

LA CONVIVENCIA ESCOLAR. UN RETO DEL SIGLO XXI

Antonia Penalva López
Universidad de Murcia - UMU (España)

Resumen. La convivencia escolar es uno de los aspectos que más preocupa al sistema educativo debido al incremento de situaciones que alteran el clima escolar. Estos hechos han suscitado a la sensibilización de la comunidad científico-educativa y han despertado en ella la necesidad de profundizar en este concepto lo que supone para el buen funcionamiento del sistema educativo y en la consecución de los logros del alumnado. De ahí, la necesidad de centrar este trabajo en conocer cuál es la situación en la que se encuentra la convivencia en los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria de Cieza, Murcia. Concretamente se trata de conocer desde la perspectiva del profesorado de Educación Primaria y secundaria de todos los centros de Cieza, todas aquellas situaciones que se dan con más frecuencia en los centros educativos y que deterioran el clima institucional, los factores que lo provocan y las consecuencias que de ellos se derivan. Para ello, se elaboró un cuestionario destinado al profesorado, compuesto por 4 dimensiones, de carácter cuantitativo y que recoge una cuestión abierta en cada dimensión. Entre los resultados cabe destacar que en los centros se producen algunas situaciones que afectan positivamente al estado de la convivencia escolar y otras de manera negativa. Igualmente, los docentes reconocen la existencia de factores familiares, sociales y personales que poseen gran influencia en la aparición de conflictos en el contexto educativo, lo que deteriora la convivencia y se ve traducido en consecuencias negativas para los implicados y para el sistema educativo en general.

Palabras clave: Convivencia escolar, conflictos escolares, profesorado, institución escolar.

SCHOOL COEXISTENCE. A CHALLENGE OF THE 21ST CENTURY

Abstract. School coexistence is one of the aspects that most concern the educational system due to the increase of situations that alter the school climate. These facts have aroused the awareness of the scientific-educational community and have awakened in it the need to deepen this concept in what it implies for the proper functioning of the educational system and in the achievement of student achievement. Hence, the need to focus this work on the situation in which coexistence is found in primary and secondary schools in Cieza, Murcia. Specifically, it is a question of knowing from the perspective of the teachers of primary and secondary education of all the centers of Cieza, all those situations that occur more frequently in schools and that deteriorate the institutional climate, the factors that cause it and the consequences which are derived from them. For this purpose, a questionnaire was created for teachers, composed of 4 dimensions, of a quantitative nature and which includes an open question in each dimension. Among the results it is worth mentioning that in the centers there are some situations that positively affect the state of coexistence in school and others in a negative way. Likewise, teachers recognize the existence of familiar, social and personal factors that have great influence in the emergence of conflicts in the educational context, which deteriorates the coexistence and is translated into negative consequences for those involved and for the educational system in general.

Keywords: School coexistence, school conflicts, teachers, school institution.

CONVIVÊNCIA ESCOLAR. DESAFIO ONU DO SÉCULO

Resumo. A coexistência escolar é um dos aspectos mais preocupantes do sistema educacional, devido ao aumento de situações que alteram o clima escolar. Esses fatos despertaram a consciência da comunidade científico-educacional e despertaram nele, a necessidade de aprofundar esse conceito, no que implica para o bom funcionamento do sistema educacional e na realização dos alunos. Daí a necessidade de concentrar este trabalho na situação em que a coexistência é encontrada nas escolas primárias e secundárias em Cieza, Múrcia. Especificamente, é uma questão de saber, desde a perspectiva dos professores de educação primária e secundária de todos os centros de Cieza, todas as situações que ocorrem mais frequentemente nas escolas e que deterioram o clima institucional, os fatores que o causam e as conseqüências que derivam deles. Para isso, foi criado um questionário para professores, composto por 4 dimensões, de natureza quantitativa e que inclui uma questão aberta em cada dimensão. Entre os resultados, vale a pena mencionar que nos centros existem algumas situações que afetam positivamente o estado de convivência na escola e outros de forma negativa. Do mesmo modo, os professores reconhecem a existência de fatores familiares, sociais e pessoais que têm grande influência no surgimento de conflitos no contexto educacional, o que deteriora a coexistência e se traduz em conseqüências negativas para os envolvidos e para o sistema educacional em geral.

Palavras-chave: Coexistência escolar, conflitos escolares, professores, instituição escolar.

Introducción

La convivencia escolar ha ido cobrando interés en los últimos años de forma progresiva entre las autoridades educativas, las familias y el profesorado. Hunter, et al. (2004) indican, respecto a la prevalencia de los problemas de convivencia, más concretamente en el acoso escolar entre pares, que el 48% de los chicos y el 45% de las chicas lo experimentan o sufren durante su escolarización, por lo que, dados los problemas asociados a ello, la presencia de esos niveles resaltaron el interés por estudiar este fenómeno, descubrir cuáles eran los factores que provocaban esa situación y encontrar la manera de gestionarlos para mejorar la convivencia escolar.

Los primeros estudios surgieron de Heinemann (1972) un psiquiatra sueco quien dio nombre al fenómeno denominado mobbing (persecución en pandilla). Los estudios y publicaciones de Heinemann proliferaron dando lugar a otras investigación que se extendieron a los países europeos. Es en 1991, cuando Olweus, desarrolla un programa pionero en 42 escuelas de Noruega con 2500 alumnos de entre 10 y 15 años, para analizar el acoso escolar entre estudiantes, ver la respuesta que daba el contexto socio-educativo ante dicho problema y sensibilizar a profesores, padres y compañeros, sobre la necesidad de no permitir este tipo de situaciones en los centros educativos, creando vigilancia, normas y sanciones claras contra la exclusión escolar. Debido a la sensibilización de Noruega antes del programa, por el suicidio de tres alumnos de 10 a 14 años tras sufrir acoso por parte de sus compañeros, se observó la evolución de los resultados del programa con una disminución del acoso en más del 50%, una mejoría del clima social, el aumento de la satisfacción de los alumnos del centro y una disminución general del comportamiento antisocial (Stevens, et al., 2000).

Desde entonces múltiples estudios en diferentes países han visto la luz, como en el caso de Francia, donde en 2009 se realiza un estudio con el propósito de conocer las experiencias de los alumnos con la violencia en el ámbito escolar, comprender su naturaleza, intensidad y repetición. Entre sus resultados se observa que los insultos y las mofas son el tipo de violencia más frecuente entre los alumnos franceses. Además, el

10% de los encuestados aseguran soportar este tipo de situaciones de manera continuada, el 38,6% haber sido rechazados por otros compañeros, y el 11,7% haber sufrido violencia psíquica y física de modo repetitivo (Blaya, 2011).

En el panorama español, también se han desarrollado diferentes estudios con el fin de conocer la incidencia de los problemas de convivencia en los sistemas educativos, cuales son los factores que suscitan problemas de convivencia, y qué estrategias proponer para mejorar la convivencia escolar. Cabe señalar el estudio realizado por Ortega, Del rey, y Casas (2016) en la Comunidad de Madrid, con 7037 alumnos educación secundaria de edades comprendidas entre 9 y 20 años, de 38 centros de Andalucía. Entre los datos cabe señalar que la aparición de conflictos educativos mal gestionados está estrechamente relacionado con la indisciplina, la interrupción y en menor medida la desidia docente. En la Región de Murcia, Cerezo y Esteban (1992) llevaron a cabo un estudio, en el que se identifican un 11,4% de alumnos agresores y un 5,4% de víctimas, sucesos que implicaban a menores de entre 13 y 15 años. Este estudio aportaba además algunos de los rasgos que caracterizaban tanto a los intimidadores como a las víctimas. Al respecto, Piñero, et al., (2014) llevaron a cabo un estudio con una muestra de 2503 alumnos, y entre sus resultados se hace necesario destacar el 50% de alumnos que aseguran haberse visto implicados en algún episodio violento (generalmente los alumnos de género masculino), y la forma más frecuente de expresión de violencia es la verbal o psicológica.

En este sentido, Hernández, et al. (2004), con la colaboración del C.I.D.E, en su estudio sobre el clima escolar en los centros de secundaria, afirman, que con mayor frecuencia se dan las agresiones físicas en chicos, mientras que las provocaciones verbales y la exclusión social en chicas. Estos datos son confirmados en un estudio realizado en Valencia con la finalidad de conocer las diferencias conductuales según el género en convivencia escolar, destacando que el número total de acosadores ocasionales es de 11,45%, siendo el 24,17% chicos, frente al 14,68% de víctimas, de las cuales el 20,20% son chicos. La mayor parte de las agresiones son verbales situando en primer lugar los insultos (52%), el rechazo social (39%), y el maltrato físico (9%) (Zegarra, et al., 2009; Postigo, et al, 2009). En el estudio realizado para el Defensor del Pueblo (2000) se observan datos significativos, un 33,8% de alumnos han sido víctimas de insultos, un 4,1% de agresiones físicas y un 0,7% de amenazas con armas. En cuanto a los agresores un 40,9% reconoce recurre al insulto, un 6,6% a agresiones físicas y un 0,3% a amenazas con armas.

En 2005 ve la luz un estudio sobre el maltrato entre escolares y otras conductas problemáticas para la convivencia, donde encontramos el 57,6% de escolares afirman haber sufrido, al menos en una ocasión, algún tipo de agresión física, verbal o psicológica durante el primer trimestre del curso y de un 38,3% de sujetos que reconocen haber ejercido algún maltrato sobre otros compañeros en ese mismo periodo de tiempo, siendo el 7,4% los que reconocen ser maltratados “casi todos los días” (Ramírez & Justicia 2006). Estos datos se asemejan a los presentados en el primer estudio nacional de convivencia escolar con el fin de identificar la opinión tanto de docentes como de estudiantes, en él se aprecia el 28% de los alumnos considera haber recibido insultos y maledicencia a menudo, el 9% señala ser golpeado con frecuencia, el 67% de los docentes identifican en los alumnos que la conducta más frecuente es faltarles el respeto. En cuanto a las estrategias para la resolución de conflictos, en este mismo estudio el 70% de profesores y el 74% de estudiantes consideran que deben tomarse medidas más estrictas con los alumnos que causan problemas, el 94% de los

docentes declaran solucionar sus conflictos principalmente por la vía del diálogo y el 53% a través del castigo (Ministerio de Educación & UNESCO, 2005).

Ese mismo año ve la luz un estudio sobre violencia escolar de centros de primaria (Nicaragua). La diferencia con los estudios anteriores surge con la aparición de las agresiones sexuales. El 4% de alumnos afirman haberlas sufrido, frente al 48,3% que aseguran haber sufrido robos, el 45,3% sido insultado, el 37,5% golpeados, el 37,2% excluidos y el 25,5% amenazados. Si se tiene en cuenta la frecuencia con que estos episodios suceden, la diferencia con España es notable, ya que los menores afirman ser robados reiteradamente (28,9%), violencia verbal (21,8%), golpeados (20,2%), excluidos (16,8%), amenazados (12,2%) y agredidos sexualmente de forma sistemática (2,2%) (Ortega, 2005; Ortega, et al., 2005).

En lo que respecta a la percepción de los docentes sobre la convivencia, el CIDE (1995) (citado en Muñoz, M. D. C. G, 1995), puso en marcha un estudio con profesores de Bachillerato y Formación Profesional en el que el 72% afirmaron que la indisciplina escolar es un fenómeno grave. Posteriormente, han surgido muchos estudios como el ICEC (2005), el informe sobre la realidad social Española (1996), El Defensor del Pueblo (2000) y el INCE (1998), donde los profesores reconocen haber presenciado situaciones agresivas, cercanas a lo violento, aprecian el conflicto como algo negativo, asociándolo a términos como: Problema, indisciplina, violencia, agresiones..., siendo más preocupante los episodios aislados de agresiones y actos violentos. En la actualidad otros estudios han visto la luz, como es el caso del llevado a cabo por Penalva, Hernández y Guerrero (2016) con 535 docentes de centros de primaria y secundaria de la Región de Murcia. Entre sus datos cabe destacar que el estado de la convivencia no suele generar malestar en el equipo docente, ni problemas relacionales o de comunicación entre los agentes de la comunidad educativa, se suele promover el desarrollo de valores y habilidades sociales para mejorar el estado de la convivencia escolar y que los conflictos que se dan con mayor frecuencia en sus centros se encuentran asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje (24,4%), agresiones verbales entre alumnos (22,4%) y deterioro del centro y de sus instalaciones (15%).

A partir de 1990 con el estudio de Olweus, el discurso adquiere otra vertiente, apareciendo el término Bullying para referirse a los conflictos entre grupos de escolares. Es en este momento en el que se centraliza el discurso científico a través de la proliferación de estudios sobre la temática. Las primeras investigaciones se centraron en definir el término "Bullying", y como consecuencia Gómez, et al. (2009) establecen cuatro características esenciales: la intención de hacer daño, las conductas de agresiones dirigidas a la víctima, la reiteración de las conductas agresivas, y el desequilibrio de poder entre agresor y víctima.

Existen distintos autores que han definido el Bullying o agresión escolar entre iguales como la conducta que se realiza de forma intencionada, nociva y dirigida a individuos indefensos de forma reiterada (Fernández, 1999), estableciendo igualmente categorías como agresiones físicas (empujones, patadas, puñetazos...); verbales (Insultos, motes, humillaciones, burlas...); agresiones psicológica, cuya finalidad es infundir temor a la víctima; y agresión social (Aislar o desprestigiar a la víctima) (Avilés, 2003).

Estas conclusiones vienen corroboradas por el estudio llevado a cabo sobre la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales, quien en sus datos revela que el 11,6% de los alumnos aseguran haberse visto envueltos en situaciones de maltrato a lo largo del trimestre de manera continuada como víctimas (5,7%) y como agresor (5,9%).

En cuanto al tipo de maltrato el alumnado percibe que es más frecuente el maltrato verbal que el físico, concretamente insultar, poner motores (43%); reírse o dejar en ridículo (34%); rechazar, aislar (24%); hacer daño físico (26%) y chantajear y amenazar (22%) (Avilés, 1999).

Los distintos estudios advierten sobre la necesidad de profundizar en el conocimiento de la convivencia en las instituciones educativas, desde una perspectiva positivista del conflicto como mejora y enriquecimiento personal. Igualmente ponen de manifiesto la necesidad de actuaciones directas para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales y el clima escolar, poniendo el énfasis en la formación destinada a todos los miembros del sistema educativo, como uno de los factores para la prevención y resolución de conflictos. De este modo, se pretende intervenir mediante la formación de educandos democráticos-assertivos, mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad y crear un entorno institucional seguro y de confianza.

Método

Se trata de una investigación ex post-facto, basada en un diseño de corte descriptivo, no experimental y transversal para hacer inferencias a partir de las opiniones de los profesores de los centros educativos de Cieza, Murcia. Entre sus objetivos se encuentra averiguar y analizar, desde una perspectiva pedagógica la frecuencia con la que se producen, diferentes situaciones que pueden alterar el estado de la convivencia escolar, los factores que las provocan, y sus consecuencias. Partiendo del fenómeno estudiado, se emplea un enfoque mixto, mediante la aplicación de un cuestionario cuantitativo, que integra cuestiones cualitativas, con la finalidad de recoger información adicional y otorgar mayor validez al método cuantitativo.

Para comenzar con la elaboración del instrumento y dar validez y fiabilidad al mismo, se llevaron a cabo tres fases. Las dos primeras trataron de dar validez de contenido al cuestionario, llevando a cabo un análisis de 11 cuestionarios estandarizados sobre convivencia escolar y formación del profesorado, que fueron obtenidos de la base de datos ISOC y que dio como resultado la primera versión del cuestionario sobre convivencia; y un panel de expertos compuesto de 30 profesionales de la docencia abalados por estudios científicos sobre este fenómeno y de expertos en observatorios de convivencia, lo que dio como resultado la segunda versión del cuestionario. Esta última versión fue sometida a la tercera fase, donde se llevó a cabo un panel de expertos para comprobar si el instrumento cumplía con los criterios de fiabilidad y validez que otorgan valor, veracidad y carácter científico al estudio. Esta última fase está relacionada con una validación de un grupo de interjueces compuesto por 28 especialistas en convivencia escolar. Para conocer el grado de consistencia interna del cuestionario, se realizó un análisis de fiabilidad alfa de Cronbach, general y por dimensiones, y partiendo de lo establecido por Alonso y Santacruz (2015), quienes piensan que un valor alfa de 0,80 es considerado un valor aceptable, en esta investigación se obtuvo un valor de alfa de 0,895.

El cuestionario final consta de unas cuestiones identificatorias y 4 dimensiones que engloban 53 ítems y 1 abierto para cada dimensión. En función al enunciado de cada dimensión, los ítems son valorados de la siguiente manera: 1=Nunca, 2=Poco, 3=A veces, 4=A menudo, 5=Siempre/1=Ninguna, 2=Poca, 3=Alguna, 4=Bastante,

5=Mucha/1=Muy en desacuerdo, 2=Desacuerdo, 3=Indiferente, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo.

La primera dimensión se encuentra orientada a conocer la percepción que tienen los docentes sobre diversas situaciones que se dan en el centro, mientras que la segunda trata de medir la frecuencia con la que se producen diferentes situaciones conflictivas en el aula o en el centro. La tercera dimensión esta destinada a averiguar el grado de influencia que poseen algunos factores, en la aparición de conflictos en su centro educativo, y la cuarta a determinar en qué medida se producen en su centro diversas situaciones planteadas que derivan de un clima adverso a la convivencia escolar.

La muestra está constituida por 120 docentes, de los cuales el 43,3% son docentes de género masculino y el 56,7% femenino. En cuanto a la naturaleza del centro, el 40,8% corresponde a centros privados y/o concertados, y el 59,2% a centros públicos. Además, el 65% de los docentes imparten docencia en educación primaria y el 35% en secundaria.

Resultados

El tratamiento estadístico de los datos se realizó mediante un análisis descriptivo y un análisis inferencial o bivariado, a partir de correlaciones no paramétricas mediante la prueba de Mann-Whitney. Mediante este análisis se propone explorar la relación existente entre las variables independientes (tipo de centro, género y nivel educativo) y las variables dependientes que hacen referencia a las valoraciones otorgadas por el profesorado respecto a su percepción sobre la situación de la convivencia en sus centros educativos.

Tras el análisis descriptivo y en cuanto a la primera dimensión, los profesores de los centros educativos de Cieza manifiestan, que generalmente en sus centros se suceden situaciones que pueden afectar positiva o negativamente al estado de la convivencia escolar. Al respecto, muestran su conformidad con que en su centro se promueve el desarrollo de valores (solidaridad, tolerancia, respeto...) y de habilidades sociales (87,5%); existe un alto grado de comprensión de los fenómenos adolescentes y su desarrollo (65,8%); el profesorado practica una pedagógica basada en el trabajo en equipo (60%), y su ejercicio profesional se encuentra basado en un modelo de autoridad moral (61,6%). Además, se promueve el desarrollo de iniciativas formativas teórico-prácticas, ponencias por expertos, encuentros entre profesores de diferentes centros, familias y alumnos... (59,1%). Sin embargo consideran necesario que en sus centros exista una mayor implicación y participación familiar en el proceso educativo y en iniciativas educativas (84,2%) y un mayor conocimiento de la normativa que regula la convivencia escolar (73,3%). Consideran que estos hechos, en ocasiones originan dificultades comunicativas y relacionales entre los miembros de la comunidad educativa (48,4%). Por el contrario, manifiestan su desacuerdo en que el estado de la convivencia en sus instituciones suscite inseguridad y desmotivación en el equipo docente (48,3%) (Tabla 1).

Tabla 1
 Porcentaje respecto al estado de la convivencia escolar en los centros de Cieza

Aspectos positivos y negativos de la convivencia escolar		Frecuencia	%	
Se promueve el desarrollo de valores y de habilidades sociales.				
Válidos	De acuerdo	44	36,7	87,5
	Muy de acuerdo	61	50,8	
	Total	120	100	
Mayor conocimiento de normativa de centro				
Válidos	De acuerdo	60	50	73,3
	Muy de acuerdo	28	23,3	
	Total	120	100	
Mayor implicación y participación familiar				
Válidos	De acuerdo	45	37,5	84,2
	Muy de acuerdo	56	46,7	
	Total	120	100	
Ejercicio profesional basado en modelo de autoridad moral				
Válidos	De acuerdo	49	40,8	61,6
	Muy de acuerdo	25	20,8	
	Total	120	100	
Comprensión de la adolescencia				
Válidos	De acuerdo	57	47,5	65,8
	Muy de acuerdo	22	18,3	
	Total	120	100	
Práctica pedagógica basada en trabajo en equipo				
Válidos	De acuerdo	45	37,5	60
	Muy de acuerdo	27	22,5	
	Total	120	100	
Desarrollo de iniciativas formativas				
Válidos	De acuerdo	31	25,8	59,1
	Muy de acuerdo	40	33,3	
	Total	120	100	

Nota: Fuente: Penalva (2017).

Respecto a la segunda dimensión, el profesorado participante reconoce que en sus centros, en muy pocas ocasiones se producen situaciones que deterioran el estado de la convivencia. Concretamente aseguran que casualmente se producen agresiones físicas indirectas (hurtos, deterioro de la propiedad ajena, esconder útiles escolares...) (76,6%), deterioro del centro y sus instalaciones (70%), agresiones físicas directas leves entre alumno y A-P (empujones, golpes...) (64,1%), agresiones verbales entre alumnos y A-P (injurias, insultos, amenazas, ofensas, vejaciones...) (61,7%), exclusión social y discriminación (59,2%) y conflictos de rendimiento (desinterés, desmotivación...) que derivan en situaciones de malestar y concluyen alterando el proceso de E-A (59,1%). Por el contrario, reconocen que nunca se han dado situaciones relacionadas con la posesión y uso de armas (87,5%), agresiones físicas directas de máxima gravedad entre alumnos y A-P (puñetazos, patadas...) (84,1%), acoso sexual (81,7%), posesión y consumo de sustancia psicotrópicas (drogas) (79,2%), y abuso de la autoridad por parte del profesorado (76,6%) (Tabla 2).

Tabla 2

Porcentaje respecto a la frecuencia con la que se producen estas situaciones en el aula o en el centro

Situaciones que se producen en el aula o en el centro		Frecuencia	%	
Deterioro del centro y sus instalaciones				
Válidos	Poco	56	46,7	70
	A veces	28	23,3	
	Total	120	100	
Posesión y uso de armas				
Válidos	Nunca	105	87,5	
	Total	120	100	
Posesión y consumo de sustancias psicotrópicas				
Válidos	Nunca	95	79,2	
	Total	120	100	
Agresiones físicas indirectas				
Válidos	Poco	55	45,8	76,6
	A veces	37	30,8	
	Total	120	100	
Agresiones físicas directas entre alumnos y alumno-profesor				
Válidos	Poco	37	30,8	64,1
	A veces	40	33,3	
	Total	120	100	
Agresiones físicas directas de máxima gravedad entre alumno entre alumno-profesor				
Válidos	Nunca	61	50,8	84,1
	Poco	40	33,3	
	Total	120	100	
Agresiones verbales entre alumnos y entre alumno-profesor				
Válidos	Poco	45	37,5	61,7
	A veces	29	24,2	
	Total	120	100	
Exclusión social y discriminación				
Válidos	Poco	48	40	59,2
	A veces	23	19,2	
	Total	120	100	
Acoso sexual				
Válidos	Nunca	98	81,7	
	Total	120	100	
Abuso de la autoridad por parte del docente				
Válidos	Nunca	92	76,7	
	Total	120	100	
Conflictos de rendimiento				
Válidos	Poco	34	28,3	59,1
	A veces	37	30,8	
	Total	120	100	

Nota: Fuente: Penalva (2017).

Tal y como se observa en la tabla que sucede (Tabla 3) y que corresponde a la tercera dimensión del cuestionario, los docentes aseguran que la respuesta inadecuada

por parte del centro en la ayuda a víctimas de violencia escolar (78,4%); la carencia de un sistema disciplinario predeterminado (65,9%); ambientes violentos en el entorno comunitario próximo a los menores (presencia de bandas juveniles violentas) (62,5%); falta de coordinación entre docentes (61,7%); factores culturales (lucha por el poder, rivalidad, desintegración de principios...) (50%); escasa coordinación entre institución escolar, familia y sociedad (49,2%); y características físicas de los menores (obesidad, fisonomía facial, discapacidad...) (49,1%), son factores que poseen un bajo grado de influencia en la aparición de conflictos escolares. Sin embargo, consideran que la falta de implicación y participación familiar y las características individuales de los mismos (edad, género, timidez, extraversión...) (55,8%), así como la convivencia en un ambiente familiar influenciado por problemas sociales (familias en riesgo de exclusión social) (55%), la escasa formación sobre convivencia escolar y gestión de conflictos (50%), la infravaloración de normas de convivencia en el centro escolar (47,5%), y la carencia de habilidades sociales (45,8%), son factores que presentan un elevado grado de influencia en la aparición de conflictos escolares.

Finalmente los docentes aseguran que los factores que tienen un mayor grado de influencia en el deterioro de la convivencia son: la ausencia o infravaloración de normas de convivencia en el entorno familiar (51,7%), la influencia que ejerce el entorno social y los medios de comunicación en los menores (49,2%), y el alto grado de permisividad de los adultos a menores ante ciertos hechos diarios contraproducentes para la convivencia (insultos, rechazo o peleas) (44,2%).

Tabla 3

Porcentajes respecto al grado de influencia que poseen los siguientes factores en la aparición de conflictos en el centro educativo

Factores		Frecuencia	%	
Infravaloración de la normativa				
Escasa formación sobre convivencia				
Válidos	Alguna	36	30	50
	Bastante	24	20	
	Total	120	100	
Carencia de un sistema disciplinario predeterminado				
Válidos	Ninguna	44	36,7	65,9
	Poca	35	29,2	
	Total	120	100	
Falta de coordinación entre docentes				
Válidos	Ninguna	41	34,2	61,7
	Poca	33	27,5	
	Total	120	100	
Respuestas inadecuadas de ayuda a las víctimas				
Válidos	Ninguna	62	51,7	78,4
	Poca	32	26,7	
	Total	120	100	
Influencia de bandas juveniles violentas				
Válidos	Ninguna	49	40,8	62,5
	Poca	26	21,7	
	Total	120	100	
Factores culturales				

Válidos	Ninguna	29	24,2	50
	Poca	31	25,8	
	Total	120	100	
Ausencia o infravaloración de normas de convivencia en el entorno familiar				
Válidos	Bastante	39	32,5	51,7
	Mucha	23	19,2	
	Total	120	100	
Familias en riesgo de exclusión social				
Válidos	Alguna	29	24,2	55
	Bastante	37	30,8	
	Total	120	100	
Insuficiente implicación y participación familiar en el desarrollo educativo del menor				
Válidos	Alguna	31	25,8	55,8
	Bastante	36	30	
	Total	120	100	
Características individuales de los menores				
Válidos	Alguna	36	30	55,8
	Bastante	31	25,8	
	Total	120	100	

Nota: Fuente: Penalva (2017).

En último lugar, en la cuarta dimensión, se preguntó por las consecuencias que podían derivarse de la existencia de un clima con conflictos mal gestionados. Al respecto, el profesorado asegura que en sus centro los problemas de convivencia, en muy pocas ocasiones genera incremento de bajas laborales y traslados de centro (90,9%), inseguridad en el centro escolar (87,5%), intensificación de un ambiente opresivo que inhabilita el diálogo (86,7%), creación de espacios idóneos para la agresión-victimización (aula, rincones del patio, aseos...) (83,3%), desmotivación de docentes y directivos (75%), deterioro de las instalaciones y del centro (74,1%), imagen negativa de la escuela (72,5%), aumento de la desconfianza entre los miembros de la comunidad educativa y de la desmotivación del alumnado (absentismo y abandono escolar) (69,1%), pérdida de autoestima de agresor y víctima (64,2%) e incremento de problemas relacionales entre familia-escuela (63,3%). Por el contrario, manifiestan que en ocasiones si provocan la aparición de menores con problemas psico-sociales (capacidad de reconocimiento social y dificultades de inclusión, escaso desarrollo de habilidades sociales y valores...) (66,7%); y descenso del rendimiento académico del alumnado (empobrecimiento de los resultados escolares) (58,4%) (Tabla 4).

Tabla 4

Porcentajes respecto al grado en el que se producen las siguientes consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar

Consecuencias		Frecuencia	%	
Intensificación de un ambiente opresivo				
Válidos	Nunca	53	44,2	86,7
	Poco	51	42,5	
	Total	120	100	
Deterioro de las instalaciones y del centro				

Válidos	Nunca	43	35,8	74,1
	Poco	46	38,3	
	Total	120	100	
Creación de espacios idóneos para a agresión-victimización				
Válidos	Nunca	48	40	83,3
	Poco	52	43,3	
	Total	120	100	
Imagen negativa de la escuela				
Válidos	Nunca	42	35	72,5
	Poco	45	37,5	
	Total	120	100	
Inseguridad en el centro				
Válidos	Nunca	73	60,8	87,5
	Poco	32	26,7	
	Total	120	100	
Incremento de bajas laborales y traslados				
Válidos	Nunca	62	51,7	90,9
	Poco	47	39,2	
	Total	120	100,0	
Desmotivación de docentes y directivos				
Válidos	Nunca	51	42,5	75
	Poco	39	32,5	
	Total	120	100	

Nota: Fuente: Penalva (2017).

Tras el análisis estadístico bivariado, se encontraron diferencias significativas en cada una de las dimensiones sometidas a análisis. La prueba U de Mann-Whitney muestra significación en la dimensión 1 ($P=,002$) en relación a los centros de carácter privado, lo que significa que por lo general, los docentes de centros privados consideran que en sus centros se suceden las situaciones planteadas y que pueden afectar de manera positiva y negativa en sus instituciones. Además se observa significación en las dimensiones 2 ($P=,000$), 3 ($P=,0001$) y 4 ($P=,000$) respecto a los centros de naturaleza pública, lo que significa que los docentes de los centros públicos son más propensos a pensar que en sus centros se suceden frecuentemente tanto las situaciones conflictivas como las consecuencias derivadas de estas, y que se recogen en el cuestionario (Tabla 5).

Tabla 5
Estadísticos de contraste y rango de cada dimensión respecto a la naturaleza

	NATURALEZA		
	ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE ^A		
	U de Mann-Whitney	Z	Sig. Asintót.
Dimensión 1	1148,000	-3,171	,002
Dimensión 2	917,000	-4,399	,000
Dimensión 3	1118,000	-3,320	,001
Dimensión 4	1084,500	-3,500	,000

En cuanto al género, tan solo se revela significación estadística en la dimensión 4 ($P=,032$), lo que significa que por lo general son los docentes de género masculino los que se muestran más de acuerdo en que en sus centros se producen las consecuencias planteadas y que provienen de un clima adverso a la convivencia escolar (Tabla 6).

Tabla 6
Estadísticos de contraste y rango de cada dimensión respecto al género

	GENERO		
	ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE ^A		
	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintót.
Dimensión 1	1653,500	-,609	,543
Dimensión 2	1710,000	-,308	,758
Dimensión 3	1438,000	-1,748	,080
Dimensión 4	1364,500	-2,139	,032

Finalmente se observan significación en cuanto al nivel educativo de los centros y la dimensión 2 ($P=,012$), 3 ($P=,005$) y 4 ($P=,001$), siendo los docentes de secundaria los que consideran que con más frecuencia, en sus centros, se producen las situaciones conflictivas planteadas, reconocen la incidencia de los factores propuestos en la dimensión 3 y aseguran que las consecuencias recogidas en la dimensión 4 se producen con mucha en sus centros escolares (Tabla 7).

Tabla 7
Estadísticos de contraste y rango de cada dimensión respecto al nivel

	NIVEL		
	ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE ^A		
	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintót.
Dimensión 1	1512,500	-,693	,488
Dimensión 2	1183,500	-2,505	,012
Dimensión 3	1125,000	-2,824	,005
Dimensión 4	1014,000	-3,436	,001

Discusión y conclusiones

Al respecto y atendiendo a resultados del estudio, se puede afirmar que los docentes tienen una percepción positiva de la convivencia en su institución educativa. Los datos dibujan un perfil profesional que respalda la idea de que la convivencia escolar será positiva siempre y cuando desde el centro se promuevan valores y habilidades sociales, el profesorado posea un alto grado de comprensión de las problemáticas adolescentes, apoyen su ejercicio profesional en un modelo basado en el profesor como referente moral, otorguen gran importancia a la formación del profesorado sobre convivencia escolar, se incremente el conocimiento de la normativa de centro y exista implicación familiar. En un trabajo anterior, y como apoyo a los resultados de nuestro estudio, Evans et al. (2013) también afirmaron que para el profesorado, la convivencia positiva era fruto de la participación familiar en la vida del centro; de la elaboración de acuerdos que regulan la vida en común; del respeto a esta

normativa por parte de todos los agentes educativos; de la participación y responsabilidad en la elaboración y seguimiento de normativas con enfoque formativo; y de la atención a los conflictos desde un enfoque formativo, a los que Acosta (2006) incluye la cohesión de grupo, el trabajo positivo sobre regulación de los conflictos, la educación emocional y la educación en valores.

El aspecto más valorado por los docentes de esta investigación fue la transmisión de valores y habilidades sociales como competencia social en el alumnado para mantener una convivencia saludable, pues la incompetencia social en el educando, como señalan Bravo y Herrera (2011) se encuentra relacionada con diferentes desajustes (baja aceptación; exclusión; problemas emocionales, escolares, y psicológicos; delincuencia juvenil, problemas de convivencia...). Así lo reflejaron Arce et al. (2011), al reconocer la relación que poseen los comportamientos prosociales con la competencia social, (relación directa que mantienen los comportamientos delictivos y antisociales con la incompetencia social). Pero en esta tarea de transmisión de valores y habilidades, es necesario, según indican los docentes de este estudio, y de otros, que exista implicación familiar en primera instancia, y que no se delegue esa obligación y responsabilidad exclusivamente a la institución educativa (Caballero, 2010). Concretamente, en el estudio realizado por Santiago (2014) el 100% de los encuestados consideraron la importancia que tiene la implicación y participación familiar como mejora de la convivencia escolar, especialmente en el plan de convivencia del centro, aunque Parra et al. (2014), apuestan también por la implicación familiar en los Consejos Escolares, porque con ella se mejoran las actitudes y competencias de comunicación, se consigue una mayor colaboración y cooperación, y se mejora la calidad educativa y la convivencia escolar.

Por otra parte, el profesorado de este estudio considera que existen factores que si se fomentan pueden derivar en una convivencia saludable, y otros que pueden deteriorar la convivencia escolar (factores familiares, personales y sociales), los cuales se encuentran estrechamente relacionados con los niveles del modelo ecológico establecido por Tuvilla (2004) (social, comunitario, relacional, e individual).

Si atendemos a los datos obtenidos en el presente estudio, los factores que poseen mayor influencia en el deterioro de la convivencia son los familiares (ausencia o infravaloración de normas de convivencia en el entorno familiar, pertenencia a una familia en riesgo de exclusión social y el alto grado de permisividad), en definitiva, todos relacionados con los estilos educativos paternos. Estos datos son avalados por diferentes profesionales de la psicología, antropología y sociología, que desde sus posturas, han tratado de relacionar la influencia que tiene la familia con el comportamiento social y afectivo de los menores (Agudelo, 1993). Un estilo educativo caracterizado por la independencia otorgada de padres a hijos, la escasez de afecto y de dialogo, la baja implicación en la educación de los menores, el uso de métodos autoritarios (exceso de control paternal), y el castigo corporal, tiene más probabilidades de desencadenar en los menores dificultades de socialización y problemas conductuales, (Díaz, 2005; Musitu et al., 2007), mientras que un estilo educativo democrático (comprensión, afecto, implicación familiar, valores, dialogo, escucha activa..), tiende a disminuir los problemas de socialización y a construir conductas favorables a la convivencia positiva.

Respecto a los factores personales, este estudio muestra una relación estrecha con carencias de valores y de habilidades sociales en los menores para gestionar de forma asertiva y eficaz los conflictos que se les presentan, y la influencia las

características individuales de los menores. Estos datos son avalados por otros autores que hallaron una relación entre los factores personales con el deterioro de la convivencia, por la aparición de conductas violentas en el entorno escolar. Se centran especialmente en el nexo que existe con los factores intrínsecos, señalando estas particularidades propias de víctimas de acoso escolar, que los hacen ser el foco de conductas violentas por parte de sus compañeros/as, como algunas características físicas (gitano, inmigrante, color de piel...) (Díaz, 2005; Mateo 2010; Sánchez et al., 2014).

Del mismo modo, en el estudio llevado a cabo se incide en la existencia de factores sociales como uno de los más influyentes en la convivencia negativa, especialmente al dominio que tiene en los menores el entorno social y los medios de comunicación. En general y muy en particular los adolescentes son considerados agentes vulnerables por la etapa evolutiva en la que se encuentran, debido a la influencia que ejerce en ellos, “los medios de comunicación”, recibiendo constantemente una serie de mensajes perjudiciales (Sallán et al., 2014).

Además, los docentes del este estudio aseguran que los factores familiares, personales y sociales que han sido identificados como aspectos que deterioran la convivencia escolar, tienen, evidentemente, consecuencias negativas para los agentes del sistema educativo, y para las acciones que se llevan a cabo en él. Concretamente afectan al clima social del centro, especialmente inciden en el proceso de E-A, en el alumnado y en el profesorado. A pesar de la clasificación de consecuencias que se delimita en el presente estudio (descenso del rendimiento académico, desmotivación del equipo docente e incremento de menores con problemas psicosociales), otros autores categorizan las consecuencias en emocionales (estrés, apego inseguro, negatividad, baja autoestima, depresión...), físicas, cognitivas (retraso intelectual, fracaso escolar, inadaptación a la escuela...), y sociales (dificultades en las relaciones, consumo de alcohol y drogas, conductas antisociales, comportamientos delictivos....) (Saavedra et al., 2015).

En cuanto a las consecuencias que tiene para el alumnado, una convivencia con conflictos mal gestionados, este estudio revela que se encuentran asociados al incremento de menores que presentan problemas actitudinales, psicosociales, y psicológicos (depresión o aumento de la ansiedad). A lo que el estudio de Serrano e Iborra (2005), apunta que el 65,6% de los alumnos están siendo objeto de bullying (aspecto que deteriora la convivencia escolar), quienes afirman sufrir problemas de nerviosismo, tristeza, soledad, alteraciones en el sueño y en el rendimiento escolar, llegando en casos extremos a tener ideas de suicidio, que en algunos casos perduran después del periodo escolar. Un aspecto a destacar en este último estudio, es la relación que pueda existir entre convivencia negativa y rendimiento escolar del alumnado, que también apuntaron los docentes de nuestro estudio, afirmando que la convivencia negativa tiene consecuencias en el ámbito académico, concretamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, viéndose reflejado en un descenso del rendimiento académico del alumnado.

Referencias

- Acosta, A. (2006). Gestión de la convivencia y regulación pacífica de los conflictos en centros escolares. Orión. *Revista técnico-profesional de la asociación de Orientadores de Secundaria de Granada*, 3, 37-49.

- Agudelo, R. E. (1993). *Estilos educativos paternos: Aproximación a su conocimiento*. Universidad pedagógica nacional.
- Alonso, J. A. G., & Santacruz, M. P. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(1), 62-77.
- Andrés, S. (2008). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 205-227.
- Arce, R., Fariña, F., y Vázquez, M. J. (2011). Grado de competencia social y comportamientos antisociales delictivos y no delictivos en menores. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(3), 473-486.
- Avilés, J. M. (2003). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Stee-Eilas. Bilbao.
- 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 Ente Iguales-. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Blaya, C., y Debarbieux, E. (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria ¿Cómo están los alumnos franceses? Magis, *Revista internacional de investigación en Educación*, 4 (8). 339-356.
- Bravo, I., y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de educação e humanidades*, (1), 173-212.
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 3, 154-169.
- Cerezo, F., y Esteban, M. (1992). El fenómeno bully-victima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 14(2), 131-145.
- CIDE. (1995). *Evaluación del profesorado de Educación Secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Defensor del pueblo (2000). Informe sobre violencia escolar. Madrid.
- Del Campo, J. S. (1998). Diagnóstico general del sistema educativo. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (236), 20-22.
- Díaz, M.J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 037, 17-47.
- Evans, M. C. F., García, G. T., Ollivier, M. B. F., Zubirían, R. M. P., del Moral, M. M. M., y Muñoz-Ledo, M. C. J. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124.

- Fernández, M. (1999). Aspectos positivos y negativos del conflicto. *JF Morales y S. Yubero (Coords.), El grupo y sus conflictos*, 25-46.
- Gómez, A., Soledad, A., y Barrios, Á. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 205-227.
- Hernández, F., y Sancho, J.M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos* (162). Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- Ministerio de Educación y UNESCO. (2005). Primer estudio nacional de convivencia escolar. La opinión de Estudiantes y Docentes. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo.
- Musitu, G., Estévez, E., Jiménez, T., y Herrero, J. (2007). Familia y conducta delictiva y violenta en la adolescencia. En S. Yubero, Larrañaga, E. y Blanco, A. (Coord.), *Convivir con la violencia* (135-150). Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program. In: Pepler D., y Rubin K. (Ed), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 411-448.
- Ortega, R., Sánchez, V., Rey, R. D., Ortega, F. J., y Genebat, M. D. R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 787-804.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2).
- Parra, J., García, M^a. P., Gomariz, M^a. A., y Hernández, M^a.A. (2014). Implicación de las familias en los Consejos Escolares de los centros. En Ministerio de Educación, Cultura y deporte. (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (149-165). España: Secretaría General Técnica.
- Penalva, A., Hernández, M.A., y Guerrero, C. (2016). *Análisis de la convivencia escolar. Propuesta de un programa de formación para el profesorado* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. España.
- Pérez, M^a.C., Yuste, N., Lucas, F., y Fajardo, M. I. (2008). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1 (3), 39-47. doi: 10.30552/ejep.v1i3.15
- Ramírez, S., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 265-290.
- Ruiz, E. P., Gonzalo, J. J. A., Espín, J. J. L., y Cantero, A. M. T. (2014). Icidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 223-241.
- Saavedra, E., Villalta, M., y Muñoz, M. T. (2015). Violencia escolar: la mirada de los docentes. *LÍMITE Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 2(15), 39-60.

- Sallán, J. G., Ceacero, D. C., Vicario, A. D., Gómez, D. R., Juan, M. M., Andrés, M. J. B., y Juncosa, B. S. (2014). Estudio sobre los usos y abusos de las tecnologías de la información y la comunicación en adolescentes. *Seguridad y Medio ambiente*, (135), 18-29.
- Sánchez, J. C., Villarreal, M. E., Ávila, M. E., Vera, A., y Musitu, G. (2014). Contextos de socialización y consumo de drogas ilegales en adolescentes escolarizados. *Psychosocial Intervention*, 23(1), 69-78. doi: 10.5093/in2014a7
- Santiago, A.M. (2014). *Convivencia escolar y participación familiar*. (Trabajo fin de grado). Universidad de Sevilla. España.
- Serrano, A., y Iborra, I. (2005). Informe violencia entre compañeros en la escuela. In *Serie documentos*, 9. Goaprint, S. L.
- Stevens, V, Bourdeaudhuij, L., y van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: an evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 195-210. doi: 10.1348/000709900158056
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- Zegarra, S. P., Barrón, R. G., Marqués, C. M., Berlanga, J. F., y Pallás, C. M. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.

Fecha de recepción: 16/06/2017

Fecha de revisión: 28/06/2017

Fecha de aceptación: 06/11/2017

