



INDICADORES PARA EVALUAR Y MEJORAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR

María José Díaz-Aguado



Indicadores para evaluar y mejorar la convivencia escolar

M^a José Díaz-Aguado

Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes



Catálogo de publicaciones del MEFPD: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa>

Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Indicadores para evaluar y mejorar la convivencia escolar

M^a José Díaz-Aguado

Dirección y Coordinación

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Secretaría de Estado de Educación; Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial; Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa - SGCTIE -.

De conformidad con el artículo 14.11 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, todas las denominaciones que, en virtud del principio de economía del lenguaje, se hagan en género masculino inclusivo en el presente informe y se refieran a miembros de órganos o a colectivos de personas, se entenderán realizadas tanto en género femenino como en masculino.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

NIPO: 847-23-152-X

ÍNDICE

Prólogo	8
Introducción	10
1. La calidad de la convivencia en el centro	13
desde múltiples perspectivas	13
1.1. Convivencia escolar y actuales retos educativos	13
1.1.1. Reconocimiento internacional del valor educativo de la convivencia escolar	13
1.1.2. Promover la inclusión y prevenir el abandono temprano desarrollando la vinculación y el sentido de pertenencia al centro escolar	15
1.1.3. Hacia una nueva forma de ejercer la autoridad.....	17
1.2. La escuela como comunidad democrática, de aprendizaje y cooperación 20	
1.2.1 Enseñar la democracia desde su práctica en la escuela	20
1.2.2 Liderazgo educativo participativo y comunidades de aprendizaje en los estudios TALIS de la OCDE	21
1.2.3. Objetivos y desarrollo del centro escolar como una comunidad profesional de aprendizaje.....	22
1.3. La evaluación de la calidad de la convivencia en el centro desde la perspectiva del alumnado, el profesorado y los equipos directivos:	25
1.3.1 Indicadores de la calidad global de las relaciones en el centro	25
1.3.2 Indicadores sobre el centro como una comunidad basada en la participación	29
1.3.3. Indicadores sobre la calidad de la autoridad del profesorado.....	33
1.3.4. Indicadores sobre calidad de las normas y resolución de conflictos	36
1.3.5. Indicadores sobre sentimiento de pertenencia al centro: componentes, consecuencias y condiciones que lo favorecen.....	40
2. Las relaciones entre iguales	47
2.1. Integración personal en el grupo de iguales	47
2.1.1 La importancia del grupo de iguales en el desarrollo socioemocional.....	47
2.1.2 Indicadores de la integración personal en el grupo de iguales	48
2.2. La calidad de las relaciones entre estudiantes: cooperación versus confrontación	52
2.2.1. Por qué conviene incorporar el aprendizaje cooperativo	52
2.2.2 Condiciones para la eficacia del aprendizaje cooperativo	54
2.2.3. Indicadores de cooperación versus confrontación.....	55
2.3. Naturaleza del acoso escolar	57
2.4. Condiciones de riesgo y de protección del acoso y otras formas de maltrato entre estudiantes	58
2.4.1. Condiciones que incrementan el riesgo de participar en el acoso	58

2.4.2. Condiciones que incrementan el riesgo de victimización y pertenencia a colectivos en riesgo de exclusión	59
2.4.3 La necesidad de reconocer el papel del contexto a distintos niveles	60
2.5 Prevenir la violencia desde una perspectiva integral, con especial atención al acoso escolar y a la violencia de género	64
2.6. Indicadores para la estimación del acoso escolar y otras formas de maltrato entre estudiantes	67
2.6.1. Requisitos para estimar la prevalencia del acoso	67
2.6.2. Principales indicadores de estimación del acoso escolar	68
2.6.3. Indicadores del maltrato entre estudiantes	71
2.7. Indicadores sobre condiciones personales de riesgo y de protección.....	74
2.8. Indicadores sobre condiciones contextuales de riesgo o de protección ...	80
3. Las relaciones entre el profesorado y el alumnado	87
y las situaciones de enseñanza-aprendizaje	87
3.1. La calidad de la relación reflejada en cómo les recordamos	87
3.2. Tres formas de afrontar la diversidad y el conflicto en el aula	88
3.3. El estilo proactivo como síntesis entre la eficacia docente y la educación en valores democráticos	89
3.4. Pautas proactivas para promover la inclusión y la motivación desde las situaciones de enseñanza-aprendizaje	89
3.5. Evaluación del estilo inclusivo y motivador del profesorado	92
3.5.1. Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar	92
3.5.2. Evolución durante una década.....	96
3.5.3. Evaluación del profesorado sobre su relación con el alumnado en los estudios TALIS.....	96
3.5.4. Evaluación del apoyo del profesorado a través del alumnado en los estudios PISA.....	97
3.5.5. La evaluación del estilo inclusivo y motivador desde la educación infantil ..	98
3.6. Indicadores sobre la atención y el esfuerzo del alumnado en las aulas	98
3.7. La disrupción como origen de las escaladas de confrontación.....	100
3.8. Cómo describe el alumnado las escaladas disrupción-coerción.....	101
3.9. Pautas para prevenir la disrupción y su escalada.....	102
3.10 Cómo evaluar el clima de disrupción en las aulas.....	105
3.10.1. Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar	105
3.10.2. Evaluación del clima disruptivo en los estudios PISA	106
3.11. Participación en conductas disruptivas y coercitivas evaluadas a través del alumnado y el profesorado.....	106

4. Las relaciones entre la escuela y las familias	112
4.1. Cambios en las familias y necesidad de nuevas formas de colaboración con la escuela	113
4.1.1 Con quién viven en casa	114
4.1.2. Cómo favorecer el vínculo de las familias con la escuela	114
4.2. ¿De qué depende la calidad de la educación familiar?	114
4.2.1. Habilidades para educar desde la familia.....	115
4.2.2. ¿Puede usarse la violencia para enseñar a no utilizarla?	116
4.3 Condiciones para mejorar la educación a través de la colaboración de la escuela con las familias	118
4.4. Indicadores sobre colaboración con las familias, validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar	120
4.4.1. Calidad de la relación con su familia según el alumnado	120
4.4.2. Calidad de la relación con las familias según el profesorado y los equipos directivos.....	122
4.4.3. Calidad de su relación con la escuela según las familias y cómo mejorarla	124
4.5. La evaluación de la colaboración escuela-familias en los estudios PISA 132	
4.6. Indicadores sobre actitudes educativas de las familias y cómo mejorarlas	135
5. El contexto de la convivencia escolar: condiciones, recursos y obstáculos en el centro y en su entorno	138
5.1. El diagnóstico de obstáculos y recursos desde la perspectiva del profesorado y los equipos directivos	138
5.1.1. Indicadores sobre obstáculos de la convivencia escolar	138
5.1.2 Indicadores sobre necesidades para mejorar la convivencia escolar	143
5.2. La disciplina, como parte del problema y de la solución	145
5.2.1. Disciplina coercitiva versus inductiva	145
5.2.2. Pautas para mejorar la eficacia de las medidas correctivas	146
5.2.3. Indicadores sobre medidas correctivas y su eficacia	147
5.3. La formación del profesorado en convivencia escolar	152
5.3.1. Formación y evaluación del profesorado en los estudios TALIS.....	152
5.3.2. Pautas para favorecer la formación permanente del profesorado	155
5.3.3 Indicadores sobre formación del profesorado en convivencia escolar, igualdad y prevención de la violencia.....	156
5.4. Planes y programas para mejorar la convivencia y la igualdad	159
5.4.1. Contexto normativo	159
5.4.2. Indicadores sobre planes de convivencia e igualdad	160

5.5. Hacer de la diversidad una ventaja y prevenir los discursos de odio y violencia.....	166
5.5.1. Condiciones para educar en el respeto intergrupar y la tolerancia.....	167
5.5.2 Indicadores sobre inclusión, igualdad y competencias cívicas	169
5.6. Indicadores de otras características contextuales de la convivencia escolar.....	175
6. Referencias bibliográficas	180

Prólogo

La convivencia escolar es un factor clave para el éxito educativo y el desarrollo integral de las personas, y por ello merece toda nuestra atención y compromiso. No solo tiene una gran influencia en el clima escolar, en el desarrollo personal y social del alumnado y en su rendimiento académico; además, interviene en la prevención de la violencia.

Gracias a la investigación, hoy en día disponemos de los indicadores de convivencia escolar, una valiosa herramienta que nos permite medir y valorar el grado de cumplimiento de los objetivos que los centros educativos se proponen en esta materia. Precisamente, la publicación que tengo el honor de presentar ha sido diseñada como instrumento para colaborar en la evaluación y mejora de la convivencia escolar. En ella se recogen elementos y propuestas que son el resultado de más de cuatro décadas de estudio.

Quiero agradecer a la autora, M^a José Díaz Aguado, con dilatada experiencia en este campo, por presentar un análisis detallado de los múltiples factores que inciden en la convivencia escolar: desde las relaciones dentro de la comunidad educativa, de la escuela con la familia, la cultura del centro educativo, hasta el sentido de pertenencia del alumnado y su participación en la vida escolar.

¿Qué conclusiones extraemos del presente estudio? El principal hallazgo indica que la convivencia escolar en nuestros centros es en general satisfactoria, si bien hay aspectos mejorables. Entre los puntos a mejorar destacan los siguientes: es necesario implicar más a las familias y al alumnado en la vida escolar; también convendría reforzar la formación del profesorado en materia de convivencia, además de fomentar la participación y la coordinación de los diferentes órganos y agentes implicados en la gestión de la convivencia. Son medidas que contribuyen a crear un entorno escolar más inclusivo, democrático y pacífico, al tiempo que favorecen el desarrollo integral del alumnado.

Este trabajo es una nueva aportación del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, un espacio donde participan los distintos miembros de la comunidad educativa: administraciones; entidades representativas del profesorado, del alumnado y de las familias; empresariado educativo; otros ministerios; y profesionales expertos en educación.

El Observatorio realiza un gran esfuerzo de promoción de la mejora de la convivencia en las aulas. Su labor fundamental consiste en recopilar información, elaborar estudios, formular propuestas, difundir programas y materiales, impulsar la elaboración de protocolos, diseñar y promover acciones formativas; además, realiza una importante función fomentar la cooperación entre las administraciones educativas y demás instituciones y organismos. A pesar de que

el Observatorio estuvo más de diez años parado, desde 2020 lo hemos reactivado.

Uno de los pilares de la pasada legislatura y de la actual es trabajar para mejorar la convivencia, proteger los derechos de la infancia y erradicar el acoso y el ciberacoso, así como cualquier tipo de violencia. Esta perspectiva, que ya fue incluida en el nuevo marco legislativo, la LOMLOE, también nos ha llevado a destinar recursos para seguir investigando en esta materia.

Esperamos que esta obra sea de utilidad para el conjunto de profesionales de la educación, así como para las familias y estudiantes que quieran contribuir a crear un clima escolar más positivo, inclusivo y libre de cualquier tipo de violencia.

Pilar Alegría Continente

Ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes

Introducción

En este libro se recogen indicadores y propuestas derivados de más de cuatro décadas de investigación sobre la convivencia escolar, realizadas desde la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y, especialmente, de la serie de estudios llevada a cabo en colaboración con el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar desde 2007 hasta 2011, a través del grupo de trabajo sobre *Indicadores de la convivencia escolar*, que tuvo el honor de codirigir, junto a quienes representaron al Ministerio de Educación en dicho grupo: Pedro Uruñuela Nájera (2007-2008), Isabel Fernández (2008-2009) y Mar Etienne Pérez (2009-2011).

Este grupo de trabajo incluyó también como miembros del equipo investigador de la UCM a Rosario Martínez Arias y Javier Martín Babarro; así como a representantes de las 17 Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, que participaron en sus 13 reuniones, celebradas en el Ministerio de Educación desde 2007 hasta 2011: elaborando los indicadores, interpretando sus resultados y proponiendo sus conclusiones, para que el autodiagnóstico de la convivencia pudiera contribuir a mejorarla.

Desde dicho grupo se realizó la serie de investigaciones publicada con el título *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria* (2010), en cuya recogida de información participaron: 501 profesionales; 347 centros; y 40.456 personas respondiendo a los cuestionarios (23.100 estudiantes, 10.980 familias, 6.175 docentes y 413 equipos directivos o de orientación).

La mayoría de los indicadores que en este libro se proponen fueron validados en educación secundaria desde el grupo de trabajo anteriormente mencionado; y muchos de ellos han sido utilizados recientemente en el estudio del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en centros de educación primaria, con algunas adaptaciones e indicadores nuevos (Torrego et al., 2023).

El encargo del informe que aquí se presenta, realizado por el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en 2022, ha representado una gran oportunidad para actualizar el trabajo de validación de indicadores iniciado en 2007 desde dicho Observatorio, a través de su relación con los indicadores de los principales estudios internacionales que han evaluado recientemente convivencia y clima escolar, a partir de los cuales interpretar los obtenidos en España, al compararlos con los del resto de países participantes. Además, ha permitido conectar la definición de indicadores con las propuestas de mejora de la convivencia que de ellos se derivan.

De acuerdo con la perspectiva de definición de indicadores desarrollada desde 2007 por el grupo de trabajo anteriormente mencionado, los que aquí se proponen pretenden:

- 1) Contribuir a *empoderar a quienes participan en la evaluación*, mejorando a través de sus resultados el propio conocimiento de aquello en lo que se participa, de forma que puedan ser utilizados como una herramienta de mejora de la convivencia.

2) *Plantear una doble mirada*, incluyendo indicadores positivos, que ayuden a confirmar avances y soluciones que conviene mantener; e indicadores sobre obstáculos y problemas a los que es necesario prestar una atención especial, para prevenirlos o detenerlos desde sus inicios.

3) *Incluir indicadores sobre la enseñanza y el aprendizaje* de las materias, entendiendo que la convivencia se construye desde cada actividad escolar, así como la estrecha relación que existe entre el aprendizaje académico y la calidad de la convivencia.

4) *Realizarse desde las distintas perspectivas implicadas*, incluyendo, como mínimo a: alumnado, profesorado, familias y equipos directivos, así como sus relaciones con el resto de profesionales que trabajan en el centro y su entorno.

5) *Adoptar una perspectiva de género* respecto a la convivencia y su principal obstáculo, la violencia, como se propone en la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.

6) Incluir indicadores que reconozcan los *múltiples niveles contextuales* que influyen en la convivencia escolar: individuales, interpersonales, entre las familias y la escuela, así como entre ambas y la sociedad de la que forman parte.

La calidad global de la convivencia en el centro

Los resultados e indicadores que se presentan en el primer capítulo reflejan que el alumnado, el profesorado y los equipos directivos de un mismo centro coinciden en su diagnóstico de la calidad de la convivencia, apoyando así su validez. También ponen de manifiesto que el colectivo con más responsabilidad en lo que se pregunta suele valorarlo de forma algo más positiva que los otros colectivos. Entre las pautas derivadas de estos indicadores destacan las propuestas sobre: cómo empoderar al profesorado para que pueda ejercer la autoridad con la máxima calidad y eficacia, desarrollar una educación inclusiva y prevenir el abandono escolar temprano; cómo promover un elevado sentido de pertenencia y vinculación con la escuela a través de la participación; así como sobre su desarrollo como una comunidad de aprendizaje basada en la cooperación.

Las relaciones entre iguales

Suelen ser destacadas por la mayoría del alumnado como lo mejor de la escuela y la principal fuente de apoyo socioemocional que encuentran en ella, sobre todo en la adolescencia. Pero para que así suceda es necesaria una buena integración entre iguales, con suficientes oportunidades para desarrollar relaciones de amistad. En el segundo capítulo se presentan indicadores para evaluar dichas oportunidades, así como sus principales problemas, el acoso escolar y otras formas de maltrato entre estudiantes. Se presentan pautas sobre cómo favorecer dichas relaciones a través del aprendizaje cooperativo desde cualquier materia, y sobre cómo desarrollar programas integrales de prevención de la violencia, con especial atención al acoso escolar y a la violencia de género.

Las relaciones entre el alumnado y el profesorado

Para construir una adecuada convivencia es fundamental que exista una interacción de calidad entre el alumnado y el profesorado en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, que ocupan la mayor parte del tiempo que ambos colectivos pasan en la escuela. En el capítulo tres se analiza de qué depende su calidad, cómo evaluarla y cómo favorecerla. A partir de lo cual se describen sus principales obstáculos, la disrupción y su posible escalada, cómo evaluarlas y cómo prevenirlas.

Las relaciones entre la escuela y las familias

La calidad de la educación mejora cuando existe una buena relación entre las familias y la escuela, así como cuando se fomenta desde el centro su participación en las decisiones escolares y las familias se implican, construyendo una cultura de responsabilidad compartida y apoyo mutuo. En el cuarto capítulo se analiza cómo desarrollarlo, y se presentan indicadores para evaluar la relación de las familias con la escuela desde las distintas perspectivas implicadas: el apoyo de las familias al profesorado y de éste a las familias, las oportunidades que existen para que participen en la escuela, su satisfacción con las reuniones a las que acuden, su valoración de las normas escolares y las medidas correctivas, cómo pueden apoyar la autoridad del profesorado y su colaboración para resolver conflictos.

El contexto de la convivencia escolar: condiciones, recursos y obstáculos en el centro y en su entorno

En el quinto capítulo se presentan indicadores sobre las características contextuales del centro y de su entorno. Se inicia con indicadores que permiten un diagnóstico global de los obstáculos y necesidades de la convivencia escolar desde la perspectiva del profesorado y los equipos directivos. Sus resultados reflejan la especial relevancia de tres condiciones que se analizan a continuación: las medidas correctivas, la formación del profesorado y los planes de convivencia e igualdad. Se presentan pautas sobre cómo mejorarlas, así como también para hacer de la diversidad contextual existente en la escuela una ventaja que beneficie a todo el alumnado, preparándole mejor para vivir en un mundo que cada día es más diverso y conflictivo.

1. La calidad de la convivencia en el centro desde múltiples perspectivas

Este primer capítulo se inicia con algunas referencias internacionales en las que se reconoce el importante papel educativo de la convivencia escolar y su relación con el desarrollo de competencias básicas, que permitan al alumnado seguir aprendiendo toda la vida y afrontar los complejos retos que vivimos hoy. También ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer al profesorado para que pueda adaptar la escuela a dichos retos, ejercer la autoridad con la máxima calidad y eficacia, desarrollar una educación inclusiva y prevenir el abandono escolar temprano. Para lo cual, es necesario promover un elevado sentido de pertenencia y vinculación con la escuela, tanto en el alumnado como en el profesorado, y que los equipos directivos puedan ejercer un liderazgo educativo participativo, como se analiza en el segundo epígrafe, presentando pautas y propuestas para desarrollar el sentido de la escuela como una comunidad basada en la participación y la cooperación.

Las investigaciones realizadas sobre la calidad de la convivencia escolar en distintos contextos culturales destacan la importancia de disponer de indicadores evaluados desde distintas perspectivas, y permiten destacar como indicadores globales del centro: la valoración de las relaciones interpersonales, la percepción del centro como una comunidad educativa basada en la participación, el cumplimiento y la calidad de las normas de convivencia y el sentimiento de pertenencia al centro escolar (Díaz-Aguado et al., 2010; Marracini et al., 2020; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019, 2023; OCDE, 2017; 2018; Thapa et al., 2013). En el epígrafe tres de este capítulo se presentan los indicadores sobre dichas dimensiones validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, así como su relación con los utilizados en diversos estudios internacionales. También se incluyen indicadores sobre la calidad de la autoridad del profesorado. Los resultados obtenidos en España nos permiten destacarlo como uno de los indicadores globales más relevantes para evaluar la calidad de la convivencia en los centros educativos (Díaz-Aguado et al., 2010). Estos indicadores pueden servir para evaluar la convivencia en el centro y también como una referencia para mejorarla.

1.1. Convivencia escolar y actuales retos educativos

1.1.1. Reconocimiento internacional del valor educativo de la convivencia escolar

Se resumen a continuación algunas referencias básicas que reflejan el consenso internacional existente en la importancia de la convivencia escolar para favorecer la calidad de la educación hoy:

- 1) *Los cuatro pilares básicos de la educación para el siglo XXI.* Como concluía el informe de la educación para el siglo XXI elaborado desde la UNESCO (1996), los cambios relacionados con el fin de un milenio y el principio de otro, exigían ampliar los objetivos de la educación para favorecer el aprendizaje durante toda la vida, de forma que permitiera: 1) *aprender a convivir*, conociendo mejor a los/as demás, para crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos; 2) *aprender a conocer*, compaginando una cultura general con la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materias, sentando así las bases para aprender durante toda la vida; 3) *aprender a hacer*, adquiriendo las competencias necesarias para afrontar numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y el trabajo en equipo; 4) y *aprender a ser*, para una mayor autonomía y capacidad de juicio crítico, junto con el fortalecimiento de la responsabilidad individual en la realización del destino colectivo.

- 2) *La definición de los objetivos educativos en términos de competencias.* Como reconoce la OCDE (2003), el desarrollo sostenible y la cohesión social dependen fundamentalmente de las competencias de toda la población, de su capacidad para responder adecuadamente a demandas que cada vez son más complejas; entendiendo que una competencia combina habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores cívicos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Definir los objetivos educativos en términos de competencias supone sustituir el aprendizaje memorístico tradicional por tareas que permitan aprender haciendo, participando en actividades sociales tanto en el contexto escolar como en otros contextos educativos con los que la escuela debe colaborar. Desde 2006, la legislación educativa en España (LOE, 2006, LOMCE, 2013, LOMLOE, 2020) ha tratado de incorporar esta perspectiva, con una especial atención en la LOMLOE, incluyendo por tanto la convivencia escolar y los valores como parte fundamental de las competencias que se destacan objetivos básicos de la educación.

- 3) *Los objetivos para el desarrollo sostenible (ODS) de Naciones Unidas.* Entre los 17 objetivos establecidos desde dicho organismo (ONU, 2015) para la construcción de un mundo mejor, se incluye el de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas, reconociendo que la educación es clave para poder alcanzar la mayoría del resto de los objetivos, entre los que destacan: acabar con la pobreza, conseguir mejores empleos, reducir las desigualdades, lograr la igualdad de género, empoderar a las personas para llevar una vida más saludable y sostenible y crear sociedades más tolerantes y pacíficas.

El concepto de desarrollo sostenible, adoptado por las Naciones Unidas como eje vertebrador para la construcción de un mundo mejor, exige desarrollar desde la educación competencias que permitan tomar decisiones fundamentadas en beneficio propio y de los demás (ahora y en el futuro) y poner en práctica esas decisiones, para lo cual hay que (UNESCO, 2020):

1. *Transformar los contextos de aprendizaje*, de forma que el alumnado pueda aprender lo que vive y vivir lo que aprende. Las escuelas deben transformarse para *empoderar al alumnado*, incrementando su participación en el aprendizaje y en la convivencia escolar.

2. *Fortalecer al profesorado* para que pueda transformar los contextos de aprendizaje en la dirección anteriormente expuesta, lo cual implica que esté suficientemente empoderado, disponiendo de las competencias y recursos que se requieren hoy.

3. *Colaborar con el entorno en el que se encuentra la escuela*, porque es en el contexto local donde podrá la escuela encontrar los recursos y las alianzas para esta transformación, asegurando programas viables que permitan una utilización óptima de los recursos y la extensión de las buenas prácticas.

4. *Optimizar el apoyo normativo y de la política educativa* a las escuelas, para favorecer la creación de sinergias entre contextos y la colaboración de las escuelas con el resto de los entornos implicados en la construcción de un mundo mejor.

1.1.2. Promover la inclusión y prevenir el abandono temprano desarrollando la vinculación y el sentido de pertenencia al centro escolar

La escuela puede ser parte fundamental en la erradicación de la exclusión (Gouëdard et al., 2021; ONU, 2015), pero a veces se convierte en el escenario en el que se reproducen las exclusiones y segregaciones que se originan fuera de ella (Tobisch y Dresel, 2017; Wang et al., 2018). Conviene tener en cuenta, en este sentido, que la exclusión puede incrementar el riesgo de violencia y que la infancia y la adolescencia son momentos críticos para su desarrollo o prevención.

Uno de los principales indicadores educativos del riesgo de exclusión es el abandono escolar temprano (AET), que se estima a partir del porcentaje de jóvenes entre 18 y 25 años sin estudios postobligatorios. España ha logrado avances significativos en la reducción del AET en los últimos años; en 2022, la tasa de AET era del 13,9%, casi la mitad que una década antes. A pesar de este logro, la tasa media en España sigue estando muy por encima de la meta del 9% fijada por la Comisión Europea y figura entre las más elevadas de la Unión Europea y la OCDE. Conviene tener en cuenta que el porcentaje de hombres que abandonan la escuela prematuramente es significativamente superior al de mujeres: 16,5% y 11,2%, respectivamente, en 2022, frente a los promedios del 11,4% y el 7,5% en la Unión Europea.

Para prevenir el abandono escolar temprano, así como los problemas y consecuencias asociados, hay que lograr que todo el alumnado quiera permanecer en ella, con la suficiente motivación como para esforzarse en el desarrollo de las competencias educativas. Y esto exige reconocer que el éxito académico y la calidad de las relaciones sociales que se establecen en la

escuela están estrechamente relacionados, tal y como se mencionaba en las conclusiones del grupo de trabajo sobre indicadores de la convivencia escolar creado desde del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar:

“Mejorar la calidad del sistema educativo mejorando la convivencia desde una perspectiva integral. Los resultados obtenidos en estas investigaciones reflejan la necesidad de reconocer que la lucha contra el fracaso escolar y la mejora de la convivencia están estrechamente relacionadas. Su reconocimiento desde una perspectiva integral, que comprenda las múltiples conexiones que existen entre estos dos objetivos, puede contribuir a mejorar las políticas educativas. En otras palabras, que mejorar la convivencia es una condición necesaria, aunque no suficiente, para reducir el fracaso escolar, y que la convivencia se construye desde cada actividad que tiene lugar en la escuela, incluida la enseñanza de las materias. La superación de este reto exige adaptar la escuela a una situación nueva, que proporcione al profesorado las condiciones necesarias para dicha adaptación y ayude al alumnado a encontrar su lugar en la escuela como contexto de aprendizaje y de convivencia” (Estudio estatal de la convivencia escolar, 2010, Capítulo cinco: Propuestas educativas, p.3).

Respondiendo a una solicitud del Ministerio de Educación y Formación Profesional, se ha elaborado desde la OCDE (2023) un *plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España*, basado en cinco acciones en torno a las cuales se incluyen una serie de recomendaciones. Se presenta a continuación un resumen de las más relacionadas con los indicadores de la convivencia escolar que en este informe se presentan:

1. *Establecer un enfoque común para identificar los «centros vulnerables» y orientar los recursos*, para lo cual es conveniente: trabajar en la creación de un sistema común de alerta temprana de alumnado en riesgo de AET; establecer definiciones y mediciones comunes de «absentismo escolar» o «alumnado con necesidad específica de apoyo educativo»; valorando la opción de incluir en la definición de vulnerabilidad indicadores de la «desvinculación escolar del alumnado».

2. *Desarrollar la capacidad del profesorado para prestar apoyo a la diversidad del alumnado, fomentando la inclusión y el bienestar, y previniendo el abandono escolar temprano*. Para lo cual, necesita comprender en profundidad las razones que subyacen a dicho problema, sus desencadenantes, las señales de alerta temprana, así como tener las competencias necesarias para abordar las desventajas educativas y la desvinculación escolar, desarrollando las habilidades socioemocionales, el trabajo en equipo y la formación en el uso de estrategias de enseñanza y evaluación (inclusivas), o el aprendizaje cooperativo basado en proyectos. En esta acción se recomienda también promover que los equipos directivos tengan las competencias necesarias para el liderazgo educativo que les permitan gestionar la diversidad, la equidad y la inclusión, e incluirlas en los procesos de autoevaluación escolar y en la creación de planes de desarrollo mediante iniciativas colectivas con toda la comunidad.

3. *Promover intervenciones a nivel escolar y comunitario para apoyar al alumnado diverso y fomentar la inclusión y la equidad*, para lo cual se recomienda: 1) reducir la repetición de curso, con intervención temprana de apoyo al alumnado en situación de riesgo y evaluaciones más inclusivas y campañas de sensibilización para que la sociedad tome conciencia de sus efectos negativos; 2) reducir la segregación escolar que se produce al concentrar al alumnado vulnerable en determinados centros; 3) reforzar los equipos profesionales especializados en los problemas que subyacen al AET; 4) y fomentar una convivencia escolar de calidad, mejorando el sentimiento de pertenencia del alumnado al centro y reforzando la colaboración entre las escuelas, las familias y las comunidades locales.

4. *Seguir fomentando la flexibilidad curricular, una formación profesional atractiva y de calidad y los programas de reincorporación escolar*, para lo cual se recomienda seguir desarrollando el modelo de aprendizaje en competencias que permita responder mejor a las necesidades de aprendizaje del alumnado diverso y que ayude a los que tienen más dificultades a recuperar la confianza en sí mismos/as.

5. *Fomentar e institucionalizar la colaboración y el intercambio de conocimientos a escala nacional sobre «aquello que da resultado»*, promoviendo una cultura de seguimiento y evaluación que sirva como base para la formulación de políticas y programas. Deberían promoverse sistemáticamente las evaluaciones previas y de seguimiento, así como la realización de estudios piloto para valorar soluciones y posibles modificaciones antes de decidir sobre su implantación. Los indicadores que en este informe se presentan pueden ayudar a conseguirlo.

1.1.3. Hacia una nueva forma de ejercer la autoridad

Como se refleja en los anteriores apartados, para que el profesorado pueda ser el agente del cambio que los actuales retos educativos requieren es necesario que cuente con las competencias y recursos que lo hagan posible. La pérdida de autoridad del profesorado a la que a veces se alude está relacionada con la dificultad para ejercerla al estilo tradicional, basado en la obediencia incondicional y el miedo al castigo. Para incrementar su autoridad es necesario hoy que el profesorado sea percibido como un aliado para conseguir objetivos que el alumnado desea lograr, como experto en competencias valoradas y como autoridad moral y de referencia. Para comprender cómo y por qué llevar a cabo dicho cambio conviene tener en cuenta las condiciones y consecuencias de las distintas formas de ejercer el poder. Se resumen a continuación las cinco más importantes, siguiendo la tipología clásica de French et al., (1959), y cómo pueden incrementarse a través de innovaciones educativas basadas en el aprendizaje cooperativo, de eficacia comprobada para conseguirlo, como se analiza en el capítulo dos.

1. *El poder coercitivo* se basa en la percepción del profesorado como mediador de castigos. Su fuerza depende de la magnitud de los castigos y de la probabilidad subjetiva (percibida por cada estudiante) de evitar el castigo comportándose de la forma requerida. Como ejemplo de la pérdida de este tipo de poder en las últimas décadas cabe considerar que cuando las malas notas se ven como inevitables no

motivan a estudiar y la expulsión podría no funcionar si se convierte en un premio para quienes no desean estar en el aula. Por otra parte, hay que tener en cuenta que los cambios producidos por el poder coercitivo del profesorado son más dependientes de su presencia física que los de los otros tipos de poder y, si el profesorado ejerce su influencia de forma coercitiva, disminuye la atracción del alumnado hacia él o ella y tenderán a evitarle. La utilización de los otros tipos de poder reduce mucho la necesidad de emplear medidas correctivas. Cuando todo lo demás ha fallado y resultan imprescindibles conviene tener en cuenta los requisitos para su eficacia, que se analizan en el capítulo cinco.

2. *El poder de recompensa* se basa en la percepción del profesorado como mediador de recompensas, de objetivos deseados por el alumnado. Su fuerza depende de la valoración de las recompensas y de que se perciban como alcanzables si se trabaja en la dirección señalada. Su eficacia depende de la presencia física del profesorado y se reduce a las conductas que pueden ser premiadas. Su utilización puede hacer aumentar la atracción del docente (y de esta forma el poder de identificación y referencia) siempre que las recompensas sean percibidas por el alumnado como legítimas. Por otra parte, si el profesorado promete premios que luego no puede proporcionar, por requerir por ejemplo conductas de gran dificultad, disminuye con ello su poder de recompensa. El incremento de las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento que el aprendizaje cooperativo supone en determinadas condiciones, hace que también aumente el poder de recompensa del profesorado, especialmente con el alumnado que con otros procedimientos tendría poco éxito.

3. *El poder legítimo* supone la aceptación de un determinado código o conjunto de normas según el cual el profesorado tiene derecho a influir sobre el alumnado, y éste el deber de aceptar dicha influencia. La amplitud del poder legítimo y los tipos de conducta sobre los que puede ejercer su influencia, suele estar prescrita de forma muy específica. El uso indebido del poder por el profesorado, por ejemplo, intentando cambiar una conducta del alumnado sobre la que no se le reconoce el derecho a influir o empleando un procedimiento inaceptable, hace disminuir su poder legítimo y la atracción que suscita. Con lo cual disminuye también su poder referente. Aunque el cambio conductual originado por el poder legítimo depende, en principio, de la presencia del profesorado, al activar valores aceptados por el alumnado puede volverse fácilmente independiente y mantenerse sin intervención alguna de aquel. El aprendizaje cooperativo puede incrementar el poder legítimo del profesorado siempre que las razones educativas de la innovación, y los criterios de su aplicación, sean suficientemente comprendidos, incluso consensuados con el alumnado, y que los considere justos. Una forma de incrementar este tipo de poder es mostrando disponibilidad para resolver de forma justa los conflictos que surgen en el centro educativo.

4. *El poder de experto* se basa en la percepción del profesorado por el alumnado como poseedor de un conocimiento especial en una materia determinada. Su amplitud es mayor en educación infantil y primaria y va reduciéndose a partir de la adolescencia, limitándose al ámbito cognitivo y a parcelas específicas, ya que es difícil que una persona sea considerada experta en un área muy amplia del conocimiento. Si el profesorado intenta ejercer este tipo de poder más allá del campo en el que se le reconoce suele disminuir la confianza del alumnado en él y

de esta forma su eficacia para ejercerlo con posterioridad. El cambio cognitivo del alumnado producido por el poder de experto del profesorado no depende de que aquel sea observado por este, y puede ser enseguida independiente de la presencia del docente. Los cambios en el acceso a la información han disminuido este tipo de poder, especialmente en la educación secundaria y más allá de la materia específica que imparte. También en este caso, el aprendizaje cooperativo puede ayudar a redefinir el papel docente, puesto que cuando el profesorado trata de compartir con el alumnado su poder de experto él o ella mismo/a suele incrementarlo.

5. *El poder referente o de identificación* del alumnado con las cualidades que el profesorado muestra en su presencia. Depende de lo atractivas que dichas cualidades resultan para el/la estudiante. Dos de las más disponibles y eficaces podrían ser la pasión por lo que trata de enseñar y la confianza en la posibilidad de progresar a través del aprendizaje. El cambio de conducta del alumnado producido por el poder referente puede ser enseguida independiente de la presencia del profesor o la profesora. Y a través de él puede influir en una gran variedad de conductas. El aprendizaje cooperativo, al aproximar el papel del estudiante al del docente, suele incrementar de forma muy significativa el poder referente, aumentando así la eficacia docente para educar en valores y disminuyendo la necesidad de medidas coercitivas, con las consecuencias positivas que de ello se derivan para la calidad de la vida en la escuela, tanto para el profesorado como para el alumnado.

Se incluye a continuación la propuesta acordada por el grupo de trabajo creado para definir indicadores de la convivencia desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar a partir del conjunto de resultados obtenidos sobre la autoridad del profesorado:

“Fortalecer la autoridad moral y de referencia del profesorado como objetivo prioritario de las políticas educativas. El análisis de correlaciones entre los distintos indicadores de calidad de la convivencia evaluados a través del equipo directivo y del profesorado del mismo centro lleva a destacar como síntesis especialmente relevante, el indicador que evalúa la calidad de la influencia del profesorado con el alumnado, su autoridad moral y de referencia. La relevancia de este resultado aumenta al encontrarlo, de nuevo, como el indicador definido a partir del profesorado que más correlaciona con el conjunto de los indicadores de calidad de la convivencia evaluados a través del alumnado. En este indicador se incluyen cuatro formas de ejercer la autoridad, distintas del poder coercitivo basado en el miedo al castigo, que van desde el poder de premiar el aprendizaje y el buen comportamiento (ayudando a obtener objetivos que interesan) y la percepción del profesorado como alguien disponible para buscar soluciones justas a los conflictos, hasta la forma más compleja de ejercer la autoridad, que en cierto sentido integra las anteriores: el poder de referencia, cuya influencia puede durar toda la vida y extenderse mucho más allá de la materia enseñada, permitiendo enseñar y educar al mismo tiempo, condición que coincide con la forma destacada por un mayor número de familias como la clave para mejorar la autoridad del profesorado desde los centros: “ejercer la autoridad y transmitir confianza al mismo tiempo”. De lo cual se deduce, la necesidad de promover desde las políticas educativas las condiciones que permitan al profesorado ejercer esta autoridad de referencia.”

1.2. La escuela como comunidad democrática, de aprendizaje y cooperación

La eficacia de la cooperación como herramienta para adaptar la educación a los retos que vivimos hoy se extiende a todas las relaciones que se establecen en la escuela, así como entre esta, las familias y el resto de la sociedad. En este sentido se orienta también una de las conclusiones del Estudio Estatal de la Convivencia Escolar en Secundaria (Díaz-Aguado et al., 2010), al encontrar que la percepción del centro como una comunidad en la que el profesorado se siente partícipe permite predecir su disponibilidad para trabajar en convivencia.

1.2.1 Enseñar la democracia desde su práctica en la escuela

Los estudios sobre la calidad de la convivencia en los centros educativos reflejan que es mejor cuando las normas son justas, se aplican de acuerdo a unos principios claros y se han elaborado contando con la participación de los distintos colectivos que forman parte de la escuela, características que favorecen su cumplimiento y la seguridad del centro escolar (Gottfredson et al., 2005; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016).

Estos resultados ponen de manifiesto, como se proponía desde las primeras décadas del siglo XX, que “para que la democracia pueda ser el objetivo de la educación debe ser también el medio” (Dewey, 1916); y que para adquirir el sentido de la disciplina y la responsabilidad cívica, la escuela debe tratar de proporcionar al alumnado situaciones en las que pueda aprender desde la práctica lo que es la democracia, a través de la participación en la elaboración y aplicación de las normas y anticipando y aplicando qué se debe hacer cuando no se cumplen (Piaget, 1933).

Los primeros programas basados en la evidencia que confirman a través de la investigación las hipótesis anteriormente mencionadas se producen en la década de 1970. Una especial relevancia tienen, en este sentido, las investigaciones sobre cómo mejorar la atmósfera moral construyendo comunidades justas (Just Community Approach), desarrolladas por el equipo de Kohlberg desde la universidad de Harvard. Las evaluaciones realizadas han confirmado su eficacia en contextos penitenciarios y escolares, para mejorar el respeto a las normas, el sentido democrático de comunidad, las competencias ciudadanas, la calidad de las relaciones y la prevención de la violencia. Para comprender dicha eficacia conviene tener en cuenta que cuando todos los miembros de la comunidad tienen un papel activo en la creación de las normas y estas se conceptualizan como un instrumento para mejorar el bienestar de la comunidad, su incumplimiento deja de representar una mera desobediencia y pasa a ser comprendido como una incoherencia (falta de lealtad) con uno/a mismo/a y con la comunidad a la que se pertenece, contribuyendo así a desarrollar su compromiso con dichas normas (Kohlberg, 1985; Power y Higgins-D’Alessandro, 2008).

En los programas elaborados desde esta perspectiva se destacan como condiciones básicas para conseguirlo: 1) la incorporación de la discusión entre

compañeros/as en equipos heterogéneos como procedimiento de educación moral dentro del currículum; 2) la creación de contextos en los que se discutan dilemas morales reales sobre las reglas, la disciplina y los conflictos que se producen en la escuela y se adopten decisiones de forma democrática; 3) y la construcción de un sentido de comunidad, de una cultura moral, orientada al bienestar y la solidaridad entre sus miembros.

Se presentan a continuación las pautas de aplicación de este modelo al contexto educativo español, elaboradas en grupos de discusión junto al profesorado de educación secundaria que participó en las investigaciones sobre programas de educación en valores, mejora de la convivencia y prevención de la violencia (Díaz-Aguado, 1996; 2004, 2013), basadas en el reconocimiento de la necesidad de enseñar desde la escuela la democracia en teoría y en la práctica:

1) *Dar a todo el alumnado la oportunidad de participar en la organización de una comunidad democrática*, creando pequeñas unidades (de unos 6 estudiantes) que se sientan responsables sobre cada uno de los individuos que las componen. Un contexto idóneo para ello pueden ser las actividades de tutoría dentro de cada clase, a las que algunos centros se refieren como “asamblea de aula”, y que puede estar representada en otros contextos con competencias en la organización de la vida del centro: 1) a través de delegado/a, subdelegado/a y el/la docente responsable de la tutoría; 2) así como a través de quien coordine las diversas comisiones que se creen para objetivos específicos.

2) *Repartir el poder y la responsabilidad*, desarrollando contextos en los que participen docentes y estudiantes, y se tomen decisiones de forma democrática a través del diálogo, el consenso, y el voto (según el principio de una persona un voto). Contextos que podrían establecerse a través de comisiones mixtas de nivel (compuestas, por ejemplo, por delegados/as y tutores/as) o con el nombre específico de la tarea encomendada (por ejemplo, comisión de medio ambiente o de actividades extraescolares).

3) *Desarrollar un nuevo concepto de comunidad, de relación con las normas y de autoridad*. Dando al alumnado un papel activo en la creación de las normas aprender a respetarlas como medio para mejorar el bienestar de la comunidad, viendo su incumplimiento como una incoherencia (falta de lealtad) con uno/a mismo/a y con el grupo al que se siente y quiere pertenecer. De esta forma aumenta la eficacia del profesorado en la transmisión de valores, al aumentar su legitimidad y poder de identificación.

1.2.2 Liderazgo educativo participativo y comunidades de aprendizaje en los estudios TALIS de la OCDE

A favor del desarrollo de la escuela como comunidad cabe interpretar también los resultados obtenidos en el estudio TALIS (OCDE, 2016) en torno a tres conceptos: el liderazgo educativo, el liderazgo participativo y las comunidades profesionales de aprendizaje.

Con el término *liderazgo educativo*, se hace referencia al conjunto de prácticas que se utilizan desde la dirección de la escuela para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, un importante indicador de educación proactiva (que se anticipa a los problemas para prevenirlos en lugar de limitarse a reaccionar cuando ya se han producido). A nivel global se encuentra que un tercio de quienes llevan la dirección de los centros escolares no ejercen dicho liderazgo, problema que parece estar relacionado con la falta de formación específica para dicha tarea.

El *liderazgo participativo o distribuido* se define como el que logra implicar a todos los colectivos que forman parte de la escuela en el proceso de toma de decisiones. Se observa que casi todos los centros involucran al profesorado en la toma de decisiones, pero difieren en cuanto a las oportunidades que ofrecen al alumnado y a las familias, muy escasas en la mayoría de los centros.

Las *comunidades profesionales de aprendizaje (CPA)* se definen en este estudio como las acciones estructurales y recurrentes que tienen como objetivo fomentar el diálogo y la colaboración entre el profesorado con el fin de mejorar su práctica docente. Acciones que fueron evaluadas a través de cinco indicadores: 1) la participación docente en diálogos reflexivos; 2) la práctica desprivatizada en las aulas (observada por otros/as docentes); 3) el sentido de propósito común; 4) la actividad colaborativa; y 5) un enfoque colectivo sobre el aprendizaje.

El análisis de la relación entre estos cinco indicadores y el tipo de liderazgo ejercido desde la dirección del centro refleja que el liderazgo educativo parece ser un factor determinante en el establecimiento de diálogos reflexivos entre el profesorado en todos los niveles educativos. En educación primaria y primer ciclo de secundaria, se encuentra una relación significativa entre liderazgo educativo y cooperación entre docentes. El liderazgo participativo se relaciona con el establecimiento de un sentido de propósito común en los centros en todos los niveles educativos, lo cual sugiere que involucrar a alumnado, familias y personal del centro, genera una cultura de responsabilidad compartida sobre cómo mejorar la escuela, que contribuye a conseguirlo.

Como media en todos los países evaluados solo una cuarta parte de quienes llevan la dirección de centros educativos responde haberse preparado para dicha tarea antes de ocupar su puesto. Entre quienes no han tenido dicha preparación, es generalizado el reconocimiento de la dificultad que supone hoy (OCDE, 2016). En función de lo cual resulta muy relevante el avance detectado en España en el estudio TALIS 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020) en la preparación formal de directores/as en liderazgo educativo en centros de educación secundaria. Quienes reconocen tener dicha formación era del 59,3% en 2013 y pasa al 73,8% en 2018 (siendo entonces del 82,5% en el conjunto de países de la OCDE); aumento que cabe relacionar con el hecho de que dicha formación sea en 2018 un requisito para acceder a la dirección del centro.

1.2.3. Objetivos y desarrollo del centro escolar como una comunidad profesional de aprendizaje

Más allá de los estudios de la OCDE, numerosas investigaciones realizadas durante las dos últimas décadas también confirman la eficacia que el desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) puede tener para mejorar la educación a través de la colaboración (Lomos et al., 2011; Krichesky y Murillo, 2015; García-Martínez et al., 2018).

No existe una única definición de las comunidades profesionales de aprendizaje, concepto en el que se integran distintas perspectivas, entre las que cabe destacar por su relevancia para la convivencia escolar: las comunidades de aprendizaje (Lieberman y Miller, 2011; Sergiovanni, 1994), los programas de éxito para todos/as basados en el aprendizaje cooperativo (Slavin, y Madden, 2001) y las comunidades justas (Power y Higgins-D'Alessandro, 2008).

Las comunidades profesionales de aprendizaje se orientan en torno a una serie de objetivos y condiciones, en los que se reflejan claramente la integración de perspectivas anteriormente mencionadas (Antinluomal et al., 2021; Hord, 2004; Meeuwen et al., 2020; Krichesky y Murillo, 2015; Stoll et al., 2006):

1) *Adaptar la educación a los actuales retos educativos*, transformando en profundidad los papeles y actividades que se producen en el sistema escolar.

2) *Construir una cultura de cooperación* a distintos niveles, a partir de la cual se desarrolla un fuerte sentido de *responsabilidad colectiva* para mejorar el aprendizaje del alumnado y la convivencia.

3) Basarse en el *desarrollo profesional del profesorado*, en su empoderamiento, aprendizaje y colaboración, como requisitos fundamentales para mejorar la escuela, para lo cual es necesario establecer tiempos y espacios que hagan posible el trabajo conjunto.

4) *Desprivatizar lo que sucede dentro de las aulas*, convirtiéndolas en un contexto de *observación compartida entre docentes* como herramienta básica para el resto de los objetivos.

5) *Evaluar el progreso* del alumnado como punto de partida para el diálogo reflexivo y *la indagación*, a partir de lo cual construir *un proyecto educativo compartido* para mejorar dicho progreso *basado en la evidencia*. Característica en la que cobra una especial relevancia la colaboración con equipos especializados en investigación.

6) Desarrollar la implicación del equipo directivo, con *liderazgo educativo y participativo*, con capacidad para involucrar a todos los colectivos que forman parte de la escuela en el proyecto del centro, incluyendo la *construcción de las normas* como componente fundamental de dicho proyecto.

7) Buscar el *éxito educativo* de todo el alumnado, una educación *inclusiva*, que incorpora procedimientos innovadores de eficacia comprobada para conseguirlo, como el *aprendizaje cooperativo*.

8) Construir relaciones interpersonales basadas en *la confianza, el respeto y el apoyo mutuo*, como parte fundamental para empoderar a cada miembro de la

comunidad escolar. Para lo cual incorpora procedimientos eficaces de resolución de conflictos, como el modelo dialógico.

9) *Abrirse al entorno*, con el que colabora para mejorar tanto lo que sucede en la escuela como lo que está más allá de ella, estableciendo redes de aprendizaje para la generación del conocimiento y la innovación. Dentro de esta apertura cobran una gran relevancia las redes *entre centros educativos* y *entre los centros y otros contextos* (ONGs, equipos municipales, la administración educativa, las empresas, la universidad...).

La transformación de la escuela tradicional para avanzar en los objetivos y condiciones anteriormente mencionados es un proceso largo y costoso, que requiere superar importantes obstáculos. Las investigaciones realizadas sobre las fases de esta transformación y las condiciones prioritarias para avanzar en cada una de ellas han permitido detectar (Krichesky y Murillo, 2015; Leclerc, et al., 2012):

1) *Fase de iniciación*. Se caracteriza por la ausencia de las condiciones que caracterizan a las CPA y la resistencia al cambio que supone comenzar a construirlas. Existen múltiples prioridades educativas que no se reflejan en la vida cotidiana de la escuela. Las principales decisiones organizativas las toma la dirección. La cooperación entre el profesorado resulta muy difícil (por falta de tiempo, conflictos interpersonales, falta de habilidades...). No hay difusión del conocimiento entre docentes, ni una evaluación precisa del progreso del alumnado como punto de partida del proyecto educativo. Para superar estos problemas son necesarios: 1) condiciones materiales y recursos humanos que hagan posible la colaboración entre el profesorado (como la disponibilidad de un tiempo para las reuniones dentro de su horario laboral); 2) apoyo por parte de profesionales que puedan guiar el proceso (desde la dirección del centro, personas expertas o equipos de investigación, por ejemplo); 3) consensuar los principales valores y prioridades educativas a partir de los cuales mejorar la escuela. Aunque estas condiciones seguirán siendo imprescindibles en las fases posteriores, mantenerlas una vez establecidas no suele resultar tan difícil como su desarrollo inicial. La necesidad de guía y apoyo por parte de profesionales con mayor conocimiento en las innovaciones emprendidas va reduciéndose en la fase siguiente y todavía más en la tercera.

2) *Fase de implementación*. Esta fase intermedia se caracteriza por el logro de los primeros objetivos que permiten seguir avanzando hasta la fase de consolidación aún no conseguida. Se han establecido las condiciones y recursos que hacen posibles los encuentros para la colaboración entre docentes. Se han consensuado los valores y prioridades educativas y este consenso comienza a reflejarse en la vida cotidiana de la escuela. Hay importantes avances en el desarrollo de las habilidades para la colaboración entre docentes. La dirección del centro utiliza un liderazgo participativo que gradualmente va implicando no solo al profesorado sino también al alumnado y a las familias en las decisiones escolares. Se realiza una evaluación del progreso del alumnado más precisa, como punto de partida para las innovaciones y su adaptación continua. Entre las condiciones más relevantes para avanzar en esta fase cabe destacar: 1) la observación entre docentes sobre lo que sucede en las aulas; 2) la colaboración

con centros más avanzados en las CPA, que proporcionen modelos y ejemplos de cómo llevar a la práctica los cambios más eficaces; 3) así como la disponibilidad de personas expertas que favorezcan la reflexión compartida sobre lo que está sucediendo al tratar de mejorar la escuela y la evaluación de resultados.

3) *Fase de integración.* Se caracteriza por la consolidación de los objetivos y condiciones de las CAP, sin que esto signifique ausencia de conflictos y dificultades, que se resuelven a través del diálogo y la cooperación. Existe un sólido consenso sobre los valores y prioridades educativos que se manifiesta de forma coherente y generalizada en la vida cotidiana de la escuela. Se observa ya una cultura de colaboración, basada en las condiciones y rutinas ya establecidas (horario, espacio, recursos...), así como en las competencias desarrolladas por los distintos colectivos que forman parte de la comunidad. El liderazgo participativo por parte de la dirección logra implicar en las decisiones escolares no solo al profesorado, sino también al alumnado y las familias. Se utiliza la evaluación del alumnado para favorecer la educación inclusiva y el sentido de pertenencia a la escuela. Para avanzar en esta fase cobra una especial importancia el liderazgo participativo entre el profesorado, que ya se encuentra comprometido con el proceso realizado, con mucha más capacidad de iniciativa, aunque sigue siendo necesario incrementar el esfuerzo para el seguimiento y la evaluación precisa de los progresos del alumnado como punto de partida de la práctica educativa, así como contar con nuevos retos que contribuyan al desarrollo docente profesional, como los que puede suponer compartirlo con otros centros a través de redes (locales, nacionales o internacionales), participar en la formación de formadores, o dar a conocer el proceso de investigación realizado a través de publicaciones.

Procesos parecidos al anteriormente descrito se producen también en centros que sin autodenominarse comunidades profesionales de aprendizaje tratan de transformar en profundidad la escuela (sus papeles, sus normas, sus actividades...) para adaptarla a los actuales retos educativos. Las evaluaciones realizadas sobre su eficacia reflejan que dichos retos no son inalcanzables, y que la unión de la formación del profesorado, la evaluación de indicadores basados en la evidencia y la cultura de la colaboración permiten construir la escuela que la sociedad necesita para llegar a ser como queremos ser.

1.3. La evaluación de la calidad de la convivencia en el centro desde la perspectiva del alumnado, el profesorado y los equipos directivos:

En este apartado se incluyen una serie de indicadores que permiten evaluar desde tres perspectivas diferentes la calidad de la vida en el centro, en torno a: 1) la satisfacción con el conjunto de relaciones que en él se establecen; 2) como una comunidad basada en la participación; 3) la calidad de la autoridad del profesorado; 4) la calidad de las normas y la forma de resolver los conflictos; 5) y el sentido de pertenencia al centro.

1.3.1 Indicadores de la calidad global de las relaciones en el centro

Una de las formas más sencillas de evaluar la calidad de la convivencia en el centro consiste en pedir que se valoren cada una de las relaciones que en él se establecen. En el cuadro 1.1 se incluyen los indicadores validados en este sentido desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

Cuadro 1.1. Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar sobre la calidad de las relaciones en el centro

Satisfacción del alumnado con sus relaciones en el centro

En educación secundaria (Díaz-Aguado et al., 2010) se evaluó a través de la siguiente pregunta, con cuatro opciones de respuesta (nada, poco, bastante, mucho):

“Expresa a continuación hasta qué punto estás satisfecho o satisfecha con cada una de tus relaciones en el centro:

- 1) Con este centro.
- 2) Con los profesores y las profesoras.
- 3) Con los compañeros y las compañeras.
- 4) Con el director o la directora.
- 5) Con el orientador, la orientadora o similar.
- 6) Con los conserjes o las conserjes.
- 7) Con la relación entre tu familia y el centro.
- 8) Con lo que aprendes en el centro”.

El análisis factorial con las respuestas sobre las ocho relaciones reflejó la existencia de **un único factor**, con buena fiabilidad, por lo que pueden sumarse sus puntuaciones para obtener un indicador global que refleja lo satisfecho que está el alumnado con las relaciones que establece en el centro. En este indicador global se encontraron diferencias significativas en función del sexo, en las que se refleja que las chicas están más satisfechas con dichas relaciones que los chicos.

En apoyo de la validez de este indicador obtenido a través del alumnado cabe considerar que correlacione de forma significativa con la evaluación global de las relaciones en la escuela por el profesorado del mismo centro.

Cuando los dos elementos evaluados a través del alumnado sobre su satisfacción “con lo que aprendes” y “con el profesorado” se incluyen junto a elementos de las diversas relaciones que se establecen en la adolescencia más allá de la escuela, aquellos suelen agruparse en *un factor específico de aprendizaje y profesorado*, con una aceptable fiabilidad, siendo sensibles al cambio generado por programas de mejora de la convivencia que incluyen su desarrollo en las aulas por el profesorado a través del aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos (Díaz-Aguado et al., 2004). En el capítulo dos se describen las condiciones para su eficacia.

En el estudio del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar **en educación primaria** (Torrego et al., 2023), se utilizaron (de 3º a 6º) tres elementos de esta escala modificando su redacción y rango de respuesta, de 0 (nada) a 10 (mucho):

1. En este colegio me siento a gusto.
2. Mi relación con el profesorado es buena.
3. Mi relación con mis compañeros y compañeras es buena.

Valoración global del profesorado sobre la convivencia y las relaciones en el centro

En educación secundaria se evaluó a través de la siguiente pregunta con cuatro opciones de respuesta (mala, regular, buena, muy buena):

“Expresa a continuación su valoración global sobre la calidad de la convivencia en este centro, así como sobre cada una de las relaciones e influencias por las que se pregunta:

- 1) La convivencia global en el centro.
- 2) Las relaciones entre el profesorado y el alumnado.
- 3) Las relaciones entre estudiantes.
- 4) Las relaciones entre el profesorado.
- 5) La implicación del equipo directivo.
- 6) El trabajo del departamento de orientación o similar.
- 7) La relación con mi departamento.
- 8) La relación con las familias.
- 9) El papel de conserjes y personal no docente.
- 10) La relación con el entorno en el que se sitúa el centro (barrio, municipio...)”.

El análisis factorial sobre las respuestas dadas a los diez elementos reflejó la existencia de **dos factores** con una aceptable fiabilidad, por lo que pueden sumarse las puntuaciones de cada factor para evaluar:

1. Calidad global de la convivencia en el centro, formado por cinco elementos: 1, 2, 3, 8 y 10, que hacen referencia a la convivencia en general, las relaciones entre estudiantes, entre el profesorado y el alumnado, con las familias y con el entorno.

2. Calidad global de las relaciones entre docentes y personal, formado por cinco elementos 4, 5, 6, 7 y 9, que hacen referencia a las relaciones entre profesionales del centro.

En apoyo de la validez de estos dos indicadores obtenidos a través del profesorado de un centro cabe considerar que correlacionen de forma significativa con la valoración global de las relaciones escolares que realiza el alumnado del mismo centro.

En el estudio del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar **en educación primaria** se utilizaron 7 de los estos elementos (1, 2, 3, 4, 8, 9 y 10) con un rango de respuesta de 0 (muy mala) a 10 (muy buena).

Valoración global del equipo directivo sobre la convivencia y las relaciones en el centro

En educación secundaria se evaluó a través de una pregunta similar a la del profesorado, modificando el elemento siete por “el trabajo de los departamentos didácticos” y añadiendo los dos últimos elementos específicos para equipos directivos.

- 1) La convivencia global en el centro.
- 2) Las relaciones entre el profesorado y el alumnado.
- 3) Las relaciones entre estudiantes.
- 4) Las relaciones entre el profesorado.
- 5) La implicación del equipo directivo.

- 6) El trabajo del departamento de orientación o similar.
- 7) El trabajo de los departamentos didácticos.
- 8) La relación con las familias.
- 9) El papel de conserjes y personal no docente.
- 10) La relación con el entorno en el que se sitúa el centro (barrio, municipio...)"
- 11) Las relaciones del equipo directivo con el AMPA"
- 12) El papel de otras personas que contribuyen a la formación en el centro (monitores/as, educadores/as sociales, PTSC...)"

El análisis factorial sobre la calidad de la convivencia y de las relaciones escolares evaluada a través de los equipos directivos reflejó la existencia de **tres factores**:

1) *Calidad de las relaciones entre docentes y el trabajo de los equipos del centro*, formado por seis elementos: 4, 5, 6, 7, 9 y 12. Su fiabilidad es aceptable. Este factor es parecido al denominado "relaciones entre docentes y personal" en la evaluación obtenida a través del profesorado.

2) *Calidad global de la convivencia y de las relaciones del alumnado*, formado por tres elementos: 1, 2 y 3, con una fiabilidad aceptable. El hecho de que la valoración global de la convivencia se incluya en el mismo factor que las relaciones interpersonales entre el alumnado, así como entre estudiantes y profesorado, pone de manifiesto la especial importancia que tienen en la percepción global de la convivencia por los equipos directivos.

3) *Calidad de las relaciones con las familias y el entorno*, con tres relaciones: 8, 10 y 11, con una fiabilidad cuestionable, probablemente debida al reducido número de elementos que lo componen.

A favor de la validez de estos tres factores cabe considerar las significativas correlaciones que muestran con los dos factores evaluados a través del profesorado. También hay relación significativa, aunque de magnitud algo menor, entre el factor "calidad global de la convivencia y las relaciones del alumnado", evaluado a través de los equipos directivos, y el factor global de satisfacción con el centro evaluado a través del alumnado.

En el estudio del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar **en educación primaria** (Torrego et al., 2023) se utilizaron 7 de los estos elementos, sobre las relaciones: entre profesorado y alumnado, entre el profesorado, entre profesorado y familias, con el personal no docente, con el entorno en el que se sitúa el centro, entre el equipo directivo y la asociación de familias del alumnado. Su rango de respuesta era de 0 (muy mala) a 10 (muy buena).

Los resultados obtenidos en el estudio realizado desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en educación secundaria (Díaz-Aguado et al., 2010) reflejaron los siguientes resultados en los indicadores del cuadro 1.1 sobre la valoración global de la convivencia en el centro, así como de las relaciones que en él se establecen:

1) *En el alumnado*. La mayoría estaba bastante o muy satisfecho con la convivencia y todas las relaciones escolares, siendo muy elevadas (79% o más) respecto a: compañeros y compañeras, lo que se aprende en el centro, la relación entre la familia y el centro y el centro en general. Las relaciones con el profesorado se situaban en una posición intermedia (72,4%), seguida de las

relaciones que parecen afectar al alumnado de forma más puntual (orientador/a o similar, director/a, conserjes). También conviene tener en cuenta los porcentajes que reflejaban problemas de convivencia, entre los que cabe considerar a quienes decían estar nada satisfechos/as con: la relación entre su familia y el centro (4,1%), el profesorado (3,8%) y los/as compañeros y compañeras (1,7%). Problemas que deben ser diagnosticados con precisión a través de indicadores específicos sobre cada relación, como los que se describen en el capítulo dos y en el capítulo tres.

2) *En el profesorado.* La mayoría valoraba la calidad de la convivencia en su centro como buena o muy buena en todos los elementos. Los porcentajes de quienes así respondían eran más elevados, por encima del 80%, en las relaciones: con el propio departamento, con conserjes y personal no docente, entre el profesorado, entre el profesorado y el alumnado y en la implicación del equipo directivo. El resto de las relaciones (entre estudiantes, con las familias y con el entorno) eran también bien valoradas, con porcentajes de respuestas positivas superiores al 70%.

3) *En los equipos directivos.* La mayoría valoraba de forma todavía más positiva que el profesorado la convivencia en el centro, así como todas las relaciones por las que se pregunta. Más del 90% de los equipos calificaban la calidad de las siguientes relaciones como buena o muy buena: la implicación del equipo directivo, entre el profesorado, la convivencia global, entre el profesorado y el alumnado y entre estudiantes. Entre las relaciones que concentran un mayor porcentaje de valoraciones críticas (aunque siempre minoritarias) cabe destacar el trabajo de los departamentos didácticos, valorado en general como bastante o muy positivo (por un 62,1%), aunque la tercera parte de los equipos directivos (el 37, 9%) lo valora de forma crítica.

1.3.2 Indicadores sobre el centro como una comunidad basada en la participación

Como se ha analizado en los primeros epígrafes de este capítulo, un importante indicador de la calidad de la convivencia en el centro es su percepción por las personas que en él conviven como una comunidad en la que participan activamente y prepara para colaborar con el entorno en el que se encuentra. En el cuadro 1.2 se incluyen los indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar sobre dicha dimensión.

Cuadro 1.2. Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar sobre el centro como una comunidad basada en la participación

Los elementos que componen estas escalas fueron consensuados en el grupo de trabajo desde el cual se llevó a cabo el estudio estatal en secundaria a partir de la propuesta del equipo investigador de la Universidad Complutense de Madrid, basada en indicadores de participación cívica en el centro utilizados en el estudio CIVED sobre educación cívica de la Agencia Internacional de Educación (Schulz et al.,2010),

tratando de evaluar el seguimiento de las recomendaciones que sobre este tema proponen el Consejo de Europa y la Unión Europea.

Valoración del centro por el alumnado como una comunidad en la que participa activamente

Se evaluó a través de la siguiente pregunta, con cuatro opciones de respuesta (nada, poco, bastante, mucho):

“Indica en qué grado se dan en este centro cada una de las condiciones que se mencionan a continuación:

- 1) Todos/as tenemos algo importante que hacer por los/as demás.
- 2) Cuidamos los materiales e instalaciones del centro.
- 3) Sentimos que formamos parte de un grupo.
- 4) Nos reunimos periódicamente para buscar cómo mejorar la convivencia y el centro.
- 5) Trabajamos para entender lo que está sucediendo en el mundo.
- 6) Los/as estudiantes trabajamos para mejorar lo que sucede alrededor del centro (en la ciudad o pueblo en el que se encuentra el centro).
- 7) Cuando los/as estudiantes trabajamos unidos/as se consiguen muchas cosas.
- 8) Se anima al alumnado a tener ideas propias sobre todos los temas.
- 9) Existe una buena relación entre el profesorado”.

El análisis factorial reflejó la existencia de **dos factores**, con fiabilidad aceptable.

1) *El centro como comunidad*, formado por seis elementos: 1, 2, 3, 7, 8 y 9, en los que el alumnado expresa que percibe y siente su escuela como una comunidad de la que forma parte, que cuida y respeta a todas las personas, y que los/as estudiantes cuidan sus materiales e instalaciones.

2) *La participación en la construcción de la convivencia escolar y en el entorno*, formado por tres elementos: 4, 5 y 6, en los que se hace referencia a actividades para construir la convivencia con la participación del alumnado.

En apoyo de la validez de estos dos indicadores globales cabe destacar que el resultado de sumar las respuestas de los elementos que componen cada uno correlaciona de forma muy significativa con los resultados obtenidos en cada centro a través de ocho indicadores globales de calidad de la convivencia evaluados a través de su profesorado, así como con la satisfacción global del alumnado con el conjunto de las relaciones que establece en la escuela. También se observa una correlación significativa, aunque de magnitud algo menor, con la percepción que tiene el equipo directivo de la calidad global de la convivencia y del alumnado del centro. Resultados que confirman la conveniencia de desarrollar el sentido de comunidad de los centros educativos para mejorar la convivencia y la calidad de la vida en la escuela, así como la posibilidad de evaluarlo tanto a través del alumnado como del profesorado.

En educación primaria

En función del tipo de preguntas que forman parte de este indicador es previsible que pueda utilizarse desde quinto de educación primaria. En el estudio realizado desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en dicho nivel educativo se incluyó la siguiente pregunta relacionada con este indicador: “el profesorado nos pregunta sobre cómo mejorar nuestra clase o nuestro colegio”. Se pedía el grado de acuerdo con un rango de respuesta de 0 (totalmente en desacuerdo) a 10 (totalmente de acuerdo).

Valoración del centro por el profesorado como una comunidad en la que participa activamente

Se evaluó a partir de la siguiente pregunta:

“Indique en qué grado se dan en este centro cada una de las afirmaciones que se indican a continuación (nada, poco, bastante, mucho):

- 1) Todos/as tenemos algo importante que hacer por los/as demás.
- 2) Nos reunimos (periódicamente) para buscar cómo mejorar la convivencia y el centro.
- 3) La organización y programación de las materias de este centro contribuye a una buena convivencia.
- 4) Cuando el profesorado trabaja unido se consiguen muchas cosas.
- 5) Trabajamos para que el alumnado entienda lo que está sucediendo en el mundo.
- 6) Sentimos que formamos parte de un grupo, de una comunidad.
- 7) Motivamos al alumnado para que siga aprendiendo.
- 8) A los/as estudiantes se les anima a tener ideas propias sobre todos los temas.
- 9) Cuando el alumnado trabaja unido se consiguen muchas cosas.
- 10) Los/as estudiantes cuidan los materiales y las instalaciones del centro”.

El análisis factorial realizado con las respuestas del profesorado a estos diez elementos reflejó la existencia de **un único factor** con elevada fiabilidad, por lo que pueden sumarse las puntuaciones para obtener un indicador global, que evalúa la calidad de la vida en el centro como una comunidad que va más allá de la suma de los individuos que la componen, tratando de educar para favorecer una mejor relación con el entorno inmediato, ayudando a entender lo que está sucediendo en el mundo y motivando al alumnado a seguir aprendiendo.

En apoyo de la validez de dicho indicador cabe destacar las elevadas correlaciones que muestra con siete indicadores globales de calidad de la convivencia en el mismo centro evaluados a través del alumnado y especialmente con los dos que evalúan esta misma dimensión (la calidad del centro como comunidad). También es significativa, aunque de magnitud algo menor, su correlación con la percepción que el equipo directivo tiene de la calidad global de la convivencia y el alumnado.

Valoración del centro por los equipos directivos como una comunidad basada en la participación

Se evaluó a través de la siguiente pregunta:

“Valore en qué grado se dan en el centro las situaciones que se mencionan a continuación (nada, poco, bastante, mucho):

- 1) Existe un sentimiento generalizado de formar parte de una comunidad.
- 2) Hay actividades organizadas a nivel de centro para favorecer el aprendizaje para toda la vida (que sigan estudiando y aprendiendo).
- 3) Hay actividades organizadas a nivel de centro con el objetivo de enseñar a hacer cosas por los/as demás.
- 4) Trabajamos para que el alumnado entienda lo que está sucediendo en el mundo.
- 5) El alumnado participa de forma regular en contextos que tienen como objetivo específico la mejora de la convivencia (asambleas de aula, tutorías orientadas en dicho sentido...).

- 6) Se estimula a los alumnos y las alumnas a discutir sobre cuestiones sociales y políticas sobre las que existe diversidad de opiniones.
- 7) A los/as estudiantes se les anima a tener ideas propias sobre todos los temas
- 8) Nos reunimos (periódicamente) para buscar cómo mejorar la convivencia y el centro.
- 9) Se promueven prácticas de voluntariado hacia personas y medio ambiente.
- 10) Se promueve que el alumnado elabore sus propias propuestas sobre cómo mejorar la convivencia.
- 11) Los/as estudiantes cuidan los materiales y las instalaciones del centro.
- 12) El alumnado es consultado regularmente cuando se va a tomar una decisión que le afecta.
- 13) El centro organiza actividades en colaboración con otros agentes del entorno (el ayuntamiento, el barrio...).

El análisis factorial con las respuestas a estos 13 elementos reflejó la existencia de **un único factor**, con elevada fiabilidad, por lo que pueden sumarse sus puntuaciones para obtener un indicador global sobre las actividades promovidas desde el centro para su desarrollo como comunidad, que se preocupa por el bienestar de todos sus miembros, estimula su participación, así como la colaboración con el entorno, para promover el aprendizaje durante toda la vida. Características que coinciden, en buena parte, con el liderazgo participativo al que se alude en los informes TALIS de la OCDE (2016, 2017), así como con las actividades de participación cívica desde la escuela evaluadas en el estudio CIVED de la Agencia Internacional de Educación (Schulz et al.).

Los resultados obtenidos en el Estudio Estatal realizado desde el observatorio en educación secundaria (Díaz-Aguado et al., 2010) reflejaron los siguientes resultados en los indicadores del cuadro 1.2 sobre el centro como una comunidad basada en la participación:

1) *A través del alumnado.* Al sumar las respuestas claramente positivas respecto a cada indicador (indicando que se da bastante o mucho), se observa que el alumnado valora de forma especialmente positiva los que indican que: “cuando los/as estudiantes trabajamos unidos/as se consiguen muchas cosas” (75,5%), “existe una buena relación entre el profesorado” (75%), y “sentimos que formamos parte de un grupo” (73,9%). En un segundo nivel, destaca el reconocimiento de que “se anima al alumnado a tener ideas propias sobre todos los temas” (63,7%) y “todos/as tenemos algo importante que hacer por los demás” (60,2%). Hay tres indicadores en los que las actividades escolares parecen poco frecuentes: reuniones periódicas con alumnado para mejorar la convivencia en el centro (30,2%), trabajar para mejorar lo que sucede alrededor del centro (31%) y para entender lo que está sucediendo en el mundo (45,4%).

2) *Diferencias en función del género en el alumnado.* Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los dos factores definidos a partir de estos 9 elementos, según las cuales las chicas perciben y sienten, en mayor medida que los chicos, su centro educativo como una comunidad que cuida y respeta a las personas, basada en la participación del alumnado para construir la convivencia. Diferencias que cabe relacionar con la mayor vinculación con la escuela, expectativas de seguir estudiando y rendimiento que se observa en ellas.

2) *A través del profesorado.* Se encuentra una valoración mayoritariamente positiva en todas las cuestiones por las que se pregunta (superiores al 63%), con la única excepción de “los/as estudiantes cuidan los materiales y las instalaciones del centro”, en la que solo el 42% del profesorado responde que se da bastante o mucho, frente al 54,1% del alumnado que así lo afirma. Existe, en general, bastante relación en el orden de los elementos más y menos valorados entre ambos colectivos. Una excepción en este sentido es el indicador “trabajamos para que el alumnado entienda lo que está sucediendo en el mundo”: el 79% del profesorado dice que bastante o mucho, mientras que solo responde así el 45,4% del alumnado, debido quizá a cómo interpreta cada colectivo “lo que sucede en el mundo”.

3) *A través de los equipos directivos.* Se encuentra que perciben la calidad del centro como comunidad de forma todavía más positiva que el profesorado. La mayoría de los equipos reconoce que todos los indicadores positivos del centro como comunidad se dan bastante o mucho, mientras que son claramente minoritarios en las dos cuestiones de tipo negativo, sobre la dificultad para que el centro considere las propuestas del alumnado sobre la convivencia (que solo el 16,4% reconoce en alto grado) o las dudas sobre la capacidad del alumnado para elaborarlas (el 31,9%). Las valoraciones positivas más extendidas se observan en los elementos que hacen referencia a animar al alumnado a tener ideas propias (91,8%) y en trabajar para que los/as estudiantes entiendan lo que está sucediendo en el mundo (83,9%). Este último porcentaje difiere bastante del que se obtiene a través del alumnado en esta misma cuestión, que solo el 45,4% de estudiantes reconoce que se da bastante o mucho.

1.3.3. Indicadores sobre la calidad de la autoridad del profesorado

Las elevadas correlaciones encontradas en el Estudio estatal de la convivencia escolar en secundaria entre este indicador, cuando es evaluado por distintos colectivos de cada centro (alumnado, profesorado y equipos directivos), así como con otros indicadores globales de la convivencia (evaluados por el mismo colectivo o por distintos colectivos), llevan a destacarlo como uno de los principales indicadores de la calidad de la convivencia en el centro, que refleja el empoderamiento del profesorado para educar, proporcionando al alumnado un entorno seguro basado en la confianza y el respeto mutuo, tal como es reconocido por estudiantes, docentes y dirección del centro.

Para comprender la relevancia de los elementos que en este indicador global se incluyen conviene tener en cuenta las distintas formas de poder que puede ejercer el profesorado, entendido como influencia potencial para mejorar la conducta del alumnado, de forma que sea posible comprender los riesgos que implicaría intentar recuperar autoridad a través del poder coercitivo, castigando y dando miedo, y la conveniencia de intentarlo, sobre todo, a través de:

- 1) El poder de referencia e identificación, el mejor para educar en valores.

- 2) El poder de recompensa, ayudando al alumnado a conseguir los resultados académicos que desea en materias evaluables.
- 3) El poder legítimo, mediando como autoridad justa en la resolución de los conflictos que surgen en la escuela.
- 4) Y el poder de experto, que el profesorado ha visto reducir como consecuencia de las tecnologías digitales, y que puede incrementar ayudando a que el alumnado desarrolle sus propios proyectos académicos, dándole mucho más protagonismo en este proceso.

Como reflejan los resultados que se comentan a continuación del cuadro 1.5, estas cuatro formas de autoridad están estrechamente relacionadas entre sí, y se dificultan cuando se ejerce frecuentemente el poder coercitivo.

Cuadro 1.3. Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar sobre la calidad de la autoridad del profesorado

La autoridad del profesorado reconocida por el alumnado

Se evaluó a través de la pregunta con cuatro opciones de respuesta (ninguno/a, alguno/a, bastantes, la mayoría):

“En tu centro: ¿con cuántos/as profesores/as se dan las siguientes situaciones?”

- 1) Les interesa nuestro bienestar.
- 2) Escuchan lo que tengo que decirles.
- 3) Podemos contar con ellos/as para resolver un conflicto de forma justa.
- 4) Tenemos confianza y respeto mutuo.
- 5) Muestran cualidades con las que me identifico, que me gustaría tener.
- 6) “Me ayudan a conseguir mis objetivos”.

El análisis factorial reflejó la existencia de un **único factor**, con una elevada fiabilidad, por lo que pueden sumarse sus puntuaciones como indicador global de la calidad de la autoridad del profesorado del centro para influir sobre el alumnado, a través de las formas más positivas de ejercer dicha influencia (como autoridad de referencia, basada en la confianza y el respeto mutuo, así como en la percepción del o de la docente como alguien preocupado/a por la justicia, disponible para ayudar al alumnado cuando este lo necesita).

Como apoyo a la validez de este indicador sobre la autoridad del profesorado cabe destacar que correlacione de forma significativa con siete indicadores globales de calidad de la convivencia evaluados a través del profesorado del mismo centro, y especialmente con el que evalúa esta misma dimensión.

En función del tipo de pregunta planteada es previsible que este indicador pueda evaluarse desde quinto de **educación primaria**.

La autoridad que el propio profesorado reconoce tener

Se evaluó a través de la siguiente pregunta con cuatro opciones de respuesta (ninguna, poca, bastante, mucha):

“En las relaciones entre el profesorado y el alumnado en su centro, con qué frecuencia se dan las siguientes situaciones:

- 1) El alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa.
- 2) Entre el profesorado y el alumnado hay confianza y respeto mutuo.
- 3) El profesorado es una referencia importante para el alumnado.
- 4) El profesorado logra ayudar a que los/as estudiantes consigan objetivos que les interesan”.

El análisis factorial reflejó la existencia de **único factor**, con fiabilidad aceptable. En apoyo de su validez cabe considerar que correlacione significativamente con siete indicadores globales de la calidad de la convivencia en el mismo centro evaluada a través del alumnado, y especialmente con el que pregunta por esta misma dimensión, seguido de la percepción del centro como una comunidad y de la calidad de la relación con las familias.

La autoridad del profesorado reconocida por los equipos directivos

Se evaluó a través de la siguiente pregunta con cuatro opciones de respuesta (nada, poco, bastante, mucho), seguida de los mismos cuatro elementos incluidos para el profesorado:

“En las relaciones entre el profesorado y el alumnado en su centro, ¿en qué medida se dan las siguientes situaciones?”

El análisis factorial reflejó que, a través del equipo directivo, los elementos sobre la autoridad del profesorado forman **un único factor**, con elevada fiabilidad. En apoyo de su validez, cabe destacar que correlaciona de forma muy significativa con cuatro indicadores globales de la calidad de la convivencia en el mismo centro evaluada a través del profesorado, y sobre todo con el que se refiere a esta misma dimensión, seguido de los relativos a la cooperación entre docentes y al centro como comunidad.

En el estudio realizado desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en **educación primaria** (Torrego et al., 2023) se incluyeron estos cuatro elementos en los cuestionarios del profesorado y de los equipos docentes para evaluar la calidad de la autoridad del profesorado en el centro.

Los resultados obtenidos en el Estudio estatal realizado desde el Observatorio en educación secundaria (Díaz-Aguado, 2010) reflejaron los siguientes resultados en los indicadores del cuadro 1.3 sobre la calidad de la autoridad del profesorado:

1) *A través del alumnado.* La mayoría (entre el 57% y el 61%) respondió que bastantes o muchos/as docentes muestran las cualidades por las que se pregunta, de las que depende la posibilidad y facilidad para el que profesorado pueda influir sobre el alumnado, con la excepción de las respuestas a la pregunta sobre la autoridad de referencia (“muestra cualidades con las que me identifico, que me gustaría tener”), que el 60% de estudiantes atribuye a algún/a o a ningún/a docente. Se trata del único elemento en el que se observa una clara diferencia con el resto de las cuestiones planteadas al alumnado. Entre las respuestas negativas se observó que el 6,8% respondía que ningún/a profesor/a

“me ayuda a conseguir mis objetivos” y que el 33% reconoció que solo le sucede con algún/a docente.

2) *Diferencias en función del género del alumnado.* En el factor resultante de sumar las respuestas a estos seis elementos sobre la autoridad del profesorado se encontró que las chicas perciben en mayor medida que los chicos, que el profesorado de su centro ejerce la autoridad de forma positiva. Diferencias que cabe relacionar con las existentes en la calidad de las relaciones que ambos grupos establecen con el profesorado y el mayor porcentaje de chicos que participa en las escaladas de interrupción-coerción que se describen en el capítulo tres.

3) *A través del profesorado.* Los resultados obtenidos al sumar las respuestas de quienes indican que cada indicador se da con bastante o mucha frecuencia reflejaron que el profesorado valoraba cada indicador de forma aún más positiva que el alumnado, y que había importantes coincidencias entre ambos colectivos en el orden de las condiciones más y menos frecuentes. Casi la totalidad del profesorado (el 93%) consideraba que “el alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa”. También era muy generalizado el reconocimiento claro de que “entre el profesorado y el alumnado hay confianza y respeto mutuo” (82%). En tercer lugar, se situaban quienes reconocían que con frecuencia el profesorado “logra ayudar a que el alumnado consiga objetivos que le interesan” (75%). Como sucedía entre estudiantes, los menores porcentajes se encontraron entre quienes reconocían con claridad que “el profesorado es una referencia importante para el alumnado” (68%).

4) *A través de los equipos directivos.* Los resultados fueron todavía más positivos que a través del profesorado, y siguiendo el mismo orden detectado en el profesorado y el alumnado. Casi la totalidad de los equipos (el 96%) consideraban que “el alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa” (96%) y que “entre profesorado y alumnado hay confianza y respeto mutuo” (92%). En tercer lugar, se situaban quienes reconocían que el profesorado “logra ayudar a que el alumnado consiga objetivos que le interesan” bastante o mucho (85%). Como sucedía en alumnado y profesorado, los menores porcentajes se dieron entre quienes reconocían con claridad que “el profesorado es una referencia importante para el alumnado” (76%).

1.3.4. Indicadores sobre calidad de las normas y resolución de conflictos

Los indicadores que se presentan en el cuadro 1.4, fueron consensuados en el grupo de trabajo de *indicadores de la convivencia escolar* del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, utilizando como punto de partida los elaborados para la evaluación de dicha calidad desde la Universidad de Harvard con la dirección de Kohlberg (Power y Higgins-D' Alessandro, 2008).

<p>Cuadro 1.4. Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar sobre la calidad de las normas y resolución de conflictos</p>

A través del alumnado

En educación secundaria se evaluó a través de la siguiente pregunta con cuatro opciones de respuesta (nada, poco, bastante, mucho):

“En relación a las normas/reglas de convivencia y la forma de resolver los conflictos en el centro, ¿en qué grado está/s de acuerdo con las siguientes afirmaciones?:

- 1) Las normas son justas.
- 2) El profesorado cumple las normas.
- 3) El alumnado cumple las normas.
- 4) Se escucha la opinión de los y las estudiantes para cambiar las normas.
- 5) Podemos decir al profesorado lo que pensamos sobre las normas.
- 6) Cuando surge un conflicto, el alumnado trata de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie.
- 7) Los/as estudiantes siempre son consultados/as cuando se toman decisiones que les afectan”.

El análisis factorial con los resultados a los siete elementos reflejó la existencia de **un único factor**, con aceptable fiabilidad. En apoyo de su validez cabe destacar que correlaciona de forma significativa y negativa con el reconocimiento de participar en conductas disruptivas por el alumnado.

En educación primaria

En función del tipo de pregunta planteada, es previsible que este indicador global pueda evaluarse desde quinto de educación primaria, modificando algunas palabras por las que resulten más familiares a dicha edad. En el estudio realizado desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en educación primaria (Torrego et al., 2023) se incluyeron cuatro de sus siete elementos sobre la calidad y cumplimiento de las normas: 1) “las normas de mi clase son justas para todos y todas”; 2) “el profesorado cumple las normas”; 3) “el alumnado cumple las normas”; 4) “se escucha la opinión del alumnado para cambiar las normas”.

A través del profesorado

Se evaluó a través de la siguiente pregunta con cuatro opciones de respuesta (nada, poco, bastante, mucho):

“En relación a las normas/reglas de convivencia y la forma de resolver los conflictos en el centro, ¿en qué grado está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?:

- 1) Las normas son justas.
- 2) El profesorado cumple las normas.
- 3) Los/as estudiantes cumplen las normas.
- 4) El alumnado puede decir al profesorado lo que piensa sobre las normas.
- 5) Cuando surge un conflicto, el alumnado trata de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie.
- 6) Se escucha la opinión de los y las estudiantes para cambiar las normas.
- 7) Se discuten los problemas de convivencia y disciplina con el alumnado.

- 8) Se escucha la opinión del profesorado para cambiar las normas.
- 9) Las sanciones por incumplir las normas son justas.
- 10) Las sanciones sirven para mejorar el comportamiento sancionado”.

El análisis factorial reflejó la existencia de **dos factores**, con fiabilidad aceptable:

1) *Calidad de normas y medidas correctivas*, formado por cinco elementos (1, 2, 8, 9 y 10), relacionados con la justicia y el cumplimiento de las normas, así como su participación en ellas por el profesorado.

2) *Participación del alumnado en las normas y su cumplimiento*, formado por cinco elementos (3, 4, 5, 6 y 7). El hecho de que formen un mismo factor pone de manifiesto la relación existente entre la participación en las normas escolares y el cumplimiento por parte de los y las estudiantes.

En el estudio del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar realizado en **educación primaria** se incluyeron cinco de estas preguntas al profesorado sobre calidad de las normas: 1, 4, 6, 7 y 8.

A través de los equipos directivos

Se evaluó a través de la pregunta con cuatro opciones de respuesta (nada, poco, bastante, mucho):

“En relación con las normas/reglas de convivencia y la forma de resolver los conflictos en este centro, ¿en qué medida se dan las siguientes situaciones?:

- 1) Las normas son justas.
- 2) El profesorado cumple las normas.
- 3) El alumnado cumple las normas.
- 4) Se escucha la opinión de los/as estudiantes para cambiar las normas.
- 5) El alumnado puede decir al profesorado lo que piensa sobre las normas.
- 6) Cuando surge un conflicto el alumnado trata de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie.
- 7) Se discuten los problemas de convivencia y disciplina con los/as estudiantes.
- 8) Se escucha la opinión del profesorado para cambiar las normas.
- 9) El profesorado adecúa el castigo a la gravedad de la falta.
- 10) La mayoría del profesorado gestiona y filtra adecuadamente las faltas leves antes de derivarlas a jefatura de estudios.
- 11) Existe un protocolo de actuación frente a las agresiones conocido por toda la comunidad educativa”.

El análisis factorial con los resultados a dichos elementos reflejó la existencia de **dos factores** con aceptable fiabilidad:

1) *Participación en las normas y en la resolución de conflictos*, formado por cuatro elementos que hacen referencia a la participación del alumnado y el profesorado (4, 5, 7 y 8), un elemento sobre la justicia de las normas (1) y otro sobre la existencia de un protocolo de actuación ante las agresiones conocido por toda la comunidad educativa (11).

2) *Cumplimiento de normas y resolución adecuada de conflictos*, formado por cinco elementos que hacen referencia a: el cumplimiento de las normas por alumnado y

profesorado (2 y 3), la eficacia en la gestión de las trasgresiones por parte del profesorado (9 y 7) y la resolución pacífica de los conflictos por el alumnado (6).

Los resultados obtenidos en el estudio estatal realizado desde el Observatorio en educación secundaria (Díaz-Aguado, 2010) reflejaron los siguientes resultados en los indicadores del cuadro 1.4 sobre la calidad de las normas, su cumplimiento y la forma de resolver los conflictos en el centro:

1) *A través del alumnado*. La mayoría responde estar bastante o muy de acuerdo con que: el profesorado cumple las normas (70,7%), las normas son justas (62,5%), cuando surge un conflicto tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie (51,7%) y pueden decir al profesorado lo que piensan sobre las normas (50,2%). En los otros tres indicadores sobre este tema el alumnado que expresa estar claramente de acuerdo es menor del 50%: los estudiantes siempre son consultados cuando se toman decisiones que les afectan (47,8%), los estudiantes cumplen las normas (36,9%) y se escucha la opinión de los estudiantes para cambiar las normas (28,6%).

2) *Diferencias en función del género en el alumnado*. En el factor formado por estos seis elementos se encontraron diferencias significativas, según las cuales son más las chicas que manifiestan estar de acuerdo con los indicadores de calidad de las normas de convivencia de su centro. Diferencias que cabe relacionar con las existentes en la calidad de las relaciones que ambos grupos establecen con el profesorado y el mayor porcentaje de chicos que incumple las normas de convivencia (con conductas disruptivas y maltrato contra compañeros/as) y la superior frecuencia con la que ellos reciben medidas correctivas.

3) *A través del profesorado*, los indicadores sobre normas y resolución de conflictos son percibidos de forma mayoritariamente positiva, en mayor medida incluso que por el alumnado. Los porcentajes de docentes con respuestas claramente positivas (bastante o mucho) son especialmente elevados en: “los profesores y las profesoras cumplen las normas” (88,3%), “las normas son justas” (87,1%), “el alumnado puede decir al profesorado lo que piensa sobre las normas” (86%) y “se discuten los problemas de convivencia y disciplina con el alumnado” (79,2%). Aunque mayoritario, es claramente menor el porcentaje de quienes responden que “las sanciones sirven para mejorar el comportamiento sancionado” (52,9%). Solo en dos elementos una minoría del profesorado responde que se dan bastante o mucho, los que hacen referencia a la conducta del alumnado: resolviendo los conflictos sin pegar ni insultar (44%) y cumpliendo las normas (45,3%).

4) *A través de los equipos directivos*, la percepción de la calidad de las normas es todavía más positiva que entre el profesorado. En todos los elementos la opinión mayoritaria de los equipos refleja un claro acuerdo con su aplicación en el centro, incluido “los estudiantes cumplen las normas”, con el que está bastante o muy de acuerdo el 80,4% de equipos directivos (frente al 36,9% del alumnado). El elemento evaluado de forma menos positiva por los equipos es “cuando surge un conflicto los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie”. El 45,1% de los equipos discrepa con que se dé en su centro bastante o mucho dicha situación. En esta misma dirección se pronuncia el 56% del profesorado y el 48,3% del alumnado.

5) De los resultados obtenidos en este estudio se derivan *dos condiciones básicas para mejorar la convivencia*:

- *Mejorar el compromiso del alumnado con las normas a través de la participación.* La mayoría de los tres colectivos participantes están de acuerdo con una buena parte de los indicadores de calidad de las normas. El hecho de que, en contra de la tendencia habitual, el alumnado manifieste de forma mayoritaria que los estudiantes incumplen las normas en la escuela puede estar relacionado con una insuficiente identificación con normas que perciben no poder cambiar. Parece por tanto necesario mejorar el compromiso del alumnado con las normas de convivencia incrementando su participación en la elaboración y aplicación de dichas normas, tal como se propone desde los estudios TALIS (OCDE, 2017).
- *Enseñar a resolver conflictos sin violencia.* La mayoría del profesorado y de equipos directivos está en desacuerdo con que “cuando surge un conflicto, el alumnado trata de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie”, opinión que también expresa casi la mitad del alumnado. De lo cual se deduce la necesidad de incrementar las medidas para enseñar formas no violentas de resolución de conflictos como una de las principales pautas de prevención de la violencia.

1.3.5. Indicadores sobre sentimiento de pertenencia al centro: componentes, consecuencias y condiciones que lo favorecen

Como se reconoce en el estudio PISA 2022 (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023), el sentido de pertenencia está relacionado con la necesidad que tenemos de sentir que formamos parte de una comunidad en la que nos aceptan, nos respetan, podemos y queremos participar. Los centros cuyo alumnado y profesorado manifiestan un elevado sentimiento de pertenencia al centro escolar tienen una mejor convivencia y educan mejor. Se trata, por tanto, de un importante indicador de la calidad global de la convivencia. En el cuadro 1.5 se presentan los indicadores validados en este sentido desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

Cuadro 1.5. Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar sobre el sentimiento de pertenencia al centro: componentes, consecuencias y condiciones que lo favorecen

En el alumnado

Cuatro de los indicadores validados en el estudio realizado en secundaria pueden ser considerados como parte del sentimiento de pertenencia al centro escolar, tres de ellos en positivo, y uno en negativo:

1) Su *valoración del centro como una comunidad en la que participa activamente y a la que se siente pertenecer*, descrito en el cuadro 1.3 de este capítulo.

2) Su percepción de *integración personal en el grupo de iguales*, razón por la cual se describe en el capítulo dos (cuadro 2.1) sobre relaciones entre iguales.

3) Las *expectativas de seguir estudiando* más allá de la educación obligatoria, evaluadas a través de la siguiente pregunta, en la que solo podían elegir una de las 6 opciones:

“¿Qué estudios tienes la intención de terminar?:

- 1) Carrera universitaria.
- 2) Ciclos formativos de grado medio.
- 3) Bachillerato.
- 4) Ciclos formativos de grado medio.
- 5) Graduado en ESO.
- 6) Certificado de estudios”.

Los resultados obtenidos con este indicador reflejaron que las expectativas del alumnado de seguir estudiando más allá de la educación obligatoria en el alumnado de ESO están estrechamente relacionadas con una buena vinculación escolar, tanto en las relaciones con el profesorado como con los/as compañeros/as. Lo cual apoya la posibilidad de utilizar dichas expectativas como indicador positivo del sentimiento de pertenencia al contexto escolar, de desear permanecer más tiempo en él.

4) *El absentismo escolar* se evaluó con las tres preguntas utilizadas en los estudios PISA, con 6 opciones de respuesta (nunca, 1 día, 2 días, 3 días, 4 días, 5 días o más):

“Durante las dos últimas semanas:

- 1) ¿Has faltado al centro sin causa justificada?
- 2) ¿Has faltado a alguna clase sin causa justificada?
- 3) ¿Has llegado tarde a clase sin causa justificada?”

Los resultados obtenidos con estos indicadores reflejaron que en educación secundaria pueden ser utilizados como la expresión de problemas en el sentimiento de pertenencia al centro escolar.

En el profesorado

El estudio estatal de la convivencia en educación secundaria validó seis indicadores sobre componentes del sentimiento de pertenencia al centro del profesorado, cuatro en positivo y dos en negativo. Se evaluaron a través de cuatro preguntas generales.

1) *Su valoración del centro como una comunidad en la que participa activamente y a la que se siente pertenecer*, descrito en el epígrafe 1.2 de este capítulo.

2) Dos indicadores sobre *cómo se siente en el centro*, a través de la siguiente pregunta con cuatro opciones de respuesta (nada, poco, bastante, mucho):

“¿En qué medida siente en este centro lo que indica cada frase:

- 1) Encuentro reconocimiento por mi trabajo.
- 2) Me siento incómodo/a y fuera de lugar.
- 3) Me siento marginado o marginada.
- 4) Me siento orgulloso u orgullosa de trabajar aquí.
- 5) Me gustaría cambiarme de centro.
- 6) Si pudiese dejaría de trabajar como profesor/a.
- 7) Considero que mi trabajo es importante.
- 8) Me siento un miembro importante de este centro”.

El análisis factorial reflejó **dos factores** con fiabilidad aceptable:

2.1. Sentimiento de pertenencia al centro como lugar de trabajo, formado por los elementos 4, 7 y 8, en los que se expresa la satisfacción por trabajar como docente, así como el elemento 6 que expresa el deseo de dejar dicho trabajo, que puntúa en sentido inverso. En apoyo de su validez destaca que correlacione de forma muy significativa con ocho indicadores globales de la calidad de la convivencia evaluados a través del propio profesor.

2.2. Sentimiento de exclusión y malestar con el centro, formado por los elementos 2, 3 y 5, que expresan el sentimiento de estar marginado/a, así como el elemento 1, sobre el reconocimiento por el trabajo en el centro, que puntúa en sentido contrario. El hecho de que este indicador correlacione sobre todo con los problemas de aislamiento entre compañeros/as refleja la especial importancia que dichas relaciones parecen tener en cómo se siente el profesorado en el centro, como también sucedía con preguntas similares en el alumnado.

3) Dos indicadores sobre *riesgo de despersonalización y desgaste emocional*, que incluyen seis elementos de los utilizados para evaluar el síndrome del profesional quemado (Maslach et al., 1997), a los que se añadió un último elemento específico sobre convivencia escolar. Se evaluaron a través de la siguiente pregunta:

¿Con qué frecuencia le sucede en el centro lo que se indica a continuación?:

- 1) Me siento emocionalmente defraudado/a por mi trabajo.
- 2) Siento que mi trabajo me está desgastando.
- 3) Siento que estoy tratando a algunos/as estudiantes como si fueran objetos impersonales.
- 4) Me preocupa que mi trabajo me esté endureciendo emocionalmente.
- 5) Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo.
- 6) Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo.

- 7) Me siento con disposición para realizar los esfuerzos necesarios en la mejora de la convivencia escolar”.

El análisis factorial reflejó la existencia de dos factores con aceptable fiabilidad:

3.1. *Realización personal en el centro*, formado por los elementos 5, 6 y 7. En apoyo de su validez cabe destacar que correlaciona de forma significativa y positiva con cuatro indicadores globales de la calidad de la convivencia en el centro evaluados a través del profesorado, y sobre todo con la valoración de su propia autoridad para influir en el alumnado, seguido de la valoración del centro como una comunidad en la que participa activamente.

3.2. *Despersonalización y cansancio emocional*, formado por los elementos; 1, 2, 3 y 4, que hacen referencia a los principales sentimientos evaluados en el síndrome del profesional quemado. En apoyo de su validez destaca que correlacione de forma significativa con 12 indicadores globales de la calidad de la convivencia en el centro evaluados a través del profesorado. El riesgo de despersonalización y cansancio emocional se incrementa con los años de antigüedad en la docencia. Uno de los principales problemas que incrementa el riesgo de dicha despersonalización es la disrupción y falta de interés por el aprendizaje del alumnado.

4) *Integración personal y cooperación entre docentes*, a través de la siguiente pregunta con cuatro opciones de respuesta (nunca, a veces, a menudo, muchas veces):

“Señale con qué frecuencia le sucede en el centro lo que se indica a continuación:

- 1) Puedo contar con la ayuda de otros profesores o profesoras si la necesito.
- 2) Siento que mis compañeros y compañeras cuentan conmigo.
- 3) Coopero con otros/as profesores/as para mejorar nuestro trabajo.
- 4) Puedo contar con la dirección si la necesito”.

El análisis factorial reflejó la existencia de **un factor**, con buena fiabilidad. En apoyo de su validez cabe destacar que correlacione de forma significativa con otros indicadores globales de la calidad de la convivencia en el centro evaluados a través del propio profesor/a.

Dos de los elementos incluidos en este indicador (1 y 4) fueron utilizados en el estudio realizado desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en **educación primaria**.

Los resultados obtenidos en el estudio estatal realizado desde el Observatorio en educación secundaria (Díaz-Aguado, 2010) utilizando los indicadores descritos en el cuadro 1.5, reflejaron que:

1) *Expectativas de seguir estudiando en el alumnado*. La mayoría del alumnado (56,7%) espera acabar una carrera universitaria y son muy pocos los que solo esperan acabar ESO (14,2%) o graduado escolar (1,6%). El 11,5% espera finalizar bachillerato, el 7,4% ciclos formativos de grado medio y el 8,5% ciclos formativos de grado superior (8,5%).

2) *Absentismo escolar*. El 76,2% del alumnado afirmó no haber faltado nunca al centro sin causa justificada en las dos últimas semanas. En el otro extremo, el

2,8% reconoció haber faltado 5 días o más. Por otra parte, el 50% del alumnado respondió haber llegado tarde a clase algún día y el 8,4% 5 días o más. El conjunto de los resultados obtenidos en este estudio confirma una relación significativa entre el absentismo escolar evaluado a través de estos indicadores y otras conductas que ponen de manifiesto problemas de vinculación con la escuela, así como en las principales relaciones que en ella se establecen (con el profesorado y los/as compañeros/as). En el estudio PISA de 2018 se ha encontrado con estas mismas preguntas que el 21% del alumnado de los países participantes reconoce haber faltado algún día al centro sin causa justificada durante las dos últimas semanas. En España este porcentaje se sitúa en torno al 24%, similar al encontrado en el estudio estatal de la convivencia en secundaria (Díaz-Aguado et al., 2010). En la mayoría de los países de la OCDE el absentismo aumenta en centros a los que asiste alumnado en desventaja socioeconómica y es mayor entre los chicos que entre las chicas.

3) *Diferencias en función del género del alumnado.* Como sucede con otros indicadores de desarrollo académico, también en las expectativas de seguir estudiando se encuentran diferencias significativas, según las cuales las chicas esperan permanecer más tiempo estudiando que los chicos. Por ejemplo, el 61,9% de las chicas respondió que espera terminar una carrera universitaria, mientras que solo dio esa respuesta el 51,4% de los chicos. Diferencias que cabe relacionar con las existentes en absentismo y abandono escolar temprano entre ambos grupos.

4) *Sentimiento de pertenencia al centro del profesorado versus sentimiento de exclusión.* La inmensa mayoría considera que su trabajo es importante (95,1%), siente orgullo de trabajar en su centro (82,1%), encuentra reconocimiento por su trabajo (75,8%) y se siente un miembro importante del centro (68,6%). Conviene tener en cuenta también que, en el otro polo, a un 14,8% le gustaría cambiarse de centro (porcentaje próximo al observado entre el alumnado en un indicador similar), un 14,8% dejaría de trabajar como profesor/a, un 7,8% se siente fuera de lugar y un 4,1% se siente marginado o marginada.

6) *Realización personal como profesor/a versus desgaste emocional y despersonalización en el profesorado.* La inmensa mayoría se manifiesta muy alejado de los indicadores que definen el síndrome del profesional quemado. El 71,4% expresa que “puede crear un clima agradable en su trabajo” a menudo o muchas veces. Y el 77,9% responde con la misma frecuencia “sentirse con disposición a esforzarse en la mejora de la convivencia escolar”. En el otro extremo, cabe destacar los porcentajes de quienes reconocen vivir a menudo o muchas veces los siguientes indicadores: 1,4% “nunca logro crear un clima agradable en su trabajo”; el 2,9% “siento estar tratando a algunos/as estudiantes como si fueran objetos impersonales”; el 10,8% “me siento emocionalmente defraudado con mi trabajo; y el 10,4% “me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente”.

7) *Integración personal y cooperación entre docentes.* Una gran mayoría del profesorado reconoce que cada indicador se da a menudo o muchas veces: el 83,2% puede contar con la ayuda de otros/as profesores/as si la necesita”, el 81,2% con la ayuda de la dirección; el 78,5% coopera con compañeros/as para mejorar su trabajo; y el 76,6% siente que sus compañeros/as cuentan con él o

con ella. Estos resultados concuerdan con la percepción que el alumnado tiene de la calidad de las relaciones entre docentes, incluida en un elemento de la percepción del centro como una comunidad en la que participan activamente (“existe una buena relación entre el profesorado”), que el 75% del alumnado reconoce que se da bastante o mucho.

En relación a los resultados anteriormente expuestos, cabe considerar los obtenidos recientemente en el estudio PIRLS de la IEA, sobre comprensión lectora en cuarto de educación primaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023), con un indicador global sobre sentimiento de pertenencia al centro en el alumnado, evaluado a través del grado de acuerdo (muy de acuerdo, un poco de acuerdo, un poco en desacuerdo, muy en desacuerdo) con los seis elementos siguientes:

1. Me gusta estar en el colegio.
2. Me siento seguro en el colegio.
3. Me siento parte de este colegio.
4. Los profesores de mi colegio son justos conmigo.
5. Estoy orgulloso de ir a este colegio.
6. Tengo amigos/as en este colegio.

Con los resultados en estas preguntas se agrupó al alumnado en tres niveles (alto, medio y bajo), encontrando que la mayoría de estudiantes tienen un alto sentido de pertenencia al centro y que este se relaciona con unos buenos resultados en comprensión lectora. De los 28 países participantes, Portugal es el que tiene un mayor porcentaje de estudiantes con alto sentido de pertenencia al centro escolar (82%), seguido de Bulgaria (77%), Turquía (76%) y España (73%).

Desde 2012 hasta 2022 los estudios PISA han evaluado el sentido de pertenencia al centro del alumnado preguntando por el grado de acuerdo con las seis afirmaciones siguientes. Las respuestas de las tres últimas se invierten para obtener un índice global positivo:

1. Hago amigos fácilmente en el centro.
2. Me siento integrado en el centro.
3. Caigo bien a otros alumnos.
4. Me siento marginado en el centro.
5. Me siento incómodo y fuera de lugar en mi centro.
6. Me siento solo en el centro.

Los resultados obtenidos en PISA 2022 (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023) en el índice global resultante de las respuestas a las 6 preguntas reflejan que el alumnado de España muestra un sentido de pertenencia al centro escolar significativamente mayor que el total de la UE y el promedio de la OCDE, solo por detrás del de Austria y Suiza. En el conjunto de los países participantes en dicho estudio, incluida España, hay diferencias en el sentido de pertenencia función del género (a favor de los chicos), el nivel socioeconómico de la familia (a favor del grupo favorecido) y el lugar de nacimiento (a favor del grupo nativo).

2. Las relaciones entre iguales

Las investigaciones sobre las relaciones entre estudiantes reflejan que suelen ser destacadas por la mayoría del alumnado como lo mejor de la escuela y la principal fuente de apoyo socioemocional que encuentran en ella, sobre todo en la adolescencia. En este sentido se orientan los resultados del estudio realizado en educación secundaria desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (Díaz-Aguado et al., 2010), en el que casi el 90% del alumnado (el 89,4%) respondió estar bastante o muy satisfecho con dichas relaciones, porcentaje superior al de otras relaciones establecidas en la escuela, en las que también se encontraron resultados globales muy positivos. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que el 10,1% del alumnado respondió estar poco (el 8,9%) o nada satisfecho con las relaciones con compañeros/as. De lo cual se desprende la necesidad de evaluar la calidad de dichas relaciones tanto a través de indicadores positivos como a través de indicadores negativos, prestando una especial atención a uno de los problemas de convivencia más graves, el acoso entre escolares. Los estudios de validación reflejan la conveniencia de evaluarlos a través del alumnado, así como la utilidad que puede tener preguntar a las familias si conocen las amistades de su hijo/a en el centro educativo, así como los problemas de exclusión y agresión.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, los primeros epígrafes de este capítulo tratan sobre la integración personal en el grupo de iguales y la necesidad de establecer relaciones de cooperación para prevenir las de confrontación y su escalada a la violencia, cómo conseguirlo a través del aprendizaje cooperativo y los indicadores que permiten evaluarlas. A continuación, se analiza el problema de convivencia escolar más investigado en las últimas décadas, el acoso entre iguales, qué condiciones incrementan o reducen su riesgo y cómo prevenirlo a través de programas integrales que presten atención específica tanto al acoso escolar como a la violencia de género. Por último, se presentan indicadores para evaluar con rigor y precisión el acoso y otras formas de maltrato entre iguales, así como sus condiciones de riesgo y de protección, prestando una especial atención a los validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar y su relación con los utilizados en diversos estudios internacionales, como los llevados a cabo desde la OCDE o desde la OMS, y los indicadores propuestos por el equipo de Olweus de la Universidad de Bergen (Noruega), pionero de los estudios y evaluaciones del acoso escolar.

2.1. Integración personal en el grupo de iguales

2.1.1 La importancia del grupo de iguales en el desarrollo socioemocional

Para un adecuado desarrollo socioemocional son necesarias suficientes oportunidades para aprender a establecer desde la infancia relaciones de calidad con iguales, en cuyo contexto pueden desarrollarse sofisticadas habilidades sociales, necesarias para cooperar, negociar, intercambiar, competir, defenderse, crear normas, cuestionar lo que es injusto o discrepar y negociar los vínculos sociales (Díaz-Aguado, 2022; Parker et al. 2006; Rubin et al., 2008). La elevada

reciprocidad que favorecen las relaciones simétricas, entre iguales, así como la posibilidad de elegir, negociar y modificar los vínculos, las convierten en el contexto principal para aprender un importante principio social que difícilmente puede enseñar la familia o el profesorado: la estrecha reciprocidad que caracteriza a la mayoría de las relaciones sociales, la necesidad de dar para poder recibir.

El papel del grupo de iguales es decisivo, también, como referencia o síntesis de la aceptación social, importancia que se pone de manifiesto al analizar la posibilidad de predecir la autoestima general del individuo a partir de la percepción que tiene de su nivel de aceptación por distintos agentes de socialización y comprobar que es precisamente la aceptación del grupo de iguales la que parece predecir mejor la propia aceptación (Harter, 1996). En sentido contrario, se ha encontrado que el rechazo de compañeros/as en la escuela es una de las principales condiciones de riesgo de autorrechazo (Passiatore et al., 2017), dificultades de autorregulación emocional (Blakemore & Mills, 2014), depresión (Fiorilli et al., 2019), conductas antisociales y autodestructivas (Esposito et al., 2019; Heilbron y Prinstein, 2010; Shin et al., 2016). Estos resultados pueden explicarse en función de una influencia bidireccional entre los problemas de relación con iguales y las dificultades de autorregulación socio-emocional, que pueden ya existir con anterioridad al rechazo e incrementarse como consecuencia de dicha situación (Parker et al., 2006).

2.1.2 Indicadores de la integración personal en el grupo de iguales

A través del autoinforme

La forma más sencilla y rápida de evaluar el nivel de integración de cada estudiante en el grupo de iguales en la escuela es preguntarle directamente cómo se siente en dicho grupo y cuántos amigos/a tiene. Este fue el procedimiento utilizado desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar para evaluar los indicadores que se presentan en el cuadro 2.1

Cuadro 2.1. Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar sobre integración en el grupo de iguales

Integración personal

En el estudio estatal en educación secundaria se evaluó a través de una pregunta con tres elementos, utilizada en los estudios PISA:

“Indica en qué grado estás de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones: (nada, poco, bastante, mucho):

1. Me siento integrado o integrada.
2. Hago amigos y amigas fácilmente.
3. Caigo bien a otros/as estudiantes”.

El análisis factorial realizado en el estudio estatal en secundaria reflejó que los tres elementos forman un factor con aceptable fiabilidad, por lo que pueden sumarse sus puntuaciones para evaluar la percepción que tiene cada estudiante de estar bien

integrado/a con sus compañeros/as. En apoyo de su validez cabe considerar que una buena integración reduzca el riesgo de sufrir: exclusiones y humillaciones, agresiones y acoso a través de TIC, por parte de otros/as estudiantes.

Los estudios PISA incluyen junto a los tres elementos anteriormente mencionados otros tres sobre el sentimiento de exclusión del alumnado (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023), que son: “me siento marginado/a en el centro”; “me siento incómodo y fuera de lugar en mi centro”; “me siento solo/a en el centro”. Para calcular la puntuación global sobre el sentimiento de pertenencia en el centro, estos tres elementos negativos puntúan en sentido inverso.

El estudio estatal de la convivencia escolar en secundaria incluyó estos tres elementos negativos en la evaluación del sentimiento de pertenencia al centro del profesorado. Sus resultados reflejan que correlacionan sobre todo con problemas en las relaciones con el resto del profesorado, lo cual pone de manifiesto la especial relevancia que las relaciones entre iguales tienen en el sentimiento de integración escolar evaluado a través de las preguntas incluidas en los estudios PISA para evaluar el sentimiento de pertenencia al centro escolar.

Número de amigos y amigas

Se evaluó a través del alumnado con la siguiente pregunta:

“¿Cuántos/as buenos/as amigos o amigas tienes en el centro?: ninguno/a; uno/a; 2 o 3; 4 o 5; 6 o más.

En apoyo de la validez de este indicador cabe considerar que el número de buenos/as amigos/as en el centro disminuye el riesgo de sufrir maltrato de los/as compañeros/as en situaciones de exclusión y humillación.

Para valorar la relevancia de este indicador conviene tener en cuenta que refleja las oportunidades para establecer relaciones de amistad en la escuela, en cuyo contexto se adquieren complejas habilidades sociales, (para la negociación, cooperación, coalición, sentimiento de pertenencia positivo...) y una de las principales condiciones de protección frente al acoso.

Con el objetivo de evaluar el conocimiento familiar de las amistades de su hijo/a se utilizó la siguiente pregunta:

“¿Cuántos amigos o amigas de su hijo o hija que pertenezcan a su mismo centro educativo conoce?”, con cinco opciones de respuesta: ninguno/a, uno, entre 2 y 3, entre 4 y 5, 6 o más.

La consistencia entre los resultados obtenidos a través de las familias y del alumnado refleja la validez de ambos indicadores y que las familias suelen conocer esta situación.

En educación primaria

De los tres elementos utilizados para evaluar la integración personal en el grupo de iguales en educación secundaria (Díaz-Aguado et al., 2010), los dos más sencillos (“caigo bien a otros/as estudiantes”, y “hago amigos y amigas fácilmente”) pueden aplicarse desde 3º o 4º de primaria y han sido utilizados en el estudio realizado desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar para dicho nivel, desde el cual puede plantearse también la pregunta sobre el número de amigos/as.

Los resultados del estudio estatal de la convivencia en secundaria, con los indicadores del cuadro 2.1, reflejaron que la inmensa mayoría del alumnado valoraba muy bien sus relaciones con iguales, puesto que entre el 83% y el 87,7% estaba bastante o muy de acuerdo con los tres elementos: caigo bien, hago amigos/as fácilmente y me siento integrado/a. Conviene tener en cuenta, también, que las respuestas de quienes no estaban nada de acuerdo con dichos indicadores giraban entre el 2,6% y el 1,6%.

Los resultados del estudio PISA 2018 en España con estos mismos elementos reflejan resultados ligeramente inferiores a los obtenidos en el estudio estatal en secundaria (Díaz-Aguado et al., 2010). En 2018 los porcentajes de quienes responden estar bastante o muy de acuerdo con cada frase oscilan en España entre el 86,8% y el 81%; significativamente más elevados que los de la media de países de la OCDE (que oscilan entre el 80,8% y el 75,1%). La comparación de los resultados obtenidos en 2015 y 2018 tanto en el conjunto de los países como en España refleja un ligero descenso en estos indicadores de percepción de integración escolar (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

En la pregunta sobre el número de buenos/as amigos/as en el centro, los resultados del estudio estatal en secundaria reflejaron que el 1,2% del alumnado no tenía ninguno/a, el 2,5% solo tenía uno/a, el 14,3% entre dos y tres; el 19,1% entre cuatro y cinco y el 62,9% seis o más.

Al plantear a las familias la pregunta incluida en el cuadro 2.1 sobre el número de amistades de su hijo/a en la escuela se encontró que la inmensa mayoría conocía más de cuatro amigos/as, siendo muy pocas (el 1,2%) las que afirmaban no conocer ninguno/a, resultado que coincide con el 1,2% de adolescentes que afirmaba no tener ningún buen amigo/a. En el otro extremo también había bastante coincidencia, puesto que el 66,5% de las familias afirmaba conocer a seis o más amigos/as, y el 62,9% del alumnado afirmaba tener seis o más buenos amigos/as (Díaz-Aguado et al., 2010).

A través de la observación

Para evaluar la integración en el grupo de iguales y las oportunidades para establecer relaciones de amistad desde la educación infantil puede utilizarse la observación de la interacción entre compañeros/as en tareas y en juegos, registrando las conductas que cada niño/a emite y las que recibe. Hay cuatro importantes competencias para la amistad a las que convendría prestar atención:

1) *Expresar aceptación: el papel de la simpatía.* Quienes más animan, elogian, atienden y aceptan, suelen ser quienes más elogios, atención y aceptación reciben. Esta simpatía recíproca hace que al niño o a la niña le guste estar con sus iguales y encuentre en esta relación oportunidades de gran calidad para desarrollar su inteligencia social y emocional. Por el contrario, el alumnado rechazado suele expresar conductas negativas (agresiones físicas o verbales, disputas, críticas..) y recibir conductas similares de sus iguales. Esta antipatía recíproca puede provocar una escalada que haga aumentar las conductas negativas con el paso del tiempo.

2) *Colaborar e intercambiar el estatus*. El alumnado tiende a elegir como amigo/a a quien le permite ejercer temporalmente el control de la relación, intercambiar el estatus o mantener un estatus similar. Las dos deficiencias más frecuentes giran en torno a: 1) los intentos de ejercer un control excesivo e inadecuado sobre los demás (muy asociada al rechazo), otorgándose un papel superior que los demás no aceptan ni solicitan; 2) y la tendencia contraria a la anterior, caracterizada por una excesiva pasividad, que puede llevar a desempeñar papeles de inferioridad o sumisión, observada en parte del alumnado aislado (que no recibe elecciones ni tampoco rechazos).

3) *Repartir el protagonismo y la atención*. Uno de los bienes más valorados en las situaciones sociales es la atención de los/as demás. Comprenderlo y aprender a repartirla sin tratar de acapararla de forma excesiva (como suele hacer el alumnado rechazado), ni pasar desapercibido (como sucede con el alumnado aislado), es una de las más sutiles habilidades sociales. Para ser aceptado/a hay que aprender a adaptarse a lo que el grupo está haciendo sin tratar de acaparar excesivamente la atención de los/as demás ni interferir con lo que hacen, comunicándose con el grupo de forma clara y oportuna, competencias que no suele tener el alumnado rechazado.

4) *Llevarse bien al mismo tiempo con adultos y con iguales*. El alumnado más aceptado suele participar con frecuencia y eficacia en las tareas propuestas por el profesorado y recibir su reconocimiento pero dentro de ciertos límites, sin que esta atención sea buscada por el/la estudiante ni manifestar ansiedad por conseguirla. Por el contrario, el alumnado disruptivo (que obstaculiza las tareas a sus compañeros/as) suele ser rechazado; y también, aunque en menor medida, el alumnado que busca y obtiene continuamente la aprobación del profesorado.

A través de la sociometría

Este método consiste en evaluar el nivel de integración de cada estudiante a partir de lo que de él o de ella responde el resto de sus compañeros/as, al: 1) pedirles que nombren a los tres compañeros y compañeras con los que más y con los que menos les gusta realizar determinadas actividades (trabajar, jugar o estar durante el tiempo libre...); 2) preguntarles quién destaca por determinados atributos (el/la que más ayuda, el/la más triste...); 3) y pedirles que puntúen a cada compañero/a en una escala de cinco grados según cómo le cae (para poder calcular la puntuación media en popularidad).

Estos procedimientos sociométricos pueden ser respondidos desde los 8 años de edad en papel o desde programas informáticos, como el Socioescuela (Babarro, 2014), que diversas Consejerías de Educación han puesto a disposición de los centros educativos. Permiten detectar al alumnado en riesgo de exclusión o acoso, así como al que está en riesgo de acosar, a los/las líderes prosociales y cómo tener en cuenta estas características para formar grupos heterogéneos de aprendizaje cooperativo.

A través de entrevistas individuales pueden aplicarse estos procedimientos sociométricos con niños y niñas desde los 5-6 años de edad para conocer cómo es su integración en el grupo de iguales. Para interpretar sus resultados conviene

tener en cuenta que sus respuestas son menos estables (y por tanto fiables) que las que da el alumnado a partir de los 8 años.

Desde la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid se han validado cuestionarios sociométricos para distintas edades, que están disponibles desde internet (Díaz-Aguado et al., 1986, 1996, 2000, 2004).

2.2. La calidad de las relaciones entre estudiantes: cooperación versus confrontación

2.2.1. Por qué conviene incorporar el aprendizaje cooperativo

La estructura individualista competitiva existente en la mayor parte de las aulas tradicionales se caracteriza por una interdependencia negativa entre el éxito de los/as compañeros/as y el éxito propio, según la cual el alumnado puede sentir que cuanto peores calificaciones obtengan los demás más vale la propia. En este contexto, el valor de haber obtenido, por ejemplo, un cinco, depende de cómo sean las notas de los demás. Si son inferiores, el cinco vale mucho más que si las otras calificaciones son superiores. Como consecuencia de esta estructura, el esfuerzo por aprender suele ser desalentado entre el alumnado, contribuyendo a crear, incluso, normas de relación entre iguales que van en contra de dicho esfuerzo y a conceptualizarlo de manera negativa, como algo propio de “empollones”. En relación a esta estructura individualista competitiva puede explicarse, también, que el alumnado de mayor rendimiento sea a veces por ello rechazado, o incluso acosado, por compañeros/as que perciben en dicho rendimiento una amenaza. Una adecuada utilización del aprendizaje cooperativo puede ayudar a superar estos problemas, al transformar la estructura de las relaciones entre iguales que se establecen en el aula, en un contexto de respeto mutuo que representa la antítesis del modelo de dominio-sumisión que conduce al acoso y a otras formas de violencia. Las investigaciones realizadas sobre su eficacia han permitido comprobar que contribuye a mejorar:

1. *Las relaciones entre estudiantes, favoreciendo la inclusión en el grupo de todo el alumnado*, con lo que disminuye el riesgo de seleccionar como víctima a quien está aislado/a (al percibirlo que no va a ser defendido por el resto), así como el riesgo de buscar poder o protagonismo negativo a través del acoso del alumnado que no puede obtenerlo de forma positiva con métodos tradicionales (Díaz-Aguado et al, 2023; Fabes et al., 2018; Juvonen, & Graham, 2014; Slavin, 1996; 2008).

2. *Las relaciones del alumnado con el profesorado favoreciendo que pueda detectar y prevenir el acoso desde el aula*. El aprendizaje cooperativo cambia el papel docente, incorporando actividades nuevas, como por ejemplo: 1) enseñar a cooperar; 2) observar lo que sucede en cada equipo y con cada estudiante; 2) ayudar a resolver los problemas que puedan surgir; 4) y proporcionar reconocimiento y oportunidad de comprobar su propio progreso a todo el alumnado. Estos cambios contribuyen a que el profesorado sea percibido como un/a aliado/a para conseguir objetivos muy valorados por el alumnado, aumentando así su autoridad y capacidad para influir (Díaz-Aguado, 2004; 2022).

Al observar las interacciones entre estudiantes en el aula, el profesorado puede detectar e intervenir sobre los problemas que surgen en dichas interacciones y detener el acoso en sus primeras fases (Díaz-Aguado et al., 2004; 2013; Hymel et al., 2015; Johnson y Johnson, 2017; Van Ryzin & Roseth, 2019).

3. *Desarrollar la tolerancia intergrupala*. En contextos en los que conviven diversos grupos étnicos o culturales se observa a veces una segregación que impide el establecimiento de relaciones intergrupales de amistad. Problema que también se produce para llevar a la práctica la coeducación entre alumnos y alumnas o en la inclusión de alumnado con diversidad funcional. El aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos puede favorecer la superación de estos problemas a través de una serie de condiciones (Díaz-Aguado, 2018; Fabes et al., 2018; Slavin, 2008), que ya fueron destacadas como requisitos para construir la igualdad y la tolerancia desde la teoría del contacto de Allport (1954): contacto de calidad, igualdad de estatus y logro de objetivos compartidos, como se describe en el epígrafe siguiente sobre cómo formar los equipos.

4. *Desarrollar las competencias personales y sociales* (para la cooperación, la amistad, dar y pedir ayuda...) en todo el alumnado, también al que de otra forma tiene dificultades para ello. Una especial importancia tiene legitimar la posibilidad de pedir y dar ayuda, permitiendo al alumnado de elevado rendimiento ayudar a los/as demás (sin ser percibido como arrogante por ello) y al alumnado de menor rendimiento poder aprender de ellos/as (sin ser percibido como inferior), y haciendo que ambas situaciones contribuyan a la consecución de objetivos compartidos (Foot et al., 1990; Gillies, 2016; Nelson-Le Gall, 1992). El aprendizaje cooperativo proporciona, también, un excelente contexto para *enseñar y aprender a resolver conflictos de forma integradora*, a través de la cooperación en lugar de la confrontación, facilitando la disponibilidad de alumnado que puede mediar cuando las partes en conflicto no pueden resolverlo directamente (Johnson y Johnson, 2002).

5. *El rendimiento y la motivación por el aprendizaje*. Al crear una situación en la que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo, el aprendizaje y el esfuerzo por aprender son mucho más valorados en el grupo de iguales, aumentando con ello la motivación general por el aprendizaje, así como el refuerzo y la ayuda que se proporcionan mutuamente en este sentido (Apugliese y Lewis, 2017; Johnson, Johnson y Stanne, 2000; Slavin, 2008; Warfa, 2016).

En las últimas décadas se ha ido incrementando la valoración del aprendizaje cooperativo al reconocer no solo su eficacia como medio para conseguir las ventajas anteriormente expuestas, sino también como un fin en sí mismo, un requisito imprescindible para aprender a cooperar. Como reflejo de la relevancia de dicha competencia social y su aplicación a la resolución de los conflictos cabe considerar que el estudio PISA de 2015 la evaluara por primera vez, definiéndola como “la capacidad de una persona para implicarse de forma eficaz en un proceso en el que dos o más participantes intentan resolver un problema compartiendo la comprensión y el esfuerzo necesarios para llegar a una solución y mancomunar conocimientos, destrezas y esfuerzos para este fin”. Entre sus resultados se encuentra que el alumnado de España tiene un nivel medio en dicha capacidad, que en todos los países las chicas logran mejores resultados

que los chicos y que una gran mayoría del alumnado (86%) expresa disfrutar mucho con la cooperación (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017).

2.2.2 Condiciones para la eficacia del aprendizaje cooperativo

La eficacia del aprendizaje cooperativo para lograr las ventajas anteriormente mencionadas exige que se den las siguientes condiciones:

1) *Interdependencia positiva*. El alumnado debe comprender que la única manera de avanzar en el logro de las metas individuales es a través de las metas de su equipo. Esta interdependencia puede establecerse de distintas formas, a través de: objetivos comunes, el reconocimiento por el trabajo del equipo, interdependencia en los recursos que se le proporcionan para la tarea o en los papeles asignados (que necesariamente deben integrar).

2) *Responsabilidad individual*. Cada estudiante debe hacerse responsable de hacer su trabajo dentro del equipo. Y para favorecerlo es preciso evaluar el aprendizaje de cada uno/a como miembro del grupo y también de forma individual. Conviene no olvidar en ningún momento que la función del equipo de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada uno de sus miembros en su capacidad para trabajar tanto individual como grupalmente. Una de las dificultades más frecuentes es lograr que la interdependencia positiva no produzca difusión de responsabilidad. En las primeras sesiones suele producirse dicho problema, que debe ser detectado en la autoevaluación de cada sesión para planificar cómo superarlo.

3) *Grupos heterogéneos*. El criterio general de composición de los equipos suele ser el de máxima heterogeneidad (en rendimiento, origen cultural, género, nivel de integración en el aula...). Esto garantiza las tres condiciones necesarias para favorecer al mismo tiempo la igualdad y la tolerancia, al: 1) favorecer que los miembros de distintos grupos interactúen con la suficiente duración, calidad e intensidad como para establecer relaciones estrechas; 2) proporcionar experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar, para lo cual cuando existan diferencias iniciales en rendimiento será necesario compensarlas (por ejemplo, evaluando al alumnado en función de su propio progreso, al compararlo consigo mismo/a en el pasado, o con compañeros/as de su mismo nivel de rendimiento); 3) y ayudarles a cooperar en torno a objetivos compartidos hasta su consecución.

4) *Igualdad de oportunidades para el éxito*. El alumnado debe percibir que la pertenencia a su grupo no supone ninguna desventaja académica respecto a la de otros grupos. De lo cual se deriva la necesidad de garantizar esta condición al formar los equipos y explicar las condiciones de la evaluación. La adaptación de los criterios de evaluación para proporcionar experiencias de igualdad de estatus a todo el alumnado (en la comparación consigo mismo/a o con compañeros/as de su mismo nivel) ayuda a construir la igualdad incluso en contextos muy heterogéneos.

5) *Interacción social estimulante, cara a cara*, en la que los miembros del equipo se ayuden, se animen, y cada uno/a favorezca el aprendizaje del resto a través de las oportunidades para preguntar, explicar, analizar, conectar el aprendizaje actual con el anterior y hacerlo más significativo. Para favorecerla es preciso distribuir el aula de forma que permita una interacción visual y verbal entre los miembros del grupo que facilite la comunicación.

6) *Aprendizaje de habilidades para cooperar*. Conviene recordar que no se producen automáticamente sólo porque el profesorado pida que trabajen en equipos. Para conseguirlo, necesitan aprender, entre otras, las siguientes habilidades: dirigirse en torno a objetivos compartidos, crear un clima positivo, resolver conflictos, expresar constructivamente críticas y discrepancias, animarse y motivarse, comprometerse, negociar... El profesorado debe describir y enseñar las conductas y actitudes esperadas y asignar determinados papeles a cada miembro del grupo para favorecer que todos los equipos tomen conciencia de su necesidad y trabajen para su desarrollo.

7) *Reconocimiento público para el éxito académico del equipo*. Es preciso proporcionar reconocimiento formal por el rendimiento grupal y realizarlo de forma que sea valorado por el alumnado y coherente con los avances y esfuerzos llevados a cabo. Para evitar la difusión de responsabilidad que a veces se produce puede ser necesario que la nota del equipo incluya la suma de las notas individuales como uno de sus componentes.

8) *Reflexión y autoevaluación sobre el funcionamiento individual y grupal*. Una vez realizada la tarea, cada equipo y cada estudiante debe dedicar cierto tiempo a reflexionar sistemáticamente sobre cómo ha sido el trabajo de cada miembro y de su grupo en relación con los objetivos propuestos y cómo mejorarlo en futuras sesiones.

Además de los requisitos anteriores, que son específicos del aprendizaje cooperativo, su eficacia requiere de otras condiciones que son comunes a otros procedimientos, como el trabajo individual, para lo cual el profesorado debe: 1) definir objetivos específicos de la tarea y favorecer que el alumnado los haga suyos; 2) dar pautas sobre cómo llevar a cabo la tarea; 3) y proporcionar el tiempo y los materiales necesarios para el aprendizaje.

Para adaptarlo a cada contexto conviene tener en cuenta que el aprendizaje cooperativo no sustituye otros procedimientos de aprendizaje (como la explicación del profesorado o el trabajo individual), sino que las complementa y enriquece; y que muchas de las ventajas de este procedimiento exigen mantener los equipos durante al menos 16 sesiones de aprendizaje cooperativo.

2.2.3. Indicadores de cooperación versus confrontación

En el cuadro 2.2 se presentan los indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar sobre la calidad de la cooperación entre iguales; así como sobre su antítesis, la confrontación y su escalada a la violencia.

Cuadro 2.2. Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar sobre la calidad de las relaciones entre estudiantes

Percepción de cooperación entre estudiantes

Se evaluó en secundaria a través de la siguiente pregunta, con cuatro opciones de respuesta: nada, poco, bastante, mucho:

“Indica en qué grado estás de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones:

1. Los/as estudiantes se ayudan entre sí, aunque no sean amigos/as.
2. Los estudiantes que pertenecen a distintos grupos o pandillas se llevan bien.
3. Se aprende cooperando entre estudiantes”.

El análisis factorial reflejó que los tres elementos forman un factor con fiabilidad aceptable.

De los tres elementos incluidos en este indicador para la evaluación de la percepción de cooperación entre estudiantes, el más sencillo ha sido incluido con una ligera modificación en el estudio del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar realizado en educación primaria: “los alumnos y las alumnas nos ayudamos entre nosotros, aunque no seamos amigos”. Es previsible poder utilizar también desde cuarto de primaria el primer elemento adaptando su redacción por una referencia más comprensible desde dicha edad: “aprendemos trabajando en equipos”.

Percepción de confrontación entre estudiantes

Se evaluó a través de la siguiente pregunta, con cuatro opciones de respuesta: nada, poco, bastante, mucho.

“¿Hasta qué punto estás de acuerdo con que se da en el centro lo que indica cada frase:

- 1) Hay peleas entre estudiantes.
- 2) Hay grupos de estudiantes enfrentados.
- 3) Hay bandas en el centro que perjudican la convivencia”.

El análisis factorial realizado reflejó que estos tres elementos forman un factor con aceptable fiabilidad, por lo que pueden sumarse sus respuestas para evaluar la percepción de un clima de confrontación entre grupos de estudiantes. En apoyo de su validez cabe considerar que permita predecir cada uno de los tres factores sobre maltrato entre estudiantes: exclusión/humillación, agresiones y acoso a través de TIC.

En educación primaria

Uno de los tres elementos que forman parte de este indicador se ha incluido con una ligera adaptación (“en mi clase hay peleas”) en el estudio realizado desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en educación primaria (de 3º a 6º curso).

Los resultados obtenidos en el estudio estatal en secundaria sobre percepción de colaboración entre estudiantes, al sumar a quienes responden estar bastante o muy de acuerdo con cada indicador sobre cooperación, reflejaron que: la

mayoría lo está con dos elementos: el 71% reconoce que “se aprende cooperando entre estudiantes” y el 61,7% que quienes “pertenecen a distintos grupos o pandillas se llevan bien”; pero solo el 46% responde estar claramente de acuerdo con que “los estudiantes se ayudan entre sí, aunque no sean amigos”.

El estudio PISA 2018 incluyó en educación secundaria un indicador global de percepción de cooperación entre estudiantes sumando el grado de acuerdo con los siguientes elementos:

- 1) “Los estudiantes parecen valorar la cooperación.
- 2) Parece que los estudiantes cooperan unos con otros.
- 3) Los estudiantes comparten el sentimiento de que es importante cooperar con los demás.
- 4) Los estudiantes se sienten animados a cooperar con los demás”.

Los resultados obtenidos a través de un indicador global (a partir de las respuestas a los cuatro elementos) reflejaron que, en todos los sistemas educativos, el alumnado reconoce tener un mayor sentido de pertenencia al centro escolar cuando percibe un clima cooperativo entre estudiantes (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), resultado que apoya la validez de este indicador para evaluar el clima cooperativo.

2.3. Naturaleza del acoso escolar

Para explicar en qué consiste el acoso entre escolares (traducción del término inglés *bullying*, de *bull*, toro, matón), resulta muy adecuada la definición que de este problema se ha dado desde el trabajo pionero de Olweus (1978), como un tipo de violencia que se diferencia de otras conductas de maltrato entre iguales, por formar parte de un proceso con cuatro características que incrementan su gravedad y consecuencias:

- 1) Se produce en una relación de desequilibrio de poder entre el *matón*, apoyado generalmente por un grupo, y su víctima, que se encuentra indefensa, sin poder salir por sí misma de dicha situación. Este desequilibrio de poder es la característica más distintiva del acoso escolar, del matonismo, que lo diferencia de otras formas de violencia entre iguales.
- 2) Se mantiene y agrava debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a acosadores/as y víctimas sin intervenir directamente, *mirando para otro lado*. De hecho, cuando intervienen modificando el desequilibrio de poder, el acoso suele cesar.
- 3) No se limita a un acontecimiento aislado, sino que se repite y prolonga en el tiempo, haciéndose cada vez más grave, por el poder que produce en quienes acosan y la vulnerabilidad e indefensión que produce en las víctimas.
- 4) Suele implicar diverso tipo de conductas violentas, iniciándose generalmente con agresiones de tipo relacional y verbal e incluyendo después, también,

coacciones y agresiones físicas. En las dos últimas décadas el acoso escolar se extiende a través de las TIC (Juvonen y Gross, 2008; Smith, 2019; Williams y Guerra, 2007) convirtiéndose en *ciberacoso*.

Como refleja la definición anterior, el acoso escolar es utilizado por los agresores como una forma destructiva de demostrar su poder, sobre una víctima que creen no puede defenderse por sí misma ni por el sistema social en el que se encuentra. De esta definición del acoso escolar se derivan tres pautas básicas para su erradicación:

- *Hay que intervenir a la primera señal* (que suele ser una humillación, un insulto...) para que la violencia no se agrave ni se repita. De lo contrario, por su propia naturaleza, existe el riesgo de que vaya a más.
- *La amistad y la integración como prevención*. Hay que trabajar activamente para que todo el alumnado tenga amigos/as en la escuela, dentro de su grupo de referencia.
- *Existen tres papeles que hay que prevenir*, interviniendo con toda la comunidad educativa: el de agresor/a, el de víctima y el de espectador/a, el de quien conoce que existe la violencia, pero no hace nada para evitarla.

2.4. Condiciones de riesgo y de protección del acoso y otras formas de maltrato entre estudiantes

2.4.1. Condiciones que incrementan el riesgo de participar en el acoso

Los estudios sobre el acoso escolar reflejan, como sucede con otras formas de violencia, que los chicos lo ejercen en mayor medida que las chicas, siendo menores o incluso no significativas las diferencias en función del sexo en la victimización (Olweus, 1978, 2005; Currie et ál., 2004). Respecto al resto de los papeles ante el acoso, se encuentra que las chicas intervienen más para detenerlo, mientras que los chicos suelen apoyarlo en mayor medida (Salmivalli, 1999). Diferencias que cabe relacionar con la educación sexista y la necesidad de adoptar una perspectiva de género en la prevención de ésta y otras formas de violencia.

La revisión de las investigaciones realizadas en distintos contextos culturales sobre otras características individuales que incrementa el riesgo de ejercer acoso (Álvarez-García et al., 2015; Cook et al., 2010; Díaz-Aguado et al., 2022; Guo, 2016; Farrington y Baldry, 2006) permiten destacar las siguientes: agresividad, impulsividad, conductas antisociales, orientación al riesgo, falta de empatía, justificación de la violencia y desconexión moral al ejercerla, sexismo, homofobia, trastornos conductuales de externalización, desvinculación escolar, problemas en la relación con el profesorado y estatus controvertido en el grupo de iguales, al recibir la aceptación de quienes aprueban el acoso y el rechazo de quienes no lo aprueban.

Como se refleja en la descripción de las características de quienes acosan, una de las principales condiciones de riesgo para ejercer la violencia es la desconexión moral que lleva a justificarla (Huesmann et al., 1997), llegando

incluso a culpar a la víctima de la violencia que se ejerce contra ella (Bandura, 2002), problema estrechamente relacionado con el sexismo, y sensible al cambio producido por programas escolares de prevención de la violencia que enseñan a rechazar la violencia desde un enfoque integral, basado en el respeto a los derechos humanos, con tratamiento específico de las más cotidianas (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001, Díaz-Aguado et al., 2004).

Como reflejo de la importancia de estudiar el rechazo a la violencia en las evaluaciones del clima escolar, cabe considerar que el estudio PISA 2018 evaluara un indicador global de rechazo al acoso y disponibilidad para ayudar a las víctimas, a través del grado de acuerdo con cinco elementos:

- 1) “Me irrita que nadie defienda a los/as estudiantes acosados.
- 2) Es bueno ayudar a los/as estudiantes que no pueden defenderse a sí mismos.
- 3) Es malo unirse a la intimidación.
- 4) Me siento mal al ver a otros/as estudiantes intimidados.
- 5) Me gusta cuando alguien defiende a otros/as estudiantes que están siendo intimidados”.

Los resultados obtenidos en estas preguntas ponen de manifiesto que la mayoría del alumnado muestra actitudes negativas hacia el acoso y disponibilidad a defender a las víctimas. Los porcentajes de acuerdo con cada frase oscilan en el conjunto de países evaluados entre el 89,7% y el 80,8%, siendo mayores entre las chicas que entre los chicos. En España, estos porcentajes son aún más elevados (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

2.4.2. Condiciones que incrementan el riesgo de victimización y pertenencia a colectivos en riesgo de exclusión

Desde los primeros estudios sobre acoso escolar se detectaron dos tipos de víctimas claramente diferenciables (Olweus, 2006; Cook et al., 2010):

1) *La víctima pasiva*, que se caracteriza por: una situación social de aislamiento, en relación a lo cual cabe considerar su escasa asertividad y dificultad de comunicación, una conducta muy pasiva, miedo ante la violencia y manifestación de vulnerabilidad (de no poder defenderse ante la intimidación), ansiedad, inseguridad y baja autoestima.

2) *La víctima activa*, o víctima agresiva, que se caracteriza por una situación social de aislamiento y acentuada impopularidad dentro del grupo de iguales; una tendencia excesiva e impulsiva a actuar, a intervenir sin llegar a elegir la conducta que puede resultar más adecuada a cada situación, con problemas de concentración (llegando incluso, en algunos casos, a la hiperactividad) y cierta disponibilidad a reaccionar con conductas irritantes y agresivas.

En las últimas décadas se reconoce la necesidad de considerar las características de las víctimas del acoso en relación al contexto en el que se produce, puesto que

el riesgo de ser elegido como víctima se incrementa en el alumnado perteneciente a colectivos percibidos como diferentes o en situación de vulnerabilidad en el conjunto de la sociedad. Entre dichas características cabe destacar las siguientes:

1) *Las conductas que contrarían los estereotipos sexistas tradicionales*, que hacen al individuo diferente en este sentido de sus iguales (Young y Sweet, 2004). Parece ser este el tipo de diversidad que caracteriza a un mayor número de víctimas (Felix et al., 2009; Myers et al., 2020), entre las que destaca por la gravedad y consecuencias la victimización del alumnado con orientación sexual o de género minoritaria, especialmente entre los chicos (Toomey y Russell, 2016).

2) *La pertenencia a una minoría étnica y el origen inmigrante* (Bae et al., 2019), sobre todo cuando existen diferencias importantes entre dichas minorías y el grupo mayoritario, no se domina la lengua que se habla en la escuela, así como con otras variables que sitúan al grupo minoritario en desventaja tal como ésta es percibida por quienes agreden (McKenney et al., 2006). El hecho de que la pertenencia a una minoría cultural no siempre sea condición de riesgo (Tippett et al., 2013; Vitoroulis & Vaillancourt, 2018) puede ser interpretado como reflejo de la importancia que el contexto sociocultural puede tener en este sentido.

3) *Tener necesidades educativas especiales* (Maiano, Normand, Salvas, Moullec y Aimé, 2016; Pinguart, 2017) que incrementan la visibilidad del individuo/a como alguien vulnerable (Mishna, 2003), cuando el sistema escolar no interviene de forma proactiva para favorecer la inclusión.

4) *La apariencia física que contraría los estereotipos de belleza dominantes*, siendo en este sentido una de las características más estudiadas el sobrepeso (Koyanagi et al., 2020; Qiao-Zhi et al., 2010), encontrando que la baja autoestima y la insatisfacción con la propia imagen corporal actúan como mediadoras en la relación entre dicha característica y la victimización (Fox y Farrow 2009).

2.4.3 La necesidad de reconocer el papel del contexto a distintos niveles

Como se refleja en los análisis anteriormente expuestos, y reconocen actualmente numerosos equipos de investigación que trabajan sobre el acoso entre escolares (Espelage, 2014; Lambe et al., 2019; Swearer y Hymel, 2015), algunas de las características de víctimas y agresores dependen de cómo se estructuran las relaciones en los distintos escenarios en los que transcurre su vida, así como del significado social que el conjunto del sistema social les da.

Y es que, como se reconoce desde el informe de la OMS sobre la violencia y la salud (Krug et al., 2002), para prevenirla en cualquiera de sus manifestaciones, incluidas las que se producen en la escuela, es preciso reconocer que sus condiciones de riesgo y de protección son múltiples y complejas, así como la necesidad de analizarlas tanto en el individuo, como en el contexto con el que

interactúa, que según el enfoque ecológico pueden situarse en torno a los cuatro siguientes (Bronfenbrenner, 1995; Belsky, 1980):

- El *microsistema*: cada uno de los contextos inmediatos en que se encuentra el individuo, como la escuela o la familia.
- El *mesosistema*: conjunto de contextos en los que se desenvuelve y las relaciones que se establecen entre ellos, como las que existen entre la familia y la escuela.
- El *exosistema*: estructuras sociales que no contienen en sí mismas a las personas pero que influyen en los entornos específicos que sí las contienen, como las tecnologías de la información y la comunicación.
- El *macrosistema*: conjunto de esquemas y valores culturales del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas.

Se resumen a continuación algunas de las principales condiciones de riesgo y de protección del acoso escolar y otras formas de maltrato en estos cuatro niveles.

La ecología del grupo de iguales

El papel adoptado ante una situación de maltrato por el resto de la clase es decisivo en el riesgo de que se detenga o se repita, convirtiéndose en acoso. Como reflejo de su importancia, cabe destacar uno de los resultados más repetidos en los estudios sobre el perfil de víctimas y agresores, en los que se observa que la víctima de acoso suele estar fuertemente aislada, sin amigos/as (Cook et al., 2010). Se ha observado, además, que tener amigos/as y caer bien en el grupo de iguales protegen contra la victimización. Aunque el carácter protector de las relaciones de amistad es prácticamente nulo si proceden del grupo de víctimas, probablemente debido a su debilidad para intervenir. De dichos resultados se desprende la necesidad de disponer de indicadores que permitan evaluar no solo la prevalencia de víctimas y agresores/as, sino también de algunos que permitan conocer cómo se posiciona el resto del grupo ante las agresiones.

Las relaciones con el profesorado y su papel frente al acoso

Para comprender la relevancia de que el profesorado intervenga para prevenir y detener el acoso conviene tener en cuenta que si no hace nada su conducta podrá ser percibida por todo el grupo (incluidas víctimas y acosadores/as) como un apoyo implícito al acoso (Delfabbro, et al., 2006; Juvonen y Graham, 2014). En relación a esto, cabe interpretar los resultados obtenidos hace más de dos décadas en el estudio realizado en España desde el Defensor del Pueblo (2000) sobre la escasa disponibilidad a comunicar al profesorado los episodios de maltrato entre estudiantes que el alumnado adolescente sufría o conocía, siendo los/as amigos/as la fuente de ayuda principal.

Para explicar dichos resultados conviene tener en cuenta su relación con la forma tradicional de definir el papel del profesorado, especialmente en secundaria, orientado de forma casi exclusiva a impartir una materia específica dentro del horario previsto para ella, y según el cual lo que sucedía más allá de dicho tiempo y espacio no era responsabilidad suya (Behre et al., 2001) tendencias que suelen cambiar cuando el profesorado cuenta con una formación

adecuada para prevenir la violencia entre escolares, así como a través de procedimientos, como el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, que ayudan a establecer un clima de confianza y a mejorar las relaciones en el aula, no solo las relaciones horizontales (entre iguales) sino también las verticales (con docentes y otros agentes educativos), permitiéndoles que puedan detectar en el aula las situaciones de exclusión y acoso (Díaz-Aguado et al., 2004; 2013; Hymel et al., 2015; Johnson & Johnson, 2017; Van Ryzin & Roseth, 2019).

El meta-análisis realizado por Bokkel et al. (2023) integrando los resultados de 65 estudios sobre este tema, confirma que la calidad de las relaciones entre el profesorado y el alumnado está relacionada con menores niveles de victimización y acoso entre estudiantes. Encuentran también que la alta calidad de las relaciones con el profesorado, que define el estilo proactivo (que se analiza en el capítulo tres), puede ser especialmente eficaz para reducir el riesgo de conductas de acoso en los grupos étnicos minoritarios, probablemente porque las buenas relaciones con el profesorado pueden proporcionar a dicho alumnado adecuadas oportunidades de protagonismo y poder en el aula, que reducen el riesgo de tratar de obtenerlas acosando a sus compañeros/as.

Clima escolar, calidad de las normas y disciplina

En la dirección de lo anteriormente expuesto, cabe interpretar los resultados de los estudios que confirman que un clima escolar positivo (caracterizado por la seguridad, la vinculación con la escuela y la calidad de las normas y la disciplina) se relacionan con menores niveles de acoso y victimización (Aldridge, 2018; Casas et al., 2013; Yang et al., 2018). Por el contrario, cuando las transgresiones se resuelven a través de medidas exclusivamente coercitivas, y sobre todo las basadas en la expulsión, suelen desencadenar una escalada que puede llevar a incrementar las conductas violentas (McGrath & Van Bergen, 2015; Skiba, 2014; Wolf et al., 2016).

Las relaciones entre la familia y la escuela

Los estudios sobre dichas relaciones encuentran que (Álvarez-García et al., 2015; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2008; Díaz-Aguado et al., 2024; Espelage, 2014; Lambe et al., 2019; Lereya et al., 2013; Wang & Eccles, 2012):

- 1) *Una relación familiar afectiva cálida, basada en la comunicación, la confianza y la seguridad*, con personas adultas disponibles para apoyar al estudiante e implicación activa en su educación escolar, son importantes factores de protección; reducen el riesgo de ejercer acoso escolar y favorecen la posibilidad de que el alumnado pueda pedir ayuda a su familia, pudiendo salir de la victimización desde sus inicios.
- 2) *Las dificultades para enseñar habilidades alternativas a la violencia y a respetar límites*, como la permisividad ante conductas antisociales y el empleo de métodos coercitivos autoritarios, como el castigo físico, incrementan el riesgo de participar en el acoso escolar. En ambos casos, se fomenta el modelo de dominio-sumisión que subyace al acoso. Con los métodos autoritarios, el adulto proporciona un modelo de dominio al que

su hijo/a se tiene que someter, con el riesgo de que intente después reproducirlo ejerciendo el dominio, incluso contra las personas encargadas de su educación.

Las tecnologías de la información y la comunicación

Como reflejo de la influencia que pueden tener en el acoso y otras formas de violencia cabe destacar, en primer lugar, los resultados obtenidos en estudios longitudinales desde hace décadas sobre la *exposición a la violencia de la televisión*, en los que se observa que permite predecir el riesgo de ejercer la violencia en la edad adulta (Bushman et al., 2006; Huesman et al., 2003), y que cuanto más tiempo se dedica a dicha actividad mayor es el riesgo de ejercer acoso escolar (Barboza et al., 2009).

En las generaciones nativas digitales, la influencia de la televisión ha disminuido considerablemente, aumentando la de la comunicación online. Se ha observado que tanto el excesivo tiempo dedicado a dicha actividad (Casas et al., 2013; Díaz-Aguado et al., 2024), como las conductas de riesgo emitidas al utilizarlas, como dar información personal o usar webcam con personas desconocidas, incrementan el riesgo de acosar (Wang et al., 2012). La relación entre lo que sucede en la escuela y el uso de dichas tecnologías es aún mayor cuando se compara el acoso online y el ejercido en el centro educativo de forma presencial (Chang et al., 2013).

La relación del maltrato entre escolares con la cultura en cuyo contexto se produce

Como reflejo de dicha relación, cabe destacar las variaciones detectadas al comparar el acoso escolar en distintas culturas (Barlet et al., 2021), en relación a los estereotipos y prejuicios existentes en el conjunto de la sociedad (Leach, 2003), que aumente con las desigualdades en los ingresos familiares de cada país (Elgar et al. (2013), así como que disminuya cuando se realizan cambios legislativos específicos para erradicar el acoso, como la exigencia de planes educativos locales para detectarlo y prevenirlo (Hatzenbuehler, 2015; Smith, 2019).

La relación entre cambios en el macrosistema y el maltrato entre escolares se pone de manifiesto también en los resultados de los estudios con muestras representativas de la población, que comparan la prevalencia del maltrato entre escolares en España en las dos últimas décadas:

1) *El estudio del Defensor del Pueblo (2007)*, comparando datos recogidos en 1999 con 2006, en el que se refleja a través de múltiples indicadores una disminución significativa del maltrato tanto a través del alumnado como del profesorado, y especialmente de las conductas abusivas más frecuentes. Se concluye que, a pesar de los avances, el problema sigue siendo grave en 2006 y que todos los tipos de maltrato evaluados tienen lugar en todos los centros educativos incluidos en la muestra.

2) *El estudio comparativo (2002-2018) a través de la encuesta HBSC de la OMS* (Moreno, et al. 2020), en el que se refleja una importante disminución entre 2002

y 2006 en quienes reconocen haber sufrido situaciones de maltrato por parte de sus compañeros/as alguna vez en los últimos dos meses (pasando del 24% al 12%), seguida de un ligero aumento entre 2010 (13,3%) y 2014 (15,6%) y un nuevo descenso en la última evaluación de 2018 (12,2%). Cambios coherentes con los que se detectan en los porcentajes de quienes reconocen haber maltratado a compañeros/as, que disminuyen claramente entre 2002 (31,3%) y 2006 (20%), manteniéndose constantes entre 2006 y 2010 (20,2%) y disminuyendo de nuevo a partir de entonces, al ser del 17,8% en 2014 y del 12,2% en 2018.

3) *El estudio TALIS 2018* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), en el que se detecta una disminución significativa (de 6,9 puntos) entre 2013 y 2018 en el porcentaje de centros que reconoce tener problemas de intimidación o acoso verbal entre estudiantes, sin cambios significativos en los incidentes que provocan lesiones físicas.

Los resultados anteriormente expuestos ponen de manifiesto avances significativos en la disminución del acoso escolar y otras formas de maltrato entre estudiantes en momentos de gran movilización en el conjunto de la sociedad (incluidas las escuelas, las familias, los medios de comunicación, la administración educativa, el arte ...), como son los producidos en España a partir de 2004 y de 2017, en relación a la toma de conciencia colectiva generada, al conocerse suicidios de adolescentes que habían sufrido acoso. Estos resultados reflejan la posibilidad de cambios significativos en la cultura que genera el acoso, así como de la necesidad de incrementar las medidas que los hicieron posibles hasta su completa erradicación.

2.5 Prevenir la violencia desde una perspectiva integral, con especial atención al acoso escolar y a la violencia de género

La revisión de las evaluaciones realizadas sobre la prevención del acoso escolar y la violencia de género desde los centros educativos permiten llegar a las siguientes conclusiones (Debnam et al., 2021; Fraguas et al., 2021; Gaffney et al., 2019; 2021; Kennedy et al., 2020; Ng et al., 2022):

- 1) *La violencia se puede prevenir* y conseguirlo es mucho mejor y menos costoso que reaccionar una vez que la violencia se ha producido. Es decir, que especialmente en este problema “prevenir es mejor que curar”.
- 2) *Las distintas conductas violentas, así como sus condiciones de riesgo y protección, están relacionadas.* Esta es una de las razones por las que resulta más eficiente y eficaz prevenir desde una perspectiva integral que de forma aislada para cada forma de violencia.
- 3) La eficacia de la prevención de la violencia aumenta en función del número *de niveles contextuales que participan y la calidad del trabajo* que se realiza en cada uno de ellos, incluyendo: la ecología del grupo de iguales a través del aprendizaje cooperativo e implicando a todo el alumnado contra el acoso escolar y la violencia de género; la participación de todo el profesorado y su trabajo en las aulas; la intervención a nivel de centro con normas claras contra la violencia, un equipo encargado de proteger a las víctimas y corregir a quienes han ejercido la violencia; la formación a las familias sobre cómo

prevenir y mejorar su colaboración con la escuela; así como con los recursos disponibles a nivel comunitario para prevenir la violencia y paliar sus destructivos efectos.

- 4) *Hay que adaptar adecuadamente el programa al contexto cultural y a las características evolutivas del alumnado al que se dirige.* A esta conclusión permiten llegar los resultados que reflejan una mayor eficacia de los programas en sus primeras aplicaciones, en el contexto y para la edad del alumnado con quienes se iniciaron.
- 5) Conviene prevenir las violencias específicas desde una *perspectiva integral, que incluya componentes específicos* sobre la naturaleza de las formas de violencia más graves y cotidianas: el acoso escolar, la violencia de género y su actual extensión a través de las TIC.

La conveniencia de programas integrales que permitan prevenir el acoso escolar y la violencia de género conjuntamente ha sido propuesta desde UNICEF (2021) y es compartida en los últimos años por numerosos equipos de investigación (Carrascosa et al., 2019; Cava et al., 2022; Díaz-Aguado, 2022; Foshee et al., 2014, 2016; Joseph et al., 2020; Vivolo-Kantor et al., 2021; Wolfe et al., 2011; Zych et al., 2021).

Se resumen a continuación la serie de principios básicos sobre cómo llevar a cabo dicha prevención desarrollados desde los programas escolares de prevención del acoso escolar y la violencia de género desde la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid:

1) *Orientar la prevención de la violencia desde una perspectiva basada en el respeto a los derechos humanos, con atención específica a sus principales manifestaciones:* el acoso entre escolares, la violencia de género y la que se ejerce a través de dispositivos digitales. De esta forma se favorecerá que arraigue profundamente en la identidad a largo plazo. Para conseguirlo, es necesario adoptar una perspectiva de género, como propone la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.

2) *Prevenir la violencia reactiva.* Surge cuando se experimenta un nivel de tensión o dificultad que supera la capacidad de la persona (o del grupo) para afrontarlos de otra manera. Origina más violencia al aumentar a medio plazo la crispación que la provocó y cuando se refuerza por permitir obtener a corto plazo determinados objetivos, pudiéndose convertir así en violencia instrumental. Por eso, para prevenir la violencia reactiva hay que: *desarrollar alternativas en el sistema* (estableciendo contextos) *y en los individuos* (desarrollando habilidades) para expresar la tensión y la dificultad de forma constructiva, y *reducir los altos niveles de tensión* que viven determinados colectivos.

4) *Prevenir la violencia instrumental,* la que se utiliza intencionadamente como un medio para alcanzar un determinado fin. Para lo cual suele justificarse a través de la desconexión moral, por ejemplo, estigmatizando a la víctima como alguien que provoca o merece la violencia que sufre, problema que conviene corregir específicamente respecto a las víctimas del acoso escolar y la violencia de género. Para prevenirlas hay que: *enseñar a condenarlas,* pues nunca está

justificada la violencia; y *desarrollar alternativas* (en los sistemas y en los individuos) para resolver los conflictos, defender intereses o lograr protagonismo sin recurrir a la violencia.

5) *Enseñar a rechazar la violencia en todas sus modalidades*. Para conseguirlo hay que ayudar a descubrir la naturaleza destructiva que tiene la violencia no sólo para la víctima hacia la que se dirige sino también para quien la utiliza, para quienes miran para otro lado y para el sistema social en el que se produce (aplicándolo a la naturaleza específica del acoso escolar, la violencia de género y la que se ejerce a través de TIC), desarrollando habilidades para intervenir a la primera señal de violencia, apoyar a la víctima, corregir al agresor y promover el compromiso de todos los miembros de la comunidad escolar para prevenirla y detenerla. *Las medidas correctivas* deben favorecer cambios cognitivos, emocionales y conductuales, que permitan al agresor ponerse en el lugar de la víctima, arrepentirse de la violencia e intentar reparar el daño originado. La eficacia de estos tres componentes mejora cuando se integran en un mismo proceso, como suelen realizar las mejores *prácticas restaurativas*.

6) *Favorecer la identificación con el respeto a los derechos humanos y prevenir la desconexión moral*, estimulando el desarrollo de la capacidad para ponerse en el lugar de otras personas, motor básico del desarrollo socioemocional, que en sus niveles más evolucionados se extiende a todos los seres humanos; así como la comprensión de los derechos universales y la capacidad de usar dicha comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber de respetarlos. Al incluir el rechazo a la violencia dentro de esta perspectiva, conceptualizándola como una grave amenaza a los derechos humanos, se favorece su comprensión como un problema que afecta a cualquier individuo, puesto que pone en peligro el nivel de justicia necesario para que se respeten también sus derechos.

7) *Promover la inclusión, el éxito y el empoderamiento de todos y todas*. Para conseguirlo, la escuela debe incorporar innovaciones que permitan distribuir el protagonismo académico, ayudando a que cada estudiante defina sus propios proyectos escolares, desarrollando así el poder de controlar y decidir su propia vida (decidiendo objetivos y medios para alcanzarlos, incrementando la capacidad de esforzarse por conseguirlos, superando los obstáculos que con frecuencia surgen en dicho proceso, obteniendo éxito y reconocimiento, aprendiendo a evaluar los resultados con optimismo inteligente...). Así se mejora la calidad de la vida de las personas y el riesgo de utilizar la violencia para conseguir el poder que no se logra de otra manera.

8) *Enseñar a construir la igualdad, la tolerancia y la no violencia desde la práctica*. Para favorecerlo, la escuela debe proporcionar *experiencias inclusivas de colaboración*, que permitan construir simultáneamente la igualdad y el respeto a la diversidad. Como ya se ha mencionado, los procedimientos de aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos (en género, rendimiento, etnia, nivel de integración en el aula, diversidad funcional...), aplicados *en cualquier materia educativa*, son de gran utilidad para conseguirlo.

9) *Enseñar a construir la igualdad y la no violencia desde la reflexión y el debate*, proporcionando suficientes oportunidades para tomar conciencia de dichos valores, así como para poner en marcha habilidades de resolución de conflictos sin violencia (a través de la reflexión, la comunicación, la cooperación, la negociación, la mediación...) e incorporar dichos valores en la propia identidad. Para favorecerlo son muy eficaces las actividades en las que se pide al alumnado que desempeñe *el papel de experto/a en dichos valores* elaborando en equipos cooperativos, por ejemplo: un decálogo contra el acoso escolar, campañas para erradicar el sexismo y la violencia de género o modificando los cuentos tradicionales por otros que transformen los papeles y actitudes sexistas por relaciones basadas en la igualdad y el respeto mutuo. A través de este tipo de tareas adquieren las habilidades formales que dichas actividades suponen y se apropian al mismo tiempo de sus objetivos: la igualdad, la justicia, la tolerancia y el respeto mutuo.

10) *Desarrollar el sentido de comunidad escolar, promoviendo la colaboración escuela-familias y entre ambas y el resto de la sociedad* (la administración educativa, las ONG, la legislación, los medios de comunicación...). Es lo que sucedió en momentos de gran movilización social en España, en los que se produjeron los avances más significativos respecto al acoso escolar descritos con anterioridad, y en violencia de género (Díaz-Aguado et al., 2020, 2021), en los que la prevención escolar de la violencia *remó en la misma dirección* que el resto de la sociedad.

11) *Proporcionar a los centros educativos las condiciones que permitan llevar a la práctica programas eficaces*, favoreciendo el sentido de comunidad educativa, la formación teórico-práctica del profesorado en innovaciones eficaces, incentivando el esfuerzo que siempre supone innovar, y facilitando las diversas condiciones que los hagan viables (recursos económicos, materiales, ajustes en los horarios, medios humanos, procedimientos para detectar problemas y evaluar los avances, disponibilidad de personas expertas para consultar dudas...).

2.6. Indicadores para la estimación del acoso escolar y otras formas de maltrato entre estudiantes

2.6.1. Requisitos para estimar la prevalencia del acoso

La toma de conciencia producida durante las últimas décadas sobre la existencia y gravedad del acoso entre estudiantes ha hecho que su evaluación adquiriera una especial relevancia en los estudios sobre convivencia, pudiendo ser destacado como el obstáculo a la convivencia más investigado en los últimos años, tanto en España como en el resto de los países de nuestro entorno.

Para evaluar este problema, conviene tener en cuenta que la estimación de su prevalencia presenta grandes diferencias relacionadas con la forma de evaluación, reflejando la necesidad de disponer de indicadores rigurosos, basados en una adecuada explicación sobre su naturaleza.

La revisión de las investigaciones realizadas sobre la estimación de la prevalencia del acoso reflejan que para evaluarlo de forma fiable y válida conviene (Cook et al., 2010; Nansel et al., 2001; Smith, 2017; Solberg y Olweus, 2003):

- 1) *Diferenciar el acoso de otras formas de maltrato entre iguales*, para lo cual se requiere que las preguntas sobre el acoso se planteen después de haber explicado en qué consiste, de acuerdo a la definición expuesta en el epígrafe 2.3, diferenciándolo claramente de otras formas de maltrato entre iguales, con las que a veces se confunde.
- 2) *Adecuar el período de tiempo por el que se pregunta a los objetivos de la evaluación y tenerlo en cuenta en las comparaciones entre estimaciones*. Cuando se pregunta, por ejemplo, por el acoso sufrido durante toda la vida el porcentaje es bastante más elevado que cuando se pregunta por un período reciente, siendo los dos o tres últimos meses las referencias más utilizadas cuando se pretende evaluar la eficacia de programas, así como su prevalencia (proporción de la población que tiene un problema en un determinado momento).
- 3) *Plantear las opciones de respuesta en términos muy precisos, estimando el acoso a partir de las que reflejen que se produce con cierta frecuencia: a partir de 2-3 veces al mes o semanalmente*.

2.6.2. Principales indicadores de estimación del acoso escolar

De acuerdo a los requisitos anteriormente expuestos, uno de los dos procedimientos más utilizados para estimar la prevalencia del acoso entre escolares es plantear dos preguntas globales, tal como han sido validadas por el equipo de Olweus (Solberg y Olweus, 2003), explicando primero en qué consiste el acoso y preguntando por el acoso vivido (como víctima o como acosador/a) durante los dos últimos meses, con cinco opciones de respuesta definidas de forma muy concreta: “0=no ha sucedido nunca”; “1=solo ha sucedido 1 o 2 veces”; “2=2 o 3 veces al mes”; “3=aproximadamente una vez por semana”; y “4=varias veces por semana”. La investigación realizada sobre este tema lleva a proponer estimar la prevalencia general de acoso sumando las respuestas “2 o 3 veces al mes” y con más frecuencia. La validación inicial de estos indicadores se realizó con alumnado de edades comprendidas entre los 11 y los 15 años (Solberg y Olweus, 2003). En investigaciones posteriores se ha comprobado la posibilidad de utilizarlos también con alumnado de 9 a 11 años (Díaz-Aguado et al., 2024; Salmivalli et al., 2011).

Como reflejo de la utilización internacional de este tipo de indicadores globales cabe considerar su inclusión en la encuesta HBSC sobre la salud mental en la adolescencia auspiciada por la OMS, en la que se incluyen dos cuestiones con referencia al mismo periodo temporal y opciones de respuesta propuestas por el equipo de Olweus (Solberg y Olweus, 2003), aunque no se pregunta específicamente por el acoso después de haber explicado en qué consiste, sino por "haber sido maltratado por compañeros/as en el colegio o instituto".

En el cuadro 2.3 se presenta cómo se evaluó la prevalencia del acoso escolar en el estudio estatal en secundaria (Díaz-Aguado et al., 2010), siguiendo la propuesta de Solberg y Olweus, 2003).

Cuadro 2.3. Indicadores utilizados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar para estimar la prevalencia del acoso entre escolares

El grupo de trabajo creado desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar para su estudio en la ESO decidió utilizar dos indicadores globales para estimar la prevalencia del acoso vivido durante los dos últimos meses, después de haber explicado en qué consiste el acoso, siguiendo la definición más utilizada internacionalmente (Solberg y Olweus, 2003). Se decidió reducir las opciones de respuesta a cuatro, para favorecer su claridad y homologar el rango de respuestas a las del resto del cuestionario utilizado. Se incluye a continuación cómo fueron evaluados estos dos indicadores de acoso en dicho estudio:

“Lee con atención en qué consiste el acoso.

Alguien es acosado/a cuando uno/a o varios/as de sus compañeros o compañeras:

- Le insultan o ridiculizan.
- Le ignoran intencionadamente, excluyéndole del grupo.
- Le amenazan, empujan o pegan.
- Dicen mentiras y rumores para que caiga mal.
- Se burlan haciéndole daño.

Es acoso cuando esto sucede frecuentemente y sin poder defenderse. Pero, no es acoso cuando:

- Le gastan una broma amistosa, que no le ofende.
- Ni cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten y se pelean.

Teniendo en cuenta la definición de acoso que acabas de leer,

1. ¿Has sufrido acoso durante los dos últimos meses?
2. ¿Has acosado tú a otros compañeros o compañeras durante los dos últimos meses?

Respuestas: nunca=si no lo has sufrido; a veces=solo 1 o 2 veces al mes; a menudo=aproximadamente una vez a la semana; muchas veces=varias veces por semana”.

Los resultados obtenidos en el estudio del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en secundaria (Díaz-Aguado et al., 2010) reflejaron como prevalencia del acoso escolar (sumando a quienes reconocían haberlo vivido en los dos últimos meses con frecuencia -una vez a la semana o más-) un 3,8% como víctimas y un 2,4% como acosadores/as. La prevalencia de quienes se reconocían con frecuencia al mismo tiempo como víctimas y agresores era de un 0,7%. Estos porcentajes subían sensiblemente al sumar también a quienes respondieron haberlo vivido con menor frecuencia a la establecida habitualmente para estimar la prevalencia del acoso: al 15,6% para las víctimas y al 14,9%, para acosadores.

Los resultados de la investigación realizada en 2023 por impulso de la Fundación ColaCao, desde la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, con la colaboración de 15 Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas (Díaz-Aguado et al., 2024), reflejan que los porcentajes de víctimas y acosadores en secundaria son en 2023 en España menores a los encontrados con anterioridad desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (Díaz-Aguado et al., 2010). Sumando las dos categorías de respuestas planteadas de forma idéntica en ambos estudios en el alumnado de la ESO (sobre haberlo vivido durante los dos últimos meses una vez por semana o más) las víctimas pasan del 3,8% al 2,9%; los acosadores del 2,4% al 1,2%; y quienes se reconocen en ambos papeles del 0,7% al 0,4%. Lo cual equivale a una disminución del 24% en 2023 respecto al número de víctimas en 2010, del 50% respecto al número anterior de acosadores y del 43% respecto a quienes se reconocían hace más de una década en ambos papeles. Como estimación global de la prevalencia de 4º de primaria a 4º de secundaria se propone ahora (Díaz-Aguado et al., 2024) incluir no solo a quienes lo han sufrido con periodicidad semanal sino también 2/3 veces al mes durante los dos últimos meses (frecuencia que no se incluyó como opción de respuesta en el estudio anterior). A partir de este criterio actual se encuentra una prevalencia en España del 6,2% de víctimas, el 2,1% de acosadores y el 0,76% entre quienes se reconocen en ambos papeles (Díaz-Aguado et al., 2024).

La situación de España en este problema en relación a otros países de la OCDE ha sido analizada en el estudio PISA 2022 (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023), realizado con alumnado de 15 y 16 años. En el que la estimación de cuántos/as estudiantes han sufrido acoso con frecuencia en los últimos 12 meses se realiza a partir del 10% superior del índice de exposición a cualquier tipo de acoso (relacional, verbal o físico), evaluado a través de 9 preguntas sobre situaciones específicas. A través de este procedimiento se estima que en España el 6,5% del alumnado de 15 y 16 años ha sufrido acoso escolar durante el último año, significativamente menos que el promedio de los países de la OCDE (8,3%), con una diferencia de 1,8 puntos porcentuales.

En el estudio del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en primaria (Torrego et al., 2023) se presentó al alumnado de 3º a 6º la misma explicación utilizada para secundaria, preguntando después si lo había vivido en los dos últimos meses. El 9,53% respondió haberlo sufrido y el 4,58% haberlo ejercido. Para comparar estos porcentajes con los obtenidos en otros estudios conviene tener en cuenta que la pregunta del llevado a cabo en primaria desde el Observatorio tenía solo dos opciones de respuesta (sí, no), por lo que en dichos porcentajes se incluye al alumnado de primaria que lo ha sufrido con una menor frecuencia a la utilizada para establecer la prevalencia en otras evaluaciones.

La estimación del acoso a través de preguntas sobre conductas específicas

El segundo procedimiento más utilizado para estimar la prevalencia del acoso entre escolares consiste en explicar en qué consiste dicho problema, preguntando a continuación por cada una de sus manifestaciones más frecuentes. La escala más empleada, en este sentido, es de nuevo la validada

por el equipo de Olweus con estudiantes de 10 a 16 años (Breivik & Olweus, 2015), en la que después de la explicación anteriormente presentada se pregunta: “durante los dos últimos meses, ¿compañeros o compañeras del centro te han acosado de la forma que se indica a continuación?”:

- 1) Llamándote por motes, burlándose de ti o ridiculizándote.
- 2) Ignorándote a propósito o excluyéndote del grupo.
- 3) Pegándote, dándote patadas, empujándote o encerrándote con llave.
- 4) Contando mentiras sobre ti para que los demás te rechacen.
- 5) Quitándote dinero, estropeando tus cosas o quitándotelas.
- 6) Amenazándote u obligándote a hacer cosas que no querías hacer.
- 7) Insultándote o hablando mal de tu color de piel para que te sintieras mal.
- 8) Molestándote con palabras o gestos desagradables de carácter sexual”.

Para estimar la prevalencia de acosadores/as en formas específicas de acoso se utilizan también ocho preguntas similares a las anteriores adaptadas al papel de quien acosa (Breivik y Olweus, 2015).

Como reflejo de la influencia internacional de estos indicadores cabe considerar su utilización en la encuesta HBSC de 2018 de la OMS (Moreno et al., 2020), en la que se incluyeron después de las dos preguntas globales ya mencionadas, cinco cuestiones sobre formas de maltrato específicas, similares a las propuestas por Breivik y Olweus, (2015) y con el mismo rango de respuesta, aunque de nuevo en la encuesta HBSC no se pregunta por el acoso sino por el maltrato, lo cual puede conducir a prevalencias más elevadas.

En los estudios sobre violencia de género en la adolescencia realizados en España desde la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid se han validado indicadores para estimar cuántas adolescentes la han sufrido y cuantos adolescentes la han ejercido, así como sobre las actitudes sexistas y de justificación de dicha violencia que activan la desconexión moral (Díaz-Aguado et al., 2020, 2021). Para comprender la relevancia y representatividad de estos indicadores conviene tener en cuenta que se llevaron a cabo por impulso de la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, con la colaboración del Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas.

2.6.3. Indicadores del maltrato entre estudiantes

En el cuadro 2.4 se describen los indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar para evaluar formas específicas de maltrato entre escolares, incluyendo su extensión a través de tecnologías digitales.

<p>Cuadro 2.4. Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar sobre maltrato entre estudiantes en educación secundaria</p>
--

<p>El grupo de trabajo del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar desde el cual se llevó a cabo el estudio en la ESO consensuó 16 indicadores específicos para evaluar la prevalencia de los distintos tipos de maltrato entre estudiantes, que se</p>
--

evalúan preguntando en primer lugar si se han sufrido como víctima y después si se han ejercido como agresor/a.

Situaciones vividas como víctima

Se evaluaron a partir de la siguiente pregunta genérica: “piensa si tú has sufrido cada una de las situaciones que se menciona y señala la respuesta que refleja su frecuencia durante los dos últimos meses”, con las mismas opciones de respuesta utilizadas para evaluar el acoso entre escolares: “nunca=si no lo has sufrido; a veces=solo 1 o 2 veces al mes; a menudo=aproximadamente una vez a la semana; muchas veces=varias veces por semana”.

1. “Mis compañeros/as me ignoran
2. Mis compañeros/as me rechazan
3. Mis compañeros/as me impiden participar
4. Me insultan, me ofenden o ridiculizan
5. Hablan mal de mí
6. Me rompen o me roban cosas
7. Me pegan
8. Me amenazan para meterme miedo
9. Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas...)
10. Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual
11. Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar
12. Me amenazan con armas (palos, navajas...)
13. ¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra ti?
14. ¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarte a hacer después algo que no querías con amenazas?
15. ¿Has recibido mensajes a través de internet o de teléfono móvil en los que te insultaran, amenazaran, ofendieran o asustaran?
16. ¿Han difundido fotos o imágenes tuyas por internet o por teléfono móvil para utilizarlo contra ti?”

El análisis factorial realizado con las respuestas a las 16 situaciones de victimización anteriormente mencionadas reflejó tres factores (con elevada fiabilidad), por lo que pueden sumarse las puntuaciones en cada factor para obtener una puntuación global en el tipo de acoso al que hacen referencia:

- Victimización de situaciones de exclusión y humillación, con los elementos 1-6.
- Victimización de situaciones de agresión, con los elementos 7-12.
- Victimización de acoso con nuevas tecnologías, con los elementos 13-16.

Situaciones vividas como agresor/a

Se evaluaron a partir de la siguiente pregunta genérica: “¿durante los últimos dos meses has participado tú alguna vez en las siguientes situaciones, molestando a algún compañero o compañera en el centro?”, con las mismas opciones de respuesta de las preguntas anteriores, seguida de las siguientes situaciones:

- “1. Ignorándole
2. Rechazándole
3. Impidiéndole participar

4. Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole
5. Hablando mal de él o ella
6. Rompiéndole o robándole las cosas
7. Pegándole
8. Amenazándole para meterle miedo
9. Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas...)
10. Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual
11. Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar
12. Amenazándole con armas (palos, navajas...)
13. ¿Has grabado a algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella?
14. ¿Has grabado a algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarle después a algo que no quería con amenazas?
15. ¿Has enviado mensajes a través de internet o de teléfono móvil en los que se insultara, amenazara, ofendiera o asustara a algún compañero o compañera?
16. ¿Has difundido fotos o imágenes por internet o móvil de algún compañero o compañera para utilizarlo contra él o ella?"

El análisis factorial realizado con las respuestas a las 16 situaciones anteriormente mencionadas reflejó los tres factores siguientes, con una fiabilidad elevada, por lo que pueden obtenerse tres puntuaciones factoriales:

- Participación en situaciones de exclusión o humillación, con los elementos 1-5.
- Participación en situaciones de agresión, con los elementos 6-12
- Participación en situaciones de acoso con nuevas tecnologías, con los elementos 13-16.

Los tres factores anteriormente mencionados son parecidos a los detectados en la victimización, con la única diferencia del elemento 6 ("romper o robar cosas") que en el caso de quienes responden haber realizado dicha conducta se sitúa en el segundo factor y no en el primero.

En apoyo de la validez de estos tres indicadores globales de participación en agresiones contra otros/as estudiantes cabe destacar las elevadas correlaciones de los tres factores con la justificación de la violencia, así como con la participación en escaladas de disrupción-coerción con el profesorado.

Evaluación en educación primaria

El hecho de que los elementos que componen las escalas de victimización y agresión anteriormente descritas sean de complejidad similar, o algo menor, a los de las escalas de Breivik y Olweus (2015), validadas con estudiantes de 10 a 16 años, sugiere la posibilidad de utilizar las escalas validadas en el estudio estatal de la convivencia escolar en la ESO (Díaz-Aguado et al., 2010) desde 5º curso de educación primaria, o incluso desde 4º, aunque en este último curso puede ser necesario más apoyo adulto para garantizar que entienden las preguntas, el período de tiempo al que hacen referencia y las opciones de respuesta.

Los resultados obtenidos en el estudio estatal de educación secundaria (Díaz-Aguado et al., 2010) con los *indicadores sobre victimización* del cuadro 2.3, (sumando los porcentajes de quienes responden que lo vivieron semanalmente o con más frecuencia) refleja:

- Una prevalencia general que gira entre el 3% y el 4% en las agresiones de tipo verbal y relacional, similar a la encontrada a través de la pregunta general sobre victimización de acoso. Solo se sitúan por encima de dichas cifras en “hablan mal de mí” (6,5%) y “me insultan” (4,9%).
- La prevalencia baja a medida que aumenta la gravedad de la victimización, situándose en el 1,4% en las agresiones físicas y el 1,1% en el maltrato a través de TIC.
- Todos los porcentajes suben sensiblemente si se añaden las respuestas de quienes reconocen haber sufrido cada situación “una o dos veces al mes”, como se refleja en: “me insultan, ofenden o ridiculizan” (20,4%), “me rechazan” (14,6%), “me pegan” (7,3%) o “me ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarme a hacer después algo que no quería con amenazas” (2,5%).

Por otra parte, en los *indicadores de haber ejercido maltrato* (sumando los porcentajes de quienes responden que lo hicieron semanalmente o con más frecuencia) se encuentra:

- Una prevalencia general en España que oscila entre el 2% y el 3% en las agresiones de tipo verbal y relacional, situándose por encima de dichas cifras solo en “hablar mal de él o de ella” (4,3%) y en “ignorar” (3,8%), las situaciones más extendidas.
- La prevalencia baja en las situaciones más graves, siendo del 1,4% en agresiones físicas y de alrededor del 1% en las cuatro formas de maltrato a través de TIC.
- Los porcentajes suben sensiblemente si se añaden las respuestas de quienes responden haber participado en las agresiones “1 o 2 veces al mes”: rechazándole (29,9%), insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole (17,3%), pegándole (8,1%) o grabándole en móvil o vídeo para obligarle a hacer después algo que no quería con amenazas (2,5%)

2.7. Indicadores sobre condiciones personales de riesgo y de protección

En el cuadro 2.5 se describen los indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar para evaluar características personales que incrementan el riesgo de victimización o de agresión.

<p>Cuadro 2.5. Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar sobre características personales de riesgo o de protección</p>
--

Con qué características asocian la victimización

Se evaluó en educación secundaria preguntando a quienes se habían reconocido como víctimas o como agresores/as a cuál o cuáles de las 16 características que se mencionan a continuación (propias en el primer caso y del compañero/a que sufría la situación en el segundo caso) atribuían la victimización:

- “Ser un chico que no se comporta como la mayoría de los chicos
- Ser una chica que no se comporta como la mayoría de las chicas
- Porque me/le tienen envidia
- No defenderme/no defenderse
- Ser nuevo/a en el centro
- Tener buenas notas
- Ser más gordo/a
- Llevarme/llevarse bien con los/as profesores/as
- Estar aislado, sin amigos ni amigas
- Tener malas notas
- Venir de otro país
- Ser más delgado/a
- Mi/su color de piel
- Repetir curso
- Tener alguna discapacidad
- Ser gitano o gitana”

La relación de los resultados obtenidos con dichos indicadores y los encontrados en las investigaciones sobre dichas características evaluadas a través de otros procedimientos apoya su validez.

Dada la complejidad de los indicadores anteriormente mencionados parece complicada su adecuada utilización antes de quinto curso de primaria.

Edad y sexo de quienes agreden

Se evaluó en educación secundaria preguntando a quienes habían reconocido ser víctimas por el sexo y la edad de quienes les agredieron:

“¿Quién o quiénes te han hecho sufrir dichas situaciones? Puedes contestar a varias opciones:

Chicos de este curso	Chicas de este curso
Chicos repetidores, de este curso	Chicas repetidoras, de este curso
Chicos de un curso superior	Chicas de un curso superior”

En apoyo de la validez de este indicador cabe interpretar que sus resultados concuerdan con los obtenidos al analizar la diferencias entre chicos y chicas en el resto de los indicadores sobre riesgo de violencia evaluados en este estudio estatal en secundaria, puesto que: los chicos participan como agresores en todas las situaciones por las que se pregunta, incluidas las de tipo verbal o indirecto (como “hablar mal”), con una frecuencia significativamente superior a las chicas, diferencias que aumentan de magnitud con la gravedad de las situaciones. Además, los chicos están sobrerrepresentados entre quienes reconocen adoptar una postura de apoyo a la violencia (liderándola, siguiendo a quien la inicia o con apoyo pasivo); mientras que las chicas lo están entre quienes intervienen para detenerlas o creen que deberían hacerlo.

Este indicador sobre sexo y edad de quienes agreden se ha utilizado en numerosos estudios desde cuarto de educación primaria.

Actitudes hacia la violencia

Se evaluaron en educación secundaria a través de la siguiente pregunta:

“A continuación encontrarás una serie de opiniones sobre distintas relaciones y conflictos. Lee cada una de ellas y puntúalas de 1 a 4 según el grado de acuerdo (1=nada de acuerdo; 2=poco de acuerdo; 3=bastante de acuerdo; 4=muy de acuerdo):

1. Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido
2. Cuando un/a amigo/a pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo/a
3. El hombre que parece agresivo es más atractivo
4. Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo
5. Es correcto amenazar a veces a los/as demás para que sepan que tienes un carácter enérgico
6. Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle
7. Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarlo porque te convertirías en un "chivato/a"
8. Conviene demostrar a tus compañeros/as que puedes meterte en peleas
9. Si no devuelves los golpes que recibes los/as demás pensarán que eres un/a cobarde
10. A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos/as para que estos/as aprendan
11. Se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten”.

El análisis factorial con las respuestas dadas a estos 11 elementos reflejó la existencia de un único factor con buena fiabilidad, por lo que puede obtenerse una puntuación global de justificación de la violencia sumando las respuestas de los 11 elementos, para evaluar la identificación con un modelo general de relación, basado en el dominio y la sumisión, que justifica la violencia.

Según los resultados obtenidos en el estudio estatal, cuanto más elevada es la justificación de la violencia, mayor es también el reconocimiento de haber llevado a cabo conductas agresivas hacia otros/as estudiantes y conductas de interrupción, falta de respeto y hostilidad hacia el profesorado, relaciones que apoyan la validez de este indicador global para evaluar la desconexión moral que subyace tras la violencia.

En investigaciones posteriores (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2015), se ha validado un factor más específico de *justificación de la violencia como reacción*, basado solo en los tres elementos siguientes, con una fiabilidad aceptable: “está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo”, “es correcto pegar a quien te ha ofendido”, “está bien amenazar a veces a los/as demás para que sepan quién es el que manda”.

Se presentan a continuación los principales resultados del estudio estatal en educación secundaria con los indicadores descritos en el cuadro 2.5 sobre condiciones personales de riesgo y de protección (Díaz-Aguado et al., 2010):

Con qué características asociación la victimización

Al preguntar a quienes habían respondido haber sufrido acoso o ejercerlo con qué características propias (en el primer caso) o de la víctima (en el segundo) relacionaban la victimización, los resultados reflejaron que:

1) La característica más extendida es: “ser un chico o una chica que no se comporta como la mayoría de los chicos o de las chicas”. Así lo destacan el 38,8% de quienes reconocer haber ejercido el maltrato y el 34,7% de quienes reconocen haberlo sufrido.

2) La segunda característica más destacada por quienes acosan es “el aislamiento/la falta de amigos/as de la víctima” (26,6%), menos seleccionada por quienes lo sufren (16,7%), resultado que refleja más relación con los obtenidos a través de las investigaciones en las respuestas de acosadores/as que de víctimas.

3) En la misma dirección van también los resultados obtenidos con tres características asociadas a estereotipos existentes en el conjunto de la sociedad, más destacadas por acosadores que por víctimas: “ser gordo” (24,2% de acosadores y 20% de víctimas), “tener una discapacidad” (12,8% y 6,8%, respectivamente) y “el color de piel” (17% y 9,7%).

4) Hay tres características que son más destacadas por las víctimas que por quienes acosan, según las cuales el éxito de un individuo puede ser percibido como una amenaza, especialmente por los que no lo tienen: “por envidia” (destacada por el 34,1% de víctimas y el 16,6% de acosadores), “por sacar buenas notas” (22,6% y 13,7%, respectivamente) y “por llevarse bien con el profesorado” (18,9% y 15,4%), resultado que refleja la importancia que puede tener establecer relaciones cooperativas, en las que el éxito de quienes lo tienen pueda ser vivido como una ventaja por el resto del grupo.

El estudio realizado en primaria y secundaria en 2023 (Díaz-Aguado et al., 2024), con 20.622 estudiantes de 4º de primaria a 4º de ESO, utilizó esta pregunta general ampliando a 21 sus elementos, al sustituir la pregunta sobre “tener una discapacidad” por cuatro preguntas específicas, sobre tener dificultades (para ver, para oír, para moverse o para aprender) e incluir dos preguntas nuevas, sobre la orientación sexual y sobre el aspecto físico. Estas preguntas se plantearon a quienes habían reconocido haber sufrido, ejercido o presenciado acoso durante los dos últimos meses 2/3 veces al mes o más. Los resultados llevan a destacar como las características actuales a las que con más frecuencia se atribuye la victimización:

1) El *aspecto físico*, así lo destacan el 52,9% de las víctimas y el 62% de acosadores o testigos. En relación con lo cual hay que tener en cuenta que el 26,6% de las víctimas y el 52,8% de quienes presencian o realizan acoso lo atribuyen a que la víctima sea *más gordo/a*. Solo ésta última característica se incluyó en el estudio de 2010, encontrando un resultado muy parecido.

2) *Ser un chico que no se comporta como la mayoría de los chicos* es reconocido como causa de victimización por el 23,9% de las víctimas y el 54,4% de acosadores/as o testigos; *o una chica que no se comporta como la mayoría de las chicas* (por el 20,3% y el 40,2%, respectivamente). Porcentajes que si se suman ponen de manifiesto que un 44,2% de las víctimas de acoso y un 94,6% de acosadores/as o testigos relacionan la victimización con conductas que van en contra de los estereotipos sexistas. En relación con lo cual cabe destacar también que atribuyan la victimización a *la orientación sexual* el 12,4% de las víctimas y el 31,4% de acosadores y testigos. El hecho de que los porcentajes de atribuciones relacionadas con el sexismo sean bastante más elevados entre quienes han presenciado o ejercido acoso escolar que entre quienes lo han sufrido puede estar relacionado con la especial visibilidad de dichas características en el acoso escolar.

Pertenencia a colectivos diversos y riesgo de ser víctima de acoso escolar

En el estudio de 2023 (Díaz-Aguado et al., 2024) se incluyeron una serie de preguntas sobre características personales relacionadas con la diversidad funcional, lugar de nacimiento, aspecto físico (peso y altura), orientación afectivo-sexual y aspecto físico. El análisis realizado para conocer si la pertenencia a un colectivo diverso incrementa el riesgo de sufrir acoso escolar reflejó que:

1) *Diversidad afectivo-sexual*. El 10,7% de quienes se identifican con alguna de las cuatro orientaciones sexuales o de género minoritarias por las que se preguntó en educación secundaria responde haber sufrido acoso escolar después de haber leído en qué consiste dicho problema (cifra que duplica la de prevalencia general en secundaria, 5,3%). El mayor riesgo se produce en relación a la transexualidad (21,5%), seguido del género no binario (18,4%), la homosexualidad (13,8%) y la bisexualidad (10%). Aunque estos resultados son mejores que los obtenidos en estudios anteriores en diversos contextos culturales, lo cual refleja la mayor sensibilidad que tanto la sociedad como las escuelas tienen actualmente contra la LGTBIfobia, ponen de manifiesto que dicho problema sigue existiendo y que es necesario incrementar las medidas para prevenirla de forma generalizada.

2) *Diversidad funcional*. El 16,4% del alumnado con dificultades para oír, el 13,3% con dificultades para moverse, el 12,3% para aprender y el 11,4% para ver, se reconocen víctimas de acoso escolar en los dos últimos meses; porcentajes significativamente superiores al del 6,2% de prevalencia general en primaria y secundaria. Para interpretar estos resultados conviene tener en cuenta que dichas dificultades pueden suponer una especial indefensión, la necesidad de incrementar los esfuerzos para favorecer la inclusión y la de reconocer que la mayoría de quienes tienen dichas dificultades no se reconocen víctimas de acoso escolar después de haber leído en qué consiste dicho problema.

3) *Diversidad de origen cultural*. Quienes han nacido en otro país no tienen más riesgo de sufrir acoso escolar que quienes han nacido en España y el hecho de que la madre y/o el padre hayan nacido en otro país lo incrementa ligeramente.

Entre quienes responden tener dicho origen, se encuentra un 7,3% de víctimas; cifra algo superior a la del 5,7% entre quienes tienen a ambos progenitores nacidos en España. Resultados que reflejan la necesidad de promover la tolerancia y el respeto intercultural para prevenir el acoso escolar, y reconocer el esfuerzo de las escuelas por incluir a las minorías culturales y prevenir la xenofobia; esfuerzo que es necesario incrementar y generalizar para que llegue a toda la población en las mejores condiciones, contrarrestando los nuevos riesgos que la desinformación provoca en este sentido.

4) *Aspecto físico.* A partir de las respuestas sobre el peso y la altura que reconoció cada estudiante, se calculó su índice de masa corporal encontrando que está significativamente relacionado con la victimización: entre el alumnado con peso normal, el 5,4% se reconoce víctima de acoso escolar; frente al 6,8% de quienes tienen sobrepeso y el 10,2% de quienes tienen obesidad.

Estos resultados reflejan que en la escuela pueden reproducirse estereotipos y problemas existentes en el conjunto de la sociedad, que conviene detectar y prevenir de forma proactiva para erradicar el acoso y otras formas de maltrato entre estudiantes.

Edad y sexo de quienes agreden

Al preguntar a las víctimas por quienes les agredieron se encontró que la violencia es ejercida con una frecuencia considerable por estudiantes de mayor edad que las víctimas, y en mayor medida por chicos (28,3% de este curso, 18,8% repetidores que están en este curso, y 13,1% chicos de un curso superior) que por chicas (14,7% de este curso, 7,3% repetidoras que están en este curso y 7,1% chicas de un curso superior).

Actitudes hacia la violencia

Al preguntar a todo el alumnado sobre el acuerdo con actitudes de justificación de la violencia que pueden activar la desconexión moral se encontró que:

1) El mayor porcentaje de quienes justifican la violencia se produce en el elemento: “cuando un amigo/a pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo/a”, con el que el 33,7% estaba bastante o muy de acuerdo; seguido de la justificación de la violencia reactiva en “si no devuelves los golpes que recibes los/las demás pensarán que eres un/una cobarde” (el 30,7%).

2) Con el indicador más claro de riesgo de violencia de género (“está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle”), discrepaba la gran mayoría, pero estaba bastante o muy de acuerdo un 3,8% del alumnado, porcentaje menor al obtenido en investigaciones anteriores (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001), poniendo así de manifiesto la toma de conciencia colectiva sobre este gravísimo problema. El porcentaje de acuerdo con actitudes machistas aumenta cuando se expresan de forma menos extrema. Así, el 7,3% del alumnado estaba de acuerdo con que indicador “el hombre que parece agresivo es más atractivo”.

3) El porcentaje de acuerdo adolescente con la justificación del castigo físico (“a veces puede ser necesario que los padres peguen una bofetada a los hijos para que éstos aprendan”) era de un 31,7%, muy inferior al que se detectaba en las encuestas de población entre personas adultas con hijos/as en educación secundaria (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2008).

4) Hay importantes diferencias en función del género en las actitudes hacia la violencia, en las que se refleja que los chicos la justifican en mayor medida que las chicas. Lo cual pone de manifiesto la necesidad de realizar la prevención de la violencia desde una perspectiva de género que ayude a superar los estereotipos sexistas que a dicho problema pueden conducir.

2.8. Indicadores sobre condiciones contextuales de riesgo o de protección

En el cuadro 2.6 se describen los indicadores validados sobre dichas características desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

Cuadro 2.6. Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar sobre características contextuales de riesgo y de protección de acoso y otras formas maltrato entre escolares

Los indicadores que a continuación se incluyen fueron validados en el estudio estatal realizado en secundaria. Se especifica en cada indicador desde qué curso de primaria podrían utilizarse teniendo en cuenta su nivel de dificultad, y la utilización de indicadores similares realizada en estudios llevados a cabo en distintos contextos.

Todos estos indicadores fueron validados a través del alumnado con la excepción del último sobre el conocimiento familiar de las situaciones de exclusión y acoso, que se validaron directamente con las familias.

Qué postura adopta cada estudiante ante las agresiones

“Cuándo algún compañero o compañera ha sufrido alguna de las situaciones descritas en los apartados anteriores (le insultan, le pegan, difunden imágenes tuyas ofensivas...), ¿tú qué sueles hacer? Elige solo una respuesta:

- 1) Participo, dirigiendo al grupo que se mete con él o con ella.
- 2) Me meto con él o con ella, lo mismo que el grupo.
- 3) No participo, pero tampoco me parece mal lo que hacen; 4) no hago nada, no es mi problema.
- 5) Creo que debería impedirla, pero no hago nada.
- 6) Intento cortar la situación, si es mi amigo o amiga.
- 7) Intento cortar la situación, aunque no sea mi amigo o amiga”.

A quién pedirían ayuda

“Si a ti te sucediera alguno de los problemas mencionados en los apartados anteriores (te pegan, te insultan o difunden imágenes tuyas ofensivas...), ¿a quién pedirías ayuda, y en qué medida? (nunca, a veces, a menudo, muchas veces):

- A mis amigos o amigas
- A los compañeros y compañeras
- Al tutor o tutora
- A los profesores y profesoras
- Al director o directora

- Al departamento de orientación o similar
- Al equipo de mediación
- A la comisión de convivencia
- A mi familia
- No se lo pediría a nadie”

El análisis factorial realizado con las respuestas a estos 10 elementos permitió detectar dos factores y definir así dos indicadores globales:

1) *Confianza para pedir ayuda a figuras de autoridad del centro escolar*, formado por siete elementos: departamento de orientación o similar, equipo de mediación, comisión de convivencia, director/a, profesores/as, con una elevada fiabilidad.

2) *Confianza para pedir ayuda a iguales y familia*, formado por tres elementos: amigos/as, compañeros/as y familia, con una fiabilidad cuestionable, que cabe relacionar con el reducido número de elementos que componen este factor.

En función de la dificultad que plantean los indicadores anteriormente descritos parece posible utilizarlos desde 4º de primaria para preguntar a qué figuras se ha pedido ayuda en caso de haber sufrido acoso, y desde 5º de primaria también para preguntar a qué figuras se pediría ayuda si se sufriera acoso.

Papel del profesorado ante las agresiones

“¿Cuál es la actitud o el comportamiento del profesorado ante los problemas mencionados en los apartados anteriores (pegar, insultar, difundir imágenes ofensivas...)?”, seguido de cuatro elementos (con cuatro opciones de respuesta: “ningún/a profesor/a; algún/a profesor/a; bastantes profesores/as; la mayoría de profesores/as):

- “No se enteran
- Miran para otro lado
- No saben impedirlos
- Trabajan con eficacia para que esos problemas no se produzcan
- Podemos contar con los profesores y las profesoras en esas situaciones”

El análisis factorial realizado con las respuestas a los cinco elementos sobre la postura del profesorado ante las agresiones reflejó la existencia de dos factores:

- 1) *Conducta activa del profesorado ante las agresiones*, con dos elementos: “trabajan con eficacia para que esos problemas no se produzcan” y “podemos contar con la ayuda de los profesores y las profesoras en esas situaciones”, con una elevada fiabilidad, lo cual refleja la posibilidad de sumarlos para obtener una puntuación global.
- 2) *Pasividad del profesorado ante las agresiones*, formado por tres elementos: “no se enteran”, “no saben impedirlos”, “miran para otro lado”, con una fiabilidad cuestionable, que cabe relacionar con el reducido número de elementos que componen este factor.

Los resultados obtenidos con estos indicadores reflejaron la posibilidad y conveniencia de utilizarlos para conocer la confianza que puede tener el alumnado en

el profesorado para detener situaciones de agresión, una importantísima condición de protección para que no se repitan convirtiéndose en acoso.

Dada la dificultad de los elementos que se incluyen en estos factores es previsible que puedan utilizarse desde quinto curso de primaria. Para lo cual convendría sustituir las frases que empiezan con “no” por frases positivas (se enteran, saben impedirlos).

Percepción de la eficacia de posibles medidas para detener las agresiones

Con el objetivo de conocer la percepción del alumnado sobre la eficacia posible de distinto tipo de medidas destinadas a prevenir que quien ha agredido a otro/a estudiante lo repita, se planteó la siguiente pregunta:

“Valora el grado de eficacia que crees puede tener cada una de las medidas que se menciona a continuación, para que los/as estudiantes que han molestado o agredido a otro/a estudiante no vuelvan a repetirlo (nada, poco, bastante, mucha):

- Expulsar de la escuela temporalmente al alumno/a que agrede
- Hacer que el/la estudiante que agrede entienda por qué está mal lo que hace y pida perdón
- Que el castigo consista en la reparación del daño ocasionado
- Llevar al alumno/a que agrede al psicólogo o al psiquiatra
- Que toda la clase apoye al estudiante agredido, sin dejarle solo
- Con el trabajo cooperativo, por equipos, para que la clase este más unida
- Poniéndonos todos de acuerdo en normas para acabar con la violencia en el centro
- Con la acción de personas mediadoras que ayuden a que los/as estudiantes se pongan de acuerdo para resolver sus conflictos
- Educando en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie agrede al que es diferente”.

El análisis factorial realizado con las respuestas a estas preguntas reflejó la existencia de dos factores sobre la estimación de la eficacia de medidas para prevenir la repetición del maltrato:

1) *Eficacia de la intervención proactiva*, orientada a cambiar el modelo social que subyace tras la violencia, a través de la cooperación, la inclusión, la participación en las normas de convivencia y la mediación. Está formado por cinco elementos, entre los que se incluyen las medidas percibidas como más eficaces por un mayor número de estudiantes: “poniéndonos todos de acuerdo en normas para acabar con la violencia en el centro”, “con el trabajo cooperativo, por equipos, para que la clase este más unida”, “educando en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie agrede al que es diferente”, “con la acción de personas (mediadoras) que ayuden a que los/as estudiantes se pongan de acuerdo para resolver sus conflictos” y “que toda la clase apoye al estudiante agredido/a, sin dejarle solo/a”. La fiabilidad de este factor es elevada.

2) *Eficacia de la intervención individual sobre quienes agreden*. Está formado por cuatro elementos: “que el castigo consista en la reparación del daño ocasionado”, “expulsar de la escuela temporalmente al alumno/a que agrede”, “hacer que el/la estudiante que agrede entienda porqué está mal lo que hace y pida perdón”, “llevar al alumno/a que agrede al psicólogo o al psiquiatra”. Este factor tiene fiabilidad aceptable.

La relación encontrada entre las respuestas del alumnado y lo que encuentran las investigaciones sobre el acoso entre escolares ponen de manifiesto la conveniencia de evaluar el punto de vista adolescente sobre la eficacia de las medidas que la escuela pone en marcha para erradicar las agresiones.

Consejos sobre cómo resolver conflictos

“¿Has oído a personas adultas transmitir alguna de las recomendaciones siguientes como forma de resolver conflictos? (Respuestas: nunca, a veces, a menudo, muchas veces”:

1. Si alguien quiere pelearse contigo, díselo a tu profesor/a
2. Si alguien te pega, pégale tú
3. Si alguien te insulta, pégale si es necesario
4. Si alguien te insulta, insulta tú también
5. Si alguien te insulta, ignórale
6. Si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas.

El análisis factorial realizado con las respuestas sobre la frecuencia con la que han escuchado los seis consejos reflejó la existencia de dos factores:

1) *Consejos a favor de la violencia reactiva.* Está formado por los elementos: “si alguien te pega, pégale tú”, “si alguien te insulta, insulta tú también” y “si alguien te insulta, pégale si es necesario”, con una elevada fiabilidad.

2) *Consejos sobre alternativas no violentas de resolución de conflictos.* Está formado por los elementos: “si alguien te insulta, ignórale”, “si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas” y “si alguien quiere pelearse contigo, díselo a tu profesor/a”, con una aceptable fiabilidad.

Los resultados obtenidos sobre los consejos escuchados por el alumnado a adultos de referencia acerca de la violencia o sus alternativas llevan a aconsejar su utilización como indicadores de posibles influencias sobre la convivencia escolar, que se sitúan más allá de la escuela.

Conocimiento familiar de situaciones de exclusión y agresión

Se evaluó a través de la siguiente pregunta:

“Pensando en la situación de su hijo o hija en el centro educativo. Hasta qué punto se dan los siguientes problemas (nada; poco; bastante; mucho):

1. Es rechazado/a por otros/as estudiantes
2. Es agredido/a o acosado/a por otros/as estudiantes
3. Agrede o acosa a otros/as estudiantes”

La relación entre los resultados obtenidos a través de las familias con dichos indicadores y los encontrados a través del alumnado respecto a los mismos problemas refleja que las familias parecen conocer los problemas de las víctimas, pero ignorar en muchos casos los de quienes agreden.

Se presentan a continuación los principales resultados obtenidos en el estudio estatal en educación secundaria (Díaz-Aguado, 2010) con los indicadores

descritos en el cuadro 2.6 sobre condiciones contextuales de riesgo y de protección frente al acoso y otras formas de maltrato entre estudiantes:

Qué postura adopta cada estudiante ante las agresiones

Al preguntar al alumnado qué suele hacer en una situación de maltrato se encontraron los siguientes resultados:

1) *Afirmaba intervenir para detener la agresión o creer que debería hacerlo: el 80,2%*. La mayoría de adolescentes (el 68,1%) respondió intervenir para detener la violencia: el 36,3% aunque no fuera amigo/a de la víctima (la posición más opuesta a la violencia), y el 31,8% cuando existía dicho vínculo. El 12,1% de estudiantes creía que debería intervenir, pero no lo hacía. En un estudio anterior (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2008) se había detectado que en esta posición solía estar el alumnado que rechaza la agresión, pero no se atreve a detenerla por carecer del poder suficiente dentro del grupo para conseguirlo sin miedo a convertirse en víctima.

2) *Se mostraban indiferentes ante la violencia: el 13,9%*, incluyendo tanto al 10,9% de indiferentes puros (“no hago nada, no es mi problema”) como al 3% que afirmaba “no participo, pero tampoco me parece mal lo que hacen”. En el estudio anterior se encontró que estos dos grupos ocupaban una posición intermedia en condiciones de riesgo y de protección en la familia, la escuela y las relaciones entre iguales.

3) *Reconocían participar en la violencia: el 6%*, incluyendo tanto a los que lideran (“participo dirigiendo al grupo”: 4,3%) como a los que les siguen (“me meto con él o con ella lo mismo que el grupo”: 1,7%). En el estudio anterior se encontró que estos dos grupos se diferencian del resto por una importante acumulación de condiciones de riesgo de violencia y ausencia de condiciones de protección en las diversas relaciones y contextos en los que transcurre su vida.

A quién pedirían ayuda

Las principales figuras a las que recurrir en una victimización parecían ser (Díaz-Aguado et al., 2010): los/as amigos y amigas (para el 69,4%) y la familia (64,3%), resultados de sumar a quienes reconocen que les pedirían ayuda a menudo o muchas veces. En un segundo nivel se situaban: el tutor o la tutora (46,4%), los compañeros y las compañeras (39,8%) y los profesores y las profesoras (37,9%). Menos disponibles parecían: el departamento de orientación o similar (24,3%), la comisión de convivencia (20,3%) y el equipo de mediación (19,7%). La respuesta más descartada (que nunca emitiría un mayor número de estudiantes) fue no pedir ayuda a nadie (el 9,9%).

Papel del profesorado ante las agresiones

La mayoría le pediría ayuda ante una agresión. Algo más del 54% respondió que bastantes o la mayoría de los/as profesores/as “trabajan con eficacia para que no se produzcan estos problemas” y que “pueden contar con el profesorado en esas situaciones”. Solo una minoría afirmó que ningún profesor o profesora “trabaja con eficacia para que no se produzcan” (13,8%), porcentaje similar al de

quienes respondieron (13,8%) no poder contar con ningún/a profesor/a en esas situaciones. Además, el 57,1% del alumnado respondió que ningún/a profesor/a “mira para otro lado” cuando se producen agresiones, lo cual refleja que la tradicional tendencia a no intervenir en dichos episodios era ya minoritaria en el momento de realizar este estudio.

Eficacia de las medidas para detener el maltrato

Las respuestas sobre las medidas consideradas más eficaces para que el maltrato no se repita reflejaron que:

1) *El alumnado reconocía la eficacia de las medidas proactivas de construcción de la inclusión y la igualdad*, en torno a las cuales se encontraron los mayores porcentajes de quienes las consideraban bastante o muy eficaces para que no se repitieran las agresiones contra compañeros/as: “que toda la clase apoye al estudiante agredido sin dejarle solo” (67,3%), “educar en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie agrede al que es diferente” (63,6%); “el trabajo cooperativo, por equipos, para que la clase esté más unida” (61,3%) y “poniéndonos todos de acuerdo en normas para acabar con la violencia en el centro” (60,5%). En el otro extremo, la medida considerada menos eficaz fue: “llevar al estudiante que agrede al psicólogo o al psiquiatra”.

2) *Relación entre lo que el alumnado reconocía y los resultados de las investigaciones sobre acoso*. Las medidas que el alumnado valoraba como más eficaces coinciden con las investigaciones sobre el acoso que lleva a considerarlo como la expresión de la forma de ejercer el poder a través del dominio y la sumisión, que se reproduce en la ecología del grupo de iguales, ejerciéndola contra una víctima que no puede defenderse por sí misma debido a la pasividad o complicidad del grupo en cuyo contexto se produce.

Consejos del entorno sobre cómo resolver conflictos

Al preguntar al alumnado por la frecuencia con la que habían escuchado mensajes para resolver conflictos se encontraron los siguientes resultados:

1) *Los consejos más frecuentes aconsejan alternativas a la violencia*. Sumando las respuestas de quienes respondieron haber escuchado a personas adultas de su entorno cada mensaje a menudo o muchas veces, se observaba que los más frecuentes recomiendan responder a la violencia sin violencia, a través de: 1) la evitación: “si alguien te insulta, ignórale” (57,4%); 2) recurrir a la autoridad: “díselo a tu profesor/a (44,9%) y el diálogo: “trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas” (44,7%).

2) *Aunque minoritario, persistía el consejo a favor de la violencia reactiva como respuesta ante una agresión*. El porcentaje del alumnado que afirmó haber escuchado con frecuencia el consejo “si alguien te pega, pégame tú” era minoritario (un 29,3%), casi uno de cada tres adolescentes lo había escuchado a menudo o muchas veces, resultados que cabe relacionar con la justificación de la violencia reactiva entre adolescentes anteriormente comentada y ponen de manifiesto la necesidad de la colaboración con las familias y con el resto de la sociedad para prevenir todo tipo de violencia, erradicando los mensajes que pueden llevar a justificarla activando la desconexión moral.

Conocimiento familiar de situaciones de exclusión y agresión

Los resultados obtenidos a través de las familias reflejaron que:

1) *Las familias, parecían conocer la situación de las víctimas.* El 3,7% de las familias reconoció que su hijo/a es agredido o acosado por sus compañeros/as, porcentaje casi igual a la prevalencia de víctimas de acoso detectado al preguntar directamente al alumnado si lo han sufrido (el 3,8%). Esto pone de manifiesto que, en el momento de realizar este estudio, los casos de victimización por acoso entre escolares parecían ser conocidos por las familias.

2) *Las familias parecían tener dificultades para reconocer la situación de quienes agreden.* Solo el 1,1% de las familias reconoció que su hijo/a agrede o acosa a otros/as estudiantes con frecuencia. Esta cifra es claramente inferior a la que se obtuvo directamente a través del alumnado (el 2,4%), reflejando una mayor dificultad para conocer la participación de su hijo/a en el acoso que el hecho de sufrirlo como víctima, que cabe relacionar con diferencias en la tendencia de cada grupo a comunicarlo y pedir ayuda a su familia.

3. Las relaciones entre el profesorado y el alumnado y las situaciones de enseñanza-aprendizaje

Como reconocen la mayoría de las investigaciones sobre convivencia y clima escolar, para construirlos adecuadamente es fundamental que exista una interacción de calidad entre el alumnado y el profesorado en las situaciones de enseñanza-aprendizaje (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023; OCDE, 2018; Thapa et al., 2013), que ocupan la mayor parte del tiempo que ambos colectivos pasan en la escuela. De ahí la necesidad de recordar de qué depende su calidad, cómo evaluarla y cómo favorecerla, objetivos de los seis primeros epígrafes de este capítulo. El resto trata de sus principales obstáculos: la disrupción y su posible escalada, cómo evaluarlas y cómo prevenirlas. Problemas que destacan entre los que más desgastan al profesorado (Aloe et al., 2014; McCormick & Barnett, 2011), en los que se expresa falta de motivación y vinculación del alumnado con las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

En los indicadores que aquí se presentan se ha prestado una especial atención con los validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar y su relación con los utilizados en diversos estudios internacionales, sobre el tratamiento inclusivo y motivador, así como sobre su antítesis, las escaladas disruptivas-coercitivas. Estos indicadores pueden servir para evaluar la convivencia en los centros educativos y también para que el profesorado pueda autoevaluarse teniéndolos en cuenta.

3.1. La calidad de la relación reflejada en cómo les recordamos

Una primera aproximación sobre la calidad de la interacción entre el alumnado y el profesorado puede realizarse a través de cómo la recuerdan las personas adultas. En este sentido, al preguntar al profesorado cómo eran sus mejores profesores/as (qué les enseñaron, cómo les trataban en las clases...) suelen describirles como personas que generaban confianza y les ayudaron a confiar en sus propias posibilidades, superando la tradicional reducción de la enseñanza a la mera reproducción de contenidos, y transmitiendo el deseo de aprender y el significado del aprendizaje, que favorece la capacidad de seguir aprendiendo toda la vida. Por el contrario, los/as peores docentes quedan asociados frecuentemente a la discriminación negativa, la humillación y el miedo.

En el recuerdo de lo mejor y lo peor del profesorado influyen dos tipos de características de las que depende la calidad de la docencia: su adaptación a la diversidad existente entre el alumnado, así como la capacidad para empoderar a quien aprende, ayudándole a apropiarse de los objetivos, contenidos y habilidades objeto de enseñanza. Es decir, que el mejor profesorado, cuya autoridad (entendida como capacidad para influir) es recordada incluso varias décadas después, logra establecer un vínculo de confianza con el alumnado y contagiar su entusiasmo por la materia que enseña, que le permite ejercer con eficacia la autoridad como experto en su materia y convertirse en autoridad moral y de referencia, lo cual permite enseñar y educar al mismo tiempo, la condición idónea

para construir una convivencia de calidad, educar en valores y prevenir la violencia. En esta dirección se orientan también los resultados obtenidos al investigar el recuerdo de mejores y peores profesores/as en familias con hijos/as en educación secundaria (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2008).

3.2. Tres formas de afrontar la diversidad y el conflicto en el aula

Los resultados anteriormente expuestos coinciden con dos estilos extremos de afrontar la diversidad y el conflicto que también se detectan al observar lo que sucede en las aulas (Brophy y Good, 1974; Good y Brophy, 1991), y que han llevado a definir tres estilos diferentes: proactivo, reactivo y sobre-reactivo.

Tradicionalmente, el estilo de la mayoría del profesorado en el tratamiento de la diversidad y el conflicto solía ser reactivo; y se caracterizaba por dejar que las diferencias existentes entre el alumnado marcaran el esquema de las interacciones en clase, sin intentar compensar la desigualdad de oportunidades previas, pero sin fomentarlas tampoco. El/la docente reactivo/a manifiesta reconocimiento al estudiante que realiza su tarea correctamente. Pero en sus clases suele haber un pequeño grupo que nunca o casi nunca consigue obtener éxito ni, por tanto, reconocimiento académico. Este estilo se produce por falta de recursos para adaptarse con eficacia a la diversidad y prevenir los conflictos (originados por ejemplo por falta de motivación, interrupción o acoso entre escolares...).

El profesorado proactivo, con capacidad para prevenir los conflictos y detener el comportamiento disruptivo, incorpora innovaciones metodológicas que promueven la participación de todo el alumnado en la dinámica general de la clase y utiliza recursos eficaces para adaptarla a la diversidad. Uno de sus principales objetivos es hacer realidad la igualdad de oportunidades, compensando activamente las discriminaciones que hayan podido producirse con anterioridad. Cree que su papel es tratar de adecuarse al nivel de cada estudiante, motivarle, asegurando al máximo su progreso y se considera responsable de los resultados que en este sentido se obtienen. Dispone de un amplio repertorio de recursos docentes que le permiten adaptar la enseñanza a cada caso. Entiende las motivaciones que subyacen a las conductas disruptivas y trata de prevenirlas proporcionando alternativas eficaces, como las que se describen en el epígrafe 3.4.

En el extremo negativo y muy poco frecuente se encuentra el profesorado sobre-reactivo, que no se considera responsable de lo que le sucede al alumnado. Cree que su papel se limita a presentar la información y evaluar el rendimiento. Trata al alumnado como si las diferencias individuales en capacidad fueran superiores a lo que realmente son y tiene expectativas muy negativas de quienes presentan dificultades y originan conflictos. Expresa reconocimiento únicamente a estudiantes de rendimiento elevado que no obstaculizan su papel docente, mientras que, por el contrario, sólo se dirige al alumnado con dificultades para criticar su conducta y no da oportunidades para que quienes más lo necesitan puedan manifestar su competencia. Carece de recursos para prevenir conflictos o detenerlos en sus primeras fases y cuando se producen reacciona de forma muy coercitiva, activando una escalada que hace que los conflictos se agraven.

3.3. El estilo proactivo como síntesis entre la eficacia docente y la educación en valores democráticos

Uno de los obstáculos a superar para mejorar la calidad de la convivencia es la idea de que *la eficacia* en la enseñanza de cualquier materia va en contra de otros objetivos educativos relacionados con los valores democráticos que la escuela debe educar, o lo que es lo mismo que el tiempo dedicado a educar dichos valores supone necesariamente una disminución del tiempo dedicado a enseñar. Otro obstáculo relacionado con el anterior es el miedo a que los intentos de adaptar la enseñanza para favorecer el aprendizaje del alumnado con dificultades en las aulas tradicionales supongan necesariamente una desventaja para el alumnado de buen rendimiento en dichos contextos. En ambos casos, el avance hacia la eficacia se plantea como si exigiera necesariamente una renuncia ética, como si fuera imposible avanzar simultáneamente en ambas direcciones.

El estilo reactivo de afrontar la diversidad puede llevar a confirmar los temores descritos anteriormente. Por ejemplo, en aulas de rendimiento muy heterogéneo con métodos tradicionales suele ser prácticamente imposible proporcionar protagonismo académico a todo el alumnado, y si el número de quienes tienden a obtenerlo de forma disruptiva es elevado aumenta considerablemente el riesgo de que el profesorado no pueda controlar la situación, reaccione de forma negativa y crea que la única solución es la segregación de quienes no dejan avanzar a los demás. La sustitución de un enfoque meramente reactivo por un enfoque proactivo, que incluya innovaciones metodológicas como el aprendizaje cooperativo, ayuda a resolver esta difícil situación, permitiendo avanzar simultáneamente en la enseñanza de la materia sobre la que se aplica, la erradicación de situaciones de exclusión y la educación en valores de responsabilidad, esfuerzo, solidaridad y no-violencia.

3.4. Pautas proactivas para promover la inclusión y la motivación desde las situaciones de enseñanza-aprendizaje

Se resumen a continuación diez pautas proactivas para llevar a la práctica los principios anteriormente mencionados y empoderar al alumnado en su proceso de aprendizaje (Díaz-Aguado, 2022):

1. *Proporcionar suficientes experiencias de éxito y reconocimiento.* Para un adecuado empoderamiento, conviene que el alumnado obtenga éxito en la mayoría de las actividades de aprendizaje y que éste sea adecuadamente reconocido. Dicho reconocimiento suele estimular la motivación socio-cognitiva más eficaz, así como la valoración de las situaciones en las que se produce.

2. *Incluir innovaciones, como el aprendizaje cooperativo, que contribuyen a distribuir el protagonismo positivo.* Con procedimientos individualistas-competitivos el aprendizaje académico suele ser desalentado entre iguales, como algo característico de “empollones”. Además, en dicho contexto es muy difícil que el alumnado con dificultades académicas pueda tener suficientes oportunidades de éxito y reconocimiento. El aprendizaje cooperativo adecuadamente aplicado ayuda a superar estas dificultades. Conviene tener en cuenta que este procedimiento no

sustituye a otros recursos docentes necesarios (como las explicaciones del profesorado o el trabajo individual), sino que las complementa y enriquece.

3. *Favorecer el aprendizaje significativo y la motivación durante las explicaciones.* Para lo cual puede ser muy útil:

- Iniciarlas con preguntas que activen esquemas previos, ayudándoles a expresar lo que ya saben sobre el contenido que va a tratarse.
- Plantear interrogantes nuevos que despierten su curiosidad, desafíos que puedan asumir.
- Estimular la participación para convertir las explicaciones en diálogos.
- Presentar ejemplos y referencias concretas, que les permitan visualizar lo que se está explicando.

4. *Diseñar las tareas y su evaluación de forma que enseñen a pensar, favoreciendo el aprendizaje autorregulado.* Para lo cual conviene:

- Ayudar a entender la tarea como un medio para aprender una competencia valorada por el alumnado.
- Favorecer que el alumnado haga propio el objetivo de la tarea como un reto, permitiéndole tomar decisiones sobre el tema, el contexto, el medio...
- Insertar las actividades en el contexto de una tarea completa, como si fueran expertos/as en ella, un proyecto con objetivos claros y relevantes desde el principio.
- Proporcionar instrucciones explícitas (verbales o escritas), que permitan dividir la tarea en pequeños pasos que puedan realizar sin grandes dificultades y les ayuden a regular su trabajo, evitando que se pierdan.
- Favorecer la retroalimentación para que sientan que están aprendiendo una competencia relevante.
- Realizar la evaluación de la tarea de forma que perciban la relevancia de la competencia evaluada, dando información sobre cómo superar las dificultades que aparezcan y promoviendo la autoevaluación y el sentido del progreso personal y grupal.

5. *Enseñar a planificar el propio aprendizaje, ayudando en todos los pasos de este proceso:*

- Definir objetivos realistas de aprendizaje.
- Elaborar planes adecuados para conseguirlos.
- Poner en marcha acciones adecuadas para realizar el plan.
- Esforzarse, superando los obstáculos que suelen aparecer.
- Valorar adecuadamente los resultados, con optimismo inteligente, volviendo a definir nuevos objetivos.

El alumnado con fracaso crónico, que a veces rechaza el valor de los objetivos académicos, puede tener especiales dificultades para aprender este proceso y requerir atención individualizada para conseguirlo.

6. *Enseñar a hacerse preguntas y darse instrucciones adecuadas* durante las tareas de aprendizaje. Lo que una persona se dice a sí misma suele ser la interiorización de lo que ha compartido con otras personas significativas en situaciones similares. De ahí la importancia de los mensajes que transmiten las figuras adultas de referencia. Este aprendizaje puede seguir tres fases:

- El profesorado da las instrucciones adecuadas y el/a estudiante las repite y pone en práctica.
- El/la estudiante dice en voz alta las instrucciones y las pone en práctica.
- El/la estudiante se dice a sí mismo/a las auto-instrucciones mientras las pone en práctica.

Quien enseña debe alentar cada fase del proceso, mostrando reconocimiento en los avances, aunque sean pequeños.

Las autoinstrucciones durante la tarea deben ayudar a: analizar cuáles son sus requisitos, seleccionar las mejores estrategias para realizarla, comprobar el propio conocimiento, detectar y corregir deficiencias y reconocer la utilidad de las estrategias cognitivas.

7. *Ayudar a afrontar los resultados negativos*, enseñando a considerar las situaciones en las no se obtienen los resultados deseados como problemas a resolver, más que como fracasos, concentrando la atención del estudiante en qué puede hacer él o ella para superar dichas dificultades, con optimismo inteligente, y ayudándole a conseguirlo. De esta forma, el fracaso se convierte en una oportunidad de aprendizaje de gran relevancia para aprender a afrontar la adversidad.

8. *Relativizar tanto el fracaso como el éxito*, ayudando por ejemplo a no considerarse superior a otras personas cuando se tiene éxito, ni inferior cuando se vive un fracaso. El hecho de no sufrir nunca el más mínimo fracaso y acostumbrarse a ser siempre el/la primero/a en todo, tampoco es una situación ideal. Quienes se acostumbran a ella pueden tener dificultades posteriores cuando se sientan fracasar. Enseñarles a relativizar su éxito, suele ser necesario para que puedan después relativizar el fracaso, así como para que comprendan y empaticen con otras personas.

9. *Ayudar a construir una adecuada autoestima*. Un nivel suficiente de autoestima es una condición necesaria para movilizar el esfuerzo que requiere el aprendizaje. Quienes se sitúan por debajo de dicho nivel (que no se aceptan a sí mismos/as y que no tienen ninguna oportunidad de éxito y reconocimiento), difícilmente pueden soportar las dificultades o las comparaciones que se producen en situaciones de aprendizaje. En estos casos es preciso desarrollar de forma prioritaria niveles más altos de aceptación personal. Para conseguirlo, conviene detectar cómo son los mensajes que se dicen a sí mismos/as sobre su valor y ayudar a corregir los que vayan en contra de un nivel suficiente de aceptación personal. También conviene tener en cuenta los riesgos derivados de sentirse superior a los/as demás, así como la necesidad de ser capaz de una adecuada autocrítica en las situaciones que la requieren.

10. *Desarrollar la capacidad para compararse con otras personas, disponiendo de múltiples grupos de referencia.* El alumnado suele comparar continuamente su rendimiento con el de otros/as estudiantes. Los más visibles, y por tanto más elegidos/as para este proceso, son los que protagonizan el mayor número de éxitos e interacciones académicas. En estructuras individualistas-competitivas, una buena parte del alumnado que compara así su rendimiento obtiene sistemáticamente un resultado negativo; cuando esto se repite con frecuencia reduce su motivación por las materias escolares a niveles que hacen imposible movilizar la energía necesaria para aprender. Para favorecer este proceso es necesario enseñar a compararse:

- Consigo mismo/a, comparando los resultados con los obtenidos en el pasado, para desarrollar así el sentido de progreso personal.
- Con iguales en la tarea evaluada, con los que sea posible cualquier resultado, comparación de gran relevancia para aprender a percibirse con precisión y que suele resultar muy motivadora para esforzarse en la tarea.
- Con modelos que muestren un buen desempeño de la competencia a lograr, de los que aprender por observación.

Los procedimientos de aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos que igualan las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento a través de la forma de evaluación proporcionan eficaces oportunidades para aprender estos tres tipos de comparación (Díaz-Aguado, 2018, 2022).

3.5. Evaluación del estilo inclusivo y motivador del profesorado

3.5.1. Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar

En el cuadro 3.1 se incluyen los indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar para evaluar el estilo inclusivo y motivador del profesorado.

Cuadro 3.1. Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar sobre el estilo inclusivo y motivador del profesorado

A través del alumnado

Con estudiantes de educación secundaria se utilizó la misma pregunta genérica empleada en los estudios PISA hasta 2018 para evaluar el apoyo del profesorado al alumnado (OECD, 2018):

“¿Con qué frecuencia se produce en las clases lo que se indica a continuación?

1=nunca o casi nunca; 2=en algunas clases; 3=en la mayoría de las clases; 4=en todas las clases:

El profesor o la profesora:

- 1) Muestra interés por el aprendizaje de cada estudiante.
- 2) Explica de forma que podamos comprenderle.

- 3) Logra que las clases sean interesantes.
- 4) Sabe mantener el orden en la clase”.

El análisis factorial con las respuestas dadas a estos cuatro elementos reflejó la existencia de **un único factor**, con una fiabilidad aceptable, por lo que pueden sumarse sus puntuaciones para evaluar la percepción del alumnado adolescente sobre el estilo inclusivo y motivador del profesorado.

Utilización con niños y niñas

En función de la dificultad de la pregunta genérica y los cuatro elementos incluidos en este indicador validado con adolescentes, en la que se requiere ser capaz de cuestionarse el comportamiento de figuras de autoridad, es previsible que pueda utilizarse desde quinto de educación primaria.

En el estudio realizado desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en primaria se incluyeron dos de los cuatro indicadores validados previamente con adolescentes: “cuando el profesorado explica le entendemos”; “el profesorado logra que las clases sean interesantes”; así como otro importante elemento que también forma parte de la percepción de un trato inclusivo y motivador: “el profesorado ayuda a que todos y todas participemos en clase”.

Evaluación del profesorado sobre su estilo inclusivo-motivador y las innovaciones para promoverlo

Los elementos validados para evaluarlo fueron elaborados a partir de los utilizados en los estudios PISA para el alumnado (OCDE, 2004; 2019), así como de la primera versión del cuestionario empleado en el estudio CIVED sobre educación cívica realizado desde la Agencia Internacional de Educación (Schulz et al., 2010). Los ítems seleccionados de este último estudio hacen referencia a las innovaciones docentes para promover el debate y la participación del alumnado en la construcción de la convivencia dentro y fuera del centro.

Se evaluó a partir de la siguiente pregunta genérica:

“¿Con qué frecuencia cree usted que se ha dado en sus clases lo que se indica a continuación?: 1= nunca; 2=a veces; 3=a menudo; 4=muchas veces

- 1) Muestro interés por el aprendizaje de cada estudiante.
- 2) Explico de forma que el alumnado pueda entenderme.
- 3) Logro que las clases sean interesantes.
- 4) Consigo mantener el orden en la clase.
- 5) La adaptación de los contenidos tratados en mis clases contribuye a lograr un buen clima en el aula.
- 6) Respeto las opiniones del alumnado y animo a expresarlas en las clases.
- 7) En las clases, estímulo al alumnado a discutir sobre cuestiones sociales y políticas sobre las que existe diversidad de opiniones.
- 8) El alumnado puede expresar libremente su opinión, aunque sea muy diferente de la del resto de la clase.
- 9) Desarrollo actividades basadas en la cooperación entre estudiantes.
- 10) Incorporo formas de evaluación que dan oportunidades de mejorar a todo el alumnado.
- 11) Ayudo a entender los criterios y resultados de la evaluación para que la consideren justa.
- 12) Incorporo actividades destinadas a que la clase esté más unida.

- 13) Desarrollo actividades para promover el acuerdo acerca de las normas de convivencia.
- 14) Fomento la participación del alumnado en actividades del centro más allá de las clases.
- 15) Cuando se produce un conflicto entre iguales en clase o fuera de ella intervengo activamente para favorecer su solución”.

El análisis factorial realizado con las respuestas a estos 15 elementos reflejó la existencia de **cuatro factores**:

1) *Enseñanza inclusiva*, con cuatro preguntas que hacen referencia a la orientación de la enseñanza en el aula (incluida la evaluación del rendimiento) de forma que se favorezcan las oportunidades de aprendizaje de cada estudiante. Son los elementos 1, 2, 10 y 11. Su fiabilidad es buena.

2) *Utilización de la cooperación, el consenso y la cohesión*, con cinco elementos sobre la práctica de actividades para promover dichos objetivos: 9, 12, 13, 14 y 15. Su fiabilidad es aceptable.

3) *Utilización del debate*, con tres elementos que hacen referencia al grado en que se promueve la expresión y discusión sobre distintos puntos de vista: 6, 7 y 8. Su fiabilidad es aceptable.

4) *Enseñanza motivadora y control de la disrupción en el aula*, con tres elementos sobre la puesta en marcha de actividades que logran interesar al alumnado, mantener el orden y crear un buen clima. Son los elementos: 3, 4 y 5. Su fiabilidad es aceptable.

En función de la relevancia de las situaciones por las se pregunta en estos 15 indicadores, pueden utilizarse también con profesorado de educación primaria, especialmente los relacionados con los factores 1, 2 y 4. Los elementos del factor tres, sobre el debate y la diversidad de opiniones, podrían ser relevantes desde quinto de primaria.

Los resultados obtenidos al evaluar el trato inclusivo y motivador del profesorado con los indicadores incluidos en el cuadro 3.1 reflejaron que:

1) *A través del alumnado*. La mayoría responde que a menudo o muchas veces el profesorado: “explica de forma que pueden comprenderlo” (el 65,5%) y “muestra interés por el aprendizaje de cada estudiante” (el 62,5%). Los porcentajes de quienes así responden bajan respecto a los otros dos elementos: “sabe mantener el orden en clase (48,8%) y “logra que las clases sean interesantes” (32,3%), lo cual refleja la especial dificultad que supone suscitar el interés por las tareas académicas en el alumnado que ha crecido con dispositivos digitales.

2) *A través del profesorado*. La mayoría responde que pone en práctica cada indicador a menudo o muchas veces. Los porcentajes son especialmente elevados (más del 90%) en acciones que reflejan la disposición a explicar y respetar al alumnado (explico de forma que puedan entenderme, muestro interés por cada estudiante, respeto sus opiniones, animo a expresarlas, ayudo a entender los criterios de la evaluación para que la consideren justa). En el otro extremo, cabe destacar los indicadores que suponen innovaciones educativas

basadas en la cooperación entre estudiantes (64,1%), actividades destinadas a que la clase esté más unida (65,1%), el debate sobre cuestiones sociales o políticas en las que existe diversidad de opiniones (56,6%) y estimular la participación del alumnado en actividades del centro más allá de las clases (el 59,3%).

3) *Los porcentajes del profesorado que percibe tener un estilo inclusivo y motivador son más elevados que los encontrados a través del alumnado.* La comparación entre las respuestas de ambos colectivos refleja, como suele suceder, superiores porcentajes de utilización de conductas positivas por quien tiene que ponerlas en práctica que por aquellos/as a quienes se dirigen. Por ejemplo, mientras el 96,3% del profesorado indica que a menudo o muchas veces “explica de forma que los/las estudiantes puedan entenderlo”, el porcentaje baja al 65,5% en el alumnado que responde que esto se produce con frecuencia (en la mayoría o en todas las clases). Aunque minoritario, es relativamente elevado el porcentaje de estudiantes que solo puede entender algunas clases (31,1%). Es decir, que parecen existir más dificultades para seguir las clases de lo que el profesorado detecta. Por otra parte, mientras el 96,3% del profesorado responde que frecuentemente muestra interés por el aprendizaje de cada estudiante”, el porcentaje baja al 62,5% cuando se pregunta al alumnado si esto sucede en la mayoría o en todas las clases. Las discrepancias entre los resultados obtenidos a través de los dos colectivos aumentan ante el indicador: “lograr mantener el orden en la clase”, reconocido como lo más frecuente por el 89,5% del profesorado y por el 48,8% del alumnado, y sobre todo respecto a “lograr que las clases sean interesantes” (considerado como lo más frecuente por el 79% del profesorado y por el 32,3% del alumnado). Es decir, que en este último indicador, de gran relevancia para prevenir las distracciones y el comportamiento disruptivo, la mayoría del alumnado (el 67,7%) reconoce que solo despiertan su interés algunas clases, problema que depende, en parte, de la capacidad y disposición del alumnado para trabajar. Por eso, para comprender los resultados obtenidos en estos indicadores conviene tener en cuenta, también, los indicadores sobre la atención y el esfuerzo del alumnado en el aula, que se describen más adelante.

4) *Diferencias en función del género del alumnado.* Los resultados en el factor formado por los cuatro elementos utilizados con el alumnado reflejaron que las chicas, perciben en mayor medida que los chicos, que el profesorado de su centro muestra un trato inclusivo y motivador en las clases. Cabe relacionar estas diferencias con las existentes en la calidad de las relaciones que ambos grupos establecen con el profesorado.

5) *Utilización de los indicadores para que el profesorado pueda evaluar lo que sucede en sus clases.* Los resultados obtenidos en estos indicadores reflejan la posibilidad de que el profesorado puede autoevaluarse, así como la conveniencia de que se evalúe también preguntando al alumnado de forma anónima e individual sobre la frecuencia con se producen en sus clases los indicadores sobre el tratamiento inclusivo y motivador, en los que parecen existir más dificultades de las que a veces percibe el profesorado.

El indicador sobre la autoridad de referencia del profesorado validado desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (descrito en el primer capítulo de este informe) también permite evaluar de forma positiva cómo son las relaciones entre el profesorado y el alumnado. Se ha incluido en el primer capítulo debido a su validez para evaluar la calidad general de la convivencia en el centro, reflejada en las significativas relaciones encontradas al evaluarlo a través del alumnado, el profesorado y los equipos directivos de cada centro escolar, así como con otros indicadores globales de la convivencia en el centro entre dichas perspectivas.

3.5.2. Evolución durante una década

La serie de investigaciones realizadas durante una década (Díaz-Aguado et al., 2021), evaluando la percepción que el profesorado (de ESO, Bachillerato y ciclos formativos de grado medio y superior) tiene de su relación con el alumnado en indicadores parecidos a los del cuadro 3.1, refleja una mejoría significativa en 2020 respecto a 2010-2013 en el estilo proactivo de construir la convivencia, basado en la empatía, la confianza y la enseñanza motivadora.

De los 14 elementos incluidos en estas investigaciones, en 10 de ellos se detectan avances significativos. No se observan cambios, sin embargo, en “lograr que las clases sean interesantes”, objetivo que consigue con frecuencia en 2020 el 81,1% del profesorado; mientras que el 18,9% no lo logra habitualmente. Para valorar la relevancia de este indicador conviene tener en cuenta que está estrechamente relacionado con la prevención de la disrupción y la disponibilidad del profesorado para construir una convivencia de calidad.

El conjunto de los resultados obtenidos durante la década 2010-2020 sugiere que los avances en la calidad de la relación entre el profesorado y el alumnado pueden estar relacionados con la mayor formación sobre psicología y educación de adolescentes que han tenido las últimas generaciones de docentes.

3.5.3. Evaluación del profesorado sobre su relación con el alumnado en los estudios TALIS

En la dirección de los resultados anteriormente expuestos van también los de los estudios TALIS (OCDE, 2019) al comparar la percepción del profesorado sobre la calidad de las relaciones entre docentes y estudiantes en su centro, a partir de la siguiente pregunta, con cuatro opciones de respuesta (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo):

“Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de lo que sucede en este centro:

- 1) El profesorado y el alumnado normalmente tienen una relación positiva.

- 2) La mayoría del profesorado cree que el bienestar del alumnado es importante.
- 3) La mayoría del profesorado se interesa por lo que el alumnado tiene que decir.
- 4) Si un/a estudiante necesita ayuda complementaria, este centro se la proporciona”.

Las respuestas a estas preguntas reflejan que las relaciones entre el profesorado y el alumnado han mejorado entre 2008 y 2018, tanto en España como en el conjunto de los países de la OCDE, mejoría que cabe relacionar con el incremento de la utilización de innovaciones que permiten construir una convivencia de calidad desde las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Como ejemplo de la mejoría anteriormente mencionada cabe destacar los cambios entre quienes reconocen utilizar con frecuencia en las aulas de secundaria “el trabajo en pequeños grupos para encontrar una solución conjunta a un problema o tarea”. Este porcentaje ha aumentado en España casi 13 puntos de 2013 a 2018, situándose en 2018 en el 46% (50% en el conjunto de los países de la OCDE). Ante esta misma pregunta, el porcentaje de docentes de primaria que responde en España utilizarlo frecuentemente es del 63%, 17 puntos por encima del de secundaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), diferencias que ponen de manifiesto una mayor dificultad para incorporar innovaciones que ayudan a construir una convivencia de calidad, como el aprendizaje cooperativo, entre el profesorado de educación secundaria que entre el de educación primaria.

3.5.4. Evaluación del apoyo del profesorado a través del alumnado en los estudios PISA

Desde 2003 hasta 2018 los estudios PISA han evaluado el apoyo del profesorado al alumnado con la misma pregunta genérica que se incluye en el cuadro 3.1, seguida de dos elementos que fueron utilizados en el estudio estatal de la convivencia en secundaria para evaluar el estilo motivador e inclusivo, así como dos elementos diferentes.

Los cuatro elementos incluidos en el estudio PISA 2018 para evaluar el apoyo del profesorado al alumnado durante las clases son (OCDE, 2019):

- 1) El profesor o la profesora muestra interés por el aprendizaje de cada estudiante.
- 2) El profesor o la profesora continúa explicando hasta que los/as estudiantes lo comprenden.
- 3) El profesor o la profesora proporciona ayuda extra cuando los/as estudiantes la necesitan.
- 4) El profesor o la profesora ayuda a los/as estudiantes en su aprendizaje.

En el estudio PISA 2022 (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023) se ha evaluado la calidad de las relaciones con el profesorado preguntando al alumnado si está de acuerdo (“totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo”, “totalmente de acuerdo”) con seis afirmaciones

positivas y dos negativas. Estas dos últimas (7 y 8) puntúan en sentido inverso para obtener el índice global de calidad en dichas relaciones:

1. Los profesores de mi centro son respetuosos conmigo.
2. Si llegara a clase deprimido, mis profesores se preocuparían por mí.
3. Si volviera a visitar mi centro dentro de tres años, mis profesores estarían encantados de verme.
4. Cuando mis profesores me preguntan cómo estoy, les interesa de verdad mi respuesta.
5. Los profesores de mi centro son amables conmigo.
6. Los profesores de mi centro se interesan por el bienestar de los alumnos.
7. Me siento intimidado por los profesores del centro.
8. Los profesores de mi centro son crueles conmigo.

Los resultados obtenidos en el índice global de calidad de las relaciones entre el alumnado y el profesorado (obtenido a partir de estas 8 preguntas) reflejan que dicha calidad es significativamente mejor en España que en el promedio de los países de la OCDE y mucho mejor que en el total de los países de la Unión Europea.

3.5.5. La evaluación del estilo inclusivo y motivador desde la educación infantil

La observación de la interacción entre el profesorado y el alumnado en situaciones de enseñanza-aprendizaje puede permitir evaluar el tratamiento proactivo, inclusivo y motivador del profesorado desde la educación infantil, registrando si a través de sus interacciones con el alumnado manifiesta los cuatro indicadores básicos incluidos en el cuadro 3.1, así como sus resultados en las conductas del alumnado relacionadas con su interés, atención y participación.

Las entrevistas semiestructuradas pueden ser utilizadas con niños y niñas desde los cinco años de edad para evaluar su percepción del estilo de interacción con el profesorado. Desde la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid se han validado varias entrevistas y sus criterios de valoración, que están disponibles desde internet (Díaz-Aguado et al., 1986, 1998, 2000, 2002).

3.6. Indicadores sobre la atención y el esfuerzo del alumnado en las aulas

En el cuadro 3.2 se incluyen los indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar para evaluar dichas características desde las dos perspectivas implicadas.

<p>Cuadro 3.2. Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar sobre percepción de atención y esfuerzo del alumnado en clase</p>

Desde la perspectiva del alumnado sobre lo que sucede en su grupo

En el estudio de educación secundaria, se validaron dos elementos similares a los utilizados en los estudios PISA (OCDE, 2004; OCDE, 2019) para evaluar el clima disruptivo. El grupo de trabajo desde el cual se realizó este estudio decidió modificar dichos elementos eliminando la negación, para que expresen un clima positivo de aprendizaje en las aulas, a través de la siguiente pregunta:

“¿Con qué frecuencia los alumnos y las alumnas se comportan en las clases como se indica a continuación?:

1=nunca o casi nunca; 2=en algunas clases; 3=en la mayoría de las clases; 4=en todas las clases

- 1) Escuchan con atención lo que dice el profesor o profesora.
- 2) Se esfuerzan por aprender en clase”.

Desde la perspectiva del profesorado sobre lo que sucede en sus clases

Se evaluó a través de la siguiente pregunta:

“Piense si en la relación con el alumnado ha vivido las situaciones que se mencionan a continuación y elija la respuesta que refleja su frecuencia en los dos últimos meses de clase:

1=nunca; 2= a veces; 3=a menudo; 4=muchas veces.

- 1) Se esfuerzan por aprender en clase.
- 2) Escuchan con atención lo que digo”.

El análisis factorial realizado con estos dos elementos, junto con los elementos sobre disrupción que se incluyen en el cuadro 3.2, permitió definir **un factor específico de atención e interés del alumnado** con aceptable fiabilidad, evaluable tanto a través del alumnado como del profesorado.

Utilización en educación primaria

Los elementos que componen este factor pueden ser utilizados desde cuarto de educación primaria. En el estudio realizado desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en dicho nivel educativo se utilizó el siguiente: “el alumnado escucha con atención lo que dice el profesorado”.

Los resultados obtenidos a través de los indicadores incluidos en el cuadro 3.2 reflejaron:

- 1) *A través del alumnado.* En ambas preguntas, la respuesta más frecuente fue que las conductas de atención y esfuerzo solo se producen en algunas clases: el 54,3% respecto a “escuchar con atención al profesorado” y el 51,4% respecto a “esforzarse por aprender”. Son también muy elevados los porcentajes de quienes reconocen que esto sucede en la mayoría o en todas las clases, 42,2% y 40,4%, respectivamente. Estos resultados reflejan que el alumnado tiene conciencia de que con frecuencia los/as estudiantes no escuchan y no se esfuerzan en clase, conciencia que puede ser utilizada como punto de partida

para implicarles en la búsqueda de soluciones a dichos problemas, situando las tareas en contextos más sociales, motivadores y participativos.

2) *A través del profesorado.* La mayoría reconoce que con frecuencia (bastantes o muchas veces) el alumnado “se esfuerza por aprender en clase” y “escucha con atención lo que digo”. Así responde, respectivamente, el 55,7% y el 62,2%. Conviene tener en cuenta, también, los porcentajes de quienes reconocen que esto solo sucede algunas veces (el 42,9% y el 36,6%, respectivamente).

3) *Utilización de los indicadores para la autoevaluación del profesorado.* La comparación de estos resultados con los obtenidos a través del alumnado refleja que las dificultades del alumnado para atender y esforzarse en clase pueden ser evaluadas a través de las dos perspectivas y que el profesorado puede utilizarlas como indicadores del éxito logrado en sus intentos inclusivos y motivadores.

4) *Diferencias en función del género del alumnado.* En el factor resultante de sumar las puntuaciones sobre la percepción de atención y esfuerzo en las aulas se encontraron diferencias significativas en función del sexo, en las que se refleja que los chicos perciben que el alumnado se porta bien en clase en mayor medida que las chicas. Esta diferencia, de baja magnitud, podría estar relacionada con la mayor orientación de las chicas hacia el trabajo académico.

3.7. La disrupción como origen de las escaladas de confrontación

Los estudios sobre lo que sucede en las aulas reflejan que cuando la disrupción es frecuente y no puede afrontarse de forma proactiva, puede originar una escalada disruptivo-coercitiva que hace que dicho problema vaya en aumento, generando interacciones de confrontación del alumnado con el profesorado, que deterioran de forma grave la convivencia (Demagnet y Van Houtte; 2012; Díaz-Aguado et al, 2010). Por el contrario, cuando el profesorado puede utilizar estrategias proactivas, inclusivas y motivadoras de gestión de la convivencia en el aula, se favorece la motivación del alumnado por las tareas y su capacidad para esforzarse en su realización, mejorando con ello el aprendizaje y reduciendo las conductas disruptivas (Pitzer & Skinner, 2017; Ricard & Pelletier, 2016; Yu & Singh, 2018).

En el contexto de las escaladas de disrupción-coerción parecen situarse los casos muy extremos de agresiones del alumnado contra el profesorado. Se han realizado, sin embargo, pocas investigaciones que permitan conocer su prevalencia con precisión (Reddy et al., 2018). En el estudio realizado en España sobre el maltrato entre escolares desde el Defensor del Pueblo (2000), se incluyó una pregunta sobre si se había tenido conocimiento de alguna situación en la que un/a profesor/a hubiera sido víctima de la violencia del alumnado. A lo que, por ejemplo, respecto a las agresiones físicas, el 10% del profesorado respondió afirmativamente. Más recientemente, el estudio TALIS 2018 ha incluido una pregunta a los equipos directivos sobre situaciones de intimidación o insultos al profesorado o a la plantilla del centro, en la que se encuentra que este problema afecta con frecuencia al 3% de los centros de educación secundaria en el promedio de los países de la OCDE (2,8 % en los de la Unión Europea) y al 2% en España (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). A pesar de tratarse de un problema muy poco frecuente, dada su gravedad, uno de los objetivos del

estudio estatal de la convivencia en educación secundaria en España fue validar indicadores que permitieran conocer a cuántos docentes afectan estas agresiones, cómo es el alumnado que en ellas participa, así como sus condiciones de riesgo y de protección.

Para contextualizar los resultados obtenidos en España que se presentan más adelante conviene tener cuenta, también, los encontrados en la revisión cualitativa de las 37 investigaciones publicadas en diversos contextos culturales sobre agresiones contra educadores/as (Reddy et al., 2018):

- 1) *Cómo se evalúa.* La mayoría de los estudios se basan en lo que reconoce el profesorado (73%), seguido de lo que reconoce el alumnado (14%) y el equipo directivo (8%). Solo el 16% de los estudios basan sus resultados en múltiples perspectivas, evaluación que se destaca como la más adecuada para explicar por qué se producen estas agresiones.
- 2) *Agresiones más frecuentes.* La agresión verbal es la más frecuente. Entre el 17% y el 73% del profesorado (según los estudios) reconoce haberla sufrido.
- 3) *Quién la ejerce.* Casi todas las agresiones contra el profesorado son ejercidas por el alumnado, con un rango que oscila entre el 93% y el 96% de las situaciones de violencia detectadas.
- 4) *Diferencias en función del género.* Es más probable que las profesoras reconozcan haber sufrido agresiones verbales y daño contra sus propiedades que los profesores. Son ellos, por el contrario, quienes con más frecuencia reconocen haber recibido amenazas, agresiones físicas y múltiples victimizaciones.
- 5) *La influencia del contexto.* Un clima escolar positivo, en el que el alumnado se siente apoyado por el profesorado y este ejerce adecuadamente su autoridad, reduce el riesgo de agresiones contra docentes.
- 6) *En qué cursos es más frecuente.* El profesorado de educación secundaria obligatoria es el que tiene más riesgo de sufrir agresiones. Como posible explicación, se alude a las características evolutivas de la adolescencia y a la dificultad de la escuela tradicional para responder a las necesidades de dicha edad. También se reconoce la posibilidad de que el alumnado con más riesgo de violencia haya abandonado la escuela en los cursos posteriores.

3.8. Cómo describe el alumnado las escaladas disrupción-coerción

Para prevenir dichas escaladas es importante tener en cuenta que el alumnado que en ellas participa suele percibirlas de forma diferente a cómo las percibe el profesorado. La entrevista sobre el riesgo de violencia realizada a Manuel, un alumno de 16 años de 4º de ESO que había incurrido en conductas agresivas hacia el profesorado, refleja cómo percibe su comportamiento disruptivo y su escalada coercitiva (Díaz-Aguado, 2004).

Manuel: "Me han echado de clase muchas veces por enfrentarme a algunos profesores. (...) Me faltan al respeto. Abusan de ser profesores. Como el otro día una profesora me dijo que la clase estaba mejor sin mí y yo le dije que

si estaba mejor sin mí entonces también estaba mejor sin ella. (...) Si me porto mal y hay unas normas que me las expliquen...podrían intentar hablar conmigo, llevarme por otro camino. (...) son profesores. Ellos sabrán cómo, pero no diciéndome esas cosas porque me incitan a que me ponga nervioso y empeore todo. Esta clase es problemática. Todos lo dicen. Nos hemos juntado la mayoría repetidores. (...) este año he empezado mal y no creo que tenga solución. Cambiar el modo de dar la clase y echando al alumno o al profesor. Porque a mí me expulsan, pero a ellos no.”

Manuel define el conflicto de forma muy parcial y distorsionada, sin reconocer la diferencia de papeles existente entre él y su profesora e ignorando su propia responsabilidad en el problema que describe. Cree que no tiene solución, y tampoco lo intenta, incrementando incluso con su conducta dicho problema, sin valorar las consecuencias de su conducta ni las posibles alternativas que podrían ayudarle a mejorar su situación en el aula y la relación con el profesorado.

Se presenta a continuación la descripción de una escalada disruptivo-coercitiva, realizada por el alumnado del grupo de tercero de ESO que la observó, tal como se incluyó en el expediente disciplinario. Rafael (alumno de 16 años, que repite curso) está hablando con el compañero sentado junto a él sin hacer caso a la petición de silencio que el profesor ha expresado tres veces:

Profesor: Rafael vas a copiar 100 veces “no volveré a hablar cuando está hablando el profesor”.

Rafael (en tono desafiante): 100 no, 200.

Profesor: Pues si te pones así, serán 300.

Rafael (satisfecho con la risa del resto de la clase): 400.

Profesor: ¡A jefatura de estudios!

Rafael: ¡No me da la gana!

Profesor (agarrando a Rafael por el brazo): Vas a ir ahora mismo.”

El tono desafiante de Rafael refleja que su enfrentamiento con el profesor parece proporcionarle un protagonismo que no logra de otra forma. Hacer reír al resto de la clase y conseguir que el profesor responda de forma muy previsible puede hacer que Rafael se sienta con poder, incrementándose con ello la probabilidad de repetir este tipo de conductas.

3.9. Pautas para prevenir la disrupción y su escalada

Se presenta a continuación diez pautas para prevenir la disrupción, que han sido desarrolladas en los programas de prevención de la violencia y la exclusión, aplicados por el profesorado a partir de cursos de formación permanente (Díaz-Aguado, 2004, 2022).

1. *Reconocer que no hay una “receta” simple para prevenir la disrupción que funcione automáticamente*, porque los principios más eficaces para conseguirlo exigen una adaptación en función de: el contexto, las características del alumnado, la personalidad y estilo expresivo de cada docente y la historia compartida.

2. *Favorecer la atención del alumnado a través de la forma de diseñar y desarrollar la clase.* La mayor parte del comportamiento disruptivo es de naturaleza reactiva y se produce, sobre todo, por dificultades para mantener la atención que se han incrementado entre el alumnado que pasa mucho tiempo fuera de la escuela delante de pantallas en actividades que no exigen ningún esfuerzo de atención. Por otra parte, para la escuela está resultando difícil adaptarse a las exigencias de esta revolución tecnológica. Para lo cual parece conveniente: dar al alumnado un papel más activo en su propio aprendizaje, incorporar contenidos y recursos más atractivos e impactantes y controlar las condiciones que incrementan el cansancio y la monotonía de las actividades de enseñanza-aprendizaje. A través de estas condiciones el alumnado puede, progresivamente, desarrollar la capacidad de esfuerzo y atención necesaria para el aprendizaje escolar.

3. *Desarrollar alternativas positivas en el contexto escolar con las que conseguir lo que se busca con el comportamiento disruptivo y enseñar a rechazarlo.* Conviene tener en cuenta que en algunas ocasiones dicho comportamiento es de tipo instrumental, siendo protagonizado por estudiantes con dificultades para encontrar su lugar en la escuela, que lo utilizan para lograr determinados objetivos, como obtener protagonismo o enfrentarse al profesorado. Por eso, para prevenir este comportamiento disruptivo conviene proporcionar alternativas para lograr dichas funciones de forma positiva, así como enseñar a rechazar el comportamiento disruptivo, insertando dicho rechazo en programas integrales de mejora de la convivencia, basados en el respeto mutuo y la prevención de todo tipo de violencia, incluida la violencia contra la autoridad.

4. *Desarrollar habilidades alternativas en el alumnado que le permitan aprovechar las oportunidades positivas del contexto escolar.* Para prevenir la disrupción o que se repita conviene tener en cuenta que quien la utiliza en sus formas más graves suele tener dificultades para comprender y resolver los conflictos y tensiones que experimenta; como consecuencia de lo cual se comporta de una forma que tiende a obstaculizar no sólo el bienestar de otras personas, sino también su propio bienestar. Ayudarle a descubrirlo y enseñarle procedimientos sistemáticos para regular emociones y resolver conflictos de forma más inteligente y justa puede ser de gran eficacia.

5. *Implicar al alumnado en la elaboración y aplicación de las normas* suele reducir el comportamiento disruptivo al cambiar la forma de percibirlo, pasando a conceptualizarlo no solo como desobediencia a la autoridad, sino también y fundamentalmente como una deslealtad al grupo al que se sienten y quieren pertenecer.

5. *Cuidar el lenguaje no verbal,* de gran importancia en el comportamiento disruptivo, teniendo en cuenta que a través de dicho lenguaje se expresan emociones que pueden incrementarlo o reducirlo. Para conseguirlo, a veces habrá que cambiar las emociones que con dicho lenguaje se expresan.

6. *Evitar las escaladas coercitivas que suelen desencadenarse tras la disrupción,* ante la cual el profesorado reacciona a veces siguiendo un esquema muy previsible que el alumno disruptivo parece buscar y lograr, reforzando así toda la secuencia. Si no se ha podido prevenir la escalada hay que detenerla cuanto antes. A veces

funciona responder con una conducta que sorprenda al estudiante disruptivo, contrariando lo que espera y busca con la interrupción. Hay que tener en cuenta, en este sentido, que la forma de resolver este reto suele ayudar a definir el tipo de vínculo que el profesorado establece con el alumnado.

7. Utilizar el conflicto como una oportunidad para enseñar a resolver conflictos. La aplicación de este principio puede llevarse a cabo de forma preventiva con todo el grupo, antes de que se haya producido la interrupción, o también para prevenir su repetición. Por ejemplo, cuando no se haya podido detener la escalada de confrontación, conviene volver a plantear el problema que la desencadenó en otra ocasión más tranquila, tratando de que desarrollen las seis habilidades siguientes: 1) definir adecuadamente el conflicto identificando todos sus componentes, integrando en dicha definición toda la información necesaria para resolverlo y favoreciendo la capacidad para ponerse en el lugar de las personas implicadas; 2) establecer cuáles son los objetivos y ordenarlos según su importancia; 3) diseñar las posibles soluciones al conflicto y valorar cada una de ellas teniendo en cuenta las consecuencias -positivas y negativas- que pueden tener; 4) elegir la solución que se considere mejor, tratando de buscar soluciones en las que ganen todas las personas implicadas y elaborar un plan para llevarla a cabo; 5) llevar a la práctica la solución elegida; 6) valorar los resultados obtenidos y, si no son los deseados, volver a poner en práctica todo el procedimiento para mejorarlos.

8. Mejorar la eficacia educativa de las medidas correctoras insertándolas en un esquema de resolución de conflictos. Si se ha llegado muy lejos en el comportamiento disruptivo, puede ser necesario utilizar procedimientos correctivos que mantengan el respeto a la norma en toda la clase, la reparación a las posibles víctimas y que ayuden a cambiar al alumno disruptivo. Y para conseguirlo conviene que dichas prácticas restaurativas favorezcan cambios cognitivos, emocionales y conductuales dentro de un proceso global: ayudando a que el transgresor se ponga en el lugar de los/as demás, entienda lo inadecuada que es la interrupción, se arrepienta de haberla utilizado, intente reparar el daño originado y desarrolle alternativas constructivas para no volver a recurrir a ella en el futuro en situaciones similares.

9. Disponer de la ayuda de un equipo mediador para los casos más difíciles. Cuando las partes en conflicto no pueden resolverlo por sí mismas conviene pedir la ayuda de una persona mediadora, que les ayude a evitar las escaladas de confrontación y a activar un esquema inteligente de negociación integradora “yo gano, tú ganas”.

10. Desarrollar un esquema de cooperación entre el profesorado de cada centro que ayude a extender las mejores prácticas y a reducir la tensión y el desgaste que el comportamiento disruptivo puede originar, porque las relaciones de amistad entre docentes en el propio centro son una de las principales condiciones que protegen contra dicho desgaste y el riesgo de “quemarse”.

3.10 Cómo evaluar el clima de interrupción en las aulas

3.10.1. Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar

En el cuadro 3.3 se incluyen los indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar sobre la percepción que el alumnado tiene de la conducta disruptiva de su grupo de clase y su escalada a falta de respeto y enfrentamiento con el profesorado. Se decidió enfocar la evaluación de este problema a través del profesorado, preguntando únicamente por lo que le sucede en sus clases, al considerarlo más adecuado para estimar la prevalencia de las conductas de interrupción, que preguntar por el clima general de interrupción en el centro. Indicadores que se incluyen en el epígrafe siguiente, sobre la participación en situaciones de interrupción-coerción.

Cuadro 3.3. Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar sobre percepción del clima disruptivo y su escalada

Con estudiantes de educación secundaria se validaron los siguientes indicadores sobre la percepción que el conjunto del alumnado tiene sobre la interrupción en las aulas:

“¿Con qué frecuencia el alumnado se comporta en las clases como se indica a continuación?

1=nunca o casi nunca; 2=en algunas clases; 3=en la mayoría de las clases; 4=en todas las clases:

- 1) Llega tarde a clase sin justificación.
- 2) Molesta en clase.
- 3) Contesta mal al profesor o profesora.
- 4) Se enfrenta al profesor o profesora.
- 5) Falta el respeto al profesor o profesora”.

El análisis factorial reflejó que estos cinco elementos forman un factor con buena fiabilidad. No se encontraron diferencias significativas en este factor entre chicos y chicas.

En función de la dificultad de estas preguntas es previsible que puedan utilizarse desde quinto de educación primaria. En el estudio realizado desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar desde el segundo ciclo de dicho nivel educativo se incluyó el elemento más sencillo de este factor modificando ligeramente su redacción (“mis compañeros/as molestan en clase”) y se añadieron otros dos elementos (“mis compañeros/as no hacen las actividades y pierden el tiempo en clase”, “mis compañeros/as hablan mucho en clase interrumpiendo al profesorado”).

Los resultados obtenidos en el estudio realizado en secundaria (Díaz-Aguado et al., 2010), sobre la percepción de la interrupción en las aulas y su escalada,

integrando a quienes responden que cada indicador se da en bastantes o en la mayoría de las clases, reflejaron que: el 35,8% del alumnado percibe que en su grupo hay estudiantes que molestan en clase, el 23,3% que llegan tarde a clase sin justificación, el 14,5% que contestan mal al profesorado y el 9,4% que se enfrentan a él o a ella.

3.10.2. Evaluación del clima disruptivo en los estudios PISA

La pregunta genérica descrita en el cuadro 3.3 es similar a la utilizada en los estudios PISA (OCDE, 2004, 2019) sobre el clima disruptivo del aula (“disciplinary climate”), que se define en función del grado en que el alumnado pierde oportunidades de aprendizaje debido a la conducta disruptiva y se evalúa a partir de sus respuestas sobre la frecuencia (nunca o casi nunca, en algunas clases, en la mayoría de las clases, en todas las clases) con la que sucede en las clases lo que se expresa a continuación:

- “1) El alumnado no escucha lo que dice el profesor o profesora.
- 2) Hay ruido y desorden.
- 3) El profesor o la profesora tiene que esperar mucho tiempo a que a que el alumnado deje de alborotar.
- 4) El alumnado no puede trabajar bien.
- 5) El alumnado no empieza a trabajar hasta bastante tiempo después de que ha empezado la clase”.

Los resultados obtenidos en el estudio PISA 2018 (OCDE, 2019) a partir de un indicador global sobre clima disruptivo que integra los cinco anteriores reflejaron que:

- 1) *Se trata de un problema frecuente.* Como promedio de los países de la OCDE, casi uno de cada tres estudiantes responde que en todas o en la mayoría de las clases: el alumnado no escucha lo que dice el profesorado o que hay ruido y desorden.
- 2) *La disrupción obstaculiza el aprendizaje.* El alumnado con superiores puntuaciones en lectura suele reconocer menos disrupción en las clases.
- 3) *La disrupción ha disminuido en los últimos años.* El clima disruptivo del aula evaluado a través del alumnado ha mejorado entre 2009 y 2018 en el conjunto de los países de la OCDE.
- 4) *Está relacionado con el género.* En general, el clima del aula es mejor cuando la presencia de chicas es superior al 60% o hay un porcentaje equilibrado en función del género, que en escuelas en las que la mayoría son chicos.

3.11. Participación en conductas disruptivas y coercitivas evaluadas a través del alumnado y el profesorado

El estudio TALIS 2018 refleja que el profesorado de educación secundaria en España dedica como promedio el 17% del tiempo a poner orden en clase (el 13% en la OCDE) y que el 21% de docentes reconoce no controlar el mal comportamiento en el aula, el 15% en el conjunto de países participantes en el estudio (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

En la elaboración de las preguntas destinadas a evaluar la participación en escaladas disruptivo-coercitivas, el grupo de trabajo desde el cual se realizó el estudio estatal sobre la convivencia en educación secundaria decidió seguir un esquema similar al empleado para detectar situaciones de acoso entre estudiantes: preguntando, primero, si se ha sufrido y, después, si se ha ejercido la conducta problemática.

Las diferencias en los papeles, niveles de madurez y de formación exigen que la principal fuente de información para estimar la prevalencia de estos problemas sean las respuestas del profesorado. Sin embargo, la comprensión de la naturaleza de dichos problemas y de cómo resolverlos quedaría muy incompleta sin incluir indicadores sobre cómo los ve también el alumnado. Para favorecer la comparación de los resultados obtenidos desde ambas perspectivas se redactaron las preguntas del profesorado y del alumnado de la forma más parecida posible, con algunas diferencias imprescindibles en función de su diferente papel en el aula.

Como punto de partida para los elementos que hacen referencia a cada una de las conductas de las escaladas de ruptura y coerción se adoptaron los resultados de la investigación realizada sobre este tema por quien representaba entonces al Ministerio de Educación en el grupo de trabajo desde el cual se llevó a cabo el estudio (Uruñuela 2007, 2018).

Cuatro 3.4. Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar sobre participación en escaladas disruptivo-coercitivas

En secundaria, para evaluar la frecuencia con la que se participa en las escaladas de ruptura-coerción se preguntó tanto al profesorado como al alumnado por lo sucedido en los dos últimos meses de clase, con cuatro opciones de respuesta: nunca=no ha sucedido; a veces =una o dos veces al mes; a menudo=aproximadamente una vez a la semana; muchas veces= varias veces por semana. Se decidió evaluar la frecuencia de los problemas durante los dos últimos meses por ser este el criterio asumido internacionalmente como más adecuado para la evaluación de las agresiones en la escuela (Solberg y Olweus, 2003).

Conductas del alumnado

Para evaluar las conductas disruptivas y agresivas del alumnado **que reconoce vivir el profesorado** se le planteó la siguiente pregunta genérica: “piense si en la relación con el alumnado ha vivido cada una de las situaciones mencionadas y elija la respuesta que refleje su frecuencia durante los dos últimos meses de clase”, seguida de 12 conductas, que el análisis factorial realizado llevó a agrupar en dos factores:

- *Conducta disruptiva y falta de respeto*, formado por ocho elementos: “me ignoran durante las clases”, “me rechazan”, “llegan tarde a clase sin justificación”, “molestan y me impiden dar clase”, “me contestan mal”, “me faltan al respeto”, “me desprecian” y “se enfrentan conmigo”. Su fiabilidad es buena.

- *Conductas agresivas*, formado por cuatro elementos: “me insultan, ofenden o ridiculizan”, “me agreden físicamente”, “me rompen o roban mis cosas” y “me amenazan para meterme miedo”. Su fiabilidad es buena.

En apoyo de la validez de los factores anteriormente descritos y su inclusión en escaladas de disrupción-coerción cabe considerar los siguientes resultados:

- 1) *Las conductas disruptivas y de falta de respeto que percibe vivir el profesorado* permiten predecir las conductas coercitivas que reconoce llevar a cabo, así como su despersonalización y desgaste profesional.
- 2) *Las conductas agresivas del alumnado* permiten predecir el aislamiento general que el profesorado reconoce vivir en el centro.

Para evaluar las conductas problemáticas **que el alumnado reconoce dirigir al profesorado** se planteó la siguiente pregunta genérica: “¿durante los dos últimos meses has participado alguna vez en las siguientes situaciones, molestando a algún profesor o profesora del centro?”, seguida de diez conductas que según el análisis factorial realizado se agrupan en dos factores, de interpretación similar a los obtenidos a través del profesorado:

- *Conducta disruptiva y falta de respeto*, formado por seis elementos: “ignorándole”, “rechazándole”, “despreciándole”, “molestándole e impidiéndole dar clase”, “enfrentándome con él o ella” y “contestándole mal”. Su fiabilidad es elevada.
- *Conductas agresivas*, formado por cuatro conductas: “insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole”, “rompiendo o robando sus cosas”, “amenazándole para meterle miedo” y “agrediendo físicamente”. Su fiabilidad es elevada.

En apoyo de la validez de los factores anteriormente descritos cabe considerar que:

1) *Se pueden predecir las conductas disruptivas y de falta de respeto al profesorado* que reconoce haber llevado el alumnado a partir de: la percepción de recibir un trato excluyente y discriminatorio en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, así como a partir de la participación en exclusiones y humillaciones contra compañeros/as, el consumo de tabaco y cánnabis, el absentismo y la justificación de la violencia y el riesgo.

2) *Se pueden predecir las conductas agresivas del alumnado contra el profesorado* a partir de las conductas disruptivas y de la percepción de recibir de él conductas ofensivas o agresivas, así como a partir de la participación en agresiones contra compañeros/as, del consumo de drogas ilegales y de haber repetido curso en educación primaria.

Conductas del profesorado

Para evaluar **a través del profesorado** su posible participación en escaladas de disrupción-coerción se planteó la siguiente pregunta genérica: “¿durante los dos últimos meses de clase ha tratado usted a algún/a estudiante de la forma que se indica a continuación?”, seguida de doce conductas que, según el análisis factorial realizado, se agrupan en dos factores:

- *Conductas coercitivas*, formado por ocho elementos: “ignorándole”, “rechazándole”, “impidiéndole participar en clase”, “echándole de clase”,

“enviándole a jefatura de estudios”, “gritándole” “contestándole mal” e “intimidándole con amenazas sobre las calificaciones”. Su fiabilidad es aceptable. En apoyo de su validez cabe destacar los resultados que reflejan como principales condiciones de riesgo de coerción la conducta disruptiva y de falta de respeto que reconoce vivir el profesorado, así como su despersonalización y desgaste en la relación al alumnado, y como condición de protección la participación del alumnado en la elaboración de las normas de convivencia.

- *Conductas ofensivas o agresivas*, formado por cuatro elementos: “teniéndole manía”, “amenazándole para meterle miedo”, “insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole” y “agrediendo físicamente”. Su fiabilidad es baja. En apoyo de su validez cabe destacar que se pueda predecir dicho factor a partir de las conductas agresivas del alumnado que reconoce vivir el profesorado, de su despersonalización y cansancio emocional, así como de problemas de relación con las familias. El reducido número de docentes que reconoce haber sufrido agresiones por parte del alumnado puede explicar que tanto la fiabilidad como la validez de este factor sean menores que las encontradas respecto al factor sobre disrupción y falta de respeto.

Para evaluar las conductas del profesorado en escaladas disrupción-coerción **a través de lo que percibe recibir el alumnado** se planteó la siguiente pregunta genérica: “piensa si en la relación con los profesores y las profesoras, has sufrido tú alguna de las siguientes situaciones y señala la respuesta que refleja su frecuencia durante los dos últimos meses”, seguida de diez conductas que según el análisis factorial realizado se agrupan en dos factores:

- *Conductas coercitivas*, formado por ocho elementos: “me ignoran”, “me rechazan”, “me impiden participar”, “me echan de clase”, “me gritan”, “me tienen manía”, “me contestan mal” y “me intimidan con amenazas sobre las calificaciones”. Su fiabilidad es buena.
- *Conductas ofensivas o agresivas*, formado por tres elementos: “me insultan, ofenden o ridiculizan”, “me amenazan para meterme miedo” y “me agreden físicamente”. Su fiabilidad es aceptable.

Estos factores son similares a los que se observan a través del profesorado, con la excepción del elemento “tener manía”, que entre docentes se incluye en el factor de las conductas ofensivas o agresivas, de menor frecuencia y mayor gravedad, y entre estudiantes se incluye en el factor de conductas coercitivas.

En apoyo de la validez de estos dos factores y su inclusión en escaladas disrupción-coerción cabe interpretar las significativas relaciones encontradas entre las conductas coercitivas y las conductas disruptivas, y que en la mayoría de los casos las conductas agresivas que responde haber vivido el alumnado parecen formar parte de medidas disciplinarias de tipo reactivo llevadas a cabo por el profesorado, que el alumnado participante en dichas escaladas puede percibir como agresiones.

Los resultados obtenidos sobre la participación en situaciones de disrupción coerción a través de los indicadores incluidos en el cuadro 3.3 reflejaron que:

- 1) *Conductas disruptivas*. El porcentaje del profesorado que reconoce haber sufrido conductas disruptivas (el 21,6% respecto a “me molestan e impiden dar

clase” a menudo o muchas veces) es bastante más elevado que el del alumnado que responde haberlas realizado (el 4,1%). Esta discrepancia podría atribuirse a: la concentración de dicho problema en muy pocos/as estudiantes o a que la mayoría tienda a minimizar las consecuencias que determinados comportamientos que impiden dar clase pueden tener sobre quienes lo sufren.

2) *Ignorar, contestar mal y enfrentarse al profesorado.* En estas tres conductas, muy relacionadas con la disrupción, se observan diferencias entre perspectivas que van en la misma dirección de las anteriores, pero de menor magnitud. En las tres el porcentaje de estudiantes que reconoce participar con frecuencia es inferior al porcentaje de profesorado que dice sufrirlas frecuentemente (“ignorar”: 11,7% frente a 3,5% y “contestar mal”: 7,6% frente a 3,3%). La magnitud de la diferencia es mínima respecto a “enfrentarse al profesor/a”: 3,8% frente a 3,1%.

3) *Agresiones psicológicas contra el profesorado.* Diferencias similares a las anteriores se observan en las agresiones psicológicas (“insultarle, ofenderle o ridiculizarle”), que reconoce haber sufrido alguna vez o con más frecuencia el 11,4% del profesorado frente al 6,4% del alumnado que responde haber participado en ellas.

4) *Amenazas, agresiones físicas y sobre las propiedades contra el profesorado.* El sentido de las diferencias se invierte en las otras tres agresiones, que parecen ser percibidas de forma muy diferente por ambos colectivos, al reconocer haberlas sufrido alguna vez o con más frecuencia un porcentaje menor del profesorado que del alumnado que responde haber participado en ellas:

- Romper o robarle sus cosas, que reconoce haber sufrido el 3,3% del profesorado y realizado el 4,2% del alumnado.
- Amenazarle para meterle miedo, reconocida por el 0,6% del profesorado y el 1,5% del alumnado.
- Agredirle físicamente, reconocida por el 0,6% de docentes y el 4,1% de estudiantes. El análisis de las características del alumnado que así responde refleja que puede percibir como agresiones lo que el profesorado lleva a cabo como medidas de contención.

5) *Conductas coercitivas.* Las reconocidas por un mayor porcentaje del profesorado a menudo o muchas veces son: gritar (6,1%), echar de clase (4,6%) e intimidar con amenazas sobre las calificaciones (3,5%), lo cual coincide con los problemas reconocidos por un mayor porcentaje de estudiantes que responde haberlas recibido: gritar (7,7%), echar de clase (4,4%) y amenazar sobre las calificaciones (6,4%). Uno de los problemas más reconocidos por el alumnado (por el 7,7%) es que algún/a docente le tiene manía, problema que solo reconoce haber expresado con frecuencia el 0,2% del profesorado, en torno al cual se observan las principales diferencias entre las dos perspectivas, que cabe relacionar con la mayor tendencia estudiantil a extraer dicha conclusión que la del profesorado a reconocer que lo ha transmitido en clase. Las diferencias entre ambas perspectivas son bastante menores respecto a sentir o expresar rechazo hacia el alumnado, que reconoce haber vivido el 2,4% de estudiantes frente al 0,4% del profesorado que reconoce haberlo expresado.

6) *Conductas ofensivas o agresivas del profesorado.* Las diferencias entre las dos perspectivas son de menor magnitud en “amenazar para meter miedo”, que reconoce haberlo realizado el 8,1% del profesorado y recibido el 10% del alumnado, y son máximas respecto a las agresiones físicas, con un 0,2% y un 5%, respectivamente. También hay diferencias importantes en los porcentajes del profesorado que reconocen haber “insultado, ofendido o ridiculizado a algún/a estudiante” (2,7%) y el del alumnado que responde haber recibido dicho trato de algún/a docente (el 14%).

7) *Diferencias en función del género del alumnado.* Las puntuaciones en los cuatro factores reflejan importantes diferencias entre chicos y chicas, en las que se pone de manifiesto que ellos participan en las escaladas disruptión-coerción con mucha mayor frecuencia que ellas, diferencias que cabe relacionar con el sexismo y la mayor identificación de los chicos con el riesgo, la violencia y el enfrentamiento con figuras de autoridad.

8) *Las escaladas disruptión-coerción.* El conjunto de los resultados obtenidos refleja que las conductas disruptivas y de enfrentamiento contra el profesorado parecen formar parte del inicio de escaladas disruptión-coerción que en algunos casos extremos se continúan con formas más graves de agresiones contra docentes.

9) *Condiciones de riesgo de disruptión.* El absentismo escolar y haber repetido curso en educación primaria destacan como principales condiciones de riesgo, lo cual ayuda a explicar por qué las medidas correctivas basadas en la expulsión pueden convertirse en un “premio” que incrementa las disruptores. También pone de manifiesto que la disruptión está asociada a falta de vinculación con la escuela y al fracaso escolar, así como la necesidad de favorecer dicha vinculación ayudando a obtener éxito y protagonismo positivo en el aula.

10) *Cómo son los/las estudiantes que reconocen participar en agresiones contra el profesorado.* Entre las principales condiciones de riesgo se encuentran: haber ejercido maltrato contra compañeros/as, justificar la violencia al asociarla con la valentía y la demostración de fuerza, así como el consumo de drogas ilegales distintas del cánnabis. Estos resultados reflejan importantes coincidencias en las condiciones de riesgo del maltrato hacia el profesorado y hacia compañeros/as, que apoyan la posibilidad y conveniencia de una prevención integral de estas dos formas de maltrato.

4. Las relaciones entre la escuela y las familias

Las investigaciones realizadas sobre la calidad de la educación encuentran que ésta mejora cuando existe una buena relación entre las familias y la escuela, se fomenta desde el centro su participación en las decisiones escolares y las familias se implican, construyendo una cultura de responsabilidad compartida y apoyo mutuo (Castro, et al., 2015; Díaz-Aguado et al., 2010; Ma et al., 2016; OCDE, 2014; 2016; Ramsey et al., 2016; Sheridan y Wheeler, 2017; Smith et al., 2020). A pesar de lo cual, y como reflejan los estudios TALIS de la OCDE, la mayoría de los equipos directivos de los países participantes no logran ejercer un liderazgo suficientemente participativo con las familias (OCDE, 2014, 2016). Por lo que avanzar en este sentido representa uno de los principales retos de la educación actual.

Como muestra de la importancia que tiene la relación entre la familia y la escuela, cabe destacar también los resultados obtenidos en el estudio estatal de la convivencia en educación secundaria en España (Díaz-Aguado et al., 2010), en el que se encuentra que “la falta de disciplina en las familias” es reconocido como el principal obstáculo para la convivencia escolar por el profesorado, los equipos directivos y las familias. No existe, sin embargo, el mismo consenso, respecto a “la falta de implicación de las familias”, uno de los principales obstáculos según el profesorado y los equipos directivos, pero no según las familias.

Estos resultados reflejan cierta dificultad para que cada contexto (familias y escuela) comprenda lo que sucede en el otro y la necesidad de desarrollar una colaboración mucho más estrecha entre ambos de la que se establecía tradicionalmente, adaptada a los retos actuales, incluyendo los relacionados con la autoridad necesaria para educar y las dificultades para enseñar a respetar límites; y para conseguirlo se requiere conocer cómo se percibe este tema por quien tiene que participar en dicha adaptación.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, los tres primeros epígrafes de este capítulo tratan sobre los cambios que se están produciendo en las familias, cuáles son las condiciones de las que depende la calidad de la educación en dicho contexto y cómo desarrollar una nueva cultura de colaboración entre la escuela y las familias que permita adaptar a educación a los retos que vivimos hoy. En los tres últimos epígrafes se presentan indicadores para evaluar la relación de las familias con la escuela desde las distintas perspectivas implicadas: el apoyo de las familias al profesorado y de este a las familias, las oportunidades que existen para que participen en la escuela, su satisfacción con las reuniones a las que acuden, su valoración de las normas escolares y las medidas correctivas, cómo pueden apoyar la autoridad del profesorado y su colaboración para resolver conflictos. La mayoría de los indicadores que se presentan han sido validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (Díaz-Aguado et al., 2010). Se incluyen también los utilizados en los estudios PISA (Ministerio de Educación y Formación Profesional 2019; OCDE, 2019), así como los validados desde la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid para evaluar programas destinados a mejorar la educación familiar. Estos indicadores pueden ser utilizados para evaluar la relación entre la escuela y las familias y también como una guía para mejorarla.

4.1. Cambios en las familias y necesidad de nuevas formas de colaboración con la escuela

Para comprender los cambios que viven las familias hoy conviene tener cuenta cómo se estableció la familia nuclear en relación a las transformaciones sociales producidas en la revolución industrial y el reconocimiento de la necesidad de proteger a la infancia como una etapa cualitativamente distinta de la edad adulta. Reconocimiento que llevó a separar a las niñas y los niños del mundo adulto, de su dureza y su violencia, a través de las barreras físicas creadas en la familia nuclear y la escuela tradicional, caracterizadas ambas por su aislamiento recíproco y respecto al mundo exterior, así como por una fuerte jerarquización de las relaciones que en dichos contextos se establecían.

La familia nuclear, compuesta por la madre, el padre y los/as hijos/as, se aisló desde entonces de la familia extensa para proteger a la infancia, especializándose en el cuidado y en la educación, en torno a una figura, la madre, que se aislaba también de lo que sucedía más allá del reducido mundo privado en el que transcurría su vida, proporcionando dos de las condiciones básicas que debe garantizar la educación familiar: afecto incondicional y atención permanente. La conocida frase según la cual “madre no hay más que una”, refleja esta especialización de la familia, así como que tradicionalmente el padre se implicaba poco en el desempeño de estas dos tareas (el afecto y la atención), reservándose para la enseñanza de los límites y la disciplina (que al ser ejercida separada de las dos anteriores suele aplicarse de forma autoritaria).

La estructura familiar anteriormente descrita es cada día menos frecuente y no favorece la calidad de la educación hoy, que puede promoverse mejor cuando las personas que deben educar no están aisladas del mundo exterior y tienen un suficiente nivel de control sobre sus propias vidas, que les permite estar psicológicamente disponibles para asumir conjunta y cooperativamente la responsabilidad de educar, comprender los cambios que deben afrontar sus hijos/as y expresar a través de las relaciones familiares los valores de confianza, seguridad y respeto mutuo con los que se identifica nuestra sociedad. Por eso, la calidad educativa de las distintas estructuras familiares existentes hoy depende, básicamente, de su capacidad para proporcionar estas tres condiciones (afecto, atención/cuidados y respeto a los límites) expresando en sus relaciones un modelo coherente con dichos valores.

Para comprender los actuales cambios educativos y la necesidad de una nueva colaboración entre las familias y la escuela, conviene tener en cuenta que la eficacia de las barreras físicas del hogar, objetivo de la familia nuclear desde hace siglos, ha disminuido considerablemente hoy, puesto que a través de los dispositivos digitales la infancia y la adolescencia están expuestas a una buena parte de la violencia y la crueldad del mundo adulto, hasta el punto de temer por lo que ya se denominó aludiendo a los riesgos de la televisión como “desaparición de la infancia” (Postman, 1985). En algunos de los casos de violencia protagonizados por menores, algunos de ellos en forma de violencia escolar, se refleja que reproducen guiones que han visto en las pantallas, que disponen de una información para ejercer la violencia a la que en épocas anteriores no tenían acceso. Una de las tareas educativas en las que familias y escuela deben cooperar hoy es desarrollar nuevas barreras que protejan a la infancia y a la adolescencia

de estos riesgos, enseñándoles a analizar críticamente lo que les llega a través de las tecnologías de la información y la comunicación y cómo hacer un uso adecuado de las mismas.

4.1.1 Con quién viven en casa

Como indicador de los cambios en las estructuras familiares en las que el alumnado vive hoy cabe considerar los resultados del estudio comparativo HBSC 2002-2018 en España (Moreno et al., 2020), en el que se refleja que la familia biparental ha disminuido progresivamente, pasando del 85,9% en 2002 al 76,3% en 2018. La estructura que más ha aumentado es la de las familias monoparentales, del 9,6% en 2002 al 15,6% en 2018. El resto de las estructuras evaluadas en este estudio han pasado del 1,7% al 3,3%.

Los resultados obtenidos en la investigación sobre la situación de la adolescencia en España (Díaz-Aguado et al., 2021) al preguntar al alumnado con quién vive normalmente, proporcionan información más detallada sobre cómo es su vida familiar, reflejando que: el 20% no vive con su padre; el 4,6% no vive con su madre; el 25,6% no vive con hermanos/as; el 9,4% vive con la pareja de su padre o de su madre; el 11,6% con su abuelo y/o con su abuela; el 1% con dos madres; el 0,9% con dos padres; y el 1,3% con educadores/as, situación que suele hacer referencia al sistema de protección de menores, aunque no únicamente. Estos resultados reflejan que un porcentaje muy importante de adolescentes vive en familias con estructuras diferentes a la de la familia nuclear tradicional, formada por la madre, el padre y sus hijos/as. Desde los centros educativos debería reconocerse esta diversidad para prevenir la estigmatización de quienes se encuentran en familias diversas.

4.1.2. Cómo favorecer el vínculo de las familias con la escuela

Para favorecer la colaboración entre la escuela y las familias es necesario establecer entornos nuevos de participación para las familias, distintos de los que en el pasado no han dado los resultados esperados, que favorezcan una vinculación inclusiva de todas las familias, también de las que proceden de entornos desfavorecidos y diversos. Para lograrlo conviene promover tres condiciones que incrementan a cualquier edad la disponibilidad de una persona para vincularse con un determinado contexto (Catalano et al., 2004):

- 1) La percepción de que tiene oportunidades para interactuar en dicho contexto, para participar activamente.
- 2) La participación efectiva en las actividades que allí se producen.
- 3) El hecho de que dichas actividades suponga algún tipo de beneficio para la persona tal como ésta las percibe.

4.2. ¿De qué depende la calidad de la educación familiar?

La respuesta dada en las últimas décadas por la psicología a esta pregunta permite destacar tres condiciones que las personas responsables de la educación familiar deben proporcionar a los hijos y a las hijas:

1. Un afecto incondicional, que les dé seguridad sin proteger en exceso.
2. Un cuidado atento, adecuado a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía que viven con la edad.
3. Y una disciplina consistente, sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, que les ayude a respetar ciertos límites y aprender a regular su propia conducta.

Para entender lo que el profesorado expresa a veces sobre la imposibilidad de sustituir a la familia desde la escuela, conviene tener en cuenta que en ningún otro contexto social podemos encontrar los seres humanos una atención tan continuada y un afecto tan incondicional como el que deben manifestarnos, en la familia desde nuestra infancia, las personas adultas encargadas de protegernos y educarnos. Estas condiciones son fundamentales para aprender que somos personas únicas y dignas de ser amadas, para desarrollar la empatía y la confianza básica, los fundamentos de la personalidad y de los valores democráticos con los que se identifica nuestra sociedad. Es imposible que la escuela pueda sustituir a la familia integrando, en este sentido, de una forma tan especial estas tres condiciones.

4.2.1. Habilidades para educar desde la familia

Las tres condiciones básicas para la educación familiar no se producen de forma automática, puesto que para educar adecuadamente a su hijo o a su hija, padres y madres necesitan aprender:

- Habilidades para entenderle, para saber qué necesita en cada momento.
- Habilidades para elegir o diseñar experiencias educativas que contribuyan a su desarrollo.
- Habilidades para establecer una comunicación continua con ella o con él, a través de la cual ayudarle a entender, por ejemplo, por qué debe respetar ciertos límites.

Los estudios realizados sobre el origen de la violencia escolar reflejan la importancia de las tres condiciones anteriormente mencionadas, así como la necesidad de complejas habilidades para desarrollarlas, al encontrar que (Álvarez-García et al, 2015; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2008; Espelage, 2014; Lambe et al., 2019; Lereya et al., 2013):

- Una relación familiar cálida, basada en la comunicación, la confianza y la seguridad, con personas adultas disponibles para apoyar al alumnado e implicación activa en su educación escolar, son importantes factores de protección.

- Las dificultades para enseñar habilidades alternativas a la violencia y a respetar límites, como la permisividad ante conductas antisociales y el empleo de métodos coercitivos autoritarios, como el castigo físico, incrementan el riesgo de violencia.

Las escaladas disruptivo-coercitivas descritas en el capítulo tres respecto a las relaciones entre el profesorado y el alumnado habían sido antes detectadas en contextos familiares (Patterson, 1982). Las investigaciones realizadas con adolescentes que presentan conductas antisociales en la escuela reflejan que con cierta frecuencia se habían producido este tipo de escaladas en su familia, que las personas encargadas de su educación vivían situaciones difíciles que percibían como irresolubles, en las que mezclaban conductas autoritarias con una excesiva pasividad. Por otra parte, entre las principales competencias para la educación familiar que protegen frente a la violencia se encuentran: la conceptualización de las relaciones con los/as hijos/as a partir del respeto mutuo, la confianza y la comprensión recíproca, el rechazo al castigo físico, y la disponibilidad de alternativas eficaces para enseñar a respetar límites con eficacia, a través de una postura claramente definida respecto a dónde se sitúan dichos límites, y utilizando para adquirir acciones positivas de tipo inductivo (Díaz-Aguado, et al., 2004). Condiciones que deben, por tanto, promoverse para mejorar la educación familiar y que se describen en el capítulo cinco.

4.2.2. ¿Puede usarse la violencia para enseñar a no utilizarla?

Para comprender las dificultades de las familias con la enseñanza de los límites conviene tener en cuenta las contradicciones existentes sobre cómo llevarla a cabo, que se expresan al reconocer el diálogo y los valores democráticos como la base de la educación familiar y justificar al mismo tiempo la utilización de una conducta violenta en determinadas ocasiones como procedimiento correctivo.

Se han realizado en España dos estudios de ámbito estatal que reflejan dichas contradicciones. El primero (CIS, 1995; Juste y Morales, 1998) fue el estudio *Actitudes y opiniones de los españoles sobre el maltrato infantil dentro del ámbito familiar* realizado en 1995 en el marco de un convenio entre el CIS y el Centro de Estudios del Menor del Ministerio de Asuntos Sociales. En dicho estudio se encontró que, aunque había aumentado respecto a otras épocas la consideración del diálogo como la base más adecuada para educar, la mitad de la población seguía justificando el castigo físico. Ante la pregunta sobre la necesidad de “dar un buen bofetón para mantener la disciplina” el 50,7% se manifestó claramente de acuerdo, el 40,5% en desacuerdo, el 7% en una posición intermedia y el 1,7% “no sabe o no contesta”. Se detectaron, sin embargo, importantes diferencias en función de la edad de las personas entrevistadas: la opinión mayoritaria (61,4%) entre mayores de 25 años justificaba el castigo físico, mientras que, entre menores de 25, la opinión mayoritaria (62%) discrepaba claramente sobre su necesidad. Por otra parte, la justificación del castigo físico parecía estar relacionada con su uso. El 33% de las personas con hijos/as reconoció haber reaccionado ante conflictos graves

pegando una bofetada o un azote (de vez en cuando o a menudo), frente al 65% que manifestó no haber reaccionado así casi nunca o nunca. Entre las opciones de respuesta no se incluía “nunca” como opción única. La interpretación de los resultados de este estudio sugiere que la sociedad española, y especialmente la juventud, rechazaba ya entonces en mayor grado que en épocas anteriores la educación autoritaria y el castigo físico, pero seguía justificándolo y utilizándolo en conflictos graves debido probablemente a la falta de alternativas eficaces para enseñar a respetar límites en dichas situaciones.

El segundo estudio de ámbito estatal que incluyó preguntas sobre el castigo físico (CIS, 2005) fue la *Encuesta sobre actitudes y opiniones sobre la infancia* realizada en colaboración entre el CIS y el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. Los resultados estatales reflejaron que en 2005 el porcentaje de mayores de 18 años que justificaba el castigo físico en España seguía siendo mayoritario, puesto que el 59,9% se mostró de acuerdo con que “un azote a tiempo evita mayores problemas”. A pesar de que el 95% creía que el diálogo debía ser la base de la educación. Es decir, que la generación de menores de 25 años que en 1995 rechazaba de forma mayoritaria el castigo físico pasaba a justificarlo diez años más tarde, al llegar a la edad en la que algunos/as probablemente ya tenían hijos/as.

Ante la ausencia de investigaciones más recientes de ámbito estatal sobre este tema, resulta relevante la realizada en la Comunidad de Madrid con 2.699 estudiantes de secundaria y 1.433 adultos/as responsables de su educación familiar (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2008), en la que se encontraron los siguientes resultados sobre las tres condiciones básicas que debe proporcionar una familia y las dificultades para enseñar a respetar límites:

1) *El afecto incondicional era generalizado*. En todos los indicadores sobre la confianza y la disponibilidad de padres/madres e hijos/as para comunicarse, el porcentaje de personas adultas que afirmaba que se daban en su familia, por lo menos a veces, se situaba por encima del 99% (el 90% o 95% entre sus hijos/as adolescentes).

2) *Las familias se identificaban de forma muy generalizada con los valores de la democracia como una forma de vida*, con lo que la inmensa mayoría de las familias “quería ser”. Por ejemplo, el 93,7% manifestaba estar algo, bastante o muy de acuerdo con que “conviene animar a los/as hijos/as a decir a sus padres y a sus madres qué costumbres familiares les parecen mal”, opinión en la que se reconoce el valor de la discrepancia y el derecho a la libertad de expresión.

3) *Con cierta frecuencia faltaba tiempo de calidad para compartir determinadas actividades*. El 16,8% de las personas adultas reconocían que con frecuencia estaban “demasiado ocupadas o poco disponibles para hacer cosas con su hijo/a” y el 10% que dejaban de “cumplir planes que habían hecho con su hijo/a”; frente al 20% de sus hijos/as que así respondía, es decir, que uno de cada cinco adolescentes encontraba una disponibilidad insuficiente en su padre o en su madre para compartir actividades.

4) *Las principales dificultades giraban en torno a la enseñanza de los límites*, incluidas las habilidades de comunicación en dichas situaciones. Así se reflejaba,

por ejemplo, al sumar a quienes respondían estar algo, bastante o muy de acuerdo con las siguientes afirmaciones: “los problemas de los/as hijos/as cuando crecen se hacen tan difíciles que desearía que mi hijo/a fuese siempre pequeño/a” (68%); “tengo muchas dificultades para controlar a mi hijo/a” (el 50%); “a veces puede ser necesario que los padres peguen una bofetada a su hijo/a para que aprenda” (63%).

Los resultados que se acaban de presentar reflejan pocos cambios entre 1995 y 2008 respecto a la justificación del castigo físico como medida correctiva por algo más de la mitad de las personas entrevistadas, llegando a superar el 61% entre mayores de 25 años en 1995 y entre quienes tienen hijos/as adolescentes en 2008. Cabe relacionar dicha contradicción con la falta de habilidades para llevar a la práctica el diálogo y los valores democráticos como base de la educación en situaciones difíciles, antítesis de cualquier tipo de violencia, también de la que supone pegar a un hijo o a una hija para enseñarle. La evaluación de los programas de intervención a través de las familias realizada desde entonces en los centros educativos refleja que incluso en programas muy breves, de solo tres sesiones, las familias pueden tomar conciencia de dichas contradicciones, así como de procedimientos correctivos mucho más eficaces y coherentes con los valores que tratan de transmitir (Díaz-Aguado, 2022). Los programas para familias con hijos/as en situación de riesgo de violencia también pueden ser eficaces, aunque en este caso su duración mínima debe ser de diez sesiones, incluir seguimiento, tener mucho cuidado con no estigmatizar a dichas familias durante el desarrollo del programa y contar con la colaboración de entidades locales de apoyo a las familias, como los servicios educativos municipales (Díaz-Aguado, 2004). En el último epígrafe de este capítulo se presentan algunos indicadores para evaluar los cambios producidos por este tipo de programas.

4.3 Condiciones para mejorar la educación a través de la colaboración de la escuela con las familias

El conjunto de resultados y propuestas que en este informe se presentan, así como los resultados de las investigaciones sobre la colaboración entre la escuela y las familias (Díaz-Aguado, 2022), reflejan la conveniencia de:

1. Reconocer que necesitamos una nueva cultura de la colaboración escuela-familias y con el entorno. Suele ser un trabajo difícil y complejo, que exige cambiar esquemas culturales muy arraigados. Es preciso desarrollar nuevos esquemas y contextos que favorezcan esta colaboración, basados en el respeto mutuo al papel que cada agente educativo desempeña, orientándola hacia un objetivo compartido: mejorar la educación. Para ello, es preciso contar con los recursos y servicios del entorno comunitario, incluidos los que permitan a las familias participar en las actividades convocadas desde la escuela.

2. Ayudar desde la escuela a optimizar la educación familiar, reconociendo sus avances e implicación educativa, aunque con frecuencia falte tiempo para la conciliación. Existen, sobre todo, dificultades en algunas familias para enseñar a respetar límites y adaptar la educación a quienes han crecido con dispositivos digitales. Los programas de tres sesiones impulsados desde las escuelas para las familias pueden resultar eficaces para: 1) tomar conciencia de las frecuentes contradicciones que se viven (como pretender enseñar a rechazar la violencia y

emplearla en forma de castigo físico); 2) desarrollar habilidades de comunicación, resolución de conflictos y educación positiva en normas y límites, con las que prevenir todo tipo de violencia.

3. Hacer le escuela más inclusiva incorporando actividades que se aproximen a lo que el alumnado diverso vive en su familia: situando el aprendizaje en un contexto social más significativo, a través de tareas menos fragmentadas, como el aprendizaje por proyectos, con actividades sobre distintas culturas, que permitan a todo el alumnado ser experto/a en su propio origen y sentir que la escuela reconoce y respeta a su familia y a su cultura. Invitar a las familias a las aulas para que puedan explicar su cultura puede resultar especialmente relevante.

4. Desarrollar la alfabetización audiovisual y digital contando con las familias para: reducir situaciones de riesgo, promover un adecuado uso de las TIC y mejorar las oportunidades que pueden proporcionar a todo el alumnado. Esto se favorece si las familias comparten con la escuela las pautas para llevarlo a la práctica y supervisan desde casa que el alumnado use dichas tecnologías adecuadamente.

5. Implicar a las familias en el desarrollo del proyecto académico de su hijo/a para prevenir el abandono escolar prematuro, de forma que se optimice toda la secuencia que regula la capacidad para trabajar, superar dificultades y tener éxito: 1) definir sus propios objetivos; 2) elaborar y aplicar planes realistas para lograrlos (a través de hábitos de estudio adecuados, sobre los que la escuela puede dar pautas pero que la familia debe supervisar); 3) cuidar los mensajes que se transmiten desde ambos contextos de forma que resulten positivos y alentadores: 4) y ayudarles a superar los problemas producidos por el fracaso cuando ésta se produce, enseñando a valorar el progreso, aunque éste se encuentre lejos del objetivo final.

6. Incrementar la autoridad del profesorado a través de las familias, para que pueda influir como una autoridad de referencia, que permita enseñar y educar al mismo tiempo. Desde las propias familias se identifican con claridad tres acciones eficaces para conseguirlo: transmitir el respeto a todas las personas, incluido el profesorado; hablar bien del profesorado en casa, manifestando confianza y respeto por su trabajo; y actuar conjuntamente con el profesorado, con una comunicación continua sobre la situación de su hijo/a.

7. Promover desde las familias el establecimiento de estructuras cooperativas entre el alumnado, que favorezcan la inclusión en el grupo de iguales. Las familias tienen un importante papel para promover las relaciones de amistad y cooperación entre estudiantes, apoyando innovaciones escolares que las favorezcan y fomentando en la infancia y en la adolescencia, habilidades y valores en dicha dirección. El papel de las familias es decisivo, en este sentido, para prevenir el acoso escolar, así como la violencia de género, la antítesis de la igualdad y el respeto mutuo en los que se basa la cooperación.

8. Crear en la escuela contextos y procedimientos de prevención y resolución de conflictos con la colaboración de las familias, en los que de forma normalizada, sin que nadie se sienta amenazado por ello se pueda: compartir el diagnóstico del problema, desarrollar vínculos de calidad, en los que escuela y familia se vean como aliados para el logro de objetivos compartidos y evitar las escaladas

coercitivas que se producen a veces cuando los conflictos no se resuelven en sus primeras fases, disponiendo de la ayuda de mediadores para las situaciones en las que resulten necesarios.

4.4. Indicadores sobre colaboración con las familias, validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar

Para mejorar la calidad de la colaboración entre las familias y la escuela es muy importante evaluarla desde las principales perspectivas implicadas: el alumnado, el profesorado, los equipos directivos y las propias familias.

4.4.1. Calidad de la relación con su familia según el alumnado

Para favorecer su colaboración con la escuela es necesario que las familias participen en las reuniones que se convocan desde el centro, así como que esta participación sea positivamente valorada por el alumnado y su familia. En el cuadro 4.1 se incluyen indicadores para evaluar ambas cuestiones a través del alumnado

Cuadro 4.1. Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar sobre la calidad de la relación familias-escuela según el alumnado

Se evaluó a través de la siguiente pregunta con cuatro opciones de respuesta (nada, poco, bastante, mucho):

“Pensando en la relación que tu familia tiene con el centro, ¿En qué grado se da lo que se indica a continuación?”:

- 1) Mi familia está contenta con este centro.
- 2) Mi familia viene a las reuniones que convoca el tutor o tutora.
- 3) A mi familia le gusta venir a las reuniones que se convocan desde el centro.
- 4) Me gusta que mi familia venga a las reuniones que se convocan desde el centro.
- 5) Mi familia colabora con actividades extraescolares.
- 6) Mi familia siente que puede comunicar al profesorado lo que le preocupa.
- 7) Cuando surge un conflicto, mi familia colabora con el centro para resolverlo.
- 8) Existe una buena comunicación entre mi familia y los profesores y las profesoras.
- 9) Mi familia se interesa por mis trabajos en el centro.
- 10) En este centro siento que se respeta a mi familia.
- 11) En este centro se dan oportunidades de participación a las familias.
- 12) Mi familia colabora con la asociación de padres y madres.
- 13) Mi familia está contenta con la asociación de padres y madres”.

El análisis factorial realizado con las respuestas a estos 13 elementos permitió definir **tres factores**:

- 1) *Calidad de la relación y de la comunicación entre las familias y la escuela, con seis elementos (1, 6, 8, 9, 10 y 11) y buena fiabilidad.*

- 2) *Valoración de las reuniones entre las familias y el profesorado*, con tres elementos (2, 3, 4) y aceptable fiabilidad.
- 3) *Colaboración de las familias con el centro y con el AMPA*, con cuatro elementos (5, 7, 12 y 13) y aceptable fiabilidad.

En educación primaria

En el Estudio Estatal de la Convivencia Escolar en la Educación Primaria (Torrego et al., 2023) se han utilizado los dos elementos más fáciles de comprender de la escala incluida en este cuatro: el número 1 y el número 9.

También parece posible utilizar desde 5º de primaria los elementos que evalúan la forma más extendida de participación escolar: asistir a las reuniones que se convocan desde el centro, con los elementos 2, 3 y 4.

Los resultados obtenidos con los indicadores del cuadro 4.1 (sumando a quienes responden se dan bastante o mucho), sobre la calidad de la relación de su familia con la escuela evaluada a través del alumnado, reflejaron que:

1) *La mayoría percibe una buena relación familia-escuela*. Los porcentajes de valoración positiva se sitúan entre el 85% (en el ítem “en este centro siento que se respeta a mi familia”) y el 68,6% (en el ítem “mi familia siente que puede comunicar a los profesores y a las profesoras lo que le preocupa”).

2) *La colaboración de las familias cuando implica más que asistir a reuniones es minoritaria*: colaborar con el centro cuando surge un conflicto para resolverlo (47,2%), colaborar con la asociación de padres y madres (34,8%) o con las actividades extraescolares (28,3%).

3) *La mayoría (el 87,43%) percibe que su familia se interesa por sus trabajos escolares*, resultado que contrasta con la percepción mucho menor de dicho interés entre el profesorado.

4) *La asistencia a las reuniones convocadas por el tutor o la tutora es generalizada*. El 82,5% así responde. Este porcentaje baja hasta el 61,3%, cuando se pregunta si *a su familia le gusta venir* a dichas reuniones. Y desciende un poco más al preguntarle si *a él o a ella* le gusta que su familia acuda a las reuniones, quedando en un 53,5%. Es decir, que hay una diferencia de un 29% entre la asistencia de la familia a las reuniones escolares y que al estudiante le guste dicha situación. Este resultado refleja la relevancia que puede tener favorecer que a las familias y a sus hijos/as les guste participar en la escuela para superar las limitaciones que a veces existen para conseguirlo.

5) *Diferencias en función del género del alumnado*. En los tres factores se encontraron diferencias significativas en este sentido. En los dos primeros (calidad de la relación y satisfacción con las reuniones que se convocan desde el centro) fueron las chicas quienes puntuaron significativamente más que los chicos, diferencias que cabe relacionar con las encontradas en casi todos los indicadores de valoración de la convivencia en el centro y desarrollo académico. Más difícil resulta explicar por qué los chicos puntúan más en el tercer factor (colaboración de las familias con el centro). Estas diferencias podrían estar

relacionadas con la mayor frecuencia con la que ellos protagonizan conflictos en los que la familia debe acudir al centro escolar para su solución (situación evaluada en uno de los elementos de este tercer factor).

4.4.2. Calidad de la relación con las familias según el profesorado y los equipos directivos

Es importante evaluar la relación de la escuela con las familias por quienes tienen que tomar las principales medidas para organizarla, el profesorado y los equipos directivos, incluyendo indicadores sobre la calidad de la comunicación y el respeto de las familias al profesorado y las oportunidades que ofrecen a las familias para participar, como los que se presentan en el cuadro 4.2

Cuadro 4.2 Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar sobre la calidad de la relación familias-escuela según el profesorado y los equipos directivos

Comunicación y respeto de las familias que percibe el profesorado

Se evaluó a través de la siguiente pregunta con cuatro opciones de respuesta (nada, poco, bastante, mucho):

“Pensando en la relación que las familias del alumnado tienen con la escuela, ¿en qué grado se da en este centro lo que se indica a continuación?”:

- 1) Las familias asisten a las reuniones que convoca el tutor o la tutora.
- 2) Parece que las familias quedan satisfechas con las reuniones y les gusta participar.
- 3) Puedo comunicar a las familias lo que me preocupa sobre la educación de su hijo o hija.
- 4) Cuando surge un conflicto, las familias implicadas colaboran con el centro para resolverlo.
- 5) Las familias se interesan por los trabajos escolares.
- 6) Siento que las familias me respetan.
- 7) Siento que las familias valoran mi trabajo.
- 8) He sufrido un trato ofensivo o insultante por parte de alguna familia”.

El análisis factorial con las respuestas a estos ocho elementos reflejó **dos factores**:

- 1) *Comunicación y reuniones con las familias*, con cinco elementos (1, 2, 3, 4 y 5) y buena fiabilidad.
- 2) *Valoración y respeto de las familias*, con tres elementos (6, 7 y 8), el último de los cuales puntúa en sentido inverso, y aceptable fiabilidad.

Comunicación y respeto de las familias al profesorado que perciben los equipos directivos

Se evaluó a través de la siguiente pregunta con cuatro opciones de respuesta (nada, poco, bastante, mucho):

“Pensando en la relación que las familias de los estudiantes y las estudiantes tienen con la escuela, ¿en qué grado se da en este centro lo que se indica a continuación?:

- 1) Las familias acuden a las reuniones que se convocan desde el centro.
- 2) Parece que las familias quedan satisfechas con las reuniones y les gusta participar. 3) Podemos comunicar a las familias lo que nos preocupa sobre la educación de su hijo o hija.
- 3) Cuando surge un conflicto, las familias implicadas colaboran con el centro para resolverlo.
- 4) Las familias se interesan por los trabajos escolares de su hijo o hija.
- 5) El profesorado se siente respetado por las familias.
- 6) El profesorado siente que las familias valoran su trabajo”.

El análisis factorial con las respuestas a estos siete elementos reflejó la existencia de **un único factor** con buena fiabilidad.

Oportunidades de participación para las familias reconocidas por el profesorado y por los equipos directivos

Se evaluaron en ambos colectivos a través de la siguiente pregunta con cuatro opciones de respuesta (nada, poco, bastante, mucho):

“¿Con qué frecuencia se ha producido en el centro lo que se menciona a continuación?:

- 1) Se informa a las familias periódicamente sobre los proyectos y actividades educativas.
- 2) Existen actividades periódicas en el centro para que las familias puedan expresar sus opiniones y preocupaciones educativas al profesorado.
- 3) Se dan oportunidades reales a las familias para participar en la toma de decisiones sobre el proyecto educativo del centro y sus actividades.
- 4) Las familias disponen de contextos adecuados para participar en la ejecución y desarrollo de actividades educativas en el centro”.

El análisis factorial realizado con las respuestas a estos cuatro elementos reflejó la existencia de **un único factor**, tanto a través del profesorado como de los equipos directivos, que en ambos casos tiene una fiabilidad aceptable.

En educación primaria e infantil

En principio, todos los indicadores incluidos en este cuadro, que fueron validados en el estudio realizado en educación secundaria (Díaz-Aguado et al., 2010), podrían ser utilizados con el profesorado y los equipos directivos de educación primaria e infantil.

Los resultados obtenidos en educación secundaria con los indicadores que se describen en el cuadro 4.2 sobre la calidad de la relación familias-escuela reflejaron que:

1) *La mayoría del profesorado percibe respeto y buena comunicación con las familias.* Los porcentajes de quienes así responden se sitúan entre el 84,6% (en el ítem “puedo comunicar a las familias lo que me preocupa sobre la educación de su hijo o hija”) y el 60,6% (en “las familias asisten regularmente a las reuniones convocadas”). En la misma dirección, el 81,6% del profesorado siente que las familias le respetan bastante o mucho. Se observan porcentajes algo

menores respecto a la colaboración de las familias cuando surge un conflicto (54,5%) y sobre todo en su interés por los trabajos escolares (41,4%).

2) *La percepción de los equipos directivos es todavía más positiva que la del profesorado.* Por ejemplo, el 92,4% de los equipos reconoce que “las familias quedan satisfechas con las reuniones y les gusta participar”, frente al 67,6% del profesorado que así responde a esta misma pregunta y el 61,3% del alumnado respecto a su propia familia. Diferencias que se observan en la mayoría de las cuestiones sobre convivencia, en las que se refleja una valoración más positiva cuanto mayor es la responsabilidad del colectivo que responde.

3) *Oportunidades de participación para las familias reconocidas por el profesorado.* Sumando a quienes responden que cada indicador se da a menudo o muchas veces se encuentra que el 82,9% reconoce que se “informa periódicamente a las familias sobre los proyectos y actividades educativas”. En las otras tres cuestiones, estos porcentajes bajan al: 59,2% respecto a los contextos para que las familias desarrollen actividades educativas; 57% en oportunidades reales para tomar decisiones sobre el proyecto educativo de la escuela; y 49,6% para que puedan expresar sus opiniones y preocupaciones al profesorado.

4) *Oportunidades de participación de las familias reconocidas por los equipos directivos.* Sumando las respuestas de quienes afirman que cada indicador se da bastante o mucho se encuentra que el 84,5% reconoce que “se informa a las familias periódicamente sobre los proyectos y actividades educativas”, porcentaje ligeramente superior al que se encuentra a través del profesorado (82,9%). En los otros tres indicadores, también entre los equipos se encuentran porcentajes bastante menores, incluso algo inferiores a los detectados entre el profesorado, oscilando entre el 55,4% (en la disponibilidad de contextos adecuados para participar en las educativas en el centro) y el 47,1% respecto a las oportunidades reales para participar en la toma de decisiones sobre el proyecto educativo del centro. Estos resultados reflejan la conveniencia de evaluar la colaboración de las familias con la escuela a partir de las distintas perspectivas implicadas, incluyendo a todos sus protagonistas.

4.4.3. Calidad de su relación con la escuela según las familias y cómo mejorarla

La evaluación de la relación entre las familias y la escuela estaría incompleta si no se realizara también a través de las familias. En el cuadro 4.3 se presentan dichos indicadores, validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en un estudio específico en el que participaron 10.768 familias de las 17 Comunidades Autónomas (Díaz-Aguado et al., 2010). Para la elaboración de los indicadores utilizados en el cuestionario utilizado en dicha investigación se realizó previamente un estudio a través de las Federaciones estatales de CEAPA y CONCAPA con 212 familias, con un cuestionario que incluía, además de algunas preguntas de respuesta cerrada, numerosas preguntas de respuesta

abierta, en las que se pedía a las familias que las escribieran con sus propias palabras.

Cuadro 4.3. Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar a través de las familias sobre su relación con la escuela

Con quién se relacionan las familias y con qué frecuencia

Para poder interpretar la valoración que las familias hacen de su relación con la escuela es preciso conocer con quién se relacionan en dicho contexto y con qué frecuencia. Con este objetivo, en el estudio estatal de la convivencia en secundaria se incluyeron las dos preguntas siguientes:

1) “¿Qué relación tiene con las siguientes figuras educativas del centro educativo al que asiste su hijo o hija? (nada, poca, bastante, mucha):

- 1) Director o directora del centro.
- 2) Jefatura de estudios.
- 3) Departamento de orientación o similar.
- 4) Tutor o tutora del curso.
- 5) Otros profesores u otras profesoras.
- 6) AMPA.
- 7) Representantes de las familias en el consejo escolar.
- 8) Directamente con otras familias.

2) Durante el pasado curso, ¿cuántas veces ha estado en contacto con el tutor o la tutora de su hijo o hija en el centro educativo?: ninguna, una, entre dos y tres, entre cuatro y cinco; seis o más”.

Satisfacción y participación de las familias en la escuela

Se evaluó a través de la siguiente pregunta con cuatro opciones de respuesta (nada, poco, bastante, mucho):

“Pensando en la relación que su familia tiene con el centro educativo al que asiste su hijo o hija, ¿en qué grado se da lo que se indica a continuación?:

- 1) Podemos contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa.
- 2) Estamos contentos/as con el centro.
- 3) Asistimos a las reuniones que convoca el tutor o tutora.
- 4) Las reuniones convocadas en el centro contribuyen a mejorar la educación.
- 5) A nuestro hijo o hija le gusta que vayamos a las reuniones que se convocan desde el centro.
- 6) Sentimos que podemos comunicar al profesorado lo que nos preocupa sobre la educación de nuestro hijo o hija.
- 7) Cuando surge un conflicto relacionado con nuestro hijo o hija, colaboramos con el centro para resolverlo.
- 8) Sentimos que en el centro nos respetan.
- 9) En este centro, se dan oportunidades de participación a las familias.

- 10) Colaboramos con la asociación de padres y madres.
- 11) El profesorado del centro se adapta a las necesidades de cada estudiante.
- 12) En este centro se escucha a las familias implicadas antes de aplicar medidas correctivas.
- 13) Sentimos que formamos parte de la escuela.
- 14) Sentimos que compartimos con el centro los mismos objetivos.”

El análisis factorial con las respuestas a estos 14 elementos detectó **dos factores**:

- 1) *Satisfacción de la familia con la escuela*, formado por diez elementos que hacen referencia a una buena valoración de la escuela y la relación que establecen con ella (1, 2, 4, 6, 8, 9, 11, 12), así como al sentimiento de pertenencia de la familia con el centro (13 y 14). La fiabilidad de este factor es elevada.
- 2) *Participación de la familia en la escuela*, con cuatro elementos que hacen referencia a la asistencia de la familia a reuniones escolares (3 y 5), así como a su colaboración para resolver conflictos (7) y con el AMPA (10). La fiabilidad de este factor es cuestionable, debido probablemente a su reducido número de elementos e incluir distinto tipo de relaciones.

Tiempo dedicado a ayudar al hijo o hija en los estudios desde casa

Se evaluó a través de la siguiente pregunta con cinco opciones de respuesta:

“¿Cuántas horas semanales dedica usted a ayudar a su hijo o hija en sus estudios? Elija la respuesta que coincida con lo que sucede la mayoría de las semanas: ninguna; menos de una; entre 1 y 2; entre 2 y 3; más de 3”.

Valoración de las normas escolares por las familias

Se evaluó a través de la siguiente pregunta con cuatro opciones de respuesta (nada, poco, bastante, mucho):

“En relación a las normas/reglas de convivencia y la forma de resolver los conflictos en el centro, ¿en qué grado está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?:

- 1) Las normas son justas.
- 2) Los profesores y las profesoras cumplen las normas.
- 3) Los estudiantes cumplen las normas.
- 4) El alumnado puede decir al profesorado lo que piensa sobre las normas.
- 5) Cuando surge un conflicto, los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie.
- 6) Las familias cumplen las normas del centro educativo”.

El análisis factorial realizado con las respuestas a estos seis elementos por las familias reflejó la existencia de **un único factor** con una fiabilidad aceptable.

Valoración de las medidas correctivas por las familias

Para evaluarla se utilizó la siguiente pregunta:

“Elija las tres condiciones que considere más importantes para mejorar la conducta del estudiante que se ha saltado una norma de convivencia y que no lo repita:

- 1) Analizar en cada caso por qué se ha producido y ayudar al estudiante a resolver el conflicto de otra forma.
- 2) Implicar a la familia en la resolución del conflicto.
- 3) Aplicar las normas con más rigor y dureza.
- 4) Mejorar la difusión, claridad y coherencia de las normas escolares.
- 5) Ayudar al estudiante castigado a anticipar las consecuencias de su conducta inadecuada y el daño que produce.
- 6) Trabajar en las aulas, con debates sobre convivencia entre todo el alumnado.
- 7) Aplicando el castigo lo más próximo posible a la conducta castigada.
- 8) Buscando alternativas a la expulsión.
- 9) Haciendo participar al alumnado en la elaboración de las normas.
- 10) Acordar las normas de convivencia y disciplina entre toda la comunidad educativa, incluidas las familias”.

Cómo favorecer el apoyo de las familias a la autoridad del profesorado

Con el objetivo de evaluarlo se incluyeron dos preguntas:

A) “¿Qué medidas le parecen más importantes para incrementar la autoridad del profesorado desde los centros educativos? Elija solamente 3 medidas:

- 1) Actuar conjuntamente con la familia, formando un equipo.
- 2) Hacer las clases más motivadoras y participativas para el alumnado.
- 3) Incrementar la coherencia del profesorado entre lo que exige y lo que hace.
- 4) Ejercer la autoridad y transmitir confianza al mismo tiempo.
- 5) Educar en la disciplina y el esfuerzo, aplicando con más firmeza las normas.
- 6) Evitar la excesiva confianza, manteniendo más las distancias.
- 7) Convenciendo más que imponiendo, sin medidas represoras.
- 8) Castigando ante la mínima falta.
- 9) Con un mayor respaldo de la Administración”.

B) “¿Qué acciones considera más importantes para incrementar la autoridad del profesorado desde su familia? Elija solamente 3 acciones:

- 1) Hablar bien del profesorado en casa, manifestando confianza y respeto por su trabajo.
- 2) Actuar conjuntamente con el profesorado, con una comunicación continua sobre la situación de mi hijo o hija.
- 3) Apoyar la autoridad del profesorado, pero no de forma incondicional, combinando el respeto a su trabajo con la crítica de conductas que nos parezcan inadecuadas.
- 4) Enseñando a mi hijo o hija a resolver los conflictos con el profesorado Ejerciendo sus derechos y sus deberes.
- 5) En caso de conflicto defender siempre la posición del profesorado ante mi hijo o hija.
- 6) Rechazar cualquier conducta adolescente que suponga falta de respeto hacia el profesorado (como la utilización de motes).
- 7) Transmitir el respeto a todas las personas, incluido el profesorado.
- 8) Transmitiendo de forma general el respeto a la autoridad”.

Como favorecer que las familias acudan a las actividades convocadas por el centro

Se evaluó a través de la siguiente pregunta:

“¿Qué medidas son más importantes para favorecer que las familias acudan a las actividades convocadas desde el centro educativo? Elija solamente las 3 medidas que considere más importantes:

- 1) Adaptar el horario de las reuniones a las posibilidades de las familias.
- 2) Promover facilidades o permisos especiales en el trabajo para poder asistir a las reuniones.
- 3) Trasmistir a las familias las ventajas de la participación, los resultados que ha dado o puede dar.
- 4) Mejorar la comunicación familia-escuela utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (correo electrónico, la página web...).
- 5) Mejorar las actitudes del profesorado hacia las familias, para que sientan que el centro desea su participación.
- 6) Mejorar la actitud de las familias hacia el centro, para que el profesorado desee su participación.
- 7) Campañas de sensibilización desde los medios de comunicación sobre la necesidad de una colaboración más estrecha entre las familias y la escuela”.

Cómo favorecer la colaboración de las familias para prevenir y resolver conflictos

Se evaluó a través de la siguiente pregunta:

“¿Qué medidas son más importantes para que la colaboración entre las familias y el centro educativo ayude a prevenir y a resolver conflictos? Elija solamente las tres medidas que considere más importantes:

- 1) Mediadores externos, no implicados en el conflicto, que ayuden a solucionarlo;
- 2) Familias no implicadas en el conflicto que ayuden a buscar la solución.
- 3) Mediadores en el propio centro (alumnado, profesorado...).
- 4) Proyectos compartidos, con encuentros programados, en los que familias y profesorado colaboren periódicamente.
- 5) Actividades lúdicas o culturales de apertura del centro al entorno, en las que participen las familias.
- 6) Formación al profesorado sobre cómo colaborar con las familias y resolver conflictos.
- 7) Formación a las familias sobre cómo colaborar con la escuela y resolver conflictos”.

En educación primaria e infantil

En principio todos los indicadores evaluados a través de las familias que en este cuadro se incluyen, que fueron validados en el estudio realizado en educación secundaria (Díaz-Aguado et al., 2010), podrían ser utilizados con ligeras adaptaciones para las familias que tienen hijos/as en educación primaria; y algunos de ellos incluso en educación infantil. El estudio realizado desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en educación primaria (Torrego et al., 2023) ha utilizado 39 de estos indicadores.

Los resultados obtenidos en el estudio estatal de la convivencia en educación secundaria con 10.768 familias reflejaron los siguientes resultados a través de los indicadores que se presentan en el cuadro 4.3:

1. *Con quién se relacionan las familias.* La mayoría de las familias (67%) respondió tener bastante o mucha relación con el tutor o la tutora del grupo al que pertenece su hijo/a, figura que cabe destacar como su principal referencia en el centro, con la que solo el 5% de las familias respondió no tener relación. El segundo lugar, el 49,2% reconoció tener bastante o mucha relación con “otras familias”. Las figuras con las que un menor porcentaje respondió tener bastante o mucha relación fueron: los/as representantes de las familias en el Consejo Escolar (11%) y el AMPA (13,6%).

2. *Cuántas veces por curso ven al tutor o a la tutora de su hijo/a.* La respuesta más frecuente sobre esta cuestión fue: 2-3 veces (para el 45,6%), seguido de 4 o 5 veces (el 26,3%). El resto de las respuestas fueron muy minoritarias (12% 6 veces o más; 11% una vez, 4% nunca).

3. *Las familias valoran la calidad de la relación que establecen con la escuela de forma todavía más positiva que el alumnado.* En 13 de los 14 indicadores utilizados para evaluar dicha calidad, una gran mayoría de las familias respondió que se dan bastante o mucho. Por ejemplo, el 89,7% de las familias reconoció que en el centro le respetan bastante o mucho y el 85,2% dijo estar contenta con el centro. El único indicador de calidad en el que la mayoría de las familias respondió que se da nada o poco fue: “colaboramos con la asociación de madres y padres” (69,4%).

4. *Valoración de las reuniones con el tutor o la tutora.* El 87% de las familias respondió que asisten con bastante o mucha frecuencia a dichas reuniones. Porcentaje próximo al que se obtiene a través de las respuestas del alumnado (82,5%). El porcentaje de familias que estiman que a su hijo/a le gusta que vayan a dichas reuniones (76,4%) es bastante más elevado del que se obtiene al preguntar por esta misma cuestión directamente al alumnado (53,5%), diferencia que refleja la conveniencia de preguntar a ambos colectivos por este tema, así como la de promover actividades que resulten más gratificantes tanto para las familias como para el alumnado con el objetivo de mejorar su participación en la escuela.

5. *Apoyo desde casa a las actividades escolares.* La mayor parte de las familias afirmó dedicar más de una hora a la semana a ayudar a los hijos e hijas en los estudios, aunque el 19,7% reconoció no dedicar nada y un 26% menos de una hora; es decir, que el 45,7% apenas ayudaba a estudiar al adolescente. Estos resultados ayudan a explicar la percepción que el profesorado y los equipos directivos tienen de “la falta de implicación de las familias” como uno de los principales obstáculos de la convivencia escolar, que no es reconocido como tal por las familias. Para mejorar dicha implicación es necesario que la escuela dé pautas claras y viables para que todas las familias, también aquellas con menos experiencia académica, puedan ayudar al desarrollo del proyecto académico de su hijo/a.

6. *Valoración de las normas escolares por las familias.* La mayoría respondió estar bastante o muy de acuerdo con los seis elementos utilizados para evaluarlas. Los mayores porcentajes de quienes así responden hacen referencia a la justicia de las normas (83,5%) y a su cumplimiento por las propias familias (el 81,6%). Los

menores porcentajes de acuerdo se observan en el cumplimiento de las normas por los/as estudiantes (51,6%), la resolución de los conflictos por parte del alumnado sin pegar ni insultar a nadie (el 52,4%) y la posibilidad de que el alumnado pueda decir al profesorado lo que piensa sobre las normas (el 63,6%).

7. El cumplimiento de las normas por el alumnado es el indicador menos logrado respecto a la calidad de dichas normas. Así lo refleja el hecho de que sea el que suscita menores porcentajes de acuerdo entre las familias (51,6%), profesorado (45,3%) y alumnado (36,9%). Es sorprendente que, en este indicador, a diferencia de lo que sucede en el resto, las actitudes más críticas sean las del colectivo que tiene más responsabilidad en lo que se pregunta, que cabe relacionar con que solo el 28,6% del alumnado reconozca que “se escucha la opinión de los/as estudiantes para cambiar las normas”, lo cual suele reducir la motivación por cumplirlas, especialmente en la adolescencia.

8. Valoración de las medidas correctivas para mejorar la conducta del estudiante sancionado y prevenir reincidencias. La medida destacada por un mayor porcentaje de familias (el 72%) como más eficaz fue “analizar en cada caso por qué se ha producido y ayudar al estudiante a resolver el conflicto de otra forma” y, en segundo lugar, (por el 40,2%) “ayudar al estudiante castigado a anticipar las consecuencias de su conducta inadecuada y el daño que produce”. Ambas acciones se caracterizan por basar la sanción en un análisis individualizado de cada caso, promoviendo alternativas a la conducta sancionada y ayudando a tomar conciencia de por qué es rechazable. En tercer lugar, destacaron tres acciones a favor de insertar las medidas correctivas en un contexto participativo: “implicar a la familia en la resolución del conflicto” (37,4%), “trabajar en las aulas, con debates sobre convivencia entre todo el alumnado” (35,5%) y “acordar las normas de convivencia y disciplina entre toda la comunidad educativa, incluidas las familias” (34,9%). En sentido contrario, también conviene tener en cuenta lo poco relevante que parece ser para las familias “aplicar las normas con más rigor y dureza”, destacado solo por el 10,5%.

9. Cómo mejorar desde la escuela la autoridad del profesorado. El 58,3% de las familias respondió estar bastante o muy de acuerdo con que el profesorado había perdido autoridad. La mayoría (el 70%) relacionó dicha pérdida con “la inadecuada educación en las familias, que no transmiten el respeto a la autoridad”, seguida (con porcentajes de acuerdo de alrededor del 65%) de cuatro posibles condiciones relacionadas con los cambios sociales producidos en relación a la autoridad en el conjunto de la sociedad y en las propias familias. Las tres medidas más destacadas para mejorar desde la escuela la autoridad del profesorado son de tipo proactivo: “ejercer la autoridad y transmitir confianza al mismo tiempo”, por el 61%; “actuar conjuntamente con la familia, formando un equipo”, por el 60%; y “hacer las clases más motivadoras y participativas para el alumnado”, por el 55%. Por otra parte, solo el 2,7% de las familias destacó “castigar ante la mínima falta”, lo cual pone de manifiesto el reconocimiento por parte de las familias de las limitaciones de los procedimientos exclusivamente coercitivos para incrementar la autoridad del profesorado desde la escuela.

10. Cómo mejorar desde las familias la autoridad del profesorado. Las tres acciones consideradas como más relevantes para este objetivo fueron: “transmitir

el respeto a todas las personas, incluido el profesorado” (por el 63% de las familias); “hablar bien del profesorado en casa, manifestando confianza y respeto por su trabajo” (por el 52%); y “actuar conjuntamente con el profesorado, con una comunicación continua sobre la situación de su hijo/a”, por el 49%. Por otra parte, solo el 8% de las familias se manifestó a favor de “defender siempre la postura del profesorado delante de su hijo/a en caso de conflicto”. Esto pone de manifiesto que no cabe esperar que la autoridad del profesorado pueda incrementarse a través de este tipo de apoyo incondicional desde las familias, más disponible en otras épocas, así como la necesidad de sustituirlo por otras medidas a través del consenso y la cooperación entre todos los miembros de la comunidad educativa, incluidas las familias y el alumnado, como se propone al aludir a favor de un liderazgo participativo en los centros educativos desde los estudios TALIS (OCDE, 2017).

11. Cómo favorecer que las familias acudan a las actividades convocadas por el centro. La medida más destacada para dicho objetivo fue: “adaptar el horario a las posibilidades de las familias” (por el 69,9%), seguida a distancia de: “trasmitir a las familias las ventajas de la participación” (48,5%); “mejorar las actitudes del profesorado hacia las familias, para que sientan que el centro desea su participación” (39,45%); “campañas de sensibilización sobre la necesidad de la colaboración familias-escuela” (38%); y “mejorar la actitud de las familias para que el profesorado desee su participación” (30,47%). La relación de estos resultados con lo que las familias expresaron en el estudio piloto, escribiendo sus propias respuestas sobre este tema, apoya la posibilidad de utilizar este tipo de indicadores para conocer qué medidas pueden ser más relevantes para favorecer la asistencia de las familias a las reuniones convocadas desde la escuela.

12. Cómo favorecer la colaboración de las familias para prevenir y resolver conflictos. Las medidas destacadas por la mayoría de las familias fueron: “formación del profesorado sobre cómo colaborar con las familias para resolver conflictos” (por 60,5%) “formación a las familias sobre cómo colaborar con la escuela para resolver conflictos” (58,2%); “mediadores en el propio centro (alumnado, profesorado...)” (54,8%); y “proyectos compartidos con encuentros programados en los que las familias y el profesorado colaboren periódicamente” (51,4%).

El conjunto de los resultados obtenidos con los indicadores que se presentan en el cuadro 4.3 refleja que las familias reconocen de forma mayoritaria la necesidad de promover una colaboración más estrecha y continuada con la escuela, que permita actuar desde una perspectiva proactiva, para prevenir los problemas antes de que surjan. Las respuestas dadas por las familias sobre cómo mejorar esta cooperación proporcionan claves muy relevantes para conseguirlo: con formación al profesorado y a las familias sobre cómo colaborar; poniendo en marcha proyectos compartidos, con encuentros programados, en los que familias y profesorado colaboren periódicamente; adaptando el horario de las reuniones a las posibilidades de las familias; y transmitiéndoles las ventajas de su participación, los resultados que ha dado o puede dar. Es posible que de esta forma puedan ponerse en marcha dos de las acciones destacadas por las familias como fundamentales para favorecer la autoridad del profesorado:

actuando conjuntamente con él, con una comunicación continua sobre la situación de su hijo o hija, y hablando bien del profesorado en casa, manifestando confianza y respeto por su trabajo.

4.5. La evaluación de la colaboración escuela-familias en los estudios PISA

Los resultados obtenidos en el estudio PISA 2018 (OCDE, 2019) ayudan a situar los anteriores en el contexto de lo que sucede en otros países. Entre las preguntas planteadas a los equipos directivos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) se incluyó la siguiente pregunta sobre la participación de las familias:

“Durante este curso, ¿qué proporción de padres de alumnos han participado en las siguientes acciones relacionadas con el centro?:

- 1) Hablaron sobre el progreso de su hijo con un profesor por su propia iniciativa.
- 2) Hablaron sobre el progreso de su hijo por iniciativa de uno de los profesores de su hijo.
- 3) Participaron en la administración del centro, p. ej., asociación de padres o consejo escolar.
- 4) Se presentaron voluntarios para actividades físicas o extraescolares (p. ej., mantenimiento de edificios, carpintería, jardinería o trabajos de patio, obras de teatro, deportes, salidas didácticas...”).

Las respuestas a dicha pregunta del estudio PISA 2018 reflejaron que, según la dirección del centro, el tipo de participación de las familias más extendido consiste en hablar del progreso del hijo o la hija con el profesorado, por iniciativa del profesorado (el 57% en la OCDE y el 68% en España) y por iniciativa propia (el 41% la OCDE y el 50% en España). Las otras formas de participación por las que se pregunta están mucho menos extendidas. Solo el 17% de las familias responde participar en la gestión del centro como promedio de los países de la OCDE, el 20% en España. Respecto a ofrecerse voluntariamente para actividades físicas o extraescolares, los porcentajes son del 12% en la OCDE y del 10% en España. Estos resultados ponen de manifiesto una mayor participación de las familias en España en tres de los indicadores utilizados y algo inferior en el cuarto.

La comparación de los resultados de PISA 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) con los del estudio estatal de la convivencia en secundaria en España (Díaz-Aguado et al., 2010) refleja un mismo patrón respecto a las actividades más y menos extendidas, según el cual la participación más frecuente gira en torno a la comunicación con el profesorado sobre el progreso del hijo o de la hija. De la comparación se desprende también que la reducida participación de las familias en otro tipo de actividades que requieren un superior nivel de implicación podría estar relacionada con las menores oportunidades que los centros ofrecen para favorecerla. El hecho de que se observen muy pocas diferencias en estos indicadores entre 2015 y 2018 pone de manifiesto que parece tratarse de un patrón de participación bastante estable.

Los resultados obtenidos en PISA 2018 a través de los equipos directivos muestran algunas diferencias que convendría tener en cuenta en el momento de interpretar cómo es la participación de las familias en la escuela:

1) *Quién toma la iniciativa y estatus socioeconómico del entorno.* Son más las familias que por propia iniciativa hablan con el profesorado sobre el progreso de su hijo o hija en escuelas de entornos socioeconómicamente favorecidos que en las de entornos en desventaja y más en entornos urbanos que en rurales, mientras que sucede lo contrario cuando la iniciativa la toma el profesorado, situación más extendida en escuelas de entornos en desventaja que favorecidos y más en las de entornos rurales que urbanos.

2) *Interacción familia-profesorado y titularidad del centro.* Hay más interacción entre las familias y el profesorado en centros privados que en centros públicos, independientemente de quién toma la iniciativa.

3) *Participación familiar en la gestión del centro.* Solo se observa una ligera diferencia en función del entorno socioeconómico de centro: en las escuelas de entornos favorecidos son más las familias que participan en dicha gestión.

4) *Ofrecerse voluntariamente para actividades escolares* está más extendido en escuelas rurales que urbanas y más en escuelas privadas que públicas.

Se presentan a continuación tres cuestiones que el estudio PISA 2018 (OCDE, 2019) incluyó en el cuestionario para las familias sobre su colaboración con la escuela, que no se aplicó en España.

Las actividades de colaboración que la escuela ofrece a las familias se evaluaron a través de la siguiente pregunta, con cuatro opciones de respuesta (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo):

“Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la escuela de su hijo/a:

- 1) Ofrece un ambiente acogedor para que se impliquen las familias.
- 2) Proporciona una comunicación efectiva entre la escuela y las familias.
- 3) Involucra a las familias en el proceso de toma de decisiones de la escuela.
- 4) Ofrece educación para familias o programas de apoyo familiar.
- 5) Informa a las familias sobre cómo ayudar a los hijos o a las hijas con las tareas y otras actividades relacionadas con la escuela.
- 6) Cooperación con los servicios comunitarios para fortalecer los programas escolares y el desarrollo del alumnado”.

Los resultados obtenidos a través de un indicador global que integra las respuestas a estos seis elementos reflejan que, en la mitad de los países participantes, son las familias del alumnado con peores resultados en lectura las que reconocen un mayor esfuerzo de la escuela por implicarlas en las actividades escolares, en comparación con las familias del alumnado con mejores resultados en lectura, diferencias que pueden interpretarse en función

del mayor esfuerzo de las escuelas por implicar a las familias cuando existen dificultades escolares que cuando no existen (OCDE, 2019).

Se preguntó también a las familias si habían participado o no en la escuela de su hijo/a en las siguientes actividades (con tres opciones de respuesta: sí, no, no aplicable en esta escuela):

- 1) Hablar con un/a profesor/a sobre la conducta de mi hijo/a por mi propia iniciativa.
- 2) Hablar sobre la conducta de mi hijo/a por iniciativa de profesores/as.
- 3) Hablar con un/a profesor/a sobre el progreso de mi hijo/a por mi propia iniciativa.
- 4) Hablar sobre el progreso de mi hijo/a por iniciativa de profesores/as.
- 5) Participar en la gestión del centro.
- 6) Ofrecerme voluntariamente para apoyar actividades escolares.
- 7) Asistir a un encuentro o conferencia programado para familias.
- 8) Hablar con profesores/as de mi hijo o hija sobre cómo apoyarle en casa en los deberes.
- 9) Intercambiar ideas con profesores/as de mi hijo/a sobre educación familiar, apoyo educativo y desarrollo adolescente”.

Los resultados obtenidos en los 17 países que respondieron a este cuestionario para familias reflejaron que asistir a un encuentro o conferencia programada para familias fue la actividad en la que más familias participaron, seguida de las actividades de interacción con el profesorado (como hablar sobre la conducta o el progreso de su hijo/a). Por el contrario, y como también se encontró a través de los equipos directivos, las actividades con menor participación de familias fueron ofrecerse voluntariamente para actividades escolares y participar en la gestión del centro escolar.

La pregunta utilizada en el estudio PISA 2018 sobre los obstáculos de las familias para participar en las actividades convocadas desde el centro fue:

“Durante el pasado curso, ¿su participación en las actividades escolares fue obstaculizada por los siguientes problemas?:

- 1) Los horarios de las reuniones eran inconvenientes.
- 2) No pude salir del trabajo.
- 3) No tenía a quién pedir que cuidara de mi hijo/a.
- 4) El camino a la escuela es inseguro.
- 5) Tuve problemas con el transporte.
- 6) No me sentía aceptado por la escuela de mi hijo/a.
- 7) Suelo sentirme incómodo en una escuela.
- 8) Mi capacidad de expresión es insuficiente.
- 9) Pienso que la participación no es relevante para el desarrollo de mi hijo/a.
- 10) No sé cómo podría participar en las actividades escolares.
- 11) Mi hijo/a no quiere que yo participe”.

Los dos obstáculos reconocidos por un mayor número de familias en el conjunto de los países participantes están relacionados con dificultades de tiempo: no poder salir del trabajo (34%) y la inconveniencia de los horarios de las reuniones

(33%). Los otros cuatro obstáculos reconocidos por más del 10% de las familias fueron: no saber cómo participar en las actividades escolares (14%), no considerar relevante la participación para el desarrollo del hijo/a (13%), no contar con nadie que pudiera cuidar de los/as niños/as (13%) y mi hijo/a no quería que participara (12%).

4.6. Indicadores sobre actitudes educativas de las familias y cómo mejorarlas

Las dificultades para proporcionar las condiciones básicas de la educación familiar pueden evaluarse a través de una serie de actitudes hacia la violencia y la educación en las que se reflejan: 1) expectativas negativas sobre la posibilidad de educar, relacionadas con pasividad y negligencia; 2) autoritarismo y riesgo de violencia, que pueden conducir al abuso; 3) y excesivo control y sobreprotección, que dificultan la adaptación a los cambios que con la edad se producen en los hijos y las hijas. En el cuadro 4.4 se presentan indicadores para evaluar dichas actitudes.

Cuadro 4.4. Indicadores de actitudes hacia la educación y la violencia validados desde la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid

Los indicadores que a continuación se incluyen han sido validados con personas adultas responsables de la educación familiar en investigaciones sobre prevención de la exclusión y la violencia (Díaz-Aguado, 2004; 2011; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2008) a través de la siguiente cuestión:

“A continuación encontrará una serie de opiniones sobre la educación, las relaciones sociales y los conflictos que a veces se producen. Lea cada una de ellas y puntúela de 1 a 5, teniendo en cuenta que el 5 refleja máximo acuerdo y el 1 mínimo acuerdo. Sus respuestas son confidenciales. Es muy importante que no deje ninguna pregunta sin contestar. Muchas gracias.

1. Un hijo o una hija jamás deben tener secretos para su madre.
2. Ante los temas conflictivos entre padres e hijos, es mejor callarse que discutir.
3. Intentar educar a un/a hijo/a acaba por sacar de quicio a cualquier padre o madre.
4. Un hijo o una hija jamás deben tener secretos para su padre.
5. Los padres y las madres no deben intervenir en las peleas que se producen entre sus hijos/as.
6. Los hombres no deben llorar.
7. Conviene animar a un hijo/a a decir a su padre o a su madre qué costumbres familiares le parecen mal.
8. Las madres y los padres deben evitar que sus hijos/as tengan que superar situaciones difíciles.
9. Cuando tu hijo/a parece preocupado/a, pero no quiere hablar contigo, lo mejor es dejarle solo/a.
10. Es más eficaz castigar a un/a hijo/a cuando hace las cosas mal que premiarle cuando las hace bien.
11. Los/as adolescentes no deberían hacer nada sin el permiso de sus padres/madres.

12. Los/as hijos/as jamás deberían aprender fuera de casa cosas que les hicieran dudar de lo que les enseñan en su familia.
13. En general, conviene dejar a los/as adolescentes que hagan lo que quieran porque de todas formas lo van a hacer.
14. Si pides ayuda a otras personas pensarán que no vales mucho.
15. Cuando más se quiere a un hijo/a es cuando es pequeño/a y puedes hacer todo por él o por ella.
16. La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí.
17. A veces puede ser necesario dar una bofetada a un/a hijo/a para que aprenda.
18. Un hijo/a debe aceptar siempre las decisiones de sus padres/madres.
19. Es inevitable que entre hermanos/as haya peleas y que se peguen.
20. Un buen padre o una buena madre siempre saben lo que es mejor para su hijo/a.
21. Ningún hijo/a debe ir en contra de las decisiones de sus padres/madres.
22. La influencia que pueden tener los/as padres/madres cuando sus hijos/as llegan a la adolescencia es mínima.
23. El o la adolescente no es quien para juzgar las decisiones de sus padres/madres.

El análisis factorial con las respuestas a los 23 elementos reflejó la existencia de tres factores con aceptable fiabilidad:

- *Pesimismo y pasividad educativa*, con 11 elementos: que reflejan dichos problemas: 2, 3, 5, 7, 9, 10, 13, 14, 15, 22, 23. El elemento 7 puntúa en sentido inverso.
- *Autoritarismo y justificación de la violencia*, con 6 elementos: 1, 4, 6, 16, 17, 19
- *Exceso de control y sobreprotección*, con 6 elementos: 8, 11, 12, 18, 20 y 21.

Los indicadores que se incluyen en el cuadro 4.4 son sensibles para detectar la mejoría generada por programas convocados desde la escuela para colaborar con las familias en la optimización de la educación, con especial atención a la enseñanza de los límites. Las evaluaciones realizadas reflejan que:

1. *Con familias sin problemas especiales*, pueden ser eficaces programas que se llevan a cabo en el centro escolar con las siguientes condiciones: 1) en grupos de unas 15 personas responsables de la educación familiar; 2) de tres sesiones (de unas 2 o 3 horas cada una); 3) coordinadas por profesionales especializados en educación familiar; 4) con procedimientos participativos, que estimulen la reflexión y el debate sobre: de qué depende la calidad de la educación familiar, cómo adaptar la educación a las características y necesidades que tienen sus hijos/as, cómo conseguir una buena comunicación, cómo resolver conflictos y cómo enseñar a respetar límites.

2. Los programas *para familias de alumnado con conductas violentas* en la escuela pueden seguir el mismo procedimiento descrito en el párrafo anterior, pero para su eficacia se requiere: una mayor duración, aproximadamente de diez sesiones y seguimiento de apoyo; ser realizados fuera del contexto escolar, debido a que lo asocian a los problemas que allí se han producido y prefieren evitarlo, (una alternativa eficaz son los locales municipales); una evaluación individualizada de cada caso antes de iniciar el programa; y cuidar de forma especial que dichas familias no se sientan estigmatizadas en la invitación a participar en el programa ni durante su desarrollo (Díaz-Aguado, Dir. 2004).

5. El contexto de la convivencia escolar: condiciones, recursos y obstáculos en el centro y en su entorno

Este capítulo se inicia con un diagnóstico global de los obstáculos y necesidades de la convivencia escolar desde la perspectiva del profesorado y los equipos directivos. Sus resultados reflejan la especial relevancia de tres condiciones que serán objetivo de los epígrafes siguientes: las medidas correctivas, la formación del profesorado y los planes de convivencia e igualdad. A continuación se analiza cómo hacer de la diversidad contextual existente en la escuela una ventaja que beneficie a todo el alumnado, preparándole mejor para vivir en un mundo que cada día es más diverso y conflictivo. En el último epígrafe se incluyen otros indicadores sobre características contextuales de los centros que también conviene tener en cuenta para evaluar y mejorar la convivencia escolar.

5.1. El diagnóstico de obstáculos y recursos desde la perspectiva del profesorado y los equipos directivos

Como se analiza en los capítulos anteriores, los actuales retos educativos exigen adaptar la educación a una situación nueva, compleja y cambiante, muy distinta a la que existía en las escuelas a las que asistieron durante su infancia y adolescencia las personas que hoy tienen la responsabilidad de la educación escolar, que con frecuencia tampoco encontraron en los centros de educación superior suficientes y adecuadas oportunidades para desarrollar las competencias que necesitan poner en práctica hoy. A estas dificultades hay que añadir la posible insuficiencia de los recursos y apoyos con los que cuentan las escuelas. Para comprender la envergadura y dificultad de los retos que deben afrontar, conviene tener en cuenta también que la actividad escolar se basa en una serie de actividades y papeles que, como sucede en otras instituciones, suelen ser muy resistentes al cambio.

A continuación, se presentan indicadores que permiten diagnosticar obstáculos y necesidades de los centros educativos desde quienes tienen que gestionarlos cada día: el profesorado y los equipos directivos.

5.1.1. Indicadores sobre obstáculos de la convivencia escolar

Los indicadores que se presentan en los cuadros 5.1 y 5.2 fueron elaborados por el grupo de trabajo desde el cual se realizó el estudio estatal de la convivencia en educación secundaria (Díaz-Aguado et al., 2010), utilizando como referencia el tipo de pregunta empleada en los estudios PISA para evaluar los obstáculos y las necesidades para una enseñanza de calidad, adaptando su contenido a los posibles obstáculos a la convivencia escolar.

Cuadro 5.1. Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar sobre obstáculos generales a la convivencia escolar

A través del profesorado

“Se evaluaron a través de la siguiente pregunta con cuatro opciones de respuesta (nada, poco, bastante, mucho):

“¿Hasta qué punto obstaculizan la convivencia en el centro los siguientes problemas?

1. La perturbación de la clase por parte del alumnado.
2. El rechazo del profesorado a trabajar en este tema, porque cree que no es su función.
3. El desánimo del profesorado.
4. La falta de respeto del alumnado al profesorado.
5. La resistencia al cambio por parte del profesorado.
6. Malas relaciones entre estudiantes y el profesorado.
7. Malas relaciones entre el profesorado.
8. Que algunos/as estudiantes intentan intimidar o acosar al profesorado.
9. Que algunos/as estudiantes intimidan o acosan a sus iguales.
10. El mal trato que algunos/as estudiantes reciben de parte del profesorado.
11. El acoso moral entre el profesorado.
12. El rechazo que sufre el profesorado que trata de innovar por parte de otros profesores o profesoras.
13. El tratamiento inadecuado que algunos profesores o profesoras dan a los/as estudiantes difíciles.
14. La dificultad del profesorado para mantener la autoridad.
15. La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza a las características del alumnado actual.
16. La falta de formación del profesorado para resolver los problemas que plantea la convivencia.
17. La ausencia de disciplina en la familia.
18. La falta de implicación de las familias.
19. La elevada ratio estudiantes/profesor.
20. Inestabilidad de la plantilla de profesorado.
21. La insuficiencia de los medios con los que dispone la escuela para afrontar los retos actuales.
22. La falta de apoyo por parte de la administración.
23. La falta de coordinación regular entre los profesionales que trabajan en el centro.
24. La falta de un proyecto de centro que logre implicar a la mayoría.
25. La dificultad del equipo directivo para liderar la mejora de la convivencia.
26. La indefensión del profesorado ante los problemas de disciplina en el aula.
27. Las intervenciones de la familia que dificultan la solución de los conflictos.
28. La falta de implicación del equipo directivo.
29. La legislación educativa que no permite actuar de forma adecuada.
30. Mis propias dificultades para trabajar eficazmente en la mejora de la convivencia.
31. La ineficacia educativa de las sanciones empleadas para corregir las trasgresiones.
32. La inadecuación de la estructura física de las aulas a las necesidades educativas actuales.
33. La falta de cauces definidos para saber dónde acudir cuando se produce un problema de convivencia”.

El análisis factorial sobre los 33 obstáculos evaluados a través del profesorado reflejó la existencia de **cinco factores**:

1. *Problemas de adaptación del profesorado*, con buena fiabilidad y formado por ocho elementos (2, 3, 5, 13, 15, 16, 23 y 30) relacionados con: falta de formación, inadecuación de los métodos tradicionales, desánimo, resistencia al cambio, rechazo a trabajar en convivencia, trato inadecuado a alumnado difícil y falta de coordinación entre profesionales en el centro.

2. *Problemas del alumnado y las familias*, con elevada fiabilidad y formado por diez elementos (1, 4, 6, 8, 9, 14, 17, 18, 26 y 27), en los que se atribuyen los problemas de convivencia a la conducta del alumnado y a las familias, haciendo referencia a: la mala conducta de estudiantes (hacia sus iguales y hacia el profesorado), la indefensión y dificultad del profesorado para mantener la autoridad, la falta de disciplina e implicación de las familias o sus intervenciones que dificultan la solución de los conflictos.

3. *Insuficiencia de recursos y falta de apoyo de la administración*, con buena fiabilidad y formado por seis elementos (19, 20, 21, 22, 29 y 32) en los que se atribuyen los problemas de la convivencia a dificultades derivadas de: la inadecuación de recursos (falta de medios, inestabilidad plantilla, ratio profesorado/alumnado, estructura física de las aulas), falta de apoyo de la administración y la legislación educativa.

4. *Problemas en las relaciones en el centro*, con aceptable fiabilidad y formado por cuatro elementos (7, 10, 11 y 12), en los que se relacionan los problemas de convivencia con malas relaciones entre el profesorado (acoso moral entre docentes, rechazo hacia quienes tratan de innovar, malas relaciones) o al mal trato del profesorado al alumnado.

5. *Problemas en el equipo directivo*, formado por cinco elementos (24, 25, 28, 31 y 33) en los que se refleja *falta de liderazgo educativo*, atribuyendo las dificultades de convivencia a: falta de implicación o liderazgo, así como de un proyecto que logre implicar a la mayoría, ausencia de cauces para saber a dónde acudir cuando surge un problema de convivencia e ineficacia de las sanciones.

En apoyo de la validez de dichos factores cabe considerar que todos ellos, y sobre todo los problemas con alumnado y familias y la falta de liderazgo del equipo directivo, correlacionan con la despersonalización característica del síndrome del docente quemado, así como con la falta de pertenencia al centro escolar del profesorado.

A través de los equipos directivos

“Se evaluaron a partir de la siguiente pregunta con cuatro opciones de respuesta (nada, poco, bastante, mucho):

“¿Hasta qué punto obstaculizan la convivencia en el centro los siguientes problemas?

1. La perturbación de la clase por parte del alumnado.
2. El rechazo del profesorado a trabajar en este tema, porque cree que no es su función.
3. El desánimo del profesorado.
4. La falta de respeto del alumnado al profesorado.
5. La resistencia al cambio por parte del profesorado.
6. Malas relaciones entre estudiantes y profesores.
7. Malas relaciones entre profesores.
8. Que algunos/as estudiantes intentan intimidar o acosar al profesorado.
9. Que algunos/as estudiantes intimidan o acosan a sus iguales.
10. El tratamiento inadecuado que algunos/as profesores o profesoras dan a los estudiantes difíciles.
11. La dificultad del profesorado para mantener la autoridad.
12. La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza a las características del alumnado actual.
13. La falta de formación del profesorado para resolver los problemas que plantea la convivencia.

14. La ausencia de disciplina en la familia.
15. La falta de implicación de las familias.
16. La elevada ratio estudiantes/profesor.
17. Inestabilidad de la plantilla de profesorado.
18. La insuficiencia de los medios de los que dispone la escuela para afrontar los retos actuales.
19. La falta de apoyo por parte de la Administración.
20. La falta de coordinación regular entre los profesionales que trabajan en el centro.
21. La falta de un proyecto de centro que logre implicar a la mayoría.
22. La propia dificultad de este equipo directivo para liderar la mejora de la convivencia.
23. La indefensión del profesorado ante los problemas de disciplina.
24. Las intervenciones de la familia que dificultan la solución de los conflictos.
25. La falta de respuesta por parte del profesorado a las propuestas que plantea el equipo directivo.
26. La legislación educativa que no permite actuar de forma adecuada.
27. La dificultad del equipo directivo para liderar la mejora de la convivencia.
28. La ineficacia educativa de las sanciones empleadas para corregir las trasgresiones.
29. La inadecuación de la estructura física de las aulas a las necesidades educativas actuales.
30. La inadecuación de la estructura física del centro más allá de las aulas.
31. El desconocimiento de la normativa por parte del profesorado.
32. La falta de cauces definidos para saber dónde acudir cuando se produce un problema de convivencia.

El análisis factorial con las respuestas a estos 32 elementos reflejó la existencia de cinco factores:

1. *Problemas de adaptación del profesorado y para el liderazgo educativo*, con elevada fiabilidad y formado por 13 elementos (2, 3, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 20, 21, 25, 27 y 31) que hacen referencia a: dificultades de la dirección en el centro, limitada coordinación entre profesionales, falta de respuesta a propuestas de la dirección y de un proyecto que implique a la mayoría, dificultades del profesorado, inadecuación de los métodos tradicionales y malas relaciones entre docentes.

2. *Insuficiencia de recursos y falta de apoyo de la Administración*, con buena fiabilidad y formado por seis elementos (16, 17, 18, 19, 29 y 30) que hacen referencia a problemas relacionados con: falta de medios para afrontar las necesidades actuales, insuficiente apoyo de la administración y otras condiciones que no pueden ser resueltas desde el centro, como la inestabilidad de la plantilla, la ratio profesorado/alumnado o la estructura física de las instalaciones.

3. *Problemas relacionados con la intervención de las familias y las sanciones*, con aceptable fiabilidad y formado por cuatro elementos (14, 15, 24 y 28); tres de los cuales se refieren a dificultades en la educación familiar; y un cuarto elemento sobre la ineficacia educativa de las sanciones para corregir las transgresiones. La inclusión de este cuarto elemento junto a los tres anteriores refleja que, probablemente, los equipos directivos relacionen la ineficacia de las sanciones con la intervención de las familias.

4. *Problemas en las relaciones entre el alumnado y con el profesorado*, con aceptable fiabilidad y formado por cinco elementos (1, 4, 6, 8 y 9), que incluyen conductas inadecuadas de algunos estudiantes que obstaculizan la convivencia (acoso, comportamiento disruptivo y falta de respeto).

5. *Problemas derivados de la normativa*, con aceptable fiabilidad y formado por cuatro elementos (22, 23, 26 y 32), relacionados con la legislación educativa, incluida la percepción de indefensión en el profesorado ante los problemas de disciplina o la falta de cauces para afrontar los problemas de convivencia. El hecho de que en este factor se incluya un elemento sobre la dificultad del equipo directivo para trabajar en este tema refleja que se relaciona dicha dificultad con los otros tres elementos.

En apoyo de la validez de los factores definidos a través de los equipos directivos y del profesorado cabe destacar las elevadas correlaciones encontradas en cada centro al evaluar una misma dimensión a través de los dos colectivos, y especialmente entre los factores que tratan sobre: 1) problemas de adaptación del profesorado; 2) la insuficiencia de recursos y del apoyo de la administración; 3) los problemas del alumnado y las familias.

Los resultados obtenidos en el estudio estatal sobre la convivencia en educación secundaria (Díaz-Aguado et al., 2010) evaluando los obstáculos a la convivencia escolar con los indicadores del cuadro 5.1 reflejaron que:

1) *Los principales problemas para la convivencia según el profesorado*, que la obstaculizan bastante o mucho, son: “la falta de disciplina en las familias” (para el 85%); “la falta de implicación de las familias” (el 77,2%); “la falta de apoyo por parte de la administración” (el 69,4%); “la legislación educativa que no permite actuar de forma adecuada” (el 69%); y “la ineficacia educativa de las sanciones empleadas para corregir las trasgresiones” (67%).

2) *Los problemas menos relevantes para la convivencia según el profesorado* hacen referencia a su propio colectivo, como: “el rechazo del profesorado a trabajar este tema porque cree que no es su función” (solo para el 14,7% obstaculiza bastante o mucho) o “mis propias dificultades para trabajar eficazmente en la mejora de la convivencia” (17,3%). La tendencia a considerar como obstáculo las dificultades del equipo directivo o las relaciones entre docentes son también muy minoritarias, como se refleja en: “las malas relaciones entre profesores” (6,5%), “la falta de implicación del equipo directivo” (12,1%) y “la dificultad del equipo directivo para liderar la mejora de la convivencia” (20,7%).

3) *A través de los equipos directivos*, casi todos los obstáculos parecen menos graves que a través del profesorado, aunque el diagnóstico que resulta al considerar los cinco más destacados resulta similar. No sucede así, sin embargo, respecto a la inadecuación de la formación del profesorado para resolver los problemas que plantea la convivencia y de los métodos tradicionales de enseñanza al alumnado actual, considerados que obstaculizan bastante o mucho la convivencia escolar en mayor medida por los equipos directivos (45,5% y 47,1% respectivamente) que por el profesorado (38,1% y 39,5%).

En la serie de estudios sobre igualdad y prevención de la violencia de género en España (Díaz-Aguado et al., 2011, 2014, 2021) se han incluido una serie de indicadores sobre los obstáculos para avanzar en dichos objetivos desde la escuela, encontrando un esquema bastante estable y parecido al del estudio de convivencia anteriormente mencionado (Díaz-Aguado et al., 2010), según el cual los principales obstáculos se sitúan más allá de lo que el profesorado o los equipos directivos pueden cambiar. Esta atribución pone de manifiesto la necesidad de incrementar los recursos y el apoyo a los centros, así como el empoderamiento de quienes tienen que afrontar cada día dichos obstáculos. Las pautas que se describen en este informe pueden ayudar a conseguirlo, así como su puesta en marcha de forma que favorezcan el desarrollo de la escuela como una comunidad profesional de aprendizaje.

5.1.2 Indicadores sobre necesidades para mejorar la convivencia escolar

El diagnóstico de cómo mejorar la convivencia requiere tener en cuenta qué medidas y recursos son considerados más prioritarios por los centros educativos. En el cuadro 5.2 se presentan indicadores para evaluarlos desde la perspectiva de los equipos directivos.

Cuadro 5.2 Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar sobre necesidades de los centros para mejorar la convivencia y prevenir la violencia

Se evaluaron a través de los equipos directivos a través de la siguiente pregunta con cuatro opciones de respuesta (nada, poco, bastante, mucho):

“Valore el grado de necesidad en su centro de los siguientes aspectos en relación con la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia:

- 1) Formación del profesorado en temas de convivencia.
- 2) Disponer de herramientas de evaluación de la convivencia en el centro.
- 3) Implantación de programas de prevención.
- 4) Mayor autoridad y autonomía del centro en la toma de decisiones sobre los casos de violencia escolar.
- 5) Mejora del Plan de Acción Tutorial para incrementar su impacto sobre la convivencia.
- 6) Mayor implicación del Departamento de Orientación.
- 7) Mayor implicación de los Departamentos Didácticos.
- 8) Más recursos humanos para mejorar la convivencia y resolver los conflictos que surgen.
- 9) Disponer de un Equipo de Mediación o mejorar el que existe.
- 10) Crear un equipo de alumnos y alumnas a nivel de centro para mejorar la convivencia.
- 11) Mayor coordinación de los equipos educativos.
- 12) Mejora del Plan de Convivencia.
- 13) Mejorar la normativa vigente que regula la convivencia.
- 14) Mayor implicación de la Inspección”.

El análisis factorial con las respuestas a estos 14 elementos reflejó la existencia de **cuatro factores** con fiabilidad aceptable:

1. *Mayor implicación o coordinación de los equipos del centro*, con cuatro elementos (5, 6, 7 y 11) que hacen referencia a mejorar: el plan de acción tutorial, el departamento de orientación, los departamentos didácticos o la coordinación entre equipos educativos.

2. *Los planes de convivencia y medidas para desarrollarlos* con cuatro elementos (1,2, 3 y 12) que hacen referencia a mejorar: dicho plan, la formación del profesorado en este tema, herramientas para evaluarla e implantar programas de prevención.

3. *Normativa, autonomía e inspección*, con tres elementos (4, 13 y 14), sobre la falta de autonomía para intervenir en la violencia, la normativa sobre convivencia y la mayor implicación de la inspección.

4. *Más recursos y equipos de mediación*, con tres elementos (8, 9 y 10) sobre la necesidad de más medios para mejorar la convivencia y la creación o mejora de equipos de mediación.

Los resultados del estudio estatal sobre la convivencia en educación secundaria permitieron destacar como medidas más relevantes (Díaz-Aguado et al., 2010), sumando las respuestas de los equipos que las consideraron bastante o muy necesarias: 1) más recursos humanos para mejorar la convivencia y resolver los conflictos que surgen (78,6%); 2) formación del profesorado en temas de convivencia (73,8%); 3) disponer de un equipo de mediación o mejorar el que existe (69,4%); 4) implantación de programas de prevención (67,2%); 5) disponer de herramientas de evaluación de la convivencia (64,1%).

En relación a la necesidad de “más recursos humanos para mejorar la convivencia y resolver los conflictos que surgen”, considerada como prioritaria por un mayor porcentaje de centros en el estudio anteriormente mencionado, cabe considerar también el resultado obtenido en España en el estudio TALIS 2018, en el que se encuentra que el recurso más relevante para mejorar la calidad de la enseñanza según los equipos directivos es aumentar el personal de apoyo, destacado como tal por el 53% de los centros de educación primaria y el 42% de los de educación secundaria.

En la serie de estudios sobre igualdad y prevención de la violencia de género en España (Díaz-Aguado et al., 2011, 2014, 2021) se utilizaron indicadores similares a los anteriores para conocer qué medidas son consideradas más relevantes por el profesorado y los equipo directivos para dichos objetivos, encontrando en ambos colectivos un esquema parecido y muy estable, según el cual lo más relevante es: disponer de programas de formación del profesorado y materiales bien elaborados, que permitan incorporar este tema en planes integrales de centro, orientados a la prevención de todo tipo de violencia y que incluyan específicamente la violencia de género, resultados que de nuevo ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar la formación del profesorado y los planes a nivel de centro como medidas que siguen siendo prioritarias.

5.2. La disciplina, como parte del problema y de la solución

Los problemas de disciplina son de los principales obstáculos para la convivencia escolar, según el profesorado, los equipos directivos y las familias. Para resolverlos, conviene tener en cuenta, como se analiza en el capítulo uno, que el respeto a las normas se construye fundamentalmente de forma proactiva, a través de la participación en actividades que enseñen a coordinar derechos y deberes. Sin embargo, cuando dichas acciones resultan insuficientes y se producen transgresiones que exceden determinados límites, pueden ser necesarias medidas correctivas eficaces, que la escuela debería llevar a cabo en colaboración con las familias. Conviene tener en cuenta, también, que no hacer nada ante las transgresiones podría incrementarlas, debilitando el valor de las normas y los límites como referencia para estructurar la vida comunitaria. Por eso, entre los indicadores de cómo se construye la convivencia es preciso disponer de algunos sobre las medidas correctivas y las condiciones de las que depende su eficacia.

5.2.1. Disciplina coercitiva versus inductiva

Los estudios realizados sobre la disciplina escolar en diversos contextos reflejan que las medidas exclusivamente coercitivas, y sobre todo las basadas en la expulsión, con frecuencia en lugar de reducir las conductas antisociales las incrementan (Martínez-Fernández et al., 2021; Wolf & Kupchik, 2016), empeoran el clima y los vínculos entre alumnado y profesorado (McGrath & Van Bergen, 2015), aumentan el riesgo de abandono escolar temprano (Hemphill et al., 2014), obstaculizan el desarrollo de habilidades para participar positivamente en la sociedad (Kupchik & Catlaw, 2014) e incrementan el riesgo de violencia y adicciones (Corchado et al., 2018; Fabelo et al. 2011). Una especial relevancia tiene, en este sentido, las conclusiones elaboradas por el grupo de trabajo *American Psychological Association Zero Tolerance Task Force* (2008), creado desde dicha organización para valorar la eficacia de la política de disciplina básicamente coercitiva desarrollada en Estados Unidos a partir de la fuerte alarma social creada por los graves casos de violencia escolar sufridos allí. En dichas conclusiones se destaca que los resultados obtenidos en cinco décadas deben hacernos muy escépticos sobre la eficacia de la mera aplicación de medidas coercitivas, puesto que el alumnado sancionado tiende a responder con huida del contexto y del agente que castiga, hacia los que desarrolla actitudes muy negativas, de miedo y hostilidad. El hecho de que parezca inmune a la coerción, suele desencadenar una escalada reactiva de sanciones cada vez más graves, haciendo que la escuela tenga que dedicar mucho tiempo y recursos a la aplicación de medidas coercitivas de escasa o nula eficacia (Skiba & Losen, 2016).

En relación a dichos resultados cabe considerar que el *hecho de haber sido repetidamente castigado desde la educación primaria* pueda ser destacado como uno de los principales antecedentes de graves problemas antisociales en edades posteriores. Se trata de un indicador fácil de detectar al que convendría prestar una atención especial, provocado por el inicio de conductas antisociales, frecuentemente relacionadas con problemas de conducta, familiares y escolares,

que convendría diagnosticar con precisión cuanto antes para ayudar a salir de una trayectoria que puede conducir a la drogodependencia y a la delincuencia (Corchado et al., 2018). Este objetivo no se logra solo con el tipo de disciplina básicamente coercitiva que parece haber recibido dicho alumnado y que podría mejorar si se llevaran a cabo procedimientos complementarios o alternativos.

Existe una amplia evidencia de la eficacia de procedimientos inductivos más eficaces que las medidas exclusivamente coercitivas, desarrollando la intervención a distintos niveles, con: 1) prevención primaria con toda la escuela, implicando a las familias y formando al profesorado en procedimientos proactivos de gestión del aula y atención al alumnado difícil; 2) prevención específica con el alumnado en riesgo de violencia, ayudándoles a desarrollar alternativas; 3) y planes de disciplina que incluyan la colaboración entre la escuela y otros contextos (American Psychological Association Zero Tolerance Task Force, 2008; Boccanfuso & Kuhfield, 2011; Skyba, 2014).

5.2.2. Pautas para mejorar la eficacia de las medidas correctivas

Las investigaciones realizadas sobre este tema reflejan que para mejorar la eficacia educativa de las medidas correctoras conviene tener en cuenta que:

1.-Uno de los objetivos de la disciplina es enseñar a respetar ciertos límites. Esto se favorece cuando las normas son claras y coherentes, se ha implicado en su elaboración a todos los miembros de la comunidad escolar, incluido el alumnado y las familias, y estas se aplican a todos según unos principios previamente aceptados.

2.-La impunidad ante las transgresiones incrementa la tendencia a reincidir. La eficacia de los límites, y del contrato social en cuyo contexto se establecen, se reduce cuando las transgresiones graves quedan impunes.

3.-La sanción debe contribuir a restablecer el equilibrio roto por la transgresión, superando distorsiones. Los estudios sobre la violencia reflejan que la impunidad ante las agresiones incrementa su riesgo debido a que los agresores la interpretan como un apoyo implícito, transmitiendo que, aunque en teoría se condena la agresión, en la práctica se aprueba. Esto hace que las víctimas sufran lo que ellas mismas describen como una nueva victimización. En este sentido, una de las funciones de la sanción es establecer con claridad quién es culpable y quién no lo es, enseñando a asumir responsabilidades a quien las tiene y a no sentirse culpable a quien no lo es.

4.-La disciplina debe favorecer cambios cognitivos, emocionales y conductuales en la dirección de los objetivos educativos y estimular la capacidad de adopción de perspectivas. Los estudios realizados sobre las deficiencias psicológicas que caracterizan al alumnado que recurre a la violencia reflejan que suelen tener, entre otros, los siguientes problemas: 1) dificultades para comprender las consecuencias que su conducta produce en otras persona; 2) distorsiones emocionales que les impiden sentir empatía y desconexión moral, que les lleva a justificar su violencia

culpando incluso a la víctima de la violencia que sufre; 3) y falta de habilidades para afrontar la tensión y resolver los conflictos de forma no violenta. Las medidas correctoras deberían contribuir a superar estas tres deficiencias, ayudando a que el agresor se ponga en el lugar de la víctima, entienda lo destructiva que es la agresión, se arrepienta de haberla utilizado, intente reparar el daño originado y desarrolle alternativas constructivas para no volver a recurrir a ella en el futuro. La eficacia educativa de la disciplina mejora cuando estos componentes son integrados con coherencia dentro de un proceso global, como se realiza en las mejores prácticas restaurativas.

5.-El respeto a los límites mejora cuando se aprenden habilidades no destructivas de resolución de conflictos. Para evitar que las conductas antisociales se repitan conviene analizar siempre qué función han podido cumplir y cómo desarrollar alternativas tanto en el individuo como en el contexto. Y para conseguirlo, hay que tener en cuenta que el alumnado de conducta antisocial suele tener dificultades para comprender y resolver los conflictos y tensiones que experimenta; como consecuencia se comporta de una forma que tiende a obstaculizar tanto el bienestar de sus víctimas como el suyo propio, porque con sus agresiones aumentan (por lo menos a medio y largo plazo) las tensiones y conflictos que originaron su conducta antisocial. Ayudarles a descubrirlo y enseñarles cómo resolver de forma más inteligente y justa sus tensiones y conflictos puede ser, por tanto, un procedimiento muy educativo eficaz para prevenir reincidencias.

5.2.3. Indicadores sobre medidas correctivas y su eficacia

En el cuadro 5.3 se incluyen indicadores sobre dichas medidas evaluados a través del alumnado y los equipos directivos.

Cuadro 5.3 Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar sobre medidas correctivas

A través del alumnado la evaluación de la frecuencia con la que se reciben diverso tipo de medidas correctivas se evaluó a través de la siguiente pregunta:

“En el caso de que hayas recibido algún castigo de los que se menciona a continuación indícalo”.

1. Expulsión temporal del aula.
2. Aviso a la familia.
3. Enviar a jefatura de estudios o a dirección.
4. Obligar a permanecer en un determinado lugar.
5. Obligar a copiar.
6. Quitar el móvil u otro objeto personal.
7. Reparar el daño ocasionado.
8. Expulsión temporal del centro.
9. Apertura de expediente disciplinario.
10. Servicio a la comunidad (un trabajo para el centro o para otras personas).
11. Expulsión del centro y cambio a otro centro.

Las opciones de respuesta variaban en función de la naturaleza de las medidas por las que se pregunta:

- En los elementos 1-7: nunca, alguna vez, bastantes veces, muchas veces.
- En los elementos 8-9: nunca, una vez, dos veces, tres o más veces.
- En los elementos 10 y 11: sí, no.

Se incluyeron también dos preguntas para todo el alumnado sobre la calidad general de las sanciones en el centro, con cuatro opciones de respuesta (nada, poco, bastante, mucho):

“En este centro cuando se aplica un castigo:

1. ¿Hasta qué punto te parece justo?
2. ¿Hasta qué punto crees que es eficaz ese castigo?”

A través de los equipos directivos, la evaluación de la frecuencia y eficacia de las medidas correctivas se realizó a partir de la siguiente pregunta:

A. “Cuando un estudiante incumple en este centro una norma de convivencia, indique en la columna de la izquierda con qué frecuencia se dan cada una de las medidas que se mencionan a continuación (nunca, alguna vez, bastantes veces, muchas veces), y en la columna derecha qué eficacia cree que tiene cada medida (nada, algo, bastante, mucha)”. En la misma lista se añadieron los diez elementos específicos incluidos aquí en el bloque B., pidiendo también que evaluaran su frecuencia y eficacia:

1. Expulsión temporal del aula
2. Aviso a la familia
3. Enviar a Jefatura de Estudios o a Dirección
4. Obligar a permanecer en un determinado lugar
5. Castigar copiando
6. Que el/la estudiante repare el daño ocasionado
7. Expulsión temporal del centro
8. Apertura de expediente disciplinario
9. Expulsión definitiva y cambio de centro
10. Quitarle el móvil u otro objeto personal
11. Que el/la estudiante realice un servicio a la comunidad
12. Se sustituyen las expulsiones por otras medidas que obliguen a venir al centro

B. ¿Al poner una sanción en el centro, con qué frecuencia se cumplen las siguientes condiciones? Indíquelo en la columna de la izquierda (nunca, alguna vez, bastantes veces, muchas veces); y en la columna derecha qué eficacia cree que tiene cada condición (nada, algo, bastante, mucha)

1. Se sustituyen las expulsiones por otras medidas que obliguen a venir al centro.
2. Se tiene en cuenta la opinión del alumno o alumna a la hora de imponer el castigo.
3. Se llega a un acuerdo con el/la estudiante castigado/a sobre qué castigo es el más adecuado.
4. Se pregunta al estudiante castigado/a por qué lo hizo, ayudándole a entender por qué está mal.
5. El castigo que se pone es decidido entre el centro y el alumno o la alumna.
6. Se escucha a todas las partes implicadas, para buscar la mejor solución al problema.
7. Interviene el departamento de orientación o similar.

8. Se analiza el problema en una reunión de toda la clase para que no vuelva a repetirse.
9. Interviene la comisión de convivencia del centro.
10. Se escucha a la familia antes de poner una sanción”.

Además, a los equipos directivos se les pidió que cuantificaran en el curso anterior qué número de estudiantes recibieron las siguientes medidas disciplinarias:

- “Expulsiones inferiores a tres días.
- Expulsiones temporales superiores a tres días, a través de expediente.
- Expulsión definitiva, con cambio de centro.
- Actividades a favor de la comunidad.
- Denuncias a la policía o al fiscal de menores”

En educación primaria

Los indicadores más relevantes para dicho nivel educativo sobre las medidas correctivas pueden ser los que preguntan por las condiciones de las que depende su calidad. En este sentido, en el estudio realizado en educación primaria desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar se incluyeron con algunas adaptaciones siete de las diez validadas en el estudio de secundaria, añadiendo un último elemento sobre la inspección:

“Valore de 0 a 10 (siendo 0 nada y 10 mucho), por separado, la frecuencia y eficacia con que se cumplen las siguientes condiciones al poner una sanción en el centro:

1. Se tiene en cuenta la opinión del alumno o alumna al imponer el castigo.
2. Se pregunta al estudiante castigado por qué lo hizo, ayudándole a entender por qué está mal.
3. Se escucha a todas las partes implicadas, para buscar la mejor solución al conflicto.
4. Interviene el equipo o estructura de orientación o similar.
5. Se analiza el problema en una reunión de toda la clase para que no vuelva a repetirse.
6. Interviene la comisión de convivencia del centro.
7. Se analiza el problema con la familia.
8. Se recurre al servicio de inspección”.

En el estudio estatal de la convivencia escolar en educación secundaria se encontraron los siguientes resultados con los indicadores del cuadro 5.3 (Díaz-Aguado et al., 2010):

1. Frecuencia de las medidas correctivas estimada a través del alumnado. El porcentaje que reconoció haber recibido a menudo o muchas veces las sanciones más frecuentes fue: obligar a copiar (8,2%), aviso a la familia (5,7%), obligar a permanecer en un determinado lugar (5,5%), expulsión temporal del aula (4,4%), enviar a jefatura de estudios o a dirección (3,9%), reparar el daño ocasionado (3,4%) y quitar el móvil u otro objeto personal (2,7%). Los porcentajes de quienes reconocieron haber recibido otras medidas más excepcionales dos o más veces fueron: expulsión temporal del centro (2,4%) y apertura de expediente disciplinario (2%). El 6,9% del alumnado reconoció haber sido sancionado alguna vez con la

realización de servicios a la comunidad y el 1,4% haber sido expulsado de un centro con cambio a otro centro.

2. *Frecuencia de las medidas correctivas en el centro estimada a través de sus equipos directivos.* Las medidas que un mayor porcentaje reconoció haber empleado a menudo o muchas veces fueron: “preguntar al estudiante castigado por qué lo hizo, ayudándole a entender por qué está mal”; “escuchar a todas las partes para buscar la mejor solución” (ambas en más del 90% de los centros) y “avisar a la familia” (en el 89,6%). En un segundo nivel de extensión destacan: “enviar a jefatura de estudios o a dirección”, “escuchar a la familia antes de poner una sanción” y “quitar el móvil u otro objeto personal”, entre el 62% y el 68% de los centros las habían aplicado con frecuencia. También fueron mayoría (56,8%) los centros que reconocieron haber sancionado frecuentemente con la “reparación del daño ocasionado”.

3. *Condiciones que mejorarían la eficacia de las medidas correctivas,* pero que eran aplicadas frecuentemente por una minoría de centros: “interviene el departamento de orientación” (48,2%), “se analiza el problema en una reunión con toda la clase para que no vuelva a repetirse” (43,5%), sustitución de las expulsiones por otras medidas que obliguen a venir al centro” (42,1%) e “interviene la comisión de convivencia” (37,8%). Resulta llamativa la escasa frecuencia de las medidas que implican al estudiante castigado en la toma de decisión sobre su sanción, como “tener en cuenta su opinión” (42,4%), “llegar a un acuerdo con él o ella antes de decidirla” (23,4%) o “la sanción es decidida entre el centro y el/la estudiante” (13,3%). Conviene tener en cuenta que dichas medidas favorecerían el compromiso del estudiante sancionado con el cambio de conducta, así como la prevención de reincidencias, aunque probablemente resulten de difícil aplicación.

4. *Obligar a copiar, lo más frecuente según el alumnado, pero no según los equipos directivos.* Para explicar esta discrepancia cabe pensar que dicha sanción fuera aplicada directamente por el profesorado y su frecuencia poco conocida por el equipo directivo.

5. *Frecuencia de las medidas correctivas excepcionales aplicadas por los centros el curso anterior.* La media de *expulsiones inferiores a tres días*, sin abrir expediente disciplinario, fue de 15,7, oscilando entre 0 y 150, siendo la respuesta más frecuente (en el 35,6% de los centros) que no habían aplicado ninguna expulsión de menos de tres días. Respecto a las *expulsiones temporales de más de tres días*, a través de expediente disciplinario, la puntuación media fue de 4,7%, oscilando entre 0 y 80. De nuevo, la respuesta más frecuente (en el 59,7% de los centros) reflejó que no habían aplicado dicha medida. Entre quienes aplicaron esta medida, el 19,4% de los centros lo hicieron en más de seis ocasiones durante el curso anterior, frente al 80,6% de los que la utilizaron seis veces o menos. La media de *expulsiones definitivas* con cambio de centro fue de 0,21, oscilando entre 0 y 12, medida que fue aplicada solamente en el 10,8% de los centros (el 6,8% con un estudiante, el 2,2% con dos estudiantes y el 1,8% con tres o más). La media de *denuncias a la policía o al fiscal de menores* por centro fue 0,12, oscilando entre 0 y 5. El número medio de sanciones con *actividades a favor de la comunidad* por centro durante el curso anterior fue de 9,11, oscilando entre 0 y 125. De nuevo la respuesta más frecuente fue que no la habían aplicado nunca (59,4%).

6. *Valoración de las medidas correctivas del centro por el alumnado.* La valoración fue bastante más favorable respecto a la justicia de las sanciones (el 55% consideró que eran bastante o muy justas), que respecto a su eficacia (el 67,2% consideró que eran poco o nada eficaces). Este último resultado concuerda con los obtenidos a través del profesorado y los equipos directivos, que destacaron como uno de los principales obstáculos para la convivencia escolar: “la ineficacia educativa de las sanciones utilizadas para cambiar el comportamiento del alumnado transgresor”. Este resultado refleja de nuevo la necesidad de mejorar la eficacia educativa de las medidas correctivas.

7. *Valoración de las medidas correctivas del centro por los equipos directivos.* Las medidas percibidas como bastante o muy eficaces por un mayor número de equipos fueron: “que el/la estudiante repare el daño ocasionado” y “escuchar a todas las partes implicadas para buscar la mejor solución al problema”. Ambas destacadas como eficaces casi por el 90% de los equipos. En un segundo nivel de eficacia, destacaban: “quitarle el móvil u otro objeto personal” y “preguntar al estudiante por qué lo hizo, ayudándole a entender por qué está mal”, destacadas como eficaces casi por el 80% de los equipos. En el otro extremo, los equipos directivos reconocieron que no son eficaces: “castigar copiando” u “obligar a permanecer en un determinado lugar”; los dos castigos que afirmaba recibir un mayor porcentaje de estudiantes, probablemente aplicados directamente por el profesorado a pesar de reconocer su ineficacia ante la dificultad de poner en marcha otras medidas más eficaces, que es preciso promover. Las expulsiones temporales del aula y la expulsión definitiva del centro, solo parecieron bastante o muy eficaces para el 37% y 38% de los equipos, respectivamente; porcentaje que subía al 57,5% respecto a la expulsión temporal del centro.

8. *¿Existe relación entre la eficacia que el equipo directivo atribuye a cada medida correctiva y la frecuencia con la que se utiliza?* Los análisis realizados para responder a esta pregunta reflejaron una elevada correlación respecto a las siguientes actuaciones: interviene la comisión de convivencia del centro; interviene el departamento de orientación; se tiene en cuenta la opinión del estudiante a la hora de imponer el castigo. La adopción de dichas medidas correlacionaba significativamente con la percepción de su eficacia. No sucedía lo mismo, sin embargo, respecto a: expulsión temporal del aula, expulsión temporal del centro, aviso a la familia y quitar el móvil u otro objeto personal. La ausencia de correlaciones entre la frecuencia de dichas medidas y la percepción de su eficacia sugiere que su aplicación podía ser de naturaleza reactiva, automática, ante la dificultad para aplicar otra medida percibida como más eficaz y la necesidad de hacer algo que expresara el rechazo a la conducta castigada.

9. *Los centros que castigan más, castigan peor.* Así lo reflejaban los resultados obtenidos a nivel de centro, según los cuales la frecuencia de las medidas menos eficaces se relacionaba con la menor aplicación de condiciones que permitirían mejorar su eficacia, como: la intervención del departamento de orientación, la decisión del castigo entre el centro y el castigado, el análisis del problema entre toda la clase para que no volvieran a repetirse y la intervención de la comisión de convivencia. Como posible explicación cabe pensar que la repetición de sanciones lleva mucho tiempo y recursos y puede suscitar una reacción

automática en los equipos responsables de aplicarlas que obstaculice su eficacia educativa.

11. *El desarrollo de la colaboración con las familias para mejorar el cumplimiento de las normas escolares y la eficacia de las medidas correctivas.* En apoyo de su necesidad cabe considerar que la ausencia de disciplina en las familias y su insuficiente implicación educativa fueran los dos principales obstáculos a la convivencia escolar desde el punto de vista del profesorado y los equipos directivos. Parecía, por tanto, generalizada la percepción de que los problemas de convivencia que planteaba el alumnado se originaban, en buena parte, más allá de la escuela, y podían estar relacionados con dificultades en la enseñanza de los límites y con la insuficiente supervisión que encontraban en su casa. De ahí la relevancia de las acciones destacadas por las familias para incrementar esta eficacia, que podrían ser consideradas como punto de partida para un diagnóstico compartido que facilite la colaboración con la escuela: analizando en cada caso por qué se ha producido la trasgresión y ayudando al estudiante a comprender el daño que produce, enseñándole a resolver los conflictos de otra forma e insertando la disciplina en un contexto participativo de construcción de las normas de convivencia que implicase también al alumnado y a las familias.

5.3. La formación del profesorado en convivencia escolar

Para promover la mayoría de las recomendaciones que en este informe se presentan es necesario que la formación del profesorado proporcione adecuadas oportunidades para desarrollar competencias que con frecuencia no se han podido aprender en la formación inicial del profesorado, que le permitan, por ejemplo: motivar al alumnado a través del diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje, gestionar adecuadamente la disrupción y otros conflictos que se producen en las aulas, incorporar innovaciones eficaces e inclusivas a través de la cooperación a distintos niveles (entre estudiantes, entre el profesorado, con las familias...), desarrollando así un estilo proactivo, que se anticipe a los problemas para prevenirlos en lugar de limitarse a reaccionar cuando ya se han producido (American Psychological Association Zero Tolerance Task Force, 2008; Boccanfuso & Kuhfield, 2011; Skyba, 2014).

5.3.1. Formación y evaluación del profesorado en los estudios TALIS

Como se reconoce desde los estudios TALIS de la OCDE, la forma más adecuada de analizar la formación del profesorado es considerándola dentro de un continuo, que comienza con la formación inicial, continúa con la formación a través de la práctica docente y debe contemplar la incorporación de innovaciones que permitan ir adaptándola a los cambios que se producen en el alumnado y en la sociedad; y para conseguirlo es muy importante que el profesorado reciba *feedback* sobre cómo es su práctica docente.

Los resultados obtenidos en el estudio TALIS 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), reflejan las siguientes limitaciones en la formación inicial del profesorado en España:

1) *En educación primaria.* Aunque una gran mayoría del profesorado reconoce haber tratado pedagogía general (96%), contenidos de las materias que imparte (86%), pedagogía de dichas materias (85%) y su puesta en práctica (86%), hay que tener en cuenta que el 14% no ha tenido inicialmente formación sobre dichas materias, ni ha realizado práctica docente y un 15% no ha tenido formación pedagógica sobre lo que enseña. Además, el 43% reconoce no tenerla sobre cómo enseñar en entornos con capacidades dispares (como suelen ser muchas aulas hoy) y el 42% da esa respuesta respecto al comportamiento del alumnado y la gestión del aula; porcentajes que reflejan carencias en la formación inicial del profesorado en España en mayor medida que en el resto de los otros ocho países participantes en este estudio en educación primaria.

2) *En educación secundaria.* Los porcentajes de quienes reconocen tener formación inicial sobre cómo enseñar se sitúan de nuevo entre los niveles más bajos de los países participantes en este estudio. Responde tener formación pedagógica el 61% en España frente al 92% global; en práctica docente el 67% frente al 88%; y en comportamiento del alumnado/gestión del aula el 40% frente al 72%. En la mayoría de los temas por los que se pregunta, estos porcentajes se han incrementado en España considerablemente entre quienes se incorporan a la docencia en secundaria en los últimos cinco años evaluados, situándose en el 85% respecto a pedagogía, 86% en práctica docente y 62% en gestión del aula. Estos resultados reflejan avances importantes, así como la necesidad de incrementar los esfuerzos para que dicha formación llegue a todo el profesorado en las mejores condiciones.

Los resultados obtenidos en el conjunto de los países participantes en los estudios TALIS (OCDE, 2013) permiten destacar como una de las áreas en las que profesorado necesita más apoyo la gestión de la disrupción en las aulas, tema en el que con frecuencia reconoce no tener formación. Para valorar la necesidad de superar esta carencia conviene tener en cuenta que el hecho de ser evaluado, recibiendo *feedback* sobre lo que sucede en las clases, puede contribuir a mejorar considerablemente la convivencia en el aula, reducir la disrupción e incrementar la autoeficacia del profesorado, importante indicador de su empoderamiento.

Los estudios realizados en España también reflejan que las oportunidades de poder observar a otros/as docentes y ser observado/a por ellas/os durante la puesta en práctica de las innovaciones que se están aprendiendo incrementa considerablemente su eficacia sobre el alumnado, así como la satisfacción del profesorado con la innovación, insertándola en un contexto muy adecuado de enseñanza compartida entre docentes (Díaz-Aguado, 2004; 2022). En este sentido se orienta la recomendación elaborada desde estudios TALIS (OCDE 2014, 2016, 2017), sobre la necesidad de que el profesorado pueda observar la práctica realizada por otros/as docentes, para conocer las mejores prácticas, y contar con la supervisión y el *feedback* de quienes puedan ayudarle a reconocer las fortalezas y debilidades de su estilo educativo.

El estudio TALIS 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020) encuentra que las actividades de observación y *feedback* anteriormente

mencionadas son realizadas con regularidad (mensualmente o con más frecuencia) solo por una minoría del profesorado de secundaria, como se refleja en los siguientes resultados: el 21% del profesorado reconoce en España que imparte clase en equipo (el 28% en la OCDE); el 5,4% que observa clases de otros/as docentes comentándolas después (el 9% en la OCDE); y el 46% que recibe *feedback* basado en la observación directa de su docencia en el aula (el 80% en la OCDE). Entre 2013 y 2018 el porcentaje de profesorado que reconoce estas oportunidades ha aumentado, pasando del 17% al 21% en impartir clase en equipo y del 2,2% al 5,4% en observar clases de otros/as docentes comentándolas después. Los resultados obtenidos en 2018 en primaria reflejan que estas prácticas son más frecuentes que en secundaria: el 54% en *feedback* a partir de la observación en el aula, el 47% clase en equipo y el 15% en observar clases de otros/as docentes. En el cuadro 5.4 se incluyen los indicadores utilizados en el estudio TALIS 2018 para evaluar estas oportunidades.

Cuadro 5. 4. Indicadores validados en los estudios TALIS sobre cooperación entre docentes y *feedback* proporcionado al profesorado

La pregunta utilizada en este estudio para evaluar a través del profesorado sus oportunidades de cooperación entre docentes fue:

“Por término medio, ¿con qué frecuencia lleva a cabo las siguientes actividades en este centro?”

Respuestas: nunca, una vez al año o menos, entre 2 y 4 veces al año, entre 5 y 10 veces al año, entre 1 y 3 veces al mes, una vez a la semana o más.

1. “Imparto clase en equipo con otro(s) docente(s) en la misma aula.
2. Observo las clases de otros/as docentes y les hago comentarios.
3. Participo en actividades conjuntas con distintas clases y grupos de edades diferentes (p. ej., proyectos).
4. Intercambio materiales didácticos con mis compañeros/as.
5. Hablo con mis compañeros/as sobre la evolución del aprendizaje de determinados/as estudiantes.
6. Trabajo con otros/as docentes en este centro para asegurarnos de que haya baremos comunes para evaluar los progresos del alumnado.
7. Asisto a reuniones de equipo.
8. Participo en actividades conjuntas de aprendizaje profesional”.

Para conocer las oportunidades de recibir *feedback* se preguntó al profesorado si existen en su centro y, en caso de respuesta afirmativa, a través de qué métodos:

1. Observación directa de mi actividad docente en el aula.
2. Respuestas de encuestas a los/as estudiantes sobre mi actividad docente.
3. Evaluación de mis conocimientos sobre los contenidos.
4. Resultados externos de los/as estudiantes a los que imparto clase (p. ejemplo, calificaciones nacionales).
5. Resultados de centro y de clase (p. ej., resultados de rendimiento, resultados de proyectos, calificaciones de pruebas).
6. Autoevaluación de mi trabajo (p. ej., presentación de un informe de
7. Evaluación, análisis de mi actividad docente utilizando un vídeo.

Las respuestas a los 8 elementos incluidos en el cuadro 5.4 sobre el *feedback* que reconoce recibir el profesorado en España reflejan de nuevo que: en primaria son más frecuentes que en secundaria y en ambas etapas están menos extendidas que en la mayoría de los países analizados en el informe. El profesorado que indica no haber recibido *feedback* nunca representa en España: el 20% en primaria y el 17% en secundaria. Dada la relevancia que estas oportunidades pueden tener para la mejora de la práctica docente, parece conveniente incrementarlas en las mejores condiciones posibles.

5.3.2. Pautas para favorecer la formación permanente del profesorado

Como se analiza en el capítulo uno, el contexto idóneo para llevar a cabo la formación permanente del profesorado es insertarla como componente básico de las innovaciones que permiten desarrollar el centro como una comunidad profesional de aprendizaje, que ayude a transformar en profundidad los papeles y actividades escolares, construyendo una cultura de la cooperación a distintos niveles, favoreciendo el empoderamiento y desarrollo profesional del profesorado, desprivatizando lo que sucede en las aulas, a través de la observación compartida entre docentes y situando la educación en un proceso de innovación y evaluación continuas (Antinluomal et al., 2021; Hord, 2004; Huijboom et al., 2020; Krichesky y Murillo, 2015; Meeuwen et al., 2020; Stoll et al., 2006).

Las investigaciones experimentales que hemos realizado desde la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid sobre la formación permanente del profesorado en innovaciones que implican cambios importantes en su papel docente (Díaz-Aguado, 1996, 2004; Díaz-Aguado et al., 2013) reflejan que pueden representar el inicio del desarrollo de los centros como una comunidad profesional de aprendizaje, para lo cual conviene orientar dicha formación de acuerdo a las siguientes condiciones:

1) *Los/as profesores/as asumen voluntariamente el compromiso de participar en el programa de formación e innovación educativa, que incluye tanto la participación en las sesiones presenciales de formación coordinadas por personas expertas, como el desarrollo de las innovaciones propuestas dentro de su práctica educativa, que debería incluir oportunidades de compartir entre colegas lo que sucede en el aula. Conviene que el cumplimiento de estos compromisos sea reconocido de alguna forma valorada por quienes los van a seguir, por ejemplo, especificando el número de créditos que su suma supone. Por otra parte, es preciso que exista una reunión inicial de información, a partir de la cual el profesorado pueda decidir su participación, así como dedicar la primera sesión del curso a definir con precisión y de forma consensuada los objetivos y los papeles de cada agente en el desarrollo del programa.*

2) *El programa de formación favorece la docencia compartida y otras formas de cooperación entre el profesorado que en él participa, así como entre dicho profesorado y otras figuras con responsabilidad en el desarrollo y evaluación de las innovaciones propuestas, de forma que pueda recibir *feedback* sobre su práctica*

educativa. El mantenimiento de las innovaciones puestas en marcha se favorece cuando se insertan en proyectos compartidos por equipos dentro del propio centro educativo, así como cuando existe una implicación clara de su equipo directivo.

3) *El programa de formación combina la teoría con la práctica*, distribuyéndola en una serie de sesiones dedicadas a reflexionar sobre los objetivos a alcanzar, los obstáculos que suelen existir y las innovaciones que pueden permitir superarlos, y conectando los principios teóricos abstractos con concreciones de procedimientos y actividades que permitan llevarlos a la práctica. La temporalización de dichas sesiones debe llevarse a cabo en un tiempo conocido de antemano y de forma que proporcione la oportunidad de planificar una determinada innovación, aplicarla en la práctica cotidiana y reflexionar sobre los logros y obstáculos de dicha práctica en sucesivas ocasiones, para lo cual es idónea la distribución del programa a lo largo de un semestre o, mejor aún, durante un curso académico.

4) *La innovación se inserta en un proceso de reflexión continua*. Para favorecerlo, además de participar en las sesiones de reflexión compartida, conviene que el profesorado lleve a cabo un *diario de campo* sobre las innovaciones que pone en práctica (incorporando siempre que sea posible la docencia compartida), anotando las dificultades y los logros, para llegar a detectar avances que de lo contrario podrían pasar desapercibidos, así como conflictos que requieren ser resueltos en sus primeras fases, evitando la tendencia a aplicar las innovaciones de forma automática, que podría reducir su eficacia.

En la dirección de las pautas anteriormente expuestas se orientan las conclusiones del meta-análisis realizado por Johnson et al. (2000) sobre el aprendizaje cooperativo, entre las que se propone combinar en la formación del profesorado procedimientos directos, muy estructurados en torno a una serie de pasos que pueden comenzar a aplicarse tras pocas horas de formación, e ir desarrollando la comprensión de los principios y condiciones de las que depende su eficacia a través de un proceso que requiere meses, o incluso años, hasta que el profesorado hace suya la innovación y ésta puede mantenerse y adaptarse a situaciones cambiantes sin grandes dificultades. Los programas de formación del profesorado desarrollados en nuestras investigaciones favorecen dicha apropiación distribuyendo sus sesiones en dos fases: la primera a principio del curso académico (de unas 12 horas concentradas en días sucesivos) y la segunda en una serie de sesiones de tres horas que se distribuyen durante el resto del curso (quincenal o mensualmente), de forma paralela a la puesta en práctica de los programas de prevención de la violencia que, gracias a su concreción, han podido comenzar a aplicar en las aulas un mes después de iniciar la formación (Díaz-Aguado, 2022).

5.3.3 Indicadores sobre formación del profesorado en convivencia escolar, igualdad y prevención de la violencia

En el cuadro 5.5 se incluyen los indicadores sobre este tema utilizados en el estudio estatal sobre la convivencia en educación secundaria (Díaz-Aguado et al., 2010).

Cuadro 5.5 Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar sobre formación del profesorado

A través del equipo directivo se evaluaron con la siguiente pregunta:

“¿Se han realizado durante el curso anterior actividades de formación del profesorado a nivel de centro sobre la mejora de la convivencia?” Respuestas: sí, no.

A quienes respondieron afirmativamente se preguntó:

- “Número de profesores y profesoras que han participado.
- Número de horas del curso.
- Presupuesto invertido desde el centro para la realización de dicha formación.
- Indique si se han tratado o no en la formación en el centro cada uno de los temas mencionados a continuación:
 - 1) Mediación/resolución de conflictos.
 - 2) Enseñanza de habilidades sociales.
 - 3) Técnicas de gestión del aula, comportamiento disruptivo.
 - 4) Tolerancia y educación intercultural.
 - 5) Coeducación y prevención del sexismo.
 - 6) Prevención de la violencia.
 - 7) Acoso entre iguales.
 - 8) Aprendizaje cooperativo.
 - 9) Mejora de la escuela como comunidad.
 - 10) Educación en valores cívicos y éticos.
 - 11) Colaboración con familias”.

A través del profesorado, se incluyó una pregunta similar a la anterior referida a formación sobre convivencia tanto dentro como fuera del centro, realizada con posterioridad a los estudios exigidos para el acceso a la docencia, seguida de los 11 temas por los que también se pregunta al equipo directivo. En apoyo de la validez de esta pregunta cabe considerar que el número de temas de convivencia escolar sobre los que el profesorado reconoce tener formación permite predecir una mayor realización profesional, importante indicador de su empoderamiento.

Para conocer la puesta en práctica de lo aprendido convendría incluir respecto a cada tema tratado las tres preguntas siguientes:

A) “¿La formación realizada exigía para el reconocimiento de créditos aplicar los temas tratados con el alumnado? Respuestas: sí, no.

B) ¿Proporcionaba la oportunidad de compartir la aplicación de dichos contenidos en el aula a través de la observación entre docentes?” Respuestas: sí, no.

C) “¿Ha desarrollado usted actividades con el alumnado siguiendo las propuestas presentadas en los cursos de formación del profesorado? Respuestas: nada, poco, bastante, mucho.

En educación primaria e infantil

Todos los indicadores sobre formación del profesorado en convivencia escolar incluidos en este cuadro resultan relevantes en educación primaria e infantil por lo que pueden ser utilizados en dichos niveles educativos.

En el estudio estatal de la convivencia en educación secundaria (Díaz-Aguado et al., 2010) se encontró que el 58% de los equipos directivos reconoció haber realizado el curso anterior formación en su centro sobre convivencia escolar, que habían participado en ella como promedio 24 profesores/as, con una duración media de 33 horas, oscilando entre 4 y 300 horas. Los temas más tratados entre quienes realizaron dicha formación fueron: prevención de la violencia (71,8%), colaboración con las familias (68%), resolución de conflictos y mediación (53,7%) y habilidades sociales (42%).

En los estudios sobre igualdad y prevención de la violencia contra las mujeres (Díaz-Aguado et al., 2020, 2021), realizados con posterioridad a la investigación anteriormente mencionada, se han incluido indicadores similares a los del cuadro 5.4 referidos a las propuestas educativas del Pacto de Estado contra la Violencia de Género de 2017. Entre sus resultados cabe destacar los siguientes:

1) *Contenidos sobre prevención de violencia que el profesorado reconoce haber tratado en su formación permanente.* De los temas por los que se pregunta, el más tratado es resolución de conflictos y habilidades sociales (por el 42,5%), seguido a distancia por coeducación, igualdad y prevención del sexismo (18,9%), prevención de la violencia en general (16,1%), tolerancia y educación intercultural (14,9%), violencia de género (12,3%), educación en valores cívicos y éticos (11,3%) y educación afectivo-sexual para la igualdad (10,5%). El resto de los temas por los que se pregunta han sido tratados de forma muy minoritaria: estudios sobre género (6,1%), prevención del abuso sexual (3,6%), violencia doméstica y maltrato infantil (3,4%).

2) *La formación permanente en el centro durante el curso anterior.* El 91,6% de los centros respondió haber realizado dicha formación. Lo cual refleja que se trata de una práctica muy generalizada en el momento de llevar a cabo este estudio. De los temas por los que se pregunta, el más tratado sigue siendo resolución de conflictos y habilidades sociales (en el 42,5% de los centros), seguido a distancia por: prevención de la violencia en general (26,1%), coeducación, igualdad y prevención del sexismo (21,76%), prevención de la violencia de género (18,6%), educación afectivo-sexual para la igualdad (10,1%), prevención del abuso sexual (6,1%) y violencia doméstica/maltrato infantil (3,4%).

3) *La formación permanente del profesorado no suele requerir poner en práctica lo aprendido para el reconocimiento de los créditos.* Aproximadamente, solo uno de cada tres docentes reconoce dicho requisito en los cursos realizados, con ligeras diferencias en función del tema del curso.

4) *La mitad del profesorado ha tenido la oportunidad de compartir la aplicación de lo aprendido en el curso a través de la observación entre docentes.* Esto refleja que a pesar de que el curso no lo requería, alrededor del 50% ha aplicado los contenidos a su práctica docente y ha podido compartirla con iguales, como se propone desde la OCDE (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Conviene tener en cuenta, también, que la mitad del profesorado no ha tenido dicha oportunidad de cooperación entre docentes.

5) *Posibilidad de aplicar con el alumnado las propuestas presentadas en la formación permanente.* Sumando a quienes responden haberlas podido aplicar bastante o mucho, se encuentra que los temas más aplicados han sido; “educación cívica, derechos humanos y democracia” (69%), “tolerancia/educación intercultural” (63,5%), “coeducación, igualdad y prevención del sexismo” (61,6%), “resolución de conflictos y habilidades sociales” (60,2%) y “prevención de la violencia de género” (56,2%). Sorprende que un porcentaje considerable responda haberlos aplicado “nada” o “poco”, especialmente en temas que fácilmente podrían aplicarse desde cualquier materia, como la coeducación. Se deduce, así, la conveniencia de incrementar las medidas para promover dicha aplicación desde la formación del profesorado.

5.4. Planes y programas para mejorar la convivencia y la igualdad

5.4.1. Contexto normativo

Como contexto normativo existente a nivel estatal en España respecto a los planes de convivencia e igualdad cabe destacar las siguientes medidas que todos los centros deberían poner en marcha:

1) *“Elaborar un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas, y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación”* (LOE, 2006, artículo 124).

2) *Designar desde el Consejo Escolar del centro una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres”* (LOMLOE, 2020, artículo 126. Punto 2).

3) *Contar con “un coordinador o coordinadora de bienestar y protección del alumnado, que actuará bajo la supervisión de la persona que ostente la dirección o titularidad del centro”* (LOMLOE, 2020, artículo 124.punto 5; LOPIVI, 2021, artículo 35).

Además, “las administraciones educativas regularán los protocolos de actuación contra el abuso y el maltrato, el acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual, violencia de género, violencia doméstica, suicidio y autolesión, así como cualquier otra manifestación de violencia comprendida en el ámbito de aplicación de esta ley” (Ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, artículo 34. punto1).

Como se reconoce desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022), existe una importante variedad entre Comunidades Autónomas en las estructuras y figuras responsables de la convivencia en los centros educativos.

Las más extendidas hacen referencia a coordinador/a de: “convivencia”, “igualdad o coeducación” o de “igualdad y convivencia”. En algunas CC. AA. se da dicha responsabilidad a un equipo o a una comisión y en otras se refieren a denominaciones más específicas, como: “coordinador/a de lengua, interculturalidad y cohesión social”, “coordinador/a de ayuda entre iguales”, “equipo de mediación” o “coordinador/a de salud”. Por otra parte, entre los programas relacionados con la convivencia que se están desarrollando en las CC. AA. se destacan los siguientes: convivencia en positivo; ayudantes, mediadores y tutoría entre iguales; prevención de acoso y ciberacoso; igualdad y prevención para violencia de género; educación emocional; interculturalidad/equidad; desarrollo afectivo-sexual y diversidad sexual; bienestar emocional; trastornos de conducta; comunidades de aprendizaje; prácticas restaurativas; o de otros procedimientos específicos, como el método ninguna culpa y de responsabilidad compartida (MEFP, 2022).

Los indicadores que a continuación se presentan hacen referencia a los planes de convivencia e igualdad, pero pueden adaptarse para los otros planes anteriormente mencionados modificando el contenido de las preguntas a sus objetivos específicos.

5.4.2. Indicadores sobre planes de convivencia e igualdad

Todos los indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar que se presentan en este informe pueden ser utilizados para evaluar los planes de convivencia e igualdad en los centros educativos, como indicadores de:

- *La convivencia en el centro antes de poner en marcha el plan*, con el objetivo de poder definir objetivos realistas y viables, adaptar el plan a dicha situación y utilizar esta evaluación como punto de partida, con la que comparar la convivencia en sucesivas evaluaciones.
- *El proceso generado por el plan*, a través de indicadores que reflejen la puesta en marcha de las innovaciones propuestas y sus condiciones.
- *Los posibles cambios producidos en sucesivas fases*, volviendo a utilizar los mismos indicadores empleados en su inicio y en función de los cuales elaborar un nuevo plan, situándolo así en un proceso continuo de innovación y mejora. Es muy importante utilizar indicadores sobre los objetivos propuestos de distinto nivel de dificultad, incluyendo tanto los que permitan detectar los avances más probables como otros más ambiciosos y difíciles para los que probablemente se requiera más tiempo. Cuando en la evaluación vayan a participar varios centros, puede resultar muy conveniente comparar los posibles cambios generados en los centros o grupos que ya han puesto en marcha el programa con centros o grupos que no lo han iniciado todavía y que podrían llevarlo a cabo más adelante.

En el cuadro 5.6 se presentan indicadores específicos sobre planes de convivencia e igualdad desarrollados en la serie de estudios llevada a cabo durante la década 2010-2020 (Díaz-Aguado et al., 2011, 2014, 2020, 2021). En el estudio de 2020 participaron 13.257 adolescentes, 3.045 docentes y 268 equipos directivos, de 16 CC. AA. La comparación entre resultados de 2010, 2013 y 2020, se basa en 15 CC. AA., 26.334 adolescentes, 7.120 docentes y 641 equipos directivos. Los cursos participantes fueron: 3º y 4º de ESO, así como todos los cursos de bachillerato, ciclos formativos de grado medio y de grado superior.

Cuadro 5.6 Indicadores sobre igualdad, prevención de la violencia de género y planes de convivencia y coeducación en el centro

Los indicadores que a continuación se presentan fueron validados en la serie de estudios realizados en educación secundaria desde la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, por impulso de la Delegación del Gobierno para la violencia de género, con la colaboración del Ministerio de Educación y Formación Profesional, las Comunidades Autónomas, Ceuta y Melilla (Díaz-Aguado et al., 2011, 2014, 2020, 2021).

Uno de los objetivos de estos estudios era conocer la situación de los centros educativos de España respecto a las recomendaciones y medidas propuestas en el Pacto de Estado contra la Violencia de Género de 2017.

A través del alumnado

A. ¿Con qué frecuencia se produce en el centro educativo lo que se indica a continuación?
Respuestas: 1=nunca o casi nunca, 2=al menos una vez por semana; 3=varias veces por semana; 4=casi todos los días.

1. Trabajamos en clase en equipos formados por chicos y chicas.
2. Trabajamos sobre los conflictos que surgen en clase para resolverlos de forma justa.
3. Se realizan actividades sobre el papel de las mujeres en los temas que estudiamos.
4. Trabajamos sobre lo que es el machismo y cómo corregirlo.
5. Analizamos cómo son las relaciones entre hombres y mujeres, sus problemas y cómo resolverlos.
6. Analizamos críticamente la imagen que de los hombres y las mujeres se trasmite en los medios de comunicación (la televisión, los videojuegos, internet...).
7. Hemos trabajado sobre el papel del feminismo en el avance hacia la igualdad entre hombres y mujeres.
8. Trabajamos sobre nuestras emociones y cómo manejarlas.
9. Trabajamos sobre cómo superar las limitaciones emocionales del sexismo.
10. Hemos trabajado sobre la diversidad de modelos familiares.

B. ¿Recuerdas que se haya trabajado en tu centro el problema de la violencia que algunos hombres ejercen contra las mujeres en su relación de pareja o expareja?

Respuesta: si, no. La respuesta afirmativa a esta pregunta abría, entre otras, las siguientes:

1. Se ha organizado alguna jornada o se ha dado alguna conferencia.
2. El/la profesor/a lo explicó.
3. Hemos trabajado en equipos en clase sobre este tema. 5. Trabajaron en equipos en clase sobre este tema.

4. El alumnado elaboró por equipos su propia propuesta sobre cómo prevenirlo.
5. Realizaron trabajos individuales sobre este tema.
6. Se vieron vídeos con anuncios o reportajes sobre este tema.
7. Se vio cine en clase sobre este tema.
9. A través del profesorado: el plan de convivencia y el plan de igualdad

C. Conoce usted que existan en su centro las siguientes medidas:

Respuesta: sí, no.

1. Protocolos para alumnado que está siendo maltratado en su familia
2. Plan de Mejora de la Convivencia
3. Plan de Igualdad o coeducación

A quienes respondieron que en su centro existía cada uno de dichos planes se planteó:
“Expresa hasta qué punto se da en dicho plan lo siguiente”

Respuesta: nada, poco, bastante, mucho.

1. ¿Ha participado usted en la elaboración del plan?
2. ¿Participa usted en el desarrollo del plan desde su trabajo cotidiano?
3. ¿Cuenta el plan con instrumentos de evaluación conocidos por usted?
4. ¿Parece un plan eficaz para el logro de sus objetivos?
5. ¿Parece un plan eficaz para la prevención de la violencia?
6. ¿Incluye el plan actividades específicas para prevenir la violencia contra la mujer?

A través del equipo directivo

“Existen en su centro cada una de las siguientes medidas”:

Respuesta sobre la existencia de cada medida: sí, no. En caso afirmativo se plantean otras cuestiones con respuesta sí, no, o pidiendo que especifique el número de veces que se han aplicado.

1. Personas en el Consejo Escolar con la responsabilidad específica de promover la igualdad entre hombres y mujeres. *En caso afirmativo se plantea la pregunta:*
¿Lleva a cabo dicha persona el seguimiento de las posibles situaciones de violencia de género detectadas desde el centro?

2. Un protocolo sobre cómo actuar en caso de detectar que el alumnado del centro puede estar siendo maltratado en su familia.

En caso afirmativo se plantea la pregunta

¿En cuántos casos se aplicó dicho protocolo en el último curso?

3. Un protocolo sobre cómo actuar en caso de detectar que el alumnado del centro está expuesto a la violencia de género sufrida por su madre.

En caso afirmativo se plantea la siguiente

¿En cuántos casos se aplicó dicho protocolo en el último curso?

4. Actuaciones del servicio de inspección para garantizar la inclusión de la prevención de la violencia de género en las actividades del centro.

En caso afirmativo se plantea la pregunta

¿Cuántas actuaciones realizó la inspección durante el último curso para dicho objetivo?

5. Otras actuaciones del servicio de inspección en relación con el centro para comprobar o promover la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

En caso afirmativo se plantea la pregunta

¿Cuántas actuaciones realizó la inspección durante el último curso para dicho objetivo?

6. Actuaciones en relación con las familias orientadas específicamente a promover la igualdad y a prevenir la violencia de género.

7. Plan de mejora de la convivencia.

8. Plan de igualdad o coeducación.

En caso de respuesta afirmativa sobre cada plan se plantean las siguientes preguntas:

1. ¿Cuenta el plan con instrumentos de evaluación?

2. ¿Parece un plan eficaz para la prevención de la violencia?

3. ¿Incluye el plan actividades específicas para prevenir la violencia contra la mujer?

4. ¿Ha realizado la Inspección Educativa un seguimiento de dicho plan para incorporar actuaciones relacionadas con la violencia contra las mujeres?

Los estudios realizados con los indicadores del cuadro 5.6 en educación secundaria reflejaron los siguientes resultados en relación a los planes de convivencia e igualdad (Díaz-Aguado et al., 2011, 2014, 2020, 2021):

1) *Frecuencia de actividades en las aulas para construir la convivencia y la igualdad.* La mayoría del alumnado reconoce en 2020 haber trabajado en clase frecuentemente en: equipos formados por chicos y chicas (el 71,6%), la resolución de los conflictos que surgen en clase (el 59,3%), el papel del

feminismo en el avance hacia la igualdad (el 57,4%), qué es el machismo y cómo prevenirlo (el 51,8%) y el papel de las mujeres en los temas estudiados (el 51,2%). En el resto de los temas, la mayoría responde que no lo ha trabajado nunca o casi nunca; así sucede en las dos preguntas sobre la educación emocional: “trabajamos sobre nuestras emociones y cómo gestionarlas” (el 51,6% dice que nunca o casi nunca) y sobre “cómo superar las limitaciones emocionales del sexismo” (el 61%). Todas estas actividades se han trabajado más en ESO que en las etapas posteriores, diferencias que podrían estar relacionadas con la presión por los contenidos del currículo y la formación del profesorado que imparte las materias en cada tipo de estudio.

2) *Evolución de actividades para la convivencia y la igualdad durante la década 2010-2020.* Las seis actividades por las que se preguntó en los tres estudios se incrementan de 2010 a 2013 y sobre todo de 2013 a 2020. Los cambios de mayor magnitud se producen en: el trabajo por equipos formados chicas y chicos, así como en las actividades sobre el papel de las mujeres y sobre qué es el machismo y cómo prevenirlo. En la misma dirección se orientan los cambios detectados a través del profesorado, según los cuales mejora durante la década la calidad de las relaciones entre alumnos y alumnas y se incrementan las actividades de prevención de la violencia.

3) *Recordar haber trabajado en la escuela contra la violencia de género, un importante indicador para evaluar la prevención, que reduce el riesgo de vivirla.* El 47,8% del alumnado reconoce en 2020 recordar que en su centro se ha trabajado sobre “el problema de la violencia que algunos hombres ejercen contra las mujeres en la relación de pareja o expareja”. Se observa, en este sentido, un incremento significativo (de 8 puntos porcentuales) entre 2013 y 2020, paralelo a otros avances en la construcción de la igualdad. Para valorar su importancia conviene tener en cuenta que en los tres estudios (en 2010, 2013 y 2020) haber trabajado este problema en la escuela reduce significativamente el riesgo de ejercer o sufrir dicha violencia. Estos resultados ponen de manifiesto la validez de esta pregunta como posible indicador que convendría incluir en la evaluación de programas escolares de prevención de distintos tipos de violencia, adaptándola a cada objetivo.

4) *Indicadores sobre los procedimientos para trabajar la prevención.* Según el alumnado en 2020, los procedimientos escolares más habituales para prevenir la violencia de género son las “jornadas o conferencias” (77,2%), seguidos de “la explicación del profesor/a” (73,4%), “el visionado de vídeos” (72,6%) y a cierta distancia de “la explicación del profesor/a” (54,2%) y el “trabajo en equipos” (53%). Solo el 35,1% reconoce haber realizado el tipo de actividad más eficaz para que el rechazo a la violencia de género se incorpore a la identidad: trabajos por equipos elaborando su propia propuesta sobre cómo prevenirlo. El porcentaje de quienes reconocen que los trabajos fueron considerados para la calificación en alguna asignatura se reduce al 29,1%. Conviene tener en cuenta que esta condición suele incrementar la eficacia de las actividades realizadas y reflejar la plena incorporación del tratamiento de la violencia de género en el currículum, con la misma relevancia que otros contenidos obligatorios.

5) *El Plan de convivencia como contexto de prevención de la violencia.* El 72,5% de los equipos directivos reconoció disponer en su centro de un plan de

convivencia. Dada la obligatoriedad de dicho plan, resulta sorprendente que el 27,5% no lo hayan desarrollado. Entre los que respondieron afirmativamente a esta pregunta, una amplia mayoría (79,5%) valora dicho plan como muy o bastante eficaz para prevenir la violencia en general. Este elevado porcentaje se reduce al 53,6% cuando se pregunta si el plan incluye actividades específicas para prevenir la violencia contra las mujeres. También son mayoría (55,5%) los equipos que consideran que el plan cuenta con instrumentos para su evaluación. En sentido contrario se orientan las respuestas sobre el seguimiento de dicho plan por parte de la inspección para sugerir la incorporación de actuaciones relacionadas con la violencia de género. La mayoría (55%) responde que no ha habido dicho seguimiento, incluido entre las propuestas del Pacto de Estado de 2017.

6) *El Plan de igualdad o coeducación como contexto para la prevención de la violencia.* El 32,9% de los equipos directivos reconoció que su centro contaba con dicho plan. Una inmensa mayoría de estos equipos (80,7%) considera que este plan es bastante o muy eficaz para la prevención de la violencia en general y el 57,9% responde que cuenta con instrumentos para su evaluación. En estas dos respuestas, los porcentajes de valoración son muy parecidos a los del plan de convivencia. Se observan, sin embargo, superiores porcentajes en el plan de igualdad respecto a la inclusión de actividades específicas para prevenir la violencia contra las mujeres (el 75,8% responde que las incluye bastante o mucho) y el seguimiento de la inspección para sugerir incorporar actuaciones relacionadas con la violencia de género, en el que el porcentaje de quienes dicen que no ha habido dicho seguimiento es del 41,9% (frente al 55% en el de convivencia). De nuevo parece que, aunque ambos planes pueden incluir la prevención de la violencia de género, el plan de igualdad o coeducación lo favorece en mayor medida.

7) *Existencia de protocolos para casos de maltrato y actividades dirigidas a las familias.* El 72,1% de los equipos directivos reconoce en 2020 disponer de protocolos de actuación para casos de alumnado que puede estar siendo maltratado en su familia; protocolos que responde conocer solamente el 21,4% del profesorado. Respecto a actividades dirigidas a las familias para promover la igualdad y prevenir la violencia de género, el porcentaje de equipos que responde existen en su centro es del 27,5%; cifra que sube al 32% a través del profesorado que dice llevarlas a cabo. Parece, por tanto, que esta medida es realizada en mayor medida por el profesorado a través del contacto que establece directamente con las familias.

8) *Dificultad de aplicación de los protocolos para casos de maltrato.* La globalidad de los resultados obtenidos refleja que, aunque un elevado porcentaje de centros (el 72,1%) reconoce tener protocolos de actuación para alumnado que puede estar siendo maltratado en su familia, son muy poco conocidos por el profesorado (solo por el 21,4%). El porcentaje de centros que reconoce tener protocolos para casos de exposición del alumnado a la violencia de género contra la madre, es muy inferior, del 37,8% y solo el 16% del profesorado responde conocerlos. Ambos protocolos son muy poco utilizados, puesto que la mayoría de los centros que cuentan con ellos (el 53,3% y el 71,7%, respectivamente) no los han aplicado el curso anterior y casi todos los que lo han

aplicado lo han hecho solo una vez. Si comparamos esta reducida aplicación con las respuestas del alumnado sobre su exposición al maltrato, parece que los centros tienen muchas dificultades para aplicar los protocolos de detección precoz, de lo cual se deduce la necesidad de mejorar este tipo de medidas: divulgando la existencia de estos protocolos entre el profesorado y realizando un seguimiento de su aplicación que permita mejorar su eficacia. La inclusión de estas responsabilidades en torno a una persona con formación en este ámbito, como puede ser el o la coordinador/a de bienestar y protección del alumnado, podría favorecer su cumplimiento.

El estudio realizado en 2023, con 20.622 estudiantes de 4º de primaria a 4º de ESO, ha validado cinco indicadores que permiten detectar la extensión de cinco importantes medidas educativas para prevenir el acoso y desarrollar la protección y el bienestar del alumnado, a través de las siguientes preguntas, con opciones de respuesta “sí” o “no” (Díaz-Aguado et al., 2024):

1) “¿Recuerdas haber trabajado en clase sobre lo que es el acoso escolar y qué hacer para detenerlo?”. El 80% del alumnado respondió que sí y quienes lo recuerdan tienen menos riesgo de sufrir o ejercer acoso escolar.

2) “¿Recuerdas que se haya trabajado en tu centro sobre los riesgos de internet y las redes sociales?”. El 85,2% del alumnado respondió que sí y quienes lo recuerdan tienen menos riesgo de sufrir o de ejercer ciberacoso.

3) “¿Sabes dónde podrías encontrar ayuda si tuvieras un problema grave con otra persona a través de internet o del móvil?”. El 79% del alumnado respondió saberlo y quienes lo saben tienen menos riesgo de ejercer o sufrir ciberacoso.

4) ¿Recuerdas haber trabajado en el centro sobre qué puedes hacer cuando te sientes psicológicamente mal (muy triste, muy nervioso/a, muy enfadado/a, sin esperanza...)?” El 41% respondió que sí y quienes recuerdan dicho trabajo tienen menos síntomas de problemas de salud mental (como los síntomas depresivos o problemas de conducta) y menos riesgo de ejercer acoso escolar.

5) “¿Sabes a quien podrías acudir en este centro para encontrar ayuda si se tienen estos problemas?” El 70% del alumnado respondió que sí y quienes lo saben tienen menos síntomas de problemas de salud mental (como los síntomas depresivos, los problemas de conducta o la ideación suicida) y también menos riesgo de ejercer o de sufrir acoso escolar.

Estos resultados reflejan la conveniencia de preguntar al alumnado para conocer los avances y limitaciones de las medidas educativas destinadas a mejorar la convivencia, así como su protección y bienestar.

5.5. Hacer de la diversidad una ventaja y prevenir los discursos de odio y violencia

Los estudios realizados en contextos educativos en los que convive alumnado procedente de grupos diversos reflejan que dicha convivencia representa una condición necesaria, aunque no suficiente, para la construcción de la igualdad y

la tolerancia, puesto que son necesarias también otras condiciones que es necesario promover. También ponen de manifiesto que la diversidad existente en los centros puede originar más conflictos, pero también más oportunidades para aprender a resolverlos, pudiéndose convertir así en una ventaja educativa para todo el alumnado si se adopta un enfoque proactivo que proporcione dichas oportunidades, al preparar mejor para convivir en un mundo diverso y conflictivo (Díaz-Aguado, 2006, Hymel et al., 2015; Johnson y Johnson, 2002; Slavin, 2008).

Como muestra de la relación existente entre la convivencia escolar y el entorno en el que se encuentra el centro cabe considerar los resultados (analizados en el capítulo dos) sobre el mayor riesgo de exclusión y victimización del alumnado perteneciente a colectivos que sufren discursos de odio en el contexto en el que se encuentra la escuela, relacionados con la diversidad cultural, funcional, de género o de aspecto físico, entre otras (Bae et al., 2019; Koyanagi et al., 2020; Maiano et al., 2016; Myers et al., 2020; Pinguart, 2017; Toomey y Russell, 2016).

Por discurso de odio se entiende (ONU, 2019) “cualquier forma de expresión que ataque o utilice un lenguaje peyorativo o discriminatorio contra una persona o un grupo sobre la base de quiénes son o por su religión, origen étnico, nacionalidad, raza, color, ascendencia, género u otro factor de identidad”. Los discursos de odio representan una grave amenaza para los derechos humanos, la protección de las minorías, la prevención del terrorismo y la discriminación, la lucha contra la violencia de género y el sostenimiento de la paz. Por lo que luchar contra ellos requiere una respuesta coordinada que trate sus causas profundas, las condiciones que incrementan su riesgo, así como sus efectos sobre las víctimas y las sociedades en general, destacando el decisivo papel que para prevenirlos tiene educar para la igualdad, la tolerancia y la ciudadanía mundial (ONU, 2019).

Para poder hacer de la diversidad una ventaja es fundamental evitar la segregación del alumnado procedente de entornos desfavorecidos, problema que representa una grave amenaza para “garantizar la enseñanza inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas”, propuesta desde Naciones Unidas como uno de los principales objetivos para construir un mundo mejor (ONU, 2015). Los estudios realizados sobre este tema reflejan que “la segregación escolar reduce las oportunidades del alumnado para aprender e interactuar con compañeros/as de diferentes orígenes socioeconómicos, culturales o étnicos, debilitando la cohesión social. Está demostrado que en España la segregación escolar por nivel socioeconómico perjudica tanto el rendimiento del alumnado nacido en el país como el del nacido en el extranjero” (OCDE, 2023, p. 9).

5.5.1. Condiciones para educar en el respeto intergrupal y la tolerancia

El significado del término educación intercultural, utilizado en un primer momento para hacer referencia a la necesidad de superar el modelo tradicional (centrado en la cultura mayoritaria) para favorecer la inclusión de minorías culturales, se ha ido ampliando para hacer referencia con él a un nuevo modelo educativo, que debe desarrollarse en todos los centros y con todo el alumnado; un modelo que logre adaptar la educación a los complejos retos que vivimos hoy, ampliando la

inclusión a otros colectivos que sufren exclusión y discriminaciones (en función de la diversidad funcional, de género, por aspecto físico...) y cuyas principales características se resumen a continuación:

1. Es preciso desarrollar la *identificación con el propio grupo desde el respeto a otros grupos* y la identificación con toda la humanidad. Este objetivo no puede limitarse a los centros a los que asisten diversos grupos culturales, por ejemplo, sino que debe llevarse a cabo en todo tipo de centros para enseñar a ejercer la ciudadanía en un mundo global y diverso.

2. Para desarrollar la tolerancia en contextos en los que convive el alumnado de diversos grupos es necesario *construir simultáneamente la igualdad* (a través de proyectos compartidos, referencias compartidas, el deseo de convivir...) y *el respeto a la diversidad*.

3. Para prevenir los discursos de odio y su contagio es necesario enseñar a *afrentar la incertidumbre y a construir una identidad positiva y tolerante*: aprendiendo a relativizar el significado que damos a la realidad, como una construcción realizada desde una perspectiva (intereses, situación histórica, grupo de pertenencia...).

4. Hay que construir la igualdad y la tolerancia desde la práctica de las relaciones en el aula, incluyendo *prevención específica sobre sus principales obstáculos*, como el racismo, el sexismo o la homofobia. Porque para erradicar dichos problemas desde la educación no basta con que la escuela no sea racista o sexista, sino que debe construir activamente un modelo alternativo, basado en los derechos humanos y en los valores de igualdad y tolerancia, de forma que todo el alumnado (también el que se encuentra en situación de riesgo) pueda aprender a respetar dichos valores desde las reflexiones y relaciones que se establecen en la escuela.

5. Es preciso prevenir la intolerancia y el odio *en sus tres componentes*: cognitivo (identificando y corrigiendo prejuicios y discursos de odio), afectivo (a través de figuras tolerantes de referencia) y conductual (con experiencias y habilidades de colaboración en equipos heterogéneos).

6. La *inclusión física de minorías en las aulas es una condición necesaria pero no suficiente para su inclusión social*, para la cual se requieren además otras condiciones, que pueden proporcionarse a través de algunos procedimientos de aprendizaje cooperativo (descritos en el capítulo dos), de forma que la interacción entre miembros de distintos grupos:

- Sea de suficiente duración, calidad e intensidad como para establecer relaciones estrechas.
- Proporcione experiencias de igualdad de estatus.
- Suponga cooperar en torno a los mismos objetivos hasta su consecución.

7. *El debate en equipos heterogéneos puede enseñar a coordinar perspectivas y desarrollar el razonamiento moral sobre derechos humanos*. Para favorecer su eficacia conviene iniciar el debate a partir de conflictos entre derechos pidiendo que traten de buscar la mejor solución posible y estructurándolos en tres fases: presentación del conflicto o dilema a toda la clase, debate por equipos

heterogéneos (de 4-6 miembros) y puesta en común con toda la clase a partir de la presentación de los portavoces de cada equipo. A través de cuentos y dramatizaciones puede adaptarse este procedimiento para ser aplicado en educación primaria e infantil.

8. Para resolver algunos conflictos que a veces se producen al tratar de llevar a la práctica las pautas anteriores sobre diversidad cultural, por ejemplo, conviene tener en cuenta que la educación intercultural *representa un medio para avanzar en el respeto a los derechos humanos más que un fin en sí misma*. Es decir, que en función de ella no pueden justificarse costumbres que vayan en contra de los derechos humanos. Esto exige desarrollar simultáneamente el *respeto intercultural desde una perspectiva de género*, junto a la igualdad entre hombres y mujeres.

5.5.2 Indicadores sobre inclusión, igualdad y competencias cívicas

Una convivencia escolar de calidad, coherente con los valores democráticos que la escuela pretende transmitir, exige poner en práctica los valores de igualdad desde las relaciones que se construyen en la escuela; y desarrollar competencias ciudadanas para ejercer derechos y deberes, tener un criterio propio y respetar al diferente, que fortalezca contra los discursos de odio existentes en determinados contextos. Su logro debe ser evaluado, por tanto, como una importante condición de la convivencia escolar. En el cuadro 5.7 se presentan indicadores validados en este sentido a través del alumnado y del profesorado.

Cuadro 5.7 Indicadores validados desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar sobre educación en competencias cívicas y valores de inclusión e igualdad

A. La construcción activa de la inclusión y la igualdad

A través del alumnado se evaluó con la siguiente pregunta, con cuatro opciones de respuesta (nada, algo, bastante, mucho):

Indica en qué grado se dan en este centro cada una de las condiciones que se indican a continuación:

1. Se realizan actividades que tratan sobre el racismo y el daño que produce (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...).
2. Los/as estudiantes que provienen de otras culturas o países encuentran en los/as profesores la atención adecuada.
3. Los/as estudiantes que provienen de otras culturas o países son bien acogidos por los compañeros y compañeras.
4. Se trabaja con eficacia para superar el machismo.
5. Se realizan actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...).
6. Aprendemos a practicar la igualdad entre hombres y mujeres.
7. Los/as estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus profesores y profesoras.
8. Los/as estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus compañeros y compañeras.

El análisis factorial con las respuestas a los ocho elementos reflejó la existencia de **dos factores** con aceptable fiabilidad.

- *Prevención del sexismo y del racismo*, con cuatro elementos (1, 4, 5 y 6).
- *Trato inclusivo de la diversidad cultural y funcional*, con cuatro elementos (2, 3, 7 y 8).

A través del profesorado se evaluó con una pregunta muy parecida a la del alumnado, con las mismas opciones de respuesta (nada, poco, bastante, mucho), adaptando su redacción al papel del profesorado y añadiendo un elemento más:

“Indique en qué grado realiza usted en sus clases o en otros espacios del centro actividades para cada uno de los objetivos que se mencionan a continuación:

1. Ayudar a entender qué es el racismo y el daño que produce (cómo se inicia y evoluciona, por qué surge, cómo corregirlo...).
2. Enseñar a respetar y valorar otras culturas.
3. Proporcionar una adecuada atención al alumnado que procede de otras culturas o países.
4. Lograr que el alumnado que procede de otras culturas o países sea bien acogido por sus compañeros y compañeras.
5. Ayudar a entender qué es el machismo y cómo corregirlo.
6. Actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)
7. Enseñar a practicar la igualdad entre hombres y mujeres.
8. Proporcionar una adecuada atención al alumnado con necesidades educativas especiales.
9. Lograr que el alumnado que tiene necesidades especiales encuentre el apoyo que necesita”.

El análisis factorial con las respuestas a los nueve elementos reflejó la existencia de **dos factores** con buena fiabilidad, y composición similar a la detectada en el alumnado.

- *Prevención del sexismo y de la intolerancia*, con cinco elementos (1, 2, 5, 6 y 7).
- *Trato inclusivo de la diversidad cultural y funcional*, con cuatro elementos (3, 4, 8 y 9).

Las correlaciones encontradas entre estos dos factores con el sentido de pertenencia y de realización profesional del profesorado reflejan la importancia que el bienestar del profesorado (reflejado en dichas condiciones) tiene para que pueda implicarse de forma proactiva en la construcción de una convivencia de calidad con el alumnado.

En educación primaria

A través del profesorado puede utilizarse esta pregunta sobre los elementos de *trato inclusivo de la diversidad cultural y funcional*. Respecto al factor *prevención del sexismo y la intolerancia*, los elementos más relevantes en primaria son los que hacen referencia relaciones basadas en la tolerancia y la igualdad (el 1 y el 7).

El estudio realizado desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar incluyó seis de los ocho elementos de esta pregunta en su cuestionario para el profesorado.

Teniendo en cuenta la dificultad de la pregunta para el alumnado, cabe esperar que pueda plantearse desde quinto de educación primaria con todos sus elementos, adaptando ligeramente la redacción del tercero y el séptimo

B. Educación en competencias cívicas

Los elementos que componen estas escalas sobre competencias ciudadanas fueron consensuados en el grupo de trabajo desde el cual se llevó a cabo el estudio estatal en secundaria a partir de la propuesta del equipo investigador de la Universidad Complutense basada en indicadores del estudio CIVED sobre educación en valores cívicos de la Agencia Internacional de Educación (Schulz et al, 2010), tratando de evaluar las recomendaciones que proponen el Consejo de Europa y la Unión Europea.

A través del alumnado. Se evaluó con la siguiente pregunta con cuatro opciones de respuesta (nada=nunca; poco= en situaciones especiales; bastante=al menos una vez a la semana; mucho=varias veces por semana):

“Indica con qué frecuencia se enseñan en este centro cada uno de los objetivos que se indican a continuación:

En este centro nos enseñan a:

1. Defender nuestros derechos
2. Cumplir con nuestros deberes
3. Tener tu propio criterio sobre lo que ves en la televisión, internet, etc.
4. Utilizar internet para aprender cosas importantes
5. Respetar los derechos humanos
6. Comprender el funcionamiento de la democracia
7. Alternativas a la violencia
8. Entender a personas que piensan de otra manera”.

A través del profesorado se evaluó con una pregunta similar y las mismas opciones de respuesta que la del alumnado:

“Indique con qué frecuencia enseña usted en sus clases o en otros espacios del centro cada uno de los objetivos que se indican a continuación:

1. Defender derechos.
2. Cumplir con deberes.
3. Formar un criterio propio sobre los mensajes que transmite la televisión, internet...
4. Utilizar internet para aprender cosas importantes.
5. Respetar los derechos humanos.
6. Comprender el funcionamiento de la democracia.
7. Alternativas a la violencia.
8. Entender a personas que piensan de otra manera”.

El análisis factorial realizado con las respuestas sobre estas ocho competencias cívicas reflejo la existencia de **un único factor** con buena fiabilidad, tanto en el alumnado como en el profesorado.

En educación primaria puede utilizarse esta pregunta con sus ocho elementos a través del profesorado. En este sentido, el estudio realizado desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar la utilizó con seis de sus elementos modificando su redacción.

En función de la dificultad de la pregunta, cabe esperar que pueda plantearse al alumnado desde quinto de educación primaria con todos sus elementos, adaptando la redacción del tercero y el séptimo.

C. Formación al alumnado sobre temas específicos relacionados con la convivencia escolar

Se evaluó a través de las siguientes preguntas, con respuesta: sí, no.

“¿Has recibido formación sobre cómo mejorar la convivencia en el centro?”

A quienes respondieron haber recibido dicha formación se preguntó si habían tratado cada uno de los siguientes temas:

1. Cómo resolver conflictos sociales.
2. Resolver conflictos a través de la mediación (con la ayuda de una persona no implicada en el conflicto).
3. Habilidades sociales.
4. Tolerancia y respeto entre culturas.
5. Igualdad entre hombres y mujeres.
6. Prevención de la violencia.
7. Acoso entre iguales.
8. Aprendizaje cooperativo.
9. Participación democrática.

En educación primaria podría plantearse esta pregunta al alumnado desde cuarto de curso, preguntando directamente si recuerda haber trabajado en su centro sobre los siguientes problemas.

Los resultados obtenidos en el estudio del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en secundaria (Díaz-Aguado et al., 2010) con los indicadores del cuadro 5.7 reflejaron que:

1. *Educación inclusiva hacia la diversidad cultural y funcional desde la perspectiva del alumnado.* Fue mayoritario el reconocimiento de que el profesorado atendía adecuadamente a estudiantes de otras culturas; la suma de quienes respondieron que esto sucedía bastante o mucho era de un 70,4%. Algo menor, pero también claramente mayoritario, era el porcentaje de quienes respondieron en la misma dirección sobre el trato proporcionado a dicho estudiantado por los compañeros y las compañeras (63,9%). Sin embargo, ante la pregunta “se realizan actividades sobre el racismo y el daño que produce”, las respuestas mayoritarias se producían al sumar las categorías que indicaban “poco o nada” (con un 69,7%). Respecto a los dos indicadores sobre el trato que recibía el alumnado con necesidades educativas especiales, de nuevo se observó una valoración mayoritariamente positiva: el 68% respecto al trato dado por el profesorado y el 58% respecto al trato dado por el alumnado. Aunque la mayoría de las respuestas en estos indicadores fueron positivas, conviene tener en cuenta, también, que un importante porcentaje de alumnado respondió que dichos indicadores inclusivos se daban nada o poco.

2. *La igualdad entre hombres y mujeres y la prevención del machismo según el alumnado.* Los mejores resultados se observaron en el indicador “aprendemos a practicar la igualdad entre hombres y mujeres”, el 55,1% del alumnado dijo que bastante o mucho. En segundo lugar, algo más de la mitad, el 51,3% reconoció en las mismas categorías de respuesta que en el centro “se trabaja con eficacia para superar el machismo”. Sin embargo, ante el indicador “se realizan actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres” fueron mayoría (60,1%) quienes respondían que esto sucede poco o nunca.

3. *Las respuestas del profesorado sobre la construcción de la igualdad y la tolerancia en el centro fueron aún más positivas que las del alumnado en todos los indicadores.* Los porcentajes de quienes reconocieron que cada indicador se daba bastante o mucho superaban el 80% en siete de los nueve indicadores. Los únicos que se situaron por debajo de dicha cifra hacían referencia a actividades específicas sobre un determinado problema: el racismo (69,9%) y la violencia contra las mujeres (63,2%). Tanto estas diferencias como las observadas a través del alumnado pueden atribuirse a las existentes en la naturaleza de los objetivos incluidos en cada pregunta, al permitir una aplicación más frecuente los indicadores expresados en positivo que aquellos que preguntan por el tratamiento de un problema específico (como el racismo o la violencia contra las mujeres). Convendría por tanto adaptar las opciones de respuesta a estas diferencias, como se ha realizado en estudios posteriores sobre igualdad y violencia de género (Díaz-Aguado et al., 2020, 2021).

4. *El buen trato del profesorado hacia el alumnado diverso está más generalizado que el que reciben por parte de otros/as estudiantes.* Así se reflejó en los cuatro indicadores que forman el factor sobre adaptación a la diversidad cultural y funcional a través de las respuestas que los dos colectivos dan sobre estas cuestiones.

5. *La mayoría del alumnado reconoció tener oportunidades frecuentes en el centro para aprender importantes competencias ciudadanas; cumplir con deberes (81,1%), respetar los derechos humanos (71,8%), entender a personas que piensan de otra manera (62,9%), alternativas a la violencia (58,3%) y formar un criterio propio sobre los mensajes que trasmite la televisión, internet... (51,7%).* Sólo en dos de las competencias por las que se preguntó, la mayoría dijo no tener nunca oportunidades para aprenderlas o solo en ocasiones especiales: defender derechos (el 54,5%) y comprender el funcionamiento de la democracia (52,5%). Respecto a tener suficientes oportunidades para utilizar internet en el aprendizaje de cosas importantes, las respuestas se dividieron entonces al 50%. Oportunidades que han aumentado considerablemente desde entonces, como se refleja al comparar los resultados de TALIS 2018 con 2013, encontrando un incremento de 14 puntos porcentuales en el profesorado de secundaria que reconoce en España que el alumnado utiliza las TIC para realizar proyectos o hacer ejercicios en clase.

6. *Las chicas reconocieron tener más oportunidades para aprender estas nueve competencias ciudadanas que los chicos.* Diferencia que va en la dirección de las encontradas en otros indicadores de calidad de la convivencia y el

aprendizaje mencionados en este informe (sobre relaciones con el profesorado o expectativas de seguir estudiando, por ejemplo).

7. *Una gran mayoría del profesorado reconoce enseñar competencias ciudadanas con frecuencia.* Esto es lo que se observa en las ocho competencias por las que se le pregunta: cumplir con deberes (93,7%), respetar los derechos humanos (86%), entender a personas que piensan de otra manera (74,1%), alternativas a la violencia (87,3%), formar un criterio propio sobre los mensajes que trasmite la televisión, internet... (71,6%), utilizar internet para aprender cosas importantes (55,5%), defender derechos (el 73,4%) y comprender el funcionamiento de la democracia (63,5%).

8. *Comparación entre el punto de vista del alumnado y del profesorado sobre las oportunidades para aprender competencias ciudadanas.* En todas ellas, los porcentajes de docentes que reconocen enseñarlas semanalmente son bastante superiores a los del alumnado que responde tener oportunidades para aprenderlas con dicha frecuencia. La principal diferencia se observa en defender derechos, seguida del funcionamiento de la democracia y las alternativas a la violencia. Es posible que en estos casos las actividades organizadas por el profesorado para enseñar dichas competencias no tengan el suficiente impacto como para que el alumnado reconozca su aprendizaje.

9. *Contenidos sobre convivencia que el alumnado reconoce haber tratado.* El 84,3% del alumnado respondió afirmativamente a la pregunta sobre si habían recibido formación para mejorar la convivencia. Entre quienes así lo hicieron, los temas más tratados fueron: igualdad entre hombres y mujeres (78%), cómo resolver conflictos sociales (75,3%), tolerancia-respeto entre culturas (74,8%) y prevención de la violencia (73,4%). En el resto de los temas los porcentajes oscilan entre el 56,7% (resolver conflictos a través de la mediación) y el 54,1% (participación democrática). Este último contenido también aparecía como el menos tratado al preguntar por su aprendizaje como competencia.

Para contextualizar los resultados anteriormente expuestos conviene tener en cuenta los resultados obtenidos en los estudios de la OCDE 2018 en España:

1) *Los resultados del estudio PISA* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) sobre las actitudes hacia la diversidad encuentran que España se sitúa entre los países en los que su alumnado muestra una mayor disponibilidad para entender la perspectiva de otras personas, concretamente como el cuarto país. Observándose que el alumnado de estatus socioeconómico favorecido muestra una mayor tolerancia que el de estatus desfavorecido y las chicas más que los chicos; diferencias de género y clase social que se observan en el conjunto de países participantes en el estudio y también en España.

2) *Los resultados del estudio TALIS* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020) sobre las prácticas educativas contra la discriminación evaluadas a través de la dirección del centro muestran que en España alrededor del 90% del profesorado trabaja en centros multiculturales en los que se enseña cómo afrontar la discriminación cultural y étnica. En los centros de educación primaria la práctica más común (98%) es enseñar al alumnado a ser inclusivos con aquellos/as de orígenes socioeconómicos diferentes, situándose este

porcentaje en torno al 97% en secundaria (93% de promedio en los 30 países de la OCDE participantes).

5.6. Indicadores de otras características contextuales de la convivencia escolar

En este último apartado se presentan indicadores de características contextuales no presentadas con anterioridad y que pueden influir en la convivencia escolar, derivadas del alumnado, el profesorado, los recursos y medidas existentes en el centro, así como su relación con el entorno, por lo que deben ser considerados tanto para su evaluación como para mejorarla.

Cuadro 5.8 Indicadores sobre otras características contextuales que pueden influir en la convivencia escolar

La mayoría de las preguntas que a continuación se incluyen fueron utilizadas en el estudio estatal de convivencia en educación secundaria (Díaz-Aguado et al., 2010), ampliándose las preguntas 8 y 14 del alumnado a las versiones más recientes (Díaz-Aguado et al., 2020, 2021) y añadiéndose: la pregunta 13 del alumnado sobre dispositivos digitales en el hogar del estudio de convivencia en primaria (Torrego et al., 2023); la pregunta 14 del alumnado sobre tiempo online del estudio PISA (OCDE, 2018) y la pregunta 18 a los equipos directivos en referencia a la persona responsable del bienestar del alumnado.

Características del alumnado y las familias evaluadas a través del alumnado

1. Yo soy: chica, chico

2. Mi curso es....

3. Tengo años

5. He nacido en:

6. Mi madre ha nacido en:

7. Mi padre ha nacido en:

Como respuesta a las preguntas 5-7, se presenta el listado de países con España por defecto.

8. ¿Quién vive normalmente contigo en casa? Marca todas las opciones que se apliquen a tu caso.

Respuestas: mi madre, mi padre, dos madres, dos padres, la pareja de mi padre o de mi madre, hermanas/os, hermanastras/os, abuelas/os, tías/os, educadores/as, compañeros/as del centro de acogida, otras personas.

9. ¿Qué lengua o lenguas se hablan habitualmente en tu casa?

Respuestas; castellano, catalán, valenciano, euskera, gallego, otra.

Si seleccionaste otra, escribe, por favor, cuál o cuáles.

10. ¿Qué estudios han finalizado tu madre y tu padre?

Padre Madre

No acabó los estudios primarios

Primarios

Secundaria obligatoria

Bachillerato, Formación profesional

Carrera universitaria

Doctorado

No lo sé

11. ¿Cuál es la situación laboral de tu madre y de tu padre?

Padre Madre

Trabaja fuera de casa.
 Trabajo pagado en casa
 Trabaja solamente en tareas de la casa sin recibir ningún salario
 Está en paro
 Está jubilado/a
 Tiene incapacidad laboral/invalidéz

12. ¿Has asistido a un centro educativo antes de los 6 años? En caso afirmativo:
 ¿Durante cuántos años? Respuestas: 1, 2, 3, 4, 5.

13. ¿Qué dispositivos digitales hay en tu casa?
 Respuestas: ordenador, acceso a internet, tablet, móvil.

14. Las siguientes preguntas tratan sobre el tiempo que dedicas a internet (utilizando el ordenador, el móvil o la Tablet):

- En un día entre semana normal, ¿Cuánto tiempo utilizas internet en el centro escolar?
- En un día entre semana normal, ¿Cuánto tiempo utilizas internet fuera del centro escolar?
- En un día normal de fin de semana, ¿Cuánto tiempo utilizas internet fuera del centro escolar?

En el estudio PISA 2018, con las respuestas a estas cuestiones se construyó un indicador con 5 niveles o categorías de usuario, en función del tiempo dedicado al uso de internet en una semana normal: 1) bajo (0-9 horas); 2) moderado (10-19 horas); 3) medio (20-29 horas); 4) alto (30-39 horas); 5) intenso (40 o más horas).

Características del profesorado

En su DNI se le identifica como: mujer / hombre

Edad:

Situación profesional:

- Contratación indefinida.
- Contratación de más de un año académico.
- Contratación de un año académico o menos.
- Interino.
- Funcionario

Tipo de dedicación: a tiempo completo o a tiempo parcial

Años de antigüedad en el cargo:

Años como profesor o profesora en este centro:

Área de especialización:

Cursos en los que imparte clase:

Características del centro y su entorno evaluadas a través del equipo directivo

“Por favor, a continuación, escriba o seleccione los siguientes datos y cifras de su centro:

1. Titularidad del centro

Respuestas: pública, concertada, privada.

2. Tipo de localidad en la que se encuentra el centro:

- Un pueblo, aldea o población rural (menos de 3000 habitantes)

- Un pueblo pequeño (de 3.000 a 15.000 habitantes)
- Una localidad de tamaño medio (de 15.001 a 100.000 habitantes)
- Una ciudad de 100.001 a 500.000 habitantes
- Una ciudad de más de 500.000 habitantes

3. Número de alumnos Número de alumnas

4. Número de profesores Número de profesoras

4. Etapas educativas que se imparten en el centro

Respuestas: infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional básica, ciclos formativos de grado medio, ciclos formativos de grado superior.

5. Número de líneas existentes en cada etapa:

6. Número de personas en administración y servicios

7. Número de personas en el departamento de orientación

8. Porcentaje aproximado de alumnado inmigrante

9. Porcentaje aproximado de alumnado con NEE

10. Aproximadamente, ¿qué porcentaje de estudiantes de cada etapa repitió curso el año pasado?

En educación primaria

En ESO

En bachillerato o ciclos formativos

11. Estimación del nivel socioeconómico del alumnado del centro

Respuestas: bajo, medio-bajo, medio, medio-alto, alto.

12. En un día típico de clase, ¿qué porcentaje de estudiantes estima que faltan a clase por diversas razones?:

Respuestas: menos del 5%; entre el 5% y el 10%; entre el 11% y el 20%; más del 20%.

13. ¿Cómo se realiza en el centro la distribución del alumnado en grupos?

Respuestas: por orden alfabético, por optativas, por segundo idioma, por religión, al azar, otra forma (especifique cuál).

14. ¿En qué grado se produce concentración del alumnado con problemas de conducta en determinados grupos?

Respuestas: nada, poco, bastante, mucho.

15. "Expresé en qué medida se dan en el alumnado del centro los siguientes problemas:

- 1) Consumo de drogas en el centro.
- 2) Destrozar los enseres del centro.
- 3) Robar cosas.
- 4) Pandillas organizadas que dificultan la convivencia en el centro.
- 5) Pandillas organizadas en el entorno del centro que crean problemas para la convivencia.

- 6) Alumnado con graves trastornos de conducta.
- 7) Alumnado con problemas de salud mental que requieren también la atención de profesionales externos al centro escolar.
- 8) Alumnado con familia en situación de riesgo social”.

El análisis factorial con las respuestas a estos ocho elementos reflejó la existencia de dos factores con aceptable fiabilidad:

- *Transgresiones y pandillas que dificultan la convivencia*, formado por cinco elementos (1-5), que hacen referencia a grupos de adolescentes que parecen actuar de forma antisocial tanto fuera de la escuela como dentro de ella (robando, consumiendo drogas y con destrozando enseres.
- *Presencia de alumnado con problemas psicológicos y riesgo social familiar*, formado por tres elementos (6-8), sobre la existencia de problemas que parecen requerir el apoyo al alumnado por parte de profesionales externos al centro escolar, con los que la escuela debería coordinarse.

16. ¿Dispone el centro de un equipo de mediación para resolver conflictos?

Respuesta: sí, no. En caso de respuesta afirmativa se pregunta:

- Número de profesionales que componen el equipo
- Número de familias que forman parte del equipo
- Número de estudiantes que forman parte del equipo
- Número de casos en los que trabajó el equipo el curso pasado
- Presupuesto específico destinado al equipo. Respuesta: sí, no. En caso de respuesta afirmativa se pregunta: ¿Qué cantidad se destinó? Respuestas: menos de 1.000 euros, entre 1.000 y 3.000 euros, más de 3.000 euros

17. ¿Dispone el centro de un equipo de mejora de la convivencia y resolución de conflictos distinto del equipo de mediación? Respuesta: sí, no. En caso de respuesta afirmativa se pregunta:

- Número de profesionales que componen el equipo
- Número de horas por semana totales del conjunto de profesionales
- Número de familias que forman parte del equipo
- Número de estudiantes que forman parte del equipo
- Número de actividades en las que trabajó el equipo el curso pasado
- Presupuesto específico destinado al equipo. Respuestas: sí, no. Presupuesto específico destinado al equipo. Respuesta: sí, no. En caso de respuesta afirmativa se pregunta: ¿Qué cantidad se destinó? Respuestas: menos de 1.000 euros, entre 1.000 y 3.000 euros, más de 3.000 euros.
- ¿Cuántas actividades o sesiones se realizaron aproximadamente a nivel de centro para mejorar la convivencia el curso pasado?
- ¿Aproximadamente, qué porcentaje de personas del centro participó en dichas actividades o sesiones?
Del equipo directivo
Del profesorado
Del alumnado
De las familias
Del personal no docente
De otras personas que contribuyen a la formación en el centro

18. ¿Cuenta el centro con una persona responsable de coordinar el bienestar y protección del alumnado frente a la violencia? Respuesta: sí, no.

19. ¿Coopera el centro con algún organismo externo para mejorar la convivencia y la capacidad del alumnado para participar activamente en la comunidad?

Respuesta: sí, no. En caso de respuesta afirmativa se pregunta:

¿Con qué organismo? Respuesta: sí, no.

- Ayuntamiento
- Comunidad Autónoma.
- Universidad.
- ONG
- Empresa privada
- Otro tipo de entidad.

6. Referencias bibliográficas

- Aldridge, J. M., McChesney, K., & Afari, E. (2018). Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours. *Learning Environments Research*, 21, 153-172.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44.
- Álvarez-García, D., García, T., & Núñez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 126-136.
- American Psychological Association Zero Tolerance Task Force. (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools? : An evidentiary review and recommendations. *The American Psychologist*, 63, 852-862.
- Antinluoma, M., Ilomäki, L., & Toom, A. (2021). Practices of professional learning communities. *Frontiers in Education*, 6, 1–14.
- Apugliese, A., & Lewis, S. E. (2017). Impact of instructional decisions on the effectiveness of cooperative learning in chemistry through meta-analysis. *Chemistry Education Research and Practice*, 18, 271-278.
- Babarro, J. M. (2014). Evaluación y detección del acoso escolar a través del análisis del contexto grupal. *Psicothema*, 26, 357-363.
- Bae, H. O., Choo, H., & Lim, C. (2019). Bullying experience of racial and ethnic minority youth in South Korea. *The Journal of Early Adolescence*, 39, 561-575.
- Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, 31, 101-119.
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 101–121
- Behre,W., Astor,R., & Meyer,H. (2001). Teachers´ reasoning about intervening in school violence: an examination of violence-prone school subcontexts. *Journal of Moral Education*, 30, 131-153.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: an ecological integration. *American psychologist*, 35, 320-335.
- Blakemore, S. J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology*, 65, 187-207.
- Boccanfuso, C., & Kuhfeld, M. (2011). Multiple Responses, Promising Results: Evidence-Based, Nonpunitive Alternatives to Zero Tolerance. Research-to-Results Brief. Publication# 2011-09. *Child Trends*.
- Bokkel, I. M., Roorda, D. L., Maes, M., Verschueren, K., & Colpin, H. (2023). The Role of Affective Teacher–Student Relationships in Bullying and Peer Victimization: A Multilevel Meta-Analysis. *School Psychology Review*, 52, 110-129.
- Brevik, K., & Olweus, D. (2015). An item response theory analysis of the Olweus Bullying Scale. *Aggressive Behavior*, 41, 1-13.
- Bronfenbrenner, U. (1995). The ecology of developmental process. In: W. Damon. (8Ed.) *Handbook of Child Psychology, vol I. Models of Human Development*. New York: Wiley.
- Brophy,J. y Good,T. (1974) *Teacher-student relationships*, New-York, Rinehart and Winston.
- Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2006). Short-term and long-term effects of violent media on aggression in children and adults. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 160, 348–352.
- Carrascosa Iranzo, L., Cava Caballero, M. J., Buelga Vázquez, S., & Jesus, S. N. D. (2019). Reduction of sexist attitudes, romantic myths, and aggressive behaviors in adolescents: Efficacy of the DARSÍ program. *Psicothema*, 31, 121-127
- Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29, 580–587.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, 591, 98-124.
- Cava, M., Buelga, S. y Carrascosa, L. (2022). Cibercontrol y ciberagresión hacia la pareja en alumnado adolescente: Prevalencia y relaciones con el cyberbullying. *Revista de Educación*,

397, 179-205.

Castro, M. et al., (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis". *Educational Research Review*, 14, 33-46,

CIS (1995). *Actitudes y opiniones ante el maltrato infantil en el ámbito familiar*. Estudio 2.202. <https:// analisis.cis.es/cisdb.jsp?ESTUDIO=2202>

CIS (2005). *Actitudes y opiniones sobre la infancia*. Estudio 2.621. https://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=5197&cuestionario=5510&muestra=9843

Chang, F. C., Lee, C. M., Chiu, C. H., Hsi, W. Y., Huang, T. F., & Pan, Y. C. (2013). Relationships among cyberbullying, school bullying, and mental health in Taiwanese adolescents. *Journal of School Health*, 83, 454-462.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83.

Corchado, A., Díaz-Aguado, M.J. Martínez Arias, R. (2017). Is being punished at school an indicator of psychosocial risk? *Spanish Journal of Psychology*, 20.

Currie, C., & World Health Organization. (2004). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. OMS.

Debnam, K. J., & Temple, J. R. (2021). Dating matters and the future of teen dating violence prevention. *Prevention Science*, 22, 187-192.

Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.

Defensor Del Pueblo, D. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006: (Nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Madrid: Defensor del Pueblo.

Demant, J., & Van Houtte, M. (2012). School belonging and school misconduct: The differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 499-514.

Dewey, J. (1916) *Democracy and education*. New York: The Free Press.

Díaz-Aguado, M.J. (1986) *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Díaz-Aguado, M.J. (Dir) (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia. Cuatro volúmenes y un vídeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Díaz-Aguado, M.J. (Dir) (1995) *Niños con dificultades socio-emocionales. Instrumentos de evaluación*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.

Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Díaz-Aguado, M.J (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad. Programa para educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Tres volúmenes y un vídeo*. Madrid: Instituto de la Juventud.

Díaz-Aguado, M.J. (2018). *El aprendizaje cooperativo. De la teoría a la práctica*. Madrid: Santillana Educación.

Díaz-Aguado, M.J. (2022). *Prevenir la violencia educando en valores*. Madrid: Pirámide.

Díaz-Aguado, M.J. y Martínez Arias, R. (2001) *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Serie Estudios nº 73.

Díaz-Aguado, M.J. y Martínez Arias, R. (2008). *Las familias de Madrid ante la adolescencia y su educación*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid. Informe de investigación.

Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R. y Andrés, M. (2000). *El origen de la integración y de la tolerancia en niños de dos a seis años*. Madrid: Consejo Económico y Social de la CAM.

Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R., Falcón, L. y Alvariño, M. (2024). *Acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide. Informe de la investigación realizada por impulso de la Fundación ColaCao, desde la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense, con la colaboración de 15 Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas.

Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2010). *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Observatorio Estatal de la Convivencia.

Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia. Evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y prevención de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Díaz-Aguado, M.J. y Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.

Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2014). *Evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y prevención de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2020). *Menores y violencia de género*. Madrid: Ministerio de Igualdad.

Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R., Martín Babarro, J. y Falcón, L. (2021). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*. Madrid: Ministerio de Igualdad.

Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R., Martín Babarro, J. y Falcón, L. (2021). *Igualdad y violencia contra las mujeres en la adolescencia en España. El papel de la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R. y Martín Seoane (2002). *Estudio sobre la génesis y el desarrollo de los adolescentes con problemas de conducta en centros de menores*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Programa de Mejora de Atención Social a la Infancia, Serie Estudios.

Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R. y Ordoñez, A. (2013). Prevenir drogodependencias en adolescentes y mejorar la convivencia desde una perspectiva escolar ecológica. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 338-362.

Edwards, C. (2001) Student violence and the moral dimensions of education. *Psychology in the Schools*, 38, 249-257.

Elgar, F. J., Pickett, K. E., Pickett, W., Craig, W., Molcho, M., Hurrelmann, K., & Lenzi, M. (2013). School bullying, homicide and income inequality: a cross-national pooled time series analysis. *International Journal of Public Health*, 58, 237-245.

Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice*, 53, 257-264.

Esposito, C., Bacchini, D., & Affuso, G. (2019). Adolescent non-suicidal self-injury and its relationships with school bullying and peer rejection. *Psychiatry Research*, 274, 1-6.

Fabelo T., Thompson M. D., Plotkin M., Carmichael D., Marchbanks M. P. III, & Booth E. A. (2011). Breaking schools' rules: A statewide study of how school discipline relates to students' success and juvenile justice involvement. Report from Council of State Governments Justice Center and Public Policy Research Institute of Texas A&M University.

https://csgjusticecenter.org/wpcontent/uploads/2012/08/Breaking_Schools_Rules_Report_Final.pdf

Fabes, R. A., Martin, C. L., Hanish, L. D., & DeLay, D. (2018). Gender integration in coeducational classrooms: Advancing educational research and practice. *School Psychology Quarterly*, 33, 182.

Farrington, D. y Baldry, A. (2006). Factores de riesgo individuales. En: A. Serrano. *Acoso y violencia en la escuela* (pp. 107-133). Barcelona: Ariel.

Felix, E.D., Furlong, M.J. & Austin, G. (2009). A Cluster Analytic Investigation of School Violence and Victimization among Diverse Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 24, 1.673-1.695

Foot, H., Morgan, M. & Shute, R. (Eds.) (1990) *Children helping children*. New York: Wiley.

Foshee, V. A., Reyes, L. M., Agnew-Brune, C. B., Simon, T. R., Vagi, K. J., Lee, R. D., & Suchindran, C. (2014). The effects of the evidence-based Safe Dates dating abuse prevention program on other youth violence outcomes. *Prevention Science*, 15, 907-916.

Foshee, V. A., McNaughton Reyes, H. L., Chen, M. S., Ennett, S. T., Basile, K. C., DeGue, S., ... & Bowling, J. M. (2016). Shared risk factors for the perpetration of physical dating violence, bullying, and sexual harassment among adolescents exposed to domestic violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 672-686.

Fox, C. L., & Farrow, C. V. (2009). Global and physical self-esteem and body dissatisfaction as mediators of the relationship between weight status and being a victim of bullying. *Journal of Adolescence*, 32, 1287-1301.

Fraguas, D., Díaz-Caneja, C. M., Ayora, M., Durán-Cutilla, M., Abregú-Crespo, R., Ezquiaga-Bravo, I.,... & Arango, C. (2021). Assessment of school anti-bullying interventions: a meta-analysis of randomized clinical trials. *JAMA Pediatrics*, *175*, 44-55.

French, J. R., Raven, B., & Cartwright, D. (1959). The bases of social power. *Classics of organization theory*, *7*, 311-320.

Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019.1). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, *45*, 111-133.

Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019.2). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: A meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, *1*, 14-31.

Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, *85*, 37-56.

García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, L., & Martínez-Valdivida, E. (2018). Hacia la implantación de comunidades profesionales de aprendizaje mediante un liderazgo distribuido: Una revisión sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *16*, 117-132.

Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, *41*, 39-54.

Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, *42*, 412-444.

Guo, S. (2016). A meta-analysis of the predictors of cyberbullying perpetration and victimization. *Psychology in the Schools*, *53*, 432-453.

Harter, S. (1996) Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. In: J. Juvonen & K. Wentzel (Eds.). *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. (pp 11-42). Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

Hatzenbuehler, M. L., Schwab-Reese, L., Ranapurwala, S. I., Hertz, M. F., & Ramirez, M. R. (2015). Associations between antibullying policies and bullying in 25 states. *JAMA Pediatrics*, *169*(10), e152411-e152411.

Heilbron, N., & Prinstein, M. J. (2010). Adolescent peer victimization, peer status, suicidal ideation, and nonsuicidal self-injury: Examining concurrent and longitudinal associations. *Merrill-Palmer quarterly*, *56*, 388.

Hemphill, S. A., Plenty, S. M., Herrenkohl, T. I., Toumbourou, J. W., & Catalano, R. F. (2014). Student and school factors associated with school suspension: A multilevel analysis of students in Victoria, Australia and Washington State, United States. *Children and Youth Services Review*, *36*, 187-194.

Hong, J. S., Hunter, S. C., Kim, J., Piquero, A. R., & Narvey, C. (2021). Racial differences in the applicability of Bronfenbrenner's ecological model for adolescent bullying involvement. *Deviant Behavior*, *42*, 404-424.

Hord, S. (Ed.) (2004). *Learning together. Leading together. Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers Collage Press.

Huessman, L.R., Moise-Titus, J., Podolki, C., & Eron, L. (2003) Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992. *Development Psychology*, *39*, 201-221.

Huijboom, F.H., Meeuwen Pierre, V., Ellen, R., & Marjan, V. (2020). How to enhance teachers' professional learning by stimulating the development of professional learning communities: operationalising a comprehensive PLC concept for assessing its development in everyday educational practice. *Professional Development in Education*, *46*, 751-769.

Hymel, S., McClure, R., Miller, M., Shumka, E., & Trach, J. (2015). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *37*, 16-24.

Johnson, R., & Johnson, D. W. (2002). Teaching students to be peacemakers: A meta-analysis. *Journal of Research in Education*, *12*, 25-39.

Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (2017) Cooperative learning. Ponencia presentada el 22-9-2017 en el Congreso sobre *Innovación Educativa*, organizado por el Gobierno de Aragón en Zaragoza.

Johnson, D. W., Johnson, R.T & Stanne, M.B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*.

https://www.researchgate.net/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis

Joseph, H. L., & Kuperminc, G. P. (2020). Bridging the siloed fields to address shared risk for violence: Building an integrated intervention model to prevent bullying and teen dating violence. *Aggression and Violent Behavior, 55*, 101506.

Juste, M. G. y Morales, J. M. (1998). La violencia hacia los hijos en el ámbito familiar: lo que opinan los españoles. *Estudios de Juventud, 42*, 35-46

Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology, 65*, 159-185.

Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health, 78*, 496-505.

Kennedy, R. S. (2020). Gender differences in outcomes of bullying prevention programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review, 119*, 105506.

Kohlberg, L. (1985). A just community approach to moral education in theory and practice. In: M. Berkowitz & F. Oser (Eds.). *Moral education: theory and practice*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Koyanagi, A., Veronese, N., Vancampfort, D., Stickley, A., Jackson, S. E., Oh, H.,...& Smith, L. (2020). Association of bullying victimization with overweight and obesity among adolescents from 41 low-and middle-income countries. *Pediatric Obesity, 15*(1), e12571.

Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 9*, 65-83.

Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., & Zwi, A. B. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra: OMS.

Kupchik, A., & Catlaw, T. J. (2014). The dynamics of school discipline in a neoliberal era. IN:

Henry, S., & Bracy, N. L. (2014). *Responding to school violence: Confronting the Columbine effect* (53-68). Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers.

Lambe, L. J., Della Cioppa, V., Hong, I. K., & Craig, W. M. (2019). Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 51-74.

Leclerc, M., Moreau, A. C., Dumouchel, C., & Sallafranque-St-Louis, F. (2012). Factors that promote progression in schools functioning as professional learning community. *International Journal of Education Policy and Leadership, 7*(7), 1-1

Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child abuse & neglect, 37*(12), 1091-1110

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE A-202017264

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. BOE-A-2021-9347.

Lieberman, A., & Miller, L. (2011). The starting point for professional learning is in schools and classrooms. *Journal of Staff Development, 32*, 16-20.

Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement—a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement, 22*, 121-148.

Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational psychology review, 28*, 771-801.

Marraccini, M. E., Fang, Y., Levine, S. P., Chin, A. J., & Pittleman, C. (2020). Measuring student perceptions of school climate: A systematic review and ecological content analysis. *School Mental Health, 12*, 195-221.

McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review, 14*, 1-17.

Maiano, C., Normand, C. L., Salvas, M. C., Moullec, G., & Aimé, A. (2016). Prevalence of school bullying among youth with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. *Autism research, 9*, 601-615.

Martínez-Fernández, M. B., Díaz-Aguado, M. J., Chacón, J. C., Martín-Babarro, J. & Martínez-Arias, R. (2021). Student Misbehaviour and School Climate: A Multilevel Study. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación, 27*, 1-11.

- McCormick, J., & Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25, 278-293.
- McKenney, K. S., Pepler, D., Craig, W. Y., & Connolly, J. (2006). Peer victimization and psychosocial adjustment: The experiences of Canadian immigrant youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 239-264.
- Meeuwen, P. V., Huijboom, F., Rusman, E., Vermeulen, M., & Imants, J. (2020). Towards a comprehensive and dynamic conceptual framework to research and enact professional learning communities in the context of secondary education. *European Journal of Teacher Education*, 43, 405-427.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. El Bienestar de los estudiantes. Informe español*. Madrid, MECD.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *PISA 2018. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español*. Madrid: MEFP.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018. Informe español. Volumen uno*. Madrid: MEFP.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *TALIS 2018. Informe español. Volumen dos*. Madrid: MEFP.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Análisis comparado de aspectos formales de la convivencia escolar en las Comunidades Autónomas*. Madrid: MEFP.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *PIRLS 2021 Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Informe español*. Madrid, MEFP.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). *PISA 2022 Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes Informe español. Versión preliminar*. Madrid, MEFPD.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 336-347.
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F. et al. (2020): *Informe comparativo de las ediciones 2002-2006-2010-2014-2018 del Estudio HBSC en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad.
- Moreno C, Ramos P, Rivera F et al. (2020). *Informe técnico de los resultados obtenidos por el Estudio Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) 2018 en España*. Ministerio de Sanidad.
- Myers, W., Turanovic, J. J., Lloyd, K. M., & Pratt, T. C. (2020). The victimization of LGBTQ students at school: A meta-analysis. *Journal of School Violence*, 19, 421-432.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., & Pilla, R. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Nelson-Legall, S. (1992) Children's instrumental help-seeking. In: Hertz-Lazarowitz, R., & Miller, N. *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Ng, E. D., Chua, J. Y. X., & Shorey, S. (2022). The effectiveness of educational interventions on traditional bullying and cyberbullying among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23, 132-151.
- OCDE (2003). *La definición y selección de competencias clave*. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE (2004). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. <https://www.oecd.org/pisa/39732493.pdf>
- OCDE (2013). ¿Cómo se puede utilizar la información que reciben los profesores sobre los resultados de su evaluación para mejorar el clima de disciplina en el aula? *Teaching in Focus*, 3. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:496da75a-6081-4c5e-8742-646521807e6a/tif-3-esp.pdf>
- OCDE. (2015). Mejorar el clima en las aulas y las oportunidades de aprendizaje del alumnado. *Teaching in Focus*, 9. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:bc9c55b5-89c1-4faa-8dff-5030ef252a1e/tif-9-esp-ok.pdf>
- OCDE. (2016). School leadership for learning: Insights from TALIS 2013. <https://doi.org/10.1787/9789264258341-en>.
- OCDE. (2017). De qué manera los profesores adquieren conocimientos y seguridad en la gestión del aula. Percepciones de un estudio piloto. *Teaching in Focus*, No. 19, https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:6bfd39d-07a4-4359-85c5-96cd4e231d5c/TiF-19_ES.pdf
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong*

Learners. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. <https://dx.doi.org/10.1787/acd78851-en>

OCDE. (2019). Cómo actualiza su formación el profesorado para hacer frente a un mundo que cambia rápidamente. *Teaching in Focus*, No. 28.

https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=20632

OCDE (2023). *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España*. Education Policy Perspectives, 71.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere Press (Wiley).

Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11, 389–402.

Olweus, D. (2006) El acoso escolar. Una revisión general. En: A. Serrano. *Acoso y violencia en la escuela* (pp. 79-106). Barcelona: Ariel.

OMS (2020). *Preventing intimate partner and sexual violence against women: taking action and generating evidence*. Geneva: World Health Organization.

ONU (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible. Agenda 2030*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

ONU (2019). *La estrategia y el plan de acción de Naciones Unidas para la lucha contra el discurso del odio*. Nueva York: ONU.

Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C., & Buskirk, A. A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In: D. Cicchetti, & D. Cohen (Eds.). *Developmental psychopathology, Volume 3: Risk, disorder, and adaptation*. New York: John Wiley & Sons.

Passiatore, Y., Grimaldi Capitello, T., De Stasio, S., Million, M., Gentile, S., and Fiorilli, C. (2017). Children's mathematics and verbal self-concepts and externalizing behaviors: the moderating role of peer rejection at school. *Frontiers in Psychology*, 8, 1912.

Patterson, G. R. (1982). *Coercive family processes*. Eugene, OR: Castalia.

Piaget, J. (1933) Los procedimientos de la educación moral. En: *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada, 1967. Fecha de la primera edición en francés 1933.

Pinquart, M. (2017). Systematic review: bullying involvement of children with and without chronic physical illness and/or physical/sensory disability—a meta-analytic comparison with healthy/nondisabled peers. *Journal of Pediatric Psychology*, 42, 245-259.

Pitzer, J. and E. Skinner (2017). Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year. *International Journal of Behavioral Development*, 41, 15-29.

Postman, N. (1985). The disappearance of childhood. *Childhood Education*, 61, 286-293.

Power, F. C. & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). Just Community Approach to Moral Education and the Moral Atmosphere of the School. In: L. Nucci & D. Narvaez (Eds.) *Handbook of Moral and Character Education*, (pp. 230-247). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis.

Ramsey, C. M., Spira, A. P., Parisi, J. M., & Rebok, G. W. (2016). School climate: Perceptual differences between students, parents, and school staff. *School effectiveness and school improvement*, 27, 629-641.

Reddy, L. A., Espelage, D. L., Anderman, E. M., Kanrich, J., & McMahon, S. D. (2018). Addressing violence against educators through measurement and research. *Aggression and Violent Behavior: A Review Journal*. 42, 9-28.

Ricard, N. and L. Pelletier (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44-45, 32-40.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G., & Bowker, J. C. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. In: W. Damon & R. Lerner, (Eds.). *Child and adolescent development: An advanced course*, pp. 141-180. New York: John Wiley & Sons.

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.

Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 405-411.

Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., & Kerr, D. (2010). *Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana. Marco de la evaluación*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.

- Sergiovanni, T. (1994) *Building community in schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sheridan, S. M., & Wheeler, L. A. (2017). Building strong family–school partnerships: Transitioning from basic findings to possible practices. *Family Relations*, 66, 670-683.
- Shin, K. M., Cho, S. M., Shin, Y. M., & Park, K. S. (2016). Effects of early childhood peer relationships on adolescent mental health: A 6-to 8-year follow-up study in South Korea. *Psychiatry Investigation*, 13(4), 383.
- Skiba, R. J. (2014). The failure of zero tolerance. *Reclaiming Children and Youth*, 22(4), 27-33.
- Skiba, R. J., & Losen, D. J. (2016). From reaction to prevention: Turning the page on school discipline. *American Educator*, 39, 4-44.
- Slavin, R. (1996) Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Slavin, R. E. (2008). Cooperative learning, success for all, and evidence-based reform in education. *Éducation et didactique*, 2, 149-157.
- Slavin, R.E. y Madden, N.A. (Eds) (2001). *Success for all. Research and Reform in Elementary Education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Smith, P. K. (2017). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10, 519-532.
- Smith, P. K. (2019). Research on cyberbullying: strengths and limitations. In Vandebosch, H., & Green, L. (Eds.). *Narratives in research and interventions on cyberbullying among young people*. pp. 9-27. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review*, 32, 511-544.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/ Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239–268.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-25.
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist*, 70, 344-353.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83, 357-385.
- Tippett, N., Wolke, D., & Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. *Journal of Adolescence*, 36, 639-649.
- Tobisch, A., & Dresel, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of Education*, 20, 731-752
- Toomey, R. B., & Russell, S. T. (2016). The role of sexual orientation in school-based victimization: A meta-analysis. *Youth & Society*, 48, 176-201.
- Torrego, J.C., Lorenzo, E., Silva, I., Bueno, A., Herrero, R. Hontañón, M. y Monge, C. (2023). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en centros de Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2020). *Educación para el desarrollo sostenible. Hoja de ruta*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2021). Being intentional about gender-transformative strategies: Reflections and Lessons for UNICEF's Gender and Policy Action Plan (2022-2025). <https://www.unicef-irc.org/publications/1307-being-intentional-about-gender-transformative-strategies-reflections-and-lessons-for-unicefs-gender-and-policy-action-plan.html>
- Uruñuela, P. M. (2009). ¿Indisciplina? Disrupción. *Cuadernos de pedagogía*, 396, 43-49.
- Uruñuela, P.M. (2019). *La gestión del aula: todo lo que me hubiera gustado saber cuándo empecé a dar clase*. Madrid: Narcea.
- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2019). Effects of cooperative learning on peer relations, empathy, and bullying in middle school. *Aggressive Behavior*, 45, 643-651.
- Vitoroulis, I., & Vaillancourt, T. (2018). Ethnic group differences in bullying perpetration: A meta-analysis. *Journal of Research on Adolescence*, 28, 752-771.
- Vivolo-Kantor, A. M., Niolon, P. H., Estefan, L. F., Le, V. D., Tracy, A. J., Latzman, N. E., ... & Tharp, A. T. (2021). Middle school effects of the Dating Matters® comprehensive teen dating violence prevention model on physical violence, bullying, and cyberbullying: A cluster-randomized controlled trial. *Prevention Science*, 22, 151-161.

Wang, H., Zhou, X., Lu, C., Wu, J., Deng, X., Hong, L., et al. (2012). Adolescent bullying involvement and psychosocial aspects of family and school life: A cross-sectional study from Guangdong Province in China. *PLoS One*, 7(7), e38619.

Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315-352.

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83, 877-895.

Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24, 124-179.

Warfa, A. R. M. (2016). Using cooperative learning to teach chemistry: A meta-analytic review. *Journal of Chemical Education*, 93, 248-255.

Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, S14-S21.

Wolf, K. C., & Kupchik, A. (2017). School suspensions and adverse experiences in adulthood. *Justice Quarterly*, 34, 407-430.

Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., Chen, C., & Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. *School Psychology Quarterly*, 33, 54.

Yu, R. and K. Singh (2018). Teacher support, instructional practices, student motivation, and mathematics achievement in high school. *The Journal of Educational Research*, 111, 81-94.

Zych, I., Viejo, C., Vila, E., & Farrington, D. P. (2021). School bullying and dating violence in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22, 397-412.