# la convivencia escolar. Un reto del siglo XXI.

¶

**Resumen**. La convivencia escolar es uno de los aspectos que más preocupan al sistema educativo, debido al incremento de situaciones que alteran el clima escolar. Estos hechos, han suscitado la sensibilización de la comunidad científico-educativa, y han despertado en ella, la necesidad de profundizar en este concepto, en 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 Cieza, Murcia. Concretamente se trata de conocer 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 que consta de ocho dimensiones relacionadas con la convivencia escolar, aunque este estudio se centra en las cuatro primeras dimensiones. 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, factores, consecuencias, conflictos.

¶

**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 in situations which alter the school climate. These facts, have raised awareness of the construction community, and have awakened her, the need to deepen in this concept, which is for the good functioning of the educational system and in the attainment of the results of students. Hence the need to focus this work to know what is the situation in which coexistence in schools of Cieza, Murcia. It is specifically meet those situations that occur most frequently in schools and that impair the institutional climate, factors that provoke it and the consequences arising from them. This was elaborated a questionnaire which consists of eight dimensions related to the co-existence in school, although this study focuses on the first four dimensions. Findings include that the centers produce some situations that positively affect the State of school coexistence and others in a negative way. Similarly, teachers recognize the existence of family, social and personal factors that have great influence on the emergence of conflicts in the educational context, which impairs the coexistence and looks resulted in negative consequences for those involved and for the educational system in general.

**Keywords:** Factors, consequences, conflict and coexistence.

¶

**CONVIVÊNCIA ESCOLAR. DESAFIO ONU DO SÉCULO.**

¶

**Resumo.** Vida escolar é uma das questões de interesse para o sistema de ensino, devido ao aumento das situações que alteram o clima da escola. Estes fatos aumentaram a sensibilização para a comunidade científica e educacional, e despertou nela a necessidade de aprofundar este conceito, o que significa para o bom funcionamento do sistema de ensino e para a realização das realizações dos alunos. Daí a necessidade de focar este trabalho saber o que a situação encontrada convivência nas escolas em Cieza, Murcia. Especificamente é conhecer as situações que ocorrem com mais frequência em escolas e deteriorar o clima institucional, os fatores que a causam e as consequências que fluem a partir deles. Um questionário composto por oito dimensões relacionadas com a vida escolar foi desenvolvido, embora este estudo centra-se nas quatro primeiras dimensões. Entre os resultados deve-se notar que em algumas situações centros que afetam positivamente o estado de vida escolar e outros ocorrem de forma negativa. Da mesma forma, os professores reconhecem a existência de laços familiares, fatores sociais e pessoais que têm grande influência sobre a aparência de conflitos no contexto educacional, que se deteriora convivência e se traduz em consequências negativas para os envolvidos e para o sistema educativo em geral .

**Palavras-chave:** Coexistência, fatores, conseqüências, conflito.

¶

**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 Vieira, et al. (1991), en la Comunidad de Madrid, con 1.200 alumnos, de entre 8 y 12 años. Entre los datos cabe señalar que el 17,3% del alumnado declaró intimidar a sus compañeros/as, mientras que el 17,2% de los alumnos afirmaron haber sido intimidados en el último trimestre, siendo la forma más habitual las agresiones verbales (19,3%), el robo (13,9%) y la intimidación física (12,7%) concluyendo que el número de agresiones disminuía de forma considerable con la edad. Del mismo modo, Cerezo y Esteban (1992) llevaron a cabo un estudio en la Región de Murcia, que aunque de menor dimensión, obtuvo resultados similares, el 11,4% eran agresores y el 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.

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 victimas, 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, el ICEC (2005) en su estudio sobre convivencia en centros educativos de Educación Secundaria, se identificó al 89% del profesorado que aprecian el conflicto como algo negativo, asociándolo a términos como: Problema, indisciplina, violencia, peleas y agresiones, etc. Este dato es demostrado por el informe sobre la realidad social Española (1996), donde los profesores reconocen haber presenciado situaciones agresivas, cercanas a lo violento; por el Informe del INCE (1998) en el que un 80% afirma haber presenciado situaciones de indisciplina, siendo más preocupante los episodios aislados de agresiones y actos violentos; y por El informe del Defensor del Pueblo (2000) donde reconocen la evolución de este fenómeno educativo en los últimos, predominando el maltrato verbal.

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 quese 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, etc.); verbales (Insultos, motes, humillaciones, burlas, etc.); 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-asertivos, mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad y crear un entorno institucional seguro y de confianza.

¶

Método

Esta investigación se plantea desde un enfoque mixto que integra métodos cualitativos y cuantitativos. Se trata de una investigación ex post-facto, basada en un diseño de corte descriptivo, y no experimental. Además cuenta con un diseño trasversal 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, cual es el estado de la convivencia escolar, y más concretamente conocer 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. 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. Para recoger la información necesaria y dar respuesta a los objetivos planteados, se elaboró un cuestionario, compuesto por 4 dimensiones que permiten conocer aspectos sobre el estado de la convivencia, como la frecuencia con la que se producen diferentes realidades conflictivas en el contexto educativo, factores y consecuencias.

Resultados

Los profesores de los centros educativos de Cieza ponen de manifiesto 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, etc.) y de habilidades sociales (87,5%); existe un alto grado de comprensión de los fenómenos adolescentes y su desarrollo (65,8%); el profesorado práctica una pedagógica basada en el trabajo en equipo, para favorecer las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (61,6%); y se promueve el desarrollo de iniciativas formativas teórico-prácticas, ponencias por expertos, encuentros entre profesores de diferentes centro, familias y alumnos, etc., (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 (73,35 5). 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 respeto 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 |
| Válidos | Desacuerdo  | 4 | 3,3 |
| Indiferente | 11 | 9,2 |
| De acuerdo | 44 | 36,7 | 87,5 |
| Muy de acuerdo | 61 | 50,8 |
| Total | 120 | 100 |
| Mayor conocimiento de normativa de centro |
| Válidos | Muy en desacuerdo | 4 | 3,3 |
| Desacuerdo | 17 | 14,2 |
| Indiferente | 11 | 9,2 |
| De acuerdo | 60 | 50 | 73,3 |
| Muy de acuerdo | 28 | 23,3 |
| Total | 120 | 100 |
| Inseguridad y desmotivación en equipo docente |
| Válidos | Muy en desacuerdo | 27 | 22,5 | 48,3 |
| Desacuerdo | 31 | 25,8 |
| Indiferente | 16 | 13,3 |
| De acuerdo | 34 | 28,3 |
| Muy de acuerdo | 12 | 10 |
| Total | 120 | 100 |
| Mayor implicación y participación familiar |
|  |
| Válidos | Muy en desacuerdo | 1 | ,8 |
| Desacuerdo | 4 | 3,3 |
| Indiferente | 14 | 11,7 |
| 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 | Muy en desacuerdo | 3 | 2,5 |
| Desacuerdo | 10 | 8,3 |
| Indiferente | 33 | 27,5 |
| De acuerdo | 49 | 40,8 | 61,6 |
| Muy de acuerdo | 25 | 20,8 |
| Total | 120 | 100 |
| Dificultades comunicativas y relacionales |
| Válidos | Muy en desacuerdo | 14 | 11,7 |
| Desacuerdo | 28 | 23,3 |
| Indiferente | 20 | 16,7 |
| De acuerdo | 44 | 36,7 | 48,4 |
| Muy de acuerdo | 14 | 11,7 |
| Total | 120 | 100 |
| Comprensión de la adolescencia  |
| Válidos | Muy en desacuerdo | 1 | ,8 |
| Desacuerdo | 16 | 13,3 |
| Indiferente | 24 | 20 |
| De acuerdo | 57 | 47,5 | 65,8 |
| Muy de acuerdo | 22 | 18,3 |
| Total | 120 | 100 |
| Práctica pedagógica basada en trabajo en equipo |
| Válidos | Muy en desacuerdo | 4 | 3,3 |
| Desacuerdo | 21 | 17,5 |
| Indiferente | 23 | 19,2 |
| De acuerdo | 45 | 37,5 | 60 |
| Muy de acuerdo | 27 | 22,5 |
| Total | 120 | 100 |
| Desarrollo de iniciativas formativas |
| Válidos | Muy en desacuerdo | 6 | 5 |
| Desacuerdo | 17 | 14,2 |
| Indiferente | 26 | 21,7 |
| De acuerdo | 31 | 25,8 | 59,1 |
| Muy de acuerdo | 40 | 33,3 |
| Total | 120 | 100 |

*Nota:* Tomada de Penalva (2017).

Además, 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 respeto 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 | Nunca | 14 | 11,7 |
| Poco | 56 | 46,7 | 70 |
| A veces | 28 | 23,3 |
| A menudo | 20 | 16,7 |
| Siempre | 2 | 1,7 |
| Total | 120 | 100 |
| Posesión y uso de armas  |
| Válidos | Nunca | 105 | 87,5 |
| Poco | 15 | 12,5 |
| A veces | 0 | 0 |
| A menudo | 0 | 0 |
| Siempre | 0 | 0 |
| Total | 120 | 100 |
| Posesión y consumo de sustancias psicotrópicas |
| Válidos | Nunca | 95 | 79,2 |
| Poco | 17 | 14,2 |
| A veces | 7 | 5,8 |
| A menudo | 1 | 0,85 |
| Siempre | 0 | 0 |
| Total | 120 | 100 |
| Agresiones físicas indirectas |
| Válidos | Nunca | 21 | 17,5 |
| Poco | 55 | 45,8 | 76,6 |
| A veces | 37 | 30,8 |
| A menudo | 7 | 5,8 |
| Siempre | 0 | 0 |
| Total | 120 | 100 |
| Agresiones físicas directas entre alumnos y alumno-profesor |
| Válidos | Nunca | 24 | 20 |
| Poco | 37 | 30,8 | 64,1 |
| A veces | 40 | 33,3 |
| A menudo | 17 | 14,2 |
| Siempre | 2 | 1,7 |
| 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 |
| A veces | 14 | 12,5 |
| A menudo | 4 | 3,3 |
| Siempre | 0 | 0 |
| Total | 120 | 100 |
| Agresiones verbales entre alumnos y entre alumno-profesor |
| Válidos | Nunca | 24 | 20 |
| Poco | 45 | 37,5 | 61,7 |
| A veces | 29 | 24,2 |
| A menudo | 22 | 18,3 |
| Siempre | 0 | 0 |
| Total | 120 | 100 |
| Exclusión social y discriminación |
| Válidos | Nunca | 42 | 35 |
| Poco | 48 | 40 | 59,2 |
| A veces | 23 | 19,2 |
| A menudo | 6 | 5 |
| Siempre | 1 | ,8 |
| Total | 120 | 100 |
| Acoso sexual |
| Válidos | Nunca | 98 | 81,7 |
| Poco | 19 | 15,8 |
| A veces | 2 | 1,7 |
| A menudo | 1 | ,8 |
| Siempre | 0 | 0 |
| Total | 120 | 100 |
| Abuso de la autoridad por parte del docente |
| Válidos | Nunca | 92 | 76,7 |
| Poco | 23 | 19,2 |
| A veces | 4 | 3,3 |
| A menudo | 1 | ,8 |
| Siempre | 0 | 0 |
| Total | 120 | 100 |
| Conflictos de rendimiento |
| Válidos | Nunca | 15 | 12,5 |
| Poco | 34 | 28,3 | 59,1 |
| A veces | 37 | 30,8 |
| A menudo | 27 | 22,5 |
| Siempre | 7 | 5,8 |
| Total | 120 | 100 |

*Nota:* Tomada de Penalva (2017).

Tal y como se observa en la tabla que sucede (Tabla 3), 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, fisionomía 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 |
| Válidos | Ninguna | 23 | 19,2 |
| Poca | 36 | 30 |
| Alguna | 34 | 28,3 | 47,5 |
| Bastante | 23 | 19,2 |
| Mucha  | 4 | 3,3 |
| Total | 120 | 100 |
| Escasa formación sobre convivencia  |
| Válidos | Ninguna | 19 | 15,8 |
| Poca | 35 | 29,2 |
| Alguna | 36 | 30 | 50 |
| Bastante | 24 | 20 |
| Mucha  | 6 | 5 |
| Total | 120 | 100 |
| Carencia de un sistema disciplinario predeterminado |
| Válidos | Ninguna | 44 | 36,7 | 65,9 |
| Poca | 35 | 29,2 |
| Alguna | 25 | 20,8 |
| Bastante | 12 | 10 |
| Mucha  | 4 | 3,3 |
| Total | 120 | 100 |
| Escasa coordinación entre centro escolar-familia-sociedad |
| Válidos | Ninguna | 27 | 22,5 | 49,2 |
| Poca | 32 | 26,7 |
| Alguna | 25 | 20,8 |
| Bastante | 22 | 18,3 |
| Mucha  | 14 | 11,7 |
| Total | 120 | 100 |
| Falta de coordinación entre docentes |
| Válidos | Ninguna | 41 | 34,2 | 61,7 |
| Poca | 33 | 27,5 |
| Alguna | 25 | 20,8 |
| Bastante | 16 | 13,3 |
| Mucha  | 5 | 4,2 |
| Total | 120 | 100 |
| Respuestas inadecuadas de ayuda a las victimas |
| Válidos | Ninguna | 62 | 51,7 | 78,4 |
| Poca | 32 | 26,7 |
| Alguna | 14 | 11,7 |
| Bastante | 9 | 7,5 |
| Mucha  | 3 | 2,5 |
| Total | 120 | 100 |
| Influencia del entorno social y medios de comunicación |
| Válidos | Ninguna | 18 | 15 |
| Poca | 18 | 15 |
| Alguna | 25 | 20,8 |
| Bastante | 32 | 26,7 | 49,2 |
| Mucha  | 27 | 22,5 |
| Total | 120 | 100 |
| Influencia de bandas juveniles violentas  |
| Válidos | Ninguna | 49 | 40,8 | 62,5 |
| Poca | 26 | 21,7 |
| Alguna | 17 | 14,2 |
| Bastante | 19 | 15,8 |
| Mucha  | 9 | 7,5 |
| Total | 120 | 100 |
| Factores culturales |
| Válidos | Ninguna | 29 | 24,2 | 50 |
| Poca | 31 | 25,8 |
| Alguna | 27 | 22,5 |
| Bastante | 20 | 16,7 |
| Mucha  | 13 | 10,8 |
| Total | 120 | 100 |
| Alto grado de permisividad de adultos |
| Válidos | Ninguna | 22 | 18,3 |
| Poca | 17 | 14,2 |
| Alguna | 28 | 23,3 |
| Bastante | 29 | 24,2 | 44,2 |
| Mucha  | 24 | 20 |
| Total | 120 | 100 |
| Ausencia o infravaloración de normas de convivencia en el entorno familiar |
| Válidos | Ninguna | 12 | 10 |
| Poca | 21 | 17,5 |
| Alguna | 25 | 20,8 |
| Bastante | 39 | 32,5 | 51,7 |
| Mucha  | 23 | 19,2 |
| Total | 120 | 100 |
| Familias en riesgo de exclusión social |
| Válidos | Ninguna | 13 | 10,8 |
| Poca | 23 | 19,3 |
| Alguna | 29 | 24,2 | 55 |
| Bastante | 37 | 30,8 |
| Mucha  | 18 | 15 |
| Total | 120 | 100 |
| Insuficiente implicación y participación familiar en el desarrollo educativo del menor |
| Válidos | Ninguna | 15 | 12,5 |
| Poca | 18 | 15 |
| Alguna | 31 | 25,8 | 55,8 |
| Bastante | 36 | 30 |
| Mucha  | 20 | 16,7 |
| Total | 120 | 100 |
| Características individuales de los menores |
| Válidos | Ninguna | 19 | 15,8 |
| Poca | 29 | 24,2 |
| Alguna | 36 | 30 | 55,8 |
| Bastante | 31 | 25,8 |
| Mucha  | 5 | 4,2 |
| Total | 120 | 100 |
| Características físicas de los menores |
| Válidos | Ninguna | 22 | 18,3 | 49,1 |
| Poca | 37 | 30,8 |
| Alguna | 36 | 30 |
| Bastante | 19 | 15,8 |
| Mucha  | 6 | 5 |
| Total | 120 | 100,0 |
| Carencia de habilidades sociales |
| Válidos | Ninguna | 20 | 16,7 |
| Poca | 24 | 20 |
| Alguna | 27 | 22,5 | 45,8 |
| Bastante | 28 | 23,3 |
| Mucha  | 21 | 17,5 |
| Total | 120 | 100 |

*Nota:* Tomada de Penalva (2017).

En último lugar, 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 | %  |
| Menores con problemas psicosociales |
| Válidos | Nunca | 20 | 16,7 |
| Poco | 56 | 46,7 | 66,7 |
| A veces | 24 | 20 |
| A menudo  | 15 | 12,5 |
| Siempre | 5 | 4,2 |
| Total | 120 | 100 |
| Aumento de la desconfianza en la comunidad educativa |
| Válidos | Nunca | 37 | 30,8 | 69,1 |
| Poco | 46 | 38,3 |
| A veces | 21 | 17,5 |
| A menudo  | 12 | 10 |
| Siempre | 4 | 3,3 |
| Total | 120 | 100 |
| Intensificación de un ambiente opresivo |
| Válidos | Nunca | 53 | 44,2 | 86,7 |
| Poco | 51 | 42,5 |
| A veces | 9 | 7,5 |
| A menudo  | 7 | 5,8 |
| Total | 120 | 100 |
| Deterioro de las instalaciones y del centro |
| Válidos | Nunca | 43 | 35,8 | 74,1 |
| Poco | 46 | 38,3 |
| A veces | 21 | 17,5 |
| A menudo  | 8 | 6,7 |
| Siempre | 2 | 1,7 |
| Total | 120 | 100 |
| Creación de espacios idóneos para a agresión-victimización |
| Válidos | Nunca | 48 | 40 | 83,3 |
| Poco | 52 | 43,3 |
| A veces | 15 | 12,5 |
| A menudo  | 5 | 4,2 |
| Total | 120 | 100 |
| Imagen negativa de la escuela |
| Válidos | Nunca | 42 | 35 | 72,5 |
| Poco | 45 | 37,5 |
| A veces | 15 | 12,5 |
| A menudo  | 14 | 11,7 |
| Siempre | 4 | 3,3 |
| Total | 120 | 100 |
| Inseguridad en el centro |
| Válidos | Nunca | 73 | 60,8 | 87,5 |
| Poco | 32 | 26,7 |
| A veces | 13 | 10,8 |
| A menudo  | 2 | 1,7 |
| Total | 120 | 100 |
| Perdida de autoestima |
| Válidos | Nunca | 39 | 32,5 | 64,2 |
| Poco | 38 | 31,7 |
| A veces | 23 | 19,2 |
| A menudo  | 17 | 14,2 |
| Siempre | 3 | 2,5 |
| Total | 120 | 100, |
| Problemas relacionales entre familia-escuela |
| Válidos | Nunca | 31 | 25,8 | 63,3 |
| Poco | 45 | 37,5 |
| A veces | 24 | 20 |
| A menudo  | 16 | 13,3 |
| Siempre | 4 | 3,3 |
| Total | 120 | 100 |
| Descenso del rendimiento académico |
| Válidos | Nunca | 22 | 18,3 |
| Poco | 41 | 34,2 | 58,4 |
| A veces | 29 | 24,2 |
| A menudo  | 25 | 20,8 |
| Siempre | 3 | 2,5 |
| Total | 120 | 100 |
| Aumento de la desmotivación del alumnado |
| Válidos | Nunca | 37 | 30,8 | 69,1 |
| Poco | 46 | 38,3 |
| A veces | 17 | 14,2 |
| A menudo  | 18 | 15 |
| Siempre | 2 | 1,7 |
| Total | 120 | 100 |
| Incremento de bajas laborales y traslados |
| Válidos | Nunca | 62 | 51,7 | 90,9 |
| Poco | 47 | 39,2 |
| A veces | 7 | 5,8 |
| A menudo  | 4 | 3,3 |
| Total | 120 | 100,0 |
| Desmotivación de docentes y directivos |
| Válidos | Nunca | 51 | 42,5 | 75 |
| Poco | 39 | 32,5 |
| A veces | 21 | 17,5 |
| A menudo  | 9 | 7,5 |
| Total | 120 | 100 |

*Nota:* Tomada de Penalva (2017).

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 promueva el desarrollo de valores y habilidades sociales, el profesorado posea un alto grado de compresión de las problemáticas asociadas a la adolescencia, 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 a nivel general 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 (alumnos, profesores, familia...), del manejo consistente de las normas, de la participación y corresponsabilidad 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 Herrara (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, la 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; Musituet 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 violentan 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.

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.

Defensor del pueblo (2000). Informe sobre violencia escolar. Madrid.

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.

Del Campo, J. S. (1998). Diagnóstico general del sistema educativo. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (236), 20-22.

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* (pp. 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., & 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.

Parra, J., García, Mª. P., Gomariz, Mª. A., y Hernández, Mª.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.

Pérez, Mª.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.

Ramírez, S., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista electrónica de Investigación Psicoeductiva, 4* (2), 265-290.

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.

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* (No. 9). Goaprint, S. L.

Stevens, V, Bourdeaudhuij, L., & 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.

Tuvilla, J. (2004).*Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.

Vieira, M., Fernández, I., & Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula.En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying. An International Perspective* (pp. 34-52). Londres: David Fulton.

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:** dd/mm/aaaa(la pone la revista) (11 puntos)

**Fecha de revisión:** dd/mm/aaaa (la pone la revista) (11 puntos)

**Fecha de aceptación:** dd/mm/aaaa (la pone la revista) (11 puntos)