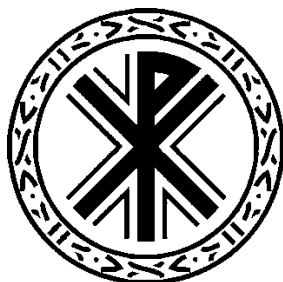


UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA
SAN VICENTE MÁRTIR



Análisis de la conflictividad en las aulas de
Educación Secundaria de la ciudad de Valencia.

Un estudio comparado (1999-2012)

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:

D^a. Inmaculada Hernando Mora

DIRIGIDA POR:

Dr. D. J. Roberto Sanz Ponce

Dra. D^a. Rafaela García López

2015

Dra. D^a RAFAELA GARCÍA LÓPEZ, Catedrática de Teoría de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia

Dr. D. JOSÉ ROBERTO SANZ PONCE, Acreditado Doctor de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia

CERTIFICAN:

Que la presente tesis doctoral titulada *Análisis de la conflictividad en las aulas de Educación Secundaria de la ciudad de Valencia. Un estudio comparado (1999-2012)*, ha sido realizada por D^a Inmaculada Hernando Mora bajo nuestra dirección, en el Programa de Doctorado Investigación y Desarrollo para la obtención del título de Doctor por la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

Para que así conste a los efectos legales oportunos, se presenta esta tesis doctoral y se extiende la presente certificación en Valencia a 15 de Abril de 2015.

Fdo.: Rafaela García López

Fdo.: J. Roberto Sanz Ponce

ÍNDICE

Resumen	1
Summary	3
I. INTRODUCCIÓN	5
II. PARTE TEÓRICA	13
Capítulo 1. Convivencia y conflictividad escolar	15
1.1. La convivencia escolar en el marco legislativo	17
1.2. Origen de la agresividad	23
1.3. Agresividad y violencia	28
1.4. La conflictividad escolar	32
Capítulo 2. Variables asociadas a la conflictividad escolar	39
2.1. El individuo, la familia y las relaciones entre iguales	43
2.2. La escuela y el profesorado	68
2.3. La sociedad	79
III. PARTE EXPERIMENTAL	93
Capítulo 3. Metodología de la investigación	95
3.1. Objetivos	97
3.2. Método de la encuesta	98
Capítulo 4. Desarrollo de la investigación	113
4.1. Percepción de los profesores ante los conflictos en las aulas	115
4.2. Percepción del alumnado de 3º de ESO sobre sus competencias y	

sobre los conflictos en el aula	136
4.3. Percepción de directores y jefes de estudio sobre los conflictos en los centros	167
4.4. Percepción de los tutores sobre los alumnos problemáticos	174
4.5. Percepción de los psicopedagogos ante los conflictos en las aulas	181
4.6. Análisis del estudio sobre los conflictos en las aulas de ESO realizado en 1999 en la Comunidad Valenciana	192
4.7. Estudio comparado	203
Capítulo 5. Redes Neuronales Artificiales. Una nueva metodología aplicable a estudios sociológicos	209
IV. DISCUSIÓN	221
1. Percepción del profesorado de Secundaria ante los conflictos en las aulas	221
2. Percepción del alumnado de 3º de ESO sobre sus competencias y sobre los conflictos en el aula	226
3. Percepción de los directores y Jefes de estudio sobre los conflictos en los centros	234
4. Percepción de los tutores sobre los alumnos problemáticos	235
5. Percepción de los psicopedagogos ante los conflictos en el aula	236
V. CONCLUSIONES	239
REFERENCIAS	247

RESUMEN

La conflictividad escolar es un tema que preocupa a un gran sector de la sociedad y ha sido ampliamente estudiado en los últimos años. Con el objetivo de realizar una aproximación a la situación actual en los centros de Educación Secundaria de Valencia, se han utilizado los Cuestionarios sobre Conflictos en las Aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) elaborados por los profesores Juan Escámez y Rafaela García (García y Martínez, 2001). La muestra está formada, principalmente, por más de 700 alumnos de 3º de ESO y 270 profesores de Secundaria. Los datos recogidos fueron analizados mediante las técnicas estadísticas clásicas y los Mapas Auto-organizados, un modelo de Redes Neuronales Artificiales de gran interés para los estudios sociológicos. Los resultados obtenidos muestran que, según la opinión de los encuestados, los alumnos, en general, no son conflictivos y el clima de convivencia en los centros es positivo. El tipo de conflicto más frecuente es la violencia verbal y los alumnos con problemas de conducta no son especialmente agresivos, sino que presentan conductas disruptivas que entorpecen el curso normal de las clases. Aun así, el 15% del profesorado encuestado se siente desmotivado debido a los conflictos que se producen en los centros. También se ha observado que la situación familiar influye en los resultados escolares. El porcentaje de repetidores es mayor en familias no estables y en aquellas en que la madre está ausente por motivos laborales. Finalmente se aprecia que la conflictividad ha disminuido sensiblemente con respecto al estudio de García y Martínez (2001).

SUMMARY

School conflictivity concerns to a large segment of society and it has been extensively studied in the last few years. To know the present situation in the secondary schools of Valencia, we have used the Questionnaires about Conflicts in Secondary Schools, designed by the professors Juan Escámez and Rafaela García (García & Martínez, 2001). The sample consisted of over 700 students in their third year of secondary school and 270 secondary teachers. Traditional statistical techniques and self-organizing maps based on Artificial Neural Networks are used to analyze collected data. Results show that, in the participants' opinion, students are not often troubled and school climate is positive. The most frequent aggressions are the verbal ones and troubled students just hamper the course of the classes. In spite of this, there are 15% of unmotivated teachers because of school conflictivity. We have also noticed that family situation affects achievement. The percentage of students who had to retake any year was higher in broken homes and when mother is absent for reasons of employment. Finally we have noticed that conflictivity has decreased compared to García & Martínez (2001) study.

I. INTRODUCCIÓN

Los humanos, como seres sociales, mantenemos relaciones con otros individuos de nuestra especie desde el momento en el que nacemos. En primer lugar, con la familia, después con los compañeros¹ y profesores en la escuela y en otras esferas como el trabajo o el vecindario.

Para que esta convivencia constante con otras personas sea posible, se crean en todos los ámbitos, una serie de normas que deben ser respetadas por todos. Pero, la actitud de cada uno de nosotros ante estas normas, no siempre es la que podría considerarse “ideal” para mantener una convivencia pacífica y, con frecuencia, se producen conflictos. Según Torrego (2000: 37), los conflictos son:

Situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y los sentimientos, y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución de conflictos.

Debido a la percepción generalizada de que el conflicto es algo negativo, a menudo tendemos a calificar como “conflictivas” a todas las personas críticas, o que entran en oposición o desacuerdo con otras, o que no cumplen algunas normas, sin reflexionar sobre la razón de dichas posturas, críticas o desobediencias y sin plantearnos si estas pudieran ser necesarias para generar algún cambio positivo en el ámbito en que se producen o en las relaciones entre las personas.

Porque, al fin y al cabo, los conflictos, como decía Viñas (2004: 13) son “un fenómeno natural de todas las organizaciones” y estos, dependiendo de cómo se resuelvan, pueden llevar posibilidades de estancamiento o, por el contrario, de crecimiento y de cambio (Smith, 1979: 180). Es decir, el resultado de un conflicto

¹ En la redacción de esta tesis nos hemos ceñido a las normas de la Real Academia Española (R.A.E.), por lo que el uso de sustantivos plurales masculinos, salvo cuando necesitemos diferenciar el género de dichos sustantivos, incluirán tanto un género como otro. En el Diccionario panhispánico de dudas (2005) de la R.A.E. se advierte que el uso de expresiones como “ayudar a sus compañeros y compañeras” se debe exclusivamente a razones políticas y que “en la lengua está prevista la posibilidad de referirse a colectivos mixtos a través del género gramatical masculino, posibilidad en la que no debe verse intención discriminatoria alguna, sino la aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva”. Además, considera “soluciones artificiosas que contravienen las normas gramaticales” expresiones como “las y los ciudadanos” y considera inadmisibles el uso de la arroba (@), ya que no es un signo lingüístico.

Introducción

puede ser positivo y no tiene por qué desencadenar en graves problemas, como, por ejemplo, la violencia.

Ortega (2001: 81-82) afirma que no es legítimo asociar la palabra conflicto con la de violencia, porque esta es solo una manera de “encarar el conflicto de un modo estéril y dañino”, pero hay muchas maneras de encararlo sin tener que recurrir a ella:

Si se usan procedimientos belicosos, aparecerán episodios agresivos, que pueden cursar con violencia si uno de los contrincantes no juega honestamente y con prudencia sus armas, sino que abusa de su poder, luchando por destruir o dañar al contrario, no por resolver el asunto.

La escuela, que es parte fundamental de nuestra vida por el amplio período de tiempo que abarca y, además, resulta determinante por el momento de crecimiento y desarrollo que vivimos durante este período, es un entorno en el que, como resultado de una convivencia diaria, aparecen conflictos.

La conflictividad escolar es un tema ampliamente estudiado en los últimos años. Un tema que preocupa a un gran sector de la sociedad, porque afecta a nuestros hijos, ya sean niños o adolescentes y crea alarma social. Su importancia se hace patente, además, en el hecho de que es contemplada por la legislación nacional e internacional.

Olweus (2006: 69) afirma que:

...el problema de la agresión en la escuela... afecta a nuestros principios democráticos fundamentales: toda persona tiene el derecho de verse libre de opresión y de la humillación repetida e intencionada tanto en la escuela, como en el ámbito social. ¡Ningún alumno debería sentir miedo de ir a la escuela por temor a ser hostigado o denigrado, y ningún padre debería preocuparse porque estas cosas pudieran ocurrirle a su hijo!

Un estudio que ha arrojado mucha luz sobre la situación en las escuelas españolas, entre los muchos que se han realizado en España sobre conflictividad escolar, ha sido el realizado por el Defensor del Pueblo (2007), basado en la opinión recogida por los agentes que participaban en los conflictos y que, además, medía la evolución de la conflictividad escolar al comparar los resultados obtenidos con un trabajo idéntico al anterior y publicado en 2001 y con otros estudios que se realizaron en España, tanto a

escala nacional como comunitaria y provincial, durante el tiempo transcurrido entre el primero y el último. El Defensor del Pueblo (2007), no solo compara dichos estudios, sino que describe cómo se realizaron y detalla los resultados obtenidos en cada uno de ellos.

Uno de estos estudios, realizado en 1999, de gran interés para nosotros, por el lugar donde se desarrolló, fue el realizado por el equipo de investigación del profesor Juan Escámez (García y Martínez, 2001), que tenía por objeto conocer el verdadero alcance de la conflictividad en los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana, indagando en la raíz del problema a través, también, de los verdaderos protagonistas del mismo: profesores, orientadores y, especialmente, los alumnos. La conclusión más importante a la que llegaron entonces fue que, aun habiendo conductas graves, estas no eran las más habituales en nuestros centros. Por ejemplo, tan solo el 1,6% de los psicopedagogos consideraban que la pre-delincuencia fuera un problema que imperase en su centro. Solo un 3,9% del alumnado reconocía participar con frecuencia en peleas. Además, solo un 7,8% de los profesores consideraba que las agresiones eran frecuentes en su centro, ningún director o jefe de estudio consideraba las agresiones físicas a profesores como un problema serio y solo un 2,9% que las agresiones entre alumnos lo fueran. Aun así, se obtuvieron algunas cifras alarmantes. Por ejemplo, el 40% del profesorado reconocía estar desmotivado como consecuencia de la conflictividad escolar, un 30% de los estudiantes no quería seguir estudiando cuando finalizara la ESO y el 84% reconocía que había compañeros que no dejaban dar clase al profesor.

Pero, desde aquel primer estudio de 1999 se han producido muchos cambios que pueden haber influido en la conflictividad en el ámbito escolar. Se han publicado leyes, decretos y órdenes que pretenden regular el problema y mediante los cuales se han puesto en marcha planes de prevención y resolución de conflictos. Por ejemplo, se han creado Observatorios para la convivencia escolar (el de la Comunidad Valenciana se crea a partir del Decreto 233/2004 de 22 de octubre y el estatal a partir del Real Decreto 275/2007 de 23 de febrero) y se ha mejorado la formación del profesorado. Por otro lado, se han producido conflictos muy graves, como agresiones físicas a profesores que han llevado, incluso, a producir alguna muerte o suicidios de estudiantes, que han contribuido a aumentar la sensibilización de la sociedad, de toda la comunidad educativa y, por supuesto la nuestra, y también han generado una gran alarma social.

Introducción

Por ello, consideramos de especial interés reproducir el estudio con el fin de conocer en qué medida la situación actual difiere de la que existía entonces. Es decir, si las conductas graves de las que se hablaba en el primer estudio siguen siendo realmente ocasionales o, por el contrario, ha aumentado la conflictividad escolar y cómo continua esta afectando a profesores y alumnos.

Dado que existe una mayor concienciación y más y mejores medios para la prevención e intervención, partimos de la hipótesis de que la situación, en el momento en que empezamos este estudio (2011), debía ser mejor que la de 1999. Para poder comprobar si esta hipótesis era cierta, se han realizado más de 1000 encuestas de opinión en 25 centros de Secundaria de la ciudad de Valencia y se han analizado en profundidad todos los datos recogidos mediante los cuestionarios. Los resultados y las conclusiones obtenidas en el estudio se presentan en la parte final de esta Tesis.

Pero antes de dar a conocer estos resultados presentamos en primer lugar, un apartado teórico (capítulos 1 y 2) en el que se incluye la legislación nacional e internacional existente sobre la conflictividad escolar, se definen los conceptos más importantes y se estudian todas las variables relacionadas con la misma, haciendo previamente un recorrido sobre las teorías y el origen de la agresividad.

En segundo lugar, presentamos la parte experimental de la tesis, que se divide en 3 capítulos diferentes. En el primero (capítulo 3) se presenta la metodología de la investigación, basada en la recogida de datos mediante cuestionarios dirigidos a la comunidad educativa (profesores, directores, orientadores y alumnos). El segundo (capítulo 4) consiste ya en la presentación de los resultados tras los análisis de los datos recogidos mediante los cuestionarios durante el curso 2011-2012. En dicha presentación se utiliza como referencia el estudio de 2001, para evaluar si la situación ha mejorado o no con respecto a 1999, teniendo en cuenta siempre que se trata de poblaciones diferentes. Nuestra muestra incluye solamente centros de Educación Secundaria de la ciudad de Valencia y, en el primer estudio, se trabajó con una muestra, no solo de la ciudad de Valencia, sino de las de Alicante, Castellón y otras poblaciones de las tres provincias de la Comunidad Valenciana.

En el último capítulo de la parte experimental (capítulo 5) se muestra cómo una metodología diferente a la estadística clásica, la de las Redes Neuronales Artificiales,

puede aplicarse a estudios sociológicos. Para ello se han utilizado los datos del alumnado y se presentan los nuevos resultados comparándolos con los obtenidos con la estadística clásica, así como las ventajas que el uso de dicha metodología supone.

Por último, presentamos la discusión y conclusiones generales.

Dado que la información oficial sobre la conflictividad en nuestros centros es mucho menos fluida de lo que creemos debería ser, esperamos que este estudio sirva a todos aquellos interesados en el tema, especialmente a la comunidad educativa, para conocer mejor cuál es la situación actual y poder así reflexionar sobre si su propia actuación y la de sus centros es la adecuada o deberían mejorarse algunos aspectos. Esperamos asimismo que el marco teórico, en el que se incluyen más de 400 citas de más de 280 referencias bibliográficas (medio centenar de ellas publicadas desde 2010 y casi la mitad procedente de investigaciones internacionales, tanto americanas como europeas y de otros países del mundo), les ayude a comprender mejor todos los aspectos relacionados con la conflictividad escolar y les sirva para orientarles, especialmente, hacia la prevención de los conflictos, tema este que quedaba fuera de nuestros objetivos, dada su amplitud, pero en el que consideramos que está la base para conseguir que los conflictos escolares acaben produciendo resultados positivos y no tengan graves consecuencias para ninguno de los agentes de la comunidad educativa.

No quiero terminar este apartado sin mostrar mi agradecimiento a todas las personas que han hecho posible la realización de esta Tesis Doctoral. Desde mis directores, los doctores D^a Rafaela García, catedrática de la Universidad de Valencia, y D. Roberto Sanz, profesor de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”, a todos los profesores del Departamento de Didáctica General, Teoría de la Educación e Innovación Tecnológica de esta Universidad Católica que, de un modo u otro, me han ayudado y apoyado para seguir adelante y finalizar con éxito esta tarea. También a los familiares y amigos que se han implicado en este proyecto. Su apoyo, ayuda y orientación han sido fundamentales.

II. PARTE TEÓRICA

CAPÍTULO 1

Convivencia y conflictividad escolar

1.1. LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL MARCO LEGISLATIVO

La Organización de las Naciones Unidas habla, en su Carta sobre los Derechos del Niño del 20 de noviembre de 1989, ratificada por España en 1990, de la garantía de la protección y la seguridad de los menores (artículos 3, 16, 19, 20 y 34), la educación y la disciplina (artículos 28 y 29) en los centros educativos, así como de las infracciones cometidas por niños (artículo 40).

En esa misma línea, años más tarde, la Conferencia Mundial de Derechos Humanos celebrada en Viena en 1993, orientó a los estados para que trataran de dirigir la educación hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, ya que se consideraba a la Educación como un instrumento indispensable para, entre otras cosas, prevenir la violencia.

Por otro lado, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), en el documento conocido como Informe Delors, *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), plantea aprender a convivir como uno de los pilares fundamentales para la educación del siglo XXI.

Al igual que las Naciones Unidas, la Unión Europea ha trabajado en la prevención y la intervención sobre la violencia en las escuelas. Sirva como ejemplo la Declaración del Consejo de Europa de 1996; el Plan de Acción sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, que adoptó el Consejo de Ministros en 1999; o los Estatutos Europeos para los Centros Educativos Democráticos sin Violencia, aprobados en 2004.

Descendiendo al ámbito nacional, España reconocía en su artículo 27 de la Constitución Española de 1978 el derecho de todos los ciudadanos a una educación según los principios democráticos de convivencia, derecho que queda recogido en el apartado 2 en los siguientes términos:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

A partir de ese año, todas las leyes educativas han tenido una especial atención al principio de convivencia, intentado con su articulado prevenir, combatir o erradicar la violencia escolar.

Así, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incluye como algunos de sus fines, en el punto 1 del Artículo 2, los siguientes:

1.b. La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

1.c. 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.

1.e. La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente....

También en esta ley, en su Artículo 23, se incluyen los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, donde se afirma:

- a. Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.*
- d. Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.*

Posteriormente, esta ley era modificada por la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). En esta nueva ley, se incorpora la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas de la educación básica para que la adquisición de las competencias sociales y cívicas se incluyan en el proceso de aprendizaje. Esto se

refleja en los decretos desarrollados a partir de la publicación de la citada ley: el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, el Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato y el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana (en el momento de impresión de esta Tesis, el currículo de Educación Secundaria y Bachillerato todavía no había sido establecido en la Comunidad Valenciana).

Además, la LOMCE (2013) modifica diferentes artículos, dando más importancia a la convivencia en las escuelas. En primer lugar, se modifica el apartado 2 del artículo 16 para introducir que se ha de facilitar el aprendizaje del hábito de convivencia. También se modifica el apartado 4 del artículo 120, donde introduce que los centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar normas de convivencia.

El artículo 124, titulado en la LOE (2006) “Normas de organización y funcionamiento” y que se limitaba a indicar en su apartado 1 que estas normas deben incluir las que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia, pasa a llamarse en la LOMCE (2013) “Normas de organización, funcionamiento y convivencia”, dando así más importancia a estas normas. Además del título, se modifica también el contenido del artículo, de tal manera que el primer apartado se subdivide en otros 3, dedicados específicamente a la conflictividad:

1. Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas, y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación.

2. Las normas de convivencia y conducta de los centros serán de obligado cumplimiento, y deberán concretar los deberes de los alumnos y alumnas y las

medidas correctoras aplicables en caso de incumplimiento, tomando en consideración su situación y condiciones personales.

Las medidas correctoras tendrán un carácter educativo y recuperador, deberán garantizar el respeto a los derechos del resto de los alumnos y alumnas y procurarán la mejora en las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa.

Las medidas correctoras deberán ser proporcionadas a las faltas cometidas. Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro.

Las decisiones de adoptar medidas correctoras por la comisión de faltas leves serán inmediatamente ejecutivas.

3. Los miembros del equipo directivo y los profesores y profesoras serán considerados autoridad pública. En los procedimientos de adopción de medidas correctoras, los hechos constatados por profesores, profesoras y miembros del equipo directivo de los centros docentes tendrán valor probatorio y disfrutarán de presunción de veracidad «iuris tantum» o salvo prueba en contrario, sin perjuicio de las pruebas que, en defensa de los respectivos derechos o intereses, puedan señalar o aportar los propios alumnos y alumnas.

Por otro lado, para poder cumplir con lo que dispone tanto la Constitución como las diferentes Leyes Orgánicas, en la Comunidad Valenciana, se creó el Observatorio para la Convivencia Escolar, tal como disponía el Decreto 233/2004, de 22 de octubre, del Consell (modificado por los Decretos 2/2008, de 11 de enero y 136/2012 de 14 de septiembre). El objetivo de este Observatorio era prevenir, conocer y analizar los problemas de convivencia de los centros y contribuir a mejorar el clima escolar.

Posteriormente se crearía el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero).

Como resultado de la creación del Observatorio para la Convivencia Escolar de la Comunidad Valenciana, se ha desarrollado el Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia (PREVI), otra medida dirigida a fomentar la convivencia y la prevención de la violencia en los centros docentes, mediante el desarrollo de medidas preventivas dirigidas al sistema educativo, al alumnado y a la sociedad en general.

En 2005, la Orden de 4 de octubre, del Conseller de Cultura, Educación y Deporte establece, además, la creación del archivo de registros sobre convivencia escolar y, ese mismo año, la Orden de 25 de noviembre de la Conselleria de Educación y Deporte (derogada por la Orden de 12 de septiembre de 2007) regula el procedimiento de notificación de las incidencias que alteren la convivencia escolar. El Registro Central de Incidencias permite así disponer de información fiable sobre el clima que existe en nuestros centros y establecer las medidas que sean necesarias.

La obligatoriedad de desarrollar planes de convivencia ya era establecida en la Orden de 31 de marzo de 2006. A partir del curso 2006-2007, es obligatorio que los centros desarrollen planes de convivencia para facilitar la prevención de situaciones conflictivas y agilizar la resolución pacífica de los problemas que puedan producirse. Esta Orden ha sido derogada recientemente por la orden 62/2014 de 28 de julio, que revisa los planes de convivencia y establece protocolos de actuación e intervención ante distintos casos de violencia escolar.

La Conselleria de Educación, con el fin de mejorar la convivencia en los centros escolares ha convocado desde 2006 a 2011 los Premios de la Comunidad Valenciana a las iniciativas y buenas prácticas educativas sobre la convivencia escolar (Orden 47/2011 de 8 de junio). Además ha concedido ayudas económicas para la realización de proyectos de intervención e integración en 2008 (Orden de 15 de julio), 2009 (Orden de 17 de marzo) y 2012 (Orden 30/2012 de 22 de junio) .

Cabe mencionar también el Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Consell (DOCV 09/04/2008), que tiene por objeto conseguir una buena convivencia escolar, regular los derechos y deberes del alumnado; de los padres, madres, tutores o tutoras; del

profesorado; y del personal de administración y servicios en el ámbito de la convivencia escolar, así como regular las normas de convivencia y los procedimientos para la resolución de los conflictos que alteren la convivencia escolar.

Igualmente es de interés la Orden 8/2011, de 19 de mayo, de la Conselleria de Solidaridad y Ciudadanía, por la que se regula la acreditación de la figura de mediación intercultural y el Registro de Mediadores Interculturales de la Comunidad Valenciana para prevenir y resolver conflictos en contextos interculturales, mediante la formación del profesorado.

Posteriormente, se aprueba la Orden 1/2010, de 3 de mayo, de la Conselleria de Educación y la Conselleria de Bienestar Social, por la que se establece el modelo oficial de Hoja de notificación de posible situación de desprotección del menor detectada desde el ámbito educativo, protocolos incorporados en la mayoría de los Planes de Convivencia de los centros escolares de la Comunidad Valenciana.

También hay que destacar la Ley 15/2010, de 3 de diciembre, de Autoridad del Profesorado, de la Generalitat Valenciana, cuyo objetivo es reconocer y prestigiar la figura del profesorado, como se ha establecido posteriormente en la LOMCE (2013).

Por último, otro aspecto que se considera de vital importancia, es la relación entre los centros escolares y las familias de los estudiantes. Es, por ello, que se publicó el Decreto 30/2014 de 14 de febrero del Consell, que pretende reforzar la comunicación entre centros y familias, con el fin de mejorar, entre otros aspectos, el comportamiento y el rendimiento de los estudiantes.

1.2. ORIGEN DE LA AGRESIVIDAD

Un conflicto puede aparecer en muchas situaciones diferentes y puede generarse por un gran número de razones. Puede tratarse de un enfrentamiento de muchos frente a, por ejemplo, un sistema de gobierno, pero también de un enfrentamiento de tan solo dos personas, un enfrentamiento entre iguales, como suele suceder en las escuelas y, aunque no en todos los enfrentamientos interpersonales se produce una agresión, un factor que influye directamente en dichos enfrentamientos es la agresividad de los actores de dicho conflicto.

Según el Diccionario de la lengua española de la RAE, *agresión* es el acto de acometer a alguien para matarlo, herirlo o hacerle daño y procede del latín “*aggressio*”. Esta definición presupone que es un acto intencionado, ya que tiene un objetivo y hay muchos autores que coinciden en el carácter intencional de este acto. Por el contrario, Carrasco y González (2006) consideran que no siempre es así, que en ocasiones las agresiones suceden como consecuencia del miedo, la ira o el impulso y que, además, los niños pueden agredir de manera involuntaria, sin ser conscientes de las consecuencias de su agresión. No tener este aspecto en cuenta ha retrasado y dificultado el estudio de la agresividad en los niños. Tampoco una conducta agresiva implica siempre hacer daño a alguien, como puede ocurrir, por ejemplo, en la agresión de un niño a un adulto. Por último, cabe recordar que el hecho de agredir en un momento determinado, no convierte a una persona en alguien agresivo.

La *agresividad*, de nuevo según la RAE, es la tendencia a actuar o a responder violentamente y suele asociarse con otros términos como hostilidad o ira, términos que en ocasiones han llegado a utilizarse como sinónimos, aunque Spielberg, Jabobs, Russell y Crane (1983) distinguen claramente entre estos términos y afirman que la ira es un estado emocional, conceptualmente más simple que la agresión y que, la hostilidad, reúne un conjunto de actitudes que motivan comportamientos agresivos. Pero ambos términos se refieren a sentimientos y actitudes, mientras que la agresión implica generalmente un comportamiento punitivo o agresivo dirigido a otras personas u objetos.

Para Wilson (1980: 252) la agresión es “una mezcla de formas de conducta muy distintas, útiles para funciones muy distintas” y Martínez-Otero (2005: 33) nos recuerda

que “la agresividad es consustancial al ser humano y que opera en muchas ocasiones como impulsora del progreso”.

El origen de la agresividad humana es un tema ampliamente discutido por especialistas de muy diversos campos. Desde el punto de vista de la psicología social, se han desarrollado un gran número de modelos explicativos de la agresión, que hablan de las diferentes variables que pueden influir en este tipo de conducta, como puede ser el contexto, el aprendizaje, una dificultad para interpretar y analizar la información, el temperamento, las condiciones ambientales o, incluso, la dinámica familiar. Psicólogos y sociólogos han buscado las razones por las que, en un momento dado, se produce una agresión, desarrollando teorías como la de la Excitación-Transferencia de Zillmann (1979), la del Síndrome de AHA de Spielberg (Spielberg et al, 1983), la de la frustración-agresión de Dollard, Doob, Miller, Mower y Sears (1939), o el modelo coercitivo de Patterson (Patterson, DeBaryshe y Ramsey, 1989). Pero la falta de conexión de las ciencias sociales y las ciencias biológicas –y de sus diferentes disciplinas (etología, genética, antropología, neurofisiología, endocrinología...)– hasta hace pocos años, ha retrasado el reconocimiento, por parte de los investigadores de la conducta humana -y, por tanto, de los que estudian la agresividad- de la importancia de las disciplinas mencionadas anteriormente en el estudio de dicha conducta.

Por ejemplo, respecto a la etología, ya en 1968 (fecha de la primera edición en alemán del libro que lleva por título *Biología del comportamiento*), Leyhausen hacía una defensa de la misma, afirmando que la etología da una nueva dimensión a todas las disciplinas que se ocupan de interpretar la conducta humana, como la psicología social, la psiquiatría o la ética; la dimensión de uno o dos mil millones de años de evolución filogenética (Lorenz y Leyhausen, 1985).

La filogenia estudia las relaciones evolutivas de diferentes organismos teniendo en cuenta sus características morfológicas y genéticas. No obstante, ya en 1898, Charles Otis Whitman declaró que no solo los órganos, sino también los instintos debían estudiarse desde el punto de vista filogenético (citado por Lorenz y Leyhausen, 1985).

En esta afirmación se destaca la importancia que, a la hora de clasificar a los seres vivos, puede tener la observación del comportamiento de estos. Tal es así que se puede llegar a caracterizar todo un Orden de animales en función tan solo del comportamiento que estos muestran.

Leyhausen explica, en el prólogo de su libro, que Whitman con una combinación de muchos caracteres morfológicos pudo caracterizar el Orden de las palomas, pero de cada uno de los caracteres había excepciones. En cambio, atendiendo tan solo a una característica del comportamiento, pudo también caracterizar este grupo de aves sin ninguna excepción, es decir, sin que ningún animal de ese Orden hubiera de ser incluido con otras características que no poseen el resto de los animales incluidos en el mismo.

Esta necesidad de estudiar la historia evolutiva de los organismos surgió en el momento en que aparecieron las teorías evolutivas de Charles Darwin, publicadas en 1859 en un libro titulado *El origen de las especies* (Darwin, 1980). Existe un movimiento denominado *Psicología Evolucionista del Desarrollo* (PED), liderado por David F. Bjorklund, profesor de la Florida Atlantic University que se basa en la aplicación del principio de la selección natural de la teoría darwinista, para explicar el desarrollo humano contemporáneo y afirman que:

...el comportamiento humano es el reflejo de las diferentes soluciones evolutivas que encontraron nuestros antepasados ante los más diversos problemas enfrentados por ellos, como, por ejemplo la obtención de alimento, el cuidado de la prole, el contacto y sostenimiento de las relaciones interpersonales, el acecho de los depredadores, etc. (Aguirre-Dávila, 2011:532).

Otra disciplina que está realizando grandes avances en el estudio de la agresividad en los últimos años es la genética. Hasta hace poco, se tenía un gran conocimiento del fenotipo de los agresores, es decir, de sus características externas, las que se manifiestan dependiendo del entorno en el que se desarrolla el individuo, sin tener en cuenta que dicho fenotipo depende del genotipo de cada individuo. Porque la conducta, por sí sola, no se hereda, pero se heredan los genes que codifican para las proteínas que se necesitan para desarrollar, mantener y regular los circuitos nerviosos que subyacen a un comportamiento (Greenspan, Kandel y Jessel, 1997).

Fue el botánico y genetista Wilhelm Johannsen (1911), quien introdujo a principios del siglo XX, por primera vez, los términos genotipo y fenotipo que, en la actualidad, hacen referencia al conjunto de genes que heredamos, por un lado y a cualquier característica observable en un organismo que esté determinada por una interacción entre su genotipo y su medio, por otro. La expresión de los genes se ve

influenciada por los factores ambientales, de tal manera que, sin estos últimos, nuestros caracteres externos dependerían exclusivamente de nuestra herencia genética. Es el caso, por ejemplo, de un gen transportador de la serotonina. Los estudios de Habershtick, Schmitz, Young y Hewitt (2006) han demostrado que los individuos que presentan el alelo corto de dicho gen muestran más agresividad, solo si habían estado bajo el efecto de un alto nivel de estrés. También es conocido el hecho de que un mismo fenotipo puede ser el resultado de varios genotipos. Es decir, que no siempre un carácter se manifiesta con un genotipo determinado, sino que puede haber varios que permitan la manifestación de ese carácter, físico o conductual.

Podríamos continuar hablando de los neurotransmisores como la serotonina y otras sustancias neuroquímicas que han permitido el desarrollo de otros modelos explicativos, en este caso biológicos, de la conducta agresiva, así como también, hablar de otros modelos biológicos como los neuroendocrinos (que relacionan la testosterona y los corticoesteroides con la agresividad) y neurobiológicos, que estudian la actividad cerebral o el complejo amigdalino y el hipotálamo (Carrasco y González, 2006), estructura subcortical fundamental en la regulación de la emoción (Greenspan et al., 1997). Pero vamos a centrarnos ya en los trabajos que estudian la agresividad como uno de los problemas de conflictividad que existen en las escuelas.

En relación a los rasgos hereditarios y los factores ambientales, Tobeña (2001) afirma que ni unos ni otros, por sí solos pueden explicar la mayoría de los casos de violencia infantil y adolescente. Esto explicaría el hecho de que Olweus solo encontrara que, de entre todas las características externas del alumno, solo la mayor fortaleza física de este estaba correlacionada con la mayor probabilidad de ser agresor (Olweus, 1994) o que, aunque algunos autores defienden que el racismo es uno de los motivos de la violencia escolar, no parezca haber una clara relación entre número de inmigrantes y violencia. De hecho, Barboza et al. (2009) encontraron, en un estudio con casi 10.000 estudiantes de entre 12 y 14 años que, los afroamericanos y los asiáticos estaban entre un 25 y un 30% menos implicados en casos de *bullying* que los americanos de raza blanca. Tampoco Piñero, Arense y Cerezo (2013) encontraron relación alguna entre el comportamiento agresivo o la victimización y la nacionalidad de los estudiantes.

En esta misma línea, estarían los estudios de Bronfenbrenner y Morris (1998) y su modelo *Ecológico del desarrollo humano*, en el que la conducta de un individuo es el

producto de la interacción de este con su entorno y considera cuatro niveles sociales de influencia, desde los más cercanos, en los que se encontrarían los entornos familiar y escolar, y la comunicación entre ambos, a otros sociales más externos, en los que se incluirían la cultura y el momento histórico social en el que vive el individuo.

1.3. AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA

Ya hemos comentado la diferencia entre conflictividad y violencia. Pero no podemos obviar el hecho de que la violencia está presente en todos los ámbitos de nuestra sociedad y que los niños pueden sufrirla de un modo u otro, pueden ser víctimas de maltrato, en cualquier momento de su vida. Sanmartín (2013: 80), en su obra *La violencia y sus claves*, en la que centra su atención en el contexto familiar, aunque reconoce la existencia de otros tipos de maltrato extra familiar, como el institucional y el maltrato como forma de explotación (laboral o sexual), define el maltrato infantil como “cualquier acción (u omisión) intencional que causa o puede causar un daño a un menor de 18 años”.

Según datos de la Fundación de Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo (ANAR) (2013), que se dedica a la promoción y defensa de los derechos de los niños y adolescentes en situación de riesgo y desamparo, ofrece una línea de teléfono gratuita de ayuda, que opera en todo el territorio nacional, un 5,52% de la población infantil en 2012 era una población en riesgo y el 0,55% de esta población sufría algún tipo de violencia, como la violencia escolar y el ciberacoso (acoso o violencia mediante la tecnología).

Para Serrano e Iborra (2005), “la violencia es toda acción u omisión intencional que, dirigida a una persona, tiende a causarle daño físico, psicológico, sexual o económico y, dirigida a objetos o animales, tiende a dañar su integridad”. Es por ello, que clasifican la violencia en 6 tipos: maltrato físico, maltrato emocional, negligencia, abuso sexual, maltrato económico y vandalismo. Además, según los contextos la clasifica como: violencia *doméstica* (o familiar), las que se producen en la comunidad, en la escuela (como el *bullying*) o en el trabajo (*mobbing*) o durante la guerra (*genocida*) y la *política*.

Pero hay otros autores, como los investigadores sobre violencia en los medios de comunicación, que diferencian entre violencia y agresión. Es el caso de Anderson y Bushman (2001: 354), que afirma que *agresión* es:

Behavior intended to harm another individual who is motivated to avoid that harm. It is not an affect, emotion, or aggressive thought, plan, or wish. This definition excludes accidental acts ... but includes behaviors intended to

harm even if the attempt fails, such as when a bullet fired from a gun misses its human target.

En cambio, *violencia* hace referencia a “extreme forms of aggression, such as physical assault and murder”. Para este autor, “all violence is aggression, but not all aggression is violence”

También Ortega, Mínguez y Saura (2003: 37) señalan la diferencia entre agresión y violencia, afirmando que la agresividad ha garantizado la supervivencia de la especie humana, que es un componente biológico y que lo que nos hace violentos no es la agresividad, sino las formas en que hemos sido socializados o los patrones de conducta que hemos aprendido: “Ser agresivo es una condición de nuestra naturaleza animal, y nada tiene de negativo. La violencia, sin embargo, no es producto de la evolución biológica, de la naturaleza, sino resultado de la evolución cultural”. Del mismo modo, Nagin y Tremblay (1999) afirmaban que las manifestaciones agresivas son frecuentes en los niños y que los que mantienen este comportamiento son los que no han aprendido a controlarlo, o en otras palabras, que los niños han de aprender a no ser agresivos.

En la misma línea, Bandura (2001: 20) afirma que “people possess the biological potential for aggression, but the answer to the cultural variation in aggressiveness lies more in ideology than in biology.”

Carrasco y González (2006), por su parte, en un artículo sobre aspectos conceptuales de la agresión, basándose en criterios como su naturaleza, la relación interpersonal o el estímulo elicitor, clasifican las agresiones en diferentes tipos. Por un lado, estas pueden realizarse de manera *abierta y directa* sobre otra persona, como es el caso de las agresiones físicas o, también, de un modo *indirecto*. En ambos casos (directa e indirecta) las agresiones pueden ser también *verbales y sociales*. Prinstein, Boergers y Vernberg (2001) comprobaron que, generalmente, los adolescentes agresivos (conducta esta más frecuente en chicos que en chicas) utilizan tanto las técnicas de agresión directas como las indirectas. Además, aunque la agresión y la victimización directa es más frecuente entre chicos (como también comprobaron Crick y Nelson, 2002), la agresión y victimización indirecta presentaba niveles similares en chicos y chicas y, en ambos sexos, eran las más frecuentes. Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen (1992) y Butovskaya, Timentschik y Burkova (2007), en cambio, encontraron que las chicas tendían más a utilizar las agresiones indirectas (como

cotilleos y rumores), especialmente a los 11 años, mientras que los chicos tendían más a utilizar las agresiones directas (las agresiones físicas y verbales).

Archer y Coyne (2005) consideran que la agresión directa (en concreto, la física) se da en todo el Reino Animal, desde especies con sistemas nerviosos muy simples hasta el mono y el hombre, aunque, por el contrario, la indirecta es una estrategia agresiva alternativa que solo se da en la especie humana bajo ciertas condiciones sociales.

Crick y Grotpeter (1995) introducen el término *relational aggression* para calificar a la manipulación social como una forma de agresión diferente de la intimidación verbal, que junto con la agresión física, estaría englobada dentro de la agresión directa (*overt aggression*). Andreou (2006) en un estudio con más de 400 estudiantes encontró que la agresión relacional estaba positivamente relacionada con la inteligencia social (“ability to understand and manage people”, Thorndike y Stein, 1937) y que la agresión directa puede disminuir la popularidad del agresor mientras que la relacional la incrementaría. También, Card, Stucky, Sawalani y Little (2008) concluyen en una revisión de las investigaciones llevadas a cabo sobre estos tipos de agresión, que la directa está más relacionada con problemas externos, pobres relaciones sociales y bajo comportamiento prosocial y la indirecta con problemas internos y un alto comportamiento prosocial.

Continuando con las clasificaciones recogidas por Carrasco y González (2006), el motivo por el cual se produce una agresión puede estar relacionado con alguna emoción (miedo, irritabilidad, emoción territorial o maternal) o tener un objetivo hostil -para dañar- o instrumental -para conseguir un objetivo- (Atkins, Stoff, Osborne y Brown, 1993). Así, clínicamente, pueden clasificarse como agresiones *proactivas* (planificadas y con un objetivo) y *reactivas* (de reacción descontrolada a un estímulo) (Dodge y Coie, 1987). Los profesores americanos Card y Little (2006) realizaron también una revisión de las investigaciones llevadas a cabo sobre estos tipos de agresión y concluyeron que la alta intercorrelación entre estas resultaba ser un artefacto que interfería en su

diferenciación con respecto a los índices de ajuste psicosocial, como problemas internos, síntomas de TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad), preferencia social baja y victimización, los cuales, generalmente estaban más relacionados con la agresión reactiva que con la proactiva. Por otro lado, según Brendgen, Vitaro, Turgeon, y Poulin (2002), tan solo la agresión proactiva y no la reactiva es un predictor temprano del desarrollo del comportamiento violento en años posteriores. En cambio, la reactiva solo era un fuerte predictor de la violencia con la pareja. De hecho, solo los individuos que presentaban agresión proactiva y reactiva a los 13 años, mostraban violencia hacia su pareja a los 16 años.

Por último, las agresiones -al igual que los conflictos- pueden ser *constructivas* y tener resultados positivos como la felicidad, la protección, la aceptación (Ellis, Chung-Hall y Dumas, 2013) o *destructivas*, que conducen a la destrucción de la propiedad o el daño a otros individuos.

1.4. LA CONFLICTIVIDAD ESCOLAR

Conflictividad es la cualidad del adjetivo *conflictivo* que, según el diccionario de la RAE significa que “origina conflicto” o, también hace referencia a un tiempo, situación o circunstancia en que “hay conflicto”.

La conflictividad se genera en todos los entornos en los que la convivencia entre las personas se hace necesaria y la conflictividad escolar en concreto, tiene las características propias de la conflictividad en general, pero se da, normalmente, en los centros escolares y las personas críticas o que no cumplen las normas son miembros de la comunidad educativa, en muchas ocasiones, niños y adolescentes escolarizados.

Como en todas las organizaciones, cuando los conflictos no se gestionan adecuadamente, pueden convertirse en serios problemas, como el *bullying* o *acoso escolar* y, estos, pueden traer graves consecuencias, especialmente para las personas que los sufren, pero también para toda la comunidad educativa. Como afirma Martínez-Otero (2005: 34), “aunque la convivencia es requisito de la educación, a veces se trunca hasta hacer imposible la labor formativa”. También Trianes, Sánchez y Muñoz (2001) afirman que la agresividad entre niños y adolescentes y la falta de disciplina provoca, por parte de la institución escolar, un abandono de la formación en conocimientos y de la formación humana y, además, genera la desmoralización del profesorado, que se siente incapaz de hacer frente a estas situaciones.

TIPOS DE CONFLICTIVIDAD ESCOLAR

Viñas (2004) clasifica los conflictos en los centros educativos en cuatro grupos: conflictos de relación, de rendimiento, de poder y de identidad personal.

Dentro de los *conflictos de relación*, podríamos hablar, según los actores que participen en él, alumnos y profesores, bien entre ellos mismos o bien con los alumnos e, incluso, con los padres de los alumnos. Los *conflictos de rendimiento* están relacionados con el currículum. Los *conflictos de poder* son los que se producen con la autoridad, la obligatoriedad de la enseñanza, etc., en los que el alumno se enfrenta al sistema o a alguna norma que coarta su libertad y los *conflictos de identidad personal*,

hacen referencia también tanto a la identidad personal del alumnado como a la del profesorado.

Por otro lado, hay que señalar que, aunque generalmente los conflictos escolares se dan en los centros educativos, estos también se trasladan fuera de los centros, bien porque las personas que entran en conflicto sigan en contacto fuera del centro o bien mediante el uso de las nuevas tecnologías, como es el caso del ciberacoso o, acoso - escolar en nuestro caso- a través de las redes sociales y los mensajes personales electrónicos. O, incluso, puede suceder que el problema ni siquiera se genere en el centro, sino fuera de este y que, perteneciendo las partes en conflicto al centro, este se convierta en el escenario donde se desarrolle, afectando por tanto a la convivencia normal del mismo. Es decir que, siguiendo con el modelo que relaciona las variables asociadas a la conflictividad escolar (véase página 27), la escuela no es un lugar totalmente aislado, los conflictos generados en ella pueden trasladarse fuera y, al mismo tiempo, puede verse afectada por los conflictos que se generan en el exterior.

BULLYING O ACOSO ESCOLAR

Uno de los grandes problemas relacionados con la convivencia en las escuelas es el *bullying*. Los primeros estudios sobre *bullying* aparecieron en el siglo XIX. Frederic L. Burk, de la Clark University de Massachusetts, publicó en 1897 un estudio sobre *teasing* (burlas) y *bullying* en *The Pedagogical Seminary*. Desde entonces, la investigación sobre este tema se ha ido sucediendo a lo largo de los años, profundizándose en aspectos como su incidencia en las escuelas, los factores que influyen sobre el mismo y la manera de prevenirlo.

Ramos (2008) en su tesis doctoral *Violencia y victimización en adolescentes escolares*, encontró que la mayoría de los problemas de convivencia encontrados no llegaban a ser acoso escolar. Por otro lado, respecto a la incidencia, podemos encontrar valores totalmente dispares, dependiendo en muchos casos, de los instrumentos de medida y de análisis. Pero todos los datos demuestran la importancia del problema que viene produciéndose en las escuelas desde hace ya demasiado tiempo. En un estudio realizado por Boulton y Smith (1994) encontraron que el 35% de los alumnos de 8 a 10 años estaban implicados en procesos de *bullying*, bien como víctimas o bien como

agresores. Valores similares encontró Borg (1999) en un estudio a escala nacional, realizado en escuelas de 50 estados de Malta, a más de 6000 estudiantes con edades entre los 9 y los 14 años. Un tercio de estos estudiantes reconocían estar implicados en situaciones de *bullying*, bien como víctimas, bien como agresores. Berthold y Hoover (2000) realizaron un estudio con casi 600 estudiantes de 10 a 12 años de una ciudad estadounidense de tamaño medio y encontraron una incidencia del 35% de victimización y, además, casi un 20% reconocían haber ejercido *bullying* sobre otros durante el curso escolar en que se realizaron las encuestas. También Baldry y Farrington (1998) encontraron que la mitad de los estudiantes italianos, de 11 a 14 años de edad, encuestados reconocía haber ejercido *bullying* contra otros compañeros al menos una vez en los últimos tres meses, y cerca de un tercio reconocía haber sido víctima de *bullying* en este período de tiempo. La frecuencia encontrada por Forero, McLellan, Rissel y Bauman (1999) en una muestra de casi 4000 adolescentes australianos era del 57,6%. A escala nacional, parece que la incidencia es menor. Cerezo (2009) obtuvo un 23% de incidencia, tanto en Primaria como en Secundaria, aunque posteriormente, Piñero et al. (2013) encontraron una incidencia del 30% en una muestra de más de 2500 estudiantes con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años. Lógicamente, si buscamos datos oficiales o, estadísticas referentes a las denuncias presentadas por *bullying*, la frecuencia se ve claramente reducida. Según Iborra, Rodríguez, Serrano y Martínez (2010), basándose en las incidencias que fueron presentadas en el Registro Central de la Conselleria de Educación en el año 2008, tan solo el 0,25% de los estudiantes participaron en casos de *bullying* durante ese año. Por otro lado, Debarbieux (2000), el profesor de la Universidad de Burdeos y socio fundador del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar, observó, en un estudio con más de 14000 estudiantes franceses entre 1994 y 1998, que aunque el porcentaje de víctimas se mantenía en el tiempo entre el 7 y el 10%, el tipo de agresión había cambiado, de tal manera que en 1998 las agresiones se producían de manera continuada en el tiempo.

Pero, ¿qué entendemos por *bullying*? El diccionario Oxford, lo define como: “Use superior strength or influence to intimidate (someone), typically to force them to do something”. Dan Olweus, que fue la primera persona que resituó la problemática de la violencia escolar y que, desde los años setenta del pasado siglo, se ha convertido en un referente en este ámbito, definió el *bullying* o *acoso* del siguiente modo: “a student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to

negative actions on the part of one or more other students” (1996: 16). Además, para que exista *bullying* ha de haber un desequilibrio de fuerzas entre agresor y agredido, de manera que la víctima ha de tener dificultad para defenderse y encontrarse sin armas ante el o los acosador/es (Olweus, 1993).

Las consecuencias del *bullying* y la gravedad del mismo, dependen de diversos factores como su duración (Rueger, Malecki y Demaray, 2011), el tipo de maltrato de que se trate (Sentse, Dijkstra, Salmivalli y Cillessen, 2013) o las propias características de la víctima. Por otro lado, el *bullying* afecta a toda la comunidad educativa, no solo a las víctimas, sino también a los agresores y a los testigos. En palabras de Martínez-Otero (2005: 42):

...nos encontramos ante un fenómeno muy grave, que puede traducirse en fracaso y en inadaptación escolar, en infravaloración, en depresión, en trastornos fisiológicos, etc. Algunos escolares han intentado incluso suicidarse. El maltrato suele desorganizar a la persona y perturbar seriamente sus relaciones con lo que lo rodea. Las repercusiones negativas del *bullying* se extienden también a los agresores, cuyos sentimientos pueden pasar de la satisfacción inicial a la culpabilidad. Por otro lado, se produce un refuerzo de la violencia en los «verdugos», que se puede generalizar con facilidad a otras situaciones.

Bond, Carlin, Thomas, Rubin y Patton (2001: 323) afirmaban que: “a history of victimisation and poor social relationships predicts the onset of emotional problems in adolescents”. Algunos investigadores han estudiado, incluso, la relación entre el *bullying* y la depresión y las ideas de suicidio. Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä y Rantane (1999) afirmaban que, tanto las víctimas como los *bullies* tenían un riesgo incrementado de tener depresión e ideas de suicidio, por lo que proponían que las intervenciones para reducir el *bullying* deberían ir encaminadas hacia una evaluación y un tratamiento psiquiátricos, tanto de los *bullies* como de las víctimas, que previniesen este tipo de problemas internos. Además, encontraron que la depresión era más frecuente entre los que eran víctimas y *bullies* al mismo tiempo. En la misma línea, Debarbieux (2000: 82) afirmaba: “Un enfant victime de manière fréquente dans une école ou ailleurs est un enfant qui présente un profil à risque. À titre d’exemple, un enfant qui est victime de manières répétées a quatre fois plus de risque qu’un autre de faire une tentative de suicide”.

Para Baldry (2004), el más fuerte predictor de problemas internos como la introversión, las dolencias somáticas, ansiedad y depresión, es el *bullying* indirecto, independientemente de la victimización directa, la cual predice algunos de estos problemas, pero no la introversión.

En cambio, Prinstein et al. (2001) encontraron que los niveles más altos de depresión, soledad y otros problemas de comportamiento, los presentaban las víctimas que sufrían tanto la agresión directa como la indirecta, por encima de los que solo sufrían victimización directa y de los que solo sufrían la indirecta. Además, los chicos presentaban más problemas de depresión por victimización directa y las chicas, por indirecta. Según Estévez (2005: 26) esto podría deberse a que

...la agresión directa sea interpretada, en el caso de los chicos, como una muestra de debilidad y humillación más importante que para las chicas, y por ello provoque un mayor malestar en las víctimas. Sin embargo, la traición que implican los actos de agresión relacional afecta más marcadamente a las chicas.²

Esta opinión era también compartida por Dalen (2013) en su estudio con adolescentes noruegos de entre 13 y 19 años de edad.

Otro aspecto a tener en cuenta son las consecuencias que el comportamiento agresivo puede producir a largo plazo, tanto en la vida de la víctima, como en la del agresor. Por ejemplo, los canadienses McCabe, Miller, Laugesen, Antony y Young, (2010) comprobaron que ser víctima de burlas por parte de sus iguales durante la infancia, puede generar desórdenes de ansiedad en la edad adulta. Y, respecto a los *bullies*, Olweus (1994: 1181) afirmó:

Bullying can also be viewed as a *component of a more generally antisocial and rulebreaking ("conduct-disordered") behavior pattern*. From this perspective, it is natural to predict that youngsters who are aggressive and bully others run a clearly increased risk of later engaging in other problem behaviors such as criminality and alcohol abuse.

² Según Baldry (2004), ser chica es un factor de riesgo significativo para los problemas internos.

También Berthold y Hoover (2000) y Cullen, Unnever, Hartman, Turner y Agnew (2008) encontraron una mayor probabilidad en los *bullies* de tener comportamientos de riesgo como consumo de alcohol o tabaco o, incluso, llevar armas a la escuela.

La edad, por sí sola, parece ser un claro predictor de las conductas antisociales, como encontraron Torrente y Ruiz (2005) en un estudio con 622 estudiantes de entre 11 y 18 años, en el que la probabilidad de cometer actos antisociales aumentaba con la edad. Pero Baldry y Farrington (2000), en un estudio en el que comparaban un grupo de adolescentes acosadores con otro de delincuentes, encontraron que los acosadores eran más jóvenes que los delincuentes, sugiriendo que “bullying might be an early stage on a developmental sequence leading to delinquency” (Baldry y Farrington, 2000: 17).

En un estudio posterior, afirmaron que “bullying is not a deviant behavior *per se*, but though most bullies desist from becoming delinquents, most delinquents have past histories of bullying at school” (Baldry y Farrington, 2005: 265).

También el tipo de agresividad que muestran los *bullies* influye en la posibilidad de delinquir. Vitaro, Brendgen y Tremblay (2002) vieron que la agresividad *proactiva* (véase pág. 30) constituye un factor mayor de riesgo frente a la delincuencia que la agresividad *reactiva*. Para explicarlo, hacía referencia a los resultados que obtuvieron Poulin y Boivin (2000) en un estudio sobre la influencia de estos dos tipos de agresión en la formación y desarrollo de amistades entre preadolescentes varones, en el que encontraron que los niños que mostraban agresividad proactiva tenían más amigos que los que mostraban agresividad reactiva y, además, que sus amigos eran más agresivos proactivamente que los de los niños reactivamente agresivos. También demostraron que la agresividad proactiva de las amistades aumentaba la propia agresividad proactiva, mientras que tener amigos reactivamente agresivos, no influía en el perfil del agresor.

En el siguiente capítulo, que lleva por título *Variables asociadas a la conflictividad escolar*, comprobaremos cómo, en todos los entornos en los que se desarrolla el adolescente, existen numerosos factores que pueden influir en la aparición de *bullying*.

CAPÍTULO 2

Variables asociadas a la conflictividad escolar

No podemos hablar del problema de la conflictividad escolar si no tenemos en cuenta tres aspectos fundamentales. Por un lado, la propia escuela donde se producen los conflictos; por otro, los individuos que pueden participar, de un modo u otro en dichos conflictos; y, por último la sociedad en la que ambos –escuela e individuo- están inmersos y que tiene unas características determinadas, que influirán tanto en una como en otro. De hecho, cada uno de estos factores influye sobre los otros dos, lo que hace que todos estén estrechamente relacionados entre sí. Por ello, para hablar de las variables asociadas a la conflictividad escolar hemos desarrollado un apartado diferente para cada uno de estos factores, aunque en realidad, forman un solo metaconjunto (ver Figura 1).

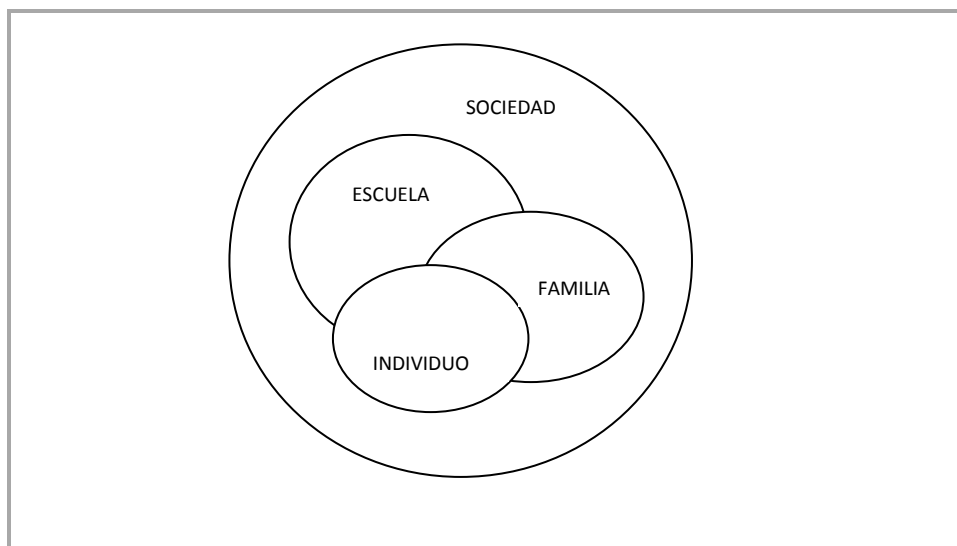


Figura 1. Factores fundamentales de la convivencia en las escuelas

Por supuesto, en este metaconjunto, no podía faltar el entorno familiar que, como veremos, tanto influye en el desarrollo del individuo y que hemos preferido incluir en el primer apartado que lleva por nombre “El individuo”, no por ser menos importante, sino por ser el primer entorno y el más cercano e influyente con el que este interacciona. De este modo, tratamos todos los niveles sociales de influencia relatados por Bronfenbrenner y Morris (1998) en su modelo ecológico del desarrollo humano.

Dentro de estos niveles sociales vamos a encontrar numerosos factores que pueden constituir un riesgo para los adolescentes, es decir, que pueden influir

negativamente en los comportamientos internos y externos de estos; pero, también, factores protectores que pueden contribuir a evitar conductas disruptivas. Por ejemplo, Crosnoe, Erickson y Dornbusch (2002) concluyeron, en un estudio longitudinal, que ciertos factores escolares y familiares, como la vinculación afectiva a los profesores o la implicación parental, podían reducir la delincuencia y el uso de sustancias de los adolescentes y les protegía de tener amigos con conductas disruptivas.

En los siguientes apartados de este capítulo vamos a estudiar con detalle, además del individuo en sí, todos estos factores relacionados con el entorno familiar, el escolar y la sociedad que pueden influir, de un modo u otro, en el comportamiento de los adolescentes y, por tanto, en la conflictividad escolar.

2.1. EL INDIVIDUO, LA FAMILIA Y LAS RELACIONES ENTRE IGUALES

Se ha estudiado mucho acerca de las características que poseen los individuos que intervienen en un conflicto como agresores y/o como víctimas. Por ejemplo, Olweus (2006) afirmaba que el temperamento del niño influye en la posibilidad de que acabe convirtiéndose en un joven agresivo. El niño activo y exaltado siempre será más propenso a ello que aquel de temperamento más tranquilo.

Lykken (1995) hablaba de personalidades antisociales y de niños “difíciles”, que serían aquellos que son impulsivos, no tienen miedo y sienten cierto afán por el riesgo y la agresividad.

Por otro lado, la conflictividad escolar en Secundaria, que es el tema que nos ocupa, tiene una complicación añadida que merece una especial atención y que no se presenta en Primaria. Los estudiantes se encuentran en plena adolescencia, período en el que el niño se transforma en adulto y que incluye cambios neuroendocrinos que van acompañados de cambios físicos, psicológicos y cognitivos. Blakemore y Choudhury (2006: 296) afirmaban: “There seems to be a qualitative shift in the nature of thinking such that adolescents are more self-aware and self-reflective than prepubescent children”.

Dahl (2004, 2008) hablaba de las interacciones entre el contexto social, el comportamiento y el cerebro. Por ejemplo, Dahl (2008) hablaba de la lenta maduración neuro-conductual del control cognitivo y examinó el sistema neuro-regulador del sueño, afirmando que existe una influencia biológica y social sobre este y que la privación del sueño, tan común entre los adolescentes y que lleva asociados algunos efectos como los lapsus de atención o la agresividad, aumentan los riesgos en la conducción.

Para Dahl (2004), el nivel de madurez reproductiva es un factor a tener en cuenta en las investigaciones sobre maduración neurológica, debido a que en el cerebro existen 3 tipos de cambios. Aquellos que suceden antes de la pubertad, precediendo al incremento hormonal (algunos cambios conducen directamente a la cascada hormonal en el comienzo de este período), aquellos que son consecuencia de esta, como la aparición de un nuevo receptor en el cerebro que parece estar relacionado con los cambios emocionales y conductuales resultantes de la pubertad y aquellos aspectos de la maduración del cerebro y el desarrollo cognitivo que son independientes de la pubertad.

Otros estudios hablan, además, de diferencias físicas entre los cerebros de los adultos y de los adolescentes (Blakemore y Choudhury, 2006). Sandu et al. (2014) comprobaron que, tanto en hombres como en mujeres, el córtex cerebral de los adolescentes es más complejo y tienen un mayor volumen de materia gris que el de los adultos y concluyeron que este tipo de medidas pueden contribuir a estimar el grado de maduración del cerebro y, por tanto, el desarrollo cognitivo.

Además de los cambios mencionados arriba, el adolescente experimentará cambios sociales en su incorporación a una sociedad cuya cultura influirá notablemente en la duración de este período³ y en el propio desarrollo del individuo. Así lo consideraba la antropóloga Margaret Mead, que estudió este proceso en varias culturas diferentes:

“... human nature is almost unbelievably malleable, responding accurately and contrastingly to contrasting cultural conditions. The differences between individuals who are members of different cultures, like the differences between individuals within a culture, are almost entirely to be laid to differences in conditioning, especially during early childhood, and the form of this conditioning is culturally determined” (Mead, 1963: 221).

Durante esta etapa, el grupo de iguales adquiere una especial importancia. Según afirma la psicoterapeuta Margot Waddell, una de las estrategias más comunes de los adolescentes “para hacer frente a las tensiones y las incógnitas de la vida escolar, para llenar el vacío que deja el debilitamiento de los lazos familiares y para mejorar la percepción confusa que tienen de sí mismos es la de buscar y cultivar la compañía de amigos” (1998: 47).

La importancia del grupo tiene su origen en la búsqueda de la propia identidad personal (Erikson, 1963), en un intento de dotarse de sentido a uno mismo y al mundo que le rodea. Se trata, en definitiva, de ser uno mismo y ser diferente del otro, aunque precisa la seguridad de parecerse a su grupo. Y el ser diferente del otro se centra

³ La adolescencia se prolongará, dependiendo de la sociedad en la que esté inmerso el individuo. Actualmente, en los países industrializados, la edad de emancipación de los jóvenes se ha retrasado, de tal manera, que en la adolescencia se incluye una nueva etapa que comienza a los 20 años y dura casi una década, que se ha dado en llamar “adultez emergente” (*emergent adulthood*, Arnett y Taber, 1994: 534): “the period between the time a person considers him/or herself to have begun the transition to adulthood and the time when a person considers him/or herself to have become fully adult cognitively, emotionally, and behaviorally.”

fundamentalmente en distanciarse, aunque solo en parte, de las figuras que hasta ese momento han constituido la autoridad, es decir, de los padres y los maestros, buscando en el grupo de amigos, dentro de su permanente confusión, cobijo, seguridad y comprensión.

Para Funes (1990), la adolescencia es una realidad emergente de los sistemas sociales, caracterizada por su ubicación social pero también por su carácter evolutivo. Además, considera que la conflictividad de los adolescentes, no existiría sin la presencia de los adultos, es decir, que la propia ubicación social de la adolescencia es, de por sí, conflictiva y “ni su ser, ni su actuar, ni su conflictividad tienen explicación -son abordables- sin conocer el posicionamiento, la actitud, las acciones de los adultos” (Funes, 1990: 25).

Queremos aquí destacar un importante grupo de investigación a escala internacional (LISIS), en el que participa, entre otras, la Universidad de Valencia, que se dedica a la investigación sobre la convivencia escolar, especialmente en la adolescencia. Sus estudios, en concreto, sobre algunos factores de ajuste psicosocial, como la autoestima, la presencia de síntomas depresivos y la satisfacción vital han dado lugar a interesantes resultados, publicados en diversas revistas de investigación nacionales e internacionales y a la tesis doctoral de Cava (1998), dirigida por el Catedrático de Psicología Social por la Universidad de Valencia, Gonzalo Musitu y la de Moreno (2010), dirigida por Musitu y Estévez, quien a su vez, ya realizó su tesis bajo la dirección de los doctores Musitu y Herrero, sobre otro factor a tener en cuenta: el rechazo escolar (Estévez, 2005), tema que este grupo continuó investigando y que dio lugar a la tesis de Martínez (2008). Dada su importancia, estos factores estudiados por el grupo LISIS también han sido motivo de investigación de otros grupos nacionales e internacionales y nos han ayudado a comprender mejor al adolescente que participa, de algún modo, en los problemas relacionados con la conflictividad escolar.

A continuación presentamos toda la información que hemos recopilado sobre las características de los individuos que participan, bien como agresores, bien como víctimas en los conflictos escolares.

CARACTERÍSTICAS DE LOS AGRESORES Y/O VÍCTIMAS

En este apartado nos hemos centrado, dentro de los conflictos que podemos encontrar en una escuela, en aquellos en los que se produce una agresión y, especialmente, en los que la agresión es continuada en el tiempo, con el fin de describir qué características se ajustan más al perfil del agresor o acosador (*bully*) y cuáles definen mejor a la víctima (*victim*). Hay que señalar que numerosos investigadores (Bowers, Smith y Binney, 1992; Boulton y Smith, 1994; Rigby, 1994; Mynard y Joseph, 1997; Kaltiala-Heino et al., 1999; Andreou, 2000-2006; Solberg y Olweus, 2003; Baldry, 2004; Olweus, 2006; Ahmed, 2006; Spriggs, Lannotti, Nansel y Haynie, 2007; Bradshaw, Waasdorp, Goldweber y Johnson, 2013; etc.) distinguen, además a los *bully/victims*, es decir, aquellos que, además de ser víctimas, son también agresores. De hecho, Ramos (2008) y Barboza et al. (2009) encontraron que, entre los factores que aumentaban la incidencia del *bullying* entre niños de 11 a 14 años, se encontraba la victimización. Y es que, según los resultados obtenidos por Estévez, Jiménez y Moreno (2010: 184), en un estudio con más de 1.300 adolescentes escolarizados de entre 12 y 16 años de edad,

...cuando la víctima no confía en el apoyo y consuelo que puede recibir por parte de padres, profesores y otras figuras de autoridad como la policía, es más probable que opte por una vía alternativa de auto-protección a través de la configuración de una reputación antisocial y no conformista frente a los iguales que eventualmente derive en un comportamiento agresivo que refuerce dicha imagen social.⁴

Olweus (2006) denomina a los *bully/victims*, víctimas activas, para distinguirlas del resto, a las que llama víctimas pasivas. Estas, a pesar de ser agredidas o acosadas, son personas tranquilas y sensibles que rechazan la violencia y no actúan de manera agresiva ni acosan a otros, tienen una pobre opinión de sí mismos y su situación les hace sentirse fracasados, estúpidos, avergonzados y/o faltos de atractivos. En cambio, las víctimas activas, además de ser víctimas, se convierten en agresoras o acosadoras y son personas irritables que crean tensión a su alrededor, con poca capacidad de concentración y que, incluso a veces, son hiperactivas.

⁴ El contacto estrecho que mantienen las víctimas pasivas con sus padres según Olweus (2006) sería, por tanto, lo que evitaría que estas se convirtieran también en agresoras.

Para Olweus (1996 y 2006), las víctimas pasivas son más ansiosas y más inseguras que el resto y las víctimas provocadoras muestran una combinación de ansiedad y de agresividad. En cambio, a pesar de la idea generalizada de que bajo la apariencia de duro y agresivo que posee el *bully* hay un ser ansioso e inseguro, los datos de Olweus no pueden corroborarlo.

Aunque Cerezo (2001 y 2009) no distingue entre víctimas pasivas y activas, sí coincide con Olweus en que las víctimas se caracterizan por una baja autoestima, una escasa ascendencia social, un ambiente familiar sobreprotector y por ser, normalmente, más débiles que sus agresores. Pero, además, apunta que suelen ser algo menores que sus agresores, tienen escaso control en sus relaciones sociales y son tímidos e introvertidos, característica esta última que Baldry (2004) relaciona con las víctimas que sufren *bullying* indirecto, pero no con las que sufren *bullying* directo. Por otro lado, la victimización directa también la relacionan Cava, Musitu y Murgui (2007) con la baja autoestima y la soledad de los adolescentes.

Para Cava y Musitu (2002) la autoestima comienza a desarrollarse en el ámbito familiar, pero posteriormente, las buenas relaciones con los profesores y un buen rendimiento académico favorecen su desarrollo⁵. Aunque Cerezo (2009) y Olweus (2006) afirman que las víctimas poseen baja autoestima, Cava y Musitu (2002) encontraron que las personas con baja autoestima, tenían conductas violentas⁶, aunque sí coincidían con Olweus en que, en lugar de utilizar estrategias de afrontamiento eficaces ante las dificultades (como haría una persona con alta autoestima), estas personas generalmente huyen de los problemas, ya que no se sienten capaces de afrontarlos. Estos autores también coinciden al afirmar que, además, sufren el rechazo de los compañeros, se sienten solos y no tienen amigos.

Para Cava y Musitu (2002) las personas con baja autoestima, también se desaniman fácilmente y tienen dificultades para adaptarse al aula, con lo que se esfuerzan menos, estudian menos, disminuye su rendimiento académico y esto

⁵ Esto coincidiría con la percepción dinámica de la autoestima que defienden Baldwin y Hoffman (2002) que afirman que durante la adolescencia y la adultez joven la autoestima sufre diferentes cambios que están relacionados con un número de factores dinámicos y estáticos, como, por ejemplo, la cohesión familiar.

⁶ Existen resultados contradictorios respecto a la autoestima de los agresores. Ramos (2008) considera que esto puede deberse al uso de diferentes instrumentos de medida para su evaluación. Así, Andreou (2000) y O'Moore y Kirkham (2001) encontraron que los *bullies* obtienen bajas puntuaciones en autoestima escolar, pero altas en autoestima social.

contribuye, asimismo, a disminuir más aun su autoestima y a no valorar la escuela y su finalidad, llegando incluso al absentismo y al abandono escolar.

Volviendo a las víctimas activas, *bully/victims*, Andreou (2000, 2001 y 2004) también las considera un grupo aparte, diferente del de las personas que son solamente víctimas y de las que son solamente acosadores. Este autor encontró que este grupo se caracteriza por su baja aceptación social, su alto nivel de maquiavelismo, su falta de creencias en la naturaleza humana, su bajo amor propio y su dificultad para resolver los problemas o sus estrategias de afrontamiento de los mismos, *coping strategies*. Posteriormente, en un estudio realizado por Andreou, Vlachou y Didaskalou (2005), encontraron que este grupo se distinguía por sus fuertes actitudes pro-*bully* y su falta de interacciones positivas.

Olweus (1996) también daba una descripción detallada de los *bullies* y decía que son impulsivos, sienten una fuerte necesidad de poder, de dominar a otros y, parecen disfrutar, sometiendo a los demás. También apuntaba que tienen poca empatía, algo que también afirmaban Cava y Musitu (2002), quienes añadían que los acosadores no tienen remordimientos, precisamente por su falta de empatía y porque, en realidad, se sienten provocados por las víctimas. Asimismo, Slee y Rigby (1993) comprobaron la relación entre ser *bully* y la tendencia al psicoticismo, es decir, a no preocuparse de sus compañeros y a disfrutar burlándose de ellos y poniéndoles en ridículo. Esta realidad también fue comprobada por Cerezo (2001), quien además obtuvo altos valores en liderazgo entre los *bullies*. Además, en comparación con los *bully/victims*, Baldry (1998) encontró que los *bullies* tenían un mayor comportamiento antisocial y Piñero y Cerezo (2011) encontraron, en un estudio en el que participaron más de 2500 estudiantes de entre 11 y 18 años, que tenían peor rendimiento escolar que las víctimas, disfrutaban menos en la escuela y tenían peor percepción de esta.

Olweus (1996) también distinguía un segundo tipo de agresores a los que llamaba “pasivos”, que serían aquellos que participan en el *bullying* pero no toman la iniciativa y son los “seguidores” de los agresores activos.

Otra característica personal que influye en la aparición y, también, en la disminución del *bullying*, es la vergüenza (*shame*). Ahmed (2006) encontró, en un estudio longitudinal de 3 años con estudiantes de 11 a 16 años, que ser *bully* en edades tempranas era el mayor factor de riesgo de ser *bully* en años posteriores, pero que la

capacidad de reconocer que lo que sucede está mal y el tener remordimientos -lo que el autor llama *shame acknowledgement*- estaba asociado con la disminución del *bullying*, es decir, con el hecho de que los *bullies* acaben convirtiéndose en *non bullies* y que, por el contrario, el *shame displacement*, herramienta de manejo de la vergüenza contraria al reconocimiento de esta, que consiste en acusar a otros de lo que está sucediendo y enfadarse con ellos, aumentaba el *bullying*.

ENTORNO FAMILIAR

En la definición que la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) hace del maltrato infantil incluye, entre otros tipos, el generado por la desatención o negligencia, haciendo así referencia a la responsabilidad de sus cuidadores con respecto a su bienestar. Además, entre las consecuencias que el maltrato conlleva, habla de problemas físicos y mentales, pero también de problemas conductuales como la violencia y otros factores como el consumo de drogas o comportamientos sexuales de alto riesgo. Ary et al. (1999) afirman que para un gran número de adolescentes, los comportamientos problemáticos múltiples -como los que acabamos de mencionar- y también como el comportamiento antisocial y el fracaso académico están interrelacionados y que, además, están influenciados por factores familiares.

La familia es el contexto privilegiado en el que se potencia, fundamentalmente, el desarrollo cognitivo, afectivo y social del individuo. En el ámbito familiar vivimos nuestras primeras experiencias sociales y desarrollamos un concepto primario del mundo que nos rodea. Para las personas en general y, para el adolescente en particular, la familia es un eje primordial en su desarrollo. Es una estructura social que permite a sus miembros la satisfacción de sus necesidades vitales (alimento, afectividad, relaciones, comunicación...). Por ello, esta institución y, particularmente, los padres (entendiéndose padre y madre) son de gran importancia en las primeras etapas del desarrollo de la niñez (Aramendi y Ayerbe, 2007: 190).

Existen un gran número de factores familiares que pueden influir en la posibilidad de que una persona se convierta en agresor o bien, sea victimizado. Muchos de estos factores están relacionados con los estilos y prácticas parentales (la supervisión, el

control, el apoyo, el apego, los castigos, la comunicación⁷, etc.) y otros con factores más relacionados con las condiciones y el contexto en el que vive la familia, como pueden ser la economía⁸, la vivienda o el nivel de estudios de los padres (Olweus, 2006) o, incluso, sus necesidades psicológicas (de Haan, Soenens, Deković, y Prinzie, 2013).

El psicólogo John Coleman, miembro fundador de la *Fundación para el Estudio de la Adolescencia* (Trust for the Study of Adolescence, llamada ahora Young People in Focus) afirma en su página web (www.jcoleman.co.uk) que hay una relación bidireccional entre el comportamiento parental y el comportamiento de los jóvenes y que el estilo parental, que afecta a problemas de comportamiento en la escuela, en concreto a la posibilidad de convertirse en acosadores o *bullies*, no solo está relacionado con el *bullying* en niños de pre-escolar y Primaria, sino que tiene un papel crucial en el bienestar y el comportamiento de los estudiantes de Secundaria (Coleman, 1997).

La valoración más baja que hacían los *bullies* sobre las relaciones familiares, encontrada por Piñero et al. (2013) subraya que la calidad de las relaciones familiares y el clima familiar representan un factor de protección frente al *bullying*. En esa misma línea, del Barrio, Carrasco, Rodríguez y Gordillo (2009: 107) afirmaban que:

La mejora de los hábitos de crianza es, sin duda una clave en el proceso de prevención de la agresividad infanto-juvenil; si un niño tiene una interacción armónica con sus padres, la posibilidad de la aparición de una conducta agresiva desciende en el ámbito familiar y en los momentos precoces en donde la acción sobre la conducta agresiva es más eficaz. Si esto se logra, la probabilidad de la agresión en la escuela declina. Como muy bien saben los maestros, la conflictividad escolar de un niño correlaciona fuertemente con el tipo de familia de donde proviene.

Estévez, Murgui, Musitu y Moreno (2008) concluyeron, en un estudio con adolescentes de 11 a 16 años, que la calidad del clima familiar (y también del escolar) estaba relacionada con el grado de satisfacción vital autoinformado, tanto en chicas como en chicos, ya que un clima familiar positivo aumenta la autoestima y reduce la

⁷ Ramos (2008) encontró que entre los niños violentos, la comunicación con el padre y la madre era peor que entre los niños no violentos.

⁸ Barry (2006: 165), haciendo referencia a los jóvenes procedentes de entornos desfavorecidos afirmaba que: "...offending is a strategy, however temporary or misguided, that young people can adopt to achieve social, economic, cultural or symbolic capital"

posibilidad de sintomatologías depresivas. Sus resultados sugieren que “aunque la red social del adolescente se amplía y adquiere mayor importancia conforme este se desarrolla y avanza en este período evolutivo (...), el padre y la madre siguen constituyendo figuras sumamente relevantes e influyentes” (Estévez et al., 2008: 121).

También los investigadores americanos Johnson, Lavoie y Mahoney (2001) relacionaron el bienestar de los adolescentes con el entorno familiar en el que vivían. Estos autores comprobaron que los sentimientos de soledad en las adolescentes de 19 a 21 años de edad, se veían incrementados con la disminución de la cohesión familiar y que, en el caso de los adolescentes, estos sentimientos aumentaban al crecer los conflictos entre los padres.

La profesora Diana Baumrind (1966) dividió los estilos parentales en tres tipos, en función del control que los padres ejercían sobre sus hijos y, también, del afecto que les proporcionaban:

- *Permisivo*: aquel en el que los padres ofrecen un alto grado de afecto, no utilizan el castigo ni el poder directo, consultan al niño sobre las decisiones que toman, dan explicaciones de las normas y permiten al niño regular sus propias actividades, tanto como sea posible, evitando controlarle y sin animarle a obedecer los estándares definidos.
- *Autoritario* (en inglés *authoritarian*): en el que los padres, mucho menos afectuosos, intentan modelar, controlar y evaluar el comportamiento y las actitudes del niño según un estándar de conducta, usualmente absoluto, teológicamente motivado y formulado por una autoridad más elevada. Además, estos padres, están a favor de las medidas contundentes y punitivas, mantienen al niño en su sitio y restringen su autonomía, sin fomentar las concesiones verbales, pues el niño debe aceptar su palabra simplemente porque es la correcta.
- *Autoritativo* (en inglés, *authoritative*), también llamado autorizado, en el que los padres intentan dirigir las actividades del niño de una manera racional, fomentan las concesiones verbales, comparten con el niño el razonamiento tras sus decisiones y solicitan sus objeciones cuando este no está conforme, reforzando su autoridad pero reconociendo los intereses y las cualidades del niño. El control

es mucho menor que en el caso de los autoritarios, pero ofrecen mucho más afecto.

Posteriormente, Baumrind (1991a) añadió el estilo *negligente*, en el que los padres descuidan sus responsabilidades en el cuidado de sus hijos, no están comprometidos con esta labor y no son exigentes ni responsivos. Estos padres ejercen poco control y no son afectuosos.

En un estudio longitudinal, también publicado en 1991, Baumrind modificó esta clasificación para el caso de los padres de niños adolescentes. Se trataba de un trabajo dividido en 3 fases, en el que se evaluaron los estilos parentales y su evolución en el tiempo, en familias cuyos hijos tenían, al comenzar la primera fase, 4 años y que, en la segunda y tercera fases, tenían 10 y 14 años respectivamente. En la última fase, en la que los hijos ya eran adolescentes, la clasificación de los estilos parentales fue modificada, de tal modo que el modelo *permisivo* se subdividía en *no directivo* y *democrático*, el *autoritario* se incluía dentro del *directivo* y, a su vez, en este grupo, se distinguía al *directivo no autoritario*, pues como ya decía en la primera fase, no todos los directivos son autoritarios. Además, añadió el estilo *good-enough*, el *no directivo* y el *unengaged* o descomprometido, que se correspondería con el rechazante-negligente. Esta nueva agrupación, que hemos esquematizado en la Figura 2, la fundamentó en los resultados obtenidos respecto al nivel de exigencia, de responsividad y de restricción de los padres.

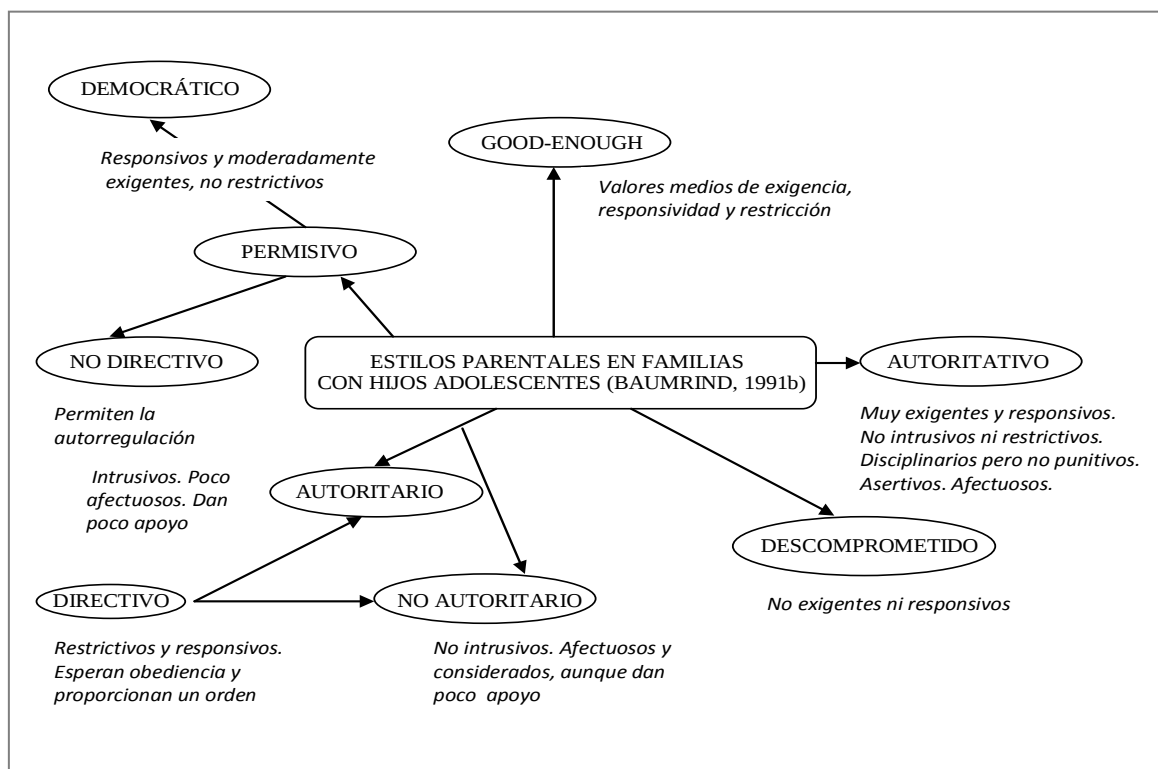


Figura 2. Estilos parentales

Nota. Fuente: Elaborado a partir del texto de Baumrind, D. (1991b). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11 (1), 56-95.

De entre todos los grupos analizados, los que presentaban un porcentaje claramente superior de padres que habían llegado a divorciarse durante el estudio, antes de que sus hijos cumplieran los 14 años, fueron los grupos de padres no directivos y los descomprometidos. En estos grupos, en los que el clima familiar no es muy positivo, los padres son poco afectuosos y no proporcionan un orden, los adolescentes, como veremos en los próximos párrafos, presentan más problemas de comportamiento y, aunque Torrente y Ruiz (2005), no encontraron influencia alguna de la estructura familiar (al menos entre familias intactas y familias desestructuradas encabezadas por la madre) en la conducta antisocial del adolescente, sí que concluyeron que las relaciones que se dan en la familia parecen ser mejores predictores de la conducta antisocial en la adolescencia que la estructura familiar en la que viva el joven. También Cerezo (2009) comprobó que la separación física en sí no es un factor de riesgo para la aparición de *bullying*, sino que lo que influye es la falta de apoyo y de comunicación con los padres y, también los conflictos intrafamiliares que la separación puede generar.

Baumrind (1991b) encontró que los niños de padres autoritativos eran más competentes instrumentalmente y que los efectos del estilo autoritario en la infancia era más perjudicial para las niñas que para los niños⁹. Curiosamente, también, era más perjudicial para las niñas de raza blanca que para las de raza negra y para los chicos de raza blanca que para los hispanos. Además, las niñas de preescolar con padres permisivos eran menos asertivas y tanto los niños como las niñas eran menos competentes que los de los niños de hogares autoritativos. También encontró que los niños de hogares negligentes tendían a ser los menos competitivos de todos.

En cuanto a los resultados de la tercera fase, encontró que los adolescentes de padres autoritativos y democráticos eran excepcionalmente competentes, aunque no en todos los aspectos las diferencias eran significativas (por ejemplo, solo eran ligeramente más prosociales que los adolescentes con padres directivos no autoritarios y good-enough). Por otro lado, aunque había cierta diferencia entre ellos (los democráticos eran ligeramente menos competentes y consumían más drogas), en general, ambos (autoritativos y democráticos) eran más maduros, resilientes y optimistas y percibían a sus padres como afectuosos¹⁰ e influyentes. Además, estaban motivados cognitivamente y eran académicamente eficientes¹¹, habiendo obtenido los mejores resultados en los tests orales y en matemáticas; también eran autorregulados y socialmente responsables, no alienados y con pocos problemas externalizados (problemas de conducta como consumo de drogas y alcohol) e internalizados (respuestas emocionales disruptivas). También presentaban menos respuestas emocionales disruptivas que los hijos de padres directivos autoritarios, que retrasan el desarrollo del adolescente y son menos efectivos en controlar los problemas de comportamiento de sus hijos que los no autoritarios, aunque como estos, siguen siendo efectivos en minimizar los problemas de

⁹ Crosnoe et al. (2002) encontraron que entre las adolescentes un excesivo control aumentaba el riesgo de consumir drogas debido tal vez a que veían la relación con sus padres demasiado restrictiva y sofocante y reaccionaban de esa manera contra esta.

¹⁰ Según Buist, Deković, Meeus, y van Aken, (2004), los adolescentes que tenían padres afectuosos presentaban menos problemas internos y externos un año después. Es decir, la aparición de estos problemas era menor -el afecto sería así una influencia positiva primaria- aunque posteriormente, una vez habían aparecido, estos tendían a mantenerse sin cambios.

¹¹ De Bruyn, Deković y Meijnen (2003) establecieron una relación entre el estilo parental y el éxito escolar, mediante una cadena de asociaciones: El estilo parental autoritativo (en concreto se refería a las madres que respondían a las transgresiones de sus hijos mediante la discusión y el razonamiento, oponiéndose al castigo) favorecía las actitudes positivas hacia la escuela, profesores y compañeros. Esto, a su vez, afectaba al comportamiento de chicos y chicas, concretamente a su compromiso con el trabajo de clase y el aprendizaje y esto, a su vez, daba lugar a una mejora en los resultados de los exámenes, lo que contribuía al éxito escolar.

comportamiento externos. De hecho, los hijos de padres directivos se oponen, por ejemplo, al uso de drogas, siendo los directivos no autoritarios los que menos drogas y alcohol consumen del resto de los adolescentes.

Los adolescentes con padres good-enough, como su propio nombre indica, eran adecuadamente competentes pero no de manera excepcional y no presentaban serios problemas. Además, estaban alienados y manifestaban una muy baja autoestima.

Los no directivos eran menos eficientes académicamente, a pesar de su alto nivel de inteligencia y también menos competentes, autorregulados y socialmente responsables que los democráticos y los autoritativos.

Por último, los adolescentes de familias descomprometidas, tenían una incidencia más alta en la externalización de problemas de comportamiento (especialmente en el consumo de drogas) y menos competencia cognitiva. Coincidían con los adolescentes con padres autoritarios en pobres resultados en los tests y en la falta de madurez. Las chicas, en particular, manifestaban más problemas internos.

Baumrind (1991b) concluía, al final de su estudio, que los padres son esenciales en el desarrollo saludable del adolescente y que en una población como la estudiada, que poseía ventajas sociales, la educación autoritativa es suficiente, aunque no una condición necesaria para conseguirlo, incluso en familias con los padres divorciados. El estilo parental autoritativo es un factor de protección. Los padres autoritativos protegen a sus hijos del uso de drogas y generan competencia, pero en períodos menos estables socialmente, los adolescentes pueden necesitar mucho más control y, en cambio, en períodos menos peligrosos, menos control y más libertad, como la que proporcionan los padres democráticos, podría beneficiarles.

Una clasificación de los estilos algo diferente a la de Baumrind, fue la que realizaron Iborra et al. (2010), basándose en el modelo de los tres ejes de Nardone, Gianotti y Rocchi (2005), que son: las normas, el afecto y la comunicación (Tabla 1). De este modo, por ejemplo, el estilo *negligente* sería, junto con el *indulgente*, un tipo de estilo parental *permisivo*, pero que se diferencia en que en el *indulgente*, existe afecto entre padres e hijos y aquellos se comunican con estos, aunque procuran evitar tener conflictos con ellos y, en cambio, en el *negligente* no hay afecto ni comunicación.

Tabla 1. Clasificación de los estilos parentales, en función de las normas, el afecto y la comunicación.

<i>Estilo educativo</i>	<i>Normas</i>	<i>Afecto</i>	<i>Comunicación</i>
Autoritario	Normas rígidas e impuestas	Niveles bajos de expresión del afecto	Comunicación de arriba a abajo. El menor no toma la iniciativa
Hiperprotector	Los padres hacen todo por el menor	Continuas muestras de afecto	Comunicación dirigida a controlar la vida del menor
Sacrificante	Se satisfacen todas las exigencias del menor	Altruismo insano y chantaje emocional	La comunicación gira en torno al deber y al sacrificio
Delegante	Delegación de las normas en los abuelos	Desvinculación emocional de los padres	Contradicciones y mentiras
Permisivo indulgente	Ausencia de normas, límites y supervisión	Vinculación afectiva buena y muestras de afecto adecuadas	Evitación del más mínimo conflicto con el menor
Permisivo negligente	Ausencia de normas, límites y supervisión	No hay muestras de afecto hacia el menor	Escasa comunicación

Nota. Fuente: Iborra, I. Rodríguez, A., Serrano, A. y Martínez, P. (2010). Situación del menor en la Comunidad Valenciana: víctima e infractor. Serie documento, 18. Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia, Valencia

Pero para Crosnoe et al. (2002), los padres que mantienen unas relaciones más cercanas con sus hijos, podrían resultar más permisivos y esto, posiblemente, era la causa de que en algunos casos, los adolescentes fueran más vulnerables ante amistades con conductas negativas y reportaban mayor uso de tabaco y de alcohol. Posiblemente, según estos investigadores, los adolescentes se sentirían tan seguros de la relación que mantenían con sus padres que no pensaban que el uso de sustancias podría dañar esta relación.

Iborra et al. (2010) encontraron, en su estudio con más de 1500 adolescentes de 14 a 17 años, a los que durante el año 2008 se les había abierto expediente en la Administración de Justicia por la comisión de delitos o faltas, que el 60,4% de las madres y el 49,8% de los padres de estos adolescentes consideraban que tenían un estilo educativo permisivo indulgente y la mayoría de los adolescentes reconocían comportarse de manera negativa en la escuela.

Respecto al tipo de comunicación entre padres e hijos, Estévez (2005) y Estévez, Musitu y Herrero (2005) encontraron que la comunicación negativa estaba relacionada con las conductas desviadas en la escuela, con la victimización y con la presencia de

depresión¹² y estrés psicológico en el adolescente y que, en cambio, una comunicación abierta con los padres aumentaba la autoestima y reducía el malestar psicológico y, continuando con el modelo de interrelación entre los factores que afectan a la conflictividad escolar (véase pág. 41), afirmaron que: “los problemas de comunicación en el contexto familiar pueden convertirse en problemas de ajuste en el contexto escolar, los que a su vez, ejercen un efecto negativo en la salud mental del adolescente” (Estévez et al., 2005: 87). También Cava (2003) destaca la importancia de la calidad de la comunicación entre padres e hijos en el adecuado ajuste psicosocial del adolescente.

Una interacción negativa con los padres, caracterizada por la existencia de frecuentes conflictos y por la falta de comunicación familiar y de cohesión afectiva afecta, tanto a la relación social de los adolescentes con sus iguales, debido a que no desarrollan de manera adecuada su empatía, como a su relación con la escuela y el profesorado, pues no los consideran un modelo adecuado de autoridad, ya que tampoco los padres lo son (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009).

A pesar de esta influencia del estilo de comunicación entre padres e hijos, Estévez et al. (2008) encontraron que no era este, ni tampoco la existencia de conflictos familiares, sino los vínculos afectivos, lo que más influía en los ajustes psicosociales y psicológicos del adolescente. Esto coincidiría con la opinión de Torrente y Ruiz (2005, véase pág. 53) y la de Beam et al. sobre la importancia de las relaciones familiares en el comportamiento de los jóvenes.

Respecto a la relación con la escuela y el profesorado, Cava, Musitu y Murgui (2006) encontraron que la valoración paterna de la escuela influye directamente sobre la actitud del adolescente hacia la escuela y sobre su autoestima académica. Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis y Ecob (1988) comprobaron, en un estudio realizado en 50 centros escolares de Londres sobre el clima escolar, que la implicación de los padres en la vida escolar influía de manera positiva en el desarrollo y progreso de sus hijos.

Por otro lado, Estévez et al. (2010) encontraron relaciones directas entre la actitud hacia la escuela y el profesorado y el clima familiar con la implicación en conductas violentas. Ya en 1998, Baldry y Farrington afirmaban que un escaso interés de los

¹² Para Beam, Gil-Rivas, V., Greenberger, E., y Chen (2002), una buena relación con los padres, que incluye una comunicación positiva, es un factor de protección frente al comportamiento violento y la depresión.

padres por la educación (relacionado con la falta de apoyo de padres a hijos), facilita que los adolescentes se conviertan tanto en víctimas como en agresores.

Otro factor a tener en cuenta en el seno de las familias, es la violencia doméstica (del padre hacia la madre o viceversa). Según Iborra et al. (2010) el ámbito más frecuente donde los menores sufren violencia es el ámbito familiar (88,63%). Posteriormente, Piñero et al. (2013) observaron un claro aumento de la violencia escolar en aquellos menores que habían sufrido violencia o que se habían visto expuestos a ella en su entorno familiar. También Baldry (2003), en un estudio realizado con más de 100 estudiantes, encontró que las chicas expuestas a la violencia doméstica, tenían más probabilidad de ejercer *bullying* contra sus compañeros. También, Voisin y Hong (2012) encontraron que ser testigo de la violencia entre los progenitores aumentaba la probabilidad de *bullying* y victimización, ya que facilitaba la aparición de problemas de comportamiento psicológicos, un bajo éxito escolar e interacciones problemáticas con sus iguales.

Todo lo dicho anteriormente, corrobora la idea de Olweus (2006) de que, ya en la infancia, una escasez de amor y un exceso de libertad (así como el castigo físico y las reacciones violentas de los padres) contribuyen a aumentar la agresividad.

Del apego a la familia y de la supervisión parental¹³, también hablaban, Graham y Bowling (1995), en un trabajo de investigación, sobre el comportamiento delictivo entre jóvenes de 14 a 25 años de edad, cuyos resultados se publicaron con el título de *Young People and Crime*, y en el que encontraron que había 4 factores de riesgo que, si se presentaban conjuntamente, incrementaban considerablemente la probabilidad de que un joven delinquiera. Dos de estos factores (además del absentismo en la escuela y el hecho de tener amigos y/o hermanos con problemas con la policía), relacionados con la familia eran, precisamente, el poco apego a la misma y la baja supervisión parental (característica esta última del estilo parental permisivo –véase Baumrind, 1966 y 1991;

¹³ Formoso, Gonzales y Aiken (2000) realizaron un estudio con adolescentes con conflictos familiares y problemas de comportamiento y comprobaron que el apego maternal y el control maternal y parental reducía los problemas de comportamiento en chicas, mientras que altos niveles de apego y control maternal y parental empeoraban el comportamiento de los chicos. Estos autores apuntaban como posibles causas de este hallazgo, la mayor probabilidad de que un chico muestre comportamiento agresivo, pues tienden a imitar más que las chicas el comportamiento de sus padres y, también, a las diferencias entre ambos sexos en cuanto a la excitación y regulación emocional y en cuanto a las prácticas de socialización. Es decir que, lo que para las chicas serían factores de protección, para los chicos son factores de riesgo.

Iborra et al., 2010). Estos autores encontraron que el 80% de los varones que presentaban estos 4 factores de riesgo presentaban comportamientos delictivos. Así, la falta de supervisión parental era un fuerte predictor del absentismo y aquellos adolescentes que pasaban largo tiempo sin supervisión parental o escolar, tenían más probabilidad de ausentarse y de delinquir. Iborra et al. (2010), también encontraron que entre los adolescentes de 14 a 17 años que tenían expediente abierto por delitos o faltas, el 66,5% había sido absentista durante su etapa escolar.

Por otro lado, la poca supervisión parental también estaba relacionada con la posibilidad de que el adolescente se llevase mal con uno de los progenitores o con los dos, sobre todo en familias monoparentales o en aquellas en las que uno de los dos adultos era el progenitor y el otro tan solo su pareja.

Sobre el control parental y el apego a la familia hay que destacar las conclusiones a las que llegaron Stattin y Kerr (2000). Estos investigadores de la Universidad de Örebro (Suecia) encontraron que la información más importante que los padres obtenían de sus hijos, aunque ejercieran un buen control (mediante preguntas y supervisión), no era la información que obtenían de este control, sino la que sus hijos les daban de manera espontánea y voluntaria (*child's disclosure*) y, para que esto sucediera, era esencial el apego de los hijos a los padres. Así, la mejor manera de predecir el comportamiento *normbraking*, que hace referencia a problemas de comportamiento como el consumo de drogas, robos, vandalismo, peleas e, incluso, *bullying*, era la *child's disclosure*.

Para Matsunaga (2010) la revelación voluntaria de información al mejor amigo, o al profesor o a miembros de la familia puede ser una buena forma para afrontar los casos de *bullying*, pero considera que está infrautilizada, en muchos casos porque los adultos no saben cómo animar a las víctimas, que tienden a esconder el *bullying*, para que se decidan a revelar lo que les está pasando.

Otros autores han estudiado la relación entre los estilos parentales y el *bullying*. Baldry y Farrington (1998: 251) encontraron, en un estudio en el que analizaban las características de los acosadores, de las víctimas y de aquellos que presentaban características tanto de acosadores como de víctimas, que los padres que ofrecen poco apoyo a sus hijos y los que tienen un estilo autoritario solían tener hijos acosadores/víctimas y no hijos solo acosadores o solo víctimas: “Perhaps authoritarian

parenting tends to produce bullies, because parents serve as aggressive models, and tends to produce victims because parents do not foster their children's self-confidence by giving them autonomy to make decisions". En cambio, aquellos que eran autoritarios, pero ofrecían un gran apoyo, debido posiblemente al hecho de que sus hijos tienen pocas opciones para tomar sus propias decisiones y actuar por sí mismos y poseen poca autoestima, tendían a ser solo víctimas.

También Sánchez (2009) encontró que las víctimas manifestaban una falta de apoyo y de comunicación, que tenían poca responsabilidad en los procesos de organización y que, tal y como afirmaba Andreou (2001), estaban desprovistos de estrategias para enfrentarse a los problemas. Estas estrategias, según Zimmer-Gembeck y Locke (2007), son utilizadas más por los adolescentes con relaciones positivas con sus padres. También Crick, Casas y Nelson (2002) encontraron que aquellos niños expuestos a ambientes familiares aversivos eran más sensibles a sufrir agresión relacional por parte de sus iguales o eran considerados por estos como objetivos fáciles, llegando a resultarles angustioso y aumentando la probabilidad de tener otros problemas de ajuste o victimización en el futuro. En cambio, aquellos con ambientes familiares de apoyo pueden ser relativamente resilientes ante estos problemas y no reaccionar negativamente, reduciendo la probabilidad de encontrar victimización relacional en el futuro.

Baldry y Farrington (2000), en su estudio sobre adolescentes acosadores y delincuentes (véase pág. 37), encontraron que los primeros tenían padres autoritarios, mientras que los segundos tenían padres que les ofrecían poco apoyo parental, sugiriendo que ambos comportamientos (acoso y delincuencia) no eran meras manifestaciones diferentes de un mismo constructo y que las intervenciones basadas en la formación de los padres deberían prevenir tanto el *bullying* como la delincuencia.

Por otro lado, parece ser que los estilos de socialización parental tienen diferentes repercusiones en el ajuste de los hijos en función del entorno cultural en el que se produce la socialización. Por ejemplo, hemos visto que en la cultura americana, los hijos de padres autoritativos son más competentes, tienen un mejor rendimiento académico y menores índices de disfuncionalidad, pero Musitu y García (2004) demostraron que los hijos de padres indulgentes (que muestran alto afecto pero baja coerción) presentan igual o mejor autoconcepto que los hijos de padres autoritativos (de alto afecto pero

control firme), lo que sugiere que, si en la cultura anglosajona es el grado de afecto lo que permite diferenciar las consecuencias en los hijos de los estilos autoritativos y autorizados, en la española, es la coerción lo que permite diferenciarlas.

Como hemos comentado al principio de este apartado sobre el entorno familiar, hay otros factores, además del estilo parental, que pueden influir en la aparición de *bullying* y/o de victimización. Por ejemplo, Piñero et al. (2013) encontraron que la ausencia de uno de los progenitores influye en el aumento de la victimización. En concreto, encontraron una relación directa de la ausencia de la madre con la victimización en chicas y de la ausencia del padre con la victimización de los chicos. Asimismo, Farrington (2010) constató, en una revisión de numerosos trabajos de investigación, que el factor predictor más importante de la aparición de la delincuencia en los adolescentes era que los padres fueran criminales y antisociales y, el segundo factor predictor más importante era el tamaño de la familia, cuya relación con la victimización escolar fue estudiada por Piñero, López, Cerezo y Torres (2012). En este estudio encontraron que los niveles más graves de esta se daban en los hijos únicos, pero también en los que tenían, al menos, 4 hermanos, pues el nivel de victimización aumentaba con el número de estos.

Otro factor que influye en el *bullying* es el económico. El profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de Carleton (Canadá) Frank J. Elgar comprobó, en un estudio sobre la desigualdad de ingresos de los padres de casi 70.000 estudiantes de 37 países que, los países con una mayor desigualdad de ingresos tenían más problemas de *bullying* en sus escuelas (Elgar, Craig, Boyce, Morgan, y Vella-Zarb, 2009).

RELACIONES ENTRE IGUALES

Como decía Margot Waddell (1998) (véase pág. 44), los adolescentes necesitan mejorar la percepción que tienen de sí mismos y buscan y cultivan la compañía de amigos. Estévez et al. (2008: 120) comprobaron que: “los vínculos de amistad entre compañeros se asocian positivamente con la elevada autoestima y negativamente con la presencia de sintomatología depresiva”. Ya en 1998, Cava comprobó que los alumnos rechazados presentaban un peor ajuste personal, social y escolar y los investigadores

americanos Crick, Grotpeter y Rockhill (1999) encontraron que los niños que son bien tratados por sus iguales pueden desarrollar comportamientos prosociales positivos y, en cambio, aquellos que no lo son, pueden desarrollar comportamientos agresivos y hostiles (agresividad reactiva). También Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu (2008) encontraron que, cuando el adolescente percibe una falta de apoyo y de amistad por parte de sus iguales, aumenta el riesgo de manifestar conductas violentas, las cuales, empeoran su relación con el profesorado y esto lleva, a su vez, a una menor aceptación por parte de sus compañeros.

Por todo ello, podemos afirmar que sentirse aceptados por sus iguales es esencial para su bienestar. Pero, también es importante para el adolescente, en muchos casos, conseguir un poder y un estatus social y, la búsqueda, tanto de la aceptación por sus iguales como del poder y la reputación social deseada (*reputación ideal*), lleva, en ocasiones a los adolescentes, a utilizar estrategias poco adecuadas para conseguirlos (Baldry, 1998). En el estudio llevado a cabo por Carroll, Green, Houghton, y Wood (2003) entre estudiantes de Secundaria australianos podemos comprobar la importancia de la mejora de la reputación entre los adolescentes, así como de la relación entre reputación y delincuencia.

Sobre la reputación *ideal* y la *real* o percibida, es decir, aquella que el adolescente piensa que los demás tienen sobre él, Vázquez, Ochoa y Pérez (2009) realizaron un estudio con más de 1300 adolescentes de entre 11 y 16 años de edad, en el que encontraron que una reputación real alta no era un factor de riesgo de la conducta violenta, pero, en cambio, la necesidad de tener dicha reputación sí lo era. En concreto vieron que había una relación positiva entre las conductas de exclusión social y la reputación ideal, mientras que estas conductas se relacionaban negativamente con la reputación real. Esto coincidiría con la idea de Barry (2006) –véase nota al pie de la pág. 50- y de Baldry (1998) de que el comportamiento delictivo es una estrategia que los jóvenes pueden adoptar, entre otras razones, para conseguir un mayor éxito social.

Otros investigadores estudian la popularidad, no desde el punto de vista del individuo, sino desde el punto de vista de los compañeros, es decir, no la deseada o percibida por uno mismo, sino la percibida por sus iguales; distinguiendo así dos tipos de popularidad que Cillessen y Rose (2005) explican con detalle en su artículo *Understanding popularity in the peer system*. La popularidad *sociométrica* (medida

preguntando a los compañeros, si el sujeto les gustaba más o menos), también llamada *social preference* (Farmer, Estell, Bishop, O'Neal y Cairns, 2003), propia de personas que resultan simpáticas y agradables para sus compañeros, que les ayudan cuando pueden y que no les gustan las peleas, sino que prefieren solucionar las cosas mediante el diálogo y, por otro lado, la popularidad *percibida* (medida preguntando a los compañeros si el sujeto era más popular o menos), también llamada *social prominence*, que es la que poseen aquellos que todo el mundo conoce, aunque no les gusten a todos y que pueden resultar agradables a unos pero intimidar a otros cuando les provocan o les enfadan, o que pueden manipular situaciones sociales para su propio beneficio. Estos sujetos mostrarían conductas más agresivas (Zimmer-Gembek, Pronk, Goodwin, Mastro y Crick, 2013) y, según Cava et al. (2007), los adolescentes con baja popularidad sociométrica reportarían, además, mayor victimización directa.

También Borch, Hyde y Cillessen (2011) distinguían entre ambos tipos de popularidad, en un estudio sobre los efectos interactivos del atractivo físico y la agresión sobre la popularidad. Estos autores encontraron que los estudiantes atractivos eran considerados más agresivos y que los que eran agresivos y atractivos eran percibidos como más populares, aunque tenían menor popularidad sociométrica.

Asimismo, Cillessen y Mayeux (2004) comprobaron la relación, tanto de la popularidad sociométrica como de la percibida con las agresiones directas e indirectas, encontrando que la sociométrica estaba asociada con bajos niveles de ambos tipos de agresión mientras que la percibida se asociaba con niveles altos. Por ejemplo, la popularidad percibida estaba relacionada positivamente con la exclusión social, de modo que las personas que tenían conductas de este tipo, resultaban más populares, lo que sería consistente con los hallazgos de Vázquez et al. (2009), quienes afirmaban que aquellos que necesitaban aumentar su reputación utilizarían conductas de este tipo y, de este modo, su reputación social llegaría a ser mayor que la de sus víctimas. Una ventaja, por lo menos a corto plazo, según Cillessen y Rose (2005), relacionada con el ajuste social del adolescente. Estos efectos opuestos de ambos tipos de popularidad también fueron comprobados por de Bruyn, Cillessen y Wissink (2010).

Pero, ¿qué sucede con las personas que sufren este tipo de agresión? Barboza et al. (2009) encontraron una relación inversa y significativa entre el sentirse excluido en la escuela y el *bullying*. Es decir, que el porcentaje de *bullies* era menor entre los

adolescentes que se sentían excluidos.¹⁴ También encontraron que el número de amigos y la posibilidad de hablar con estos aumentaba la probabilidad del *bullying* (cada amigo que tiene el adolescente incrementaba un 12% la probabilidad de ser *bully*), por lo que sugirieron que este no era una simple respuesta individual a un ambiente particular sino que era un comportamiento de grupo.

En cambio, Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud y Bierman (2002) demostraron, en un estudio longitudinal con niños de primer grado que, el rechazo por parte de sus compañeros y la agresión predecían problemas de comportamiento en tercer y cuarto grado¹⁵. Es decir, que el sentirse victimizado en los primeros años sería también, un factor de riesgo, añadido a la necesidad de sentirse aceptado por sus iguales, que puede dar lugar a dichos problemas de comportamiento. Y una de las causas que les llevarían a adoptar esta estrategia, como decían Estévez et al. (2010) - véase página 46- podría ser la falta de apoyo y de confianza en que el adulto pueda protegerles de dicha victimización. Además, tanto la falta de apoyo social (por parte de padres, profesores, amigos y compañeros) como la victimización, influirían negativamente en la salud mental de los adolescentes (Rigby, 2000).

Además, frente a la afirmación de Barboza et al. (2009) acerca de que los adolescentes que se sienten excluidos tienen menor riesgo de ser *bullies*, Estévez, Herrero y Martínez (2006) afirmaban que, dentro de los alumnos rechazados, había dos perfiles diferentes, los agresivos y los no agresivos y que se diferenciaban en que los agresivos mostraban niveles bajos de autoestima en el entorno familiar, menor apoyo parental y niveles más altos de agresión entre los padres; además, la comunicación con los padres era más complicada. También tenían una autoestima académica más baja, una peor actitud hacia la escuela y los estudios, peor relación con los profesores, mayores dificultades académicas, más situaciones y cambios en sus vidas no deseables, y un mayor nivel de estrés.

¹⁴ Andreou (2000) encontró que las víctimas agresivas tenían peor aceptación social que las pasivas y que los *bullies*. Por otro lado, Boulton y Smith (1994) afirmaban que, tanto los *bullies* como las víctimas tenían mayor probabilidad de pertenecer a un grupo no popular (es decir, a un grupo formado por niños rechazados) que a uno popular, pero ambos estudios fueron realizados con niños preadolescentes.

¹⁵ Coie, Dodge y Kupersmidt. (1990) obtuvieron datos contrarios, en un estudio no longitudinal, al comparar estudiantes de primer grado con estudiantes de 3º. En el primer caso, los niños más populares eran más agresivos que el resto, mientras que la incidencia del *bullying* era la misma en los populares que en los no populares.

Otros autores también relacionan el *bullying* y la victimización con la aceptación o el rechazo social. En un estudio con 42 niños de entre 8 y 10 años de edad (Berguno, Leroux, McAinsh y Shaikh, 2004), encontraron que el 80% sufrían de rechazo en la escuela (entendida como la falta o la pérdida de amigos y el sentirse excluidos a la hora de jugar) y relacionaban este tipo de experiencias con el aburrimiento, la inactividad, la tendencia a refugiarse en la fantasía y una actitud pasiva hacia las interacciones sociales (Figura 3). Asimismo observaron una incidencia de victimización del 68% y una mayor probabilidad de ser victimizados entre los niños que se sentían solos: “A child who is perceived by peers to be alone may become the target of bullying, an experience which is likely to lead to an intensification of their experience of loneliness” (Berguno et al., 2004: 493). De este modo desarrollaron el siguiente modelo en el que establecen una influencia bidireccional entre soledad y *bullying*, relación que también fue encontrada por Boivin, Hymel y Hodges (2001).

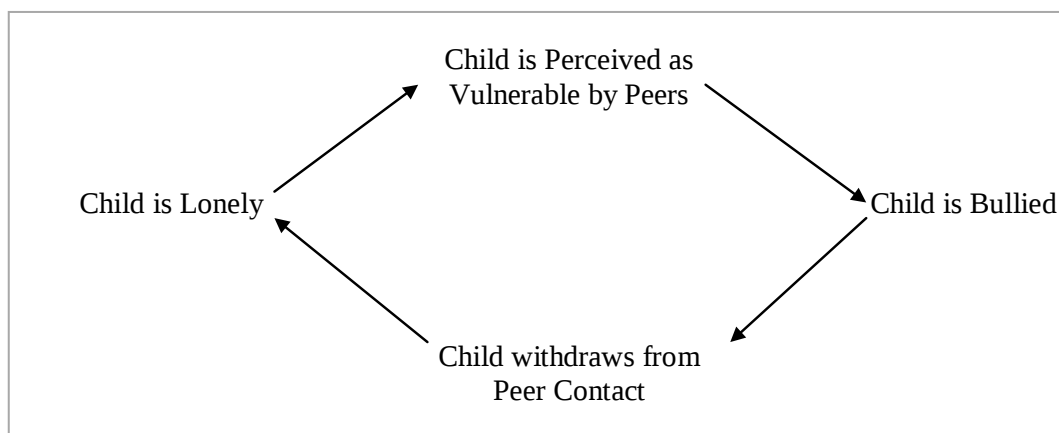


Figura 3. Representación de la influencia bidireccional de la soledad y el *bullying*.

Nota. Fuente: Berguno, G., Leroux, P., McAinsh, K., & Shaikh, S. (2004: 495). Children’s experience of loneliness at school and its relation to bullying and the quality of teacher interventions. *The Qualitative Report*, 9(3), 483-499.

En cambio, Coie et al. (1990) concluyeron, en su revisión sobre comportamiento y status social, que aunque la introversión estaba relacionada con un bajo status y la participación social activa con un alto status, no siempre los niños con un bajo status son introvertidos, más bien, parecen ansiosos por implicarse en la vida social y no son tímidos.

Existe, por otro lado, una influencia del nivel de victimización a la hora de seleccionar las amistades. Sentse et al. (2013) comprobaron que los adolescentes seleccionan amigos con niveles similares de victimización física y aquellos que tienen bajos niveles de victimización suelen evitar a los que tienen niveles altos. También encontraron que los que tenían altos niveles de victimización relacional era más difícil que fueran seleccionados como amigos porque ser su amigo constituía un riesgo de convertirse también en víctima.

Cillessen y Mayeux (2007) consideraban también de interés la transición de la Educación Primaria a la Secundaria, pues en este momento los estudiantes pueden encontrar la oportunidad de mantener o mejorar su estatus utilizando estrategias agresivas y relacionaron este tipo de comportamiento con la popularidad percibida. Así, comprobaron por un lado, que la agresión directa tenía efectos negativos en la transición a la escuela media, pero positivos en la transición a Secundaria y, por otro, que el efecto del status entre los iguales era diferente entre hombres y mujeres. Mientras que la popularidad percibida tenía relaciones positivas para ambos sexos con las expectativas sociales positivas, la popularidad sociométrica solo las tenía con las expectativas académicas entre los varones. Asimismo, el uso de la agresión directa tenía relaciones positivas con las expectativas sociales solamente de las mujeres y, lo mismo ocurría con la agresión indirecta y las expectativas sociales y las académicas. Además, aunque la popularidad percibida y el uso de la agresión directa, entre las adolescentes, estaban directamente relacionados con las expectativas académicas en la transición a Secundaria, las mujeres que ejercían agresión directa reportaban peor funcionamiento académico en comparación con las que disfrutaban de preferencia social que, en cambio, presentaban una relación negativa con sus expectativas académicas.

Chen y Vazosnyi (2013) también estudiaron la relación entre el comportamiento agresivo y las expectativas académicas y comprobaron que, mejorando las expectativas, se puede mejorar el comportamiento de los adolescentes.

Respecto a la influencia del ambiente particular en el que vive cada individuo, Hanson, Henggeler, Haefele y Rodick (1984) encontraron en un estudio sobre la relación de las características demográficas e individuales y las relaciones familiares con los arrestos serios y repetidos entre los adolescentes y sus hermanos que, el más fuerte predictor era el desorden “socializado-depresivo”, caracterizado por la

pertenencia a una banda, la lealtad a sus amigos delincuentes, el tener malas compañías¹⁶, el absentismo y las salidas nocturnas. En cambio, en situaciones en que los adolescentes sufren en casa conflictos familiares, Formoso et al. (2000) –véase nota al pie de la pág. 58- comprobaron que, aunque los amigos pueden atenuar el impacto de dichos conflictos sobre los problemas de comportamiento en la adolescencia, los padres podían jugar un papel más importante que los amigos.

Por otro lado, hay que destacar la importancia del tipo de relaciones que los adolescentes tienen con sus iguales y, más concretamente, las relaciones que se establecen entre agresor y víctima (Card y Hodges, 2010). Los investigadores Berger, Rodkin y Dijkstra (2011) estudiaron las relaciones de antipatía entre los adolescentes y encontraron que los que tenían este tipo de relaciones mostraban un perfil de inadaptación caracterizado por su agresividad y por tener un menor estatus social.

¹⁶ Crosnoe et al. (2002) consideraban que la conducta desviada de los amigos cercanos era un fuerte factor de riesgo, especialmente para los varones, aunque algunos factores como las relaciones cercanas con sus padres y profesores o una adecuada organización en el hogar podían moderar esta asociación.

2.2. LA ESCUELA Y EL PROFESORADO

La escuela es el escenario donde se van a producir la mayor parte de los conflictos escolares y, algunos de ellos, pueden llegar a afectar gravemente a la convivencia en los centros e, incluso, el proceso de aprendizaje-enseñanza. De hecho, para el profesorado, según Álvarez, Álvarez, González-Castro, Núñez y González-Pineda (2006), lo que más afectaba a la calidad de la educación de la enseñanza, después del número de alumnos por clase, era el clima de convivencia; los Consejos Escolares, según el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, INCE (2000) consideraban que, después de las relaciones con los organismos a nivel superior, el director del centro se ocupaba, sobre todo, del clima o la convivencia en el centro, por delante de la administración y gestión del centro, de las relaciones con las familias de los alumnos y de las funciones pedagógicas; y Martínez-Otero (2005: 33) afirmaba que “en los centros escolares, se quiebra la violencia hasta el punto de hacer imposible la formación.”

Es cierto, como ya hemos visto en apartados anteriores, que no todos los conflictos tienen por qué tener esta connotación tan negativa y que, incluso, muchos pueden llegar a tener resultados positivos y permitir algunas mejoras, pero en este apartado queremos profundizar en todos aquellos aspectos de la escuela, sus actores y su entorno, que pueden influir en la existencia de problemas de comportamiento.

En su libro *Conflicto, violencia y educación* (2001), Ortega habla sobre las controversias actuales en torno a la educación, desde el sistema educativo a los valores que tienen prioridad, el fracaso escolar¹⁷, la convivencia en los centros de Secundaria o la calidad de la educación. Incluso hace referencia a las tensiones existentes entre el profesorado de centros públicos y el de centros concertados, sobre la queja más reiterada por parte de los primeros: “los centros privados, sostenidos con fondos

¹⁷ El fracaso escolar sigue siendo uno de los grandes problemas de la Educación. A pesar de que desde el curso 2008-2009 el porcentaje de alumnos de ESO que finalizaron sus estudios ha aumentado en 5 puntos (desde el 69,3% en el curso 2006-2007 al 74,1% en el 2008-2009 o el 74,3% en el 2010-2011), las cifras de abandono escolar siguen siendo significativas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). Según el INCE (2014), la tasa de abandono temprano de la educación y la formación en 2013 era del 23,5%, llegando a alcanzar entre los hombre el 27%. Estas cifras están muy lejos del 11,9% de abandono que existe en los países de la Unión Europea.

públicos, no asumen su parte de responsabilidad en la educación de los estudiantes de ESO, que provienen de medios sociales difíciles¹⁸ (Ortega, 2001: 216).

Vamos a desarrollar estos y otros aspectos para intentar comprender mejor cuál es la situación que se vive día a día en los centros escolares y los motivos que llegan a quebrar la convivencia en los mismos.

CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

Avilés (2003: 9) afirmaba que: “el *bullying*, como otros muchos fenómenos adquiere especificidades muy particulares en cada centro educativo y es conociendo esas características como se puede empezar a trabajar su desaparición”.

Pero, ¿qué características son las que pueden marcar la diferencia entre un centro conflictivo y otro no conflictivo? Martínez-Otero (2005) presentaba una serie de aspectos de la institución escolar que pueden facilitar la aparición de la conflictividad, como puede ser la dificultad de adaptarse a su jerarquización, la burocratización y tecnificación, el elevado número de alumnos que dificulta la comunicación entre educadores y educandos y la atención personalizada¹⁹, las desigualdades en el reparto de recursos o el hecho de que se prioricen los resultados académicos de los alumnos en detrimento de los propios alumnos.

En cuanto a este último aspecto, los resultados académicos se priorizan porque son los que se utilizan para medir los resultados en el centro. Es decir, que se miden según los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas a las que deben someterse, las cuales, normalmente están estandarizadas y no tienen en cuenta el proceso de aprendizaje-enseñanza, con lo que el alumno deja de ser el centro y protagonista de este proceso, lo que afecta al clima escolar y, como veremos, puede derivar en problemas de comportamiento, absentismo, fracaso escolar, etc.

A estos aspectos a los que hace referencia Martínez-Otero, podríamos añadir también, el tamaño del centro -según Chen y Vazsonyi (2013), los adolescentes de

¹⁸ Entre estos estudiantes, podríamos considerar a los inmigrantes. Durante el curso 2011/2012 el 84,9% del alumnado extranjero en la Comunidad Valenciana estaba matriculado en centros públicos y tan solo un 10,3% en concertados y un 4,8% en privados (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

¹⁹ Bradshaw, Sawyer y O'Brennan (2009) encontraron que, entre otros, uno de los predictores del bullying era el ratio profesor-alumno.

escuelas grandes reportan más problemas de comportamiento que los de escuelas pequeñas-, la ideología o la titularidad del mismo, las políticas de prevención, el clima escolar -en el que se podría incluir, según el National School Climate Center (www.schoolclimate.org/climate) tanto la seguridad física y emocional de los estudiantes, el apoyo que reciben en el proceso de aprendizaje, las relaciones interpersonales y el ambiente del centro, en cuanto a sus características físicas, su mantenimiento, etc., el tipo de alumnado o la ubicación del centro.

Díez (1998: 1) afirmaba:

Contrariamente a ideas y prácticas muy extendidas, es la enseñanza la que debe adaptarse al enseñado. Es el alumno el que debe ocupar el centro de todo acto educativo y, a medida que adquiere madurez, el alumnado debe sentirse cada vez más libre de decidir por sí mismo lo que quiere aprender y en lo que desea formarse...la docencia es cada vez más un arte además de una profesión, con bases científicas y crecientemente tecnificada, en la que se impone la calidad en todas sus actividades profesionales y humanas...Por todo ello, el profesorado así entendido y ejercido es clave principal de la calidad educativa.

Mortimore et al. (1988) afirmaron que un ambiente de clase centrado en el trabajo mejora la eficacia de la enseñanza y esta puede mejorar el comportamiento, las actitudes y la moral de los alumnos, aunque reconocieron también que, cuando los alumnos muestran interés y tienen una buena actitud, esta estrategia de enseñanza es más fácil de aplicar que en un aula con alumnos problemáticos. Como afirmaban Hernández y Sancho (2004), crear y mantener un buen clima de motivación para aprender necesita de la contribución del alumnado y del profesorado y todavía va más allá al afirmar que se necesita también de la colaboración²⁰ de la Administración, de los agentes sociales y de las familias, de las que Hernández (2002: 30) afirmaba que “muchos padres y madres viven bajo la presión de un mercado laboral y unos hábitos de consumo que les impiden asumir su responsabilidad educadora”. Esto hace que, en algunas escuelas, sientan que

²⁰ Para Etxeberría, Esteve y Jordán (2001), los profesores deben elaborar programas de prevención de la violencia y de desarrollo de la convivencia en el centro, pero cuando se producen los conflictos, deben saber intervenir y distinguir con qué tipos de conflictos se encuentran, ser conscientes de que necesitan la colaboración de terceros, como pueden ser los orientadores o los asistentes sociales y aprender a trabajar en cooperación.

les falta el apoyo de los padres, los cuales muestran indiferencia o antipatía hacia la escuela.

La importancia del clima escolar se hace patente en el trabajo que realizaron Estévez et al. en 2008, quienes encontraron que, aunque el clima familiar positivo era un fuerte protector para el comportamiento de todos los adolescentes, en el caso de los varones, el factor de protección más fuerte era el clima escolar. Según Reddy, Rhodes y Mulhall (2003) cuando los alumnos se sienten aceptados, valorados, respetados y escuchados por el profesor, mejora el clima escolar en el aula, así como el bienestar emocional de los estudiantes, pues se reducen los comportamientos violentos y la sintomatología depresiva. Viñas (1998: 42) afirmaba:

El recurso fundamental que tienen los educadores, su influencia esencial está condicionada al tipo de comunicación que se establezca con los alumnos y alumnas. La comunicación es el valor más significativo que tiene el profesorado respecto al aprendizaje de los estudiantes, sobre todo en la orientación personal...Desde el punto de vista de la organización una buena comunicación es imprescindible para llevar a cabo las tareas relacionadas con la solución de los conflictos.

Asimismo, entre los factores que aumentaban la incidencia del *bullying*, Barboza et al. (2009) encontraron que, este aumentaba entre los adolescentes que asistían a escuelas con ambientes desfavorables. En concreto, encontraron que los niños que sentían una falta de apoyo del profesor y también aquellos cuyos padres y profesores no tenían grandes expectativas puestas en ellos²¹, tenían más probabilidad de ejercer *bullying* sobre sus compañeros: “Teachers who are supportive, take an active interest in students, and treat them fairly, create an environment where bullying is less likely” (Barboza et al., 2009: 113).

Díaz-Aguado y Martínez (2013) encontró una clara relación entre la participación en situaciones de *bullying* y una percepción más negativa de la interacción con el profesorado. Estévez et al. (2005) también afirmaban que la percepción negativa del

²¹ Chen y Vazsonyi (2013) realizaron un estudio a gran escala con 90000 estudiantes americanos de 7º a 12º grado, de 145 escuelas (80 de ellas de Secundaria) y comprobaron que una escuela con un clima más positivo respecto a las orientaciones y expectativas académicas futuras influían positivamente en los adolescentes con problemas de comportamientos con bajas expectativas.

profesorado podía influir en el comportamiento desviado y violento del adolescente, aunque no encontraron una influencia directa entre el profesor y la presencia de síntomas depresivos y estrés.

Por su parte, Chen y Vazosnyi (2013) encontraron que una orientación académica futura negativa del adolescente predecía problemas de comportamiento, mientras que los adolescentes que tenían una orientación más positiva tenían menos probabilidad de desarrollar este tipo de problemas. Además, comprobaron que un clima de orientación académica futura positivo en la escuela tiene un efecto significativo y positivo sobre el comportamiento del adolescente que tiene pocas expectativas.

El clima escolar influye directamente en la motivación y en el interés del alumno por aprender. Y aquellos alumnos más comprometidos y que se sienten más unidos a su escuela presentan menos problemas de comportamiento (Crosnoe et al., 2002). En cambio, según Pelegrín y Garcés de los Fayos (2008: 16): "...aquellos niños más inadaptados escolarmente... tienen un mayor riesgo en desarrollar una conducta antisocial... y pueden manifestar comportamientos agresivos y disruptivos en el aula, así como actitudes desfavorables hacia el aprendizaje, hacia los profesores y hacia la propia institución".

Pero la motivación, o más bien, la falta de esta, es uno de los factores determinantes que esgrime el profesorado para explicar las razones de la existencia de conflictividad en las aulas²². En cambio, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.) sugiere que no podemos quedarnos en esta afirmación, sino que tendríamos que preguntarnos por los motivos de este desinterés y por cómo puede influir la propia organización del sistema educativo, las condiciones en las que se lleva a cabo la enseñanza y si este desinterés existe solo en la escuela o, también, se da en otros entornos (Hernández y Sancho, 2004). Pero, tal vez, habría que plantearse si esta desmotivación existe realmente o solo se trata de una diferencia entre los intereses que tienen los alumnos y los intereses a los que se les obliga, porque cuando la escuela no da respuesta a estas diferencias y no pone solución, es cuando pueden surgir las conductas

²² Ramos (2008) encontró, al estudiar a los alumnos que no quieren hacer nada, que estos suelen molestar e interrumpir en clase, se levantan sin permiso, incordian a sus compañeros y no muestran ningún interés por lo que explica el profesor, por lo que se ausentan mentalmente y no prestan atención; relacionando así las conductas disruptivas con la falta de interés académico.

agresivas. De hecho, la perspectiva que tienen muchos alumnos y, también algunos padres, es totalmente diferente a la de los profesores, pues consideran que, en muchas ocasiones, es el profesor el que es incapaz de motivar al alumno.

Pero, si el profesor hace el esfuerzo de dar respuesta a la diversa demanda en función de los estilos de aprendizaje y diseña ese proceso de aprendizaje acorde a la demanda de los estudiantes, tendrá éxito en su tarea de motivar a sus alumnos, pues la razón más potente en la motivación es el éxito. Se trata, de alguna manera, de la pedagogía del logro²³, no la del sacrificio. Según del Barrio y Carrasco (2009), los niños sienten la necesidad de logro desde que tienen 18 meses y a los 4 años se sienten afectados por el fracaso. Para estos autores, la motivación del logro es una de las herramientas básicas para conseguir que el aprendizaje sea motivado y emocionante, ya que la escuela es un entorno artificial que satisface una necesidad no básica en la actualidad. El aprender para cubrir las necesidades básicas como comer, respirar o dormir, nada tiene que ver con aprender en una escuela donde los niños ya tienen sus necesidades básicas cubiertas, es decir, tienen asegurada su supervivencia, y necesitan que el aprendizaje resulte atractivo para ellos y sientan que el esfuerzo que supone aprender valga la pena.

Hernández y Sancho (2004: 88) se preguntaban si los profesores

¿Han de saber solamente alguna de las materias que hoy forman parte del currículo escolar o también han de saber qué significa enseñar y aprender en una sociedad plural, compleja, cambiante y desigual? Además de plantearse qué implica hoy reconocer al otro como sujeto en formación y no como objeto receptor de su discurso. Qué significa para niños, niñas y adolescentes, socializados en la era de la comunicación, estar entre seis y siete horas diarias sentados frente a una pizarra con un docente que pasa cada hora a explicarles unos temas que no siempre pueden situar, ni

²³ Bishop (1989) realizó un estudio sobre las causas de la apatía de los estudiantes de Secundaria americanos, relacionándola con el hecho de que no se reconocían los logros ni el esfuerzo durante el proceso de aprendizaje y que no se evaluaba de manera adecuada, pues los profesores se limitaban a realizar pruebas escritas. Este profesor de la universidad de Cornell, afirmaba que la clave para la motivación era “recognizing and rewarding learning effort and achievement” y que para ello se debía implicar a los empleadores, las oficinas de empleo, las empresas y los comercios, pues deberían comenzar a pedirse los expedientes de los institutos y a valorar los logros, especialmente en ciencias y matemáticas. Además, proponía otros aspectos que debían ser evaluados como la conversación en lengua extranjera, el comportamiento en un laboratorio, tocar un instrumento musical, etc.

vislumbrar qué sentido tienen para su propia formación y desarrollo personal.

En palabras de Tonucci (2012: 65): “necesitamos buenas escuelas capaces de educar a los niños que carecen de voluntad suficiente, que no tienen las mejores aptitudes ni familias que puedan ayudarles.”

Pero hay otros aspectos que caracterizan a la escuela y que esta no puede modificar, como puede ser el lugar donde está ubicada. Aramendi y Ayarbe (2007) hacen referencia a los problemas de violencia en las zonas marginales de las ciudades y Debarbieux (2000) afirmaba: “Les pesanteurs sociales, le poids de l’inégalité sociale sont largement explicatifs de la violence”.

SITUACIÓN DEL PROFESORADO

Martínez-Otero (2005: 36) cita algunos aspectos relacionados con el trabajo de los profesores como posibles causas de la agresividad o violencia que se genera en las escuelas:

La pérdida de la armonía en el claustro por sobrecarga de tareas, por abuso de poder, por desacuerdos sobre estilos de enseñanza, por incapacidad para el trabajo en equipo, por pobre identificación con el proyecto educativo del centro, por desavenencias con el equipo directivo, por escasa formación docente, etc.

La calidad de la gestión ha servido a los centros para estimular al profesorado y generar inquietudes, pero también ha dado lugar, como decía Martínez-Otero, a una sobrecarga de tareas, una exagerada burocratización, destinada a cumplir con las normas de calidad, pero que, en cambio, no alcanza al proceso de aprendizaje -que es en realidad, el objetivo de la calidad- porque son incapaces de llevarlo después al aula y ponerlo en práctica. Además, debido al tiempo que dedican a la gestión, la relación profesor-alumno, tan importante en el comportamiento y la actitud de este hacia la escuela, se ve perjudicada. Por este motivo, no podemos afirmar que una mejora en la calidad de la gestión implique una verdadera mejora en la calidad educativa.

En cuanto al trabajo en equipo, en un estudio realizado por Zabalza (2002: 163) en centros escolares gallegos, los orientadores criticaban el individualismo de los profesores, que “genera muchas dificultades a la colaboración y el desarrollo de proyectos colectivos” y la falta de convivencia entre los profesores de Primaria y los de Secundaria, que ahora están obligados a trabajar juntos para fomentar la adquisición de las competencias básicas, llegando el propio Zabalza a afirmar que “si no existen problemas de convivencia graves -entre los profesores- es porque no hay convivencia”

Respecto a la formación de los docentes, habría que preguntarse si el sistema de selección del profesorado, tanto para centros públicos como para los privados, es el correcto. El sistema de oposiciones proporciona una plaza fija, independientemente de cómo desarrolle el profesor su quehacer educativo posterior o su formación continua. Así pues, este proceso no permite seleccionar al mejor docente, sino al que es capaz de superar el examen. Por otro lado, en los centros privados cuentan otros muchos factores, a parte del currículum, como puede ser, por ejemplo, la ideología del candidato.

Pero además, hay otro aspecto de la formación del profesorado de Secundaria a tener en cuenta: Hasta hace dos décadas, la escuela era selectiva y sólo terminaban los estudios aquellos que realmente mostraban interés y capacidad suficiente. La enseñanza Primaria iba dirigida a toda la población, pero la Secundaria se reservaba a aquellos que podían realizar estudios superiores. Con la reforma del sistema educativo de la LOGSE (1990) -a la que parte de los profesores consideran, según Zabalza (2002) y Hernández y Sancho (2004) que se debe el empeoramiento de la convivencia en las escuelas- y con la implantación definitiva de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en 1996, se produce un cambio de escenario (González y Sanz, 2014; Esteve, 1994) en los centros de Secundaria²⁴, de tal modo que, por un lado, incorporaron por primera vez a alumnos desde los 12 años de edad, que antes cursaban los últimos cursos de Primaria y, por otro lado, al prolongarse la escolarización obligatoria hasta los 16 años, los centros comenzaron a acoger a todos los alumnos por igual (enseñanza comprensiva), encontrándose el profesor en las aulas con todo tipo de alumnos -los que querían estar y a los que no- que, anteriormente, se repartían en tres grupos diferentes: los que estudiaban Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), los que estudiaban Formación

²⁴ Según afirmaba el C.I.D.E. (Hernández y Sancho, 2004), muchos centros, especialmente en aquellos en los que se cursaba B.U.P., esperaron a adaptarse hasta el último momento y, es precisamente en estos centros, donde comenzaron a producirse más situaciones conflictivas.

Profesional (FP) y los que no estudiaban nada. Esta realidad ha provocado una sensación generalizada de que la convivencia escolar se ha deteriorado y de que ha aumentado la conflictividad. Además, los profesores, a pesar de su gran conocimiento y experiencia sobre la materia que impartían, como afirmaba el Centro Reina Sofía (2006), no tenían la formación necesaria para mediar en los conflictos²⁵, ni medios legales para mantener la disciplina y, su dignidad, se había devaluado mucho.

A esto hay que añadir la socialización de los alumnos. Graham y Bowling (1995) encontraron que familias y escuelas tienden a socializar a los niños de manera aislada y que las normas y los valores de cada entorno, en ocasiones, entran en conflicto y los profesores pueden culpar a los padres del comportamiento de sus hijos, mientras que los padres condenan el absentismo de estos. Tanto el comportamiento de los alumnos como la dificultad que perciben los profesores en el manejo de conflictos está claramente relacionado con el estrés (Santiago, Otero, Castro y Villardefrancos, 2008) y, por tanto, con su desmotivación.

De este modo, muchos profesores de Secundaria, “añoran” el tiempo pasado, en el que los alumnos venían socializados en una serie de normas compartidas por la sociedad y la escuela no tenía que “perder el tiempo” en dicha tarea, además, tenían entre sus alumnos a los “elegidos”. Pero en la actualidad, el profesor ya no puede esperar tener una clase ideal y unos alumnos ideales con un comportamiento ideal y ha de aceptar a sus alumnos como son, ha de “tomar al alumno tal como es, allí donde está” (Meireu 2006: 110). Y de su buen hacer, entre otros aspectos que ya hemos mencionado, dependerá que esos alumnos, su comportamiento y la clase, en general, se acerquen o no a ese ideal al que todo profesor aspira.

Porque, como decía Meireu (2006: 73):

En resumen, y a riesgo de caer en paradoja, hay que admitir que lo “normal”, en educación, es que la cosa «no funcione»: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo «normal» es que la persona que se construye frente

²⁵ Según Sanz, Hernando y Mula (2015), el 12% de los profesores de centros concertados y el 25% de los profesores de centros públicos no se consideran preparados para resolver y gestionar conflictos. Por otro lado, Jares (2002) encontró en un estudio con más de 1100 profesores de centros de Secundaria públicos, privados y concertados de Galicia, que el 67,6% no había recibido ningún tipo de formación inicial sobre conflictos y el 34,6% no había recibido formación en ejercicio; además, el 62,8% del profesorado reconocía que le gustaría participar en un programa para favorecer la convivencia y la resolución positiva de conflictos en su centro.

a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye.

Por todo ello, consideramos que el profesor necesita una formación adicional que le capacite para conseguir que todos sus alumnos, tanto los que quieren como los que no, consigan -tras la adquisición en Primaria de las herramientas necesarias que posibiliten los aprendizajes básicos e imprescindibles que, de no dominarlos, dejaría a los alumnos en riesgo de exclusión social- ya no adquirir todas las competencias, sino aprender cómo se adquieren, para que puedan, en función de su desarrollo a lo largo de la vida, adquirir las que vayan necesitando en los distintos campos²⁶ y, no solamente eso, sino que además, reciban una educación integral que incluya, lógicamente, una educación moral que debe facilitar la convivencia colectiva. Cohen (2013) concluía en su capítulo sobre clima escolar y resiliencia, del libro *Handbook of Resilience in Children*, que no solo se puede considerar el aspecto intelectual del aprendizaje, sino también el social, emocional, ético y cívico y que “measuring and improving school climate is a practical, prosocial strategy that supports all children and their ability to become healthy, life long learners” (2013: 421).

En esa misma línea, Santos (2012: 85) afirmaba:

Cuando era la escuela la única forma de transmitir el conocimiento, lo más importante era seleccionar bien el currículo y transmitirlo con rigor. Pero hoy, los alumnos y alumnas pueden encontrar el conocimiento en muchas partes. Lo importante ahora será ofrecer criterios para que sepan dónde encontrarlo y, sobre todo, para que sepan discernir el conocimiento riguroso de aquel que está adulterado por intereses económicos, políticos, comerciales o religiosos.

Tedesco (2012: 34) hace una reflexión que queremos destacar aquí:

Así como los médicos están en muchos lugares obligados al juramento hipocrático de respeto a la vida, sería tal vez necesario introducir en la cultura profesional de los docentes un compromiso mucho mayor con los

²⁶ Trabajar una serie de competencias limitadas hoy en día con unos alumnos que no sabemos si les serán útiles dentro de 10 años, no les proporciona las herramientas adecuadas para que puedan adquirir las que realmente llegarán a necesitar.

resultados de aprendizaje de sus alumnos y con los valores de justicia social, solidaridad y cohesión.

En cuanto al absentismo, para Cava y Musitu (2002), hay diversas causas que pueden llevar a que un alumno, voluntariamente, falte a clase de manera continuada sin el consentimiento de los padres. Aunque, en algunos casos, la falta de motivación se debe a que se aburren y no encuentran alicientes para asistir a clase, también hay muchos problemas de integración, por ejemplo, de aquellos alumnos que pertenecen a otras culturas, o de dificultades de adaptación a la escuela (a su ritmo, organización exigencias) e, incluso, problemas para mantener buenas relaciones con los profesores. Además, muchos de estos alumnos absentistas llegan a desarrollar cierta fobia a la escuela, debido al rechazo, burlas y/o amenazas que sufren por parte de sus propios compañeros.

2.3. LA SOCIEDAD

Una de las primeras palabras que nos vienen a la mente a la hora de definir nuestra sociedad actual es “globalización”. Pero esta palabra no hace referencia tan solo al aspecto económico. Ortega et al. (2003) afirmaban que la globalización económica conlleva una globalización cultural, que los medios de comunicación están produciendo una homogeneización de culturas, de formas de vida y pensamientos. Esta situación, que por un lado facilitaría la convivencia, está dificultándola entre las personas que poseen distintas identidades culturales, debido a que se ha producido un aumento en el rechazo a lo diferente.

Otro aspecto a tener en cuenta en la realidad social actual es la tecnificación que se ha producido en las últimas décadas. Martínez-Otero (2005: 36) afirma que una de las causas sociales que generan agresividad o violencia en los centros educativos es “la tecnificación creciente y la consiguiente sustitución de un escenario natural por otro artificial y hostil.”

Según Ortega et al. (2003), en una sociedad abierta como la actual, no es fácil aprender los valores, actitudes y hábitos necesarios para integrarse en la misma y, como resultado, se produce desadaptación social²⁷, marginación y exilio interno. Ahora que conocemos mejor el comportamiento humano y disponemos de más recursos, somos incapaces de afrontar los problemas sociales.

No hemos sabido actuar a tiempo, para que la ciencia y la tecnología sirvan para el *ser más* del hombre, y no tanto como instrumentos de alienación. La idolatría de lo efímero, del éxito y de la rentabilidad, que se apoya en una visión egocéntrica del hombre, ha desplazado toda referencia a la gratitud, al reconocimiento del *otro*, en su radical alteridad, en su inalienable dignidad. Y esta instrumentalización de lo humano, o mejor dicho, del hombre, está impregnando todas las relaciones sociales. Y sus efectos son inevitables en todo el tejido social (Ortega et al., 2003: 36).

También el Centro Reina Sofía (2006) hace referencia a la transformación que ha sufrido nuestro estilo de vida y a la pérdida de valores, calificando nuestra cultura de

²⁷ Pelegrín y Garcés de los Fayos (2008: 17): “... en cuanto a la conducta delictiva, los niños/as tienen un mayor riesgo a desarrollarla cuando se encuentran más inadaptados socialmente y manifiestan un comportamiento menos considerado hacia sus iguales”.

hedonista, de manera que hacemos cualquier cosa para alcanzar el placer aquí y ahora, no existiendo ya unos valores absolutos que respetar y buscando siempre la forma de conseguirlo que implique el menor esfuerzo posible.

En este apartado vamos a tratar las consecuencias de la presencia de violencia en los medios, el uso de las redes sociales como un instrumento de agresión y, también, cómo la forma en que los medios de comunicación tratan el problema de la conflictividad escolar, influye en el estado de opinión de nuestra sociedad

LA TELEVISIÓN Y LOS VIDEOJUEGOS

Desde hace tiempo, existe una controversia entre los medios de comunicación y las investigaciones científicas acerca de la influencia negativa de la presencia de violencia en los medios. Desde la revista *Newsweek* hasta el periódico *New York Times* han puesto en duda este efecto y los profesores Bushman y Anderson (2001), a raíz de las publicaciones de estos medios al respecto, publicaron un artículo en el que demostraban la existencia de evidencias científicas sobre la relación entre violencia en los medios y la agresividad y cómo se estaba incrementando en el tiempo desde 1975.

Además de los factores ya mencionados en -véase pp. 46, 63 y 71- Barboza et al. (2009) encontraron que el *bullying* aumentaba considerablemente con el número de horas al día que los adolescentes veían la televisión, independientemente de las características sociodemográficas, como su sexo, raza, si vivían en una gran ciudad, o si vivían con sus dos padres; aunque era menor si tenían el apoyo del profesor y mayor si el clima escolar era negativo. De hecho, la probabilidad de *bullying* era más alta en adolescentes varones de raza blanca que vivían con sus dos padres en un área urbana, pero asistían a una escuela con un clima adverso, que en el resto de adolescentes. En cambio, no encontraron una influencia significativa de los videojuegos, en general.

Pero existen muchos tipos de videojuegos, desde los educativos a los violentos y, en numerosos estudios, se ha constatado su influencia, tanto positiva como negativa en el comportamiento de los niños y adolescentes. Por ejemplo, Gentile et al. (2009) demostraron que los videojuegos prosociales mejoraban el comportamiento prosocial y Greitemeyer y Osswald (2009) demostraron que este tipo de videojuegos disminuían las respuestas agresivas.

Por otro lado, la Asociación de Programas Informáticos de Entretenimiento (Entertainment Software Association, ESA, 2013), defiende el uso de estos programas, principalmente por tres razones. En primer lugar, porque son utilizados por un gran número de usuarios (en 2013, el 58% de los americanos era usuario habitual). También, porque el 32% de los jugadores utiliza juegos prosociales y el 62% juega con otras personas²⁸. Y, por último, porque según sus datos, generalmente los adultos controlan los tipos de videojuegos que utilizan y compran sus hijos, además de limitar su tiempo de juego.

Pero la realidad es que los videojuegos violentos acaparan el mercado y son los más consumidos, desde su aparición en los años noventa. Y aunque el profesor John L. Sherry de la Universidad de Michigan (2001) encontró que los videojuegos violentos tenían un efecto mucho menor sobre el incremento de la agresividad que la televisión, Anderson y Bushman (2001) afirmaban que la exposición a los videojuegos violentos constituye un problema de salud pública para niños y jóvenes²⁹ y que está directamente relacionada con el desarrollo a largo plazo de la agresividad. También, Anderson et al. (2003) afirmaban que los medios de comunicación violentos (tanto videojuegos como películas o programas de televisión, etc.) afectan a los individuos a largo plazo, aun cuando no tengan una marcada agresividad. El efecto negativo del uso de videojuegos violentos sobre el comportamiento agresivo fue comprobado también en un estudio comparado entre dos culturas diferentes -la estadounidense y la japonesa- obteniendo resultados similares en ambas culturas (Anderson et al., 2008). Bartholow y Anderson (2002) comprobaron, además, que dicho efecto era mayor en hombres que en mujeres.

Por otro lado, Bushman y Anderson (2002) demostraron, en un experimento sobre los efectos a corto plazo con 224 estudiantes no graduados, que los que jugaron a videojuegos violentos durante 20 minutos se comportaron de manera más agresiva, tuvieron pensamientos también más agresivos y se sintieron más enfadados que los que

²⁸ El filósofo americano Jason A. Drummond (2014) encontró que, aunque el uso de videojuegos violentos aumentaba la hostilidad y la agresividad, independientemente del contexto social, es decir, de si jugaban solos o con otras personas presentes o que participaban online, jugar con otras personas sí reducía el efecto de los videojuegos sobre el *conocimiento agresivo* (evaluado a partir del número de palabras “agresivas” que completaban los participantes en el estudio a partir de una serie de 98 palabras incompletas que podían tener diferentes opciones y significados).

²⁹ El Doctor en Psicología Clínica por la Georgia Southern University, Brendan J. Mccollum (2014) encontró que, cuando las mujeres jugaban a videojuegos violentos mostraban un aumento de la ansiedad, de la agresividad, del estrés agudo y de la disociación peritraumática.

jugaron a juegos no violentos. Además, Anderson et al. (2010) relacionan la exposición a videojuegos violentos con la desensibilización y la falta de empatía y de comportamiento prosocial.

Por todo ello, queremos destacar la conclusión a la que llegan estos autores: “video games are neither inherently good nor inherently bad. But people learn. And content matters” (Anderson et al., 2010: 171).

Algo similar podemos encontrar en el Informe del Centro Reina Sofía sobre acoso y violencia escolar, acerca del tipo de televisión a la que están expuestos nuestros hijos:

La venta de la privacidad (lo más sagrado del ser humano) se realiza, además, en un ambiente de crispación en el que se hace uso de una violencia verbal y, por tanto, emocional a menudo delirantes. De la televisión se aprende. Nuestra infancia y juventud están interiorizando, pues, malos modelos. (Centro Reina Sofía, 2006: 17).

LA CONFLICTIVIDAD ESCOLAR EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN: LA ALARMA SOCIAL

El interés por el problema de la conflictividad en los centros escolares ha pasado por diferentes etapas, desde ser prácticamente nulo a alcanzar un valor máximo, especialmente cuando sucede algún caso extremo que los medios de comunicación se apresuran a publicar. Esto es lo que ha venido sucediendo en España en los últimos años. El número de artículos relacionados con este problema en los años 90 era casi nulo hasta que, en 2004, se publicó el dramático caso de un estudiante vasco que era acosado por un grupo de compañeros y que acabó suicidándose³⁰. A partir de ese momento se sucedieron las publicaciones, que aumentaron de manera exponencial, lo que contribuyó a crear una alarma social que llevó a los principales grupos políticos a desarrollar planes de prevención y a aprobar nuevas leyes, decretos y órdenes.

Hernández y Sancho (2004), afirmaban que:

³⁰ Véase: ABC.es (2004). “Jokin, de 14 años, prefirió «la paz eterna al infierno cotidiano» de su instituto”. Recuperado de: www.abc.es/hemerotec/historico-26-09-2004.

...es importante no perder de vista que el estado de opinión generado por los medios de comunicación suele sustentarse en lo inusual, ya que, si no fuese así, no se consideraría noticia, ni captaría el interés de este tipo de medios. Medios que, a menudo, sobredimensionan los problemas a la vez que los banalizan o frivolizan al despojarlos de su complejidad y al destacar los aspectos más superficiales de problemas con hondas raíces sociales.

En cambio, no siempre el motivo de que aumenten las noticias sobre un problema determinado se debe a un suceso de este tipo. Parece que las oleadas de noticias se producen cada equis tiempo, sin haber, en principio, una causa aparente.

En el siguiente gráfico (Figura 4) podemos comprobar que, si bien el número de casos de violencia escolar publicados en los periódicos varía a lo largo de los años, el número de noticias sobre violencia escolar no varía siempre en función de un mayor o menor número de casos. Es decir, no sigue la misma evolución. Sí se observa un gran crecimiento a partir de 2004, que alcanza su valor máximo en 2006, año en que se producen de nuevo dramáticos casos, como el fallecimiento de un profesor agredido por un alumno³¹, la agresión de una treintena de jóvenes a otro compañero, con piedras y patadas³² o la agresión de un niño a un compañero que queda en coma tras recibir una patada en la cabeza³³. Pero las evoluciones de ambos tipos de publicaciones no son paralelas.

³¹ Véase: Elpais.es (2006). *"Fallece el profesor de Valencia que permanecía en coma por una presunta agresión"* Recuperado de: sociedad.elpais.com/sociedad/2006/08/09actualidad/1155074401_850215.html.

³² Véase: El mundo.es(2006). *"Una treintena de jóvenes agrede a una compañera de instituto en Burgos"* Recuperado de: www.elmundo.es/elmundo/2006/09/españa/115747633.html.

³³ Véase: Elpais.es (2006) *"Una alumna patear y deja inconsciente a un compañero en Palamós"* Recuperado de: [sociedad.elpais.com/sociedad/2006/11/30/acutalidad\(1164841206_850215.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2006/11/30/acutalidad(1164841206_850215.html).

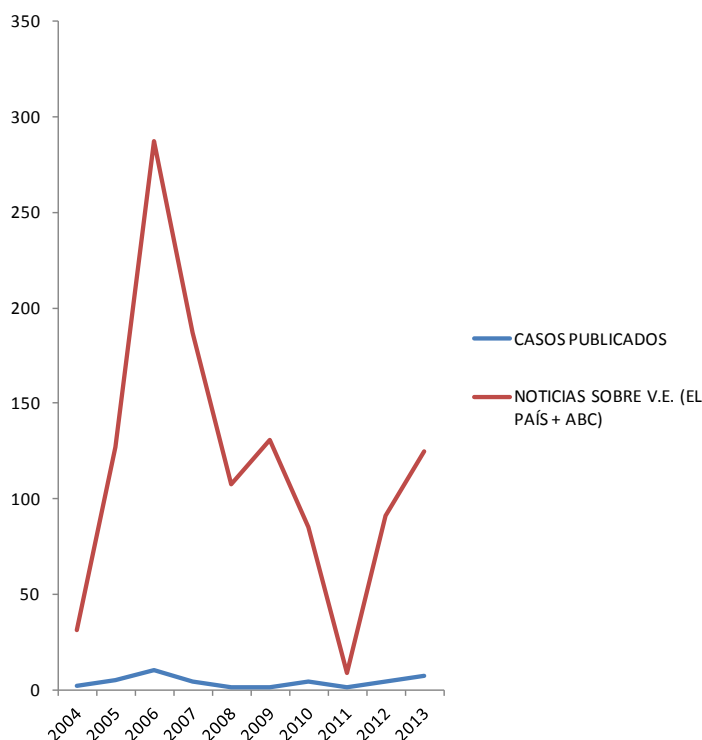


Figura 4. Evolución del número de casos de violencia escolar (V.E.) desde 2004 a 2013 y del número de noticias relacionadas con la violencia escolar durante esos años, publicados en los periódicos ABC y El País.

Nota. Fuente: elaboración propia.

El Presidente del Seminario Gallego de Educación para la Paz (SGEP), Manuel Dios Diz, afirmaba en un artículo publicado en la versión gallega del diario ABC, el 29 de octubre de 2006 que los medios sociales publicaban noticias sobre violencia escolar alarmantes, muchas veces partiendo de datos de informes o estudios más o menos rigurosos y más o menos interesados, que no beneficiaban en absoluto al tratamiento de la conflictividad escolar y que, si atendiésemos a estudios más rigurosos podríamos comprobar que la situación no era tan alarmante como parecía. Además, afirmaba que si estos datos se publicasen y se dedicasen más esfuerzos a la investigación sobre el tema, se podría tranquilizar mucho a las familias y a la sociedad en su conjunto.

En los grupos de discusión realizados en el estudio de Hernández y Sancho de 2004, los profesores también mostraban unanimidad al reconocer que la prensa magnifica y exagera lo que sucede en los centros. En la misma línea, Ortega et al. (2003: 23-34) afirmaban:

...la aldea global, con su enorme poder mediático, nos ha hecho ver como propios los problemas y situaciones que afectan a otras sociedades y nos han inducido a ver como hecho generalizado lo que, por ahora, tan sólo son hechos violentos aislados, no representativos de la realidad de nuestros centros escolares.

Pero los medios de comunicación, bien empleados, en lugar de resultar perjudiciales, podrían incluso contribuir al tratamiento de la conflictividad escolar. Al igual que los videojuegos pueden influir de manera positiva en el comportamiento prosocial de los adolescentes. Díaz-Aguado (2002) sugería que para desarrollar una cultura de convivencia democrática y prevenir la violencia, se podían utilizar los medios de comunicación en la educación en valores.

LAS REDES SOCIALES Y EL CIBERACOSO

Para los adolescentes, las redes sociales se han convertido en un medio imprescindible para mantener las relaciones con sus iguales, para continuar “conectado” a su círculo de amistades y, en ocasiones, se utilizan para agredir y, también, para acosar a otros (*cyberbullying*)³⁴, con el objetivo de mantener una posición privilegiada entre sus iguales (Badaly, Kelly, Schwartz y Dabney-Lieras, 2013).

Para Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008) hay ciertos aspectos del ciberacoso que lo diferencian del *bullying* tradicional y que nos advierten de lo importante que es, tanto su estudio, como su prevención, detección y tratamiento. Por un lado, según estos autores, este tipo de *bullying* provoca una mayor inseguridad en las víctimas; por otro, la agresión puede ser observada por un mayor número de espectadores y puede perdurar en el tiempo, por lo que el daño potencial es mucho mayor; pero, además, los agresores están protegidos por el anonimato y el escenario donde se produce no se limita solamente al interior del centro, ni tampoco al período de tiempo pasado diariamente en la escuela.

El porcentaje de adolescentes americanos de 12 años que disponían de teléfono móvil en 2009 era, según Lenhart, Purcell, Smith, y Zickuhr (2010), del 58% y este

³⁴ Bauman, Toomey y Walker (2013) demostraron que la ciber-victimización era un fuerte predictor de la depresión en mujeres y encontraron, además, un efecto indirecto entre ciber-victimización e intento de suicidio mediante la depresión.

porcentaje aumentaba hasta el 83% entre los adolescentes de 17 años. En comparación con el año 2004, este aumento ha sido mucho mayor entre los más jóvenes, es decir, que parece que la edad a la que los jóvenes comienzan a tener teléfono móvil es cada vez menor. De hecho, el aumento entre los adolescentes de 12 años fue superior al 200% de 2004 a 2009, mientras que entre los adolescentes de 17 años el aumento fue tan solo de un 20% aproximadamente. Además, el 27% de los adolescentes que disponían de teléfono móvil tenían conexión a internet, así como el 93% de los que tenían ordenador- que eran un 69% de los adolescentes de entre 12 y 17 años- y un 80% de los que tenían videoconsola, que eran un 24% de los adolescentes de 12 a 17 años.

A escala nacional y, según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2013), el uso de Internet y del teléfono móvil en España ha seguido una evolución similar, como podemos observar en los gráficos que se presentan a continuación (Figuras 5 y 6).

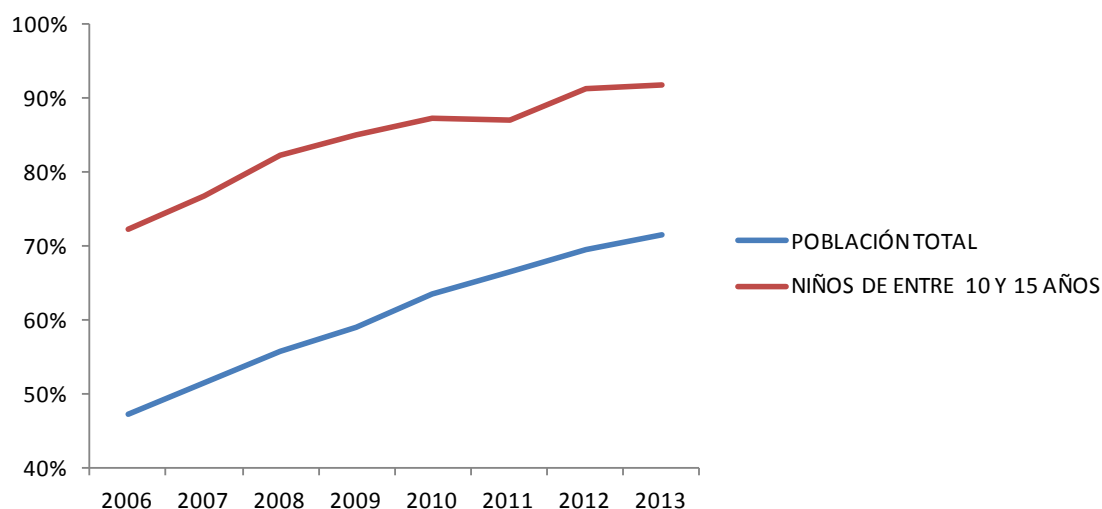


Figura 5. Evolución del uso de internet en los últimos años.

Nota. En el gráfico se reflejan los porcentajes sobre la población total y sobre el total de niños de entre 10 y 15 años que habían hecho uso de Internet en los últimos 3 meses.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2013). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares 2013*

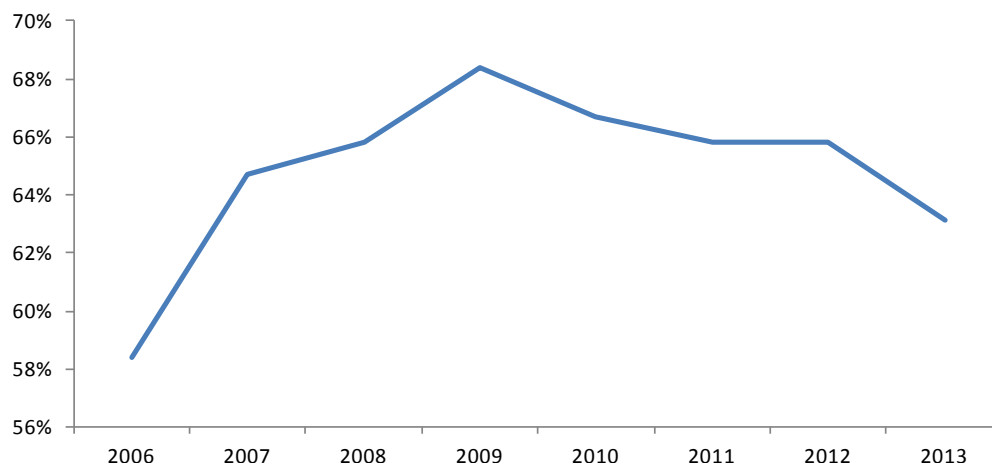


Figura 6. Evolución del uso de móviles en los últimos años.

Nota. En el gráfico se reflejan los porcentajes sobre el total de niños de entre 10 y 15 años que disponían de teléfono móvil.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2013). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares 2013*

La población española que había utilizado Internet en los últimos 3 meses sigue aumentando a través de los años y, como venía sucediendo en Estados Unidos, el uso de móviles también siguió aumentando hasta 2009, pero a partir de esta fecha, en España, la tendencia ha cambiado.

A pesar de ello, los casos de ciberacoso parece que continúan aumentando. Según informó Europa Press³⁵, en Valencia, la Conselleria de Educación afirma que, aunque el 60% de las incidencias notificadas a la Conselleria son por agresiones físicas y verbales, se ha producido un aumento del 2% en los casos de ciberacoso. Con más detalle informa el diario ABC³⁶, que indica que el 9,84% de las incidencias registradas en Conselleria (188 de la 1910 incidencias registradas en total) en el curso 2013-2014 estaban relacionadas con el uso de móviles y de internet. Aunque parece que, en general, la incidencia es relativamente baja, la preocupación por este tipo de acoso ha hecho que se desarrollen numerosos estudios acerca del *cyberbullying*.

³⁵ Véase: Levante_emv.com (2014). "Crece el acoso escolar por internet y las agresiones" Recuperado de: www.levante_emv.com/comunitat-valenciana/2014/09/01

³⁶ Véase: ABC.es (2015). "El 10% de la violencia escolar en las aulas se ejerce con móviles e internet". Recuperado de: www.abc.es/local-comunidad-valenciana/20150103

Por ejemplo, Cappadocia, Craig y Pepler (2013) encontraron datos similares: tan solo el 10% de los estudiantes de 9º grado estaban implicados en este tipo de agresión, otro 10% en *cybervictimización* y, tan solo un 5% estaban implicados en ambas. De entre los que ejercían *cyberbullying*, tan solo el 20% continuaba ejerciéndolo un año después y un 10% de los *cyberbully/victims* decían continuar implicados. También encontró que la incidencia del *cyberbullying* era similar en ambos sexos, aunque las chicas reportaban más implicación que los chicos. Pero otros autores (Forero et al., 1999; Nansel et al., 2001) encontraban datos contrarios respecto al sexo de los implicados.

En el estudio del Defensor del Pueblo (2007), el porcentaje de cibervíctimas (tanto esporádicas como frecuentes) era del 5,5% y Ortega et al. (2008) encontraron que el 1,5% de los adolescentes cordobeses encuestados reconocía ser víctima de ciberacoso severo y un 9,3% del ciberacoso leve. Estos autores también encontraron ciertas diferencias de distribución respecto al sexo de los encuestados. Había un mayor número de casos entre las mujeres que entre los hombres y esta diferencia era estadísticamente significativa en el caso del ciberacoso a través de internet.

En el estudio de Cappadocia et al. (2013) también estudiaron los factores de riesgo relacionados con el *cyberbullying* y encontraron que tanto el *bullying* tradicional como el consumo de alcohol lo eran y que aquellos estudiantes que tenían menos comportamiento prosocial (aunque no más delincuencia) tenían más probabilidad de ejercer *bullying*. También Casas, del Rey y Ortega (2013) comprobaron que las variables que predecían el *bullying* tradicional predecían también el virtual y que prevenir el primero era muy importante para evitar el segundo. Además, del Rey, Elipe y Ortega (2012) comprobaron que, aunque el *bullying* tradicional era un predictor del *cyberbullying*, la implicación en *cyberbullying* no podía predecir la implicación en el *bullying* tradicional. En cuanto a la *cybervictimización*, los factores de riesgo eran la depresión y la victimización tradicional. Por otro lado, Badaly et al. (2013) resaltan que los jóvenes aceptados y populares, que poseen una gran red social digitalmente conectada, pueden estar en mayor riesgo de victimización electrónica.

CONSUMO DE ALCOHOL Y DROGAS

No queremos terminar este apartado sin hacer referencia a otro problema social que también influye en la violencia escolar. El consumo de alcohol y drogas, tiene importantes consecuencias sociales y puede estar influenciado por factores internos como los genéticos (Meyers et al., 2014) o externos como el vecindario en el que vive el adolescente (Fagan, Wright y Pinchevsky, 2014).

Es conocido el hecho de que durante la adolescencia aumenta el consumo de alcohol. Los adolescentes buscan en el alcohol mejorar las relaciones con sus iguales y/o aliviar la ansiedad (Varlinskaya y Spear, 2014). Respecto al uso de otras sustancias, como por ejemplo, la marihuana, Fagan et al. (2014) comprobaron que el efecto de la victimización sobre el consumo de esta droga aumentaba en las áreas más desaventajadas. Es decir, que aunque no había una relación directa de las comunidades desaventajadas con un mayor consumo de marihuana, la exposición a la violencia aumentaba la probabilidad de su consumo y esta relación podía depender de las condiciones económicas del vecindario.

El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Plan 2008), afirmaba, según los datos obtenidos en sus estudios, que el consumo de drogas aumentaba la violencia ejercida. De esta manera, informaba “que el hostigamiento dentro de la escuela generalmente está vinculado con la rivalidad entre pandillas y el tráfico de drogas ilícitas dentro de los planteles.”

Un estudio similar, *El consumo de drogas, adolescencia y valores* (Montesó, 2008: 1), concluye que:

El consumo de drogas se ha asociado muchas veces a actos de violencia y delictivos. En la adolescencia aumentan las conductas transgresoras pues es una época de cambio en la que el individuo construye su personalidad. Uno de los motivos por el que los jóvenes caen en el consumo de la droga es el de transgredir las costumbres sociales establecidas.

En esa misma línea, Andrés Pueyo (2004: 2), en un estudio realizado acerca de los factores implicados en la violencia juvenil, manifiesta que: “aparece en las múltiples riñas que se producen en las zonas de ocio, en las conductas agresivas que acompañan al tráfico y consumo de drogas, en el fenómeno de la violencia escolar...”

Volviendo a las características que definen a los agresores y que hemos recogido en el apartado 2.1., Olweus (2006), reconoce que los alumnos que se transforman en agresores suelen adoptar conductas antisociales, entre las que destacan el consumo de drogas, entre otras. Así, sería lógico afirmar que el consumo de sustancias como el alcohol, el tabaco y/o el cannabis, pueden convertirse en un potenciador de la violencia, en general, y de la escolar, en particular. En esa línea, Pérez Milena et al. (2010: 22), desde el ámbito de la medicina, mantienen que:

Los centros de educación secundaria constituyen un microsistema abierto de iguales donde el adolescente inicia su proceso socializador mediante la inmersión en una cultura de grupo, con normas y valores propios. La violencia distorsiona este aprendizaje, y forma parte de un conjunto de hábitos nocivos para la salud que el adolescente adopta, como puede ser el consumo de sustancias tóxicas.

Nuevamente, se asocian los conceptos adolescencia, consumo de drogas y violencia escolar, aunque, en este caso, no queda claro si es el consumo el que provoca la violencia o, aunque relacionados, son variables que no tienen incidencia la una con la otra. “Todos los adolescentes que participan en la violencia consumen más alcohol que los no violentos, encontrándose la mayor prevalencia entre los agresores”³⁷ (Pérez Milena et al., 2010: 23). Pero esta interdependencia sí podemos verla en otros estudios.

Aguilera, Muñoz y Orozco (2007), Díaz-Aguado, Martínez y Ordóñez (2013) y Orozco (2007), entre otros, reafirman la relación positiva entre el consumo de drogas y las conductas de riesgo, entre ellos la violencia escolar, el absentismo, fracaso escolar o problemas de comportamiento. En el estudio de Aguilera et al. (2007), que lleva por título *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, se comprobó que el índice de participación en actos violentos aumentaba gradualmente en función de la cantidad de copas que tomaban los alumnos, pasando de una participación de 3.7 actos violentos aquellos que no han tomado ninguna copa, a 22 cuando han tomado más de 6 copas. En la misma línea, aumentaba la participación en actos violentos en función de la cantidad de cigarrillos

³⁷ “Se ha documentado ampliamente la relación entre la violencia escolar y el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas [...], aunque, [...] no podemos establecer la relación causa-efecto y se debe tener en cuenta un posible sesgo de información ...” (Pérez Milena et al, 2010: 24).

que tomaban los alumnos, pasando de 4.4 actos violentos aquellos que no habían fumado, a 22.9 cuando habían fumado más de 6 cigarrillos.

La influencia de la familia también condiciona el consumo de drogas. Esta influencia queda recogida en la siguiente afirmación:

En lo que respecta a la experiencia familiar de los alumnos, la tendencia ya constatada a participar más en actos de violencia a medida que se perciben más conflictivas las relaciones entre miembros de su familia, se agudiza al incorporar el consumo de alcohol por parte de alumno (Aguilera et al., 2007: 124).

Por consiguiente, todo parece indicar que el consumo de drogas se convierte en un agente desencadenante de la violencia entre compañeros en el centro educativo. Y es lógico pensar que los alumnos con problemas conductuales, muchos de ellos derivados de los estilos parentales recibidos, puedan tener problemas en la escuela, primero en cuanto a rendimiento académico y desinterés por los estudios (de ahí la importancia de los estilos docentes como herramienta de contrapeso y/o de protección) y, seguidamente, en la aparición de conductas disruptivas.

III. PARTE EXPERIMENTAL

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. OBJETIVOS

En este trabajo partimos de la hipótesis de que la conflictividad en los centros escolares de la ciudad de Valencia, en el curso 2011-2012, ha disminuido con referencia al estudio realizado en 1999.

Para comprobar dicha hipótesis se establecieron los siguientes objetivos generales y específicos:

Objetivos generales

1. Analizar la realidad de la conflictividad en los centros de Educación Secundaria de la ciudad de Valencia en el curso académico 2011-2012.
2. Realizar un análisis comparativo entre los resultados actuales y los obtenidos en el estudio de 1999.

Objetivos específicos:

1. Describir la percepción de los directores y jefes de estudio de los centros de Educación Secundaria de la ciudad de Valencia sobre los conflictos escolares, en el curso 2011-2012.
2. Reportar la percepción del profesorado de Educación Secundaria de la ciudad de Valencia sobre los conflictos en las aulas.
3. Evaluar la percepción de los psicopedagogos ante los conflictos escolares.
4. Reconocer la percepción del alumnado de 3º de ESO sobre sus competencias ético-cívicas y sobre los conflictos en las aulas.
5. Identificar los principales tipos de conflictos que se producen en los centros de Educación Secundaria.
6. Caracterizar el perfil “típico” de estudiantes de Educación Secundaria, especialmente aquellos con conductas disruptivas.

3.2. MÉTODO DE LA ENCUESTA

La investigación se basa en un estudio descriptivo mediante la realización de encuestas dirigidas al alumnado, al profesorado, orientadores y equipos directivos de Educación Secundaria.

La metodología utilizada en este estudio se describe a continuación.

MUESTRA

Dentro de la comunidad educativa, la mayor densidad de población la encontramos en el alumnado. Por otro lado, mediante una consulta telefónica previa, realizada a diferentes centros de la ciudad, éramos conscientes (debido a las tensas relaciones que mantenía el colectivo docente con la Administración Educativa en ese momento y, también, al hecho de que se estaba recurriendo demasiado a los centros para realizar estudios mediante encuestas) que, en el curso escolar en el que se iba a realizar nuestro estudio, íbamos a tener muchas dificultades para conseguir una alta participación de los centros de Educación Secundaria de la ciudad de Valencia. Además, pretendíamos que los centros que participaran en el estudio lo hicieran en su totalidad. Es decir, que de cada centro pudiéramos tener la opinión no solo de los alumnos, sino también de sus profesores, directores, jefes de estudio, tutores y orientadores. De esta manera, podríamos evitar diferencias de opinión entre ellos debido a que procedieran de centros distintos. Por todo ello, y considerando que lo importante a la hora de realizar un muestreo no era la representatividad de la muestra, sino tener en cuenta la variabilidad de la población, nuestro objetivo fue obtener un número razonable de encuestas de profesores y, especialmente de alumnos, que nos permitieran que la probabilidad de que nuestra muestra se alejase de la población a estudiar fuera la mínima posible, pues según Prieto y Herranz (2005: 134), “no hay un tamaño idóneo, sino que cada tamaño proporciona cierta confianza en que el error de estimación no supere cierta cantidad”.

Así, el universo objeto de estudio eran los alumnos de tercero de Educación Secundaria Obligatoria del municipio de Valencia y la selección de los encuestados se realizó mediante un muestreo por conglomerados (Buendía, Colás y Hernández, 1998) de los centros a los que pertenecían, en función del sector donde se hallaban ubicados (Figura 7) y de su titularidad (público o privado), realizando afijaciones proporcionales.

Del total de centros que cursan Educación Secundaria en la ciudad de Valencia (104), fueron seleccionados 59, de los cuales, 16 eran centros públicos. Hay que señalar que en el muestro inicial no se diferenció entre centros privados y centros privados concertados y, finalmente, ninguno de los centros no públicos que participaron en el estudio era no concertado, por lo que los análisis realizados posteriormente solo diferencian entre centros públicos y centros privados concertados.

De cada centro educativo, las encuestas, de cumplimentación voluntaria, se ofrecieron a todos los alumnos de todos los grupos de tercero de ESO y a todos los profesores de Educación Secundaria, orientadores, jefes de estudio, directores y tutores con alumnos considerados verdaderamente problemáticos.

Como era de esperar, la respuesta de los centros no fue la deseada y, de todos los que fueron seleccionados, solo se consiguió la participación de 25, tres de ellos públicos y el resto privados-concertados. A pesar de ello, como se muestra en la Tabla 2, todos los sectores de la población quedaron representados y se cubrió gran parte de los códigos postales de la misma: 46003, 46009, 46011, 46014, 46018-46021 y 46023-46026.



Figura 7: Plano de la ciudad de Valencia dividido en sectores en el que se indican los códigos postales que engloba cada sector.

Finalmente, la muestra quedó formada por un total de 709 alumnos y alumnas que, en el curso 2011-2012, cursaban 3º de Educación Secundaria Obligatoria, 271 profesores de esta etapa educativa, que impartían clases en los mismos centros que los alumnos encuestados, más 13 orientadores, 39 directores y jefes de estudio y 15 tutores de 3º de ESO, que también ejercían su profesión en los mismos centros.

Para calcular el tamaño de muestra necesario para estimar una proporción poblacional se utiliza la fórmula $N = p' \cdot (1 - p') \cdot Z_a^2 / d^2$ (Prieto y Herranz, 2005), donde N es el tamaño de muestra a calcular, p' la proporción de aciertos, Z es un valor establecido a partir del nivel de confianza y d sería el error muestral. A partir de dicha fórmula se obtiene que, como el número de individuos encuestados fue de 709 alumnos, teniendo una variabilidad máxima ($p' \cdot (1 - p') = 0,25$) para este tipo de datos ($p' = 0,5$) y considerando un nivel de confianza del 95%, con lo que $Z = 1,96$, la precisión de la encuesta es del 3,68%. Esto significa que se podrían empezar a considerar diferencias significativas a partir de diferencias entre las preguntas de los encuestados de un 3,68%. Diferencias menores no aparecerán debido al tamaño de la muestra. Del mismo modo, considerando que el número de profesores encuestados es de 271, la precisión de la encuesta al profesorado es del 5,95%.

El número de encuestas realizadas en cada sector se indican en la Tabla 2, en la que se describen, tanto las realizadas por los alumnos, como las realizadas por los profesores, directores y jefes de estudio, tutores y orientadores

Tabla 2. Número de encuestas realizadas por sectores.

SECTOR	NÚMERO DE ENCUESTAS				
	ALUMNOS	PROFESORES	DIRECTORES/JE	ORIENTADORES	TUTORES
1	214	90	11	4	4
2	153	57	8	2	6
3	28	11	3	1	2
4	173	63	7	5	3
5	141	50	9	1	0
Desconocido	0	0	1	0	0
TOTAL	709	271	39	13	15

Otra clasificación de los centros teniendo en cuenta también su ubicación y que nos ha sido muy útil a la hora de analizar las encuestas, en aquellos casos en que el número de estas era bajo, ha sido su división en dos grupos: aquellos que se encuentran en el centro o en alguna zona cercana al centro de la ciudad y aquellos que no lo están.

Para ello, se ha delimitado un área en el plano (Figura 8) que queda enmarcada por las avenidas General Avilés, Dr. Peset Aleixandre, Primado Reig, Cardenal Benlloch, Peris y Valero, Giorgeta y Maestro Rodrigo, las cuales distan, cada una, aproximadamente 1200 m del casco antiguo de la ciudad. Esta área engloba los códigos postales que van del 46001 al 46010, más parte del 46021, es decir, parte de los sectores 1, 2 y 3 y, reúne, en total a 9 de los 25 centros participantes en el estudio. El resto de códigos y, por tanto, los sectores 4 y 5, quedan fuera de esta área.

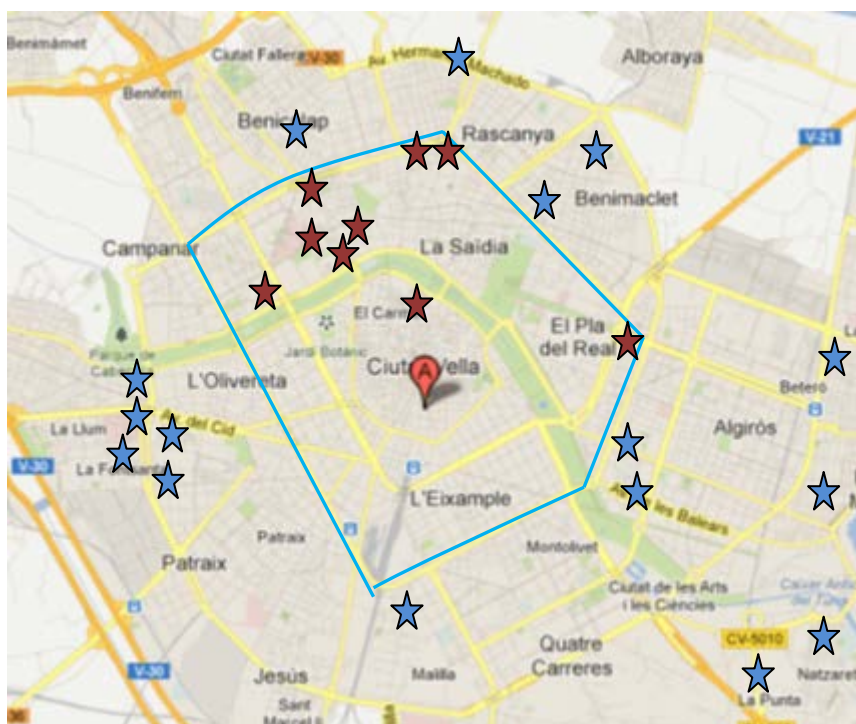


Figura 8. Mapa de la ciudad de Valencia en el que se incluye la ubicación de los centros dentro y fuera de la zona central delimitada en azul. Mapa data © Google 2013.

MATERIAL

El material utilizado en este estudio fueron los cuestionarios elaborados por los profesores Juan Escámez y Rafaela García para el estudio sobre los conflictos en las aulas de ESO de los centros públicos de la Comunidad Valenciana en el curso escolar 1998-1999 (García y Martínez, 2001). Se trata, en total de 5 cuestionarios, uno dirigido al alumnado de 3º de ESO, otro al profesorado de ESO, otro común para directores y jefes de estudio, otro para los orientadores de los centros y, finalmente, un cuestionario complementario que debían rellenar aquellos tutores de 3º de ESO que tuvieran en sus grupos algún alumno problemático.

Todas las encuestas estaban divididas en dos partes. En la primera se recogía información sobre los encuestados y, en la segunda se presentaban todos los ítems relacionados con el tema que nos ocupa.

La encuesta presentada a los *directores y jefes de estudio* recogía, inicialmente, información sobre la edad, sexo, años de experiencia, nivel de estudios en el que trabajan y titulación académica y, posteriormente, con el fin de estudiar qué aspectos, según ellos, podían contribuir más a generar un clima conflictivo en los centros, se les planteaba un cuestionario con 17 ítems (Tabla 3). Los 13 primeros eran los mismos que fueron incluidos en el cuestionario de 1999, los 4 últimos fueron añadidos con posterioridad, con el fin de obtener información adicional. Para cada uno de estos ítems se les ofrecía cuatro opciones, con las que podían valorar si la cuestión la consideraban un problema serio (1), moderado (2), menor (3) o, en realidad, no constituía ningún problema (4).

La primera parte de la encuesta realizada al *profesorado de Secundaria* era común a la de los directores y jefes de estudio. Con la segunda parte de la encuesta (Tabla 4), se pretendía, por un lado, ver cuál era la opinión del profesorado sobre la situación actual. Para ello, debían contestar a 9 ítems en los que se les preguntaba sobre la existencia de nuevos conflictos, el tipo y la frecuencia de los mismos, los actores que participaban, los lugares donde se producían, etc. Por otro lado, mediante otros dos ítems, se pretendía conocer las necesidades que los profesionales de la Educación Secundaria pudieran tener para poder hacer frente a la violencia en las aulas.

Como podemos ver en la Tabla 4, en cada uno de los 11 ítems de la encuesta, que eran preguntas semicerradas, se presentaban diversas respuestas a elegir (cuyo número variaba según la pregunta). Estas respuestas fueron posteriormente transformadas en variables *dummy* para analizarlas estadísticamente, como se explica en el siguiente capítulo.

La encuesta realizada a los *alumnos* de 3º de ESO, presentaba tres grandes bloques. En primer lugar, unas preguntas de identificación y de hecho (edad, sexo, nacionalidad, situación familiar y si habían repetido algún curso o no), en segundo lugar, 6 ítems sobre sus competencias instrumentales y otros 11 sobre sus competencias motivacionales y cívicas (Tabla 5) y, en tercer lugar 17 preguntas de opinión (Tabla 6), con las que pretendíamos obtener información que nos ayudara a conocer mejor la realidad y la magnitud del problema de los conflictos en las aulas de ESO, desde el punto de vista de los alumnos.

Respecto a las encuestas a *tutores*, la segunda parte de la encuesta (Tabla 7) estaba dividida en otras tres:

1. Situación familiar del alumno problemático (1 ítem)
2. Información sobre sus competencias instrumentales (6 ítems)
3. Información sobre sus competencias motivacionales y cívicas (16 ítems)

Para estudiar la percepción de los *psicopedagogos* ante los conflictos en las aulas, la segunda parte de la encuesta dirigida a este colectivo planteaba 6 preguntas (Tabla 8), cada una de las cuales ofrecía 5 respuestas diferentes, que debían valorar de 1 a 5 en orden de importancia creciente (la primera parte de esta encuesta y, también de la de tutores, era común a las demás).

Tabla 3. Encuesta para Directores y Jefes de Estudio. Fuente: García, R. y Martínez R. (coord.) (2001). (Grupo CICA). *Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*. Valencia: L’Ullal Edicions.

PROBLEMA	SERIO	MODERADO	MENOR	NO ES PROBLEMA
1 Llegar tarde	1	2	3	4
2 Absentismo	1	2	3	4
3 Agresiones físicas entre estudiantes	1	2	3	4
4 Síntomas de consumo de alcohol entre estudiantes	1	2	3	4
5 Venta de drogas en el colegio	1	2	3	4
6 Consumo de tabaco	1	2	3	4
7 Insultar a los profesores	1	2	3	4
8 Agresiones físicas a los profesores	1	2	3	4
9 Expulsiones de clase	1	2	3	4
10 Expulsiones del centro	1	2	3	4
11 Insultos entre estudiantes	1	2	3	4
12 Maltrato psíquico de unos estudiantes a otros (chantaje, intimidación...)	1	2	3	4
13 Vandalismo en las aulas u otras dependencias	1	2	3	4
14 Maltrato psíquico por parte de los profesores a los alumnos	1	2	3	4
15 Maltrato físico de los profesores a los alumnos	1	2	3	4
16 Fracaso escolar	1	2	3	4
17 Apatía del alumnado hacia los asuntos públicos	1	2	3	4

Tabla 4. Encuesta para profesores de Secundaria. Fuente: García, R. y Martínez R. (coord.) (2001). (Grupo CICA). *Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*. Valencia: L’Ullal Edicions.

VARIABLE
1. ¿Existen nuevos conflictos en su centro desde el inicio de la ESO?
Muchos
Pocos
Ninguno
2. Respecto al tipo de situaciones que se producen más frecuentemente:
2.1. El conflicto más frecuente es la violencia verbal
2.2. El conflicto más frecuente son las agresiones físicas
2.3. El conflicto más frecuente es la intimidación psicológica
2.4. El conflicto más frecuente es el vandalismo
2.5. Los conflictos más frecuentes son otros
3. Respecto a en qué ámbitos los conflictos se manifiestan con más frecuencia:
3.1. Los conflictos se dan más frecuentemente en el aula
3.2. Los conflictos se dan más frecuentemente en el patio
3.3. Los conflictos se dan en todo el centro
3.4. Los conflictos se dan más frecuentemente en el barrio donde se encuentra el centro
3.5. Los conflictos se dan en otros lugares
4. ¿Cómo se manifiestan esos conflictos?
Entre alumnos
Entre alumnos y profesores
Entre todos
Otras
5. Respecto al motivo fundamental de estos conflictos:
5.1. Los conflictos se deben a la situación familiar
5.2. Los conflictos se deben a la influencia de los medios de comunicación
5.3. Los conflictos se deben a la crisis de valores de la sociedad actual
5.4. Los conflictos se deben a que los alumnos llegan a la ESO sin los mínimos exigibles
5.5. Los conflictos se deben a la falta de interés y motivación por parte de los alumnos
5.6. Los conflictos se deben a la hiperactividad
5.7. Los conflictos se deben a una aplicación deficiente de la ESO
5.8. Los conflictos se deben a una falta de preparación del profesorado para adaptarse a la ESO
5.9. Los conflictos se deben a otras razones
6. Respecto a cómo afecta la violencia al clima del aula:

- 6.1. La violencia me impide dar clase
 - 6.2. La violencia impide aprender a los alumnos que lo desean
 - 6.3. La violencia hace que los alumnos se sientan incómodos o coaccionados por parte de sus compañeros
 - 6.4. La violencia hace que dedique el tiempo de la clase a tratar que los alumnos atiendan
 - 6.5. La violencia afecta de otras maneras
 7. Respecto a las medidas que se han tomado en su centro
 - 7.1. No se ha tomado ninguna medida
 - 7.2. La única medida ha sido hablarlo en el Claustro
 - 7.3. Se ha hablado en el Claustro y no se han tomado medidas
 - 7.4. Se ha dado formación específica al profesorado para afrontar los conflictos
 - 7.5. Se ha aplicado el reglamento interno (expedientes disciplinarios)
 - 7.6. Las medidas tomadas han sido otras
 8. Respecto a cómo afecta el clima de violencia a su tarea docente:
 - 8.1. La violencia me desmotiva para dar clases
 - 8.2. Debido a la violencia me gustaría cambiar de trabajo
 - 8.3. Trato de que la violencia no afecte a la calidad de mi enseñanza
 - 8.4. La violencia me afecta de otras maneras
 9. ¿Se siente preparado para afrontar los conflictos que en el aula?
 - Sí
 - No
 - A veces
 10. Respecto al tipo de recursos que necesitaría para afrontar la violencia en el aula:
 - 10.1. Necesito recursos y estrategias didácticas adecuadas
 - 10.2. Necesito conocer mejor la psicología de mis alumnos
 - 10.3. No necesito nuevos recursos pedagógicos
 - 10.4. No cae dentro de mi responsabilidad afrontar la violencia
 - 10.5. Necesito otros recursos diferentes
 11. ¿Qué necesidades tienen los docentes como colectivo profesional?
 - 11.1. Los docentes necesitan profesorado de apoyo
 - 11.2. Los docentes necesitan más servicios psicopedagógicos
 - 11.3. Los docentes necesitan apoyo y recursos por parte de la Administración para desarrollar la ESO
 - 11.4. Los docentes necesitan la colaboración de los servicios sociales: educadores de calle, trabajadores sociales, etc.
 - 11.5. Los docentes necesitan una reducción de horas lectivas
 - 11.6. Los docentes necesitan preparación para trabajar con el nuevo tipo de alumnado
 - 11.7. Los docentes tienen otras necesidades
-

Tabla 5. Bloques de preguntas sobre competencias instrumentales y motivacionales y cívicas de la encuesta para alumnos de 3º de ESO. Fuente: García, R. y Martínez R. (coord.) (2001). (Grupo CICA). *Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*. Valencia: L’Ullal Edicions.

VARIABLE	SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA
1 Tengo problemas para comprender lo que explica el profesor			
2 Hago las tareas que me mandan para casa			
3 Olvido pronto lo que aprendo			
4 Realizo el trabajo de clase			
5 Comprendo lo que leo			
6 Me cuesta aprender las matemáticas			
VARIABLE	MUCHO	POCO	NADA
7 Me enfado si los demás no hacen lo que yo digo			
8 Me gusta trabajar en grupo			
9 Utilizo el diálogo para resolver problemas con mis compañeros			
10 Desobedezco las órdenes del profesor/a			
11 Me irritan las personas que no piensan como yo			
12 Cuido los materiales del aula			
13 Antes de hacer algo pienso en el daño que puedo hacer a otros			
14 Me peleo con mis compañeros/as			
15 Falto a clase sin justificación			
16 Cuido y ordeno mis libros y los materiales escolares			
17 Cuando me equivoco, lo reconozco			
18. ¿Qué es lo que más te interesa en estos momentos?			
☐ Seguir estudiando	☐ Trabajar y ganar dinero	☐ No hacer nada	☐ No lo tengo claro

Tabla 6. Bloques de preguntas sobre conflictos en las aulas de la encuesta para alumnos de 3º de ESO.
Fuente: García, R. y Martínez R. (coord.) (2001). (Grupo CICA). *Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*. Valencia: L’Ullal Edicions.

VARIABLE	SÍ	NO SÉ	NO	
20. Voy al instituto porque mis padres me obligan				
21. Me gusta practicar deporte				
22.Me gustaría cambiar de instituto				
23. Creo que estar en el instituto es una pérdida de tiempo				
24. Me gusta leer en mi tiempo libre				
25. El ambiente de mi clase es agradable				
26. Hay compañeros/as que no dejan al profesor/a dar la clase				
27. En mi clase algunos compañeros/as insultan al profesor/a				
28. Se han burlado de mí en clase				
29. Los profesores/as castigan sin razón				
30. Hay compañeros que obligan a otros a hacer cosas que no quieren				
31. Los profesores/as no saben tratarnos				
32. Algunos compañero/as me dan miedo				
33. En mi clase hay muchos chicos/as violentos				
34. Algunos profesores/as son demasiado duros				
35. Dedico más de dos horas al día a utilizar móvil e internet				
36. He tenido algún conflicto a través de Internet o del móvil				
37. ¿Dónde ves más peleas? (Marca sólo una respuesta)				
Aula	Patio	Pasillos	Servicios	Alrededor del centro

Tabla 7. Encuesta para tutores. Fuente: García, R. y Martínez R. (coord.) (2001). (Grupo CICA). *Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*. Valencia: L'Ullal Edicions.

VARIABLE	SÍ	REGULAR	NO
2.Sabe leer			
3.Sabe escribir			
4.Tiene dificultades para comprender explicaciones			
5.Tienen complicaciones para el cálculo			
6.Le cuesta comprender lo que lee			
7.Su escritura es deficitaria			
VARIABLE	NUNCA	A VECES	A MENUDO
8. Amenaza a la gente			
9. Desafía al profesor			
10. Contesta mal			
11. Se aburre			
12. Es apático/a y desmotivado/a			
13. Rompe la disciplina de clase			
14. No hace los trabajos que se le encargan			
15. Rehúsa hacer lo que se le pide			
16. Hace el/la vago/a			
17. Molesta a los otros alumnos			
18. Participa en peleas			
19. Se relaciona con los que se meten en peleas			
20. Le gusta el instituto			
21. Tiene ataques de ira o mal carácter			
22. Muestra ilusión por aprender			
23. No manifiesta interés por las explicaciones del profesor/a			

Tabla 8. Encuesta para psicopedagogos. Fuente: García, R. y Martínez R. (coord.) (2001). (Grupo CICA). *Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*. Valencia: L’Ullal Edicions.

VARIABLE
1.PROBLEMAS QUE IMPERAN
Conflictos en el aula
Competencia curricular de los alumnos
Pre-delincuencia
Conflictos en el centro
Otros
2.DEMANDA DEL PSICOPEDAGOGO
Problemas de rendimiento académico
Problemas de falta de motivación de los alumnos
Problemas de conducta en el aula
Asesoramiento del profesorado
Otros
3.ACTITUD DEL PROFESORADO
Desinterés
Demanda de formación adecuada
Derivación a especialistas
Soluciona los problemas
Otros
4.CAUSAS QUE FAVORECEN LOS CONFLICTOS
Desinterés por los asuntos escolares
Necesidad de afirmación personal
Atracción por la transgresión de las normas
Falta de respeto a los demás
Desconocimiento de normas de convivencia
5.SOLUCIONES DIRIGIDAS AL PROFESORADO
Formación en técnicas de solución de conflictos
Apoyo de otros profesionales
Coherencia en la aplicación de normas
Diversificación curricular
Apoyo y recursos de la Administración
6.SOLUCIONES DIRIGIDAS AL ALUMNADO
Formación de una ética cívica
Aprendizaje de normas
Habilidades sociales
Atención personalizada a los problemas de rendimiento curricular
Entrenamiento para la solución de conflictos

PROCEDIMIENTO

Se trata de un estudio de carácter transversal realizado durante el curso 2011-2012. Este mismo se había realizado previamente durante el curso 1999-2000, pero no se puede considerar un estudio de carácter longitudinal, ya que las muestras utilizadas son diferentes en los dos casos.

Antes de realizar las encuestas, que eran anónimas y voluntarias, se mantuvo una primera entrevista personal con la dirección de cada centro, donde se explicaba con detenimiento cuáles eran los objetivos del estudio y cómo debían rellenarse las encuestas, además de solicitar los permisos necesarios para la realización de las mismas. Los datos fueron recogidos personalmente por la investigadora principal en los centros participantes, una vez obtenidos los permisos individuales de cada alumno encuestado.

La investigadora pasó personalmente las encuestas al alumnado en cada clase, dando previamente toda la información sobre el cuestionario que iban a realizar y sobre su carácter anónimo y voluntario, con las explicaciones necesarias para su correcta cumplimentación y recogía los cuestionarios ya cumplimentados de los profesores.

Todos los datos fueron incluidos en una base de datos y los análisis estadísticos se realizaron mediante los procedimientos establecidos por SPSS (SPSS, IBM, 2011). Además de utilizar este programa estadístico, se utilizaron también los programas JPM (2010) Pro v9 y RStudio Version (2013).

Dado el carácter categórico de nuestros datos, los análisis descriptivos realizados han sido el cálculo de frecuencias y las pruebas χ^2 . Además, también se han realizado pruebas no paramétricas (tests de Friedman, Wilcoxon, McNemar y Cochran), análisis de regresión logística (binomial y multinomial) y *twostep clusters*. Por último, los datos de los alumnos han sido analizados mediante un modelo de redes neuronales artificiales, los mapas auto-organizados (SOM).

Dada la variabilidad de las encuestas, los métodos analíticos utilizados se explican con más detalle en los resultados de cada una de ellas, que se presentan por separado.

Este estudio debe tomarse solamente como una estimación de la conflictividad en las aulas de 3º de ESO del municipio de Valencia, que siempre estará sujeta a los márgenes de error derivados del procedimiento de muestreo.

CAPÍTULO 4

Desarrollo de la investigación

4.1. PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES ANTE LOS CONFLICTOS EN LAS AULAS

Para conocer la percepción de los profesores ante los conflictos en el aula hemos utilizado la sub-encuesta destinada a este colectivo. Las encuestas fueron cumplimentadas por todos aquellos profesores de Educación Secundaria de los centros que participaban en el estudio que quisieron colaborar con el mismo. En total, han participado 271 docentes. Todos ellos impartían clase en la ESO y, algunos de ellos también impartían clase en Bachiller.

El análisis de los datos de la primera parte de la encuesta, nos indica que esta fue contestada en un 62% por profesoras y en un 38% por profesores y que un 49,6% eran docentes que no llegaron a conocer el sistema educativo anterior a la ESO.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

La segunda parte consiste en 11 preguntas o variables categóricas o discretas. La primera de ellas es ordinal y las demás, que son preguntas semicerradas, son nominales.

A todas ellas los encuestados debían responder eligiendo tan solo una de las posibles respuestas, pero salvo en las preguntas 1, 4 y 9, el profesorado ha marcado múltiples respuestas, por lo que a partir de cada una de estas variables con respuestas múltiples han tenido que crearse nuevas variables con cada una de las respuestas, de tal manera que se han obtenido tantas nuevas variables como posibles respuestas se daban en la variable original. Cada una de estas variables se ha codificado con un 1, en el caso de que haya sido marcada, es decir, en el caso de éxito, y con un 0, en el caso de no haber sido marcada, es decir, en el caso de fracaso, convirtiéndose así en variables *dummy*, es decir, variables que presentan resultados dicotómicos.

Al no ser variables cuantitativas, los resultados del análisis descriptivo se presentan solamente en forma de frecuencias, calculadas estas sobre el número de profesores que responde a cada pregunta, en cada caso, no sobre el total de encuestas recogidas. Obsérvese, en la Tabla 9, que los únicos casos en los que la suma de probabilidades es 1 son en las variables 1, 4 y 9. Las probabilidades de las variables *dummy* creadas no pueden sumarse porque cada frecuencia relativa de cada nueva variable está calculada respecto al número total de encuestas.

Tabla 9. Distribución de Frecuencias de las variables de la encuesta de profesores.

VARIABLE	FREQUENCY	PROBABILITY
1. ¿Existen nuevos conflictos en su centro desde el inicio de la ESO?		
Muchos	68	0,2625
Pocos	166	0,6409
Ninguno	25	0,0965
2. Respecto al tipo de situaciones que se producen más frecuentemente:		
2.1. El conflicto más frecuente es la violencia verbal	224	0,8266
2.2. El conflicto más frecuente son las agresiones físicas	23	0,0849
2.3. El conflicto más frecuente es la intimidación psicológica	50	0,1845
2.4. El conflicto más frecuente es el vandalismo	19	0,0701
2.5. Los conflictos más frecuentes son otros	30	0,1107
3. Respecto a en qué ámbitos los conflictos se manifiestan con más frecuencia:		
3.1. Los conflictos se dan más frecuentemente en el aula	90	0,3461
3.2. Los conflictos se dan más frecuentemente en el patio	99	0,3808
3.3. Los conflictos se dan en todo el centro	68	0,2615
3.4. Los conflictos se dan más frecuentemente en el barrio donde se encuentra el centro	53	0,2038
3.5. Los conflictos se dan en otros lugares	6	0,0231
4. ¿Cómo se manifiestan esos conflictos?		
Entre alumnos	206	0,7833
Entre alumnos y profesores	9	0,0342
Entre todos	45	0,1711
Otras	3	0,0114
5. Respecto al motivo fundamental de estos conflictos:		
5.1. Los conflictos se deben a la situación familiar	132	0,4871
5.2. Los conflictos se deben a la influencia de los medios de comunicación	67	0,2472
5.3. Los conflictos se deben a la crisis de valores de la sociedad actual	154	0,5683
5.4. Los conflictos se deben a que los alumnos llegan a la ESO sin los mínimos exigibles	41	0,1513
5.5. Los conflictos se deben a la falta de interés y motivación por parte de los alumnos	110	0,4059
5.6. Los conflictos se deben a la hiperactividad	25	0,0922
5.7. Los conflictos se deben a una aplicación deficiente de la ESO	8	0,0295
5.8. Los conflictos se deben a una falta de preparación del profesorado para adaptarse a la ESO	5	0,0184
5.9. Los conflictos se deben a otras razones	8	0,0295
6. Respecto a cómo afecta la violencia al clima del aula:		
6.1. La violencia me impide dar clase	33	0,1218
6.2. La violencia impide aprender a los alumnos que lo desean	118	0,4354
6.3. La violencia hace que los alumnos se sientan incómodos o coaccionados por parte de sus compañeros	47	0,1734

6.4. La violencia hace que dedique el tiempo de la clase a tratar que los alumnos atiendan	84	0,3100
6.5. La violencia afecta de otras maneras	37	0,1365
7. Respecto a las medidas que se han tomado en su centro		
7.1. No se ha tomado ninguna medida	1	0,0037
7.2. La única medida ha sido hablarlo en el Claustro	8	0,0295
7.3. Se ha hablado en el Claustro y no se han tomado medidas	19	0,0701
7.4. Se ha dado formación específica al profesorado para afrontar los conflictos	39	0,1439
7.5. Se ha aplicado el reglamento interno (expedientes disciplinarios)	226	0,8339
7.6. Las medidas tomadas han sido otras	17	0,0627
8. Respecto a cómo afecta el clima de violencia a su tarea docente:		
8.1. La violencia me desmotiva para dar clases	40	0,1550
8.2. Debido a la violencia me gustaría cambiar de trabajo	4	0,0155
8.3. Trato de que la violencia no afecte a la calidad de mi enseñanza	211	0,8178
8.4. La violencia me afecta de otras maneras	19	0,0736
9. ¿Se siente preparado para afrontar los conflictos que en el aula?		
Sí	210	0,8015
No	33	0,1260
A veces	19	0,0725
10. Respecto al tipo de recursos que necesitaría para afrontar la violencia en el aula:		
10.1. Necesito recursos y estrategias didácticas adecuadas	83	0,3063
10.2. Necesito conocer mejor la psicología de mis alumnos	27	0,0996
10.3. No necesito nuevos recursos pedagógicos	4	0,0148
10.4. No cae dentro de mi responsabilidad afrontar la violencia	2	0,0074
10.5. Necesito otros recursos diferentes	16	0,0590
11. ¿Qué necesidades tienen los docentes como colectivo profesional?		
11.1. Los docentes necesitan profesorado de apoyo	74	0,2731
11.2. Los docentes necesitan más servicios psicopedagógicos	59	0,2177
11.3. Los docentes necesitan apoyo y recursos por parte de la Administración para desarrollar la ESO	127	0,4686
11.4. Los docentes necesitan la colaboración de los servicios sociales: educadores de calle, trabajadores sociales, etc.	76	0,2804
11.5. Los docentes necesitan una reducción de horas lectivas	54	0,1993
11.6. Los docentes necesitan preparación para trabajar con el nuevo tipo de alumnado	93	0,3432
11.7. Los docentes tienen otras necesidades	8	0,0295

A continuación presentamos los resultados obtenidos en cada una de las variables de la encuesta realizada a los docentes.

¿Existen nuevos conflictos desde el inicio de la ESO?

El 74% del profesorado encuestado que responde a esta pregunta afirma que, en su centro, los nuevos conflictos desde el inicio de la ESO son pocos o ninguno, mientras que un 26% afirma que son muchos. Esta percepción es claramente diferente a la de los profesores de 1999, ya que tan solo un 44% consideraba que había pocos o ninguno, mientras que un 56% afirmaba que había muchos. Con el análisis de contingencia de esta variable con respecto a los datos globales del primer estudio obtenemos diferencias estadísticamente significativas, ya que la probabilidad de error, p , era menor de 0,05 (en este caso $p < 0,0001$). Esto nos indicaría que la opinión del profesorado sería claramente más positiva en la actualidad de lo que lo era en 1999 respecto a este tema.

Por otro lado, hay que considerar que, mientras que en 1999 todos los centros que participaron en el estudio eran públicos, en el curso 2011-2012, tan solo había 3 institutos, de los 25 centros que participaron. Dado que la opinión de los profesores podía variar según el tipo de centro en el que trabajasen, se realizó una tabla de contingencia de la variable 1 frente al tipo de centro y se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la distribución de dicha variable ($p < 0,001$).

En la Tabla 10 se presentan las frecuencias relativas totales del estudio de 1999 y del de 2012, además de las frecuencias relativas, según el tipo de centro al que pertenecían los profesores que respondieron a esta pregunta en 2012.

Tabla 10. Frecuencias relativas de la variable 1 según el año de estudio y el tipo de centro

Variable 1	1999	2012	Públicos	Privados
Muchos conflictos	56%	26%	42%	22,5%
Pocos conflictos o ninguno.	44%	74%	58%	77,5%

Como podemos observar, a pesar de las diferencias según el tipo de centro, encontradas en el año 2012, el porcentaje de profesores que considera que existen muchos conflictos se ha reducido considerablemente.

En cambio, la percepción del profesorado según su edad y experiencia no varía de manera significativa. El análisis de contingencia hecho para los profesores clasificados

en dos grupos (aquellos que no llegaron a conocer el sistema anterior a la ESO y aquellos que sí pudieron llegar a conocerlo) da una p de 0,0830.

¿De qué tipo son las situaciones que se producen más frecuentemente?

Respecto al tipo de conflicto que se produce más frecuentemente (Tabla 11), el 82,7% del profesorado encuestado sigue considerando, al igual que en el primer estudio, que es la violencia verbal (2.1), pero ha habido un aumento significativo ($p < 0,0008$) con respecto a 1999, que no podríamos justificar con un sesgo debido al mayor porcentaje de centros privados en 2012, ya que son los profesores de centros públicos los que más votan esta opción (un 92,2% frente al 80,4% de los centros privados, $p = 0,0467$). Tampoco la ubicación del centro en el primer estudio explicaría estas diferencias, ya que en todos los casos, el porcentaje de profesores que votan la violencia verbal está por debajo del 82% y, aunque en los cinturones de las capitales es del 81,5%, en las capitales es del 70,5%.

Por el contrario, se observa una clara disminución del vandalismo con respecto a 1999 ($p < 0,0001$), momento en que era considerado el segundo tipo de conflicto más frecuente. Esta diferencia todavía se acrecienta más en los centros privados, donde desciende hasta el 5,9%, mientras que el porcentaje más bajo en el primer estudio correspondería al de los profesores de centros ubicados en ciudades con más de 20.000 habitantes (8,6%). En las capitales y sus cinturones era de 15,2% y 20,7% respectivamente.

En cuanto a la intimidación psicológica (segunda opción más votada en nuestro estudio), en la que no se encuentran diferencias según el tipo de centro y, en las agresiones físicas, en las que sí hay algunas diferencias ($p = 0,0002$), se mantienen en frecuencias muy similares en ambos estudios, en torno al 18% y al 8% respectivamente. Aunque en este último caso, el porcentaje aumentaba hasta el 16,1% en las capitales y, en cambio, disminuía hasta el 3,7% en los cinturones.

Tabla 11. Influencia en la distribución de las variables sobre tipos de conflictos según el tipo de centro y el año de estudio.

VARIABLES	Públicos		Concertados		P	1999		2012		P
	SI	NO	SI	NO		SI	NO	SI	NO	
2.1. Violencia verbal	47	4	177	43	0,0467*	320	127	224	47	<0,0008*
2.2. Agresiones físicas	11	40	12	208	0,0002*	35	412	23	48	0,7541
2.3. Intimidación psicológica	9	42	41	179	0,8696	82	365	50	221	0,9717
2.4. Vandalismo	6	45	13	207	0,1400	58	389	30	241	<0,0001*

Nota. * Las diferencias entre ambos grupos son significativas

¿En qué ámbito se manifiestan con más frecuencia?

La opinión de los encuestados respecto al ámbito en cual los conflictos se producen con mayor frecuencia está más dividida. Mientras que hay un 38% que considera que se dan en el patio, hay un 35,8% que considera que se dan en el aula.

La percepción del profesorado en 1999 era diferente, pues la mayoría apuntaba al aula como el lugar más conflictivo, mientras que el patio era uno de los lugares menos votados. Al menos en centros ubicados fuera de las capitales, ya que en estas y en sus cinturones, los docentes percibían la violencia más generalizada en todo el centro.

¿Cómo se manifiestan los conflictos?

Un 78,3% de los encuestados considera que los conflictos se manifiestan más entre alumnos, pero un 17,1% apunta a que los conflictos se producen entre todos, tanto entre alumnos como entre profesores, lo que parece indicar, como ya se afirmaba en el primer estudio³⁸, que la conflictividad se vive en todo el centro, dentro y fuera del aula, entre alumnos, entre colegas y, en un porcentaje muy inferior (3,4%), entre alumnos y profesores.

³⁸ No disponemos de los valores de distribución exactos para este ítem en 1999.

¿A qué motivo fundamental se deben estos conflictos?

Una de las preguntas de mayor interés era la referida a las causas o motivos que generan estos conflictos. Esta pregunta dio lugar a 9 nuevas variables *dummy* que están relacionadas con todos los factores que, como ya hemos mencionado, influyen en la conflictividad escolar: el individuo y los entornos familiar, escolar y social.

En la Tabla 9 podemos ver que las tres opciones más votadas fueron la *crisis de valores* (variable 5.3), la *situación familiar* (5.1) y la *falta de interés y motivación de los alumnos* (5.5). Es decir, que relacionan las causas de los conflictos con 3 de los 4 factores mencionados (la sociedad, el entorno familiar y el individuo). Esta distribución, aunque con frecuencias diferentes, también se mantiene si eliminamos todas las encuestas con respuestas múltiples y analizamos tan solo aquellas que tienen una única respuesta. Además, la importancia de estas tres variables puede verse también en el hecho de que en un 92,6 % de las encuestas aparece, al menos, una de ellas.

Por otro lado, respecto al estudio de 1999, se encuentran diferencias significativas en la distribución de todas las variables sobre las que disponemos de datos:

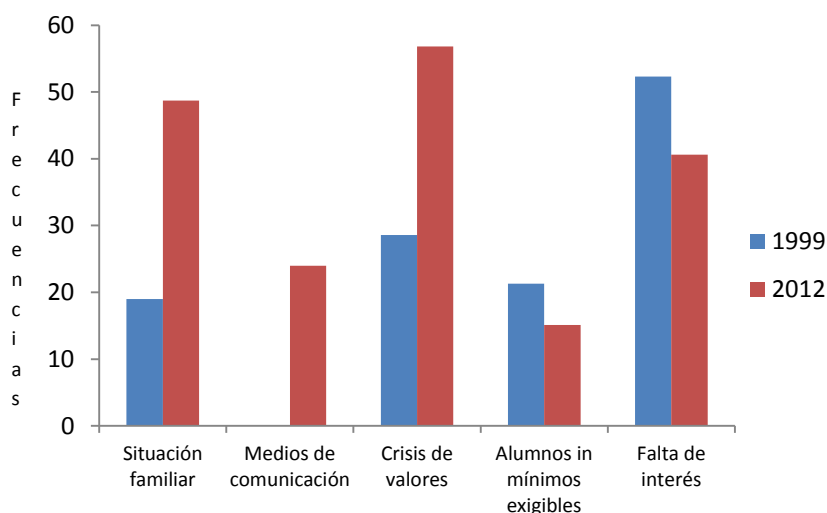


Figura 9. Comparación de resultados más destacados sobre la opinión del profesorado de 1999 y 2012 acerca de las causas de los conflictos.

Nota. No disponemos de datos de 1999 sobre la variable “Hiperactividad”

Las mayores diferencias las encontramos en las variables 5.1 (situación familiar) y 5.3 (crisis de valores). Ambas han aumentado en el último estudio y, aunque en la 5.3 se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la distribución de esta variable frente al tipo de centro (Figura 9), siendo los profesores de centros privados los que más votan esta opción (un 58,2% frente a un 50,9% de los centros públicos), la diferencia no es tan grande como la encontrada entre los dos estudios. Además, en la variable 5.1. son los profesores de centros públicos, los que más eligen esta opción (66,7% frente a un 55,4%), por tanto, podemos considerar que el aumento en la importancia de estas causas no se debe simplemente a un sesgo por el tipo de muestra utilizado. Tampoco la ubicación del centro en el primer estudio parece enmascarar estas diferencias, ya que, aunque no disponemos de suficientes datos para comprobar si las diferencias son estadísticamente significativas en las capitales y sus cinturones, en todos los casos, estas diferencias siguen siendo importantes.

Centrándonos ahora en el análisis de contingencia de cada una de estas variables frente al “Tipo de centro”, podemos observar que todos coinciden en que la influencia de los medios de comunicación (5.2), así como la hiperactividad (5.6), la aplicación deficiente de la ESO (5.7) o la falta de preparación del profesorado (5.8), no son las causas más importantes, pero vamos a estudiar los aspectos más relevantes del resto de variables que todavía no hemos comentado en función de los porcentajes de las variables más votadas por los encuestados de centros públicos y los de centros privados.

Mientras que la mayoría de los profesores de centros públicos piensan que la situación familiar y la falta de interés y motivación son causas importantes, la mayoría de los profesores de centros privados concertados no lo consideran así. Para estos, la causa más importante es la crisis de valores (Tabla 12).

Tabla 12. Distribución de las variables según la titularidad del centro.

TIPO DE CENTRO	Situación familiar	%	Falta de interés y motivación	%	Crisis de valores	%	Mínimos exigibles	%
Público	SI	66,7	SI	62,7	SI	41,0	SI	39,2
	NO	33,3	NO	37,3	NO	51,0	NO	60,8
Concertado	SI	44,5	SI	35,5	SI	58,2	SI	9,5
	NO	55,5	NO	64,5	NO	41,8	NO	90,5

En el caso de la variable 5.4 (Tabla 13), la mayoría del profesorado piensa que el hecho de que lleguen a la ESO sin los mínimos exigibles no es un factor importante en la conflictividad escolar, pero los porcentajes de profesores que piensan así son claramente diferentes en cada grupo (un 90,5% de profesores de centros concertados frente a un 60,8% de profesores de centros públicos).

Así, mientras que para la mayoría de profesores de centros públicos la situación familiar y la falta de interés son causas importantes y la crisis de valores y el hecho de que lleguen sin los mínimos exigibles no lo son, para la mayoría de profesores de centros concertados, solo sería importante la crisis de valores.

Un último dato a tener en cuenta es que son muy pocos los profesores que consideran el factor escolar como motivo fundamental. Tan solo un 2,9% lo atribuye a una posible aplicación deficiente de la ESO, un 1,8% a una falta de preparación del profesorado para adaptarse a la misma (que, por supuesto, incluiría una formación en la prevención y resolución de conflictos) y un 1,5% a que los alumnos lleguen a la ESO sin los mínimos exigibles. Estas 3 variables suman un total de 22,8%. En cambio, si agrupamos el resto de respuestas en función del resto de factores (social, escolar e individual) observamos que el 81,5% de los encuestados responde que el motivo fundamental está relacionado con el contexto social (*Crisis de valores o Influencia de los medios de comunicación*), el 49,8% con el individuo (*Falta de interés y motivación y/o Hiperactividad*) y el 48,7% con la *situación familiar*.

Tabla 13. Diferencias en la distribución de las variables que responden a los motivos fundamentales de los conflictos según titularidad de centro.

VARIABLES	Públicos		Concertados		p	1999		2012		p
	SI	NO	SI	NO		SI	NO	SI	NO	
5.1. Situación familiar	34	17	98	122	.0044*	85	362	132	139	<.0001*
5.2. Influencia medios de comunicación	14	37	53	167	.6163	-	-	67	204	-
5.3. Crisis de valores	26	25	128	192	.0078*	127	320	154	117	<.0001*
5.4. Alumnos sin mínimos exigibles	20	31	21	199	<.0001*	95	352	41	230	.0421*
5.5. Falta de interés y motivación de los alumnos	32	19	78	142	.0003*	234	213	110	161	.0022*
5.6. Hiperactividad	8	43	17	203	.0768	-	-	25	246	-
5.7. Aplicación deficiente de la ESO	3	48	5	215	.1700	59	388	8	263	<.0001*
5.8. Falta de preparación del profesorado	1	50	4	216	.9456	15	432	5	266	.231
5.9. Otros motivos	0	51	8	212	.1669	-	-	8	263	-

Nota. * Las diferencias entre ambos grupos son significativas

¿Cómo afecta la violencia al clima del aula?

En primer lugar, hay que indicar que un 93% del profesorado encuestado asume que existe violencia en las aulas, ya que responde a esta pregunta. Tan sólo 19 de ellos no responde, alegando, en su mayoría que no lo hacen porque no existe violencia.

Dada la variedad de posibles respuestas, la opinión del profesorado vuelve a estar muy repartida, aunque de nuevo, como ocurría en el estudio de 1999³⁹, los profesores afirman que, cuando hay violencia en el aula, esta, sobre todo, impide aprender a los alumnos que lo desean. Al menos así lo considera el 43,5% del profesorado. Por otro lado, la cuarta respuesta, *Dedico el tiempo de clase a tratar que los alumnos atiendan*, es votada por un 31%.

Como podemos ver en la Tabla 14, en la que se indican los resultados obtenidos de las diferentes tablas de contingencia realizadas de esta variable 6 frente al sexo, edad

³⁹ En 1999, más de un 50% respondía que la violencia le impedía dar clase, aunque no disponemos de datos concretos para hacer un estudio comparativo con los resultados obtenidos en 2012.

y experiencia del encuestado, titularidad del centro y ubicación del mismo, el factor sexo no influye en ninguna de las variables del ítem 6, ni tampoco la experiencia y la edad del profesorado. El tipo de centro solo está relacionado con la primera variable (*Me impide dar clase*), de manera que el clima de violencia en el aula parece afectar más en los centros públicos que en los concertados (un 21,8% del profesorado de centros públicos frente a un 10,8% del profesorado de centros concertados ha contestado que sí a esta pregunta,) y, por otro lado, la ubicación del centro está relacionada, tanto con esta variable como con la última. Un 19% del profesorado de centros situados en la zona central de la ciudad afirma que el clima de violencia le impide dar clase, frente a un 7,8% del profesorado de centros situados fuera de dicha zona que afirma lo mismo. En cambio, en 1999, los resultados eran inversos: un 10,3% del profesorado de las grandes ciudades frente a un 17,6% del profesorado de los cinturones de estas reconocían que el clima del aula les impedía dar clase.

Por lo tanto, según nuestros datos podemos decir que los profesores y las profesoras, independientemente de su edad y experiencia, tienen las mismas dificultades para dar clase y captar la atención de los alumnos y opinan de manera similar sobre cómo afecta el clima de violencia a estos y, por otro lado, parece que el profesorado de centros públicos y el de centros situados dentro de la zona central de la ciudad tienen mayor dificultad para dar clase que el resto, aunque también opinan de manera similar sobre la influencia del clima en el aula.

Tabla 14. Probabilidad (p) obtenida en las tablas de contingencia realizadas con las variables que responden a cómo afecta la violencia al clima del aula, frente a sexo, edad, experiencia, titularidad de centro y ubicación del mismo.

VARIABLES	Sexo	Edad	Experiencia	Púb/Conc	Centro/No
6.1. Me impide dar clase	.5770	.0645	.4864	.0382*	.0059*
6.2. Impide aprender a los alumnos que lo desean	.0839	.3353	.2897	.2344	.1842
6.3. Los alumnos se sienten incómodos o coaccionados por sus compañeros	.2016	.0961	.0428*	.4849	.6902
6.4. Dedico el tiempo de clase a tratar de que los alumnos atiendan	.2880	.9471	.9408	.0810	.8829
6.5.Otras	.9818	.6771	.3003	.1799	.0214*

Nota. * Las diferencias entre ambos grupos son significativas

¿Qué medidas se han tomado?

Un 83,4% del profesorado afirma que la única medida que se ha tomado en su centro es la aplicación del Reglamento de Régimen Interno (RRI) y esta mayoría se confirma tanto para los profesores de centros públicos como para los de centros concertados y también para los pertenecientes a centros situados en la zona central de la ciudad y para los que no.

De los profesores que afirman que se ha aplicado el RRI, el 13,7% dice, además, que se ha dado formación específica al profesorado y un 4,1% que además de aplicar el RRI, se han tomado otras medidas diferentes.

Un 7% del total dice que se ha hablado en el claustro, pero que no se han tomado medidas y tan solo un profesor afirma que no se ha tomado ninguna medida.

Por último, un 4,4% no responden a esta pregunta, o dicho de otra manera, se sigue observando, que la gran mayoría de los profesores asumen que sí que hay conflictos en las aulas y por ello responden también a esta pregunta.

¿Cómo afecta el clima de violencia a la tarea docente?

Al igual que en las dos variables anteriores, solo un 4,8% del profesorado no responde a esta pregunta alegando que no exista violencia, por lo que hemos de suponer que el resto asume que existe y que afecta de un modo u otro.

La respuesta más votada en este caso ha sido la tercera: *Trato de que la violencia no afecte a la calidad de mi enseñanza*. Así lo ha considerado el 81,8% de los encuestados. Pero hay que señalar un dato importante, y es que casi un 15% afirma que la violencia le desmotiva para dar clase.

Aun así, comparando con los resultados obtenidos en 1999⁴⁰, vemos que esta frecuencia se ha reducido a la cuarta parte, ya que entonces, el 40% de los encuestados reconocía sentirse desmotivado. Pero, hay que tener en cuenta un posible sesgo como consecuencia del tipo de centro al que pertenece la mayoría de los profesores encuestados, pues existen diferencias significativas ($p = 0,0165$) entre la opinión de los profesores de centros públicos y la de los de centros privados. Así, el porcentaje de profesores de centros públicos que reconocen desmotivarse asciende hasta el 25,5%. A pesar de ello, tras el análisis *cluster* realizado, que se explica posteriormente, no se encuentran diferencias en la opinión de los profesores del *cluster* 1 (mayoritariamente pertenecientes a centros concertados) y la de los del grupo 2, por lo que podemos decir que, en la actualidad, parece haber menos profesores desmotivados como consecuencia del clima de violencia en las aulas (Tabla 15).

En cuanto al porcentaje de profesores que les gustaría cambiar de trabajo, también se ha reducido de un 7% a un 1,5%, aunque no tenemos suficientes datos en ninguno de los dos estudios para confirmar la validez de la disminución observada.

Por otro lado, se han agrupado aquellas titulaciones que tienen que ver con la pedagogía o la psicología, para comprobar si la formación del profesorado influye en su estado de ánimo y/o en su sensación de estar preparados o no para afrontar los conflictos. También se han agrupado las titulaciones entre ciencias y letras. En ningún

⁴⁰ No podemos asegurar la validez de esta comparación, pues desconocemos cómo se realizaron en 1999 los cálculos de frecuencias en el caso de esta variable, aunque consideramos necesario destacar que el orden de importancia de cada respuesta se mantiene y que hay un claro aumento del porcentaje de profesores que intentan que no les afecte el clima de violencia y un clara disminución del porcentaje de los que se sienten desmotivados.

caso, el análisis de contingencia nos indica que haya diferencias estadísticamente significativas entre grupos, es decir, la opinión del profesorado no varía en función de su formación inicial.

¿Se siente preparado para afrontar los conflictos que surgen en el aula?

A esta pregunta responden 262 profesores, de ellos, 210 (un 80,1%) se sienten preparados, 33 (un 12,6%) no se sienten preparados y 19 (un 7,2%) solo se sienten preparados a veces. Estos resultados también difieren notablemente de los obtenidos en 1999, cuando más de la mitad de los profesores (56,9%) reconocían no sentirse preparados para afrontar los conflictos que surgen en el aula. También en este caso observamos una influencia del tipo de centro sobre la distribución de esta variable, ya que el porcentaje de aquellos que se sienten preparados y proceden de centros públicos desciende hasta el 64,7%.

La opinión del profesorado en cambio, no varía según su formación, su experiencia, o su edad, pero sí se encuentran diferencias significativas entre sexos. Aunque la mayoría de los profesores y de las profesoras se sienten preparados para afrontar los conflictos, el porcentaje de profesores que da una respuesta afirmativa en esta pregunta es claramente superior al de las profesoras (un 89,0% frente a un 74,7%, $p = 0,0010$).

Respecto al tipo de recursos que necesitarían para afrontar la violencia en el aula

La pregunta 9 era una pregunta filtro, que tenía por objeto eliminar a los sujetos a los que no procedía hacer la siguiente pregunta (la 10), por lo que, teóricamente, esta debería haber sido contestada (según se indicaba en la misma pregunta) tan solo por aquellos que, o bien no se sentían preparados o solo se sentían preparados a veces. En cambio, a la pregunta 10 contestaron muchos de los profesores que se sentían preparados y algunos que no habían respondido a la pregunta anterior.

Así, de los 271 profesores, un 57% no responde a esta pregunta y de los 116 que sí lo hacen, el 30,6% considera que necesitaría recursos y estrategias didácticas

adecuadas y casi un 10% querría conocer mejor la psicología de los alumnos. Tan solo hay dos profesores que consideraban que no necesitaban ningún recurso y 1 que pensaba que no caía dentro de su responsabilidad.

No se encuentra una influencia de las variables sexo, tipo de centro, experiencia o edad sobre estas variables.

Tanto la opción 10.3 como la 10.4 era escogida en un porcentaje mucho mayor en el primer estudio: un 35,1% de los profesores decía no necesitar ningún recurso y un 9,4% consideraba que no era su responsabilidad, por encima incluso del 8,5% que pensaba que necesitaría conocer mejor la psicología de los alumnos.

Respecto a las necesidades de los docentes como colectivo profesional

El 46,9% de los profesores afirma que el profesorado necesita apoyo y recursos por parte de la Administración para desarrollar las medidas educativas de la ESO. Un 34,3% también considera que sería necesaria una preparación de los docentes para trabajar con el nuevo tipo de alumnado y un 28% afirma también que el profesorado necesita la colaboración de los servicios sociales.

Tampoco se encuentran diferencias significativas en función del sexo, la edad o la experiencia, pero sí con el tipo de centro. Mientras que el 50,98% de los profesores de centros públicos considera que, como colectivo profesional, el profesorado necesita la colaboración de los servicios sociales, este porcentaje se reduce hasta el 22,73% en el caso de los centros concertados (probabilidad de error, $p < 0,0001$), un valor, muy similar al obtenido en 1999 (21%) con profesores de centros públicos.

Algo similar sucede con el porcentaje de profesores que considera que son necesarios apoyo y recursos por parte de la Administración (un 70% frente a un 41,4%, siendo $p = 0,0001$). En este caso, el porcentaje obtenido en 1999 (57%) tiene un valor intermedio al de ambos grupos. Pero, en ambos casos, si comparamos tan solo los datos de 1999 con los de los profesores de centros públicos de 2012, se observa un aumento en la necesidad de estos recursos.

TWOSTEP CLUSTER DE LAS VARIABLES DE OPINIÓN DEL PROFESORADO

Como las variables de opinión de esta encuesta son categóricas y no presentan una distribución normal, se ha utilizado un análisis *cluster* en dos pasos, que calcula las distancias entre variables con base a sus frecuencias.

Este análisis ha agrupado las encuestas en dos grupos (Tabla 15):

Tabla 15. Distribución de *clusters* de las variables de opinión del profesorado.

		N	%
Cluster	1	208	76,8%
	2	63	23,2%
	Total	271	100,0%

Ambos grupos opinan lo mismo sobre la existencia de pocos nuevos conflictos y sobre que los problemas se dan principalmente entre alumnos, siendo la situación más frecuente la violencia verbal, sin olvidar la intimidación psicológica.

En general, en ambos casos tratan de que el clima de violencia del aula, que afirman que sobre todo impide aprender a los alumnos que lo desean, no les afecte a la calidad de su enseñanza y se sienten preparados para afrontar los conflictos que surgen en el aula.

Por último, indican que, cuando hay conflictos, suele aplicarse el RRI del centro y reconocen que, como profesores, necesitan recursos y estrategias adecuadas y, como colectivo, apoyo de la Administración, principalmente.

Lo que diferencia a los profesores de uno y otro grupo es su edad y el tipo de centro al que pertenecen. Así, en el *cluster* 1, el 87,02% de las encuestas fueron contestadas por profesores de centros concertados, mientras que en el *cluster* 2, este porcentaje desciende hasta el 61,9%, aumentando, por consiguiente, el de profesores de centros públicos ($p < 0,0001$).

Respecto a la edad, el primer grupo es, en general, más joven que el segundo, ya que en el *cluster* 1 casi el 52% de los encuestados tiene entre 22 y 40 años, mientras que

en el *cluster* 2, casi el 70% son mayores de 40. En este caso, la probabilidad de error es de 0,0239.

Pero, estudiando las variables de opinión una a una en cada *cluster*, vemos que las diferencias más importantes entre ambos grupos se encuentran en la opinión del profesorado sobre el lugar más frecuente en el que se producen los conflictos y, también, en las causas más frecuentes que originan dichos conflictos (Tabla 16).

Tabla 16. Diferencias encontradas entre los *clusters* (%)

CLUSTER	Aula	Patio	Situación familiar	Crisis de valores	Falta de interés
1	27,8	29,8	37,0	49,0	27,9
2	50,8	58,7	87,3	82,5	82,5

Mientras que el 58,7% de los profesores del *cluster* 2 opina que el lugar más frecuente es el patio, la opinión de los profesores del *cluster* 1 se reparte entre el aula y el patio.

Por otro lado, el 87% del *cluster* 2 considera la situación familiar como la causa más frecuente, seguida de la crisis de valores y la falta de interés, y para el *cluster* 1 (donde predominan los centros concertados), la causa más importante es la crisis de valores (49,0%), seguida de la situación familiar y de la falta de interés.

Estos resultados son similares a los observados al clasificar las encuestas entre aquellas que pertenecen a centros públicos y aquellas que pertenecen a centros privados: la primera causa más importante para los centros públicos sería la situación familiar, pero para los centros privados, esta pasaría a ser la segunda causa y sería superada claramente por la crisis de valores.

Comparando estos datos con los de 1999, vemos que, a pesar de que en el *cluster* 2 la proporción de centros públicos es mayor que en el 1, la opinión del profesorado de centros públicos de entonces, es más similar a la del profesorado del *cluster* 1 que a la del *cluster* 2. Es decir, se ve una tendencia diferente en la opinión del profesorado de centros públicos.

El resto de diferencias entre ambos grupos se encuentran, no ya en que opinen de manera diferente, sino que, opinando lo mismo, el porcentaje de profesores de cada grupo que elige una respuesta determinada es muy diferente.

Por ejemplo, mientras que el porcentaje de profesorado del *cluster* 1 que reconoce necesitar más profesorado de apoyo, más servicios psicopedagógicos, apoyo y recursos de la Administración, colaboración de los servicios sociales, reducción de horas lectivas o preparación del profesorado (todas las opciones del ítem 11) no supera el 26%, este porcentaje aumenta casi hasta el 60% en el caso del profesorado del *cluster* 2.

Lo mismo sucede respecto a la opción mayoritaria del ítem 10: tan solo un 26,4% del *cluster* 1 reconoce necesitar recursos y estrategias didácticas adecuadas. En cambio, esta opción es elegida por un 44,4% de los profesores del *cluster* 2.

Asimismo, también es superior el porcentaje de profesores del *cluster* 1 que opinan que hay pocos nuevos conflictos, que estos se dan mayoritariamente entre alumnos y que se sienten preparados para afrontarlos.

Tras los resultados obtenidos, parece ser que el profesorado del *cluster* 1, perteneciente en su mayoría a centros concertados y con una edad media inferior a la del profesorado del *cluster* 2, es más positivo frente al problema de la conflictividad en los centros y parece tener menos necesidades, tanto individuales como colectivas.

REGRESIÓN LOGÍSTICA

Tras la creación de diferentes grupos mediante un análisis *cluster*, que agrupa las encuestas sin ningún criterio preestablecido, se han realizado análisis de regresión logística, según diferentes criterios y se ha encontrado que, aunque la opinión de los profesores no se ve influenciada por el sexo sí lo está por la edad y por el tipo de centro al que pertenecen.

A continuación se presentan los resultados de estos análisis y se comentan las variables que discriminan en cada caso.

Regresión multinomial según la edad del profesorado

La regresión multinomial de las encuestas de profesores según la edad de los mismos (Tabla 17) nos indica que la opinión de estos se ve influenciada por este factor y podemos predecir a qué grupo pertenece un profesor según las respuestas que marca en su encuesta, con una probabilidad bastante alta de acierto, que en ocasiones supera el 90% (pseudo- $r^2 = 0,718$).

Tabla 17. Distribución de los encuestados en función de su edad

EDAD	N	Porcentaje marginal
1 (22-30 años)	15	5,5%
2 (21-40 años)	112	41,3%
3 (41-50 años)	81	29,9%
4 (> 50 años)	63	23,2%

Las variables que discriminan a los profesores según su edad son:

- Los conflictos se dan más frecuentemente en el patio (3b)
- Los conflictos se dan en otros lugares (3e)
- Cómo se manifiestan esos conflictos (4)
- Los conflictos se deben a que los alumnos llegan a la ESO sin los mínimos exigibles (5d)
- Los conflictos se deben a la falta de interés y motivación de los alumnos (5e)
- Los conflictos se deben a la hiperactividad (5f)
- Los docentes necesitan preparación para trabajar con el nuevo tipo de alumnado (11f)

Estudiando la distribución de las variables discriminantes, vemos que tan solo 2 profesores del grupo 1 consideran que los conflictos se dan más frecuentemente en el patio. En cambio, un 72,6% de los profesores que piensan así, tienen más de 40 años.

Por otro lado, sabemos que la mayoría considera que los conflictos se dan sobre todo entre alumnos. Pero, casi un 24% de los profesores entre 41 y 50 años consideran que se dan entre todos.

Respecto a si los alumnos llegan a la ESO sin los mínimos exigibles, vemos en la Tabla 18 que el porcentaje que piensa así aumenta significativamente con la edad ($p < 0,0001$). Este aumento, aunque no de manera estadísticamente significativa, se observa también en la segunda variable más votada en cuanto al motivo fundamental de los conflictos, la 5e (falta de interés y motivación por parte de los alumnos) y también en la 5f (aplicación deficiente de la ESO):

Tabla 18. Porcentaje de profesorado de cada grupo de edad que vota que sí a las variables 5d, 5e y 5f.

EDAD	5D (%)	5E (%)	5F (%)
1 (22-30 años)	0	33,3	0
2 (31-40 años)	17,1	35,7	5,36
3 (41-50 años)	34,1	44,4	11,11
4 (> 50 años)	48,8	46,0	15,87

En cambio, respecto a si los profesores necesitan preparación para trabajar con el nuevo tipo de alumnado, un 66,6% de los menores de 31 años consideran que sí y el porcentaje de profesores mayores de 31 que piensan así desciende hasta el 32,6%.

Regresión binomial según tipo de centro

También en este caso encontramos variables discriminantes que indican que la opinión del profesorado varía según si trabajan en un centro público, como es el caso de 51 de los 271 profesores encuestados, o si lo hacen en uno concertado (pseudo- $r^2 = 0,608$).

Las variables que discriminan son las siguientes:

- Existen nuevos conflictos en su centro desde el inicio de la ESO (1)

- El conflicto más frecuente son las agresiones físicas (2b)
- El conflicto más frecuente es la intimidación psicológica (2c)
- Los conflictos se deben a que los alumnos llegan a la ESO sin los mínimos exigibles (5d)
- Necesito recursos y estrategias didácticas adecuadas (10a)
- Necesito otros recursos diferentes (10e)
- Los docentes necesitan la colaboración de los servicios sociales (11d)

Respecto a la primera variable vemos que el porcentaje de profesores de centros públicos que piensan que hay muchos nuevos conflictos es de un 42%. Mientras que tan solo un 22% del profesorado de centros concertados piensa así. En cambio, el porcentaje se invierte en el caso de los que consideran que los nuevos conflictos son pocos (56% de centros públicos frente a 66% de concertados).

Tan solo un 5,4% de profesores de centros privados (frente a un 21,6% de públicos) consideran que el conflicto más frecuente sea la agresión física, un 9,5% (frente a un 39,2%) que la causa más importante sea el desinterés y la falta de motivación de los alumnos y un 22,7% (frente a un 50,98%) que los docentes necesiten la colaboración de los servicios sociales. En estos 3 casos, las diferencias son estadísticamente significativas ($p = 0,0002$, $p < 0,0001$ y $p < 0,0001$ respectivamente).

4.2. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE 3º DE ESO SOBRE SUS COMPETENCIAS Y SOBRE LOS CONFLICTOS EN EL AULA

El cuestionario fue cumplimentado por un total de 709 alumnos de 3º de ESO de la ciudad de Valencia, pertenecientes a 25 centros, 3 de los cuales eran públicos y el resto privados concertados.

DESCRIPCIÓN INICIAL DE ALUMNADO ENCUESTADO

El perfil medio de los alumnos que han participado en nuestra encuesta es el siguiente: español/a de entre 14 y 15 años, no repetidor de ningún curso, que quiere seguir estudiando cuando finalice la ESO, que vive con sus dos progenitores y que ambos trabajan y cuyas asignaturas preferidas son Biología y Geología y/o Geografía e Historia.

Pero, la variabilidad de los encuestados es bastante amplia. Encontramos diferencias, por ejemplo, en las preferencias de los estudiantes que no quieren seguir estudiando, la influencia de la situación familiar en los estudios, o la presencia en nuestras aulas de estudiantes americanos, europeos y asiáticos. Respecto al sexo, cinco alumnos no respondían a esta pregunta y dos de ellos afirmaban poseer los dos. Del resto, un 57,1% eran mujeres, mientras que un 42,6% eran hombres.

Estudiantes repetidores y factores que influyen en el número de estos

Un 2% de los estudiantes encuestados tenía 16 años o más, debido a que habían repetido algún curso. En total, había un 25,4% de repetidores y hemos podido observar que existen diversos factores que influyen en este porcentaje.

En primer lugar, el sexo. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el porcentaje de repetidores y el de repetidoras ($p = 0,0178$). Así, un 29,7% de los alumnos son repetidores, mientras que tan solo un 21,8% de las alumnas había repetido algún curso. Asimismo, también hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en el gusto por la lectura entre sexos: de los que afirman que les gusta leer en su tiempo libre, el 73,5% son mujeres, mientras que tan solo un

26,5% son hombres ($p < 0,0001$). O, diciéndolo de una manera más clara: mientras que un 45% de las mujeres afirman que les gusta leer y un 39% afirman que no, en el caso de los varones, tan solo un 21% afirman que les gusta leer y un 64% reconocen que no les gusta.

También hemos observado una influencia de la situación familiar en la que se encuentran los alumnos sobre el porcentaje de estos que ha repetido algún curso.

Del total de encuestados, un 80,3% vive con su padre y su madre, un 17% vive bien con su padre o bien con su madre y no alcanzan el 3% aquellos que o bien viven con sus abuelos o se encuentran en otra situación diferente a las anteriores.

Un análisis de contingencia de estas dos variables (*Con quién vives y Has repetido algún curso*) nos muestra que sus distribuciones no son casuales ($p = 0,0035$).

Pero esta diferencia se ve todavía más clara si incluimos en un solo grupo, que llamaremos “familias no estables” a aquellos que viven solo con uno de sus progenitores, a los que viven con sus abuelos y a los que se encuentran en otra situación y los comparamos con los que viven en “familias estables” (los que viven con sus dos progenitores). En este caso, p es de 0,0004. Así, el porcentaje de estudiantes repetidores pertenecientes a familias estables es de 22,7%, pero este porcentaje aumenta hasta el 37% en el caso de estudiantes que no tienen familias estables.

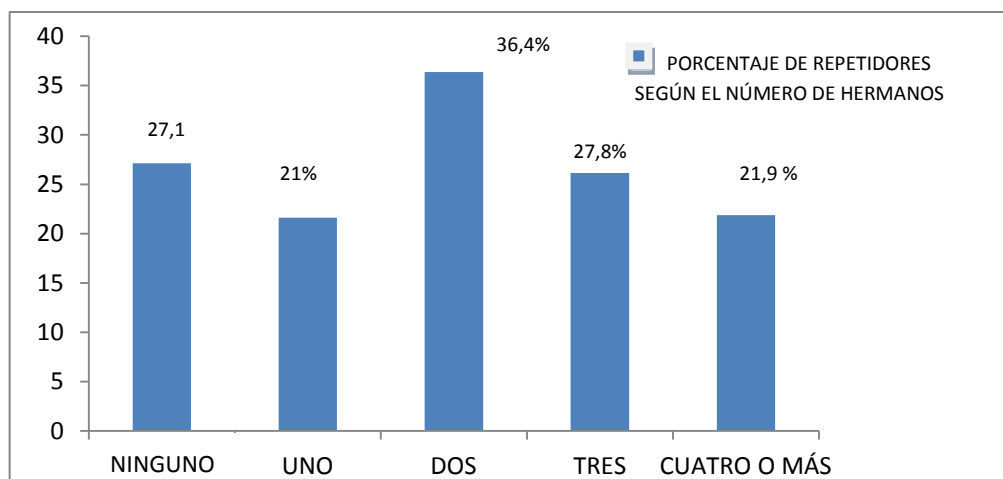
Por otro lado, respecto al número de hermanos de los encuestados, también se ha encontrado cierta influencia sobre el número de repetidores ($p = 0,0244$). Del total, un 16,9% eran hijos únicos, mientras que un 56,4% tenían un solo hermano, y el 17,1% tenía 2. El porcentaje de alumnos que tenían 3 o más hermanos no alcanzaba el 10%.

En la Tabla 19 podemos ver que la mayor diferencia se encuentra en el caso de estudiantes con dos hermanos.

Tabla 19. Casos de repetidores y no repetidores en función del número de hermanos.

	NINGÚN HERMANO	UN HERMANO	DOS HERMANOS	TRES HERMANOS	4 O MÁS HERMANOS	Total
NO REPETIDOR	86	312	77	26	25	526
REPETIDOR	32	86	44	10	7	179
TOTAL	118	398	121	36	32	705

De hecho, si vemos un histograma de frecuencias de repetidores según el número de hermanos (Figura 10), podemos ver que el porcentaje de repetidores entre estudiantes con 2 hermanos (36,4%) es claramente superior al resto.

**Figura 10.** Porcentaje de repetidores según el número de hermanos.

Continuando el análisis de la encuesta de los alumnos en función de la variable familiar, también se observa una influencia de la situación laboral de los progenitores en el porcentaje de repetidores ($P < 0,0001$). Este disminuye considerablemente cuando es el padre el que trabaja y la madre no (18,7%) y aumenta cuando trabajan los dos padres (23,2%) y, especialmente cuando solo lo hace la madre (44,2%). Estas diferencias se mantienen tanto para los alumnos que viven con sus dos progenitores como para aquellos que no (Tabla 20).

Tabla 20. Casos de repetidores y no repetidores en función de la situación laboral de los padres

Quiénes trabajan	NO REPETIDOR	REPETIDOR	Total
Los dos padres	322	97	419
Solo el padre	130	30	160
Solo la madre	43	34	77
Ninguno	21	9	30
Otra situación	8	9	17
Total	524	179	703

Todo esto demuestra la influencia del entorno familiar en los resultados académicos del alumnado.

Por otro lado, se encuentran diferencias significativas según el sector de la ciudad al que pertenecen los centros (Tabla 21). Donde hay menos repetidores es en el sector 2, con una frecuencia de 15,8%, este valor casi se duplica en el sector 5 (30%).

Tabla 21. Frecuencia relativa de repetidores y no repetidores en función del sector en el que se encuentran los centros de los encuestados

SECTOR	NO REPETIDORES (%)	REPETIDORES (%)
1	70,4	29,6
2	84,2	15,8
3	78,6	21,4
4	74,4	25,6
5	70,0	30,0

En cambio, la zona donde se ubica el centro (más o menos cercana al centro de la ciudad) no influye en el porcentaje de repetidores.

En cuanto al tipo de centro, el porcentaje de repetidores entre los alumnos de centros privados-concertados es del 23,5%, mientras que en centros públicos alcanza el 38% ($p = 0,0028$).

Por último, si comparamos los resultados con los obtenidos en 1999 (28,4%), el porcentaje de repetidores ha aumentado considerablemente en los centros públicos, pero en los privados este porcentaje está por debajo de los obtenidos en los centros públicos tanto en 1999 como en la actualidad. Aunque esto podría deberse también a otros factores, pues hay que tener en cuenta que la población analizada en 1999 era diferente a la nuestra, en cuanto al territorio y a las ciudades que se estudiaron.

Nacionalidad de los estudiantes encuestados

En cuanto a la nacionalidad de los estudiantes, un 82% eran españoles, un 4,8% ecuatorianos, había un 2,4% tanto de colombianos como de bolivianos y un 1,27% eran argentinos.

El resto de las 24 naciones representadas en el estudio no superaban el 1% de los alumnos encuestados. Por ello, los países de origen de los estudiantes no españoles (o de doble nacionalidad), se han agrupado por zonas geográficas y la distribución de estos estudiantes, que constituyen un 18% del total, puede verse en la Figura 11:

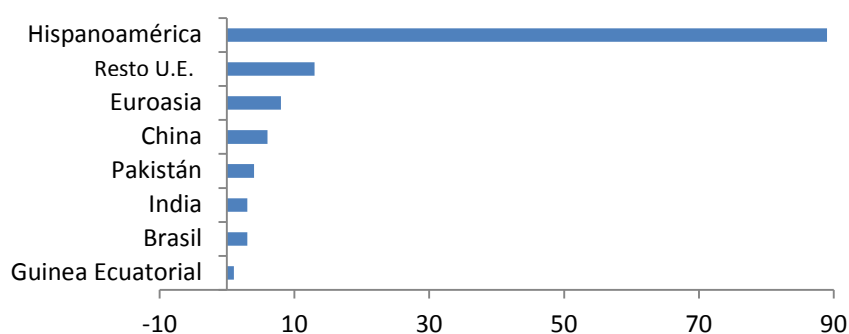


Figura 11. Distribución de los estudiantes encuestados según su nacionalidad

El resto de países de la U.E. son: Rumanía (7 estudiantes), Italia (2), Alemania (1), Bulgaria (1), Holanda (1) y Lituania (1).

Los países euroasiáticos son: Armenia (4), Ucrania (2), Georgia (1) y Rusia (1).

Los hispanoamericanos son: Ecuador (34), Bolivia (17), Colombia (17), Argentina (9), Chile (6), Venezuela (4), Paraguay (1) y México (1).

No disponemos de datos demográficos de estudiantes extranjeros, pero los alumnos hispanoamericanos encuestados constituyen el 12,6% del total y este porcentaje está cerca del 11,3% de personas hispanoamericanas de entre 10 y 14 años que, según el INE había en España el 1 de enero de 2012.

Por otro lado, a pesar del elevado número de estudiantes hispanoamericanos, el porcentaje de estos estudiantes con respecto al total de alumnos encuestados (12,6%) está muy lejos, por ejemplo, del porcentaje de estudiantes hispanoamericanos que hay actualmente en el estado de California (USA), donde se ha desarrollado parte de esta tesis y que es superior al 50%.

Asignaturas preferidas

Las asignaturas preferidas son, en primer lugar, Biología y Geología y Geografía e Historia (ambas elegidas por un 16,7% de los estudiantes encuestados) y, en segundo lugar, Matemáticas, seguida de Educación Física (15,1% y 13,1% respectivamente). Esta última era precisamente la preferida por los estudiantes en el estudio de 1999 y fue elegida por un 20% de estos. En cambio, en aquel momento, Biología y Geología y Matemáticas fueron elegidas por un porcentaje mucho menor (9% y 11% respectivamente) y casi ningún alumno eligió Geografía e Historia como su preferida (Figura 12).

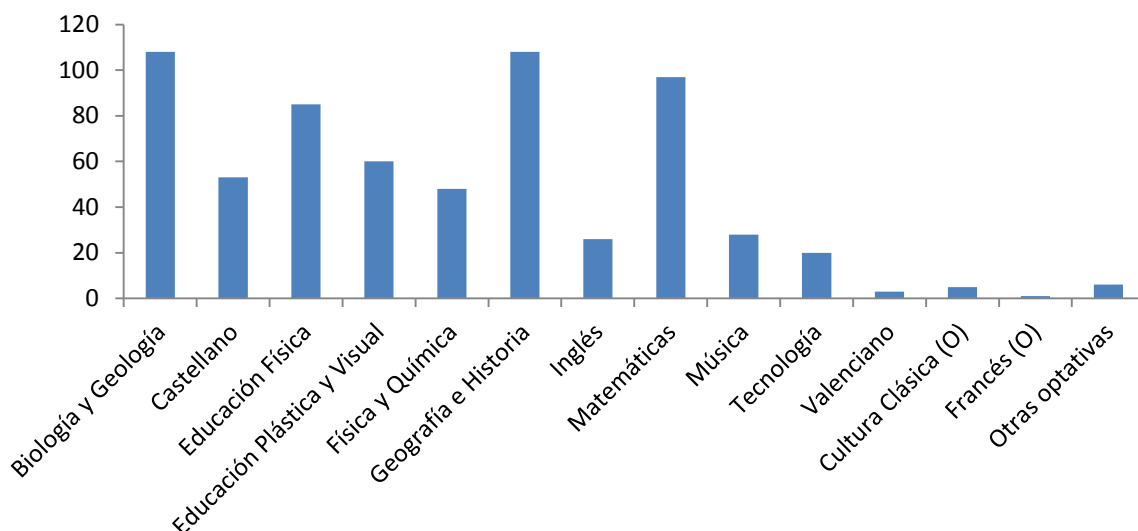


Figura 12. Asignaturas elegidas como preferidas por los alumnos

Si agrupamos las asignaturas de Ciencias por un lado y las de Letras por otro, vemos que el 55,1% de los encuestados elige una asignatura de Ciencias como preferida, frente a un 44,9% que le gusta más una asignatura de Letras.

La opinión de los estudiantes no varía significativamente según el sexo, pero sí lo hace cuando comparamos a los alumnos que quieren seguir estudiando (83,3% de los encuestados) con aquellos que prefieren trabajar y ganar dinero (7,7%). En este caso, las dos asignaturas preferidas por todos los estudiantes y también por aquellos que quieren continuar con sus estudios (Biología y Geología y Geografía e Historia) se quedan con alrededor de un 10% de los votos de los estudiantes que no quieren seguir estudiando, mientras que Educación Plástica y Educación Física son votadas por un 21,7% y un 19,6% de éstos. Un análisis de contingencia entre las dos variables (ítems 18 y 19 de la segunda parte de la encuesta) nos muestra diferencias significativas ($p = 0,0055$), lo que nos permite suponer que aquellos estudiantes que no desean seguir estudiando prefieren asignaturas a las que haya que dedicar el menor tiempo posible de estudio (Figura 13).

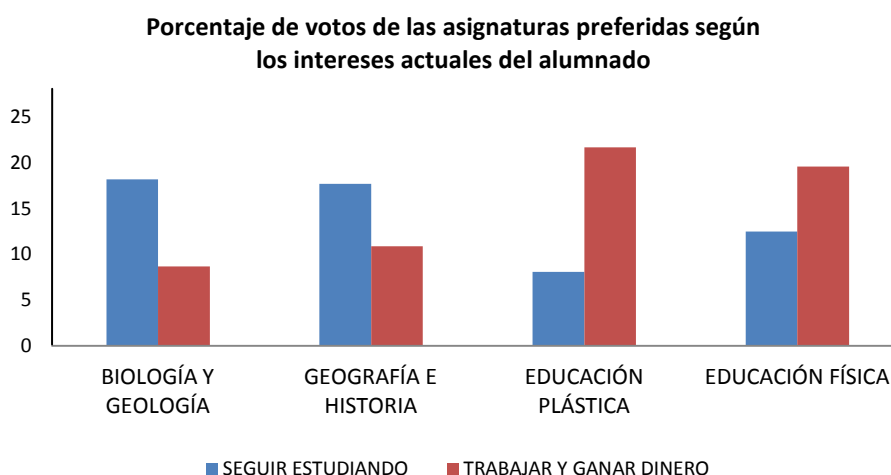


Figura 13. Asignaturas preferidas según los intereses actuales del alumnado

Situación familiar del alumnado

Ya hemos anunciado anteriormente que el 80,3% de los estudiantes encuestados vive con sus dos progenitores y que un 17% vive tan solo con uno de ellos.

En el primer caso, el porcentaje es sensiblemente inferior al obtenido en el primer estudio (85,1%) y, en cambio, es el doble en el segundo caso, ya que en 1999 solo un 8,4% declaraba vivir solamente con uno de los progenitores.

También hemos indicado que la mayoría (56,4%) tenía un solo hermano, como también sucedía en 1999 y, respecto a la situación laboral de los progenitores, también una mayoría (59,6%) afirma que trabajan sus dos padres.

En la Tabla 22 se presentan los datos comparativos entre la situación laboral de los padres de los estudiantes encuestados en 1999 y la de los encuestados en 2012.

Tabla 22. Situación laboral de los padres

Quiénes trabajan	Casos (2012)	Prob (2012)	Prob (1999)
Los dos padres	422	0,596	0,557
Solo el padre	160	0,226	0,344
Solo la madre	78	0,110	0,058
Ninguno	30	0,042	0,041
Otra situación	17	0,024	-
Total	707	1,000	1,000

Eliminando la quinta opción, que no nos aporta gran información, un análisis de contingencia de los resultados de la variable en los dos estudios nos indica diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,0001$). Las mayores diferencias están en los casos en los que solo trabaja la madre y en los que solo trabaja el padre. De un 5,8% de estudiantes que afirman que solo trabaja su madre se ha pasado a un 11%. Por el contrario, se ha reducido el caso de familias en las que solo trabaja el padre, pasando de un 34,4% a un 22,6%.

Respecto a la situación más frecuente, vemos que, a pesar de la crisis económica en la que se encuentra ahora nuestro país y del aumento considerable del paro, en nuestro estudio es mayor el porcentaje de casos en los que trabajan los dos padres que en el de 1999. Pero, si clasificamos nuestros datos, según si el estudiante pertenece a un centro público o a uno privado-concertado, el resultado es diferente. En el caso de los centros privados, el porcentaje de alumnos con ambos padres trabajando es incluso mayor (61%), pero en el caso de los centros públicos, desciende hasta el 50%.

Además, si observamos los datos de los alumnos con ambos padres en el paro, del 4,1% de 1999 pasamos a un 8,7% en los casos de alumnos de centros públicos, pero el porcentaje desciende hasta el 3,5% en el caso de alumnos de centros privados concertados.

Así, la situación económica familiar es, de media, mejor para los alumnos que asisten a centros privados concertados que para los que asisten a centros públicos.

No se observan diferencias significativas por sectores.

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES DEL ALUMNADO

A continuación se presentan las variables utilizadas para medir las competencias instrumentales del alumnado, con la distribución de las mismas (Tabla 23).

Tabla 23. Frecuencias de las variables relacionadas con la opinión que los alumnos tienen sobre sus competencias instrumentales

		SIEMPRE (%)	A VECES (%)	CASI NUNCA (%)
1	Tengo problemas para comprender lo que explica el profesor	3,5	54,2	42,2
2	Hago las tareas que me mandan para casa	55,3	39,8	4,8
3	Olvido pronto lo que aprendo	5,7	50,1	44,3
4	Realizo el trabajo de clase	67,9	29,4	2,7
5	Comprendo lo que leo	57,6	39,5	2,9
6	Me cuesta aprender las matemáticas	17,3	50,2	32,5

Observando estos datos, podríamos decir que, en términos generales, se cumple lo que venía sucediendo ya en 1999. Es decir, algo más de la mitad afirman comprender lo que leen y se perciben a sí mismos cumpliendo con la realización de las tareas, tanto en clase como en casa. En cambio, solo una tercera parte afirma que no le cuesta aprender las matemáticas y son más de la mitad los que afirman que a veces sí les cuesta. Como también son mayoría los que afirman que a veces les cuesta comprender lo que explica el profesor y los que a veces olvidan pronto lo que aprenden. En cuanto al sexo de los encuestados, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre la opinión de los alumnos y la de las alumnas. Tampoco las hay entre los centros públicos y los privados concertados y no tenemos suficientes datos para comprobar si los intereses del alumnado están relacionados o no con sus competencias instrumentales.

Análisis no paramétricos

Se ha realizado un test de Friedman para analizar lo observado en la tabla de distribuciones, cambiando previamente el sentido de algunas preguntas para que los valores máximos y mínimos sean coherentes (Tabla 24).

En el caso de las preguntas inicialmente positivas, en las que la segunda respuesta tenía un sentido, por ejemplo, de a veces hago las tareas, se ha incorporado a la primera respuesta, con lo que quedan dos opciones:

- No siempre hago las tareas o a veces no las hago
- Casi nunca no hago las tareas.

Tabla 24. Test de Friedman

	Variables	Mean Rank
1	Tengo problemas para comprender lo que explica el profesor	2,88
2	Hago las tareas que me mandan para casa	4,10
3	Olvido pronto lo que aprendo	2,95
4	Realizo el trabajo de clase	3,74
5	Comprendo lo que leo	4,05
6	Me cuesta aprender las matemáticas	3,29

El test de Friedman para las variables transformadas y dicotomizadas, nos indica que los alumnos tienen dificultades, especialmente en la comprensión lectora y en el aprendizaje de las matemáticas y también indica que no siempre hacen las tareas que les mandan ni el trabajo de clase (rango $> 3,0$).

Estas dificultades en la comprensión lectora y el aprendizaje de las matemáticas se ven claramente al comparar cada una de estas variables con la comprensión oral (test de Wilcoxon), puesto que tanto los que tienen problemas para la comprensión lectora como aquellos a los que les cuesta aprender las matemáticas no tienen problemas para la comprensión oral.

Tabla 26. Test de Wilcoxon

Test Statistics (Wilcoxon)									
Variables comparadas	2 - 1	3 - 1	4 - 1	5 - 1	6 - 1	3 - 2	4 - 2	5 - 2	6 - 2
Z	-16,663 ^a	-2,188 ^a	-13,363 ^a	-16,202 ^a	-8,892 ^a	-16,042 ^b	-6,216 ^b	-,783 ^b	-11,199 ^b
p	,000	,029	,000	,000	,000	,000	,000	,434	,000
Variables comparadas	4 - 3	5 - 3	6 - 3	5 - 4	6 - 4	6 - 5			
Z	-12,637 ^a	-15,418 ^a	-7,364 ^a	-4,050 ^a	-6,777 ^b	-10,381 ^b			
p	,000	,000	,000	,000	,000	,000			

a. Basado en rangos negativos, es decir que, en cada pareja de variables comparadas, hay más casos en los que la primera variable tiene valores más bajos que la segunda. b. Basado en rangos positivos, es decir, que hay más casos en los que la primera variable comparada tiene valores más altos que la segunda. p = probabilidad de error. Z = estadístico de prueba para el test de Wilcoxon.

Con el test de McNemar que, como el test de Wilcoxon, se utiliza para comprobar diferencias en la distribución de las variables a partir de dos muestras relacionadas, también podemos extraer algunas conclusiones: el porcentaje de los que hacen el trabajo pero no comprenden lo que leen es de un 42% y este aumenta hasta un 55% entre los que no hacen el trabajo. Asimismo, los que no hacen las tareas que les mandan para casa, no comprenden lo que leen, pero un 60% de los que las hacen también tienen dificultades para la comprensión lectora. Esto demuestra, aunque las diferencias no sean estadísticamente significativas (debido tal vez al tamaño muestral) el verdadero problema que hay entre los estudiantes con la competencia lectora.

En cambio, también podemos observar que aunque no realicen el trabajo de clase y no comprendan lo que leen, no tienen problemas en el aprendizaje de las matemáticas y aquí la p es menor de 0,0001 (la tabla de resultados del test de McNemar, no se ha incluido debido a su gran tamaño).

Por último, hay que decir que no se ve una influencia del sexo sobre ninguna de las variables con las que hemos medido las competencias instrumentales del alumnado, aunque sí hay diferencias significativas entre los alumnos españoles y los extranjeros, en relación con la variable 5 (comprendo lo que leo). Hay un 40,45% de alumnos españoles que reconocen no comprender lo que leen, mientras que entre los extranjeros, este porcentaje aumenta hasta el 52%.

COMPETENCIAS ÉTICO-CÍVICAS DEL ALUMNADO

Para medir estas competencias se realizaron a los alumnos una serie de preguntas relacionadas con la asunción de responsabilidades, el respeto de las normas, sus valores o cómo se relacionan con sus compañeros. A continuación se presenta la distribución de las 11 variables con las que se pretendía medir dichas competencias.

Tabla 27. Distribución de las variables relacionadas con las competencias ético-cívicas del alumnado

Variables	MUCHO (%)	POCO (%)	NADA (%)
7 Me enfado si los demás no hacen lo que yo digo	3,8	39,5	56,7
8 Me gusta trabajar en grupo	67,9	26,5	5,7
9 Utilizo el diálogo para resolver problemas con mis compañeros	71,7	24,0	4,3
10 Desobedezco las órdenes del profesor/a	4,1	31,9	64,0
11 Me irritan las personas que no piensan como yo	5,1	36,9	58,0
12 Cuido los materiales del aula	79,1	18,6	2,3
13 Antes de hacer algo pienso en el daño que puedo hacer a otros	53,6	38,6	7,8
14 Me peleo con mis compañeros/as	3,3	30,8	66,0
15 Falto a clase sin justificación	2,7	11,6	85,7
16 Cuido y ordeno mis libros y los materiales escolares	65,3	29,6	5,1
17 Cuando me equivoco, lo reconozco	57,8	38,9	3,3

Según la tabla 27, en general, los alumnos no se enfadan ni se irritan ni se pelean, sino que dialogan para solucionar los problemas que puedan tener con sus compañeros, les gusta trabajar en grupo, suelen cuidar sus materiales y los del aula, asisten a clase con normalidad y obedecen al profesor, antes de hacer algo piensan en las consecuencias que puede haber y cuando se equivocan, lo reconocen. Además, en general, no existe una influencia de la nacionalidad del estudiante sobre la distribución de estas variables, aunque sí encontramos diferencias estadísticamente significativas en 4 de ellas: mientras que el porcentaje de los que utilizan mucho el diálogo entre los

estudiantes españoles es del 74%, entre los extranjeros es del 62%. Lo mismo sucede con la variable 12. El 81% de los españoles reconoce cuidar los materiales del aula, pero solo el 69,8% de los extranjeros lo reconoce. En cambio, el porcentaje de los que no piensan antes de hacer algo en el daño que pueden hacer a otros es mayor entre los estudiantes extranjeros (16,7% frente a 5,5%) y el porcentaje de los que faltan a clase sin justificación también (8% frente a 1,6%). Las probabilidades de error en estos casos son 0,01 y 0,007 para las dos primeras y menor de 0,001 para las dos últimas.

En el primer estudio se encontró una influencia en la distribución de estas variables según el sexo, concluyendo que, en general, las chicas se percibían mejor que los chicos. Nosotros solo hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en las variables 9, 10 ($p = 0,001$, 0,041 respectivamente) y 16 ($p < 0,001$). Para estos casos, las chicas también se perciben mejor que los chicos, ya que el 77,8% de ellas reconoce utilizar el diálogo para resolver los problemas con sus compañeros, mientras que solo el 64,4% de los chicos afirma lo mismo. El 68,2% de las chicas (frente a un 59,0% de los chicos) reconoce que no desobedece al profesor; y el 71,8% de las chicas reconocen cuidar y ordenar sus libros y materiales escolares, mientras que tan solo el 57,0% de los chicos lo hace.

Otra influencia interesante que se ha encontrado sobre una de las variables (*Falto a clase sin justificación*) es la de la situación familiar del alumnado, respecto a la estructura familiar en la que vive. Aunque no tenemos datos suficientes para dar validez a estos resultados, ya que hay muy pocos alumnos que reconozcan un alto absentismo, hemos encontrado que mientras el porcentaje de alumnos que viven bien con sus dos padres o bien con su padre, su madre o sus abuelos y faltan mucho a clase es muy bajo (2,7% de media), en aquellos alumnos que viven en otra situación diferente, el alto absentismo asciende hasta el 20%.

También se ha visto una relación entre una de las competencias motivacionales (*Realizo el trabajo de clase*) y una de las cívicas (*Desobedezco las órdenes del profesor*) con el interés de los estudiantes por seguir estudiando. Hemos observado que su comportamiento mejora entre aquellos alumnos que quieren seguir estudiando y disminuye en aquellos que prefieren trabajar o no quieren hacer nada (Figura 14). En ambos casos, las diferencias son estadísticamente significativas, siendo $p < 0,001$.

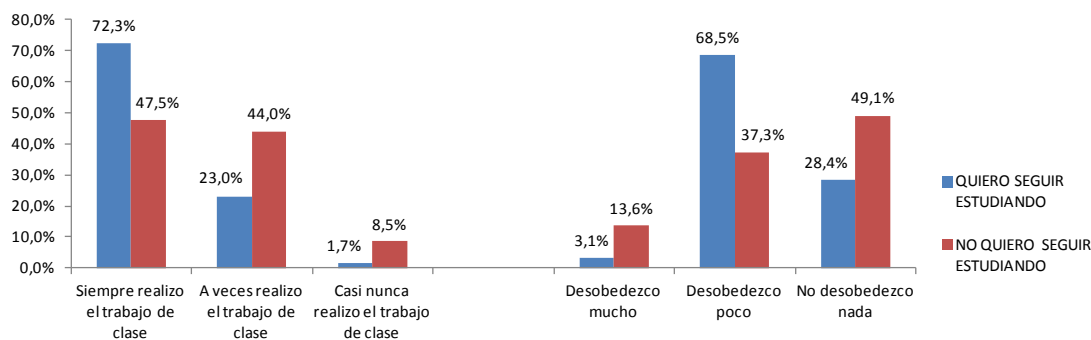


Figura 14. Relación entre el comportamiento de los estudiantes y su interés por los estudios

En cambio, no se ha encontrado una influencia del tipo de centro sobre las variables ético-cívicas.

Con el fin de poder estudiar la relación entre las variables relacionadas con las competencias ético-cívicas, se han hecho algunos cambios en la base de datos que nos permiten valorar cada variable de la misma manera. Este cambio se debe a que el planteamiento de las preguntas, como ocurría con las variables relacionadas con las competencias instrumentales, en ocasiones se ha hecho en sentido positivo y en otras en sentido negativo y la valoración de cada respuesta es diferente, ya que responder “mucho” en la primera variable, por ejemplo, sería algo negativo, mientras que la misma respuesta en la segunda variable sería algo positivo. Así, por ejemplo, la variable 8 (me gusta trabajar en grupo) se ha cambiado por “no me gusta trabajar en grupo”, con lo que si antes la respuesta “mucho” confirmaba que le gustaba trabajar en grupo, ahora hemos de darle el valor de “nada” para decir lo mismo.

En este caso, la segunda opción no se ha eliminado ni se ha incluido en las otras respuestas, porque consideramos que tiene un valor intermedio entre mucho y nada.

Análisis no paramétricos

El análisis no paramétrico para las 11 variables ético-cívicas relacionadas (test de Friedman) muestra diferencias significativas ($p < 0,001$) y podemos ver que los aspectos negativos que más destacan entre el alumnado, es que no piensan en el daño que pueden hacer antes de actuar (variable 13) y también que les irritan las personas que no piensan como ellos (variable 11), se enfadan si los demás no hacen lo que ellos dicen (7) y no reconocen sus errores (17). El rango medio es inferior a 5,6 en todas ellas. En la Tabla

28 se presentan, por orden de menor a mayor, los valores obtenidos en el test e Friedman para la 11 variables.

Tabla 28. Test de Friedman para las variables ético-cívicas ($p < 0,001$)

Variables	Mean Rank
7	5,52
8	6,03
9	6,34
10	5,94
11	5,51
12	6,77
13	5,21
14	6,05
15	7,11
16	5,96
17	5,55

Tabla 29. Test de Wilcoxon para las variables ético-cívicas

Variables comparadas	8 - 7	9 - 7	10 - 7	11 - 7	12 - 7	13 - 7	14 - 7	15 - 7	16 - 7	17 - 7
Z	-2,830 ^a	-4,877 ^a	-2,538 ^a	-,061 ^b	-8,710 ^a	-2,552 ^b	-3,605 ^a	-10,405 ^a	-2,349 ^a	-,664 ^a
p	,005	,000	,011	,951	,000	,011	,000	,000	,019	,507
Variables comparadas	9 - 8	10 - 8	11 - 8	12 - 8	13 - 8	14 - 8	15 - 8	16 - 8	17 - 8	10 - 9
Z	-1,979 ^a	-,703 ^b	-3,052 ^b	-5,563 ^a	-5,017 ^b	-,278 ^a	-7,530 ^a	-,629 ^b	-2,357 ^b	-2,715 ^b
p	,048	,482	,002	,000	,000	,781	,000	,529	,018	,007
Variables comparadas	11 - 9	12 - 9	13 - 9	14 - 9	15 - 9	16 - 9	17 - 9	11 - 10	12 - 10	13 - 10
Z	-4,996 ^b	-3,778 ^a	-7,956 ^b	-1,850 ^b	-6,284 ^a	-2,664 ^b	-4,934 ^b	-2,677 ^b	-7,063 ^a	-4,916 ^b
p	,000	,000	,000	,064	,000	,008	,000	,007	,000	,000
Variables comparadas	14 - 10	15 - 10	16 - 10	17 - 10	12 - 11	13 - 11	14 - 11	15 - 11	16 - 11	17 - 11

Z	-,932 ^a	-8,738 ^a	-,052 ^a	-1,932 ^b	-8,491 ^a	-2,235 ^b	-3,440 ^a	-10,160 ^a	-2,490 ^a	-,695 ^a
p	,351	,000	,958	,053	,000	,025	,001	,000	,013	,487

Variables comparadas	13 - 12	14 - 12	15 - 12	16 - 12	17 - 12	14 - 13	15 - 13	16 - 13	17 - 13	15 - 14
Z	-10,771 ^b	-5,513 ^b	-2,853 ^a	-7,416 ^b	-8,502 ^b	-5,797 ^a	-12,230 ^a	-4,853 ^a	-3,125 ^a	-7,998 ^a
p	,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000

Variables comparadas	16 - 14	17 - 14	16 - 15	17 - 15	17 - 16
Z	-,830 ^b	-2,989 ^b	-8,897 ^b	-10,078 ^b	-1,907 ^b
p	,407	,003	,000	,000	,057

Tras el test de Wilcoxon (Tabla 29), podemos ver que, en general, la opinión de los alumnos es similar en cada una de las parejas de variables analizadas, pero existen bastantes diferencias estadísticamente significativas, debido a que esta opinión varía de un 20% a un 30% en cada caso.

Entre los casos más relevantes, encontramos que un 31,3% de los encuestados que afirman que utilizan el diálogo para resolver problemas con sus compañeros, reconoce que se enfada si los demás no hacen lo que dice y un 27,4% que le irritan las personas que no piensan igual.

También encontramos que entre los que no faltan a clase sin justificación, un 28% reconoce desobedecer las órdenes del profesor/a y un 28,4% que no cuida ni ordena sus libros y los materiales escolares.

Tampoco cuida sus libros el 21,8% de los que sí reconocen cuidar los materiales del aula.

PERCEPCIÓN DE LOS CONFLICTOS Y CLIMA DEL AULA

En esta parte de la encuesta, en la que los alumnos tenían como opción responder “no sé”, hemos de señalar que solo para el 3,4% de los adolescentes la respuesta más frecuente en las 17 variables estudiadas fue esta. Es decir, que podemos

considerar que su interés por este tema es alto y que realmente se leyeron las preguntas, ya que procuraron dar respuestas claras a las preguntas que se les realizaban, sin recurrir a la opción más sencilla, que hubiera sido responder “no sé” en la mayoría de los casos. A pesar de ello, de media, en cada variable hay un 17% de estudiantes que eligen esta respuesta (véase Tabla 30), lo que no impide ver que, en general para los encuestados, el ambiente de clase es agradable y que el único conflicto que reconocen es la variable 26 (*Hay compañeros que no dejan dar clase al profesor*).

Tabla 30. Distribución de las variables relacionadas con la percepción de los alumnos sobre los conflictos y el clima del aula (%)

	SÍ	NO	NO SÉ
20 Voy al instituto porque mis padres me obligan	11,6	77,7	10,6
21 Me gusta practicar deporte	78,1	12,9	9,0
22 Me gustaría cambiar de instituto	13,9	68,4	17,7
23 Creo que estar en el instituto es una pérdida de tiempo	2,3	89,5	7,5
24 Me gusta leer en mi tiempo libre	34,0	49,8	16,2
25 El ambiente de mi clase es agradable	62,4	16,1	21,5
26 Hay compañeros/as que no dejan al profesor/a dar la clase	70,3	13,9	15,8
27 En mi clase algunos compañeros/as insultan al profesor/a	19,1	61,6	19,3
28 Se han burlado de mí en clase	15,9	68,6	15,5
29 Los profesores/as castigan sin razón	20,4	52,8	26,8
30 Hay compañeros que obligan a otros a hacer cosas que no quieren	20,4	56,3	23,3
31 Los profesores/as no saben tratarnos	21,3	52,2	26,5
32 Algunos compañero/as me dan miedo	5,7	90,6	3,7
33 En mi clase hay muchos chicos/as violentos	12,8	72,9	14,3
34 Algunos profesores/as son demasiado duros	45,2	40,5	14,2
35 Dedico más de dos horas al día a utilizar móvil e internet	49,2	38,4	12,2
36 He tenido algún conflicto a través de Internet o del móvil	15,5	80,4	4,1

Comparando los resultados obtenidos en la actualidad con los obtenidos en 1999, en los que algo más de la mitad opinaba que el ambiente era agradable y una cuarta parte opinaba que no, se observa un aumento del porcentaje de alumnos que contesta a esta pregunta de manera afirmativa y una clara disminución del porcentaje de los que contestan que no. Pero, en este caso, no hay una influencia en la distribución por el tipo de centro al que pertenecen los alumnos.

Otro factor que podría influir en que el ambiente en clase sea agradable y, también en todas las variables que pueden reflejar algún tipo de conflicto, como son las variables 25-34, es el tamaño de centro. Clasificando los centros según el número de plazas de Secundaria en dos grupos, aquellos que tienen menos de 500 plazas (centros del grupo 0) y aquellos que tienen 500 o más plazas (grupo 1), los 3 centros públicos que participan en el estudio quedan englobados en el grupo 0 y, realizando tablas de contingencia de dichas variables frente al tamaño del centro, solo se encuentran diferencias significativas en las variables 27 (algunos compañeros insultan al profesor) y 30 (hay compañeros que obligan a otros a hacer cosas que no quieren) y, a pesar de que los centros del grupo 0 son más pequeños, muestran un mayor porcentaje de alumnos que afirman que estas variables son ciertas (25,7% y 23,6% respectivamente, frente a 11,8% y 16,8% de los alumnos del grupo 1) ($p < 0,001$ y $p = 0,046$ respectivamente).

Para comprobar si estos resultados se debían a la presencia de los centros públicos en el grupo 0, se repitieron los análisis exclusivamente para los centros privado-concertados, encontrando la única diferencia estadísticamente significativa en la variable 27 ($p < 0,0001$). En el siguiente gráfico (Figura 15) podemos observar que, eliminando la influencia de los centros públicos, la frecuencia de alumnos que opinan que algunos compañeros insultan al profesor es claramente mayor en los centros grandes que en los pequeños.

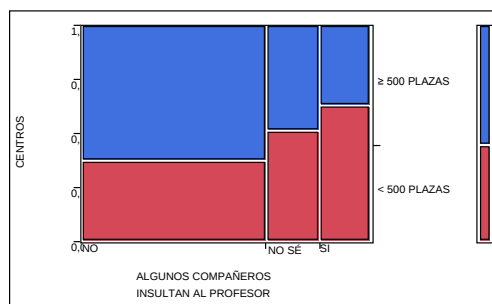


Figura 15. Mosaico resultante del análisis de contingencia entre la variable 27 y el tamaño del centro.

De todos modos, el resto de situaciones descritas en las variables analizadas no parecen estar influenciadas por el tamaño del centro.

Las razones por las que un 16% de los alumnos siguen considerando que el clima de su clase no es agradable pueden ser varias:

En primer lugar, puede influir el cómo sean tratados por sus compañeros. Aunque el porcentaje de los alumnos que afirmaba en 1999 que se habían burlado de ellos en clase era mucho mayor que en la actualidad (27%), todavía hay casi un 16% que reconoce este problema y un 5% mantiene que algunos compañeros les dan miedo. Estos dos factores pueden afectar al alumno de tal manera que llegue a tener miedo de ir al centro. No hay que olvidar que un 11,6% va al instituto porque sus padres le obligan y un 13,9% les gustaría cambiar de instituto, mientras que tan solo un 2% de los encuestados considera que estar en el instituto es una pérdida de tiempo, por lo que esta última no puede ser la única causa por la que los alumnos se sientan obligados a asistir a clase.

Se ha encontrado otra relación importante entre estas dos variables (*Tener miedo y Se han burlado de mí en clase*) con otra relacionada con la conflictividad (*Me peleo con mis compañeros*). Mediante tablas de contingencia hemos encontrado que el mayor porcentaje de alumnos que tienen miedo se encuentran entre aquellos que se pelean mucho (10%), mientras que aquellos que se pelean poco o nada el porcentaje de los que tienen miedo es, aproximadamente, del 3% ($p = 0,01$). Asimismo, entre los alumnos que afirman que se han burlado de ellos en clase, encontramos el mayor porcentaje de los alumnos que se pelean (8,9%), mientras que entre los que no se han burlado el porcentaje se reduce al 2,5% ($p < 0,001$). Es decir, que la probabilidad de que un

alumno se peleó con sus compañeros aumenta entre aquellos que tienen miedo y los que afirman que se han burlado de ellos.

También se ha visto una influencia de la ausencia de uno de los progenitores sobre estas variables en función del sexo. Ninguno de los alumnos que viven solamente con su padre declara tener miedo de otros compañeros y/o que se hayan burlado de ellos en clase. Esto solamente se da entre aquellos alumnos que viven solamente con sus madres. La misma tendencia, pero a la inversa se observa en el caso de las mujeres. El porcentaje de las que declaran tener miedo de otros compañeros y/o que se hayan burlado de ellas es mayor entre las que viven solo con el padre (40%) y menor entre las que viven solo con la madre (12,7%). Parece que la ausencia del padre aumentaría la victimización en los chicos y que, en el caso de las chicas, la victimización aumentaría ante la ausencia de la madre. Pero, al no tener suficientes datos, no podemos afirmar que estas diferencias sean estadísticamente significativas. Por otro lado, no se observan diferencias en la distribución de estas variables en función de quién es el que trabaja, ni tampoco en función del número de hermanos que tenga el/la alumno/a.

Otro factor que influye al menos en la distribución de una de estas variables (*Algunos compañeros me dan miedo*) es el tipo de centro. En los centros privado-concertados, el porcentaje de los que tienen miedo se mantiene en el 5% mencionado anteriormente, pero en los institutos, este porcentaje aumenta hasta el 10% ($p = 0,003$).

Volviendo a las causas por las que los alumnos pueden percibir el clima de su clase como poco agradable, hemos de considerar, en segundo lugar, que una percepción negativa de sus compañeros, en relación con el comportamiento en clase, podría también influir en la opinión de que el clima del aula no es agradable. Ya hemos visto que, precisamente la variable 26 (*Hay compañeros que no dejan dar clase al profesor*) es la más votada (70,3%), pero también hay un 19% que afirma que algunos compañeros insultan al profesor (variable 27), un 20% que afirma que hay compañeros que obligan a otros a hacer cosas que no quieren (variable 30) y casi un 13% que afirma que hay muchos chicos violentos (variable 33). Afortunadamente, estos porcentajes se han reducido bastante en comparación con el estudio de 1999: 84%, 45%, 27% y 38% respectivamente.

De todos modos hay que tener en cuenta que, por ejemplo, el hecho de que el 70% afirme que hay compañeros que insultan al profesor no significa que esto suceda en el

70% de los casos, sino que en la mayoría de los centros consultados hay algún caso conocido por los alumnos en los que se da esta circunstancia.

Por último, hay que analizar cómo perciben los alumnos al profesorado, puesto que esto también podría influir en su opinión sobre el clima del aula. Un 20% considera que los profesores castigan sin razón, un 21% que no saben tratarles y un 45% que son demasiado duros. De nuevo los porcentajes son inferiores a los de 1999 (33%, 29% y 62%, respectivamente).

A partir de todos estos datos, podemos afirmar que la situación que viven en clase los alumnos afecta a la percepción que tienen del clima del aula y, también hace que lleguen a no querer ir al instituto y a querer cambiarse de centro. Esto podemos verlo en la Figura 16, en la que se presentan las diferencias de opinión de los alumnos sobre las variables estudiadas (26-35) en función de cómo consideran el clima del aula, su sentimiento de ir obligados o su deseo de cambiar de centro. En los 3 gráficos podemos observar que el porcentaje de los que dan respuestas negativas sobre estas variables es mayor entre los estudiantes que asisten obligados, entre los que quieren cambiar de centro y entre los que consideran que el clima no es agradable. Además, las tablas de contingencia realizadas muestran que, en la mayoría de los casos, las diferencias son estadísticamente significativas.

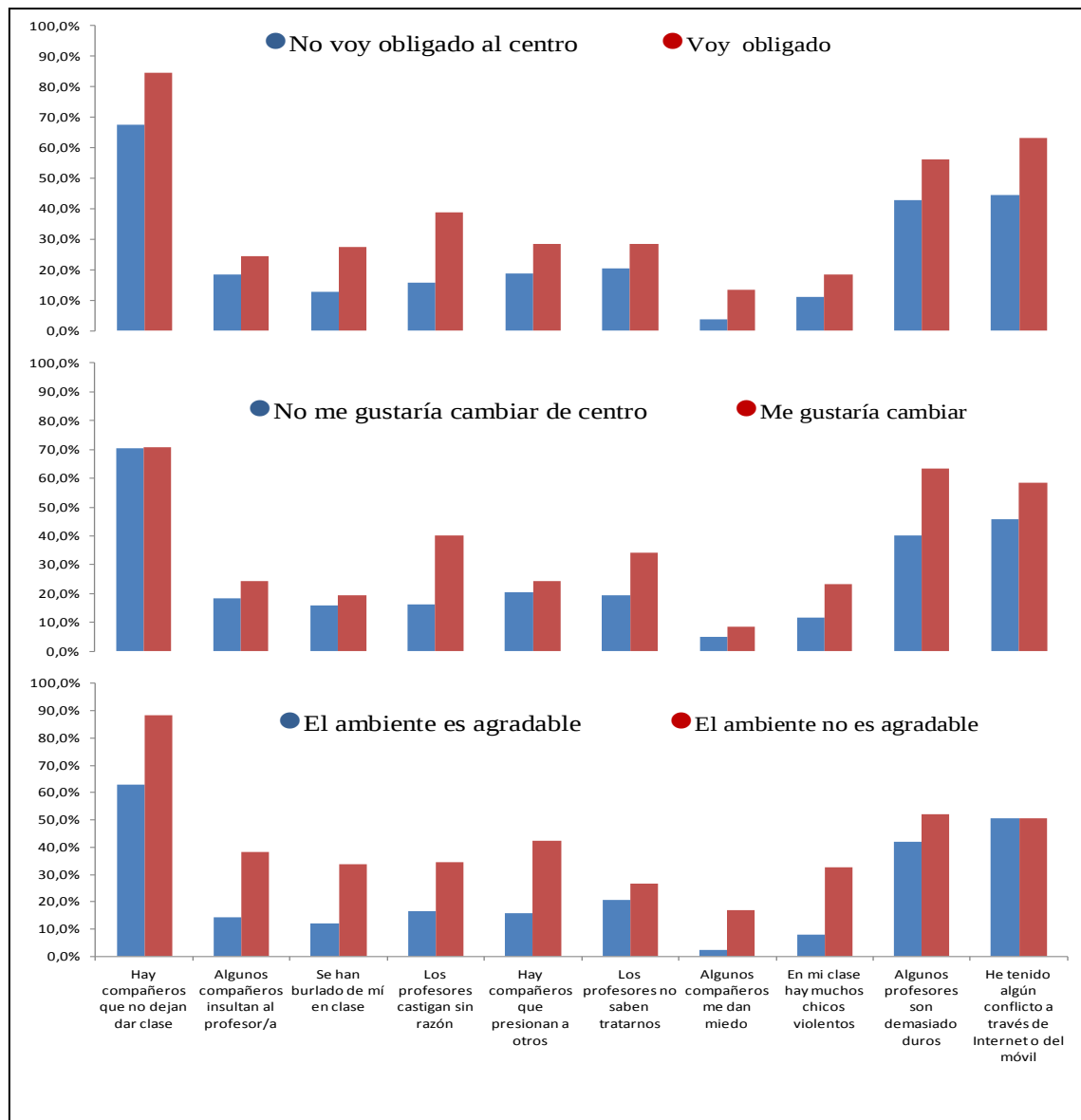


Figura 16. Respuestas de los alumnos a las variables 26-35 en función de las variables 20 (Voy al centro porque mis padres me obligan), 22 (Me gustaría cambiar de centro) y 25 (El ambiente de clase es agradable).

Análisis *cluster* en dos pasos

Con el fin de comprobar la importancia de los resultados obtenidos, se ha realizado un análisis *cluster* en dos pasos, que ha agrupado las encuestas en 2 grupos que se diferencian, precisamente en su percepción del clima del aula, su sentimiento de asistir obligados y su deseo de cambiar de centro (Tablas 31 y 32).

Tabla 31. Resultado del análisis *twostep cluster* para las variables 20-36 de la encuesta de los alumnos

	N	% Total
Cluster 1	288	40,6%
2	384	54,2%
Combinados	672	94,8%
Casos excluidos	37	5,2%
Total	709	100,0%

Tabla 32. Distribución de las variables que diferencian a los *cluster*, en la que se indica el porcentaje de alumnos de cada clase que contesta afirmativamente a estas preguntas.

VARIABLES	FRECUENCIA CLUSTER 1 (%)	FRECUENCIA CLUSTER 2 (%)
20. Voy al instituto porque mis padres me obligan	5,2	15,4
22. Me gustaría cambiar de instituto	4,5	20,6
23. Creo que estar en el instituto es una pérdida de tiempo	0,7	3,9
25. El ambiente de mi clase es agradable	82,6	46,1
26. Hay compañeros que no dejan al/la profesor/a dar la clase	52,8	83,6
27. En mi clase algunos compañeros insultan al profesor	6,6	28,9
28. Se han burlado de mí en clase	4,9	23,7
29. Los profesores castigan sin razón	3,5	32,3
30. Hay compañeros que obligan a otros a hacer lo que no quieren	3,1	33,9
32. Algunos compañeros me dan miedo	0	9,4
33. En mi clase hay muchos chicos violentos	0,3	21,9
34. Algunos profesores son demasiado duros	25,3	60,7
36. He tenido algún conflicto a través de internet	5,6	22,9

Nota. En las tablas de contingencia realizadas con cada variable frente a los *clusters*, las diferencias encontradas son todas significativas, siendo $p \leq 0,001$ en todos los casos.

Como podemos observar, los alumnos incluidos en el *clusters* 1 son claramente más positivos que los alumnos del *cluster* 2: hay menos alumnos que vayan obligados al instituto, que quieran cambiar de centro o que consideren que el clima escolar no es agradable. Lógicamente, son estos alumnos los que tienen una concepción menos negativa de los compañeros y de los profesores y también es menor el porcentaje de alumnos del *cluster* 1 que han sufrido burlas por parte de otros alumnos.

Existen, además, otras diferencias entre los dos *clusters*. El análisis nos indica que en el primero hay un menor porcentaje de alumnos pertenecientes a centros públicos y de alumnos repetidores, mientras que el porcentaje de alumnos que les gusta leer es claramente mayor. Respecto al tamaño del mismo, también se observó una diferencia importante ($p = 0,002$). El 47,2% de los alumnos del primer grupo pertenecían a centros con menos de 500 alumnos, mientras que en el *cluster* 2 este porcentaje aumentaba hasta el 56,3%. Pero, eliminando los centros públicos del grupo cero (centros con menos de 500 alumnos), aunque la tendencia se mantenía, la diferencia ya no era significativa ($p = 0,230$), por lo que no podemos considerar que en los centros más pequeños los alumnos sean más negativos. Tampoco existen otras diferencias significativas en las distribuciones de ambos grupos en función de otros factores como el sexo, la nacionalidad de los estudiantes, el número de hermanos o la ubicación del centro.

Análisis no paramétricos

Dado que estas variables son también categóricas, se han realizado análisis no paramétricos. En primer lugar, un test de Friedman y un test de Cochran para K variables relacionadas y, posteriormente, un test de Wilcoxon para 2 variables relacionadas, en el que se han incluido todas las posibles parejas de variables entre la 20 y la 36.

Los resultados de los dos primeros análisis coinciden con los obtenidos en el análisis inicial de frecuencias: en general, el ambiente de su clase es agradable (variable 25) y el único conflicto reconocido por la mayoría es la variable 26 *-Hay compañeros que no dejan al profesor dar clase-* (así lo afirma el 76%). También vemos que dedican más de dos horas al día a internet pero que les gusta practicar deporte e, incluso, un 44% afirma que les gusta leer en su tiempo libre.

El siguiente problema a destacar sería la variable 34. Un 47% afirma que algunos profesores son demasiado duros. Pero, por lo demás, la opinión general de los alumnos es que los profesores sí saben tratarles, que no hay compañeros que obliguen a otros a hacer cosas que no quieren, ni que insulten a los profesores, ni que se burlen de ellos. Que no tienen miedo de otros compañeros, que no van obligados al instituto ni creen que éste sea una pérdida de tiempo y que tampoco querrían cambiarse de centro.

De todos modos, no hay que olvidar ese 16% de alumnos que considera que el clima de clase no es agradable y las causas que hacen que su percepción sea diferente a la del resto, como hemos indicado anteriormente.

Tabla 33. Tests de Friedman (rangos) y Cochran (frecuencias) para las variables 20-36

Rangos		Frecuencias		
	Rango Medio		Valor	
			0 (NO)	1 (Sí)
23	6,40	23	105	5
32	6,55	32	103	7
20	7,02	20	97	13
33	7,40	33	92	18
22	7,71	22	88	22
36	7,71	36	88	22
28	7,87	28	86	24
27	8,02	27	84	26
29	8,18	29	82	28
30	8,49	30	78	32
31	8,72	31	75	35
24	9,72	24	62	48
34	10,03	34	58	52
35	10,73	35	49	61
26	12,50	26	26	84
21	12,97	21	20	90
25	12,97	25	20	90
$p < 0,001$		$p < 0,001$		

En la Tabla 34 se presentan las frecuencias de los alumnos que contestan sí a las preguntas de las últimas variables mencionadas:

Tabla 34. Frecuencias relativas de síes en las variables 20-33.

VARIABLES	Porcentajes de alumnos que afirman que existen estos problemas (%)
31. Los profesores no saben tratarnos	31,8
30. Hay compañeros que obligan a otros a hacer cosas que no quieren	29,0
29. Los profesores castigan sin razón	25,4
27. Hay compañeros que insultan a los profesores	23,6
28. Se han burlado de mí en clase	21,8
29. He tenido algún conflicto a través de Internet o del móvil	20,0
22. Me gustaría cambiar de instituto	20,0
20. Voy al instituto porque mis padres me obligan	16,4
33. En mi clase hay muchos chicos/as violentos/as	11,8
32. Algunos compañeros/as me dan miedo	6,4
23. Creo que estar en el instituto es una pérdida de tiempo	4,5

CONFLICTOS A TRAVÉS DE INTERNET

En el cuestionario para los alumnos, se incluyeron en el último estudio dos preguntas relacionadas con el uso de internet y los conflictos a través de la red. El 49% de los encuestados reconoce que utiliza internet más de dos horas al día. Además, un 15,3% reconoce haber tenido algún conflicto a través de internet.

Por otro lado, el 66% de los que se reconocen cibervíctimas utiliza internet más de dos horas al día y la distribución de esta variable es también diferente en función del sexo, ya que un 61,5% de las cibervíctimas son mujeres, mientras que los hombres representan tan solo el 38,5%.

LUGAR EN EL QUE SE PRODUCEN LAS PELEAS

La variable *Lugar en el que se producen las peleas* y sus múltiples opciones de respuesta se resumen en la Tabla 35.

Tabla 35. Distribución

Lugar donde se producen las peleas	Casos	Prob
1 Aula	69	0,103
2 Patio	150	0,223
3 Pasillos	19	0,028
4 Servicios	3	0,004
5 Alrededor del centro	362	0,539
6 No veo	63	0,093
0 Otros	6	0,009
Total	672	1,000
NS/NC	37	

La opción más claramente votada por la mayoría de los alumnos es *Alrededor del centro* (Variable 5). Otro dato de interés, es que el 10,8% de alumnos pertenecientes a centros privados no contestan a esta pregunta porque, según nos indican, no ven ningún tipo de conflicto. En cambio, ninguno de los alumnos de centros públicos afirma lo mismo.

De los que sí ven conflictos, un 71,9% de los alumnos de centros privado-concertados afirman que se producen en los alrededores y, aunque como hemos comentado, esta es la opción más votada, en el caso de los alumnos de centros públicos, el porcentaje se reduce al 58,3%. Del resto, la mayoría consideran que se dan en el patio y, después en el aula, pero esta vez los porcentajes se invierten, ya que el porcentaje de alumnos de centros públicos que eligen estas opciones es claramente mayor que el de centros privados. Por último, los servicios y los pasillos, son las opciones menos votadas.

También se observan influencias importantes en la distribución de esta variable frente a otros factores como la nacionalidad de los encuestados, el hecho de que se peleen o no con sus compañeros o si se sienten a gusto o no en el centro. Para poder realizar los análisis se han eliminado aquellas respuestas menos frecuentes y se han estudiado los datos de las 3 respuestas más votadas (aula, patio y alrededor del centro).

De este modo, encontramos diferencias estadísticamente significativas en función de la nacionalidad de los encuestados ($p = 0,0262$). De entre los alumnos que eligen una de estas 3 respuestas, el porcentaje de extranjeros que votan *alrededor del centro* es más alto que el de los españoles (un 73,4% frente a un 59,2%). En cambio, los españoles superan a los extranjeros en el porcentaje de alumnos que votan que los conflictos se dan dentro del colegio, bien en el aula o en el patio (12,9% y 27,3% respectivamente frente a 7,3% y 19,3%). Podría ser que una vez salen de la escuela, los extranjeros se sientan menos protegidos por el sistema y vivan o presencien más conflictos que sus compañeros de nacionalidad española.

Otro resultado interesante es el que relaciona las variables 14 (*Me peleo con mis compañeros*) y 37 (*Dónde ves más peleas*). El porcentaje de alumnos que piensan que los conflictos se dan alrededor del centro aumenta al disminuir la frecuencia en la que estos alumnos se pelean, y va desde el 42,9% de los que se pelean mucho, al 56,5% de los que se pelean poco y al 65,2% de los que no se pelean nada ($p < 0,0001$).

Por otro lado, el hecho de que se vean más o menos conflictos fuera del centro también influye en si los alumnos se sienten a gusto o no en el mismo. Los que más votan que los conflictos se dan alrededor del centro (con un porcentaje del 64,8%) son los que no les gustaría cambiar de instituto (variable 22). En cambio, en los casos de los que sí querrían (56,4%) o no saben si querrían cambiar (57,9%), aunque sigue siendo la opción más votada, el porcentaje es claramente inferior ($p = 0,011$).

En la misma línea, aquellos que tienen miedo de algunos compañeros (variable 32) son los que menos votan que los conflictos se dan alrededor del centro (un 50,0% frente a un 63,5% de los que no tienen miedo y un 56,0% de los que no saben si lo tienen, $p = 0,0002$).

RESUMEN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS ENCUESTAS AL ALUMNADO

Haciendo un resumen de todo el estudio sobre las encuestas realizadas al alumnado podemos decir lo siguiente:

- El 57,1% eran mujeres y casi el 90% tenían entre 14 y 15 años

- Un 82% eran españoles y el resto pertenecían especialmente a países hispanoamericanos pero también a otros países europeos y euroasiáticos.
- Más de una cuarta parte eran repetidores, aunque la frecuencia era mayor en hombres que en mujeres.
- Además de por el sexo, el número de repetidores se ve influenciado por otros factores: aumenta en aquellos estudiantes que no viven en familias estables y también entre los que sus madres trabajan, entre los que tienen dos hermanos y entre los que asisten a centros públicos.
- Las asignaturas preferidas son Biología y Geología y Geografía e Historia para el 83,3% de los encuestados que quiere seguir estudiando cuando termine la ESO, pero para el 7,7% que prefiere trabajar y ganar dinero, las asignaturas preferidas son Educación Plástica y Educación Física.
- En general, no van al instituto porque les obliguen sus padres (88%), consideran que estar en el instituto no es una pérdida de tiempo (98%) y no les gustaría cambiar de instituto (68%). Además, consideran que el clima del aula es agradable (84%).
- Los alumnos reconocen tener problemas en la comprensión lectora y en el aprendizaje de las matemáticas.
- En cambio, no reconocen enfadarse, ni irritarse, ni pelearse, sino que dicen que dialogan para solucionar los problemas que puedan tener con sus compañeros que les gusta trabajar en grupo, suelen cuidar sus materiales y los del aula, asisten a clase con normalidad y obedecen al profesor, antes de hacer algo piensan en las consecuencias que puede haber y cuando se equivocan, lo reconocen.
- Aunque un 16% reconoce que el clima en su clase no es agradable, el resto considera que sí lo es y el único conflicto que reconoce una mayoría es la existencia de compañeros que no dejan dar clase al profesor.
- Respecto a los lugares donde se producen los conflictos, el más votado es *alrededor del centro* (casi un 54% dice que los conflictos se dan alrededor del centro y un 22% que se dan en el patio) y se han encontrado relaciones importantes entre la opinión de los alumnos sobre este tema y su nacionalidad,

el hecho de que se peleen con sus compañeros o si se encuentran a gusto en su centro.

- Un 15,3% reconoce haber tenido algún conflicto en internet y se observa una relación entre la cibervictimización y las horas de uso de internet y el sexo de los encuestados.

4.3. PERCEPCIÓN DE LOS DIRECTORES Y JEFES DE ESTUDIOS SOBRE LOS CONFLICTOS EN LOS CENTROS

Tenemos un total de 39 encuestas entre las realizadas por los directores y las realizadas por los jefes de estudio.

ANÁLISIS DE FRECUENCIAS

A continuación se presenta la distribución de las variables de dichas encuestas (Tabla 36).

Tabla 36. Frecuencias relativas de las respuestas dadas a las variables de la encuesta dirigida a directores y jefes de estudio.

VARIABLE	SERIO	MODERADO	MENOR	NO ES PROBLEMA
1	5,13	48,72	38,46	7,69
2	10,26	20,51	41,03	28,21
3	12,82	2,56	20,51	64,10
4	10,26	5,13	12,82	71,80
5	10,26	0,00	7,69	82,05
6	10,26	12,82	46,15	30,77
7	10,26	0,00	25,64	64,10
8	10,53	0,00	0,00	89,47
9	10,53	31,58	55,26	2,63
10	12,82	12,82	48,72	25,64
10	15,39	35,90	43,59	5,13
12	10,26	7,69	48,72	33,33
13	10,26	0,00	30,77	58,97
14	10,26	2,56	7,69	79,49
15	10,26	0,00	0,00	89,74
16	20,51	38,46	38,46	2,56
17	28,21	28,21	41,03	2,56

Hay que señalar que no hay ningún problema que sea considerado serio por la mayoría de los encuestados y que solo llegar tarde y el fracaso escolar son considerados como

problemas moderados por una mayoría (véase Tabla 37). Otros problemas como la apatía del alumnado hacia los asuntos sociales, el maltrato psíquico y los insultos entre estudiantes, las expulsiones, el consumo del tabaco y el absentismo, son considerados por la mayoría como problemas menores y el resto de problemas (maltrato físico o psíquico de profesores a alumnos, agresiones e insultos a profesores, la venta de drogas, el consumo de alcohol y las agresiones físicas entre estudiantes) son, según la mayoría, prácticamente inexistentes.

En la Tabla 37 vemos que hay preguntas que pueden comprometer al profesorado o a los centros y no podemos estar seguros de que los encuestados respondan con total sinceridad, por lo que no podemos asegurar la fiabilidad de sus respuestas. Es el caso de las preguntas 14 y 15, sobre si existe maltrato psíquico o físico de los profesores a los alumnos o, también la 5 sobre la venta de drogas en el colegio, que, como ya hemos visto, la amplia mayoría considera que no son problema.

Tabla 37. Clasificación de las variables según la opinión de Directores y Jefes de Estudio

PROBLEMAS SERIOS	PROBLEMAS MODERADOS	PROBLEMAS MENORES	NO SON PROBLEMA
-	Llegar tarde (48,7%) Fracaso escolar (38,5%)	Apatía del alumnado (41,0%) Maltrato psíquico (48,7%) Insultos entre estudiantes (43,6%) Expulsiones de clase y del centro (55,3 y 48,8%) Consumo de tabaco (46,1%) Absentismo (41%)	Maltrato físico o psíquico de profesores a alumnos (89,7 y 79,5%) Venta de drogas (82%) Consumo de alcohol (71,8%) Agresiones físicas entre estudiantes (64,1%) Insultar y agredir a los profesores (64,1 y 89,5%) Vandalismo (59%)

Nota. Entre paréntesis se indica el porcentaje de individuos que votan cada variable. En la tabla solo se incluye lo que votan la mayoría de los encuestados en cada variable.

PRUEBAS NO PARAMÉTRICAS

Al ser variables ordinales, no cuantitativas, en lugar de calcular medias o desviaciones típicas, hemos realizado análisis no paramétricos, que se basan en las medianas y no en las medias.

El test de Friedman para K variables relacionadas, nos proporcionó los siguientes resultados, en los que se indican los diferentes problemas o variables por orden de

importancia decreciente (al dar a la respuesta “serio” un valor de uno y a la respuesta “no es problema” un valor de 4, el valor más bajo obtenido en este test se corresponde con la variable más importante, es decir, con aquel problema que los encuestados consideran más grave):

Tabla 38. Resultado del Test de Friedman aplicado a las variables de la encuesta de directores y jefes de Estudio.

Variable	Mean Rank	Variable	Mean Rank	Variable	Mean Rank
16	4,30	6	7,93	7	11,35
17	4,85	2	7,95	14	12,24
11	5,38	12	8,85	5	12,27
9	5,73	13	10,59	8	12,77
1	6,00	3	10,74	15	12,77
10	7,92	4	11,35		

Como podemos observar, estos resultados (Tabla 38) difieren parcialmente de los presentados en la Tabla 37, obtenidos a partir del análisis de las frecuencias. Los problemas más importantes serían el fracaso escolar (variable 16) y la apatía (17), seguidas de los insultos entre estudiantes (11) y las expulsiones de clase (9). Además, aunque parecía que el problema más importante era llegar tarde, pues era considerado como un problema moderado por casi la mitad del profesorado encuestado, tras el análisis de Friedman, este problema ocupa la quinta posición por orden de importancia. Aun así, el test de Friedman, además de mantener la importancia de los conflictos mencionados anteriormente, también nos demuestra la poca importancia de todas aquellas variables que aparecen en la tabla de distribuciones clasificadas como “no son problema”, dándoles valores máximos superiores a 10: agresiones físicas entre estudiantes, consumo de alcohol, venta de drogas, insultos y agresiones físicas a profesores, vandalismo y maltrato físico o psíquico por parte de los profesores a los alumnos.

Comenzando por la variable 16 (fracaso escolar) que es considerada como el mayor problema, el test de Wilcoxon nos muestra que no hay diferencias significativas de esta variable con la 1 (llegar tarde), con la 11 (insultos entre estudiantes) ni con la 17 (apatía). Es decir, que la opinión de los profesores encuestados es similar en los tres casos y consideran estos problemas como moderados o menores, o dicho de otra manera, aquellos que consideran

que el fracaso escolar es un problema a tener en cuenta, piensan lo mismo de las otras tres variables y, además, piensan que el resto de variables no son problemas importantes.

Lógicamente, la variable 17, segunda en importancia, tampoco presenta diferencias significativas con la 11, en cambio, sí las hay con la variable 1, debido a que para aquellos que piensan que la apatía es un problema serio, llegar tarde es un problema moderado. La distribución de la variable 1 es también similar a la de la variable 9 (expulsiones de clase), aunque entre la 17 y la 9 sí hay diferencias: cuando la apatía se considera un problema serio o moderado, las expulsiones de clase se consideran un problema moderado o menor.

Las variables 6 (consumo de tabaco) y la 10 (expulsiones del centro) tampoco presentan diferencias estadísticamente significativas. Aquellos que consideran que el consumo de tabaco es un problema menor, piensan lo mismo de las expulsiones del centro.

Al estudiar los resultados del test de Wilcoxon para aquellas variables que no suponen un problema para los profesores encuestados, destacan siempre los problemas mencionados anteriormente. Es decir, que todos aquellos que piensan que la agresión física entre estudiantes, el consumo de alcohol o la venta de drogas, por ejemplo, no son problemas importantes, piensan lo contrario de llegar tarde, del fracaso escolar o de la apatía del alumnado, entre otras.

Respecto a la variable 11 (insultos entre estudiantes), aunque la mayoría piensa que este es un problema moderado o menor, hay un 15% que considera que es un problema serio y, de estos, ninguno considera que llegar tarde lo sea. Esta es la causa de las diferencias encontradas en el test de Wilcoxon entre estas dos variables. También hay diferencias con la variable 2 (absentismo): mientras que un 69% consideran que no hay absentismo, un 51% consideran que los insultos entre estudiantes son un problema serio o moderado.

Parece que los directores eligen el fracaso escolar como lo más importante, para no reconocer que en sus centros existen ciertos problemas que, en realidad son los que están causando el fracaso escolar de sus estudiantes.

TABLAS DE CONTINGENCIA

Para estudiar la influencia de ciertos factores en la distribución de las variables, se realizaron tablas de contingencia, en las que no se han encontrado, en general, diferencias

estadísticamente significativas ni entre las encuestas contestadas por directores y/o jefes de estudio de centros públicos y concertados, ni tampoco entre centros ubicados dentro y fuera de la zona central de la ciudad.

Tampoco se observa una influencia del sexo, edad o experiencia, ni del cargo que ostentan (director o jefe de estudio), a pesar de la diferencia encontrada entre las valoraciones del jefe de estudios y del director de un mismo centro, que nos había llevado a pensar que, tal vez, la visión de estos pudiera ser diferente (Tabla 39).

Tabla 39. Encuesta Directores y Jefes de Estudio (JE). Probabilidades de error para la distribución de los grupos creados según la ubicación del centro y los creados según el cargo que ocupa el encuestado.

CUESTIONARIO PARA DIRECTORES Y JEFES DE ESTUDIO	ZONA 0 ↔ ZONA 1	DIRECTORES ↔ JE
	p	p
1. Llegar tarde	0,5532	0,7957
2. Absentismo	0,1694	0,9612
3. Agresiones físicas entre estudiantes	0,0813	0,4079
4. Síntomas de consumo de alcohol entre estudiantes	0,2118	0,8806
5. Venta de drogas en el colegio	0,1332	0,6118
6. Consumo de tabaco	0,1090	0,9897
7. Insultar a los profesores	0,0497*	0,6501
8. Agresiones físicas a los profesores	0,0560	0,5501
9. Expulsiones de clase	0,2668	0,2630
10. Expulsiones del centro	0,1144	0,4540
11. Insultos entre estudiantes	0,8943	0,2601
12. Maltrato psíquico de unos estudiantes a otros	0,0263*	0,8053
13. Vandalismo en las aulas u otras dependencias	0,1033	0,8738
14. Maltrato psíquico de profesores a alumnos	0,1209	0,5760
15. Maltrato físico de profesores a alumnos	0,0470*	0,7367
16. Fracaso escolar	0,4053	0,0757
17. Apatía del alumnado hacia los asuntos públicos	0,6292	0,6738

Nota. * Las diferencias entre ambos grupos son significativas.

ANÁLISIS DE VARIABLES DICOTÓMICAS. ESTUDIO COMPARADO.

Con el fin de poder comparar nuestros datos con la información que tenemos de la encuesta realizada en 1999⁴¹, hemos transformado los datos en valores dicotómicos. Es decir, para aquellos casos en que los ítems han sido puntuados con un 1 o con un 2, se les ha dado el valor de 1, mientras que a los puntuados con un 3 o un 4, se les ha dado el valor de 0, dado que el problema es menor o no existe.

Como se puede ver en el siguiente gráfico (Figura 17), en el que solo aparecen los 13 primeros ítems⁴², que son los que se analizaron en el estudio anterior, la situación actual difiere bastante de la de entonces, aunque no todas las diferencias que se observan son estadísticamente significativas, como es el caso de la primera variable (llegar tarde), que tanto en 1999 como en 2012 se presenta como un problema moderado y el porcentaje de encuestados que opina así es similar en los dos estudios.

Entre los problemas cuyas diferencias en los dos grupos sí son significativas estadísticamente (ver Tabla 40), hay que destacar que los que se consideraban más importantes en 1999 eran, por orden de importancia: las expulsiones de clase, el consumo de tabaco, los insultos entre estudiantes y el absentismo y que eran los profesores de centros situados en las capitales y los cinturones de las mismas los que daban el porcentaje más alto. Hoy en día, el porcentaje de Directores y Jefes de Estudio que consideran estos problemas como serios o moderados se ha reducido, de media, en más de un 40%. En cambio, ha aumentado el porcentaje de los que piensan que las agresiones a profesores son un problema a tener en cuenta, aunque sigue siendo bastante bajo, un 10,5% frente a un 89,5% que siguen considerando que no lo son.

⁴¹ En esta comparación no tenemos suficientes encuestas para estudiar las diferencias entre ambos estudios según la ubicación del centro. Por lo tanto, estamos comparando datos globales que, en el primer estudio incluyen todos los centros de las tres provincias que constituyen la muestra.

⁴² Hay que tener en cuenta que, si solo consideramos las 13 primeras variables, en el test de Friedman realizado con nuestros datos, los tres problemas más importantes serían, en primer lugar, los insultos entre estudiantes, en segundo lugar, las expulsiones de clase y, en tercer lugar, llegar tarde.

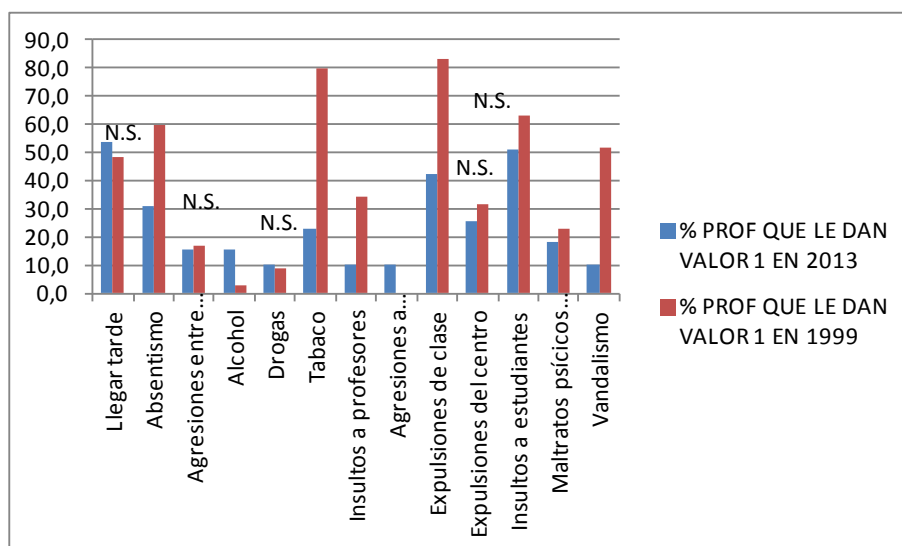


Figura 17. Comparación resultados de la encuesta a Directores y Jefes de estudio de 1999 y la de 2012.

Tabla 40. Tabla de contingencia. Encuesta Directores y Jefes de Estudio

CUESTIONARIO PARA DIRECTORES Y JEFES DE ESTUDIO	1999		2012		P
	1	0	1	0	
1. Llegar tarde	17	19	21	18	0,5665
2. Absentismo	22	14	12	27	0,0084*
3. Agresiones físicas entre estudiantes	0	36	6	33	0,0141*
4. Síntomas de consumo de alcohol entre estudiantes	1	35	6	33	0,0608*
5. Venta de drogas en el colegio	3	33	4	35	0,7749
6. Consumo de tabaco	29	7	9	30	< 0,0001*
7. Insultar a los profesores	12	24	4	35	0,0148*
8. Agresiones físicas a los profesores	0	36	4	35	0,0483*
9. Expulsiones de clase	30	6	16	23	0,0002*
10. Expulsiones del centro	11	25	10	29	0,6358
11. Insultos entre estudiantes	23	13	20	19	0,2701
12. Maltrato psíquico de unos estudiantes a otros	8	28	7	32	0,6439
13. Vandalismo en las aulas u otras dependencias	19	17	4	35	< 0,0001*

Nota. * Las diferencias en la distribución de los dos grupos son significativas

4.4. PERCEPCIÓN DE LOS TUTORES SOBRE LOS ALUMNOS PROBLEMÁTICOS

Estos cuestionarios estaban dirigidos a los tutores de aquellos estudiantes que presentaban conductas disruptivas en el aula.

La respuesta, en general, de muchos centros ha sido que no existen casos verdaderamente problemáticos, lo que ha llevado a 14 centros, de los 25 que participaron en el estudio, a no cumplimentar ninguno de estos cuestionarios. Del resto, 5 pertenecían a la zona central y 6 a la zona más alejada del centro urbano, por lo que no observamos que su ubicación dentro o fuera de esta zona influya en la existencia o no de alumnos con conductas disruptivas. Por sectores, el porcentaje de centros que han participado es el siguiente:

Tabla 41. Porcentaje de centros que han participado en la encuesta a tutores

SECTOR	CENTROS PARTICIPANTES	CENTROS CON ENCUESTAS SOBRE ALUMNOS PROBLEMÁTICOS	%
1	9	3	33,3
2	5	4	80
3	1	1	100
4	5	3	60
5	8	0	0

Como puede observarse, ninguno de los 8 centros del sector 5 ha cumplimentado encuesta alguna sobre alumnos problemáticos, alegando que no tienen alumnos de este tipo. Pero no tenemos suficientes datos para afirmar que en todos los casos, esto se deba a que no existen en sus centros alumnos problemáticos, ya que su no participación podría deberse a otras razones, como la falta de interés o de tiempo o el no querer manifestar abiertamente los problemas que puedan tener.

Por otro lado, a pesar de que en el cuestionario se indicaba claramente que solo debía cumplimentarse en el caso de que los tutores considerasen que tenían algún alumno problemático y que las respuestas debían hacer referencia a ese alumno en concreto y no al conjunto en general, muchos de los tutores que han participado no lo han comprendido así y se han limitado a responder en términos generales, por lo que nos hemos visto obligados a eliminar algunos de estos cuestionarios del análisis y, dado que, aunque se volvió a solicitar su realización, en muchos casos no se consiguió de nuevo su colaboración, el total de

cuestionarios ha quedado reducido a 14 (presentados tan solo por 8 centros), que representa un 1,6% de los 954 alumnos matriculados en 3º de ESO en los 25 centros. Este valor está muy lejos del 9,1% encontrado en 1999.

SITUACIÓN FAMILIAR DEL ALUMNO PROBLEMÁTICO

De los alumnos considerados problemáticos por sus tutores, 5 viven en una familia estable, pero 8 tienen a sus padres separados y solamente 1 sufre de graves problemas familiares. Esto difiere de los resultados de 1999, en los que más de un 50% de los alumnos problemáticos provenían de familias estables.

Según las encuestas realizadas a los tutores, en la actualidad, el porcentaje de alumnos problemáticos cuyos padres están separados (53,3%) es mucho mayor que el obtenido en las encuestas realizadas a los alumnos. De los 702 alumnos que contestan a la pregunta de *¿Con quién vives?*, tan solo un 17,4% indica que sus padres estén separados. Esto podría indicar una relación directa de la situación familiar con la conducta del alumno en el centro, pero, en realidad, en las encuestas realizadas al alumnado no se observa dicha relación, pues, aunque sí es cierto que los alumnos de padres separados faltan más a clase sin justificación que los alumnos de familias estables (un 5% frente a un 2% falta mucho a clase y un 23% frente a un 8,9% falta poco) y que el porcentaje de aquellos que no faltan nunca es superior en las familias estables (89% frente a 72%), siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,0001$); por lo general, los alumnos de padres separados no reconocen tener un peor comportamiento que los alumnos de familias estables, al menos, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en las variables relacionadas con su comportamiento.

Por otro lado, aunque disponemos de pocas encuestas, sí hemos observado que, comparándolo con el estudio de 1999, el porcentaje de alumnos problemáticos cuyos padres están separados ha aumentado considerablemente, pues en el primer estudio tan solo un 33,3% se encontraban en esta situación. Pero hay que tener en cuenta que según el Instituto Nacional de Estadística, en el año 1999, el número de familias monoparentales en España con hijos menores de 18 años era de 263.800, mientras que en 2011 era de 548.600, es decir, que se ha producido un incremento de más del 100%, superior al observado en los dos estudios.

Por último, dada la poca cantidad de encuestas recogidas, no podemos hacer un análisis de contingencia de todas las variables frente a la primera, por lo que, en este caso, no podemos ver si la situación familiar (y otros factores como el tipo de centro, su ubicación, etc.) influye o no en las competencias instrumentales o motivacionales y cívicas de los alumnos problemáticos.

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES

Esta parte de la encuesta mide las competencias instrumentales del alumno a partir de 6 variables ordinales, valoradas cada una de ellas con 3 posibles respuestas: sí, regular o no. Para hacer el análisis estadístico, estas respuestas se han transformado en valores numéricos del 1 al 3 respectivamente.

A continuación se presentan las frecuencias de distribución de estas variables.

Tabla 42. Frecuencias variables 2-7 de la encuesta a tutores.

VARIABLE	SI	REGULAR	NO	NS/NC
2. Sabe leer	87,5%	6,3%	-	-
3. Sabe escribir	87,5%	6,3%	-	-
4. Dificultades para comprender explicaciones	6,3%	50,0%	37,5	6,3
5. Complicaciones para el cálculo	6,3%	50,0%	31,3	12,5
6. Le cuesta comprender lo que lee	12,5%	50,0%	31,3	6,3
7. Su escritura es deficitaria	12,5%	37,5	43,8	6,3

Tanto en esta parte de la encuesta como en la última, hemos tenido que cambiar el planteamiento de algunas preguntas y, por lo tanto, las respuestas, con el fin de poder valorar cada variable del mismo modo.

Esto se debe a que algunas preguntas hacían referencia a aspectos positivos del alumno mientras que otras hacían referencia a aspectos negativos del mismo, con lo que las valoraciones dadas por los encuestados no se podían comparar.

Por ejemplo, en la variable 1, en lugar de preguntar si sabe leer, se pregunta si no sabe leer. De este modo, si el encuestado contestaba con un sí que sabía leer, ahora, la respuesta será no, negando que no sepa leer.

Por otro lado, al ser variables ordinales, no podemos calcular medias ni desviaciones típicas, puesto que no son variables cuantitativas, por lo que hemos recurrido a hacer análisis no paramétricos.

Tras analizar la distribución de las variables se han realizado los tests de Friedman y de Kendall para K muestras relacionadas, para todas las variables, desde la 2 a la 7. El resultado nos indica que existen diferencias significativas, con una probabilidad, $p < 0,0001$.

Con el fin de averiguar dónde se encontraban estas diferencias, se realizó posteriormente un análisis no paramétrico para 2 muestras relacionadas, en el que se incluyeron todas las parejas posibles de variables (Tabla 43). El test utilizado fue el de Wilcoxon y los resultados son los siguientes:

Tabla 43. Test de Wilcoxon entre las variables de la encuesta de tutores relacionadas con las competencias instrumentales de los alumnos problemáticos.

Variables comparadas	3-2	4-2	5-2	6-2	7-2	4-3	5-3	6-3	7-3
Z	,000 ^a	-3,000 ^b	-3,162 ^b	-3,051 ^b	-2,460 ^b	-3,000 ^b	-3,162 ^b	-3,051 ^b	-2,460 ^b
P	1,000	,003	,002	,002	,014	,003	,002	,002	,014
Variables comparadas	5-4	6-4	7-4	6-5	7-6	7-5			
Z	-1,000 ^b	-1,414 ^b	,000 ^a	-1,000 ^b	-,816 ^c	-,378 ^c			
p	,317	,157	1,000	,317	,414	,705			

Nota. a. La suma de los rangos negativos es igual a la de los positivos; b. Basado en rangos positivos; c. Basado en rangos negativos.

No existen diferencias entre la variable 3 (*No sabe escribir*) y la 2 (*No sabe leer*). Tampoco las hay entre la variable 4 (*Tiene dificultades para la comprensión oral*) y las variables 5 (*Tiene dificultades para el cálculo*), 6 (*Tiene dificultades para la comprensión lectora*) y 7 (*Tiene escritura deficitaria*), ni entre esta última y las variables 5 y 6.

Pero en el resto de parejas, las diferencias son estadísticamente significativas y los resultados nos indican que, en general, los alumnos problemáticos sobre los que se ha hecho

el estudio, saben leer y escribir, pero más de la mitad de ellos tienen dificultad tanto para la comprensión lectora como para la oral y, además, su escritura es deficiente.

COMPETENCIAS MOTIVACIONALES Y CÍVICAS

En este caso, las respuestas, valoradas del 1 al 3, eran nunca, a veces y a menudo, por lo que el valor 3 es el más negativo.

La encuesta está formada por 16 ítems y se han realizado los mismos análisis que en la encuesta anterior. El análisis de frecuencias se muestra en la Tabla 44.

Tabla 44. Frecuencias variables 8 a 23 de la encuesta a tutores.

VARIABLE	NUNCA	A VECES	A MENUDO	NS/NC
8. Amenaza a la gente	43,8%	43,8%	6,3%	6,3%
9. Desafía al profesor	31,3%	62,5%	-	6,3%
10. Contesta mal	18,8%	56,3%	18,8%	6,3%
11. Se aburre	6,3%	43,8%	43,8%	6,3%
12. Es apático/a y desmotivado/a	6,3%	62,5%	25,0%	6,3%
13. Rompe la disciplina de clase	6,3%	68,8%	12,5%	12,5%
14. No hace los trabajos que se le encargan	12,5%	56,3%	25,0%	6,3%
15. Rehúsa hacer lo que se le pide	18,8%	62,5%	12,5%	6,3%
16. Hace el/la vago/a	6,3%	50,0%	37,5%	6,3%
17. Molesta a los otros alumnos	12,5%	56,3%	25,0%	6,3%
18. Participa en peleas	43,8%	50,0%	.-	6,3%
19. Se relaciona con los que se meten en peleas	25,0%	37,5%	31,3%	6,3%
20. Le gusta el instituto	12,5%	50,0%	25,0%	12,5%
21. Tiene ataques de ira o mal carácter	18,8%	68,8%	6,3%	6,3%
22. Muestra ilusión por aprender	25,0%	62,5%	6,3%	6,3%
23. No manifiesta interés por las explicaciones del profesor/a	-	62,5%	25,0%	12,5%

El alumno problemático, en general, ni desafía al profesor ni se pelea con otros compañeros, ni siquiera lo hace el 6,3% que muestra a menudo ataques de ira o mal carácter o que amenazan a otros compañeros o que no muestra ilusión por aprender. Pero hay que destacar, que un 43,8%, según afirman sus tutores, se aburre, un 37,5% hace el vago, cerca de la tercera parte están apáticos o desmotivados, no hacen los trabajos que se les piden, se relacionan con compañeros que se pelean, molestan a otros compañeros, no les gusta el

instituto y no muestran interés por las explicaciones del profesor y menos del 20% contestan mal, rehúsan hacer lo que se les pide y rompen la disciplina de la clase.

Tabla 45. Test de Wilcoxon. Competencias motivacionales y cívicas.

Variables comparadas	10 - 8	11 - 8	12 - 8	14 - 8	16 - 8	9 - 10	9 - 11	12 - 9	13 - 9
Z	-2,121 ^a	-2,972 ^a	-3,000 ^a	-2,530 ^a	-3,051 ^a	-2,236 ^b	-3,051 ^b	-2,530 ^a	-2,236 ^a
p	,034	,003	,003	,011	,002	,025	,002	,011	,025

Variables comparadas	14 - 9	16 - 9	9 - 17	9 - 23	18 - 10	15 - 11	18 - 11	21 - 11	22 - 11
Z	-2,070 ^a	-2,887 ^a	-2,333 ^b	-2,530 ^b	-2,111 ^b	-2,646 ^b	-3,127 ^b	-2,530 ^b	-1,826 ^b
p	,038	,004	,020	,011	,035	,008	,002	,011	,068

Variables comparadas	18 - 12	18 - 13	18 - 14	15 - 16	15 - 18	16 - 18	16 - 21	17 - 18	18 - 19
Z	-2,887 ^b	-2,646 ^b	-2,310 ^b	-2,449 ^b	-2,449 ^a	-3,207 ^a	-2,333 ^a	-2,714 ^a	-2,530 ^b
p	,004	,008	,021	,014	,014	,001	,020	,007	,011

Variables comparadas	18 - 20	18 - 21	18 - 23	22 - 23	8 - 23	8 - 17	8 - 19
Z	-2,070 ^b	-2,236 ^b	-2,640 ^b	-2,070 ^b	-2,714 ^b	-2,309 ^b	-2,111 ^b
p	,038	,025	,008	,038	,007	,021	,035

a.Basado en rangos positivos; b. Basado en rangos negativos.

Además de mostrar diferencias significativas de muchas variables con la variable 9 (*Desafía al profesor*) y la 18 (*Participa en peleas*), el test de Wilcoxon (Tabla 45) nos indica que, en general, el alumno que se aburre y el que hace el vago, tampoco rehúsa hacer lo que se le pide ni tiene ataques de ira o mal carácter, ni amenaza a otros compañeros; y por último, vemos que aquellos que se relacionan con otros que se meten en peleas tampoco amenazan a otros compañeros.

Tabla 46. Test de Wilcoxon de las variables de la encuesta de tutores relacionadas con las competencias motivacionales y cívicas de los alumnos problemáticos.

Variables comparadas	10 - 8	11 - 8	12 - 8	14 - 8	16 - 8	9 - 10	9 - 11	12 - 9	13 - 9	14 - 9
Z	-2,121 ^a	-2,972 ^a	-3,000 ^a	-2,530 ^a	-3,051 ^a	-2,236 ^b	-3,051 ^b	-2,530 ^a	-2,236 ^a	-2,070 ^a
p	,034	,003	,003	,011	,002	,025	,002	,011	,025	,038

Variables comparadas	16 - 9	9 - 17	9 - 23	18 - 10	15 - 11	18 - 11	21 - 11	18 - 12	18 - 13	18 - 14
Z	-2,887 ^a	-2,333 ^b	-2,530 ^b	-2,111 ^b	-2,646 ^b	-3,127 ^b	-2,530 ^b	-2,887 ^b	-2,646 ^b	-2,310 ^b
p	,004	,020	,011	,035	,008	,002	,011	,004	,008	,021

Variables comparadas	15 - 16	15 - 18	16 - 18	16 - 21	17 - 18	18 - 19	18 - 20	18 - 21	18 - 23	22 - 23
Z	-2,449 ^b	-2,449 ^a	-3,207 ^a	-2,333 ^a	-2,714 ^a	-2,530 ^b	-2,070 ^b	-2,236 ^b	-2,640 ^b	-2,070 ^b
p	,014	,014	,001	,020	,007	,011	,038	,025	,008	,038

Variables comparadas	22 - 23	8 - 23	8 - 17	8 - 19
Z	-2,070 ^b	-2,714 ^b	-2,309 ^b	-2,111 ^b
p	,038	,007	,021	,035

a.Basado en rangos positivos; b. Basado en rangos negativos.

Nota: En la tabla solo se han incluido los resultados que dan una p menor o igual que 0,05.

Nuevamente, tendríamos que plantearnos aquí si puede existir un sesgo en el tipo de centro (en cuanto a titularidad, tamaño, zona y ubicación), ya que no hay que olvidar que en 1999 todos los centros eran públicos y en la actualidad todas las encuestas recogidas de tutores son de centros concertados. Además, en el primer estudio se incluían centros de las 3 provincias de la Comunidad Valenciana y en el nuestro solamente de la ciudad de Valencia.

En lo que sí hay una coincidencia es que los tutores no perciben a estos alumnos como extremadamente agresivos o violentos, ni física ni verbalmente, por lo que no sería un problema de violencia en sentido estricto sino más bien de una carencia de competencias básicas, tanto instrumentales como cívicas y, principalmente, motivacionales.

4.5. PERCEPCIÓN DE LOS PSICOPEDAGOGOS ANTE LOS CONFLICTOS EN EL AULA

El cuestionario presentado a los psicopedagogos no es totalmente cerrado, ya que algunas de las preguntas ofrecen la posibilidad de aportar otras opciones, aunque estas preguntas abiertas no han sido aprovechadas por los encuestados y no han aportado ninguna idea diferente a las ya indicadas.

El cuestionario fue cumplimentado tan solo por 15 psicopedagogos, pertenecientes a 10 centros diferentes y dos de las encuestas han tenido que ser eliminadas del estudio por haber sido cumplimentadas de manera incorrecta. Así, la población total (N) es de 13 individuos y todos los centros son privados-concertados, salvo 1 que es público. Por otro lado, 9 de las personas encuestadas eran mujeres y 4 hombres.

COMPARACIÓN DE VARIABLES A PARTIR DEL CÁLCULO DE SUS ÍNDICES

Una manera fácil y directa de poder comparar las variables y ver cuáles destacan sobre las demás en cada pregunta realizada es el cálculo de sus índices a partir de unos coeficientes de ponderación (Informe FOESSA, 1970).

Dado que los encuestados debían valorar del 1 al 5 cada respuesta según su importancia, se han utilizado estos valores para ponderar cada variable.

A continuación (Tabla 47) se presentan los resultados obtenidos en una tabla en la que se han marcado los índices de las variables más importantes para cada una de las preguntas del cuestionario.

Tabla 47. Encuesta a psicopedagogos.

CUESTIONARIO PSICOPEDAGOGOS	1	2	3	4	5	ÍNDICES
1.PROBLEMAS QUE IMPERAN						
Conflictos en el aula	1	5	3	4	0	2,77
Competencia curricular de los alumnos	2	2	2	3	4	3,38
Pre-delincuencia	6	4	1	1	0	1,75
Conflictos en el centro	6	3	4	0	0	1,85
Otros	3	0	0	1	1	2,40
2.DEMANDA DEL PSICOPEDAGOGO						
Problemas de rendimiento académico	1	2	4	2	4	3,46
Problemas de falta de motivación de los alumnos	0	1	3	7	2	3,77
Problemas de conducta en el aula	1	2	6	3	1	3,08
Asesoramiento del profesorado	2	7	3	1	0	2,23
Otros	4	0	0	0	2	2,33
3.ACTITUD DEL PROFESORADO						
Desinterés	7	3	0	1	0	1,55
Demanda de formación adecuada	4	3	3	1	2	2,54
Derivación a especialistas	1	3	6	3	0	2,85
Soluciona los problemas	1	2	6	4	1	3,14
Otros	2	1	0	0	2	2,80
4.CAUSAS QUE FAVORECEN LOS CONFLICTOS						
Desinterés por los asuntos escolares	1	0	3	2	7	4,08
Necesidad de afirmación personal	3	4	4	1	1	2,46
Atracción por la transgresión de las normas	4	4	2	3	0	2,31
Falta de respeto a los demás	1	2	3	4	1	3,18
Desconocimiento de normas de convivencia	7	1	1	2	2	2,31
5.SOLUCIONES DIRIGIDAS AL PROFESORADO						
Formación en técnicas de solución de conflictos	0	2	3	3	4	3,75
Apoyo de otros profesionales	1	5	3	3	1	2,85
Coherencia en la aplicación de normas	1	0	2	1	9	4,31
Diversificación curricular	4	2	1	4	1	2,67
Apoyo y recursos de la Administración	6	1	2	2	2	2,46
6.SOLUCIONES DIRIGIDAS AL ALUMNADO						
Formación de una ética cívica	4	4	2	2	1	2,38
Aprendizaje de normas	2	3	2	1	4	3,17
Habilidades sociales	0	1	5	6	1	3,54
Atención personalizada a los problemas de rendimiento curricular	2	0	1	4	6	3,92
Entrenamiento para la solución de conflictos	2	3	2	2	4	3,23

Nota. El índice se ha calculado sumando el producto de cada frecuencia (en número de individuos) por su coeficiente de ponderación correspondiente y dividiendo la suma total entre el número total de individuos.

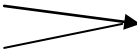
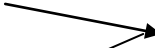
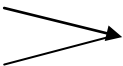
Como podemos observar en la Tabla 47, según los psicopedagogos, el problema más importante sería la competencia curricular de los alumnos y las causas que más favorecen los conflictos es el desinterés por los asuntos escolares. Por otro lado, aunque

los profesores suelen solucionar ellos mismos sus problemas, cuando demandan la ayuda del psicopedagogo lo hacen principalmente por la falta de motivación de los alumnos. Asimismo, los psicopedagogos piden, sobre todo, una mayor coherencia por parte de los profesores a la hora de aplicar las normas y una atención personalizada a los problemas de rendimiento curricular, con el fin de solucionar los problemas de convivencia que se viven en los centros.

COMPARACIÓN DE VARIABLES A PARTIR DEL ESTUDIO DE SUS FRECUENCIAS

Dado el bajo valor de N y que cada pregunta presentaba 5 respuestas o niveles diferentes, con el fin de poder interpretar mejor los resultados y, también, para poder compararlos con los obtenidos en 1999, dichos niveles se han reducido a 3 y, posteriormente a 2, como se puede ver en la tabla 48:

Tabla 48. Niveles de respuesta encuesta psicopedagogos.

VALORACIÓN DE CADA RESPUESTA			
5 NIVELES		3 NIVELES	2 NIVELES
1		NADA	
2			
3		POCO	
4		MUCHO	
5			

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el análisis de frecuencias para cada una de las preguntas realizadas a los orientadores, con dos niveles de respuestas.

¿Cuáles son los problemas que imperan en su instituto?

En la tabla 49 podemos observar que la competencia curricular es un problema a tener en cuenta, seguido de los conflictos en el aula. En cambio, los conflictos en el centro y la pre-delincuencia son los problemas más leves. Este resultado es coherente con el obtenido con el cálculo de los índices (tabla 47).

Por último, los únicos orientadores que consideran un quinto factor, se limitan a dar una causa posible a los problemas, no un problema en sí, por tanto, no podemos valorar los resultados de esta respuesta.

Tabla 49. Frecuencias para 2 niveles de respuesta a la variable 1.

L	Conflictos en aula		Competencia curricular		Pre-delincuencia		Conflictos en centro		Otros	
	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P
1	4	0,31	7	0,53	1	0,08	0	0	2	0,40
0	9	0,69	6	0,47	11	0,92	13	1	3	0,60
T	13	1,00	13	1,00	12	1,00	13	1,00	5	1,00

Nota: L (Level: nivel), C (Count: conteo o número de casos), P (Prob: probabilidad)

Problemas para los que se reclama más su formación especializada

La *falta de motivación de los alumnos* (la variable con un índice mayor, igual a 3,77, según la Tabla 47) es el problema por el que más consulta el profesorado a los especialistas.

El segundo problema con mayor puntuación es el del *rendimiento académico* (índice = 3,46), aunque hay que destacar que casi la mitad opinan lo contrario.

A este problema le seguiría el de la *conducta en el aula* y, por último, el *asesoramiento al profesorado*.

Con la última opción sucede lo mismo que en la variable 1, los pocos encuestados consideran un quinto factor no hacen referencia a ninguno en concreto.

Tabla 50. Frecuencias de respuesta a la variable 2.

L	Rendimiento académico		Falta de motivación		Conducta en el aula		Asesoramiento		Otros	
	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P
1	6	0,46	9	0,59	4	0,41	1	0,07	2	0,33
0	7	0,54	4	0,41	9	0,59	6	0,93	4	0,67
T	13	1,00	13	1,00	13	1,00	13	1,00	6	1,00

Nota: L (Level: nivel), C (Count: conteo), P (Prob: probabilidad)

¿Cuál es la actitud del profesorado ante los conflictos del aula?

Los orientadores indican que el profesorado suele derivar el problema a otros profesores especializados (índice = 2,85 en la Tabla 47) o bien solucionar él mismo los problemas (índice = 3,14). Por otro lado, solo el 9% de los encuestados coincide en que el profesorado no muestra interés (índice = 1,55), aunque un 23% también piensa que no demandan formación adecuada (Tabla 51).

Tabla 51. Frecuencias de respuesta a la variable 3.

L	Desinterés		Demanda de formación adecuada		Derivación problema a especialistas		Soluciona él mismo los problemas		Otros	
	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P
1	1	0,09	3	0,23	3	0,23	5	0,39	2	0,40
0	10	0,91	10	0,77	10	0,77	8	0,61	3	0,60
T	11	1,00	13	1,00	13	1,00	13	1,00	5	1,00

Nota: L (Level: nivel), C (Count: conteo), P (Prob: probabilidad)

¿Cuáles son las causas que favorecen los conflictos en el aula por parte de los alumnos?

Según los resultados obtenidos, la opinión de los psicopedagogos es que los alumnos no desconocen las reglas ni se sienten atraídos por la transgresión de las normas de convivencia en el aula y tampoco necesitan de una afirmación personal. En cambio, el 69% de los encuestados, considera que los alumnos tienen un gran desinterés por los asuntos escolares (índice = 4,08 en la tabla 47) y un 39% que tienen una falta de respeto a los demás (índice = 3,18), aunque el mismo porcentaje opina justo lo contrario respecto a este último punto.

Tabla 52. Frecuencias para 3 niveles de respuesta al ítem 4.

L	Desinterés por asuntos escolares		Necesidad afirmación personal		Transgresión normas		Falta de respeto		Desconocimiento normas	
	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P
1	9	0,69	2	0,15	3	0,23	5	0,39	4	0,31
0	4	0,31	11	0,85	10	0,77	8	0,61	1	0,69
T	13	1,00	13	1,00	13	1,00	13	1,00	13	1,00

Nota: L (Level: nivel), C (Count: conteo), P (Prob: probabilidad)

Posibles soluciones a los conflictos en el aula dirigidas al profesorado

Los orientadores consideran que el profesorado necesita *formación en técnicas de solución de conflictos* y que, sobre todo deben tener una mayor *coherencia a la hora de aplicar las normas básicas de convivencia* (índice = 4,31). Por otro lado, un 54% considera que la solución no pasa por un mayor apoyo y por mejores recursos por parte de la Administración.

Tabla 53. Frecuencias de respuesta a la variable 5.

L	Formación del profesorado		Apoyo de otros profesionales		Coherencia en la aplicación de normas		Diversificación curricular		Apoyo y recursos Administración	
	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P
Mucho	7	0,54	4	0,31	10	0,77	6	0,46	4	0,31
Poco	6	0,46	9	0,69	3	0,23	7	0,54	9	0,69
T	13	1,00	13	1,00	13	1,00	13	1,00	13	1,00

Nota: L (Level: nivel), C (Count: conteo), P (Prob: probabilidad)

Posibles soluciones a los conflictos en el aula para los alumnos

Una mayoría de los encuestados (77%) considera muy necesaria la *atención personalizada a los problemas de rendimiento curricular de los alumnos* (índice = 3,92). Esta valoración está claramente relacionada con el hecho de que un 70% de los encuestados considere que los problemas relacionados con la competencia curricular son los que imperan en su instituto, dando a este problema un valor de 5 el 31% de los encuestados (ver Tabla 46). También opinan lo mismo sobre la necesidad de *entrenamiento para la solución de conflictos* un 46% de ellos. Pero, hay que destacar también que un 54% de los encuestados (Tabla 56) considera muy importante la necesidad de que adquieran *habilidades sociales* (índice = 3,54).

Tabla 56. Frecuencias para 3 niveles de respuesta la variable 6.

Formación de una ética cívica			Aprendizaje de normas			Habilidades sociales			Atención a problemas de rendimiento			Entrenamiento		
L	C	P	L	C	P	L	C	P	L	C	P	L	C	P
Mucho	3	0,23	Mucho	5	0,39	Mucho	7	0,54	Mucho	10	0,77	Mucho	6	0,46
Poco	2	0,15	Poco	2	0,15	Poco	5	0,39	Poco	1	0,08	Poco	2	0,15
Nada	8	0,62	Nada	6	0,36	Nada	1	0,08	Nada	2	0,15	Nada	5	0,39
T	13	1,00	T	13	1,00	T	13	1,00	T	13	1,00	T	3	1,00

Nota: L (Level: nivel), C (Count: conteo), P (Prob: probabilidad)

Para poder comparar los estudios de 1999 y 2012, en primer lugar se ha realizado una tabla con los porcentajes de encuestados que han votado como importante cada una

de las respuestas a cada pregunta, tanto en 1999 como en 2012. A partir de estas tablas se han obtenido gráficos comparativos.

Posteriormente, al tener las variables categorizadas se han podido comparar los resultados de cada respuesta, realizando la prueba de Chi cuadrado para dos niveles de clasificación (1999 y 2012) y dos categorías o niveles de respuesta (1 y 0, o SÍ y NO, respectivamente), con el fin de comprobar si las diferencias que se observan en los gráficos son estadísticamente significativas o no.

Problemas que imperan

En este gráfico (Figura 18) se observa un cambio muy claro en la opinión de los psicopedagogos respecto a los problemas que imperan en su instituto. Mientras que en 1999 los que más preocupaban eran la *pre-delincuencia* y los *conflictos en el centro*, actualmente preocupan los que menos valor obtuvieron entonces: los *conflictos en el aula* y la *competencia curricular*. Aunque las diferencias entre la opinión de los orientadores en 1999 sobre los conflictos en el aula y la de los orientadores en el último estudio, no son estadísticamente significativas (N.S), sí lo son para los otros 3 problemas.

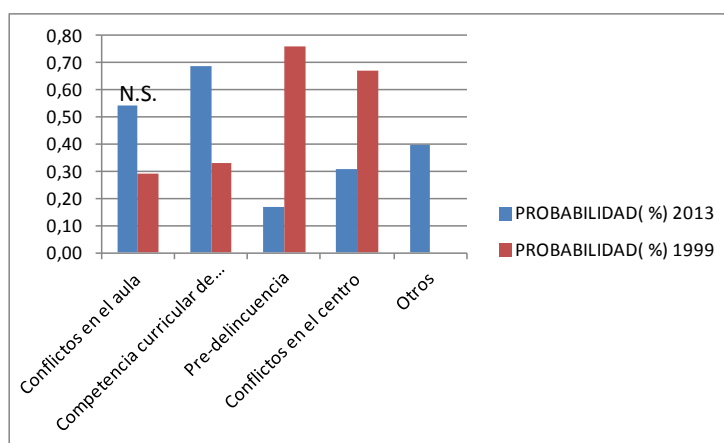


Figura 18. Problemas que impreran en el centro, según los psicopedagogos en 1999 y en 2012.

Demanda del psicopedagogo

Algo similar ocurre en cuanto a los casos en que se recurre más a la ayuda del especialista (Figura 19). Mientras que en 1999 predominan los problemas de conducta y asesoramiento al profesorado, en la actualidad se recurre más por problemas de rendimiento y falta de motivación.

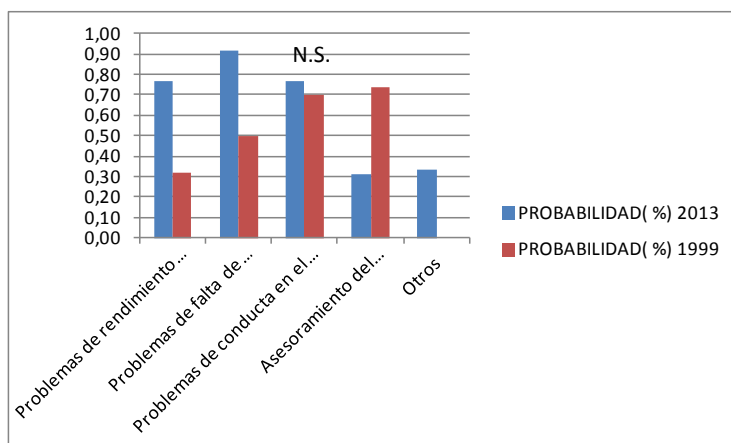


Figura 19. Demanda del psicopedagogo en 1999 y 2012

Actitud del profesorado

En la Figura 20 encontramos la máxima diferencia en la actitud del profesorado ($p < 0,001$).

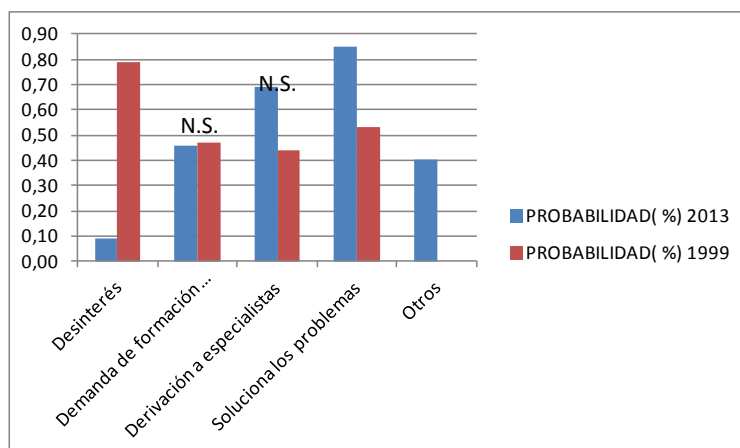


Figura 20. Actitud del profesorado ante los conflictos, según los psicopedagogos en 1999 y en 2012

Mientras que un 79% se quejaba en 1999 del desinterés de los profesores, este porcentaje se ha reducido a un 9% en 2013. En el resto de opciones solo hay diferencias estadísticamente significativas en la cuarta, el profesorado soluciona él mismo los problemas (esta es la opinión de la mayoría de los encuestados el curso 2011-2012).

Así, aunque se ve un aumento del porcentaje de encuestados que considera que el profesorado *deriva el problema* a otros especialistas con respecto a 1999, las diferencias entre ambos grupos no son significativas.

Hay que señalar, además, que el porcentaje de encuestados que considera importante la *demandas de formación* es exactamente igual en los dos grupo ($p = 1$).

Causas

En este caso solo hay diferencias estadísticamente significativas en la primera respuesta (Figura 21) y, mientras que el 90% de los encuestados en nuestro estudio opinan que el *desinterés de los alumnos por los asuntos escolares* era una causa importante, en 1999, la mayoría de los orientadores opinaba lo contrario.

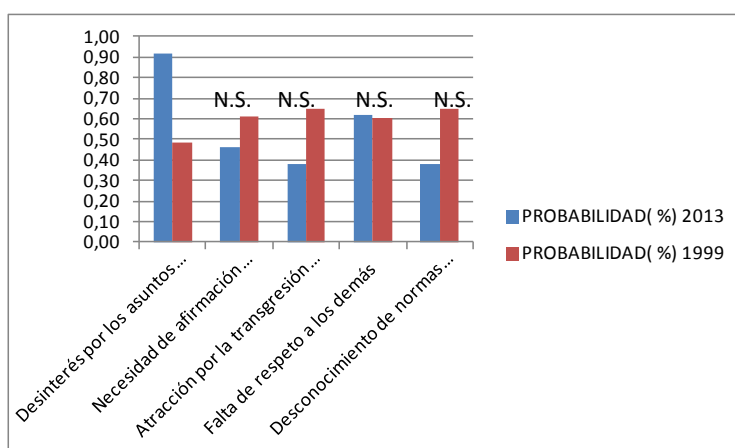


Figura 21. Causas de los conflictos según los psicopedagogos en 1999 y 2012.

Soluciones dirigidas al profesorado

Respecto a las soluciones dirigidas al profesorado (Figura 22), *la formación en técnicas de resolución de conflictos* y, especialmente, *la coherencia en la aplicación de*

normas, son las más valoradas en 2011-2012 y esta valoración está muy por encima de la obtenida en 1999, cuando eran las dos opciones menos votadas. Las diferencias entre ambos grupos son estadísticamente significativas y la probabilidad de que estas diferencias sean debidas al azar es de 0,0156 y 0,0013 respectivamente.

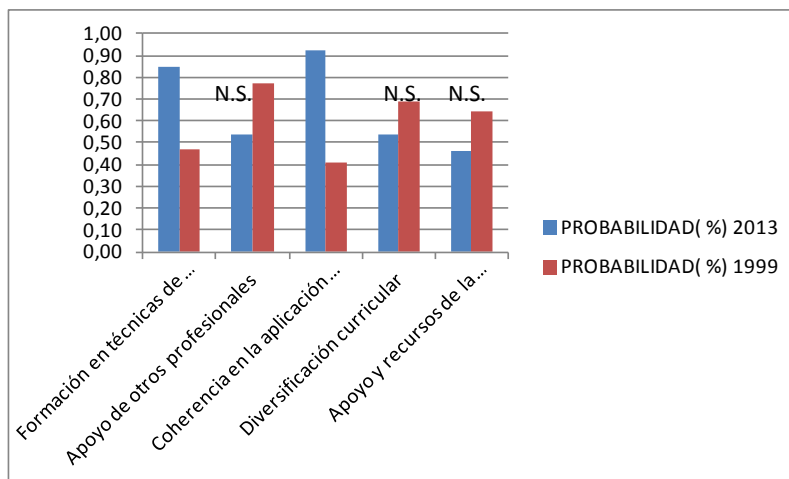


Figura 22. Soluciones dirigidas al profesorado

Soluciones dirigidas al alumnado:

En este caso, no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las repuestas (Figra 23).

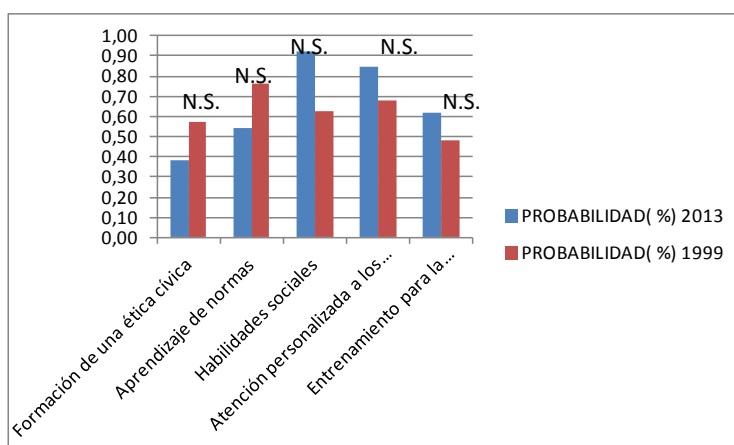


Figura 23. Soluciones dirigidas al alumnado

4.7. ANÁLISIS DEL ESTUDIO SOBRE LOS CONFLICTOS EN LAS AULAS DE ESO REALIZADO EN 1999 EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

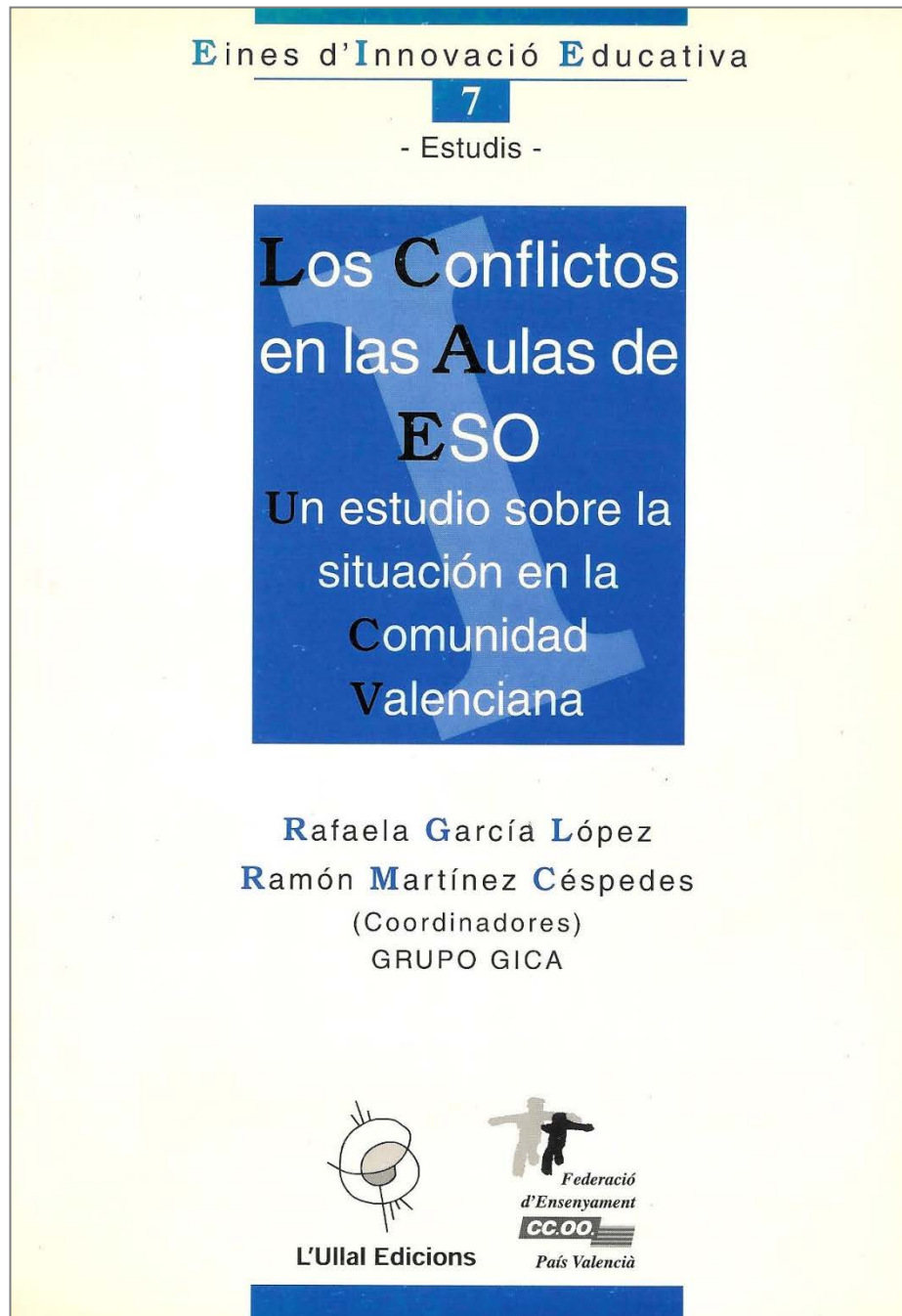


Figura 24. Portada del informe realizado en 1999 (*Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*).

En el informe del estudio inicial, *Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*, elaborado por Rafaela García López y Ramón Martínez Céspedes (2001), se recogen los resultados obtenidos tras el análisis estadístico de las encuestas realizadas a directores, jefes de estudio, profesores, tutores y orientadores de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y alumnos de 3º de ESO con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años. Se realizaron encuestas en, aproximadamente, el 25% de los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) de la Comunidad Valenciana, en centros de las 3 capitales de provincia, sus cinturones y, también, en otras ciudades clasificadas, según su tamaño, en ciudades de más de 20.000 habitantes y ciudades de menos de 20.000 habitantes.

El cuestionario utilizado para aquel estudio era un cuestionario múltiple, formado por varias sub-escalas, cada una de ellas dirigida a un agente diferente (directores y jefes de estudio, profesores y tutores de 3º de ESO, alumnado y orientadores).

A continuación presentamos los resultados más importantes de este primer estudio, que nos ayudarán a comprender cuál era la situación de los centros de Secundaria en la Comunidad Valenciana en 1999, según se recoge en dicho informe. De todos modos, podrán encontrar información más detallada en el Capítulo 5 de esta tesis, donde se comparan los resultados de ambos estudios.

Los resultados muestran que, aunque un gran porcentaje de profesores consideraba que había muchos nuevos conflictos desde el inicio de la ESO (véase Figura 25), las conductas de mayor gravedad eran, entonces, las menos habituales en nuestros centros y no se correspondían con la realidad del día a día de nuestros Institutos, a pesar de que en esos momentos ya existía cierta alarma social, dada la repercusión que estos temas gozaban gracias a los medios de comunicación. En las Figuras 26 y 27 pueden observar los tipos de violencia más frecuentes según el profesorado y los problemas que, según los directores y jefes de estudio, más frecuentemente se encontraban en sus centros.

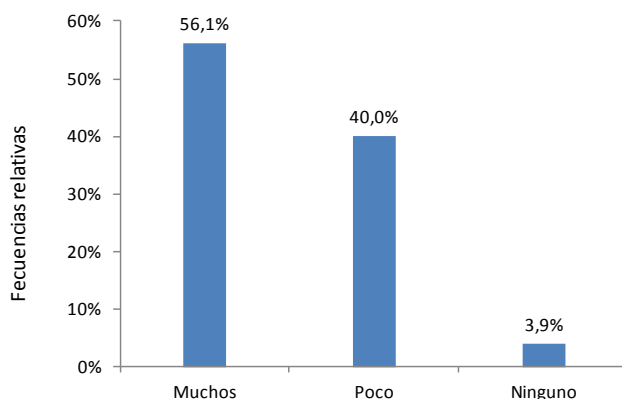


Figura 25. Existencia de nuevos conflictos desde el inicio de la ESO según el profesorado encuestado en 1999. Fuente: García y Martínez (2001).

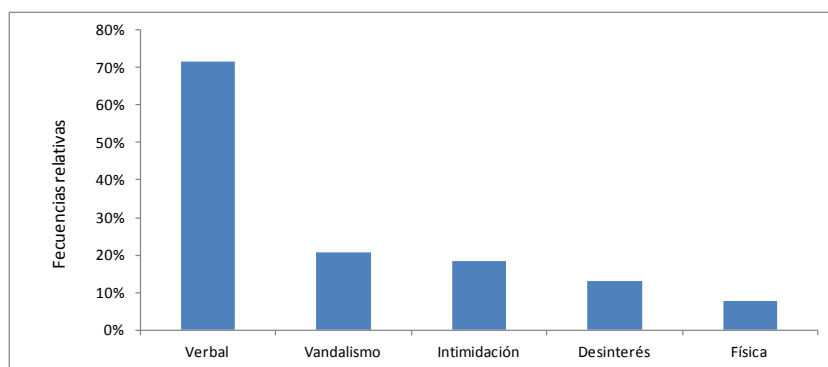


Figura 26. Tipos de conflictos más frecuentes según el profesorado encuestado en 1999. Fuente: García y Martínez (2001).

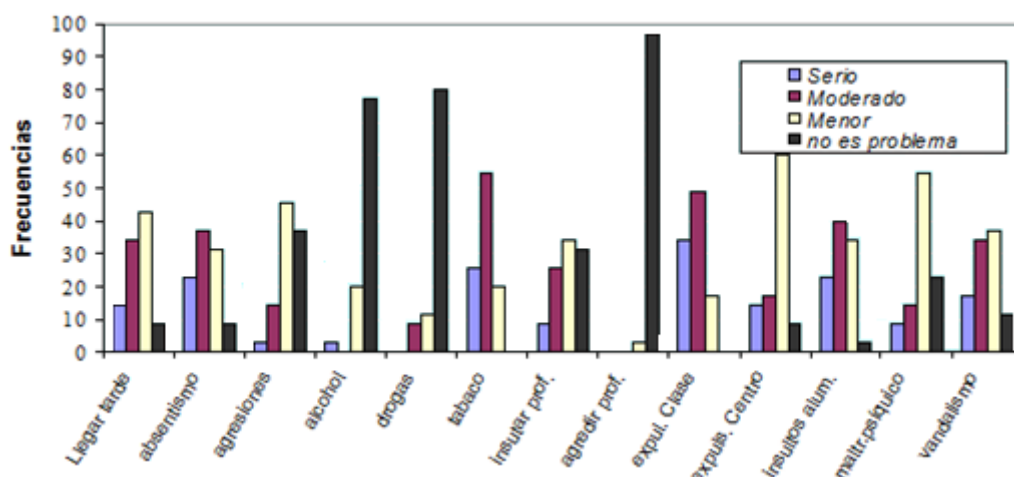


Figura 27. Resultados (en frecuencias relativas) de la encuesta realizada a los directores y jefes de estudio en 1999. Fuente: García y Martínez (2001).

Como podemos ver en la figura anterior (número 27), los principales problemas detectados por los docentes y directores eran el consumo de tabaco, el absentismo, las

expulsiones de clase y los insultos verbales, pero sólo el 9% de los 3.328 alumnos encuestados podía ser considerado como problemático y, de estos, tan solo un 1,5% eran considerados verdaderamente violentos. La conflictividad, en el 53% de los casos, se daba en jóvenes procedentes de familias normales o estables y los centros que concentraban el mayor número de situaciones problemáticas serían los situados en los cinturones de las grandes ciudades, seguidos de los de capitales de provincias.

Por otro lado, respecto a los profesores, casi el 40% de ellos reconocía estar desmotivado (Figura 28) y un 43% pedía estrategias y recursos para facilitar una tarea educativa que consideraban más compleja al ampliarse dos años más la edad de escolarización (Figura 29).

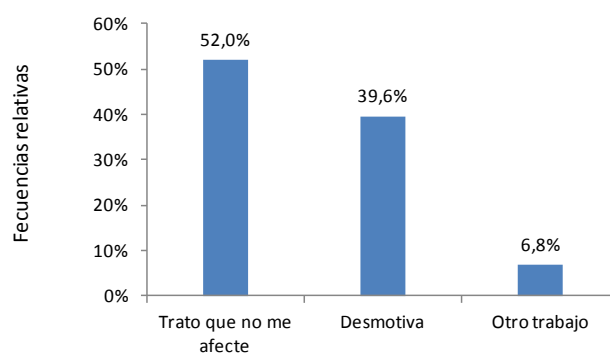


Figura 28. Cómo afectan los conflictos en la tarea docente, según el profesorado encuestado en 1999. Fuente: García y Martínez (2001).

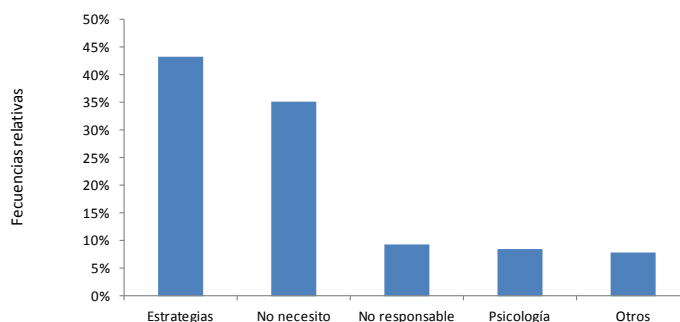


Figura 29. Recursos para afrontar la violencia, según el profesorado encuestado en 1999. Fuente: García y Martínez (2001).

Aunque para los alumnos, en general, el ambiente de clase era agradable, reconocían la existencia de compañeros que no tenían un comportamiento adecuado (Figura 30) pero, además, muchos de ellos consideraban que, si recibieran mejor trato por parte de los profesores, es decir, si estos fueran menos autoritarios y aplicaran sanciones más justas, el clima del aula mejoraría (Figura 31).

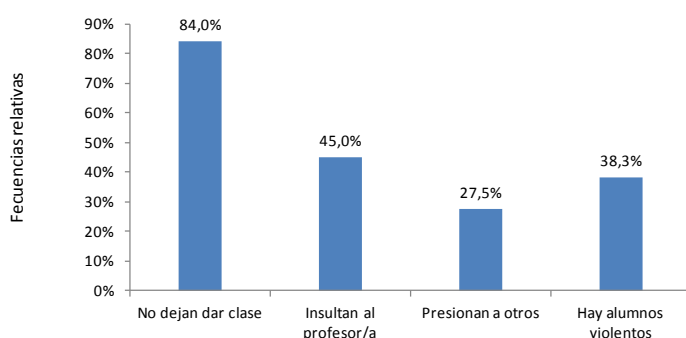


Figura 30. Percepción del alumnado de 1999 sobre el comportamiento de sus compañeros. Fuente: García y Martínez (2001).

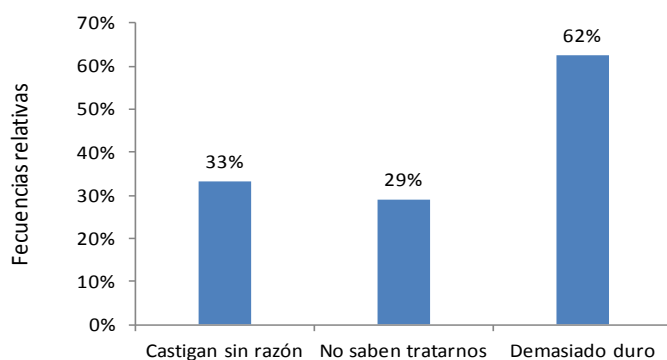


Figura 31. Percepción del alumnado de 1999 sobre sus profesores. Fuente: García y Martínez (2001).

Hay que destacar que, de entre los alumnos encuestados, un 30% reconocía que no quería seguir estudiando cuando finalizara la ESO y más de un 9% no comprendían los contenidos propios del currículo, teniendo especialmente dificultades en las matemáticas (variable 6, Figura 32). Esto estaría afectando a su interés y motivación por aprender.

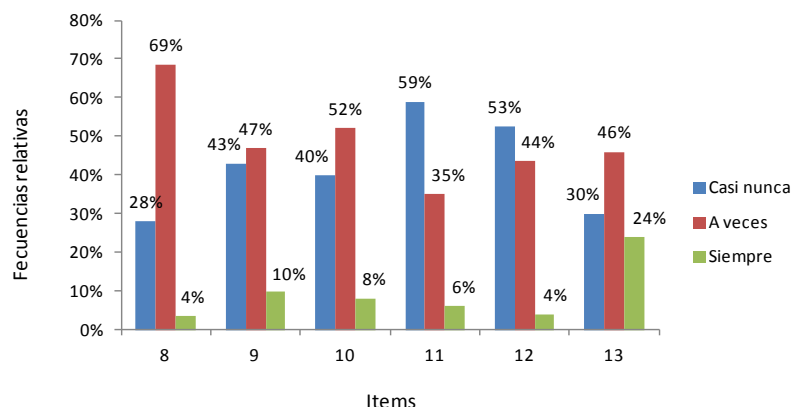


Figura 32. Competencias instrumentales del alumnado en 1999. Fuente: García y Martínez (2001).

Los tutores de los alumnos encuestados realizaron una encuesta por cada uno de los alumnos verdaderamente problemáticos que tenían en los grupos de los que eran tutores. Estos constituían, como ya hemos comentado, un 9% del total de alumnos de 3º de ESO que participaron en el estudio, pero no eran considerados como extremadamente violentos o agresivos, sino más bien como carentes de interés y motivación (Figuras 33-36).

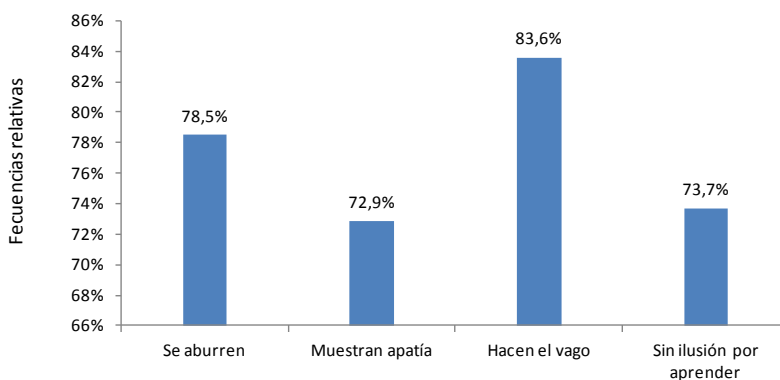


Figura 33. Competencias motivacionales de los alumnos considerados como problemáticos por los tutores en 1999. Fuente: García y Martínez (2001).

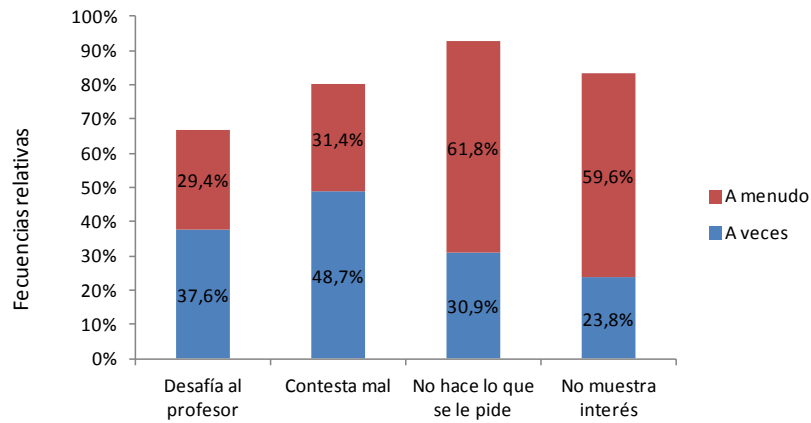


Figura 34. Comportamiento con los profesores de los alumnos considerados como problemáticos por los tutores en 1999. Fuente: García y Martínez (2001).

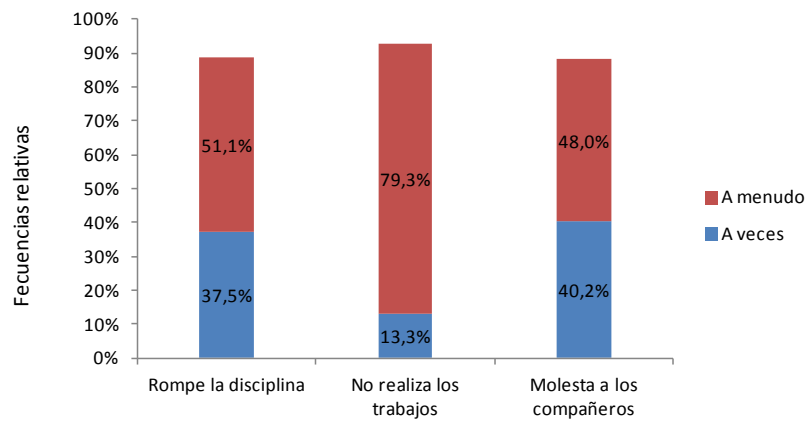


Figura 35. Comportamiento en el aula de los alumnos considerados como problemáticos por los tutores en 1999. Fuente: García y Martínez (2001).

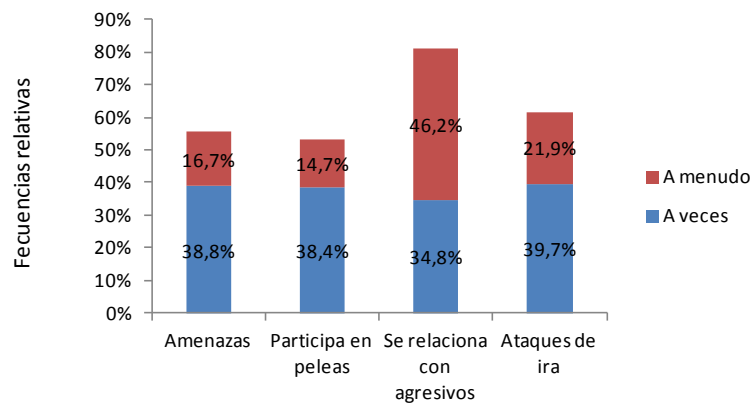


Figura 36. Conductas violentas de los alumnos considerados como problemáticos por los tutores en 1999. Fuente: García y Martínez (2001).

Precisamente la falta de interés y motivación era la segunda causa más importante, seguida de los problemas de conducta en el aula, por la que los profesores pedían ayuda a los orientadores (Figura 37).

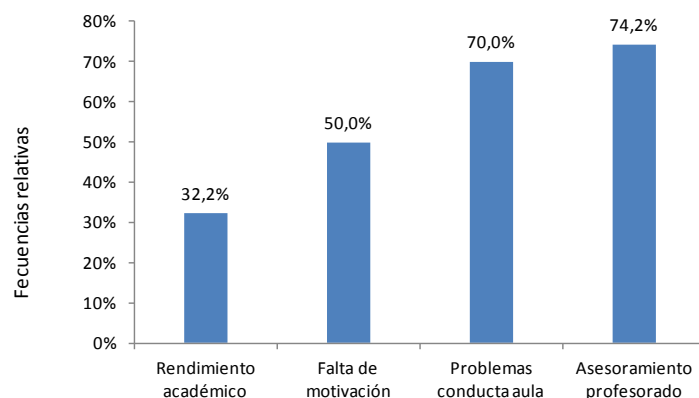


Figura 37. Causas por las que se demandaba la ayuda de los psicopedagogos en 1999. Fuente: García y Martínez (2001).

Como conclusión, en el informe de García y Martín (2001) afirmaban que, según los agentes implicados, el problema de la conflictividad en los centros de Secundaria no era en esos momentos demasiado grave, que los más descontentos eran los propios alumnos y que se detectaba cierto malestar en el profesorado. Por último, todos coincidían en que algunos alumnos carecían de interés y motivación (Figuras 38 y 39) y que esto dificultaba impartir las clases con normalidad.

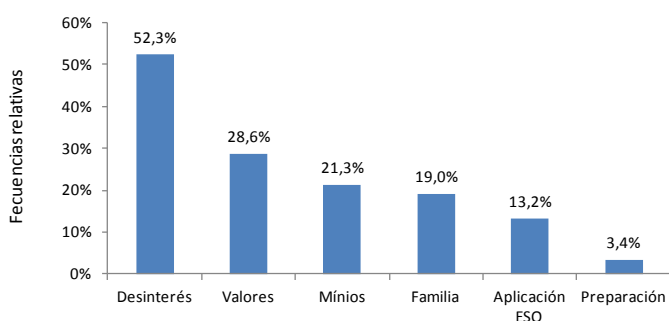


Figura 38. Causas de los conflictos según el profesorado encuestado en 1999. Fuente: García y Martínez (2001).

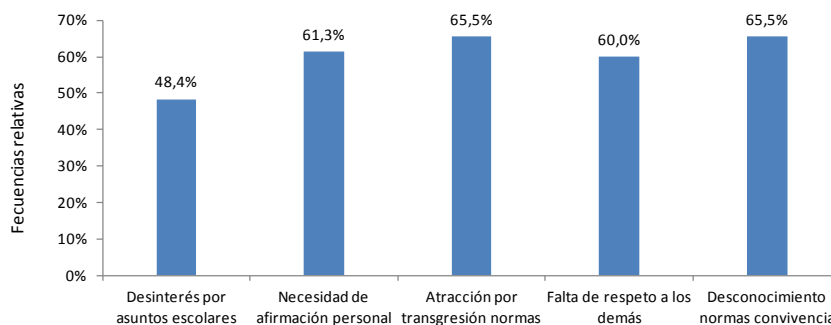


Figura 39. Actitud del alumnado que favorece los conflictos según los psicopedagogos en 1999. Fuente: García y Martínez (2001).

Además, los autores del informe consideraban, como los psicopedagogos encuestados, que era necesario desarrollar competencias en el alumnado para la resolución pacífica de los conflictos, adquiriendo normas, actitudes y valores que la sociedad ya no proporcionaba como antes (Figura 40). Por ello, hacían un llamamiento a toda la sociedad (desde la familia a los políticos y los medios de comunicación) y, aunque el problema todavía estaba lejos de las situaciones de violencia extrema que se producían en muchos centros de Estados Unidos, Francia o Inglaterra, afirmaban que desde las Administraciones Públicas debería actuarse en la prevención de la violencia en las aulas para evitar que la situación en nuestros centros llegara a agravarse. Esta necesidad del apoyo de la Administración también la manifestaban abiertamente los profesores y orientadores encuestados (Figuras 41 y 42).

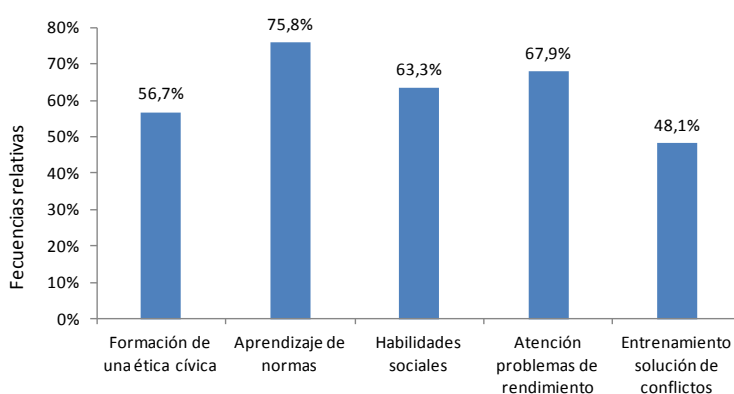


Figura 40. Soluciones para los conflictos en el aula para el alumnado, según los psicopedagogos en 1999. Fuente: García y Martínez (2001).

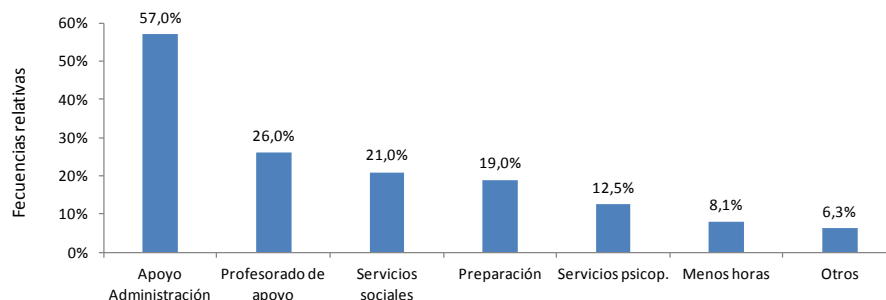


Figura 41. Necesidades del colectivo docente, según el profesorado encuestado en 1999. Fuente: García y Martínez (2001).

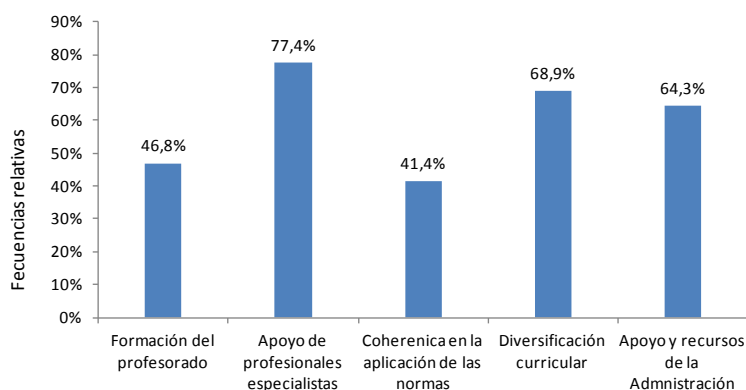


Figura 42. Soluciones para los conflictos en el aula para el profesorado, según los psicopedagogos en 1999. Fuente: García y Martínez (2001).

ÚLTIMOS DATOS DE LA CONFLICTIVIDAD ESCOLAR EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

Además de los datos que acabamos de presentar, hemos querido incluir los últimos datos disponibles de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, procedentes del Registro Central de Incidencias del Plan PREVI, que pueden ser de interés para contrastar los resultados obtenidos con nuestro estudio, ya que este solamente recoge la opinión de los agentes implicados en la conflictividad escolar y no ofrece datos de los casos reales que se producen en nuestros centros. Lamentablemente, solo hemos podido acceder al informe de Iborra et al. (2010), acerca de la conflictividad

en año 2008 en la Comunidad Valenciana y a una publicación de Félix, Soriano y Godoy (2009), donde se aportan datos del curso 2007-2008 de la ciudad de Valencia y provincia.

Durante el curso 2007-2008 se recogieron 1083 incidencias en un total de 282 centros de enseñanza no universitaria (públicos y privados) de la ciudad de Valencia y su provincia. De todas las incidencias registradas, a pesar de que todos los centros sostenidos con fondos públicos deben registrar las incidencias que se producen y de que había un 36,7% de centros concertados, el porcentaje de las que pertenecían a este tipo de centros era tan solo del 24%.

En el Registro Central de Incidencias se distingue entre violencia física, contra la propiedad, verbal, sexual y exclusión. Según estos autores, los casos más frecuentes son los de violencia física (42%) y verbal (40%). Los escenarios serían, principalmente, el aula (30,9%) y el patio (24,4%) y, en cuanto al sexo, las agresoras tan solo representaban un 33% del total de los agresores.

En el informe posterior de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (Iborra et al., 2010) los resultados para el año 2008 en toda la Comunidad Valenciana son diferentes. Se recogieron un total de 1780 incidencias (861 en la provincia de Valencia, 674 en la de Castellón y 245 en la de Alicante). El 74,1% de las víctimas contabilizadas en el registro había padecido violencia física, mientras que el 56,8% había padecido violencia psicológica (verbal y de exclusión) y un 3,7% *cyberbulling*.

Las principales víctimas de violencia física eran los chicos (65,9%), mientras que las chicas eran las principales víctimas de ciberacoso y violencia sexual (73,3% y 69,2% respectivamente)

Por otro lado, el 85,6% de los casos declarados se produjeron en centros públicos y un 86,3% de los agresores pertenecía a este tipo de centros.

Si recurrimos a la información en prensa, los últimos datos de Conselleria fueron publicados en el diario ABC en enero de 2015 (véase cita 36 al pie de la página 87). Según este periódico, en el curso 2012-2013 se registraron 1818 incidencias y el uso de las TIC apareció en 139 de ellas, lo que supone un 7,6%, que ascendió al 9,84% en el curso 2013-2014, en que se registraron 1910 incidencias, de las que 188 estaban relacionadas con el uso de móviles e internet.

4.7. ESTUDIO COMPARADO

A continuación presentamos una comparativa de los resultados de los estudios de 1999 y 2012 en cada sub-encuesta. Como ya hemos comentado, hay varios factores que dificultan la realización de este estudio comparado. Lógicamente, las muestras son diferentes, por eso se trata de un estudio transversal y no longitudinal, pero lo más importante es que las poblaciones a comparar también son diferentes. Aunque en ambos casos se realizan encuestas a profesores, directores, tutores y orientadores de Educación Secundaria y a alumnos de 3º de ESO, en el primer estudio se pretendía analizar la situación en los centros públicos de Secundaria de la Comunidad Valenciana, tanto en las capitales como en ciudades de más de 20.000 habitantes y de menos de 20.000. En cambio, en nuestro estudio, aunque con el mismo instrumento de medida –utilizando las mismas encuestas- se analiza la situación tan solo en la ciudad de Valencia, en centros que son, en su mayoría, privado-concertados.

Por otro lado, no disponemos de los datos originales del primer estudio, tan solo de los resultados que fueron publicados, por lo que no se han podido realizar algunos análisis comparativos que hubieran sido de interés y tampoco hemos podido comparar nuestra población con la parte de la muestra del primer estudio que más se acercaba a la nuestra, es decir, con los 6 centros de la ciudad de Valencia que formaron parte de aquel primer estudio.

CUESTIONARIOS PARA PROFESORADO

No disponemos de suficientes datos del estudio de 1999 para poder hacer un análisis completo comparado con el de 2012. Además, hemos de tener en cuenta que en el primer estudio se encuestó tan solo a los profesores de 3º de ESO y, aunque frecuentemente se imparte clase en diferentes cursos, en nuestro estudio participaron todos aquellos profesores de Secundaria que quisieron hacerlo, independientemente de si impartían o no en 3º de ESO. A pesar de ello, sí podemos extraer algunos resultados interesantes.

Parece que la opinión de los profesores sobre si existen nuevos conflictos desde que se implantó la ESO es más positiva en la actualidad de lo que era en 1999.

Además, siguen considerando que el conflicto más frecuente es la violencia verbal, que habría aumentado, respecto al primer estudio, mientras que el vandalismo (como también hemos observado en las encuestas a directores) se habría reducido claramente, especialmente en los centros privados.

El lugar más frecuente donde se producirían los conflictos ha variado con respecto al primer estudio, en el que la mayoría del profesorado apuntaba que era el aula. En nuestro estudio el lugar más frecuente es el patio que, por otro lado, era uno de los lugares menos votados en el primer estudio.

Las causas de los conflictos que consideran más importantes en 2012 (situación familiar y crisis de valores) muestran un gran aumento con respecto a 1999, año en el que la causa considerada más importante fue la falta de interés.

Respecto a cómo afecta la violencia al clima del aula, los profesores siguen considerando que, principalmente impide aprender a los alumnos que lo desean y, algo destacable es que parece que el número de profesores a los que el clima de violencia les desmotiva para dar clases, se ha reducido.

Otro aspecto positivo a la hora de comparar ambos estudios es que se ha reducido claramente el porcentaje de profesores que consideraba que no era su responsabilidad afrontar la violencia y el de los que decían que no necesitaban ningún recurso para ello, lo cual debemos interpretar por un mayor interés por parte del profesorado actual por utilizar todos los recursos necesarios para afrontarla.

CUESTIONARIOS PARA ALUMNOS

En los análisis comparativos realizados a las encuestas de los alumnos también hemos encontrado algunas diferencias destacables. Por ejemplo, en comparación con el primer estudio, el porcentaje de repetidores en los centros públicos ha aumentado, pero el de los centros privados está por debajo del de 1999. De todos modos, no disponemos de suficientes datos para dar validez a esta observación.

También hemos observado una diferencia a la hora de seleccionar las asignaturas preferidas, que en nuestro estudio eran Biología y Geología y Geografía e Historia y, en cambio, en 1999 fue Educación Física, precisamente la asignatura preferida en nuestro estudio entre aquellos alumnos que preferían trabajar y ganar dinero. Desconocemos si el mayor porcentaje de este tipo de alumnos en 1999 o cualquier otro factor, pueden haber influido en las respuestas de los alumnos en aquel momento.

Respecto a las diferencias observadas en la situación laboral de los padres, hemos encontrado que se debe a una diferencia en el tipo de muestra analizado en los dos estudios, en cuanto a la titularidad del centro. Es decir, que la situación económica familiar es mejor en la actualidad porque los alumnos encontrados pertenecen a centros privado-concertados y no porque haya mejorado en el tiempo.

En cuanto a las competencias instrumentales del alumnado no se han encontrado diferencias importantes, aunque en las variables relacionadas con las competencias ético-cívicas en el primer estudio, se encontró una influencia del sexo, de tal manera que las chicas se percibían mejor que los chicos, que nosotros solamente hemos encontrado en 3 variables: las chicas se perciben mejor que los chicos en cuanto al uso del diálogo para resolver los problemas, el cuidado de los libros y material escolar y la obediencia al/a la profesor/a.

Por otro lado, los alumnos en la actualidad perciben el clima escolar de manera mucho más positiva que en el primer estudio, no habiendo encontrado además, que esta visión más positiva se deba al tipo de centros encuestados en ambos estudios.

CUESTIONARIOS PARA DIRECTORES Y JEFES DE ESTUDIO

Con los datos obtenidos en 2012 hemos realizado, inicialmente, un análisis de frecuencias, seguido de la elaboración de tablas de contingencia y de pruebas no paramétricas que nos han ayudado a descubrir qué problemas, relacionados con la conflictividad escolar, son los más importantes para los directores y jefes de estudio encuestados y, comprobar, además, la escasa influencia que ciertos factores como la titularidad del centro, la ubicación del mismo o la edad del encuestado, tienen sobre la distribución de las variables estudiadas.

Para poder comparar nuestros resultados con los obtenidos en 1999, hemos tenido que realizar una transformación de nuestras variables y buscar diferencias significativas entre los datos de ambos estudios. De esta manera hemos visto que la opinión de los encuestados, en 8 de las 13 variables que tienen en común las encuestas de 1999 y 2012, es significativamente diferente y que el único problema que se consideraba importante y que sigue siéndolo en 2012, según los encuestados, son las expulsiones de clase. El consumo de tabaco y el absentismo son problemas que se han reducido drásticamente y, en cambio, han cobrado importancia los insultos entre estudiantes y llegar tarde.

Por encima de estos problemas, no podemos olvidar que se encuentran el fracaso escolar y la apatía, pero como estas variables no estaban incluidas en el primer estudio, no podemos comparar nuestros resultados en estos dos casos.

CUESTIONARIOS PARA TUTORES

En ambos estudios los tutores no perciben a los alumnos problemáticos como extremadamente agresivos o violentos, pero sí con carencias en las competencias básicas (instrumentales, cívicas y motivacionales).

En cuanto a las competencias instrumentales los resultados son similares, solo que los porcentajes de las respuestas mayoritarias son más elevadas en nuestro estudio.

En cuanto a las competencias motivacionales, la conclusión a la que se llega en el primer estudio es muy pesimista, pero desconocemos si los valores que muestran se refieran a la suma de las dos últimas respuestas de cada variable (a veces + a menudo) o solamente a la última respuesta (a menudo).

En nuestro caso, si sumamos las dos últimas respuestas, los valores se asemejan mucho a los obtenidos en el primer estudio, en el que entre el 70% y el 80% de los alumnos se aburrían, mostraban apatía, hacían el vago y no tenían ilusión por aprender. Pero si consideramos los porcentajes de tan solo aquellos tutores que responden “a menudo” en estas variables, los resultados no son tan alarmantes.

En cuanto a los comportamientos hacia el profesor, los resultados son similares a los de 1999, pero ha variado el porcentaje de las últimas respuestas, aumentando el de “a veces” y disminuyendo el de “a menudo”. Es decir, los tutores de nuestro estudio consideran que los alumnos problemáticos desafían al profesor, contestan mal, rehúsan hacer lo que se les pide y no muestran interés en una frecuencia mucho menor que lo hacían los alumnos problemáticos de 1999 según sus tutores. Además, hay un claro descenso de aquellos que a menudo o a veces no hacen lo que se les pide (de un 92,7% a un 74,0%)

Lo mismo sucede con las variables *Rompe la disciplina de clase*, *No realiza los trabajos* y *Molesta a los compañeros*. Y, en cuanto a las conductas violentas (amenazas, peleas), la tendencia es también similar, aunque ha disminuido el porcentaje de aquellos que se

relacionan con otros alumnos que se pelean de un 81,8% a un 68,8% y ha aumentado el porcentaje de aquellos que tienen ataques de ira o mal carácter de un 61,6% a un 75,1%.

CUESTIONARIOS PSICOPEDAGOGOS

Las tablas de contingencia para dos niveles de clasificación (1999 y 2012) y 2 categorías o niveles de respuesta (1 y 0 o Sí y No, respectivamente) de las variables incluidas en las encuestas a psicopedagogos nos muestran diferencias estadísticamente significativas.

En primer lugar, los orientadores consideran actualmente mucho más importante los conflictos en el aula y la competencia curricular que los problemas que destacaban en 1999 (pre-delincuencia y conflictos en el centro). Tampoco coinciden en los problemas por los que los docentes solicitan más su servicio, ya que en la actualidad buscan principalmente su ayuda por problemas de rendimiento y falta de motivación, mientras que en 1999 predominaban los docentes que buscaban ayuda por problemas de conducta y asesoramiento.

Por otro lado, los orientadores siguen considerando igual de importante la demanda de formación, pero se ha reducido drásticamente el porcentaje de orientadores que afirma que los profesores muestran poco interés y, en cambio, ha aumentado mucho el porcentaje de orientadores que afirma que el desinterés de los alumnos por los asuntos escolares es una causa importante.

También se ve un cambio de tendencia en lo que opinan los orientadores sobre las soluciones dirigidas al profesorado. Actualmente ven más adecuada la formación en técnicas de resolución de conflictos y la coherencia en la aplicación de las normas. En cambio, no se observan diferencias importantes en cuanto a las soluciones dirigidas al alumnado.

De todos modos, hay que tener en cuenta que, dado el escaso número de encuestas conseguidas no se puede ver si estas diferencias podrían deberse a otros factores como la titularidad o la ubicación del centro, por lo que hemos de tomar estos resultados con cautela.

En la siguiente página se presenta la Figura 43, en la que se esquematizan, con gráficos, las diferencias más importantes entre los estudios de 1999 y 2012.

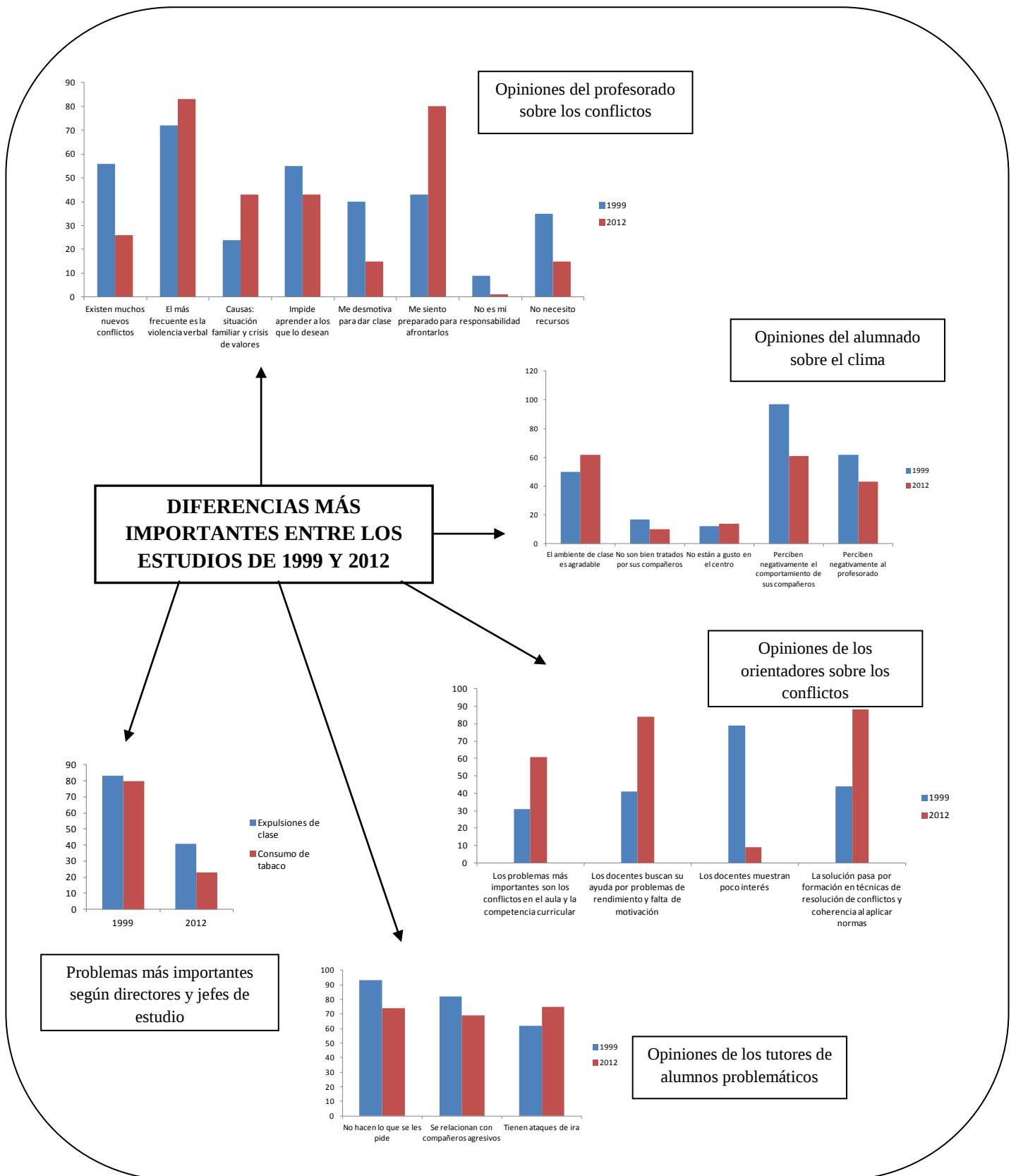


Figura 43. Diferencias más importantes entre los estudios de 1999 y 2012

CAPÍTULO 5

Redes Neuronales Artificiales. Una nueva metodología
aplicable a estudios sociológicos

Las Redes Neuronales Artificiales (RNA), en inglés Artificial Neural Networks (ANN), son un sistema de procesamiento de datos basado en el funcionamiento del Sistema Nervioso. Pertenece a un conjunto de metodologías denominado Soft Computing (o Computación Soft), entre las que se incluyen la Lógica Difusa, el Razonamiento Probabilístico, los Algoritmos Genéticos, la Teoría del Caos y la Teoría del Aprendizaje (Zadeh, 1995; Magdalena, 2010 y Seising, 2010). Todas estas metodologías pretenden resolver problemas del mundo real basándose en el funcionamiento de los sistemas biológicos.

El término *Soft Computing* fue introducido por L. A. Zadeh en 1994 y distingue a este conjunto de metodologías de la *Hard Computing* de von Neuman. La diferencia básica entre ambos tipos de computación es que en la arquitectura de von Neuman se diseña un programa para que realice una determinada tarea y, en cambio, un sistema de RNA es “entrenado” para que realice dicha tarea y tiene que “aprender”, a partir de la información que recibe, a realizarla. Así, las RNA son una rama de la Inteligencia Artificial.

Los primeros modelos de RNA aparecieron en los años 40 del siglo XX, pero no es hasta los 90 cuando empezó a extenderse su uso y a aplicarse en los más diversos campos, incluidas las ciencias sociales.

Uno de los modelos neuronales más extendidos y más utilizados son los Mapas Auto-organizados de Teuvo Kohonen (*Self-Organizing Maps, SOM*), quien se basó en el hecho de que en el córtex de los animales superiores aparecen zonas donde las neuronas detectoras de rasgos se encuentran topológicamente ordenadas (Kohonen, 1990). Así, este modelo pretende simular la capacidad del cerebro de formar mapas topológicos a partir de las señales recibidas del exterior.

Este tipo de red, SOM, se caracteriza por tener un aprendizaje no supervisado competitivo. Es decir, las neuronas tienen que organizarse según los estímulos (datos) que reciben y durante su entrenamiento (desarrollo o construcción del modelo) no se presentan las salidas objetivo que se desea asociar a cada patrón de entrada (es decir, desconocemos los valores finales, el resultado final u objetivo al que queremos llegar). Nuestro patrón de entrada serían las encuestas realizadas a cada persona. Al ser no supervisada, durante el aprendizaje o construcción del modelo, la red debe descubrir por sí misma rasgos comunes, regularidades, correlaciones o categorías en los datos de

entrada e incorporarlos a su estructura interna de conexiones. Es decir, en función de los estímulos (señales o datos) del exterior, las neuronas deben auto-organizarse. Pero además, tienen que competir para realizar una tarea determinada, han de activarse y conseguir quedar como neurona vencedora anulando al resto. Así, se consigue categorizar los datos que se introducen en la red. Los datos similares se clasifican en la misma categoría y han de activar la misma neurona de salida y es la propia red la que genera las clases o categorías (Montaño, 2002).

Los mapas auto-organizados se utilizan, fundamentalmente, para establecer relaciones cualitativas entre variables (Kohonen, 2001; Arbib, 2003).

Nosotros hemos aplicado esta metodología SOM a los datos recogidos con las encuestas realizadas al alumnado. El modelo neuronal SOM se organiza en dos capas, la primera capa son los datos de entrada y la segunda es el plano donde se visualiza el resultado. Nuestro patrón de entrada lo forman los 709 alumnos encuestados y el cuestionario que han respondido. Dicho cuestionario (las preguntas y sus respuestas) es la dimensión. Si, por ejemplo, el alumno responde a un cuestionario de 100 preguntas, tendríamos 100 dimensiones, pero el gran poder que tienen los mapas auto-organizados SOM es que son capaces de trasladar toda la información existente en, por ejemplo, esas 100 preguntas (dimensión, $n = 100$), en 2 dimensiones, que es un plano ($n = 2$). Para ello hemos utilizado el programa informático R (2013) con el que hemos creado una red bidimensional (el plano que hemos comentado anteriormente) de 70 neuronas en una estructura rectangular (7×10).

Los resultados los presentamos en estas estructuras rectangulares en las que cada circunferencia se corresponde con una neurona, que agrupa unas encuestas determinadas. Así, en el total de las 70 neuronas, quedan incluidos los 709 alumnos y todas sus respuestas. Estos resultados coinciden con los obtenidos mediante los análisis estadísticos realizados anteriormente, pero su visualización e interpretación es mucho más sencilla. SOM es una herramienta visual en la que podemos ver toda la información a la vez.

Por lo tanto, una vez realizado el análisis se forma un mapa bidimensional. Cada círculo es una neurona, es decir, un modelo matemático neuronal que incluirá una serie de alumnos. Para cada variable se creará un mapa y cada neurona incluirá los mismos

alumnos y únicamente cambiará su color según la respuesta que el alumno haya marcado en su cuestionario.

En primer lugar, observamos una distribución homogénea de los Centros, independientemente de su titularidad, así como en el sexo de los encuestados (Figura 44).

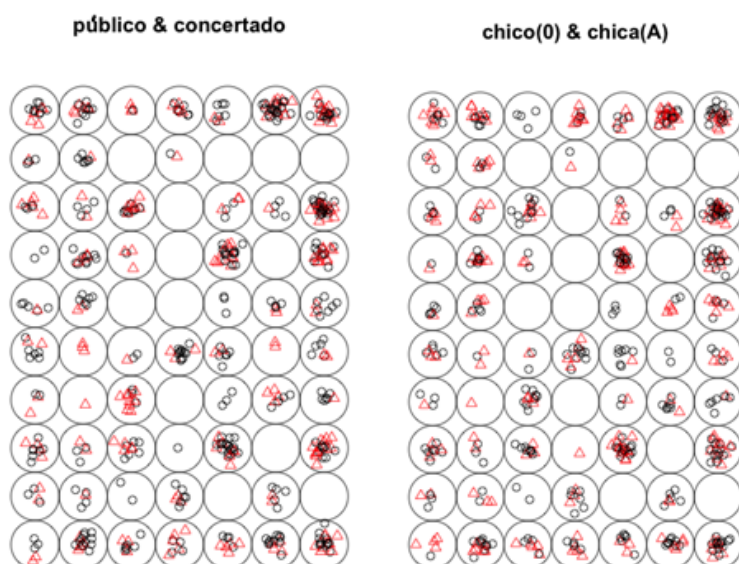


Figura 44. Mapas auto-organizados encuestas alumnado. Distribución en función de la titularidad del centro y de sexo de los encuestados.

En la estructura neuronal que hace referencia a la distribución de las encuestas según el sexo de los encuestados, el triángulo rojo indica las encuestas contestadas por mujeres y el círculo negro las contestadas por hombres. En la estructura neuronal que hace referencia a la titularidad del centro, el círculo rojo hace referencia a los centros públicos y el círculo negro a los privados-concertados.

A continuación vamos a pasar a evaluar el primer bloque de 6 preguntas que hacen referencia al aprendizaje de los alumnos (competencias instrumentales). Podríamos tratar de responder a la pregunta ¿aprueban las asignaturas? analizando las respuestas de estas 6 variables relacionadas con el aprendizaje y las dificultades que los estudiantes encuentran. Los mapas de cada variable, numeradas X1, X2,...X6, se muestran en la Figura 45.

En este primer análisis vamos a detallar las propiedades y el funcionamiento de los SOM. En los 6 mapas neuronales, las neuronas son las mismas. Es decir, que en

cada mapa, correspondiente a cada variable, las encuestas agrupadas en una neurona son las mismas que las agrupadas en las neuronas situadas en la misma posición en todos los demás mapas. Es decir, una vez construido el mapa neuronal, los alumnos se agrupan y ocupan siempre la misma neurona. En cada mapa el color cambiará indicando la respuesta a la pregunta (estamos trabajando con preguntas multi-respuesta). Después, como en este caso tenemos 6 preguntas (por tanto, hemos construido 6 mapas en 2 dimensiones) las respuestas serán diferentes, de ahí el diferente color. Pero los alumnos ocuparán la misma neurona, por tanto, la gran capacidad de los mapas auto-organizados es:

- Nos permiten visualizar toda la información a la vez, con lo que podemos ver las relaciones dependientes e independientes.
- No es necesario transformar las variables a variables dicotómicas (0 o 1), es decir, podemos trabajar con multi-respuestas.
- Tampoco es necesario reducir la dimensión. Un análisis *cluster* o de componentes principales busca, por lo general, los 2 *cluster* o componentes que están a menor distancia o explican la mayor parte de la varianza y así trabajan con 2 dimensiones y, en general, 2 o 3 grupos que reúnen las variables más parecidas entre sí en cada grupo. El SOM visualiza la información en 2 dimensiones, pero no reduce la dimensión, no simplifica el problema a 2 o 3 grupos; así, para las competencias instrumentales trabajamos con una dimensión 6, en las ético-cívicas con una dimensión 11 y para el clima en el aula con una dimensión 17, por lo que no perdemos información.
- El objetivo del SOM, además de visualizar toda la información a la vez, es también ver cambios o transiciones (de ahí la degradación de color). Pero si quisiéramos hacer una separación “más brusca”, como sucede en un análisis *cluster*, también es posible, basándose por supuesto en los algoritmos de los mapas neuronales auto-organizados y decidiendo cuántos grupos queremos crear.

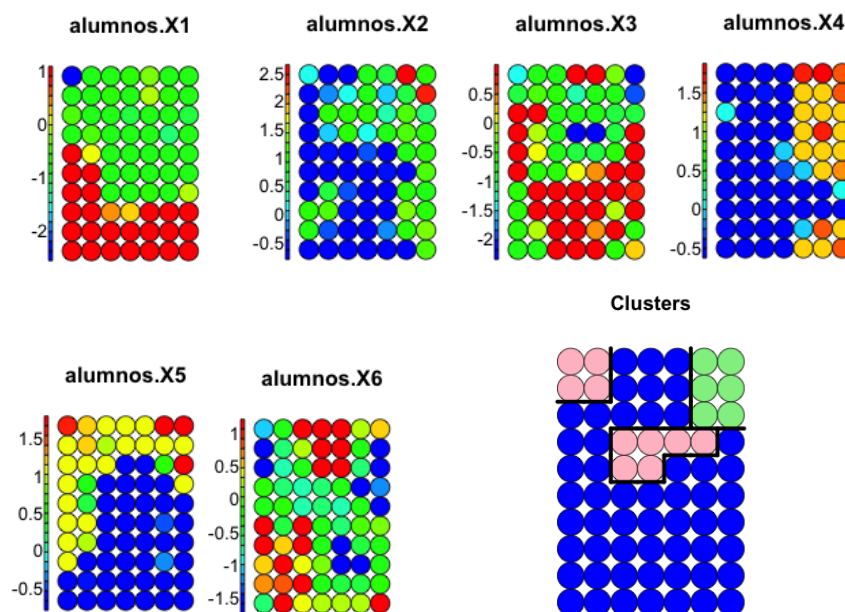


Figura 45. Mapas auto-organizados de las variables relacionadas con las competencias instrumentales del alumnado y de los *clusters* obtenidos a partir de estas variables.

Nota. Para cada una de estas variables, había 3 posibles respuestas: *siempre* (representado con el color azul), *a veces* (representado con el color verde) y *casi nunca* (representado con el color rojo). La graduación de los colores que se observa en algunas neuronas se debe a la influencia de unas neuronas sobre otras. Los colores del mapa de *clusters* se corresponden a los grupos creados y no hacen referencia a las respuestas elegidas. Es decir, la correspondencia de colores no es la misma.

Observamos que para la pregunta X1 mayoritariamente los alumnos responden que a veces tienen problemas para comprender al profesor (verde). En la pregunta X2 hay un número importante de neuronas azules que indican que los alumnos hacen las tareas que les mandan, y en verde un número también importante que responde a veces. Las preguntas X3 y X6 (*Olvido pronto lo que aprendo* y *Me cuesta aprender las matemáticas*) son de respuesta más homogénea y podemos concluir que hay un número importante de alumnos que tienen problemas para recordar lo que aprenden y para comprender las matemáticas, como ya hemos visto en los análisis estadísticos realizados. Por último en las preguntas X4 y X5 predominan los colores azules que indican, respectivamente, que hacen los trabajos en clase y que comprenden lo que leen. Si realizamos un *cluster* con todas las variables, obtenemos 3 grupos y podemos observar que el grupo mayoritario, marcado de color azul, se corresponde, en general, con las mismas áreas en las variables X2, X4 y X5. Es decir, parece que las variables más importantes en este apartado, junto al tipo de respuesta, nos indica que los alumnos

hacen las tareas en casa y en clase y comprenden lo que leen. Por tanto, si quisiéramos evaluar si los alumnos aprueban o no el curso, podríamos considerar esas 3 variables como suficientes, es decir, comprendiendo la lectura y haciendo las tareas habría una gran probabilidad de éxito, teniendo en cuenta que, en general, les cuesta aprender las matemáticas.

El otro grupo de preguntas, numeradas de la X7 a la X17 (correspondientes al bloque de competencias ético-cívicas) podrían tratar de darnos una respuesta a la pregunta: ¿es el alumnado conflictivo? En la Figura 46 se presentan los mapas de cada una de estas variables.

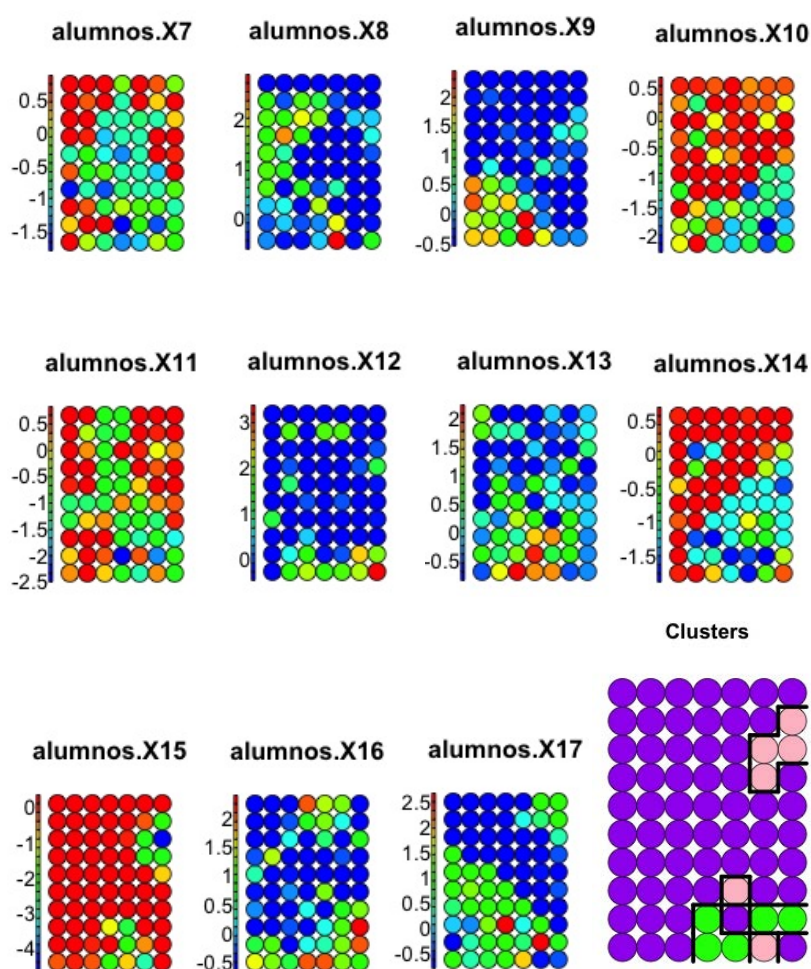


Figura 46. Mapas auto-organizados de las variables relacionadas con las competencias motivacionales y cívicas del alumnado y de los *clusters* obtenidos a partir de estas variables.

Nota. Para cada una de estas variables, había 3 posibles respuestas: *mucho* (representado con el color azul), *poco* (representado con el color verde) y *nada* (representado con el color rojo). La graduación de los colores que se observa en algunas neuronas se debe a la influencia de unas neuronas sobre otras. Los

colores del mapa de *clusters* se corresponden a los grupos creados y no hacen referencia a las respuestas elegidas.

En la variable X15 predomina el color rojo, es decir, que prácticamente nadie falta a clase sin justificación. En las variables X12 y X16 predomina el color azul, es decir, que la mayoría cuida del material escolar, libros, etc. En las variables X8 y X9 también predomina el azul: a los alumnos les gusta trabajar en grupo y dialogar cuando existe algún conflicto. Un análisis *cluster* nos establece 3 grupos, pero hay uno claramente predominante, que aparece en el mapa de color violeta. Este mapa es muy similar a los encontrados para las variables X9, X12 y X15. Por lo tanto, parece que estas tres variables (el diálogo, el cuidado del material del aula y la asistencia a clase) son las más importantes; índices de buen comportamiento que nos permitirían responder a la pregunta formulada de forma negativa, es decir, en los centros estudiados nos encontramos con un alumnado no conflictivo.

El siguiente grupo de preguntas, de la X20 a la X36, hace referencia a la percepción que tienen los alumnos sobre los conflictos y el clima del aula. Los mapas están en las Figuras 47a y 47b.

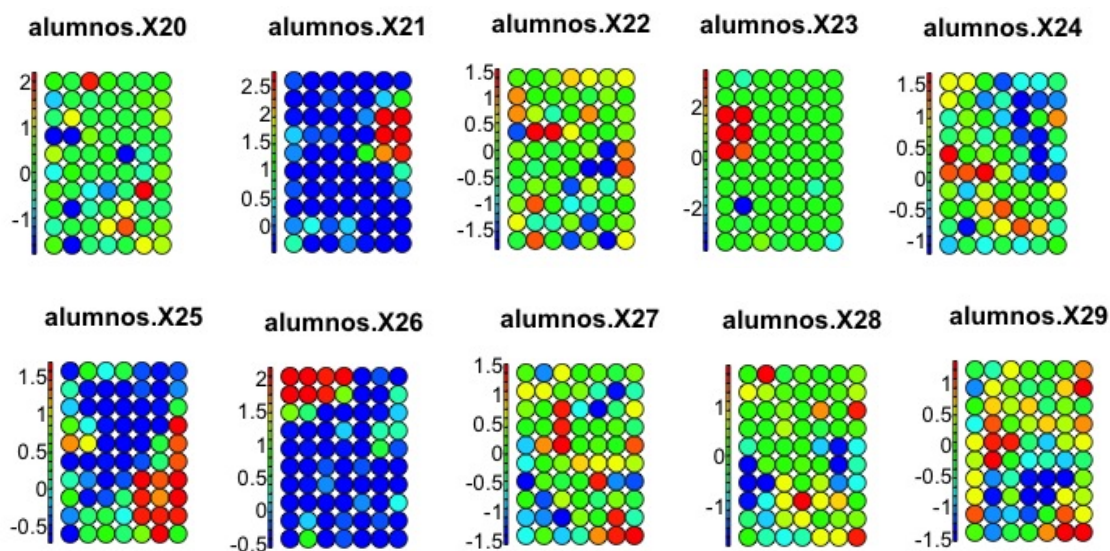


Figura 47a. Mapas auto-organizados de las variables X20-X29, relacionadas con la percepción del alumnado sobre los conflictos y el clima del aula.

Nota. Para cada una de estas variables, había 3 posibles respuestas: *sí* (representado con el color azul), *no* (representado con el color verde) y *no sé* (representado con el color rojo). La graduación de los colores que se observa en algunas neuronas se debe a la influencia de unas neuronas sobre otras.

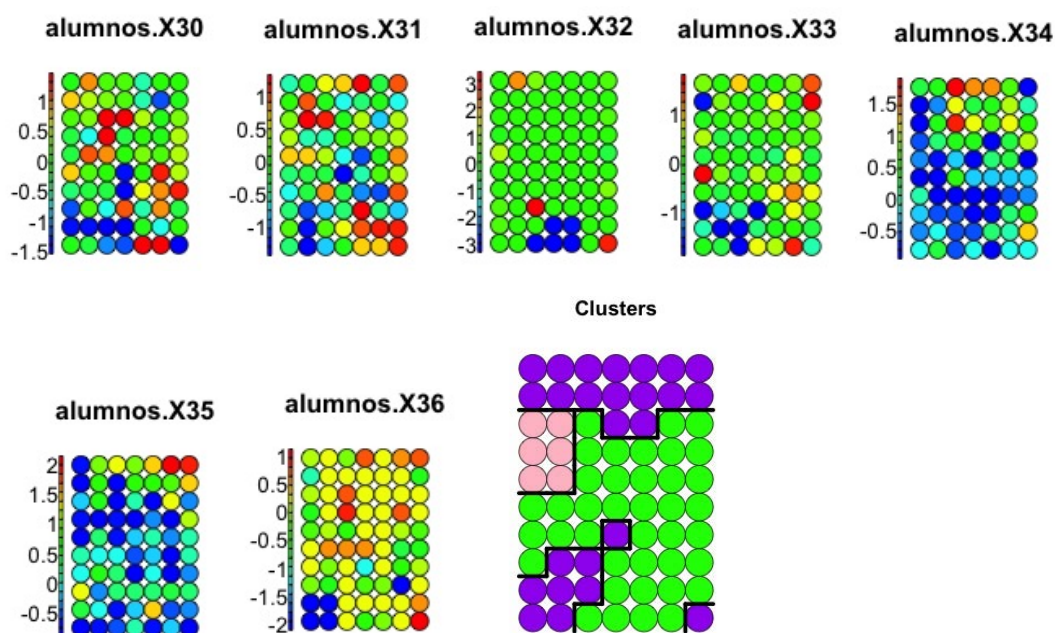


Figura 47b. Mapas auto-organizados de las variables X30-X36, relacionadas con la percepción del alumnado sobre los conflictos y el clima del aula y *clusters* obtenidos a partir de dichas variables.

Nota. Para cada una de estas variables, había 3 posibles respuestas: *sí* (representado con el color azul), *no* (representado con el color verde) y *no sé* (representado con el color rojo). La graduación de los colores que se observa en algunas neuronas se debe a la influencia de unas neuronas sobre otras. Los colores del mapa de *clusters* se corresponden a los grupos creados y no hacen referencia a las respuestas elegidas.

Aquí podemos observar una de las grandes ventajas del SOM, poder ver toda la información de nuestras variables a la vez, sin tener que reducir la dimensión de nuestro experimento a un par de componentes o *clusters* que agrupen algunas de las variables. Estas 16 preguntas responderían a la pregunta, ¿es el ambiente conflictivo en las aulas?

Fácilmente podemos observar la predominancia del verde (respuesta negativa en este caso) para las variables X20 (lo que significa que, en general el alumno responde “no me obligan a ir al instituto”), X22 (no me gustaría cambiar de Instituto), X23 (no es una pérdida de tiempo el Instituto), X32 (no me dan miedo los compañeros) y X33 (no hay chicos violentos en clase). Para X26, en cambio, el color predominante es el azul, es decir, como ya vimos en el análisis estadístico previo, hay bastantes estudiantes de acuerdo en que algunos compañeros no dejan dar clase al profesor. Pero en general, en función de estos mapas podemos afirmar que el ambiente no es conflictivo.

Por otro lado, el análisis *cluster* nos agrupa de nuevo las encuestas en 3 grupos. El mayoritario aparece en color verde y su distribución se asemeja mucho a la variable X23

(el instituto no es una pérdida de tiempo). El hecho de que el mapa de *clusters* tan solo se asemeje a una de las variables parece indicar que el ambiente es propicio para el aprendizaje, pero al observar el SOM con 17 mapas, también hace pensar que el *cluster* podría no reflejar lo que opinan los alumnos en realidad. Es decir, a pesar del interés que mostraron los alumnos en responder a las preguntas de este apartado, podría estar sucediendo que en este ítem hubieran recurrido a contestar lo que los demás esperan que contesten sobre este tema, aunque en realidad no estén de acuerdo, como parecen demostrar el resto de respuestas que ofrecen en este apartado. Es decir, gracias al mapa SOM para la variable X23, podemos observar que el *cluster* es muy parecido a esta variable. Con solo el análisis *cluster* sería muy difícil explicar las 17 variables. Si solo nos quedamos con el *cluster*, vemos que los alumnos en su mayoría opinan que el instituto no es una pérdida de tiempo y que no hay ningún tipo de conflicto compañeros-profesor. Pero al visualizar el resto de variables mediante el SOM encontramos que no todos los patrones (tonalidad de los mapas de cada variable) son iguales. En general, de la variable 27 a la 33 predomina la respuesta “no”, es decir, que no hay ningún tipo de conflicto entre alumnos y tampoco entre alumnos y profesores. Indican, además, que el ambiente es agradable (X25), que les gusta practicar deporte (X21) y, como ya hemos comentado, el patrón es parecido a la variable 23. Pero aunque no se insulta al profesor y no hay burlas ni violencia, en la variable 26 un alto porcentaje de alumnos reconocen que algunos compañeros del aula no dejan dar clase, por lo que quizás el ambiente no sea tan propicio como parece indicarnos el *cluster* encontrado. Además, si el profesor en algunos momentos no puede dar clase, ¿podría existir violencia verbal, aunque las respuestas de los alumnos no lo reflejen? Si visualizamos todas las variables a la vez nos quedan dudas sobre la sinceridad en la respuesta por parte del alumnado. Debemos recordar que en el análisis estadístico realizado en apartados anteriores, un 70% de los alumnos reconocían que algunos compañeros no dejaban dar clase al profesor.

Por tanto y resumiendo el potencial del SOM, si solo hubiéramos utilizado el *cluster*, aun realizándolo con redes neuronales, nos resultaría muy difícil poder explicar el comportamiento de las 17 variables en estudio. Al realizar el SOM y poder visualizar las 17 variables al mismo tiempo es muy fácil poder ver la tendencia de los alumnos en dichas variables.

IV. DISCUSIÓN

La presente tesis tenía como objetivo general realizar una aproximación a la situación que se vive en la actualidad en los centros de Educación Secundaria de Valencia, en relación con el clima escolar y la conflictividad.

Para conseguir nuestro propósito hemos recogido la opinión personal de profesores, alumnos y psicopedagogos, utilizando para ello el *Cuestionario sobre los conflictos en las aulas de ESO* del profesor Juan Escámez (García y Martínez, 2001).

De forma paralela hemos realizado una búsqueda exhaustiva de información, no solo sobre otros estudios similares, sino también sobre investigaciones llevadas a cabo acerca de las variables que están asociadas a la conflictividad escolar, los tipos de conflictos que podemos encontrar o las causas que pueden producirlos, con el fin de comprender mejor el problema al que nos enfrentamos y, así, poder interpretar mejor los resultados obtenidos.

Además, hemos analizado comparativamente estos resultados con los obtenidos con este mismo cuestionario en 1999 por los profesores Rafaela García y Ramón Martínez, para averiguar si, con las acciones llevadas a cabo durante el tiempo transcurrido entre ambos estudios, la convivencia en los centros de Educación Secundaria ha mejorado.

A continuación presentamos una discusión sobre los resultados más destacados obtenidos con cada uno de los cuestionarios sub-escala utilizados.

1. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA ANTE LOS CONFLICTOS EN LAS AULAS.

Según Zabalza (2002), parte del profesorado atribuía el empeoramiento de la convivencia en las escuelas a la reforma de Sistema Educativo de la LOGSE (1990). Por otro lado, más de la mitad del profesorado encuestado en 1999 afirmaba que, desde que se implantó definitivamente la ESO había muchos nuevos conflictos. En cambio, según nuestros resultados, la opinión de los profesores es mucho más positiva en la actualidad

y, a pesar de tratarse de poblaciones diferentes y de que ciertos factores como la ubicación o el tipo de centro influyen en la distribución de esta primera variable, podemos destacar esta clara mejoría al respecto. Aun así, hemos de tener en cuenta que en el curso 2011-2012 casi un 50% de los profesores que participaron en el estudio no llegaron a conocer el Sistema Educativo anterior a la ESO y, posiblemente, la mayoría de los que participaron en el primer estudio sí lo hicieran, por lo que la perspectiva de unos y otros puede ser diferente.

Estos resultados, además, no nos indican nada sobre si el profesorado considera que existen o no verdaderos problemas de convivencia en las escuelas, sino simplemente que, si los hay, en general no los relacionan con la reforma educativa.

También hemos recogido la opinión del profesorado sobre qué tipo de conflictos consideran que son los más frecuentes y, en ambos estudios coinciden en que es la violencia verbal. Esto reafirmaría los resultados obtenidos en otras investigaciones como la de Wang, Iannotti y Nansel (2009), quienes encontraron una prevalencia de la violencia verbal sobre otros tipos de violencia como la física o la electrónica en un estudio realizado con adolescentes americanos. También el Gobierno Vasco (2004) encontraba que, según la opinión de los alumnos, profesores y padres, de entre todas las conductas inadecuadas, la violencia verbal era la más habitual. Lo mismo concluían Oñederra (2004) y el Sindic de Greuges (2007) en los estudios realizados en País Vasco y en la Comunidad Valenciana respectivamente.

A pesar de ser el tipo de conflicto más frecuente, Glover, Gough, Johnson y Cartwright (2000) encontraron, en cambio, que era más difícil que los profesores intervinieran ante la violencia verbal que ante cualquier otro tipo de violencia. Esto podría deberse a que el profesorado considere que son situaciones de menor gravedad y podría ser la causa de las diferencias encontradas por Félix et al. (2009). En su estudio, estos autores indican que el 42% de las 1083 incidencias del Registro Central de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte recogidas en la provincia de Valencia, son agresiones físicas y que la violencia verbal constituye un 40%. También Iborra et al. (2010) afirman que entre las víctimas de los registros recogidos en el año 2008 en la Comunidad Valenciana, el 74,1% había sufrido violencia física.

El escenario donde se producen principalmente los conflictos serían, en primer lugar, el patio (uno de los lugares menos votados en 1999 y en los casos del Registro

Central de Incidencias del curso 2007-2008 publicados por Félix et al., en 2009) y, en segundo lugar, con una frecuencia muy similar, el aula, que era el lugar más votado en el primer estudio y, también en otros como el del Defensor del Pueblo (2007), el de Avilés y Monjas (2005) y el de Félix et al. (2009). Es conocido que, dependiendo del tipo de maltrato de que se trate, este suele suceder más en unos lugares que en otros. Nosotros hemos comprobado que los tipos de maltrato predominantes han variado desde el primer estudio y esto podría estar relacionado con la variación en el escenario predominante. También podría suceder que en el patio ciertos comportamientos, que llamarían más la atención en el aula, se vieran entonces como “normales” .

Por otro lado, no tenemos datos para distinguir la presencia o no de adultos ni sabemos si el número de profesores que vigilaban los patios de los centros públicos en 1999 era el mismo que en la actualidad. Pero, según Olweus (2006), las agresiones disminuyen al aumentar el número de profesores que vigilan en los períodos de descanso. Y Avilés y Monjas (2005) encontraron también que la presencia o no de adultos influía en la frecuencia de las agresiones. Cuando los alumnos situaban el *bullying* dentro del centro, los lugares más frecuentes eran aquellos en los que no había adultos. En primer lugar, el aula sin profesor, en segundo lugar los pasillos y, en tercer lugar, el patio, muy por delante del aula con profesor. Además, también encontraron que en el 85,8% de los casos que se producían en los centros no había profesores presentes. También el Defensor del Pueblo (2007) encontró que un 19,8% de los alumnos afirmaban que, cuando ocurre una agresión, los profesores no hacen nada porque no se enteran. Este porcentaje es similar al de los alumnos encuestados en Euskadi (Oñederra, 2004), que era de un 20,8% y aumentaba hasta el 45,1% en el estudio del Defensor del Pueblo del País Vasco (2006). Además, Bradshaw, Sawyer y O'Brennan (2007), encontraron en un estudio en el que comparaban la opinión de más de 15000 estudiantes y 1500 profesionales de escuelas de Primaria y Secundaria, que estos últimos, subestimaban el número de estudiantes que estaban implicados frecuentemente en el *bullying*. También en el estudio realizado por el Síndic de Greuges (2007) encontraron que el profesorado percibe un nivel de incidencia de maltrato menor que los estudiantes.

Según el profesorado encuestado, las causas más importantes de la conflictividad escolar están relacionadas con factores ajenos al entorno escolar. Bien con el contexto social o el familiar (al igual que consideraba el profesorado encuestado en el estudio del

Defensor del Pueblo, 2007) o bien con el propio individuo. Entre ellas, las más destacadas son la crisis de valores y la situación familiar. Muy pocos son los que reconocen que las causas pueden estar relacionadas con el Sistema Educativo. Pero hay que tener en cuenta que estas son preguntas muy directas cuyas respuestas pueden afectar negativamente al colectivo del profesorado y no podemos asegurar una total sinceridad por parte de cada uno de los encuestados. De hecho, mientras que tan solo un 1,8% de los encuestados reconoce una falta de preparación del profesorado como posible causa de los conflictos, hay casi un 20% que no se considera bien preparado para afrontar dichos conflictos y un 34% que considera que el profesorado necesita formación para trabajar con el nuevo tipo de alumnado. También Sanz et al. (2015) encontraron que más de un 16% del profesorado no se sentía preparado para resolver o gestionar los conflictos.

La percepción de los profesores respecto a su preparación para gestionar los conflictos es claramente más positiva que la de las profesoras. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos por Santiago et al. (2008), quienes encontraron que el comportamiento disruptivo de los estudiantes y la gestión de conflictos era percibida como más estresantes por las mujeres que por los hombres, tal vez debido a que a las mujeres les resultaba más fácil reconocer su preocupación por la violencia en las escuelas y, en cambio, para los hombres, reconocerlo podría ser considerado como un signo de debilidad.

Para el 43,5% de los profesores, la consecuencia más importante del clima de violencia en el aula era que impedía aprender a los alumnos que lo deseaban y un 12,2% afirmaban que les impedía dar clase. Precisamente, hay un 70,3% que consideran que hay compañeros en su aula que no dejan dar clase al profesor, lo que vendría a confirmar lo que indicaban los profesores en su encuesta. Asimismo, según el Defensor del Profesor (Suárez y Pérez, s.f.) durante el curso 2011-2012, el 24% de los profesores que se pusieron en contacto con su servicio lo hicieron por tener problemas para dar clase y esta causa era la más importante en lo que se refiere a conflictos con los alumnos. Aunque, según este informe, los problemas para dar clase se han ido reduciendo en los últimos años gracias al establecimiento de normas de convivencia en los centros de enseñanza que llevan asociadas sanciones diferentes según la gravedad de los hechos. Y, en cuanto al número de casos que atienden en general, también se ve una tendencia a la baja, debido a que los profesores se ven amparados legalmente por una

normativa que establece los pasos a seguir, por lo que ante cualquier conflicto solo tienen que recurrir a la ley para aplicar la norma y restablecer la convivencia.

Por otro lado, la opinión de los profesores era similar en el primer estudio, pero si atendemos a la ubicación de los centros, observamos que para el profesorado de 1999 era más difícil dar clase en los centros que estaban ubicados en los cinturones de las grandes ciudades y, en cambio, en nuestro estudio hay un mayor porcentaje de profesores situados en la zona central que afirmaban que el clima de violencia les impedía dar clase. Esto podría deberse a una diferente delimitación del extrarradio respecto al primer estudio. De todos modos, en nuestro estudio también encontramos un porcentaje mayor de alumnos del extrarradio que afirman que hay compañeros que impiden dar clase al profesor.

Aunque, en general, los profesores procuran que la violencia no afecte a la calidad de su enseñanza, otra consecuencia de la violencia en las aulas es la desmotivación de un 15% de docentes que llegan, incluso, a desear cambiar de trabajo. Los que así lo reconocen son tan solo un 1,5% del profesorado, un dato bastante alejado del 14% obtenido por Galand, Lecoq y Philippot (2007). Pero hay que tener en cuenta que nosotros tan solo preguntábamos si, como consecuencia del clima de violencia, les gustaría cambiar de trabajo y en el estudio de estos investigadores belgas de la Universidad Católica de Louvain, se les preguntaba por su compromiso en general con la educación, aunque entre las causas que producía la desmotivación de los profesores que intentaban dejar la enseñanza se encontraba el comportamiento de los estudiantes, la violencia percibida e, incluso la victimización.

Es decir, que el clima de violencia afecta tanto a alumnos como a profesores y, a pesar de ello, hemos observado un claro estancamiento en los centros respecto a las medidas que se toman ante los conflictos que se producen, ya que tanto en el primer estudio como en el último, la mayoría de los docentes reconoce que la única medida que se ha llevado a cabo es la aplicación del Reglamento de Régimen Interno y, en cambio, reclaman para el profesorado más apoyo y recursos por parte de la Administración y más colaboración de los servicios sociales, en un porcentaje mayor que en el primer estudio, sobre todo si consideramos tan solo los centros públicos.

En cambio, se ha reducido el porcentaje de profesores que necesitan recursos y estrategias didácticas adecuadas y, especialmente, ha disminuido el de los que afirman no necesitar recursos y el de los que consideran que afrontar la violencia no está dentro de su responsabilidad. Esto último contrastaría con los resultados del Defensor del Pueblo (2007: 215), quien afirmaba que “el profesorado atribuye a razones ajenas a su práctica y, por tanto fuera de su control, el hecho de que determinados estudiantes maltraten a otros”.

Para terminar con este apartado, queremos señalar la importancia de los factores edad y tipo de centro en la opinión de los encuestados, como hemos podido observar en las regresiones logísticas realizadas y también en el análisis *cluster* en dos pasos, donde estos factores nos han servido para diferenciar los dos grupos creados. Además, los resultados obtenidos con ambas técnicas concuerdan en la mayoría de las variables estudiadas. Por ejemplo, el 72,6% de los docentes piensan que los conflictos se dan más frecuentemente en el patio y esta es la opinión mayoritaria de los docentes incluidos en el *cluster* 2, formado sobre todo por profesores mayores de 40 años. En cambio, los docentes que consideran que los conflictos se dan, sobre todo entre alumnos son, en general, más jóvenes y su porcentaje es mayor en el *cluster* 1. Asimismo, mientras que un 66% del profesorado de centros concertados piensan que existen pocos nuevos conflictos, tan solo el 56% de los profesores de centros públicos opina lo mismo y estos resultados son consistentes también con el análisis *cluster*, en el que encontramos un mayor porcentaje de profesores del *cluster* 1 (en su mayoría procedentes de centros concertados) que afirma que los nuevos conflictos son pocos.

2. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE 3º DE ESO SOBRE SUS COMPETENCIAS Y SOBRE LOS CONFLICTOS EN EL AULA.

Como hemos podido observar claramente en los resultados obtenidos con los mapas auto-organizados, en general el alumno o la alumna que contesta a nuestra encuesta está capacitado/a para aprobar el curso, ya que es competente instrumentalmente; no es conflictivo/a, puesto que posee las competencias ético-cívicas necesarias; y, además estudia en un centro donde el clima de convivencia es positivo (opinión esta última que poseen los alumnos de nuestro estudio en un porcentaje mucho mayor que en 1999, independientemente del tipo de centro). El número de casos que

cumplirían con estas características es sorprendentemente alto y consideramos que los resultados deben tomarse con cierta precaución, dado que se trata de encuestas de opinión y no tenemos datos concretos que demuestren que, efectivamente sea así. Otras encuestas de opinión, como las del estudio del Gobierno Vasco (2004) reflejan también que, en general, en sus centros existe una buena convivencia.

Otro aspecto que llama la atención en las encuestas de alumnos son las diferencias en el número de repetidores en función del sexo. Según los resultados, parece que las mujeres son mejores estudiantes que los hombres. Esta diferencia significativa entre ambos sexos ya pudimos observarla en el estudio realizado en 2010 sobre las diferencias en la manera de aprender entre niños y niñas (Hernando, 2011), en el que se recogieron datos de calificaciones académicas de diversos centros de Secundaria de la provincia de Valencia, pudiendo así comprobar los mejores resultados que obtenían las niñas y su posible relación con el mayor esfuerzo que realizaban y la mayor dedicación a los estudios por su parte. En este estudio también se comprobó que las niñas dedicaban más tiempo al día a la lectura que los niños, lo que coincidiría, a su vez, con las diferencias encontradas entre sexos en nuestro estudio sobre el gusto por la lectura. También el INCE (2014) muestra una diferencia de casi dos puntos entre los repetidores y las repetidoras de 3º de ESO en la Comunidad Valenciana durante el curso 2011-2012.

La situación familiar también influye en los resultados escolares. Según nuestros datos, hay un mayor porcentaje de repetidores en familias no estables que en familias estables. Estos datos confirmarían la conclusión a la que llegan Beausang, Farrell y Derryan (2012), tras realizar una extensa revisión sobre las investigaciones realizadas en Australia, desde 1990, acerca de los efectos que puede tener la separación de los padres sobre los jóvenes. Estos investigadores comprobaron que a muchos jóvenes, la separación de los padres les afecta social, emocional y educativamente.

Pero, independientemente de si se trata de familias estables o no, la ausencia de la madre por motivos laborales también influye en los resultados escolares. El porcentaje de repetidores en cuyas familias solamente trabaja la madre prácticamente duplica el de repetidores en cuyas familias solo trabaja el padre. Esto podría estar relacionado con el hecho de que, generalmente, los padres se impliquen menos en la educación de los hijos que las madres, según afirman Godás, Santos y Lorenzo (2008).

Por otro lado, también el número de hermanos parece tener un efecto importante. El menor porcentaje de repetidores se da entre aquellos alumnos que tienen tan solo un hermano. Esto podría relacionarse con el estudio de Piñero et al (2013) sobre la fratría, en el que encontró un menor número de *bullies* y víctimas entre los estudiantes que tan solo tenían un hermano. Parece que esta condición mejora el comportamiento del adolescente, tanto en sus relaciones con sus iguales como en su rendimiento académico. En cambio, nuestros resultados no confirmarían los obtenidos por Piñero et al. (2012), quienes encontraron que los mayores problemas se presentaban en familias donde el adolescente era hijo único o tenía 4 o más hermanos, pues según nuestro estudio, esto sucedería cuando este tiene 2 hermanos.

Un último dato a tener en cuenta sobre los alumnos repetidores es que el número de estos es claramente mayor en los centros públicos. Estos resultados coinciden con los obtenidos en el estudio realizado por el INCE (2014) sobre el curso 2011-2012: el porcentaje de repetidores en los Institutos de Educación Secundaria se encontraba entonces entre el 12,8% y el 17,8%, mientras que en los centros privados de Secundaria oscilaba tan solo entre el 6,5% y el 8%. Estos valores no son comparables a los nuestros en términos absolutos debido a que en este informe hablan de porcentaje de alumnos que son repetidores en cada curso, obteniendo una incidencia menor que en nuestro estudio, pero sí permiten observar la diferencia que hay entre los centros públicos y los privados.

Respecto al tema central de esta investigación, es decir, respecto a la convivencia escolar, ya hemos comentado las opiniones tan positivas que, en general, tienen los alumnos encuestados. Pero hay diversos aspectos que merecen especial atención, tanto en la sub-encuesta sobre competencias ético-cívicas como en la que se les consulta sobre cómo perciben los conflictos y el clima del aula.

El 82% del alumnado encuestado era de nacionalidad española. El resto de estudiantes no se distinguen de estos en cuanto a sus competencias ético-cívicas. No se pelean más con sus compañeros ni tampoco obedecen menos a los profesores que los españoles. Tampoco Piñero et al. (2013) encontraron relación alguna entre el comportamiento agresivo o la victimización con la nacionalidad de los estudiantes y Barboza et al. (2009) encontraron que los afroamericanos y los asiáticos estaban un 25% y un 30% menos implicados en casos de *bullying* que los americanos de raza blanca. En

cambio, sí hemos encontrado ciertas diferencias estadísticamente significativas en 4 variables relacionadas con las competencias ético-cívicas del alumnado. Aunque la mayoría, ya sean españoles o extranjeros, tienen un comportamiento adecuado en todos los aspectos sobre los que les hemos preguntado, parece que los extranjeros utilizan menos el diálogo para resolver problemas con sus compañeros, cuidan menos los materiales del aula, piensan menos antes de hacer algo que pueda dañar a otros y faltan más a clase sin justificación. Respecto a este último aspecto, Cava y Musitu (2002) relacionaban el absentismo con diversos factores, entre ellos los problemas de integración que sufren aquellos alumnos que pertenecen a otras culturas.

También hemos encontrado algunas diferencias en cuanto al sexo. Las chicas reconocen utilizar más el diálogo para resolver problemas y cuidar más sus materiales y los del aula que los chicos.

Otro problema es la falta de interés por los estudios. Según Ramos (2008) los que presentan mayor desinterés académico se levantan sin permiso, incordian a sus compañeros, no muestran interés por las explicaciones, se ausentan mentalmente y no prestan atención. Nosotros hemos encontrado que entre aquellos estudiantes que reconocen que cuando terminen la enseñanza obligatoria no quieren seguir estudiando, el porcentaje de los que realizan el trabajo de clase es menor que entre aquellos que sí quieren seguir estudiando. En cambio, el porcentaje de jóvenes que desobedecen al profesor es mayor.

Esta falta de interés es una de las razones que lleva a los alumnos a faltar a clase sin justificación. Hemos encontrado que entre aquellos que no viven con sus familiares directos (padre y/o madre o abuelos) el absentismo se multiplica por 10. Esto sería coherente con la conclusión a la que llegaron Graham y Bowling (1995). Según estos autores, la falta de supervisión parental era un fuerte predictor del absentismo.

Ya hemos comentado que, independientemente del tipo de centro, el alumnado, en general, opina que el ambiente es agradable. En cambio, en los centros públicos hay un mayor porcentaje de alumnos que afirman que algunos compañeros insultan al profesor o que obligan a otros a hacer cosas que no quieren. Respecto a los resultados totales de estas dos variables (19,1% y 20,4% respectivamente), encontramos cierta relación en el estudio del Defensor del Pueblo (2007): casi la mitad de los encuestados decía observar

que algunos alumnos se metían con el profesor y un 18% que lo hacían en muchos casos. Además, un 12% de los testigos afirmaban que se producían amenazas para obligar a otros a hacer cosas.

Tampoco el tamaño del centro parece influir demasiado. No hemos obtenido resultados que confirmen una influencia de este factor en la distribución de las variables, ya que, salvo en un tipo de conflicto en el que sí se observa un mayor porcentaje de alumnos de centros más grandes que afirman que algunos compañeros insultan al profesor, en el resto de conflictos por los que se pregunta a los adolescentes, no se encuentra ninguna diferencia.

Es decir, no hay más estudiantes violentos, ni víctimas que tengan miedo o se sientan presionados por otros compañeros en los centros grandes. Esto contrastaría con las observaciones de Olweus (2006), quien afirmaba que hay más agresores y víctimas en centros grandes que en pequeños. También con los resultados de Chen y Vazsonyi (2013), quienes comprobaron que los adolescentes de escuelas grandes reportaban más problemas de comportamiento que los de escuelas pequeñas. Estas diferencias en los resultados podrían deberse a que la clasificación de los centros según su tamaño es diferente en cada caso.

Si el 98% de los alumnos considera que ir al instituto no es una pérdida de tiempo, el hecho de que casi un 12% asista al centro obligado por sus padres y que casi un 14% quiera cambiar de instituto ha de deberse a otras razones, entre las que se encontrarían las relaciones con sus iguales y con los profesores. Cava (1998) relacionaba el hecho de que los alumnos sufrieran rechazo por parte de sus compañeros con un peor ajuste escolar, social y personal y Jiménez et al. (2008) afirmaban que una falta de apoyo y amistad por parte de sus iguales empeoraba el comportamiento de los estudiantes y, a su vez, su relación con el profesorado. En la misma línea, Estévez et al. (2010) afirmaban que la falta de apoyo y confianza en los adultos puede hacer que las víctimas presenten problemas de comportamiento y, en cambio, según Reddy et al. (2003), si los alumnos se sienten aceptados, valorados, respetados y escuchados por el profesor, mejora el clima escolar y el bienestar de los estudiantes.

Nosotros también hemos encontrado una relación entre la existencia de alumnos que asisten al centro obligados por sus padres, que quieren cambiar de instituto o que consideran que el ambiente de clase no es agradable con las relaciones que mantienen

con sus compañeros y profesores. Tanto las tablas de contingencia de estas 3 variables con respecto al resto de variables relacionadas con la situación que viven los alumnos en las aulas y el análisis *cluster* lo demuestran. El porcentaje de alumnos victimizados o que tienen una percepción negativa del comportamiento de sus compañeros y del trato con el profesorado es mayor entre los estudiantes que consideran que el clima de clase no es agradable y también lo es entre los que asisten al centro obligados y los que querían cambiar de centro.

Pero en algunas de estas variables hemos observado, además, una relación con otras variables diferentes que consideramos necesario destacar. En primer lugar, hemos observado que el mayor porcentaje de alumnos que tienen miedo de otros compañeros se da entre aquellos que se pelean mucho. Esto podría deberse a que, como afirmaban Carrasco y González (2006), en ocasiones, las agresiones suceden como consecuencia del miedo, la ira y el impulso.

Lo mismo sucede con los alumnos que reconocen que se han burlado de ellos en clase. La probabilidad de que se peleen aumenta en estas víctimas. Vázquez et al. (2009) afirmaron que una reputación alta no era factor de riesgo de la conducta violenta pero la necesidad de tener dicha reputación (como puede ocurrir entre los alumnos de los que el resto de compañeros se burla) sí lo era. Por tanto, nuestros resultados muestran que la probabilidad de que un alumno se pelee aumenta entre los alumnos victimizados y esto coincidiría con lo afirmado por Ramos (2008) y Barboza et al. (2009): entre los factores que aumenta la incidencia del *bullying* se encuentra la victimización, puesto que cuando se sienten indefensos se comportan agresivamente.

Otro dato destacable es el hecho de que cuando una alumna vive tan solo con el padre aumenta la probabilidad de tener miedo de algunos compañeros y, en el caso de los alumnos, sucede al revés. Es el hecho de vivir solamente con la madre lo que aumenta la probabilidad de sentir miedo. Esto vendría a confirmar los resultados de Piñero et al. (2013): la ausencia de uno de los progenitores influye en el aumento de la victimización, la de la madre en la de las chicas y la del padre en la de los chicos.

También el tipo de centro influye en esta variable. Los alumnos que afirman tener miedo de algunos compañeros se duplica en los institutos. Otras investigaciones que confirmarían estos datos serían la de Iborra et al. (2010), quienes encontraron que el

87,5% de las víctimas son de centros públicos y el 14,4% de centros privados; y la de Serrano e Iborra (2005), en la que obtuvieron que, en los centros públicos, el 15% de los alumnos reconoce ser víctima y, en los privado-concertados, este porcentaje se reduce a al 12%.

La influencia del tipo de centro también podemos verla en la última variable de la encuesta dirigida a los alumnos (*¿Dónde ves más peleas?*). El 10% de los alumnos de centros privados no contesta a esta pregunta alegando que no ven peleas. En cambio, todos los alumnos de centros públicos contestan a esta pregunta.

Los resultados que obtenemos en esta variable son similares a los del primer estudio, aunque ha aumentado mucho el porcentaje de los que opinan que se dan alrededor del centro y ha disminuido el resto. Las peleas se producen más frecuentemente en los alrededores del centro y en los patios, precisamente en los lugares donde la presencia del profesor es escasa o nula. También Ramírez y Justicia (2006) encontraron que el patio era el lugar menos seguro según los estudiantes. En cambio, era uno de los lugares donde menos frecuentemente se producían los conflictos, según los alumnos encuestados en estudios anteriores, como el de Hernández y Casares (2002) y el de García y Martínez (2001), en los que el porcentaje de aquellos que consideran que el patio es el lugar más frecuente era de 9,1% y 22,3% respectivamente. No tenemos datos para saber si las peleas en el aula se dan o no delante de los profesores, pero por la información que tenemos de otras investigaciones que ya hemos comentado, hemos de suponer que, en la mayoría de los casos, se producirán sin la presencia del profesor.

La opinión de los profesores difiere de la de los alumnos, pero hemos de tener en cuenta que a los profesores se les preguntaba sobre lugares donde se producen conflictos y a los alumnos se les preguntaba por los lugares donde se producen las peleas. Lógicamente, la pelea es tan solo un tipo de conflicto que, además, es más difícil que se produzca en el interior de un aula por cuestiones de espacio.

También hay que tener en cuenta que los profesores, principalmente, se encuentran con sus alumnos en las aulas y, fuera de estas, su presencia es mínima, por lo que no disponen de toda la información acerca de lo que sucede en su ausencia, con lo que su percepción podría no ser la más acertada. Para que lo fuera, para poder acercarse más a la realidad, tal vez sería necesaria una mayor vigilancia fuera de las

aulas, una mayor preocupación por parte del profesor e, incluso, una mayor comunicación alumno-profesor.

Por otro lado, la opinión de testigos, agresores y víctimas es diferente, como se recoge en el estudio de Serrano e Iborra (2005). Por la forma de plantear la pregunta en nuestra encuesta, se supone que quien responde es el testigo y, según estos, Serrano e Iborra encontraron que la mayor parte de los conflictos (no de las peleas) se daban en el patio, después en el aula y, después alrededor del centro. Pero en este estudio tampoco se informa si los que se producen en el aula son en presencia o en ausencia del profesor y los datos varían si consideramos la opinión de los agresores y de las víctimas.

Otro aspecto a tener en cuenta es que la población de inmigrantes se ha multiplicado por 5 en los últimos 10 años. Esto podría estar influyendo en el aumento del porcentaje de estudiantes que opina que las peleas se dan más frecuentemente en los alrededores del centro, ya que, como ya hemos comentado, una vez salen del centro, los estudiantes extranjeros pueden sentirse menos protegidos por el sistema y, por ello, vivirían o presenciarían más conflictos que sus compañeros españoles.

Respecto al uso de Internet y la cibervictimización, hemos comprobado que la probabilidad de tener algún conflicto a través de Internet aumenta con las horas de uso de este servicio y, también, que hay más cibervíctimas entre las mujeres que entre los hombres. Esto ratificaría los resultados obtenidos por Ortega et al. (2008) y Capadoccia et al. (2013) y podría estar relacionado con el mayor porcentaje de mujeres que de hombres que utilizan la agresión relacional. En cuanto a las cifras totales de cibervictimización, en nuestro caso (15,3%), estarían por encima de los datos a escala nacional del Defensor del Pueblo (2007), de los de Ortega et al. (2008) en Córdoba y de los del Registro Central de Incidencias de la Conselleria de Educación (Félix et al., 2009) que eran 5,5%, 1,5% y 4% respectivamente, aunque hay que tener en cuenta que cuando se realizaron estos estudios el uso de Internet era menor. También es superior al 10% de las incidencias registradas por la Conselleria durante el curso 2013-2014 y al 7,4% que recogió esta en el curso 2012-2013 (véase pie de página 36 de la página 87).

3. PERCEPCIÓN DE LOS DIRECTORES Y JEFES DE ESTUDIO SOBRE LOS CONFLICTOS EN LOS CENTROS

Ya hemos comentado la opinión de los profesores y de los alumnos sobre la conflictividad escolar. A continuación vamos a centrarnos en cómo perciben los directores y jefes de estudio los problemas de comportamiento que presentan los alumnos en los 25 centros que han participado en este estudio. Hay que tener en cuenta que la mayor parte de los problemas que se plantean a este colectivo no aparecen en las encuestas al profesorado y al alumnado y esto dificulta la comparación de las conclusiones a las que hemos llegado en cada sub-encuesta.

De todos modos, sí hemos podido observar que, aunque casi un 80% de los profesores consideran que los conflictos se dan principalmente entre alumnos, parece que su importancia varía dependiendo de qué tipo de conflicto estemos tratando. A los directores y jefes de estudio se les preguntaba sobre la gravedad de dos tipos de conflictos entre estudiantes: los insultos y las agresiones físicas. Para un 64,1%, las agresiones físicas no eran consideradas como un problema y tan solo un 18,3% consideraba que era un problema serio o moderado. En cambio, el porcentaje de directores y jefes de estudio que consideraba que los insultos entre estudiantes eran un problema serio o moderado era del 51,1%. Esto coincidiría con la percepción de los profesores, quienes afirmaban que el problema más frecuente era la violencia verbal.

Otro aspecto a tener en cuenta es que la opinión de los encuestados no tiene por qué coincidir con la población inicialmente estudiada (en este caso, directores y jefes de estudio de la ciudad de Valencia), pues al ceñirnos exclusivamente a los centros seleccionados para obtener una muestra adecuada de alumnado, no tenemos suficientes encuestas para extrapolar los resultados de la sub-encuesta de directores a toda la población.

Por otro lado, el número de encuestas recogidas (39) no ha permitido realizar algunos de los análisis que sí se han hecho en las encuestas de profesores y de alumnos, aunque, a pesar de ello, hemos podido obtener algunos resultados de interés que comentamos a continuación.

En primer lugar, para la mayoría de los directores y jefes de estudio, ninguna de las situaciones que les hemos planteado pueden considerarse problemas serios y tan solo

dos de ellos (*Llegar tarde y Fracaso escolar*) son considerados por la mayoría de los encuestados como problemas moderados.

El test de Friedman nos indica que los problemas más importantes serían el fracaso escolar, la apatía y los insultos entre estudiantes. Precisamente, como ya hemos comentado, la violencia verbal era el problema más importante según el profesorado y en el estudio del Defensor del Pueblo (2007), los insultos y la maledicencia eran los problemas que, en mayor medida reconocían tener las víctimas.

Por otro lado, la mayoría de los directores consideran que el maltrato psíquico entre estudiantes es un problema menor y las agresiones físicas ni siquiera las consideran un problema. Podría suceder que su percepción no coincida con la realidad. Como ya hemos comentado, la mayoría de los conflictos suceden sin la presencia del profesor (Avilés y Monjas, 2005).

Por último, con respecto al estudio de 1999, problemas como la expulsión de clase, el consumo de tabaco, los insultos entre estudiantes y el absentismo se han reducido, de media, más de un 40%. En cambio, ha aumentado el de los que piensan que las agresiones a profesores son un problema a tener en cuenta, problema este prácticamente inexistente en el primer estudio. Según el Defensor del Profesor (Suárez y Pérez, s.f.), en el curso 2011-2012, el 5% de los profesores que se pusieron en contacto con el servicio de este sindicato, lo hicieron por agresiones de los alumnos, aunque este porcentaje se ha reducido en un punto con respecto al curso anterior.

4. PERCEPCIÓN DE LOS TUTORES SOBRE LOS ALUMNOS PROBLEMÁTICOS.

En esta sub-encuesta ha habido una escasa participación de los tutores de 3º de ESO. De hecho, el 56% de los centros, no ha presentado ninguna encuesta sobre alumnos problemáticos, alegando que no tenían alumnos de este tipo y, en los centros que sí han participado, la media de alumnos problemáticos por centro es menor de 2. Este valor está muy lejos de la media en 1999 (8 alumnos por centro, incluyendo todos los centros). Desconocemos si la titularidad del centro y la mayor probabilidad de conflictos en los centros públicos ha podido influir en que la media de alumnos

problemáticos por centro sea tan baja o es que ha habido una falta de interés por parte los tutores a la hora de cumplimentar las encuestas o, simplemente, la política del centro no ha considerado adecuada la participación en esta parte del estudio.

Asimismo, como en el caso de la sub-encuesta a directores y jefes de estudio, las conclusiones a las que podemos llegar con nuestros datos no son extrapolables a todos los alumnos problemáticos de la ciudad de Valencia y, dado el número de encuestas (15), aunque se observa un aumento en el porcentaje de alumnos problemáticos cuyos padres están separados, no podemos saber si esto influye en sus competencias instrumentales o motivacionales.

Por otro lado, con respecto a sus competencias solo podemos indicar que los alumnos a los que se refieren los tutores encuestados saben leer y escribir, pero más de la mitad tienen dificultades para la comprensión lectora y oral y su escritura es deficitaria. Tampoco son especialmente agresivos y los problemas que presentan son más bien conductas disruptivas que entorpecen el curso normal de las clases, lo que sería coherente con los resultados obtenidos en las encuestas de profesores y alumnos. Según los primeros, la consecuencia más importante de la conflictividad en el aula era que impedía aprender a los alumnos que lo necesitaban, seguida de la dificultad que tienen los profesores para dar sus clases. Recordemos que este es el motivo por el que más acuden al Defensor del Profesor y que, además, según los alumnos encuestados, es el mayor problema que sucede en el aula.

5. PERCEPCIÓN DE LOS PSICOPEDAGOGOS ANTE LOS CONFLICTOS EN EL AULA.

Lo primero que llama la atención en la sub-encuesta realizada a los orientadores es que consideran que la base de los conflictos en las aulas de ESO está en la competencia curricular de los alumnos y en su falta de interés. Así, consideran que el problema que impera no son los conflictos en el aula o en el centro, sino su competencia curricular y que esto se debe a la falta de interés que muestran por los asuntos escolares. Además afirman que los profesores acuden a sus servicios por problemas de falta de motivación y de bajo rendimiento académico de los alumnos y consideran que la solución pasa por una mayor atención personalizada a este problema de rendimiento de

los alumnos. También consideran importantes la mejora de las habilidades sociales y el entrenamiento para la resolución de conflictos. Esto coincidiría con los resultados obtenidos por Bauman, Rigby y Hoppa (2008), quienes encontraron, en una encuesta dirigida a profesores y orientadores que, si bien, en general, se inclinaban más a aplicar medidas disciplinarias que a trabajar con las víctimas, los orientadores se destacaban por apoyar más el trabajo con las víctimas que los profesores.

También sugieren que los profesores deberían ser más coherentes a la hora de aplicar las normas y que, al igual que los alumnos, necesitan formación en técnicas de resolución de conflictos. En este sentido estarían de acuerdo con los resultados obtenidos por Berguno et al. (2004), en cuyo estudio los niños encuestados afirmaban que, cuando el profesorado intervenía en el conflicto, esta intervención no era efectiva.

Las comparaciones con el primer estudio reflejan un cambio de tendencia en casi todas las variables de esta sub-encuesta, pero no podemos asegurar que estas comparaciones sean realmente válidas dado que no podemos estudiar la influencia de otros factores debido al escaso número de encuestas. Por ello, no consideramos adecuado extraer conclusiones de la comparación realizada.

V. CONCLUSIONES

En los últimos años la legislación española relacionada con la conflictividad escolar se ha ido modificando y mejorando con el objetivo de fomentar la convivencia y facilitar la prevención y la intervención de los conflictos en los centros docentes.

En el caso de la Comunidad Valenciana, ya en 2004 se creaba el Observatorio para la Convivencia Escolar y en 2005 se regulaba la notificación de las incidencias que alteraban la convivencia escolar, dentro del Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana (Plan PREVI). Además, el Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa ha establecido premios anuales por buenas prácticas educativas y planes de convivencia y ha convocado ayudas económicas para la realización de proyectos de intervención e integración. Además, se ha reconocido la autoridad del profesor y se ha reforzado la comunicación entre centros y familias.

Según la bibliografía consultada, son muchas las variables asociadas a la conflictividad escolar y tras un conflicto, existen muchos factores a tener en cuenta, si de verdad queremos comprender la razón por la que este se produce. No se trata tan solo de las características propias de los individuos que participan en el conflicto, sino de la situación familiar, escolar y social en la que viven. Existen numerosas teorías, tanto en las ciencias sociales como en las ciencias biológicas que intentan explicar el origen de la agresividad humana y qué condiciones han de producirse para que, en un momento dado, se produzca una agresión.

Otros aspectos a tener en cuenta respecto a los conflictos son que pueden tener resultados positivos, que existen diferentes tipos dentro del ámbito escolar y que son numerosos los estudios, incluido el nuestro, que afirman que el más frecuente es la violencia verbal. Pero los datos oficiales no reflejan esta realidad percibida, generalmente por toda la Comunidad Educativa, debido probablemente a que a los registros de incidencias llegan normalmente los casos que suelen considerarse los más graves, que suelen ser precisamente los que implican agresiones físicas (debido a que tienen consecuencias visibles y fácilmente medibles para todos). Estos casos son precisamente los que suelen publicar los medios de comunicación, lo que conlleva que la sociedad tenga una percepción distorsionada de la realidad y que muchos

profesionales hablen de la existencia de una alarma social que no refleja la realidad de nuestros centros.

Respecto al *bullying* o acoso escolar, hemos visto que su gravedad depende de diversos factores como su duración, el tipo de maltrato o las características de las víctimas (su autoestima, el clima familiar, escolar o social en el que viven) que pueden incluso sufrir depresiones y llegar a pensar en el suicidio como única salida al problema que están viviendo o generar desórdenes de ansiedad en la edad adulta. Asimismo, los comportamientos de riesgo como el consumo de alcohol o tabaco son predictores del *bullying*. También lo son las características de los agresores (falta de empatía, necesidad de poder o de mantener un estatus social, situación familiar, escolar o social) y, dependiendo del tipo de agresividad que muestren los *bullies*, puede aumentar la posibilidad de delinquir.

A partir del desarrollo de la parte experimental de esta Tesis, desde el análisis de los datos recogidos a la observación de los resultados obtenidos, nos hemos acercado a la realidad que viven los centros de ESO de la ciudad de Valencia respecto a la conflictividad, cumpliendo los objetivos marcados al principio de esta Tesis. Las conclusiones más importantes a las que nos ha llevado este estudio son las siguientes:

En primer lugar, la mayoría (un 74%) de los profesores encuestados en el curso 2011-2012 no relaciona la existencia de conflictos con la implantación de la ESO.

Por otro lado, hemos constatado que, según el profesorado, el conflicto más frecuente continúa siendo la violencia verbal. Esta es la opinión del 82,7% de los docentes y más de un 35% de ellos afirman que los lugares donde más frecuentemente se producen los conflictos son el patio y/o las aulas. En cambio, los alumnos consideran que el lugar en el que más frecuentemente se producen las peleas (no los conflictos) es fuera del centro. Esta diferencia de opinión podría deberse a un diferente planteamiento de la pregunta o al hecho de que la presencia del profesor se da, mayoritariamente en las aulas y el patio.

Continuando con la encuesta realizada a los profesores, estos atribuyen la conflictividad a causas ajenas al entorno escolar, en concreto, a la crisis de valores (opción elegida por un 57% del profesorado) y a la situación familiar del alumno (49%), aunque un 20% reconoce no estar lo suficientemente preparado para gestionar los

conflictos y un 34% que el profesorado necesita formación para afrontarlos. En cambio, los alumnos que reconocen que el clima no es agradable lo atribuyen, en parte, a una relación negativa con el profesorado.

La existencia en el aula de alumnos que no dejan dar clase al profesor, tal y como reconoce un 70% de los alumnos, es confirmada por el 12,2% de los profesores, que reconocen que la consecuencia más importante del clima de violencia en el centro es que les impide dar clase y el 43,5% que afirma que impide aprender a los alumnos que lo desean.

Otra consecuencia de la violencia en las aulas es la desmotivación de los docentes. Un 1,5% de ellos llegan incluso a desear cambiar de trabajo por este motivo.

Se observa un estancamiento en los centros respecto a las medidas que se toman cuando se producen los conflictos, ya que la mayoría de los docentes (un 83,4%) reconocen que la única medida que se ha llevado a cabo es la aplicación del Reglamento de Régimen Interno. En cambio, el porcentaje de aquellos que reconocen afrontar la violencia no cae dentro de su responsabilidad se ha reducido hasta el 0,7%.

En cuanto a los alumnos, según afirman ellos mismos, en general son competentes tanto instrumentalmente como ética y cívicamente y, además, el clima de convivencia en sus centros es positivo. Aun así, un 16% reconoce que el clima no es agradable, un 12% asiste al centro obligado por sus padres y casi un 14% querría cambiar de instituto.

Aunque no hemos constatado una mayor competencia instrumental por parte de las mujeres, sí existe un menor porcentaje de repetidoras que de repetidores. Este hecho, junto con los resultados de estudios anteriores, nos lleva a pensar que el mayor esfuerzo y dedicación a los estudios por parte de las alumnas, podría estar relacionado con sus mejores resultados académicos.

El número de repetidores también aumenta en el caso de familias no estables y con la ausencia de la madre por motivos laborales. También la falta de supervisión parental parece ser un predictor del absentismo, ya que entre aquellos alumnos que no viven con sus familiares directos, este se multiplica por 10.

Los alumnos extranjeros tienen, en general, un comportamiento adecuado, similar al de los nacionales, pero hay un mayor porcentaje de extranjeros que de españoles que reconoce que utiliza poco el diálogo para resolver problemas con sus compañeros, que cuidan poco los materiales del aula o que faltan a clase sin justificación.

Esta diferencia también se encuentra entre chicos y chicas. Las chicas reconocen utilizar más el diálogo y cuidar más sus materiales y los del aula que los chicos.

El porcentaje de estudiantes que reconoce que trabaja poco en clase y que desobedece al profesor es mayor entre aquellos que no quieren seguir estudiando al terminar la enseñanza obligatoria, que constituyen un 7,7% de los alumnos encuestados.

Además, la victimización y el comportamiento de compañeros y profesores están relacionados con la percepción del clima en el aula, la actitud hacia los estudios y la afinidad por el centro. Así, entre aquellos que consideran que el clima no es agradable y, también, entre aquellos que les gustaría cambiar de centro o consideran que ir al instituto es una pérdida de tiempo, el porcentaje de alumnos victimizados o que tienen una percepción negativa del comportamiento de sus compañeros y del trato con el profesorado aumenta.

También hemos constatado que la victimización está relacionada con la probabilidad de que el alumno se pelee, de tal manera que esta aumenta entre los alumnos que tienen miedo y los que reconocen que se han burlado de ellos.

De los análisis de las encuestas a directores y jefes de estudio podemos concluir que su opinión coincide con la de los profesores en que son más frecuentes los casos de violencia verbal que las agresiones físicas. Así, los insultos entre estudiantes, junto con el fracaso escolar y la apatía del alumnado serían los problemas más importantes para este colectivo y, aunque solo un 10,5% de ellos afirman que las agresiones a profesores son un problema serio, es un valor a tener en cuenta, ya que en el primer estudio ningún director lo consideraba un problema.

Respecto a la encuesta para tutores de alumnos problemáticos, la conclusión más destacada es que, al igual que en el primer estudio, estos alumnos no son especialmente agresivos, sino que presentan conductas disruptivas que entorpecen el curso normal de las clases.

Por último, de las encuestas a psicopedagogos queremos destacar la importancia de mejorar las habilidades sociales de los alumnos y de entrenarlos para la resolución de conflictos. También es esencial la coherencia por parte del profesorado a la hora de aplicar las normas y la necesidad de que reciban formación en técnicas de resolución de conflictos. De todos modos, los psicopedagogos consideran que los problemas más importantes en las aulas son la competencia curricular de los alumnos y su falta de interés, no los conflictos que puedan producirse entre ellos.

Por todo lo dicho y en términos generales, con las salvedades anunciadas a lo largo de este Trabajo, podemos afirmar que se cumple la hipótesis planteada al inicio de esta investigación. Hemos podido demostrar y comprobar que la conflictividad en los centros escolares de Educación Secundaria de la ciudad de Valencia en el curso 2011-2012, había disminuido sensiblemente con respecto al año académico 1998-1999. La sensibilización y la formación de los docentes, con medidas y actuaciones concretas para su tratamiento han podido conducir a dicha disminución.

Tras la información recabada a lo largo del estudio, tanto a través de la bibliografía consultada como a través del estudio realizado queremos proponer una serie de recomendaciones para los centros escolares con el objeto de mejorar el clima escolar y erradicar la violencia:

- *Potenciar la formación específica en técnicas de resolución de conflictos para el profesorado.* No hay que olvidar que casi un 20% de los docentes reconoce no sentirse preparado para gestionar los conflictos.
- *Actuar con coherencia en la aplicación de las normas y asegurar un mayor conocimiento de las mismas por parte del alumnado.* Esto podría mejorar la opinión de los alumnos respecto a sus profesores (el 45% los consideraban demasiado duros y el 25% que castigaban sin razón). Un cambio de opinión de los alumnos al respecto podría mejorar el clima y reducir el número de conflictos.
- *Analizar los lugares y momentos en los que hay más riesgo de que se produzcan los conflictos e intentar minimizar el riesgo,* eliminando, por ejemplo, los lugares más peligrosos o aumentando la vigilancia en esos lugares y en los momentos de mayor riesgo. Hay que tener en cuenta que la mayoría de los conflictos se producen sin la presencia del profesor, los

conflictos disminuyen al aumentar el número de profesores que vigilan en los descansos y parte de los alumnos afirman que, ante un conflicto, los profesores no hacen nada porque no se enteran.

- *Realizar una vigilancia global.* Los docentes han de estar alertas ante los posibles problemas que puedan presentarse, pero su vigilancia no ha de ir enfocada, simplemente, a detectar peleas, sino que ha de ir más allá. Se deben observar qué tipos de grupos se crean o si, por ejemplo, existen alumnos que puedan estar sufrir aislamiento social. Un alumno que pasea solo por el patio no puede pasar desapercibido porque no está generando ningún conflicto, puede haber algún motivo oculto a nuestros ojos que esté motivando esta soledad, sobre todo si es continuada en el tiempo. Como profesores, tenemos el deber y la obligación de actuar ante estos casos.
- *Mejorar las habilidades de comunicación y de socialización, tanto de los profesores como de los alumnos.* Para los alumnos puede suponer una mejora de las relaciones con sus iguales y una mayor capacidad de comunicación con sus profesores y, a los profesores, les permitiría aprender a escuchar a sus alumnos y también a los padres o tutores de estos, mejorando por tanto la comunicación entre ellos.
- *Crear, por parte de los profesores, un clima de confianza* con sus alumnos facilitará que estos, llegado el momento, decidan revelarles lo que les está pasando a ellos o a sus compañeros. Esto reduciría el caso de conflictos que, al producirse sin la presencia del profesor se quedan sin resolver porque no le llega la información. El hecho de que los docentes no estén presentes cuando sucede un conflicto, no implica obligatoriamente que no tengan por qué ser informados.
- *Aumentar la implicación de los padres en la vida escolar.* Esto les permitiría conocer mejor el entorno donde su hijo ha de desenvolverse diariamente y también a sus profesores, lo que ayudaría a mejorar el concepto que ellos y sus hijos tienen sobre los mismos y aumentaría su apego por todo lo relacionado con la escuela y sus estudios.
- *Rechazar la violencia verbal, del mismo modo que se rechaza cualquier otro tipo de violencia.* Los docentes intervienen menos precisamente en este tipo de conflictos que cuando se producen, por ejemplo, agresiones

físicas. En cambio, es el tipo de violencia más frecuente y puede traer graves consecuencias para las víctimas y desencadenar, además, otros conflictos.

- *Animar, a los responsables de centros escolares, a que realicen sus propios estudios internos para analizar la convivencia en sus centros y que, a partir de ahí, desarrollen una plan de convivencia adecuado a su realidad, elaborado por todo el Claustro, conocido y reconocido y, también, revisado anualmente. En este plan se debe designar, además, a una persona (adecuadamente formada) como responsable de la convivencia en el centro.*
- *Conocer a la persona humana que hay detrás de cada uno de los alumnos. Esto facilitará la comunicación, ayudará a mejorar la autoestima del alumno y permitirá al profesor conocer si su nivel de autoestima es bajo, cuáles son los motivos que pueden estar generando esta baja autoestima y cómo poder ayudarle. La autoestima es uno de los aspectos más estudiados en las investigaciones realizadas sobre acoso escolar y aunque empieza a desarrollarse en el entorno familiar, continúa su desarrollo en la escuela, donde la figura del profesor se hace esencial en la vida del alumno. Los conflictos en la escuela afectan a la autoestima de los alumnos, del mismo modo que una baja autoestima puede ser el motivo de que un alumno se convierta, en un momento dado, en agresor y/o en víctima. Un alumno con alta autoestima estará más capacitado para gestionar los conflictos, tendrá mejores relaciones con sus compañeros y con sus profesores y una mayor motivación en los estudios.*

PERSPECTIVAS DE FUTURO

Dado que este era un estudio comparado con otro realizado hace más de una década, en el que los instrumentos utilizados no contemplaban la existencia del ciberacoso y otras nuevas formas de violencia, esta Tesis no reúne apenas información sobre estos temas de tanto interés en la actualidad. Por ello, queremos plantear dos hipótesis de trabajo como posibles líneas de investigación futuras:

- ¿Están las nuevas formas de violencia sustituyendo a las clásicas?
- ¿El hecho de que el ciberacoso pueda ser ejercido de forma anónima facilita que aquellos que nunca ejercerían la violencia cara a cara lo hagan a través de las nuevas tecnologías?

Pero, además de estas posibles líneas de investigación, consideramos que, a partir de esta Tesis se crea un marco de trabajo muy interesante. Con la misma metodología (elaboración de encuestas que habría que mejorar y adaptar según circunstancias) podríamos crear una base de datos más robusta que nos permitiera utilizar instrumentos de predicción.

Es decir, con la ayuda de las encuestas y otras metodologías como las entrevistas o los grupos de discusión, podemos identificar las causas de los problemas así como analizar la relación entre los factores que las originan. Pero toda esta información, tan valiosa para conocer cuál es la situación en la que nos encontramos, podemos utilizarla además para cambiar dicha situación. Por ejemplo, en el caso del acoso escolar, que es un problema complejo que implica multitud de factores que se interrelacionan y que cambian en el tiempo, la utilización de modelos matemáticos dinámicos que integren toda esa información y los cambios (posibles medidas de acción) que habría que hacer en el sistema durante semanas o meses para reducir o eliminar dicho problema sería de gran ayuda.

Dado que en las ciencias Sociales no podemos realizar experimentos controlados como en biología (aislar el problema en un laboratorio para que no exista influencia externa) ya que es una ciencia viva donde interaccionan multitud de factores, el desarrollo de programas de simulación dinámica puede ser una herramienta eficaz para comprender y evaluar importantes asuntos sociales.

REFERENCIAS

Agresión. (s.f.). En *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=agresión>.

Agresividad. (s.f.). En *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?val=agresividad>.

Aguilera, M^a. J.; Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: Instituto Nacional para la evaluación de la Educación.

Aguirre-Dávila, E. (2011). Inversión parental: una lectura desde la teoría evolucionista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 523-534.

Ahmed, E. (2006). Understanding bullying from a shame management perspective: Findings from a three-year follow-up study. *Educational and Child Psychology*, 23(2), 25-39.

Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Núñez, J. C. y González-Pineda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 686-695.

Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological science*, 12(5), 353-359.

Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L. R., Johnson, J. D., Linz, D., ... y Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological science in the public interest*, 4(3), 81-110.

Anderson, C. A., Sakamoto, A., Gentile, D. A., Ihori, N., Shibuya, A., Yukawa, S., ... y Kobayashi, K. (2008). Longitudinal effects of violent video games on aggression in Japan and the United States. *Pediatrics*, 122(5), 1067-1072.

- Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., ... y Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 136(2), 151.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26(1), 49-56.
- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21(1), 59-66.
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 297-309.
- Andreou, E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence relations to overt and relational aggression. *School Psychology International*, 27(3), 339-351.
- Andreou, E., Vlachou, A. y Didaskalou, E. (2005) Roles of self-efficacy, peer interactions and attitudes in bully-victim incidents: implications for intervention policy-practices. *School Psychology International*, 26, 545-562.
- Aramendi, P. y Ayerbe, P. (2007). *Aprender a convivir: Un reto para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- Arbib, M. (2003). *The Handbook of Brain Theory and Neural Networks*. Cambridge, MA, US: MIT Press.
- Archer, J., y Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 212-230.
- Arnett, J. J., y Taber, S. (1994). Adolescence terminable and interminable: When does adolescence end?. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(5), 517-537.
- Ary, D. V., Duncan, T. E., Biglan, A., Metzler, C. W., Noell, J. W., y Smolkowski, K. (1999). Development of adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(2), 141-150.

- Atkins, M. S., Stoff, D. M., Osborne, M. L. y Brown, K. (1993). Distinguishing instrumental and hostile aggression: does it make a difference. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(4), 355-365.
- Avilés, J. M., y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) –Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales–. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Avilés, J.M. (2003) *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao, STEE-EILAS.
- Badaly, D., Kelly, B.M., Schwartz, D. y Dabney-Lieras, K. (2013). Longitudinal associations of electronic aggression and victimization with social standing during adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 42, 891-904.
- Baldry, A. C. (1998). Bullying among Italian Middle School Students Combining Methods to Understand Aggressive Behaviours and Victimization [Abstract]. *School Psychology International*, 19(4), 361-374.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse y Neglect*, 27(7), 713-732.
- Baldry, A. C. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive Behavior*, 30(5), 343-355.
- Baldry, A. C., y Farrington, D. P. (1998). Parenting influences on bullying and victimization. *Legal and Criminological Psychology*, 3(2), 237-254.
- Baldry, A. C., y Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community y Applied Social Psychology*, 10(1), 17-31.
- Baldry, A. C., y Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, 8(3), 263-284.
- Baldwin, S. A., y Hoffmann, J. P. (2002). The dynamics of selfesteem: A growthcurve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 101-113.

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., y Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 101-121.
- Barry, M. (2006). Youth offending in transition: The search for social recognition. London: Routledge.
- Bartholow, B. D. y Anderson, C. A. (2002). Effects of Violent Video Games on Aggressive Behavior: Potential Sex Differences. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 283-290.
- Bauman, S., Rigby, K., y Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), 837-856.
- Bauman, S., Toomey, R. B., y Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36, 341-350.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on children behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1991a). Parenting styles and adolescent development. En J. Brooks-Gun, R. Lerner y A. C. Petersen (Eds.), *The encyclopaedia of adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland.
- Baumrind, D. (1991b). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11 (1), 56-95.
- Beam, M. R., Gil-Rivas, V., Greenberger, E., y Chen, C. (2002). Adolescent problem behavior and depressed mood: Risk and protection within and across social contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(5), 343-357.
- Beausang, J. Farrell, A. y Kerryan, W. (2012). Young people whose parents are separated or divorced: a case for researching their experiences at the intersection of home and school [Abstract]. *Educational Research*, 54(3), 343-356.

- Berger, C., Rodkin, P. C., y Dijkstra, J. K. (2011). Relaciones de antipatía entre adolescentes: explorando la prevalencia, diferencias de género y estabilidad en Estados Unidos y Chile. *Anales de Psicología*, 27(3), 783-790.
- Berguno, G., Leroux, P., McAinsh, K., y Shaikh, S. (2004). Children's experience of loneliness at school and its relation to bullying and the quality of teacher interventions. *The Qualitative Report*, 9(3), 483-499.
- Berthold, K. A., & Hoover, J. H. (2000). Correlates of *bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA*. *School Psychology International*, 21(1), 65-78.
- Bishop, J. H. (1989). Why the apathy in American high schools?. *Educational Researcher*, 18(1), 6-42.
- Bjorkvist, K., Lagerspetz, K.M.J. y Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Blakemore. S. J. y Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 47(3/4), 296-312.
- Boivin, M. Hymel, S. y Hodges. E. V. E. (2001). Toward a Process View of Peer Rejection and Harassment. En J. Juvonen, J., y S. Graham (Eds.). (2001). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 265-289). New York y London: Guilford Press.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., y Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *Bmj*, 323(7311), 480-484. Doi: <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.323.7311.480>.
- Borch, C., Hyde, A., y Cillessen, A. H. (2011). The role of attractiveness and aggression in high school popularity [Abstract]. *Social Psychology of Education*, 14(1), 23-39.
- Borg, M. G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, 41(2), 137-153.

Boulton, M. J. y Simth, P.K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.

Bowers, L. Smith, P. K. y Binney, V. (1992) Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy*, 14, 371-387.

Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., y O'Brennan, L. M. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of school context [Abstract]. *American Journal of Community Psychology*, 43(3-4), 204-220.

Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., y O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. [Abstract] *School Psychology Review*, 36(3), 361-382.

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Goldweber, A., y Johnson, S. L. (2013). Bullies, gangs, drugs, and school: Understanding the overlap and the role of ethnicity and urbanicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(2), 220-234.

Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., y Poulin, F. (2002). Assessing aggressive and depressed children's social relations with classmates and friends: A matter of perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 609-624.

Bronfenbrenner, U. y Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. En R. M. Lerner (Ed.) *Handbook of child psychology (1). Theoretical methods of Human Development*. (pp.993-1028). New York: John Wiley and Sons, Inc.

Buendía, L., Colás, P. Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Buist, K. L., Deković, M., Meeus, W., y van Aken, M. A. (2004). The reciprocal relationship between early adolescent attachment and internalizing and externalizing problem behaviour. *Journal of Adolescence*, 27(3), 251-266.

Bullying. (s.f.) En *Oxford Dictionaries*. Recuperado de http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/bully?q=bullying#bully__7

Burk, F. L. (1897). Teasing and bullying [Primera página]. *The Pedagogical Seminary*, 4(3), 336-371. DOI: 10.1080/08919402.1897.10534145.

Bushman, B. J., y Anderson, C. A. (2001). Media violence and the American public: Scientific facts versus media misinformation. *American psychologist*, 56(6-7), 477-489.

Bushman, B. J., y Anderson, C. A. (2002). Violent video games and hostile expectations: A test of the general aggression model. *Personality and social psychology bulletin*, 28(12), 1679-1686.

Butovskaya, M. L., Timentschik, V. M., & Burkova, V. N. (2007). Aggression, conflict resolution, popularity, and attitude to school in Russian adolescents. *Aggressive Behavior*, 33(2), 170-183.

Cappadocia, M. C., Craig, W. M., y Pepler, D. (2013). Cyberbullying Prevalence, Stability, and Risk Factors During Adolescence. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(2), 171-192.

Card, N. A., & Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30(5), 466-480.

Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., y Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229 .

Card, N. A., y Hodges, E. V. (2010). It takes two to fight in school, too: A social relations model of the psychometric properties and relative variance of dyadic aggression and victimization in middle school. *Social Development*, 19(3), 447-469.

Carrasco, M.A. y González M.J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38.

Carroll, A., Green, S., Houghton, S., & Wood, R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(3), 253-273.

- Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580-587.
- Cava, M. J. (1998). *La potenciación de la autoestima*. (Tesis Doctoral) Universitat de València, Valencia. Recuperada de www.uv.es/lisis/mjesus/tesis_cava.pdf.
- Cava, M. J. (2003). Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes. *Encuentros de Psicología Social*, 1, 23-27.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona, Ed. Paidós.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Cava, M. J., Musitu, G., & Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101(1), 275-290.
- Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. (2006). *Acoso y violencia escolar*. Generalitat Valenciana.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-43.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378.
- Chen, P., & Vazsonyi, A. T. (2013). Future Orientation, School Contexts, and Problem Behaviors: A Multilevel Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 67-81.
- Cillessen, A. H., y Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75(1), 147-163.

- Cillessen, A. H., y Mayeux, L. (2007). Expectations and perceptions at school transitions: The role of peer status and aggression. *Journal of School Psychology, 45*(5), 567-586.
- Cillessen, A. H., y Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science, 14*, 102-105.
- Cohen, J. (2013). Creating a Positive School Climate: A Foundation for Resilience. En S. Goldstein y T. B. Brooks (Eds.) *Handbook of Resilience in Children* (pp. 411-423). Springer US.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. y Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. En: S. R. Asher y J. D. Coie (Eds). *Peer rejection in childhood*. New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Coleman, J. (1997). The parenting of adolescents in Britain today. *Child and Society, 11*, 44-52.
- Coleman, J. (s.f.) *Adolescents constructing their own adolescence*. Recuperado de www.jcoleman.co.uk/why.html.
- Conflictividad. (s.f.). En *Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española*. Recuperado de <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=conflictividad>.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1995) Relational Aggression, Gender and Social-Psychological Adjustment. *Child Development 66*, 710-22.
- Crick, N. R., Casas, J. F., y Nelson, D. A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: Studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science, 11*(3), 98-101.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K. y Rockhill, C.M. (1999). A social-information-processing approach to children's loneliness. En K. J. Rotenberg y S Hymel (Ed.) *Loneliness in Childhood and adolescences*. New York: Cambridge University Press.
- Crick, N. R., y Nelson, D. A. (2002). Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of abnormal child psychology, 30*(6), 599-607.

- Crosnoe, R., Erickson, K. G., y Dornbusch, S. M. (2002). Protective Functions of Family Relationships and School Factors on the Deviant Behavior of Adolescent Boys and Girls Reducing the Impact of Risky Friendships. *Youth & Society*, 33(4), 515-544.
- Cullen, F. T., Unnever, J. D., Hartman, J. L., Turner, M. G., & Agnew, R. (2008). Gender, bullying victimization, and juvenile delinquency: a test of general strain theory. *Victims and Offenders*, 3(4), 346-364.
- Dahl, R. E. (2004). Adolescent brain development : a preiod of vulnerabilities and opportunities. Keynote address. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021(1), 1-22.
- Dahl, R. E. (2008). Biological, developmental, and neurobehavioral factors rekevant to adolescent driving risks. *American Journal of Preventive Medicine*, 35(3), 278-284.
- Dalen, J. D. (2013). Gender differences in the relationship between school problems, school class context and psychological distress: results from the Young-HUNT 3 study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 1-9.
- Darwin, D. (1980). *El origen de las especies*. Madrid: Edaf.
- De Bruyn, E. H., Cillessen, A. H., y Wissink, I. B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 30(4), 543-566.
- De Bruyn, E. H., Deković, M., y Meijnen, G. W. (2003). Parenting, goal orientations, classroom behavior, and school success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(4), 393-412.
- De Haan, A. D., Soenens, B., Deković, M., & Prinzie, P. (2013). Effects of Childhood Aggression on Parenting during Adolescence: The Role of Parental Psychological Need Satisfaction. [Abstract] *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(3), 393-404.
- Debarbieux, E. (2000) La violence en milieu scolaire. *Ville-École-Integration Enjeux*, 1, 77-94. Recuperado de www.2.cndp.fr/revuevei/hs1/debarbieuxhs1.htm

Defensor del Pueblo (2007). *Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Defensor del Pueblo del País Vasco-Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria: Gráficas Santamaría, S.A.

Del Barrio, V., Carrasco, M. A., Rodríguez, M. A., y Gordillo, R. (2009). Prevención de la agresión en la infancia y la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 101-107.

Del Barrio, V., y Carrasco, M. Á. (2009). *Detección y prevención de problemas psicológicos emocionales en el ámbito escolar*. Formación Continuada a Distancia, FOCAD. Consejo General de Colegios oficiales de Psicólogos. Madrid: Universidad Nacional de Enseñanza a Distancia, Facultad de Psicología.

Del Rey, R., Elipe, P. y Ortega, R. (2012) Bullying and cyberbullying: overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema* 24(4), 608-613.

Delors, J. (2006). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Editorial Santillana.

Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.

Díaz-Aguado, M. J., y Martínez, R. (2013). Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher relationship. *Psicothema*, 25(2), 206-213.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Ordóñez, A. (2013). Prevenir la drogodependencia en adolescentes. *Revista de Educación*, 1, 338-362.

Díez, R. (1998). El profesorado ante el futuro. En: *El País*. [en línea]. 18 Noviembre 1998 [fecha de consulta: 13 Junio 2014]. Disponible en Internet: <http://elpais.com/diario/1998/11/18/sociedad/91134613_850215.html>

Dios, M. (2006). Sobre alarmismo. En: *Diario ABC*. [en línea]. 29 Octubre 2006 [fecha de consulta: 13 Junio 2014] Disponible en Internet: <www.abc.es/hemeroteca/historico-29-10-2006/abc/Galicia/sobra-alarmismo_1523992620866.html>

Dodge, K.A. y Coie, J.D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1146-1158.

Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H. y Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. [Abstract]. New Haven, Connecticut: Yale Univ. Press.

Drummond, J. A. (2014). *Playing violent video games alone or wuith others: relations with aggressive behavior, aggressive cognition, and hostility*. Doctoral dissertation, Bowling Gree State University.

Elgar, F. J., Craig, W., Boyce, W. Morgan, A. y Vella-Zarb, R. (2009). Income inequality and school bullying: multilevel study of adolescents in 37 countries. *Journal of Adolescent Health*, 46(4), 351-359.

Ellis, W. E., Chung-Hall, J., y Dumas, T. M. (2013). The role of peer group aggression in predicting adolescent dating violence and relationship quality. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(4), 487-499.

Entertainment Software Association. (2013). *Essential facts about the computer and video games industry: sales, demographic, and usage data*. Recuperado de www.theESA.com.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.

Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.

Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. (Tesis Doctoral). Universitat de València, Valencia. Recuperada de la base de datos TDR (Tesis Doctorales en Red), <http://hdl.handle/10803/10187>.

Estévez, E. Herrero, J. y Martínez, F. (2006). Aggressive and nonaggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43(3), 387-400.

- Estévez, E. Murgui, S. Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128.
- Estévez, E., Jiménez, T. I. y Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de la violencia escolar se convierten en agresores: ¿Quién va a defenderme? *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 177-186.
- Estévez, E., Musitu, G., y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81-89.
- Etxeberria, F. Esteve, J.M. y Jordán, J.A. (2001) *La escuela y la crisis social*. En P. Ortega. *Conflicto, violencia y educación. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* (pp. 79-155). Murcia: Caja Murcia, Obra social y cultural.
- Europa Press (2014). Crece el acoso escolar por internet y las agresiones físicas y verbales. [en línea]. *Levante*. [fecha de consulta: 10 Octubre 2014]. Recuperado de: www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2014/09/01oikucua-g-civil-formaran-profesores/115635.html.
- Fagan, A. A. Wright, E. M. y Pinchevsky, G. M. (2014). Exposure to violence, substance use, and neighborhood context. *Social Science Research*, 49, 314-326.
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Bishop, J. L., O'Neal, K. K. y Cairns, B. D. (2003). Rejected bullies or popular leaders? The social relations of aggressive subtypes of rural American early adolescents. *Developmental Psychology*, 39 (6), 992.
- Farrington, D. P. (2010). Family influences on delinquency. En: D. Springer y A. Roberts. *Juvenile Justice and Delinquency*, 203-222. Sudbury, Massachusetts: Jones and Bartlett Publishers, LLC.
- Félix, V., Soriano, F. y Godoy, C. (2009). Un estudio descriptivo sobre el acoso y violencia escolar en la Educación Obligatoria. *Escritos de Psicología*, 2, 43-51.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C. y Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: Cross sectional survey. *British Journal of Addiction*, 319 (7206), 344-348.

Formoso, D., Gonzales, N. A., y Aiken, L. S. (2000). Family conflict and children's internalizing and externalizing behavior: Protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 28(2), 175-199.

Fundación de Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo (ANAR). (2013). *Informe de violencia contra la infancia. Teléfono ANAR 2012*. Recuperado de <http://www.anar.org/wp-content/uploads/2013/04/Informe-ANAR-2012-BAJA.pdf>.

Funes, J. (1990). *Nosotros, los adolescentes y las drogas*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

Galand, B. Lecocq, C. y Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 465-477.

García, R. y Martínez R. (coord.) (2001). (Grupo CICA). *Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*. Valencia: L'Ullal Edicions.

Gentile, D. A., Anderson, C. A., Yukawa, S., Ihori, N., Saleem, M., Ming, L. K., . . . Sakamoto, A. (2009). The effects of prosocial video games on prosocial behaviors: International evidence from correlational, experimental, and longitudinal studies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, 752-763.

Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42(2), 141-156.

Gobierno Vasco (2004). *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Godás, A., Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2008). Convivir en los centros educativos ¿Cómo lo ven alumnos, padres y profesores? *Bordón*, 60(1), 41-58

González, A. y Sanz, R. (2014). De la relevancia de las reformas educativas en la evolución de la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 367-381.

Graham, J. y Bowling, B. (1995). *Young people and crime*. London: HMSO Publications Centre.

- Greenspan, R., Kandel, E. y Jessel, T. (1997). Genes y conducta. En E. R., Kandel, J. H. Schwartz, y T. M. Jessell. (Eds.), *Neurociencia y conducta*. Madrid: Prentice Hall.
- Greitemeyer, T., & Osswald, S. (2009). Prosocial video games reduce aggressive cognitions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 896–900.
- Haberstick, B. C., Schmitz, S., Young, S. E. y Hewitt, J. K. (2006). Genes and developmental stability of aggressive behavior problems at home and school in a community sample of twins aged 7-12. *Behavior Genetics*, 36(6), 809-819.
- Hanson, C. L., Henggeler, S. W., Haefele, W. F. y Rodick, J.D. (1984) Demographic, individual, and family relationship correlates of serious and repeated crime among adolescents and their siblings. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(4), 528-538.
- Hernández, F. (2002). La importancia de ser reconocido como sujeto. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 28-33.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (2004). *El clima social en los centros de Secundaria: Más allá de los tópicos*. Madrid: Secretaría General de Educación. Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.) del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hernández, T. y Casares, E. (2002) Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud. Instituto Navarro de la Mujer.
- Hernando, I. (2011). Estudio preliminar sobre las diferencias en los resultados académicos entre niños y niñas de 6º de Primaria y 2º y 4º de ESO. *Edetania*, 39, 135-149.
- Iborra, I. Rodríguez, A., Serrano, A. y Martínez, P. (2010). *Situación del menor en la Comunidad Valenciana: víctima e infractor*. Serie documento, 18. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Instituto Nacional de Calidad y Educación, INCE (2014): *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: MEC-INCE.

Instituto Nacional de Calidad y Educación, INCE (2000): *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: MEC-INCE, p. 72-75.

Instituto Nacional de Estadística (2011). *Censo de población y viviendas*. Recuperado de www.ine.es/inebmenu/mnu_cifraspob.htm.

Instituto Nacional de Estadística (2013). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares 2013*. Recuperado de http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=t25/p450/base_2011/a2013/10/&file=pcaxis.

Jares, X. R. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.

Jiménez, T. I., Moreno, D., Murgui, S., y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 227-236.

JMP Pro v9. (2010). *A business unit of SAS*. SAS campus Drive, Cary, NC 27513 USA.

Johannsen, W. (1911). The genotype conception of heredity. *The American Naturalist*, 45(531), 129-159. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2455747>.

Johnson, H. D., Lavoie, J. C., y Mahoney, M. (2001). Interparental conflict and family cohesion predictors of loneliness, social anxiety, and social avoidance in late adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 16(3), 304-318.

Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A. y Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *British Journal of Addiction*, 319(7206), 348-351.

Kohonen, T. (1990) The self-organizing map. *Proceedings of the IEE*, 78(9), 1364-1480.

Kohonen, T. (2001). *Self Organizing Maps*. Springer Series in Information Sciences, 30. Berlin: Springer.

Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A. y Zickuhr, K. (2010). Social media & mobile Internet use among teens and young adults [en línea]. Washington: Pew Internet & American

- Life Project. [fecha de consulta: 17 Junio 2014]. Recuperado de: <http://pewinternet.org/Reports/2010/Social_Media_and_Young_Adults.aspx>.
- Lorenz, K. and Leyhausen P. (1985) *Biología del comportamiento: raíces instintivas de la agresión, el miedo y la libertad*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Lykken, D.T. (1995). *The antisocial personalities*. Hillsdale: Erlbaum
- Magdalena, L. (2010). What is Soft computing? Revisiting possible answers. *International Journal of Computational Intelligence Systems*, 3(2), 148-159.
- Martínez, B. (2008). *Ajuste escolar, rechazo y violencia en adolescentes*. (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia. Recuperada de la base de datos TDR (Tesis Doctorales en Red), <http://hdl.handle/10803/10201>.
- Martínez-Otero, V. (2005) Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52.
- Matsunaga, M. (2010). Individual dispositions and interpersonal concerns underlying victims' self-disclosure in Japan and the US. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(8), 1124-1148.
- McCabe, R. E., Miller, J. L., Laugesen, N., Antony, M. M. y Young, L. (2010). The relationship between anxiety disorders in adults and recalled childhood teasing. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(2), 238-243.
- McCollum, B. J. (2014). Violent video games and symptoms of distress and trauma. *Electronic Theses & Dissertations*. Paper 907. Statesboro, Georgia Southern University.
- Mead, M. (1963). *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. New York: Morrow.
- Meirieu, P. (2006). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Meyers, J. L., Salvatore, J. E., Vukosimaa, E., Korhonen T., Pulkkinen, L.... Dick, D. M. (2014). Genetic influences on alcohol use behaviors have diverging developmental trajectories: a prospective study among male and female twins. *Clinical and Experimental Research*, 38(11), 2869-2877.

- Miller-Johnson, S., Coie, J.D., Maumary-Gremaud, A., y Bierman, K. (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of Abnormal and Child Psychology*, 30, 217–230.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Datos y cifras. Curso escolar 2013/2014*. Madrid: Secretaría General y Técnica.
- Montaño, J.J. (2002). *Redes Neuronales Artificiales aplicadas al análisis de datos*. (Tesis doctoral). Universidad de las Islas Baleares, Palma de Mallorca. Recuperada de dialnet.uniroja.es/servlet/tesis?codigo=7888.
- Montesó, M^a. P. (2008). “El consumo de drogas, adolescencia y valores,” en *Enfermería Global*, 12, 1-7.
- Moreno, D. (2010). *Violencia, factores de ajuste psicosocial y clima familiar y escolar en la adolescencia*. (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. Recuperada de www.uv.es/lisis/david/tesis-david-moreno.pdf.
- 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.
- Mortimore, P. Sammons P., Stoll, L. Lewis, D. y Ecob, R. (1988). *School Matters*. London: University of California Press.
- Musitu, G., y García, F. (2004). Las consecuencias de la socialización en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Mynard, H., y Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds [Abstract]. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1), 51-54.
- Nagin, D. y Tremblay, R.E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and non-violent juvenile delinquency. *Child Development*, 70(5), 1181-1196.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. *JAMA: the journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.

Nardone, G.; Gianotti, E. y Rocchi, R. (2003): *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.

National School Climate Center. (s.f.) *Educating minds and hearts...Because the three Rs ar not enough*. Recuperado de www.schoolclimate.org/climate.

O'Moore, M., y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Olweus, D. (1994). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.

Olweus, D. (1996). Bully/victim problems at school: Facts and Effective intervention. *Reclaiming children and youth: Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 5(1) 15-22. National Educational Service.

Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Oñederra, J. A. (2004). *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2014). *Maltrato infantil*. Nota descriptiva N° 150. Recuperado de www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es.

Orozco, A. (2007). *Violencia y consumo de drogas en escuelas secundarias. Un estudio cualitativo*. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. AT06 PRE 1178923075. Tlalpan, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Ortega, P. (2001). Conflicto, violencia y educación. *Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Caja Murcia, Obra social y cultural.

- Ortega, P., Mínguez, R. y Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas. Propuestas educativas*. Barcelona: Ariel Educación.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., y Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329-335.
- Pelegrín, A. y Gracés de los Fayos, E. (2008). Variables contextuales y personales que influyen en el comportamiento violento del niño. *European Journal of Education and Psychology*, 1(81), 5-20.
- Pérez Milena, A., Jiménez-Pulido, I., Leal Helming, F.J., Pérez Milena, R. Martínez Fernández, M. y Álvarez Nieto, C. (2010). "Relación entre violencia escolar y el consumo de alcohol, tabaco y drogas ilegales durante la adolescencia," en *Medicina de Familia. Andalucía*, 21(1), 21-29.
- Piñero, E. y Cerezo, F. (2011). Roles en la dinámica bullying, actitud hacia la escuela y rendimiento académico en Estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(2), 357-362.
- Piñero, E., Areñse, J. J. y Cerezo, F. (2013). Contexto familiar y conductas de agresión y victimización entre escolares de educación secundaria. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 65(3), 109-129.
- Piñero, E., López, J. J., Cerezo, F. y Torres, A. M. (2012). Tamaño de la fratría y victimización escolar, *Anales de Psicología*, 8(3), 842-847.
- Plan (2008). *Aprender Sin Miedo: La campaña mundial para terminar con la violencia en las escuelas*. Woking: Plan. Surrey: Limited, Chobham House, Christchurch Way, Woking. Recuperado de: www.plan-international.org/publications.
- Poulin, F. y Boivin, M. (2000). The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys' friendships. *Developmental Psychology*, 36(2), 233-240.

- Prieto, L. y Herranz, I. (2005). *Qué significa estadísticamente significativo. La falacia del criterio del 5% en la investigación científica*. Madrid: Díaz de Santos.
- Prinstein, M. J., Boergers, J. y Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents : social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479-491.
- Pueyo, A. A. (2004). *Violencia juvenil: realidad actual y factores psicológicos implicados*.
- Ramírez, S. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas problemas para la convivencia. *Revista Electrónica de Innovación Psicoeducativa*, 9(4-2), 265-290.
- Ramos (2008). *Violencia y victimización en adolescentes escolares*. (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. Recuperada de www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis_ramos.pdf.
- Real Academia Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. [en línea]. Recuperado de www.rae.es/diccinoario-panhispanico-de-dudas.
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119-138.
- Rigby, K. (1994). Psychological functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems. *Journal of Family Therapy*, 16, 173-187.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of adolescence*, 23(1), 57-68.
- RStudio Version 0.98.932. (2013) *Statistical Data Analysis*. <http://CRAN.R-project.org/mirrors.html>.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., y Demaray, M. K. (2011). Stability of peer victimization in early adolescence: Effects of timing and duration. *Journal of School Psychology*, 49(4), 443-464.

- Sánchez, C. (2009). *Nivel de implicación en bullying entre escolares de educación primaria. Relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social, familiar y escolar*. Tesis doctoral: Universidad de Murcia. Recuperada de la base de datos TDR (Tesis Doctorales en Red), <http://hdl.handle/10803/11028>.
- Sandu, A. L., Izard, E., Spetch, K., Beneventi, H., Lundervold, A. e Ystad, M. (2014). Post-adolescent developmental changes in cortical complexity. *Behavioral and Brain Functions*, 10(1), 44.
- Sanmartin, J. (2013). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Santiago, M. J., Otero, J. M., Castro, C. y Villardefrancos, E (2008). Occupational stress in secondary school teachers: examining the role of students' disruptive behaviour and/or attitudes and the perceived difficulty in conflict management. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 39-50.
- Santos, M. A. (2012). Adelantarse al futuro: agrupamientos del alumnado. En: B. Jarauta y F. Imbernón (Coords.). *Pensando en el futuro de la educación: Una nueva escuela para el siglo XXII*. Barcelona: Graó.
- Sanz, J., Hernando, I. y Mula J. (2015) La percepción del profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana acerca de sus conocimientos profesionales. *Estudios sobre Educación* (en prensa).
- Seising, R (2010). What is Soft Computing?. Bridid gaps for 21st century science. *International Journal of Computational Intelligence Systems*, 3(2), 160-175.
- Sentse, M., Dijkstra, J. K., Salmivalli, C., y Cillessen, A. H. (2013). The dynamics of friendships and victimization in adolescence: A longitudinal social network perspective. *Aggressive Behavior*, 39, 229-238.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la Violencia.
- Sherry, J. L. (2001). The effects of violent video games on aggression. *Human Communication Research*, 27(3), 409-431.

- Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007). *La escuela: espacio de convivencia y conflictos*. Alicante: Síndic de Greuges. Recuperado de www.elsindic.com/documentos/105_la_escuela_c.pdf.
- Slee, P. T., y Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully-victim behaviour in Australian schoolboys [Abstract]. *Personality and Individual Differences* 14(2), 371-373.
- Smith, D. C. (1979). Estudio de los conflictos y educación para la paz. *Perspectivas*, 9(2), 178-185
- Solberg, M. E., y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.
- Spielberg, D.D., Jacobs, G. Russell, S. y Crane, R.S. (1983) Assessment of Anger: the State-Trait Anger Scale. En J.N. Butcher y C.C. Spielberg (Eds.), *Advances in personality Assessment*, vol.2. Hillsdale: LEA.
- Spriggs, A. L., Lannotti, R. J., Nansel, T. R., y Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41(3), 283-293.
- SPSS, IBM (2011). *IBM SPSS Statistics Base 20*. SPSS Inc., Chicago, IL.
- Stattin, H. y Kerr M. (2000). Parental monitoring: a reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072-1085.
- Suárez, I. y Pérez, G. (s.f.) *Memoria estatal del Defensor del Profesor. Curso 2011-2012*. Sindicato Independiente ANPE. Recuperado de http://www.eldefensordelprofesor.es/archivos/MEMORIA_DEFENSOR_2011.pdf.
- Tedesco, J. C. (2012). Escuela y sociedad en el siglo XXII. En: B. Jarauta y F. Imbernón (Coords.). *Pensando en el futuro de la educación: Una nueva escuela para el siglo XXII*. Barcelona: Graó.
- Thorndike, E. L. and Stein, S. (1937). An Evaluation of The Attempts to Measure Social Intelligence [Abstract] *Psychological Bulletin*, 34, 275-85.

- Tobeña, A. (2001). *Anatomía de la agresividad humana. De la violencia infantil al belicismo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Tonucci, F. (2012). El alumnado en la escuela del mañana. En: B. Jarauta y F. Imbernón (Coords.). *Pensando en el futuro de la educación: Una nueva escuela para el siglo XXII*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea Ediciones..
- Torrente, G. y Ruiz, J. A. (2005). Procesos familiares relacionados con la conducta antisocial de adolescentes en familias intactas y desestructuradas. *Apuntes de Psicología*, 23, 41-52.
- Trianes, M. V., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.
- Varlinskaya, E. I. y Spear, L. P. (2014). Social consequences of ethanol: Impact of age, stress, and prior history of ethanol exposure. *Physiology & Behavior* [En prensa].
- Vázquez, S. B., Ochoa, G. M., y Pérez, S. M. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 127-141.
- Viñas, J. (1998). Comunicación y participación en el centro y en el aula para la resolución de conflictos. En G. Casamayor (Ed.) *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: Graó.
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Vitaro, F., Brendgen, M., y Tremblay, R. E. (2002). Reactively and proactively aggressive children: Antecedent and subsequent characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(4), 495-505.
- Voisin, D. R. y Hong, J. S. (2012). A meditational model linking witnessing intimate partner violence and bullying behaviors and victimization among youth [Abstract]. *Educational Psychology Review*, 24(2), 284-288.

- Waddell, M. (1998). *Comprendiendo a tu hijo de 12-14 años*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 368-375.
- Whitman, C. O. (1899). Animal behavior. (pp.285-338). En: Whitman, C. O. (Ed.) *Biological lectures from the marine biological laboratory wood's holl (sic), Mass.*(pp. 285-338). Boston: Ginn & Co. Citado en: Lorenz, K. and Leyhausen P. (1985) *Biología del comportamiento: raíces instintivas de la agresión, el miedo y la libertad*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Wilson, E.O. (1980). *Sociobiología, la nueva síntesis*. Barcelona: Ediciones Omega.
- Zabalza, M. A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 44*, 139-174.
- Zadeh, L. A. (1994). Fuzzy Logic Neural Networks and Soft Computing. *Communications of the ACM, 37*(3), 77-84.
- Zillmann, D. (1971) Excitation-transfer theory.[Abstract]. *Journal of Experimental Social Psychology, 7*, 419-434.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Pronk, R. E., Goodwin, B., Mastro, S., y Crick, N. R. (2013). Connected and Isolated Victims of Relational Aggression: Associations with Peer Group Status and Differences between Girls and Boys. *Sex Roles, 68*(5-6), 363-377.
- Zimmer-Gembeck, M. J., y Locke, E. M. (2007). The socialization of adolescent coping behaviours: Relationships with families and teachers. *Journal of Adolescence, 30*(1), 1-16.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. BOE núm. 313, de 31 de diciembre de 1990.

Constitución Española. BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295 de 10 de diciembre de 2013.

Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. BOE núm. 64, de 15 de marzo de 2007.

Real Decreto 126/2014, de 28 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE núm. 52 de 1 de marzo de 2014.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE núm. 3 de 3 de enero de 2015.

Ley 15/2010, de 3 de diciembre, de la Generalitat, de autoridad del profesorado. DOCV núm. 6414 de 10 de diciembre de 2010.

Decreto 233/2004, de 22 de octubre, del Consell de la Generalitat, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunidad Valenciana. DOGV núm. 4871 de 27 de octubre de 2004.

Decreto 2/2008, de 11 de enero, del Consell, por el que se modifica el Decreto 233/2004, de 22 de octubre, por el que se creó el Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunidad Valenciana, adaptándolo a la nueva estructura del Consell. DOCV núm. 5680 de 15 de enero de 2008.

Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios. DOCV núm. 5738 de 9 de abril de 2008.

Decreto 20/2014 de 14 de febrero, del Consell, por el que se regula la declaración de Compromiso Familia-Tutor entre las familias o representantes legales del alumnado y los centros educativos de la Comunidad Valenciana. DOCV núm. 7217 de 19 de febrero de 2014.

Decreto 108/2014 de 14 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana. DOCV núm. 7311 de 7 de julio de 2014.

Orden de 4 de octubre de 2005, del conseller de Cultura, Educación y Deporte de creación del archivo de registros sobre convivencia escolar. DOCV núm. 5133 de 11 de noviembre de 2005 . DOCV núm. 5133 de 11 de noviembre de 2005.

Orden de 25 de noviembre de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula la notificación de las incidencias que alteren la convivencia escolar, enmarcada dentro del Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia (PREVI). DOCV núm. 4871 de 27 de octubre de 2004.

Orden de 31 de marzo de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el plan de convivencia de los centros docentes. DOCV núm. 5255 de 10 de mayo de 2006. DOCV núm. 5255 de 10 de mayo de 2006.

Orden de 12 de septiembre de 2007, de la Conselleria de Educación, por la que se regula la notificación de las incidencias que alteren la convivencia escolar, enmarcada dentro del Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana (PREVI). DOCV núm. 5609 de 28 de septiembre de 2007. DOCV núm. 5609 de 28 de septiembre de 2007.

Orden de 15 de julio de 2008 de la Conselleria de Educación por la que se convocan ayudas económicas para la realización de proyectos de intervención e integración en coordinación con las unidades de Atención e Intervención adscritas al Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los Centros Educativos. DOCV núm 5814 de 25 de julio de 2008

Orden de 17 de marzo de 2009, de la Conselleria de Educación, por la que se convocan ayudas económicas para la realización de proyectos de intervención e integración en coordinación con las unidades de Atención e Intervención adscritas al Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los Centros Educativos y/o con el Servicio de Innovación y Calidad Educativa. DOCV núm. 5986 de 01 de abril de 2009. DOCV núm. 6276 de 27 de mayo de 2010.

Orden 1/2010 de, de 3 de mayo, de la Conselleria de Educación y de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se implanta la Hoja de Notificación de la posible situación de desprotección del menor detectada desde el ámbito educativo en la Comunidad Valenciana y se establece la coordinación interadministrativa para la protección integral de la infancia. DOCV núm. 6276 de 27 de mayo de 2010.

Orden 8/2011, de 19 de mayo, de la Conselleria de Solidaridad y Ciudadanía, por la que se regula la acreditación de la figura del mediador/a intercultural y el Registro de Mediadores Interculturales de la Comunidad Valenciana. DOCV núm. 6529 de 26 de mayo de 2011.

Orden 136/2012 de 14 de septiembre, del Consell, por el que se modifica el Decreto 233/2004, de 22 de octubre, por el que se creó el Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunidad Valenciana. DOCV núm. 6863 de 17 de septiembre de 2012.

Orden 62/2014, de 28 de julio, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunidad Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar. DOCV núm. 7330 de 1 de agosto de 2014.