



# **UNIVERSIDAD DE MURCIA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Análisis de la convivencia escolar.  
Propuesta de un programa de formación para  
el profesorado.

**Antonia Penalva López**

**2016**





# **UNIVERSIDAD DE MURCIA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

## **Tesis doctoral:**

Análisis de la convivencia escolar.  
Propuesta de un programa de formación para el  
profesorado.

## **Dirigida por:**

Dra. M. Ángeles Hernández Prados  
Dra. Catalina Guerrero Romera

## **Presentada por:**

Antonia Penalva López

**Murcia, 2016**





D<sup>a</sup> Catalina Guerrero Romera y D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados, Profesoras titulares de Universidad, del Área de Teoría e Historia de la Educación, en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, autorizan:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada “Análisis de la Convivencia Escolar. Propuesta de un programa de formación para el profesorado”, realizada por D<sup>a</sup> Antonia Penalva López, bajo nuestra inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia a 4 de Julio de 2016.

Fdo.: Catalina Guerrero Romera

Fdo.: M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados



*A mis padres, Diego y Pascualusa,  
por la confianza y comprensión depositada en  
mí durante todos estos años.*





*A mi marido Pepe,  
por su paciencia, comprensión y cariño.*



# **Agradecimientos**

*La elaboración de este trabajo ha supuesto un esfuerzo continuado durante un largo periodo de tiempo, en el que ha sido necesario el apoyo y comprensión de la familia, amigos y profesores. Sin ellos, no habría sido posible aprovechar los momentos de inspiración y atravesar los momentos más difíciles donde el ánimo decae. Ahora es el momento de agradecerles a todos su apoyo, ánimo, comprensión.*

*Quisiera agradecer en primer lugar a Dra. M. Ángeles Hernández Prados y Dra. Catalina Guerrero Romera, directoras de este trabajo, su ayuda, esfuerzo y apoyo. Sin ellas, la calidad de este trabajo no habría sido la misma. Durante este tiempo, he aprendido mucho junto a ellas, y espero seguir haciéndolo. Debo decir que son unas excelentes profesionales, y les estoy muy agradecida por la paciencia, apoyo y amistad que me han brindado en todo momento. Gracias por ayudarme a crecer como persona y como profesional.*

*Me gustaría también agradecer a todos los profesionales de la universidad de Murcia, diversas universidades de España, Observatorios de convivencia y otras organizaciones, por el interés puesto en esta investigación y por su colaboración.*

*Quiero también manifestar mi agradecimiento a los centros de Murcia, Molina de Segura, Lorca y Cartagena que participaron en el estudio, por mostrarse en todo momento interesados en esta iniciativa a favor de la formación del profesorado y de la convivencia escolar, y muy en especial a los protagonistas de nuestro estudio, los docentes.*

*A mis amigas por comprender que en ciertos momentos no haya podido dedicarles el tiempo que me habría gustado.*

*Finalmente, me gustaría hacer una mención muy especial y cariñosa a mi familia, por acompañarme en los momentos más difíciles y en los más bonitos de este periodo, y por su apoyo incondicional. Sin ellos, este trabajo no habría sido posible.*

*A mis padres Diego y Pascualusa, por escucharme cuando he estado preocupada, alegre, enfadada y asustada; por darme ánimos y consejos; despertarme sonrisas cuando realmente deseaba llorar; y por estar siempre a mi lado. Os quiero.*

*Y a mi marido, Pepe, debo de darle las gracias por aparecer en mi vida justo cuando más lo necesitaba. Has sido un ángel que me han enviado para ser feliz. Gracias por tu paciencia y cariño, por apoyarme, comprenderme y cuidarme. Gracias por tu presencia en los momentos más duros y por hacer que las cosas sean más fáciles. Y por supuesto, gracias por haber hecho realidad un sueño compartido por ambos, ser padres.*



## **RESUMEN**

Los centros escolares, además de ser un espacio de aprendizaje, son contextos donde se producen procesos y relaciones que desarrollan los sistemas de convivencia. Actualmente, estos sistemas de convivencia se ven afectados por el incremento de conductas indisciplinadas, motivo por el cual, la convivencia escolar se ha convertido en un fenómeno que ha cobrado una notable entidad en el contexto nacional e internacional a nivel político, científico y educativo, desde donde se llevan a cabo políticas educativas, estudios, e iniciativas para mejorar el estado de la convivencia en las instituciones escolares.

Con la intención de sumarnos a este esfuerzo por mejorar el estado de la convivencia, nace este trabajo, constituido por dos partes. En la primera (Marco Teórico), hemos tratado de acercarnos al fenómeno de la convivencia escolar, analizar el concepto de convivencia, las distintas políticas y programas educativos para mejorar el clima, y profundizar en la formación del profesorado por competencias y en las iniciativas o acciones formativas que se llevan a cabo especialmente en España. En la segunda parte (Marco empírico), nos hemos interesado por conocer la percepción del profesorado respecto a la situación en la que se encuentra la convivencia escolar en sus centros escolares, analizar sus necesidades formativas sobre convivencia, y diseñar una propuesta pedagógica que se adapte a sus demandas. Respecto a la percepción del profesorado sobre convivencia escolar, se ha tratado de conocer los aspectos positivos y negativos que inciden en la convivencia, la frecuencia con la que se producen diferentes conflictos, los factores y consecuencias, y las medidas de centro y estrategias del profesorado que aplican asiduamente para mejorar el clima escolar. En cuanto a las necesidades formativas del profesorado, se ha intentado analizar su formación previa sobre convivencia escolar, detectar sus necesidades formativas en este ámbito, y averiguar el compromiso adquirido por el profesorado en el desarrollo de iniciativas que contribuyan a mejorar la convivencia en sus centros.

Para dar respuesta a los objetivos planteados en el estudio, se ha llevado a cabo una investigación ex post-facto, basada en un diseño de corte descriptivo, no experimental y transversal, y se ha optado por emplear un enfoque mixto que integra métodos cualitativos y cuantitativos, mediante el diseño y aplicación de un cuestionario sobre convivencia escolar y formación del profesorado.

De los datos obtenidos en el estudio, podemos concluir que la convivencia es un fenómeno socio-educativo complejo, porque se ve afectado entre otras cosas, por el incremento de conductas violentas; la influencia de factores familiares, personales, sociales, etc.; el desconocimiento de su origen y consecuencias que afectan especialmente al alumnado, profesorado, al proceso de enseñanza-aprendizaje y al centro; y carencias y necesidad de conocer y manejar estrategias de gestión eficaces, de formación del profesorado, y de implicación familiar.

No obstante, el profesorado considera que la convivencia puede mejorarse si se fomenta el diálogo y la comunicación como vía para solucionar los problemas; se promueve la educación en valores, las habilidades sociales y emocionales; una metodología que facilite la cohesión de grupo; la elaboración conjunta de normas; la figura del profesor como referente moral; y se relaciona la convivencia con el aprendizaje y la formación en competencias cognitivas, conductuales, actitudinales y emocionales.

En cuanto a la formación del profesorado, aspecto fundamental de nuestra investigación, podemos concluir, por un lado, que existe un elevado porcentaje de docentes que no han recibido formación sobre convivencia escolar, y los docentes que han participado en iniciativas formativas hacen hincapié en la escasez de las mismas; y por otro, se observa el deseo de los docentes por recibir una formación sobre convivencia que profundice en competencias cognitivas, procedimentales y emocionales.

## **ABSTRACT**

Besides learning places, schools are contexts where processes and relationships, which develop coexistence systems, are produced. Nowadays, these coexistence systems are affected by the increased in undisciplined behaviours, which is why school coexistence has become a remarkable phenomenon nationally and internationally at the political, scientific and educational levels.

With the intention of contributing to the effort to promote coexistence, this paper consisting of two main parts is born. The first part (theoretical framework) approaches the phenomenon of school coexistence, analyses the concept of coexistence as well as the different school policies and programmes available to upgrade the learning environment, and goes deeper in teacher training in competences in Spain.

In the second part (empirical framework), the emphasis lies on teacher's perception of coexistence in their schools and the design of a pedagogical proposal adapted to their demands. With regards to the former, we have tried to determine the negative and positive aspects which have an impact on coexistence, how often the different conflicts arise, the causes and consequences, the school measures and teacher strategies which are regularly implemented to improve the learning environment. Concerning teacher training needs, we have attempted to analyse their previous training in the field, detect their needs, and determine the level of teacher commitment to the initiatives contributing to upgrading coexistence in their schools.

In order to achieve the objectives stated in this study, we have conducted an ex post-facto research based on a non-experimental, cross-curricular descriptive design, and we have decided to use a mixed approach which integrates qualitative and quantitative methods, by means of the design and

administration of a questionnaire about school coexistence and teacher training.

From the data gathered in this paper, we may conclude that coexistence is a complex socio-educational phenomenon as it is affected, among other aspects, by the increase in aggressive conducts; the influence of family, personal and social factors; its unknown origin and the consequences which have a special impact on students, teachers, the teaching-learning process and the school; the needs for efficient management strategies, teacher training and family involvement.

Nevertheless, teachers consider that coexistence may improve if dialogue and communication are promoted in conflict resolution; if education in values, social and emotional skills are enhanced; if a methodology which facilitates group cohesion is used; if the creation of rules is endorsed; if the teacher's figure is seen as a moral referent; and if coexistence is related with learning and training in cognitive, behavioural, attitudinal and emotional competences.

Regarding teacher training, a fundamental factor in our study, we may conclude that, on the one hand, there is an high percentage of teachers who have not receive any kind of training on school coexistence, and those who have, highlight this has been scarce; and, on the other hand, teachers manifest their desire to learn about coexistence as well as cognitive, procedural and emotional competences.



<b>INDICE</b>	
Introducción	21
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>ANÁLISIS CONCEPTUAL SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR</b>	
Introducción.	29
1.1. Aproximación al concepto de convivencia escolar.	30
1.1.1. Dimensión relacional y comunicacional del término convivencia.	32
1.1.2. Dimensión didáctica y actitudinal de la convivencia.	34
1.1.3. Dimensión axiológica de la convivencia.	36
1.1.4. Dimensión normativa y participativa.	38
1.1.5. Dimensión identitaria.	40
1.1.6. Dimensión conflictual.	41
1.2. Otros conceptos asociados a la no convivencia.	43
1.2.1. Violencia.	43
1.2.2. Conflictos.	47
1.2.3. Agresividad y convivencia.	52
1.2.4. Disciplina escolar y convivencia.	55
1.3. Valores, ciudadanía y convivencia escolar.	59
1.3.1. Convivencia y educación para la ciudadanía.	61
1.3.2. Los valores como contenido de la educación para la ciudadanía y la convivencia escolar.	67
1.3.2.1. El docente como transmisor de valores.	72
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>POLÍTICAS E INICIATIVAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR</b>	
Introducción.	79
2.1. Políticas educativas para la mejora de la convivencia escolar.	80
2.1.1. Políticas educativas para la mejora de la convivencia escolar en España.	84
2.2. Iniciativas Europeas para la mejora de la convivencia escolar.	92
2.3. Iniciativas Americanas para la mejora de la convivencia escolar.	105
2.4. Iniciativas Españolas para la mejora de la convivencia escolar.	112
2.4.1. Análisis de los Planes Comunitarios.	114
2.4.2. Programas y proyectos para la mejora de la convivencia escolar.	122
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.</b>	
Introducción.	137
3.1. Retos del docente en el siglo XXI.	139
3.2. Formación del profesorado.	148
3.2.1. Tipologías de formación.	150
3.2.2. Modelos de formación permanente.	156
3.3. Formación del profesorado por competencias.	163
3.4. El papel del docente y competencias para la mejora de la convivencia escolar.	172
3.5. Programas, proyectos y acciones de formación del profesorado para la mejora de la convivencia escolar.	182
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>MÉTODOLÓGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
Introducción.	203
4.1. Delimitación del problema de investigación.	204
4.2. Objetivos de la investigación.	207
4.2.1. Relación de Objetivos Generales con Específicos.	207
4.3. Diseño de la investigación.	208

4.3.1. Proceso de investigación.	209
4.3.2. Distribución temporal de la investigación.	213
4.4. Instrumento de recogida de información.	214
4.4.1. Diseño y construcción del cuestionario.	215
4.4.1.1. Primera fase. Revisión y análisis de cuestionarios.	215
4.4.1.2. Segunda fase. Validez de contenido. Panel de expertos.	218
4.4.1.3. Tercera fase. Validación de jueces.	226
4.4.2. Descripción del cuestionario final.	236
4.4.3. Principales variables de estudio.	238
4.5. Muestra.	239
4.5.1. Definir universo y población docente.	239
4.5.2. Proceso de selección de la muestra.	242
4.5.3. Descripción de la muestra.	251
4.6. Aplicación del cuestionario.	255
4.6.1. Tratamiento estadístico de los datos.	256
<b>CAÍTULO V</b>	
<b>ANÁLISIS Y RESULTADOS</b>	
Introducción.	271
5.1. Primer objetivo general: Conocer la percepción del profesorado de la situación en la que se encuentra el centro escolar respecto a la convivencia escolar.	271
5.1.1. Objetivo específico 1: Analizar los aspectos positivos y negativos que inciden en la convivencia escolar, desde la perspectiva del profesorado.	272
5.1.2. Objetivo específico 2: Identificar la frecuencia con la que se producen diversos tipos conflictos, factores que lo provocan y consecuencias que se derivan de ellos.	275
5.1.3. Objetivo específico 3: Identificar con qué frecuencia, se aplican medidas de centro para la mejora de la convivencia escolar, así como las estrategias docentes para la gestión de los conflictos en el aula.	285
5.1.4. Objetivo específico 4: Determinar qué influencia tienen las variables género, edad, años de experiencia, naturaleza del centro y municipio, sobre la percepción de los aspectos que inciden en la convivencia escolar, la frecuencia con la que se producen diversos tipos de conflictos, los factores y consecuencias de los conflictos escolares, así como las medidas y estrategias empleadas para su gestión.	292
5.2. Segundo objetivo general: analizar las necesidades formativas del profesorado sobre convivencia escolar.	309
5.2.1. Objetivo específico 5: Analizar la formación previa especializada sobre convivencia escolar que han recibido los docentes.	309
5.2.2. Objetivo específico 6: Detectar las necesidades formativas del profesorado respecto a la mejora de la convivencia en los centros educativos.	314
5.2.3. Objetivo específico 7: Averiguar el compromiso adquirido por el profesorado en el desarrollo de iniciativas que contribuyan a mejorar la convivencia escolar.	317
5.2.4. Objetivo específico 8: Valorar la formación previa del profesorado en convivencia escolar, sus necesidades formativas, así como el compromiso adquirido en el desarrollo de iniciativas, en función del género, edad, años de experiencia, naturaleza del centro y municipio.	319
5.3. Tercer objetivo general: Diseñar una propuesta formativa, destinada al	321

profesorado sobre convivencia escolar y atención a esta problemática.	
<b>CAPÍTULO VI</b>	
<b>CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN</b>	
6.1. Discusión de los resultados de investigación.	327
6.1.1. Estado de la convivencia escolar. Percepción del profesorado.	327
6.1.2. Formación del profesorado en convivencia escolar. Percepción de los docentes.	345
6.1.3. Propuesta formativa sobre convivencia escolar y formación del profesorado. Percepción de los docentes.	352
6.2. Descripción de la propuesta de programa de formación del profesorado sobre convivencia escolar.	354
6.2.1. Justificación.	354
6.2.2. Ubicación.	358
6.2.3. Objetivos.	359
6.2.4. Líneas de actuación.	361
6.2.5. Población.	361
6.2.6. Metodología.	362
6.2.7. Contenidos.	363
6.2.8. Temporalización.	364
6.2.9. Cronograma.	366
6.2.10. Recursos.	366
6.2.11. Evaluación.	367
6.3. Conclusiones.	368
6.4. Logros y limitaciones de la investigación.	374
Referencias bibliográficas.	382
<b>CAPÍTULO VII</b>	
<b>ANEXOS</b>	
Anexo I. Planes, programas, proyectos e iniciativas sobre convivencia escolar en España.	451
Anexo II. Análisis de cuestionarios sobre convivencia escolar.	455
Anexo III. Panel de expertos.	463
Anexo IV. Validación de interjueces.	527
Anexo V. Cuestionario sobre convivencia escolar y formación del profesorado.	627
Anexo VI. Análisis descriptivo de datos cualitativos. Proceso de categorización.	633
Anexo VII. Análisis estadístico de fiabilidad alfa de Cronbach.	651
Anexo VIII. Análisis factorial.	665
Anexo IX. Análisis bivariado. Pruebas no paramétricas. Grado de significación	681
Anexo X. Análisis bivariado. Cruces.	705
Anexo XI. Cuestionario de evaluación de la propuesta formativa sobre convivencia escolar.	739

### **INDICE DE TABLAS, GRÁFICAS E ILUSTRACIONES**

Se adjuntan en cada uno de los capítulos



## **INTRODUCCIÓN**

La convivencia escolar, es un fenómeno que en los últimos años ha cobrado especial relevancia por el incremento de situaciones de violencia, rechazo y exclusión. En el caso de España, se detectan con mayor frecuencia casos de violencia en los centros educativos, llegando a suponer uno de los principales problemas a los que se enfrenta el sistema educativo (González, 2005; Cerezo, 2007). Este fenómeno que afecta a todos los miembros del sistema educativo, lo hace especialmente en el profesorado contribuyendo a generar sentimientos de decepción, estrés y abandono laboral, debido en gran parte a incapacidad que presentan algunos docentes, por gestionar de manera adecuada los conflictos o situaciones disruptivas y tratar de encauzarlos para conseguir una convivencia saludable (McCormack, 1997; Funes, 2002). Desde el MEC (2006) se afirma que a pesar de que esta realidad ha existido siempre en las aulas y centros escolares, ha cobrado mayor relevancia en los últimos años, y es innegable que han aumentado las dificultades en el profesorado para desarrollar adecuadamente su labor profesional. Aquí adquiere un papel fundamental la formación del profesorado sobre convivencia escolar, para dotarles de conocimientos, estrategias y recursos para poder afrontar estas situaciones de la mejor manera posible.

Con la intención de sumarnos al esfuerzo de muchos profesionales que trabajan en el ámbito científico-educativo para mejorar la convivencia escolar en los centros escolares y la formación del profesorado, nace este trabajo, con el que se pretende, acercarnos al fenómeno de la convivencia escolar y la formación del profesorado. Concretamente tratamos de analizar el concepto de convivencia, conocer las distintas políticas y programas educativos para mejorar la convivencia escolar, además de profundizar en la formación del profesorado por competencias y en las iniciativas o acciones formativas que se llevan a cabo especialmente en España. Asimismo, tratamos de conocer la percepción del profesorado sobre la situación de la convivencia escolar en sus centros educativos (aspectos positivos y negativos

que inciden en la convivencia, tipos de conflictos, factores, medidas educativas, y estrategias del profesorado), y sus necesidades formativas sobre convivencia escolar, para poder diseñar una propuesta pedagógica que se ajuste a las necesidades indicadas por el profesorado. Para poder dar respuesta a estos objetivos, este trabajo se ha constituido siete bloques. Los tres primeros conforman la fundamentación teórica, mientras que el bloque relativo al trabajo empírico abarca los cuatro siguientes capítulos. A continuación describimos brevemente los contenidos de cada uno de estos capítulos.

En **el primer capítulo** de este trabajo incluimos un análisis y conceptualización de lo que es la convivencia escolar, abarcándola desde su complejidad y tratando de delimitar las dimensiones y términos asociados a dicho concepto. Además, profundizamos en la importancia que tiene para la mejora de la convivencia escolar, la educación para la ciudadanía, y la transmisión de valores como contenido de esta materia, destacando la importancia que tiene el docente como transmisor de valores democráticos.

Tras esta primera aproximación a la convivencia escolar, en **el segundo capítulo** se recoge y reflexiona sobre las políticas educativas e iniciativas para la mejora de la convivencia escolar que se llevan a cabo desde una perspectiva nacional e internacional. Concretamente, y en cuanto a las iniciativas para la mejora del clima institucional, tratamos de desarrollar los aspectos más relevantes de cada acción para finalizar con un resumen de los aspectos comunes a todas ellas.

En **el tercer capítulo** abordamos la formación del profesorado, y para ello hemos considerado necesario comenzar conociendo los retos del profesorado en el siglo XXI, siendo la formación uno de sus desafíos fundamentales. Por ese motivo y porque la investigación gira en torno a la formación del profesorado, hacemos un recorrido por dicha formación los distintos modelos de formación permanente, la formación del profesorado por competencias, especialmente la relacionada con la convivencia escolar, y

finalmente hacemos hincapié en los programas, proyectos y acciones de formación del profesorado para la mejora de la convivencia escolar que se llevan a cabo.

En **el cuarto capítulo**, se inicia ya el trabajo empírico de la tesis, con la presentación de los elementos metodológicos del mismo, definición de objetivos, proceso de investigación, metodología empleada, muestra participante, instrumento de medición y recogida de información.

*El quinto capítulo* aborda el análisis descriptivo, e inferencial o bivariado, a partir de correlaciones no paramétricas mediante la prueba de Kruskal-Wallis y Mann-Whitney, a través del cual que se pretende responder a los objetivos que se plantearon en la investigación, mientras que en *el sexto capítulo* se presenta la discusión, la propuesta de formación del profesorado sobre convivencia escolar, las conclusiones generales del trabajo realizado y el análisis de las limitaciones, logros y líneas de investigación abiertas.

Finalmente, en **el séptimo capítulo** se presentan los anexos de la investigación, que recogen aspectos relevantes del estudio.





**CAPÍTULO I:**

**ANÁLISIS CONCEPTUAL SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR.**



<b>INDICE</b>		
<b>CAPÍTULO I</b>		<b>25</b>
<b>ANÁLISIS CONCEPTUAL SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR</b>		
Introducción.		29
1.1. Aproximación al concepto de convivencia escolar.		30
1.1.1. Dimensión relacional y comunicacional del término convivencia.		32
1.1.2. Dimensión didáctica y actitudinal de la convivencia.		34
1.1.3. Dimensión axiológica de la convivencia.		36
1.1.4. Dimensión normativa y participativa.		38
1.1.5. Dimensión identitaria.		40
1.1.6. Dimensión conflictual.		41
1.2. Otros aspectos asociados a la convivencia escolar.		43
1.2.1. Violencia.		43
1.2.2. Conflictos.		47
1.2.3. Agresividad y convivencia.		52
1.2.4. Disciplina escolar y convivencia.		55
1.3. Valores, ciudadanía y convivencia escolar.		59
1.3.1. Convivencia y educación para la ciudadanía.		61
1.3.2. Los valores como contenido de la educación para la ciudadanía y la convivencia escolar.		67
1.3.2.1. El docente como transmisor de valores.		72
<b>INDICE DE TABLAS POR CAPÍTULOS</b>		
Tabla 1.1.	Tipos de situaciones violentas en el contexto escolar.	46
Tabla 1.2.	Categorización de valores.	70



*“Hemos aprendido a volar como los pájaros, a nadar como los peces; pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir como hermanos”*

*(Martin Luther King)*

## **INTRODUCCIÓN**

La convivencia escolar es la base de todo acto educativo, solo un clima escolar saludable cargado de buenas relaciones interpersonales posibilita el aprendizaje, y la consecución de los objetivos educativos planteados. Durante las últimas décadas, la convivencia escolar es uno de los aspectos que más preocupan al sistema educativo, debido al incremento de situaciones que de alguna manera alteran el buen estado del clima escolar. Estos hechos, han suscitado la sensibilización de la comunidad científico-educativa, y han despertado en ella, la necesidad de profundizar en lo que es la convivencia escolar y lo que supone para el buen funcionamiento del sistema educativo y la consecución de los logros del alumnado.

Es reconocido por todos, que la convivencia es un término complejo, precisamente porque no es fácil, y además soporta diferentes matices que en ocasiones hacen de ella un proceso bastante complicado, puesto que se trata de un fenómeno multidimensional y global, tienen su origen multicausal, y en él, se ven implicados factores familiares, personales, educativos y sociales, lo que conlleva una innegable confusión entre convivencia escolar y términos como conflictividad, maltrato escolar, violencia, agresividad, disciplina, etc., (Leiva, 2009 citado en Morueta & Vélez, 2016).

Si a la complejidad del fenómeno de la convivencia escolar, le unimos la existencia de cierta imprecisión en el lenguaje y las carencias en la delimitación y claridad entre sus términos, todavía es considerado más complejo y por tanto se incrementan las dificultades a la hora de poner en práctica estrategias de prevención e intervención ante situaciones que perjudican la convivencia. Para poder llegar a mejorar estos problemas de la

convivencia, es necesario llegar a comprender lo que es la convivencia y lo que supone para las relaciones interpersonales que se crean en la institución y para la consecución de los fines educativos. Es precisamente todo esto, lo que desvela la necesidad de realizar un análisis conceptual sobre convivencia escolar, que aporte unicidad y coherencia dentro del discurso educativo. Para ello, es necesario la clarificación de esta terminología, el significado de los distintos términos con los que se asocia o se confunde, con los que realmente guardan relación (violencia, conflicto, agresividad y disciplina escolar), y las estrategias necesarias para conseguir una convivencia saludable.

Partiremos del análisis informal del lenguaje que ya pusieron como antecedente en la década de los setenta Ryle (1967), Smith y Ennis (1971), tratando de aproximarnos al concepto de convivencia escolar, delimitar las dimensiones que engloba, los aspectos asociados al mismo y la importancia de la una educación en valores para la convivencia del siglo XXI, como una de las estrategias fundamentales para mejorar la situación actual de la convivencia escolar.

### **1.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CONVIVENCIA ESCOLAR.**

Mucho se ha hablado en las últimas décadas de los problemas que existen en el sistema educativo, que afectan a la calidad de la enseñanza, y se ven reflejados en los logros y resultados finales. Tal vez, la característica que mejor define estos problemas educativos, son los vertiginosos y permanentes cambios que sufren nuestra sociedad y nuestra política educativa. El desarrollo económico, científico, tecnológico, el cambios en el mercado laboral y en las familias, la presencia de la figura femenina en la sociedad y en el trabajo, los movimientos migratorios, el nacimiento de sociedades multiétnicas y la violencia, entre otros, hace que nuestra sociedad y nuestras escuelas no sean las de hace unas décadas (Marchesi, 2006). La unión de todos estos cambios sociales y políticos, junto con la presencia de las tecnologías de la información y de la comunicación en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, han provocado un incremento en el fracaso escolar, la práctica de metodologías obsoletas, la falta de inclusión y de adaptación a las nuevas tecnologías, la necesidad de implicación en el contexto educativo de otros agentes externos como la familia y los problemas de convivencia son algunas de las dificultades con las que lidiar en las escuelas día a día (Marchesi, 1999). Sin restar importancia al resto de problemas educativos, y por tratarse de la piedra angular de esta investigación, nos centraremos en los problemas de convivencia que afectan a todos los agentes del sistema educativo. En una primera aproximación se comenzará con el análisis conceptual de lo que supone convivir, y tratar de detectar todos los matices y connotaciones que encierra el concepto convivencia.

Por lo general, asociamos el concepto “Convivencia” al hecho de vivir juntos en un contexto determinado y a la calidad de las relaciones que se crean en ese contexto. Esto supone, desde la percepción de Sime (2012), reconocer la convivencia como un concepto flexible que permite abordarlo desde diferentes disciplinas y concretarlo en diferentes niveles y contextos. Estaríamos hablando de un nivel macro que abarcaría un análisis más general a nivel regional, nacional o internacional, y un nivel micro que engloba el análisis del término “convivencia” en contextos específicos como la escuela, la familia, etc.

Esta flexibilidad del término convivencia, hace que sea una expresión bastante más complicada de lo que parece, y precisamente desde esa complejidad es desde donde se debe plantear el análisis de este concepto. En cambio, si lo tratáramos desde la simplicidad, perderíamos de vista muchos de los aspectos de la realidad que esta expresión encierra en sí misma. Para llegar a entender esa complejidad de la que hablamos, es necesario partir de un conocimiento y comprensión de todas las connotaciones y características que encierra esta expresión, los términos asociados a ella, y los rasgos comunes que presentan diferentes definiciones de convivencia que trataré de analizar. Sin embargo, para poder profundizar en todos estos aspectos, es

imprescindible plantearnos el ¿por qué? de esta complejidad en el término convivencia.

En primer lugar, porque la convivencia comprende la interrelación de los sujetos en todos los contextos sociales, y dependiendo del contexto al que hagamos referencia (familia, escuela, sociedad, etc.) se recogerán una serie de matices y características particulares, que nos permitirán identificar en qué contexto se circunscribe, ya que cada uno de ellos encierra su propia idiosincrasia (Antelo et al., 2008).

Y en segundo lugar, por la diversidad de dimensiones que engloba este concepto, que serán expuestas a continuación, y entre las que cabe destacar: la dimensión relacional, normativa, axiológica, participativa, comunicacional, conflictual, actitudinal, e identitaria, que se apoya en lo que ya estableció Romero (2005). En este caso, y para poder comprender las connotaciones y características que encierra la expresión “Convivencia”, y los términos asociados a ella, se analizará este concepto, relacionándolo con las dimensiones planteadas por Romero y con diversas interpretaciones de “convivencia” que se han formulado en las últimas décadas.

### **1.1.1. Dimensión relacional y comunicacional del término convivencia.**

Por lo general, la convivencia es entendida como:

El resultado de diferentes interacciones cotidianas entre las personas que se mueven en distintos ámbitos y cuyas percepciones y acciones se fundamentan en los hábitos y costumbres que contribuyen a formar y expresar una determinada cultura e identificación de comportamientos y hábitos claves en convivencia ciudadana (Guzmán, 2002, p.7).

No hablamos únicamente de coexistencia, que según la RAE (2014) es “la existencia de una persona o de una cosa, a la vez que otra u otras”, sino de



la convivencia, que surge de la interacción entre los sujetos que coexisten en un contexto determinado. En realidad, hablar de coexistencia no es lo mismo que hablar de convivencia, aunque según indica Echeverry (2013), la convivencia en sociedad y entre sociedades, solo puede darse si existe coexistencia, al igual que la preservación de las sociedades solo es posible si somos conscientes de lo necesario que es la convivencia para la coexistencia.

Si analizamos estos conceptos por separado, encontraríamos claras distinciones. La convivencia implica la interacción entre sujetos, y esa interacción depende de la persecución de objetivos comunes y satisfacción de necesidades, mientras que la coexistencia no supone necesariamente la interacción o el diálogo como vía de entendimiento entre sujetos. Por tanto, la coexistencia solo haría alusión a la interacción entre diversas esferas de la sociedad o determinados organismos (familia, escuela,...), y forma parte de una elaboración conjunta y responsable de todos los agentes constituyentes de dicha esfera, sin exclusión (MINEDUC, 2003; Altarejos & Rodríguez, 2004).

La coexistencia hace referencia a simultaneidades en el tiempo y a la predicación de cosas, pudiendo tener connotaciones positivas o negativas, mientras que la convivencia tiene connotaciones positivas, supone la interacción entre sujetos y entorno y es considerado un término dinámico, llegando a percibir la convivencia como un arte que debe ser aprendido (Romero, 2005; Giménez, 2009). Por tanto, de la convivencia, surgen relaciones más estrechas, intensas y positivas, que de la coexistencia. Relaciones en la que se crean vínculos de amistades, parejas, grupos donde predomina la diversidad, etc., que requieren del esfuerzo, la práctica y voluntad de los sujetos, por interaccionar con los demás, reconocer la existencia de diversidad de opiniones e intereses que en ocasiones serán opuestos a los suyos, saber interaccionar, llegar a acuerdos de manera conjunta, etc. Ahí, es donde ejerce un papel fundamental la comunicación, si lo que se pretende es lograr una buena convivencia. Si la comunicación no es buena, la convivencia no será posible.

Pero para llegar a entender el papel que tiene la comunicación en la convivencia es necesario detenernos en lo que es la comunicación, un concepto que dependiendo de la época en la que se circunscribe, ha adquirido un significado más interpersonal o más divulgativo. Las primeras acepciones sobre “comunicación” hacen referencia a las relaciones interpersonales, y así lo pone de manifiesto Yerena (2005), al considerar la comunicación como una cualidad racional y emocional del hombre que nace de la necesidad de interaccionar con sus semejantes, intercambiar ideas, opiniones y representaciones, que adquiere significado en las experiencias vividas anteriormente. Sin embargo, en la actualidad, la definición de comunicación, adquiere un significado más relacionado con la divulgación y la transmisión de información de carácter masivo, debido a la aparición de las nuevas tecnologías y los medios de masas.

No obstante, partiremos de las primeras definiciones, que perciben la comunicación como los cimientos de la vida social y que además promueve el dialogo y la convivencia entre los sujetos. De esta manera, la comunicación, es la base de la interacción más directa entre sujetos, y entre sujetos y entorno, y es el eje del funcionamiento de la sociedad (Luhmann et al., 1998). Generalmente, para que la sociedad funcione, es necesaria la comunicación, y para que exista una convivencia pacífica es obligatoria una comunicación intercultural respetuosa y afectiva. Como podemos observar, el término convivencia, engloba la dimensión relacional y comunicacional, pues de la convivencia surgen relaciones, y para que estas relaciones sean positivas y afecten al buen desarrollo de la convivencia, es imprescindible una buena comunicación entre sujetos.

### **1.1.2. Dimensión didáctica y actitudinal de la convivencia.**

Como bien indica Romero (2005), dos de las dimensiones que recoge el término convivencia son: la dimensión didáctica, que relaciona la convivencia con el aprendizaje, y la dimensión actitudinal, que hace

referencia a la actitud que muestran los sujetos hacia el aprendizaje de dicha convivencia.

Desde la dimensión didáctica, se interpreta la convivencia, como un arte que debe ser aprendido, y se percibe como una enseñanza, mediante la cual se adquieren competencias cognitivas, conductuales, actitudinales y emocionales, que permiten la convivencia dentro de la sociedad. Un aprendizaje, que parte del núcleo familiar y escolar, pues son considerados los dos principales agentes educativos de referencia.

Pero, si nos centrándonos en el sistema educativo, por tratarse del eje de la investigación, entendemos que la convivencia escolar es el fundamento de toda acción instructiva, ya que tan solo en un entorno donde predomine un clima positivo, basado en relaciones saludables, se favorece el aprendizaje y el logro de los objetivos comunes. Enseñar a convivir, no es solo la transmisión de contenidos que favorezcan la convivencia pacífica y democrática, sino también la orientación particular de la cultura y funcionamiento interno de cada institución educativa, a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en la experiencia de cada sujeto (Duarte & Ángel, 2009). Por lo tanto, la convivencia es una experiencia común, que surge de la confluencia de sujetos y de la comunicación entre ellos, en un entorno educativo que favorece además interacciones basadas en el aprendizaje (Ianni, 2003).

En la dimensión didáctica, se entiende que la convivencia no solo es un clima para aprender, y se insiste en promover un aprendizaje para toda la vida, un aprendizaje intencional basado en conocimientos, habilidades y actitudes, que permitan vivir en sociedad y en cada uno de los contextos sociales, de una manera pacífica, y así alcanzar objetivos comunes (Calderón, 2013). Además, se concibe la convivencia como un aprendizaje para la vida, no se puede plantear únicamente un proceso de enseñanza-aprendizaje en edades tempranas y desde el sistema educativo, sino un proceso que conlleve una formación permanente y continuada. La ruptura

de esa formación, puede provocar que la convivencia se vea truncada o alterada, un error que comenten los sujetos, al dejar de ser conscientes de la rápida transformación y evolución social, y al creer que cuentan con los aprendizajes necesarios para afrontar la complejidad del tejido social, lo que les lleva a fracasar en la difícil tarea de convivir.

Por tanto, la convivencia se enseña y se aprende a cualquier edad, desde un aprendizaje intencionado de conocimientos, habilidades y actitudes que promuevan una vida pacífica en sociedad. En este proceso de enseñanza-aprendizaje, la actitud positiva y receptiva, es imprescindible para que se produzca un aprendizaje adecuado. De esta manera se justifica “*la dimensión actitudinal*”, que haría referencia a la actitud que poseen los sujetos ante los aspectos que favorecen la convivencia, como: una actitud positiva hacia la formación para la convivencia pacífica; democrática, que permita la práctica de valores como el respeto a los sujetos, sus opiniones, ideologías, derechos humanos, diversidad, normas, etc.; actitud de tolerancia, de participación activa, dialogante y comunicativa; y democrática ante el manejo de situaciones conflictivas.

### **1.1.3. Dimensión axiológica de la convivencia.**

Es un hecho, que actualmente vivimos en una sociedad suscrita a cierta pluralidad de conflictos, alguno de los cuales se generan por la desigualdad en la distribución de recursos imprescindibles para sobrevivir, la diversidad de culturas, etnias, ideologías, etc. Estos hechos suponen para la sociedad en general, y en particular para el sistema educativo, una gran preocupación, pues reconocen la complejidad de la tarea de convivir y tratan de encontrar el modo para practicar la convivencia, centrando todo su interés en la educación, en llevar a cabo una pedagogía de la convivencia (Rubinelli, 2006).

Hablar de una pedagogía de la convivencia, según indica Bazo (2013) es hacerlo desde un panorama ético-formativo, que promueva en los sujetos la

capacidad de esforzarse para reflexionar desde una perspectiva crítica sobre los problemas de convivencia, una reflexión inspirada en los valores humanos propios de una convivencia. En definitiva, una pedagogía de la convivencia que no se limite exclusivamente a transmitir conocimientos y preparar a los sujetos para la vida, sino, una pedagogía de calidad basada en una formación en valores, que les permita aplicar los conocimientos aprendidos, apoyándose en valores para la ciudadanía responsable (Uam, 2014).

Desde esta perspectiva la convivencia es un valor con carácter global que aglutina en su interior otros valores que la posibilitan. Se encuentra relacionada con los principios básicos de la educación, que implica aprender a tratar a sus iguales con respeto, prudencia, igualdad y tolerancia (Ortega & del Rey, 2003; 2004; Del rey et al., 2009). De ahí, que reflexionar sobre los pilares de la convivencia, supone reconocer la necesidad de profundizar en el desarrollo y puesta en práctica de valores democráticos como el respeto, el dialogo, la no discriminación por razón de sexo, etnia, religión u orientación sexual, y la hospitalidad, que permitan a los sujetos vivir en una sociedad pacífica.

Hablar de valores, es hacer referencia a principios y creencias que permiten a los sujetos inclinarse, valorar y escoger una cosa o un comportamiento determinado y no otro, que les permitirá realizarse como personas, dar sentido a sus vidas y contribuir a su crecimiento personal. En este caso, hacemos referencia a locuciones conductuales que conducen la vida de los sujetos y les permite alcanzar su identidad y su naturaleza.

Según indica Salazar y Herrera (2007), los valores se hallan en la estructura mental de los sujetos y son el resultado de interacciones y del intercambio de representaciones y juicios que definen la forma de proceder de cada individuo. En estas interacciones, además, confluyen valores personales con valores sociales, que en ocasiones serán coherentes entre si y en otras existirá cierta divergencia. Para tratar de disminuir la discrepancia

existente entre los valores personales y los valores sociales, desde la sociedad se intenta comprometer al ciudadano hacia el desarrollo de unos valores comunes. Estaríamos hablando de valores democráticos que favorezcan la convivencia pacífica y resolutiva, como el respeto, la tolerancia, la no discriminación, la hospitalidad, etc.

Precisamente, en contextos escolares, sobre todo en los que imperan las conductas violentas o de indisciplina, se implementan programas sobre convivencia escolar fundados en una pedagogía de la convivencia donde predomina la trasmisión y práctica de valores democráticos y de convivencia. La finalidad de estos programas, consiste en que los alumnos aprendan a relacionarse entre sí y con su contexto, en términos de reconocimiento, reciprocidad, tolerancia e imparcialidad, participación, práctica de derechos humanos, etc., pudiendo así convivir entre todos de manera pacífica y segura, y alcanzar una cultura para la paz (Furlán et al., 2004; Aldana, 2006; Román & Leyva, 2011). Este planteamiento, reflexiona sobre la convivencia desde una perspectiva positiva y enriquecedora, basada en la aceptación del otro, respeto a las diferencias, el diálogo, la conversación, socialización e interacción en los distintos contextos sociales y desarrollo de valores democráticos, lo que nos lleva a confirmar el carácter axiológico del término convivencia, que da respuesta a una de las dimensiones establecidas por Romero (2005), y forma parte del término “Convivencia”.

#### **1.1.4. Dimensión normativa y participativa.**

Una de las estrategias que despuntan entre los expertos en educación y convivencia, es la formación, pues consideran que tanto la disciplina como la indisciplina, son conductas adquiridas por el ser humano a lo largo de su vida, a través del aprendizaje. Desde esta posición, la disciplina escolar no debe ser entendida como un sistema de castigos que se aplican a los alumnos que alteran el buen desarrollo de la convivencia escolar, sino como la trasmisión de estrategias para que sepan amoldar sus conductas a las demandas de la convivencia educativa. Concretamente se pretende transmitir

a los sujetos hábitos que les permita contribuir al bien común, mediante el cumplimiento de sus obligaciones y el respeto a ciertas normas de convivencia establecidas de manera democrática y consensuada (Alcázar, 2000). Por tanto, el objetivo principal que se plantean las escuelas, para evitar la indisciplina, es formar a los sujetos en la adquisición de comportamientos disciplinarios que favorezcan la convivencia, pues para que exista una convivencia saludable es imprescindible que haya disciplina.

Respeto a la convivencia, en un principio, fue descrita por Monclús (2005) como la composición de acatamiento a reglas, aptitud para conmemorar y cumplir acuerdos y confianza, concepto que fue evolucionando hasta entender la convivencia como la habilidad de vivir e interactuar con otros, con una actitud de diálogo, reconociendo, respetando y cumpliendo reglas mínimas, basadas en la confianza y en la igualdad, con el propósito de inclinarse por una sana interacción (Velásquez, 2012; Marmo, 2011). Algunos autores consideran que para favorecer una convivencia positiva, es decir, pacífica y saludable, es necesario detenernos en la disciplina, especialmente en el respeto a las normas, su contenido y el procedimiento llevado a cabo frente a su vulneración (Zaitegui, 2010; Ruiz, 2014). La convivencia se interpreta como el arte de vivir juntos bajo convenciones, respetando y consensuando normas básicas, explícitas o no, que logren obtener la excelencia en los sujetos, para la mejora de las relaciones sociales y la funcionalidad de las tareas comunes (Ortega, 2007; Ministerio De Interior y De Justicia, 2010).

Como podemos observar, estas interpretaciones de convivencia, le otorgan gran importancia al respeto y cumplimiento de unas normas disciplinarias, pero se podría considerar que un buen clima en el aula y una buena gestión del docente, podrían prescindir de las reglas disciplinarias. Sin embargo, esto no sería posible, pues la existencia de normas democráticamente consensuadas, es el apoyo para que exista un buen clima educativo y una convivencia resistente.

Esto nos lleva a plantearnos, la existencia de la dimensión normativa del concepto “convivencia”, pero, no podemos entender la convivencia como el simple hecho de conocer las normas disciplinarias, derechos y deberes, ni tampoco, como el hecho de respetar y acatar normas jurídicas, sociales, educativas, familiares, etc., sino como el conocimiento, adecuación, aceptación, respeto y cumplimiento de unas normas cívicas compartidas, que a su vez, genere de una manera participativa, nuevas normas compartidas. De esta manera, entra en juego otra de las dimensiones de la convivencia, “*La dimensión participativa*”, la cual, entiende la convivencia como el proceso donde se fomenta activamente la participación ciudadana, social, comunitaria y política de una manera normalizada, pacífica, sin tensiones ni agresiones. Así, llegamos a entender la participación como un proceso dinámico, complejo y articulado, donde se favorece la implicación activa, individual, institucional y gubernamental, para que, a través del compromiso y la toma de decisiones responsable, se logren los objetivos comunes y una convivencia pacífica (Carapia, 2003).

#### **1.1.5. Dimensión identitaria.**

Desde la dimensión participativa que se ha planteado en el apartado anterior, tratan de promover la convivencia para alcanzar propósitos comunes. Este planteamiento es apoyado desde el punto de vista idealista de Garantón (2013), quien considera, que la convivencia es la interacción como sujetos civilizados que conforman un grupo, en el que existen unión y respeto, y mediante el cual, se promueve la consecución de objetivos comunes. Si analizamos esta definición, podemos identificar dos aspectos que llaman la atención. Por un lado “sujetos civilizados que conforman un grupo, en el que existe unión y respeto” y por otro lado “promover la consecución de objetivos comunes”. Formar parte de un grupo en el que exista unión, me lleva a pensar en identidad de grupo, pero ¿qué relación se establece entre estos dos aspectos y la convivencia?

Hablar de objetivos comunes es hacer referencia a la identidad del grupo y



de quienes participan en él, del sentimiento personal de pertenencia a un grupo determinado. La carencia de identidad, favorece la no persecución de los objetivos comunes. El sujeto tiende a perseguir objetivos ajenos a los del grupo, y por tanto dificulta la tarea de convivir. De esta manera asociamos la identidad de los sujetos con la convivencia, y damos sentido a la “*dimensión identitaria*” de este concepto, definiendo la convivencia como un proceso constructivo basado en negociaciones y elaboración de soluciones, mediante el cual se establece un vínculo común entre los sujetos. Estaríamos hablando de familiaridad, que permite la identidad de grupos y de quienes participan en él (Hirmas & Eroles, 2008).

#### **1.1.6. Dimensión conflictual.**

Como se ha planteado anteriormente, la convivencia es un proceso de interacción entre sujetos, mediante el cual se establecen relaciones interpersonales activas. En el desempeño de dicha convivencia, cada sujeto defiende sus ideas de una manera, que no siempre va a coincidir con la del otro, es entonces donde surgen situaciones conflictivas (Guichot, 2012). De esta manera se entiende que la convivencia lleva in situ las relaciones interpersonales y por tanto lleva implícito el conflicto. Está siempre presente en el encuentro con otra persona, ya que las opiniones, valores e interpretaciones de lo que acontece, incluye matices diferentes, como no podía ser de otro modo, ya que el ser humano en sí mismo, es diferente. Posee una mismidad que le hace único e irrepetible.

Precisamente esta diversidad, hace que el conflicto se perciba antagónicamente, para la mayoría como algo negativo que perjudica la convivencia, estableciendo un símil con violencia, y para otros positivo, porque los relacionan con oportunidades de aprendizaje y de enriquecimiento personal. Justamente desde esta última visión del conflicto, es desde donde trabaja la dimensión conflictual que engloba el término “convivencia”, tratando de fomentar la gestión positiva, pacífica y participativa del conflicto; promover una cultura cívica del conflicto que se

apoyó en el estudio y aprendizaje de la conflictividad; la promoción de métodos alternativos a la gestión de conflictos, como la mediación; y el diseño de protocolos de actuación ante acciones violentas o conflictivas que perjudican el buen desarrollo de la convivencia (Giménez, 2009).

Visualizar el conflicto desde esta óptica, tiene multitud de ventajas en la convivencia y sobretodo en el aprendizaje de los alumnos, pues supone el eje fundamental de la renovación social, incrementa el rendimiento, la motivación, la creatividad, el pensamiento divergente y la innovación, aumenta la calidad en la toma de decisiones, contribuye a establecer la identidad de cada sujeto y grupo, además de promover la cohesión, favorecer el desarrollo de valores y habilidades sociales, etc., (Fernández, 1999; Fernández, 1998; Pineda, 2013). No obstante, y dado el peso que tiene la dimensión conflictual en este trabajo, pues se centra en conocer el estado de la convivencia escolar y en elaborar una propuesta formativa adaptada a las necesidades profesorado en éste área educativa, trataré de profundizar más adelante y de una manera más detallada estos aspectos relacionados con el conflicto.

A partir de este análisis de la convivencia en el que se han identificado las dimensiones y características asociadas a este término, se puede concluir que la convivencia, es un aprendizaje para la vida, y a la vez, la habilidad y capacidad de interacción sana entre sujetos que coexisten en un mismo entorno. Interacción, que se consigue, respetando unas normas básicas de convivencia, mediante la adquisición y aplicación de valores democráticos que favorecen el desarrollo personal de los sujetos y fortalecen la identidad cultural de los grupos. Según indica Velázquez (2012), esto se alcanzará siempre que se establezcan correctamente las bases de la convivencia en la sociedad, fundadas en pilares como la igualdad, la empatía, el compartir, la contribución, el respeto, la comunicación, la autorregulación y la capacidad de colaboración. A estos aspectos se añaden otras condiciones fundamentales como: la coexistencia en determinados contextos, la interrelación entre sujetos y con el entorno, el desarrollo de un proceso de

enseñanza-aprendizaje que promueva el desarrollo personal de los sujetos y una convivencia pacífica, y el respeto a los derechos humanos, convicciones y normas básicas de funcionamiento.

Al igual que existen conceptos y dimensiones relacionadas con la convivencia, también existen otros, que de alguna manera pueden dificultarla. En la sociedad no todo es positivo, y al igual que el valor tiene un contravalor, la convivencia también tiene su contrario, que son todas aquellas acciones que la obstaculizan o pueden entorpecerla, como la violencia, el conflicto, la agresión y la agresividad. Hasta el momento nos hemos centrado en los aspectos relacionados con la convivencia, pero para completar esta visión, es necesario conocer lo que no es convivir, los conceptos asociados a la no convivencia.

## **1.2. OTROS CONCEPTOS ASOCIADOS A LA NO CONVIVENCIA.**

### **1.2.1. Violencia.**

Numerosos casos a nivel mundial han dado la voz de alarma para un fenómeno antiguo, “la violencia escolar”, que viene acrecentándose en las últimas décadas y que afecta al buen desarrollo de la convivencia en el sistema educativo. En España, este fenómeno ha existido siempre, quizás con la misma o mayor intensidad, pero con mayor visibilidad en este momento que vivimos, pues afecta a más sujetos y se ha incrementado la sensibilización respecto a él (Coronado, 2008). Desde hace años, no cesamos de ver y escuchar en los medios de comunicación y prensa escrita, publicaciones como éstas:

- Un nuevo caso de acoso escolar en el colegio Suizo de Madrid (La Razón, 2011).
- Una nueva muerte, tras acoso escolar, reabre el debate sobre el bullying (ABC, 2012).
- Fallece un menor tras intentar suicidarse por bullying (LNT, 2013)

- Al menos cuarenta colegios han sido juzgados ya en España por obviar casos de acoso escolar (20 minutos, 2013).
- Consternación por la muerte de una niña que sufría bullying (El mundo, 2014)
- España: Adolescente agrede brutalmente a compañero y publica el video (RPP Internacional, 2014).
- Una adolescente discapacitada se suicida tras sufrir acoso escolar (El país, 2015).
- Detenidos tres menores por acoso escolar en un instituto de pinto (El país, 2015).
- “”, un menor transexual de Barcelona que logró cambiar su DNI, se suicida por acoso (20 minutos, 2015).

Cuando hablamos de violencia escolar es inevitable asociar este fenómeno a la convivencia, puesto que la violencia no contribuye a una buena convivencia, y rompe el equilibrio de respeto, comprensión, disciplina democrática y resolución pacífica de los conflictos, que debe existir en la escuela y entre sus miembros. Pero ¿a qué nos referimos exactamente? Para definir lo que es y lo que supone para la convivencia, la violencia escolar, se tratará de utilizar la metodología del análisis informal del lenguaje, con el objetivo de facilitar una mayor clarificación e interpretación y así poder aportar unicidad y coherencia en el discurso educativo de una misma comunidad escolar, promover una mejora en la prevención y gestión de la violencia y favorecer las relaciones interpersonales y la convivencia escolar.

Según la RAE, la violencia es la cualidad de violento; la acción y efecto de violentar o violentarse; y la acción violenta, o contra el natural modo de proceder. Sin embargo, desde su etimología, violencia es un término que procede del latín “Violentia”, cualidad de “Violentus”. A su vez, “Violentus” viene de vis (fuerza) y del sufijo lentus, que posee un valor de continuidad, lo que le otorga el significado de “aquel que continuamente hace uso de la fuerza”. En este caso, el verbo proviene del adjetivo “violare” que significa “actuar violento, agredir”.

La violencia es todo lo contrario a la convivencia y se entiende como todas aquellas acciones que causan dolor físico o psíquico en los sujetos, o dañan objetos que se encuentran en un ámbito determinado (Hurrelman, 1990). Cuando hablamos de violencia, lo hacemos de un concepto multicausal, complejo y dinámico, que posee una serie de particularidades y características (Becerra et al., 2015). Es un fenómeno grupal y no conviene visualizarlo como algo que depende de las características individuales de los implicados. Conlleva un propósito o intención de ocasionar algún tipo de daño, de forma reiterada y sin ningún tipo de justificación, acción que se materializa y en la que generalmente siempre resulta alguien dañado. Por lo tanto, perjudica seriamente la convivencia.

Otra de sus características es el ocultamiento de las actitudes violentas, por parte del agresor y de las propias víctimas, lo que dificulta que en muchas ocasiones su identificación y por lo tanto su intervención (Campos, 2015). Existe además, un desequilibrio de poder entre agresor y víctima, donde siempre predomina el agresor sobre la víctima, y van destinadas principalmente contra sujetos que poseen menos recursos físicos o psicológicos (Cepeda et al., 2008).

Además, la violencia tiene muchas formas de expresión, y el bullying es tan solo una de sus múltiples modalidades. Según su naturaleza, la violencia, puede ser física, verbal, social y psicológica, y según sus destinatarios y agentes implicados, podemos hablar de actitudes violentas de alumno a profesor, y de profesor a alumno, de alumno contra institución, de padres a docentes, etc. (Hernández, 2002, Fernández & Martín, 2005).

Una clasificación similar, fue recogida en el estudio llevado a cabo en 2006 por el Defensor Del Pueblo, donde se permite establecer una estimación de la incidencia de cada tipo de conducta violenta entre alumnos, siendo estas las más frecuentes, especialmente relacionadas con las agresiones verbales (hablar mal de otro compañero, sufrir insultos, recibir notes), la exclusión social entre educandos, las agresiones físicas directas

(pegar a compañeros) e indirectas (esconder, sustraer o romper objetos personales y escolares, etc.) , las amenazas y el acoso sexual. Las actitudes violentas que aparecen en segundo lugar como las más habituales, son las agresiones de profesores a alumnos, como ridiculizar, tener manías e insultar. Por último, los datos mostrados en este estudio, reflejan que con cierta frecuencia, se producen agresiones de alumnos a profesores (Insultos, sembrar rumores dañinos, destrozar enseres y la intimidar con amenazas).

Partiendo de estos datos ofrecidos por el Defensor del Pueblo y Unicef (2000-2007), Avilés (2003), Sánchez (2009), Serrano e Iborra (2005), Hernández (2004), se han recogido a modo de tabla los distintos tipos de agresiones o actitudes violentas, que se producen en nuestras instituciones escolares (Tabla 1.1).

Tabla 1.1.  
Tipos de situaciones violentas en el contexto escolar.

TIPO DE SITUACIONES VIOLENTAS		EJEMPLOS DE CONDUCTAS		
ENTRE ALUMNOS	Agresión psicológica	Agresión social	- Exclusión social	- Ignorar - No dejar participar - Desprestigiar a la víctima
		Agresión Verbal	- Insultar - Burlas - Poner motes - Humillaciones - Hablar mal de otro o sembrar rumores dañinos	
		Agresión física	- Física indirecta	- Esconder cosas de la víctima - Romper cosas de la víctima - Robar cosas de la víctima.
			- Físicas directa	- Pegar (empujones, patadas...)
		Coacción	- Amenazar para meter miedo - Obligar a hacer cosas mediante amenazas. - Amenazar con armas	
		Acoso sexual	- Acosar sexualmente con actos o comentarios.	
DE PROFESOR A ALUMNO	Agresiones verbales	- Insultos - Sembrar rumores dañinos		
	Agresión física directas e indirecta	- Destrozos de enseres		

TODAS AFECTAN AL PROESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

DE ALUMNO A PROFESOR	Exclusión	- Tener manías - Ridiculizar	
	Coacción	- Intimidación con amenazas	
	Agresión verbal	- Insultos - Sembrar rumores dañinos	
	Agresiones físicas directas e indirectas	- Destrozos de enseres - Robos	
	Coacción	- Intimidación con amenazas	
DE ALUMNO A CENTRO	Vandalismo	- Violencia dirigida a patrimonios con el propósito de provocar desperfectos o destrucción	

Fuente: Elaboración propia basado en Defensor del pueblo- Unicef (2000-2007); Avilés (2003); Sánchez (2009); Serrano e Iborra (2005), Hernández (2004).

Como hemos podido observar, la violencia escolar en los últimos años, muestra niveles suficientemente elevados como para preocupar a la comunidad, lo que ha promovido un incremento en la sensibilización a nivel general para su prevención e intervención. Sin embargo, para que estos métodos de lucha contra la violencia sean eficaces, es necesario crear una cultura escolar que valore y practique una actitud antiviolenta, y que se revele ante la violencia; y una formación específica y permanente, que dé la posibilidad de conocer, identificar rápidamente y afrontar este tipo de situaciones que afectan y perjudican seriamente el buen estado de la convivencia.

### **1.2.2. Conflictos.**

Otro de los aspectos que se asocian a la convivencia escolar, es el conflicto, y para comenzar a hablar de ello, es necesario remitirnos al ser humano y a su supervivencia. El ser humano, tiene una naturaleza convivencial, y para sobrevivir requiere de la interacción con los demás, mediante la cual se crean relaciones interpersonales. En estas relaciones, cada sujeto defiende sus posiciones e ideas de una manera, que no siempre coincidirán con las del resto, ya que actúan de acuerdo a sus valores y ejercen su derecho de expresarse libremente. Es ahí, donde aparece el conflicto y por tanto debemos considerarlo como algo inherente al ser humano. Efectivamente, el conflicto, es un hecho, que siempre estará

presente en nuestras vidas, pero dependiendo de la percepción que se tenga de él, y de la forma de gestionarlo, éste servirá como enriquecimiento personal o como algo que deteriora las relaciones y el clima institucional (Barrios et al., 2005).

Si analizamos la definición que establece el diccionario de la Real Academia Española (2014), de lo que es el conflicto, podemos observar, cierta evidencia de una visión negativa del mismo. Así mismo, lo define como combate, lucha, pelea; enfrentamiento armado; apuro, situación desgraciada y de difícil salida; problema, cuestión, materia de discusión; coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos; momento en que la batalla es más dura y violenta; en las relaciones laborales, el que enfrenta a representantes de los trabajadores y a los empresarios.

En algunas de sus acepciones se tiende a relacionar el conflicto con actitudes violentas como el combate, la lucha, pelea, enfrentamientos armados, etc., además de visualizarlo como un problema, cuando realmente no tendría por qué serlo. Desde la perspectiva de la institución escolar, del mismo modo encontramos sujetos, que lo asocian, a un conjunto de agresiones realizadas permanentemente por sujetos en edad escolar, sin una motivación aparente y en busca del dominio, utilizando cualquier tipo de prácticas violenta, generando daños a la integridad personal y afectando de esta manera a las relaciones interpersonales (Arellano, 2008). Esta percepción del conflicto, se pudo comprobar en el estudio sobre convivencia escolar, llevado a cabo por Jares (2006), en el que tanto profesores como alumnos coinciden en tener una alta percepción negativa del conflicto, asociándolo principalmente a un problema que deriva en situaciones traumáticas para ellos, y por miedo a su aparición, tienden a evitarlos (Alzate, 1998).

Por lo general, los sujetos que tienen una percepción negativa del conflicto, lo asocian a términos que favorecen la violencia y no la



convivencia. Lo entienden como el resultado de la incapacidad de los protagonistas para manejar los conflictos, de una deficiente organización y comunicación entre ellos. Igualmente, lo visualizan como un elemento que perjudica al funcionamiento habitual de una institución u organización y lo vinculan con dificultades que afecta al buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje al que normalmente están acostumbrados docentes y discentes. Es cierto, que se emplea mucho tiempo y esfuerzo por parte del profesorado en la gestión de los conflictos y en recuperar el orden de la clase, pero éstos vuelven a resurgir, ya que el conflicto es inevitable. De hecho, los centros escolares son considerados un entorno social propicio para la aparición de conflictos, por el cúmulo de interacciones que en ellos se dan. El problema radica cuando se entiende el conflicto como un problema, y los sujetos, por temor, lo evitan, anulando la convivencia y la posibilidad de convivir. Comúnmente, en los centros donde se tiene una visión negativa del conflicto, se tiende a centrar la gestión de conflictos en localizar su origen y eliminar o corregir lo que lo produce, en vez de visualizar el conflicto como una oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento personal (Robbins & De Cenzo, 2009).

Pero, no es propio vincular el conflicto con la violencia, ya que, mientras que los conflictos son realidades que se dan en cualquier contexto social, por divergencias de ideas, intereses o necesidades; la violencia es una de las formas que se utilizan a la hora de gestionar esos enfrentamientos (Etxeberria et al., 2001). No obstante, podemos afirmar que existe cierta relación entre ambos términos, pues aunque los conflictos no tienen por qué desembocar en violencia, la violencia siempre provocará nuevos conflictos (Hernández, 2002). De esta manera, entendemos que el conflicto es algo natural de cualquier sociedad, pero la violencia no. Por lo tanto, el conflicto no necesariamente debería desembocar en la violencia, y para ello, es imprescindible conocer y aplicar diferentes maneras de abordarlos, que huyan de conductas violentas y se aproximen a conductas asertivas y pacíficas. Según indica Suárez (2008), si los conflictos son manejados con la misma espontaneidad que se generan, se favorecerá la creatividad en la

búsqueda de soluciones comunes que no susciten la violencia, pero si las partes implicadas en el conflicto no son capaces de solucionar o transformar esa situación, generará en los sujetos un elevado nivel de frustración que provocará la aparición de comportamientos violentos. Pero, no es tanto gestionar los conflictos con naturalidad, sino entender el conflicto como algo innato y poseer las habilidades necesarias para poder gestionarlo desde la asertividad, el respeto, la reciprocidad, etc. Esta sería la perspectiva interpretativa del conflicto, mediante la cual se entiende como algo natural de los grupos que se forman en los diversos contextos sociales, y su aparición depende de la forma de percibir el conflicto y de la carencia de comunicación entre los sujetos.

No obstante, todavía existe otra perspectiva que posee una percepción diferente del conflicto, hablaríamos de la perspectiva socio-crítica o socio-afectiva, que aglutinaría a todos los sujetos que lo aprecian como algo adjunto a los grupos o instituciones, y como un elemento necesario para el progreso y el desarrollo. Son todos aquellos que lo ven como una oportunidad de transformación social. Desde esta perspectiva se otorga un papel fundamental a las relaciones entre los sujetos y a la gestión de los conflictos desde la democracia y la no violencia.

La fusión de estas dos últimas perspectivas estarían estrechamente relacionadas con la visión del conflicto que se pretende transmitir en este apartado de la investigación: percibirlos positivamente, como un fenómeno natural, y como un recurso social para mejorar las relaciones y la convivencia en todos los contextos sociales, especialmente en la escuela. Entender el conflicto de la misma manera que lo entiende Páez (1990), como el motor del desarrollo histórico, y estrechamente vinculado con el cambio social.

Dentro del ámbito educativo, los docentes que tienen esta óptica positiva del conflicto, lo visualizan como un recurso educativo que favorece los procesos de negociación y enriquecimiento personal y social. Un recurso

basado en la transmisión y aplicación de diferentes procedimientos y canales, que permitan abordar los conflictos de una manera armónica (Proyecto Educativo Institucional, 2011). Entender el conflicto como recurso para la convivencia, es hablar de una forma de enseñar a aprender a convivir, que exija, “cultivar las actitudes de apertura, un interés positivo por las diferencias y un respeto por la diversidad, enseñando a reconocer la injusticia, adoptando medidas para superarla, resolviendo las diferencias de manera constructiva, y pasando de situaciones de conflicto a la reconciliación y a la reconstrucción social” (Pérez, 1997, p.11-12). Todo esto, influye en la mejora del funcionamiento de la institución educativa, pues favorece el buen clima organizativo, así como los procesos colaborativos de la gestión escolar para que las instituciones educativas se trasformen en contextos culturales que fomenten valores sociales como la comunicación y la solidaridad, y promuevan la toma de decisiones educativas, al igual que la autonomía personal e institucional (Escudero, 1992). Esta visión del conflicto parte, según Morales y Jiménez (1999) de las siguientes consideraciones básicas:

- El conflicto es motor de cambio político, económico, social y tecnológico.
- Sirve para obtener fines concretos, además de permitir la liberación de tensión que se genera a causa de la interacción.
- Cumple funciones catárticas dentro del grupo, al eliminar la acumulación de disposiciones hostiles y permitir su expresión conductual.
- Promueve, establece y conserva las líneas de diferenciación entre grupos.
- Desempeña funciones estabilizadoras y se convierte en un elemento integrador.
- Contribuye a definir la estructura interna del grupo.
- El conflicto mantiene la estructura del grupo como una organización en marcha.
- Puede actuar como elemento unificador entre grupos contendientes.

- Establece y mantiene el equilibrio de poder.
- Induce a la creación de asociaciones y a la formación de coaliciones.

En definitiva, los conflictos son algo inherente a la existencia humana, e independientemente de la percepción que se tenga de él, es un hecho que va a suceder. Desde esta investigación se pretende hacer hincapié en la visión positiva del conflicto, como instrumento para favorecer el desarrollo personal, social e institucional, y que contribuya positivamente a la convivencia, deben ser gestionados de una manera enriquecedora, democrática y asertiva, y para ello es necesaria la adquisición y práctica de una serie de habilidades y competencias que lo promuevan, que permitan recapacitar y actuar sobre esas actitudes y valores, y elaborar un sistema educativo donde predomine la negociación y la mediación, siempre acorde con esas actitudes y valores. Es precisamente ahí, desde donde se pretende trabajar en esta investigación, centrándose especialmente en la formación para la gestión positiva de los conflictos interpersonales.

### **1.2.3. Agresividad y convivencia.**

Según la Real Academia de la Lengua Española, la agresividad proviene de agresivo, y entre sus acepciones se encuentra: 1. Tendencia a actuar o a responder violentamente; y 2. Acometividad, como la propensión a acometer, atacar, embestir; o como brío, pujanza, decisión para emprender algo y arrostrar sus dificultades. Hablamos por tanto de dos tipos de agresividad, la agresividad destructiva y la agresividad constructiva (Latorre & Gray, 2001).

A la *agresividad destructiva* procedente del latín "agredí", que significa "atacar", se le otorga un significado negativo, pues implica la imposición de la voluntad de una persona a otra o a un objeto, a sabiendas que sus consecuencias pueden ser perjudiciales y causar algún tipo de daño físico o psicológico a esa persona u objeto (Pearce, 1995) (citado en Galimberti et al., 2013). Se trata de una agresividad perjudicial, que se relaciona directamente con la violencia y con conductas agresivas. Es considerada como un instinto

o tendencia constante a actuar hostil y defensivamente, además de mostrar cierta disposición constante a ser agresivo (Patel & Hope, 1993; Berkowitz, 1996). Se delimita en cuatro tipos de agresividad (verbal, física, facial e indirecta), y tienden a manifestarse de diversas maneras: mediante una agresividad activa, pasiva, constante, intermitente o impulsiva (Santamaría, 2015).

Por otra parte, la agresividad activa hace referencia a todas aquellas conductas violentas que se producen de manera directa, mientras que la pasiva se ejecuta a través del sabotaje. Sin embargo, la agresividad constante se produce generalmente de forma continuada en el tiempo, la intermitente es debido a la existencia de elevados niveles de excitación por motivos de estrés o inquietud, y la impulsiva es debido a reacciones instantáneas hacia estímulos carentes de importancia (Rodríguez et al., 2015). Esta agresividad se asocia con conductas violentas o destructivas, que deterioran la convivencia. Sin embargo, la agresividad no tiene por qué ir relacionada con estos términos, y puede ser beneficiosa y favorecer el buen desarrollo de la convivencia escolar.

La *agresividad constructiva*, relacionada con el término “aggrederere”, acepción de “ad gradior” significa acometer, iniciar, dirigirse a. Estaría relacionada con el término anglosajón “agressivenes” que haría referencia a la energía psíquica, la capacidad que poseen los sujetos y animales, y que orienta su comportamiento para conseguir un propósito con valentía y determinación. Así la definen otros autores como Van Rillaer (2002) quien la contextualiza como una habilidad para defenderse o afirmarse ante cualquier suceso o sujeto, y Lagache (1960, citado en Muñoz, 2000) que la aprecia como una habilidad fundamental de adaptación al medio y que permite a los sujetos enfrentarse a los desdenes que la vida les presenta.

De estas afirmaciones se deduce que la agresividad forma parte de la vida, y se caracteriza por la acción, la ideología, la lógica, el conflicto, la diversidad de opiniones, deseos y objetivos, el cambio y el progreso (Pescador et al.,

2002). Es entendida como una fuerza natural y positiva y característica de sujetos emprendedores, que se comprometen, lidian por la justicia y contra la injusticia, luchan por conseguir sus deseos y objetivos, y tienen ambición por sobreponerse de los trances y dificultades de la vida. Podemos afirmar por tanto que la agresividad puede ser positiva, puesto que esa fuerza natural, no implica necesariamente, la práctica de conductas violentas ni agresivas. Así lo pone de manifiesto Echeburúa (2003) quien asegura que todas las personas son agresivas, pero no tienen por qué ser necesariamente violentas.

Si hablamos de convivencia en el ámbito escolar, la agresividad es un concepto que incide directamente sobre ella, tanto si la percibimos positiva como negativamente. Los sujetos que entienden la agresividad como algo constructivo, poseen habilidades sociales, comunicativas y emocionales que les permiten reaccionar asertivamente ante los conflictos interrelacionales, mostrando especial interés en solucionarlos de una manera pacífica que favorezca las relaciones, el clima y la convivencia. Estos sujetos, sienten que ambas partes están en igualdad de condiciones y muestran cierta disposición a la hora de considerar los intereses y las posibles soluciones para dar fin al conflicto, de una manera satisfactoria para ambas partes (Cánovas & Sánchez, 2014). Por el contrario, los sujetos que la perciben como algo destructivo, influye de manera negativa, si ante los conflictos que surgen de la convivencia, los sujetos reaccionan mediante actitudes agresivas.

Algunos expertos en el tema, aseguran que los sujetos pueden lograr controlar las conductas agresivas, si adquieren habilidades de comunicación, si intercambian sentimientos y pensamientos, y si son capaces de tomar conciencia del porqué de sus conductas agresivas (Snyder et al., 1999; Madow, 1972). Si esas conductas, son canalizadas adecuadamente, se puede transformar en agresividad constructiva y por tanto influir favorablemente en el clima institucional. Para ello, es necesaria una reconstrucción cognitiva y conductual, que permita a los sujetos

reaccionar de una manera coherente ante las situaciones que pueden incidir en la aparición de la agresividad destructiva. Es decir, dotar al alumnado, de estrategias y habilidades emocionales y comunicativas.

Otros, por el contrario, consideran que para el control de la agresividad, es más eficaz alejar al sujeto, por un tiempo determinado, de los factores que les incitan a mostrar este tipo de conductas (Karahana et al., 2014). Es cierto, que alejar al sujeto, por ejemplo, de bandas juveniles cuya forma de proceder es generalmente mediante la agresividad destructiva, es algo favorable, pues evitaremos su influencia negativa. Sin embargo, alejar al sujeto de situaciones cotidianas, como los conflictos interrelacionales, propios de la convivencia, es evitar esporádicamente la aparición de la agresividad. Cuando el sujeto se encuentre nuevamente ante estas situaciones, volverán a reaccionar mediante la agresividad destructiva, ya que no ha habido ningún tipo de reconstrucción cognitiva y conductual. Es precisamente desde la reconstrucción desde donde se debe partir para la transformación conductual, y para ello es fundamental la formación para el manejo de la agresividad, que según Avar et al. (2015) incluiría: habilidades sociales (empatía, asertividad, escucha activa, etc.); educación emocional para tratar de identificar, comprender y expresar los pensamientos, sentimientos y estados de ánimo, y regular los negativos; resolución de problemas, que supondría dotar a los sujetos de estrategias de negociación, mediación y cooperación, que les permita encontrar la mejor solución a un problema, sin que nadie o nada salga perjudicado; y la relajación, como una forma adecuada para reducir la agresividad.

#### **1.2.4. Disciplina escolar y convivencia.**

Desde hace muchos años, la disciplina escolar ha sido entendida como una obligación de docentes y de alumnos, de continuar un código de conductas que se recogen en el reglamento escolar, y en el que además, se agrupa, una serie de sanciones que deben ser acatadas por los sujetos que hayan incurrido en el incumplimiento de dichas normas. Sin embargo,

parece que la disciplina escolar es algo que haya surgido en el siglo XXI, pues es precisamente ahora cuando más se habla de ella. Las últimas noticias sobre el incremento de actitudes violentas en los centros escolares se vinculan con un incremento de la indisciplina, y por lo tanto dan la impresión de que los cimientos de la disciplina escolar se están tambaleando. Pero la disciplina escolar, ha existido desde los inicios de la formación, evolucionando en el tiempo, y evolucionando de una disciplina represiva y limitada (tradicional), a otra más productiva (Caballero, 2013).

Para poder llegar a comprender las características de cada uno de estos modelos disciplinarios, lo que supone para la educación y para la convivencia escolar en la actualidad, es necesario remitir a la historia de la disciplina escolar. Ésta, nos muestra una antagónica, entre sistemas educativos que para asegurar el respeto y el cumplimiento de las normas, otorgaban mayor validez a la disciplina basada en el castigo físico, frente a otros sistemas que trataban de encontrar otras opciones menos polémicas y más próximas, al actual objetivo de la educación “la democratización”. En ambos casos, la disciplina escolar siempre ha estado unida a la dimensión normativa, es decir, al conocimiento y cumplimiento de unas normas que regulan la convivencia escolar, ya sea establecida desde la rigidez, o desde el consenso democrático.

En un principio, en culturas como la de los pueblos semíticos, y la espartana en Grecia, se consideraba la educación privada, donde el principal beneficiario era la élite, basándose en un modelo disciplinario excesivamente rígido, en el que esencialmente predominaba el castigo físico para estimular el progreso del alumnado y mantener el orden y el respeto. Sin embargo, este modelo disciplinario no siempre fue el mismo, y con la llegada del sacerdote Joshua Ben Gamla, se comenzaron a crear escuelas públicas para niños mayores de seis años, cuyo modelo disciplinario se basó en la firmeza, pero evitando en todo momento, los castigos físicos (Lemoyne, 1917).



En la actualidad, estos dos modelos disciplinarios siguen estado presente en nuestros sistemas educativos, aunque con menos predominio del modelo represivo-limitativo (tradicional) y con una evidente evolución positiva del modelo productivo. Efectivamente, los sistemas que basan su disciplina en la represiva, generalmente son los más conservadores, y su práctica viene acompañada por el incremento de la indisciplina y el miedo a que ésta se adueñe de las aulas y se pierda el control sobre los alumnos (Pineda & Pérez, 2014). Estos sistemas entienden la disciplina como un dispositivo que guía la formación de los alumnos. Son dispositivos impalpables, que establecen límites, permisos, prohibiciones sobre determinadas conductas, y aplican un sistema de sanciones evidente con el cual normalizar, vigilar y sancionar las conductas inadecuadas. La mayoría de sus métodos se recogen en el reglamento de disciplina y generalmente tienden a ser: llamadas de atención, citaciones con padres, reprimendas, derivación a otros centros, expulsión temporal del alumnado del centro, etc., (Furlán, 1996; Alterman, 2012).

En otros términos, y frente a este modelo disciplinario tradicional basado en la sumisión, subordinación y dureza, actualmente se utilizan otros modelos más eficaces y delicados, fundados en la productividad, el aprendizaje de normas, la cooperación, la prevención, etc. Concretamente hablamos de un modelo, que trata de comprender la gestión de la disciplina mediante una perspectiva más holística, e intenta eliminar esa cultura de mando-obediencia e incrementar una cultura socializadora que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje y se funda en el desarrollo de la capacidad para convivir (Foucault, 1997). Esta postura, está ajena a todo lo que conlleva daño físico o mental en los sujetos y se entiende como un instrumento para el aprendizaje de los alumnos y como una habilidad que pueden aprenderse y adquirirse, y que poseen los sujetos para trazarse metas y luchar por conseguirlas, mediante el control de sus impulsos y conductas, intentando no herir los derechos de los demás (Aguilar, 2015). Este modelo es definido como el modelo productivo, que facilita la democratización, y se fundamenta en la idea del poder productivo, alterando esa connotación negativa, que para algunos tiene la disciplina escolar.

Además, sostiene que los sistemas disciplinarios no tienen por qué ser únicamente prohibitivos de conductas, pueden también promover conocimientos y conductas positivas, para que los sujetos traten de reproducirlas posteriormente a lo largo de su vida (Beltrán & Castagno, 2015). Desde esta visión de la disciplina escolar, aparece la figura esencial del consejo de convivencia, órgano que posibilita la regulación de la interacción entre todos los agentes de la institución escolar y cuya función principal es la de anticiparse a los posibles conflictos que puedan surgir en la institución y promover la necesidad de un trabajo conjunto, de prevención constante.

Este enfoque de la disciplina escolar incide en la capacidad formadora, en la creación de contextos que favorezcan la convivencia, la interacción entre sujetos, y la colaboración para elaborar de mutuo acuerdo, las normas que regulan dicha interacción, tanto en el aula como en el centro. Otros autores como Curwin y Mendler (2014) entienden esta visión de la disciplina como “Disciplina con dignidad”, cuyo núcleo principal se encuentra en la enseñanza, la consagración de un comportamiento responsable, y la capacidad para relacionarse con los demás de manera positiva.

Todo lo expuesto en este último enfoque de la disciplina escolar, nos permite asociar la disciplina con la convivencia, considerándolas dos cuestiones íntimamente relacionadas, que a pesar de admitir distintas interpretaciones, como bien hemos visto, la disciplina debe ser entendida no como un fin, sino como un recurso para aprender a convivir mejor, mejorar el ambiente escolar y las relaciones sociales. En todo ello, adquiere un papel fundamental el docente, especialmente en el manejo de la disciplina, pues como bien indica Murillo (2009) “no es posible separar la disciplina de quien la administra, en este caso del profesorado” (p. 17).

Los docentes, son conscientes y desean tener escuelas seguras que promuevan la dignidad para todos. Ellos deben ser capaces de enfrentarse con solidez, claridad, respeto y dignidad a los comportamientos

indisciplinarios que puedan perjudicar la convivencia institucional, encontrar la manera de aceptar a sus alumnos y de comunicarse con ellos de una manera afirmativa (Aguilar, 2015).

En las últimas décadas muchas han sido las estrategias que se han introducido en las aulas para mejorar tanto los logros académicos del alumnado como su comportamiento (motivación, participación en la toma de decisiones, en los procedimientos, reglas y consecuencias, etc.), siempre partiendo de valores o principios compatibles con el aprendizaje. Al respecto, Massguer (1997 citado en Barros et al., 2015) aborda esta cuestión, y considera que la institución escolar debería otorgar mayor valor a la crítica, el dialogo y la participación, con el fin de promover la autonomía personal, el diálogo y la convivencia colectiva positiva. En ello, adquiere un papel relevante el tipo de comunicación que el docente practique con su alumnado, pues como bien indican Fierro et al. (2010), el tipo de comunicación entre profesor-alumnos, tiene una carga afectiva, que interviene directamente en el comportamiento de los alumnos. Dependiendo del tipo de comunicación que aplique el docente, obtendrá un comportamiento disciplinario del alumno, que favorecerá o perjudicará la convivencia.

En definitiva, desde esta investigación, nos acogemos y apoyamos la visión de la disciplina escolar como algo positivo, (y no por tanto prohibitivo), como un medio formativo para alcanzar la convivencia escolar, donde el docente debe ser capaz de manejar la disciplina de una manera efectiva a través de la práctica de estrategias comunicativas, participativas, y valores y principios democráticos.

### **1.3. VALORES, CIUDADANÍA Y CONVIVENCIA ESCOLAR.**

Como indicábamos anteriormente, el ser humano se caracteriza tanto por su individualidad, como por su necesidad de socialización. Sin embargo, los sujetos no se forman individualmente, sino que requieren de una interacción

con otros agentes, en diversos ámbitos sociales, educativos, políticos, culturales, morales, religiosos, etc., desde donde se filtran una serie de valores, patrones de comportamiento y actitudes, que a lo largo de la vida, van otorgando carácter y personalidad a cada uno de los sujetos. Coincidimos con Valdemoros et al. (2011), que la socialización es la capacidad que poseen los sujetos para relacionarse entre sí, y conlleva aptitudes y actitudes para la convivencia. Por tanto, para lograr una convivencia saludable, es fundamental la acción educativa, basada principalmente en uno de los principios y pilares que ya estableció Delors (1996) “Aprender a vivir juntos”. Concretamente, se pretende llevar a cabo una de las metas establecidas por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su manifiesto 2000, “llevar a cabo una cultura para la paz” (Manifiesto, 2000).

En otras palabras, una educación para la ciudadanía, mediante la cual, actuar a través de la acción educativa en la trasmisión de conocimientos, capacidades, tradiciones, valores, actitudes, destrezas, normas de comportamiento y estilos de vida. Una educación para la ciudadanía basada en los derechos fundamentales, de los sujetos, para que éstos aprendan a gestionar los conflictos de una manera positiva, se consiga el desarrollo de una vida plena y pacífica, y por tanto, se favorezca el bienestar integral de la comunidad socio-educativa. Para conseguir estos fines, se requiere entre otras cosas: la participación y sensibilización de todos los sectores sociales, especialmente la escuela; la fe en el alumnado y en el profesorado; y el conocimiento de lo que es y lo que supone la educación para la ciudadanía, para la convivencia del siglo XXI.

En este apartado, nos centraremos especialmente en la importancia que tiene la educación para la ciudadanía en la mejora de la convivencia, y la transmisión de valores democráticos como contenido fundamental de esta disciplina. Trataremos de delimitar que es la educación para la ciudadanía, qué modelo de ciudadanía se intenta transmitir en los centros actualmente, el papel que ejercen los valores como contenido fundamental en la educación

para la ciudadanía y la importancia del docente como profesional y transmisión de valores democráticos.

### **1.3.1. Convivencia y educación para la ciudadanía.**

Abordar la temática de la convivencia escolar democrática, nos lleva a reflexionar sobre las transformaciones del contexto social, y la manera en la que éste, nos exige nuevas competencias, habilidades, formación ética, etc. Sin duda alguna, en la consecución de estas exigencias, adquiere un papel fundamental la escuela, por su función socializadora, y como contexto primordial para formar ciudadanos competentes, que sean capaces de enfrentarse y retarse a los cambios que se producen, tomar decisiones, luchar por proteger la igualdad de los derechos humanos, y enseñarles a convivir en cada uno de los espacios y contextos, en los que se comparte la vida con otros sujetos.

Precisamente lo idoneidad de los espacios educativos para lograr competencias ciudadanas y para la convivencia, parten de las teorías planteadas por Bolívar (2007), Calvo de Mora (2006), Morillas (2006), etc., quienes se detuvieron en las escuelas como uno de los espacios más apropiados para enseñar, aprender y practicar los valores ciudadanos, la democracia, el respeto a las diferencias, y la promoción de la igualdad de los derechos y deberes de los sujetos. No obstante, para conseguir estas competencias y habilidades, se requiere de una formación para la convivencia ciudadana pues tanto la educación para la ciudadanía como la educación para la convivencia son aspectos integrantes de la educación de los sujetos en su dimensión social (Pérez, 2010).

Desde el Consejo de Europa (2002), se reflexiona sobre la educación para la ciudadanía como una vía transmisora para formar ciudadanos tolerantes, libres, justos, que defiendan los valores, libertades, derechos humanos, el pluralismo, etc., aspectos que constituyen los fundamentos de una convivencia democracia, por eso se recomienda a todos los gobiernos que en

sus reformas políticas y educativas se priorizara, en la promoción de una educación para la ciudadanía democrática, que trate de conseguir su objetivo principal “mejorar la convivencia escolar”. Años más tarde, el Parlamento Europeo y el Consejo de 18 de diciembre de 2006, estableció una serie de recomendación sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente, y es aquí donde la educación para la ciudadanía comienza realmente a cobra sentido, estableciendo competencias sociales y cívicas que favorezcan el bienestar social y una convivencia saludables, tanto en las instituciones educativas, como en todos los sectores de la sociedad.

Por su parte, el Parlamento y del Consejo Europeo, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2008) decidió impulsar el proyecto “Metas Educativas 2021” con el propósito de mejorar la equidad y la calidad en la educación, haciendo frente de esta manera a las desigualdades y la pobreza, y por tanto, fomentar la inclusión social. Para conseguir estos objetivos, la OEI plantea diversos programas, y hace un llamamiento a los países miembros para su implantación. Entre sus finalidades, se encuentra el desarrollo de la educación para la ciudadanía y el refuerzo de los valores democráticos y solidarios, por lo que establece el programa de educación en valores y para la ciudadanía, que pretende que los alumnos reciban clases teóricas sobre educación cívica y vivan en contextos escolares donde se promueva la participación, la equidad, la pluralidad, la innovación, etc.

La educación para la ciudadanía se basa esencialmente, en uno de los objetivos fundamentales de estas iniciativas: promover una cultura democrática que favorezca la convivencia, que respete los derechos humanos, y que permita a los sujetos desarrollar proyectos colectivos, siempre basándose en la cohesión, solidaridad y comprensión. Propone una serie de oportunidades a lo largo de la vida, para que los educandos puedan, mediante actividades teórico-prácticas, adquirir un compromiso con la comunidad, consigan adquirir, usar y divulgar, conocimientos, valores, capacidades, estrategias, aptitudes, actitudes y destrezas que favorezcan los principios y procedimientos democráticos (O’Shea, 2003, 10-11). De esta

manera, se pretende reforzar la cultura democrática fundada en el respeto a los valores, los derechos humanos, las libertades, la igualdad, el estado de derecho, etc....

Por todo ello entendemos que la educación para la ciudadanía es fundamental para mejorar la convivencia escolar y por tanto, requiere de una formación que permita enfrentarnos a los diversos cambios sociales, mediante la participación, colaboración, cohesión social, accesibilidad, equidad, responsabilidad y solidaridad, y promover la convivencia y la construcción de relaciones armónicas. Hablar de educación para la ciudadanía es hablar de transmisión de conocimientos esenciales, como es la democracia, la justicia, la igualdad, los derechos humanos y civiles, etc.; de generar capacidades, actitudes y destrezas, que promuevan habilidades sociales y de comunicación, que favorezca la gestión eficaz de los conflictos; del desarrollo de la participación comunitaria para mejorar la calidad de la convivencia; y el impulso de una actitud crítica y reflexiva que desemboque en un compromiso común que ayude a alcanzar los objetivos de Europa.

No obstante, para entender lo que es la educación para la ciudadanía y lo que supone para la convivencia, debemos partir de lo que es el ciudadano, la ciudadanía y los distintos modelos de ciudadanía que a lo largo de los años han existido en nuestra sociedad.

Coincidimos con Beas (2009), Marschall y Bottomore (1998) quienes consideran que el modelo de ciudadano es relevante para la ciudadanía, porque establece, lo que está o no permitido o tolerado, y al igual que ellos, entendemos que un ciudadano es aquel al que le compete su comunidad, que goza de derechos y deberes, participa plenamente en la vida pública y en la sociedad. Del mismo modo, definen la ciudadanía como una posición que se otorga a los sujetos, que les permite acceder a diversos derechos, siempre en igualdad de condiciones tanto en derechos como en obligaciones.

Cuando hablamos de ciudadanía, nos referimos a un concepto polisémico, cuyo su significado se ha visto transformado a lo largo de los años, debido principalmente al reconocimiento histórico de los derechos, que ha suscitado la aparición de diversos tipos de ciudadanía, lo que nosotros llamaremos “modelos de ciudadanía: El modelo republicano, el liberal y el comunitarista. A rasgos generales podemos decir, que quizá la mayor diferencia que exista entre ambos modelos, sea la apreciación y el valor que cada uno concede a la participación ciudadana.

Según señala Rawls (1993), uno de los principales representantes de la ciudadanía liberal, este modelo considera que el hombre posee una determinada posición política condicionada por una serie de derechos, deberes y obligaciones. Desde este modelo se opta por la conservación de diversos valores como el respeto, el raciocinio, la libertad para poder elegir sin ningún tipo de coacción, etc., y pretende demostrar que al mismo tiempo se pueden defender los derechos individuales y el compromiso cívico (Peña, 2003).

Por otro lado y en oposición al modelo liberal, el comunitarista considera que la identidad ciudadana se entiende dentro de su civilización, territorio y tradiciones, y su identidad es otorgada por pertenecer a una etnia concreta. Del mismo modo lo entiende Taylor (2002), quien concibe la ciudadanía desde la identidad de la comunidad, y es precisamente ahí, desde donde se ofrece la posibilidad para que los sujetos puedan participar.

Los comunitaristas piensan que el bien de la comunidad está por encima de los derechos individuales, y entre sus prioridades se encuentra, el pertenecer a una colectividad de creencias y tradiciones a las que se les debe respeto y lealtad (González, 2012).

Finalmente, el modelo de ciudadanía republicano se funda en la idea del ser humano como ciudadano, conciben al sujeto como alguien que persevera por el cumplimiento de sus deberes y cuyas ideas personales están en



consonancia con las de la comunidad. Del mismo modo, conceden gran importancia al espacio público y mantienen que éste, tan solo se consigue cuando se facilita el ejercicio de la ciudadanía (Arendt, 2002). Conciben la democracia como el espacio donde los ciudadanos pueden participar activamente, ser creativos y transformadores, pueden expresar sus ideas, poseen capacidad para reflexionar, y vinculan la libertad con la ciudadanía, lo que supone una de las características de la ciudadanía según este modelo. Al contrario que el modelo liberal, el republicano entiende que la ciudad no se construye mediante la persecución de valores comunes, salvo los que solicita el proceso político, sino mediante las decisiones consensuadas por los ciudadanos (Rodríguez, 2014).

Pese a la existencia de estos modelos de ciudadanía, actualmente vivimos en un mundo globalizado, caracterizado por la falta de cohesión, por el cambio constante, la aparición de diversos fenómenos sociales, la existencia de injusticias y desigualdades, y se reclama el desarrollo de ciertos valores sociales y democráticos, y la aplicación de un nuevo modelo de ciudadanía, basado principalmente en la revalorización del ser humano. Hablamos de un modelo de ciudadanía global y humanista cuyo objetivo principal es formar ciudadanos que respeten los derechos humanos, posean valores democráticos y traten de mejorar el mundo en el que vivimos.

Este modelo, es por el que apuesta la escuela de hoy en día para poder responder a una de sus responsabilidades “la creación de un mundo más solidario y la mejora de la convivencia” (Irizar, 2007). Podemos afirmar, por tanto, que la educación para la ciudadanía basada en un modelo humanista es imprescindible y necesaria para mejorar la convivencia en las instituciones educativas en el siglo XXI, porque tiene un componente ético y cívico, e implica el desarrollo de valores compartidos, democráticos y solidarios, que afectan positivamente a los estilos de vida y a la convivencia, en todos los contextos sociales. Este deseo por humanizar la educación, ya se puso de manifiesto en 1994, en la 44<sup>a</sup> conferencia internacional de ministros de educación, quienes consideraron que los sistema educativos

debían transmitir una educación global de la personalidad, que afecte al desarrollo íntegro de los sujetos, pues deterioraba la capacidad de análisis, de crítica, de selección de información, etc., y reclamaban la necesidad de humanizar la educación (De paz, 2007). Directrices que fueron rápidamente recogidas en el informe Delors, quien consideró que la educación es imprescindible para que los sujetos puedan conseguir la libertad, la justicia social, la paz, y la armonía en sus relaciones interpersonales y en la convivencia. etc., concretando la educación en cuatro aspectos fundamentales: Aprender a aprender, aprender a ser personas, aprender hacer, y aprender a convivir juntos (Delors, 1996).

Esta sensibilización general por humanizar la educación se construye mediante la implicación de todos los sectores sociales y educativos, creando ciudades y escuelas educadoras, democráticas y creativas, cuya finalidad es instituir una ciudadanía más organizada, autónoma y solidaria, competente para convivir en la diferencia y de gestionar serenamente sus conflictos. Concretamente, las ciudades educadoras tratan de ingresar en la modernidad, y para ello, recurren a la educación, y a su incidencia en el cambio de las personas y de los ciudadanos, de sus conductas y de sus comportamientos, para construir una democracia y una ciudadanía, como un proyecto común y colectivo (Rodríguez, 2015).

Actualmente, y partiendo de la opinión de Salcedo (2008), las ciudades y escuelas educadoras, pretender llevar a cabo un ejercicio colectivo y común con el propósito de humanizar la ciudad y a sus ciudadanos. Para ello, apuestan por una educación para la convivencia ciudadana basada en un modelo humanista, que fomente la identidad ciudadana cívica, que mejore los estilos de vida de los sujetos, el modo de convivir con los demás, consiga un mundo más justo y trate de minimizar los problemas que afectan al buen funcionamiento de la convivencia escolar. Sin embargo, la importancia de la consecución de estos propósitos educativos, radica en facilitar a los sujetos una formación de carácter personal que les permita conocerse, meditar sobre sí mismos, y fomentar el autoconocimiento y la autoestima; el

modelaje de valores democráticos; la participación en la vida comunitaria, poniendo en práctica la solidaridad grupal y la democracia; y la capacidad de desarrollar la solidaridad universal mediante la empatía (Intermon Oxfan, 2009).

En definitiva llevar a cabo un modelo de ciudadanía como práctica, humanista, global y cívico a nivel político donde predominen las necesidades de los sujetos y no los intereses personales; a nivel social, creando una identidad ciudadana colectiva basada en el respeto de los derechos humanos, la participación en la vida pública, la justicia y la libertad, donde los ciudadanos interactuaren y compartan valores y normas que les permitan la convivencia; y a nivel educativo desde la educación para la convivencia ciudadanía, que trasmita una idea de ciudadanía, basada en el ser humano como ser capaz de reflexionar, de ser crítico, de analizar, de tomar decisiones, de adquirir y transmitir valores democráticos que favorezca el reconocimiento de los derechos humanos, mejore las relaciones entre los sujetos y la convivencia en los contextos socio-educativos.

### **1.3.2. Los valores como contenido de la educación para la ciudadanía y la convivencia escolar.**

Como hemos podido profundizar anteriormente, la educación para la ciudadanía, es especialmente importante a la hora de formar ciudadanos responsables, que respeten los derechos humanos y posean valores democráticos, lo que se consigue si nos apoyamos en un modelo de ciudadanía global y humanista. Como vemos, los valores adquieren un papel esencial como contenido de la educación para la ciudadanía y como aspecto fundamental para mejorar la convivencia en los centros educativos.

Compartimos la idea de Seijo y Omedilla (2007) quienes consideran que en la actualidad la comunidad educativa, generalmente creen, que trabajar con valores democráticos es el secreto para conseguir el aprendizaje de la convivencia, pues esta, se ve determinada por diversos factores entre los que

se encuentran los valores. Concretamente, hablamos de los valores personales que se adquieren mediante experiencias a lo largo de la vida, relaciones en diversos contextos, e influencias del entorno y sobre todo de la educación (Quintana, 2005). Por eso, a través de la educación, es necesario construir una cultura de la convivencia, basada en valores éticos y cívicos.

Así lo refleja la constitución española (1978), en su artículo 27.2, donde establece que la educación debe facilitar a todos el “Pleno desarrollo de su personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. Tomando como referencia la Constitución Española, La ley organiza de educación 2/2006, contempla entre sus fines “la educación en el ejercicio de la tolerancia y la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia, de modo que mejore el nivel educativo”. En ambos casos, se hace alusión a la educación para la convivencia, una educación en valores, que favorezca el bienestar en la comunidad educativa y promueva el desarrollo integral y académico de alumnado.

Sin embargo, el problema no radica tanto en la transmisión de valores a través de la educación, sino en qué valores se educa, qué orden de preferencia se otorgan a los valores, y cuales predominan sobre otros. Esto es debido principalmente a la amplia diversidad de valores, de formas de concebirlos, y a los cambios sociales, educativos, etc., que hacen que los sujetos evolucionen. Por ello, es necesario en primer lugar partir de lo que es un “Valor”, que según indica Morales (2013), proviene del latín “valere”, es todo aquello que vale, y por tanto se convierte en un fin con el propósito de alcanzarlo.

Si consultamos la definición que establece la Real Academia de la lengua española del “Valor”, encontramos entre sus acepciones, “el valor cívico” que lo define como “La entereza de ánimo para cumplir los deberes de la ciudadanía, sin arredrarse por amenazas, peligros ni vejámenes” (RAE, 2012). Se trata de una creencia duradera, una forma de comportarse,

además, los valores incurren en nuestras acciones, se adoptan, se obtienen y se asimilan mediante la vida social (Rodríguez, 2012). Son cualidades que nos permiten comprender y hallar el valor de nuestras actuaciones y responsabilizarnos de ellas. Además, nos permiten tomar decisiones sosegadamente, de acuerdo a nuestros ideales, delimitar nuestros objetivos de una manera clara y resolver los problemas que puedan surgir. Desde la educación y a través de una formación basada en el modelo humanista, los valores representan la mejor manera de abordar la realidad (Jauregi & Echeberria, 2009).

Pero reparemos en la trascendencia y complejidad de los valores implicados en el aprendizaje. Si partimos de estas definiciones, y las vinculamos a la educación, hablamos de una pedagogía para la paz y los derechos humanos, que se basa en el artículo 26.2 de la Declaración Universal de los derechos humanos, donde se refleja que la educación debe focalizarse “al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (ONU, 2008).

Según la declaración de los derechos humanos, los valores fundamentales son la universalidad, interdependencia e indivisibilidad, la igualdad y la no discriminación) (ONU, 2008). Aunque dentro del programa para la cultura de la UNESCO, se establece una clasificación de siete grupos de valores fundamentales relacionados con los derechos humanos y la democracia. Estos tienen que ver con la cooperación, la solidaridad, valores relacionados con la conservación de culturas, con el conocimiento de uno mismo y el respeto a los demás, valores vinculados al internacionalismo, con la protección medioambiental, y los valores espirituales. Sin embargo, uno de los filósofos que más repercusión tienen en cuanto a los valores, hace una clasificación de cuatro categorías: En primer lugar, los valores que proporcionan placer; en segundo lugar los vitales, como la nobleza del ánimo y la rectitud; en tercer lugar los espirituales como la belleza y la justicia; y finalmente los religiosos (Scheler, 2004). En cambio, otros autores como

Scales y Leffert (1999, citado en Suárez et al., 2011), Carretero y Pérez, (2005), Gallardo (2009), Ortega (2014), Rovira (2012) establecen su propia categorización de valores, que se recogen en la tabla 1.2., que se presenta a continuación:

Tabla 1.2.  
*Categorización de valores.*

<b>CATEGORIAS</b>	<b>VALORES</b>
Económicos	La calidad, el buen precio, la utilidad, la eficacia, etc.
Vitales	La salud, la energía, vitalidad, la decisión, etc.
Intelectuales	La verdad
Estéticos	La belleza, elegancia, armonía, etc.
Religiosos	Lo divino, lo sobrehumano, lo milagroso.
Ecológico	La defensa de la ecología, el medio ambiente, el desarrollo sostenible, la participación y el alivio de la pobreza.
Sociales	La justicia social y la solidaridad son dos de los valores que deben estar presentes en la sociedad, la colaboración, el respeto, la sostenibilidad, el compromiso social, igualdad social, reconocimiento social.
Morales	La bondad, generosidad, amor, fidelidad, solidaridad, agradecimiento, responsabilidad, paz, libertad, justicia, la amistad, el perdón, la tolerancia, la convivencia, la coherencia o autenticidad, la diversidad, el dialogo y el respeto, integridad, honestidad, prosocialidad, igualdad, hedonismo.

Fuente: Elaboración propia basada en, Carretero y Pérez (2005), Gallardo (2009), Scales y Leffert (1999, citado en Suárez et al., 2011), Raga y Martín (2011), Rovira (2012), Ortega y (2014)

Es evidente que no todos los valores tienen la misma importancia, pero si nos basamos en la ética de Hartmann (2011), la moralidad reside en optar por el valor superior al inferior, es decir, obra moralmente, quien decide elegir lo mejor.

En ese proceso de transmisión de valores, no solamente es necesario analizar que se transmite, sino también como se transmite, de tal manera que los valores que se transfieren en la escuela, sean contenidos seguros que logren ser reguladores efectivos de la conducta de los sujetos y por tanto promuevan la mejora de la convivencia en todos los contextos sociales. La personalización e individualización de los valores no es un acto mecánico o voluntario, sino que es un proceso de construcción constante en la interacción que los sujetos establecen con la realidad (Fernández, 1999). Es decir, se trata de la relación entre los componentes de la personalidad y la realidad objetiva, que se expresa mediante conductas y comportamientos que solo se pueden adquirir por medio de conocimientos, habilidades de valoración, la reflexión, etc., (Ercilla & Tejeda, 1999). Este proceso

constante, dura toda una vida, y en él, inciden los cambios que se producen en la sociedad, en la transformación en las relaciones interpersonales, en la percepción de los sujetos, etc. Desde esta perspectiva, la escuela juega un rol determinante, como institución que orienta su actuar no solo en la transmisión de valores, sino que además intenta que esos valores adquieran significación para los educandos. Para ello es fundamental la sensibilización e implicación general de la comunidad educativa que se traduce en actuaciones formativas que deben ser abordadas desde una óptica curricular, a través de contenidos actitudinales, desarrollo de temas transversales, acción tutorial, etc.

Además de los valores como contenido de la educación para la ciudadanía, es impreciso hablar de una pedagogía de los valores como algo solapado a esta materia, e independiente de la acción educativa en general, ya que los valores son parte de los contenidos y los contenidos son elementos esenciales de la didáctica, por tanto, la pedagogía de los valores se entiende como el tratamiento transversal de los mismos en todas las actividades del centro. Concretamente, hablamos de actuaciones de centro, como la elaboración de normas de una manera consensuada, el desarrollo de un modelo formativo de disciplina y gestión de conflictos, la participación democrática, el desarrollo de la educación moral, programas de cooperación y ayuda, etc.; y de técnicas para desarrollar valores dentro del aula, siempre desde una perspectiva curricular, mediante estudio de casos, actividades cooperativas y desarrollo de temas transversales (Calvo & Ballester, 2007). Todo ello con el objetivo de convertir los centros escolares en comunidades con valores compartidos, que den significado a la vida escolar. En definitiva colaborar conjuntamente para crear una cultura escolar cooperativa que forme ciudadanos con valores, con una cultura democrática que valoren la convivencia saludable y la promuevan.

### 1.3.2.1. *El docente como transmisor de valores.*

Como todos sabemos, la escuela forma parte de uno de los microsistemas de la sociedad y de la cultura, es un lugar, donde los alumnos invierten gran cantidad de su tiempo, y desde donde se pretende forjar una formación integral del alumnado, académica, de la personalidad, social, cultural, religiosa, etc. Una formación que indiscutiblemente, depende de las experiencias que globalmente perciben los alumnos a lo largo de su vida. A pesar de ello, la otra parte de su tiempo, la invierten relacionarse en otros contextos sociales, familiares, grupos de iguales, etc., ajenos a la escuela, desde donde reciben esas influencias de las que anteriormente hablábamos, y que en algunos casos pueden ser positivas, y en otras negativas. De esta manera, podemos afirmar, que la escuela posee una influencia limitada, pues la enseñanza y los valores que intenta transmitir al educando, en ocasiones, se pueden ver afectados por la influencia que ejercen otros contextos. Por ello, y apoyándonos en Ortega (2008), Watkins y Wagner (1991) consideramos que es imprescindible la figura del docente durante el proceso de adquisición de competencias cognitivas, actitudinales, procedimentales y emocionales, pues como bien indican, aunque el entorno de los sujetos no sea favorable, la debida puesta en práctica de variables escolares y la implicación de los docentes, puede respaldar y reforzar los comportamientos y actitudes que los alumnos ya poseen o adquieren en la escuela. Hablamos de la importancia del docente que aplica su ética profesional, la cual entre muchas funciones, se ha de destacar tres fundamentales: La formación integral del alumnado; su contribución para crear una cultura escolar que ayude a desafiar los problemas desde una óptica integradora, y que trate de crear una sociedad más justa; y apoyar la sociedad del conocimiento desde la solidaridad (García et al., 2006). Esta última función del docente es especialmente relevante, pues sin un aprendizaje basado en la solidaridad no se consigue una formación integral del alumnado, ni se logra crear una sociedad más justa.



Consideramos por tanto, que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es imprescindible la figura del docente como transmisor de valores vitales, intelectuales, ecológicos, sociales, morales, etc. Así mismo lo pone de manifiesto Martínez et al. (2012), cuando aseguran que para que los estudiantes sean profesionales y buenos ciudadanos, el docente debe encargarse de enseñar a aprender, de gestionar el conocimiento y que éste sea significativo para el alumno, de crear escenarios donde se enseñe y se aprenda, y de transmitir contenidos vinculados a la ética. Por tanto, es ineludible contar con docentes que sean capaces de comprometerse para que el alumno aprenda, desde la convivencia interpersonal y social, a través de prácticas gratificantes y didácticas, docentes preparados para generar ciudadanos con conciencia global, y comprometidos con la acción social.

Es cierto, que en algunos centros se crean equipos de mediación que tratan de colaborar para que la gestión de conflictos sea democrática y se promueva una convivencia saludable en el centro. Es precisamente ahí, donde el docente juega uno de los papeles esenciales, pues es el responsable de dotar a los educandos de estrategias, para que ellos mismos gestionen sus conflictos de una manera enriquecedora, que adquieran el compromiso de dialogar, de escuchar activamente y de expresar sus sentimientos de una manera asertiva. Para ello, es preciso que el docente trabaje desde una perspectiva curricular y transversal ciertas habilidades sociales, valores, y recursos para que los alumnos sepan enfrentarse a los conflictos y gestionarlos de tal manera que favorezca la convivencia a nivel escolar y social (Raga & Martín, 2011).

Pero el docente, no solo es un mero transmisor de conocimientos, de contenidos, de valores, etc., sino que en ese proceso tiene otra, y no menos importante tarea, la de acompañar al alumnado en el proceso de aprendizaje (Martínez et al., 2012). No es solo transmitir valores para la convivencia, sino observar la puesta en práctica de esos valores, durante la vida en la institución, enseñarles a detectar los contravalores y diferenciarlos de los valores, ayudarles a gestionar los conflictos que surgen de la convivencia en

función a lo que previamente se ha transmitido, a responsabilizarse de sus actos y ayudarles a adquirir autonomía a la hora de tomar sus propias decisiones.

No obstante, para el buen desempeño de sus funciones como transmisor de valores y de acompañante en el proceso de adquisición y aplicación de los mismos, es necesario el compromiso docente en su formación permanente y específica sobre convivencia escolar y todo lo que ella implica (valores, habilidades sociales, recursos, gestión de conflictos, estrategias, etc.). El docente debe ser consciente de la importancia que tiene su formación en esta línea, para poder llevar intervenciones pedagógicas que resulten efectivas (Antonio & Sierra, 2009).

En definitiva, los docentes deben trabajar para delimitar un modelo de vida en sus centros escolares, que sea el eje de la convivencia institucional. Para conseguir este fin, el docente debe incitar al alumnado a la reflexión, a la conversación, al trabajo colaborativo, a la crítica hacia uno mismo, a replantearse los valores y las actitudes, al desarrollo de la empatía, etc., siendo siempre fundamental la educación en valores, el trabajo colaboración, el compromiso de todos y la formación del profesorado (Jauregi & Echeberría, 2009; Nikleva, 2012).

## CAPÍTULO II

### POLÍTICAS E INICIATIVAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR



<b>INDICE</b>		
<b>CAPÍTULO II</b>		<b>75</b>
<b>POLÍTICAS E INICIATIVAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR</b>		
Introducción.		79
2.1. Políticas educativas para la mejora de la convivencia escolar.		80
2.1.1. Políticas educativas para la mejora de la convivencia escolar en España.		84
2.2. Iniciativas Europeas para la mejora de la convivencia escolar.		92
2.3. Iniciativas Americanas para la mejora de la convivencia escolar.		105
2.4. Iniciativas Españolas para la mejora de la convivencia escolar.		112
2.4.1. Análisis de los Planes Comunitarios.		114
2.4.2. Programas y proyectos para la mejora de la convivencia escolar.		122
<b>INDICE DE TABLAS POR CAPÍTULOS</b>		
Tabla 2.1.	Niveles del programa Kiusaamista Vastaa (KIVA) (Finlandia).	95
Tabla 2.2.	Programas Europeos.	104
Tabla 2.3.	Iniciativas Internacionales.	110
Tabla 2.4.	Planes de convivencia por comunidades autónomas.	114
Tabla 2.5.	Planes de convivencia por comunidades autónomas.	118
Tabla 2.6.	Destinatarios de los planes de convivencia.	119
Tabla 2.7.	Objetivos destinados a diferentes aspectos para mejorar la convivencia escolar.	119
Tabla 2.8.	Líneas de actuación destinadas a la mejora de la convivencia escolar.	121
Tabla 2.9.	Fases de actuación del proyecto Atlántida.	123
<b>INDICE DE ILUSTRACIONES POR CAPÍTULOS</b>		
Ilustración 2.1.	Líneas de actuación más frecuentes en las iniciativas americanas.	111
Ilustración 2.2.	Tasa de vehemencia escolar por comunidades autónomas.	112



“La educación es el arma más poderosa que podemos usar para cambiar el mundo”

(Nelson Mandela, 1918-2013)

## **INTRODUCCIÓN**

Una de las dificultades que presentan muchos sistemas educativos, y que es argumento de preocupación en la mayoría de países, es el elevado índice de problemas de convivencia y conflictos con los que cuenta la sociedad, que está penetrando en todos los escenarios de nuestro sistema, incluido el educativo, llegando a afectar a los más vulnerables, los menores y adolescentes. El deterioro de la convivencia escolar y la consecuente manifestación de conductas de maltrato se han convertido en un problema mundial con diferentes niveles de presencia en los distintos países. El estudio de la OMS (2003) identifica a Lituania (63%), Bélgica (Wallones) (42%), Letonia (42%), Ucrania (41%), España (24%) como aquellos países con mayores índices de acoso escolar; en contraposición la República Checa (14%) y Hungría (13%) se sitúan en la cola de la clasificación. Estos datos han sido motivo de análisis y reflexión en la comunidad científico-educativa, dando lugar a diferentes iniciativas cuyo propósito es la mejora de la convivencia escolar.

A continuación, trataremos de hacer un recorrido por las políticas educativas y las iniciativas para la mejora de la convivencia escolar, desde una perspectiva macro, atendiendo a la Resolución de la Asamblea general de las Naciones Unidas (A/RES/53/25, de 19 de noviembre de 1998), al observatorio europeo de la violencia escolar y a la UNESCO; desde una perspectiva meso, profundizando en las políticas sobre convivencia escolar en España; y desde una perspectiva micro, acentuando en las políticas educativas llevadas a cabo en Murcia, por tratarse de la comunidad donde se desarrolla esta investigación.

## **2.1. POLITICAS EDUCATIVAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.**

El aumento de los problemas de violencia en las instituciones escolares a nivel mundial, ha promovido el interés por establecer políticas educativas de intervención para atajar este fenómeno educativo y por tanto mejorar las relaciones y la convivencia escolar. La UNESCO (2000), hace referencia a este incremento de conductas violentas en los centros escolares, y muestra su lucha por enseñar a aprender y a convivir como una de las finalidades fundamentales de la educación y como uno de los retos de los sistemas educativos. Concretamente, su objetivo está enfocado en la transmisión de un aprendizaje útil, para crear una sociedad basada en una convivencia democrática, solidaria, cohesionada y pacífica. En 1996, se presenta el Informe Delors, el Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI (UNESCO, 1996), que recoge los pilares fundamentales para conseguir una educación de calidad, para la diversidad y en la que no existan diferencias. Además refleja la necesidad de enseñar a los alumnos a convivir, mediante el conocimiento de uno mismo y de los demás, la transmisión y aplicación de valores democráticos, y estrategias para gestionar eficazmente los conflictos, todo ello mediante la práctica de proyectos y programas educativos para la no violencia (García & Miranda, 2013). La UNESCO comienza su recorrido en la lucha por conseguir sus objetivos, y con la colaboración de comisiones nacionales, y otras organizaciones, propone crear un recopilatorio de ejemplos de buenas prácticas para el manejo de los conflictos educativos y mejora de la convivencia escolar. Esta propuesta se crea con el propósito de informar y sensibilizar a todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la situación de la convivencia escolar, los problemas de violencia escolar, y ofrecer experiencias que sirven de herramientas pedagógicas para gestionar los conflictos eficazmente, evitando la violencia (Monclús & Saban, 2006).

La Conferencia Mundial de Derechos Humanos, que se celebró en Viena



en 1993, señaló a la educación como una de las vías fundamentales para promover sociedades democráticas, libres y pacíficas, resaltando especialmente, la influencia que esta posee en la prevención de conductas violentas, mediante el desarrollo habilidades sociales para la gestión de conflictos, la adquisición de valores como la tolerancia, la paz, la igualdad, el respeto, etc. Desde esta conferencia, se instó a los estados a enfocar la educación hacia el desarrollo de la personalidad con el propósito de reforzar los derechos humanos y las libertades fundamentales (Alves, 2015).

La Asamblea General de las Naciones Unidas convocó a los diferentes estados a que adoptasen diversas medidas educativas que favorezcan la paz y rehúsen la violencia. Hablamos de la proclamación del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004) y la Resolución (A/RES/53/25, de 19 de noviembre de 1998), donde se establece el “Decenio Internacional de la promoción de una Cultura de No violencia y de Paz en beneficio de los niños del mundo” (2001-2010).

Concretamente, a través de la Resolución (A/RES/53/25, de 19 de noviembre de 1998, se aprueba la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz, mediante la cual se reconoce la importancia que tiene la educación como vía de desarrollo social y como fomento de la paz a nivel social e institucional, y tratan de fomentar el rechazo a la violencia mediante la prevención de conflictos, y su gestión de manera democrático-assertiva, mediante el diálogo y la negociación.

Desde la ONU, se entiende que para conseguir una cultura para la paz, se debe trabajar desde la educación, a través de la transmisión de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que rechacen la violencia. Una educación basada en el diálogo, el desarrollo de prácticas educativas contra la violencia, el compromiso de todos los agentes en la gestión de conflictos desde la asertividad, y la práctica de valores como el respeto a los derechos humanos, libertades y principios fundamentales (Aguilar et al., 2009). Basándose en este llamamiento, en 1998 se constituyó

en Burdeos, Francia, el observatorio europeo de la violencia en la escuela, una organización no gubernamental, dirigida por Eric Debarbieux y Catherine Blaya. Esta organización, reunió a un grupo de investigadores y representantes educativos de los diversos centros, y elaboró acciones destinadas a conseguir los siguientes objetivos (Debarbieux & Blaya, 2006):

- Incrementar el conocimiento sobre los problemas de convivencia y la violencia escolar.
- Trabajar para conseguir un mayor reconocimiento de buenas prácticas, la homologación de buenas metodologías, y la práctica de programas de prevención de intervención y prevención exitosos.
- Realizar evaluaciones científicas de estudios, publicaciones y políticas públicas contra la violencia escolar y la intimidación.
- Efectuar balances de la violencia escolar a nivel mundial.
- Elaboración de propuestas de acción.
- Formación de profesionales de la educación nacional, de la policía y de la justicia.

Para lograr estos objetivos, el observatorio europeo de la violencia en la escuela, estableció una serie de líneas de actuación, entre las que se encuentran:

- La práctica de seminarios y conferencias en el marco de la formación continuada.
- La evaluación del clima de los centros escolares, mediante la realización de encuestas comparativas y acuerdos de cooperación con países europeos y fuera de Europa (Suiza, Brasil, Polonia, Canadá, México, Argentina).
- La creación de un centro de información y documentación.
- La admisión de estudiantes de otros países, en periodo de prácticas.
- Evaluación de formaciones.
- Formación de estudiantes en base a la metodología de investigación que se lleva a cabo en el observatorio europeo.

- Evaluación del impacto que tienen los programas de intervención contra la violencia y mejora de la convivencia escolar.
- Además, asume compromisos futuros relacionados con la continuidad de conferencias internacionales, publicación de una revista especializada en línea, reconocimiento de los mejores trabajos vinculados a la convivencia escolar, entre otras.

La convivencia escolar también fue motivo de debate en el Consejo de Europa, que en 2004 aprueba los “Estatutos Europeos para los Centros Educativos Democráticos sin Violencia”, en el que colaboraron diferentes países de la Unión Europea y consensuaron aquellos valores y principios que son fundamentales para promover un clima saludable en las instituciones educativas. Concretamente insistieron en la seguridad en los centros escolares, en la creación de un clima positivo que favorezca el aprendizaje y el desarrollo integral de los sujetos, en el derecho a ser respetado y tratado en igualdad de condiciones, en la implicación de todos los miembros del sistema educativo en la toma de decisiones y en la gestión de conflictos, y en la cooperación con otras entidades locales.

La creación de los Estatutos Europeos para los Centros Educativos Democráticos sin Violencia, solo fue el inicio de otras iniciativas promovidas por el consejo de Europa, pues en 2005, se proclama “El Año Europeo de la ciudadanía a través de la educación”, mediante el cual, se pretende fomentar el interés y la sensibilización de todos por la educación para la convivencia, como una de las vías para reforzar la cohesión social, promover un acercamiento y entendimiento intercultural, fomentar valores como el respeto a la diversidad y a los derechos humanos (Gómez & García, 2013).

Todas estas políticas educativas que se presentan de forma progresiva, y que parten de las recomendaciones de la ONU y la Unión Europea, tuvieron repercusión en diversos países, que decidieron unirse a estas propuestas para conseguir una cultura para la paz, mejorar la convivencia en sus centros educativos y abordar de la manera más eficaz el fenómeno de la

violencia escolar. Es el caso de nuestro país, que desde hace décadas plantea políticas educativas destinadas a este fin.

### **2.1.1. Políticas educativas para la mejora de la convivencia escolar en España.**

En España, tras la ruptura con la dictadura franquista, la iniciación del proceso democrático hasta hoy, y el constante cambio político, han visto la luz diferentes leyes de educación, cuyo contenido ha sido modificado en función a la ideología política de los mandatares de ese momento. Esto es precisamente uno de los aspectos que desde el sistema educativo se reclama al gobierno y su oposición, elaborar una ley de educación consensuada y común, que no se vea alterada con el cambio político. Sin embargo, uno de los ámbitos educativos que se ha visto indemne al cambio, incluso podemos afirmar que se ha visto favorecido con el cambio legislativo, ha sido la promoción de valores de la convivencia humana para favorecer la convivencia escolar (De puelles, s.f.).

El marco jurídico general del territorio español relacionado con este ámbito educativo, recoge diversas medidas educativas que se fundamentan en un concepto de educación basado en el respeto de los principios democráticos de convivencia, que están recogidos en la Constitución Española de 1978, y en la que prevalece la igualdad entre todos los habitantes del estado español, se censura la discriminación (Art. 14) y se insta a la educación para la formación y el desarrollo de actitudes democráticas (Art. 27.2). Previa a la constitución española se establece la Ley General de Educación (1970) cuyos fines educativos están relacionados con el desarrollo de una convivencia democrática, especialmente el artículo 1.1 que entre otros propone el fomento del espíritu de convivencia, lo que implica, el comienzo de una nueva forma de entender la educación. No obstante, a partir de la aprobación de la Constitución Española comienzan a establecerse cambios renovadores del sistema educativo estrechamente relacionados con la convivencia democrática , y así se refleja en la Orden

Ministerial del 20 de julio de 1979 donde se establece la ética, como materia alternativa a la religión (García, 2008).

La Ley orgánica de 8/1985 de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación, considera, que la actividad educativa debe estar basada en una formación dotada de respeto en los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad entre diferentes sexos y en la práctica de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. Además establece derechos básicos para el alumnado y deberes fundamentales que debe poner en práctica el consejo escolar, entre los que cabe señalar: la participación en la mejora de la convivencia escolar, el respeto de los derechos de sus compañeros a la educación, la autoridad del profesorado y el respeto a las normas de organización, convivencia y disciplina del aula y del centro. Por el contrario, el Consejo Escolar debe conocer la normativa para la resolución de conflictos disciplinarios y velar para que se cumpla, revisar la decisión del director, a instancias de padres o tutores legales en caso de conductas de alumnos que perjudican la armonía en la convivencia de la institución educativa, y proponer las medidas que favorezcan la convivencia en el centro.

En 1990 se aprueba la Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo (LOGSE), que parte de una formación basada en el respeto de los derechos y libertades dentro de unos principios democráticos de convivencia, y de una formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos. Además en cada una de las etapas educativas, se dictaminan principios para el desarrollo de la convivencia y las relaciones sociales, el conocimiento y la práctica de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana.

Es en 1997, con el gobierno de José María Alfredo Aznar, donde se pretendió, según la opinión de Gómez y García (2013), trabajar la convivencia desde una perspectiva más general, y a través de la declaración de jefes de estado y de gobierno del Consejo de Europa, se estableció la

educación para la ciudadanía como uno de los objetivos fundamentales de su programa político y educativo. De esta manera, consideraron, que si mediante la educación para la ciudadanía se conseguía concienciar a la sociedad de la importancia que tiene su contribución en la creación de una ciudadanía democrática, promover la cohesión social, la interculturalidad, el respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales, también se conseguiría mejorar el clima escolar en los centros educativos.

Relativo a estos propósitos constitucionales, el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros, considera la equidad en derechos y deberes básicos de todos los alumnos, sin más distinción que la que deriva de su edad y enseñanza que cursa (Art. 2), además insta un reglamento de régimen interno aprobado por el consejo escolar, que recoja las normas de convivencia, así como otras normas de organización y participación necesarias para la vida del centro (Art.9).

Con la entrada al gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero en 2004, se produjo otro cambio político y por ende otro cambio educativo. Se crearon pretensiones de consolidar la educación como un servicio público accesible para todos, y de mejorar la calidad educativa. Por ese motivo se aprobó la Ley Orgánica de educación de 2006 (LOE). Para la sociedad, este fue un periodo donde comienza a percibirse la educación como un medio transmisor de conocimientos, renovador de la cultura, patrimonio de conocimientos y valores que la sustentan, donde se trató de fomentar la convivencia democrática, el respeto a los individuos, la promoción de la solidaridad, la luchar por evitar la discriminación y conseguir el objetivo deseado por todos, “la cohesión social”, y así se recoge en el preámbulo de la LOE. Para conseguir estos propósitos, la LOE, plantea entre sus fines educativos, el ejercicio de la tolerancia y libertad, basada en los principios democráticos de convivencia, y la prevención de conflictos así como su resolución pacífica y asertiva. Apoyándonos en la percepción de Viana (2014), y como podemos observar, la LOE, no apuesta oficialmente por la mediación escolar como

forma de gestión de conflictos y como vía para la mejora de la convivencia, sin embargo, de una manera implícita es recogida entre las medidas que se deben adoptar para la gestión pacífica de los conflictos.

Al igual que en su día dictaminó la ley reguladora del derecho a la educación, la LOE, también establece objetivos vinculados al desarrollo de la convivencia escolar en las diferentes etapas educativas. En educación infantil, trata de favorecer la relación con los alumnos, la adquisición de pautas fundamentales para la convivencia y la resolución pacífica de conflictos. Por otro lado, en educación primaria, instauran objetivos relacionados con el conocimiento y práctica de valores y normas de convivencia tanto educativas como ciudadanas, así como el respeto a los derechos humanos y la pluralidad de la sociedad en la que vivimos actualmente, una sociedad democrática. Para alcanzar estos objetivos, cada centro debe establecer y desarrollar su propio proyecto educativo, que según la LOE, deberá tener en cuenta las características socio-culturales del centro, la atención a la diversidad, la acción tutorial, el plan de convivencia y el respeto a los principios relacionados con la no discriminación y la inclusión educativa. Entre los aspectos recogidos en el proyecto educativo, es fundamental destacar el plan de convivencia escolar, que según la LOE, deberá recoger las normas de organización y de funcionamiento escolar establecidas consensuadamente en cada centro educativo, así como aquellas que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia escolar. De hecho, el mismo año en el que se aprobó la LOE, el Ministerio de Educación estableció dos acuerdos fundamentales para prevenir la violencia escolar y mejorar la convivencia en los centros educativos, desde el diálogo y el consenso entre todos los miembros del sistema educativo y todas las Comunidades Autónomas, hablamos del “Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar”, y el “Plan Director para la Convivencia y la Seguridad Escolar”.

A su vez, el Ministerio de Educación presentó en 2010, el documento para un Pacto Social y Político por la Educación” por la educación, que pretende

fomentar la promoción de la mediación escolar y la colaboración de todos los agentes implicados en el proceso educativo, para formar a sujetos responsables, solidarios, respetuosos, que se basen en el diálogo asertivo y en la práctica de valores, para crear una convivencia más saludable y una sociedad más democrática (Ministerio de Educación, 2010).

En la actualidad, España vuelve a encontrarse en un proceso de transformación legislativa en materia de educación, y a pesar de la aprobación de la LOMCE, Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación, no se aprecian cambios sustanciales en cuanto a convivencia, manteniendo intactas las medidas, objetivos, principios y fines para mejorar el clima escolar y las relaciones interpersonales. En la etapa de educación infantil se pretende fomentar las relaciones interpersonales y la adquisición de pautas elementales de convivencia (Art. 13), mientras que en educación primaria se procura un mayor desarrollo y conocimiento de valores y normas de convivencia (Art.17). Para conseguir estos objetivos, la LOMCE plantea una educación basada en principios democráticos de convivencia, en la prevención de conflictos y resolución pacífica de los mismos mediante la formación para la paz y el respeto (Art. 2.1).

Basándose en la legislación general sobre convivencia escolar, se desarrolló una normativa específica para cada comunidad autónoma, centrándonos especialmente en la Región de Murcia, por tratarse del lugar donde se ubica esta investigación. Según el Informe Cisneros X (Oñate & Piñuel, 2007), el acoso escolar en la región de Murcia, se sitúa en un 21,5%, que junto a Aragón (18,2%), Extremadura (20%) y Canarias (19,1%), se encuentran por debajo del promedio establecido en este estudio. En el informe sobre convivencia escolar llevado a cabo en 2014 por el observatorio para la convivencia escolar, en colaboración con la Consejería de Educación, Cultura y Universidades, se observa también un incremento de alumnos expedientados por conductas gravemente perjudiciales para la convivencia desde el curso 2005-2006 (499 alumnos), al curso 2013-2014 (523 alumnos)



generalmente en alumnos de la ESO. Es por ello que desde la Región de Murcia, se trabaja desde hace años por mejorar la calidad de las relaciones interpersonales y del clima escolar, mediante diversas acciones del estado, orientadas tanto a la creación de un marco legal y como a la promoción de directrices de actuación.

La mayoría de estas acciones se fundamentan y van orientadas a la consecución de los objetivos establecidos en el pacto social por la educación en la Región de Murcia, establecido para el periodo 2009-2012, y mediante el cual se trata de mejorar la convivencia en los centros docentes dependientes de la Consejería de Educación, Formación y Empleo. A tal fin, las actuaciones legislativas relacionadas con la convivencia escolar, se encuentra la Orden de 6 de Mayo de 2002, mediante la cual se crea el equipo de orientación educativa y psicopedagógica específico de convivencia escolar, cuyas funciones están orientadas a: detectar y recoger información sobre situaciones de acoso escolar; intervenir; seleccionar, elaborar y difundir materiales, programas y recursos educativos; coordinar actuaciones con el resto del equipo docente; y proponer acciones destinadas a la formación del profesorado. Sin embargo, es a través de la Orden de 25 de julio de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, donde se adscribe el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar, a la Dirección General de Ordenación Académica.

En cuanto a las normas de convivencia, en el Real Decreto 115/2005, de 21 de octubre, se establecen los órganos competentes en la disposición de normas y medidas educativas. En consecuencia, el director es la figura responsable de favorecer la convivencia y establecer medidas preventivas y correctoras que garanticen los derechos y deberes del alumnado, así como el docente es el responsable de prevenir y gestionar conflictos, y hacer respetar las normas de convivencia (Art 4). La Comisión de Convivencia del Consejo Escolar es un órgano representativo, cuyas funciones están orientadas al desarrollo de iniciativas, la coordinación del plan de convivencia escolar y la disposición de medidas educativas que mejoren el clima escolar (Art 7).

Es en 2009, cuando se emite una nueva resolución que renueva y actualiza la anterior, incorporando nuevas directrices y cuya finalidad es aclarar diversos aspectos relacionados con la aplicación de la normativa vinculada a la convivencia escolar. Hablamos de la resolución del 28 de septiembre de 2009, sobre aspectos relativos a la aplicación de las normas de convivencia escolar, recogidas en el Real Decreto 115/2005, así como la ejecución, seguimiento, evaluación y difusión del plan de convivencia. Sin embargo en 2016 se publica el Decreto nº16/2016 de 9 de marzo, que establece las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia, cuyo objetivo es la regulación de las normas de convivencia, estableciendo diversas actuaciones relacionadas con la mejora de la convivencia escolar, basadas en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje en un clima de respeto, la implicación de todos los miembros en la mejora de la convivencia, y el incremento del valor de las medidas y actuaciones preventivas y de intervención.

Otra de las actuaciones legislativas relacionadas con la mejora de la convivencia escolar en los centros educativos, es la promoción de medidas educativas, que se recoge en la Orden de 20 de febrero, en la que se concretan diversos aspectos del plan de convivencia como el contenido, seguimiento y actuaciones para su evaluación. Junto a esta orden, se instaura la resolución del 4 de abril de 2006, por la que se dictan instrucciones en relación con la situación del acoso escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, en la que se establecen criterios para la identificación de situaciones de acoso escolar, procedimientos de intervención, prevención, de seguimiento y evaluación. Este mismo año, con la Orden de 19 de octubre de 2006, se crea el observatorio para la convivencia escolar en la comunidad autónoma de la Región de Murcia, cuya finalidad es la de contribuir a la mejora del desarrollo escolar, mediante evaluaciones, diagnóstico de la convivencia, análisis de los conflictos y propuesta de medidas para la prevención de la violencia. Finalmente, un año más tarde se aprueba su regulación en el Real decreto 276/2007 de 3 de

agosto, como órgano colegiado y adscrito a la consejería de educación, ciencia e investigación. En esta resolución, se concreta la composición del pleno, así como las funciones de cada uno de sus miembros.

Uno de los aspectos esenciales para mejorar la convivencia escolar y la calidad educativa, es el papel y la función que representa el docente como principal trasmisor de conocimientos y gestor de la convivencia educativa. Razón por la cual se trata de conservar y fortalecer la autoridad docente, y así, se refleja en la resolución de la Ley 1/2013, de 15 de febrero, de autoridad docente de la región de Murcia. En ella se establecen principios generales especialmente relacionados con las competencias docentes, como: la consideración del docente como factor esencial de la calidad educativa, como agente indispensable en la formación de ciudadanos comprometidos, como figura esencial en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo personal del alumnado, con responsabilidad, autoridad y autonomía establecida para garantizar el buen desarrollo educativo y personal.

Tras el análisis de la legislación educativa sobre convivencia escolar, ha quedado patente, la preocupación ante el incremento de situaciones que deterioran la calidad de la convivencia en los centros educativos, y el interés por mejorarla, motivo por el cual se han ido sucediendo distintas políticas educativas y medidas en materia de convivencia, a nivel europeo, nacional y/o regional. Estas medidas, suponen las bases para crear una cultura que permita una mejora en el clima escolar y para el desarrollo de una formación permanente, fundada en competencias sociales para la convivencia.

Es cierto que en la legislación educativa, la formación permanente constituye un derecho y una obligación de los docentes, así como una responsabilidad de la administración y los centros educativos. En este caso, la LOMCE, dictamina que los programas de formación permanente deben contener métodos y conocimientos adaptados a los avances científico-educativos, además de tratar aspectos como la coordinación, orientación, tutorías y atención a la diversidad, haciendo especial hincapié en una

formación específica sobre igualdad basada en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Sin embargo, consideramos que es necesario fomentar la representatividad de la formación permanente del profesorado sobre convivencia escolar como uno de los objetivos de la educación, para mejorar las relaciones sociales, la convivencia educativa y la calidad de la enseñanza.

## **2.2. INICIATIVAS EUROPEAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.**

La sensibilización de todos los países a favor de una cultura para la paz y la no violencia, promovió el desarrollo de diversas medidas de prevención e intervención, como la aplicación de programas y planes de acción sobre convivencia escolar. Estas medidas educativas que cada país propone, van en consonancia a las circunstancias. Uno de los pioneros en este tipo de medidas, fue Olweus, quien en 1991 llevó a cabo un programa desarrollado en 42 escuelas de Bergen (Noruega), con 2500 alumnos de entre 10 y 15 años, y cuyos objetivos fueron analizar el acoso escolar entre estudiantes, ver la respuesta que daba el contexto socio-educativo ante dicho problema y sensibilizar a los profesores, padres y compañeros sobre la necesidad de no permitir este tipo de situaciones en los centros educativos, creando vigilancia, normas y sanciones claras contra la exclusión escolar. Debido a la sensibilización de Noruega, se observó una evolución de los resultados del programa con una reveladora disminución del acoso en más del 50%, una mejoría del clima social, el aumento de la satisfacción de los alumnos del centro y una disminución general del comportamiento antisocial.

“*El programa Bergen*”, es considerado un programa modelo, tomado de referencia por múltiples iniciativas llevadas a cabo en otros países, y se caracteriza por fortalecer las relaciones entre los implicados en conflictos escolares y su entorno social; promover el diálogo; fomentar los vínculos con el equipo interdisciplinar para el manejo de problemas graves; además de ofrecer mediante el grupo investigador, apoyo intensivo a las escuelas

participantes. Aun así, cuenta con algunas limitaciones en cuanto a la escasa vinculación del método a seguir con los objetivos específicos del programa y la carencia de habilidades necesarias para llevar a cabo una intervención exitosa (Stevens, de Bourdeauhuij & van Oost, 2000).

Finlandia, con la aplicación del programa “*The Finnis program*”, en el que participaron 16 centros, principalmente de Helsinki, con alumnos de edades oscilantes entre 9 y 12 años. Entre sus objetivos se encontraban, la constitución de políticas que promovieran el dialogo en las aulas, protegieran a los menores indefensos y contribuyan a reforzar una actitud positiva en las victimas que les permitiera afrontar con mayor eficacia la intimidación. Concretamente se prestó interés especialmente a la resolución de conflictos basado en el método de interés común y a la importancia del papel que tienen los testigos como agente en la intervención y resolución de conflictos. Este programa fue bastante eficaz, pudiendo comprobar entres sus resultados un descenso de la victimización en un 16%, mientras que los datos fueron más significativos entre los alumnos de edades inferiores, con una reducción del 34%. Sin embargo, no se hallaron movimientos de cambio en alumnos que sufrían otro tipo de intimidación (Furlong, 2004).

Este programa fue precedido de otros como “*El Helsinki-Turku*” (Salmivalli, Karhunen & Lagerspetz, 1996) en el que participaron 16 centros educativos de educación primaria. Estos centros pertenecían a dos ciudades finlandesas y fueron agrupados en dos grupos, ocho centros como grupo experimental y otros ocho centros como grupo control. Previamente a su ejecución y durante un periodo de un año los docentes recibieron formación que les permitiera conocer los factores grupales que intervienen en los conflictos y como realizar una intervención más eficaz. Se llevó a cabo durante un curso lectivo, y sus actuaciones fueron desde lo más global a nivel de centro, hasta intervenciones más personalizadas para cada sujeto, prestando especial atención al desarrollo de dinámicas relacionales entre los grupos de clase. La intervención está basada en un enfoque participativo, centrado en la transformación de la conducta del testigo, que según García (2009), suelen

variar, desde ser cómplice del agresor, reforzar sus conductas violentas y mostrarse neutral, hasta apoyar y defender a la víctima. Para conseguir estos propósitos Salmivalli (1999) plantea un plan de trabajo basado en un enfoque preventivo y de intervención contra el acoso y la violencia escolar, estructurado en tres fases: sensibilización; auto reflexión y exploración; y búsqueda de soluciones.

Desde este plan se entiende la necesidad de una intervención adaptada a los diferentes tipos de agresiones y problemas de conductas que se producen en los centros educativos, como en el caso de la intimidación, identificada como una de las conductas violentas que se originan en los contextos escolares, y que tienen como finalidad lesionar, humillar y producir daño a otra persona/as a través del hostigamiento, acoso o amenazas sistémicas (Sekulovic, 2004). Entre sus resultados se pudo comprobar una notable reducción de la violencia escolar.

Años más tarde, este programa, fue renovado, y en 2007 surgió “*Kiusaamista Vastaa*” (contra el acoso escolar), generalmente conocido por toda la comunidad finlandesa como “*el programa KIVA*” (Petruelyté, 2015). Se trata de un programa basado en la investigación para la prevención y lucha contra el acoso en los centros escolares. Se desarrolló en la Universidad de Turku, Finlandia, con financiación del Ministerio de Educación y Cultura de ese país. Su eficacia está basada en cambios de actitud y actuaciones de alumnos que no son ni víctimas ni agresores y que están en contra del acoso y apoyan a las víctimas, en lugar de fomentar el acoso escolar “by-standers”. Actualmente se aplica en el 90% de las escuelas finlandesas, en 2014 se logró difundir a casi diez países como Holanda, Reino Unido, Francia, Bélgica, Italia, Estonia, Suecia y Estados Unidos, y actualmente en 2015, sigue estando vigente incluyendo países como Luxemburgo, Nueva Zelanda, Los países bajos y Suráfrica. Sus acciones generales van dirigidas a todos los alumnos de una escuela y con ellas se pretende influir en las normas de grupo, enseñar maneras constructivas de comportamiento, y ayudar a los alumnos a asumir su responsabilidad en cuanto al no fomento del acoso y

apoyar a las víctimas. En cuanto a sus acciones específicas están orientadas a la prevención del acoso y enfrentamiento de los casos destacados, reuniones. Mediante este programa, los alumnos asisten a tres etapas de su vida escolar, a los 7, a los 10 y a los 13 años, y además deben complementar veinte clases, en las que se realizan ejercicios para mejorar la convivencia y aprender a reconocer las diferentes formas de acoso (Kärnä & cols., 2011, cit. en Borsa et al., 2015). El programa *KIVA*, actúa en tres niveles (Tabla 2.1).

Tabla 2.1.  
*Niveles del programa Kiusaamista Vastaan (KIVA) (Finlandia).*

PROGRAMA KIVA	
NIVELES	OBJETIVOS
En la escuela	Ofrecer al personal escolar, toda la información fundamental sobre acoso escolar, sobre cómo abordarlo y sobre cómo lograr que todos se comprometan al respecto.
En clase	Influir sobre los educandos para que apoyen a las víctimas y denuncien las prácticas abusivas.
En los alumnos	Abordar los casos graves de acoso, mediante una manera efectiva, mediante la transmisión de habilidades sociales, entre otros

En el caso de Alemania, aunque la preocupación por el estado de la convivencia, comenzó a resurgir en los años setenta, no llegó a ser un argumento relevante para la opinión pública, hasta la década de los 90 con la promoción de diferentes investigaciones que plantean estudiar el fenómeno de la violencia escolar desde diferentes facetas. Precisamente, por esa disparidad de objetivos se hizo imposible hacer estudios comparativos, aunque si permitió conocer que entre los tipos de violencia que se sucedían en las instituciones educativas, con más frecuencia, se encontraba el insulto, las mentiras a compañeros, peleas, vandalismo e insultos a profesores, mientras que en menor medida, se sucedían actos violentos relacionados con el acoso sexual o las amenazas con arma (Rojas, 2010).

Estos datos dieron lugar a diversas iniciativas como el “*Anti-Bullying Program of Schleswig-Holstein*” fundado por Hanewinkel y Kannak, en 1997, replica del modelo Bergen, que pese a sus decepcionantes resultados, trató de evaluar en 37 centros de educación primaria y secundaria de Alemania el paquete didáctico, consejos para la política escolar, consejos para la

intervención de aula y para la atención individual. La evaluación partió de un modelo pre-test, trascurrido el primer año se efectuó una nueva evaluación mediante un modelo post-test y al finalizar el programa, acontecido un año, se llevó a cabo una re-evaluación que permitió comprobar la escasa eficacia de dicha intervención, con una escasa reducción de la victimización en educación primaria y un aumento de conductas de agresión y victimización en educación secundaria (Ortega, 2006).

En las diferentes poblaciones belgas, sucedió lo mismo que en Alemania, tomando de referencia la década de los 90, como fecha clave donde comenzaron a promoverse diversos estudios e investigaciones de carácter no relevante sobre la temática, llevado a cabo por el Ministerio de Educación belga con el propósito de determinar el estado de la convivencia en los centros educativos (Serrano, 2006).

Paralelo a estos estudios, se llevó a cabo el “*Flanders Anti-bullying program*” (Stevens et al., 2000), un programa experimental, aplicado en 18 centros de educación primaria y secundaria, que fueron clasificados en función a tres condiciones de intervención: Seis centros fueron organizados como escuelas intervenidas y con apoyo externo; otras seis se agruparon como una muestra de centros intervenidos, aunque no contaban con apoyo externo continuado; otros seis centros escolares fueron aglutinados como escuelas de control.

“*Flanders Anti-bullying program*”, fue destinado tanto al alumnado como a la docencia, adaptándose a la iniciativa previa de Bergen y Sheffield, pues no solo continuo con sus instrucciones y materiales, sino que entre sus líneas de actuación incorporó un programa de formación del profesorado, cuyo propósito fue ampliar y enriquecer su formación y competencias para el diagnóstico, gestión y evaluación de la convivencia escolar. Esta iniciativa, dio como resultado, datos algo significativos en la etapa de primaria, con



una cierta disminución de la victimización, sin embargo no se encontraron datos relevantes en educación secundaria.

Desde Italia también se tomaron medidas contra la violencia escolar, con la aplicación del programa “*Bulli y Pupe*” (Baldry, 2001), destinado a menores y jóvenes con el propósito de aumentar la conciencia sobre la violencia y sus efectos negativos sobre las relaciones sociales, el desarrollo personal y social y el estado de la convivencia, transmitiendo la idea de posible reducción y prevención mediante la cooperación de la comunidad hacia las víctimas. Para conseguir este propósito se pretende ayudar a desarrollar alternativas a la agresión y el acoso, mediante el desarrollo de estrategias relacionadas con la empatía y habilidades comunicativas. Estas líneas de actuación fueron destinadas a los alumnos de tres centros educativos, dos de educación intermedia y uno de educación secundaria. En total, 131 fueron los alumnos participantes, divididos en dos grupos, un grupo de control y un grupo experimental.

El programa *Bulli y Pupe*, partió de la aplicación de un cuestionario sobre intimidación y experiencia de victimización, para recoger el porcentaje de alumnos que había sufrido este tipo de agresiones en los tres últimos meses previos a la intervención. Tras la aplicación del cuestionario, se dio lugar el desarrollo del programa y sus intervenciones, que contaron con recursos materiales audiovisuales (Kit de tres videos) y material documental (libro de lectura). Transcurridos tres meses del inicio del programa, se volvió a aplicar nuevamente el cuestionario de partida, con el propósito de hacer un estudio comparativo pre y post a las medidas aplicadas de intimidación. La evaluación se realizó partiendo del cuestionario original de Olweus (1991) y entre sus resultados cabe destacar una cierta disminución de la intimidación y la victimización en los alumnos de secundaria (14-16 años). Sin embargo en las aulas de educación intermedia, se pudo observar cierta contaminación por contacto y traspaso de información del grupo experimental al grupo de control (Baldry & Farrington, 2004).

Otro de los países que se unieron en este tipo de iniciativas fue Reino Unido, quien aplicó el “*Sheffield Anti-bullying Project*” (Smith & Sharp, 1994), un proyecto caracterizado por presentar un marco común para las intervenciones, en términos de procedimientos y materiales de capacitación. Partiendo de ese enfoque común, cada centro escolar, individualmente, adaptó sus intervenciones a las necesidades del centro y del alumnado, permitiendo de esta manera una aplicación del proyecto coordinada entre los centros. Concretamente participaron en el programa 16 centros de educación primaria y 7 de educación secundaria, planteando líneas de actuación a nivel de centro, principalmente orientadas a la mejora de las condiciones espacio-ambientales, actividades de recreo, formación del personal del comedor y de actividades extraescolares, intervención individualizadas con víctima o agresor, intervenciones grupales, y apoyo a las víctimas mediante la transmisión de habilidades sociales. Para poder llevar a cabo estas intervenciones se contó con un paquete didáctico para docentes y se realizó una evaluación pre y post test que dieron como resultados una reducción de la victimización y la agresión en educación primaria, aunque se percibieron cambios algo más inestables en educación secundaria (Sharp, Smith & Smith, 2002).

En otros países también se plantean alcanzar mayores índices de sensibilización en la comunidad educativa, por ello, el “*Proyecto europeo de investigación sobre la violencia escolar*”, coordinado por el Goldsmiths College de la Universidad de Londres, y cuyo propósito fue analizar las causas y la naturaleza de la intimidación escolar, la exclusión social en la escuela y las vías para su prevención. En él participaron tanto países pertenecientes, como ajenos a la Unión Europea, y sus resultados nos permitieron comprobar la diversidad de aspectos terminológicos de Bullying, diferencias en la comprensión del tema entre los alumnos de edades comprendidas entre 8 y 14 años, así como diferencias de género, culturales y entre los países participantes (García, 2008).

El fenómeno de la convivencia escolar en Francia empieza a considerarse como un problema a partir de 1993, debido a la aparición de informes de la policía nacional francesa que reflejaban los altos índices de infracciones y actos violentos entre alumnos y contra docentes (Bonafe, 2004). Esto dio lugar al desarrollo de iniciativas que ayudaran a la mejora de la convivencia y el clima escolar de los centros educativos, mediante la aplicación del programa “Aprender a vivir Juntos” (*Let’s learn to live together*). Este programa se desarrolló mediante la aplicación de talleres que tuvieron lugar en la Escuela de la Paz de Grenoble en Francia, y aunque el programa fue destinado a la comunidad educativa en general, centró especialmente la atención en líneas de actuación enfocadas a los alumnos de edades comprendidas entre 10 y 13 años.

*Let’s learn to live together*, nace con el propósito de transmitir valores comunes a todos y promover la toma de conciencia en la comunidad educativa. Para la consecución de estos objetivos, se establecen líneas de actuación que favorezcan una formación y un entorno propicio para el desarrollo integral de los menores, que les permita aprender a pensar, a elegir libremente sus valores, y aprender a convivir juntos como integrantes de una comunidad. Estas líneas de actuación están orientadas a promover una percepción positiva sobre la vida familiar, social y escolar; favorecer el reconocimiento y el derecho de ser respetado por los demás; y promover en los menores el análisis de su propio comportamiento (Orozco, 2007).

Paralelamente en Francia, se vienen aplicando actuaciones como “*La mediación escolar*”, “*Mediation in Schools*”, una iniciativa suscrita a un programa de la UNESCO “Por una cultura de paz y de no violencia en las instituciones educativas”, que se desarrolla en el centro educativo Edouard Vaillant de Gennevilliers, gracias al apoyo del CMFM (Centro de Mediación y de Formación para la Mediación) (UNESCO, 2002). Es un programa destinado a la totalidad de la comunidad educativa con el fin de llevar a cabo acciones formativas voluntarias, y promover en el alumnado actividades formativas de mediación, tanto en primaria como en secundaria y así

favorecer una educación para la ciudadanía. El centro acoge a alumnos con dificultades o que se encuentran en conflicto con otros alumnos o incluso con adultos, aceptando en casos especiales a ambas partes implicadas. Como estrategia de intervención se recurre a la mediación a través de la cual se pretende facilitar el dialogo y restablecer la comunicación como una de las vías de resolución de conflictos. Durante el curso 1997/98 se llevaron a cabo cinco cursos de dos días que permitieron a los alumnos descubrir los factores y mecanismos que causan los conflictos inter-personales, para así, poder transformarlos y mejorar sus relaciones y la convivencia en los diferentes contextos sociales. A finales del tercer curso, se les ofreció la posibilidad de formar equipos de mediadores y de trabajar en centros de mediación.

Otra de las propuestas de trabajo desarrolladas en Francia, contra la violencia, es “*Afrontar la no-violencia*” que nace con el propósito de ofrecer estrategias al alumnado para resolver los conflictos eficazmente, mediante actitudes democrático-assertivas. Esta iniciativa surge del Instituto de investigación y formación del movimiento por la alternativa No-violencia (IFMAN) y entre sus líneas de actuación se encuentra favorecer el dialogo como alternativa al conflicto y como estrategia principal de gestión de la convivencia, promover la cooperación y la negociación, y fomentar una intervención que dé respuestas diferentes que ayuden a favorecer las buenas relaciones. Mediante estas actuaciones, no solo se pretende que el alumnado sea capaz de elaborar conjuntamente una normativa de referencia, sino que además adquiera las competencias necesarias para resolver sus propios conflictos (Rayo, 2004).

En esta misma línea, Suiza inició un programa cuyo principio básico fue la prevención del acoso escolar en preescolar, tratando de mejorar la capacidad de los docentes para hacer frente a la intimidación. Se trata del “*Programa Bern-Kindergarten Prevention Program*”, en el que colaboraron ocho escuelas de preescolar como grupo de control y otras ocho escuelas como grupo experimental. El programa fue destinado principalmente a los

docentes, y partió de una metodología basada en el trabajo en grupo, mediante reuniones grupales, en las que se trataban contenidos agrupados en seis módulos formativos, que posteriormente eran implantados por los docentes en sus propias aulas.

La evaluación se realizó haciendo uso de un diseño pre-test y post-test tanto con el grupo de control, como con el grupo experimental, centrándose tanto en el alumnado como en el profesorado. En cuanto a los docentes, se recogieron datos significativos de su percepción, percibiendo una ligera disminución de la agresión física e indirecta, y un cierto incremento de las agresiones verbales, además se encontraron cambios significativos en sus actitudes hacia la intimidación y su capacidad para hacer frente a este tipo de problemas. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas relacionadas con avances en la disminución de la conflictividad entre aquellas escuelas que fueron intervenidas (Grupo experimental) y aquellas otras que no (grupo de control), aunque en estas últimas se percibió un intrascendente aumento de agresores y víctimas (Alsaker & Valkanover, 2012).

A pesar de que la mayoría de iniciativas desarrolladas en los diferentes países están estrechamente relacionadas con la prevención e intervención contra la violencia escolar, también se llevan a cabo otros programas y proyectos cuyo objetivo general está orientado a reforzar la seguridad en las instituciones educativas, como en el caso de Holanda que desde el ministerio de educación, ciencia y cultura, junto a otras entidades locales, se trabajó en el desarrollo, implantación y evaluación del programa "*The Safe School Project*", destinado a todos los miembros que directa o indirectamente participan de una manera activa en las instituciones educativas tanto de educación primaria, educación secundaria, como de formación profesional. Dispone de diferentes materiales (informáticos, casos reales, etc.) para favorecer el desarrollo de programas contra la violencia escolar, e instrumentos para diagnosticar sucesos producidos en los centros educativos.

Lo mismo sucede con la promoción de iniciativas de carácter informativo, dilatadas por países como Escocia, con “*el programa de lucha contra el bullying*”, iniciado desde el consejo Escocés de investigación en Educación (SCRE) y cuya finalidad es dotar a las escuelas y a las familias de información sobre técnicas y estrategias de gestión de la convivencia y resolución de conflictos, mediante el despliegue de diversos recursos pedagógicos.

Paralelo a estas acciones y con la misma finalidad, se desarrolla “*La red anti-bullying*”, que pone en práctica una serie de recursos y modos de trabajo virtual, mediante conferencias que facilitan el trabajo en grupo para averiguar los diferentes modos de gestionar y afrontar los conflictos escolares, encontrar diferentes vías de apoyo local y recoger buenas prácticas que ayuden a conseguir el objetivo de los centros escoceses (Etxeberria, 2001).

Desde una perspectiva tan solo evaluadora, para detectar el estado de la convivencia escolar y observar el proceso durante un tiempo, se plantea en Austria el “*Styria- Austria Anti-Bullying Program*”, que parte del cuestionario evaluador de Olweus aplicado en cuatro aulas de dos centros de educación secundaria. Un centro escogido como grupo de control y otro como grupo experimental. La intervención estuvo orientada al trabajo exclusivo en el aula, mediante la transmisión de habilidades sociales. Sin embargo el trabajo realizado, no obtuvo resultados favorables en la reducción del bullying (Rigby, Smith & Peple, 2004; Serrano, 2006).

El carácter mundial de la problemática de la convivencia escolar, ha posibilitado la creación de redes internacionales en las que participan conjuntamente diferentes países. Con ellos, se pretendía principalmente, conseguir conocimientos sobre la naturaleza y definición del fenómeno del maltrato entre escolares, sobre las causas que pueden considerarse instigadoras de conflictos en los diferentes países, y sobre los efectos que a largo plazo pueden acontecer en la vida de los adultos; además de poner en

práctica diferentes métodos de estudio, recoger y evaluar intervenciones educativas contra la violencia escolar a nivel internacional, y planificar y evaluar intervenciones a corto plazo (Ortega, 2008).

Con la creación de “*La red europea de escuelas seguras*”, formada por Alumnos y docentes de diferentes países, se pretende una intervención directa ante problemas de convivencia para la mejora del clima y la seguridad en el centro, principalmente mediante un enfoque preventivo (García, 2008).

Cabe destacar también “*la red 40 escuelas*”. Se trata de un programa de sensibilización, que nace en Luxemburgo en 1997 de un coloquio sobre el papel de la escuela para la protección de los menores, momento en el que se instaura la primera red europea de escuelas “40 ciudades, 40 escuelas” a las que se unen centros educativos españoles, especialmente de Barcelona, Valencia y Bilbao. Está destinado a los agentes de la comunidad educativa y cuyo propósito fue, además de conseguir un mayor nivel de sensibilización e información sobre la violencia escolar y prevención de conductas violentas, mejorar el clima tanto en las aulas como en los centros educativos. Para dar respuesta a estos objetivos se recurrió al intercambio de iniciativas y experiencias de intervención entre los distintos participantes de la red (Etxeberría, 2001 y Peiró, 2008).

Otro de los proyectos que nacieron en la Unión Europea y en el que participaron diferentes países es “*Naturaleza y prevención del Acoso escolar*” que nace de la mano del psicólogo londinense P.K Smith, en el periodo 1997-2001, y que fue acogido por la Unión Europea muy positivamente. El programa Europeo de Formación y Movilidad de Investigadores fue denominado “*The causes and nature of Bullying and social exclusion in school and ways of preventing them*”. En este programa participaron países europeos como Reino Unido (Londres), Italia (Florencia, Calabria), España (Sevilla), España (Madrid), Portugal (Braga, Lisboa) y Alemania (Munich).

El proyecto se diseñó para lograr que los grupos de trabajo europeos consiguieran un trabajo investigador conjunto, formando a nuevos investigadores que permitieran construir nuevas comunidades científicas europeas, y a la vez investigar sobre el Bullying, los malos tratos, el abuso, la exclusión, etc. Estos objetivos se dividieron en seis objetivos específicos que partían de una justificación científica y estaban relacionados con unos contenidos y unos procedimientos relacionados tanto con el problema de investigación como con la justificación.

A continuación, se recogen a modo de tabla, un resumen de las diferentes iniciativas desarrolladas en este bloque, así como aquellas otras que se han dado lugar en otros países de la Unión Europea (Tabla 2.2).

Tabla 2.2.  
Programas Europeos.

<b>PROGRAMAS EUROPEOS</b>	
Alemania	- Anti-Bullying Program of Schleswig-Holstein.
Bélgica	- Flanders Anti-bullying program.
Austria	- El Stryria Anti-Bullying Program.
Escocia	- El programa escocés de lucha contra el bullying.
Finlandia	- The Finnis program. - El Helsinki-Turku.
Francia	- Let's learn to live together. - Mediation in Schools. - Afrontar la no-violencia.
Holanda	- The safe school project.
Italia	- Bulli y Pupe.
Londres	- Naturaleza y prevención del Acoso escolar. - Proyecto europeo de investigación sobre la violencia escolar.
Luxemburgo	- La red 40 escuelas.
Reino Unido	- Sheffield Anti-bullying Project. - Home Office London- Liverpool Project.
Suiza	- El Bern-Kindergarten Prevention Program.

Fuente: Elaboración propia basada en Furlong (2004); García (2009); Salmivalli (1999); Lecocq (2003); Stevens et al. (2000); Olweus (1991); Baldry y Farrington (2004); Sharp, Smith y Smith (2002); Alsaker y Valkanover (2012); Rigby, Smith y Peple (2004).

Como se puede observar, desde la Unión Europea se han desarrollado una gran variedad de iniciativas con las que dar respuesta al problema del acoso escolar. Cada una de ellas establece unos objetivos y unas líneas de actuación, de acuerdo a la situación en la que se encuentra la convivencia en sus centros escolares. Sin embargo, existen objetivos y líneas de



intervención comunes en la mayoría de ellas. Por lo general, las iniciativas planteadas, están enfocadas principalmente a analizar el acoso escolar entre estudiantes, sus causas, efectos y vías para su prevención; promover la sensibilización de profesores, padres y alumnos, sobre la necesidad de no permitir situaciones de violencia escolar; y tratar de mejorar el clima institucional.

Los programas anteriormente citados, intentan conseguir estos objetivos mediante la aplicación de líneas de actuación desde un enfoque de prevención y de intervención contra el acoso escolar. Intervienen desde un enfoque participativo y cooperativo, aplicando políticas que refuercen las relaciones interpersonales; desarrollando alternativas a la agresión mediante la transmitiendo de valores y habilidades sociales, la mediación, la negociación y la resolución de conflictos basada en el método de interés común; aplicando dinámicas relacionales entre los grupos de clase; apoyando a las víctimas; creando normas y sanciones comunes, claras y consensuadas, contra la exclusión social; y mediante la formación del profesorado, como uno de los aspectos esenciales para la consecución de los objetivos planteados.

### **2.3. INICIATIVAS AMERICANAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.**

Partiendo del Informe mundial publicado por la OMS, sobre la violencia y la salud (2002), hemos podido conocer el estado de la convivencia en los centros educativos de nuestros países, y comprobar los altos índices de homicidios y suicidios derivados de situaciones de acoso escolar. Este informe, desvela datos significativos, pues aproximadamente ese año perdieron la vida 1.6 millones de personas, por actos violentos, relacionados con malos tratos físicos, sexuales y psicológicos (OMS, 2002). Así pues, Europa, Asia Sudoriental y Pacífico occidental se caracterizan por presentar mayores índices de suicidios, sin embargo, África y Las Américas son identificados como aquellos países donde se recoge una excesiva tasa de

homicidios, comparándolos con el resto de países. Estos datos pusieron de manifiesto el mal estado de los centros, las relaciones de los miembros de la comunidad y la gravedad del problema, promoviendo en la comunidad científico-educativa, la necesidad de reflexión sobre que estrategias, medidas e iniciativas son más efectivas para reducir los problemas de acoso escolar y los niveles de homicidio y suicidio que de ellos se derivan.

En el caso de América, se unificaron fuertemente comunidad educativa, comunidad científica y otros agentes externos con el propósito común de abordar este fenómeno social y educativo, desde una perspectiva preventiva y de intervención, y para ello, se diseñaron, desarrollaron y evaluaron diferentes programas y proyectos de lucha contra el bullying, como *“En clave de paz”* (2000), un programa pedagógico para el nuevo milenio, coordinado entre España/Brasil, que se llevó a cabo en Cataluña (España) por la fundación ESPLAI, donde participaron 122 centros de ocio. Fue destinado tanto al alumnado de edades comprendidas entre 12 y 16 años, como docentes, y cuyo propósito principal fue fomentar la educación para la paz y los valores mediante el juego.

Este programa dio como resultado otra iniciativa, *“El proyecto de apoyo a las Meninas y Meninos de Rua en Brasil (MNMMR)”*, que trata de luchar contra las realidades económicas y culturales, y lo hace mediante un estudio sobre la explotación y la marginación, el consumo, las culturas que cohabitan en Brasil y los derechos y deberes de los brasileños. Desde la asociación Meninas y Meninos de Rua en Brasil se trabaja conjuntamente con 27 estados brasileños que presentan altos porcentajes de menores en riesgo de exclusión social, y entre sus prioridades se concentra la necesidad de ayudarles a construir un futuro más próspero a través de la formación académica y la orientación laboral. Se propone principalmente, concienciar a la sociedad catalana de las condiciones en las que viven los niños de la calle y actualizar la labor del Meninas y Meninos de Rua en Brasil, para conseguir que se reconozcan los derechos de los ciudadanos. Además, plantean líneas de intervención que ayudaban a recoger fondos para ayudar a la MNMMR en

el apoyo a menores sin techo que viven en Brasil; Formar educadores de la fundación ESPLAI (Catalana) para trabajar con niños de la calle; y desarrollar y fomentar la educación para la solidaridad, dirigida a jóvenes catalanes (Monclús, 2005).

Sin embargo, Brasil no sólo cuenta con esta iniciativa, además junto a la UNESCO viene desarrollando desde 2000, el programa “*Abriendo espacios*”, que debido a su éxito inicial, permitió en 2004, la incorporación de otros estados brasileños como Rio de Janeiro, Bahía, Pernambuco, Sao Paulo, Piamí, Rio Grande do Sul y Minas Gerais. Debido a los altos índices de violencia en estas áreas poblacionales, y la escasez de recursos socioeducativos, “*Abriendo espacios*” pretende favorecer el proceso de enseñanza y conseguir ofrecer a la comunidad educativa, actividades socioculturales y formación profesional. Concretamente, pretende facilitar a los menores la participación en actividades lúdicas, y para ello pone a disposición de los miembros de la comunidad educativa, espacios físicos idóneos que ayuden a la consecución de estos objetivos. Las líneas de actuación de este programa van dirigidas principalmente al desarrollo de talleres y actividades adaptadas a las necesidades de los menores de cada uno de los lugares donde se desarrolla el programa (Gajardo, 2005).

Otros países de América proponen programas contra la violencia, como en el caso de Chile, donde en 2006 se comienza a desarrollar el programa “*Recolecta en Buena*”, cuyo propósito no es otro que identificar y organizar prácticas escolares efectivas destinadas a los alumnos que presentan problemas conductuales. Además, plantea líneas de intervención contra la violencia desde un enfoque global, que abarca: nivel de clase, nivel de centro, nivel individual, y nivel familiar y comunitario. El desarrollo de normas de convivencia en la comunidad educativa y familiar, el desarrollo de habilidades sociales, la supervisión de las infraestructuras del centro, intervenciones individualizadas con el alumnado, fortalecer alianzas de trabajo cooperativo entre familia y escuela, etc., son algunas de las

actuaciones destinadas a la prevención e intervención en casos de violencia escolar.

Se trata de un programa cuyo diseño metodológico parte de un pre-test que se aplicó en 2006 previo a la implantación del programa, con una muestra de 677 alumnos/as, y un post-test aplicado en 2008, dos años tras finalizar el programa “Recolecta en paz”, con una muestra de 553 alumnos/as. En ambos casos, el instrumento utilizado para la medición fue un cuestionario elaborado por la Fundación Paz Ciudadana. Entre sus resultados cabe destacar una media de alumnos que disminuyeron sus intervenciones en actos de violencia escolar durante ese periodo. Concretamente, se percibió un descenso de los factores: víctimas de violencia entre pares, observador y víctima de violencia de profesores a alumnos, observador de violencia de alumnos a adultos, observador de violencia antisocial, y observador de violencia entre pares. Sin embargo, en menor medida disminuyó el factor victimario de violencia entre compañeros. Pese a estos datos, se observó un incremento en cuanto a la mala calidad general de las relaciones (Varela, 2011).

Con el propósito de reducir las conductas antisociales y situaciones de acoso e intimidación escolar, se llevan a cabo en Estados Unidos diferentes programas como *“El Anti-Bullying Program of Shouth Carolina”*, *“El Expect-Respect Elementary School Project USA”* y el *“Proyecto de Prevención de la intimidación (Bullying Prevention Program)”* entre otros. Sin embargo, *“El bullying Prevention Program”*, trata de conseguir estos propósitos a través de la sensibilización e implicación de agentes adultos, que directa o indirectamente se ven implicados en este fenómeno educativo.

Esta iniciativa tuvo lugar en centros de educación media, interviniendo desde diferentes ambientes escolares. Partió de un diseño metodológico orientado al trabajo en equipo mediante grupos de discusión, reuniones con alumnos y familias; y el trabajo individual, a través del desarrollo de planes de intervención individuales. La aplicación de un cuestionario inicial y la

creación de un comité de coordinación personal, dieron lugar al desarrollo de las líneas de intervención previamente establecidas, orientadas al entrenamiento personal, supervisión de recreos, intervención en el aula, elaboración de normativa, intervención individual, y desarrollo de estrategias comunicativas basadas en el dialogo.

La evaluación del proyecto permitió comprobar, cierto desinterés en los participantes, durante la aplicación del programa; además del elevado porcentaje de docentes que percibieron la naturaleza del programa como una intervención aislada, y otro sector pedagógico que no comulgaban con la filosofía del proyecto. Sin embargo, los resultados permitieron comprobar una mayor efectividad del programa, cuando fue aplicado en grupos pequeños, con intervenciones personalizadas y especificadas. No obstante, los resultados pusieron de manifiesto, que con una mayor coordinación durante el trabajo en grupos amplios mediante reuniones, se puede alcanzar cierta efectividad y obtener beneficios significativos

La sensibilización existente sobre el fenómeno del bullying y la violencia escolar, no es un hecho aislado de la comunidad educativa, sino que instituciones y entidades ajenas al ámbito escolar desarrollan en los diferentes países iniciativas destinadas a la sociedad y a los agentes pedagógicos. Este es el caso de Colombia, con el programa "*Paz, Acción y Convivencia (PACO)*" iniciado desde la cruz roja colombiana y cuyo objetivo principal es favorecer y suscitar el desarrollo integral y crecimiento personal de los miembros de la comunidad, mediante el impulso de estrategias que favorezcan el desarrollo de valores, la comunicación, y la resolución de conflictos mediante la prevención e intervención cooperativa. Paz, Acción y Convivencia, está dirigido principalmente a menores pertenecientes a grupos de la comunidad y de las instituciones educativas de la población, a los sectores más vulnerables, y agentes que directa o veladamente desempeñan un papel decisivo y relevante en la gestión de la convivencia y los conflictos escolares. Ofrece cobertura nacional con una duración aproximada de nueve años. Cuenta con unos principios fundamentales para la consecución de sus

objetivos, relacionados con el aprendizaje sobre la no agresión; la comunicación; interacción; trabajo en grupo; cuidado personal; cuidado del entorno; y valoración del aprendizaje general de la sociedad. Fue aplicado en cuatro centros de Colombia, obteniendo resultados significativos, pues se observó una mejora en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, así como un aumento y refuerzo de su confianza y autoestima. Tras la aplicación del programa se observó un incremento de propuestas de carácter solidario a nivel educativo y comunitario, así como una mayor participación de las familias en las actividades para la mejora de la convivencia escolar (Ávalos & de la Reforma, 2003).

Estos programas y proyectos, son algunos ejemplos de las iniciativas que se han llevado a cabo en América a lo largo de las últimas décadas, y ponen de manifiesto no solo la preocupación de la comunidad científico-educativa sobre este fenómeno, sino también su intención de actuación y lucha imperecedera contra el bullying, que ayude no solo a superar la aprensión de los miembros de la comunidad educativa por su integridad personal y profesional, sino también a mejorar el estado de las relaciones, del clima y de la convivencia escolar. A continuación, se muestra un resumen de las diferentes iniciativas desarrolladas en este apartado, así como aquellas otras llevadas a cabo en otros países Americanos (Tabla 2.3).

Tabla 2.3.  
*Iniciativas Internacionales.*

<b>INICIATIVAS AMERICANAS</b>	
Argentina	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo interdisciplinario capacitador en Mediación Educativa (EICAME). ONG.</li> <li>- Programa Nacional de Mediación Escolar</li> <li>- Educar para la Paz</li> </ul>
Brasil	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abriendo espacios.</li> <li>- Projeto Pela Vida, Não À Violência</li> <li>- Paz nas Escolas</li> </ul>
Canadá	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Embajadores y embajadoras de la paz.</li> <li>- Proyecto escuelas seguras y responsables.</li> <li>- Community crisis response programme, ciudad de Toronto.</li> <li>- El Toronto Antibullying intervention program.</li> </ul>
Chile	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El programa recoleta en Buena.</li> </ul>
Colombia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Paz, Acción y Convivencia (PACO)</li> </ul>
España-Brasil	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En clave de paz.</li> </ul>
Estados Unidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El Anti-Bullying Program of Shouth Carolina.</li> <li>- El Expect-Respect Elementary School Project USA.</li> <li>- Proyecto de Prevención de la intimidación (Bullying Prevention</li> </ul>

	Programa).
Perú	- Programa de Cultura de Paz, Derechos Humanos y Prevención de la Violencia
Venezuela	- Programa Somos Ciudadanos
<b>OTRAS INICIATIVAS</b>	
India	- Las escuelas de los pies desnudos.

Fuente: Elaboración propia Monclús (2005); Gajardo (2005); Varela (2011); Krauskopf y Maddaleno (2006); Ávalos y De la reforma (2003).

Como podemos observar, estas iniciativas poseen algunos aspectos comunes entre los que cabe destacar, el desarrollo integral de los sujetos y la lucha contra la exclusión social, conductas antisociales, acoso e intimidación. Por lo general, la mayoría de iniciativas tratan de dar respuesta a estos objetivos, llevando a cabo líneas de actuación destinadas principalmente a alumnos, profesores y familias, entre las que cabe destacar las que figuran en la ilustración 2.1 que se muestra a continuación.

Ilustración 2.1.

*Líneas de actuación más frecuentes en las iniciativas americanas.*



Fuente: Elaboración propia basada en Monclús (2005); Gajardo (2005); Varela (2011); Krauskopf & Maddaleno (2006); Ávalos & De la reforma (2003).

La mayoría de estos planes, programas, y proyectos están fundamentados principalmente en factores y aspectos concretos de las necesidades educativas y sociales de cada uno de los países donde se diseñan, se desarrollan y se evalúan.

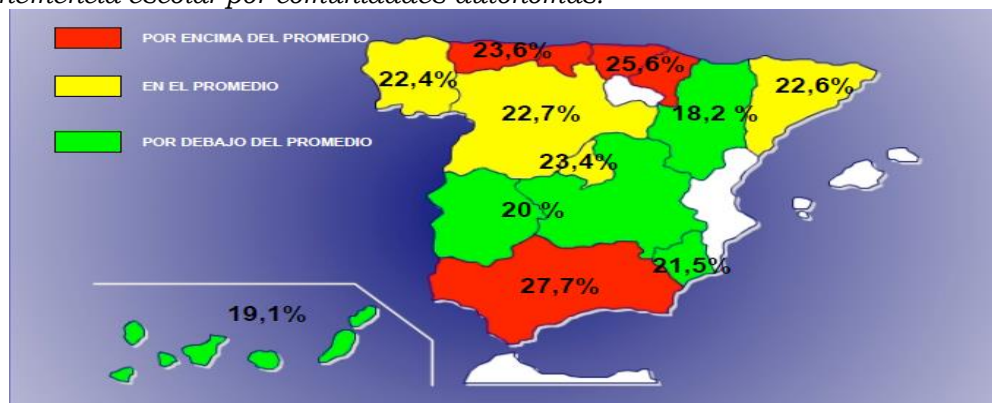
## 2.4. INICIATIVAS ESPAÑOLAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

Desde hace algunas décadas, muchos han sido los científicos que han estudiado el fenómeno de la violencia en los centros educativos. Algunos de los estudios que realizaron, evidenciaron la mala situación en la que se encontraba la convivencia escolar de nuestros centros educativos y las escasas respuestas tanto preventivas como de intervención que se estaba ofreciendo para mitigar la violencia y el acoso escolar (Olweus, 1991; Vieira, Fernández & Quevedo, 1989; Hunter, Mora-Merchán & Ortega, 2004, cit. en Pérez, Yuste, Lucas & Fajardo, 2008; Cerezo & Esteban, 1992; Ministerio de Educación & UNESCO, 2005; CIDE, 1995; ICEC, 2005; INCE, 1998; Defensor del Pueblo, 2000).

En 2007 con el informe Cisnero X sobre “Acoso y Violencia escolar en España, se demostraba la tasa de vehemencia escolar por comunidades autónomas, delatando un problema bastante alarmante, el cual se refleja a continuación en la siguiente ilustración (Ilustración 2.2).

Ilustración 2.2.

*Tasa de vehemencia escolar por comunidades autónomas.*



Fuente: Informe Cisnero X (Oñate & Piñuel, 2007).



El estado de la convivencia en los centros educativos, provocó que en España, se llevara a cabo una regulación de la normativa sobre convivencia escolar, desde la aprobación de leyes educativas y la firma para un pacto social, hasta la aprobación de una normativa sobre convivencia escolar específica de cada comunidad autónoma, y el desarrollo de planes, programas y proyectos comunitarios sobre convivencia escolar. Incluso recientemente, y tras los diversos sucesos de acoso escolar que se han producido en los últimos años en los centros educativos españoles, el Consejo de Ministros, aprobó en (2016), el Plan Estratégico de Convivencia Escolar que recoge un paquete de 70 medidas para la mejora de la convivencia educativa. La implantación de un teléfono de atención a víctimas de acoso escolar, el protocolo de convivencia escolar, Guía de padres, la activación del observatorio de convivencia escolar, la puesta en marcha con las Comunidades Autónomas de un programa de cooperación territorial, la realización de un Congreso Estatal de Convivencia escolar, la iniciación de itinerarios de formación del profesorado en convivencia, la red estatal de escuelas “Tolerancia cero”, el manual de apoyo a víctimas de violencia escolar a nivel estatal, el Plan Director “Convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos”, etc., son algunas de las medidas que recoge este plan (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

Para la aplicación de las medidas recogidas en el Plan Estratégico de Convivencia Escolar se cuenta con el apoyo de todas las comunidades autónomas presentadas en el Informe Cisnero, ya que actualmente cuentan con observatorios de convivencia, desde donde conjuntamente llevan a cabo medidas y líneas de actuación, como la puesta en marcha de planes de convivencia destinados a sensibilizar a la sociedad en general para la no violencia y mejorar las relaciones sociales en los centros escolares de sus comunidades. A continuación, se presenta un análisis de los planes comunitarios de algunas de las comunidades autónomas de nuestro país, así como los diferentes programas y proyectos que se han puesto en marcha para mejorar la convivencia en las instituciones educativas.

### 2.4.1. Análisis de los Planes Comunitarios.

En este punto de la investigación, se hace necesario comenzar con una descripción y posterior análisis de los planes comunitarios que se han sucedido a lo largo de la última década en nuestro país, cuyo propósito no ha sido otro que favorecer las relaciones interpersonales en la comunidad educativa y mejorar el clima escolar. Por un lado, pretendemos aportar una visión global del tratamiento realizado por las comunidades autónomas españolas en sus planes de convivencia, en la temática de la gestión de conflictos y mejora de la convivencia escolar, y por otro lado, recoger los aspectos que se tratan con más frecuencia en dichos planes (tabla 2.4).

Tabla 2.4.  
*Planes de convivencia por comunidades autónomas.*

CC.AA	PLAN DE CONVIVENCIA
I. Baleares	Plan de convivencia (2003)
Andalucía	Plan Andaluz de educación para la cultura de paz y no violencia (2001-10)
Cantabria	Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado (2011-12)
Galicia	Plan Integral de Mellora da Convivencia Escolar en Galicia (2007-10)
Aragón	Plan de convivencia Escolar (2005-06)
Valencia	Plan de prevención de la violencia y promoción de la convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana. Plan PREVI. (2008)
Murcia	Plan Regional sobre convivencia escolar en la comunidad autonómica de la Región de Murcia. (2009-11)
Extremadura	Plan Regional de la convivencia escolar en Extremadura. (2011-2015)

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar a nivel comunitario se han llevado a cabo diferentes planes de convivencia con el propósito de mejorar la convivencia en sus centros escolares. En el caso las Islas Baleares en 2003 se lleva a cabo el Plan de convivencia, con el que se pretende mejorar la convivencia en sus centros educativos y conseguir aulas pacíficas mediante la gestión democrática del aula. Estos objetivos generales se concretan en otros específicos como: educar los sentimientos, las actitudes y los valores; implementar una gestión democrática de la convivencia en las aulas, y desarrollar actitudes sociales.

Para conseguir dichos propósitos se establecen diferentes líneas de prevención enfocadas a la formación y transmisión de habilidades o

competencias sociales y dotación de herramientas que incrementen las que ya poseen, creación de ambientes favorables para el aprendizaje y la intervención social, apoyo al alumnado durante el proceso de adaptación a las diferentes situaciones que se les plantea; y líneas de intervención, ofreciendo técnicas de resolución de conflictos, para la etapa de educación infantil, primaria y secundaria (Ferrer, Llull & Loureiro, 2003).

La Comunidad autónoma de Andalucía se une a estas iniciativas de mejora de la convivencia, y propone el “Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No-violencia”, que abarca un decenio, y con el que se pretende conseguir objetivos como: mejorar el clima escolar mediante el conocimiento y la aplicación de soluciones pacíficas, apoyar la creación de proyectos educativos enfocados a la prevención de la violencia, dotar a los centros de recursos, fomentar la participación y colaboración tanto institucional como de todos los sectores de la comunidad educativa, y trabajar para promover la reflexión, el debate y el análisis de lo que supone la cultura para la paz y la no violencia.

Desde este plan, se pretende dar respuesta a estos objetivos, mediante la aplicación de medidas vinculadas al arbitraje y la mediación; formación del profesorado; refuerzo educativo y asesoramiento jurídico al profesorado; creación de gabinetes de asesoramiento de la convivencia; desarrollo de actividades extraescolares para la mejora de la convivencia escolar; apoyo a los centros en la aplicación de proyectos e iniciativas de prevención de la violencia; elaboración de materiales didácticos sobre convivencia escolar; promoción de congresos, seminarios; dotación de recursos a los centros docentes; fomento de la participación; promoción de AMPAS para una cultura de paz y no violencia, etc., (Ruiz, 2006).

Por su parte, la Comunidad Autónoma de Cantabria, desarrolla el Plan de Convivencia para los Centros Educativos de dicha comunidad, en el que se recogen una serie de buenas prácticas llevadas a cabo desde el centro para mejorar la convivencia. Además y como refuerzo al Plan de convivencia, se

crea el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado (2011-12), con el que se pretende facilitar una formación completa donde se promuevan los foros y encuentros para fomentar la reflexión, en la que abordar diferentes líneas de formación y competencias básicas, incluida la formación profesional y la educación permanente, y la educación socio-emocional y convivencia. Concretamente, y respecto a la educación socio-emocional y convivencia, se pretende abordar desde la gestión del centro, hasta la gestión del aula, para conseguir la inclusión y el desarrollo tanto del alumno como de la comunidad educativa en general.

El gobierno de Galicia lleva a cabo desde el 2007 hasta el 2010, el “Plan Integral de Mejora de la Convivencia Escolar”, en el que se proponen objetivos relacionados con el desarrollo de valores democráticos y la práctica de la ciudadanía; sensibilizar sobre la importancia de la convivencia; favorecer la coordinación con otras instituciones; promover la investigación para conocer el estado de la convivencia; iniciar programas de prevención de situaciones que deterioran la convivencia; y recoger la mediación escolar en el reglamento de Régimen Interno individual de cada centro y en la formación permanente del profesorado (Viana, 2014).

En el caso de la Comunidad Autónoma de Aragón en 2005, se dictamina un Plan de Convivencia escolar, mediante el cual se pretende motivar a los docentes, alumnos y familias de la importancia de crear una convivencia saludable en los centros escolares. Para ello, se llevan a cabo diferentes actuaciones destinadas a promover ayudas para el desarrollo de proyectos de convivencia, un seguimiento de la respuesta educativa de los centros respecto a la convivencia escolar, estudios e investigaciones por el equipo de la universidad de Zaragoza sobre la convivencia en los centros docentes, la elaboración de una página web sobre convivencia, elaboración de material digital, y el plan de formación del profesorado para el curso 2006/2007.

La Comunidad Autónoma de Valencia, también se une a este tipo de iniciativas, y propone el “Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de

la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana”. Con este plan se pretende abordar los problemas de convivencia detectados en los centros de esta comunidad, y para ello incluye medidas destinadas al sistema educativo, a la población en riesgo, y a la sociedad. Respecto a las medidas relacionadas con el sistema educativo, destacar la elaboración de planes de convivencia; servicios de atención psicológica; plan integral; protocolo de detección e intervención; la formación del profesorado mediante la transmisión de estrategias, recursos y herramientas para trabajar la convivencia desde las aulas como desde los centros, etc. En cuanto a las medidas propuestas para la población en riesgo, se estableció un acuerdo de colaboración con FAVIDE, unidades de atención e intervención y un protocolo de defensa jurídica a docentes, mientras que las medidas dirigidas a la sociedad fueron destinadas a crear campañas de sensibilización, talleres, materiales, congresos, jornadas, etc.

La Región de Murcia, en colaboración con la Consejería de Educación, Formación y Empleo y el Observatorio para la Convivencia Escolar, propone en 2009 el Plan Regional sobre Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Con este plan, se apuesta de forma clara y decidida por fomentar la mejora de la convivencia en los centros educativos, proporcionando orientaciones, estrategias y materiales; colaborando con las instituciones públicas y privadas, mediante el impuso de la investigación sobre los problemas de convivencia en los centros educativos; y favoreciendo el intercambio de experiencias entre docentes, las formas de promocionar la convivencia y gestionar los conflictos de una manera favorable.

En el caso de Extremadura, se cuenta con el Plan Regional de la convivencia escolar (2011-2015), con el que se pretende mejorar la convivencia, mediante la aplicación de medidas preventivas y correctoras, y así, contribuir a una educación integral del alumnado. Entre sus prioridades se encuentra la promoción de la mejora de la convivencia, la puesta en práctica de ofertas educativas que favorezcan la convivencia, la dotación de

recursos y estrategias necesarias para ofrecer una respuesta educativa ajustada las necesidades del alumnado y del centro, realizar estudios sobre convivencia, y colaborar con otros sectores educativos a nivel regional.

Tras hacer una breve descripción de cada uno de los planes llevados a cabo en las diferentes Comunidades Autónomas, hemos considerado necesario establecer un análisis de la frecuencia con la que llevan a cabo diferentes aspectos relacionados con la duración de los planes, los destinatarios, los objetivos y las líneas de actuación de cada uno de ellos.

Como se puede observar en la tabla 2.5, el aumento de la sensibilidad social ante los problemas de convivencia escolar e indisciplina, aumenta considerablemente en la década del 2000-2010. Es a partir del 2005 la etapa considerada de mayor esplendor en el establecimiento de planes de intervención para la gestión de conflictos y mejora de la convivencia escolar, con duración media de los planes de 3,5 años.

Tabla 2.5.  
*Planes de convivencia por comunidades autónomas.*

<b>CC.AA</b>	<b>PLAN DE CONVIVENCIA</b>	<b>DURACIÓN</b>
I. Baleares	Plan de convivencia (2003)	1
Andalucía	Plan Andaluz de educación para la cultura de paz y no violencia (2001-10)	10
Cantabria	Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado (2011-12)	2
Galicia	Plan Integral de Mellora da Convivencia Escolar en Galicia (2007-10)	4
Aragón	Plan de convivencia Escolar (2005-06)	2
Valencia	Plan de prevención de la violencia y promoción de la convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana. Plan PREVI. (2008)	1
Murcia	Plan Regional sobre convivencia escolar en la comunidad autónoma de la Región de Murcia. (2009-11)	3
Extremadura	Plan Regional de la convivencia escolar en Extremadura. (2011-2015)	5
Duración Media de los planes por año		3.5 años

Fuente: Elaboración propia.

Por lo general, los programas que se han analizado van destinados a los principales agentes del sistema educativo, como el docente y el alumnado. Sin embargo, algunos programas también consideran, que es necesario trabajar y realizar intervenciones con familias, en el centro escolar y con la

población en general (Tabla 2.6).

Tabla 2.6.  
*Destinatarios de los planes de convivencia.*

CC.AA	ALUMNO	PROFESOR	FAMILIAS	CENTRO	POBLACIÓN
Islas baleares	X	X			
Andalucía	X	X			
Cantabria		X			
Galicia	X	X	X		
Aragón	X	X	X	X	
Valencia	X	X			X
Murcia	X	X	X		
Extremadura	X	X	X	X	X

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los objetivos, casi la totalidad de los planes consideran que sus actuaciones deben ir principalmente destinadas a mejorar el clima escolar en sus instituciones educativas. No obstante, mantienen, que para conseguir este objetivo, deben plantearse otros nuevos objetivos más específicos, relacionados con la formación del profesorado sobre aspectos de la convivencia escolar, la dotación y difusión de recursos y materiales educativos que ayuden en la gestión favorable de los conflictos, la elaboración y desarrollo de iniciativas para mejorar el clima institucional, y la sensibilización de todos los miembros del sistema educativo y de la población (Tabla 2.7).

Tabla 2.7.  
*Objetivos destinados a diferentes aspectos para mejorar la convivencia escolar.*

CC.AA	OBJETIVOS DESTINADOS A...				
	Formación del profesorado	Mejorar el clima escolar	Dotar y difundir recursos y materiales	Elaboración, desarrollo iniciativas	Sensibilización
I. Baleares		X			X
Andalucía		X	X	X	
Cantabria	X	X		X	
Galicia	X			X	
Aragón	X	X	X		X
Valencia	X		X	X	X
Murcia		X	X		
Extremadura	X	X	X	X	X

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, y en lo que se refiere a las líneas de actuación que trazan los planes comunitarios para conseguir los objetivos planteados, se puede

observar que, entre sus intervenciones más concurrentes está la formación del profesorado, considerándola como eje fundamental para la adquisición de conocimientos y estrategias de prevención y resolución de conflictos.

Por lo general, la consideran como un instrumento principal para garantizar que se dé respuesta a las necesidades tanto de los centros como del profesorado, estableciendo contenidos básicos, criterios, parámetros y condiciones formativas. Entre los contenidos que establece la mayoría de los planes formativos, se incluye la metodología docente, la organización social del aula, los recursos de los que debe disponer el profesorado para hacer frente a la disrupción, y el conocimiento de estrategias de intervención como la mediación. Además consideran que para una formación más eficaz, la formación del profesorado debe basarse en el intercambio de experiencias entre docentes y centros que participan en la red formativa sobre convivencia escolar. Este dato, nos permite confirmar la importancia que se le otorga al papel del docente como unos de los principales agentes de prevención e intervención ante problemas de convivencia y gestión de conflictos, y la importancia de contar con docentes competentes en este ámbito laboral.

Otra de las líneas de actuación que se observan con bastante frecuencia en los planes que se han analizado, es la elaboración de planes de convivencia de centro, de proyectos y programas educativos, para el fomento de la convivencia escolar, de gestión democrática, de aprendizaje cooperativo, etc.

Con menos frecuencia, pero otorgándole cierta notoriedad en algunos planes comunitarios, se intenta intervenir mediante líneas de actuación como: la elaboración de materiales que favorezcan el aprendizaje de la convivencia saludable y democrática; la creación de observatorios de convivencia; la realización de jornadas, charlas, seminarios, campañas de sensibilización e información, celebraciones pedagógicas, etc.; y la implantación en los centros educativos, de guías y protocolos de actuación



ante situaciones violentas que deterioran la convivencia educativa (Tabla 2.8).

Tabla 2.8.  
*Líneas de actuación destinadas a la mejora de la convivencia escolar.*

CC.AA	LINEAS DE ACTUACIÓN					
	Formación del profesorado	Planes, programas y proyectos	Observatorio de convivencia	Jornadas, charlas, seminarios, etc.	Creación de materiales	Guías y Protocolos de actuación
I. Baleares		X		X	X	
Andalucía	X	X	X	X	X	
Cantabria	X					
Galicia	X	X	X		X	
Aragón	X	X			X	
Valencia	X	X		X	X	X
Murcia	X	X	X	X		X
Extremadura	X	X	X	X	X	X

Fuente: Elaboración propia.

Como hemos podido observar, la mayoría de los planes establecen iniciativas destinadas a la comunidad educativa en general, pero especialmente al profesorado, como agente principal en la mejora de la convivencia institucional. Así mismo consideran imprescindible, reflejar entre sus objetivos y líneas de actuación, la formación específica del profesorado sobre convivencia escolar, mediante la cual se pretende reforzar la figura del docente, contribuir en la mejora de su crecimiento y desarrollo profesional, y dotarles de la formación necesaria en cuanto a competencias para gestionar conflictos educativos, prevenir conductas disruptivas en los centros escolares y mejorar el clima tanto del aula como del centro. En definitiva, una formación que les permita enfrentarse de una manera más segura y eficaz a las situaciones que deterioran la convivencia y que como hemos visto anteriormente se han incrementado en los últimos años y tienen distintas formas de expresión.

En un intento de clarificar el volumen de experiencias de las que disponemos respecto a la mejora de la convivencia escolar, se han establecido distintos niveles de actuación: el nivel macro, nivel meso y el nivel micro. Partiendo de esta clasificación, este análisis ha permitido conocer desde un nivel meso, las diferencias y similitudes en cuanto a líneas de

actuación, que han sido implantadas desde los diversos planes de las comunidades autónomas españolas. El análisis ha permitido visualizar las distintas perspectivas autonómicas con las que se desafía la convivencia escolar, consiguiendo de su posterior análisis, una mayor riqueza de actuaciones.

Aunque no todas las comunidades cuentan con la misma tradición en el desarrollo de planes de convivencia escolar que fomenten iniciativas de intervención en los centros escolares, en la actualidad la mayoría de las comunidades han trabajado aspectos relacionados con el tratamiento del conflicto, la formación del profesorado, asesoramiento, dotación de recursos, y desarrollo de programas y proyectos que corresponderían al nivel micro que se presenta a continuación.

#### **2.4.2. Programas y proyectos para la mejora de la convivencia escolar.**

En el apartado anterior se han analizado algunos de los planes comunitarios llevados a cabo en nuestro país, con el propósito de mejorar la convivencia escolar en nuestros centros educativos, pero de estos planes han surgido otras iniciativas con el propósito de abordar el problema de la violencia escolar, mejorar la convivencia y el clima de relaciones en las instituciones escolares. Entre esas iniciativas encontramos un amplio volumen de programas, proyectos y otras iniciativas desarrolladas desde las diferentes comunidades autónomas, destinadas a proporcionar orientaciones y actuaciones, que ayuden a disminuir y prevenir la violencia escolar, especialmente relacionadas con la creación y consolidación de observatorios de convivencia, políticas educativas, formación permanente del profesorado sobre convivencia escolar, campañas de sensibilización, documentación divulgativa sobre prevención de la violencia escolar, guías didácticas, acciones relacionadas con la mediación, etc., que son recogidas en el apartado de anexos de nuestra investigación (Anexo I).

Como prueba de ello, en el año 1996, con la colaboración de ADEME (Asociación para el desarrollo y mejora de la escuela), la Consejería de Educación del de Canarias, comienza a desarrollar, “ *El proyecto Atlántida*”, cuyo objetivo principal es crear una red Atlántida en todas las comunidades autónomas con el propósito de conseguir una reconstrucción democrática de la cultura escolar, mejorar la educación, crear escuelas democráticas e implicar en ese proceso a todas las personas y entidades que estén interesado en la formación de la ciudadanía. Para ello, se establece una red de centros con experiencias comunes, en diversas comunidades autónomas (Canarias, Madrid, Murcia, Andalucía, Cataluña, Extremadura, Valencia, Navarra, Asturias y Ceuta). Para conseguir este objetivo principal, se plantea líneas de actuación enfocadas a la formación del profesorado; el trabajo cooperativo con familias y AMPAS; la reconstrucción del núcleo básico de nuestra sociedad, desde el nuevo papel de la ciudadanía democrática; y crear una red de escuelas democráticas comprometidas con la innovación democrática del currículum (Horcajo, 2006). Uno de los aspectos predominantes es la sensibilización en aspectos relacionados con la convivencia en los centros educativos, estableciendo actuaciones globales para gestionar los conflictos que surgen de la convivencia y mejorar el clima institucional. Según Boyer y Luengo (2001), la actuación que se proponen, se divide en cinco fases (Tabla 2.9):

Tabla 2.9.  
*Fases de actuación del proyecto Atlántida.*

<b>FASES DE ACTUACIÓN DEL PROYECTO ATLÁNTIDA.</b>	
<b>FASES</b>	<b>LINEAS DE ACTUACIÓN</b>
PRIMERA FASE	Crear condiciones adecuadas para afrontar los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro.
SEGUNDA FASE	Realizar una revisión general del estado de la convivencia en los centros. Concretamente pretenden ampliar los conocimientos sobre los problemas de convivencia, crear un discurso compartido por la comunidad educativa y crear compromiso para la gestión de conflictos escolares y para la mejora de la convivencia escolar
TERCERA FASE	Búsqueda de soluciones democráticas y asertivas, a los conflictos que surgen de la convivencia. Desde el programa Atlántida consideran que para esto, es necesario incrementar el conocimiento sobre el alumnado, lo que permitirá una mejor respuesta educativa; establecer un currículum escolar más inclusivo, basado en valores democráticos; establecer normas de comportamiento y de convivencia; fomentar la participación de las familias; mejorar y establecer nuevas estrategias docente para la gestión del aula y de los conflictos; transmisión de

	habilidades sociales, comunicativas y de gestión democrática de conflictos, etc.
CUARTA FASE	Impulso y seguimiento del plan de convivencia.
QUINTA FASE	Evaluación y propuesta de mejora.

Fuente: elaboración propia basada en Escudero (1999); Boyer y Luengo (2001).

Como observamos, uno de los aspectos en los que el programa Atlántida pone todo su esfuerzo, es en la mejora y desarrollo de nuevas estrategias en el docente para la gestión del aula y de los conflictos. Desde este programa, se hace hincapié en el refuerzo de las competencias docentes para el desarrollo eficaz del proceso de enseñanza-aprendizaje y para la gestión de la convivencia, y se trabaja para fomentar y considerar las habilidades y estrategias, que poseen y ponen en práctica en el aula, centrándose en aquellas que se refieren concretamente a los comportamientos disruptivos de los sujetos.

Por lo general, Atlántida trabaja en función a dos líneas de actuación, la primera basada en la gestión del aula y de las conductas disruptivas mediante una disciplina asertiva, y la segunda, tratando de minimizar en la medida de lo posible las conductas disruptivas, mediante una disciplina cooperativa. En ambos casos, la formación específica del profesorado es fundamental, pues mediante ella, se transfiere al docente una serie de medidas específicas para poder gestionar el aula de una manera más eficaz, mejorar las relaciones del centro con las familias, la implicación de estas en lo que sucede en el contexto educativo, etc. Sin embargo, Atlántida trata de desarrollar esta iniciativa no solo desde la formación del profesorado, sino desde la auto revisión específica de aspectos fundamentales para conseguir una convivencia saludable (distribución de espacios y tiempo, discurso del profesor, interacción no verbal, reacción ante conductas disruptivas, estilo motivacional, gestión de actividades, refuerzo del alumnado, y liderazgo del profesorado y distribución del poder).

En esta lucha por mejorar la convivencia escolar, se une en 2000 el Programa educativo municipal “Aprender a convivir”, una iniciativa promovida por el grupo de educadores/as por la Paz-Nova Escolar Galega,

patrocinado por la Concejalía de la Mujer del ayuntamiento de Vigo. Entre sus objetivos se encuentra, favorecer una convivencia positiva y democrática, en la que se aprenda a convivir con el conflicto positivamente, previniendo conductas intimidatorias, favoreciendo actitudes tolerantes y democráticas, rechazando la violencia como forma de resolución de los conflictos, desarrollando una cultura para la paz asentada en los derechos humanos y valores como el respeto, la tolerancia, etc., y promoviendo de una red de mediadores.

*“Aprender a convivir”*, establece líneas de actuación y recursos destinados a la formación de los tres sectores de la comunidad educativa, ofreciendo cursos de formación para profesores, padres y alumnos. Otras de las líneas de intervención esta relacionadas con el asesoramiento a los centros, servicio de mediación, trabajo directo con el alumnado (sensibilización y formación en dinámicas de gestión de conflictos, formación de mediadores, actividades extraescolares, etc.), y materiales de apoyo (libros, carteles, trípticos, dossieres informativos con experiencias y recursos, adhesivos y marcadores de libros, maletas pedagógicas, etc. (Jares, 2002).

En la comunidad de Madrid, y junto a otras iniciativas, en 1997 surge el programa *“Convivir es vivir”*, destinado a mejorar la convivencia en los centros educativos, tratar de educar para la convivencia y la tolerancia y desarrollar valores de respeto y participación responsable en los centros educativos madrileños. Concretamente, pretendió fomentar actitudes de respeto, conocimiento y tolerancia, para prevenir los actos violentos, y proporcionar a los docentes, las habilidades y estrategias necesarias para la intervención (Torrego & Martínez, 2014). El programa *“Convivir es vivir”* comenzó con un análisis de la situación de la convivencia escolar en los distintos centros educativos, y como resultado se identificaron unas prioridades y métodos de trabajo.

Los centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid de enseñanza obligatoria pudieron acogerse a este programa a

través de un procedimiento sujeto a tres modalidades. En general contaban con un amplio abanico de recursos para mejorar la formación del profesorado, crear instrumentos adecuados para detectar la situación de la convivencia escolar en cada centro, estimular la participación de la comunidad escolar en torno al desarrollo de la convivencia, elaborar un banco de estrategias de buenas prácticas, establecer un seguimiento y evaluación permanente del proyecto, y difundir las experiencias y descubrimientos de todos los centros participantes. Para ellos se llevaron a cabo actividades de ocio y tiempo libre para el alumnado, apoyo documental y técnico, colaboración de los consejos escolares, formación del profesorado, participación de las familias y ayudas económica (Carbonell, 1999). Este programa se volvió a lanzar en 2006, con la Resolución de 20 de julio de 2006 y la resolución de 12 de junio de 2007, que establecían el procedimiento para que los centros pudieran participar en esta iniciativa de mejora de la convivencia escolar.

Del mismo modo, en la comunidad autónoma del País Vasco, se comienza a desarrollar en el año 2000 hasta la actualidad, *“El programa de educación para la convivencia y la paz”*, con el que se pretende proveer en los centros educativos, un clima donde predomine la participación de la comunidad educativa, se conviva positivamente, y donde los alumnos se encuentren en un contexto donde el dialogo, la negociación y el respeto, sean las herramientas para una convivencia saludable. Entre sus objetivos prioritarios se encuentra el desarrollo de un curriculum escolar que integre aprendizajes necesarios para adquirir habilidades personales y sociales necesarias para la convivencia positiva, y establecer las condiciones necesarias para que exista un clima que favorezca la práctica de una convivencia constructiva basada en actitudes democráticas de respeto y tolerancia. En definitiva, este programa propone una cultura para la paz; la gestión de la convivencia en los centros mediante el diagnóstico, la revisión de la organización, la participación y proyectos de mejora; la gestión de la convivencia en las aulas mediante el desarrollo de capacidades, habilidades, la participación, etc.; la supervisión de la convivencia, y la educación en

valores democráticos. Para conseguir estos propósitos, desde el programa para la convivencia y la paz, se delimitan unas líneas de actuación encaminadas a desarrollar la formación especializada en tres direcciones (profesorado, alumnado y padres), el asesoramiento a los centros, el trabajo colaborativo mediante el intercambio de experiencias y la elaboración de material de apoyo para mejorar la convivencia escolar (Ministerio de Educación y ciencia, 2006).

Desde el País Vasco, además de este programa para la convivencia y la paz, se llevan a cabo otros programas dependientes del Departamento de Educación, Universidades e Investigación “*Los programas de Innovación Educativa*”. Con estos programas se pretende mejorar los procesos educativos en torno a tres líneas fundamentales: una escuela para todos, mejor, y en la sociedad del siglo XXI; y dar lugar a otros programas como “*Educación para la convivencia, la paz y los derechos humanos*” (Zaitegi, 2003).

A este tipo de iniciativas, se une Castilla León, con la puesta en marcha del programa “*IESocio*”, que se plantea para actuar desde la prevención e intervención con las posibles víctimas, y trata de evaluar las relaciones entre los alumnos en los centros escolares, utilizando como herramienta principal las nuevas tecnologías. Este programa consta de dos pasos fundamentales, el primero con el que se pretende obtener datos del alumnado mediante una serie de preguntas sobre los distintos grados de violencia que se han producido durante el curso y los posibles actores implicados, varias pruebas socio métricas, atributos personales de los alumnos, etc., y el segundo donde se obtienen los resultados y se establecen pautas para prevenir e intervenir frente al acoso escolar. Este programa finalizó en 2011, aunque la herramienta informática ha evolucionado en [socioescuelas.es](http://socioescuelas.es), pero no podemos aportar información al respecto debido a inaccesibilidad a la página web. En 2005 incorporan otro nuevo programa “*Fondo documental convivencia escolar*”, con el que se pretende dotar al profesorado de los recursos necesarios para poder actuar de manera efectiva y eficaz ante los conflictos escolares, y así reforzar la figura docente como uno de los

principales agentes en la mejora de la convivencia. Además, en su lucha por conseguir centros y aulas más pacíficas, en 2006 comienzan a desarrollar el programa “Protección y asistencia jurídica al profesorado y alumnado” (Rivas, 2011).

Ese mismo año, en Cataluña se instaura el “*Programa de convivencia y mediación escolar*”, destinado a los alumnos de la etapa infantil, primaria y secundaria. Concretamente tratan de controlar la asistencia del alumnado, educar en valores y para la paz, actuar mediante la mediación, etc. El “*Programa de convivencia y mediación escolar*”, cuenta con diferentes programas para cada etapa educativa. En primaria se desarrollan programas de educación emocional, educación en valores y para la paz, aprender a pensar, competencias sociales y mediación escolar, mientras que en secundaria se llevan a cabo otros, como el programa de competencia social y el de mediación escolar (Alzina, 2008).

Estas iniciativas son algunos ejemplos de programas de lucha contra bullying y mejora de la convivencia escolar, llevados a cabo desde los centros escolares de nuestras comunidades autónomas. Además son considerados referentes, no solo por ser programas pioneros en nuestro país, sino también por los resultados obtenidos tras su aplicación. La mayoría de estos programas, dieron lugar a proyectos de lucha contra el bullying y mejora de la convivencia escolar, con objetivos más específicos y con una duración más limitada.

Una de las Comunidades con más movimientos contra la violencia y pionera en muchas investigaciones sobre la temática es Andalucía, caracterizada por la aplicación de proyectos como “*Sevilla anti violencia escolar*” “*SAVE*”, fundado en escolares y docentes de primaria y secundaria, inspirado en el modelo desarrollado entre 1991 y 1994 en la universidad de Sheffield (Smith & Sharp, 1994). Este proyecto nace para conseguir que la comunidad pedagógica, tomara conciencia sobre la necesidad de no tolerar la violencia, considerándola como un problema común. Sevilla anti violencia



escolar, pone el acento en la prevención e intervención con alumnos en riesgo, y en la formación del profesorado. Para la consecución de estos objetivos se plantearon diferentes líneas de trabajo orientadas a la educación emocional, que ayudara a identificar y empatizar con emociones, sentimientos y valores, el trabajo cooperativo, la gestión democrática de la convivencia, y la elaboración de una normativa conjunta y común. Estas líneas de trabajo, dieron como resultado datos bastante significativos, como el 83,6% de los estudiantes que constataron la mejoría en el clima y en las relaciones interpersonales, tras las aplicación de las intervenciones dentro del programa de gestión democrática de la convivencia, mientras que el 21,3% aseguraron que los episodios de maltrato entre compañeros disminuyeron progresivamente (Del rey & Ortega, 2001).

Otra de las iniciativas llevadas a cabo desde la comunidad Andaluza es el “Proyecto Andalucía Anti- Violencia Escolar” (ANDAVE), promovido y desarrollado por el equipo investigador de la universidad de Córdoba y en el que ha cooperado la Consejería de educación de la Junta de Andalucía. Comenzó su andadura en 1997 hasta 2001, y partió de la experiencia desarrollada en diez centros escolares a través del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) (Ortega & Del rey, 2000). ANDAVE ha sido el primero de los proyectos en dar respuesta a la demanda de los gobiernos autonómicos para intervenir ante el fenómeno social que nos atañe, con el objetivo de sensibilizar, informar y formar a los miembros de la comunidad educativa para prevenir la violencia escolar, y establecer atención directa e indirecta a los afectados por conductas antisociales. Para responder a estos objetivos, se trazaron diferentes líneas de acción exclusivas para profesores, familias y alumnos, orientadas a la investigación, sensibilización social, formación de agentes educativos, elaboración de materiales adaptados, y atención telefónica directa y personalizada a escolares afectados (Federación de Enseñanza, 2000).

Como hemos podido observar, la Comunidad Autónoma de Cataluña, también apuesta resolutivamente por la lucha contra la violencia escolar y la

mejora de la convivencia, y del mismo modo desarrolla el “Proyecto de Convivencia y Éxito educativo”, mediante el cual trata de transmitir la importancia de la mediación en el manejo satisfactorio de los conflictos (Viana, 2014). Al igual que Cataluña, la Administración educativa de las Islas Baleares, en colaboración con el Instituto para la Convivencia, desarrolló los “Programas de Competencia Social y Mediación escolar”, cuyo objetivo es la formación en mediación y resolución positiva de los conflictos que surgen de la convivencia. Estos programas están enfocados a la educación secundaria y la formación del profesorado. Concretamente, se desarrollaron en dos fases, la primera, mediante la formación de formadores en competencias sociales y mediación escolar, y la segunda, para que los formadores coordinen una formación efectiva en mediación, destinada al alumnado, mediante la enseñanza de diversos aspectos cognitivos, socioemocionales y morales del comportamiento (Govern de les Illes Balears, 2008).

Como uno de los países integrantes de la Unión Europea, España y todas sus comunidades integrantes, se unieron al llamamiento de la Asamblea General de Naciones Unidas para rechazar la violencia y procurar prevenir los conflictos, estableciendo medidas educativas para favorecer la paz y rehusar la no violencia. Por lo general, la mayoría de las iniciativas, tratan de promover la aparición de escuelas democráticas y mejorar el clima escolar y la convivencia positiva y democrática. Trazan líneas de actuación destinadas a todos los agentes que directa o indirectamente se ven implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la convivencia institucional (Alumnos, profesores, familias, comunidad). Las líneas de actuación que se llevan a cabo con más frecuencia en los programas y proyectos, están enfocadas a la intervención y prevención de conductas violentas, mediante la formación del profesorado, la sensibilización, la cooperación entre familia-escuela, la elaboración de materiales de apoyo, el establecimiento de actuaciones generales para la gestión de conflictos, y la elaboración de una normativa común para la convivencia. Igualmente, consideran que una intervención eficaz es necesaria para la disminución de

conductas disruptivas y para ello establecen líneas de trabajo destinadas especialmente a la formación de las familias y el profesorado, la trasmisión de valores como la tolerancia y el respeto, el trabajo directo con el alumnado, elaboración de materiales de apoyo y atención directa y personalizada a los afectados por este tipo de conductas.

A modo de conclusión, es necesario resaltar la relevancia de estos últimos apartados para el desarrollo de nuestra investigación, pues acerca tanto al investigador, como al lector a todas las iniciativas llevadas a cabo desde diferentes esferas del sistema institucional y educativo de diferentes países. Al mismo tiempo, pone de manifiesto la intención y los esfuerzos de todas y cada una de las comunidades autónomas para mejorar la convivencia escolar de nuestros centros educativos como uno de los factores esenciales para alcanzar los objetivos planteados de mejora de la calidad educativa.



### CAPÍTULO III

## FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.



<b>INDICE</b>		
<b>CAPÍTULO III</b>		<b>133</b>
<b>FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.</b>		
Introducción		137
3.1. Retos del docente en el siglo XXI.		139
3.2. Formación del profesorado.		148
3.2.1. Tipologías de formación.		150
3.2.2. Modelos de formación permanente.		156
3.3. Formación del profesorado por competencias.		163
3.4. El papel del docente y competencias para la mejora de la convivencia escolar.		172
3.5. Programas, proyectos y acciones de formación del profesorado para la mejora de la convivencia escolar.		182
<b>INDICE DE TABLAS POR CAPÍTULOS</b>		
Tabla 3.1.	Modalidades de formación permanente del profesorado.	161
Tabla 3.2.	Competencias generales y específicas según la OECD (proyecto DeSeCo).	171
Tabla 3.3.	Competencias para la gestión y prevención de la convivencia escolar.	180
Tabla 3.4.	Programas de formación del profesorado en convivencia escolar en la Unión Europea.	196





“La calidad de un sistema educativo tiene como  
techo la calidad de sus maestros”  
(Mckinsey and Company, 2007)

## **INTRODUCCIÓN**

Durante décadas, el sistema educativo se ha visto modificado por los avances sociales, políticos y económicos que se han producido en nuestra sociedad. Las nuevas formas de acceso al conocimiento, las modificaciones del mercado laboral, los valores sociales emergentes, los movimientos migratorios y el nuevo paisaje multicultural, la adquisición de nuevas competencias, y los modos de enseñar y aprender, etc., son algunos aspectos que intervienen en el sistema educativo y afectan directamente al docente, incrementando sus competencias, y haciendo su tarea cada vez más complicada, lo que desemboca en una transformación del perfil profesional del docente y una inevitable evolución de la escuela tradicional a la moderna (Carbonell, 2005).

Concretamente, el cambio escolar se ha caracterizado, según Murillo y Krichesky (2015) por la urgencia en las medidas, por iniciativas aisladas, y por la falta de sistematización de la mejora escolar y de un enfoque que aporte coherencia y sentido al cambio. En cualquier caso, continúan afirmando estos autores, que la tendencia del cambio, se ha centrado en dar importancia a los procesos de autoevaluación institucional como forma de iniciar los procesos de cambio, en implicar a la comunidad y fomentar su participación, en preocuparse por la organización como complemento a los cambios curriculares y en favorecer el desarrollo del profesorado mediante una formación amplia y adecuada a cada docente. No obstante, otros autores consideran que para que exista un cambio educativo real, que incremente el desarrollo integral del alumnado y eleve los niveles de calidad y equidad educativa, debe estar basado en el conjunto de la institución educativa, y no en algunas aspectos que constituyen la institución (Murillo, 2004). De esta manera entendemos que las estrategias anteriormente

mencionadas como la autoevaluación, la formación del profesorado, el fomento de la participación de las familias, etc., por sí solas no son capaces de transformar un centro, sino se desarrollan de manera sincrónica.

Como consecuencia de las transformaciones escolares experimentadas en las últimas décadas, el perfil del docente ha sido modificado, demandando en el profesorado un mayor esfuerzo de adaptación, actualización y perfeccionamiento continuo, pues su papel pasa de ser expositor de conocimientos a guía y administrador de medios; potenciador en el alumnado de una actitud más activa y comprometida con su propio aprendizaje; gestor de nuevos recursos tecnológicos y entornos de aprendizaje; educador con pensamiento crítico; gestor de problemas, conflictos y toma de decisiones, etc., (Salinas, 1999; Imbernón, 2006).

En este contexto educativo de cambio, se comienza a otorgar una especial importancia a la formación del profesorado, quizá, sea la consecuencia de vivir en una época en la que se discute la eficacia de la educación y en la que, desde una postura conservadora, se apunta a este colectivo como uno de los principales responsables (Imbernón, 1998). Se pretende que el docente se forme en la adquisición y refuerzo de todas aquellas competencias profesionales requeridas, lo que implica adquirir e integrar conocimientos sobre hechos y conceptos, y sobre procedimientos, actitudes y valores en el contexto de situaciones de reflexión, que interaccione con ellos y posea capacidades para el auto-aprendizaje, la creatividad, el pensamiento divergente, etc., (Aguirre et al., 2002). Para ello, el sistema educativo y organizacional, ha optado por la formación continua y permanente basada en un enfoque por “competencias”, que capacite al profesorado para formar al alumnado en la adquisición de las cuatro competencias básicas, que ya estableció Delors en 1996: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Según García y Castro (2012), para que un profesor sea competente, debe disponer de conocimientos teóricos y prácticos, de destrezas, habilidades y actitudes que favorezcan su desarrollo profesional.

Cuando hablamos de formación del profesorado por competencias, nos encontramos ante un concepto polisémico y complejo, que demanda nuestra consideración en este trabajo. Por este motivo, y considerando la formación del profesorado como uno de los factores de excelencia educativa y mejora de la convivencia escolar, en este capítulo, se tratará de delimitar las características del profesional de la enseñanza en el siglo XXI, su importancia para la mejora de la calidad educativa, y en especial para la gestión de la convivencia. Además, consideraremos la formación permanente por competencias, como una de las claves para fortalecer la identidad y desarrollo profesional del docente, y especialmente, para la gestión de conflictos y manejo de la convivencia. Por último se realizará un breve recorrido por los diferentes programas de formación del profesorado que se han desarrollado en las últimas décadas y que están relacionados con el tema que nos concierne.

### **3.1. RETOS DEL DOCENTE EN EL SIGLO XXI.**

Como hemos visto anteriormente, continuamente se habla en el mundo de la necesidad de hacer reformas educativas. Es precisamente por los cambios que se han producido en las últimas décadas en nuestra sociedad, que el sistema educativo se ha visto obligado a la renovación pedagógica que sugiere una evolución de una escuela tradicional y conservadora, hasta ahora predominante, hasta una escuela moderna, que pueda dar respuesta más eficaces y eficientes a las nuevas demandas de la sociedad. Hablamos, por tanto, de una transición de la pedagogía tradicional instituida por Comenius y Raticius, y que desde sus comienzos, se ha basado en el orden y el método, a una pedagogía moderna o emergente con mayor esplendor en el siglo XXI (Piñol, 2006).

Desde sus comienzos, la escuela tradicional, ha tratado de perseguir un modelo de enseñanza donde los conocimientos son transmitidos por un docente que posee la verdad indiscutible, a un grupo de alumnos que aprenden mediante la repetición y memorización, sin concebir la educación

como una formación integral del alumnado, que trate de hacerles entender el mundo que les rodea (Nóvoa, 2009). Este tipo de pedagogía, se caracteriza por la existencia de dos agentes fundamentales, el profesor que asume un rol activo y conserva la habilidad de transferir conocimientos al alumnado, y el alumno que desempeña un rol pasivo al ser dirigido por el docente (Rubio & Pérez, 2015). Las herramientas de aprendizaje que generalmente se utilizan en la pedagogía tradicional son la pizarra, los cuadernos y el libro, sumamente importante, pues representa las directrices de la cultura. En cuanto a disciplina impera el sistema autocrático, siendo el docente quien posee la autoridad en clase, mientras que los alumnos acatan sin cuestionar las decisiones del profesor.

A pesar, de que actualmente en nuestra sociedad todavía hallemos centros y docentes que se encuentran encasillados dentro de un criterio tradicional y convencional que hace difícil, si no imposible, el aprendizaje significativo de los alumnos, existe una gran expansión de la pedagógica moderna, la cual considera al alumnado un ser inteligente con capacidad para conseguir y experimentar conocimientos, y desarrollar sus capacidades y habilidades para desenvolverse de manera adecuada en su medio social, mediante herramientas como los sentidos, las vivencias de la vida real y las experiencias del educando. Se basa en el método científico, que trata de enseñar al alumnado a pensar, actuar, predecir y resolver, promoviendo el trabajo en equipo, el intercambio de ideas, la cooperación y el desarrollo de habilidades sociales. Por tanto, el papel del docente se ve modificado, pues debe poseer las habilidades y capacidades suficientes para guiar el aprendizaje y los debates, la estructura y las actividades de una clase, aceptar diversidad de opiniones, y transmitir a sus alumnos una actitud de tolerancia y respeto hacia dicha diversidad. Se fundamenta, por tanto, en cuatro principios fundamentales: la educación integral, la autonomía de los educandos, los métodos activos y la diferenciación pedagógica (Nóvoa, 2009). La pedagogía moderna es considerada, por tanto como:

Teorías modernas de la educación que vienen del centro de Europa y

que consisten en una mezcla sorprendente de cosas sensatas y de disparates, y que contribuirán a revolucionar de arriba a abajo el sistema de enseñanza tras la bandera del progreso de la educación (Arendt, 1972, p. 229).

Generalmente se caracteriza por su tendencia a considerar la educación como un proceso que dura toda la vida y no como un producto, por la interacción de los sujetos, la integración de nuevos métodos e instrumentos, la elevación de la igualdad en un espacio social, la organización social más democrática y productiva, el desarrollo de la participación y el dinamismo social (Dussel, 2004; Bauman, 2009)

Con el propósito de conocer el grado de eficacia de la pedagogía más conservadora y de la pedagogía emergente, Méndez (2012) realizó un estudio comparativo de la enseñanza tradicional y el aprendizaje activo del alumnado a través de técnicas cooperativas, característico de la pedagogía moderna, concluyendo que el aprendizaje cooperativo incrementa la motivación y el interés del alumnado, facilita el aprendizaje y la asimilación de conceptos mejorando los resultados finales en el alumnado, mientras que la metodología tradicional no. Los beneficios que tiene la pedagogía moderna en el aprendizaje del alumnado, ha hecho que su penetración en las instituciones educativas se incrementen en las últimas décadas, abriendo nuevas necesidades y retos que atender desde la educación. La falta de motivación en el alumnado, los problemas de convivencia escolar, la calidad del currículum, las relaciones sociales entre docentes y su satisfacción laboral, los cambios demográficos, los problemas migratorios, las desigualdades sociales, la declinación de cualquier responsabilidad educativa de las familias a la escuela, la frustración que algunos docentes experimentan a la hora de introducir las TIC en su práctica docente, etc., son algunos aspectos que deben ser atendidos desde un nuevo enfoque que derogue el enfoque tradicional y convencional. Esto requiere de cambios sustanciales que fomenten el progreso educativo y la renovación pedagógica.

Aunque no ha sido recogido en la lista de retos, es necesario mencionar el cambio de modelo educativo que se impone al profesorado, no siempre cualificado para atender a las nuevas situaciones que se le plantean. Dado que ha sido abordado de forma genérica en el inicio de este capítulo, y para evitar resultar repetitiva, solamente se mencionan los aspectos convivenciales asociados a este cambio de modelo educativo: dispersión y difusión del rol docente a consecuencia de la sobresaturación de sus funciones, desvalorización de la figura docente, la diversidad escolar, la integración de las tic y los problemas de convivencia.

En primer lugar, y respecto a *la dispersión y difusión del rol docente*, la complejidad del acto educativo y los cambios sociales, han convertido la profesión docente en un conjunto de tareas cada vez más dispersas y difíciles de llevar a cabo en el seno de la institución escolar, lo que conlleva una difusión del rol docente a consecuencia de la sobresaturación de sus funciones. El docente ha pasado de ser la figura que se impone en el dominio de los conocimientos, a un moderador, orientador, o un mero espectador del aprendizaje de los alumnos capaz de motivar, impulsar y acompañar al educando en su trayectoria educativa. No cabe duda, de que nos encontramos ante una crisis de identidad del profesorado, que se manifiesta en la desorientación de este colectivo dentro del ámbito escolar, por no tener un modelo determinado al que recurrir, debido a la sobresaturación de funciones docentes (Jiménez, 2011). La profesión de educar y formar, se ha convertido, por tanto, en una tarea compleja, que no es posible llevar a cabo, sin una profunda preparación científico-técnica. Este es un cambio que no todos los docentes están dispuestos a dar, pero que se ven forzados a ello, debido a las circunstancias emergentes de la sociedad y porque el sistema educativo le empujan a ello.

En lo que se refiere al *valor social de la profesión docente*, no hace muchos años era reconocido al maestro, un estatus social y cultural elevado, estimando en ellos su saber, abnegación y vocación. En la actualidad, parece asumido que la docencia es una profesión poco reconocida por la sociedad,

dato, que viene a ser corroborado por la encuesta realizada para el Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM) (2004), donde el 75,2% manifestó que la sociedad valoraba poco o muy poco el trabajo de los docentes (Marchesi & Pérez, 2004). De igual modo nuestra sociedad tiende a establecer el status social en base al nivel de ingresos, y las ideas de saber, abnegación y vocación han sufrido un fuerte descenso en la valoración social (Ibarra, 2006).

En tercer lugar, el reto educativo de la diversidad escolar es fruto del cambio experimentado por la sociedad actual. La pluralidad cultural como característica de nuestra sociedad actual está penetrando en todos los escenarios sociales, especialmente en el sistema educativo. Aunque la diversidad escolar, constituye, por tanto, una variable pedagógica de suma importancia, y no solo está determinada por la diversidad cultural, sino también por la diversidad étnica, lingüística, sexual y funcional, en los últimos años, nuestros centros educativos están acogiendo con más frecuencia, alumnos y alumnas de diferentes nacionalidades, por tanto adquiere un protagonismo especial dentro de la diversidad. Los datos que nos ofrece el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016), hablan por sí solos: en el curso escolar 2004-2005, el alumnado extranjero se situaba en 460.518 alumnos/as, mientras que el curso 2014/2015, eran ya 712.098 los que estaban escolarizados en el sistema educativo español. Esto ha promovido que además exista una diversidad étnica y lingüística, debido a la unión de diferentes pueblos en un mismo contexto educativo, donde cada uno posee unas costumbres, lenguaje, piel, religión, tradiciones, etc., diferentes. Con frecuencia la diferencia es motivo de conflicto, ya que supone una ruptura de lo convencional, de la norma, y se ve reflejado en un incremento de situaciones de exclusión social, que generan malestar en la institución educativa y deterioran la convivencia. Al respecto, un estudio llevado a cabo por Gil y Clares (2014), en centros de Andalucía, indica que los estudiantes inmigrantes sufren con mayor frecuencia, situaciones de acoso, que los alumnos nativos, siendo las conductas más abusivas, las burlas e insultos (27,53%), la difusión de mentiras (23,88%) y exclusión de

juegos (18,67%). Esta realidad, que supone malestar para algunos, se advierte como una oportunidad para el cambio y el enriquecimiento para otro, tratando de desarrollar una gestión pedagógica de calidad y equidad, en un contexto de convivencia democrática, utilizando como una de las alternativas fundamentales, la educación intercultural (Frallicciardi, 2012; Muñoz et al., 2014).

La diversidad del alumnado constituye una realidad en los centros educativos, y es un hecho que debe ser asumido por toda la comunidad educativa, en especial por el profesorado con criterios de normalización, atención personalizada e inclusión, partiendo de una perspectiva integradora, de reconocer al otro en su diversidad social, cultural y educativa, y adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a estas diversidades (Mesa, 2000). La gestión de la diversidad, debe realizarse de manera que no se produzcan exclusiones o discriminaciones, y así queda recogido en el apartado 3 del artículo 84 de la Ley Orgánica de Mejora y Calidad Educativa (2013).

En este contexto de diversidad, donde predomina la integración del alumnado, la inclusión de nuevas metodologías de enseñanza es fundamental para promover el desarrollo integral del alumnado y uno de los retos a los que nuevamente se enfrenta la escuela y el profesorado. Las instituciones educativas, deben por tanto, tratar de establecer nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje, más acordes a la nueva situación social del momento. Evitar la pedagogía tradicional y atreverse a fomentar el trabajo colaborativo y participativo, que a su vez promueva la integración del alumnado, basado en la investigación, el descubrimiento, y la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aprovechando la enorme fuerza de penetración de los materiales audiovisuales, lo que hará disminuir la brecha digital y la exclusión social que en ocasiones provoca la diversidad en las instituciones educativas (Martín, 2005).

*La integración de las tecnologías en la enseñanza, es otro de los retos del*



docente del siglo XXI, pues existe disparidad y falta de relación entre la enseñanza que se lleva a cabo desde las escuelas y lo que exige la sociedad, relacionado con conocimientos y habilidades asociados a áreas específicas vinculadas al manejo de las TIC (Nieva, 2008; Díaz et al., 2012). De manera general la sociedad de la información, y en particular las nuevas tecnologías, inciden significativamente en todos los niveles del sistema educativo, dibujando dos tipos de panoramas, por un lado, las nuevas generaciones que asimilan de manera natural esta nueva cultura, y por otro lado los centros educativos y los docentes, a los que en algunas ocasiones conlleva grandes esfuerzos de formación y adaptación (Graells, 2013). A la escuela, por tanto, se le exige la integración de esta nueva cultura, la presencia en las aulas de medios tecnológicos como ordenadores, vídeos, televisión, con finalidades lúdicas, informáticas, comunicativas, instructivas, etc.

La incorporación de estas herramientas tecnológicas conlleva la adquisición de una serie de competencias digitales tanto en el alumnado como en el profesorado y así lo pone de manifiesto el Instituto de Prospectiva Tecnológica de la Comisión Europea (IPTTS) que establece cinco competencias fundamentales: la información, la comunicación, la creación de contenidos, la seguridad o protección de datos, y la resolución de problemas (Intef, 2013). El dominio de este tipo de competencias supone otro de los retos del docente del siglo XXI, especialmente el control del uso que hagan los alumnos de estas competencias digitales, pues su práctica negativa puede estar asociado al ciberacoso o cyberbullying, cuyo impacto social, emocional, académico, convivencial, etc., pueden resultar devastadores tanto para el alumnado como para la convivencia escolar (Ortega & González, 2015).

Hablamos por tanto de una nueva modalidad de acoso escolar que se ha introducido en los centros escolares y que van de la mano de la incorporación de las nuevas tecnologías en educación “El cyberbullying”, el maltrato entre iguales a través de Internet o dispositivos móviles, que se ha convertido en un problema complejo entre nuestros adolescentes, y suele tener repercusiones indeseables en la convivencia escolar, por tratarse de

fenómeno que aunque presenta ciertas similitudes con el bullying, tiene algunas peculiaridades relacionadas, como indica (Avilés (2010) “con el anonimato, ausencia inmediata de consecuencias y efecto inhibitor por falta de responsabilidad, ausencia de claves contextuales, mirada, lenguaje corporal y culpabilidad” (p.74). Una revisión de diferentes estudios llevados a cabo, sobre la incidencia del cyberbullying, nos indican que en todos los países se constata una alta prevalencia de este fenómeno, siendo aproximadamente entre un 40% y un 55% de los escolares, los que están implicados de algún modo en este tipo de acoso, entre un 20% y un 50% informan de experiencias de victimización, y entre un 2% y un 7% haber sido víctimas de forma severa (Garaigordobil, 2011). Por tanto, la prevención e intervención desde la comunidad educativa, deberá estar relacionada con el análisis de los componentes comunes del cyberbullying, el establecimiento de medidas efectivas en el contexto en que se sucede y la formación respecto al dominio y conocimiento de las tic entre docente y discente.

No obstante, y a pesar de que la sociedad demanda a la escuela, la incorporación de las nuevas tecnologías, encontramos centros educativos que carecen de los recursos materiales necesarios para poder hacerlo. Un nuevo desafío del docente, al que se le suma las deficientes condiciones de trabajo, en un momento donde la calidad educativa, es más el fruto del voluntarismo de los profesores, que la consecuencia de unas condiciones y escenarios de trabajo apropiados. De esta manera, profesores que se enfrentan con ilusión a la renovación pedagógica, se encuentran, frecuentemente, limitados por la falta del material didáctico, recursos para adquirirlos, problemas de espacio, conservación de los edificios, penuria de mobiliario y falta de adecuación de las instalaciones educativas (Cornejo, 2009).

Otro de los retos del siglo XXI, son los problemas de *convivencia*, la aparición y gestión de conflictos escolares, y el incremento de situaciones de acoso escolar, violencia física, psíquica, etc., que afectan tanto a alumnos como a profesores y que repercuten en el deterioro de las relaciones entre los

miembros del sistema educativo y del clima institucional (Gómez & Gaymard, 2014). En este caso, al profesorado se le presentan varios desafíos, el primero relacionado con los cambios producidos en la relaciones entre alumno-profesor, y el segundo con la gestión de la convivencia. En cuanto a las relaciones entre alumno-profesor, se ha visto modificada con el paso de los años, y algunos estudios realizados aseguran que las agresiones a los profesores, se dan con mayor frecuencia en la enseñanza secundaria, y son protagonizados por alumnos de género masculino (Esteve et al., 1995), lo que deriva en un incremento del estrés, ansiedad, y bajas laborales en el profesorado. Respecto al manejo de la convivencia, el docente es considerado el principal gestor y por tanto debe poseer estrategias suficientes para manejar la convivencia y los conflictos que surgen de ella. En los últimos años, la escuela se caracteriza por la frecuencia y diversidad con la que se presentan los conflictos en los centros y en las aulas, y por la necesidad del profesorado de dar respuesta a estas situaciones. Este panorama educativo, plantea dos posturas bien diferentes, aquellos docentes que ven el conflicto como un problema y sienten cierta incapacidad para manejarlos de manera adecuada, y otros que lo visualizan desde una perspectiva de desarrollo y progreso, y se interpretan como retos educativos (Jares, 2006).

A este panorama educativo, repleto de retos para los docentes, se le suma *la proliferación de funciones a atender por el profesorado*, lo que genera presión, malestar y hacen cada vez más compleja su labor educativa. Además, han modificado su perfil profesional, entre otras razones porque debe asumir un mayor cúmulo de responsabilidades, y exigencias a las que se encuentra sometido. Durante los últimos años, la actividad del profesor se ha fraccionado con tal diversificación de funciones, que el trabajo de muchos profesores carece de la eficacia, efectividad y calidad que le corresponde, quizá no por incapacidad o incompetencia, sino por no poder cumplir simultáneamente, las diversas tareas a las que se supone que deben atender (Guillén & Guil, 2000). Además de las sesiones teórico-prácticas del aula, deben desempeñarse labores de administración; reservar tiempo para programar, evaluar, reciclarse, investigar en el aula, orientar a los alumnos y

atender a las visitas de sus padres; organizar actividades extraescolares, asistir a claustros, variadas reuniones de coordinación entre seminarios, ciclos y niveles, y vigilar edificios y materiales, recreos y comedores (Piñeyro, 2004).

Ante estos retos, el profesorado afronta su labor profesional desde dos posturas bien diferentes: en primer lugar, aquellos que se enfrenta a los desafíos con ilusión, esperanza y actitud de apertura a la renovación pedagógica mediante la formación, y en segundo lugar los que lo hacen con cierto recelo, desconfianza, pesimismo y añoranza de lo perdido, precisamente por la presteza, diversidad y complejidad con la que se suceden en nuestro contexto educativo, y tratan de dar respuesta a los problemas actuales, con patrones del ayer, lo que genera sobresaturación del docente, sensación de caos y estrés laboral. Independientemente de la postura que escoja el profesorado, esta situación afecta al clima de la convivencia que se asienta en el centro escolar, y requiere necesariamente de una revisión de la formación del profesorado.

### **3.2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO.**

Tras lo expuesto en el apartado anterior, reconocer la necesidad de formación es el posicionamiento más honesto de cualquier docente, pero una formación que se base en la investigación para dar respuesta a los problemas que surgen de la enseñanza, y un proceso donde el diagnóstico de necesidades sirva para concretar las actividades de formación que más se acercan a sus demandas formativas. Pero esta necesidad formativa no siempre armoniza bien con el interés de las administraciones públicas por obtener resultados inmediatos, por lo que en la mayoría de las actividades de formación llevadas a cabo por la administración, prima más la cantidad que la calidad de la formación (Copello & Sanmartí, 2001). Por tanto, la necesidad formativa debe ir acompañada con el compromiso docente de implicarse y participar de las oportunidades de formación que se le brindan desde diferentes contextos, especialmente, desde los centros de formación

del profesorado y desde las universidades, pero también de la exigencia de calidad en la misma. Esa demanda de mejora de la formación del profesorado, se apoya en una serie de principios epistemológicos, sustentados por autores como Dewey (citado en Pérez, 2010) que se asientan en la transformación de la realidad desde la interacción permanente de la práctica y la teoría; la relación entre teorías declaradas y verbalizadas, y teorías en uso; el aprendizaje como reconstrucción y reestructuración; la construcción de conocimientos mediante la interpretación, el análisis y la evaluación, etc.

A esta demanda de mejora, se unió el Consejo Europeo de Lisboa (2001) desde donde se establecieron líneas de actuación para mejorar la calidad la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea, y trato de mejorar la educación y la formación de profesores y formadores como uno de los principales retos del sistema educativo de la siguiente década, de manera que sus conocimientos y capacidades les permitan responder a los cambios y expectativas de la sociedad, y se adapten a la diversidad de alumnos a los que forman.

En esta misma línea, el Consejo de Barcelona (2002) estableció el objetivo de conseguir que los sistemas educativos y de formación europeos fueran un referente de calidad mundial para el 2010, y para ello propuso un programa de trabajo denominado “Programa Educación y Formación 2010”, que se llevó a cabo mediante un método abierto de coordinación, donde los indicadores y puntos de referencia sustentaran el intercambio de experiencias y buenas prácticas.

Posteriormente, el Consejo y la Comisión (2004), para identificar los avances en los objetivos propuestos desde Lisboa, se pidió, que a nivel europeo, se llevaran a cabo principios universales sobre las competencias necesarias para los profesores, que se refieren a las competencias claves que todos deben adquirir y que determinan el éxito de aprendizajes posteriores, las competencias necesarias de los docentes para sumir sus nuevos roles,

una movilidad de calidad, la convalidación y reconocimiento del aprendizaje no formal e informal, la oferta de servicios de orientación, la seguridad de la calidad de la enseñanza y la formación de profesionales.

En esta investigación se considera la formación docente como la piedra angular para garantizar la adquisición de las competencias necesarias para atender los factores positivos y negativos de la convivencia escolar en el conjunto de la comunidad educativa, por ese motivo consideramos fundamental ahondar en este concepto y conocer los tipos y modelos de formación del profesorado.

### **3.2.1. Tipologías de formación.**

Como muchos expertos señalan, el objetivo principal de la formación del profesorado, es conseguir la mejora de la calidad educativa y que repercuta en el proceso de aprendizaje del alumnado. Así se recoge en la LOMCE, al considerar que “la formación del profesorado ha de estar orientada a la mejora de la enseñanza integral y los resultados académicos del alumnado, centrándose en aquellas competencias profesionales que tienen incidencia directa en el éxito escolar, la búsqueda de la excelencia, el desarrollo de todas las potencialidades y la equidad educativa”. Pero para conseguir desarrollar este tipo de competencias es necesario partir de una formación inicial y permanente que pretenda preparar a los profesionales de la educación en la adquisición de nuevas competencias, conocimientos e ideas para construir un futuro más alentador (UNESCO, 1998). En este sentido, desde la Unión Europea, se crea el espacio europeo de formación permanente (EEFP), que comprende el espacio europeo de educación superior (EEES) donde se abarca la educación inicial del profesorado, y el espacio europeo de investigación (EEI), que requieren del espíritu europeo de cohesión e implicación de todos los miembros del sistema educativo a nivel europeo (Arís & Comas, 2011).

Respecto a la *formación inicial del profesorado*, en 2007, y como respuesta

a las recomendaciones establecidas por la Comisión Europea, se envía un comunicado al Consejo y al Parlamento Europeo, relacionado con la mejora de la calidad de la formación del profesorado, manifestando que la educación superior debe promover la profesionalización de la docencia, impartiendo programas de formación del profesorado en los ciclos de grado, máster y doctorado, que refuercen los vínculos entre formadores y alumnos y/o profesores, y que permita a los docentes y futuros profesionales de la educación, comprender la difícil tarea de gestionar situaciones complejas, actuar con pertinencia; combinar y movilizar recursos en el contexto educativo; saber aprender, aprender a aprender y a comprometerse; y saber transferir y utilizar sus conocimientos de una manera adecuada y eficaz (Le Boterf, 2001).

Estas recomendaciones han permitido que en la actualidad nos encontremos en un momento, en el que se lleva a cabo una renovación del periodo formativo. La aprobación de leyes como la Ley Orgánica de Educación (2006), la LOMLOU (2007), la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), etc., han permitido que se ponga en marcha este periodo de renovación y mejora de la educación. La desaparición de las diplomaturas e incorporación de grados, la aparición de diferentes másteres para formar a los futuros profesores de secundaria, el incremento de la autonomía de las universidades a la hora de diseñar y desarrollar las enseñanzas, etc., son algunos cambios establecidos por el Espacio Europeo de formación superior para ayudar a los nuevos profesionales de la educación a resolver los distintos problemas que surgen durante su desarrollo profesional, y a incrementar la eficacia en sus labores (Arango, 2011).

En este proceso de renovación y mejora de la educación en el que se han llevado a cabo tantas transformaciones a nivel normativo, debemos hacer hincapié en el tratamiento que se hace actualmente a través de la formación inicial del profesorado, de la convivencia escolar, por tratarse de uno de los ejes centrales de esta investigación, y porque una de las claves para prevenir

y tratar los problemas de convivencia en los centros educativos está en el conocimiento por parte del profesorado, de herramientas y procedimientos eficaces para conseguirlo.

Algunos estudios han tratado de determinar con cierto rigor, cuales son los recursos que conocen y manejan los profesores en activo y los futuros docentes tras finalizar su formación universitaria, incluso su satisfacción por la formación recibida, encontrando ciertas lagunas sobre diferentes aspectos de la convivencia escolar, falta de autoconfianza en sus capacidades para afrontar de manera exitosa los diferentes conflictos que surgen de la convivencia, y una elevada demanda formativa en este ámbito educativo (Merrett & Wheldall, 1993; Bauman & Del Río, 2005; Benítez et al., 2006; García et al., 2007). En otros estudios, se pudo comprobar que la satisfacción de los futuros profesores con la formación recibida sobre convivencia escolar es baja, siendo tan solo el 12.97% del total del alumnado participante, quien se declara bastante o muy satisfecho con ella, y un 83,03% poco satisfecho, lo que implica necesariamente una revisión de la formación inicial del profesorado en este ámbito educativo y de los planes de estudios de las universidades (Álvarez et al., 2010). Resulta por tanto, contradictorio que en una profesión donde se debe resolver diariamente conflictos, no se esté llevando a cabo una formación inicial del profesorado que les formen y les capacite para abordarlos, más aun, teniendo en cuenta que la sociedad actual en la que vivimos se caracteriza por los elevados índices de conflictividad (Palomero & Fernández, 2002).

Una de las herramientas para mejorar la convivencia escolar, y que a su vez se demanda desde el EEFS, es la reivindicación e incorporación de metodologías activas como el aprendizaje profesionalizado de los procesos de negociación, el trabajo colaborativo, etc., como un contenido esencial en su formación inicial. El aprendizaje cooperativo, debe ser un contenido fundamental de la formación inicial del profesorado, por la correlación que tiene con los objetivos educativos y por su utilidad en el aula. Como ya señaló Del barco et al. (2011), establecer estos cambios metodológicos en la



formación inicial del profesorado, implica que el docente entienda la educación como una formación integral, esté predispuesto al aprendizaje de métodos alternativos y a la adquisición de competencias asociadas a ellas. Además, estos cambios metodológicos, suponen un paso adelante en la mejora de la formación de los futuros profesores sobre convivencia escolar, pues según indica Díaz (2003), con la incorporación de las metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, la profesionalización en negociación, el trabajo en equipo, se promueve la tolerancia, la igualdad de oportunidades y se favorecen las relaciones positivas entre los sujetos. Las metodologías activas producen cambios en las conductas de los alumnos, favoreciendo la empatía tanto cognitiva como emocional, promueve la cohesión de los sujetos, disminuye las interacciones negativas, y los alumnos se sienten apoyados, aceptados por los demás (Johnson & Johnson, 1984).

Si las competencias necesarias, que se han mencionado anteriormente para gestionar la convivencia e introducir metodologías activas, no son abordadas satisfactoriamente en la formación inicial del profesorado, habrá que recurrir a la *formación permanente*, y esperar que la voluntariedad y profesionalidad de los docentes les comprometa con las mismas. Se trata, como ya indicó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, citado en Imbernón, 1998), de un proceso voluntario que permite revisar y renovar conocimientos, actitudes, habilidades que ya poseen los docentes, para actualizarse y poder dar respuesta de manera adecuada a los desafíos que la sociedad les plantea. Otros autores consideran que es una actitud profesional, un compromiso social, y un proceso integral que respalda y enriquece la formación inicial del profesorado, garantizando la calidad y la efectividad de la educación (Sanoja, 2002; Tello, 2006). Esta actitud y compromiso del que hablan estos autores, se unen al compromiso adquirido en 2006 por el Parlamento Europeo y el Consejo, aprobando una serie de recomendaciones relacionadas con las competencias claves para el aprendizaje permanente, cuyos núcleos principales están relacionados con el desarrollo de la educación y formación inicial como base para el aprendizaje permanente o complementario; la

aplicación de medidas para garantizar la igualdad de acceso a tanto al aprendizaje permanente como al mercado laboral; y el impulso de una formación permanente coherente que posea vínculos con políticas de empleo, sociales, culturales, de innovación, etc., con la que se consiga actualizar y desarrollar las competencias claves a lo largo de sus vidas.

Dada la importancia que tiene la formación permanente para la calidad y la efectividad de la educación y debido a que se trata de un tema central en esta investigación, trataré de abordarlo con más detenimiento, centrándonos en diversas consideraciones iniciales que afectan a la formación permanente, independientemente del modelo que se adapte, y que se encuentra asociados generalmente a la convivencia escolar. Así lo confirmo Vezub (2007), quien indico que la formación permanente del profesorado, es un periodo que cuenta con ciertos obstáculos relacionados con el currículum y los modelos formativos, los formadores de los docentes, y las nuevas condiciones del trabajo de los profesores. Algunos de esos obstáculos se detallan a continuación.

El principal obstáculo de los programas formativos, radica en el diseño de propuestas formativas, que según Bolam (1980), está, no solo en la escasez de conciencia de la situación del docente (Experiencia profesional, estimulaciones, contexto laboral...), sino también en la falta de un diagnóstico previo de las necesidades o nuevas demandas profesionales del docente, que impiden al profesorado beneficiarse de una buena formación permanente. Desde esta perspectiva, uno de los desafíos de la formación continua es la vinculación de la oferta formativa con los problemas del sistema educativo y las necesidades del profesorado. Según indica Vezub (2007), se observa cierta escasez de espacios o instituciones que preparen a docentes especializados en áreas concretas, tratándose de docentes de la formación inicial o superior, los que generalmente se ocupan de diseñar, impartir y evaluar programas o cursos formativos, docentes con un alto dominio de contenidos, pero con un elevado déficit en el conocimiento de la realidad de los docentes.

Otro obstáculo al que se enfrenta el profesorado durante su periodo de formación permanente, es la transformación de las condiciones de trabajo, dejando atrás la concepción de una formación basada en la transmisión de conocimientos y evaluación de resultados. Los cambios sociales han provocado la aparición de nuevas funciones, demandas y competencias al perfil profesional del docente, relacionadas principalmente con el manejo de las tecnologías, la atención a la diversidad, el dominio de varios idiomas, el incremento de las dificultades de aprendizaje, y la gestión de conflictos y mejora de la convivencia escolar (Pavié, 2011). En cuanto a este último aspecto, la institución escolar, es considerada un entorno social, donde converge cierta diversidad cultural, étnica, sexual, funcional, lingüística, de religión, de género, de pensamiento, etc., y donde se promueven las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. La escuela es por tanto, un lugar de socialización donde afloran todo tipo de conflictos escolares, que entorpecen el buen desarrollo formativo del alumnado y que dependiendo de su gestión, pueden llegar a deteriorar o fortalecer la convivencia institucional. En este sentido, tanto el profesor, por tratarse de uno de los principales gestores de la convivencia y transmisores de conocimientos, como los formadores del profesorado, por ofrecer una formación especializada, basada en las necesidades del docente, adquieren un papel determinante para afrontar estos retos (Donnelly & Watkins, 2011).

Por otra parte, continuando con el desarrollo de un paradigma epistemológico tradicional, se detectan carencias en la relación entre los contenidos establecidos en los programas formativos, y la realidad educativa a la que posteriormente se enfrentan los docentes (Vezub, 2007), lo que constituye un obstáculo más a considerar en la formación permanente. Se hace necesario establecer un plan formativo en el que predomine un modelo que se adapte a las necesidades del profesorado y acerque lo máximo posible, los contenidos propuestos, a la realidad que rodea al docente en su contexto laboral. En ocasiones, los planes de formación permanente se caracterizan por su carencia innovadora, quizá por estar basado en un modelo tradicional, y sus contenidos, tiempos y escenarios carecen de

relación con el desempeño del docente en la escuela (Imbernón, 2007; Álvarez, 2007). Por tanto, lo que se demanda para poder atajar estos obstáculos, son planes de formación permanente fundados en los problemas más frecuentes del docente, y adaptados al ámbito educativo donde se desenvuelve el profesor, pues constituye el núcleo de la realidad educativa actual, y contribuye a reforzar y complementar los conocimientos teóricos adquiridos durante el periodo formativo, siempre desde del trabajo colaborativo como principal estrategia metodológica (Gairín, 2011; Botía & Bolívar, 2012).

### **3.2.2. Modelos de formación permanente.**

A lo largo de este capítulo, hemos hablado de los cambios que sufre nuestra sociedad, la manera en la que influye en la educación y en el desarrollo profesional del docente, lo que ha provocado que se demanden profesores con un elevado perfeccionamiento profesional y renovación de conocimientos, que les permita ser lo suficientemente competentes para actuar, reflexionar sobre su práctica, y adaptarse a las situaciones conflictivas y cambiantes que surgen tanto en el aula como en el contexto social. Un sistema de perfeccionamiento mediante la formación permanente del profesorado, que este dirigida hacia el modelo educativo al que pretenden que recurran los docentes, y que supone la delimitación de un modelo de trabajo en los centros educativos y con los alumnos (De la puente, 2005).

Cuando hablamos de modelos de la formación permanente, debemos partir dos tipologías bastante extendidas en las últimas décadas, la formación en el centro escolar, y la ofertada por otras instituciones formativas (Rodríguez, 2005). La modalidad más desarrollada en el ámbito de la formación permanente, es la ofertada desde otras instituciones formativas, desarrollada principalmente por el centro de profesores y recursos (CPR). El CPR, es un organismo formativo, externo a la formación universitaria que pretende mejorar la calidad educativa y favorecer el desarrollo profesional de los docentes, mediante la implicación de estos en

su proceso formativo. Mantiene la idea de un modelo combinado con el modelo transmisivo, implicativo y autónomo, que se adapte a las necesidades de cada centro y/o grupo de docentes (Barrio, 2005). Transmisivo porque se transfiere información adquirida en seminarios, talleres y cursos; implicativo porque combina la reflexión del profesorado sobre su praxis docente con estrategias de investigación; y autónomo por la existencia del auto perfeccionamiento sin la implicación de instituciones o agentes externos (Gutiérrez, 2005). Esta modalidad es considerada algo externa, pues queda alejada del campo de desempeño del profesorado. Concretamente, reside en la realización de cursos o seminarios específicos, donde predomina la fundamentación teórica, y prácticamente se omite la aplicación de lo aprendido a la práctica diaria del aula (Copello & Sanmartí, 2001). No obstante, en los últimos años, se viene desarrollado la formación del educador en el propio centro educativo, que gira en torno a temas concretos de especial interés para el profesorado. Esta formación se fundamenta en la realidad educativa del docente, tratando de transformar su práctica diaria.

Independientemente de si la oferta formativa proviene del propio centro o de otras instituciones, en ambos casos, basaron la construcción del conocimiento, según indica (Font, 2010) en tres modalidades, la pre-constructiva, re-constructiva y co-constructiva. La modalidad *pre-constructiva* parte de un programa donde los contenidos, actividades, espacios y temporalización son cerrados. Pretende que el docente construya, dentro de unos límites y objetivos establecidos por el formador, y que posteriormente trasmita al alumnado, de una manera veraz lo aprendido durante su periodo de formación.

Por el contrario la modalidad *Re-constructiva* se fundamenta en la idea piagetiana del cambio que se genera debido al desequilibrio que produce un conflicto, y posteriormente un proceso de re-equilibrio (Piaget, 1978); la investigación/acción de Carr y Kemmis (1986); y la reflexión sobre la acción de Liston y Zeichner (1993). Esta modalidad, pretende promover el cambio,

mediante el conflicto que se crea en el docente, debido a las divergencias existentes entre lo que piensa y como actúa en la realidad durante su praxis. Concretamente se pretende que el docente construya su conocimiento y promueva cambios, a través de la investigación sobre su propia praxis y la reflexión sobre lo investigado. Por tanto, se trata de programas abiertos, cuyos temas, procedimientos y temporalización, dependen de las reflexiones de los docentes sobre sus prácticas y problemas en el ámbito educativo.

Sin embargo, la modalidad *co-constructiva* pretende adaptar los contenidos, temas, procedimientos, metodología y temporalización del programa formativo, a las necesidades del profesorado que participa en dicha formación, y para ello plantea, dentro de unos límites fijados por el formador, que esos aspectos sean negociados con los docentes.

Además de estas tres modalidades, existen otros modelos formativos como el tradicional, el modelo autónomo y otros modelos que derivan de él, el modelo de investigación, el modelo de desarrollo y autonomía, el modelo SIPPE, el modelo de desarrollo curricular basado en la escuela (DCBE), el modelo de formación del profesor como sujeto reflexivo crítico, y el competencial (Marcelo, 1994; Peluffo & Knust, 2009). El *modelo tradicional*, es el paradigma más extendido y practicado en las instituciones formativas relacionadas con la formación del profesorado, establece una disociación entre los contenidos y los procedimientos, centrando la teoría en la trasmisión de conocimientos y comprensión de los contenidos, y la práctica mediante ensayo-error (Castillo & Cabrerizo, 2006). Este procedimiento se inclina más a la dependencia e imitación de conductas didácticas, que a la comprensión y a la reacción de los docentes mediante comportamientos basados en sus propias ideas, convicciones y principios.

El *modelo autónomo* es aquel que considera a los docentes, sujetos capaces de comenzar, proyectar y seleccionar procesos de formación. En esta modalidad, los docentes deciden aprender por si mismos los aspectos que consideran necesarios para poder desempeñar su profesión de la mejor

manera. Del modelo autónomo, surge el *de formación orientada individualmente*, que sitúa al profesor como el principal responsable de establecer los objetivos a conseguir, y por consiguiente, planificar y desarrollar su propia formación (Imbernón, 1998). Desde esta posición de implicación y autonomía, aparece el *modelo de desarrollo y mejora*, mediante el cual, se transmiten estrategias de planificación curricular, dinámicas de grupo, resolución de conflictos, etc., que promuevan la implicación del profesorado en el proceso de desarrollo curricular y en el diseño y desarrollo de proyectos didácticos (Sánchez, 2009).

Estrechamente relacionado con el modelo autónomo, surge el *de investigación*, pues es el docente quien, de forma individual o grupal, selecciona el área temática en la que desea centrar su formación, realiza todo un proceso de búsqueda de información y análisis de datos, y finalmente efectúa los cambios que considere precisos. Concibe la formación desde una posición libre, pudiendo adquirir un carácter formal o informal, realizarse en el aula, en el CPR (centro de profesores y recursos) o a través de cursos o programas desarrollados en el contexto universitario (Sánchez, 2009).

El *modelo SIPPE* y el *modelo de desarrollo curricular basado en la escuela* (DCBE), se centran en la formación permanente del profesorado y su perfeccionamiento, partiendo del contexto educativo real del docente, y supone una mejora cualitativa de su perfil profesional y práctica pedagógica. Concretamente el *SIPPE* considera que la renovación educativa, el perfeccionamiento y la profesionalización del profesorado, la investigación dentro del aula, y la documentación pedagógica, son aspectos fundamentales para alcanzar una formación del profesorado eficaz (Gutiérrez, 2005). El *modelo DCBE*, surge de limitaciones curriculares y socio-políticas y es el resultado de un trabajo cooperativo entre investigadores y docentes. Se basa en tres grandes teorías, la teoría de la organización; la teoría del curriculum y del cambio curricular; y la teoría de la investigación-acción crítica de la educación, y establece una metodología

basada en la identificación y análisis de necesidades, la planificación, la intervención y evaluación (Yanes, 1989). Además, sitúa al centro como principal promotor del cambio y se caracteriza por la asociación que establece el currículum entre profesor y educando, el elevado grado de autonomía de las instituciones educativas, la puesta en práctica de todas las competencias y habilidades del docente que son reclamadas por el desarrollo curricular, y la implicación de otros agentes e instancias ajenas al sistema educativo (Holly, 1988).

Por otro lado, se propone un *modelo de formación del profesor como sujeto reflexivo crítico* (Porlán & Rivero, 1998), que parta de un marco teórico referencial y de una reflexión grupal e individual sobre la práctica y sobre la reflexión de dicha práctica dentro de la zona de desarrollo próximo de cada profesor. Además, concibe una reflexión distanciada, con la transmisión de estrategias que favorezcan al profesorado el inicio de una reflexión dialogada, y entiende la formación del profesorado como un proceso donde predomina: la reflexión como formación, la formación basada en la reflexión sobre la práctica, y la observación como habilidad reflexiva (Copello & Sanmartí, 2001). Considera que la reflexión va unida a la actividad profesional del docente, y a través de ella se intenta, que éstos adquieran y desplieguen una serie de habilidades que le ayuden a comprender, analizar y evaluar su práctica profesional, aludiendo a una formación basada en la colaboración entre docentes (Grau, Gómez & Perandones, 2009).

Actualmente, en todo el sistema educativo y en especial en los procesos de formación continua del profesorado, se abre camino, poco a poco, el *modelo por competencias*, cuyo perfil está diseñado por competencias y son entendidas como tareas específicas de una profesión (Sallan, 2011). Además, la estructura curricular se diseña en torno a módulos o situaciones de aprendizaje integradas en la formación de las competencias después de haber terminado la formación superior inicial. En este modelo, el docente adquiere el rol de mediador, el modelo pedagógico está centrado en el estudiante y en un enfoque crítico, basado en problemas, y posee



implicaciones curriculares, implicaciones didácticas e implicaciones en la evaluación (Gómez, 2002; Peluffo & Knust, 2009). Se trata de un modelo, cuya organización y desarrollo curricular se basa en situaciones profesionales reales, donde la planificación se realiza de tal manera que se intenta evitar que en todas las materias se trabajen y evalúen todos los contenidos, y una evaluación auténtica que trata de conocer los resultados necesarios para mejorar.

Como podemos observar, los diferentes modelos presentados, que se recogen de manera resumida en la tabla 3.1, muestran rasgos que los hacen diferentes unos de otros, y rasgos en común. De cualquier manera, cada uno de los modelos establece un enfoque diferente de la formación del profesorado, ya sea desde una perspectiva tradicional con un modelo cerrado, o desde una óptica más progresista donde se atiende a las necesidades del profesorado y a su contexto real, como el modelo por competencias.

Tabla 3.1.  
*Modalidades de formación permanente del profesorado.*

<b>MODALIDAD</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
Modalidad Pre-constructiva	Modelo cerrado, todos los aspectos (contenidos, objetivos, procedimientos, etc.) están establecidos previamente.
Modalidad Re-constructiva	Modelo abierto. Pretende promover el cambio desde el conflicto creado entre la praxis y las convicciones del docente.
Modalidad Co-constructiva	Modelo abierto. Trata de adaptar el programa formativo a las necesidades del profesorado.
Modelo Tradicional	Disociación entre contenidos y procedimientos. Teoría centrada en trasmisión y comprensión de conocimientos. Practica basada en ensayo-error.
Modelo Autónomo	Consideran al docente capaz de llevar a cabo de una manera autónoma su proceso de formación.
Modelo de desarrollo y mejora	Desarrollan estrategias de planificación curricular, resolución de conflictos, etc., para promover la implicación del profesorado en el proceso de desarrollo curricular y en el diseño de proyectos didácticos.
Modelo de Investigación	Relacionado con el modelo autónomo. El docente de manera individual o grupal busca información sobre el área deseada, analiza los datos y efectúa los cambios considerados.
Modelo del profesorado como sujeto reflexivo crítico.	Parte de un marco teórico referencial y una reflexión sobre la práctica y sobre la reflexión de dicha práctica dentro del contexto más cercano del profesor. Entienden la formación como aquella actividad donde predomina la observación y la reflexión para comprender, analizar y evaluar su práctica profesional.
Modelo SIPPE	Formación del docente basada en la renovación educativa, el perfeccionamiento y la profesionalización del profesorado, la investigación dentro del aula, y la documentación pedagógica.

Modelo de desarrollo curricular (DCBE)	Resultado de un trabajo cooperativo entre investigadores y docentes. Sitúa al centro como principal promotor del cambio.
Modelo por competencias	Perfil está diseñado por competencias. Estructura curricular diseñada en torno a situaciones de aprendizaje integradas en la formación de las competencias tras la formación superior inicial. Posee implicaciones curriculares, didácticas y de evaluación.

Fuente: Piaget (1978); Yanes (1989); Marcelo (1994); Imbernón (1998); Porlán y Rivero (1998); Copello y Sanmartí (2001); Gómez, (2002); Gutiérrez (2005); Castillo y Cabrerizo (2006); Sánchez (2009); Grau et al. (2009); Peluffo y Knust (2009). Font (2010); Sallan (2011).

Los diferentes modelos propuestos, han permitido comprobar que la formación continua del profesorado no tiene por qué ceñirse a la aplicación de un solo modelo formativo. La combinación de acciones formativas en el propio centro de trabajo con las ofertadas por otras instituciones, como los centros de profesores y recursos o universidades, enriquecerá su conocimiento, siempre y cuando la planificación, desarrollo y aplicación de ese modelo, se adapte a las necesidades formativas del profesorado, a la realidad existente en su contexto laboral y les dote de las competencias necesarias para enfrentarse a los retos y demandas de la sociedad. Estaríamos hablando de un modelo contextualizado en el ámbito de actuación del docente, basado en situaciones reales, en el que predominen los grupos de trabajo, y el trabajo autónomo, además de favorecer la reflexión grupal e individual de la práctica profesional y enriquezca el aprendizaje del docente mediante el intercambio de experiencias renovadoras y la adquisición de competencias. Hacemos especial hincapié en la adquisición y consolidación de competencias en el profesorado, porque en la actualidad también se le otorga gran importancia a nivel científico-educativo, estableciendo una revisión y reforma de la formación del profesorado, y planificando, desarrollando y evaluando programas de formación superior inicial y permanente, basados en un modelo por competencias. Por ese motivo, trataremos de profundizar en este modelo a lo largo del siguiente apartado.

### **3.3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO POR COMPETENCIAS.**

La formación basada en competencias, se encuentra apoyada por organismos internacionales como la OCDE (2001), la Unión Europea o el Consejo de Educación Europeo de Educación Superior (2005 y 2006). También en España las distintas leyes educativas (LOGSE, LOE y LOMCE) establecían su propia definición y clasificación de aquellas competencias básicas que debían ser adquiridas durante el proceso educativo siguiendo las directrices europeas.

Igualmente en las conclusiones del documento elaborado por Eurydice (2002), ya se afirmaba que todos los países incluían referencias implícitas o explícitas al desarrollo de competencias. En el caso de España se abordaban las competencias de manera latente en el desarrollo del currículum, ya en la LOGSE (1990). Años más tarde, y con la entrada en vigor de la LOCE (2002), se establecía como una de las finalidades de las evaluaciones generales de diagnóstico en educación primaria y secundaria, la verificación de nivel de adquisición de las competencias básicas. Por otra parte, el Parlamento Europeo y el Consejo (2006), estableció un marco de referencia Europeo común, en el que se proponían ocho competencias clave para un aprendizaje inicial y permanente, que ayudara a los ciudadanos a mejorar, y explotar de una manera adecuada, su desarrollo personal, inserción social, ciudadanía activa, etc. Concretamente, se hacía referencia a las siguientes competencias: lengua materna; lenguas extranjeras; matemáticas, ciencia y tecnología; digital; sociales y cívicas; conciencia y expresión culturales; iniciativas y espíritu de empresa; aprender a aprender, que, aunque fueron adaptadas al sistema educativo español, se incorporaron a los borradores de los decretos curriculares de desarrollo de la LOE (Unión Europea, 2005, 2006; LOE, 2006; Rodríguez & Díez, 2014).

En la actual ley orgánica de mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2014), también se establece una serie de competencias básicas que todo alumno debía adquirir en la etapa educativa, alineadas con las establecidas

por la Unión Europea, como son la competencia en comunicación lingüística, competencia matemática y competencia básica en ciencias y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, y conciencia y expresiones culturales.

En este proceso de adquisición de competencias, el papel del docente adquiere especial relevancia, como profesional de la enseñanza que trata de conseguir que sus alumnos alcancen las competencias establecidas por el Parlamento Europeo y del Consejo (2006), o la LOMCE. En este sentido, si los docentes deben formar a sus alumnos para que alcancen estas competencias básicas ¿No deberán recibir también, una formación específica y eficaz en el dominio de determinadas competencias vinculadas a su profesión docente? Esta cuestión, lejos de ser únicamente planteada en la investigación, es debatida por el Consejo de la Unión Europea, y así queda reflejado en últimas conclusiones del Consejo del 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes, en las que se invita a los estados miembros junto a los implicados en el proceso de enseñanza, a que desarrollen un marco general de competencias profesionales para el profesorado, donde se determinen la competencias necesarias para su perfil profesional, que den respuesta a las nuevas necesidades y demandas sociales. Como señalan las últimas orientaciones europeas en esta materia será necesario, por tanto, establecer aquellas competencias profesionales que necesitan los docentes en las distintas fases de sus vidas profesionales y transmitir las a través de programas formativos tanto en educación superior inicial, como en la educación permanente del profesorado (Unión Europea, 2014).

En España, la puerta de entrada de las competencias en educación superior, fue a través del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), desde donde se planteó el Proyecto Tuning, el cual trazó puntos de referencia, expresados en términos de resultados de aprendizaje y competencias. Según el proyecto Tuning, los resultados de aprendizaje se expresaban en niveles de competencia que debían conseguir los estudiantes.

Aunque el proyecto Tuning fue dirigido a personas que se encontraban en los dos primeros ciclos de graduación, contó con reconocimiento académico y fue compatible con programas de estudio europeos, aprendizaje a distancia y la educación permanente (Fernández, 2006). Además estableció una diferenciación entre las competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas), las cuales compartían aspectos comunes a cualquier titulación, y las competencias específicas de cada campo de estudio (Área, 2004).

Como bien indicaba Arreaza et al. (2009), todas las personas gozamos de capacidades que nos permiten resolver cualquier situación, sin embargo, una vez inmersos en la misma, no siempre somos competentes para dar la mejor respuesta. La formación del profesorado basada en competencias, trata precisamente, de formar al profesorado de tal manera que éstos puedan enfrentarse a los retos educativos, y dotar a los estudiantes de capacidades para trabajar con los contenidos que se imparten, así como apoyar su desarrollo profesional y fortalecer su identidad como expertos en la educación (Nova, 2011; Ríos & Gómez 2013). Desde esta perspectiva, la formación del profesorado se plantea como un proceso de renovación profesional, donde la estrategia fundamental radica en una adecuada formación por competencias donde los conocimientos, las técnicas, competencias, actitudes, etc., que se espera que consigan los docentes, así como los resultados están determinados, y los criterios para conseguir dichos resultados son conocidos por todos desde un principio (Dickson, 1975).

En las últimas décadas y debido a los cambios sociales y al incremento de demandas en el profesorado, el discurso sobre este tipo de formación ha conllevado también implicaciones curriculares, didácticas y de evaluación (Gómez, 2002). Las implicaciones curriculares están relacionadas con la revisión de los objetivos de formación del currículum, y el diseño de un currículum por competencias, integrado, donde se trabaje sobre procesos y no sobre contenidos. En las implicaciones didácticas, se plantean

modificaciones metodológicas, donde se trata de utilizar un método basado en el educando y en el proceso de aprendizaje, mediante metodologías basadas en el trabajo por proyectos (se desarrollan procesos de Enseñanza-aprendizaje a partir de situaciones problemáticas propias del docente), la resolución de problemas y talleres y seminarios. Y en cuanto a las implicaciones en la evaluación, se trata de uno de los aspectos más complejos dentro de la formación por competencias, pues implica realizar una transformación de una evaluación por logros o resultados a una donde se evalúe el proceso de aprendizaje (Zapata, 2005).

En cualquier caso, cuando hablamos de formación del profesorado por competencias, se hace necesario también determinar y clarificar lo que es una competencia y lo que son las competencias del profesorado. En ese sentido, por competencia entendemos, la selección y combinación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y normas que dan respuesta de una manera exitosa a las situaciones o exigencias personales y sociales que se nos plantean en un contexto determinado, y que se pueden medir de un modo fiable para demostrar que diferencia al trabajador que tiene un desempeño con resultados excelentes, del que no lo tiene (Perrenoud, 2007; Rué, 2007).

Desde la Unión Europea, se definen las competencias como la composición de conocimientos, capacidades y actitudes apropiadas para ese contexto, y entienden que las competencias claves son aquellas que todo profesor debe poseer, para conseguir su realización y desarrollo personal, una ciudadanía activa, e inclusión social y laboral (Unión Europea, 2006). Por tanto, desde esta definición, se pueden considerar las competencias, además, como el desempeño de capacidades (González & González, 2006).

Lasnier (2000) considera que son un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de los conocimientos y de los propios recursos personales (cognitivos, afectivos, psicomotores y sociales) que se utilizan eficazmente para resolver una tarea o problema exitosamente.

Por otra parte y para aproximarnos un poco más a la comprensión del concepto de competencias, Cano (2008) indica tres elementos que caracterizan las competencias: articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal; se desarrollan mediante la combinación de la formación inicial, la formación permanente y la experiencia personal; y toman sentido en la acción, pues con ellas, se trata de dar respuesta a las situaciones planteadas en distintos contextos.

Todos estos planteamientos y definiciones de lo que son las competencias, están estrechamente relacionados con el planteamiento que realizó Mertens en 1996, cuando comenzó a profundizar y teorizar sobre la formación del profesorado por competencias, desarrollando tres modelos formativos que se correspondían con diferentes concepciones y modos de definir y conceptualizar las competencias: el enfoque conductivista, el funcionalista, el constructivista y el holístico o integrador. Según Mertens, el conductivista se fundamenta en el modelo norteamericano de la década de los 70 y 80, considera que las competencias son atributos, y las define como aquello que provoca acciones en los profesionales a través de tres niveles jerárquicamente ordenados: motivación y personalidad (nivel subconsciente), autoimagen y rol social (nivel consciente) y habilidades (nivel comportamental). En segundo lugar, plantea el enfoque funcionalista, mediante el cual entiende las competencias como el conjunto de habilidades y conocimientos, y trata de diferenciar entre el sistema y el entorno, considerando que los profesionales deben estar capacitados para el desempeño de acciones y conductas que den resultados propios de personas competentes. En tercer lugar, con el enfoque constructivista establece una relación entre construcción de competencias, normas e implantación de estrategias de capacitación, definiendo las competencias como una construcción colectiva que parte de la interacción de conocimientos, de actividades formativas, y de experiencias previas, aportes personales dentro de la organización educativa. Finalmente propone el enfoque holístico o integrado, el cual considera que las competencias son atributos como conocimientos, habilidades, valores, actitudes, etc., y trata de recoger los

mejores aspectos de los enfoques anteriores.

Otros autores como Gonczi y Sydney (1997), y Hager et al. (1994) a través de sus trabajos también hacen mención al enfoque conductista, sin embargo incorporan tres nuevos enfoques de competencias: El enfoque de competencia genérica, el de competencia integrativa, y el de competencia holística. El enfoque de competencia genérica considera que las competencias se identifican con conocimientos, habilidades y actitudes, mientras que el enfoque de competencia integrativa entiende las competencias como la integración además de capacidades. Por el contrario, el enfoque de competencia holística otorga la importancia que merece a las competencias, como la representación que tiene el profesional en el contexto laboral. Dentro de este enfoque holístico, encontramos a Cheetham y Chivers (1998) quienes plantean un enfoque que pasa por tres modificaciones, la primera se basa en un enfoque holístico y comprensivo; la segunda modificación establece meta-competencias, diferenciando entre súper-competencias y trans-competencias; mientras que la tercera y última modificación reconoce la reflexión como una de las meta-competencias.

En 1995, Le Boterf, presenta el modelo sistémico de las competencias, y para ello parte de la consideración de las competencias como un proceso en el que el docente es capaz de movilizar recursos psicológicos; aptitudes y cualidades; conocimientos generales, específicos de la profesión y procedimentales; evaluaciones; capacidades, etc. Finalmente, el resultado de todo ello, es la práctica profesional, que dependerá de las peculiaridades de cada contexto y de las funciones movilizadas por el profesorado. Además establece una diferenciación entre competencias técnicas relacionadas con el saber hacer y con el dominio de métodos y técnicas específicas de cada profesión, y competencias sociales como la motivación, valores, la capacidad de relación, etc. Sin embargo, Bunk (1994) clasifica las competencias en cuatro categorías diferenciando entre competencias técnicas (el dominio de los contenidos y destrezas necesarias en el ámbito de trabajo), metodológicas (el dominio de procedimientos para desarrollar las tareas encomendadas),



sociales (poseer capacidad de colaboración con otros sujetos aplicando habilidades comunicativas que favorezcan la consecución de objetivos y el entendimiento grupal), y participativas (poseer la capacidad de participar dentro del ámbito laboral de manera responsable).

Años más tarde, Velde (1999) propone el modelo relacional-interpretativo, con el cual pretende transmitir la importancia que tiene la concepción laboral en el lugar de trabajo, ya que puede provocar limitaciones en el aprendizaje de la práctica profesional, o extenderlo hacia una opción holística, relacional e interpretativa. Desde esta perspectiva, se entiende que el desarrollo de competencias engloba todos los contextos laborales que influyen en el aprendizaje, como los sujetos, las relaciones y la interpretación de las competencias, entre otros.

Relacionado con este último modelo, Sandberg (2000) propone el modelo fenomenográfico-interpretativo, fundamentado en un enfoque interpretativo, donde las competencias dependen de la forma de concebir el trabajo para el profesional. Dependiendo de la concepción del profesional se desarrollan o no, atributos como el conocimiento y habilidades fundamentales, y se organizan en competencias laborales.

Posteriormente, Escudero (2008) se fundamenta en dos posibles modelos por competencias: el modelo de diseño por objetivos y el modelo de proceso, cuestionando la adecuación de uno u otro modelo para la formación del profesorado. Mientras que el modelo de diseño por objetivos es considerado lineal, jerárquico y fragmentario, y trata de describir lo que se espera que deben aprender los alumnos, tratando de entender los contenidos como algo instrumental, el modelo de proceso entiende la educación como una actividad humana, reflexiva cultural, abierta y experiencial, otorgándole gran relevancia a las titulaciones, la propuesta de diseños en función de las unidades globales, y las competencias y metodologías.

Dentro de estos modelos establecidos por Escudero, se definen las

competencias propias del perfil profesional del docente, considerándolas el conjunto de valores, creencias y responsabilidades, sin olvidar los conocimientos técnicos, capacidades y disposición de los docentes, tanto a nivel colectivo, como de esfuerzo personal. Este autor establece una agrupación de las competencias en tres grandes categorías: las capacidades para aplicar el conocimiento; la responsabilidad profesional; y el conocimiento básico sobre el desarrollo y aprendizaje de los alumnos (su diversidad cultural, personal y social, y el dominio de los contenidos específicos de cada una de las áreas).

Por otra parte, Coll y Martín (2006) resaltan la capacidad del docente para integrar y transferir todos los conocimientos aprendidos mediante un aprendizaje a lo largo de la vida, actuando de acuerdo a las metas propuestas. Perrenoud (2007) considera que un docente competente debe organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, administrar la progresión de los mismos, concebir y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación, envolver a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, otorgándoles un papel activo en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, trabajar en equipo, participar en la administración de la escuela, informar e involucrar a los padres, hacer uso de las nuevas tecnologías, enfrentar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, y administrar su propia formación continua.

Del mismo modo, Curiel (2005) mantiene que los docentes competentes deben poseer una serie de competencias básicas, genéricas y específicas, para consolidar su identidad profesional, aunque pone el acento en las competencias básicas como algo imprescindible para el desempeño laboral del docente, pues entiende que están constituidas por comportamientos y actitudes asociadas a conocimientos formativos fundamentales como la capacidad de expresión, capacidad lecto-escritora, y comunicación oral.

Otra agrupación de competencias, fue la establecida por Comellas (2000) que diferencia entre las competencias inherentes a las personas (comunicativas, emocionales, relacionales y cognitivas), y las competencias

profesionales (la vida del aula, el alumnado, la disciplina y saberes específicos). Concretamente, en el proyecto de la OCDE/OECD (2001), denominado Definición y Selección de competencias (DeSeCo) se delimitaron las competencias como aquellas capacidades necesarias para dar respuesta a las demandas, y poder realizar las tareas propuestas de una manera eficaz. Por su parte, la OECD, clasificó sus competencias claves, en tres amplias categorías: usar herramientas de manera interactiva, interactuar en grupos heterogéneos, y actuar de forma autónoma. Dentro de estas tres categorías, resulta interesante destacar la importancia que tienen las competencias relacionadas con la gestión de la convivencia y que se recogen en la tabla 3.2, especialmente la habilidad de relacionarse bien con otros, la habilidad de cooperar o la habilidad para manejar y resolver conflictos.

Tabla 3.2.  
*Competencias generales y específicas según la OECD (proyecto DeSeCo).*

<b>COMPETENCIAS GENERALES</b>	<b>COMPETENCIAS ESPECIFICAS</b>
Usar herramientas de manera interactiva	La habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva. Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva. La habilidad de usar la tecnología de forma interactiva.
Interactuar en grupos heterogéneos	La habilidad de relacionarse bien con otros. La habilidad de cooperar. La habilidad de manejar y resolver conflictos.
Actuar de forma autónoma	La habilidad de actuar dentro del gran esquema. La habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales. La habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.

Fuente: OECD (2001).

Como hemos podido observar, en las últimas décadas, la formación del profesorado ha ido evolucionando, estableciendo adaptaciones de los programas por objetivos, a programas por competencias estrechamente relacionadas con los contenidos, que además ahora son considerados como un saber hacer más complejo e integrador, lo que ha implicado una nueva organización curricular, cambios metodológicos, etc., (Lasnier, 2000). Esta evolución de la que hablamos, ha sido importante, a la vez que necesaria para formar docentes competentes, que puedan dar respuesta a los retos y desafíos que la sociedad les plantea y a las nuevas situaciones que se crean

en los contextos educativos. Además, diversos estudios ponen de manifiesto que la formación del profesorado por competencias es especialmente importante, y considerada una vía hacia la mejora de la práctica docente (Guyton & Farokhi, 1987; Ion & Cano, 2012). Igualmente, otros estudios, sugieren que la formación del profesorado por competencias es primordial, pues supone un incremento de los conocimientos del profesorado, lo que influye en su motivación por el aprendizaje y repercute en el rendimiento de los estudiantes (García, 1998; Trigwell et al., 1999; Ho et al., 2001).

En ese sentido, creemos que la formación por competencias conlleva una serie de beneficios tanto para el docente como para el alumnado, que se deberían contemplar en la revisión y actualización de la formación del profesorado, de sus planes de estudios y los títulos que ofrecen, adecuándolos a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral actual, y a las demandas que éste requiere a los que se incorporan a él, promoviendo aprendizajes que lleven a comprender y habitar el mundo y a desarrollar una profesión de modo eficiente.

### **3.4. PAPEL DEL DOCENTE Y COMPETENCIAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.**

La conflictividad en los centros escolares, ha dejado de ser un fenómeno eventual, para convertirse en una cuestión bastante presente en la vida escolar. Actualmente las situaciones conflictivas en las que se ven afectados docentes y alumnos, se han visto incrementadas, y han aparecido diferentes modos de expresión de la violencia. No hablamos de un fenómeno aislado de nuestro país, sino que se extiende a diferentes países de la Unión Europea, lo que ha promovido la sensibilización de todos los sectores de la comunidad científico-educativa, por mejorar el estado de la convivencia escolar (Cangas et al., 2007). Sin embargo, transformar el clima escolar negativo, requiere de un proceso largo y continuo, y del esfuerzo y la implicación de todos los miembros del sistema educativo, especialmente del profesorado, por tratarse de un agente vital en la transformación educativa. Este juega un papel

dinámico y activo dentro los centros escolares (Murillo, 2003), y además según la OCDE (2005), se considera un factor esencial en la calidad de la enseñanza, estimando que es el principal responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, tanto la sociedad como las instituciones educativas, esperan de los docentes, que no solo preparen a las nuevas generaciones para abordar los retos de su tiempo, sino que además fomenten ambientes educativos donde el respeto a los demás, dé como fruto una convivencia sostenida en valores sociales y morales, y posean la capacidad de tomar decisiones y resolver los problemas propios de la convivencia escolar (Gómez et al., 2002; Marchesi, 2007). En este sentido, la práctica docente debería ir vinculada a dos de los pilares básicos de la educación: “Aprender a vivir juntos” donde se apoya la transmisión de valores democráticos, y “aprender a ser” con el fin de fundar la autenticidad de los sujetos (Delors, 1996). Ambos estrechamente relacionados con la importancia del aprendizaje de la convivencia y con los retos que conlleva para el profesorado, así como para fomentar las relaciones interpersonales y de colaboración, practicar las competencias y hábitos democráticos, o promover la participación activa de todos los implicados o agentes.

No obstante, desde la comunidad educativa, actualmente, encontramos dos grandes tipos de respuestas ante el comportamiento antisocial y problemas de convivencia, por un lado la respuesta global o preventiva, y por otro la respuesta secundaria y terciaria (Olmedilla, 1998). En la “respuesta global o prevención primaria”, se considera necesario formalizar el curriculum escolar y la estructura organizativa del centro, y en el que se recojan aspectos como el aprendizaje de la convivencia, el desarrollo de relaciones interpersonales de colaboración, y la práctica de los hábitos democráticos (Torrego & Moreno, 2003). En cuanto a la respuesta secundaria y terciaria, consiste en la aplicación de programas específicos más o menos ambiciosos, desarrollados por expertos, y que se vienen aplicando en centros educativos desde hace años para mejorar la formación

de los docentes en cuanto a estrategias para resolver los conflictos, afrontar la tensión vinculada a los problemas que surgen de la convivencia y por tanto, mejorar la convivencia escolar (Caplan & Caplan, 2000; Santiago et al., 2008; Garabito, 2010).

Independientemente de la respuesta que se dé en las instituciones educativas para abordar los conflictos, la figura del docente se encuentra siempre presente, por tratarse de uno de los principales agentes en la mejora de la convivencia, ya sea desde un punto de vista activo adquiriendo el papel de gestor de conflictos, o desde un lugar secundario como trasmisor de normas de convivencia, educador emocional, o posicionándose como mediador o dinamizador, promoviendo en el alumnado actitudes y autonomía para manejar situaciones conflictivas.

En cuanto al papel del docente como trasmisor en la normativa que rige la convivencia en los centros educativos, es el responsable de transmitir y promover la asimilación de normas, que favorezcan las relaciones interpersonales y el clima escolar. Las normas contienen principios que regulan los comportamientos de los sujetos ante diferentes situaciones, y la forma de interiorizarlas determinan el tipo de relaciones, la convivencia y la personalidad de los sujetos (Gómez et al., 2007). Desde los inicios de la escolarización, los alumnos contemplan conductas de compañeros y docentes, las interiorizan y las hacen suyas, mediante un proceso que contempla distintas fases como la incorporación, la conformidad y la aceptación e interiorización de normas. En ese proceso, el docente es determinante, en la transmisión de unas normas de convivencia consensuadas por todos, que por regla general, al ofrecer la oportunidad al alumnado de reflexionar, proponer y consensuarlas, suelen tener mayor grado de aceptación.

El papel del docente en la transmisión de normas de convivencia, debe girar en torno a un modelo de intervención que potencie la participación de los alumnos en la organización del aula, unifique los criterios de actuación

del profesorado respecto a la aplicación de normas, y se lleve a cabo una acción tutorial que organice y dirija las actividades tanto de alumnos como de profesores sobre el desarrollo de las normas (Pérez, 1996). Este proceso de elaboración, transmisión y asimilación de normas de convivencia por parte del profesorado, es beneficioso para la mejora de las relaciones, del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la convivencia escolar, siempre que se fundamente en tres fases imprescindibles: la preparación, la producción de normas en el aula, y el mantenimiento, seguimiento y aplicación de las mismas (Fernández, 2004).

Sin embargo, en la mejora de la convivencia, el docente desempeña otra labor crucial, en este caso, como educador emocional, tratando de potencial el desarrollo emocional del alumnado y promocionando así, la convivencia en las aulas. Como bien indica Pérez et al. (2012), con la educación emocional, el docente pretende el bienestar social y personal, y para ello debe desarrollar en el alumnado, conocimientos y habilidades sobre emociones, que les permita afrontar positivamente los retos que la sociedad del siglo XXI les plantea. Esta importancia que se le otorga a la educación emocional es sustentada por Martínez (s.f.), quien considera que los sujetos son tal cual piensan y los pensamientos son la fusión entre sus creencias y sus experiencias en la vida, por ese motivo, cuando nuestros patrones de comportamiento se sustentan en emociones negativas, nuestra mente distorsiona la visión que se tiene de la realidad. Por tanto, el conocimiento y manejo adecuado de las emociones, permitirá a los sujetos controlar su vida y recuperar la libertad.

La figura del docente en este aspecto se torna decisiva, dados los beneficios que conlleva la educación emocional en la mejora de la convivencia, además, los docentes que ejercen su papel como educadores emocionales, lo hace generalmente desde el enfoque del aprendizaje social, y tratan de transmitir al alumnado competencias emocionales basadas en el autoconocimiento personal, y de terceros mediante su interacción con ellos, y el intercambio de experiencias emocionales (Cole, 1991). Así lo consideró

Garden en 1994, quien en su teoría de las inteligencias múltiples, insistió en la importancia que tiene la transmisión y posesión de la inteligencia social, especialmente, la interpersonal, mediante la cual los individuos interaccionan de manera eficaz con otros y son capaces actuar empáticamente reconociendo e influyendo en los deseos, necesidades e intenciones de los demás; y la intrapersonal para desarrollar el conocimiento de uno mismo, saber identificar y gestionar sus sentimientos y emociones y utilizarlo para desenvolverse de manera eficaz en su entorno (Sánchez, 2013).

Esta importancia otorgada a la educación emocional, es respaldada por Garaigordobil y Oñederra (2010), quienes analizaron la relación existente entre las víctimas y agresores de acoso escolar con diferentes aspectos de la inteligencia emocional, y comprobaron que tanto las víctimas como los agresores presentaban bajos niveles de inteligencia emocional. Estos resultados fueron respaldados años más tarde por Inglés et al. (2014), asegurando que los adolescentes que presentaban mayores índices de conductas agresivas, presentaban a su vez índices excesivamente bajos en inteligencia emocional. Estos resultados sustentan la importancia que tiene la educación emocional en las instituciones educativas, poniendo atención especialmente en el rol del docente en este proceso de aprendizaje, con el fin de dotar al alumnado de competencias que les permita desarrollar su inteligencia emocional, y así poder gestionar los conflictos de manera saludable y mejorar el clima escolar.

Otra de las funciones que debe desempeñar el docente para mejorar la convivencia escolar, es la gestión de situaciones conflictivas, que en muchas ocasiones conlleva estrategias de mediación. Actualmente, la mediación se presenta como una herramienta utilizada en diferentes contextos, especialmente en el educativo. El docente mediador trata de intervenir en situaciones conflictivas que enfrentan a dos o más personas, para que lleguen a un acuerdo satisfactorio para todos, además trata de promover situaciones que faciliten en aprendizaje de habilidades para afrontar de



manera positiva, constructiva y resolutive los obstáculos o retos que nos plantea la vida (Llamas & Olmos, 2013). Por tanto, una de las características que debe poseer el docente mediador, es su habilidad negociadora para promover soluciones satisfactorias a todas las partes involucradas en el conflicto (Holaday, 2002). El docente, además de actuar como mediador, debe formar a los alumnos en mediación, capacitarles para empatizar, escuchar a los demás, descubrir interés y necesidades propias y ajenas, saber explicar sus necesidades sin herir a los demás, y fomentar la creatividad en la resolución de conflictos. Generalmente, la mediación es un proceso que se ocasiona por la pérdida de la capacidad negociadora de los implicados en los conflictos, pero los sujetos pueden llegar a desarrollar esta competencia, si se fomenta su capacidad de análisis crítico de los mensajes recibidos, y se les prepara para crear y expresar sus propios mensajes (De Prado & Gil, 2007; Ferrés & Piscitelli, 2012). La mediación escolar es una técnica especialmente relevante en el ámbito educativo, y su utilización por parte del docente se ha visto incrementada en los últimos años, pues según indican Munné y Mac-Cragh (2006):

“Abre los ojos a una realidad compleja; a entender que las cosas no son nítidas ni iguales para todos; a pensar que se pueden cambiar las percepciones sin dejar de ser uno mismo y rehacer las expectativas iniciales e individuales por expectativas conjuntas; a ver que para la comprensión ajena se necesita la auto comprensión y el autoconocimiento; a saber que el conflicto es propio de todos y, por tanto, tiene aspectos positivos y negativos; a creer que las cosas pueden mejorar con la colaboración y a confiar en que ésta tenga un potencial de cambio social” (p.147).

Por ese motivo, el docente debe tratar de gestionar los conflictos desde un enfoque evolucionado, fomentando en el alumnado el compromiso y la colaboración (Armas, 2003).

Como podemos observar el docente se caracteriza por el desempeño de diversas y numerosas funciones, especialmente aquellas relacionadas con la gestión de conflictos y manejo de la convivencia, lo que ha promovido la aparición de necesidades formativas, que promuevan la adquisición de competencias transversales o genéricas, para suscitar el reconocimiento y aplicación de estrategias pedagógicas más afines a cada realidad, y buscar soluciones efectivas a este tipo de realidades (Narejo & Salazar, 2002; Villarruel, 2009). Así lo pone de manifiesto la OECD (2005), con el proyecto DeSeCo, estableciendo que una de las competencias generales del profesorado debe ser la interacción con grupos heterogéneos, lo que conlleva la adquisición de una serie de competencias específicas como la habilidad de relacionarse bien con otros, la habilidad de cooperar, y la habilidad de manejar y resolver conflictos.

Concretamente y teniendo en cuenta las competencias que se requieren para la mejora de la convivencia escolar, estaríamos hablando de una formación que les permita adquirir o reforzar *competencias sociales y ciudadanas*, que les ayuden a preparar ciudadanos competentes, reflexivos y tolerantes, donde predomine la comunicación, se favorezca la identidad de los pueblos, y se promueva el respeto a la pluralidad de razas, culturas, ideologías y religiones (Teijón & Cifre, 2011). La formación del profesorado en este tipo de competencias, es fundamental, pues con ella, se trata de capacitar al profesorado para que participe plenamente como miembro de un equipo, posea liderazgo, capacidad para enseñar a los demás, trabajar con otras personas, negociar, enfrentarse y gestionar diferentes tipos de situaciones (Ríos & Gómez, 2013). Este concepto de competencias sociales, algo general, engloba competencias de carácter personal e interpersonal, por lo que sería más preciso hablar de competencias de desarrollo socio-personal vinculadas a competencias comunicativas, actitudinales, emocionales y de gestión (Bisquerra & Pérez, 2012).

Como podemos apreciar en las últimas décadas, en el contexto educativo y en el de la formación del profesorado, *las competencias socio-emocionales*

han adquirido un papel fundamental para la gestión y mejora de la convivencia, pues la falta de ellas, no solo promueve la aparición de conflictos, sino que además dificultan su resolución. Sin embargo, el concepto de competencia socio-emocional, se ha visto envuelto por diversas transformaciones de constructo, hasta llegar a diferenciar cuatro dimensiones fundamentales: conciencia de sí mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones (Goleman et al., 2002). El desarrollo de este tipo de competencias, es un aspecto de la práctica docente imprescindible para la prevención e intervención en situaciones conflictivas, y para generar relaciones interpersonales óptimas, que ayuden a mantener una estabilidad en el clima del centro. Además, la transmisión de estas competencias al educando reforzará entre otras, las habilidades para entender las emociones de los demás, permitiendo que los adolescentes entiendan mucho mejor sus propias emociones, y puedan poner en práctica otras competencias como la comunicación (Salguero et al., 2011). Con ellas, se trata de poner en práctica, no solo las competencias socio-personales, sino también, las competencias ciudadanas que engloban diversos componentes cognitivos, emocionales, comunicativos e integradores (Gutiérrez et al., 2007).

Por su parte, *las competencias comunicativas* son fundamentales para la vida social, porque las personas somos seres sociales, y la comunicación es el medio a través del cual intercambiamos conocimiento, opiniones, emociones, y tratamos de relacionarnos de la manera más eficaz posible. Engloban un conjunto de capacidades, técnicas y habilidades, para constituir un diálogo positivo, donde predomine el respeto, la empatía, la escucha activa, la asertividad, el razonamiento y el análisis, y donde todos puedan expresar sus puntos de vista, haciendo posible el debate y la negociación de conflictos (Quijano, 2007; Dallos & Mejía, 2012). La adquisición y práctica de las competencias comunicativas permite a los sujetos transmitir sus opiniones personales o colectivas de una forma asertiva, y fortalecer otro tipo de competencias en el docente, que son esenciales para el buen desarrollo de las relaciones institucionales, como en el caso que nos ocupa, la *competencia mediática*, una de las técnicas más

utilizadas en la gestión de problemas relacionales y que debe ser reforzada dentro de la formación del profesorado sobre convivencia escolar, pues como hemos señalado anteriormente, en los últimos años se ha convertido en una de las principales funciones del profesorado para la mejora de la convivencia escolar.

En este sentido y a partir de la revisión de los diferentes autores y del análisis realizado de las competencias para la gestión de la convivencia en la tabla 3.3 presentamos un conjunto de competencias que todo docente debe poseer para favorecer la convivencia democrática en los espacios educativos y poder responder adecuadamente a las nuevas funciones o roles que se les demanda a nivel social y educativo.

Tabla 3.3.  
Competencias para la gestión y prevención de la convivencia escolar.

<b>COMPETENCIAS DE DESARROLLO SOCIO-PERSONAL.</b>			
COMPETENCIAS EMOCIONALES			COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
Competencia personal		Competencia social	
Conciencia de sí mismo	Autogestión	Conciencia social	Gestión de las relaciones
<i>Conciencia emocional de uno mismo.</i> <i>Valoración adecuada de uno mismo.</i> <i>Autoconfianza.</i> <i>Autocrítica</i>	<i>Autocontrol emocional.</i> <i>Transparencia.</i> <i>Adaptabilidad.</i> <i>Logro.</i> <i>Iniciativa.</i> <i>Optimismo.</i> <i>Motivación.</i> <i>Toma de decisiones.</i>	<i>Empatía.</i> <i>Conciencia de la organización.</i> <i>Servicio.</i> <i>Espíritu de equipo.</i>	<i>Asertividad.</i> <i>Liderazgo.</i> <i>Influencia.</i> <i>Desarrollo de los demás.</i> <i>Catalizar el cambio.</i> <i>Gestión de los conflictos.</i> <i>Crear vínculos.</i> <i>Trabajo en equipo.</i> <i>Colaboración.</i>
<b>COMPETENCIAS PARA LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA</b>			
Competencia social-relacional	Competencia intra e interpersonal:		Competencia en gestión de la convivencia.
<i>Equidad,</i> <i>habilidades sociales y relacionales,</i> <i>gestión de la participación.</i>	<i>Habilidades sociales, acción tutorial, orientación, gestión y promoción de valores.</i>		<i>Desarrollo y control de la convivencia, mediación y resolución de conflictos.</i>

Fuente: Elaboración propia basada en Goleman et al. (2002); Gutiérrez et al. (2007); Quijano (2007); García y López (2011); Bisquerra y Pérez (2012).

Como podemos comprobar, uno de los retos del docente del siglo XXI, es la mejora de la convivencia escolar, quizá por el incremento de conductas violentas en los centros educativos y porque se trata de un fenómeno que ha cobrado relevancia en los últimos años a nivel científico-educativo, pero esta tarea no radica exclusivamente en la figura del profesor. A pesar de que el docente es uno de los principales gestores de la convivencia, esta tarea es conjunta de todos los implicados en el sistema educativo (agentes del centro, las familias, agentes externos a la institución, políticas educativas, etc.). La colaboración, implicación y apoyo de estos agentes es fundamental para que el docente pueda llevar a cabo su labor eficazmente, sobre todo si tenemos en cuenta las diversas funciones del docente y que se han visto incrementadas, especialmente aquellas relacionadas con la convivencia escolar, lo que inevitablemente incide en el incremento de nuevas competencias y en la demanda de una redefinición del trabajo del profesorado y de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Las funciones que tradicionalmente han asumido los docentes cómo gestores de situaciones de aprendizaje, se han visto incrementadas, y actualmente, en numerosas ocasiones, deben gestionar situaciones conflictivas tratando de mejorar el clima institucional, y poseer competencias necesarias para ejercer su función como transmisor de normas de comportamiento, educador emocional, mediador etc.

Esta diversidad funcional de la que hablamos, ha suscitado el aumento de necesidades formativas más eficaces que se basen en la adquisición de competencias específicas para mejorar la convivencia escolar y así adquirir y reforzar esas competencias que la sociedad le demanda, y que actualmente ya se lleva a cabo a nivel Europeo. Hablamos de competencias para la gestión de conflictos y mejora de la convivencia, que implica a su vez la adquisición de competencias como la negociación, la mediación, la educación emocional, educación en valores y habilidades sociales, etc. Con ello se fomenta un nuevo enfoque sobre la convivencia que no sea solo normativo (de cumplimiento y respeto de las normas de convivencia y conducta; resolución de conflictos o prevención de la violencia), sino con un

sentido más educativo y pedagógico vinculado con la formación y la cultura institucional y especialmente con la convivencia como aprendizaje. El Plan Estratégico de la Convivencia recientemente aprobado en España tiene precisamente una línea específica de formación de profesorado haciéndose eco de los argumentos de los distintos organismos internacionales (UNESCO, UNICEF, OCDE, UE, etc.) en los que se promueve un enfoque que fomente la participación de los distintos agentes y una formación del profesorado como uno de los aspectos esenciales para promover no solo la prevención y la mejora de la convivencia, sino también de la calidad educativa, basada en un adecuado desarrollo profesional del profesorado.

A continuación trataremos de recoger los programas o proyectos de formación del profesorado para la mejora de la convivencia escolar, que se han desarrollado a lo largo de los últimos años.

### **3.5. PROGRAMAS, PROYECTOS Y ACCIONES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.**

Existen diversos proyectos e iniciativas de formación del profesorado que tratan asimismo de contribuir al llamamiento que hace el Espacio Europeo de Formación Permanente (EEFP), en el que se solicita la implicación de todos los estados miembros, para dar respuesta a las nuevas demandas que la sociedad exige al profesorado, y comienzan a surgir diferentes iniciativas formativas (Arís & Comas, 2011). Iniciativas que engloban diversos aspectos educativos, como la convivencia escolar, un problema que azota gravemente las instituciones educativas.

En el panorama europeo, se han desarrollado diferentes propuestas, con líneas de actuación orientadas a la mejora de la convivencia, cuyo destinatario principal es el docente y su desarrollo profesional, por ser considerado uno de los principales agentes implicados en la gestión de la convivencia y promotor del desarrollo integral del alumnado. Estas iniciativas de carácter formativo no solo están comprometidas con la mejora

de la convivencia, sino también con favorecer y promover el compromiso de los docentes, y ofrecerles nuevas estrategias y técnicas de gestión del conflicto y de la convivencia.

Todas ellas trabajan desde diferentes escenarios de aprendizaje, ajustándose a diversos aspectos formativos que acercan al profesorado a un perfil profesional adaptado a los cambios y exigencias de cada sociedad. La mayoría de los programas o propuestas formativas sobre la formación del profesorado, extendidas por la Unión Europea, están orientadas al desarrollo de capacidades en los maestros para diseñar y poner en práctica planes de estudios que satisfagan las necesidades de los alumnos, promover la capacidad de la comunidad para identificar necesidades, y estar pendiente de los resultados mediante un proceso de evaluación continua (Caldwell, 2005).

Sin embargo, otros expertos sobre convivencia escolar, consideran que es necesario incorporar la posibilidad de adquirir y reforzar competencias relacionadas con la planificación, gestión de la progresión de los aprendizajes, interacción didáctica en el aula, y utilización de formas adecuadas para valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y su impacto en el desarrollo integral del alumnado (García et al., 2008).

Como muestra de estas iniciativas, se creó uno de los programas de formación, conocidos por su relevancia y difusión en la Unión Europea, “El programa Europeo Sócrates-Comenius” que se fundamentó en la decisión 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de Noviembre de 2006, por la que se estableció un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente de la Unión Europea, y además estableció un nuevo marco jurídico y organizativo en el que debían basarse las actuaciones del programa Comenius. En él, colaboraron alrededor de treinta países europeos y cuyo propósito fue promover y proteger la cooperación en materia de educación, entre los países de Europa, con el desarrollo de actividades, iniciativas y cursos de formación. Uno de los objetivos de este proyecto, que

coinciden con la acción 2.1., del programa Comenius, se encuentra orientada a la formación del profesorado y trata del diseño de cursos de formación para el profesorado de educación secundaria, elaborado por la UNED. Este programa formativo pretendió acercar al profesorado al fenómeno de la violencia y convivencia escolar, mediante la reflexión y el debate; recoger datos de la percepción sobre convivencia escolar que tienen los diferentes agentes de la comunidad educativa para comprender como las escuelas fundan su propio sistema de convivencia; conocer y aplicar algunos rasgos metodológicos utilizados en el proyecto Sócrates; diseñar un proyecto de intervención; y dotar a los docentes de una formación teórico-práctica sobre convivencia escolar.

El curso formativo giró en torno a cuatro bloques de contenidos relacionados con la plataforma aLF3; dilemas de la enseñanza y papel de los agentes de la comunidad; definición y explicación del modelo de análisis de la convivencia, construido en la investigación tomada de referencia; y pautas de elaboración de proyectos. Una vez finalizado el proyecto Sócrates-Comenius y el programa de formación del profesorado, fueron sometidos a un proceso de evaluación, obteniendo en ambos casos resultados favorables y positivos en cuanto a consecución de objetivos previamente planteados (Bardisa, 2009).

Pese a la notabilidad del proyecto Sócrates, otros países de la Unión Europea, también aplicaron programas de formación el profesorado de manera individualizada. Este es el caso de Irlanda que desarrolló el proyecto Donegal en el que participaron 42 centros de educación primaria. Este proyecto hizo hincapié en la formación del profesorado como una de las líneas de actuación previas a la aplicación del programa. El diseño del proyecto Donegal se compuso de tres etapas formativas:

*Etapas 1:* Formación de la red de profesionales, cuya finalidad fue la formación de un grupo reducido de docentes, comprometidos con la difusión de los conocimientos adquiridos en esta etapa, al resto de directores y



docentes que participaban en este estudio. Finalmente 11 fueron los docentes que participaron en este proceso, caracterizado por su metodología basada en talleres y seminario, y los contenidos y áreas de conocimiento relacionados con definiciones del concepto de violencia, acoso escolar; la extensión de la problemática; los signos de la victimización, las causas y consecuencias del acoso escolar; desarrollo de una política escolar; dinámicas de clase, estrategias de prevención y manejo de conflictos; y técnicas de presentación (O'Moore & Minton, 2005). Además facilitó un pack de recursos y materiales adicionales, y partió de una evaluación continua que implicaba un proceso de feedback.

*Etapa 2:* La etapa de formación de formadores, dio paso a la formación de profesores. En esta fase se asignaron entre 3 y 5 centros por docente. Finalmente participaron en este proceso 197 profesores que dieron lugar a 14 grupos de trabajo. Las líneas de actuación se orientaron a la formación del profesorado sobre convivencia escolar, a las familias, y miembros de la junta directiva. En esta etapa formativa se pretendió proporcionar apoyo al personal docente en horario lectivo, organizar reuniones con padres y junta directiva, y proporcionar consejo y asesoramiento al centro, en todo momento. El proceso formativo fue evaluado mediante un cuestionario de satisfacción del profesorado, obteniendo datos bastante positivos.

*Etapa 3:* Tras la formación del personal docente de la comunidad educativa y otros agentes directamente implicados con los menores, se comenzó a trabajar para conseguir mayores índices de tolerancia y de esta manera mejora el clima y la convivencia escolar. Los centros participantes tuvieron que llevar a cabo un programa de prevención y lucha contra el bullying, en el que debían tener en consideración el proyecto educativo de centro; la transmisión de un concepto de bullying como forma inaceptable de comportamiento; la supervisión global de la vida escolar; el registro de incidentes vinculados con el bullying; procedimientos de investigación y tratamiento de bullying; programas de trabajo conjunto con víctimas, agresores, espectadores y compañeros; y trabajo conjunto con otras

instituciones y agentes externos al sistema educativo. Entre las medidas que se implantaron cabe señalar el desarrollo de una política escolar estrechamente relacionada con las pautas nacionales; la elaboración de estatutos escolares para luchar contra el acoso escolar; acceso a diferentes materiales sobre bullying; y organización de unas jornadas de convivencia entre los miembros de la comunidad y las familias, ofreciendo la posibilidad a los menores, de mostrar los trabajos elaborados a lo largo del desarrollo del programa. La evaluación partió de la aplicación del cuestionario Rugby para profesores y de una comparación entre las respuestas del alumnado al cuestionario de Olweus, antes y después de la aplicación del programa, obteniendo resultados positivos (Serrano, 2006).

En el panorama español, se parte de la concepción de que la convivencia constituye uno de los aspectos fundamentales de las relaciones humanas, y por ende, uno de los objetivos principales de los centros educativos es trabajar para la mejora del clima escolar. Para dar respuesta a este objetivo se han desplegado todo tipo de propuestas de carácter sensibilizador, preventivo y de intervención, determinadas a todos los agentes que directa o indirectamente intervienen en la comunidad escolar.

Sin embargo, considerando al docente como uno de los principales gestores de la convivencia, y partiendo de estudios como el estatal sobre convivencia escolar en educación secundaria obligatoria, que demuestra que el 58,3% del profesorado demanda de una formación sobre convivencia escolar, en las últimas décadas se han incrementado las propuestas relacionadas con la formación docente sobre la convivencia en los centros educativos (Martín et al., 2010). Propuestas de carácter sensibilizador, que tratan de ayudar al profesorado en el diagnóstico de situaciones de violencia escolar, y les doten de estrategias, recursos y técnicas para la resolución de conflictos, que les permitan junto a sus particularidades personales, procedimientos y doctrina educativas, adquirir las competencias necesarias para la gestión de la convivencia (Vallejo, 2005).

Estas carencias formativas han puesto en evidencia la formación no solo de docentes en activo, sino de futuros docentes de la enseñanza, y han dado lugar a múltiples reflexiones sobre la importancia de la formación inicial y permanente para la convivencia escolar, y al desarrollo de programas de formación del profesorado.

También en España, una de las iniciativas más recientes, es el Plan Estratégico de Convivencia Escolar y que ha venido a impulsar y apoyar la formación de los docentes en aspectos de convivencia. Éste, se constituyó en 2016 por mandato de la Conferencia Sectorial de Educación, y con él se pretende lograr que desde el diálogo y el consenso, se consigan centros educativos seguros, sin violencia ni exclusión. El Plan Estratégico de Convivencia Escolar, plantea diferentes líneas de actuación, pero dedica una exclusiva a la formación del profesorado sobre convivencia escolar, pues considera que la calidad docente es determinante para conseguir la mejora de los centros de aprendizaje. Esta línea de actuación se plantea para impulsar y desarrollar formación sobre convivencia escolar destinada al profesorado y otros agentes que intervienen en la vida socioeducativa de los centros; promover modalidades de formación que vinculen tanto el conocimiento científico-teórico con la práctica y realidad educativa; proporcionar una formación específica como apoyo y herramientas para atender a personas o grupos en vulnerabilidad; y crear espacios formativos tanto presenciales como virtuales. Para conseguir estos objetivos se propone llevar a cabo un total de 12 medidas, entre las que cabe destacar (MECD & CNIIE, 2016):

- La incorporación en la formación inicial del profesorado, en el ciclo formativo de Técnico superior de Educación Infantil y en el Máster de Educación Secundaria, al igual que en los equipos directivos de centros educativos, contenidos de aprendizaje coherentes con los ejes principales de este Plan de Convivencia.

- La integración y refuerzo de conocimientos y competencias sobre convivencia escolar en los procesos selectivos de acceso a la carrera docente, tanto en el temario como en las prácticas.
- El impulso para la creación de espacios de formación del profesorado sobre convivencia escolar, donde predomine el dialogo.
- El desarrollo de una formación del profesorado que profundice en los diferentes ejes de este Plan de Convivencia.
- La creación de diferentes iniciativas y espacios formativos (jornadas, congresos, encuentros estatales, proyectos de formación en centros, cursos de formación en red, etc.
- El diseño de itinerarios de desarrollo profesional en materia de convivencia escolar, y otras actividades formativas sobre esta temática (cursos, seminarios, ateneos didácticos, observación participante, buenas prácticas, etc.).
- El apoyo a la instauración de equipos de formadores/as en las diferentes comunidades autónomas.
- La creación de una red social de escuelas “Tolerancia cero a la violencia”, que promueva el compromiso de los centros con las medidas propuestas contra la violencia.
- Favorecer la disposición del profesorado hacia la formación permanente a través de estrategias como el reconocimiento a la formación continua, la creación de acreditaciones, etc.
- Crear un fondo de becas para el profesorado, con el propósito de facilitarles la asistencia a congresos, jornadas, etc.
- Tratar de garantizar que en los proyectos de dirección que se presenten en el proceso de selección de los equipos directivos de centros educativos, se incluya la promoción de la convivencia pacífica, la lucha contra la violencia, la formación sobre convivencia escolar.

Por otra parte, también encontramos diversos proyectos de formación del profesorado sobre convivencia escolar y programas para la prevención de la violencia escolar, como es el caso del “proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)”, que como se ha expuesto en el capítulo anterior, trató de estudiar

los problemas de la violencia escolar y localizar métodos para prevenirlos desde los centros de educación primaria. Desde SAVE, se entiende que cuando los docentes se plantean cambios para mejorar la calidad educativa, la convivencia escolar, etc., deben enfrentarse a otro tipo de retos como es la innovación educativa y la autoformación profesional, por lo que estableció el programa de formación del profesorado para mejorar la convivencia escolar.

Este programa partió de la aceptación docente de unos acuerdos mínimos sobre el proyecto formativo, así como de la elaboración de un borrador del mismo, donde se establecieron los compromisos de actuación de los participantes, así como sus necesidades formativas sobre convivencia escolar. Un total de cuarenta docentes aproximadamente, de diez centros educativos, participaron en el proyecto, que se caracterizaba por su diseño metodológico activo, participativo y reflexivo, basado en el trabajo en grupo, seminarios con ponencias de expertos de otros países, visitas a otros centros para transmitir apoyo y búsqueda de recursos documentales, en el debate, el rol-playing, y la dramatización de supuestos de posibles casos. En todo este proceso el equipo de investigación adquirió el papel de asesor y facilitador de los procesos formativos.

El programa consistió en la información y entrenamiento del profesorado responsable de implantar el programa SAVE en los centros, llevándose a cabo durante dos meses y en sesiones semanales de tres horas de duración. Los contenidos tratados en el programa de formación del profesorado estuvieron relacionados con cinco temas fundamentales: La importancia de nuestro cuerpo y su poder de comunicación, la atención y escucha activa, preguntas abiertas para estimular la expresión, identificación de problemas, y diseño de planes de acción y su evaluación. Concretamente se abarcaron aspectos como el entrenamiento de habilidades básicas (escucha activa, resolución de problemas, liderazgo, mediación...), para posteriormente, poder entrenar a sus alumnos como consejeros para mejorar la convivencia escolar. Concretamente trató de transmitir técnicas de escucha activa,

confidencialidad, educación emocional (comprensión, expresión y manejo de sentimiento y emociones, y modulación de emociones), y actitudes reflexivas.

Para conocer la efectividad del proyecto, se consultó a 910 alumnos sobre la aplicación de estrategias y técnicas de los docentes en las aulas, así como por los cambios percibidos en cuanto al estado de la convivencia escolar, durante la aplicación del proyecto formativo. Para ello se partió de un cuestionario obteniendo resultados favorecedores, pues la mayoría consideraron que las actuaciones que fueron destinadas a las familias; las orientadas a la educación de sentimientos y valores; las intervenciones dentro del programa de gestión democrática de la convivencia; y las actuaciones dirigidas al alumnado, habían sido efectivas, pues habían mejorado las relaciones entre los miembros de la comunidad. Además consideraron que tras las intervenciones dirigidas a las víctimas se percibió una reducción de los problemas de bullying. A nivel de centro también se llevaron a cabo intervenciones que fueron valoradas muy positivamente por el alumnado pues permitieron una mejora del clima escolar y una disminución de las situaciones de maltrato entre compañeros (Del rey & Ortega, 2001; Ortega & del rey, 2001).

Desde la comunidad Canaria también se planteó una de las iniciativas de formación del profesorado con más repercusión en la comunidad científico-educativa. “El Plan Canario de Formación del profesorado no Universitario para el bienio 2011-2013”, se desarrolló con el objetivo de favorecer y fomentar la formación permanente de docentes y mejorar las instituciones escolares, además se fundamentó en el Decreto 114/ 2011 del 11 de mayo del BOC, concretamente en el artículo 43, donde se recoge que el plan de convivencia debe contener un plan de formación; y en los artículos 27 y 31 donde se alude al derecho y deber de los docentes a formarse en aspectos relacionados con la convivencia, y la promoción y participación en actividades orientadas a mejorarla. Este plan formativo, estableció siete líneas de actuación enfocadas a la formación docente, aunque tan solo una de ellas, fue orientada, de una manera específica, a la mejora de la

convivencia y el clima escolar. Sin embargo, años anteriores se realizaron evaluaciones de los planes de formación que fueron aplicados en el municipio canario, y dieron como resultado un elevado porcentaje de docentes (78,6%) que consideraban esta temática de gran interés para trabajar en el Bienio 2011-2013.

Para la formación del profesorado sobre convivencia escolar, el plan canario de formación del profesorado no universitario para el bienio 2011-2013, diseñó, desarrolló y evaluó un programa específico de formación, el “Programa formativo para la mejora de la convivencia y del clima escolar” que trata de mejorar la calidad educativa, mediante la promoción de acciones formativas que promovieran la reflexión de los agentes educativos y la coordinación de todos los miembros de la comunidad, y dieran como resultado el diseño de actuaciones que ayuden a mejorar el clima escolar. El programa formativo para la mejora de la convivencia escolar, se creó con la intención de generar una cultura renovadora de la convivencia basada en el respeto y el diálogo; sensibilizar y dar a conocer la mediación como herramienta de gestión; mejorar la convivencia promoviendo relaciones democrático-asertivas; fomentar los valores democráticos; integrar la educación en convivencia en el currículo; promover la comunicación y cooperación entre profesor-familias; realizar una formación específica en mediación escolar; consensuar pautas de actuación y elaborar materiales de atención a la diversidad; facilitar el intercambio de experiencias, etc.

Desde el País Vasco también se llevó a cabo una iniciativa de prevención del estrés psicosocial del profesorado, mediante el desarrollo de competencias emocionales. Mediante esta iniciativa se promueve el desarrollo socio-personal de los sujetos, y trata de dar respuesta a necesidades sociales vinculadas a desequilibrios emocionales por carencia de competencias básicas para enfrentarse a la realidad que les rodea. Esta iniciativa denominada P.E.C.E.R.A. se planteó con el objetivo de disminuir y prevenir la ansiedad docente derivada de los problemas de convivencia en los centros educativos, mediante una propuesta formativa que favorezca el

desarrollo de competencias emocionales en el alumnado y en el profesorado, que les facilite la regulación de sus emociones negativas; trabajar desde la reflexión sobre sus procesos cognitivos; y ayudar al alumnado a fundar su propia identidad personal, a través del impulso y perfeccionamiento de competencias emocionales. Para conseguir este propósito, P.E.C.E.R.A promovió el desarrollo de competencias emocionales tanto en el profesorado como en el alumnado que les permitiera desarrollar la conciencia emocional, regular sus emociones y afrontar los problemas propios de la convivencia. Además tuvo carácter sensibilizador, y formuló estrategias de formación docente sobre intervención tutorial en educación emocional con el alumnado. Para ello propuso un modelo metodológico activo y participativo que aglutino seis sesiones informativas y sensibilizadoras, con material didáctico adaptado a los contenidos, que combinado con dinámicas de grupo, Auto reflexión, juegos, etc., dieron lugar al desarrollo de las competencias emocionales previamente establecidas y por ende dieron respuesta a los objetivos del programa (Muñoz, 2005).

Desde Palencia, también se planteó la necesidad de abarcar el tema de la convivencia escolar en los centros educativos, y para ello, tomaron como referencia los informes que ayudaron a esclarecer el estado de la convivencia en los centros educativo, así como las diferentes iniciativas llevadas a cabo años anteriores en otras comunidades con exitosos resultados. A lo largo del curso 2000-2001 y con el impulso de la Dirección Provincial de Educación y cultura, se desarrolló el programa escolar “Convivencia y Participación (CONPA)”, de carácter educativo, participativo y preventivo, orientado a la intervención directa en centros educativos y con el profesorado. El programa CONPA se planteó con el propósito principal de mejorar la convivencia en sus centros educativos mediante acciones preventivas y de intervención. Tuvo una participación de tres instituciones educativas de Palencia y sus líneas de actuación estuvieron orientadas a la *atención a centros educativos* con el suministro de recursos necesarios y la aplicación de un modelo específico para mejorar las relaciones y el clima escolar; *atención al colectivo docente* mediante cursos de formación, con el objetivo de transmitir



conceptos básicos sobre convivencia, ayudar en el análisis de situaciones reales de la convivencia, y permitir la valoración de las posibles y diferentes estrategias de actuación; y *atención al alumnado* a través de programas y/o actividades educativas y culturales. Desde este programa se consideró que en la mejora de la convivencia escolar, el docente ejercía un papel fundamental, por lo que los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE) facilitaron a los centros que participaron en el programa CONPA, diferentes actividades formativas destinadas a este colectivo. Se proporcionó al profesorado una formación básica dividida en módulos. En el primer módulo se ofreció al profesorado una formación específica mediante la cual profundizar en temas relacionados con la mejora de la convivencia y que facilitaran la elaboración del Plan Interno de Actuación (PIA), mientras que en el segundo módulo se les proporcionó apoyo y asesoramiento para la puesta en práctica de su proyecto, a través de una modalidad formativa de “grupo de trabajo” con una duración máxima de cuarenta horas.

El primer módulo, concretamente se planteó para ofrecer al profesorado una formación sobre los conceptos básicos respecto a la convivencia y sus dificultades en la escuela, analizar la situación real de la convivencia, conocer y valorar las estrategias de actuación para la mejora el estado de la convivencia, conocer los métodos y estrategias para fomentar la participación de los sectores de la comunidad educativa, facilitar recursos al profesorado. Los contenidos que se abarcaron en este módulo, estuvieron vinculados con la prevención del maltrato infantil, el maltratado entre iguales, la importancia de la mediación escolar, el estrés del profesorado, y otros relacionados con las características de la etapa evolutiva del alumnado, la organización escolar y participación de los diferentes agentes de la comunidad, el papel que desempeña la familia y la comunidad, diagnóstico de la situación del centro, así como la transmisión de ideas y pautas para la elaboración del plan interno de actuación (García & Medina, 2002). Todas las actividades formativas giraron en torno a una metodología activa, donde se combinaron sesiones teórico-prácticas, que contaron con la

colaboración de ponentes expertos en convivencia escolar, coloquios, y trabajo en grandes y pequeños grupos para intercambiar experiencias y sugerencias de intervención.

Independientemente de los programas formativos para el profesorado sobre convivencia escolar, que se han presentado en este apartado, en España se llevan a cabo multitud de iniciativas formativas para este colectivo y en este ámbito educativo. Concretamente el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en colaboración con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo convocó para el verano 2015, un curso semanal para el profesorado “Convivencia, participación y prevención de la discriminación y la violencia en las aulas”, que se celebraron en la sede de la UIMP de Valencia. Este curso pretendió reflexionar sobre el papel que ejerce la escuela en la educación de personas comprometidas con una sociedad democrática y poner en marcha en un centro educativo la educación social y ciudadana de los educandos. Se trató de un curso de 50 horas de duración, compuesto por dos fases, la primera relacionada con sesiones presenciales y de treinta horas de duración, y la segunda con el trabajo en red y veinte horas de duración. En este caso, las sesiones presenciales giraron en torno a diferentes conferencias por expertos en este ámbito, talleres, mesas redondas y paneles de experiencias (Intef, 2015).

Desde la UNED, en 2015 se llevó a cabo un curso de formación sobre el Bullying y cyberbullying: acoso escolar y maltrato entre alumnos. Aunque este curso fue dirigido a todo el público en general, también se tuvo en cuenta al profesorado. Este curso formativo se planteó con el propósito de acercar al público, especialmente a los docentes, al fenómeno del bullying, los roles de los implicados, factores de riesgo y de protección, papel de la escuela y de las familias en el bullying, consecuencias, estrategias de prevención, evaluación y tratamiento. Se trató de un curso presencial con una duración de veinte horas lectivas y en el que se desarrollaron diferentes exposiciones teóricas sobre los conceptos relevantes en la materia. Se optó por una metodología participativa que favoreciera la reflexión, el debate, y el

planteamiento de propuestas, además de algunos ejercicios prácticos relacionados con actividades de prevención y tratamiento. La evaluación que planteó este curso formativo giró en torno a la asistencia de las jornadas y a la realización de cuestionarios.

En la actualidad, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) a través del Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU), está llevando a cabo un curso de formación de posgrado a distancia, con el que ofrecer una formación especializada a docentes, directivos, orientadores y otros profesionales de la educación, para fortalecer sus capacidades en convivencia escolar. Este curso sobre convivencia escolar se plantea con el propósito de identificar las dimensiones de la convivencia escolar y explicar la importancia que tienen para el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos; reconocer las diversas manifestaciones de violencia y conflictos que surgen en la institución escolar y las causas que lo provocan; dotar al profesorado de criterios, procedimientos e instrumentos para analizar y evaluar el estado de la convivencia escolar; diseñar y aplicar estrategias para la gestión positiva de conflictos y mejora de la convivencia; y desarrollar una propuesta de intervención. El programa de convivencia escolar tiene una duración de 6 meses y acredita 330 horas, en las que se imparten cinco módulos, donde se trabajan contenidos relacionados con la convivencia en la escuela y la calidad de la educación, las manifestaciones de violencia en los centros escolares, la evaluación y construcción de climas que favorezcan la convivencia escolar, la mediación, convivencia y conflicto, y la integración y aplicación de todo lo aprendido a la práctica diaria mediante una propuesta de intervención.

Para favorecer la flexibilidad en el ritmo de aprendizaje y adaptar el curso a la disponibilidad de los docentes, establece un diseño metodológico activo y a distancia a través de Internet, donde el docente es el principal gestor de su aprendizaje, y cuenta con el apoyo y ayuda del tutor. La evaluación es por temas, módulos y foros mediante actividades de evaluación, y la evaluación del proyecto final del curso que estima el diseño de la propuesta práctica de

intervención educativa en un centro determinado, que además debe de recoger los contenidos trabajados en el programa formativo (OEI, 2016).

Otros países como Chile, se unen también a este tipo de iniciativas formativas para el profesorado, llevando a cabo desde EDUCREA, un curso de estrategias de resolución de conflictos destinado a educadoras de párvulo, profesores de educación básica y media, directivos y jefes de unidades técnico-pedagógicas, supervisores, y profesionales de la educación. El objetivo principal de este curso es ofrecer y analizar diferentes recursos para gestionar los conflictos, reconocer los factores que intervienen en este proceso de gestión, conocer las técnicas y herramientas para la enseñanza y gestión de la convivencia y aplicarlas, con el propósito de favorecer las relaciones interpersonales y una convivencia sana. Este curso presencial, de 30 horas de duración, cuenta con una metodología activa participativa donde se entremezclan sesiones teóricas con trabajos prácticos de análisis y reflexión sobre los contenidos abordados a lo largo del curso (tipos de conflictos, percepciones de los conflictos, las emociones en el conflicto, técnicas de abordaje, y comunicación no violenta) (EDUCREA, 2016)(Tabla 3.4).

Tabla 3.4.  
Programas de formación del profesorado en convivencia escolar en la Unión Europea.

<b>PROGRAMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA UNIÓN EUROPEA</b>		
Irlanda	Proyecto Donegal	
Chile	Curso Estrategias de Resolución de Conflictos.	
España	Andalucía	El proyecto Sevilla Anti- Violencia Escolar (SAVE)
	Canarias	El Plan Canario de Formación del profesorado no Universitario para el bienio 2011-2013 (Programa formativo para la mejora de la convivencia y del clima escolar)
	País Vasco	Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales. Programa P.E.C.E.R.A.
	Palencia	Convivencia y participación (CONPA)
	MECD	Curso “Convivencia participación y prevención de la discriminación y la violencia en las aulas”
	UNED	Curso “Bullying y cyberbullying: acoso escolar y maltrato entre iguales”
	EOI	Curso sobre convivencia escolar. Educar en la convivencia para prevenir la violencia y aprender a vivir juntos.
Proyecto Sócrates- Comenius		

Fuente: Elaboración propia basada en Ortega y del rey (2001); García y Medina, (2002); Vallejo (2005); Muñoz (2005); Serrano (2006); Bardisa (2009); Martín et al. (2010); Intef (2015); OEI (2016); EDUCREA (2016).

La totalidad de los programas, proyectos o acciones formativas del profesorado sobre convivencia escolar que han sido expuestos en este apartado, recogen algunos aspectos comunes en cuanto a objetivos, contenidos, actividades, metodología y evaluación. En cuanto a los objetivos, generalmente trata de acercar al profesorado al fenómeno de la convivencia escolar, y así intentar promover en las instituciones una cultura democrática, sensibilizar y dar a conocer la mediación como herramienta de gestión, mejorar la convivencia promoviendo relaciones democrático-asertivas, integrar la educación en convivencia en el currículum, promover la cooperación y comunicación entre familia y escuela, etc. Además estas iniciativas plantean algunas líneas de actuación con contenidos comunes, relacionados con los modelos de análisis de la convivencia; el diseño de proyectos de intervención; el acoso escolar, causas y consecuencias; estrategias de prevención y manejo de conflictos (mediación); políticas escolares, prevención e intervención para la mejora de la convivencia; métodos y estrategias para fomentar la participación de los sectores de la comunidad educativa; la educación emocional, etc. Todo ello, mediante una metodología activa, participativa y reflexiva (debate, el trabajo en grupo, los seminarios, visitas a centros, debates, rol-playing, mesas redondas, etc.), y una evaluación continua.

A pesar de que este análisis, ofrece una visión del desarrollo de programas de formación del profesorado sobre convivencia escolar, en países de la Unión Europea, todavía queda mucho trabajo por delante en la prevención de conductas antisociales en los centros de enseñanza, en alcanzar no solo una mayor calidad educativa y pedagógica, sino mejorar las relaciones, el clima escolar y reducir los niveles de bullying en las instituciones educativas.

En esta ardua tarea, el docente tiene un papel decisivo, pues es considerado promotor del desarrollo integral de los menores para su integración en la sociedad, además de gestor de conflictos y de la

convivencia, y de conocimientos y procesos de enseñanza-aprendizaje, como hemos ido viendo a lo largo de este trabajo de investigación.

Desde este punto de vista, se hace necesario establecer objetivos específicos, orientados al desarrollo de programas de formación del profesorado, adaptados a las necesidades de los propios docentes. Por esta razón se plantea esta investigación que no solo recoge aspectos conceptuales relacionados con la convivencia, e iniciativas llevadas a cabo para mejorar el clima institucional y las relaciones interpersonales, sino que trata de conocer esas necesidades formativas de los docentes sobre convivencia escolar, para finalmente elaborar un programa de formación destinado al profesorado y adaptado a sus necesidades tanto de contenido, como de metodología, recursos, temporalización, evaluación, entre otros aspectos a tratar.

**CAPÍTULO IV**  
**METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**





<b>INDICE</b>		
CAPÍTULO IV		199
MÉTODOLÓGÍA DE LA INVESTIGACIÓN		
Introducción.		203
4.1. Delimitación del problema de investigación.		204
4.2. Objetivos de la investigación.		207
4.2.1. Relación de Objetivos Generales con Específicos.		207
4.3. Diseño de la investigación.		208
4.3.1. Proceso de investigación.		209
4.3.2. Distribución temporal de la investigación.		213
4.4. Instrumento de recogida de información.		214
4.4.1. Diseño y construcción del cuestionario.		215
4.4.1.1. Primera fase. Revisión y análisis de cuestionarios.		215
4.4.1.2. Segunda fase. Validez de contenido. Panel de expertos.		218
4.4.1.3. Tercera fase. Validación de jueces.		226
4.4.2. Descripción del cuestionario final.		236
4.4.3. Principales variables de estudio.		238
4.5. Muestra.		239
4.5.1. Definir universo y población docente.		239
4.5.2. Proceso de selección de la muestra.		242
4.5.3. Descripción de la muestra.		251
4.6. Aplicación del cuestionario.		255
4.6.1. Tratamiento estadístico de los datos.		256
<b>INDICE DE TABLAS POR CAPÍTULOS</b>		
Tabla 4.1.	Cronograma del proceso investigador.	213
Tabla 4.2.	Cuestionarios sometidos a análisis	216
Tabla 4.3.	Relación de variables con dimensiones.	239
Tabla 4.4.	Profesorado de centros de enseñanza de Régimen General por comunidad autónoma.	240
Tabla 4.5.	Profesorado de enseñanza de régimen general de la Región de Murcia, por titularidad y tipo de centro.	243
Tabla 4.6.	Porcentaje de cada una de las etapas educativas.	243
Tabla 4.7.	Muestra estratificada del total de docentes por titularidad y tipo de centro.	244
Tabla 4.8.	Total de docentes por titularidad y tipo de centro.	244
Tabla 4.9.	Muestra proporcional de profesores por municipios.	245
Tabla 4.10.	Distribución de docentes por municipios y centros públicos y privados.	246
Tabla 4.11.	Total de docentes por municipios, titularidad y tipo de centro.	246
Tabla 4.12.	Centros invitados y participantes, según los municipios.	248
Tabla 4.13.	Muestra invitada de docentes.	249
Tabla 4.14.	Muestra participante	249
Tabla 4.15.	Mortandad de la muestra participante.	250
Tabla 4.16.	Criterios de la mortandad de la muestra.	250
Tabla 4.17.	Muestra productora de datos.	251
Tabla 4.18.	Codificación de cuestionarios.	256
Tabla 4.19.	Estadísticos de fiabilidad.	258
Tabla 4.20.	Estadísticos de fiabilidad tras la eliminación de ítems negativos.	258
Tabla 4.21.	Estadísticos de fiabilidad por dimensiones	258
Tabla 4.22.	Estadísticos de fiabilidad.	259
Tabla. 4.23.	Análisis factorial.	260
<b>INDICE DE GRAFICAS POR CAPÍTULOS</b>		
Gráfica 4.1.	Total de docentes por municipios, titularidad y tipo de centro.	247

Gráfica 4.2.	Distribución de docentes por Género.	251
Gráfica 4.3.	Edad del profesorado.	252
Gráfica 4.4.	Experiencia del profesorado.	252
Gráfica 4.5.	Datos totales según el nivel impartido en los centros.	253
Gráfica 4.6.	Datos totales según la naturaleza de los centros.	253
Gráfica 4.7.	Datos totales por Municipios.	254

#### **INDICE DE ILUSTRACIONES POR CAPÍTULO**

Ilustración 4.1.	Fases de la investigación.	210
Ilustración 4.2.	Proceso de validación.	227

## **INTRODUCCIÓN.**

En la fundamentación teórica, se ha podido comprobar la repercusión que tiene el fenómeno de la convivencia escolar en la comunidad científico-educativa a nivel europeo, y en qué medida se llevan a cabo diversas iniciativas para prevenir y gestionar los conflictos educativos. En esta ardua, el docente pasa a ser un componente esencial de este sistema en el desempeño de su labor como gestor principal de la enseñanza y de la convivencia escolar.

Sin embargo, la naturaleza de los conflictos, varía en ritmo y en función a como se desarrolla la sociedad. Al igual que aparecen nuevos cambios y exigencias, también emergen nuevas formas de violencia que penetran en el ámbito educativo. Por ello, el docente se ve obligado a configurar su perfil profesional, a través de diversos procesos de formación, para estar en mejores condiciones a la hora de dar respuesta a los nuevos problemas educativos con los que debe lidiar. Estaríamos hablando de una formación específica por competencias, sobre convivencia escolar, basa en las necesidades del profesorado.

Por todo ello, y basándonos en la afirmación de Zamanillo (1987), quien asegura que, *“la adquisición de una postura metodológica implica conocer la realidad, la cual se encuentra condicionada tanto por la naturaleza del objeto como por la base ideológico cultural del profesional-investigador”* (p. 78), en este capítulo se presenta el posicionamiento escogido para dar respuesta a los objetivos de la investigación. Concretamente se ha diseñado una investigación empírica desde la que poder conocer, analizar y describir la percepción del profesorado de primaria y secundaria de la región de Murcia, sobre diferentes aspectos de la convivencia escolar y sobre su formación en este ámbito educativo.

En primer lugar y partiendo de las consideraciones de Sierra (2003), cuando afirma que la investigación debe comenzar con el planteamiento de

cuestiones que determinen el problema de investigación, se comenzó precisando el problema de este estudio. En segundo lugar se plantaron los objetivos de la investigación, continuando con un análisis del instrumento de recogida de información y su posterior aplicación, así como las variables y la muestra del estudio.

#### **4.1. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.**

Si hay una cuestión que preocupa a la totalidad de la comunidad científico-educativa, es la presencia de conductas de maltrato en las instituciones educativas de diferentes países, lo que conlleva al deterioro de la convivencia. Como prueba de ello, el informe TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), realizado en 2009 y verificado por aproximadamente 90.000 profesores de educación secundaria de 23 países, sitúa a España, entre los países con más condiciones adversas a la convivencia, especialmente relacionadas con el absentismo escolar (52,9%), conductas díscolas (70,5%), insultos (43,5%), vandalismo (28%), burlas (21,6%), robos (22,2%), agresiones físicas (23,1%), uso o pertenencias de drogas o alcohol entre los estudiantes (20,3%) y problemas de intimidación y abuso verbal hacia otros compañeros (40,6%) o hacia los propios profesores (27,4%) (OCDE, 2009).

Estudios de esta envergadura han originado durante décadas, cierta inquietud por mejorar esta situación y dar respuesta a los problemas de maltrato escolar, dando lugar a todo tipo de iniciativas que expresamente trataban de instituir planes de convivencia y de régimen interno, que recogiesen medidas de centro destinadas a todos los agentes del sistema educativo. Estas disposiciones, han sido destinadas substancialmente al docente, por tratarse de una de las figuras que perciben mayores conductas conflictivas en sus aulas, relacionadas con la violencia física y verbal, (Alemany et al., 2012), y por ser uno de los principales gestores del conflicto escolares, desde una perspectiva preventiva y mediadora (Barreda, 2012).

Entre las principales líneas de actuación, se encuentra encarecidamente la implantación y evaluación de programas de formación sobre convivencia escolar que se adapten a las necesidades formativas del profesorado, y que preparen al docente en el manejo y gestión de los conflictos que afectan directamente a la calidad de la enseñanza y de las relaciones interpersonales.

La necesidad en el gremio docente de una formación especializada ajustada en la realidad actual del profesor, es evidenciada por López y Domínguez (2009) pues el 82,1% reconocen no haber recibido formación específica sobre convivencia escolar y demandan propuestas de intervención que favorezcan el reconocimiento y dignificación de la figura del profesorado, incremento de autoridad y asesoramiento.

En consonancia con lo expuesto, el estudio realizado por el Sindicato Independiente ANPE, demuestra que el 81,7% de los docentes reconocen no haber recibido formación específica sobre convivencia escolar, que estuviera adaptada a sus necesidades y diera respuesta a sus interrogantes (ANPE, 2003). El informe TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), igualmente, asegura que uno de cada cuatro docentes pierde un 70% del tiempo lectivo por conductas perturbadoras, y el 38% de directores aseguran que su centro soporta una carencia de profesores cualificados, debido a las escasas estrategias para hacer frente a esta realidad (OCDE, 2009). Del mismo modo Jares, en su estudio “Conflicto y Convivencia en los centros escolares”, considera que el 20,8% de docentes afirman haber recibido formación, aunque muy poco satisfactoria y adaptada a sus demandas (Jares, 2006).

Realmente, esto supone un problema al sistema educativo, pues la sociedad avanza desmesuradamente y se teme que las instituciones educativas y sus docentes no siguen este ritmo (Planas, 2013). Ahora es imprescindible conocer las nuevas problemáticas, para identificarlas y poder darles respuesta, y ahí adquiere un papel fundamental, los programas

formativos. Generalmente, la mayoría de estos programas, parten de una estructura similar a la utilizada en el modelo transmisión, implicativo y autónomo, pues generalmente se trasfiere información, y se promueve el auto perfeccionamiento y la reflexión del profesorado sobre su práctica docente y desarrollo profesional (Barrio, 2005; Gutiérrez, 2005).

Sin embargo, la comunidad educativa y el gremio docente, demandan estudios previos que permitan detectar los problemas a los que se enfrenta el profesorado, así como sus necesidades formativas, y en función a los resultados obtenidos, diseñar un programa que realmente ofrezca al docente nuevas y diferentes competencias.

Debido a esta demanda generalizada, se plantea esta investigación, centrada especialmente en conocer la percepción que tienen los docentes, sobre la convivencia escolar en sus instituciones, así como los modelos de gestión puestos en práctica, y aquellos aspectos que consideran imprescindibles incluir en un programa formativo sobre convivencia escolar.

Partiendo de estos propósitos iniciales, nos hemos planteado una reflexión a modo de problema de investigación, que delimitamos de la siguiente manera, ¿Es posible conocer, desde la perspectiva del profesorado, cual es el estado de la convivencia escolar en los centro educativos de la región de Murcia, y cuál es la formación previa que poseen los docentes y sus necesidades formativas sobre convivencia escolar? Este interrogante genérico, ha derivado en el planteamiento de otras cuestiones más específicas, ¿Cómo perciben y gestionan los docentes los conflictos escolares? ¿Han recibido una formación útil y adaptada a sus necesidades? ¿Qué aspectos consideran necesarios incluir en un programa de formación del profesorado para la convivencia escolar?, y en la delimitación de los objetivos de investigación que se exponen en el apartado que se muestra a continuación.

## **4.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.**

Esta investigación nace con un triple propósito, el de conocer la percepción del profesorado sobre la situación en la que se encuentra el centro escolar respecto a la convivencia escolar, analizar las necesidades formativas de los docentes sobre la convivencia para finalmente y diseñar una propuesta formativa dirigida a los docentes sobre la gestión de conflictos en el aula.

### **4.2.1. Relación de Objetivos Generales con Específicos.**

- Conocer la percepción del profesorado de la situación en la que se encuentra el centro escolar respecto a la convivencia escolar.
  - Analizar los aspectos positivos y negativos que inciden en la convivencia escolar, desde la perspectiva del profesorado.
  - Identificar la frecuencia con la que se producen diversos tipos de conflictos, factores que lo provocan y consecuencias que se derivan de ellos.
  - Identificar con qué frecuencia, se aplican medidas de centro para la mejora de la convivencia escolar, así como las estrategias docentes para la gestión de los conflictos en el aula.
  - Determinar qué influencia tienen las variables género, edad, años de experiencia, naturaleza del centro y municipio, sobre la percepción de los aspectos que inciden en la convivencia escolar, los factores y consecuencias de los conflictos escolares, así como las, medidas y estrategias empleadas para su gestión.
- Analizar las necesidades formativas del profesorado sobre la convivencia.
  - Analizar la formación previa especializada sobre convivencia escolar que han recibido los docentes.

- Detectar las necesidades formativas del profesorado respecto a la mejora de la convivencia en los centros educativos.
  - Averiguar el compromiso adquirido por el profesorado en el desarrollo de iniciativas que contribuyan a mejorar la convivencia escolar.
  - Valorar la formación previa del profesorado en convivencia escolar, sus necesidades formativas, así como el compromiso adquirido en el desarrollo de iniciativas, en función del género, edad, años de experiencia, naturaleza del centro y municipio.
- Diseñar una propuesta formativa, destinada al profesorado, sobre convivencia escolar y atención a esta problemática.

#### **4.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.**

El estudio que se plantea persigue ofrecer una visión basada en la percepción del profesorado sobre la situación actual de la convivencia en los centros educativos de la región de Murcia y sobre su formación en convivencia escolar, para finalmente elaborar una propuesta de un programa de formación del profesorado, adaptado a sus necesidades formativas. Para conseguir estos propósitos, se lleva a cabo una investigación ex post-facto, basada en un diseño de corte descriptivo, no experimental y transversal. Hablamos de una investigación ex post-facto porque los hechos ya se han producido y no podemos ejercer ningún control sobre ellos, tan solo analizar las posibles causas y consecuencias que de ellos se derivan (Kerlinger, 1979; Bernardo & Caldero, 2000).

Por otro lado, es de índole descriptiva, y no experimental, porque trata de ofrecer una visión de la realidad educativa sin modificar el entorno ni las variables de la investigación, en este caso, el fenómeno de la convivencia escolar (Hernández, 1998). Además, busca medir las variables y las relaciones existentes entre ellas, en su contexto natural (Kerlinger, 1979).



Dentro de las investigaciones no experimentales, se recurre a un diseño transversal o transaccional, pues implica la interacción única con un grupo de personas, y analiza las diferentes variables y la relación entre ellas, en un único momento (Pereira & Smith, 2003; Nuevo et al., 2004; Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Partiendo del fenómeno estudiado, se ha optado por emplear un enfoque mixto que integra métodos cualitativos y cuantitativos. La elección de este método se basó en la idea de método mixto de Creswell (2009), quien considera que la recogida de datos tanto cualitativos como cuantitativos favorece la comprensión del fenómeno estudiado.

Se trató de diseñar un instrumento donde predominará el método cuantitativo, y que a su vez, integrara el método cualitativo con la finalidad de recoger, según Bericat (1998) información adicional y otorgar mayor validez al método cuantitativo, equilibrando sus debilidades y ofreciendo mayor sentido al análisis de los datos obtenidos.

El instrumento utilizado para la recogida de información, fue el cuestionario, por tratarse de uno de los medios más idóneos para conocer la opinión de los encuestados (Hayman, 1984; Buendía, 1997). Es una técnica que contribuye a determinar el objeto de estudio y permite recoger información estructurada en función a las variables de la investigación (Muñoz, 2003; Hueso & Cascant, 2012). Según la opinión de Cabero (2001), el cuestionario se caracteriza además, por su facilidad en el proceso de aplicación, y por ofrecer diferentes criterios de respuesta que a posteriori son cuantificables.

#### **4.3.1. Proceso de investigación.**

Por otra lado, y partiendo de la afirmación de Rodríguez (2005), quien asegura que el proceso de investigación no es lineal, sus etapas no tienen por qué continuar una secuencia inflexible, y es el experto quien establece el

diseño y la metodología de la investigación que más se adapte al estudio realizado, para la realización de este estudio se disponen las siguientes fases (ilustración 4.1).

Ilustración 4.1.  
Fases de la investigación.



Fuente. Elaboración propia a partir de Ruiz (2003).

#### *Fase I: Revisión documental.*

Establecido el objeto de estudio, se efectuó una primera revisión documental, mediante la consulta, contraste y análisis de documentos científicos específicos sobre violencia escolar, que pudieran ser beneficiosos para el estudio. La revisión documental permitió examinar la evolución del fenómeno de la convivencia escolar a lo largo de la historia, comprobar el grado de indagación en la temática, establecer un marco de referencia para la fundamentación teórica y preparar el terreno para sucesivas investigaciones (Sampieri et al., 2007).

*Fase II: Formulación del problema y objetivos de investigación.*

La revisión documental permitió conocer el desarrollo histórico del estado de las relaciones interpersonales en el sistema educativo, los factores que influyen positiva, y negativamente en el desarrollo de conflictos, y sus efectos en el desarrollo socio-educativo. Además, permitió conocer los problemas que surgen de las relaciones interpersonales, y que afectan a todos los miembros de la comunidad, especialmente a los docentes, a los que esta investigación va destinada. Los resultados de la revisión bibliográfica, dieron lugar a la formulación del problema y de los objetivos de la investigación, facultó la ubicación del estudio dentro de un contexto amplio, y facilitó posteriormente la comprensión de la proyección del fenómeno de la violencia escolar, y de sus limitaciones (Morales, 2013).

*Fase III: Elaboración del marco teórico.*

Una segunda revisión documental más específica y relacionada con el problema y los objetivos de la investigación, facilitó la realización del marco teórico, que recogió aspectos específicos relacionados con la convivencia y las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, así como el estado de la formación del profesorado sobre este fenómeno socio-educativo, la satisfacción de los docentes sobre la formación recibida y las demandas y necesidades formativas de este colectivo profesional.

*Fase IV: Confección y validación del instrumento de recogida de información.*

El instrumento básico utilizado en esta investigación es el cuestionario, y su elaboración continuó un proceso compuesto por tres etapas, las dos primeras trataban de dar validez de contenido al mismo (Anexo II y III) y la tercera (Anexo IV), además, dar respuesta al criterio de confiabilidad. En la primera etapa se realizó un análisis bibliográfico de cuestionarios estandarizados, obteniendo un primer borrador del instrumento. En la

segunda fase se aplicó un panel de expertos con el que se consiguió un segundo borrador, que fue validado en la tercera fase, mediante un juicio de expertos, dando como resultado el cuestionario final.

*Fase V: Selección de la población y muestra.*

Para poder aplicar el cuestionario sobre convivencia y formación del profesorado, es imprescindible establecer el tamaño de la muestra de la investigación. Para ello se realizó una estimación del tamaño de la muestra en muestreo estratificado con varianza no conocida. Los estratos implicados en este proceso correspondían a la titularidad y tipo de centro: docentes de centros públicos y privados, con ciclos de primaria, secundaria, y de primaria y secundaria unificados. Además, la selección de los centros se realizó en función a una serie de criterios previamente establecidos.

*Fase VI: Aplicación del instrumento y recogida de la Información*

En esta fase, no solo se trata de aplicar el instrumento para recoger la información deseada, sino que también implica todo un proceso de toma de contacto con los centros educativo de la región de Murcia, vía telefónica, email y varias visitas a los centros. Para la recogida de información se repartieron los cuestionarios por los distintos centros escolares, otorgando al profesorado un periodo de varias semanas para ofrecer el proceso de cumplimentación de los instrumentos.

*Fase VIII: Organización y Análisis de Datos.*

Tras la recogida de información, se obtuvieron datos de carácter cuantitativo y cualitativo. Los datos cualitativos fueron sometidos a un proceso de reducción y descomposición en temas, grupos, o categorías, que posteriormente fueron organizados y sintetizados, obteniendo finalmente conclusiones, mientras que los datos cuantitativos fueron codificados, utilizando el programa estadístico Spss, versión.19.

Una vez procesados los datos, se procedió a la exposición de los mismos, mediante un análisis descriptivo y un análisis inferencial mediante pruebas no paramétricas.

*Fase IX: Conclusiones.*

Una vez extraídos y analizados los datos se establecieron las conclusiones de la investigación y se elaboró la propuesta de un programa de formación para profesorado sobre convivencia escolar, basado en las necesidades que se desprenden del estudio.

**4.3.2. Distribución temporal de la investigación.**

El proceso de investigación se desarrolló durante los cursos 2012-20....y la distribución temporal de cada una de las fases llevadas a cabo, se recoge en la tabla 4.1, que se presenta a continuación, a modo de cronograma.

Tabla 4.1.  
*Cronograma del proceso investigador.*

<b>Años</b>	<b>2012</b>			<b>2013</b>			<b>2014</b>			<b>2015</b>			<b>2016</b>	
Meses	9/12	1/4	5/8	9/12	1/4	5/8	9/12	1/4	5/8	9/12	1/4	5/8	9/12	1/6
Revisión documental														
Formulación del problema y objetivos de investigación														
Elaboración del marco teórico.														
Elaboración del marco empírico														
Selección de la muestra														
Diseño y validación del cuestionario														
Análisis de cuestionarios														
Panel de expertos														
Validación del cuestionario														
Aplicación del														

cuestionario											
Análisis de datos											
Conclusiones											
Elaboración de la propuesta del programa de formación del profesorado sobre convivencia escolar											

#### **4.4. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.**

Durante el desarrollo de la investigación se recurrió a técnicas cuantitativas, mediante el diseño y aplicación de un cuestionario. Según el planteamiento establecido por Rodríguez (2008), las técnicas adquieren un papel relevante en la investigación, pues mediante su aplicación se reúnen los datos necesarios que dan respuesta a los objetivos planteados en el estudio.

La elección del cuestionario como técnica de recogida de información, partió de la afirmación de Grasso (2006), quien lo considera un procedimiento que permite al investigador explorar la opinión pública y recoger la información necesaria sobre los aspectos que desea conocer. Además, se escogió, por asociarse a enfoques de diseños de investigación cuantitativa, y por poseer una serie de características y ventajas carentes en el resto de instrumentos (Rodríguez et al., 1996). McClelland (1994), Díaz de Rada (2001), y Osorio (2001) hacen una clasificación de las ventajas que tiene el cuestionario frente a otras técnicas de recogida de datos, concretamente consideran que:

- Se trata de un instrumento sencillo y simple, que no requiere de mucho tiempo para su cumplimentación, lo que reduce el proceso de recogida de datos.
- Se puede administrar simultáneamente a una gran población.
- A través de él, se favorece el anonimato, lo que hace que los

- encuestados se sienten con más libertad a la hora de ofrecer su opinión.
- Se reduce al mínimo la polarización.
  - Al ser un instrumento estructurado, con terminología común, orden en las preguntas, y respuestas estandarizadas, se consigue cierto equilibrio entre las mediciones, logrando de esta manera una mayor fiabilidad de los datos recogidos.
  - Permite realizar comparaciones sobre los datos recabados en diferentes momentos, áreas geográficas, países...

A pesar de que existen numerosos cuestionarios estandarizados y validados sobre convivencia escolar, no se encontró ninguno que diera respuesta a la totalidad de los objetivos planteado en esta investigación, por lo tanto se optó por diseñar un cuestionario específico y acorde a los objetivos del estudio, con el fin de asegurar la fiabilidad y validez en los resultados finales. El cuestionario resultante fue denominado “cuestionario sobre convivencia escolar y formación del profesorado” y a continuación se detalla el proceso que se siguió para su diseño y validación.

#### **4.4.1. Diseño y construcción del cuestionario.**

El diseño del cuestionario sobre convivencia escolar y formación del profesorado, se realizó siguiendo un proceso compuesto por tres fases: revisión y análisis de cuestionarios sobre convivencia escolar, panel de experto, y validación de interjueces. A continuación se exponen de una manera más dilatada, cada una de las fases establecidas.

##### *4.4.1.1. Primera fase. Revisión y análisis de cuestionarios.*

Para dar validez de contenido al cuestionario de la investigación, y otorgar criterios formales a su diseño, se llevó a cabo una revisión de cuestionarios de evaluación de la convivencia escolar, destinados al profesorado. Concretamente se analizaron aquellos cuestionarios que examinan aspectos que se quieren cuantificar en el presente estudio, obteniendo información

relevante que ayudó a precisar el objeto de estudio (Hueso & Cascant, 2012) (Anexo II. Análisis de cuestionarios<sup>1</sup>).

La selección de la muestra se realizó mediante una dilatada búsqueda en la base de datos ISOC, que fue elegida especialmente por poseer mayor representatividad de los estudios sobre convivencia escolar destinados al profesorado, con instrumentos validados y estandarizados.

Para la búsqueda se emplearon los siguientes descriptores: “convivencia escolar y formación del profesorado”. Para la elección de documentos se tuvieron en cuenta una serie de criterios, entre ellos, que las referencias fueran de corte empírico y que el instrumento empleado tuviera como destinatarios a los docentes, generando una salida de 89 documentos. Tras emplear los siguientes criterios de exclusión: documentos no localizados, duplicados, no relacionados con el tema, o trabajos no empíricos, se redujeron a 11 documentos que fueron analizados para extraer el instrumento que empleaban en sus estudios. Sus referencias han sido recogidas en la tabla que se muestra a continuación (Tabla 4.2).

Tabla 4.2.  
*Cuestionarios sometidos a análisis.*

<b>CÓDIGO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>CUESTIONARIOS</b>
C1	Ortega, R., Del Rey, R. (2003)	Cuestionario para el profesorado sobre el estado inicial de la convivencia escolar (1).
C2	Ortega, R., Del Rey, R. (2003)	Cuestionario para el profesorado sobre el estado inicial de la convivencia escolar (2).
C3	Fernández, I., Andrés, S et al. (2012)	Cuestionario de clima de Centro y aula para profesores.
C4	Bahillo (2004)	Cuestionario para profesores.
C5	Ortega, R., Mora, J.A & Mora, J.	Cuestionario para profesores.
C6	Ortega, R & Del Rey, R. (2005).	Cuestionario sobre convivencia escolar para profesores y profesoras.
C7	Ortega, R & Del Rey, R. (2000)	Cuestionario para el Profesorado.
C8	Defensor del pueblo. (2007)	Cuestionario Jefe de Estudios Secundaria.
C9	Ojeda, R.	Cuestionario sobre la convivencia para profesoras y profesores.

---

<sup>1</sup> En el anexo II se encuentra todo el proceso realizado en el análisis de cuestionarios, y sus resultados.



C10	Fernández, .I (2012).	Cuestionario de profesores.
C11	Cerezo, F. (2000)	Bull-s: Test de evaluación de la agresividad entre escolares. Forma P (Profesorado).

Una vez localizados los cuestionarios, y con la finalidad de dar validez de contenido al cuestionario de la investigación, se procedió al análisis y organización de los datos, mediante su reducción y exposición, de manera sistemática y objetiva. Para poder conocer las unidades de información, presentes y carentes en los instrumentos sobre convivencia escolar, se establecieron descriptores como la terminología, variables y su relación con los objetivos, estructura, orden y tipo de preguntas que lo forman (Penalva et al., 2014).

Posteriormente, se diseñó una parrilla de recogida de información para favorecer el análisis e interpretación de las distintas unidades de contenido previstas, se delimitaron unas palabras clave y se cuantificaron para favorecer la interpretación de los datos.

Entre los resultados obtenidos del análisis de cuestionarios y a modo de conclusión, es necesario resaltar en primer lugar, la carencia de un objetivo específico y no tan global, que recoja detalladamente lo que se pretende conseguir con esa técnica de recogida de información.

En segundo lugar y refiriéndonos al análisis terminológico, se identifican varios datos significativos, concretamente el 90,90% de los cuestionarios, se refieren al profesor como destinatario principal y el 27,27% a la mejora de la convivencia. Esto implica, falta de relación entre la terminología de cada instrumento y la finalidad de los mismos, ya que tan solo el 18,18% de los casos se interesan por conocer las estrategias y los problemas que afectan a la convivencia.

En tercer lugar, se realizó un análisis de las variables identificatorias de los cuestionarios. Teniendo en cuenta que el objetivo principal es conocer la percepción de los profesores sobre la convivencia escolar en sus centros para

mejorarla, se concluye que generalmente los instrumentos estudiados no establecen las cuestiones necesarias, que les permita recoger la información pertinente para dar respuesta al objetivo planteado. Aspectos como las relaciones entre los diferentes sectores de la comunidad educativa (Alumnos, familia y profesores), conocer la experiencia personal del profesor en el centro, su percepción sobre los tipos de conflictos que se dan en el centro, la frecuencia y los lugares donde se producen, factores, implicación de la familia, estrategias del profesorado, propuestas de mejora, son variables que nos aportan información y que nos ayudan a mejorar el clima de nuestro entorno escolar.

Por último, se ha podido comprobar la escasa estructuración por categorías de información que persiguen los autores en sus cuestionarios, a excepción de Fernández (2012), quien sigue el siguiente orden: Disciplina y conflicto, Agresiones entre alumnos, clima relacional entre Alumno y profesor, y relación entre profesores. Estos datos pueden consultarse de una manera más dilatada en el (Anexo II. Análisis de cuestionarios).

El análisis de cuestionario permitió comprobar que los instrumentos analizados miden aspectos sectoriales, pero no dan respuesta a la totalidad de los objetivos que se plantean en la investigación. Por este motivo se decidió recurrir a un grupo de expertos para que aportaran validez y fiabilidad al contenido del cuestionario de la investigación.

#### *4.4.1.2. Segunda fase. Validez de contenido. Panel de expertos.*

Para una mayor validez de contenido se recurrió al panel de expertos, una técnica metodológica propia de las investigaciones sociológicas, mediante la cual se recoge y analiza información sobre un tema concreto, de un grupo de expertos, que nos facilitan datos para garantizar nuestra correcta toma de decisiones (Armas, 2007). Como toda técnica metodológica, requiere de un proceso de elaboración que se compone de seis etapas: definición de objetivos, diseño del panel de expertos, selección de expertos, desarrollo del

panel, tratamiento de datos y exposición de resultados (Astigarraga, 2007) (Anexo III. Panel de expertos<sup>2</sup>).

*a) Definición de objetivos.*

El panel de expertos se diseñó, para obtener información respecto a dos ámbitos concretos de la convivencia escolar:

- Estado de la convivencia.
  - Diferentes aspectos positivos y negativos de la convivencia escolar.
  - Tipos de conflictos que se producen con más frecuencia en el aula.
  - Factores y efectos que provocan la aparición de conflictos,
  - Estrategias del profesorado necesarias para la resolución de conflictos.
  
- Formación del profesorado en convivencia escolar.
  - Competencias cognitivas, conductuales y actitudinales en las que debería basar la formación del profesorado en convivencia escolar.

*b) Diseño del panel de expertos.*

Una vez establecidos los objetivos del panel de experto, se comenzó a establecer el contenido del mismo, el formato y la formulación de cuestiones. Este proceso se fundamentó en unos criterios estructurales establecidos por García (2003), como son: el orden de las variables y la claridad en la redacción de las cuestiones.

El panel de expertos resultante, se diseñó teniendo en cuenta los objetivos y las variables de la investigación, y se caracterizó por la claridad y simplicidad en sus interrogantes, y una estructura ordenada por siete bloques temáticos.

---

<sup>2</sup> En el anexo III se encuentra todo el proceso llevado a cabo en la realización del panel de expertos, así como sus resultados.

El bloque 1 está relacionado con el primer objetivo específico de la investigación, *conocer la percepción del profesorado sobre los aspectos positivos y negativos de la convivencia escolar*. En este bloque, se pidió a los expertos que señalaran los aspectos de la convivencia, que según ellos son percibidos por el profesorado desde una percepción positiva y/o negativa tanto en primaria como en secundaria.

A través del bloque 2, se solicitó a los expertos que enumeren los tipos de conflictos que pueden producirse en el aula o en el centro, en el bloque 3 que identificaran los factores que tienen más influencia en la aparición de conflictos, y en el bloque 4 las consecuencias que se derivan de la mala convivencia en los centros educativos. Con todo ello se pretende dar respuesta al segundo objetivo específico de la investigación, *identificar que entiende el profesorado por conflicto y/o violencia escolar (tipos, gravedad, lugar, factores de conflicto y efectos que los provocan)*.

El quinto bloque está vinculado al tercer objetivo específico de la investigación, *saber qué valoración hace el profesorado de las medidas educativas que el centro ha realizado para atender esta problemática*. Concretamente se preguntó a los expertos por las medidas educativas que se llevan a cabo desde el centro para la mejora de la convivencia, priorizando en función a la efectividad de las mismas.

Estrechamente relacionado con el cuarto objetivo específico, *Identificar con qué frecuencia, los docentes aplican diversas medidas estrategias para la gestión de conflictos en el aula*, se estableció el sexto bloque de contenidos, donde se trató de conocer, según los expertos, las estrategias que el profesorado tiende a aplicar con más frecuencia en sus aulas, para la gestionar de conflictos.

Finalmente, y relacionado con el quinto objetivo específico, *detectar las necesidades formativas del profesorado respecto a la mejora de la convivencia en los centros educativos*, se trazó un último bloque de contenidos, con el

que se intentó conocer, cuales son las competencias en las que según los expertos, debería basarse la formación del profesorado sobre convivencia escolar (Anexo III. Panel de expertos).

*c) Selección de expertos.*

La selección de los participantes es una de las fases más importantes del diseño del panel, y en ella se debe tener en cuenta el número de participantes a los que va dirigido nuestro instrumento. Sin embargo este es un aspecto dubitativo, por las discrepancias en las apreciaciones ofrecidas por los expertos, sobre el número de participantes adecuado para esta técnica.

Unos consideran que el número dependería tanto de los objetivos como de las condiciones de cada estudio, debiendo ser lo más amplio posible para permitir la diversidad y riqueza de opiniones (Fernández, 1995), no recomendando superar los 50 participantes (Landeta, 1999). Por el contrario, otros consideran que este dato es un exceso de muestra, y apuntan que el número adecuado oscilaría entre 10 y 30 componentes (Ruiz e Ispizua, 1989), aunque no debería ser inferior a 15 expertos por estudio (Martino, 1983) (Citado en Castillo, 2002).

No obstante la Comisión Europea (2005) se atreve a establecer unos criterios de profesionalidad, independencia y capacidad de trabajo en equipo para organizar grupos de expertos no inferiores a 5 ni superiores a 10.

Actualmente esta técnica va dirigida a tres tipos de expertos: los *especialistas* con conocimientos, capacidades o experiencias identificadas con la temática del panel; los *afectados*, que a pesar de no poseer una formación específica se ven involucrados en el tema principal del panel; y los *facilitadores* que poseen la capacidad para incorporar nuevas ideas y percepciones (Landeta, 1999).

En esta ocasión, el panel de expertos fue destinado a especialistas en el campo temático objeto de estudio, que a su vez fueron facilitadores de información. La selección de expertos se realizó en función a una serie de criterios, ser profesores universitarios expertos en convivencia escolar y/o expertos de observatorios de convivencia de las diferentes comunidades autónomas.

En primer lugar se recurrió a docentes universitarios abalados por estudios, libros y publicaciones sobre convivencia escolar, por tratarse de especialistas en este fenómeno educativo, que podrían aportar datos reveladores para dar validez de contenido al cuestionario de la investigación.

En segundo lugar se solicitó la colaboración de expertos en observatorios de convivencia, por tratarse de especialista, cuya función principal es trabajar en pro de la mejora de la convivencia en los centros escolares, y por tanto podrían contribuir a nuestra investigación mediante su propia experiencia en contextos educativos.

Finalmente, la lista inicial de expertos a los que se les solicitó la colaboración en esta fase de la investigación, estuvo compuesta por un total de 30 expertos.

#### *d) Desarrollo del panel.*

El desarrollo del panel de expertos, comienza con la primera toma de contacto con los expertos, mediante vía telefónica y telemática, lo que permitió exponer la propuesta a cada uno de ellos, y el envío de los informes oficiales en los que se detallaba toda la información.

Con el propósito de no ejercer presión a nuestros destinatarios, que pudieran responder libremente a los interrogantes, y que no olvidaran la propuesta, se proporcionó un espacio temporal de una semana. Trascurrido

el tiempo establecido, se procedió al envío de un nuevo correo recordatorio a los expertos que no habían respondido.

De los 30 expertos invitados, y teniendo en cuenta criterios como, la no respuesta o respuesta errónea, se obtuvo una mortandad de 18 expertos, lo que supone más de la mitad de la muestra invitada.

La muestra productora de datos, quedó constituida finalmente por 12 expertos, de los cuales 7 pertenecían al género femenino (58,3%) y 5 al masculino (41,6%). En cuanto a la entidad perteneciente, 10 eran docentes universitarios (83,3%) y 2 expertos de observatorios de convivencia (16,6%).

La distribución de participantes por universidades implicadas fueron: 5 de Murcia (41,6%), 1 de Jaén (8,33%), 1 de Córdoba (8,33%), 1 de Málaga (8,33%), 1 de Huelva (8,33%) y 1 de Madrid (8,33%). Los observatorios de convivencia que participaron en este proceso fueron: 1 experto de Cantabria (8,33%) y 1 experto de Andalucía (8,33%).

#### *e) Tratamiento de los datos.*

La exploración de los resultados se realizó mediante un análisis cualitativo de los datos aportados por los expertos. Como todo análisis cualitativo, la exposición de los datos debe ser consecuente con un orden o secuencia, y así lo indican Miles y Humberman (1994), y Rubin y Rubin (1995) citados en (Fernández, 2006).

Partiendo de la secuencia o etapas, que ya establecieron estos autores, el análisis de los datos que se llevó a cabo, continúa un proceso compuesto por cinco etapas: enumeración y codificación; organización y transcripción; categorización; codificación y recuento; exposición de resultados.

Etapa 1: Enumeración y codificación: Con el propósito de salvaguardar el anonimato de los participantes y facilitar el proceso de identificación de la

información recibida con su autor, se comenzó enumerando y codificando cada uno de los paneles recibidos.

Etapa 2: Organización y transcripción: Posteriormente, se continuó con la organización de la información recibida, por dimensiones. Para ello, se elaboró un matriz de vaciado donde se almacenaron las dimensiones ordenadas, las categorías y subcategorías establecidas para cada cuestión o dimensión, las respuestas de cada experto y su código identificadorio.

Etapa 3: Categorización. A continuación, se identificaron unidades de información para cada dimensión del panel de expertos, y se elaboró un sistema de categorías que permitieron la posterior cuantificación de la información. Establecido el sistema de categorías se realizó una lectura, subrayando los textos más notorios, y se relacionaron con el sistema de categorías, creando finalmente unidades de información. La información recogida, se almacenó en una parrilla que establecía la relación existente entre categorías y sus unidades de información recogidas en cada panel.

Etapa 4: Codificación y recuento. Una vez categorizada la información, se asignó un código a cada una de las categorías, y se procedió a la cuantificación de datos. Para ello se elaboró una segunda parrilla en la que se recogía la relación entre el sistema de categorías con sus respectivos códigos y unidades de información, y la cuantificación final.

Etapa 5: Exposición de los resultados. Una vez obtenidos los datos finales, se elaboró un informe recogiendo los resultados obtenidos del análisis de datos.

*f) Exploración de resultados (Análisis de contenidos).*

Entre los resultados más significativos cabe destacar, en primer lugar la identificación del acoso escolar, violencia verbal y física como los conflictos



que según los expertos, se suceden en los centros con más frecuencia, y que son el resultado de la implicación de factores sociales, familiares y escolares.

Por otro lado, los expertos consideran que tanto en primaria como en secundaria, se le atribuye poca relevancia a la normativa sobre convivencia escolar, lo que denota un déficit de interés y falta de información al respecto. Concretamente en primaria creen que es necesario reforzar la educación en valores, el clima escolar y la atención al alumnado y sus familias, y se debe trabajar para eliminar los comportamientos disruptivos y fomentar la implicación familiar. Sin embargo aseguran que en secundaria es preciso acentuar la tarea institucional, y transformar la autoridad y práctica docente (Penalva et al., 2014).

En cuanto a las medidas educativas, conceden mayor relevancia a todas las medidas llevadas a cabo desde el propio centro, como planes de convivencia, programas de prevención, acción tutorial, etc., adquiriendo menor notabilidad las medidas destinadas al profesor y al alumnado.

En lo que respecta a las estrategias del docente, conceden mayor importancia a las estrategias de intervención, como la mediación y transmisión de valores, terapias realistas a través del trabajo cooperativo, control de alumnos disruptivos y acción tutorial. Sin embargo y como bien señala Boqué (2007), los expertos consideran que las estrategias preventivas adquieren un papel fundamental en la mejora de la convivencia y en el desarrollo integral del alumnado en gestión de conflictos.

Para concluir, y en cuanto a formación del profesorado sobre convivencia escolar, subrayar la importancia otorgada a la formación en competencias conductuales y muy especialmente en como intervenir ante problemas de convivencia y aplicar técnicas de gestión creativas e inclusivas.

Los resultados obtenidos dieron como resultado una versión del cuestionario que posteriormente fue sometida a un proceso de validación por interjueces.

#### *4.4.1.3. Tercera fase. Validación de jueces.*

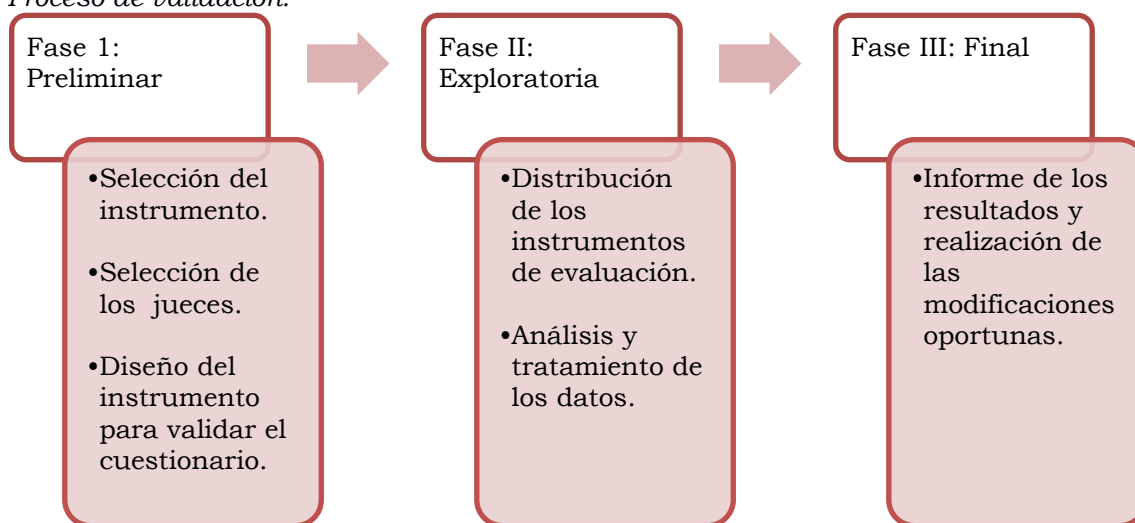
El proceso de evaluación y validación de interjueces, pues ofrece la posibilidad de comprobar si el instrumento de recogida de información cumple con los criterios de fiabilidad y validez, que otorgan valor, veracidad y carácter científico al estudio. Este proceso, permite conocer, por un lado, el grado de relación existente entre los objetivos de la investigación y los del cuestionario, asegurando que el instrumento representa lo que realmente quiere medir, y por otro, el grado de confianza existente en el instrumento, para obtener similares resultados si este fuera aplicado posteriormente sobre el mismo fenómeno (López & Sandoval, 2006).

Para comprobar si el instrumento cumplía con estos criterios, se realizó una evaluación y validación mediante un grupo de jueces. El proceso de validación se llevó a cabo teniendo en cuenta una secuencia metodológica, compuesta de tres fases, que se establecieron, siguiendo los criterios utilizados por Blasco et al. (2010), y Chiang et al. (2013), y que se presenta a continuación (Ilustración 4.2). (Anexo IV. Valoración de interjueces<sup>3</sup>).

---

<sup>3</sup> Toda la información detallada respecto a la valoración de interjueces está recogida en el anexo IV.

Ilustración 4.2.  
Proceso de validación.



Fuente: Elaboración propia basada en Blasco, López y Mengual (2010); Chiang, Díaz, Rivas y Martínez (2013).

#### a) Selección del instrumento.

El instrumento que se sometió a evaluación corresponde a la versión resultante del panel de expertos. Esta versión se compone de nueve dimensiones, una de ellas, combina cuestiones de elección simple con cuestiones de elección múltiple, mientras que las ocho restantes, presentan una escala Likert valorada del 1 al 5, con diferentes valores otorgados para cada dimensión:

- 1= *Muy en desacuerdo*, 2= *Descuerdo*, 3= *Indiferencia*, 4= *De acuerdo*, 5= *Muy de acuerdo*.
- 1= *Nunca*, 2= *Poco*, 3= *A veces*, 4= *A menudo*, 5= *Siempre*.
- 1= *Ninguna*, 2= *Poca*, 3= *Alguna*, 4= *Bastante*, 5= *Mucha*.
- 1= *Innecesaria*, 2= *Poco necesaria*, 3= *Algo necesaria*, 4= *Necesaria*, 5= *Muy necesaria*.

De las nueve dimensiones, seis están orientadas a conocer la percepción de los docentes sobre el estado de la convivencia escolar, la frecuencia con la

se producen conflictos, los factores y consecuencias, medidas educativas de centro y estrategias docentes para la gestión y prevención de la violencia. Las otras tres dimensiones pretenden conocer el estado de la formación del profesorado, así como sus necesidades formativas sobre convivencia escolar.

b) Selección de los jueces.

La selección de los jueces se realizó partiendo de unos criterios previamente establecidos: ser docentes universitarios abalados por diversos estudios y publicaciones, y especialistas en el diseño de herramientas de medida y/o en convivencia escolar.

c) Diseño del instrumento de evaluación del cuestionario.

El diseño del instrumento de evaluación del cuestionario sobre convivencia escolar y formación del profesorado, se realizó con un doble propósito, por un lado, facilitar a los expertos el proceso de evaluación, y por otro, tratar de reducir los posibles errores relacionados con la claridad, significación y adecuación de cada una de las dimensiones y sus ítems.

El instrumento de evaluación, se compuso de 15 dimensiones que recogían información acerca de la percepción de los docentes sobre la convivencia, tipos de conflictos, factores, consecuencias, medidas educativas de centro, estrategias y competencias docentes, necesidades formativas, y formación recibida sobre convivencia.

El objetivo del instrumento de evaluación era recoger las valoraciones de los expertos en cuanto a claridad, significación y adecuación, mediante una puntuación numérica del 1 al 4, donde uno corresponde al valor mínimo, y cuatro al valor máximo que se puede otorgar a cada uno de los ítems. A continuación se muestran cada uno de los criterios con las diversas opciones de respuesta:

- *Criterio de Claridad: Redacción comprensiva, sin ambigüedades.*
  - 1: *Nada claro*
  - 2: *Poco claro*
  - 3: *Claro*
  - 4: *muy claro*
- *Criterio de significación: Importancia para la temática que se trata.*
  - 1: *Nada significativo*
  - 2: *Poco significativo*
  - 3: *Significativo*
  - 4: *Muy significativo*
- *Criterio de Adecuación: Relación con la dimensión evaluada.*
  - 1: *Nada Adecuado*
  - 2: *Poco adecuado*
  - 3: *Adecuado*
  - 4: *Muy adecuado*

Cada dimensión recogió un apartado de carácter cualitativo, para que los expertos pudieran hacer los comentarios y observaciones que considerasen oportunos en cada dimensión.

#### d) Distribución de los instrumentos de evaluación.

Previo a la aplicación del instrumento de evaluación del cuestionario sobre convivencia escolar y formación del profesorado, se diseñó el proceso de toma de contacto con los jueces seleccionados. Este procedimiento comenzó con el envío de correos electrónicos, que según Muñoz (2003), tiene sus ventajas e inconvenientes. Por un lado es relativamente más económico y permite recoger datos de una muestra más amplia, por otro lado tiene ciertas limitaciones en cuanto a la cantidad de cuestionarios restituidos, aunque esto fue solventado a lo largo de todo este proceso.

La distribución de los instrumentos se realizó teniendo en cuenta las siguientes etapas:

1 Etapa: En primer lugar, se envió un correo electrónico de carácter formal, a un total de 18 jueces, en el que se exponía la naturaleza y los objetivos de la investigación, y se solicitaba su colaboración en el proceso de validación del cuestionario, estableciendo una semana, como fecha clave para su devolución. Del grupo inicial de jueces el 52,94% pertenecían al género masculino y el 47,06% al género femenino. En cuanto a la institución perteneciente, el 88,24% correspondían a universidades, mientras que el 11,76% a observatorios de convivencia. Del total de especialistas, el 70,59% pertenecían a instituciones de la Región de Murcia, el 23,53% de Andalucía y el 5,88% a Cantabria.

En ese primer correo, y para constatar el carácter oficial de la investigación, se adjuntó un certificado oficial sellado por la universidad de Murcia (institución de referencia) y firmado por las directoras responsables de este estudio, así como una copia del cuestionario sometido a evaluación, y del instrumento de evaluación del mismo.

2 Etapa: Trascurrido el periodo establecido para la devolución de los instrumentos de evaluación, se realizó un segundo envío, por lado, a los jueces que habían participado, mostrando gratitud por su colaboración en este proceso de la investigación, y por otro lado, a los jueces que no respondieron, recordándoles la necesidad e importancia de sus evaluaciones y aportaciones para la validez y fiabilidad del cuestionario. En esta nueva ronda, se incorporaron diez nuevos jueces, y su selección se acogió a los mismos criterios que el resto de especialistas.

3 Etapa: Finalmente se realizó un tercer envío, agradeciendo a los especialistas que respondieron en la segunda ronda, su participación en el proceso de validación del cuestionario.

e) Descripción del grupo de interjueces.

Los instrumentos de evaluación fueron distribuidos a un total de 28 especialistas, obteniendo finalmente una muestra formada por 17 jueces. De la muestra final, el 64,71% pertenecían al género masculino y el 35,29% al género femenino. Además el 86,24% correspondía a docentes universitarios, mientras que el 11,76% a jueces de observatorios de convivencia. De todos los especialistas, el 64,71% pertenecían a instituciones de la Región de Murcia, el 29,41% de Andalucía y el 5,88% a Cantabria.

f) Análisis y tratamiento de los datos.

El análisis de datos se realizó mediante el programa estadístico SPSS, en su versión 19. Una vez elaborada la matriz de vaciado, se procedió a la codificación de cada uno de los ítems que conforman el instrumento de evaluación del cuestionario.

En función a las variables extraídas de cada uno de los ítems, se extrajeron otras nuevas, con las que se trataba de medir el grado de claridad significación y adecuación de cada uno de los ítems. Estas nuevas variables fueron denominadas con caracteres verbales-numéricos y codificadas en función al tipo de variable, nominal u ordinal. A cada una de las variables se le asignó un valor, asociado y representado por caracteres numéricos. Una vez extraídos los datos, se recurrió al análisis descriptivo de los mismos, elaborando dos informes, uno para los datos de carácter cualitativo (Anexo IV. Validación de interjueces<sup>4</sup>).

g) Informe de los resultados y realización de las modificaciones pertinentes.

La evaluación de los jueces permitió extraer las siguientes conclusiones:

---

<sup>4</sup> Toda la información detallada respecto a la valoración de interjueces está recogida en el anexo IV.

- El cuestionario fue considerado bastante extenso.
- El contenido era excesivamente denso.
- Algunos ítems fueron incomprensibles.
- Debido a la exhaustividad del cuestionario, algunos ítems parecen repetirse, pudiendo afectar a la veracidad de los resultados.
- Finalmente, y a pesar de los diversos ajustes requeridos, el cuestionario es valorado muy positivamente, lo que pone de manifiesto la validez de la información que se extraiga del mismo.

En base a los resultados obtenidos y sus conclusiones, las modificaciones a realizar fueron:

En cuanto a las variables independientes que hacen referencia a datos identificatorios de los docentes, se eliminó el ítem relacionado con los años de experiencia del docente en ese centro.

Las variables dependientes, están clasificadas por dimensiones de información, y en ellas se produjeron las siguientes modificaciones:

La primera dimensión, relacionada con la opinión de los docentes sobre diferentes situaciones planteadas y relacionadas con la convivencia en el centro, sufrió las siguientes variaciones:

- Los ítems 1 y 9, fueron desdoblados, por recoger varios aspectos diferentes entre sí, que podrían derivar en confusión.
- El ítem 3, referente a la existencia de inseguridad y desmotivación en el equipo docente, fue modificado.
- El ítem 4, fue reducido.
- En el ítem 5 se cambió la terminología “autoridad moral”.
- El ítem 8 se amplió con ejemplos, para una mayor comprensión.



La segunda dimensión vinculada a la frecuencia con la que se producen diferentes situaciones violentas en el aula o en el centro, sufrió las siguientes modificaciones:

- El ítem 2 se amplió con ejemplos (armas de fuego y armas blancas).
- Se incorporó un nuevo ítem relacionado con los daños contra la propiedad de terceros.
- Se eliminaron las agresiones físicas de carácter directo/indirecto y leves o de máxima gravedad y se desglosaron en agresiones físicas y verbales, en función de agente, diferenciando entre aquellas que se producen entre alumnos y entre alumno-profesor.
- El ítem 11, relacionado con los conflictos de rendimiento, se modificó sustancialmente, pues según la percepción de los jueces, estaba indefinida y mostraba ambigüedad.

La tercera dimensión, relacionada con los factores de aparición de conflictos en el centro sufrió las siguientes modificaciones:

- Los ítems 1,3 y 7, se modificaron parcialmente, eliminando, incluyendo o modificando algún termino, con el propósito de aligerar su lectura y favorecer su comprensión.
- Los ítems 2, 4, 6, 9, 13 y 15 fueron eliminados, por petición expresa de la mayoría de los Jueces.
- Los ítems 8, 10,12, 14 y 16 se modificaron sustancialmente, para aligerar la dimensión y mejorar su comprensión.
- Se modificó el orden de los ítems, agrupando aquellos que guardaban más relación entre sí.

En cuanto a la dimensión vinculada a las consecuencias derivadas de un clima con conflictos:

- Se modificaron los términos recogidos en el paréntesis del ítem 1, por no presentar relación con el ítem.

- Se realizaron modificaciones en la redacción de los ítems 2, 4, 7 y 9, para favorecer la comprensión y aligerar la lectura.
- Los ítems 8, 10 y 13 fueron reducidos.
- Las modificaciones más trascendentales se realizaron en los ítems 3, 6 y 7, que fueron reformulados nuevamente y reducidos.
- El ítem 11 se eliminó.

Las modificaciones que se llevaron a cabo en la dimensión relacionada con las medidas educativas de centro para atender la mejora de la convivencia escolar fueron las siguientes:

- Se redujeron los ítems 3, 4 y 6.
- El ítem 8 fue modificado sustancialmente, sustituyendo los planes educativos basados en la igualdad de sexos, por proyecto para promover la integración en el centro (coeducación, diversidad...).
- El ítem 9 fue ampliado con varios ejemplos.
- Se modificó el ítem 11, reduciéndolo y concretándolo en planes de formación del profesorado.
- Los ítems 12 y 13, que hacían referencia a todas aquellas actuaciones destinadas a reforzar y fortalecer la autoridad y la motivación docente, fueron eliminados.
- Se alteró el orden de los ítems, agrupándolos por categorías de información.

Los ítems que componen la dimensión sobre las estrategias utilizadas por el docente para la gestión de conflictos, fueron sometidos a las siguientes correcciones.

- Todos los ítems sufrieron variaciones en sus formas verbales, sustituyendo el infinitivo por la primera persona del singular.
- Los ítems 1 y 5 fueron modificados parcialmente.
- Los ítems 2, 3, 4, 7 y 8 se redujeron.
- El ítem 6 se modificó en su totalidad, y se vinculó con el desarrollo de

un modelo de autoridad docente basado en la credibilidad.

- El ítem 12, relacionado con la acción tutorial, fue eliminado.
- Esta dimensión sufrió alteraciones en cuanto al orden, clasificando los ítems por categorías de información.

La dimensión relacionada con las competencias que los docentes consideran más necesarias en su formación para la convivencia escolar, fue totalmente eliminada, debido a la semejanza de sus ítems con los de la siguiente dimensión.

En la dimensión vinculada a las necesidades formativas, en función a las competencias que el docente considera necesarias para mejorar la convivencia escolar, se realizaron las siguientes modificaciones:

- El ítem 1 se unificó con el 5 y 10. A su vez, este ítem se desglosó en dos, uno orientado a conocer las causas, factores y efectos, y otro a profundizar en términos como prejuicio, discriminación social, etc....
- Los ítems 2, 3, 11, 12 y 13 fueron totalmente eliminados.
- El ítem 4 fue ampliado.
- El ítem 6 sufrió modificaciones trascendentales, se redujo y se desglosó en dos.
- Los ítems 7 y 9 fueron unificados, sustituyendo además el término “habilidades comunicativas” por el de “habilidades sociales”.
- Se incluyeron nuevos ítems relacionados con: las estrategias para el manejo de emociones; las competencias para el desarrollo de la creatividad, innovación e implicación en la gestión de la convivencia; y el análisis del docente, mediante una actitud crítica de su práctica profesional.
- Los ítems fueron agrupados en función a categorías de información.

La última dimensión relacionada con la realización de cursos de formación sobre convivencia escolar y las necesidades de las demandas formativas también fue sometida a cambios, principalmente en el orden de las

cuestiones. Además se produjeron cambios algo más sustanciales en las siguientes cuestiones:

- La cuestión 9, se amplió, incorporando una pregunta anexa, relacionada con la cuestión 11.
- La cuestión 10, fue ampliada y sus ítems modificados.
- Las cuestiones 12 y 15 fueron eliminadas por carecer de relevancia para el estudio.
- Se redujeron y modificaron los ítems de las cuestiones 13 y 14.

#### **4.4.2. Descripción del cuestionario final.**

El cuestionario final, es anónimo y presenta una breve descripción inicial donde se expone el objetivo del cuestionario y se solicita la colaboración del docente.

Previo a la realización del cuestionario, el docente deberá completar algunas cuestiones identificatorias como el nombre del centro, el municipio, la naturaleza del centro (privado o público), el nivel académico (primaria o secundaria), los años de experiencia docente, el género y la edad.

En el cuestionario final, se distinguen 8 dimensiones generales:

1ª Dimensión: Orientada a conocer la percepción que tienen los docentes sobre diversas situaciones que se dan en el centro y que guardan estrecha relación con la convivencia escolar.

2ª Dimensión: Vinculada a medir la frecuencia con la que se producen diferentes situaciones conflictivas en el aula o en el centro.

3ª Dimensión: Destinada a averiguar el grado de influencia que poseen algunos factores, en la aparición de conflictos en su centro educativo.

4ª Dimensión: Orientada a determinar en qué medida se producen en su centro diversas situaciones planteadas que derivan de un clima adverso a la convivencia escolar.

5ª Dimensión: Dirigida a conocer la frecuencia con la que se llevan a cabo algunas medidas educativas de centro para atender a la mejora de la convivencia escolar.

6ª Dimensión: Enfocada a identificar que estrategias docentes son las más aplicadas para gestionar los conflictos en el aula.

7ª Dimensión: Asociada a las necesidades formativas que tiene el profesorado, en función a las competencias que considera necesarias para mejorar la convivencia escolar.

8ª Dimensión: Relacionada con la oferta y participación en cursos o programas formativos sobre convivencia escolar, así como las demandas formativas del profesorado en torno a esta temática.

El método utilizado para medir por escalas las variables, es el de escalamiento de likert, mediante el cual se pedirá al encuestado que exprese su opinión sobre diferentes afirmaciones en función a una serie de categorías de respuesta previamente establecidas por el investigador (Gómez, 2006; Santesmases 2009).

En función al enunciado de cada una de las dimensiones, las categorías adquieren los siguientes valores:

- 1=Nunca, 2=Poco, 3=A veces, 4=A menudo, 5=Siempre.
- 1=Ninguna, 2=Poca, 3=Alguna, 4=Bastante, 5=Mucha.
- 1=Muy en desacuerdo, 2=Desacuerdo, 3=Indiferente, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo.
- 1=Innecesaria, 2=Poco necesaria, 3=Algo necesaria, 4=Necesaria,

5=Muy necesaria.

Las 7 primeras dimensiones incluyen un apartado para responder de forma abierta. Lo mismo sucede en la dimensión 8, donde también se incluye un apartado en las preguntas 88,90, 91 y 92 para que el docente pueda responder de manera abierta. El cuestionario resultante puede encontrarse en el (Anexo V. Cuestionario sobre convivencia escolar y formación del profesorado).

#### **4.4.3. Principales variables de estudio.**

Uno de los objetivos principales de toda investigación es dilucidar el vínculo entre las variables independientes y las variables dependientes, entendidas estas últimas como aquellas alteraciones percibidas en una investigación que se ven influenciadas por elementos o factores de las variables independientes (Morales, 2012). Sin embargo, las variables independientes son seleccionadas de una manera autónoma, tratadas para demostrar la correlación existente con las variables dependientes.

Partiendo de los objetivos previamente planteados, esta investigación proyecta una serie de variables independientes relacionadas con la edad, el género, experiencia del profesorado, municipio donde se ubica el centro escolar en el que desarrollan su práctica docente, naturaleza del centro y nivel educativo que imparten.

En cuanto a las variables dependientes, están estrechamente vinculadas a la situación de la convivencia, tipo y frecuencia de conflictos, factores y consecuencias, medidas educativas, estrategias del docente, y formación del profesor sobre convivencia escolar. Entre las variables dependientes relacionadas con la formación del profesorado sobre convivencia escolar, se identifican: la formación recibida por el docente, el volumen de horas invertidas en el conjunto de su formación sobre convivencia escolar, la procedencia de la oferta de programas y el grado de satisfacción, causa

principal por la que podrían demandar cursos de formación, así como la modalidad preferida para recibir dicha formación.

A continuación se presenta a modo de tabla, la relación de las variables con cada una de las dimensiones del cuestionario (tabla 4.3).

Tabla 4.3.  
Relación de variables con dimensiones.

<b>Variables Independientes</b>	<b>Dimensiones físicas (Objetivas)</b>
(Características individuales)	Centro
	Municipio
	Naturaleza del centro
	Nivel académico
	Años de experiencia
	Género
	Edad
<b>Variables dependientes</b>	<b>Dimensiones lógicas (subjetivas)</b>
Estado de la convivencia	Aspectos positivos y negativos de la convivencia en el centro
	Frecuencia con la que se producen conflictos.
	Influencia que poseen factores en la aparición de conflictos.
	Consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia.
	Medidas educativas de centro.
	Estrategias del docente para la gestión de conflictos.
Formación del profesorado en convivencia escolar	Necesidades formativas en función a competencias.
	Grado de participación en cursos formativos.
	Volumen de horas invertidas en la formación.
	Grado de satisfacción con los cursos recibidos.
	Causas por las que demanda cursos formativos.
Modalidad	

## 4.5. MUESTRA.

### 4.5.1. Definir universo y población docente.

Para determinar el tamaño de la muestra se llevó a cabo un proceso que según Pinto (2014) está compuesto por dos etapas: preparación y muestreo.

1. Etapa de preparación: En esta etapa se definió el universo o población a la cual se le ofreció la posibilidad de participar en la investigación.

2. Etapa de muestreo: Es la fase donde se obtuvo información relacionada con la muestra invitada, muestra participante y muestra productora de datos.

La fase de preparación se inició con la contextualización del objeto de la muestra o universo: docentes de primaria y secundaria de la región de Murcia.

Para poder contextualizar el objeto de la muestra, se hace necesario definir diferentes aspectos sociodemográficos del universo a nivel nacional y más concretamente de la población docente de la región de Murcia, por tratarse del lugar, donde se ubica esta investigación. Según los datos extraídos del Ministerio de educación, cultura y deporte, a través de los últimos resultados detallados sobre las estadísticas del profesorado de enseñanzas no universitarias, durante el curso 2012-2013, el número total de docentes a nivel nacional fue de 665.334 profesores. En la tabla 4.4, puede contemplarse la distribución de docentes por comunidades autónomas.

Tabla 4.4.  
*Profesorado de centros de enseñanza de Régimen General por comunidad autónoma.*

COMUNIDAD	NUMERO DE PROFESORES	PORCENTAJES
Andalucía (5)	125.257	18,83%
Aragón	18.835	2,83%
Asturias (principado de)	13.265	1,99%
Baleares (islas)	15.700	2,36%
Canarias	27.035	4,06%
Cantabria	8.774	1,32%
Castilla y León	34.643	5,21%
Castilla-la mancha	31.284	4,70%
Cataluña	106.988	16,08%
Comunidad valenciana	66.128	9,94%
Extremadura	16.390	2,46%
Galicia	39.297	5,91%
Madrid (comunidad de)	87.099	13,09%
Murcia (región de)	24.011	3,61%
Navarra (comunidad foral de)	9.871	1,48%
País vasco	33.296	5,00%
Rioja (la)	4.580	0,69%
Ceuta	1.450	0,22%
Melilla	1.431	0,22%
Total a nivel nacional	665.334 profesores.	100%

Fuente: Elaboración propia basada en los datos del Ministerio de educación, cultura y deporte.



Como se puede apreciar, la mayor afluencia de profesorado se encuentra en Andalucía (18,83%) y Cataluña (16,08%), aunque el resto del profesorado queda distribuido por comunidades de la siguiente manera: Madrid (13,09%), Valencia (9,94%), Galicia (5,91%), Castilla y León (5,21%), País vasco (5,00%), Castilla la mancha (4,70%), Canarias (4,06%), Región de Murcia (3,61%), Aragón (2,83%), Extremadura (2,46%), Islas baleares (2,36%), Asturias (1,99%), Navarra (1,48%), y Cantabria (1,32%). Los índices menos elevados de docencia se encuentran en las comunidades de la Rioja (0,69%), Ceuta (0,22%) y melilla (0,22%).

Concretamente la Región de Murcia cuenta con un total de 24.011 profesores, de los cuales 950 pertenecen a centros que imparten enseñanzas de infantil (3,96%), 9.779 de primaria (40,73%), 2.612 de primaria más secundaria (10,88%), 7.910 de ESO, bachiller y formación profesional (32,94%), 2.355 de primaria, ESO, bachiller y formación profesional (9,81%), 291 de educación especial (1,21%), y 114 de actuaciones PCPI (0,47%).

Según la titularidad del centro, 18.495 docentes imparten enseñanzas en centros públicos (77,03%), mientras que 5.516 lo hacen en centros privados (22,97%).

Según los estudios realizados por el profesorado y su titulación, en los centros públicos encontramos 6.106 profesores de secundaria (33,01%), 880 de formación profesional (4,76%), 10.395 maestros (56,20%) y 1.114 que corresponden a otros profesores (6,02%). Por el contrario los centros privados están compuestos por 2.049 profesores titulares (37,15%), 310 adjuntos, agregados a auxiliares (5,62%), 2.741 maestros (49,69) y 416 por otro tipo de profesorado (7,54%).

El perfil del profesorado de la región de Murcia se caracteriza por su diversidad, sin embargo se observa un predominio del género femenino 16.574 (69,03%), frente al masculino 7.437 (30,97%). Además se puede comprobar la prevalencia de docentes con edades comprendidas entre 30 y

60 años, concretamente 14.543 docentes se encuentran en el intervalo que oscila entre 30–40 años (60,57%), mientras que 7.417 se sitúan en el intervalo de 50-64 (30,89%). Por el contrario tan solo 1.553 docentes poseen menos de 30 años (6,47%), 143 profesores tienen más de 65 años de edad (0,60%) y 355 no hacen constar su edad en este estudio estadístico (1,48%).

La mayoría del profesorado de la región de Murcia, concretamente 21.278 docentes están contratados a jornada completa (88,62%), mientras que 2.733 tienen dedicación parcial (11,38%).

Estos datos no solo permiten conocer el universo y la población docente, sino que además respaldan y complementan la fase de selección y definición de la muestra, que se presenta a continuación.

#### **4.5.2. Proceso de selección de la muestra.**

La elección de la muestra fue probabilística, mediante la técnica aleatoria-estratificada, a través de un proceso de selección de estratos que formaron parte de la muestra.

El primer estrato, hace referencia a la etapa educativa de CE Infantil-Primaria, IES y CE Infantil- Primaria- Secundaria, mientras que el segundo se refiere al tipo de centro, considerando los centros públicos, privados y concertados, aunque estos últimos fueron incluidos dentro de los privados.

La aplicación de este método se realizó para asegurar que la muestra mantuviera la proporcionalidad, dependiendo del tamaño de los estratos, e impedir que por algunas contingencias, algún grupo resultara menos representado que otro (Casal & Mateu, 2003).

En la tabla 4.5 que se muestra a continuación, se presentan los datos obtenidos para cada uno de los estratos establecidos. Estos datos fueron extraídos del MECD (2014), concretamente de los datos avance de

enseñanzas no universitarias, en estadística del profesorado del curso 2012-2013 y pueden ser comprobados en la página web que se muestra al final al final de este estudio.

Tabla 4.5.  
*Profesorado de enseñanza de régimen general de la Región de Murcia, por titularidad y tipo de centro.*

Etapa	Tipo de centro		Total
	Público	Privado	
Centros de ed. Primaria	9.467	144	9.611
Centros de ed. Secundaria	8.304	160	8.464
Centros de educación primaria y secundaria.	218	4.845	5.063
Total	17.989	5.149	23.138

Fuente: EDUCAbase. Ministerio de educación, cultura y deporte.

En la Región de Murcia se localizaron 23.138 docentes, de los cuales 5.149 impartían clases en centros de naturaleza privada y/o concertada, y 17.989 publica.

Del total de docentes en centros públicos, 9.467 imparten enseñanza primaria, 8.304 educación secundaria, y 218 tanto de primaria como de secundaria. Entre el profesorado de centros privados y/o concertados, 144 imparten exclusivamente educación primaria, 160 secundaria, y 4.845 de primaria y secundaria.

Para mantener la proporcionalidad en función al tamaño de cada una de las unidades de análisis, se obtuvo el porcentaje correspondiente a cada una de las etapas educativas. Los porcentajes obtenidos se muestran en la tabla 4.6.

Tabla 4.6.  
*Porcentaje de cada una de las etapas educativas.*

Etapa	Tipo de centro	
	Público	Privado
Centros de ed. Primaria	52,63%	2,80%
Centros de ed. Secundaria	46,16%	3,10%
Centros de educación primaria y secundaria.	1,21%	94,10%
Total	100%	100%

Los porcentajes más elevados se obtuvieron para los docentes de centros públicos de educación primaria (52,63%), y de educación secundaria

(46,16%), así como en docentes de centros privados que ofrecen enseñanzas tanto de primaria como de secundaria (94,10%).

Una vez establecido el porcentaje para cada una de las etapas educativas y del tipo de centro, se determinó la muestra por estratos. Para ello se recurrió a la unidad de análisis estadístico del Consejo superior de investigaciones científicas (CSIC), considerando un nivel de confianza alfa de 0.95 y un margen de error de 0.05. Los resultados obtenidos pueden ser observados en la tabla que se muestra a continuación (tabla 4.7).

Tabla 4.7.  
*Muestra estratificada del total de docentes por titularidad y tipo de centro.*

Etapas	Tipo de centro		Total
	Público	Privado	
Centros de ed. Primaria	154,62	2,35	156,97
Centros de ed. Secundaria	135,61	2,61	138,22
Centros de educación primaria y secundaria.	3,56	79,13	82,69
Total	293,79	84,09	377,88

La muestra por estratos dio como resultado un total de 377,88 docentes, de los cuales 293,79 debían pertenecer a centros públicos, y 84,09 a centros privados.

A estos datos, se les sumo el 20% por muerte muestral. Los resultados obtenidos en este proceso, se muestra a continuación en la tabla 4.8.

Tabla 4.8.  
*Total de docentes por titularidad y tipo de centro.*

Etapas	Tipo de centro		Total
	Público	Privado	
Centros de ed. Primaria	185	3	188
Centros de ed. Secundaria	163	3	166
Centros de educación primaria y secundaria.	4	95	99
Total	352	101	453

Tras sumar el 20% por muerte muestral, se obtuvo un total de 453 docentes, de los cuales 352 correspondían a centros públicos y 101 a centros privados.

En cuanto a los docentes pertenecientes a centros públicos, 185 debían impartir docencia en la etapa de primaria, 163 en secundaria y tan solo 4 en primaria y secundaria.

Del total de docentes en centros privados, 3 debían pertenecer a la etapa educativa de primaria, 3 a secundaria y 95 a primaria más secundaria.

Partiendo del total de docentes obtenido (453), se procedió a la distribución proporcional de docentes por municipios, escogiendo Murcia, Cartagena, Lorca y Molina de Segura, por tratarse de los municipios con mayor número de docentes y de centros, según los datos ofrecidos por la Consejería de Educación de la Región de Murcia.

A continuación, se muestran los porcentajes extraídos del total de profesores en cada uno de los municipios seleccionados, y su relación proporcional con el número de profesores de la muestra. (Tabla 4.9).

Tabla 4.9.  
*Muestra proporcional de profesores por municipios.*

<b>Municipios</b>	<b>Total de profesores</b>	<b>%</b>	<b>Número de profesores de la muestra</b>
Murcia	7859	54,75	248
Cartagena	3619	25,21	114
Lorca	1569	10,93	50
Molina de segura	1308	9,11	41
Total	14355	100	453

Los cuatro municipios contemplados mantienen un total de 14.355 docentes, de los cuales, 7.859 pertenecen a Murcia, 3.619 a Cartagena, 1.569 a Lorca y 1.308 a Molina de Segura. Partiendo de los porcentajes obtenidos de los datos generales, se obtuvo el número proporcional de docentes para cada uno de los municipios, quedando distribuido de la siguiente manera: Murcia (248), Cartagena (114), Lorca (50) y Molina de segura (41).

Tras obtener el N/ de profesores proporcional a cada municipio, se determinó el N/ de profesores en función al tipo de centro (Públicos o

Privados). Los datos obtenidos se muestran en la siguiente tabla (Tabla 4.10).

Tabla 4.10.  
Distribución de docentes por municipios y centros públicos y privados.

Municipios	N/ Profesores de la muestra de centros públicos	N/Profesores de la muestra de centros privados
Murcia	194	54
Cartagena	87	27
Lorca	39	11
Molina de segura	32	9
Total	352	101

El número de profesores por centros públicos quedan repartidos de la siguiente manera: Murcia (194), Cartagena (87), Lorca (39) y Molina de segura (32).

En cuanto al número de profesores por centros privados Murcia recoge (54 docentes), Cartagena (27), Lorca (11) y Molina de segura (9).

Para conseguir una distribución igualmente proporcional pero más pormenorizada, se distribuyó el número de profesores por municipio, titularidad y tipo de centro, quedando expresado de la siguiente manera (Tabla 4.11) y (Gráfica 4.1).

Tabla 4.11.  
Total de docentes por municipios, titularidad y tipo de centro.

Total de profesores por municipios y tipos de centro.							
Municipios	CEIPS		IES		Centros de primaria + ESO.		Total
	Pub	Pri	Pub	Pri*	Pub**	Pri	
Murcia	103	0	91	0	0	54	248
Cartagena	46	3	41	0	0	24	114
Lorca	21	0	18	0	0	11	50
Molina de segura	17	0	15	0	0	9	41
Total	185**	3	163**	3 <sup>5</sup>	4** <sup>6</sup>	95*	453
	187		165			98	

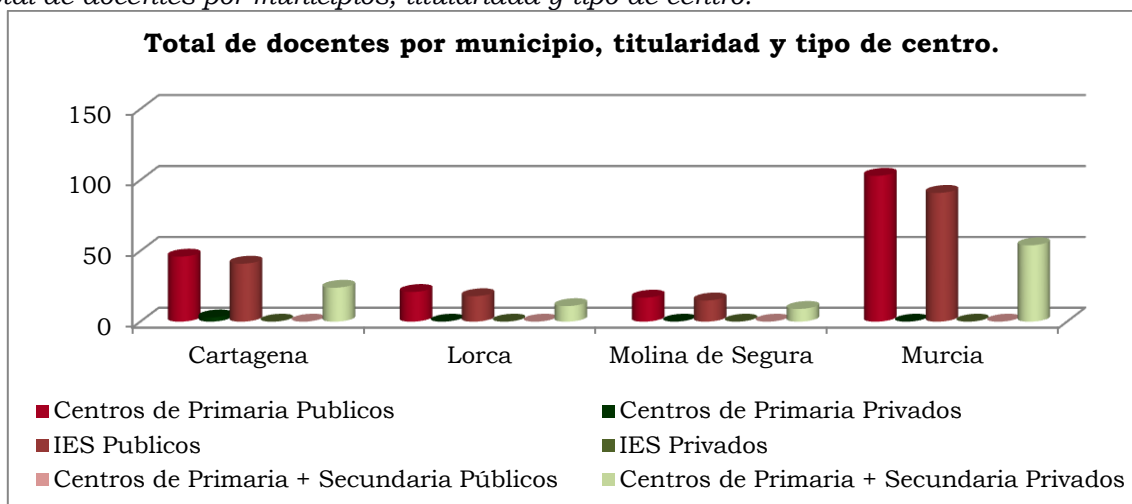
<sup>5</sup> \*- Dado que no existen centros privados de secundaria en ninguno de estos municipios, el total de docentes de estos centros, se obtendrán de centros privados de primaria y secundaria.

<sup>6</sup> \*\*- Dado que no existen centros públicos de primaria + secundaria en ninguno de estos municipios, el total de docentes de estos centros, se obtendrán de centros públicos de primaria y centros públicos de secundaria, repartidos equitativamente.

Finalmente la muestra quedó distribuida, en 187 docentes de centros públicos de primaria, 3 de centros privados de primaria, 165 de IES públicos, y 98 de centros de primaria más ESO.

Gráfica 4.1.

Total de docentes por municipios, titularidad y tipo de centro.



En la gráfica 4.1, se puede observar que los municipios que comprenden mayor número de muestra son Murcia y Cartagena.

La distribución queda expresada de la siguiente manera:

- Murcia recoge: 103 docentes de centros públicos de primaria, 91 de IES públicos, y 54 de centros de primaria más ESO privados.
- Cartagena agrupa: 46 docentes de centros de primaria públicos y 3 de privados, 41 de IES públicos y 24 de primaria más secundaria privados.
- Lorca reúne: 21 docentes de centros públicos de primaria, 18 de IES públicos, y 11 de educación primaria más ESO privados.
- Molina de Segura congrega: 17 docentes de centros públicos de primaria, 15 de IES públicos, y 9 de primaria más ESO privados.

En el proceso de aplicación y recogida de datos, esta muestra proporcional fue respetada, o en su caso, ampliada en función a la participación de los centros y docentes.

La selección de los centros se realizó respetando y garantizando el cumplimiento de los siguientes criterios:

- Pertener a municipios con mayor número de docentes.
- Pertener a municipios con mayor número de centros.
- Estar ubicados en el casco urbano.
- Centro con al menos dos líneas.
- Disponibilidad y accesibilidad al centro.

Durante el proceso de aplicación del instrumento se obtuvo información vinculada a la muestra invitada, participante, y la muestra productora de datos.

A continuación se muestra la relación de los centros invitados y participantes en la investigación (tabla 4.12).

Tabla 4.12.  
*Centros invitados y participantes, según los municipios.*

Municipios	Centros invitados		Centros participantes	
	N/Centros	% Centros	N/Centros	% Centros
Cartagena	13	17,57%	11	23,41%
Lorca	17	22,97%	7	14,89%
Molina de segura	12	16,22%	7	14,89%
Murcia	32	43,24%	22	46,81%
Total	74	100%	47	100%

Para la obtención de la muestra, se invitó a 74 centros, de los cuales, 13 pertenecían a Cartagena (17,57%), 17 a Lorca (22,97%), 12 a Molina (16,22%), y 32 a Murcia (43,24%). De los centros invitados, finalmente se obtuvo una participación de 22 centros de Murcia (46,81%), 11 de Cartagena (23,41%), 7 de Lorca (14,89%) y 7 de Molina (14,89%).

Los datos relacionados con la muestra invitada de docentes se presentan en la siguiente tabla 4.13.



Tabla 4.13.  
*Muestra invitada de docentes.*

Municipios	<b>Muestra invitada de docentes.</b>	
	N/Docentes	%
Cartagena	522	20,16%
Lorca	602	23,26%
Molina de segura	433	16,72%
Murcia	1032	39,86%
Total	2589	100%

El total aproximado de docentes invitados a la cumplimentación del cuestionario sobre convivencia escolar fue de 2.589 profesores, de los cuales 1.032 pertenecían a Murcia (39,86%), 602 a Lorca (23,26%), 502 a Cartagena (20,16%), y 433 a Molina de segura (16,72%).

En la tabla 4.14, se muestran los datos vinculados a la muestra que finalmente accedió a participar en el estudio.

Tabla 4.14.  
*Muestra participante.*

Municipios	<b>Muestra participante</b>	
	N/Docentes	%
Cartagena	153	20,90%
Lorca	140	19,13%
Molina de segura	86	11,75%
Murcia	353	48,22%
Total	732	100%

La muestra participante quedo reducida a 732 docentes, de los cuales 353 corresponden a Murcia (48,22%), 153 a Cartagena (20,90%), 140 a Lorca (19,13%), y 86 a Molina de segura (11,75%).

Una vez considerada la muestra participante, se obtuvieron datos relacionados con la mortandad de la muestra, que quedan reflejados en la tabla 4.15.

Tabla 4.15.  
*Mortandad de la muestra participante.*

Municipios	Mortandad de la muestra	
	N/Docentes	%
Cartagena	26	13,27%
Lorca	78	39,80%
Molina de segura	20	10,20%
Murcia	72	36,73%
Total	196	100%

La mortandad de la muestra participante fue de 196 docentes, 78 de Lorca (39,80%), 72 de Murcia (36,73%), 26 de Cartagena (13,27%) y 20 de Molina de segura (10,20%).

Para una mayor fiabilidad en los resultados de la investigación, se asentaron una serie de criterios para establecer la mortandad de la muestra.

Los criterios establecidos están relacionados con errores en la cumplimentación del cuestionario, errores que podrían sesgar los resultados finales del estudio. En la tabla 4.16, se encuentra la relación de los criterios establecidos con el número de docentes.

Tabla 4.16.  
*Criterios de la mortandad de la muestra.*

CRITERIOS DE LA MORTANDAD DE LA MUESTRA		
Criterios	N/Docentes	%
No cumplimentaron entre 5 y 10 ítems.	76	38,78%
No cumplimentaron más de una dimensión.	55	28,06%
No cumplimentaron algunas variables independientes	65	33,16%
Total	196	100%

Del total de docentes que componen la mortandad de la muestra, 76 no cumplimentaron entre 5 y 10 ítems (38,78%), 55 docentes no completaron más de una dimensión (28,06%), y 65 profesores no aportaron la información requerida en algunas variables independientes (33,16%).

Tras obtener la mortandad de la muestra, se constituyó la muestra productora de datos, que puede observarse en la tabla que se expone a continuación (tabla 4.17).

Tabla 4.17.  
Muestra productora de datos.

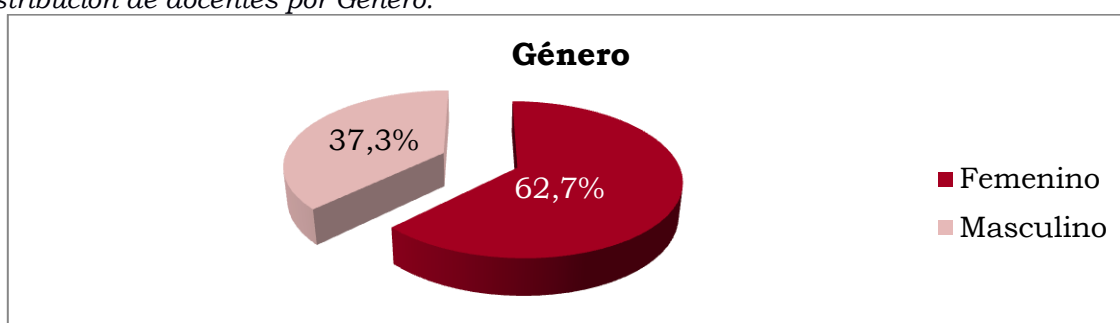
<b>DOCENTES</b>		
	Muestra productora de datos	
	N/Docentes	%
Cartagena	127	23,69%
Lorca	62	11,57%
Molina de segura	66	12,31%
Murcia	281	52,43%
Total	536	100%

Finalmente, la muestra productora de datos quedó constituida por un total de 536 docentes: 127 de Cartagena (23,69%), 62 de Lorca (11,57%), 66 de Molina de segura (12,31%) y 281 de Murcia (52,43%).

#### 4.5.3. Descripción de la muestra.

Tras la aplicación del cuestionario, se extrajo información vinculada a las variables independientes de la investigación. Estas variables están asociadas a características personales (sexo y edad), laborales (naturaleza del centro, nivel académico que imparten y años de experiencia) y demográficas (municipio donde se ubica el lugar de trabajo) de la muestra productora de datos. A continuación se muestran los datos referentes a las características personales de la muestra productora de datos, concretamente la gráfica 4.2, hace mención a la distribución de docentes por género.

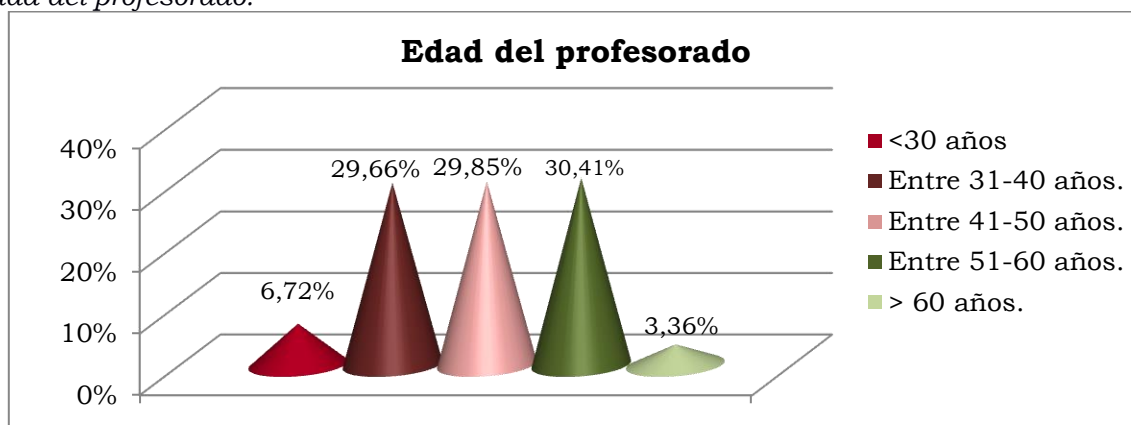
Gráfica 4.2.  
Distribución de docentes por Género.



Del total de docentes que conforman la muestra final, sobre un total de 536 profesores, han participado 336 mujeres (62,7%) y 200 hombres (37,3%).

En la gráfica 4.3, se recogen los datos relativos a la edad de los docentes.

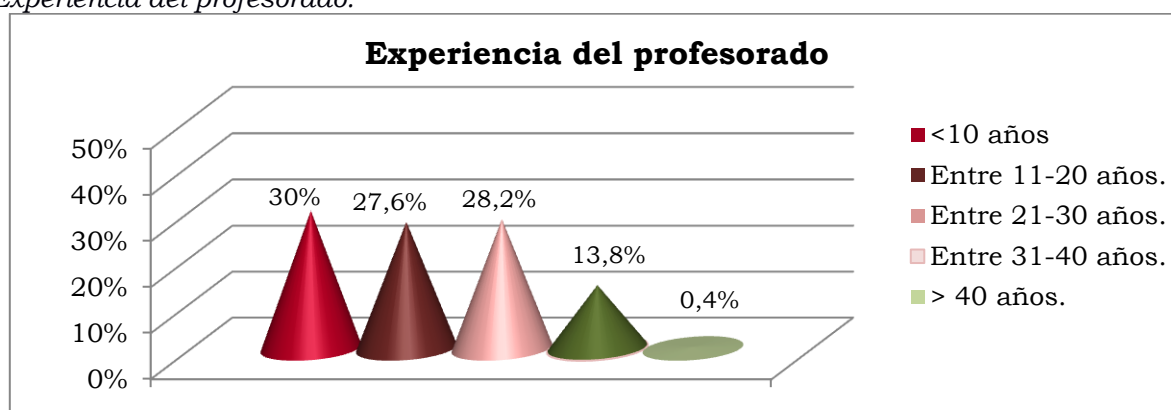
Gráfica 4.3.  
Edad del profesorado.



Tras el análisis de la gráfica, se puede comprobar la prevalencia de la participación de docentes con edades situadas en los intervalos entre los 51-60 años (30,6%), 41-50 (29,7%) y 31-40 años (29,7%). Por el contrario, se observa una menor participación en los docentes con menos de 30 años (6,7%) y mayores de 60 años (3,4%).

En cuanto a las características laborales, la gráfica 4.4, recoge los datos obtenidos respecto a la antigüedad del profesorado en el cuerpo docente.

Gráfica 4.4.  
Experiencia del profesorado.

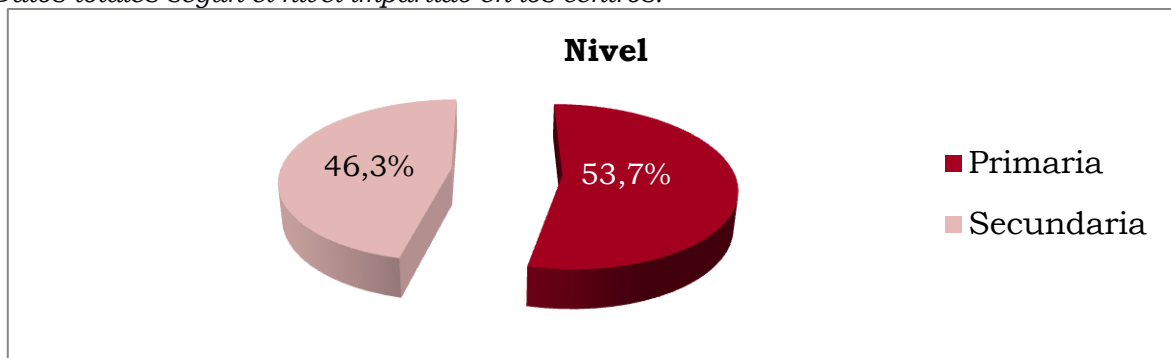


Del total de la muestra productora de datos, se puede apreciar una mayor participación en los docentes con una experiencia laboral situada entre los intervalos: menos de 10 años (30%), entre 21-30 (28,2%), entre 11-20

(27,6%) y entre 31-40 (13,8%). La menor frecuencia se ha obtenido en aquellos docentes con más de 40 años de experiencia profesional (0,4%).

Los datos vinculados al nivel educativo que imparten los docentes de la muestra productora de datos, se exponen en la Gráfica 4.5.

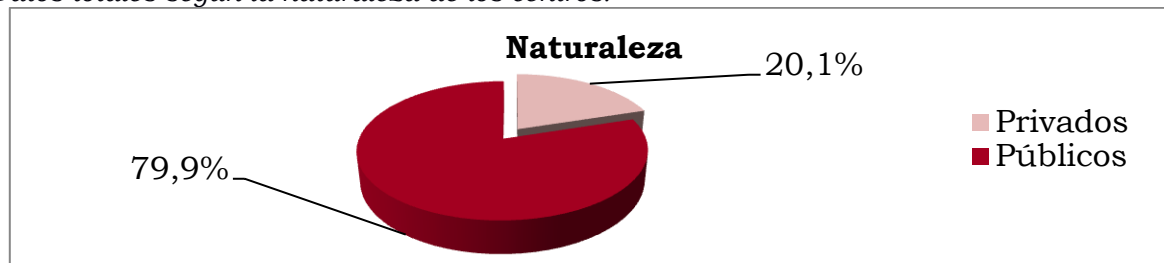
Gráfica 4.5.  
Datos totales según el nivel impartido en los centros.



Se puede apreciar que el porcentaje de docentes que imparten secundaria es superior en un 7,4%. Las cifras de los docentes que imparten educación primaria supone el 53,7% frente a los que imparten secundaria (46,3%).

Por último, en lo que se refiere a las características laborales del profesorado, en la gráfica 4.6, se presentan las cifras obtenidas en cuanto a la naturaleza de los centros donde desarrollan su práctica profesional.

Gráfica 4.6.  
Datos totales según la naturaleza de los centros.



Según la naturaleza de los centros, se aprecia una mayor participación en los docentes que imparten docencia en centros públicos (79,9%), frente al

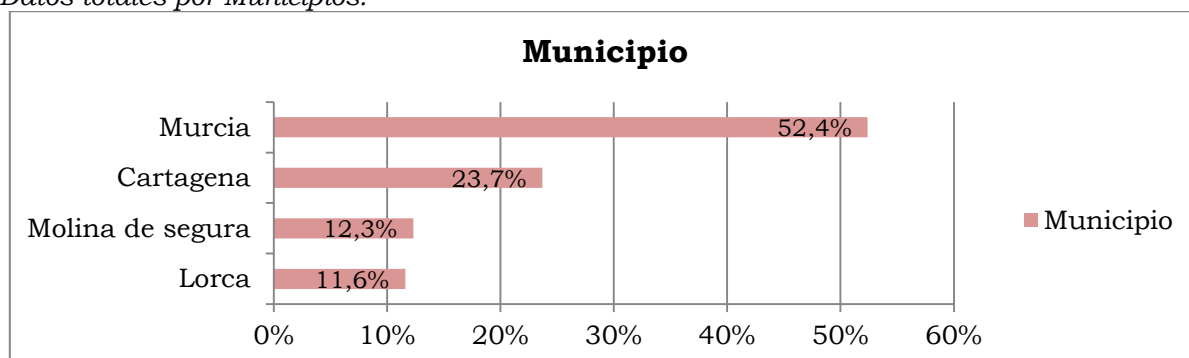
20,1% del profesorado que pertenecen a centros de carácter privado y/o concertado.

Partiendo de los datos del MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), concretamente de los últimos resultados detallados sobre las estadísticas del profesorado de enseñanzas no universitarias, durante el curso académico 2012-2013 se puede confirmar que la muestra productora de datos, cumple la proporcionalidad con los centros de la comunidad autónoma de la región de Murcia y del estado español. A nivel nacional se encuentran 472.617 profesores que imparten docencia en centros públicos, lo que correspondería al 71,03% del total de docentes del estado español, mientras que 192.717 desarrollan su práctica profesional en centros privados, que supondría el 28,97% del total de docentes. Por otro lado, en la región de Murcia, 18.495 docentes pertenecen a centros públicos (77,03%), y 5.516 a centros privados (22,97%).

Como se puede observar, en ambos casos se cumple la proporcionalidad, pues el porcentaje de docentes de centros públicos se sitúa en un intervalo del 71-79%, mientras que el porcentaje de docentes de centros privados en un intervalo que oscila entre 20-28%.

Para finalizar se presentan los datos vinculados a las características demográficas del profesorado que constituye la muestra productora de datos. Concretamente en la gráfica 4.7, se muestra la relación de docentes con el municipio al que pertenecen sus centros.

Gráfica 4.7.  
Datos totales por Municipios.



Los municipios donde se ha conseguido mayores índices de colaboración, han sido Murcia (52,4%) y Cartagena (23,7%), mientras que Lorca (11,6%) y Molina de segura (12,3%) adquieren porcentajes menos elevados.

#### **4.6. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO.**

Previo a la aplicación del cuestionario, se trazó el proceso de toma de contacto con los centros pertenecientes a los municipios de Murcia, Lorca, Cartagena y Molina de segura.

En primer lugar, se elaboró un listado de centros acogidos a los criterios previamente establecidos: estar ubicados en el casco urbano, tener al menos dos líneas, y disponibilidad y accesibilidad al centro.

A continuación, se envió un correo electrónico que incluía, una petición de colaboración con la investigación y un certificado de la Universidad de Murcia, sellado y firmado por las directoras de la tesis, en el que se hacía constar el carácter oficial e institucional de esta investigación.

Se mantuvo un primer contacto con los directores de los centros, mediante vía telefónica, donde se explicaba la naturaleza y los objetivos de la investigación, y se solicitaba su participación y la de sus docentes.

Posteriormente, se realizó una primera visita a los centros que finalmente quisieron participar, para dejar los cuestionarios sobre convivencia escolar y formación del profesorado, dar a conocer las pautas para la cumplimentación de los mismos y estipular una nueva fecha para la recogida de los cuestionarios, facilitando al profesorado varias semanas para la cumplimentación del instrumento. La reunión se mantuvo, en algunos casos con el director/a del centro, y en otros con los jefes de estudios o miembros del departamento de orientación.

Previo a la segunda visita, se realizó una llamada telefónica a los agentes con los que se mantuvo contacto en la primera visita, para recordarles la fecha de recogida de los ejemplares del cuestionario.

Finalmente, se envió un correo de agradecimiento a todos los directores de los centros que amablemente colaboraron en el estudio, así como un resumen de los datos obtenidos en los centros con mayor participación.

#### **4.6.1. Tratamiento estadístico de los datos.**

Para el tratamiento de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) en su versión 19.0, a través del cual se realizaron diferentes análisis estadísticos. Este paquete estadístico fue elegido, por tratarse de uno de los programas más aplicados en las ciencias sociales, y por permitir trabajar con gran variedad de datos.

Para realizar el tratamiento de los datos recogidos, se continuó un proceso compuesto por cinco fases: Organización de datos y vaciado, análisis de fiabilidad de Cronbach, análisis factorial, análisis de normalidad, y análisis descriptivo e inferencial.

##### *1 Fase: Organización de datos y vaciado.*

Previo al vaciado de información en el programa estadístico SPSS, se procedió a la organización de los datos, mediante la codificación de cuestionarios a través de un código numérico compuesto por 4 o 5 dígitos, los cuales atiende a una serie de criterios (Tabla 4.18)

Tabla 4.18  
*Codificación de cuestionarios.*

<b>DIGITOS</b>	<b>CRITERIOS</b>	<b>CÓDIGO</b>
PRIMER DIGITO	Según el municipio	Cartagena.
		Lorca.
		Molina de Segura.
		Murcia.
SEGUNDO DIGITO	Según el tipo de centro	Centro de primaria públicos.
		Centros de secundaria públicos.



		Centros de primaria privados.
		Centros de secundaria privados.
		Centros de Primaria + secundaria públicos.
		Centros de Primaria + secundaria privados.
TERCER DIGITO	Según el número de centros que participaron en cada municipio y más concretamente en cada tipo de centro, ordenado alfabéticamente.	El número depende de la cantidad de centros que participaron
CUARTO Y/O QUINTO DIGITO	Según el número de cuestionarios en cada uno de los centro educativos	El número depende de la cantidad de personas que quisieron participar cumplimentando correctamente las cuestiones que se presentaban en el cuestionario

Organizados los cuestionarios por códigos, se procedió a elaborar la matriz para poder vaciar los datos recogidos. La matriz de vaciado recoge variables cualitativas de tipo cadena y medida nominal, y variables cuantitativas de tipo numérico y medida ordinal, sometidas a un proceso de codificación.

Para poder incorporar los datos de las variables cuantitativas se crearon valores numéricos, que fueron los mismos que se establecieron la escala Likert de cada dimensión del cuestionario sobre convivencia escolar.

### *2ª Fase: Análisis de fiabilidad de Cronbach.*

Volcada ya la información en el programa estadístico SPSS, se realizó un análisis de fiabilidad alfa de Cronbach, general y por dimensiones, con el propósito de conocer la consistencia interna del cuestionario sobre convivencia escolar y formación del profesorado.

El análisis de fiabilidad alfa de Cronbach, es un método que nos permite valorar la fiabilidad de nuestro instrumento de investigación. Concretamente, con este análisis se pretende conocer si un grupo de ítems miden el mismo constructo o dimensión y por tanto, si el instrumento diseñado hace mediciones estables.

Para obtener el mayor nivel de fiabilidad, el valor de alfa debe ser como máximo de 1, sin embargo no hay un estándar respecto al mínimo requerido para obtener un coeficiente de fiabilidad aceptable, por lo que partimos de lo establecido por Alonso y Santacruz (2015), quienes piensan que un valor alfa de 0,80 es considerado un valor aceptable. Como se puede observar, nuestro valor se sitúa en 0,848, lo que indica la fiabilidad es bastante buena (Tabla 4.19).

Tabla 4.19  
*Estadísticos de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,848	,836	104

A pesar de que el índice de fiabilidad es bastante elevado, existen posibilidades incrementar el valor alfa, si alguno de los ítems fueran eliminados, concretamente aquellos cuyo valor es 0 o negativo.

Eliminados los ítems con valores negativos o 0, se realizó un nuevo análisis de fiabilidad, obteniendo en este caso un coeficiente de 0,813. Esto indica que en el nuevo análisis de fiabilidad, ha aumentado la consistencia interna de los ítems (Tabla 4.20).

Tabla 4.20.  
*Estadísticos de fiabilidad tras la eliminación de ítems negativos.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,895	,889	85

El análisis de fiabilidad alfa de Cronbach por dimensiones nos permitió conocer la consistencia interna de cada una de las dimensiones del cuestionario (Tabla 4.21)

Tabla 4.21.  
*Estadísticos de fiabilidad por dimensiones.*

	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
Dimensión 1	,490	,529	10
Dimensión 2	,869	,864	12
Dimensión 3	,909	,909	12
Dimensión 4	,925	,936	13
Dimensión 5	,890	,893	11

Dimensión 6	,900	,904	11
Dimensión 7	,942	,943	11
Dimensión 8	,513	,505	25

En la dimensión 1 no se observan ítems negativos que deban ser eliminados para incrementar el valor alfa, sin embargo en la dimensión 8, deben ser excluidos los ítems 10.1, 10.2, 10.3, 12.2, 12.3, 12.4, 12.6 y 13.1. Una vez eliminados se obtiene un valor alfa de 0,815, que es considerado un valor muy bueno (Tabla 4.22).

Tabla 4.22.  
Estadísticos de fiabilidad.

	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
Dimensión 8	,815	,753	16

### 3ª Fase: Análisis factorial.

Posteriormente se realizó el análisis factorial a través del Spss. En las investigaciones, por lo general, a la hora de analizar los datos, se cuenta con demasiadas variables en la matriz de datos. Cuando esto sucede es conveniente reducir el número de variables, de tal manera que los resultados no se vean afectados de una manera significativa (Cuadras & Fortiana, 1995).

A través del análisis factorial, se pretende sintetizar el número de variables, mediante la creación de nuevas variables llamadas factores, que engloben las ya existentes. De esta manera se podrá comprobar si existe relación entre los ítems que miden lo mismo o aspectos similares, en cada una de las dimensiones.

Como se puede observar, en siguiente tabla, existe relación entre la media de adecuación muestral de Kiser-Meyer- Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett, puesto que KMO es mayor que 0,05 y Bartlett menor a 0,05. Lo que significa que existe la posibilidad de relación entre los ítems del cuestionario (Tabla 4.23).

Tabla. 4.23.

Análisis factorial.

**KMO y prueba de Bartlett**

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,928
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	26299,465
	gl	3160
	Sig.	,000

4ª Fase: Análisis de normalidad.

En esta fase del tratamiento de los datos, nos proponemos conocer las técnicas que se deben utilizar en esta investigación, ya sean técnicas de estadística paramétrica o no paramétrica. Para ello se realizó el análisis de homocedasticidad que nos permite conocer si los grupos que se analizan tienen, o no, la misma varianza y por tanto aceptar o rechazar la hipótesis nula. Al tener una muestra mayor de 50, se utilizó la prueba de Kolmogorov- Smirnov, obteniendo un valor significativo de ( $p \leq ,005$ ) en todas las variables, lo que indica que se rechaza la hipótesis nula, pudiendo afirmar que la muestra posee una distribución normal y por tanto, en el análisis de datos se utilizarán estadísticas no paramétricas.

5ª Fase: Análisis descriptivo e inferencial.

Finalmente, se realizó en un análisis descriptivo y un análisis inferencial o bivariado, a partir de correlaciones no paramétricas mediante la prueba de Kruskal-Wallis y Mann-Whitney.

El análisis descriptivo permite obtener datos del perfil general de los docentes que han participado en la muestra final, y ofrecer una perspectiva global de los resultados relacionados con la situación de la convivencia escolar, estrategias del profesorado, medidas para la mejora de la convivencia, y aspectos vinculados a la formación del profesorado en este ámbito. Se realizó agrupando los resultados obtenidos, en función del objetivo hacia el que se orienta. Para una mayor comprensión de los resultados se elaboraron tablas y gráficas que detallan la media, desviación típica y el porcentaje de cada uno de los ítems sometidos a evaluación.

Con el propósito de comprobar la existencia de diferencias significativas respecto a la opinión de los docentes en cuanto a las variables, se llevó a cabo un análisis inferencial, concretamente se realizó un estudio correlacional de las variables implicadas y recogidas en la investigación (Pearson, 1978). Mediante este análisis se propone explorar la relación existente entre las variables independientes (tipo de centro, edad, experiencia, género y municipio) y las variables dependientes que hacen referencia a las valoraciones otorgadas por el profesorado respecto a su percepción sobre la situación de la convivencia en sus centros educativos, las valoraciones respecto a sus necesidades formativas para la mejora de la convivencia, y respecto a su formación previa sobre convivencia en el ámbito educativo.



**CAPÍTULO V.**

**ANÁLISIS Y RESULTADOS**





<b>INDICE</b>	
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>ANÁLISIS Y RESULTADOS</b>	
Introducción	271
5.1. Primer objetivo general: Conocer la percepción del profesorado de la situación en la que se encuentra el centro escolar respecto a la convivencia escolar.	271
5.1.1. Objetivo específico 1: Analizar los aspectos positivos y negativos que inciden en la convivencia escolar, desde la perspectiva del profesorado.	272
5.1.2. Objetivo específico 2: Identificar la frecuencia con la que se producen diversos tipos conflictos, factores que lo provocan y consecuencias que se derivan de ellos.	275
5.1.3. Objetivo específico 3: Identificar con qué frecuencia, se aplican medidas de centro para la mejora de la convivencia escolar, así como las estrategias docentes para la gestión de los conflictos en el aula.	285
5.1.4. Objetivo específico 4: Determinar qué influencia tienen las variables género, edad, años de experiencia, naturaleza del centro y municipio, sobre la percepción de los aspectos que inciden en la convivencia escolar, la frecuencia con la que se producen diversos tipos de conflictos, los factores y consecuencias de los conflictos escolares, así como las medidas y estrategias empleadas para su gestión.	292
5.2. Segundo objetivo general: Analizar las necesidades formativas del profesorado sobre convivencia escolar.	309
5.2.1. Objetivo específico 5: Analizar la formación previa especializada sobre convivencia escolar que han recibido los docentes.	309
5.2.2. Objetivo específico 6: Detectar las necesidades formativas del profesorado respecto a la mejora de la convivencia en los centros educativos.	314
5.2.3. Objetivo específico 7: Averiguar el compromiso adquirido por el profesorado en el desarrollo de iniciativas que contribuyan a mejorar la convivencia escolar.	317
5.2.4. Objetivo específico 8: Valorar la formación previa del profesorado en convivencia escolar, sus necesidades formativas, así como el compromiso adquirido en el desarrollo de iniciativas, en función del género, edad, años de experiencia, naturaleza del centro y municipio.	319
5.3. Tercer objetivo general: Diseñar una propuesta formativa, destinada al profesorado sobre convivencia escolar y atención a esta problemática.	321
<b>INDICE DE TABLAS POR CAPÍTULOS</b>	
Tabla 5.1. Estadísticos descriptivos de los totales de los aspectos positivos y negativos de la convivencia escolar.	272
Tabla 5.2. Estadísticos descriptivos respecto a los aspectos positivos y negativos de la convivencia escolar. Percepción del profesorado.	273
Tabla 5.3. Porcentajes respecto a los aspectos positivos y negativos de la convivencia escolar, según la percepción del profesorado.	274
Tabla 5.4. Estadísticos descriptivos de los totales de la frecuencia con la que se producen estas situaciones en el aula o en el centro.	276
Tabla 5.5. Estadísticos descriptivos respecto a la frecuencia con la que se producen estas situaciones en el aula o en el centro.	276

Tabla 5.6.	Porcentaje respecto a la frecuencia con la que se producen estas situaciones en el centro.	278
Tabla 5.7.	Estadísticos descriptivos de los totales de la influencia que poseen estos factores en la aparición de conflictos en el centro.	279
Tabla 5.8.	Estadísticos descriptivos respecto a la influencia que poseen estos factores en la aparición de conflictos en el centro.	280
Tabla 5.9.	Porcentajes respecto a la influencia que poseen estos factores en la aparición de conflictos en el centro educativo	282
Tabla 5.10.	Estadísticos descriptivos de los totales respecto a las consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar.	283
Tabla 5.11.	Estadísticos descriptivos respecto a las consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar.	283
Tabla 5.12.	Porcentajes respecto a las consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar.	285
Tabla 5.13.	Estadísticos descriptivos de los totales respecto a las consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar.	286
Tabla 5.14.	Estadísticos descriptivos respecto a la frecuencia con la que se llevan a cabo las medidas educativas de centro para atender a la mejora de la convivencia escolar.	287
Tabla 5.15.	Porcentajes respecto a la frecuencia con la que se llevan a cabo las medidas educativas de centro para atender a la mejora de la convivencia escolar.	288
Tabla 5.16.	Estadísticos descriptivos de los totales respecto a frecuencia con la que se aplican las estrategias y respuestas utilizadas por los docentes, para la gestión de conflictos y mejora de la convivencia.	288
Tabla 5.17.	Estadísticos descriptivos respecto a la frecuencia con la que aplican las estrategias y respuestas utilizadas por los docentes, para la gestión de conflictos y mejora de la convivencia.	289
Tabla 5.18.	Porcentajes respecto a la frecuencia con la que aplican de las estrategias y respuestas utilizadas por los docentes, para la gestión de conflictos y mejora de la convivencia.	290
Tabla 5.19.	Estadísticos de contraste de la dimensión 1 respecto al género.	292
Tabla 5.20.	Estadísticos de contraste de la dimensión 1 respecto a la edad y la experiencia.	292
Tabla 5.21.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 1 respecto a la naturaleza del centro.	293
Tabla 5.22.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 1 respecto al municipio.	294
Tabla 5.23.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 1 respecto al municipio. Molina de Segura-Murcia/Murcia-Molina de Segura.	294
Tabla 5.24.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 1 respecto al municipio. Cartagena-Lorca/Lorca-Cartagena.	294
Tabla 5.25.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 1 respecto al municipio. Cartagena-Murcia/Murcia-Cartagena.	295
Tabla 5.26.	Estadísticos de contraste de la dimensión 2 respecto al género y la experiencia.	295
Tabla 5.27.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 2 respecto a la edad.	296
Tabla 5.28.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 2 respecto a	296

	la edad. Entre 51 y 60/menos de 30 años.	
Tabla 5.29.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 2 respecto a la edad. Entre 41 y 50/menos de 30 años.	296
Tabla 5.30.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 2 respecto a la naturaleza	297
Tabla 5.31.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 2 respecto al municipio.	297
Tabla 5.32.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 2 respecto al municipio. Cartagena/Lorca.	297
Tabla 5.33.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 2 respecto al municipio. Cartagena/Molina de Segura.	298
Tabla 5.34.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 2 respecto al municipio. Cartagena/Murcia.	298
Tabla 5.35.	Estadísticos de contraste de la dimensión 3 respecto al municipio y la experiencia	298
Tabla 5.36.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 3 respecto al género.	299
Tabla 5.37.	Estadísticos de contraste de la dimensión 3 respecto a la edad.	299
Tabla 5.38.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 3 respecto a la edad. Menos de 30 años/entre 31 y 40 años.	300
Tabla 5.39.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 3 respecto a la edad. Menos de 30 años/entre 41 y 50 años.	300
Tabla 5.40.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 3 respecto a la edad. Menos de 30 años/entre 51 y 60 años.	300
Tabla 5.41.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 3 respecto a la naturaleza.	301
Tabla 5.42.	Rango de la dimensión 4 respecto a la experiencia.	301
Tabla 5.43.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto al género.	302
Tabla 5.44.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto a la edad.	302
Tabla 5.45.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto a la edad. Menos de 30 años/entre 31 y 40 años.	303
Tabla 5.46.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto a la edad. Menos de 30 años/entre 41 y 50 años.	303
Tabla 5.47.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto a la edad. Menos de 30 años/entre 51 y 60 años.	303
Tabla 5.48.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto a la edad. Entre 31 y 40 años/ entre 41 y 50 años.	303
Tabla 5.49.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto a la edad. Entre 41 y 50 años/ entre 51 y 60 años.	304
Tabla 5.50.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto a la edad. Entre 41 y 50 años/ más de 60 años.	304
Tabla 5.51.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto a la naturaleza.	304
Tabla 5.52.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto al municipio.	305
Tabla 5.53.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto al municipio. Cartagena/Lorca.	305
Tabla 5.54.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto al municipio. Cartagena/Molina de Segura.	306
Tabla 5.55.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto al municipio. Cartagena/Murcia.	306

Tabla 5.56.	Estadísticos de contraste de la dimensión 5 respecto al género.	306
Tabla 5.57.	Estadísticos de contraste de la dimensión 5 respecto a la edad., la experiencia y el municipio	307
Tabla 5.58.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 5 respecto a la naturaleza del centro.	307
Tabla 5.59.	Estadísticos de contraste de la dimensión 6 respecto a la edad, la experiencia y el municipio.	308
Tabla 5.60.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 6 respecto al género	308
Tabla 5.61.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 6 respecto a la naturaleza del centro.	308
Tabla 5.62.	Frecuencia y estadístico descriptivo respecto a la participación del docente en cursos, talleres, programas o seminarios formativos sobre convivencia escolar.	310
Tabla 5.63.	Frecuencia y estadísticos descriptivos respecto a los contenidos tratados en los cursos, seminarios, talleres, etc., en los que ha participado.	310
Tabla 5.64.	Frecuencia respecto al volumen aproximado de horas invertidas en el conjunto de su formación sobre convivencia escolar.	312
Tabla 5.65.	Frecuencia y estadístico descriptivo respecto a la oferta de los programas de formación sobre convivencia escolar, en los que ha participado el profesorado.	313
Tabla 5.66.	Frecuencia y estadístico descriptivo respecto al grado de satisfacción con los programas de formación sobre convivencia en los que ha participado.	314
Tabla 5.67.	Estadísticos descriptivos de los totales respecto a las necesidades formativas, en función a las competencias que el docente, considera necesarias para la mejora de la convivencia escolar.	315
Tabla 5.68.	Estadísticos descriptivos respecto a las necesidades formativas, en función a las competencias que el docente, considera necesarias para la mejora de la convivencia escolar.	315
Tabla 5.69.	Porcentaje respecto a las necesidades formativas, en función a las competencias que el docente, considera necesarias para la mejora de la convivencia escolar.	316
Tabla 5.70.	Frecuencia y estadístico descriptivo respecto a la causa principal por la que el docente podría demandar cursos de formación.	318
Tabla 5.71.	Frecuencia respecto a la modalidad preferida por el profesorado para recibir formación sobre convivencia escolar.	318
Tabla 5.72.	Estadísticos de contraste de la dimensión 7 respecto a la edad, la experiencia y el municipio.	319
Tabla 5.73.	Estadísticos de contraste de la dimensión 7 respecto a la naturaleza del centro.	320
Tabla 5.74.	Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 7 respecto al género	320
Tabla 5.75.	Estadísticos de contraste de la dimensión 8 respecto al género y la naturaleza.	321
Tabla 5.76.	Estadísticos de contraste de la dimensión 8 respecto a la edad, experiencia y municipio.	321

#### **INDICE DE GRAFICAS POR CAPÍTULOS**

Gráfica 5.1.	Medias respecto a los aspectos positivos y negativos de la	273
--------------	--	-----

	convivencia escolar. Percepción del profesorado.	
Gráfica 5.2.	Medias respecto a la frecuencia con la que se producen estas situaciones.	277
Gráfica 5.3.	Medias respecto a la influencia que poseen estos factores en la aparición de conflictos en el centro.	281
Gráfica 5.4.	Medias respecto a las consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar.	284
Gráfica 5.5.	Medias respecto a la frecuencia con la que se llevan a cabo las medidas educativas de centro para atender a la mejora de la convivencia escolar.	287
Gráfica 5.6.	Medias respecto a la frecuencia con la que aplican las estrategias y respuestas utilizadas por los docentes, para la gestión de conflictos y mejora de la convivencia.	289
Gráfica 5.7.	Porcentaje respecto a la participación del docente en cursos, talleres, programas o seminarios formativos sobre convivencia escolar.	310
Gráfica 5.8.	Porcentajes respecto a los contenidos tratados en los cursos, seminarios, talleres, etc., en los que ha participado.	311
Gráfica 5.9.	Porcentaje respecto al volumen de horas invertidas en el conjunto de su formación sobre convivencia escolar.	312
Gráfica.5.10.	Porcentaje respecto a la oferta de los programas de formación sobre convivencia escolar, en los que ha participado el profesorado.	313
Gráfica 5.11.	Causa principal por la que el docente podría demandar cursos formativos.	318
Gráfica 5.12.	Modalidad preferida por el profesorado para recibir formación sobre convivencia escolar.	319



## **INTRODUCCIÓN**

En este capítulo se muestran los resultados conseguidos tras la aplicación del cuestionario sobre convivencia escolar y formación del profesorado, y el tratamiento estadístico de los mismos, realizado con el paquete estadístico Spss, versión 19. Se ha recogido datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa, otorgándoles valores de respuesta que oscilan generalmente de 1 al 5, y que tienen diferentes significados dependiendo de la finalidad de cada dimensión<sup>7</sup>. El volumen de datos del análisis cuantitativo es mayor que en el análisis cualitativo, aunque las aportaciones de este último, ofrecen una gran riqueza de matices a la investigación. Concretamente, de 536 docentes que componen la muestra productora de datos, todos contestaron a la totalidad de las cuestiones cuantitativas, lo que representan el 100% del profesorado encuestado. Sin embargo, en el análisis cualitativo, se recogieron 151 comentarios, de un total de 46 docentes, lo que supone el 8,58% de la muestra productora de datos.

### **5.1. PRIMER OBJETIVO GENERAL: CONOCER LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE LA SITUACIÓN EN LA QUE SE ENCUENTRA EL CENTRO ESCOLAR RESPECTO A LA CONVIVENCIA ESCOLAR.**

Para dar cobertura a este primer objetivo general, se tratará de responder a los objetivos específicos relacionados con la percepción del profesorado sobre los aspectos positivos y negativos de la convivencia escolar; los tipos de conflictos, frecuencia con la que se producen, factores que los provocan y consecuencias que se derivan de ellos; así como la frecuencia con la que se aplican diversas medidas educativas para atender a la mejora de la convivencia escolar.

---

<sup>7</sup> 1=Si, 2=No.

1= *Muy en desacuerdo*, 2= *Descuerdo*, 3= *Indiferencia*, 4= *De acuerdo*, 5= *Muy de acuerdo*.

1= *Nunca*, 2= *Poco*, 3= *A veces*, 4= *A menudo*, 5= *Siempre*.

1= *Ninguna*, 2= *Poca*, 3= *Alguna*, 4= *Bastante*, 5= *Mucha*.

1= *Innecesaria*, 2= *Poco necesaria*, 3= *Algo necesaria*, 4= *Necesaria*, 5= *Muy necesaria*.

**5.1.1. Objetivo específico 1:** *Analizar los aspectos positivos y negativos que inciden en la convivencia escolar, desde la perspectiva del profesorado.*

A modo general, los aspectos positivos han sido ligeramente más valorados que los aspectos negativos, aunque en ambos casos las medias se sitúan entre el valor 3= indiferencia (Tabla 5.1).

Tabla 5.1.  
*Estadísticos descriptivos de los totales de los aspectos positivos y negativos de la convivencia escolar.*

<b>ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS DE LA CONVIVENCIA</b>	<b>MEDIA</b>	<b>D.T</b>
Aspectos positivos	3,82	,623
Aspectos negativos	3,23	,783

Concretamente, y respecto a los aspectos positivos, el profesorado está de acuerdo que en su centro se promueve el desarrollo de valores ( $\bar{X}=4,33$ ) ( $\sigma=,766$ ) y de habilidades sociales ( $\bar{X}=4,10$ ) ( $\sigma=,825$ ). A pesar de la dispersión de los datos, los docentes aseguran que en su centro, con menos frecuencia, se llevan a cabo, iniciativas formativas sobre convivencia escolar ( $\bar{X}=3,32$ ) ( $\sigma=1,103$ ).

En cuanto a los aspectos negativos, los docentes reclaman una mayor implicación de las familias tanto en el proceso educativo de sus hijos, como en las iniciativas que se llevan a cabo desde el centro ( $\bar{X}=4,15$ ) ( $\sigma=,999$ ), y un mayor conocimiento de la normativa sobre convivencia escolar ( $\bar{X}=3,62$ ) ( $\sigma=1,044$ ).

Por otro lado, también manifiestan, que el estado de la convivencia no genera malestar en el equipo docente ( $\bar{X}=2,49$ ) ( $\sigma=1,301$ ), ni problemas relacionales o de comunicación entre los agentes de la comunidad educativa ( $\bar{X}=2,65$ ) ( $\sigma=1,114$ ).



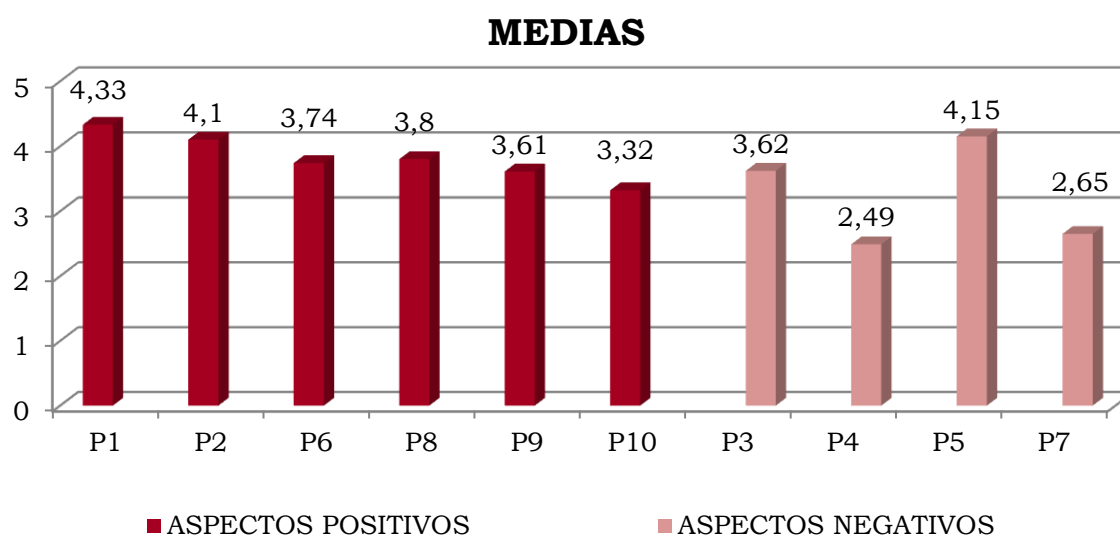
Tabla 5.2.

Estadísticos descriptivos respecto a los aspectos positivos y negativos de la convivencia escolar. Percepción del profesorado.

ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	N	MEDIA	DT
<b>ASPECTOS POSITIVOS</b>			
1. Se promueve el desarrollo de valores (solidaridad, tolerancia, igualdad...) en la totalidad de la comunidad educativa.	536	4,33	,766
2. Se promueve el desarrollo de habilidades de socialización (empatía, escucha activa, asertividad,...) en la totalidad de la comunidad educativa.	536	4,10	,825
6. Existe un alto porcentaje de docentes que apoyan su ejercicio profesional en un modelo basado en el profesor como referente moral.	536	3,74	,912
8. Existe un alto grado de comprensión, por parte del profesorado, de problemáticas asociadas a la adolescencia (sociales, psicológicas, educativas,...) que afectan a la convivencia del centro	536	3,80	,938
9. Se práctica una metodología basada en el trabajo en equipo, para favorecer las relaciones entre los miembros de la comunidad.	536	3,61	1,004
10. Desde la comunidad educativa se promueven cursos formativos, ponencias, seminarios, grupos de trabajo colaborativos, etc. sobre convivencia escolar.	536	3,32	1,103
<b>ASPECTOS NEGATIVOS</b>			
3. Es necesario un mayor conocimiento de la normativa que regula la convivencia escolar.	536	3,62	1,044
4. El estado de la convivencia genera malestar en el equipo docente (inseguridad, desmotivación,...).	536	2,49	1,301
5. Es necesaria una mayor implicación familiar tanto en el proceso educativo de sus hijos como en las iniciativas llevadas a cabo desde el centro.	536	4,15	,999
7. Se originan dificultades comunicativas y relacionales entre los miembros de la comunidad educativa.	536	2,65	1,114
N válido (según lista)	536		

Gráfica 5.1.

Medias respecto a los aspectos positivos y negativos de la convivencia escolar. Percepción del profesorado.



En la tabla 5.3., se presenta los porcentajes obtenidos para cada uno de los ítems de esta dimensión, lo que confirma los resultados en el análisis de medias tanto para los aspectos positivos como los negativos, pero además, si unimos el porcentaje de docentes que aseguran estar de acuerdo y muy de acuerdo, ampliamos los datos anteriormente presentados.

Concretamente, respecto a los aspectos positivos, el profesorado asegura que además de promover el desarrollo de valores (89,2%) y de habilidades sociales (80,6%), existe un elevado grado de comprensión por parte del profesorado, sobre las problemáticas asociadas a la adolescencia (71,5%). En cuanto a los aspectos negativos de la convivencia, aparte de reclamar una mayor implicación de las familias (80%), consideran preciso un mayor conocimiento de la normativa que regula la convivencia escolar (62%).

Tabla 5.3.

*Porcentajes respecto a los aspectos positivos y negativos de la convivencia escolar, según la percepción del profesorado.*

ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	PORCENTAJES				
	1	2	3	4	5
<b>ASPECTOS POSITIVOS</b>					
1. Se promueve el desarrollo de valores (solidaridad, tolerancia, igualdad...) en la totalidad de la comunidad educativa.	,7 2,6%	1,9	8,2	42,4 89,2%	46,8
2. Se promueve el desarrollo de habilidades de socialización (empatía, escucha activa, asertividad,...) en la totalidad de la comunidad educativa.	,6 4,1%	3,5	15,3	46,1 80,6%	34,5
6. Existe un alto porcentaje de docentes que apoyan su ejercicio profesional en un modelo basado en el profesor como referente moral.	1,7 9%	7,3	25,9	45,5 65,1%	19,6
8. Existe un alto grado de comprensión, por parte del profesorado, de problemáticas asociadas a la adolescencia (sociales, psicológicas, educativas,...) que afectan a la convivencia del centro	2,8 9,3%	6,5	19,2	50,4 71,5%	21,1
9. Se práctica una metodología basada en el trabajo en equipo, para favorecer las relaciones entre los miembros de la comunidad.	2,2 15,4%	13,2	23,9	42,2 60,7%	18,5
10. Desde la comunidad educativa se promueven cursos formativos, ponencias, seminarios, grupos de trabajo colaborativos, etc. sobre convivencia escolar.	5,2 25%	19,8	27,1	33,6 48%	14,4
<b>ASPECTOS NEGATIVOS</b>					
3. Es necesario un mayor conocimiento de la normativa que regula la convivencia escolar.	2,4 17,7%	15,3	20,3	42,0 62%	20
4. El estado de la convivencia genera malestar en el equipo docente (inseguridad, desmotivación,...).	29,5 72,7%	27,2	16,0	19,6 27,2%	7,6
5. Es necesaria una mayor implicación familiar tanto en el proceso educativo de sus hijos como en las iniciativas llevadas a cabo desde el centro.	1,9 9,2%	7,3	10,3	34,7 80%	45,9
7. Se originan dificultades comunicativas y relacionales	14,7	36,0	24,3	19,6	5,4

entre los miembros de la comunidad educativa.	50,7%		25%
---	-------	--	-----

Para finalizar se les pidió a los docentes que añadieran cualquier otro aspecto positivo o negativo que se aconteciera en su centro educativo. Se obtuvo respuestas de un total de 19 profesores, de los cuales ocho manifestaban que en su centro existían problemas que afectaban directamente al profesorado, especialmente relacionados con la diversidad de grupos, incertidumbre por los cambios, la autoridad, motivación, y formación del profesorado. En cuanto a este último aspecto, tres docentes consideraron que es necesario incrementar la formación permanente del profesorado a través de la oferta formativa por parte de la administración educativa y otros organizadores competentes, como el centro de profesores y recursos (CPR).

**5.1.2. Objetivo específico 2:** *Identificar la frecuencia con la que se producen diversos tipos conflictos, factores que lo provocan y consecuencias que se derivan de ellos.*

En este objetivo de la investigación, nos proponemos señalar aquellos factores que los docentes han identificado como principales instigadores de conflictos escolares, los conflictos más frecuentes en los centros educativos, y las consecuencias que de ellos se derivan. En primer lugar se preguntó a los docentes por la frecuencia con la que se producía en sus centros situaciones como: Deterioro del centro; posesión de armas y posesión y consumo de drogas; daños contra la propiedad de terceros; agresiones físicas, verbales, exclusión, discriminación, y acoso sexual; y conflictos asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje y abuso de la autoridad por parte del profesorado.

Como podemos comprobar en la tabla 5.4 y 5.5, los docentes manifiestan que en su centro, en ocasiones se producen situaciones donde el principal implicado es el alumnado. Hablan de agresiones entre alumnos, deterioro del centro y sus instalaciones, y daños contra la propiedad a terceros. Por el contrario las agresiones en las que, de alguna manera se ve involucrado el

profesorado, y otras situaciones como la posesión y uso de arma o drogas, y el acoso sexual, son situaciones que casi nunca se producen.

Tabla 5.4.

*Estadísticos descriptivos de los totales de la frecuencia con la que se producen estas situaciones en el aula o en el centro.*

<b>FRECUENCIA CON LA QUE SE PRODUCEN ESTAS SITUACIONES</b>	<b>MEDIA</b>	<b>D.T</b>
Alumnos	2,50	,701
Profesorado	1,39	,511
Otras situaciones	1,2407	,39718

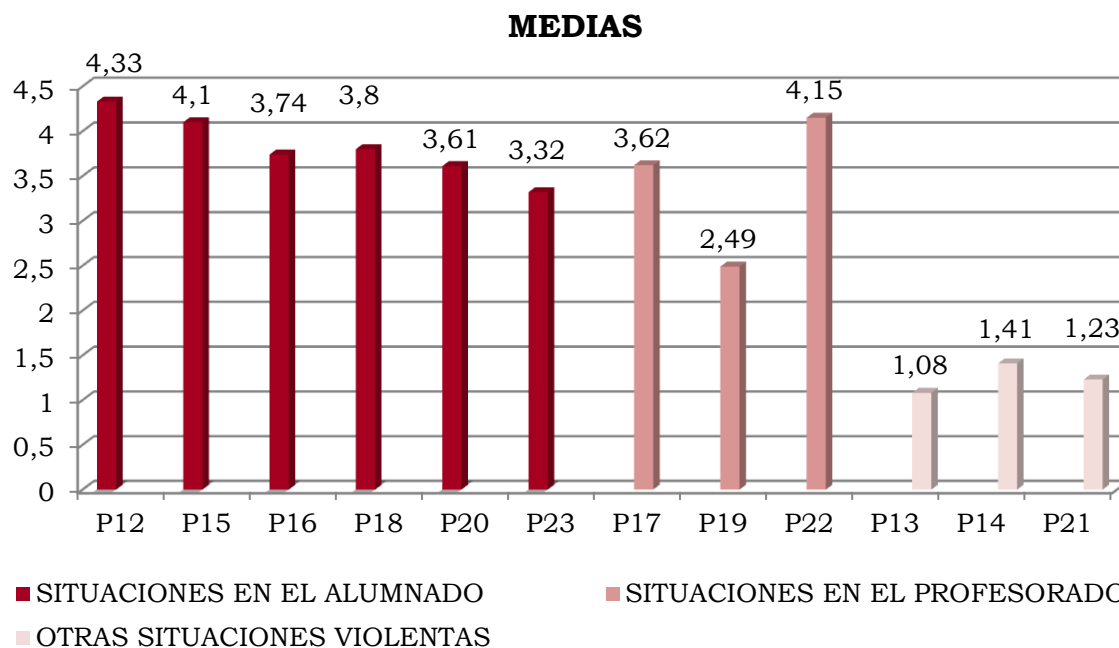
Tabla 5.5.

*Estadísticos descriptivos respecto a la frecuencia con la que se producen estas situaciones en el aula o en el centro.*

<b>FRECUENCIA CON LA QUE SE PRODUCEN ESTAS SITUACIONES</b>		<b>N</b>	<b>MEDIA</b>	<b>DT</b>
<b>SITUACIONES EN EL ALUMNADO</b>				
Destinadas al centro	12. Deterioro del centro y sus instalaciones.	536	2,57	,915
	15. Daños contra la propiedad de terceros (Hurto de materiales del centro, deterioro de la propiedad ajena, esconder útiles escolares a compañeros).	535	2,36	,896
Entre alumnos	16. Agresiones físicas entre alumnos (empujones, patadas, puñetazos...).	536	2,59	,849
	18. Agresiones verbales entre alumnos (Injurias, insultos, amenazas, ofensas, vejaciones o humillaciones...).	536	2,82	,946
	20. Exclusión social y discriminación por razón de sexo, etnia, nivel académico, resultados académicos...	536	1,83	,916
Asociados al proceso de E-A	23. Conflictos asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje (interrupciones, faltas de respeto, desinterés, fracaso escolar, absentismo...).	536	2,82	1,052
<b>SITUACIONES EN EL PROFESORADO</b>				
	17. Agresiones físicas entre alumno-profesor (empujones, patadas, puñetazos...).	536	1,23	,573
	19. Agresiones verbales entre alumno-profesor (Injurias, insultos, amenazas, ofensas, vejaciones o humillaciones...).	536	1,63	,816
	22. Abuso de autoridad por parte del docente.	536	1,30	,599
<b>OTRAS SITUACIONES VIOLENTAS</b>				
	13. Posesión y uso de armas en el centro educativo (Armas de fuego y armas blancas).	536	1,08	,334
	14. Posesión y consumo de sustancias psicotrópicas y/o estupefacientes (drogas legales o ilegales).	536	1,41	,741
	21. Acoso sexual.	536	1,23	,533
	N válido (según lista)	535		

Gráfica 5.2.

*Medias respecto a la frecuencia con la que se producen estas situaciones.*



Si realizamos un análisis más detallado de los porcentajes obtenidos para esta dimensión, podemos comprobar, que los más elevados se sitúan entre los valores 1=nunca, 2=poco y 3=a veces, lo que indica, que las situaciones que les han sido planteadas a los docentes en el cuestionario, se producen con poca frecuencia en su entorno laboral. El sumatorio de estos valores nos permite concluir que nunca o casi nunca se produce abuso de la autoridad por parte de los docentes (99%), agresiones físicas (98,4%) y verbales (96,6%) entre alumno-profesor, y otras situaciones conflictivas como la posesión y uso de armas (99,6%), el acoso sexual (99,2%) y la posesión y consumo de sustancias psicotrópicas (98,5%).

A pesar de que no existen porcentajes elevados, que indiquen la reiteración de situaciones conflictivas en el entorno educativo de los encuestados, es necesario destacar que el 24,4% de docentes perciben frecuentemente conflictos asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje, el 22,4% a agresiones verbales entre alumnos, y el 15% al deterioro del centro y de sus instalaciones (Tabla 5.6).

Tabla 5.6.

*Porcentaje respecto a la frecuencia con la que se producen estas situaciones en el centro.*

FRECUENCIA CON LA QUE SE PRODUCEN ESTAS SITUACIONES.		PORCENTAJES				
		1	2	3	4	5
<b>SITUACIONES EN EL ALUMNADO</b>						
Destinadas al centro	12. Deterioro del centro y sus instalaciones.	9,0	43,7	31,7	13,2	2,4
		52,7%			15,6%	
	15. Daños contra la propiedad de terceros (Hurto de materiales del centro, deterioro de la propiedad ajena, esconder útiles escolares a compañeros).	13,8	49,7	24,7	10,3	1,5
		63,5%			11,8%	
Entre alumnos	16. Agresiones físicas entre alumnos (empujones, patadas, puñetazos...).	5,2	47,0	32,8	13,1	1,9
		52,2%			15%	
	18. Agresiones verbales entre alumnos (Injurias, insultos, amenazas, ofensas, vejaciones o humillaciones...).	4,3	37,5	35,8	17,2	5,2
	41,8%		22,4%			
	20. Exclusión social y discriminación por razón de sexo, etnia, nivel académico, resultados académicos...	42,4	39,7	11,9	4,3	1,7
		82,1%			6%	
Asociados al proceso de E-A	23. Conflictos asociados al proceso de E-A (interrupciones, faltas de respeto, desinterés, fracaso escolar, absentismo...).	6,9	37,1	31,5	16,2	8,2
		44%			24,4%	
<b>SITUACIONES EN EL PROFESORADO</b>						
	17. Agresiones físicas entre alumno-profesor (empujones, patadas, puñetazos...).	82,1	14,4	1,9	1,5	,2
		96,5%			1,7%	
	19. Agresiones verbales entre alumno-profesor (Injurias, insultos, amenazas, ofensas, vejaciones o humillaciones...).	53,5	33,8	9,3	2,6	,7
		87,3%			3,3%	
	22. Abuso de autoridad por parte del docente.	75,7	20,3	3,0	,4	,6
		96%			1%	
<b>OTRAS SITUACIONES VIOLENTAS</b>						
	13. Posesión y uso de armas en el centro educativo (Armas de fuego y armas blancas).	93,1	6,3	,2	,2	,2
		99,4%			0,4%	
	14. Posesión y consumo de sustancias psicotrópicas y/o estupefacientes (drogas legales o ilegales).	71,3	18,1	9,1	,9	,6
		89,4%			1,5%	
	21. Acoso sexual.	81,5	15,1	2,6	,6	,2
		96,6%			0,8%	

Aparte de los ítems establecidos, se le dio la posibilidad al profesorado de que indicara algún otro conflicto que se produjera en su centro y que no hubiese sido recogido en el cuestionario. Señalaron que frecuentemente se producen situaciones conflictivas relacionadas con la familia (n=4), con el centro educativo (n=4), con el alumnado (n=3), con el profesorado (n=3) y con aspectos sociales (n=3).

Referente a los conflictos que se encuentran vinculados con la familia (n=4), unos hacen referencia a desavenencias entre padres e institución

educativa (n=2) y otros a agresiones verbales de padres a docentes (n=1) y a la falta de colaboración familiar (n=1).

Los docentes que aseguran presenciar conflictos asociados al centro educativo (n=4), destacan la falta de actitud crítica, el tratamiento desigual, el favoritismo hacia los seguidores del equipo directivo (n=1), y el aumento de absentismo (n=1), y mantienen que son situaciones que principalmente se producen durante el periodo de recreo (n=2). Otros docentes consideran que los conflictos entre alumnos son los más habituales, especialmente el acoso entre compañeros y los conflictos étnicos (n=2).

Por otro lado, y en lo que respecta a los conflictos asociados a la docencia (n=3), un profesor indica textualmente, que en su centro se han dado casos de profesores que “humillan al alumno en clase por no saber hacer las cosas, en lugar de enseñarles a hacerlas”, mientras que otro asegura que en sus aulas se producen “interrupciones y faltas de respeto al docente”.

Tras conocer las situaciones que se producían con más frecuencia en los centros educativos, se preguntó al profesorado sobre los factores que poseían mayor influencia en la aparición de conflictos en el entorno escolar. En general, a la luz de los resultados que se muestran en la tabla 5.6, se puede decir que la mayoría de docentes consideran, que las causas que provocan los conflictos escolares se encuentran principalmente en los factores familiares, personales y sociales, aunque también en menor medida influyen los factores escolares.

Tabla 5.7.

*Estadísticos descriptivos de los totales de la influencia que poseen estos factores en la aparición de conflictos en el centro.*

<b>INFLUENCIA QUE POSEEN ESTOS FACTORES EN LA APARICIÓN DE CONFLICTOS EN EL CENTRO</b>		<b>MEDIA</b>	<b>D.T</b>
Factores escolares		2,5131	,87759
Factores relacionados con otros agentes	Factores sociales	2,7397	,95158
	Factores culturales	2,0653	,96743
	Factores familiares	3,1026	1,05115
	Factores personales	2,8181	,94870

Concretamente en la tabla 5.8, podemos observar, que respecto a los factores familiares, el profesorado mantiene que las principales causas que provocan conflictos están relacionadas con la ausencia o infravaloración de normas de convivencia ( $\bar{X}=3,26$ ) ( $\sigma=1,143$ ), con familia en riesgo de exclusión ( $\bar{X}=3,12$ ) ( $\sigma=1,247$ ), y con el exceso de permisividad ( $\bar{X}=2,93$ ) ( $\sigma=1,221$ ). Además reconocen que los problemas de convivencia en los centros escolares no son debidos únicamente a factores familiares, sino también a causas que deben buscarse en factores personales, especialmente en la carencia de habilidades sociales en los menores ( $\bar{X}=3,06$ ) ( $\sigma=1,100$ ) y en la influencia del género y de la edad ( $\bar{X}=2,57$ ) ( $\sigma=1,035$ ).

Finalmente es necesario resaltar los factores sociales, puesto que en ellos se encuentra la media más elevada y baja. Esto indica, que de todos los motivos por los que pueden emerger conflictos, el que posee mayor influencia, es el dominio que tiene en los menores el entorno social y los medios de comunicación ( $\bar{X}=3,53$ ) ( $\sigma=1,132$ ), mientras que el menos influyente, es el poder que profesan las bandas juveniles violentas ( $\bar{X}=1,95$ ) ( $\sigma=1,090$ ).

Tabla 5.8.  
*Estadísticos descriptivos respecto a la influencia que poseen estos factores en la aparición de conflictos en el centro.*

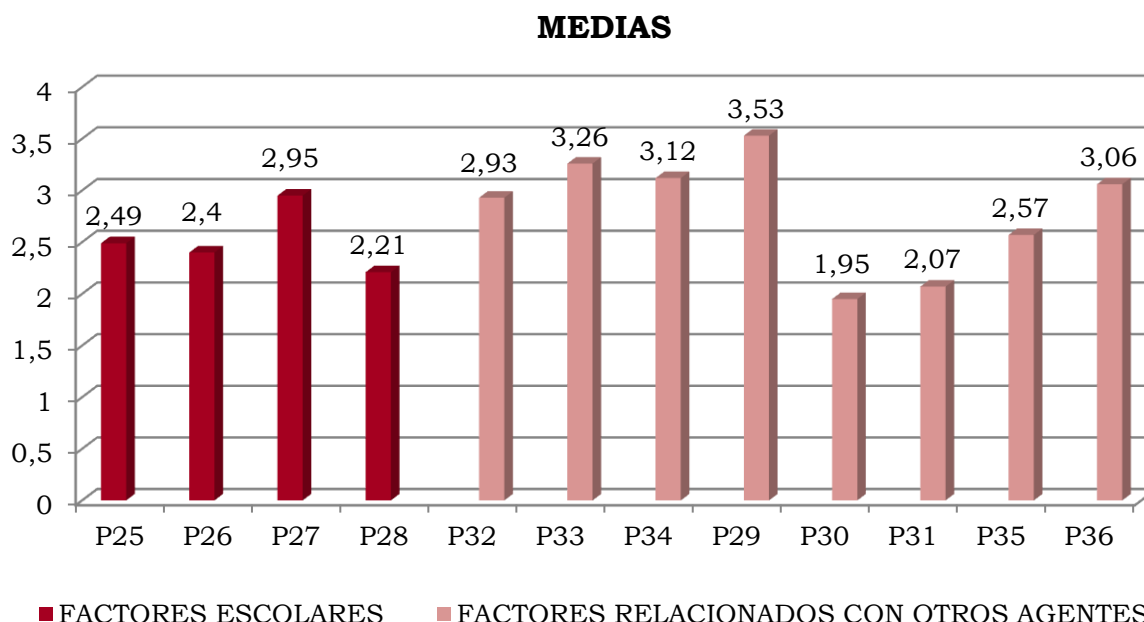
INFLUENCIA QUE POSEEN ESTOS FACTORES EN LA APARICIÓN DE CONFLICTOS EN EL CENTRO		N	MEDIA	DT
<b>FACTORES ESCOLARES</b>				
25. Infravaloración de la normativa que regula la convivencia escolar.		536	2,49	1,271
Carencia o desconocimiento del sistema disciplinario.		536	2,40	1,060
27. Escasa cooperación entre institución escolar, familia y sociedad.		536	2,95	1,125
28. Falta de coordinación entre docentes.		536	2,21	1,028
<b>FACTORES RELACIONADOS CON OTROS AGENTES</b>				
Familiares	32. Alto grado de permisividad de los adultos, ante comportamientos contraproducentes para la convivencia.	536	2,93	1,221
	33. Ausencia o infravaloración de normas de convivencia en el entorno familiar.	536	3,26	1,143
	34. Pertenecer a una familia multiproblemática o en riesgo de exclusión social.	536	3,12	1,247
Sociales	29. Influencia del entorno social y los medios de comunicación en los menores.	536	3,53	1,132
	30. Influencia de las bandas juveniles violentas en los menores.	536	1,95	1,090
Culturales	31. Choque producido entre diferentes culturas.	536	2,07	,967
Personales	35. Influencia del género y la edad en la presencia de	536	2,57	1,035



	los conflictos.			
	36. Carencia de habilidades sociales del menor.	536	3,06	1,100
N válido (según lista)		536		

Gráfica 5.3.

*Medias respecto a la influencia que poseen estos factores en la aparición de conflictos en el centro.*



Si realizamos un análisis más pormenorizado de los porcentajes agrupados, podemos comprobar que, según los docentes, la aparición de conflictos no se encuentra vinculado a factores sociales, como la influencia de bandas juveniles violentas (73,3%), a factores culturales, como el choque producido por diferentes culturas (70,9%), ni a factores escolares como la ausencia de coordinación entre docentes (63,3%) y el desconocimiento del sistema disciplinario (56,6%). El porcentaje de respuestas que se sitúan entre 4=bastante influencia y 5=mucha influencia, no ha sido muy elevado, pero si unimos esos porcentajes, observamos que las causas más influyentes en la aparición de conflictos se encuentran entre los factores sociales y familiares.

Tabla 5.9.

*Porcentajes respecto a la influencia que poseen estos factores en la aparición de conflictos en el centro educativo.*

INFLUENCIA QUE POSEEN ESTOS FACTORES EN LA APARICIÓN DE CONFLICTOS EN EL CENTRO		PORCENTAJES				
		1	2	3	4	5
<b>FACTORES ESCOLARES</b>						
24. Infravaloración de la normativa que regula la convivencia escolar.		24,3	28,5	26,3	15,5	5,4
		52,8%			20,9%	
26. Carencia o desconocimiento del sistema disciplinario.		22,2	34,1	27,8	12,9	3,0
		56,3%			15,9%	
27. Escasa cooperación entre institución escolar, familia y sociedad.		10,3	26,3	31,0	23,5	9,0
		36,6%			32,5%	
28. Falta de coordinación entre docentes.		29,5	33,8	24,1	11,6	1,1
		63,3%			12,7%	
<b>FACTORES RELACIONADOS CON OTROS AGENTES</b>						
Familiares	32. Alto grado de permisividad de los adultos, ante comportamientos contraproducentes para la convivencia.	13,6	25,9	26,3	22,6	11,6
		39,5%			34,2%	
	33. Ausencia o infravaloración de normas de convivencia en el entorno familiar.	7,1	19,6	28,4	30,2	14,7
		26,7%			44,9%	
	34. Pertener a una familia multiproblemática o en riesgo de exclusión social.	10,3	25,7	21,1	27,2	15,7
		36%			42,9%	
Sociales	29. Influencia del entorno social y los medios de comunicación en los menores.	4,7	14,9	25,4	32,5	22,6
		19,6%			55,1%	
	30. Influencia de las bandas juveniles violentas en los menores.	45,5	27,8	16,4	7,1	3,2
		73,3%			10,3%	
Culturales	31. Choque producido entre diferentes culturas.	32,3	38,6	21,1	6,3	1,7
		70,9%			8%	
Personales	35. Influencia del género y la edad en la presencia de los conflictos.	15,9	33,6	30,8	17,0	2,8
		49,5%			19,8%	
	36. Carencia de habilidades sociales del menor.	8,2	22,8	33,6	25,4	10,1
		31%			35,5%	

Como en otras dimensiones se le brindó al profesorado, la posibilidad de que contribuyera a la investigación mediante aportaciones cualitativas, en las cuales se mencionan factores familiares, como la ausencia de educación, el exceso de permisividad y de problemas familiares (n=7); factores personales, como la baja autoestima, la carencia de valores y de habilidades sociales, y la inestabilidad afectiva (n=5); y factores escolares, como la masificación de las aulas, la metodología y la responsabilidad docente (n=4).

Finalmente y para terminar de dar respuesta al segundo objetivo de la investigación, se planteó al profesorado una serie de consecuencias que pueden derivarse de un clima adverso a la convivencia, pretendiendo que determinaran en qué medida se producían en su centro. Por lo general el profesorado considera que los problemas de convivencia mal gestionados,

apenas tienen consecuencias negativas, ya que las medias se sitúan entre los valores 1=nunca y 2=poco. Aun así, y a modo general, los docentes han indicado que en alguna ocasión, estos hechos, si han tenido consecuencias, afectando principalmente al alumnado y al centro escolar (tabla 5.10).

Tabla 5.10.

*Estadísticos descriptivos de los totales respecto a las consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar.*

<b>CONSECUENCIAS DERIVADAS DE UN CLIMA ADVERSO A LA CONVIVENCIA</b>	<b>MEDIA</b>	<b>D.T</b>
Relacionadas con el alumnado	2,3144	,86173
Relacionadas con el profesor	1,9953	,89676
Relacionadas con el centro	2,0423	,76721
Relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje	1,9953	,89676

Concretamente, algunos docentes indican que en ocasiones se observan consecuencias negativas que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje, con un descenso en el rendimiento académico del alumnado ( $\bar{X}=2,71$ ) ( $\sigma=1,115$ ); consecuencias en el centro, con un notable distanciamiento entre familia y escuela ( $\bar{X}=2,51$ ) ( $\sigma=1,709$ ); y efectos en los alumnos, con el incremento de menores que presentan problemas psicosociales ( $\bar{X}=2,42$ ) ( $\sigma=1,000$ ) (Tabla 5.11).

Tabla 5.11.

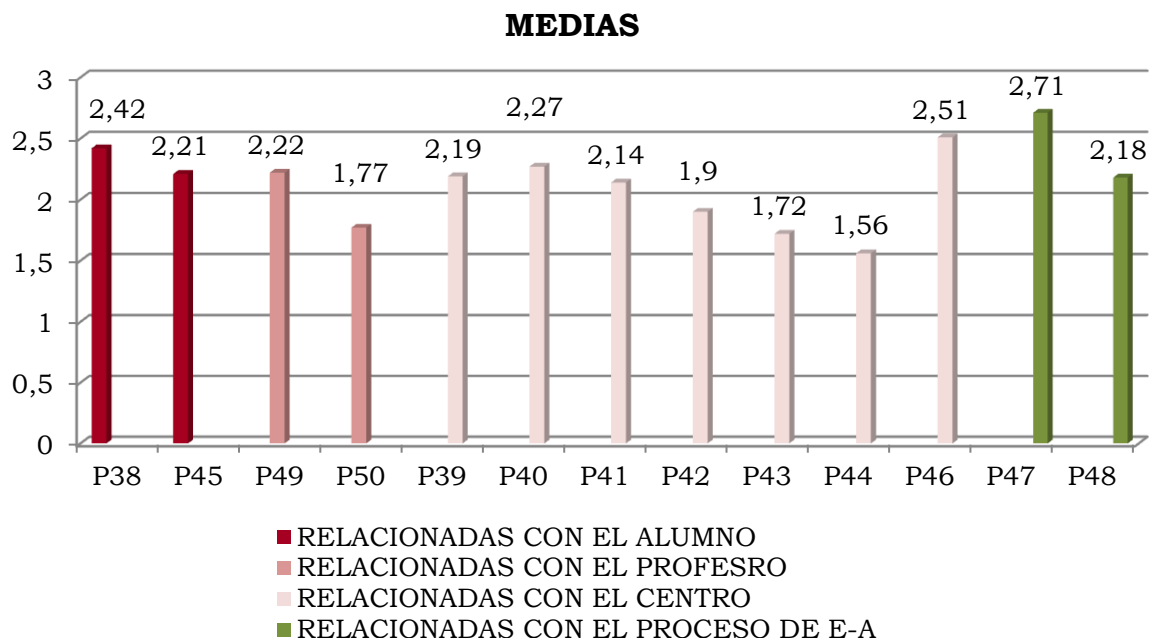
*Estadísticos descriptivos respecto a las consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar.*

<b>CONSECUENCIAS DERIVADAS DE UN CLIMA ADVERSO A LA CONVIVENCIA</b>	<b>N</b>	<b>MEDIA</b>	<b>DT</b>
<b>RELACIONADAS CON EL ALUMNADO</b>			
38. Incremento de menores con problemas psicosociales (dificultades de inclusión, inestabilidad emocional, enfermedades psicosomáticas...).	536	2,42	1,000
45. Pérdida de autoestima.	536	2,21	,989
<b>RELACIONADAS CON EL PROFESORADO</b>			
49. Desmotivación del equipo docente.	536	2,22	1,137
50. Incremento de bajas laborales y traslados de centro.	536	1,77	,869
<b>RELACIONADAS CON EL CENTRO</b>			
39. Deterioro de la confianza entre los miembros de la comunidad educativa.	536	2,19	,914
40. Deterioro del clima escolar.	536	2,27	,998
41. Aumento de los desperfectos en las instalaciones del centro.	536	2,14	,908
42. Uso inapropiado de los espacios del centro para acometer sucesos violentos (aula, rincones del patio, aseos...).	535	1,90	,893
43. Deterioro de la imagen del centro, que puede derivar en una institución marginal.	536	1,72	,976
44. Aumento de la inseguridad en el centro escolar.	536	1,56	,788
46. Distanciamiento entre familia-escuela.	536	2,51	1,709
<b>RELACIONADAS CON EL PROCESO DE E-A</b>			
47. Descenso del rendimiento académico del alumnado.	536	2,71	1,115

48. Aumento del abandono escolar.	536	2,18	1,224
N válido (según lista)	535		

Gráfica 5.4.

*Medias respecto a las consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar.*



El análisis de los porcentajes permite ampliar la información otorgada por el profesorado, quienes indican que además, en ocasiones se producen consecuencias que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje, como el aumento del abandono escolar (65,3%); al profesorado, incrementando la desmotivación en el equipo docente (64%); y al centro, con el aumento de la inseguridad (88,9%), el deterioro de la imagen del centro (82,3%) y del clima escolar (65,9%), mermando la confianza entre los miembros (67,5%), promoviendo el uso inapropiado de espacios (78,5%), y el aumento de los desperfectos (71,3%).

En cuanto a las consecuencias que afectan al profesorado, se han recogido aportaciones cualitativas que señalan igualmente “al incremento del horario lectivo” “a la crecida del ratio alumno/aula”, “al aumento del stress en el trabajo” y “al descenso de la motivación del profesorado” (n=4). Además establecen ciertas matizaciones, en cuanto a las consecuencias que sufre el alumno, haciendo hincapié en el aumento de problemas

actitudinales y problemas psicológicos como la depresión o el aumento de la ansiedad (n=2) (Tabla 5.12).

Tabla 5.12.

*Porcentajes respecto a las consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar.*

CONSECUENCIAS DERIVADAS DE UN CLIMA ADVERSO A LA CONVIVENCIA	PORCENTAJES				
	1	2	3	4	5
RELACIONADAS CON EL ALUMNADO					
38. Incremento de menores con problemas psicosociales (dificultades de inclusión, inestabilidad emocional, enfermedades psicosomáticas...).	17,2	40,3	29,1	9,9	3,5
	57,5%			13,4%	
45. Pérdida de autoestima.	26,5	38,8	24,3	8,6	1,9
	65,3%			10,5%	
RELACIONADAS CON EL PROFESORADO					
49. Desmotivación del equipo docente.	32,8	31,2	21,8	9,7	4,5
	64%			14,2%	
50. Incremento de bajas laborales y traslados de centro.	46,1	35,4	14,4	3,4	,7
	81,5%			4,1%	
RELACIONADAS CON EL CENTRO					
39. Deterioro de la confianza entre los miembros de la comunidad educativa.	22,9	44,6	24,1	7,1	1,3
	67,5%			8,4%	
40. Deterioro del clima escolar.	22,6	43,3	21,3	10,6	2,2
	65,9%			12,8%	
41. Aumento de los desperfectos en las instalaciones del centro.	24,3	47,0	20,1	7,5	1,1
	71,3%			8,6%	
42. Uso inapropiado de los espacios del centro para acometer sucesos violentos (aula, rincones del patio, aseos...).	37,9	40,6	15,7	5,0	,7
	78,5%			5,7%	
43. Deterioro de la imagen del centro, que puede derivar en una institución marginal.	54,7	27,6	10,1	6,2	1,5
	82,3%			7,7%	
44. Aumento de la inseguridad en el centro escolar.	59,0	29,9	8,0	2,8	,4
	88,9%			3,2%	
46. Distanciamiento entre familia-escuela.	20,7	34,5	26,7	14,0	3,9
	55,2%			17,9%	
RELACIONADAS CON EL PROCESO DE E-A					
47. Descenso del rendimiento académico del alumnado.	12,3	36,4	27,2	16,4	7,6
	48,7%			24%	
48. Aumento del abandono escolar.	34,5	30,8	19,8	12,3	2,6
	65,3%			14,9%	

**5.1.3. Objetivo específico 3:** *Identificar con qué frecuencia, se aplican medidas de centro para la mejora de la convivencia escolar, así como las estrategias docentes para la gestión de los conflictos en el aula.*

Para dar respuesta al tercer objetivo de la investigación, se preguntó al profesorado por las estrategias y medidas educativas, que se llevan a cabo para dar respuesta a los problemas de convivencia que se producen en su

centro, entendiendo por medidas educativas, todas aquellas disposiciones que se adoptan en una institución determinada para preservar, prevenir o mejorar algún aspecto que afecta a dicha institución. Tal y como podemos observar en la tabla 5.13, el profesorado indica, que en su centro se suelen aplicar principalmente, medidas de gestión de la convivencia, especialmente aquella que refuerzan la normativa y la comunicación.

Tabla 5.13.

*Estadísticos descriptivos de los totales respecto a las consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar.*

FRECUENCIA CON LA QUE APLICAN MEDIDAS EDUCATIVAS DE CENTRO		MEDIA	D.T
Medidas formativas		3,1822	,90215
Medidas de gestión de la convivencia	Medidas normativas	3,7752	,82898
	Medidas comunicativas	3,7388	,77458
	Otras medidas	4,1549	,99920

En cuanto a las medidas de gestión de la convivencia, el profesorado considera que la comunicación es algo fundamental, por eso indican que a menudo o siempre, se crean canales de comunicación entre la escuela y los alumnos ( $\bar{X}=3,80$ ) ( $\sigma=,997$ ) (65,9%), y entre escuela y familia, mediante la agendas escolares, tutorías y comunicación telemática ( $\bar{X}=4,30$ ) ( $\sigma=,835$ ) (84,9%). Además aseguran que es necesario aplicar y fortalecer las medidas normativas que regulan la convivencia en el centro, motivo por el cual, indican, que habitualmente se aplica el plan de acción tutorial ( $\bar{X}=4,14$ ) ( $\sigma=,872$ ) (81,3%), el plan de convivencia ( $\bar{X}=3,98$ ) ( $\sigma=,996$ ) (72%) y proyectos para promover la integración en el centro ( $\bar{X}=3,67$ ) ( $\sigma=1,080$ ) (60,6%).

Sin embargo, las medidas formativas, como los programas de formación para el profesorado ( $\bar{X}=3,11$ ) ( $\sigma=1,100$ ) (65,2%) y las familias ( $\bar{X}=3,10$ ) ( $\sigma=1,167$ ) (62,7%), se sitúan entre los menos incentivados, a pesar de que cualitativamente se han recogido aportaciones que afirman la realización de acciones formativas tanto para la familia, mediante charlas, escuelas de padres y valoración familiar (n=3), como para los docentes a través de actividades, charlas y conferencias (n=3) (Tabla 5.14 y 5.15).

Tabla 5.14.

*Estadísticos descriptivos respecto a la frecuencia con la que se llevan a cabo las medidas educativas de centro para atender a la mejora de la convivencia escolar.*

FRECUENCIA CON LA QUE APLICAN MEDIDAS EDUCATIVAS DE CENTRO		N	MEDIA	DT
<b>MEDIDAS FORMATIVAS</b>				
59. Campañas de sensibilización y conciencia de los efectos y consecuencias de los problemas de convivencia, dirigidos a la comunidad educativa en general.		536	3,34	1,036
60. Programas de formación docente.		536	3,11	1,100
61. Plan de formación destinado a las familias, (conferencias, escuela de padres...).		536	3,10	1,167
<b>MEDIDAS DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA</b>				
Normativas	52. Plan de acción tutorial, mediante la atención individualizada al alumnado.	536	4,14	,872
	53. Disposición de un protocolo de acoso o bullying.	536	3,31	1,264
	54. Plan de convivencia.	536	3,98	,996
	55. Proyecto para promover la integración en el centro (Coeducación, diversidad...).	536	3,67	1,080
Comunicativas	57. Creación de canales de comunicación escuela-alumno.	536	3,80	,997
	58. Creación de canales de comunicación familia-escuela (agenda escolar, tutorías, comunicación telemática...).	536	4,30	,835
	62. Colaboración con otras entidades locales en actividades educativas y de convivencia.	536	3,11	1,102
Otras medidas	56. Reorganización de espacios y tiempos.	536	3,51	1,069
N válido (según lista)		536		

Gráfica 5.5.

*Medias respecto a la frecuencia con la que se llevan a cabo las medidas educativas de centro para atender a la mejora de la convivencia escolar.*

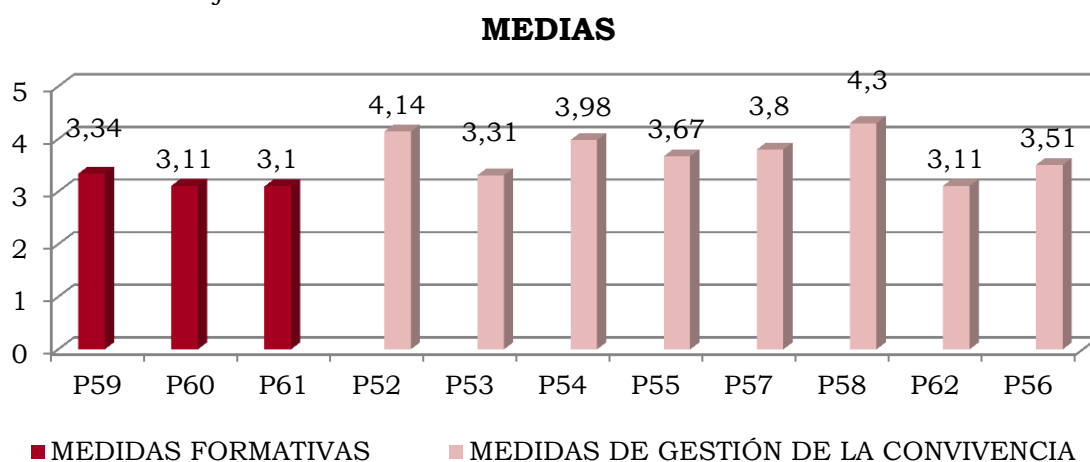


Tabla 5.15.

*Porcentajes respecto a la frecuencia con la que se llevan a cabo las medidas educativas de centro para atender a la mejora de la convivencia escolar.*

FRECUENCIA CON LA QUE APLICAN MEDIDAS EDUCATIVAS DE CENTRO		PORCENTAJES				
		1	2	3	4	5
<b>MEDIDAS FORMATIVAS</b>						
59. Campañas de sensibilización y conciencia de los efectos y consecuencias de los problemas de convivencia, dirigidos a la comunidad educativa en general.		4,1 19,6%	15,5	37,5	28,4	14,6 43%
60. Programas de formación docente.		7,5 28,4%	20,9	36,8	22,8	12,1 34,9%
61. Plan de formación destinado a las familias, (conferencias, escuela de padres...).		9,1 31,9%	22,8	30,8	23,9	12,4 36,3%
<b>MEDIDAS DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA</b>						
Normativas	52. Plan de acción tutorial, mediante la atención individualizada al alumnado.	,9 5,2%	4,3	13,4	42,5	38,8 81,3%
	53. Disposición de un protocolo de acoso o bullying.	9,0 28,8%	19,8	25,2	23,7	22,4 46,1%
	54. Plan de convivencia.	1,9 8,4%	6,5	19,6	35,4	36,6 72%
	55. Proyecto para promover la integración en el centro (Coeducación, diversidad...).	3,2 15,7%	12,5	23,7	35,4	25,2 60,6%
Comunicativas	57. Creación de canales de comunicación escuela-alumno.	2,4 10%	7,6	24,1	39,2	26,7 65,9%
	58. Creación de canales de comunicación familia-escuela (agenda escolar, tutorías, comunicación telemática...).	,1 4,2%	4,1	10,8	34,9	50,0 84,9%
	62. Colaboración con otras entidades locales en actividades educativas y de convivencia.	8,6 27,6%	19,0	35,8	25,7	10,8 36,5%
Otras medidas	56. Reorganización de espacios y tiempos.	4,1 17,3%	13,2	28,9	34,7	19,0 53,7%

En cuanto a las estrategias educativas, en la tabla 5.16, se puede comprobar cómo los docentes indican que todas las estrategias planteadas son aplicadas para gestionar los conflictos y mejorar la convivencia en sus centros educativos, y así se refleja en las medias, que por lo general se sitúan entre los valores 4= A menudo y 5=Siempre.

Tabla 5.16.

*Estadísticos descriptivos de los totales respecto a frecuencia con la que se aplican las estrategias y respuestas utilizadas por los docentes, para la gestión de conflictos y mejora de la convivencia.*

ESTRATEGIAS DOCENTES QUE APLICA, PARA GESTIONAR LOS CONFLICTOS EN EL AULA.		MEDIA	D.T
Estrategias para la gestión de la convivencia vinculadas al proceso de e-a.	Normativas	4,2568	,60883
	Emocionales	4,3874	,58270
Estrategias para la gestión de conflictos vinculadas a las relaciones interpersonales	Relaciones interpersonales	4,0902	,66507
	Resolución de conflictos	4,0606	,75415



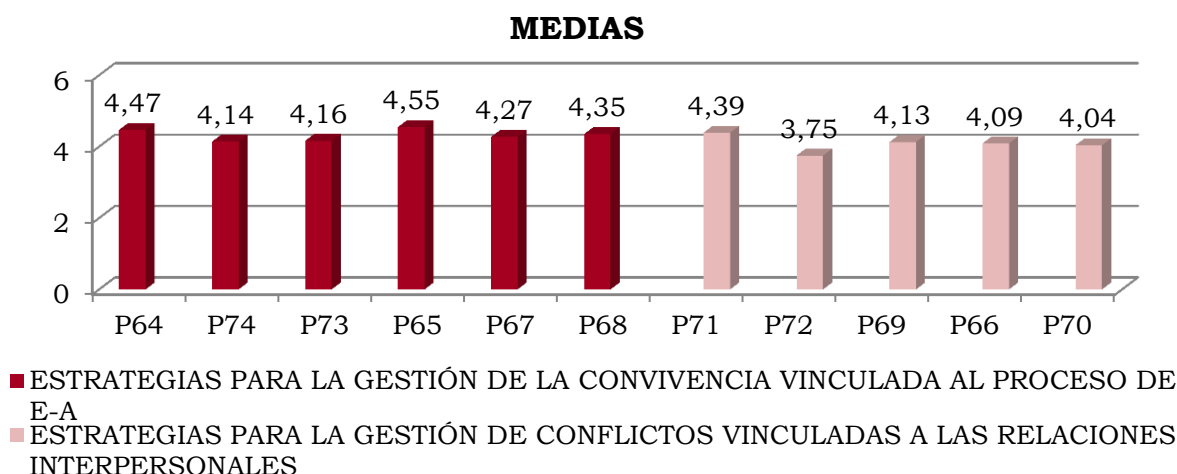
Tabla 5.17.

*Estadísticos descriptivos respecto a la frecuencia con la que aplican las estrategias y respuestas utilizadas por los docentes, para la gestión de conflictos y mejora de la convivencia.*

<b>ESTRATEGIAS DOCENTES QUE APLICA, PARA GESTIONAR LOS CONFLICTOS EN EL AULA.</b>		<b>N</b>	<b>MEDIA</b>	<b>D.T</b>
<b>ESTRATEGIAS PARA LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA VINCULADAS AL PROCESO DE E-A.</b>				
Normativas	64. Velar por el cumplimiento de las normas de convivencia.	535	4,47	,710
	74. Recurrir a la cooperación para promover la cohesión de grupo.	536	4,14	,812
	73. Mantener el control y la disciplina de aula, detectando subgrupos perturbadores y reconduciendo su actitud.	536	4,16	,801
Emocionales	65. Fomentar la motivación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	536	4,55	,606
	67. Contribuir al desarrollo de habilidades socio-emocionales (asertividad, empatía...).	536	4,27	,730
	68. Promover la mejora de la autoestima y el autoconcepto en el alumnado.	536	4,35	,712
<b>ESTRATEGIAS PARA LA GESTIÓN DE CONFLICTOS VINCULADAS A LAS RELACIONES INTERPERSONALES</b>				
Relaciones interpersonales	71. Favorecer un buen clima de aula (democrático-asertivos).	536	4,39	,702
	72. Aplicar nuevas estrategias metodológicas que ayuden a mejorar las relaciones interpersonales (Trabajo cooperativo o en equipo, rol-playing, dramatización...).	536	3,75	1,024
	69. Recurrir a un modelo de autoridad docente basado en la credibilidad.	536	4,13	,825
Resolución de conflictos	66. Utilizar técnicas de gestión de conflictos.	536	4,09	,878
	70. Incremento la participación del alumnado en la gestión de conflictos.	536	4,04	,832
N válido (según lista)		535		

Gráfica 5.6.

*Medias respecto a la frecuencia con la que aplican las estrategias y respuestas utilizadas por los docentes, para la gestión de conflictos y mejora de la convivencia.*



Concretamente, y respecto a las estrategias para la gestión de la convivencia vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, un elevado número de docentes, señalan que a menudo velan por el cumplimiento de las normas de convivencia ( $\bar{X}=4,47$ ) ( $\sigma=,710$ ) (92%), mantienen el control y la disciplina de aula, detectando subgrupos perturbadores y reconduciendo su actitud ( $\bar{X}=4,16$ ) ( $\sigma=,801$ ) (83,6%), y recurriendo a un modelo de autoridad docente basado en la credibilidad ( $\bar{X}=4,13$ ) ( $\sigma=,825$ ) (80,8%).

Otros docentes, además indican que las estrategias emocionales son generalmente aplicadas para gestionar los conflictos de una manera asertiva y mejorar la convivencia educativa, especialmente aquellas que tratan de fomentar la motivación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje ( $\bar{X}=4,55$ ) ( $\sigma=,606$ ) (95,2%), promueven la mejora de su autoestima y autoconcepto ( $\bar{X}=4,35$ ) ( $\sigma=,712$ ) (88,4%) y contribuyen al desarrollo de habilidades socio-emocionales ( $\bar{X}=4,27$ ) ( $\sigma=,730$ ) (86,7%).

En cuanto a las estrategias para la gestión de conflictos vinculadas a las relaciones interpersonales, un elevado número de docentes opinan que frecuentemente aplican estrategias que favorezcan el buen clima en el aula ( $\bar{X}=4,39$ ) ( $\sigma=,702$ ) (90,8%) y recurren a la cooperación para promover la cohesión de grupo ( $\bar{X}=4,14$ ) ( $\sigma=,812$ ) (81%) (Tabla 5.17 y 5.18).

Tabla 5.18.

*Porcentajes respecto a la frecuencia con la que aplican de las estrategias y respuestas utilizadas por los docentes, para la gestión de conflictos y mejora de la convivencia.*

ESTRATEGIAS DOCENTES QUE APLICA, PARA GESTIONAR LOS CONFLICTOS EN EL AULA.		PORCENTAJES				
		1	2	3	4	5
ESTRATEGIAS PARA LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA VINCULADAS AL PROCESO DE E-A.						
Normativa	64. Velo por el cumplimiento de las normas de convivencia.	,2	1,9	6,0	34,4	57,6
		2,1%			92%	
	74. Recurso a un modelo de autoridad docente basado en la credibilidad	,7	2,6	15,9	44,0	36,8
		3,3%			80,8%	
	73. Mantengo el control y la disciplina de aula, detectando subgrupos perturbadores y reconduciendo su actitud	,6	3,0	12,9	46,8	36,8
		3,6%			83,6%	
Emocionales	65. Fomento la motivación del alumnado en el proceso de enseñanza-		,6	4,3	34,9	60,3
		0,6%			95,2%	

	aprendizaje.					
	67. Contribuyo al desarrollo de habilidades socio-emocionales (asertividad, empatía...).	,2	1,3	11,8	45,1	41,6
		1,5%			86,7%	
	68. Promuevo la mejora de la autoestima y el autoconcepto en el alumnado.	,2	,9	10,6	41,0	47,4
		1,1%			88,4%	
<b>ESTRATEGIAS PARA LA GESTIÓN DE CONFLICTOS VINCULADAS A LAS RELACIONES INTERPERSONALES</b>						
Relaciones interpersonales	71. Favorezco un buen clima de aula (democrático-asertivos).	,2	1,3	7,6	41,2	49,6
		%			90,8%	
	72. Aplico nuevas estrategias metodológicas que ayuden a mejorar las relaciones interpersonales (Trabajo cooperativo o en equipo, rol-playing, dramatización...).	2,4	9,5	25,0	36,9	26,1
		11,9%			63%	
	69. Recorro a la cooperación para promover la cohesión de grupo.	,6	2,6	15,9	44,6	36,4
		3,2%			81%	
Resolución de conflictos	66. Utilizo técnicas de gestión de conflictos.	,9	4,3	16,0	42,7	36,0
		5,2%			78,7%	
	70. Incremento la participación del alumnado en la gestión de conflictos.	,2	4,7	17,7	46,3	31,2
		4,9%			77,5%	

En esta dimensión también se recogieron aportaciones cualitativas, en las que se observó la frecuencia con la que el profesorado aplica estrategias de prevención destinadas al alumnado (n=5), como el desarrollo de valores, el refuerzo positivo, la atención individualizada al alumnado con necesidades educativas especiales y la estabilidad psicológica del alumno; estrategias de prevención destinadas a las familias relacionadas con la implicación familiar (n=2); y estrategias de prevención destinadas a la comunidad científico-educativa (n=1). Referente a estas últimas, un docente, indica textualmente que para la mejora de la convivencia escolar, es necesario aplicar frecuentemente estrategias como: “la realización de ludogramas y sociogramas para detectar rechazos ente compañeros y compañeras”. Las aportaciones que hacían referencia a estrategias vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje (n=4), se centraron en el cambio del léxico para la comprensión de la información, las experiencias colaborativas y el desarrollo de la creatividad.

**5.1.4. Objetivo específico 4:** *Determinar qué influencia tienen las variables género, edad, años de experiencia, naturaleza del centro y municipio, sobre la percepción de los aspectos que inciden en la convivencia escolar, la frecuencia con la que se producen diversos tipos de conflictos, los factores y consecuencias de los conflictos escolares, así como las medidas y estrategias empleadas para su gestión.*

Para revelar la existencia o no de diferencia significativas entre los datos aportados por el profesorado en las dimensiones 1, 2, 3, 4,5 y 6 en función de las variables independiente establecidas (género, edad, años de experiencia, naturaleza del centro y municipio), se presentan los datos clasificados por cada una de las dimensiones, resaltando aquello que resultan significativos en cualquiera de las variables independientes anteriormente mencionadas.

a) Dimensión 1: Aspectos positivos y negativos que inciden en la convivencia escolar.

Como podemos observar, en las tablas que se muestran a continuación, los resultados obtenidos en la prueba estadística de U de Mann-Whitney, no revelan significación estadística en la dimensión 1, en cuanto al género ( $P=,191$ ), la edad ( $P=,742$ ) y la experiencia ( $P=,443$ ).

Tabla 5.19.  
*Estadísticos de contraste de la dimensión 1 respecto al género.*

<b>DIMENSIÓN 1: GÉNERO</b>				
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
GÉNERO	31339,500	51439,500	-1,308	,191

a. Variable de agrupación: Género.

Tabla 5.20.  
*Estadísticos de contraste de la dimensión 1 respecto a la edad y la experiencia.*

<b>DIMENSIÓN 1: EDAD Y LA EXPERIENCIA</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
EDAD	1,968	4	,742
EXPERIENCIA	3,734	4	,443

a. Prueba de Kruskal-Wallis. b. Variable de agrupación: Edad y experiencia.

En cuanto a la *naturaleza del centro*, el análisis inferencial establece diferencias significativas ( $P=,003$ ) entre las puntuaciones medias del profesorado. Por lo general, los docentes de los centros privados ( $RM=307,88$ ) están más de acuerdo en que los aspectos que se presentan en el cuestionario, inciden tanto positiva como negativamente en sus centros educativos (Tabla 5.21).

Tabla 5.21.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 1 respecto a la naturaleza del centro.*

<b>DIMENSIÓN 1: NATURALEZA DEL CENTRO</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
18859,500	110665,500	-2,967	,003
<b>RANGOS</b>			
Naturaleza	N	Rango Promedio	
PRIVADO	108	307,88	
PUBLICO	428	258,56	
Total	536		

a. Variable de agrupación: Naturaleza.

Del mismo modo, y según la prueba estadística Kruskal-Wallis, se encuentran diferencias significativas ( $P=,002$ ), al comparar la percepción del profesorado sobre los aspectos positivos y negativos de la convivencia escolar, con el municipio donde se sitúa el centro (Tabla 5.22). Sin embargo, al contar con más de dos grupos en las variables independientes analizadas (Cartagena, Lorca, Molina de Segura y Murcia), se realizaron comparaciones dicotómicas, cruzando los intervalos de dos en dos, mediante la prueba estadística no paramétrica de U de Mann-Whitney. De esta manera se obtuvo el grado de significación de cada intervalo, y el rango promedio de cada uno de los municipios comparados.

Los datos resultantes, nos han permitido afirmar que los docentes de Molina de Segura ( $P=,044$ ) ( $RM=196,25$ ), y Cartagena ( $P=,016$ ) ( $RM=101,17$ ), ( $P=,000$ ) ( $RM=235,56$ ), están más de acuerdo con que los aspectos positivos y negativos que se plantean en el cuestionario, inciden de alguna manera en la convivencia escolar de sus centros educativos. Estos datos, pueden ser comprobados en las tablas que se presentan a continuación y que van de la 5.23 a la 5.25).

Tabla 5.22.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 1 respecto al municipio.*

<b>DIMENSIÓN 1: MUNICIPIO</b>		
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>		
Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
15,404	3	,002
<b>RANGOS</b>		
Municipio	N	Rango Promedio
CARTAGENA	126	307,87
LORCA	62	246,48
MOLINA DE SEGURA	66	291,92
MURCIA	281	249,25
Total	535	

a. Prueba de Kruskal-Wallis. b. Variable de agrupación: Municipio.

Tabla 5.23.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 1 respecto al municipio. Molina de Segura-Murcia/Murcia-Molina de Segura.*

<b>DIMENSIÓN 1: MOLINA DE SEGURA-MURCIA/MURCIA-MOLINA DE SEGURA</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
7804,500	47425,500	-2,011	,044
<b>RANGOS</b>			
Municipio	N	Rango Promedio	
MOLINA DE SEGURA	66	196,25	
MURCIA	281	168,77	
Total	347		

a. Variable de agrupación: Municipio.

Tabla 5.24.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 1 respecto al municipio. Cartagena-Lorca/Lorca-Cartagena.*

<b>DIMENSIÓN 1: CARTAGENA-LORCA/LORCA-CARTAGENA</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
3066,000	5019,000	-2,402	,016
<b>RANGOS</b>			
Municipio	N	Rango Promedio	
CARTAGENA	126	101,17	
LORCA	62	80,95	
Total	188		

a. Variable de agrupación: Municipio.

Tabla 5.25.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 1 respecto al municipio. Cartagena-Murcia/Murcia-Cartagena.*

<b>DIMENSIÓN 1: CARTAGENA-MURCIA/MURCIA-CARTAGENA</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
13727,000	53348,000	-3,639	,000
<b>RANGOS</b>			
Municipio	N	Rango Promedio	
CARTAGENA	126	235,56	
MURCIA	281	189,85	
Total	407		

a. Variable de agrupación: Municipio.

b) Dimensión 2: Frecuencia con la que se producen diversos tipos conflictos en el centro.

Al relacionar la dimensión 2 con el género se pudo comprobar mediante la prueba estadística U de Mann-Whitney que no existen diferencias significativas ( $P=,180$ ). Lo mismo sucede con la variable referida a la experiencia del profesorado ( $P=,232$ ), en cuyo caso el estadístico de Kruskal-Wallis nos permite verificar que no se aprecian significaciones estadísticas. Estos datos pueden ser comprobados en la tabla 5.26.

Tabla 5.26.

*Estadísticos de contraste de la dimensión 2 respecto al género y la experiencia.*

<b>DIMENSIÓN 2: GÉNERO Y LA EXPERIENCIA</b>				
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
GÉNERO	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
	31279,500	87895,500	-1,340	,180
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>				
EXPERIENCIA	Chi-cuadrado		gl	Sig. asintót.
	5,586		4	,232

a. Variable de agrupación: Género. b. Prueba de Kruskal-Wallis. c. Variable de agrupación: Experiencia.

En cuanto a la *edad*, y atendiendo a la prueba de Kruskal Wallis, existe una relación significativa ( $P=,048$ ) entre ésta y la frecuencia con la que se producen diversos tipos de conflictos en el centro y que deterioran la convivencia escolar (Tabla 5.27). Concretamente, los docentes con edades comprendidas entre 41-50 y 51-60, consideran que en sus centros se producen con más frecuencia las situaciones que se plantean en la investigación (Tabla de la 5.28 a la 5.29).

Tabla 5.27.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 2 respecto a la edad.*

<b>DIMENSIÓN 2: EDAD</b>		
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>		
Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
9,570	4	,048
<b>RANGOS</b>		
Edad	N	Rango Promedio
Menos de 30 años	36	208,86
Entre 31 y 40 años	159	260,13
Entre 41 y 50 años	159	292,01
Entre 51 y 60 años	164	267,98
Más de 60 años	18	258,86
Total	536	

a. Prueba de Kruskal-Wallis. b. Variable de agrupación: Edad.

Tabla 5.28.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 2 respecto a la edad. Entre 51 y 60/menos de 30 años.*

<b>DIMENSIÓN 2: ENTRE 51 Y 60 AÑOS /MENOS DE 30 AÑOS</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
2268,000	2934,000	-2,180	,029
<b>RANGOS</b>			
Edad	N	Rango Promedio	
Menos de 30 años	36	81,50	
Entre 51 y 60 años	164	104,67	
Total	200		

a. Variable de agrupación: Edad.

Tabla 5.29.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 2 respecto a la edad. Entre 41 y 50/menos de 30 años.*

<b>DIMENSIÓN 2: ENTRE 41 Y 50 AÑOS/ MENOS DE 30 AÑOS</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
1971,500	2637,500	-2,917	,004
<b>RANGOS</b>			
Edad	N	Rango Promedio	
Menos de 30 años	36	73,26	
Entre 41 y 50 años	159	103,60	
Total	195		

a. Variable de agrupación: Edad.

Del mismo modo, el análisis de varianza, revela diferencias significativas ( $P=,000$ ) entre las medias de esta dimensión, en función de la condición de *titularidad de los centros educativos*, siendo los docentes de los centros públicos los que consideran que con más frecuencia, en sus centros, se producen las situaciones conflictivas que de alguna manera afectan al buen desarrollo de la convivencia escolar (Tabla 5.30).



Tabla 5.30.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 2 respecto a la naturaleza.*

<b>DIMENSIÓN 2: NATURALEZA</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
13359,000	19245,000	-6,793	,000
<b>RANGOS</b>			
Naturaleza	N	Rango Promedio	
PRIVADO	108	178,19	
PUBLICO	428	291,29	
Total	536		

a. Variable de agrupación: Naturaleza.

En cuanto a la variable *Municipio*, que estratifica la muestra en cuatro grupos: centros de Cartagena, Murcia, Lorca y Molina de segura, se hallan diferencias significativas ( $P=,001$ ), siendo nuevamente Cartagena, el municipio que muestra significativamente mayor frecuencia de sucesos conflictivos respecto a la totalidad de los municipios contemplados. Por tanto, existe una mayor probabilidad de que los docentes de Cartagena, respecto a los de Murcia, Molina y Lorca, se enfrenten con más frecuencia a las situaciones conflictivas que se plantean en el cuestionario (Tablas de la 5.31 a la 5.34).

Tabla 5.31.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 2 respecto al municipio.*

<b>DIMENSIÓN 2: MUNICIPIO</b>		
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>		
Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
17,479	3	,001
<b>RANGOS</b>		
Municipio	N	Rango Promedio
CARTAGENA	126	317,85
LORCA	62	251,94
MOLINA DE SEGURA	66	261,87
MURCIA	281	250,63
Total	535	

a. Prueba de Kruskal-Wallis. b. Variable de agrupación: Municipio.

Tabla 5.32.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 2 respecto al municipio. Cartagena/Lorca.*

<b>DIMENSIÓN 2: CARTAGENA/LORCA</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
2870,500	4823,500	-2,958	,003
<b>RANGOS</b>			
Municipio	N	Rango Promedio	
CARTAGENA	126	102,72	
LORCA	62	77,80	
Total	188		

a. Variable de agrupación: Municipio.

Tabla 5.33.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 2 respecto al municipio. Cartagena/Molina de Segura.*

<b>DIMENSIÓN 2: CARTAGENA/MOLINA DE SEGURA</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
3405,000	5616,000	-2,062	,039
<b>RANGOS</b>			
Municipio	N	Rango Promedio	
CARTAGENA	126	102,48	
MOLINA DE SEGURA	66	85,09	
Total	192		

a. Variable de agrupación: Municipio.

Tabla 5.34.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 2 respecto al municipio. Cartagena/Murcia.*

<b>DIMENSIÓN 2: CARTAGENA/MURCIA</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
13211,000	52832,000	-4,101	,000
<b>RANGOS</b>			
Municipio	N	Rango Promedio	
CARTAGENA	126	239,65	
MURCIA	281	188,01	
Total	407		

a. Variable de agrupación: Municipio.

c) Dimensión 3: Factores que provocan los conflictos y problemas en la convivencia.

En lo que respecta a la dimensión tres, tal y como se muestra en la tabla 5.35, no se observan diferencias significativas en cuanto a la percepción de los docentes sobre los factores que provocan los conflictos y los problemas en la convivencia escolar, y el municipio ( $P=,063$ ) y la experiencia del profesorado ( $P=,150$ ).

Tabla 5.35.

*Estadísticos de contraste de la dimensión 3 respecto al municipio y la experiencia*

<b>DIMENSIÓN 3: MUNICIPIO Y EXPERIENCIA</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
MUNICIPIO	7,299	3	,063
EXPERIENCIA	6,751	4	,150

a. Prueba de Kruskal-Wallis. b. Variable de agrupación: Municipio y experiencia.

Por el contrario, si comparamos la medias obtenidas en la dimensión tres con la variable *género*, encontramos diferencias significativas ( $P=,048$ ) que

revelan el posicionamiento del grupo masculino (R=285,63) frente al femenino (R=258,30). De esta manera, es de destacar que por lo general, los profesores puntúan de forma sensiblemente superior que las profesoras, el grado de influencia que poseen los factores incidentes en la aparición de conflictos escolares en sus centros educativos (Tabla 5.36).

Tabla 5.36.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 3 respecto al género.*

<b>DIMENSIÓN 3: GÉNERO</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
30174,000	86790,000	-1,977	,048
<b>RANGOS</b>			
Género	N	Rango Promedio	
FEMENINO	336	258,30	
MASCULINO	200	285,63	
Total	536		

a. Prueba de Kruskal-Wallis. b. Variable de agrupación: Género.

Del mismo modo, según Kruskal Wallis (P=,000), hallamos una relación significativa entre la dimensión 3 y la edad, (Tabla 5.54 y 5.55). Concretamente, conforme el profesorado avanza en edad hay mayor probabilidad de que consideren que los factores planteado tengan mayor grado de influencia en la aparición de conflictos escolares, ya que aquellos docentes que se encuentran entre 31-40 (P=,000) (R=,105,57), 41-50 (P=,000) (R=105,98), o entre 51-60 años (P=,000) (R=108,45) presentan casi el doble de rango, que aquellos cuya edad es menor de 30 años, atendiendo a la prueba de significación de U man Whitney recogida en las tablas que van desde la 5.37 a la 5.40.

Tabla 5.37.

*Estadísticos de contraste de la dimensión 3 respecto a la edad.*

<b>DIMENSIÓN 3: EDAD</b>		
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>		
Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
21,646	4	,000
<b>RANGOS</b>		
Edad	N	Rango Promedio
Menos de 30 años	36	161,11
Entre 31 y 40 años	159	274,93
Entre 41 y 50 años	159	285,37
Entre 51 y 60 años	164	274,95
Más de 60 años	18	218,61
Total	536	

a. Prueba de Kruskal-Wallis. b. Variable de agrupación: Edad.

Tabla 5.38.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 3 respecto a la edad. Menos de 30 años/entre 31 y 40 años.*

<b>DIMENSIÓN 3: MENOS DE 30 AÑOS/ ENTRE 31 Y 40 AÑOS</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
1659,000	2325,000	-3,936	,000
<b>RANGOS</b>			
Edad	N	Rango Promedio	
Menos de 30 años	36	64,58	
Entre 31 y 40 años	159	105,57	
Total	195		

a. Variable de agrupación: Edad.

Tabla 5.39.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 3 respecto a la edad. Menos de 30 años/entre 41 y 50 años.*

<b>DIMENSIÓN 3: MENOS DE 30 AÑOS/ ENTRE 41 Y 50 AÑOS</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
1593,500	2259,500	-4,151	,000
<b>RANGOS</b>			
Edad	N	Rango Promedio	
Menos de 30 años	36	62,76	
Entre 41 y 50 años	159	105,98	
Total	195		

a. Variable de agrupación: Edad.

Tabla 5.40.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 3 respecto a la edad. Menos de 30 años/entre 51 y 60 años.*

<b>DIMENSIÓN 3: MENOS DE 30 AÑOS/ ENTRE 51 Y 60 AÑOS</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
1648,000	2314,000	-4,149	,000
<b>RANGOS</b>			
Edad	N	Rango Promedio	
Menos de 30 años	36	64,28	
Entre 51 y 60 años	164	108,45	
Total	200		

a. Variable de agrupación: Edad.

Finalmente, el análisis de varianza de la dimensión 3 en relación a la naturaleza del centro revela diferencias significativas ( $P=,000$ ) entre las puntuaciones medias con las que el profesorado valora el grado de influencia que poseen los factores reflejados en el cuestionario en la aparición de conflictos, en función de que los docentes desempeñe su labor profesional en

centros públicos o privados, siendo los docentes de los centros públicos los que presentan un rango promedio más elevado ( $R=295,88$ ) (Tabla 5.41).

Tabla 5.41.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 3 respecto a la naturaleza.*

<b>DIMENSIÓN 3: NATURALEZA</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
11392,000	17278,000	-8,153	,000
<b>RANGOS</b>			
Naturaleza	N	Rango Promedio	
PRIVADO	108	159,98	
PUBLICO	428	295,88	

a. Variable de agrupación: Naturaleza.

d) Dimensión 4: Consecuencias que derivan de los conflictos mal gestionados.

El análisis de varianza de las medias obtenidas de la opinión del profesorado sobre las consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar y la variable *Experiencia*, mediante la prueba estadística Kruskal-Wallis, no evidencia relación significativa alguna ( $P=,178$ ), y así se puede comprobar en la tabla 5.42 que se muestra a continuación.

Tabla 5.42.

*Rango de la dimensión 4 respecto a la experiencia.*

<b>DIMENSIÓN 4: EXPERIENCIA</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
EXPERIENCIA	6,291	4	,178

a. Prueba de Kruskal-Wallis. b. Variable de agrupación: Experiencia.

Sin embargo, se observan diferencias significativas ( $P=,010$ ) en las puntuaciones obtenidas en la dimensión 4, en función de la variable *Género*, a favor de los profesores. Asimismo, podemos afirmar que al contrario que las profesoras, los profesores estiman que en sus centros se produce frecuentemente las consecuencias planteadas en el cuestionario, que son el resultado de un clima contraproducente para la convivencia escolar ( $R=290,78$ ) (Tabla 5.43).

Tabla 5.43.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto al género.*

<b>DIMENSIÓN 4: GÉNERO</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
29143,500	85759,500	-2,571	,010
<b>RANGOS</b>			
Género	N	Rango Promedio	
FEMENINO	336	255,24	
MASCULINO	200	290,78	
Total	536		

a. Prueba de Kruskal-Wallis. b. Variable de agrupación: Género.

En lo que respecta a la variable *Edad*, el análisis estadístico Kruskal-Wallis muestra diferencias significativas ( $P=,000$ ), de modo que la opinión del profesorado sobre las consecuencias que se producen en un clima no saludable varía en función de la edad de los docentes. De forma similar a lo que sucedió en la dimensión anterior (Dimensión 3), las comparaciones múltiples de la prueba estadística U de Mann-Whitney, señalan claras diferencias, a favor del grupo integrado por el profesorado con edades comprendidas entre 31-40,41-50 y 51-60 años (Tablas de la 5.44 a la 5.50).

Tabla 5.44.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto a la edad.*

<b>DIMENSIÓN 4: EDAD</b>		
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>		
Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
28,521	4	,000
<b>RANGOS</b>		
Edad	N	Rango Promedio
Menos de 30 años	36	177,22
Entre 31 y 40 años	159	266,15
Entre 41 y 50 años	159	309,89
Entre 51 y 60 años	164	258,61
Más de 60 años	18	196,22
Total	536	

a. Prueba de Kruskal-Wallis. b. Variable de agrupación: Edad.

Tabla 5.45.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto a la edad. Menos de 30 años/entre 31 y 40 años.*

<b>DIMENSIÓN 4: MENOS DE 30 AÑOS/ ENTRE 31 Y 40 AÑOS</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
1932,000	2598,000	-3,044	,002
<b>RANGOS</b>			
Edad	N	Rango Promedio	
Menos de 30 años	36	72,17	
Entre 31 y 40 años	159	103,85	
Total	195		

a. Variable de agrupación: Edad.

Tabla 5.46.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto a la edad. Menos de 30 años/entre 41 y 50 años.*

<b>DIMENSION 4: MENOS DE 30 AÑOS/ ENTRE 41 Y 50 AÑOS</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
1503,000	2169,000	-4,447	,000
<b>RANGOS</b>			
Edad	N	Rango Promedio	
Menos de 30 años	36	60,25	
Entre 41 y 50 años	159	106,55	
Total	195		

a. Variable de agrupación: Edad.

Tabla 5.47.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto a la edad. Menos de 30 años/entre 51 y 60 años.*

<b>DIMENSIÓN 4: MENOS DE 30 AÑOS/ ENTRE 51 Y 60 AÑOS</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
1995,000	2661,000	-3,046	,002
<b>RANGOS</b>			
Edad	N	Rango Promedio	
Menos de 30 años	36	73,92	
Entre 51 y 60 años	164	106,34	
Total	200		

a. Variable de agrupación: Edad.

Tabla 5.48.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto a la edad. Entre 31 y 40 años/entre 41 y 50 años.*

<b>DIMENSIÓN 4: ENTRE 31 Y 40 AÑOS/ ENTRE 41 Y 50 AÑOS</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
10620,500	23340,500	-2,466	,014
<b>RANGOS</b>			
Edad	N	Rango Promedio	
Entre 31 y 40 años	159	146,80	
Entre 41 y 50 años	159	172,20	
Total	318		

a. Variable de agrupación: Edad.

Tabla 5.49.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto a la edad. Entre 41 y 50 años/ entre 51 y 60 años.*

<b>DIMENSIÓN 4: ENTRE 41 Y 50 AÑOS/ ENTRE 51 Y 60 AÑOS</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
10449,000	23979,000	-3,087	,002
<b>RANGOS</b>			
Edad	N	Rango Promedio	
Entre 41 y 50 años	159	178,28	
Entre 51 y 60 años	164	146,21	
Total	323		

a. Variable de agrupación: Edad.

Tabla 5.50.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto a la edad. Entre 41 y 50 años/ más de 60 años.*

<b>DIMENSIÓN 4: ENTRE 41 Y 50 AÑOS/ MÁS DE 60 AÑOS</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
817,500	988,500	-2,980	,003
<b>RANGOS</b>			
Edad	N	Rango Promedio	
Entre 41 y 50 años	159	92,86	
Más de 60 años	18	54,92	
Total	177		

a. Variable de agrupación: Edad.

El análisis estadístico Kruskal-Wallis en relación a la edad, muestra diferencias relevantes ( $P=,000$ ) en las medias de puntuaciones con las que el profesorado valora la medida en la que se producen las consecuencias de un clima con conflictos mal gestionados, dependiendo de si las mismas se producen en colegios con titularidad pública o concertados/privados, a favor de los primeros ( $R=287,18$ ) (Tabla 5.51).

Tabla 5.51.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto a la naturaleza.*

<b>DIMENSIÓN 4: NATURALEZA</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
15115,500	21001,500	-5,563	,000
<b>RANGOS</b>			
Naturaleza	N	Rango Promedio	
PRIVADO	108	194,46	
PUBLICO	428	287,18	
Total	536		

a. Variable de agrupación: Naturaleza.



Para concluir con los resultados del análisis estadístico bivariado de la dimensión 4, la prueba Kruskal-Wallis muestra que con un  $P=,002$ , volvemos a obtener significación en las diferencias entre las puntuaciones medias del profesorado según el núcleo de población en el que se clasifican sus centros. De esta manera podemos asegurar, mediante la prueba estadística de U de Mann-Whitney, que de todos los municipios en los que se estratifica la muestra de la investigación, es en Cartagena, donde se encuentran el mayor número de docentes que aseguran que las consecuencias que les fueron planteadas en el cuestionario, fruto de una convivencia poco saludable, se producen con bastante frecuencia en sus centros educativos (Tablas de la 5.52 a la 5.55).

Tabla 5.52.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto al municipio.*

<b>DIMENSIÓN 4: MUNICIPIO</b>		
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>		
Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
14,740	3	,002
<b>RANGOS</b>		
Municipio	N	Rango Promedio
CARTAGENA	126	313,46
LORCA	62	241,65
MOLINA DE SEGURA	66	255,24
MURCIA	281	256,43
Total	535	

a. Prueba de Kruskal-Wallis. b. Variable de agrupación: Municipio

Tabla 5.53.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto al municipio. Cartagena/Lorca.*

<b>DIMENSIÓN 4: CARTAGENA/LORCA</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
2889,500	4842,500	-2,900	,004
<b>RANGOS</b>			
Municipio	N	Rango Promedio	
CARTAGENA	126	102,57	
LORCA	62	78,10	
Total	188		

a. Variable de agrupación: Municipio.

Tabla 5.54.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto al municipio. Cartagena/Molina de Segura.*

<b>DIMENSIÓN 4: CARTAGENA/MOLINA DE SEGURA</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
3292,500	5503,500	-2,368	,018
<b>RANGOS</b>			
Municipio	N	Rango Promedio	
CARTAGENA	126	103,37	
MOLINA DE SEGURA	66	83,39	
Total	192		

a. Variable de agrupación: Municipio.

Tabla 5.55.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 4 respecto al municipio. Cartagena/Murcia.*

<b>DIMENSIÓN 4: CARTAGENA/MURCIA</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
13857,000	53478,000	-3,508	,000
<b>RANGOS</b>			
Municipio	N	Rango Promedio	
CARTAGENA	126	234,52	
MURCIA	281	190,31	
Total	407		

b. Variable de agrupación: Municipio.

e) Dimensión 5: Medidas educativas de centro para atender a la mejora de la convivencia escolar.

En el análisis bivariado de la dimensión 5 que hace referencia a la frecuencia con la que se llevan a cabo las medidas educativas de centro, que se han planteado en el cuestionario, y que son para atender a la mejora de la convivencia escolar, no se identifican diferencias significativas mediante la prueba estadística de U de Mann-Whitney para la variable *Género* ( $P=,104$ ), y mediante la Kruskal-Wallis para la *Edad* ( $P=,290$ ), *Experiencia* ( $P=,053$ ) y *Municipio* ( $P=,304$ ) (Tablas de la 5.56 a la 5.57).

Tabla 5.56.

*Estadísticos de contraste de la dimensión 5 respecto al género.*

<b>DIMENSIÓN 5: GÉNERO</b>				
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
GÉNERO	30780,500	50880,500	-1,627	,104

Tabla 5.57.

*Estadísticos de contraste de la dimensión 5 respecto a la edad., la experiencia y el municipio*

<b>DIMENSIÓN 1 RESPECTO A LA EDAD, EXPERIENCIA Y MUNICIPIO</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
EDAD	4,972	4	,290
EXPERIENCIA	9,325	4	,053
MUNICIPIO	3,634	3	,304

a. Prueba de Kruskal-Wallis. b. Variable de agrupación: Edad, experiencia y municipio.

Por el contrario, en el análisis de varianza, si se aprecia significación en relación a la variable *Titularidad del centro* ( $P=,000$ ), lo que indica que existe mayor probabilidad de que los docentes de los centros privados ( $R=353,50$ ) consideren que en sus centros se lleva a cabo frecuentemente, las medidas educativas de atención a la mejora de la convivencia escolar, propuestas en el estudio (Tablas 5.58).

Tabla 5.58.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 5 respecto a la naturaleza del centro.*

<b>DIMENSIÓN 5: NATURALEZA DEL CENTRO</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
13932,000	105738,000	-6,388	,000
<b>RANGOS</b>			
Naturaleza	N	Rango Promedio	
PRIVADO	108	353,50	
PUBLICO	428	247,05	
Total	536		

f) Dimensión 6: Estrategias necesarias para gestionar los conflictos en el aula.

A través del análisis bivariado de la dimensión 6, tratamos de identificar diferencias significativas sobre las puntuaciones medias del profesorado que hacen referencia a las estrategias que consideran más necesarias para gestionar los conflictos en el aula, respecto a su edad, experiencia, y género, así como de su experiencia y naturaleza del centro en el que trabajan.

Al respecto, podemos afirmar que tras realizar el estudio comparativo mediante la prueba estadística de Kruskal-Wallis para las variables *Edad* ( $P=,188$ ), *Experiencia* ( $P=,082$ ), y *Municipio* ( $P=,178$ ), no se aprecian diferencias significativas (Tabla 5.59).

Tabla 5.59.

*Estadísticos de contraste de la dimensión 6 respecto a la edad, la experiencia y el municipio.*

<b>DIMENSIÓN 6: EDAD, EXPERIENCIA Y MUNICIPIO</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
EDAD	6,151	4	,188
EXPERIENCIA	8,272	4	,082
MUNICIPIO	4,917	3	,178

a. Prueba de Kruskal-Wallis. b. Variable de agrupación: Edad, experiencia y municipio.

Por el contrario, el análisis de varianza en relación a las variables que contempla el género de la muestra ( $P=,001$ ) y la naturaleza del centro ( $P=,000$ ), indican diferencias relevantes en las medias con las que el profesorado valora la necesidad de ciertas estrategias para gestionar más eficazmente los conflictos que surgen de las relaciones en el aula, dependiendo de si estas estrategias se llevan a cabo en centros públicos o concertados/privados, o por profesores/profesoras. Así pues, podemos afirmar que existe una mayor tendencia a considerar las estrategias propuestas en el cuestionario, muy necesarias, en profesoras ( $R=285,87$ ) de centros privados ( $R=318,66$ ) (Tablas de la 5.60 a la 5.61).

Tabla 5.60.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 6 respecto al género*

<b>DIMENSIÓN 6: GÉNERO</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
27763,500	47863,500	-3,371	,001
<b>RANGOS</b>			
Género	N	Rango Promedio	
FEMENINO	336	285,87	
MASCULINO	200	239,32	
Total	536		

a. Variable de agrupación: Género.

Tabla 5.61.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 6 respecto a la naturaleza del centro.*

<b>DIMENSIÓN 6: NATURALEZA DEL CENTRO</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>			
U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
17694,500	109500,500	-3,773	,000
<b>RANGOS</b>			
Naturaleza	N	Rango Promedio	
PRIVADO	108	318,66	
PUBLICO	428	255,84	
Total	536		

a. Variable de agrupación: Naturaleza.

## **5.2. SEGUNDO OBJETIVO GENERAL: ANALIZAR LAS NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR.**

### **5.2.1. Objetivo específico 5:** *Analizar la formación previa especializada sobre convivencia escolar que han recibido los docentes.*

Tras conocer la percepción que tiene el profesorado sobre el estado de la convivencia en sus centros, tratamos de averiguar la formación previa recibida sobre convivencia escolar. Para ello se preguntó a los encuestados sobre:

- a) Contenidos tratados.
- b) Volumen de horas invertidas en dicha formación.
- c) Procedencia de las iniciativas formativas.
- d) Grado de satisfacción con la formación recibida.

#### **a) Contenidos tratados durante su periodo formativo.**

Los encuestados estiman con una media de 1,44 en un N válido del 44% de la muestra, que no han participado en cursos, talleres, programas o seminarios formativos sobre convivencia escolar, mientras que el 56% aseguran que a lo largo de su carrera profesional se han implicado en alguna de estas iniciativas.

Sorprendentemente, y a pesar de que el número de docentes que han recibido formación previa sobre convivencia escolar, es mayor, existe un porcentaje bastante elevado de docentes, que no poseen formación al respecto, y así se observa en las tablas 5.62, y en la gráfica 5.7.

Tabla 5.62.

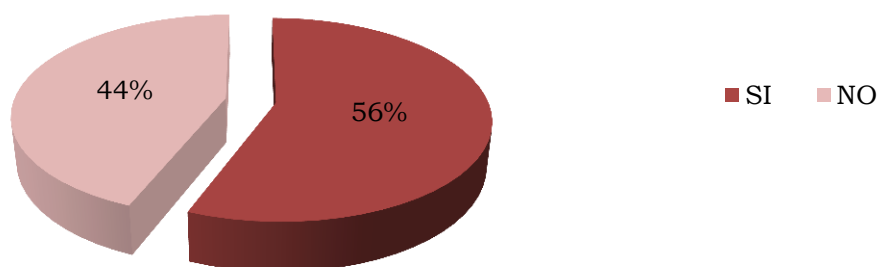
*Frecuencia y estadístico descriptivo respecto a la participación del docente en cursos, talleres, programas o seminarios formativos sobre convivencia escolar.*

	N	MEDIA	DT	PORCENTAJE	
				SI	NO
88. ¿Ha participado alguna vez en cursos, talleres, programas o seminarios formativos, sobre convivencia escolar?	536	1,44	,497	56%	44%
N válido (según lista)	536				

Gráfica 5.7.

*Porcentaje respecto a la participación del docente en cursos, talleres, programas o seminarios formativos sobre convivencia escolar.*

88. Participación de los docentes en cursos, talleres, programas o seminarios formativos sobre convivencia escolar.



Los docentes que afirman haber participado en cursos sobre convivencia escolar, identifican una serie de contenidos tratados durante su periodo formativo (Tabla 5.63 y gráfica 5.8).

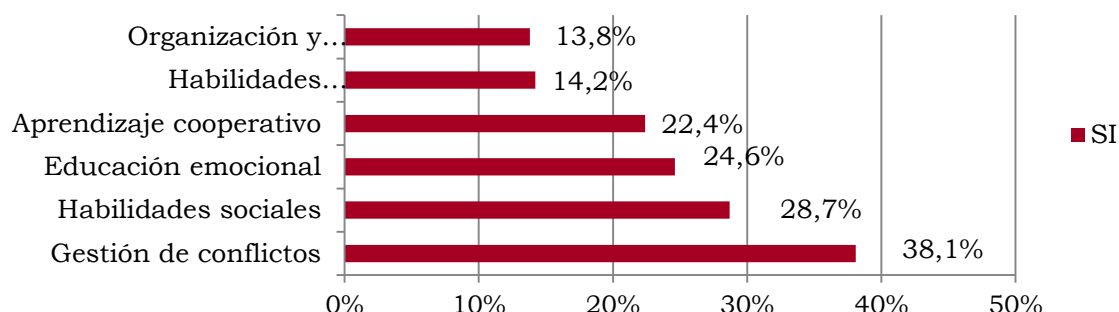
Tabla 5.63.

*Frecuencia y estadísticos descriptivos respecto a los contenidos tratados en los cursos, seminarios, talleres, etc., en los que ha participado.*

Si marca la casilla "SI" Indique cual han sido los contenidos tratados. (Puede marcar más de una opción):	N	MEDIA	DT	PORCENTAJE	
				SI	NO
Habilidades sociales	536	1,17	,453	28,7	71,3
Gestión de conflictos	536	1,62	,486	38,1	61,9
Habilidades comunicativas	536	1,86	,349	14,2	85,8
Aprendizaje cooperativo	536	1,78	,417	22,4	77,6
Educación emocional	536	1,75	,431	24,6	75,4
Organización y participación	536	1,86	,345	13,8	86,2
N válido (según lista)	536				

Gráfica 5.8.

*Porcentajes respecto a los contenidos tratados en los cursos, seminarios, talleres, etc., en los que ha participado.*



Como se puede observar, la mayoría de los encuestados aseguran que durante su formación, no trataron ninguno de los contenidos que se les planteo en el cuestionario, aunque algunos docentes indicaron, que si adquirieron conocimiento sobre gestión de conflictos (38,1%), habilidades sociales (28,7%) y emocionales (24,6%). Otros docentes, mediante sus aportaciones cualitativas manifestaron que durante su formación, trataron contenidos sobre aspectos psico-emocionales (n=5), y sobre bullying, mediación y normativa (n=9).

#### **b) Volumen de horas invertidas en su formación.**

Posteriormente, se preguntó por el volumen aproximado de horas que habían invertido en su formación sobre convivencia escolar. El análisis de estos datos se realizó otorgando valores de respuesta que oscilan de 1 al 4, donde 1= (0-30 horas), 2= (30-60 horas), 3= (60-120 horas) y 4= (más de 120 horas).

Por lo general, los docentes aseguran que la media de horas invertidas oscila entre 0-30 (52,4%) y 30-60 horas (22,2%), ya que la media se sitúa entre 1 y 2 ( $\bar{X}=1,83$ ) ( $\sigma=1,029$ ). Tan solo el 10,3% del profesorado asegura haber recibido más de 120 horas de formación, lo que indica la escasa

formación sobre convivencia escolar que poseen los encuestados. Así se refleja en las tablas 5.64 y gráfica 5.9 que se muestran a continuación.

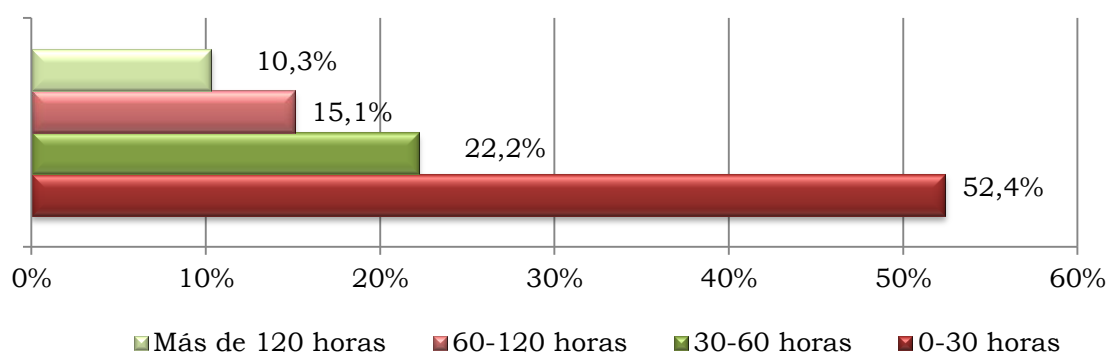
Tabla 5.64.

*Frecuencia respecto al volumen aproximado de horas invertidas en el conjunto de su formación sobre convivencia escolar.*

	<b>N</b>	<b>MEDIA</b>	<b>DT</b>
89. Volumen aproximado de horas invertidas en el conjunto de su formación sobre convivencia escolar.	536	1,83	1,029
N válido (según lista)	536		

Gráfica 5.9.

*Porcentaje respecto al volumen de horas invertidas en el conjunto de su formación sobre convivencia escolar.*



### **c) Procedencia de las iniciativas formativas.**

Otro de los aspectos que tratamos de conocer, es la procedencia de los cursos, talleres o seminarios sobre convivencia escolar. Los porcentajes indican que por lo general no han recibido formación procedente de su centro (76,9%), del CPR (67%), ni de otras instituciones (72,6%).

No obstante algunos docentes indicaron que sí habían recibido formación de estas instituciones, y en sus aportaciones cualitativas determinaron que especialmente procedían de otras instituciones como la Uned, educación social, universidades y cursos de la escuela de prácticas psicológicas (n=9); de organismos público como sindicatos, Inem, fsie y observatorios de convivencia (n=7); de organismos privados como asociaciones y editoriales (4=); y mediante la autoformación (4=) (Tabla 5.65 y gráfica 5.10).



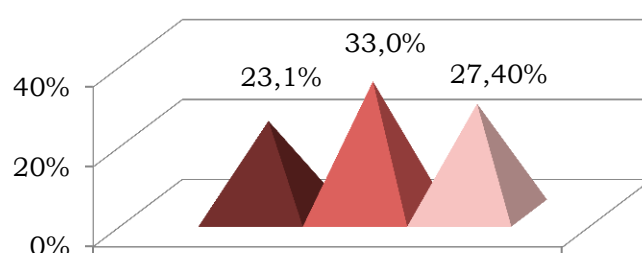
Tabla 5.65.

*Frecuencia y estadístico descriptivo respecto a la oferta de los programas de formación sobre convivencia escolar, en los que ha participado el profesorado.*

90. Oferta de los programas de formación sobre convivencia escolar, en los que ha participado el profesorado.	N	DT	PORCENTAJE	
			SI	NO
Mi propio centro	536	,422	23,1	76,9
Centro de profesores y recursos.	536	,471	33,0	67,0
Otras instituciones formativas	536	,447	27,4	72,6
N válido (según lista)	536			

Gráfica.5.10.

*Porcentaje respecto a la oferta de los programas de formación sobre convivencia escolar, en los que ha participado el profesorado.*



■ Mi propio centro ■ Centro de profesores y recursos ■ Otras instituciones formativas

#### **d) Grado de satisfacción con la formación recibida.**

Para finalizar con los aspectos que dan respuesta al sexto objetivo de la investigación, se instó al profesorado a que indicara el grado de satisfacción respecto a la formación que habían recibido sobre convivencia escolar.

En la tabla 5.66 se puede apreciar que por lo general, el profesorado se siente satisfecho con la formación recibida, puesto que las medias oscilan entre los valores 3=algo satisfactoria y 4=satisfactoria. Sin embargo, los docentes se sienten más satisfechos con los programas formativos que profundizaron en aspectos como el aprendizaje cooperativo (76%) y habilidades comunicativas (75,6%), emocionales (75,2%) y sociales (72,5%).

Se recogieron datos cualitativos de algunos docentes que mostraron su satisfacción respecto a su formación sobre programas específicos de convivencia escolar (n=4) en los que se trataron aspectos como la mediación,

la normativa y el bullying, y con programas específicos de atención a la diversidad (n=2).

Tabla 5.66.

*Frecuencia y estadístico descriptivo respecto al grado de satisfacción con los programas de formación sobre convivencia en los que ha participado.*

91. Grado de satisfacción con los programas de formación sobre convivencia en los que ha participado.	N	MEDIA	DT	PORCENTAJES				
				1	2	3	4	5
Habilidades sociales	160	3,90	,762	,6	1,9	25,0	51,9	20,6
							72,5%	
Gestión de conflictos	206	3,86	,785	0	3,9	26,7	48,5	20,9
							69,4%	
Habilidades comunicativas.	82	4,05	,859	0	4,9	19,5	41,5	34,1
							75,6%	
Aprendizaje cooperativo y relaciones interpersonales	125	4,06	,796	0	2,4	21,6	44,0	32,0
							76%	
Educación emocional	135	3,95	,815	0	5,3	19,5	49,6	25,6
							75,2%	
Técnicas de organización y participación	75	3,69	,900	0	12,0	24,0	46,7	17,3
							64%	
N válido (según lista)	21							

**5.2.2.Objetivo específico 6:** *Detectar las necesidades formativas del profesorado respecto a la mejora de la convivencia en los centros educativos.*

Desde esta investigación se considera imprescindible la formación del profesorado para la mejora de la convivencia escolar. Por ese motivo, se planteó el quinto objetivo de esta investigación, mediante el cual se pretende conocer las necesidades formativas del profesorado, en función a las competencias que los docentes consideran necesarias para mejorar la convivencia escolar en sus centros educativos. De esta manera, se otorga un papel relevante a las competencias del profesorado, entendiéndolas como la capacidad para adquirir y aplicar conocimientos, habilidades y actitudes que están o deben estar integradas en el repertorio profesional del docente (Mulder, Weigel & Collings, 2011).

Como se puede observar en las tablas 5.67 los encuestados consideran que todas las competencias planteadas en el cuestionario, son necesarias, lo que indica que el profesorado es consciente de la importancia que tiene la

formación en este ámbito, para mejorar la convivencia escolar en sus centros educativos.

Tabla 5.67.

*Estadísticos descriptivos de los totales respecto a las necesidades formativas, en función a las competencias que el docente, considera necesarias para la mejora de la convivencia escolar.*

<b>NECESIDADES FORMATIVAS, EN FUNCIÓN A LAS COMPETENCIAS QUE EL DOCENTE CONSIDERA NECESARIAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.</b>	<b>MEDIA</b>	<b>D.T</b>
Necesidades cognitivas	3,9011	,81031
Necesidades procedimentales	3,9597	,83136
Necesidades emocionales	4,0392	,90086

Concretamente hacen hincapié en las competencias emocionales ( $\bar{X}=4,04$ ) ( $\sigma=,901$ ) (74,8%), y procedimentales que les permita dominar y aplicar diferentes métodos de gestión de conflictos ( $\bar{X}=4,13$ ) ( $\sigma=,916$ ) (78,1%), recursos, técnicas ( $\bar{X}=3,96$ ) ( $\sigma=,988$ ) (73%) y habilidades para mejorar la convivencia ( $\bar{X}=4,00$ ) ( $\sigma=1,039$ ) (73,2%).

Además, piensan que las competencias cognitivas también son necesarias o muy necesarias para mejorar el clima institucional, especialmente el aprendizaje de una actitud profesional crítica ( $\bar{X}=4,01$ ) ( $\sigma=1,024$ ) (72,4%), el desarrollo de la creatividad a la hora de gestionar los problemas de convivencia ( $\bar{X}=3,96$ ) ( $\sigma=,886$ ) (71,8%) y saber cómo promover el aprendizaje de normas mediante la participación ( $\bar{X}=3,95$ ) ( $\sigma=,950$ ) (70,3%) (Tabla 5.68 y 5.69).

Tabla 5.68.

*Estadísticos descriptivos respecto a las necesidades formativas, en función a las competencias que el docente, considera necesarias para la mejora de la convivencia escolar.*

<b>NECESIDADES FORMATIVAS, EN FUNCIÓN A LAS COMPETENCIAS QUE EL DOCENTE CONSIDERA NECESARIAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.</b>	<b>N</b>	<b>MEDIA</b>	<b>DT</b>
<b>COGNITIVAS DE CONVIVENCIA SOCIAL</b>			
76. Conocer las causas, factores y efectos que derivan en conflictos escolares (familiares, sociales, relaciones interpersonales, etc.).	536	3,89	,996
77. Profundizar en conceptos como prejuicios, discriminación social, violencia directa o agresividad, violencia estructural, cultural, etc.	536	3,70	1,030
82. Saber cómo promover el aprendizaje de normas, de forma participativa, en el aula.	536	3,95	,950
84. Aprender a analizar mediante una actitud crítica, mi práctica docente y ética profesional.	536	4,01	1,024

85. Adquirir competencias para el desarrollo de la creatividad, innovación e implicación en la gestión de la convivencia.	536	3,96	,886
<b>PROCEDIMENTALES DE CONVIVENCIA SOCIAL</b>			
78. Aplicar la normativa reguladora a nivel de centro y de aula (Plan de convivencia, normas de organización y funcionamiento, etc.).	536	3,80	1,114
79. Saber cómo promover la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa (familia-escuela, escuela-comunidad, escuela-administración).	536	3,91	,965
80. Dominar las estrategias para la gestión de conflictos (mediación, negociación, asertividad, aprendizaje cooperativo, educación emocional).	536	4,13	,916
81. Aplicar recursos y técnicas de mejora de la convivencia (trabajo en grupos, la dramatización, el trabajo cooperativo, el rol-playing, etc.).	536	3,96	,988
83. Adquirir y aplicar habilidades sociales (empatía, escucha activa, asertividad, etc.).	536	4,00	1,039
<b>EMOCIONALES</b>			
86. Dominar las estrategias para el manejo de las emociones (identificación, comprensión, expresión y regulación emocional).	536	4,04	,901
N válido (según lista)	536		

Tabla 5.69.

*Porcentaje respecto a las necesidades formativas, en función a las competencias que el docente, considera necesarias para la mejora de la convivencia escolar.*

<b>NECESIDADES FORMATIVAS, EN FUNCIÓN A LAS COMPETENCIAS QUE EL DOCENTE CONSIDERA NECESARIAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.</b>	<b>PORCENTAJES</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>COGNITIVAS DE CONVIVENCIA SOCIAL</b>					
76. Conocer las causas, factores y efectos que derivan en conflictos escolares (familiares, sociales, relaciones interpersonales, etc.).	1,7	7,1	24,3	34,5	32,5
				67%	
77. Profundizar en conceptos como prejuicios, discriminación social, violencia directa o agresividad, violencia estructural, cultural, etc.	2,1	10,3	29,5	32,3	25,9
				58,2%	
82. Saber cómo promover el aprendizaje de normas, de forma participativa, en el aula.	1,3	5,8	22,6	37,5	32,8
				70,3%	
84. Aprender a analizar mediante una actitud crítica, mi práctica docente y ética profesional.	1,7	7,8	18,1	32,3	40,1
				72,4%	
85. Adquirir competencias para el desarrollo de la creatividad, innovación e implicación en la gestión de la convivencia.	,9	4,3	22,9	41,8	30,0
				71,8%	
<b>PROCEDIMENTALES DE CONVIVENCIA SOCIAL</b>					
78. Aplicar la normativa reguladora a nivel de centro y de aula (Plan de convivencia, normas de organización y funcionamiento, etc.).	3,5	10,1	22,4	30,8	33,2
				64%	
79. Saber cómo promover la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa (familia-escuela, escuela-comunidad, escuela-administración).	1,3	6,3	24,4	35,8	32,1
				67,9%	
80. Dominar las estrategias para la gestión de conflictos (mediación, negociación, asertividad, aprendizaje cooperativo, educación emocional).	1,5	3,5	16,8	37,1	41,0
				78,1%	
81. Aplicar recursos y técnicas de mejora de la convivencia (trabajo en grupos, la dramatización, el trabajo cooperativo, el rol-playing, etc.).	1,9	7,3	17,9	39,2	33,8
				73%	
83. Adquirir y aplicar habilidades sociales (empatía,	2,1	7,8	16,8	33,6	39,6

escucha activa, asertividad, etc.).				73,2%	
<b>EMOCIONALES</b>					
86. Dominar las estrategias para el manejo de las emociones (identificación, comprensión, expresión y regulación emocional).	,7	4,9	19,6	39,4	35,4
				74,8%	

Independientemente de las competencias planteadas en el cuestionario, el profesorado mediante sus aportaciones cualitativas, manifiestan que son necesarias las competencias cognitivas (n=3), especialmente, el conocimiento de iniciativas de centro sobre convivencia escolar y de test que permitan conocer los problemas emocionales de los alumnos; competencias conductuales que posibiliten la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa (n=3); y competencias para la gestión de conflictos en el aula, a través del incremento de las horas de educación para la ciudadanía (n=2).

**5.2.3. Objetivo específico 7:** *Averiguar el compromiso adquirido por el profesorado en el desarrollo de iniciativas que contribuyan a mejorar la convivencia escolar.*

Por último y antes de presentar los resultados referidos a este objetivo de la investigación, es importante destacar las cuestiones referidas a esta dimensión del cuestionario que, como acabamos de señalar, hace referencia al compromiso adquirido por el profesorado en el desarrollo de iniciativas formativas sobre convivencia escolar. Concretamente tratamos de descubrir el motivo por el que, el profesorado podría demandar cursos formativos, y la modalidad deseada para recibir dicha formación.

Quienes contestaron a esta cuestión, expresaron, que la causa por la que demandaría en un futuro, cursos de formación sobre convivencia escolar, sería en primer lugar por ayudar a sus alumnos (80,6%) y en segundo lugar por mejorar el clima institucional (72,6%) (Tabla 5.70 y gráfica 5.11).

En las aportaciones cualitativas se recogieron otras causas relacionadas con los cambios educativos (n=2), la participación de todos los sectores en la convivencia escolar (n=1) y la satisfacción personal (n=1).

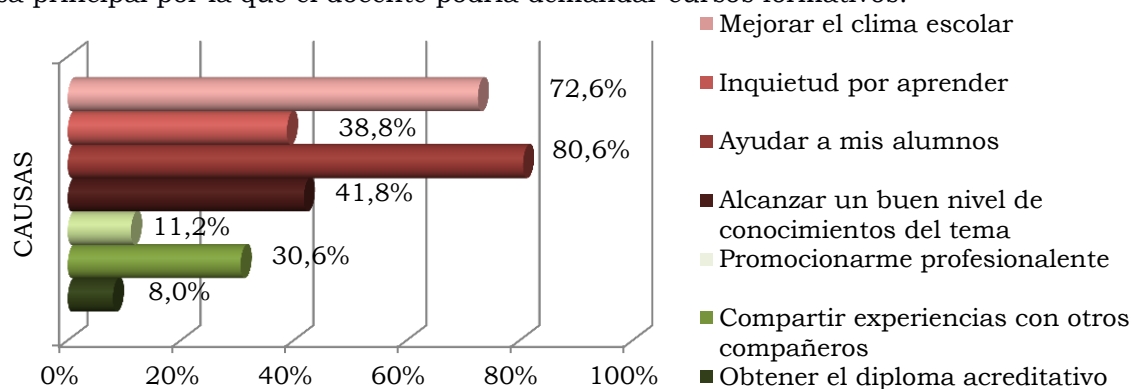
Tabla 5.70.

*Frecuencia y estadístico descriptivo respecto a la causa principal por la que el docente podría demandar cursos de formación.*

92. Causa principal por la que el docente podría demandar cursos de formación.	N	PORCENTAJE	
		SI	NO
Obtener el diploma acreditativo	536	8,0	92,0
Compartir experiencias con otros compañeros.	536	30,6	69,4
Promocionarme profesionalmente	536	11,2	88,8
Alcanzar un buen nivel de conocimientos del tema.	536	41,8	58,2
Ayudar a mis alumnos	536	80,6	19,4
Inquietud por aprender	536	38,8	61,2
Mejorar el clima escolar	536	72,6	27,4
N válido (según lista)	536		

Gráfica 5.11.

Causa principal por la que el docente podría demandar cursos formativos.



Además aseguraron que la modalidad que más se adecua a sus necesidades formativas es la presencial (43,7%) y la semi-presencial (35%), lo que muestra el deseo de los docentes por recibir una formación donde predomine el aprendizaje basado en la práctica, las relaciones interpersonales, el intercambio directo de experiencias, y el trabajo colaborativo (Tabla 5.71 y gráfica 5.12).

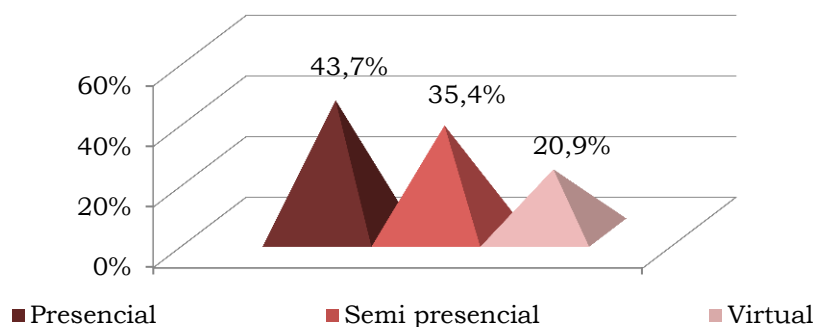
Tabla 5.71.

*Frecuencia respecto a la modalidad preferida por el profesorado para recibir formación sobre convivencia escolar.*

93. Modalidad preferida por el profesorado para recibir formación sobre convivencia escolar.	N	DT
N válido (según lista)	536	,771

Gráfica. 5.12.

*Modalidad preferida por el profesorado para recibir formación sobre convivencia escolar.*



**5.2.4. Objetivo específico 8:** *Valorar la formación previa del profesorado en convivencia escolar, sus necesidades formativas, así como el compromiso adquirido en el desarrollo de iniciativas, en función del género, edad, años de experiencia, naturaleza del centro y municipio.*

**a) Dimensión 7: Necesidades formativas del profesorado sobre convivencia escolar.**

Tras realizar el estudio comparativo entre las medias de las puntuaciones obtenidas por el profesorado al valorar sus necesidades formativas sobre convivencia escolar, no se observan diferencias relevantes en cuanto a la edad ( $P=,280$ ), experiencia ( $P=,059$ ), naturaleza del centro ( $P=,431$ ) y municipio ( $P=,052$ ) (Tablas 5.72 y 5.73).

Tabla 5.72.

*Estadísticos de contraste de la dimensión 7 respecto a la edad, la experiencia y el municipio.*

<b>DIMENSIÓN 7 RESPECTO A LA EDAD, EXPERIENCIA Y MUNICIPIO</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
EDAD	5,072	4	,280
EXPERIENCIA	9,100	4	,059
MUNICIPIO	7,733	3	,052

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: Edad, experiencia y municipio.

Tabla 5.73.

*Estadísticos de contraste de la dimensión 7 respecto a la naturaleza del centro.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION7	21981,000	113787,000	-,788	,431

a. Variable de agrupación: Naturaleza.

Por el contrario, en el análisis de varianza relacionado con la variable que contempla el género de la muestra, se observan diferencias significativas ( $P=,000$ ), a favor de las profesoras (Tabla 5.74). De esta manera, podemos asegurar que existe una mayor probabilidad, de que ellas ( $R=287,12$ ) consideren que las competencias para la mejora del clima institucional, planteadas en el cuestionario, son muy necesarias en su futura formación sobre convivencia escolar.

Tabla 5.74.

*Estadísticos de contraste y rango de la dimensión 7 respecto al género*

<b>DIMENSIÓN 7: GÉNERO</b>				
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
	27344,500	47444,500	-3,613	,000
<b>RANGOS</b>				
Género	N	Rango Promedio		
FEMENINO	336	287,12		
MASCULINO	200	237,22		
Total	536			

a. Variable de agrupación: Género.

### **b) Dimensión 8: Formación previa del profesorado sobre convivencia escolar y compromiso adquirido en iniciativas formativas.**

A través de la dimensión 8, la última que conforma el cuestionario de la investigación, tratamos de comparar la formación previa del profesorado sobre convivencia escolar y el compromiso adquirido en futuras iniciativas formativas relacionadas con esta temática, con las variables dependientes de la investigación. Concretamente esta dimensión engloba aspectos como el contenido de dicha formación, el volumen aproximado de horas invertidas, la procedencia de las ofertas formativas y la satisfacción con los programas de formación en los que han participado.



Tras realizar el análisis estadístico mediante la prueba U de Mann-Whitney para las variables *Género* ( $P=,286$ ) y *Naturaleza del centro* ( $P=,754$ ), y la Kruskal-Wallis para la *Edad* ( $P=,108$ ), *Experiencia* ( $P=,341$ ) y *Municipio* ( $P=,807$ ), podemos observar que no se encuentran diferencias significativas para ninguna de las variables analizadas, lo que indica que no hay un patrón claro de formación previa, y por tanto la formación debe ir destinada a un colectivo de docentes heterogéneo (Tabla 5.75 y 5.76).

Tabla 5.75.

*Estadísticos de contraste de la dimensión 8 respecto al género y la naturaleza.*

<b>DIMENSIÓN 8 RESPECTO AL GÉNERO Y LA NATURALEZA</b>				
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
GÉNERO	32008,000	88624,000	-1,068	,286
NATURALEZA	22724,000	114530,000	-,314	,754

a. Variable de agrupación: Género y naturaleza.

Tabla 5.76.

*Estadísticos de contraste de la dimensión 8 respecto a la edad, experiencia y municipio.*

<b>DIMENSIÓN 8 RESPECTO A LA EDAD, EXPERIENCIA Y MUNICIPIO</b>			
<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
EDAD	7,576	4	,108
EXPERIENCIA	4,511	4	,341
MUNICIPIO	,975	3	,807

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: Edad, experiencia y municipio.

### **5.3. TERCER OBJETIVO GENERAL: DISEÑAR UNA PROPUESTA FORMATIVA, DESTINADA AL PROFESORADO, SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR Y ATENCIÓN A ESTA PROBLEMÁTICA.**

Para dar respuesta al último objetivo de la investigación, se elaborará una propuesta formativa sobre convivencia escolar destinada al profesorado, que se asentará en los aspectos tratados tanto en el marco teórico, como en los datos resultantes de la investigación.

Respecto al marco teórico, la propuesta estará fundada especialmente en cada uno de los apartados que corresponden al capítulo II, especialmente en aquellos que hacen referencia a las políticas educativas e iniciativas europeas, americanas y españolas, llevadas a cabo, con el propósito de

mejorar la convivencia escolar; y al apartado 3.5 del capítulo III, que se refiere a los programas y proyectos de formación del profesorado para la mejora de la convivencia escolar.

En cuanto a los resultados obtenidos de la investigación, la propuesta partirá, de los aspectos vinculados a la formación del profesorado en esta área educativa, especialmente de los datos aportados por los participantes, sobre su formación previa en convivencia escolar y sus necesidades formativas, razón por la cual la propuesta será recogida al finalizar el capítulo de las conclusiones.

**CAPÍTULO VI.**

**DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**



<b>INDICE</b>	
<b>CAPÍTULO VI</b>	
<b>CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN</b>	
6.1. Discusión de los resultados de investigación.	327
6.1.1. Estado de la convivencia escolar. Percepción del profesorado.	327
6.1.2. Formación del profesorado sobre convivencia escolar. Percepción de los docentes.	345
6.1.3. Propuesta formativa sobre convivencia escolar y formación del profesorado	352
6.2. Descripción de la propuesta de programa de formación del profesorado sobre convivencia escolar.	354
6.2.1. Justificación.	354
6.2.2. Ubicación.	358
6.2.3. Objetivos.	359
6.2.4. Líneas de actuación.	361
6.2.5. Población.	361
6.2.6. Metodología.	362
6.2.7. Contenidos.	363
6.2.8. Temporalización.	364
6.2.9. Cronograma.	366
6.2.10. Recursos.	366
6.2.11. Evaluación.	367
6.3. Conclusiones.	368
6.4. Logros y limitaciones de la investigación.	374
Referencias Bibliográficas.	382
<b>INDICE DE TABLAS</b>	
Tabla 6.1. Relación de los factores que deterioran la convivencia obtenidos en nuestro estudio, con los niveles establecidos por Tuvilla (2004) en su modelo ecológico.	332
Tabla 6.2. Factores familiares.	333
Tabla 6.3. Factores personales.	335
Tabla 6.4. Factores sociales.	336
<b>INDICE DE ILUSTRACIONES</b>	
Ilustración 6.1. Indicadores de una convivencia positiva.	329



En este capítulo se recoge la discusión de los resultados, la propuesta de formación, las conclusiones obtenidas en la investigación y que se encuentran relacionadas con los objetivos planteados en este estudio así como los logros, las limitaciones e implicaciones de la misma.

## **6.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN.**

Tradicionalmente, el discurso sobre convivencia escolar ha estado marcado en estudios donde predomina un enfoque normativo-prescriptivo, desde donde se ha abordado la convivencia en función de premisas relacionadas con la prevención de conductas violentas o de la calidad de la educación, desde donde se han trazado diferentes líneas de actuación para mejorar el estado de la convivencia (Evans et al., 2013). De ahí, que en este trabajo se haya llevado a cabo una combinación del enfoque normativo-prescriptivo y analítico. Se partió del enfoque analítico para profundizar en aspectos que nos ayudasen a esclarecer algunos conceptos fundamentales para nuestro estudio, como es “La convivencia escolar” y “La formación del profesorado”, y se continuó con el enfoque normativo-prescriptivo para trazar una línea de actuación con la que tratar de mejorar la convivencia escolar. A continuación se recogen las discusiones obtenidas del trabajo realizado:

### **6.1.1. Estado de la convivencia escolar. Percepción del profesorado.**

Hablar de convivencia escolar es adentrarnos en un sin fin de términos (violencia, conflicto, agresividad, disciplina escolar, etc.), de aspectos o factores (personales, familiares, escolares, sociales, etc.) y dimensiones (relacional, didáctica, actitudinal, axiológica, identitaria, participativa y conflictual), los cuales han sido abordados con anterioridad y aportan cierta complejidad a dicho concepto. Como bien indica Fierro (2013), debido a la diversidad de asuntos implicados en este concepto, los estudios relacionados con "clima" o "ambiente" escolar, son un abordaje específico de aspectos notables de la convivencia, pero no la agotan en su complejidad y

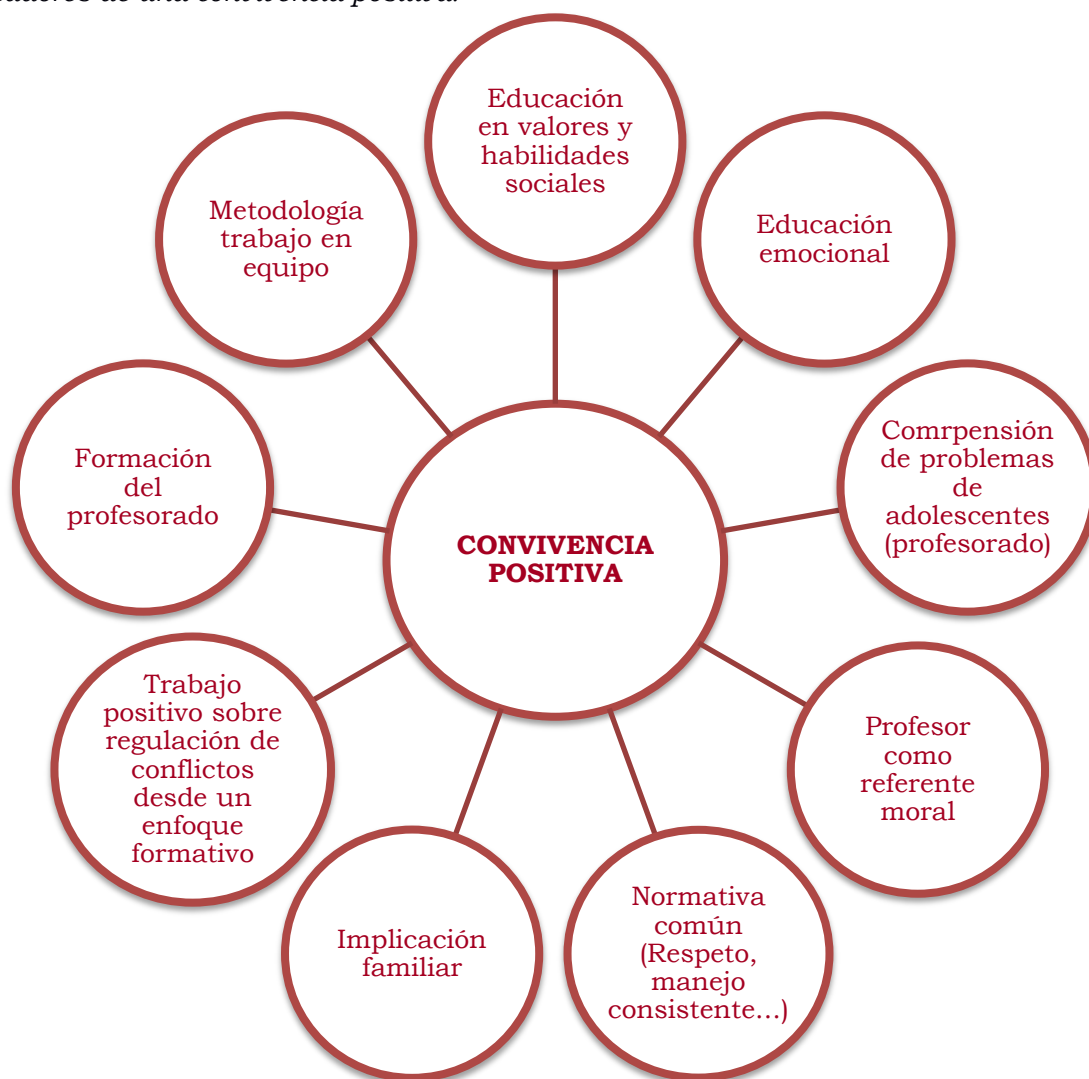
multidimensionalidad, lo que contribuye a general una falsa percepción en el profesorado, de la realidad de la convivencia escolar.

Puede sorprender que hayamos recurrido al docente para conocer su percepción sobre el conglomerado de convivencias y aspectos que intervienen en ellas, pero como indica Evans et al. (2013), para podemos esclarecer lo que es la convivencia y lo que supone este fenómeno, debemos acceder a él de manera indicativa, parcial y previsor, mediante el estudio desde una perspectiva analítica que nos permita acceder a las experiencias construidas desde la reflexión de los actores, y así poder reconstruirla.

Al respecto y atendiendo a los datos obtenidos en este estudio, se puede afirmar que los docentes tienen una percepción positiva de la convivencia en su institución educativa. Los datos de nuestro estudio, dibujan un perfil profesional que respalda la idea de que la convivencia escolar será positiva siempre y cuando desde el centro se promueva el desarrollo de valores y habilidades sociales, el profesorado posea un alto grado de comprensión de las problemáticas asociadas a la adolescencia, se lleve a cabo una metodología basada en el trabajo en equipo, apoyen su ejercicio profesional en un modelo basado en el profesor como referente moral, otorguen gran importancia a la formación del profesorado sobre convivencia escolar, se incremente el conocimiento a nivel general de la normativa de centro y exista implicación familiar. En un trabajo anterior, y como apoyo a los resultados de nuestro estudio, Evans et al. (2013) también afirmaron que para el profesorado, la convivencia positiva era fruto de la participación familiar en la vida del centro, de la elaboración de acuerdos que regulan la vida en común, del respeto a esta normativa por parte de todos los agentes educativos (alumnos, profesores, familia, etc.), del manejo consistente de las normas, de la participación y corresponsabilidad en la elaboración y seguimiento de normativas con enfoque formativo, y de la atención a los conflictos desde un enfoque formativo, a los que Acosta (2006) incluye la cohesión de grupo, el trabajo positivo sobre regulación de los conflictos, la educación emocional y la educación en valores.



Ilustración 6.1.  
*Indicadores de una convivencia positiva.*



Fuente: Elaboración propia basada en los resultados de nuestro estudio y autores como Acosta (2006); Evans et al. (2013).

Teniendo en cuenta estos resultados, debemos detenernos en los aspectos que los docentes consideran que se si fomentan, pueden promover una convivencia más saludable en sus centros educativos, como: la transmisión de valores democráticos y habilidades sociales, la implicación familiar y la comprensión por parte del profesorado de las problemáticas asociadas a la adolescencia.

El aspecto más valorado por los docentes de nuestra investigación fue la transmisión de valores y habilidades sociales como competencia social en el

alumnado para mantener una convivencia saludable, pues la incompetencia social en el educando, como señalan Bravo y Herrera (2011) se encuentra relacionada con diferentes desajustes como la baja aceptación, exclusión, problemas emocionales y escolares, desajustes psicológicos y psicopatología infantil, delincuencia juvenil, problemas de convivencia, etc. Así lo reflejaron en un estudio de Arce et al. (2011), en el que se reconoce tanto la relación directa que poseen los comportamientos prosociales con la competencia social, como la relación directa que mantienen los comportamientos delictivos y antisociales con la incompetencia social.

En este sentido, en España, desde hace años se debate sobre la inclusión, o no, en el currículum escolar de una materia específica sobre ciudadanía mediante la cual formar en valores cívicos y habilidades sociales, en los que se apoya la convivencia ciudadana, aunque no se duda de la importancia que tienen para mejorar la vida social escolar, pues constituyen el núcleo central de la convivencia escolar. Concretamente se trata de promover políticas de convivencia donde se enfatice en valores de autonomía, diálogo, respeto, solidaridad, participación democrática y desarrollo de la conciencia crítica, que impregne cualquier proyecto de centro y actividad, que no se trabaje de manera aislada sino transversal (Muñoz, 2014). Por ese motivo, dedicamos un apartado entero de marco teórico, a la importancia que poseen los valores, la ciudadanía y convivencia escolar dentro del currículum.

Pero en esta tarea de transmisión de valores y habilidades para un mayor desarrollo integral del alumnado y para la mejora de la convivencia, es necesario, según indican los docentes de nuestra investigación y otros autores como Caballero (2010), que exista implicación familiar en primera instancia, y que ésta, no delegue esa obligación y responsabilidad exclusivamente a la institución educativa. Concretamente, en el estudio realizado por Santiago (2014) el 100% de los encuestados consideraron la importancia que tiene la implicación y participación familiar como mejora de la convivencia escolar, especialmente en el plan de convivencia del centro, aunque Parra et al. (2014), apuestan también por la implicación familiar en

los Consejos Escolares, asegurando que es un aspecto que no puede quedar condenado a una utopía imposible, precisamente porque con ella se mejoran las actitudes y competencias de comunicación recíproca, y se consigue una mayor colaboración y cooperación que desemboca en la calidad de una educación integral, coherente y satisfactoria y en la mejora de la convivencia escolar.

Quizá la impresión que dan los datos obtenidos, nos haga pensar que en los centros de la región de Murcia donde se aplicó nuestro estudio, no existe implicación familiar o se trata de un aspecto que brilla por su ausencia. Sin embargo, no queremos evocar esa imagen, más bien lo entendemos como un factor cuyo impulso ayudará a mejorar el clima institucional y conseguir una convivencia saludable, pues como ya señalaron Smith et al. (2004), los padres son uno de los protagonistas en la prevención de conductas socialmente desadaptadas, como los problemas de convivencia escolar. Además, hablar de participación e implicación familiar en la escuela, es referirnos no solo a la existencia o ausencia de participación, sino que nos encontramos ante un amplio abanico de realidades, y así lo recoge García et al. (2016) al establecer cuatro perfiles diferentes de participación familiar (perfil participativo no normativo, perfil participativo normativo, perfil no participativo con sentimiento de pertenencia, y perfil no participativo). Sin embargo, no deja de ser un problema educativo, debido a la escasa participación familiar en los centros de enseñanza, y a la uniformidad de las relaciones entre familia-escuela, pues como afirman de manera textual Parra et al. (2014) “No se materializan siempre de una manera homogénea” (p.141). No obstante, se perfila cierto interés y preocupación por conseguir una comunicación bilateral que promueva la cooperación e implicación de las familias en los centros educativos para optimizar la calidad de la convivencia y del desarrollo integral del alumnado (Álvarez et al., 2010). En este proceso, la responsabilidad es compartida por todos, la familia debe mostrar interés por la educación de sus hijos y la escuela hacer un esfuerzo por informar a las familias, ofrecer oportunidades de comunicación y hacerles partícipes de la vida escolar (Moreno, 2010).

Otro de los aspectos que los docentes de nuestra investigación consideraron imprescindible para conseguir una convivencia positiva, es el alto grado de comprensión, que el profesorado debe tener sobre las problemáticas asociadas a la adolescencia.

Por otra parte, y al igual que el profesorado de nuestra investigación considera que existen factores que si se fomentan pueden derivar en una convivencia saludable, también identifican otros que pueden influir en el deterioro de la convivencia escolar, entre los que se encuentran, según los resultados de nuestro estudio: los factores familiares, personales y sociales. Estos factores se encuentran estrechamente relacionados con los niveles del modelo ecológico establecido por Tuvilla (2004) (social, comunitario, relacional, e individual), quien además sostiene que los problemas en la convivencia se ven influenciados por varios factores (en muchos casos ajenos al sistema educativo), y que son considerados principales propulsores de conductas antisociales.

Tabla 6.1.

*Relación de los factores que deterioran la convivencia obtenidos en nuestro estudio, con los niveles establecidos por Tuvilla (2004) en su modelo ecológico.*

<b>FACTORES PROPULSORES DE CONDUCTAS ANTISOCIALES</b>	
Nuestro estudio	Niveles Modelo Ecológico. (Tuvilla, 2004)
Factores familiares	Nivel relacional
Factores personales	Nivel individual
Factores sociales	Nivel social

Fuente: Elaboración propia basada en los resultados del estudio y Tuvilla (2004).

Si atendemos a los datos obtenidos en nuestro estudio, los factores que poseen mayor influencia en el deterioro de la convivencia son los familiares, especialmente la ausencia o infravaloración de normas de convivencia en el entorno familiar, la pertenencia a una familia multiproblemática o en riesgo de exclusión social y el alto grado de permisividad, en definitiva, todos relacionados con los estilos educativos paternos. Estos datos son avalados por diferentes profesionales de la psicología, antropología y sociología, que desde sus posturas, han tratado de relacionar la influencia que tiene la

familia con el comportamiento social y afectivo de los menores (Agudelo, 1993). Un estilo educativo que se caracteriza por la independencia otorgada de padres a hijos, la escasez de afecto y de diálogo, la baja implicación en la educación de los menores, el uso de métodos autoritarios (exceso de control paternal), y el castigo corporal, tiene más probabilidades de desencadenar en los menores dificultades de socialización y problemas conductuales, (Díaz, 2005; Musitu et al., 2007), mientras que un estilo educativo basado en la democracia, la comprensión, el afecto, la implicación familiar, los valores positivos, el diálogo, la escucha activa, etc., tiende a disminuir los problemas de socialización y a construir conductas favorables a la convivencia positiva. Esta afirmación ha sido corroborada por el estudio llevado a cabo por Rodríguez et al. (2009), quienes aseguran que la inconsistencia tanto en la comunicación entre la pareja como en las estrategias de control y en el afecto con los hijos, presentan mayores niveles de síntomas depresivos en niños y adolescentes, a la vez que un mayor número de conductas violentas tanto verbales como físicas, que se ven reflejadas en otros contextos sociales como la escuela. De igual modo, los problemas de comunicación del menor con sus padres (principales figuras de autoridad informal) pueden desencadenar en actitudes y conductas negativas y violentas ante otras figuras de autoridad formal dentro de otros ámbitos como el social (policía) o escolar (con los docentes, director, etc.) (Estévez et al., 2007; Álvarez, 2010).

Para García (2008) otros factores familiares que pueden influir negativamente en la actitud y comportamiento de los menores son: un ambiente familiar desestructurado debido al aumento de divorcios, la ausencia en el hogar de la figura materna o paterna, la presencia de situaciones violentas en el entorno familiar, intolerancia y la existencia de conflictos conyugales.

Tabla 6.2.  
*Factores familiares.*

<b>FACTORES FAMILIARES</b>	
Disconformidades entre padres	
Estilos educativos paternos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Autoritario</li><li>- Permisivo</li><li>- Indiferente/negligente.</li></ul>

Ausencia o infravaloración de normas de convivencia en el entorno familiar	
Pertenencia a una familia multiproblemática o en riesgo de exclusión social	
Escasez de afecto	
Baja implicación en la educación de los menores,	
Uso de métodos autoritarios (exceso de control paternal), y castigo corporal.	
Reclamo de una mayor autonomía	
Comunicación	
Ambiente familiar desestructurado	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aumento de divorcios</li><li>- Ausencia en el hogar de la figura materna o paterna</li><li>- Presencia de situaciones violentas en el entorno familiar</li><li>- Intolerancia</li><li>- Existencia de conflictos conyugales</li></ul>

Fuente: Elaboración propia basada en los resultados de nuestro estudio y en autores como Agudelo (1993); Díaz (2005); Musitu et al. (2007); Estévez et al. (2007); García (2008); Rodríguez et al. (2009); Álvarez, (2010).

Respecto a los *factores personales*, los resultados de nuestro estudio muestran que se encuentran estrechamente relacionados con carencias de valores y de habilidades sociales en los menores para resolver de forma asertiva y eficaz los conflictos que se les presentan, la influencia que posee el género y la edad, la baja autoestima, y la inestabilidad afectiva. Estos datos son avalados por otros autores quienes hallaron una relación entre los factores personales con el deterioro de la convivencia, debido a la aparición de conductas violentas en el entorno escolar. Se centran especialmente en el nexo que existe con los factores intrínsecos, señalando estas particularidades propias de víctimas de acoso escolar, que los hacen ser el foco de conductas violentas por parte de sus compañeros/as, como algunas características físicas: ser gitano, venir de otro país o el color de la piel (Díaz, 2005; Mateo 2010; Sánchez et al., 2014).

Por otro lado, y como se recoge en nuestro estudio, la autoestima también es considerada como uno de los factores intrínsecos de la personalidad de los menores, aspecto que ha sido estudiado debido al vínculo existente entre los niveles de autoestima y las conductas violentas. En cuanto a ello Musitu et al. (2007) se atreven a confirmar que efectivamente es una de las variables personales que pueden provocar la aparición de problemas conductuales y por ende derivar en un deterioro del clima escolar.

Diferentes investigaciones exponen otras posibles variables de la personalidad asociadas al deterioro de la convivencia, debido a problemas conductuales y actitudinales como el acoso escolar. En el caso de Cerezo (2001) señala que los sujetos con perfil de agresor muestran mayores índices de extraversión, psicopatía, sinceridad y liderazgo, mientras que en las víctimas de ansiedad y timidez.

Tabla 6.3.  
*Factores personales.*

<b>FACTORES PERSONALES</b>	
Factores intrínsecos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carencias de valores y de habilidades sociales.</li> <li>- Influencia del género y la edad</li> <li>- Baja autoestima</li> <li>- Inestabilidad afectiva</li> <li>- Características físicas de los sujetos (ser gitano, venir de otro país o el color de la piel).</li> </ul>
Otros	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ansiedad</li> <li>- Timidez</li> <li>- Extraversión</li> <li>- Psicopatía</li> <li>- Sinceridad</li> <li>- Liderazgo</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia basada en los resultados de nuestro estudio y en autores como Cerezo (2001); Díaz (2008); Musitu et al. (2007); Mateo (2010); Sánchez et al. (2014).

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

La Televisión, videojuegos, internet, chats, revistas, se han generalizado en nuestro país provocando un aumento de la preocupación social por la influencia negativa que ejercen sobre los adolescentes. Pero en un estudio llevado a cabo por Oliva y Parra (2004) y Muñoz (2005), se puede comprobar que entre los instigadores de las conductas violentas y agresivas, compiten en primer lugar las películas y los videojuegos.

Otros estudios como el efectuado por Noñoro et al. (2002) identificaron otros factores característicos del contexto social y que pueden incidir en el deterioro de la convivencia escolar, como es la zona de pobreza, y afirman que las manifestaciones de agresiones y conductas violentas tienden a ser más habituales en menores que residen en viviendas con dificultades o declaradas inhabilitadas. Sin embargo, apoyándose en estos factores, García (2008), considera que existen otros factores contextuales que intervienen en la aparición de conflictos escolares como la pertenencia a zonas o entornos característicos por su deterioro físico, con escaso apoyo institucional, donde coexisten bandas que promueven el vandalismo, la circulación de armas de fuego y drogas, además de factores sociales como la cultura, el extremismo político y social, el racismo, la xenofobia y la búsqueda del placer a través del alcohol y las drogas.

Tabla 6.4.  
*Factores sociales.*

<b>FACTORES SOCIALES</b>
- Influencia del entorno social y los medios de comunicación. - Zona de pobreza. - Pertenencia a zonas con deterioro físico y escaso apoyo institucional. - Bandas que promueven el vandalismo. - Circulación de armas de fuego. - La cultura. - El extremismo político y social. - El racismo y la xenofobia. - La búsqueda del placer a través del alcohol y las drogas.

Fuente: Elaboración propia basada en los resultados de nuestra investigación y en autores como Delval (1998); Noñoro et al. (2002); Oliva y Parra (2004); Muñoz (2005); García (2008).

Además, los docentes de nuestro estudio que aseguran que los factores familiares, personales y sociales que han sido identificados como aspectos que deterioran la convivencia escolar, tienen, evidentemente, consecuencias negativas para los agentes del sistema educativo, y para las acciones que se llevan a cabo en él. Concretamente afectan al clima social del centro, especialmente inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el alumnado y en el profesorado. A pesar de la clasificación de consecuencias que se delimita en el presente estudio (Descenso del rendimiento académico del alumnado, desmotivación del equipo docente e incremento de menores con problemas psicosociales), otros autores categorizan las consecuencias en



emocionales (estrés, apego inseguro, negatividad, baja autoestima, depresión, etc.), físicas, cognitivas (retraso intelectual, fracaso escolar, inadaptación a la escuela, etc.), y sociales (dificultades en las relaciones, consumo de alcohol y drogas, conductas antisociales, comportamientos delictivos, etc.) (Saavedra et al., 2015).

En cuanto a las consecuencias que tiene para *el alumnado*, una convivencia con problemas mal gestionados, nuestro estudio revela que se encuentran asociados al incremento de menores que presentan problemas actitudinales, psicosociales, y psicológicos como la depresión o el aumento de la ansiedad. Al igual que en nuestra investigación, trabajos recientes en el campo de la convivencia escolar sugieren la presencia de consecuencias psicológicas y sociales para los menores, como una baja autoestima y un autoconcepto negativo (Defensor del Pueblo, 2006; Povedano et al., 2011). A lo que el estudio de Serrano e Iborra (2005), apunta también al 65.6% de los alumnos que están siendo objeto de bullying (aspecto que deteriora la convivencia escolar), quienes afirman sufrir problemas de nerviosismo, tristeza, soledad, alteraciones en el sueño y en el rendimiento escolar, llegando en casos extremos a tener ideas de suicidio, que en algunos casos perduran después del periodo escolar.

Un aspecto a destacar en este último estudio, es la relación que pueda existir entre convivencia negativa y rendimiento escolar del alumnado, que también apuntaron los docentes de nuestro estudio, afirmando concretamente que la convivencia negativa tiene consecuencias en el ámbito académico, concretamente en *el proceso de enseñanza-aprendizaje*, viéndose reflejado en un descenso del rendimiento académico del alumnado. Al respecto, estudios llevados a cabo por Santibañez (2008) y Márquez et al. (2014), reflejan la relación directa que tiene el bajo rendimiento del alumnado con la mala convivencia. Sin embargo, la relación existente entre problemas de convivencia y rendimiento escolar, es un aspecto a considerar por quienes aseguran que no es posible determinar la dirección exacta entre la relación que existe entre ambas variables, aunque, si queda demostrada la

necesidad de ampliar este campo de estudio, para obtener datos sobre la posible relación bidireccional entre los fenómenos rendimiento escolar y los problemas que deterioran la convivencia institucional (Pérez et al., 2011).

Por otro lado, los resultados de nuestra investigación apuntaron también a las consecuencias que tiene la convivencia negativa para *el profesorado*, haciendo hincapié en el incremento en la desmotivación en el equipo docente. Uno de los motivos por los que el docente se siente desmotivado y sufren de Burnout, es el estado de la convivencia escolar tanto en el centro como en el aula, concretamente los docentes se sienten desbordado por la cantidad de sucesos que perjudican la convivencia escolar, y la incapacidad de dar soluciones favorables a cada una de las circunstancias que se le presentan (Pérez et al., 2015). Otros estudios aseguran que la convivencia negativa es fruto de conductas inapropiadas que afectan severamente al profesorado, especialmente en las actividades que el docente trata de llevar a cabo en el aula o en manifestaciones agresivas o descalificaciones directamente hacia el profesorado (Slapak et al., 2000; Molina, 2011), lo que provoca en muchas ocasiones, desmotivación docente, enfermedades mentales y Burnout.

Teniendo en cuenta los factores que afectan al estado de la convivencia y las consecuencias de una convivencia negativa, la discusión giraría en torno a las medidas que se adoptan para la mejora de la convivencia y promoción de actitudes positivas en el alumnado. Algunos estudios ponen de manifiesto que las acciones educativas y/o terapéuticas ante conductas que perjudican la convivencia escolar, son insuficientes (Serrano e Iborra, 2005). Así lo reflejan diversos estudios sobre convivencia escolar, que ponen de manifiesto, el desconocimiento de estrategias por parte de los miembros del sistema educativo para afrontar los problemas que deterioran la convivencia, y la necesidad de una intervención preventiva y correctora tanto por parte del profesorado como por parte del centro escolar (AA.VV, 2007; Cerezo et al., 2010).

Ante lo expuesto, el profesorado de nuestra investigación no realiza afirmaciones tan contundentes, pero si se atreven a afirmar que su percepción sobre la convivencia es positiva porque en sus centros se aplican frecuentemente una serie de medidas educativas a nivel de centro y estrategias docentes para gestionar los conflictos que puedan surgir en el aula y deteriorar la convivencia. Pero esta realidad no es aplicable únicamente a los centros de la Región de Murcia que participaron en nuestro estudio, sino que el incremento de conductas que alteran el buen desarrollo de la convivencia, ha promovido que en diversos países se apliquen medidas educativas con las que poder responder al llamamiento establecido en el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004) y la Resolución (A/RES/53/25, de 19 de noviembre de 1998). Algunas de ellas recogidas en la fundamentación teórica de esta investigación.

En cuanto a las *medidas de centro*, y según la opinión de los docentes de nuestro estudio, se aplican con mayor frecuencia aquellas que están relacionadas con la gestión de la convivencia, especialmente las que refuerzan la normativa y la comunicación. Concretamente consideran que la comunicación es un aspecto fundamental, por lo que generalmente, tratan de llevar a cabo diferentes estrategias para promover la creación de canales de comunicación entre escuela-alumno y entre escuela-familia, mediante agendas escolares, tutorías y comunicación telemática. Esta serie de medidas fueron recogidas previamente por otros programas como el italiano “Bully y Pupe”, y por el Estadounidense “El bullying Prevention Program” que para aumentar la conciencia sobre la violencia y sus efectos negativos sobre las relaciones sociales, el desarrollo personal y social y el estado de la convivencia, desarrollaron alternativas a la agresión y el acoso, mediante la aplicación de estrategias comunicativas basadas en el dialogo (Baldry, 2001).

Queda corroborado que las medidas comunicativas son fundamentales para la vida social del centro, porque las personas somos seres sociales, y la comunicación es el medio a través del cual intercambiamos conocimiento,

opiniones, emociones, etc., y tratamos de relacionarnos de la manera más eficaz posible. Además, estas medidas comunicativas conllevan la aplicación de diversas capacidades, técnicas y habilidades para constituir un diálogo positivo, donde predominen valores como el respeto, la empatía, la escucha activa, la asertividad, etc., y donde todos puedan expresar sus puntos de vista, haciendo posible el debate y la negociación para favorecer la convivencia positiva (Dallos & Mejía, 2012).

Además de las medidas comunicativas, los docentes de nuestro estudio, afirmaron que las medidas normativas también son fundamentales para el buen desarrollo de la convivencia y funcionamiento escolar, especialmente la elaboración y aplicación del plan de acción tutorial, del plan de convivencia, y de proyectos para promover la integración en el centro (coeducación, diversidad, etc.). La importancia de aplicar medidas normativas para mejorar la convivencia escolar ya se vio reflejada en otras iniciativas Europeas como el programa “El bullying Prevention Program”, Afrontar la no-violencia”, e iniciativas Españolas como “El proyecto Atlántida” y “Sevilla anti violencia escolar”, desde donde se llevaron a cabo medidas normativas relacionadas con la elaboración de normas que regulan el comportamiento y la convivencia escolar, de manera conjunta y consensuada por todos los miembros del sistema educativo (Del rey & Ortega, 2001; Rayo, 2004; Krauskopf & Maddaleno, 2006). Es importante destacar la importancia que se le otorga a la elaboración de la normativa de manera conjunta y consensuada, y la relación esto tiene con las medidas comunicativas, pues como indican algunos autores, la imposición de normas para controlar la disciplina escolar, lleva implícita la violencia e imposibilita en los sujetos el dialogo y la interacción social, quebrantando el nexo social (Sisto, 2012; Aguilar et al., 2014).

Además, aunque para los docentes de nuestro estudio es totalmente compatible aplicar al mismo tiempo, medidas normativas y comunicativas, otros autores consideran que existen centros educativos donde esta compatibilidad resulta más complicada, debido a que:

Las escuelas pasan más tiempo controlando y sancionando a los que se desvían de la norma, que tratando de dialogar y comprender el por qué los estudiantes elaboran diferentes y variados mecanismos para afirmar sus identidades. (Magendzo, 1996, p.16).

Finalmente, y según la opinión del profesorado, las medidas que se llevan a cabo con menor frecuencia en los centros educativos de la Región de Murcia, son *las medidas formativas*, especialmente aquellas relacionadas con la formación del profesorado y de las familias. Resultados similares se obtuvieron en el estudio llevado a cabo por Einsman et al. (2015) quienes afirman que el profesorado no posee un buen inventario de respuestas para afrontar los problemas de convivencia porque existe un elevado desconocimiento debido a la escasa formación que poseen. Por lo que se hace necesaria la mejora de la formación docente, que permita no solo atender los conflictos de manera positiva mediante el diálogo y la reflexión sino también el replanteamiento de los procesos educativos y la organización para llevarlos a cabo (Expósito et al., 2014; Hernández & Raulina, 2014). Es por ello, que desde esta investigación, hemos tratado de resaltar en todo momento, la importancia que tiene la formación permanente del profesorado por competencias, pues consideramos que es un elemento fundamental para conseguir un mayor desarrollo profesional, una formación integral del alumnado, la mejora de la convivencia, etc.

Además de las medidas educativas de centro, los docentes señalaron a una serie de *estrategias y respuestas* en la gestión de los conflictos y mejora de la convivencia escolar. Si hacemos un recorrido por los estudios sobre convivencia escolar, se evidencia la diversidad de estrategias que entraña la gestión de la convivencia, aunque en nuestro estudio se recogen en dos únicas categorías: Estrategias para la gestión de la convivencia vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, y estrategias para la gestión de conflictos vinculadas a las relaciones interpersonales. Los docentes consideraron que

ambas estrategias se aplican frecuentemente, pero existen algunos aspectos bastante generalizados sobre los que quisiéramos reflexionar brevemente.

Respecto a las *“Estrategias vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje”*, los docentes señalan que frecuentemente aplican estrategias emocionales y normativas. Aseguran que las estrategias emocionales que más aplican en el aula son: fomentar la motivación del alumnado en el proceso de E-A, mejorar su autoestima y autoconcepto, y contribuir al desarrollo de habilidades socio-emocionales. La importancia otorgada por nuestros docentes, es compartida por León et al. (2012) al considerar que la práctica de estas experiencias socioemocionales ayudarán a optimizar la convivencia escolar. Además, Muñoz et al. (2014) perseveran en la importancia de mejorar la autoestima y autoconcepto del alumnado, pues considera que una persona con baja autoestima no despliega todas sus potencialidades a nivel de rendimiento académico, de relaciones sociales, y de mejora de la convivencia escolar. Por ese motivo es fundamental, que se enfatice en el desarrollo de la autoestima y autoconcepto, lo que implica, que el profesorado promueva condiciones pedagógicas apropiadas para que cada alumno logre conocerse, valorarse positivamente, tener confianza en sí mismo, expresar sus sentimientos, etc., (Concepción et al., 2015). También afirman aplicar casi con la misma frecuencia, estrategias normativas como: velar por el cumplimiento de las normas de convivencia, mantener el control y la disciplina de aula, detectar subgrupos perturbadores y reconducir su actitud. Otros estudios que también trataron de conocer las estrategias que se aplicaban con más frecuencia en los centros educativos para mejorar la convivencia escolar, afirmaron que existe una tendencia a aumentar las estrategias basadas en la difusión de normas, conforme se aumentando el nivel educativo del alumnado (González et al., 2015).

En cuanto a las *“Estrategias para la gestión de conflictos vinculadas a las relaciones interpersonales”*, se ha podido constatar que las acciones de prevención que realiza el profesorado tanto en clase como en el centro son de carácter educativo, especialmente aquellas que favorecen el buen clima en el

aula y la cooperación como forma para promover la cohesión de grupo. Estos datos son avalados por Pérez et al. (2016), y Espinosa (2009) quien indica que casi un 50% del profesorado asegura que alguna vez utilizan técnicas de resolución de conflictos y casi un 40% recurre a técnicas donde predomina la mediación. Además, el estudio realizado por Hernández y Ros (2014), reconocen que las actuaciones que generalmente llevan a cabo los docentes van destinadas a promover el valor de la convivencia escolar (valores de coexistencia, habilidades sociales y buenos modales), estrategias para la resolución de conflictos (identificación de alumnos disruptivos, resolución pacífica de conflictos y mediación), estrategias que promuevan la reflexión y potencien las habilidades sociales en los alumnos disruptivos, y otras acciones puntuales (talleres, coros, mediadores de conflictos, rol-playing, etc.).

Las estrategias más comunes entre el profesorado son, según Gil (2009), las charlas individuales, la reflexión, el diseño de actividades que faciliten la integración del alumnado, la mediación, el refuerzo positivo al alumnado que actúa correctamente, las aulas de convivencia, etc., aunque también hacen alusión a diferentes actuaciones de carácter punitivo (penalizar la nota, redactar partes, expulsar temporalmente de clase, castigar con trabajo físico, etc.). Este tipo de estrategias docentes también se encuentran en los resultados de la investigación llevada a cabo por Einsman et al. (2015), quienes subrayan además, que la aplicación de acciones punitivas ante problemas de convivencia denota la necesidad formativa del profesorado para ofrecer un mayor número de estrategias de actuación, y el establecimiento en los centros educativos de protocolos. No obstante, y teniendo en cuenta las acciones de carácter punitivo que se han mencionado, debemos puntualizar que a lo largo de nuestro estudio, los docentes en ningún caso hacen alusión a este tipo de estrategias, pues consideran que son contraproducentes para la convivencia, y tienden a crear un clima escolar negativo.

Todas las conclusiones presentadas hasta el momento, se desprenden de los resultados del análisis descriptivo de nuestra investigación, pero también se llevó a cabo un análisis bivariado del cual se han extraído diferentes conclusiones. Se ha podido observar que las variables *titularidad* pública o privada de los centros, y el municipio, parecen guardar relación con los aspectos positivos y negativos que inciden en la convivencia escolar. En cuanto a la titularidad, se han podido observar datos similares en el trabajo, realizado por Garaigordobil et al. (2015), quienes pusieron de relieve la relación existente entre la titularidad de los centros con el mal uso de la violencia entre iguales, resaltando que en los centros públicos se justificaba más el uso de la violencia que en los centros privados/concertados. No obstante, y en contraposición a los datos obtenidos en nuestra investigación, otros estudios autonómicos, sugieren que la valoración del clima escolar no difiere en cuanto a la titularidad de los centros (Convivencia Escolar de Cantabria, 2006; Sindic de Greuges de Catalunya, 2006).

Además se identifica cierta dependencia respecto al grado de influencia que poseen los factores que deterioran la convivencia con las variables género, titularidad de los centros y la edad. Se trata especialmente de docentes de género masculino, de centros públicos, y con edades comprendidas entre 31-40, 41-50 y 51-60 años. Aunque existen muy pocos estudios que establezcan las correlaciones obtenidas en nuestro trabajo, debemos destacar al Defensor del pueblo (2006) que si recoge una relación entre las causas que deterioran la convivencia con el género del profesorado, apuntando especialmente a los factores de carácter personal o familiar.

Por otro lado, las variables género, edad, titularidad pública o privada de los centros y municipio, parecen tener relación con la frecuencia con la que se producen en sus centros las consecuencias que se plantean en el cuestionario, indicando que además son las que deterioran el clima institucional. En cuanto a las medidas de atención a la mejora de la convivencia escolar que fueron planteadas en el cuestionario de nuestra



investigación, guardan correlación con la variable titularidad pública o privada de los centros.

Finalmente, las variables género y titularidad de los centros, están estrechamente relacionadas con el grado en el que se aplican las estrategias propuestas en el cuestionario para gestionar con mayor eficacia, los conflictos que surgen de las relaciones en el aula. Al respecto, se observa una mayor tendencia en profesoras y en docentes de centros privados. El estudio llevado a cabo por Einsman et al. (2015), también identificó diferencias significativas en función del *género* respecto a las estrategias utilizadas por los docentes ante conductas que perjudican la convivencia, subrayando que en el caso de docentes de género masculino, se tiende a emplear más el uso de puntos negativos en los registros de evaluación y el recuerdo de las normas de convivencia; y en de las profesoras a emplear las amonestaciones y partes disciplinarios.

#### **6.1.2. Formación del profesorado en convivencia escolar. Percepción de los docentes.**

Otro de los aspectos claves de esta investigación es la formación del profesorado sobre convivencia escolar, que ha sido abordada de manera dilatada a lo largo del marco teórico. Al igual que Álvarez et al. (2015) consideramos que una de las claves para la mejora de la convivencia escolar en los centros educativos es que el profesorado conozca herramientas y procedimientos eficaces para ello, y en este sentido, resulta fundamental que el profesorado tenga la posibilidad de recibir una buena formación. Sin embargo, el objetivo que se planteó en nuestro estudio no fue únicamente el de esclarecer lo que es la formación del profesorado, pues es un aspecto que ha sido tratado en muchas investigaciones, sino, que además se trató de recoger datos sobre la formación de los docentes de la Región de Murcia sobre convivencia escolar, para poder elaborar una línea de actuación formativa que se adaptara a sus necesidades, pensando que de esta manera

la formación será más eficaz y por tanto se conseguirá una mejora del clima institucional.

Al respecto, no son muchos los estudios que han tratado de determinar con cierto rigor cuáles son los recursos que conocen y manejan los docentes y en cuales manifiestan más carencias al finalizar su formación inicial o durante su formación permanente. Algunos de estos estudios han tratado de averiguar la opinión de profesores en activo respecto a la formación universitaria que recibieron (Merrett & Wheldall, 1993), mientras que otros tratan de recabar la opinión de los futuros docentes durante sus últimos momentos de formación universitaria (Álvarez et al., 2015). Sin embargo, desde esta investigación hemos conocido la opinión de los docentes en activo sobre su formación previa en convivencia escolar, sus necesidades formativas en la actualidad, y el compromiso adquirido por ellos en el desarrollo de iniciativas que contribuyen al buen desarrollo de la convivencia escolar. Considerando los resultado de nuestro estudio, se ha podido clasificar a los docentes en dos categorías, “*Docentes con escasa formación sobre convivencia escolar*” (Categoría 1), y “*Docentes sin formación sobre convivencia escolar*” (Categoría 2).

Los “*Docentes con escasa formación sobre convivencia escolar*” (Categoría 1) (56%), se caracterizan por exteriorizar un elevado nivel de satisfacción con los programas formativos sobre convivencia escolar en los que han participado, aunque presentan un modelo de formación insuficiente, pues aunque se han visto implicados en alguna iniciativa formativa a lo largo de su carrera profesional, la media de horas invertidas es escasa (0-30 horas), para tratar con profundidad todos los aspectos que engloba la convivencia escolar. Además afirman que la formación recibida no provino de su centro, del CPR, ni de otras instituciones, y los contenidos recogidos en el cuestionario fueron tratados de manera muy escasa, especialmente aquellos relacionados con la organización y participación, habilidades comunicativas, aprendizaje cooperativo, educación emocional, habilidades sociales, y gestión de conflictos. Datos similares se obtuvieron en el trabajo realizado por López

y Domínguez (2009), donde solo el 17,9% de profesores afirmaron haber recibido formación específica sobre convivencia escolar, siendo esta bastante escasa. Incluso algunos estudios sobre formación del profesorado en convivencia escolar ya evidencian la escasa dedicación a otros contenidos como la interculturalidad, concretamente a los principios y fundamentos de la teoría intercultural e inclusiva en los centros escolares, a como promover una perspectiva intercultural, y al desarrollo de actitudes (reflexión, análisis crítico e interés por la indagación) que son ineludibles para el desarrollo profesional del profesorado (Figueredo & Ortiz, 2014).

En lo que respecta a la categoría denominado “*Docentes sin formación sobre convivencia escolar*” (categoría 2) (44%), se compone de profesores que aseguran no haber recibido formación alguna sobre convivencia escolar, independientemente de la procedencia de las iniciativas formativas y de los contenidos tratados en ellas. Además se trata de docentes con bastantes carencias a la hora de afrontar los conflictos escolares y gestionar la convivencia escolar. Estos datos son similares al informe del ANPE (2003), donde el 81,7% de docentes reconocen no haber recibido formación en gestión de conflictos escolares. Además tal y como afirma Jares (2006), el 88,4% del profesorado no ha recibido ningún tipo de formación o ha sido poco satisfactoria en relación con los temas de educación y conflicto.

No obstante, en ambas categorías se observan aspectos en común. Debido a la escasa formación recibida, presentan una serie de necesidades formativas y un elevado compromiso con el desarrollo de iniciativas que contribuyan a mejorar la convivencia escolar.

En cuanto a *las necesidades formativas*, el profesorado asegura que giran en torno a una serie de competencias emocionales, procedimentales y cognitivas. Al hilo de estos resultados, el estudio realizado por Penalva et al. (2014), relacionado con la percepción que poseen diferentes expertos sobre las necesidades formativas del profesorado en convivencia escolar, desvelan la importancia que se le otorga a la formación del profesorado en

competencias conductuales, actitudinales y cognitivas, considerando de más relevancia las competencias conductuales como la gestión docente (intervenir ante problemas de convivencia, y la capacidad de aplicar técnicas de gestión creativas e inclusivas, basada en el trabajo en equipo, debates, la dramatización, el uso de la literatura infantil y juvenil y el trabajo cooperativo).

Sin embargo, y volviendo a los datos de nuestro estudio, el profesorado destacó la importancia que tiene para su desarrollo profesional, la formación basada en competencias emocionales, como el dominio de estrategias para el manejo de las emociones (identificación, comprensión, expresión y regulación emocional). En consonancia con esta circunstancia, el estudio de Sánchez y Cerezo (2011), desvela la necesidad de trabajar con docentes este tipo de competencias, especialmente la conciencia emocional, regulación emocional, etc., para conferirles actitudes positivas y estrategias que les permita conseguir el bienestar personal y social deseado y les ayude a enfrentarse a los desafíos que se les presentan cada día. Otra las necesidades formativas que los docentes pusieron de manifiesto son las relacionadas con las competencias procedimentales, especialmente aquellas vinculadas al dominio de estrategias para la gestión de conflictos (mediación, negociación, aprendizaje cooperativo, etc.), la adquisición y aplicación de habilidades sociales (empatía, escucha activa, asertividad), y la aplicación de recursos y técnicas de mejora de la convivencia escolar (trabajo en grupos, dramatización, etc.). Finalmente los participantes de nuestro estudio consideran que las competencias cognitivas también son necesarias para mejorar el clima institucional, concretamente el aprendizaje de una actitud profesional crítica, el desarrollo de la creatividad a la hora de gestionar los problemas de convivencia, y saber cómo promover el aprendizaje de normas mediante la participación.

Atendiendo a estos resultados, somos conscientes de la importancia que tienen las competencias emocionales, procedimentales y cognitivas para los docentes de nuestra investigación, aunque en otros estudios se han

identificado nuevas necesidades que también son consideradas imprescindibles para el desarrollo profesional y la mejora de la convivencia. Así lo expresan Hernández y López (2006) quienes proponen que en la formación específica del profesorado es necesario incluir, como fomentar la participación educativa de las familias, como una propuesta pedagógica que permita el progreso y la mejora de las relaciones entre familia-escuela y por tanto, de la calidad de la convivencia escolar. Al respecto, Epstein (2011), lo justifica afirmando que todos los alumnos tienen familias, viven en sociedad, la familia y la sociedad son importantes e influyen en el aprendizaje de los alumnos, existe contacto diario con padres y agentes educativos, se encuentran algunas carencias a la hora de trabajar conjuntamente con las familias y la sociedad, y se halla consenso sobre los beneficios que tiene para el alumnado y para el buen funcionamiento institucional que los programas y prácticas de colaboración entre familia, escuela y sociedad estén bien diseñados.

Por otra parte y teniendo en cuenta que algunos problemas de convivencia se desprenden del nuevo paisaje intercultural que caracteriza a nuestros centros educativos, algunos docentes destacan la necesidad imperiosa de contener en su formación la educación inclusiva, pues constituye un reto urgente que nuestro sistema educativo debe asumir (González et al., 2015), y las competencias relacionadas con la interculturalidad, apuntando que no se promueven todas las competencias interculturales señaladas en el estudio realizado por Martínez et al. (2015), y que son necesarias para trabajar desde el modelo de educación intercultural.

Uno de los aspectos que deben figurar en este apartado, es la necesidad que incluir la educación en valores como contenido clave en la formación del profesorado. Es cierto que en este estudio no existe constancia por parte de los docentes, de una necesidad formativa relacionada con los valores, pero sí consideran que su desarrollo es fundamental para conseguir una convivencia saludable. Por ese motivo creemos que es primordial, hacer alusión a este aspecto dentro de la formación permanente del profesorado, y

así lo expone Sánchez (2001, citado en Pestaña, 2004) al considerar que trabajar los valores dentro de la adquisición de competencias profesionales es necesario, ya que si se desea la consolidación como seres humanos positivos, es fundamental que los agentes de socialización que colaboran en la mejora de la convivencia escolar, especialmente el profesorado, se esfuercen en reforzar y desarrollar valores y conductas éticas.

En lo que respecta *al compromiso adquirido por el profesorado* en el desarrollo de iniciativas que contribuyan a mejorar la convivencia escolar, en ambas categorías se aprecia un elevado grado de responsabilidad por parte del profesorado por incrementar su formación sobre convivencia, con una doble finalidad: ayudar a sus alumnos y mejorar el clima institucional. A raíz de estos resultados, podemos concluir que los docentes de la región de Murcia, se unen en compromiso, a los propósitos establecidos en las políticas educativas sobre convivencia escolar, llevadas a cabo en Murcia, en España, en la Resolución de la Asamblea general de las Naciones Unidas (A/RES/53/25, de 19 de noviembre de 1998), en el observatorio europeo de la violencia escolar, y en la UNESCO.

Por otra parte, y teniendo en cuenta sus necesidades formativas, inciden en el deseo de recibir una formación basada en un modelo presencial y semi-presencial, lo que muestra el interés de los docentes por recibir una formación donde predomine el aprendizaje basado en la práctica, las relaciones interpersonales, el intercambio directo de experiencias, y el trabajo grupal y colaborativo. Estos datos, son relevante en esta investigación, pues repercuten en la elaboración de la propuesta formativa sobre convivencia escolar, que tratará de adaptar la metodología, a las necesidades que los docentes hayan reflejado en la investigación.

Al igual que en el apartado anterior, de los datos obtenidos en el análisis bivariado sobre la formación del profesorado, se hallaron las siguientes conclusiones relacionadas con las necesidades formativas del profesorado, donde la variable género parece tener consecuencias en el grado de

necesidad que poseen los docentes, sobre las competencias en convivencia escolar que les fueron planteadas en el cuestionario. Concretamente, los docentes de género femenino consideran que las competencias para la mejora de la convivencia escolar planteadas, son muy necesarias para su futura formación en este ámbito educativo. Partiendo de estos datos, el estudio realizado por González et al. (2015) sobre la formación del profesorado para la inclusión y la convivencia, también halló relación de la variable género con las necesidades del profesorado, aunque en este caso, los hombres obtuvieron puntuaciones más elevadas que las mujeres, especialmente en las necesidades formativas relacionadas con las políticas educativas, organización y funcionamiento de la escuela y el aula, y el diseño y desarrollo del currículum.

Sin embargo, no se encuentra ninguna variable asociada con la formación previa del profesorado sobre convivencia escolar, ni con el compromiso adquirido en iniciativas formativas, lo que indica que no existe un patrón claro de formación previa, y por tanto la formación debe ir destinada a un colectivo de docentes heterogéneos.

A modo de conclusión, debemos decir que para algunos, puede llegar a sorprender los datos obtenidos en nuestro estudio, pues en ambas categorías se observan carencias y necesidades formativas sobre convivencia escolar, lo que indica la necesidad una mejor formación del profesorado en lo referido a este aspecto educativo. Precisamente por la importancia que actualmente se le otorga a la formación permanente sobre convivencia escolar, pues con ella se logra mejorar la calidad educativa, el clima escolar y el desarrollo profesional de los docentes, además es necesaria debido al incremento de sucesos que deterioran la convivencia, y la incapacidad de algunos docentes para dar respuestas adecuadas a estas situaciones. Así lo manifiesta López y Domínguez (2009), al considerar que el éxito o el fracaso profesional dependerá de las competencias sociales que posea el profesorado para su desarrollo en el aula, mantener eficazmente la disciplina, y afrontar de manera exitosa la gestión de la convivencia en sus centros escolares.

Hablamos, tal y como concluye Gairín et al. (2013), de la urgencia por crear espacios formativos que permitan al profesorado saber identificar casos de violencia escolar y otros sucesos que deterioran el clima, y de actuar de manera adecuada, lo que requiere de una intervención y capacitación específica que se podría incluir en los programas de formación permanente por competencias.

Sin embargo, la formación es una elección personal que se traduce en un compromiso de actuación, el cual no es compartido por todos los sujetos que componen el gremio de la docencia, tal y como manifiesta Einsman et al. (2015), quizá por falta de tiempo, escasa base formativa en la temática, limitaciones organizativas de los centros, falta de interés, etc. En todo caso, con esta investigación se ha pretendido dar un impulso a la formación permanente, y motivar al profesorado hacia este tipo de iniciativas, especialmente la relacionada con la convivencia escolar. La información recogida a lo largo del estudio es fundamental para conseguir elaborar una propuesta formativa, la cual se presenta a continuación, que se adapte a las necesidades que los docentes han manifestado, y tratar de esta manera fomentar el interés por incrementar la formación sobre este aspecto educativo que cada vez cobra más importancia en nuestra sociedad.

### **6.1.3. Propuesta formativa sobre convivencia escolar y formación del profesorado.**

El tercer objetivo de esta investigación está relacionado con el diseño de una propuesta formativa destinada al profesorado sobre convivencia escolar. Tanto la fundamentación teórica como los resultados obtenidos no solo dan respuesta a los dos primeros objetivos, sino que han apoyado el diseño de nuestra propuesta.

Atendiendo a los resultados anteriores y según indica Ortega et al. (2002), partiendo del rol docente como mediador y gestor de la convivencia, los programas de formación deberían girar en torno a la concesión de



estrategias de intervención, orientadas al desarrollo de actividades a nivel de aula y de centro, así como el trabajo curricular mediante el aprendizaje cooperativos donde se fomente el trabajo en grupo. Por tanto, la propuesta formativa tendría que ser basarse en los siguientes principios:

- Ser un programa flexible, adaptado a las necesidades del profesorado.
- Poseer carácter sensibilizador, que ayude al profesorado en el diagnóstico de situaciones que deterioran la convivencia, y les doten de estrategias, recursos y técnicas para la resolución de conflictos (Vallejo, 2005).
- Aplicar un modelo metodológico activo y participativo basado en el trabajo cooperativo mediante grupos de discusión, talleres, seminarios, etc., combinado con dinámicas de grupo, la auto reflexión, juegos, etc., (O'Moore & Minton, 2005).
- Que tenga claramente definidas las competencias que quiere transmitir al profesorado y el material didáctico adaptado a los contenidos (Muñoz, 2005).
- Transmitir al igual que lo hacen otros los programas como Sócrates, SAVE en Andalucía, P.E.C.E.R.A en País Vasco, CONPA en Palencia, etc., competencias emocionales y procedimentales como el dominio y aplicación de diferentes métodos de gestión de conflictos, recursos, técnicas y habilidades para mejorar la convivencia; y competencias cognitivas como el aprendizaje de una actitud profesional crítica, el desarrollo de la creatividad a la hora de gestionar los problemas de convivencia, y saber cómo promover el aprendizaje de normas mediante la participación (Del rey & Ortega, 2001; Ortega & del rey, 2001; García & Medina, 2002; Muñoz, 2005; O'Moore & Minton, 2005).

- Llevar a cabo una evaluación continua, como la que se propone en la mayoría de los programas o propuestas formativas sobre la formación del profesorado, extendidas por la Unión Europea (Caldwell, 2005).

A partir de estas orientaciones se ha elaborado un prototipo de formación del profesorado que se sustenta en el modelo competencial, cuyo perfil está diseñado por competencias, entendidas como tareas específicas de una profesión, y que se fundamenta en un enfoque crítico, basado en situaciones profesionales reales, donde predomina la flexibilidad y la metodología basada en el aprendizaje cooperativo (Sallan, 2011).

## **6.2. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR.**

### **6.2.1. Justificación.**

Desde hace años, uno de los retos esenciales de los sistemas educativos y de la educación en general, ha sido enseñar a aprender a convivir para conseguir una cultura para la paz. Concretamente pretenden transmitir un aprendizaje valioso que ayude a construir una sociedad unida, fundada en valores democráticos como la solidaridad, el respeto, la igualdad, etc. Así se recogió en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, que se celebró en Viena en 1993, donde se consideró la educación, una de las vías fundamentales para promover sociedades democráticas, libres y pacíficas, y se instó a los estados, a enfocar la educación hacia el desarrollo de la personalidad, con el propósito de reforzar los derechos humanos y las libertades fundamentales (Alves, 2015).

Este tipo de propuestas fue ratificado por la Asamblea General de las Naciones Unidas desde donde se convocó a los diferentes estados para que adoptasen medidas educativas que favorecieran la paz y la convivencia y excluyeran actitudes de violencia dentro de los centros educativos. Así mismo,

se proclamó del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004) y la Resolución (A/RES/53/25, de 19 de noviembre de 1998), donde se establece el “Decenio Internacional de la promoción de una Cultura de No violencia y de Paz en beneficio de los niños del mundo” (2001-2010).

La preocupación por la convivencia escolar, también fue motivo de debate en el Consejo de Europa, que proclamó el año 2005, como “El Año Europeo de la ciudadanía a través de la educación”, con objetivos como: promover una educación para la convivencia y fomentar la cohesión social, el respeto a la pluralidad, los derechos humanos, etc. Se le otorgó un papel fundamental a la escuela como lugar donde crear los cimientos de una sociedad en la que predomine la convivencia democrática fundada en el respeto y la tolerancia (Gómez & García, 2013).

Este tipo de medidas a favor de la convivencia en los centros educativos, ha tenido repercusión a nivel europeo y en otros países como Argentina, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, España, Estados Unidos, Perú, Venezuela, India, etc. Las respuestas educativas que se han dado en los diferentes países, se traducen en iniciativas destinadas a alumnos, docentes y familias, aunque otras han abarcado incluso, la sociedad en su totalidad y otras organizaciones, con el propósito de sensibilizar respecto a la problemática de la convivencia escolar. La mayoría de estas iniciativas, han centrado sus líneas de actuación en la prevención e intervención, que han sido sin duda, aspectos fundamentales para evitar situaciones que deterioran el estado de la convivencia. Pero también han hecho hincapié en la sensibilización, para que exista un clima social y una conciencia colectiva en la que se rechace las conductas violentas que afectan a la convivencia y a la integridad personal. En nuestro país, ha sucedido lo mismo, y se han llevado a cabo medidas político-educativas para mejorar la convivencia, reducir los casos de acoso y violencia escolar, y tratar de gestionar de manera asertiva los conflictos que surgen de la convivencia. En un intento por identificar las experiencias llevadas a cabo respecto a la mejora de la convivencia escolar se establecen

distintos niveles de actuación llevados a cabo (nivel macro, meso y micro).

En el *nivel macro*, se recogen a nivel nacional, las directrices para el desarrollo de planes y programas de intervención asentados en normativas y reglamentos, como el artículo 27.2 de la Constitución Española donde se deja constancia del valor de la convivencia escolar en la educación, indicando que “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (Constitución Española, 1978). Asimismo la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece entre sus fines el desarrollo de una “educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos”. En lo que se refiere a iniciativas sobre convivencia escolar, como proyectos y planes de convivencia, en esta misma normativa, en el artículo 121.2 se establece que: “Dicho proyecto, deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, Reguladora del Derecho a la Educación”. Además, en el artículo 124.1 se incluye que “Los centros docentes elaboraran sus normas de organización y funcionamiento, que deberán incluir las que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia”.

Pero la convivencia no ha sido una cuestión representada de manera exclusiva en la legislación educativa, sino que además se trata de una cuestión de ciudadanía. Así se contempla en la ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (B.O.E 29 diciembre), que alude a una formación apoyada en el respeto a los derechos y libertades esenciales, en la igualdad y la tolerancia, en las libertades dentro de los principios de la convivencia democrática, y en

una formación para la prevención de actitudes y comportamientos violentos, y la resolución pacífica de conflictos que surgen en los contextos de convivencia. Igualmente, la ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz (B.O.E de 1 de diciembre), donde en su artículo 2.7, se promueve la formación especializada de hombres y mujeres en técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación.

Respecto a las actuaciones que se llevan a cabo dentro del *nivel meso*, se encuentran los planes comunitarios, desde los cuales, se establecen distintas líneas de actuación a nivel de centro para una misma comunidad autónoma. No obstante, no todas las comunidades cuentan con la misma tradición en el desarrollo de planes de convivencia escolar que fomenten iniciativas de intervención en los centros escolares, pero la mayoría, llevan a cabo actuaciones enfocadas a la transmisión de valores cívicos, el tratamiento de conflictos, la formación del profesorado, desarrollo de programas y proyectos, etc. Y en cuanto al *nivel micro*, se recogen todas aquellas actuaciones llevadas a cabo desde el centro educativo, como planes de convivencia de centro, que a su vez recogen otros programas e iniciativas con el mismo fin y cuya elaboración y concreción es adaptada a las características, particularidades y necesidades de cada centro.

Este tipo de iniciativas, van destinadas a la comunidad educativa en general, llevando a cabo actuaciones enfocadas a la transmisión de valores, habilidades y competencias para manejar los conflictos de manera eficaz y asertiva; la sensibilización respecto a este tema y la importancia de comunicar la existencia de situaciones de acoso o violencia en las aulas; la formación del profesorado; y la implicación y sensibilización de las familias y la sociedad.

En todo este proceso de mejora de la convivencia en los centros educativos, el docente es un agente fundamental como acompañante y transmisor de enseñanzas para la convivencia. Por tanto su formación en esta área es esencial para conseguir los objetivos planteados tanto a nivel

europeo como a nivel nacional y debe estar orientada a la adquisición de competencias docentes que favorezcan la gestión de la convivencia, la reducción de los casos de violencia y acoso escolar y el incremento de la calidad de las relaciones interpersonales. Para conseguir dichos propósitos se actuará mediante la formación desde aspectos de legislación, normativas y políticas institucionales relacionadas con la convivencia; hasta conocimientos educativos sobre planes de convivencia, normativa de centro, situación de la convivencia, aspectos asociados a la convivencia, estrategias de gestión, la acción tutorial, etc.; y habilidades y competencias personales, sociales y técnicas como el trabajo en equipo, la mediación, negociación, educación emocional, la prevención y gestión del conflicto desde la creatividad, etc.

### **6.2.2. Ubicación.**

El programa de formación del profesorado se enmarcará dentro de una línea de educación permanente, ofertándose de esta manera en centros privados, públicos o concertados, que impartan enseñanzas de educación infantil, primaria o secundaria. Además, los centros en los que se lleve a cabo el programa deberán de poseer las siguientes características:

- Tratarse de un centro en el que se hayan detectado situaciones que deterioran la convivencia escolar.
- Un centro comprometido con la mejora de la convivencia escolar, que lleve a cabo actividades, en colaboración con otras instituciones o agentes, para promover la mejora de las relaciones interpersonales y del clima institucional.
- En el que exista un elevado nivel de demanda formativa por parte del profesorado sobre esta temática.
- Un centro implicado en la formación permanente del profesorado.
- Que cuente con los recursos materiales y didácticos que se necesitan para llevar a cabo el programa formativo de manera eficaz.

Además, los centros en los que se aplique el programa formativo sobre convivencia escolar, deberán contar con docentes que posean las siguientes características:

- Disponibilidad de horario.
- Sensibilización con la mejora de la convivencia escolar.
- Interés y motivación por participar en el programa formativo y así renovar e incrementar sus conocimientos relacionados con la convivencia escolar, aspectos que influyen en ella, consecuencias, gestión de conflictos, etc.
- Docentes interesados en aplicar las competencias que van adquiriendo a lo largo del curso formativo, en las diferentes situaciones que se les presentan cada día, tanto en el aula como en el centro.

### **6.2.3. Objetivos.**

A partir de los datos obtenidos en el estudio sobre convivencia escolar en centros de cuatro localidades murcianas (Lorca, Cartagena, Molina de Segura y Murcia), concretamente en la dimensión 7 que hace referencia a las necesidades formativas del profesorado, se plantean los siguientes objetivos para la propuesta de formación, cuyo orden se ha establecido dependiendo de la media y el grado de necesidad que consideró el profesorado.

#### Objetivos generales

- Formar al profesorado en estrategias, técnicas y recursos para la prevención e intervención ante conductas que perjudican la convivencia, contribuyendo de este modo en la mejora de la convivencia en los centros educativos.

### Objetivos específicos

- Profundizar en conceptos como prejuicios, discriminación social, violencia directa o agresividad, violencia estructural, cultural, etc. ( $\bar{X}=3,70$ ).
- Conocer las causas, factores y efectos que derivan en conflictos escolares (familiares, sociales, relaciones interpersonales, etc. ( $\bar{X}=3,89$ ).
- Adquirir competencias para el desarrollo de la creatividad, innovación e implicación en la gestión de la convivencia. ( $\bar{X}=3,96$ ).
- Saber cómo promover el aprendizaje de normas, de forma participativa, en el aula. ( $\bar{X}=3,95$ ).
- Dominar estrategias para la gestión de conflictos (mediación negociación, asertividad, aprendizaje cooperativo, educación emocional). ( $\bar{X}=4,13$ ).
- Adquirir y aplicar habilidades sociales como la empatía, la escucha activa, la asertividad, etc. ( $\bar{X}=4,00$ ).
- Promover una educación para la ciudadanía y transmitir de valores democráticos.
- Aplicar recursos y técnicas de mejora de la convivencia como el trabajo en grupo, la dramatización, el trabajo cooperativo, rol-playing, etc. ( $\bar{X}=3,96$ ).
- Saber cómo promover la participación en los distintos sectores de la comunidad educativa (familia-escuela, escuela-comunidad, escuela-administración). ( $\bar{X}=3,91$ ).
- Aprender a analizar mediante una actitud crítica, la práctica docente y ética profesional. ( $\bar{X}=4,01$ ).
- Aplicar normativa reguladora a nivel de centro y aula (plan de convivencia, normas de organización y funcionamiento, etc.). ( $\bar{X}=3,80$ ).
- Dominar estrategias para el manejo de las emociones (identificación, comprensión, expresión y regulación emocional). ( $\bar{X}=4,04$ ).



#### **6.2.4. Líneas de actuación.**

Para conseguir los objetivos propuestos, el programa de formación del profesorado sobre convivencia escolar plantea una serie de actuaciones específicas que parten de las siguientes líneas de actuación:

- La práctica de seminarios teórico-prácticos en el marco de la convivencia escolar.
- Análisis y reflexión de casos reales sobre situaciones que afectan a la convivencia escolar.
- Análisis y reflexión sobre las distintas formas de gestionar los conflictos.

Las líneas de actuación que continua el programa formativo sobre convivencia escolar, parten de los resultados obtenidos de la investigación realizada, de iniciativas europeas como “*Flanders Anti-bullying program*” en Bélgica, y españolas como el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No-violencia en Andalucía, el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado (2011-12) en Cantabria, el proyecto Atlántida, el Plan Regional sobre Convivencia Escolar de la Comunidad Autónoma de Murcia, y programas y proyectos españoles como “SAVE”, y el Programa de Competencia Social y Mediación escolar en Islas Baleares (Smith & Sharp, 1994; Stevens et al., 2000).

#### **6.2.5. Población.**

El análisis bivariado de la dimensión 8 que hace referencia a la formación previa del profesorado, no reflejó datos significativos para las variables *Género* ( $P=,286$ ) y *Naturaleza del centro* ( $P=,754$ ), *Edad* ( $P=,108$ ), *Experiencia* ( $P=,341$ ) y *Municipio* ( $P=,807$ ), lo que nos indica que no hay un patrón claro de formación previa, y por tanto esta propuesta de formación sobre convivencia escolar irá destinada a un colectivo de docentes heterogéneo.

### **6.2.6. Metodología.**

El programa de formación del profesorado sobre convivencia escolar, sigue una metodología de enseñanza semi-presencial, mediante sesiones teórico-prácticas y actividades no presenciales que servirán de refuerzo. Las sesiones teórico-prácticas partirán de una guía didáctica en la que se pormenorizan todos los contenidos, prácticas y actividades.

Según los datos aportados por el profesorado en la investigación realizada, y partiendo de iniciativas formativas Europeas, como la procedente de Suiza el “*Programa Bern-Kindergarten Prevention Program*”; Americanas, como “*El bullying Prevention Program*”; y Españolas, como el Plan Regional Cántabro de Formación Permanente del Profesorado (2011-12), y el Plan Regional sobre Convivencia Escolar en la Región de Murcia, se propone una metodología orientada tanto al trabajo individual como al trabajo grupal, basado en el aprendizaje cooperativo, el método del caso, el aprendizaje basado en problemas, la resolución de problemas, y las lecciones magistrales participativas (Krauskopf & Maddaleno 2006; Alsaker & Valkanover, 2012).

Las sesiones teóricas se desarrollaran en función a una serie de lecciones magistrales participativas. Las sesiones prácticas girarán en torno al aprendizaje cooperativo, mediante el trabajo grupal a través de reuniones grupales, grupos de discusión, y una formación completa donde se promuevan los foros y encuentros para fomentar la reflexión mediante el método del caso y el aprendizaje basado en problemas. Entendemos que la reflexión es un arma fundamental para trabajar en cada actividad, por ello proponemos reflexionar conjuntamente sobre la realidad de la convivencia escolar en nuestros centros educativos. Concretamente se pretenden plantear casos reales que se producen en las aulas y en los centros escolares y que afectan al buen desarrollo de la convivencia, para, desde el debate y la reflexión proponer diferentes soluciones a dichos problemas.

Por su parte, el trabajo individual se realizará a través del desarrollo de actividades individuales que favorezcan la reflexión personal del docente sobre la coherencia existente entre la realidad que le rodea, sus doctrinas, ideologías y creencias, y su praxis docente vinculada a las estrategias de prevención en el aula y en el centro; la elaboración de normativa, la intervención individual, y el desarrollo de estrategias comunicativas basadas en el dialogo.

### **6.2.7. Contenidos.**

Para conseguir los objetivos establecidos en el programa de formación del profesorado sobre convivencia escolar, se proponen una serie de contenidos vinculados a las competencias cognitivas, procedimentales y emociones que se pretenden reforzar en el profesorado.

OBJETIVOS	CONTENIDOS
<b>MODULO 1: COMPETENCIAS COGNITIVAS</b>	
Profundizar en conceptos como adolescencia, prejuicios, discriminación social, violencia directa o agresividad, violencia estructural, cultural, etc.	Adolescencia y problemas asociados a este periodo. Análisis del concepto de convivencia. Aspectos asociados a la convivencia.
Conocer las causas, factores y efectos que derivan en conflictos escolares (familiares, sociales, relaciones interpersonales, etc.	Causas y factores que suscitan conflictos escolares. Consecuencias que derivan de los conflictos escolares.
Adquirir competencias para el desarrollo de la creatividad, innovación e implicación en la gestión de la convivencia.	Gestión de conflictos desde la creatividad.
Saber cómo promover el aprendizaje de normas, de forma participativa, en el aula.	Normas de convivencia. Plan de convivencia. Normas de organización y funcionamiento del aula.
<b>MODULO 2: COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES</b>	
Dominar estrategias para la gestión de conflictos (mediación negociación, asertividad, aprendizaje cooperativo, educación emocional).	El papel del docente en la prevención e intervención de los conflictos.  La educación para la ciudadanía en los centros educativos. Los valores como contenido de la educación para la ciudadanía. El docente como transmisor de valores.
Adquirir y aplicar habilidades sociales como la empatía, la escucha activa, la asertividad, etc.	
Promover una educación para la ciudadanía y transmitir de valores democráticos.	Competencias para la prevención/gestión de conflictos y mejora de la convivencia.

Aplicar recursos y técnicas de mejora de la convivencia como el trabajo en grupo, la dramatización, el trabajo cooperativo, rol-playing, etc.	Técnicas metodológicas, mediación, negociación, habilidades sociales, educación emocional, educación en valores, etc., como aspectos fundamentales para la gestión de conflictos y mejora de la convivencia.
Saber cómo promover la participación en los distintos sectores de la comunidad educativa (familia-escuela, escuela-comunidad, escuela-administración).	Importancias de participación de otros sectores en la mejora de la convivencia escolar.  Estrategias institucionales de participación grupal, personal y para-institucionales para la convivencia escolar.  Escuelas de padres sobre convivencia escolar.
Aprender a analizar mediante una actitud crítica, la práctica docente y ética profesional.	Se llevará a cabo a lo largo de las sesiones prácticas.
Aplicar normativa reguladora a nivel de centro y aula (plan de convivencia, normas de organización y funcionamiento, etc.).	Aprendizaje de normas. Transmisión de estrategias para aplicar la normativa reguladora de la convivencia a nivel de centro y aula, a través del debate.
<b>MODULO 3: COMPETENCIAS EMOCIONALES</b>	
Dominar estrategias para el manejo de las emociones (identificación, comprensión, expresión y regulación emocional).	Educación emocional. Beneficios de la inteligencia emocional en nuestra salud, toma de decisiones, aprendizaje y rendimiento (académico y profesional). Inteligencia emocional docente. El docente positivo. Que son las emociones. Tipos de emociones. Como identificar y comprender las emociones y sentimientos. Como expresar, regular, gestionar las emociones, y ayudar a otros a gestionarlas. Emociones positivas y desarrollo. ¿Cómo fomentar la felicidad? La psicología positiva aplicada a la escuela. Buenas prácticas educativas: aulas felices.

### **6.2.8. Temporalización.**

La duración del programa de formación del profesorado sobre convivencia escolar, también depende de los datos aportados por los docentes que formaron parte de la investigación. Así mismo, el 52,4% del profesorado que afirmó haber participado en cursos, talleres, programas o seminarios sobre convivencia escolar, indicó que el volumen aproximado de horas invertidas en el conjunto de dicha formación fue de 0 a 30 horas, el 22,2% de 30 a 60 horas, el 15,1% de 60 a 120 horas, y solo el 10,3% de más de 120 horas. Si hablamos de una formación especializada, estos datos, ponen de manifiesto

que la mayor parte de los docentes que han participado en iniciativas formativas sobre convivencia escolar, han invertido pocas horas en dicha formación (0-30 y 30-60 horas). Consideramos, que la convivencia escolar es un fenómeno complejo que abarca diversos aspectos cognitivos, procedimentales, actitudinales, conductuales, emocionales y valores, que deben trabajarse de manera detallada. Por ese motivo, se establece esta propuesta de formación del profesorado, cuya duración será aproximada a la de un curso lectivo, comenzando en el mes de Octubre y finalizando en el mes de Mayo. Tendrá una duración de 120 horas, distribuidas de la siguiente manera:

- 60 horas presenciales, de las cuales 30 serán teóricas y 30 prácticas.
- 60 horas virtuales

Las sesiones presenciales se realizarán una tarde a la semana y tendrán una duración de 2 horas. En la primera hora, se impartirá una sesión teórica y en la segunda, una sesión práctica. Las sesiones virtuales, tendrán un horario flexible, ofreciendo a los docentes la posibilidad, de que realicen las actividades cuando lo deseen. Sin embargo, al finalizar el programa o en las fechas que se indiquen, todas las actividades obligatorias deben ser entregadas al profesional responsable de impartir el programa formativo.

Todas las actividades virtuales, material de apoyo, y otros documentos audiovisuales, relacionados con los contenidos tratados en el programa formativo, podrán ser consultados por los docentes en una página de wix.com. Esta página, además, cuenta con un blog que permite a los docentes intercambiar información entre ellos, y plantear dudas que surjan durante la realización de las actividades. El papel que desempeña en la wix, la profesional que imparte el programa de formación, es el de resolver con la mayor prontitud posible, las dudas planteadas por los docentes, incluir información adicional y relevante para fortalecer e incrementar los conocimientos sobre convivencia escolar, y plantear puntos de debate.

### 6.2.9. Cronograma.

CONTENIDOS	MESES									
	O	N	D	E	F	M	A	M	J	
<b>MODULO 1: COMPETENCIAS COGNITIVAS</b>										
Análisis del concepto de convivencia. Aspectos asociados a la convivencia.										
Causas y factores que suscitan conflictos escolares. Consecuencias que derivan de los conflictos escolares.										
Gestión de conflictos desde la creatividad.										
Normas de convivencia. Plan de convivencia. Normas de organización y funcionamiento del aula.										
<b>MODULO 2: COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES</b>										
El papel del docente en la prevención e intervención de los conflictos.										
La educación para la ciudadanía en los centros educativos. Los valores como contenido de la educación para la ciudadanía. El docente como transmisor de valores.										
Competencias para la prevención/gestión de conflictos y mejora de la convivencia.										
Técnicas metodológicas, mediación, negociación, habilidades sociales, educación emocional, educación en valores, etc., como aspectos fundamentales para la gestión de conflictos y mejora de la convivencia.										
Importancias de participación de otros sectores en la mejora de la convivencia escolar.										
Estrategias institucionales de participación grupal, personal y para-institucionales para la convivencia escolar.										
Escuelas de padres sobre convivencia escolar.										
Aprendizaje de normas. Transmisión de estrategias para aplicar la normativa reguladora de la convivencia a nivel de centro y aula, a través del debate.										
<b>MODULO 3: COMPETENCIAS EMOCIONALES</b>										
Educación emocional. Beneficios de la inteligencia emocional en nuestra salud, toma de decisiones, aprendizaje y rendimiento (académico y profesional). Inteligencia emocional docente. El docente positivo. Que son las emociones. Tipos de emociones. Como identificar y comprender las emociones y sentimientos. Como expresar, regular, gestionar las emociones, y ayudar a otros a gestionarlas. Emociones positivas y desarrollo. ¿Cómo fomentar la felicidad? La psicología positiva aplicada a la escuela. Buenas prácticas educativas: aulas felices.										

### 6.2.10. Recursos.

Al igual que los programas como “*The Safe School Project*”, llevado a cabo en Holanda, que para luchar contra la violencia escolar, cuenta con una serie de recursos como: material informático, casos prácticos reales, personal docente, etc. Este programa, cuenta también con recursos

humanos y materiales con los que se pretende ofrecer al profesorado una formación eficaz, adaptada a sus necesidades.

<b>RECURSOS MATERIALES</b>	<b>RECURSOS HUMANOS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- 1 Fotocopiadora</li><li>- 8 Ordenadores</li><li>- 2 Impresoras</li><li>- 1 Sala de reuniones, bien acondicionada:<ul style="list-style-type: none"><li>- Sillas</li><li>- Pupitres</li><li>- Proyector</li><li>- Televisor</li><li>- Pizarra</li><li>- Video</li><li>- Dvd</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- 1 Pedagogo/a</li></ul>

### **6.2.11. Evaluación.**

El programa de formación del profesorado sobre convivencia escolar, seguirá una evaluación continua y sistemática. Este tipo de evaluación, la entendemos como un proceso permanente de análisis que nos permite establecer de qué manera es recibido el programa formativo, los objetivos, contenidos, actividades, metodología, evaluación, etc., por parte del profesorado participante, además de ir identificando los logros y las dificultades, para buscar las mejores alternativas de continuidad del proceso. Los objetivos de la evaluación serán los siguientes:

- Ver en qué grado se han conseguido los objetivos del programa.
- Averiguar si el diseño realizado cubre las necesidades que en un principio se plantearon.
- Comprobar la satisfacción del profesorado con cada uno de los aspectos del programa formativo.

Para conseguir estos objetivos, y continuando con lo ya establecido en el programa sueco “Programa Bern-Kindergarten Prevention Program”, la evaluación se realizara haciendo uso de un diseño pre-test y post-test (Alsaker & Valkanover, 2012). Además, partiendo la Orden del 31 de marzo de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se

regula el plan de convivencia de los centros docentes, en la cual se basa el plan de prevención de la violencia y promoción de la convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana (PREVI), se realizará de manera trimestral un seguimiento, y se elaborará un informe con las incidencias, actuaciones llevadas a cabo, resultados obtenidos y propuestas de mejora (anexo XI).

Una vez finalizada la recogida de información pasaremos a elaborar unas conclusiones acerca del programa formativo, comprobando si se han cubierto todos los objetivos y las necesidades que se plantearon en un principio.

Se prevé obtener resultados favorables, que indiquen una elevada satisfacción del profesorado en cuanto a diferentes aspectos del programa de formación del profesorado sobre convivencia escolar. El pronóstico que realizamos de los posibles resultados obtenidos tras la aplicación del programa de formación, es un elevado nivel de satisfacción de los participantes, con la duración del programa, con el profesional que impartió las sesiones teórico-prácticas, y con la adaptación de los contenidos, metodología, recursos y evaluación a las necesidades del profesorado. Además se espera que el programa haya respondido a las expectativas de los participantes, las condiciones ambientales hayan sido las más adecuadas, y que los colaboradores deseen que el programa se vuelva a realizar en un futuro, volviendo a participar para ampliar sus conocimientos sobre convivencia escolar.

### **6.3. CONCLUSIONES.**

Una de las finalidades planteadas en esta investigación ha sido ampliar el conocimiento sobre la situación de la convivencia escolar y la formación del profesorado en este ámbito educativo, y poder diseñar asimismo una propuesta de formación específica, que se adaptara a las necesidades formativas de los docentes y estuviera fundada en un modelo de formación



por competencias. En este sentido, se ha planteado un análisis del concepto de convivencia escolar, así como de las políticas y programas de mejora de la convivencia, prestando especial atención a los programas y modelos de formación del profesorado y a las funciones y competencias que pueden contribuir tanto a una mejora de la convivencia como a la gestión de los conflictos que pueden surgir de la misma.

Concretamente, en relación a la situación de la convivencia escolar, analizamos el concepto de convivencia escolar y tratamos de conocer sus dimensiones, otros conceptos asociados, y la importancia que tiene la educación para la ciudadanía y los valores como contenido de esta materia, para mejorar el estado de la convivencia escolar. Hablar de convivencia escolar es adentrarnos en un sin fin de términos (violencia, conflicto, agresividad, disciplina escolar, etc.), de aspectos (personales, familiares, escolares, sociales, etc.) y dimensiones (relacional, didáctica, actitudinal, axiológica, identitaria, participativa y conflictual). Además del carácter multidimensional de la convivencia y de la diversidad de aspectos y términos que engloba, Fierro (2013) considera que se trata de un concepto complejo para actuar sobre él, si es entendido como un proceso constructivo continuo, donde predominan las transacciones, la negociación de significados, creación de soluciones, a su vez origina un referente común que genera un sentido de familiaridad, y supone el marco de una identidad de grupo. Esta complejidad es percibida por toda la comunidad educativa, en mayor o menor medida, pero especialmente por los docentes de nuestro estudio quienes afirman que la convivencia escolar resulta una tarea compleja, debido a la influencia que ejerce en ella una serie de factores positivos y negativos que pueden favorecerla o deteriorarla.

Según los resultados de nuestro estudio y los aspectos tratados, podemos afirmar que la convivencia es un fenómeno socio-educativo complejo, porque se ve afectado entre otras cosas, por el incremento de conductas violentas; la influencia de factores familiares, personales, sociales, etc.; desconocimiento de su origen y consecuencias; carencias y necesidad de conocer y manejar

estrategias de gestión eficaces; carencia y necesidad de formación del profesorado y de implicación y participación familiar.

Sin embargo, dentro de esa complejidad, y al tratarse de un concepto que engloba diferentes dimensiones (relacional, didáctica, actitudinal, axiológica, identitaria, participativa y conflictual), llegamos a la conclusión, al igual que lo hizo Romero (2005) de que es posible incrementar la eficacia de la acción docente, a la hora de aplicar estrategias para gestionar los conflictos y mejorar la convivencia, pues se podría intervenir desde cualquiera de estas dimensiones. Particularmente, fomentando la necesidad e importancia del diálogo y la comunicación como vía para solucionar los problemas; y relacionando la convivencia con el aprendizaje y la formación en competencias cognitivas, conductuales, actitudinales y emocionales, que permitan la convivencia dentro de la sociedad y de la institución educativa.

Por otra parte, la intervención realizada por el profesorado desde cualquiera de las dimensiones que posee la convivencia escolar, se encuentra relacionada con la educación para la ciudadanía, ya que en ambos casos se trata de actuar a través de la acción educativa en la transmisión de conocimientos, capacidades, tradiciones, valores, actitudes, destrezas, normas de comportamiento y estilos de vida. Al respecto, y al igual que lo hizo Gómez y García (2013), llegamos a la conclusión, que se le otorga un papel fundamental a la escuela como lugar donde crear los cimientos de una sociedad en la que predomine la convivencia democrática fundada en el respeto y la tolerancia, y para eso es imprescindible la educación para la ciudadanía y la pedagogía de valores no como algo solapado únicamente a esta materia, sino como un aspecto educativo que se debe trabajar de manera transversal en todas las actividades del centro. Esta afirmación es compartida a su vez con los docentes de nuestro estudio, quienes aseguran que si desde el centro se fomenta la educación en valores, las habilidades sociales y emocionales, una metodología que promueva la cohesión de grupo, la elaboración conjunta de normas, la figura del profesor como referente moral, la formación del profesorado, etc., se puede

incrementar la calidad de la convivencia en los centros educativos.

Este interés que muestran los docentes de nuestra investigación por mejorar la convivencia escolar es compartido por toda la comunidad educativa, y se ve traducido en políticas educativas y diversas iniciativas que se han llevado a cabo desde Europa, América y España, y que se han tratado de recoger a lo largo del capítulo II. Así lo establece Trianes (2000) al considerar que la convivencia escolar es un fenómeno reciente, que constituye una elevada preocupación no solo por el profesorado, sino por la sociedad y las políticas educativas de diferentes países. Del análisis realizado en nuestra investigación, se puede concluir que en las políticas educativas se aprecia cierta sensibilización con el fenómeno de la convivencia escolar, ya que plantean objetivos comunes para conseguir una cultura para la paz, mejorar la convivencia en sus centros educativos y abordar de la manera más eficaz el fenómeno de la violencia escolar; y acciones educativas desde un enfoque de prevención e intervención.

Respecto a las acciones educativas que se llevan a cabo en los diferentes países, debemos destacar su carácter participativo y cooperativo; el refuerzo a las relaciones interpersonales; el desarrollo de alternativas a la agresión; la transmisión de valores y de habilidades sociales; la mediación, negociación y resolución de conflictos; y la formación del profesorado. Estos datos concuerdan con los obtenidos en nuestro estudio, de los cuales se concluye que según la percepción de los docentes, los centros de la Región de Murcia, para mejorar la convivencia escolar, aplican medidas normativas y comunicativas, aunque no inciden lo suficiente en la formación del profesorado en este ámbito educativo, aspecto fundamental para mejorar la convivencia escolar.

Precisamente, por la importancia que se le otorga a la formación del profesorado sobre convivencia escolar, dedicamos el capítulo III íntegramente a profundizar sobre este aspecto, destacando la formación permanente por competencias y haciendo hincapié en los programas, proyectos y acciones de

formación del profesorado para la mejora de la convivencia escolar que se han llevado a cabo. Consideramos que actualmente se reclama una transformación pedagógica, que no será posible si no se renueva la formación inicial y permanente del profesorado, y se fomenta un modelo formativo basado en competencias.

Al tratarse de un estudio sobre convivencia, se le ha otorgado especial importancia a la formación permanente del profesorado por competencias en este ámbito educativo, debido al incremento de conductas que deterioran el clima escolar, las dificultades encontradas para gestionarlas de manera eficaz, y la insatisfacción de los docentes con la formación recibida. Concretamente el estudio llevado a cabo por Einsman et al. (2015) destaca la opinión del profesorado sobre la escasez de iniciativas formativas, su insatisfacción con las mismas y el deseo por recibir una formación que se adapte a sus necesidades. Además, de los resultados de nuestra investigación se desprenden dos conclusiones fundamentales. En primer lugar existe un elevado porcentaje de docentes que no han recibido formación sobre convivencia escolar y los docentes que han participado en iniciativas formativas subrayan la escasez de las mismas. Y en segundo lugar, los docentes de manera global muestran su deseo por recibir una formación sobre convivencia escolar que profundice en competencias emocionales, procedimentales y cognitivas. Resulta paradójico que en una profesión donde hay que lidiar cada día con conflictos o situaciones que deterioran la convivencia, exista como señala Palomero y Fernández (2002) este tipo de carencias formativas, más aun, teniendo en cuenta que en los últimos años se ha observado un incremento de la conflictividad en los centros escolares.

Sin embargo, tanto los resultados de nuestra investigación como de otras investigaciones, indican cierta escasez de iniciativas formativas sobre convivencia escolar, pero no la usencia de las mismas, y así lo hemos podido comprobar a través de la existencia de numerosos y diversos programas, proyectos y acciones para la mejora de la convivencia escolar. En España, y

más concretamente desde diversas comunidades autónomas se llevan a cabo diferentes iniciativas de formación del profesorado, cuyo objetivo principal gira en torno a acercar al profesorado al fenómeno de la convivencia escolar para mejorarla, dotándoles de estrategias de gestión para promover relaciones democrático-asertivas, y conferirles las herramientas necesarias para integrar la educación en convivencia en el currículum. Sin embargo, trazan una serie de contenidos, metodología, evaluación, que si se plantearan desde un análisis previo que detectara las necesidades del profesorado, se conseguiría una mayor eficacia en los programas y en la posterior práctica educativa.

Concretamente presentan contenidos comunes, relacionados con los modelos de análisis de la convivencia; el diseño de proyectos de intervención; el acoso escolar, causas y consecuencias; estrategias de prevención y manejo de conflictos (mediación), políticas escolares, prevención e intervención para la mejora de la convivencia; métodos y estrategias para fomentar la participación de los sectores de la comunidad educativa; la educación emocional, etc. Todo ello, mediante una metodología activa, participativa y reflexiva (debate, el trabajo en grupo, los seminarios, visitas a centros, debates, rol-playing, mesas redondas, etc.), y una evaluación continua. Visto de esta manera, resultan acciones formativas que abarcan la convivencia escolar de manera bastante completa, pero como hemos visto anteriormente, los resultados de algunos estudios muestran la insatisfacción del profesorado ante estos tipos de iniciativas.

Desde esta investigación y para satisfacer al profesorado a nivel formativo, promover la prevención y mejora de la convivencia escolar, mejorar la calidad educativa, y el desarrollo profesional del profesorado, se trató de conocer el estado de la convivencia según su percepción, y sus necesidades formativas sobre convivencia escolar, para elaborar una propuesta formativa que se adaptara lo máximo posible a sus demandas formativas. De los resultados de nuestra investigación se concluye que el profesorado reclama una formación basada en un modelo competencial, pero con ciertos matices

característicos de los modelos de procesos y relacionales-interpretativos, ya que muestran interés por recibir una formación presencial y semi-presencial, donde predominen las competencias emocionales, procedimentales y cognitivas, y el aprendizaje se base en la práctica, las relaciones interpersonales, el intercambio directo de experiencias, y el trabajo grupal y colaborativo.

Atendiendo a estos resultados, somos conscientes de la importancia que supone plantear un nuevo enfoque sobre convivencia escolar, no solo normativo, sino con un sentido formativo, educativo y pedagógico, vinculado con la formación y la cultura institucional, con la convivencia como aprendizaje y con un enfoque de participación, inclusión, enfoques de procesos, formación por competencias, etc. Éste, es el enfoque que se ha tratado de dar a la propuesta formativa que se plantea en esta investigación, cuyo diseño cuenta con diversas aportaciones que la hacen diferente de otros programas formativos ya existentes. Concretamente la propuesta diseñada, se caracteriza por la relación existente entre objetivos, líneas de actuación, metodología, contenidos, temporalización y evaluación, y a su vez, por la relación entre todos estos aspectos y las competencias y necesidades formativas planteadas por los docentes de nuestro estudio. Además se propone una temporalización de un curso lectivo aproximadamente, concretamente un programa de 120 horas, para poder abordar con profundidad los contenidos planteados, atender a nuevas demandas formativas que puedan surgir durante el periodo formativo (dudas e inquietudes del profesorado), y conseguir la satisfacción deseada por el colectivo de docentes.

#### **6.4. LOGROS Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.**

Llegados a este punto, es el momento de hacer balance tanto de los logros como de las dificultades o limitaciones encontradas en el estudio. Como en toda investigación, a lo largo del proceso llevado a cabo en nuestra investigación, nos hemos encontrado con diferentes **limitaciones** y

dificultades tanto para la elaboración de la fundamentación teórica, como para la parte empírica, que de alguna manera han afectado al planteamiento de la propuesta del programa de formación del profesorado sobre convivencia escolar.

Respecto a la fundamentación teórica, una de nuestras pretensiones iniciales, fue recoger en el capítulo II, todas las iniciativas europeas, americanas y españolas para la mejora de la convivencia escolar. Debido a la falta de información, algunas iniciativas no pudieron figurar en la investigación y otras no pudieron ser desarrolladas como nos hubiese gustado. Lo mismo sucedió con los planes, programas y proyectos llevados a cabo en España. En cuanto a los planes comunitarios para la mejora de la convivencia escolar, realizamos un análisis de ocho planes, aunque nos habría interesado incorporar el de otras comunidades autónomas que no aparecen, debido a la falta de acceso a ellos. Del mismo modo, en el capítulo III, tratamos de plasmar de manera dilatada, los programas de formación del profesorado para la mejora de la convivencia escolar. No obstante, encontramos dificultades a la hora de recopilar información sobre los programas de formación del profesorado que provienen de instituciones privadas, debido a que solo encontramos folletos informativos que recogían algunos aspectos del programa y de manera puntual.

Respecto a la parte empírica de nuestra investigación, también encontramos limitaciones en el diseño y construcción del cuestionario. Se trató de dar validez de contenido al cuestionario, realizando una revisión de cuestionarios de evaluación de la convivencia escolar, destinados al profesorado. En esta fase, se intentó recopilar la mayor cantidad posible de cuestionarios estandarizados sobre convivencia escolar, mediante una búsqueda en la base de datos ISOC. Utilizamos varios descriptores para recopilar la información deseada, pudiendo comprobar que algunos descriptores nos proporcionaban una cantidad de información excesiva y difícil de gestionar, porque requería de un tiempo del que no disponíamos, mientras que otros descriptores nos aportaban resultados prácticamente

inexistentes. Finalmente tuvimos que determinar “convivencia escolar y formación del profesorado” como descriptor definitivo para la recogida de información, que aportaba 89 documentos, una cantidad de datos razonables con los que poder trabajar, aunque algunos artículos no recogían el cuestionario utilizado en dicha investigación. Para poder obtenerlos y así enriquecer el contenido de nuestro cuestionario, tuvimos que ponernos en contacto con los autores de los artículos, pero algunos no fueron localizados y por tanto varios cuestionarios no pudieron ser incorporados en nuestro análisis.

Respecto a la validación del cuestionario, nuestro deseo previo fue realizar una prueba piloto en un centro educativo, pero debido al escaso tiempo del que disponíamos y teniendo en cuenta que se había realizado una validación de contenido del cuestionario bastante contundente, una validación del cuestionario en sí, con un total de 28 especialistas en la temática, y varias revisiones por las directoras de la investigación, era suficiente, para considerar que nuestro cuestionario era bastante viable para poder aplicarlo en nuestra investigación y obtener datos sólidos y significativos.

Otra de las limitaciones de la investigación, se encontró en el desarrollo del cuestionario sobre convivencia escolar y formación del profesorado. Aunque la participación del profesorado en nuestra investigación fue muy elevada, quizá, si se hubiese llevado a cabo la reunión con el profesorado, tal y como se había previsto, pero que no fue posible por limitaciones espacio-temporales al tratarse de un gran volumen de centros, se hubiese incrementado la participación en la investigación. Como recomendaciones para futuras investigaciones en el ámbito educativo donde el docente tenga un papel relevante, creemos que puede resultar aconsejable, que disponiendo del tiempo necesario, se mantenga una reunión previa con el equipo directivo de los centros y otra con el profesorado que pretende participar en la investigación.



En cuanto a los **logros** obtenidos, están relacionados con cada uno de los apartados de nuestra investigación (fundamentación teórica, diseño y desarrollo de la investigación, y análisis de los resultados). Si realizamos una revisión de diferentes trabajos representativos sobre convivencia escolar, podemos comprobar que generalmente se encuentran orientados desde una perspectiva unitaria y con enfoque normativo-prescriptivo (Evans et al., 2013). Acostumbrados a este tipo de estudios, puede sorprender que hayamos planteado esta investigación desde un enfoque tanto normativo-prescriptivo como analítico, con el que además de estudiar la convivencia, profundizar en la formación permanente del profesorado por competencias, conocer sus necesidades formativas en este ámbito educativo, y plantear líneas de intervención mediante una propuesta formativa sobre convivencia escolar destinada al profesorado.

Otro de los logros de nuestra investigación, fue la extensión del cuestionario empleado, siendo por el momento uno de los más completos en convivencia escolar y formación del profesorado, debido a la diversidad de aspectos que recoge y la multitud de información que puede aportar como contribución científica para la mejora de la convivencia en los centros educativos. A eso, se le debe sumar, la amplia participación de profesores que desempeñan su labor profesional en centros públicos y privados de la Región de Murcia. La selección de la muestra fue probabilística mediante la técnica aleatoria-estratificada, requiriendo un mínimo de 453 docentes para ser representativa. Una vez recogidos los cuestionarios cumplimentados, contabilizada la mortandad de la muestra y otros criterios de eliminación, pudimos comprobar que la muestra productora de datos fue de 536 docentes.

Respecto al tratamiento de los datos, estamos ante un trabajo descriptivo e inferencial que nos ha permitido expresar mucho mejor los datos obtenidos en la investigación. Mediante el análisis descriptivo hemos podido obtener datos del perfil general de los docentes que han participado en la muestra

final, y ofrecer una perspectiva global de los resultados relacionados con los objetivos planteados en la investigación. Además, con el análisis inferencial hemos podido comprobar la relación existente entre las variables independientes (tipo de centro, edad, experiencia, género y municipio) y las variables dependientes que hacen referencia a las valoraciones otorgadas por el profesorado respecto a su percepción sobre la situación de la convivencia en sus centros educativos, las valoraciones respecto a sus necesidades formativas para la mejora de la convivencia, y respecto a su formación previa sobre convivencia en el ámbito educativo.

Finalmente y en cuanto a la propuesta de formación del profesorado, si hacemos un recorrido por la documentación científico-educativa relacionada con la formación del profesorado sobre convivencia escolar, podemos percatarnos que la mayor parte de los artículos o estudios que lanzan una propuesta formativa, no se encuentran abalados por un estudio previo que les dote de información sobre la realidad de las necesidades que posee el profesorado sobre su formación en convivencia. Desde esta investigación, hemos querido llegar más lejos y hemos considerado que para poder plantear una propuesta formativa, era necesario escuchar al profesorado, que nos indicara, de primera mano, su formación previa y sus necesidades, e inquietudes sobre los diferentes aspectos de la convivencia escolar, y así poder elaborar una propuesta que se ajuste realmente a lo que los docentes necesitan y demandan.

De cualquier manera, no cabe duda que este trabajo abre múltiples **vías de investigación**, y sería interesante para la comunidad científico-educativa que se abordaran en un futuro próximo.

Aunque en esta investigación nos hemos centrado en el profesorado y en su percepción sobre el estado de la convivencia y de su formación en este ámbito educativo, Peñalva y Soriano (2010) señalan que la formación sobre convivencia escolar no debe centrarse exclusivamente en el profesorado, sino que debe dirigirse a toda la comunidad educativa porque así será como

realmente se mejore la convivencia escolar. Además, estos autores consideran que es absurdo plantear una formación, sino atiende a los principios de respeto y de comunicación entre todos los agentes de la comunidad educativa, una formación holística, que atienda a las diferentes dimensiones de aprendizaje comunitario. Por ese motivo algunas líneas de actuación que se plantean son:

- Conocer la percepción de todos los agentes educativos (profesores, alumnos, familias) sobre el estado de la convivencia escolar y sus necesidades formativas para la mejora de la convivencia escolar, y tratar de elaborar una propuesta formativa destinada a todos ellos, que se ajuste a sus necesidades.
  
- Puesto que en nuestra investigación, se ha puesto de manifiesto que en algunos casos existe una demanda por parte del profesorado y del propio centro, de una mayor implicación de las familias en los centros educativos y en actividades formativas sobre convivencia escolar, se propone conocer la percepción que tienen los padres de la convivencia en su entorno familiar y su implicación y participación en los centros educativos a través de actividades. Concretamente, sería conveniente realizar un estudio comparativo para conocer si las familias que tienen una mayor percepción negativa de la convivencia en su ámbito familiar, presentan bajos niveles de implicación y participación en el centro escolar mediante actividades formativas, o al contrario.
  
- Otra línea de investigación que se abren en este estudio, es la de conocer la percepción del profesorado y de los alumnos sobre la convivencia escolar en su centro educativo, y el grado en el que se aplican las medidas educativas de centro y las estrategias del profesorado para gestionar los conflictos y la convivencia. Igualmente, sería muy útil, comparar las percepciones que tienen el profesorado y el alumnado, para ver si existen aspectos divergentes.

- Conocer la percepción de los alumnos respecto a la convivencia escolar en sus centros educativos y su formación en la gestión de conflictos, manejo de emociones, etc., sería un aspecto interesante a desarrollar en futuras investigaciones. En este caso sería útil hacer un estudio comparativo para conocer si existe algún tipo de relación entre formación y percepción de la convivencia.
  
- Conocer el estado de la convivencia escolar en los centros públicos, privados o concertados, tanto de primaria como de secundaria, de los municipios de la Región de Murcia, según la percepción de los alumnos y profesores. Sería relevante para el conocimiento del estado de la convivencia escolar en esta región, comparar el grado de incidencia entre municipios, niveles educativos, naturaleza de los centros, etc. En definitiva, llevar a cabo un estudio inferencial que permita comprobar si existe relación entre las distintas variables.
  
- Finalmente, y teniendo en cuenta que los resultados de nuestro estudio no son permanentes y pueden sufrir modificaciones con el paso de los años, sería relevante abrir otra vía de investigación, y llevar a cabo un estudio longitudinal y/o retrospectivo de este, nuestro estudio. Con el planteamiento de esta nueva línea de investigación, no queremos quitar valor a los datos obtenidos en este trabajo, que precisamente, nos aportan la tendencia general y actual de los docente sobre su percepción respecto a la situación de la convivencia escolar y su formación en este ámbito educativo, sino, todo lo contrario, poder comprobar la tendencia de la estabilidad de las percepciones de los docentes respecto a los mismo aspectos tratado en esta investigación.

A pesar de que se han planteado estas líneas de investigación relacionadas con la convivencia escolar, somos conscientes que dependiendo del lector de esta investigación, pueden surgir otras vías diferentes a la que

se han propuesto en este apartado, que dependerán de la importancia que cada lector otorgue a los distintos aspectos que se han tratado en el estudio. Confiamos que esta investigación sirva de referente para mejorar el estado de la convivencia escolar en los centros educativos y que se continúe investigando sobre este ámbito educativo para tratar de incrementar la sensibilización para la mejora de la convivencia escolar; la formación del profesorado; la implicación de las familias, del profesorado y de otros agentes sociales; la transmisión y consolidación de estrategias para la gestión de conflictos y situaciones que perjudican la convivencia en el alumnado; y la aplicación de medidas educativas a nivel nacional, local y de centro.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

- AA.VV. (2007). *Informe sobre la violencia escolar. El maltrato entre iguales en la ESO*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Acosta, A. (2006) Gestión de la convivencia y regulación pacífica de los conflictos en centros escolares. Orión. *Revista técnico-profesional de la asociación de Orientadores de Secundaria de Granada*, 3, 37-49.
- Agudelo, R. E. (1993). *Estilos educativos paternos: Aproximación a su conocimiento*. Universidad pedagógica nacional. Consultado el 4 de abril de 2016. Disponible en [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda11\\_09arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda11_09arti.pdf)
- Aguilar, C. C., González, J. P. Á., Salazar, D. A., de Andrade, M. J. B., Raggi, C. B., Mallegas, S. O., & Valenzuela, T. V. (2014). Violencia de Reglamento. Análisis de los Reglamentos de convivencia escolar en dos escuelas con alto nivel de violencia reportada de estudiantes a profesores de la Región de Valparaíso, Chile. *Revista Estudios Cotidianos*, 2(2), 117-137.
- Aguilar, E. V., Valcárcel, M. J. B., Abad, D. D., & Vidal, B. S. (2009). *Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas: investigación educativa y actuaciones de las Administraciones Públicas*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Secretaría General Técnica. CIDE.
- Aguilar, O. M. (2015). Análisis existencial del rol docente en el manejo de la disciplina en el aula y el centro educativo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(1), 1-21.
- Aguirre, A., Gómez, L. A., & Espinosa, L. M. (2002). Aprendizaje creativo: misión central de la docencia. *Ciencias humanas* (29). Consultado el 15 de abril de 2016. Disponible en <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev29/aguirre.htm>

- Alcázar, J. A. (2000). Convivencia y disciplina escolar: el gobierno de la clase. Consultado el 31 de marzo de 2016. Disponible en <http://fresno.pntic.mec.es/~emod0002/disciplina.htm>
- Aldana, C. (2006). Aprender a convivir en un mundo de violencia. *Cuadernos de pedagogía*, 359, 28-31.
- Aleman, I., Ortiz, M.M., Rojas, G., & Herrera, L. (2012). Convivencia escolar: Percepciones de los profesores de primaria y secundaria de la ciudad autónoma de Melilla. *Revista iberoamericana de educación*, 60,1.
- Alonso, J. A. G., & Santacruz, M. P. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(1), 62-77.
- Alsaker, F. D., & Valkanover, S. (2012). The Bernese Program against victimization in kindergarten and elementary school. *New directions for youth development* (133), 15-28.
- Altarejos, F., & Rodríguez, A. (2004). Identidad, coexistencia y familia. *Estudios sobre educación*, 6, 105-118.
- Alterman, N. B. (2012). Disciplina y convivencia. Encrucijada de la escuela media. *Cuadernos de Educación*, (1).
- Álvarez, B., Aguirre, M.E., & Vaca, S. (2010). Interacción familia escuela. Análisis de contenido sobre el discurso de docentes y familias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 21(2), 320-334.
- Álvarez, D., Rodríguez, C., González, P., Núñez, J. C., & Álvarez, L. (2015). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2).
- Álvarez, D., Rodríguez, C., González, P., Núñez, J. C., & Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.
- Álvarez, M.M. (2010). Prácticas educativas parentales: autoridad familiar, incidencia en el comportamiento agresivo infantil. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 31, 253-273.

- Álvarez, V. (2007). Formación basada en competencias para profesionales de la orientación [versión electrónica]. *Educación XX1*, 10, 15-37.
- Alves, J. L. (2015). Dificultades actuales del sistema internacional de promoción y protección de los derechos humanos. *Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD*, 3(6), 17-38.
- Alzate, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos: una perspectiva psicológica*. Bilbao, Universidad del País Vasco.
- Alzina, R. B. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia, El enfoque de la Educación Emocional*. WK Educación.
- Antelo, V. S., Plana, M., Taleb, F., Ferreté, I., Hammich, H., Munir, M., & Tolsanas, M. (2008). Gramáticas de la convivencia. Estudio sobre la convivencia en La Salut y Sant Joan de Llefià, Badalona. *Polis. Revista Latinoamericana*, 7(20), 133-150.
- Antonio, J., & Sierra, J. (2009). Cultura escolar, conflictividad y convivencia. *Estudios sobre Educación*, 17, 63-85.
- Arango, E. C. (2011). La formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Participación educativa*, (16), 31-38.
- Arce, R., Fariña, F., & Vázquez, M. J. (2011). Grado de competencia social y comportamientos antisociales delictivos y no delictivos en menores. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(3), 473-486.
- Área, M. (2004). De la biblioteca al Centro de Recursos para el Aprendizaje e Investigación. Dirección General de Universidades. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Arellano, N. (2008). Violencia entre pares escolares (bullying) y su abordaje a través de la mediación escolar y los sistemas de convivencia. *Informe de Investigaciones Educativas*, 22, 211-230.
- Arendt, H. (1972). *La Crise de la culture*. París: Gallimard.
- Arendt, H. (2002). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arís, N., & Comas, M.A. (2011). La formación permanente en el contexto del espacio europeo de la formación permanente. *Revista de Universidad y sociedad del conocimiento*, 8 (2), 5-13.
- Armas, M. (2007). *Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Gestión, Madrid.



- Armas, M. D. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educación*, 2003, (32), 125-136.
- Arreaza, F., Gómez, N., & Pérez, M. (2009). *Evaluación de Diagnóstico de las Competencias Básicas en Castilla la Mancha, 2009-2011. Marco Teórico* (Toledo, oficina de Evaluación de la Consejería de Educación de Castilla la Mancha).
- Astigarraga, E. (2007). El método Delphi. Universidad de Deusto. San Sebastián.  
[http://www.unalmed.edu.co/~poboyca/documentos/documentos1/documentosJuan%20Diego/Plnaifi\\_Cuencas\\_Pregrado/Sept\\_29/Metodo\\_delphi.pdf](http://www.unalmed.edu.co/~poboyca/documentos/documentos1/documentosJuan%20Diego/Plnaifi_Cuencas_Pregrado/Sept_29/Metodo_delphi.pdf)
- Ávalos, B., & de la Reforma, P. D. P. (2003). Prevención de la violencia en escuelas de América del Sur: Catastro de programas y proyectos. In *Prevención de la violencia en escuelas de América del Sur: catastro de programas y proyectos*. Preal.
- Avar, Z., Fathi-Moghaddam, S. M., Padasht, S., Fallah-Zabihi, L., & Yahyazadeh, S. (2015). Effectiveness of Anger Management Training on the Quality of Marital Satisfaction of Female Elementary School Students' Mothers in Rasht. In *Biological Forum*, 7, (1), 965.
- Avilés, J. M. (2003). Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado. *Stee-Eilas. Bilbao*. Consultado el 12 de Octubre de 2015. Disponible en [http://www.steeeilas.org/dok/arloak/lan\\_osasuna/gaiak/Bullying/bullyingCAST.pdf](http://www.steeeilas.org/dok/arloak/lan_osasuna/gaiak/Bullying/bullyingCAST.pdf)
- Avilés, J. M. (2010). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de psicología*, (98), 73-85.
- Bahillo. (2004). Protocolo para la evaluación del comportamiento social de los alumnos no universitarios de la comunidad autónoma de Aragón. Cuestionario para profesores. Consultado el 2 de noviembre de 2011. Disponible en [http://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/profes\\_relacionesbahillo-20044p.pdf](http://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/profes_relacionesbahillo-20044p.pdf)

- Baldry A.C. (2001). *Teen violence: Global perspective*. 73-86. Summers R, Hoffman A, editors. Westport, CT: Greenwood. Italy
- Baldry, A.C., & Farrington, D.P. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior*, 30(1), 1-15.
- Bardisa, T. (2009). Análisis y resultados de la construcción del sistema de convivencia escolar. *Educar* 43, 95-127.
- Barreda, M.S. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta* (Tesina fin de Máster), Santander.
- Barrio, J.L. (2005). Marco teórico: el modelo de formación permanente del profesorado de los centros de profesores y recursos en la comunidad de Madrid (1995-2001). *Revista complutense de Educación*, 16 (2), 673-700.
- Barrios, A., Botica, A.I., De gracia, I et al. (2005). Programa de mejora de la convivencia en centros escolares. Seminario de mejora de la convivencia.
- Barros, G. C. D. S., Botelho, E. D. S. L., Santana, R. D. F., & Oliveira, S. D. D. S. (2015). Fatores que influenciam na disciplina escolar: séries iniciais do ensino fundamental rede pública do Distrito Federal.
- Bauman, S., & Del Río, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: comparing pre-service teachers in United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442.
- Bauman, Z. (2009). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Geisa. Consultado el 4 de mayo de 2016 en <http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/1314331732losretosdelaeducacionenlamodernidadliquida.pdf>
- Bazo, C. D. (2013). Hacia una pedagogía de la convivencia. *Educación*, 12(22), 119-122.
- Beas, M. (2009). Ciudadanía y procesos de exclusión. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 21-32). Universidad Pública de Navarra.

- Becerra, S., Muñoz, F., & Riquelme, E. (2015). School Violence and School Coexistence Management: Unresolved Challenges. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 190, 156-163.
- Beltrán, M., & Castagno, M. (2015). Evaluación y disciplina escolar. Incidencias en “grupos” de alumnos de primer año del cb de una escuela semi-rural y su anexo. *Cuadernos de Educación*, 13(13).
- Benítez, J. L., García, A. B., & Fernández, M. (2006). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 329-352.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: DDB.
- Bernardo, J., & Caldero, J.F. (2000). Investigación cuantitativa (4); Métodos no experimentales. En J. Bernardo, y J.F. Caldero, *Aprendo a investigar en educación* (77-93). Madrid: RIALP, S.A.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2012). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10.
- Blasco, J. E., López, A., & Mengual, S. (2010). Validación mediante método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al windsurf. Delphi method validation of a questionnaire to get experience and interest in water activities with special attention to windsurfing. *Ágora para la educación física y el deporte*, 12(1), 75-96.
- Bolam, R. (1980). *Strategies for school improvement*. A Report for OECD. OECD/CERI. París: Versión española editada por Narcea.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bonafe, J.P. (2004). La mediación escolar: Prevención de la violencia o proceso educativo. *Revista interdisciplinaria de mediación y resolución de conflictos*, (11), 1-28.
- Boqué, C. (2007). Prevención de conflictos y mediación escolar. *Idea 4*, 60-66.

- Borsa, J. C., Petrucci, G. W., & Koller, S. H. (2015). A participação dos pais nas pesquisas sobre o bullying escolar. *Psicol. esc. educ*, 19(1), 41-48.
- Boterf, L. G. (1995). *De la compétence*. Paris, Les Editions d'Organisation.
- Botía, A. B., & Bolívar, M. R. (2012). El profesorado de enseñanza media: formación inicial pedagógica e identidad profesional/High school teachers: initial pedagogical training and professional identity. *Ensino em Re-Vista*, 19 (1), 19-33.
- Boyer, C., & Luengo, F. (2001). *La convivencia y la disciplina en los centros escolares*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC. OO.
- Bravo, I., & Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de educação e humanidades*, (1), 173-212.
- Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta. La investigación observacional. En Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (Coords.). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, McGraw-Hill, 120-203.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista europea de formación profesional*, (1), 8-14.
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 3, 154-169.
- Caballero, V. G. (2013). Los Movimientos Juveniles y la Escuela. *Iberian*, (8), 53-69.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa*. Barcelona, Paidós.
- Calderón, M. C. H. (2013). Convivencia Escolar establecida entre los docentes y estudiantes de II año de magisterio de la Escuela Normal Mirna Mairena Guadamuz de la ciudad de Estelí, durante el primer semestre del año 2012. *Revista científica FAREM-Estelí.*, 5(5).
- Caldwell, B.J. (2005). La administración basada en la escuela. *Serie políticas educativas*, 3, 1-23.
- Calvo de Mora, J. (2006) *Towards inclusion of citizenship culture in teacher education programmes*. Prague: Charles University, Faculty of Education.

- Calvo, A. R., & Ballester, F. (2007). *Acoso Escolar: procedimientos de intervención*. Madrid: EOS.
- Campos, J. C. C. (2015). El bullying en la escuela. *Revista de psicología*, 12(1), 329-346.
- Cangas, A. J., Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Padilla, D., & Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 10(1), 114-119.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 11.
- Cánovas, A., & Sánchez, Á.L. (2014). *La Buena Ruptura: Cómo convertir una pérdida desoladora en lo mejor que te ha pasado*. ThinkGreenwich.
- Caplan, G., & Caplan, R. (2000). Principles of community psychiatry. *Community Mental Health Journal*, 36 (1), 7-24.
- Carapia, J. D. C. C. (2003). *La participación social: retos y perspectivas* (1). Plaza y Valdés.
- Carbonell, J. (2005). Un largo camino. Treinta años de historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 342, 48-53.
- Carbonell, J. L. (Dir.)(1999). Programa para el desarrollo de la Convivencia y la Prevención de los malos tratos. Convivir es vivir. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- CARM. (2014). Informe 2014 sobre la situación de la convivencia escolar en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Curso escolar 2013-2014). Consultado el 28 del 10 de 2015. Publicado en [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=50785&IDTIPO=100&RASTRO=c792\\$m4001,5316,8320](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=50785&IDTIPO=100&RASTRO=c792$m4001,5316,8320)
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: Falmer Press.
- Carretero, H., & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 521-551.

- Casal, J., & Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev*, 1(1), 3-7.
- Castillo, A.M. (2002). Técnica Delfo: La opinión de los expertos y su aportación a la toma de decisiones en la educación superior. *Cuaderno de investigación en la Educación*, 18.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior* vol. II. Mc Graw Hill. Madrid.
- Cepeda, E., Pacheco, P. N., García, L., & Piraquive, C. J. (2008). Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. *Revista de Salud Pública*, 10(4) ,517-528.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v10n4/v10n4a02.pdf>
- Cerezo, F (2000). BULL-S: Test de evaluación de la agresividad entre escolares, Forma P (profesores). Consultado el 20 de marzo de 2013. Disponible en [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/ambezar/files/07documentos/Cuestionarios/Cuestionario\\_acoso\\_alumnado.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/ambezar/files/07documentos/Cuestionarios/Cuestionario_acoso_alumnado.pdf)
- Cerezo, F. (2001). Variables de la personalidad asociadas a la dinámica Bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Análisis de psicología*, 17 (1) 37-43.
- Cerezo, F. (2007). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F., & Esteban, M. (1992). El fenómeno bully-victima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 2 (XIV),131-145.
- Cerezo, F., Ato, M., Rabadán, R., Martínez, F., Orenes, P.J., Calvo, A.R., Ruiz, M., & Bernal, R. (2010). *Convivencia escolar y familia. Percepción y participación en la Región de Murcia*. Murcia: CARM y UMU.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22(7), 267-276.

- Chiang, M. T., Díaz, C., Rivas, A., & Martínez, P. (2013). Validación del cuestionario estilos de enseñanza (CEE). Un instrumento para el docente de educación superior. *Journal of Learning Styles*, 11(12).
- CIDE. (1995). Evaluación del profesorado de Educación Secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación. MEC
- Cole, D.A. (1991). Change in self-perceived competence as a function of peer and teacher evaluation. *Developmental Psychology*, 27, 682-688.
- Coll, C., & Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular: aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Revista PRELAC*, 3, 6-27.
- Comellas, M. J. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educar*, 27, 87-101. Consultado el 10 de enero de 2011 en <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn27p87.pdf>
- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica magna* (Vol. 133). Ediciones AKAL.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). Recomendaciones del Parlamento europeo y del Consejo de Europa sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Recuperado el 15 de diciembre de 2015 en <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2006). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Recuperado el 15 de diciembre de 2015 en <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Comisión Europea (2005). Panel de expertos. Consultado el 21 de Marzo de 2013. Disponible en [http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/tools/too\\_pan\\_whe\\_es.htm](http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/tools/too_pan_whe_es.htm)
- Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo, de 3 de agosto de 2007, “Mejorar la calidad de la formación del profesorado” (COM (2007) 392 final-no publicada en el Diario Oficial).
- Concepción, L. A., Castañeda, J. P., & Saavedra, E. C. (2015). Programa vivencial educación en valores para mejorar la convivencia democrática de personal social en estudiantes del cuarto grado de la

- Institución Educativa 81014 Pedro Mercedes Ureña-Trujillo. *UCV-SCIENTIA*, 4(2), 111-118.
- Conclusiones de la presidencia, Consejo Europeo de Barcelona. (2002). Barcelona, 15 y 16 de marzo.
- Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes. (2014/C 183/05). Diario oficial de la unión Europea C/183/22.
- Consejo de Europa. (2002). Educación para la ciudadanía democrática 2001-2004'. Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática.
- Consejo de la Unión Europea. (2001). Informe del Consejo Educación al Consejo Europeo. Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación (Bruselas, 14 de febrero de 2001 (16.02), n. o. doc. prec. 5680/01 EDUC 18). Consultado en [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm), el 16 de marzo de 2016.
- Consejo de la Unión Europea. (2004). Informe intermedio conjunto del Consejo y del a Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa. Bruselas. 6905/04 del Consejo, de marzo de 2004.
- Constitución Española (1978). Publicado en BOE nº311, de 29 de diciembre de 1978, 29313-29424 (112).
- Copello, M.I., & Sanmartí, N. (2001). Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Enseñanza de las ciencias*, 19 (2), 269-283.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Scielo*. 30 (107), 409-426.
- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia*. Noveduc Libros.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.



- Cuadras, C.M., Fortiana, J. (1995). A continuous metric scaling solution for a random variable. *Journal of Multivariate Analysis*, 52(1), 1-14.
- Cuestionario de clima de Centro y aula para profesores. Elaborado por Fernández, I; Andrés, S; Martín, E; Del Barrio, C; Muñoz, J y Almeida, A (2012) y rescatado de Fernández I; Villaoslada, E y Funes, S (2002). Conflicto en el centro escolar. Madrid. Libro de la Catarata. Consultado el 2 de noviembre de 2011. Disponible en [http://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/prof\\_climaescolarfernandez\\_villaoslada\\_funes-20029p.pdf](http://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/prof_climaescolarfernandez_villaoslada_funes-20029p.pdf)
- Cuestionario para el profesorado sobre el estado inicial de la convivencia escolar. En Ortega, R., Del Rey, R. (2003). *La Violencia Escolar*. Barcelona. Graó. Consultado el 2 de noviembre de 2011. Disponible en [http://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/prof\\_convivenciaortega\\_delrio-20034p.pdf](http://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/prof_convivenciaortega_delrio-20034p.pdf)
- Curiel, M. J. P. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8(1), 6.
- Curwin, R. L., & Mendler, A. N. (2014). *Disciplina con dignidad*. Iteso.
- Dallos, C. P., & Mejía, O. L. (2012). *Resolución de conflictos desde las competencias ciudadanas con estudiantes del grado noveno del colegio Nuestra Señora de la Anunciación de Cali* (Tesis fin de máster) Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira.
- De la Puente, J. L. B. (2005). Marco teórico: el modelo de formación permanente del profesorado de los centros de profesores y recursos en la Comunidad de Madrid (1995-2001). *Revista complutense de educación*, 16(2), 673-700.
- De Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora* (Vol. 1). Intermón Oxfam Editorial.
- De Prado, J. D. P., & Gil, J. A. L. (2007). La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Monografía. Documentación Social*, 148, 99-116.
- De Puelles, M. (s.f.). Ocho leyes orgánicas de educación en 25 años. Cuadernos de Pedagogía (248). N° identificador: 348.001. Consultado

- el 28 del 10 de 2015. Disponible en <http://www.ugr.es/~fjrrios/pce/media/4-1-OchoLeyesPuelles.pdf>
- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2006). Clima y violencia escolar: un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de educación*, (339), 293-315.
- Decisión nº 1720/2006/ CE del parlamento europeo y del consejo, de 15 de noviembre de 2006, por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. Publicado en el Diario oficial de la Unión europea el 24 de Noviembre de 2006.
- Decreto 16/2016, de 9 de marzo, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Publicado en B.O.R.M, el 11 de marzo de 2016. Consultado el 16 de marzo de 2016 en <http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=743517>
- Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias. Publicado en BOC nº108 del 2 de junio de 2011.
- Defensor del pueblo (2006). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria (1999-2006)*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo. Recuperado el 3 de septiembre de 2015 en [http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido\\_1261583505460.html](http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido_1261583505460.html)
- Defensor del pueblo. (2000). Informe sobre la violencia escolar. Consultado el 7 de abril de 2014. Disponible en <http://www.defensordelpueblo.es>
- Del Barco, B. L., Castaño, M. E. F., Iglesias, D., & Pérez, C. L. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de educación*, (354), 337-339.
- Del Jarama, C. S. F. (2009). TALIS (OCDE): estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje: informe español 2009.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla anti-violencia escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación del*

- Profesorado*, 41, 59-71.
- Del Rey, R., Ortega, R., & Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (66), 159-180.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO.
- Delval, J. (1998). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Díaz de Rada, V. (2001). *Diseño y Elaboración de Cuestionarios para la Investigación Comercial*. ESIC: Madrid.
- Díaz, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz, M.J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 037, 17-47.
- Díaz, V. M., Martínez, A. I. V., Cejudo, M. D. C. L., & Almenara, J. C. (2012). La alfabetización digital del docente universitario en el espacio europeo de educación superior. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (39).
- Dickson, G. E. (1975). La formación del profesorado basada en la competencia. *Revista de educación*, (241), 24-44.
- Donnelly, V., & Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41, 341-353.
- Duarte, Ñ., & Ángel, M. (2009). *Revisión y análisis comparativo de herramientas de intervención en convivencia escolar. Posibilidades del sujeto más allá de la disciplina*. (Trabajo fin de grado). Universidad de Chile, departamento de Sociología. Chile.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Echeburúa, E. (2003). Introducción. (En Enrique Echeburúa, Personalidades Violentas). Quinta Edición, Madrid, Ediciones Pirámide.
- Echeverry, J. A. (2013). *Mirada desde un praxis vital de la decolonialidad y la*

- investigación-acción participativa hacia la coexistencia [recurso electrónico]* (Doctoral dissertation). Universidad del valle. Instituto de Educación y Pedagogía. Santiago de Cali.
- EDUCREA. (2016). Curso Estrategias de Resolución de Conflictos. Chile. Consultado el 25 de abril de 2016. Disponible en <http://educrea.cl/curso-estrategias-de-resolucion-de-conflictos/>
- Einsman, L. B., López, J. E., Ramírez, E. M. A., & Núñez, C. A. S. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319.
- Epstein, J.L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia: WESTVIEW Press.
- Ercilla, M. A., & Tejada, N. B. (1999). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía Universitaria*, 4(3).
- Escudero, J. M. (1999). El desarrollo del currículum por los centros, en J. M. Escudero (ed.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, Síntesis, 291-319.
- Escudero, J.M. (1992). Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares. Ponencia presentada en el *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Sevilla.
- Escudero, J.M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 1, 1-20.
- España: Adolescente agrede brutalmente a compañero y publica el video (2014, 7 de Marzo) RPP Internacional. Consultado el 12 de septiembre de 2015. Disponible en [http://www.rpp.com.pe/2014-03-07-espana-adolescente-agrede-brutalmente-a-companera-y-publica-el-video-noticia\\_674964.html](http://www.rpp.com.pe/2014-03-07-espana-adolescente-agrede-brutalmente-a-companera-y-publica-el-video-noticia_674964.html)
- Espinosa., F.J. (2009). *Estrategias didácticas para mejorar la convivencia y participación del alumnado en educación física* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. España. Consultado el 15 de abril de 2016. Disponible en <http://hera.ugr.es/tesisugr/18585747.pdf>

- Esteve, J.M., Franco, S., & Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evaluación de la salud de los profesores*. *Anthropos* (4).
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 9 (1) 108-113.
- Etxeberria, F. (2001). Europa y Violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 147-165.
- Etxeberria, F., Esteve, J.M., & Jordán, J.A. (2001). La escuela y la crisis social. En: P. Ortega, (coord.). *Conflicto, violencia y educación*. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia: Cajamurcia.
- EURYDICE. (2002). Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. <http://www.eurydice.org>
- Evans, M. C. F., García, G. T., Ollivier, M. B. F., Zubirían, R. M. P., del Moral, M. M. M., & Muñoz-Ledo, M. C. J. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124.
- Expósito, J., Olmedo, E., Pegalajar, M., & Tomé, M. (2014). Pseudo-conflicts in intercultural ESO (Mandatory Secondary Education) classroom from the point of view of students and teachers. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 132, 100-10. Recuperado el 10 de junio de 2016 en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814031942>
- Fallece un menor tras intentar suicidarse por bullying (2013, 13 de Noviembre) Ine.es. Recuperado el 2 de septiembre de 2015, en <http://www.lne.es/sucesos/2012/11/13/fallece-menor-suicidarse-bullying/1326307.html>
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Ed. Narcea.

- Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Ed. Narcea.
- Fernández, I. (2012). Cuestionario de Profesores. Consultado el 28 de febrero de 2013. Disponible en <http://convivencia.files.wordpress.com/2012/02/mi-vida-en-el-instituto-14p.pdf>
- Fernández, J. F. G. (2006). Algunas consideraciones acerca del proyecto Tuning Educational Structures in Europe. Some Considerations about the Project Tuning Educational Structures in Europe. In *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica* (39), 269-284.
- Fernández, L. (1999). Los valores morales: retos para la subjetivación. *Revista ARA, Ética y Valores en la Cuba de hoy* (III), (6).
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos?. *Butlletí LaRecerca*, 7. Recuperado en <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Fernández, M. (1999). Aspectos positivos y negativos del conflicto. *JF Morales y S. Yubero (Coords.), El grupo y sus conflictos*, 25-46.
- Fernández, R (1995). *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Fernández, I., & Martín, E (2005). *Escuela sin violencia*. Alfaomega, Méjico.
- Ferrer, C., Llull, R., & Loureiro, P. (2003). Plan de convivencia. (Esborrany de treball). Servei d'innovació DGOI.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Revista Comunicar*, 19(38), 75-82.
- Fierro, C., Carbajal, P., & Martínez, R. (2010). *Ojos que sí ven*. México: Somos Maestros.
- Fierro, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40), 01-18.
- Figueredo, V., & Ortiz, L. (2014). Desarrollo de competencias interculturales en la formación del profesorado en Andalucía. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), pp. 160- 179.
- Font, C.M. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de*

- educación*, (52), 149-178.
- Foucault, M. (1997), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI. México.
- Frallicciardi, A. (2012). *La educación intercultural como media para resolver conflictos en las aulas multiétnicas*. (Trabajo fin de máster). Facultad de Educación. Universidad de La Rioja.
- Funes, J. (2002). Exitos y fracasos en la actualidad. Breve aproximación a algunos de sus componentes. Trabajo basado en “les diferéncies d'èxit al final de l'èscolarització obligatòria. Propostes per a un debat més ordenat”. Fundació Pere Tarrés y Fundació Enciclopèdia Catalana. Presentado en el curso del Centro de Profesores del Campo de Gibraltar (2002). “Fundación Directiva”, código 02117FC003 por Manuel Donaire Solís.
- Furlán, A. (1996), *Curriculum e institución*. Cuadernos del Instituto Michoacano, México.
- Furlán, A., Saucedo, C., & Lara, B. (2004). Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares. *Jalisco, México: Depto de Psicología Básica-CUCS-UdeG/Dpto. de Psicopedagogía-SEJ*.
- Furlong, M. J. (2004). *Appraisal and prediction of school violence: Methods, issues, and contents*. Nova Publishers.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 1 (63), 93-108.
- Gairín, J., Armengol, C., & Silva, B. P. (2013). El bullying escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XX1*, 16 (1).
- Gajardo, M. (2005). Desde distintas realidades nacionales: Pistas para abordar la violencia escolar. *OPREAL. Serie Prevención de la Violencia Escolar*, (6).
- Galimberti, U., Roland Doron, F. P., Torres, M. V., López de Ceballos, P., Ovejero Bernal, A., & Monjas Casares, M. I. (2013). Conociendo y comprendiendo interacciones entre pares que generan dinámicas agresivas entre estudiantes de primero a quinto de básica primaria del instituto Rafael Núñez de la sede del barrio porfía, 2012.

- Gallardo, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 16, 119-133.
- Garabito, M. J. (2010). Prevención de la violencia. Universitat Oberta de Catalunya.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- Garaigordobil, M., Aliri, J., & Martínez, V. (2015). Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2).
- Garantón, S. (2013). *Diseño de una campaña institucional para promover valores de convivencia por medio de ilustraciones en el Municipio Baruta*. (Tesis fin de grado). Caracas. Venezuela.
- García, A (2009). El bullying: una relación destructiva. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (2009-03). Consultado el 23 de marzo de 2013. Disponible en [www.eumed.net/rev/cccss/03/agg4.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/03/agg4.htm)
- García, A. (2008). *La disciplina escolar. Guía docente*. Universidad de Murcia. Servicio de publicaciones. Editum.
- García, A. B., Benítez, J. L., & Fernández, M. (2007). La autoeficacia y las demandas de formación del profesorado en activo vs., en formación para afrontar el bullying. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste (Coords.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 119-125). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- García, B., Lorenzo, J., Luna, E., & Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 1, (3), 98-108.
- García, D., & Medina, M. (2002). Programa "CONPA" (Convivencia y participación): Programa para la mejora de la convivencia en los



- centros educativos. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (5).
- García, É. G., & Miranda, M. B. (2013). Razones para la implementación de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en el currículo español. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(21).
- García, J. L. (1998). La Formación Permanente del Profesorado: Motivaciones, Realizaciones y Necesidades. *Educación XXI*, 1, 129-158.
- García, L., & López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de educación*, 356, 531-555.
- García, M<sup>a</sup>. P., Hernández, M<sup>a</sup>.A., Parra, J., & Gomariz, M<sup>a</sup>. A. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles educativos*.
- García, R., & Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de educación infantil y primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 297-322.
- García, R., Fernández, R, Sales, M<sup>a</sup>. A., & Moliner, M<sup>a</sup>. O. (2006). Elaboración de instrumentos de medida de las actitudes y opiniones del profesorado universitario hacia la ética profesional docente y su papel como transmisor de valores. *Relieve*, 12, (1) ,129-149.
- García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Etapas del proceso investigador: Instrumentación*. Almendralejo. Recuperado el 21 de Marzo de 2013 en [http://www.univsantana.com/sociologia/El\\_Cuestionario.pdf](http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf)
- Gil, F.J. (2009). *Estrategias didácticas para mejorar la convivencia y participación del alumnado en educación física* (Tesis doctoral). Departamento de Educación Física y Deportiva, Universidad de Granada. España.
- Gil, J., & Clares, J. (2014). Bullying in students belonging to immigrant families in primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 621-625.
- Giménez, C. (2009). El impulso de la convivencia ciudadana e intercultural

- en los barrios europeos: marco conceptual y metodológico. En Tur, A., Giménez, C (Ed.), *Marco conceptual y buenas prácticas en ciudadanía y convivencia en barrios europeos INTICIEN* (103-139). Barcelona: Diputació de Barcelona. Àrea de presidencia. Direcció de comunicació.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Gómez E. J. (2002). Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias. Capítulo del libro: *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar*. Santa fe de Bogotá. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Gómez, A. E., & García, C. R. (2013). El Debate en torno a la Educación para la Ciudadanía en España. Una Cuestión más Ideológica que Curricular. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (12), 127-140.
- Gómez, C., Matamala, R., & Alcocel, T. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1), 19.
- Gómez, C., Sanz, A., Puyal, E., Luna, M.J., Sanagustín, M.V., & Elboj, C. (2007). La convivencia en los centros educativos. Módulo 4: Convivencia profesores y alumnos. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. GORFISA. Zaragoza. Consultado el 23 de marzo de 2016 en [https://convivencia.files.wordpress.com/2008/10/cuento\\_contigo\\_mod4-209p1.pdf](https://convivencia.files.wordpress.com/2008/10/cuento_contigo_mod4-209p1.pdf)
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la Metodología de la Investigación Científica*. Córdoba, Argentina. Edit. Brujas.
- Gómez, S.A., & Gaymard, S. (2014). La percepción del clima escolar en dos institutos de educación secundaria durante la puesta en marcha de un programa de ayuda entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12 (2), 509-540.
- Gonczi, A., & Sydney, A. A. (1997). Enfoques de educación y capacitación basada en competencia: la experiencia australiana. En Monteiro, E.,

- Barbagelata, H., Mertens, L., Novick, M., Gallart, M.A., Jacinto, C., & Ruffier, J. (1997). Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas. Montevideo. Cinterfor.
- González, A. D., Fernández, T. G., & García, D. Á. (2015). ¿Qué medidas para la mejora de la convivencia se están desarrollando en los centros educativos?: una perspectiva desde dentro. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(3).
- González, E. (2012). Estudio de los conceptos de ciudadanía, identidades y cultura política en los libros de texto andaluces de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (26).
- González, F., Martín, E., Robaina, N. F., Río, C. J., Castro, R. P., & Gómez, M. (2015). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(2).
- González, P.J. (2005). Propuestas para afrontar algunas dificultades propias del área de Educación Física. *Quaderns Digitals*, (40). Consultado el 23 de junio de 2016 en <http://www.quadernsdigitals.net>
- González, V., & González, R.M. (2006). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 185-210.
- Graells, P. M. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3 c TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 2(1), 2.
- Grasso, L. (2006). *Encuestas: elementos para su diseño y análisis*. Córdoba, Argentina. Encuentro Grupo Editor.
- Grau, S., Gómez, C., & Perandones, T. M. (2009). La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa. *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES*", ISBN, 978-84.
- Guichot, V. (2012). Tolerancia, una virtud cívica clave en una educación para la ciudadanía activa, compleja e intercultural. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64(4), 35-47.

- Guillén, G.C., & Guil, B.R. (2000). *Psicología del Trabajo para las Relaciones Laborales*. Madrid, España: Ed. McGraw-Hill.
- Gutiérrez, J.A. (2005). *La formación permanente del profesorado su incidencia en la mejora de la calidad educativa: la realidad en el ámbito del Centro de Profesores Granada* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Gutiérrez, M., et al. (2007) Los proyectos pedagógicos de aula y la construcción de ciudadanía. Universidad tecnológica de Pereira. Colombia, 104-172.
- Guyton, E., & Farokhi, E. (1987). Relationships among academic performance, basic skills, subject matter knowledge and teaching skills of teacher education graduates. *Journal of Teacher Education*, 38 (5), 37-42.
- Guzmán, F. (2002). Asesor del programa de Cultura Ciudadana en Bogotá. Taller de Cultura Ciudadana y Mecanismos de regulación. La Universidad Tecnológica de Pereira.
- Hager, P., Gonczi, A., & Athanasou, J. (1994). General issues about assessment of competence. *Assessment and evaluation in higher education*, 19(1), 3-16.
- Hartmann, N. (2011). *Ética* (Vol. 435). Encuentro.
- Hayman, J. (1984). *Investigación y educación*. Barcelona. Paidós.
- Hernández, E., & Raulina, P. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: Un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 499-512.
- Hernández, F. (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.
- Hernández, M.A., & López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.
- Hernández, M.A. (2002). Reflexiones sobre la educación en el siglo XXI. La agresividad en la escuela. Ponencia presentada al *Congreso Internacional virtual de Educación* (2002). Universidad de las Islas Baleares (ISBN: 84- 7632-744-7).

- Hernández, M.A. (2004). *Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar* (Tesis doctoral) Universidad de Murcia, Murcia.
- Hernández, M<sup>a</sup>.A., Ros, R. (2014). Convivencia escolar. Análisis de buenas prácticas en la Región de Murcia. En Mirete, A.B., & Sánchez, M. (Ed.), *La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI* (pp. 179-188). Murcia, España: Editum.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Hirmas, C., & Eroles, D. (coords.) (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC/ Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe.
- Ho, A., Watkins, D., Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42, 143-169.
- Holaday, L. (2002). Stage development theory: A natural framework for understanding the mediation process. *Negotiation Journal*, 18 (3) ,191-210.
- Holly, P.J. (1988). El desarrollo curricular basado en la escuela. Entrevista realizada por miembros del departamento de didáctica e investigación educativa y del comportamiento de la Universidad de la laguna el 15 de Diciembre de 1988. No publicada.
- Horcajo, F. L. (2006). El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de educación*, 339, 177-194.
- Hueso, A., & Cascant, M.J. (2012). *Metodología y Técnicas Cuantitativas de investigación. Cuadernos docentes en procesos de desarrollo* (1). Universitat politècnica de valencia.
- I.N.C.E. (1998). *Diagnostico General del Sistema Educativo*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Ianni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, número 2, agosto–septiembre.

- Consultado el 10 de octubre de 2015. Disponible en <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>
- Ibarra, Ó. A. (2006). La función docente entre los compromisos éticos y la valoración social. Ponencia presentada en el encuentro Internacional sobre Evaluación, carrera y desarrollo profesional docente, (47).
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. In *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas* (pp. 231-244). Octaedro Editorial.
- Imbernón, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. (2002). Organización Mundial de la Salud 2002. OMS. Washington.
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García, J. M., Martínez, M. C., Estévez, E., & Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1).
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Intef). (2015). Convivencia participación y prevención de la discriminación y la violencia en las aulas. Formación presencial. Summer Courses. Cursos 2015. Consultado el 22 de Abril de 2016. Disponible en <http://educalab.es/intef/formacion/formacion-presencial/cursos-verano/cursos-2015>
- Intef. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2013). Marco común de competencia digital docente. V.2.0. Gobierno de España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado el 30 de marzo de 2016 en <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf/e8766a69-d9ba-43f2-afe9-f526f0b34859>.
- Intermón Oxfam (2009). *Pistas para cambiar la escuela*. Intermón Oxfam Editorial. Consultado el 13 de agosto de 2015. Disponible en

- [https://books.google.es/books?id=4D6HLj9RjcsC&dq=modelo+de+ciudadania+humanista+en+educaci%C3%B3n&hl=es&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.es/books?id=4D6HLj9RjcsC&dq=modelo+de+ciudadania+humanista+en+educaci%C3%B3n&hl=es&source=gbs_navlinks_s)
- Ion, G., & Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15(2).
- Irizar, L.B. (2007). *Humanismo cívico: sus nudos conceptuales (II)*. Universidad Sergio Arboleda. Bogota (Colombia) 7 (13) 211-224.
- Jares, R. (2006). Conflictos y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de Educación*, 339, 467-491.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado* (44), 79-92.
- Jauregi, P. A., & Echeberria, P. A. (2009). Aprender a convivir: un reto en la educación secundaria obligatoria. *Educación y diversidad= Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, (3), 61-105.
- Jiménez, M. (2011). El análisis teórico de la función docente. *Pedagogía Magna*, (11), 421-433.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1984). Building acceptance of differences between handicapped and nonhandicapped students. The effects of cooperative and individualistic instruction. *Journal Social Psychology*, 122, 257-267.
- Karahan, T. F., Yalcin, B. M., & Erbaş, M. M. (2014). The Beliefs, Attitudes and Views of University Students about Anger and the Effects of Cognitive Behavioral Therapy-Oriented Anger Control and Anxiety Management Programs on Their Anger Management Skill Levels. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(6), 2071-2082.
- Kerlinger, F.N. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México. Nueva Editorial Interamericana. Capítulo número 8 ("Investigación experimental y no experimental").
- Krauskopf, D., & Maddaleno, M. (2006). Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares.
- Landeta, J. (1999). *Análisis de datos. Etapa exploratoria*. Madrid. Pirámide.

- Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.
- Larrañeta, A. (2013, 18, 03). Al menos cuarenta colegios han sido juzgados ya en España por obviar casos de acoso escolar. *20 Minutos*. Consultado el 12 de septiembre de 2015. Disponible en <http://www.20minutos.es/noticia/1741682/0/colegios/juzgados/acoso-escolar/>
- Larrañeta, A. (2015,25, 12). Alan, un menor transexual de Barcelona que logró cambiar su DNI, se suicida por acoso. *20 Minutos*. Consultado el 28 de diciembre de 2015. Disponible en <http://www.20minutos.es/noticia/2637763/0/alan-adolescente-transexual/suicidio/acoso/>
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal. Guerin.
- Latorre, Á. L., & Grau, E. M. (2001). *Educación para la tolerancia: programa de prevención de conductas agresivas y violentas en el aula*. Desclée de Brouwer.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise.
- Lemoyne, G. (1898, republicado en 1917). *Memorias biográficas de Juan Bosco*. Scuola Tipografica Salesiana, Turín.
- León, B., Gozalo, M., & Polo, M. I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 23-35.
- León, P. (2015, 10 de Junio) *El país*. Detenidos tres menores por acoso escolar en un instituto de pinto. *El país*. Recuperado el 12 de septiembre de 2015, en [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2015/06/10/madrid/1433928467\\_387409.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2015/06/10/madrid/1433928467_387409.html)
- Ley 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenamiento General del Sistema Educativo. Publicado en B.O.E. nº238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley 1/2013, de 15 de febrero, de autoridad docente de la región de Murcia. Publicado en B.O.R.M, nº41 del 19 de febrero de 2013.
- Ley 14/1970 de 4 de agosto, general de educación y financiamiento de la reforma educativa. Publicado en BOE nº 187, del 6 de agosto de 1970.



Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. Publicado en BOE nº287, del 1 de diciembre de 2005.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Publicado en el BOE nº 313 del 29 de diciembre de 2004.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Publicado en BOE, nº 307, el 24 de diciembre de 2002. Consultado el 16 de marzo de 2016 en <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Publicado en B.O.E, nº 106 de 4 de mayo de 2006.

Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Publicado en BOE, nº 89, el 13 de abril de 2007. Consultado el 16 de marzo de 2016 en <https://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación. Publicado en BOE nº 106 del 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicado en BOE, nº 295, el 10 de diciembre de 2013. Consultado el 16 de marzo de 2016 en <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Liston, D.P., & Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Llamas, C. C., & Olmos, J. S. (2013). La mediación: herramienta para la gestión de conflictos en la escuela. *Revista de Educación Social*, (16). Consultado el 23 de marzo de 2016 en [http://www.eduso.net/res/pdf/16/media\\_res\\_16.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/16/media_res_16.pdf)

López, A., & Domínguez, J. (2009). La formación del profesorado como factor clave en el éxito de la convivencia educativa. Actas do X Congreso *Internacional Galego- Portuges de Psicopedagogia*. Braga: Universidad do Minho.

- López, N., & Sandoval, I. (2006). Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. *Sistema Virtual de Biblioteca de la Universidad de Guadalajara*.
- Luhmann, N., De Giorgi, R., Villalobos, C., & Pérez, M. R. (1998). *Teoría de la sociedad*. México DF: Triana.
- Madow, L. (1972). *Anger: How to recognize and cope with it*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Magendzo, A. (1996). Discriminaciones en la educación: Un tema insoslayable para la educación democrática. Documento presentado en el Seminario: "Prejuicios, estereotipos y discriminaciones en la educación", Santiago, junio 18.
- Manifiesto 2.000:  
[http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/sp\\_manifeste.htm](http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/sp_manifeste.htm)
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marchesi, A. (1999). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. *Desarrollo psicológico y educación*, 3, 21-43.
- Marchesi, A. (2006). El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual. *Los sentidos de la educación, Revista PReLac*, (2), 54-69.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Barcelona, Alianza Editorial.
- Marchesi, A., & Pérez, E. M<sup>a</sup>. (2004). La situación profesional de los docentes. Centro de Innovación Educativa CIE-FUHEM.
- Marmo, C. E. C. (2011). Vigotsky y Freire dialogan a través de los participantes de una comunidad virtual latinoamericana de convivencia escolar/The dialogue of Vigotsky and Freire through the participants in a latinoamerican virtual community of school "convivencia". *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(4).
- Márquez, A., Antanuez, C., Alejo, O., Marycela, J., & Salgado Salgado, J. A. (2014). *Los problemas de convivencia escolar y su incidencia en el rendimiento académico de los/as estudiantes del Segundo Ciclo de Educación Básica de cuatro Centros Educativos, pertenecientes al*

- Distrito 12-10, del municipio de San Miguel, departamento de San Miguel* (Doctoral dissertation). Universidad de El Salvador.
- Marshall, TH., & Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Martín, J., Martínez, R., & Díaz, M. J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Ministerio de Educación.
- Martín, R. (2005). Las nuevas tecnologías en la educación. *Fundación AUNA*, (5).
- Martínez, A. (s.f.). Educación emocional docente, factor clave para la promoción de la convivencia en el aula. Consultado el 23 de marzo de 2016 en <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113533&id=113533>
- Martínez, J. C., Carpio, M. L. O., & Sianes, A. (2012). La Educación para el Desarrollo bajo la perspectiva de ciudadanía global en la práctica docente universitaria: experiencia en un campus tecnológico. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(2), 89-100.
- Martínez, J. M. A. (2013). Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del psicólogo*, 34(1), 65-73.
- Martínez, M., Buxarrais, M.R., & Esteban, F. (2002). La Universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.
- Martínez, R. M. H., de Viguera, M. D. C. G., & Ordóñez, B. Q. (2015). LA Contextualización de la imagen en la educación en valores para la evaluación de competencias. *Aula de Encuentro*, 1(17).
- Mateo, L (2010) La violencia escolar entre iguales en Educación Primaria. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 7.
- McClelland, S.B. (1994). Training need assessment data-gathering Methods: Part 1, Survey Questionnaires. *Journal of European Industrial Training*, 18 (1), 2-6.
- McCormack, A. (1997). Classroom Management Problemas, Strategies and

- Influences in Physical Education. *European Physical Education Review*, 3 (2), 102-115.
- MEC (2006). Ley Orgánica de educación (LOE): Ley Orgánica 1/2006 de 3 de Mayo (B.O.E. del 4 de mayo de 2006).
- Méndez, D. (2012). El aprendizaje cooperativo y la enseñanza tradicional en el aprendizaje de la física. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (27), 179-200.
- Merrett, F., & Wheldall, K. (1993). ¿How do teachers learn to manage classroom behaviour?. A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management. *Educational Studies*, 19(1), 91-106
- Mesa, M.L.M. (2000). La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado* 4 (1), 75-96.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerio de Educación (MEC). (2010). Pacto social y político por la educación. Consultado el 27 de Noviembre de 2015. Disponible en [http://firgoa.usc.es/drupal/files/Pacto\\_Educacion.pdf](http://firgoa.usc.es/drupal/files/Pacto_Educacion.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2003). Política de Convivencia Escolar. 2 ed., Santiago, p. 3.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). Plan para la promoción y mejora de la convivencia escolar. Consultado el 23 de junio de 2016 en <http://www.convivencia.mec.es/planconv>.
- Ministerio de Educación y UNESCO. (2005). Primer estudio nacional de convivencia escolar. La opinión de Estudiantes y Docentes. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo.
- Ministerio de educación, ciencia y deporte (2014). Estadística de la educación. Últimos resultados detallados del 2012-2013. <http://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Educacion/Profesorado/Profesorado/2012-2013RD/RegGen&file=pcaxis&l=s0>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte & Centro Nacional de

- Innovación e Investigación Educativa (2016). Borrador del Plan Estratégico de Convivencia escolar (2016-2020).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). Datos y cifras. Curso escolar 2015/2016. Recuperado el 7 de Marzo, de 2016 en <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). El ministerio de Educación, Cultura y Deporte presenta el borrador del Plan Estratégico de Convivencia Escolar con más de 70 medidas. Consultado el 11 de Marzo de 2016. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2016/01/20160122-conv.html>
- Ministerio de interior y de justicia. (2010). Programa Nacional Centros de Convivencia Ciudadana. ¿Qué es la Convivencia?. Consultado el 26 de enero de 2016. Disponible en <http://www.programanacionalccc.gov.co/paginas.aspx?id=8>
- Molina, B. I. O. (2011). Violencia escolar: la mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 369-382.
- Monclús, A. (2005). La violencia escolar: Perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 13-32.
- Monclús, A., & Saban, C. (2006). *La violencia escolar: actuaciones y propuestas a nivel internacional*. Mataró (Barcelona): Davinci.
- Mora, J., E.M. (2014,12 de Marzo) Consternación por la muerte de una niña que sufría bullying. *El mundo*. Consultado el 12 de septiembre de 2015. Disponible en <http://www.elmundo.es/baleares/2014/03/12/5320286a268e3ed03a8b456d.html>
- Morales, J. F., & Jiménez, S. Y. (1999). *El grupo y sus conflictos* (29). Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. Cuenca.
- Morales, M. S. (2013). La educación social en la escuela. Convivencia, violencia y resolución de conflictos. *Revista CADUP*.

- Morales, P. (2012). Tipos de variables y sus implicaciones en el diseño de una investigación. *Madrid: Universidad Pontificia Comillas.*
- Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Revista de curriculum y formación del profesorado, 14(2), 241-255.*
- Morillas, M. D. (2006). *Competencias para la Ciudadanía. Reflexión, decisión, acción. Materiales 12-16 para Educación Secundaria.* Madrid, Narcea.
- Morueta, R. T., & Vélez, S. C. (2016). Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (España). *Educación XX1, 19(2).*
- Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (2011). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico.
- Munné, M., & Mac-Cragh, P. (2006): *Els 10 principis de la cultura de la mediació.* Barcelona, Graó.
- Muñoz, E. J. G., Muñoz, J. M., Espitia, E. A. P., & Escobar, M. I. M. (2014). La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural. *Plumilla Educativa, (13).*
- Muñoz, F. (2000). *Adolescencia y agresividad* (Tesis doctoral). Facultad de psicología. Universidad complutense, Madrid.
- Muñoz, G. (2005) Impacto de las pantallas, televisión, ordenador y videojuegos. *Pdiatr integral IX (9), 697-706.*
- Muñoz, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3), 115-136.*
- Muñoz, M. L. A. (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de convivencia escolar y enfoque de derechos humanos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 14(3), 1-18.*
- Muñoz, M. T., Lucero, B. A., Cornejo, C. A., Muñoz, P. A., & Araya, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa

- inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(2), 16-32.
- Muñoz, T.G. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Espanha: Almenjandrelo.
- Murillo, F. J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (339), 48-51.
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Murillo, F.J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 1, (1).
- Murillo, O. (2009). Hacia un estilo de disciplina desintoxicado. *Revista de Actualidades Investigativas en Educación*, 9(1). Consultado el 15 de septiembre de 2015. Disponible en <http://revista.inie.ucr.ac.cr/ediciones/controlador/Article/accion/show/articulo/hacia-unestilo-disciplinario-desintoxicado.html>
- Musitu, G., Estévez, E., Jiménez, T., & Herrero, J. (2007). Familia y conducta delictiva y violenta en la adolescencia. En S. Yubero, Larrañaga, E. y Blanco, A. (Coord.), *Convivir con la violencia* (pp. 135-150). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Narejo, N., & Salazar, M. (2002). Vías para abordar los conflictos en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4).
- Nieva, E. (2008). *Los problemas a los que se enfrenta el docente al integrar la tecnología en el aula en educación secundaria* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Níkleva, D. G. (2012). Educación para la convivencia intercultural. *Arbor*, 188(757), 991-999.
- Noroño, N.V., Cruz, R., Cadalso, R., & Fernández, O. (2002). Influencia del medio familiar en niños con conductas agresivas. *Rev. cubana Pediatr* 74 (2) 138-144.
- Nova, A. P. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de

- competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 67-80.
- Nóvoa, A. (2009). Educación 2021: para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de educación*, (49), 181-199.
- Nuevo, R., Montorio, I., Márquez, M., Izal, M. y Losada, A. (2004). Análisis del fenómeno de la preocupación en personas mayores. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 337-355.
- O' Moore, A.M., & Minton, S.J. (2005). An evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools. *Aggressive Behaviour*, 31, 609-622.
- O'Shea, K. (2003) *Glosario de términos de la Educación para la Ciudadanía Democrática*. Consultado el 3 de Noviembre de 2015. Disponible en <http://www.educacionciudadania.mec.es/recursos.html>.
- Observatorio Internacional de la Violencia en la Escuela (s.f.). Consultado el 10 de Febrero de 2014. Disponible en [http://violencesetpreventiondesviolences.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=110&Itemid=515&lang=es](http://violencesetpreventiondesviolences.org/index.php?option=com_content&view=article&id=110&Itemid=515&lang=es)
- Observatorio para la convivencia escolar de Cantabria (2006). Estudio de conductas, clima escolar y convivencia en los centros educativos de Cantabria. 2006. Recuperado el 3 de junio de 2016 en [https://www.educantabria.es/docs/info\\_institucional/publicaciones/2006/Convivencia.pdf?phpMyAdmin=DxoCAdbIc%2CANuNIkvc-WZcMiFvc](https://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2006/Convivencia.pdf?phpMyAdmin=DxoCAdbIc%2CANuNIkvc-WZcMiFvc).
- OCDE. (2001). *Schooling for tomorrow. What School for Future? Education and Skills*. París, OCDE.
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Recuperado el 18 de agosto de 2015 en [www.oecd.org/edu/statistics/deseeco](http://www.oecd.org/edu/statistics/deseeco) Consultado el 12 de Abril de 2010.
- OECD. (2001) "The Definition and Selection of Key Competencies". Paris. OECD.



- OEI & Secretaría general iberoamericana. (2008). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, Madrid, OEI.
- Ojeda, R (2012). Cuestionario sobre la convivencia para profesoras y profesores. Consultado el 2 de noviembre de 2012. Disponible en [http://www.google.es/webhp?source=search\\_app#hl=es&site=webhp&q=Cuestionario+de+convivencia%2C+Rita+ojeda%2C+a%C3%B1o&oq=Cuestionario+de+convivencia%2C+Rita+ojeda%2C+a%C3%B1o&gs\\_l=erp.12...40260.40863.9.43892.2.2.0.0.0.0.161.303.0j2.2.0...0.0...1c.1.5.serp.-xHJJK5KDrA&bav=on.2,or.r\\_gc.r\\_pw.&fp=30182636d314ba82&biw=1366&bih=667](http://www.google.es/webhp?source=search_app#hl=es&site=webhp&q=Cuestionario+de+convivencia%2C+Rita+ojeda%2C+a%C3%B1o&oq=Cuestionario+de+convivencia%2C+Rita+ojeda%2C+a%C3%B1o&gs_l=erp.12...40260.40863.9.43892.2.2.0.0.0.0.161.303.0j2.2.0...0.0...1c.1.5.serp.-xHJJK5KDrA&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.&fp=30182636d314ba82&biw=1366&bih=667)
- Oliva, A., & Parra, A. (2004). *Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia*. Madrid: Pearson Educación.
- Olmedilla, J. M. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de educación*, (18), 189-206.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program. In: Pepler D, Rubin K (Eds): *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 411-448.
- Oñate, A., & Piñuel, I. (2007). Acoso y violencia escolar en España. *Informe Cisneros X. IIEDDI. Madrid*.
- Orden de 19 de octubre de 2006, por la que se crea el observatorio para la convivencia escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Publicado en BORM nº253, del 2 de noviembre de 2006.
- Orden de 20 febrero de 2006, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar. Publicado en el BORM nº 51 del 2 de marzo de 2006.
- Orden de 25 de julio de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se adscribe el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar, a la Dirección

- General de Ordenación Académica. Publicado en el BORM nº184 del 10 de agosto de 2006.
- Orden de 31 de marzo de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el plan de convivencia de los centros docentes. Publicado en la DOGV nº 5.255 del 10 de mayo de 2006.
- Orden de 6 de Mayo de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se crea el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Especifico de Convivencia Escolar, dependiente de la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad. Publicado en el BORM nº157 del 9 de Julio de 2002.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2016). Curso sobre convivencia escolar. Educar en la convivencia para prevenir la violencia y aprender a vivir juntos. Consultado el 22 de Abril, de 2016. Disponible en <http://www.oei.es/cursoconvivencia/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, United Nations. Consultado el 15 de Noviembre de 2015. Disponible en <http://www.temoa.info/es/node/19618>
- Organización Mundial de la Salud. (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Ginebra: OMS.
- Orozco, D. (2007). Programas y proyectos educativos para la prevención de la violencia escolar en la región centroamericana. Coordinación educativa y cultural centroamericana (CECC).
- Ortega, J. (2014). El tema de nuestro tiempo. *Revista de Filosofía*, 42(3).
- Ortega, J. I., & González, D. L. (2015). Efectos negativos de las TIC en la escuela de la era digital. Caso: impacto del cyberbullying en el rendimiento académico, una aproximación conceptual. *Coeditores*, 73.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2005). Educar la Convivencia para Prevenir la Violencia. Cuestionario sobre convivencia escolar para profesores y profesoras. Consultado el 2 de noviembre de 2011. Disponible en [http://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/alum\\_profes\\_nicaraguaortega\\_delrio-20055p.pdf](http://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/alum_profes_nicaraguaortega_delrio-20055p.pdf)
- Ortega, R. (2004). Convivencia y riesgo de violencia escolar en Managua y su área metropolitana. Presentación de la investigación e informe breve de

- resultados. *España: Universidad de Córdoba.*
- Ortega, R. (2006). Programas dirigidos a los alumnos. En Serrano, A (Eds.), *Acoso y violencia en las escuelas. Como detectar, prevenir y resolver el Bullying*, 243-264. Barcelona: Ariel.
- Ortega, R. (2007). Competencias para la convivencia y las relaciones sociales. *Cuadernos de pedagogía*, 370, 32-35.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención* (6). Ministerio de educación.
- Ortega, R. (Dir.). (2008). *10 ideas clave. Disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Graó
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2000). Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: ANDAVE. 15.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar: estrategias de prevención*. Barcelona. Graó
- Ortega, R., & Del Rey. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). *Revista de educación*, 324, 253-270.
- Ortega, R., Fernández, I., & Del Rey, R. (2002). Abordar la Violencia en las Escuelas: Un Informe de España.
- Ortega, R; Mora, J.A., & Mora, J. (1995). Proyecto de investigación sobre intimidación y maltrato entre escolares. Cuestionario para profesores. Consultado el 2 de noviembre de 2011. Disponible en [http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/intimidacion\\_02.pdf](http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/intimidacion_02.pdf)
- Osorio, R.A. (2001). El cuestionario. En Universidad de Antioquia Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Centro de Estudios de Opinión. Consultado el 20 de febrero de 2013. Disponible en <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1498/1155>
- Páez, G. (1990). *Sociología sistemática*, Bogotá, USTA.
- Palomero, J. E., & Fernández, M. R. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (44), 15-35.
- Parra, J., García, M<sup>a</sup>. P., Gomariz, M<sup>a</sup>. A., & Hernández, M<sup>a</sup>.A. (2014). Implicación de las familias en los Consejos Escolares de los centros.

- En Ministerio de Educación, Cultura y deporte. (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (149-165). España: Secretaría General Técnica.
- Parra, J., García, M<sup>a</sup>. P., Gomariz, M<sup>a</sup>. A., & Hernández, M<sup>a</sup>.A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Ministerio de Educación, Cultura y deporte. (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp.127-145). España: Secretaría General Técnica.
- Patel, V., & Hope, T. (1993). Aggressive behavior in elderly people with dementia: A review. *Int J Geriatr Psychiatry*, 8, 457-472.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14 (1), 67-80.
- Pearson, K. (1978). *The History of Statistics in the 17 th and 18 th Centuries*. Edited by E.S. Pearson. New York: MacMillan.
- Peiró, S. (2008). *Multiculturalidad escolar y convivencia educativa*. Editorial Club Universitario.
- Peluffo, M. B., & Knust, R. (2009). Aproximación a la educación universitaria por competencias en América Latina: ¿una «fata morgana» o un modelo factible para la realidad latinoamericana?. Consultado el 23 de Enero de 2016, en [https://alcuenacional.files.wordpress.com/2011/12/competencias\\_peluffo.pdf](https://alcuenacional.files.wordpress.com/2011/12/competencias_peluffo.pdf)
- Penalva, A., Hernández, M.A., & Guerrero, C. (2014). Percepción de los expertos de la necesidad de la formación del profesorado en convivencia. *Revista Fuentes*, 15, 281-304.
- Penalva, A., Hernández, M.Á., & Guerrero, C. (2014). The content validity in the design of a questionnaire on school coexistence. *Procedia- Social and behavioral sciences*. 132,295-301. ISSN: 1877-0428.
- Peña, J. (2003). La ciudadanía. En A. Arteta y Otros. (Eds.): *Teoría política: poder, moral, democracia*, (pp. 215-245). Madrid: Alianza Editorial.
- Peñalva, A., & Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre Educación*, 18, 37- 57.

- Pereira, M.G., & Smith, T.E. (2003). Collaborative family health care: GAT practitioners think? *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 283-299.
- Pérez, A. I. (2010). Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 37-60.
- Pérez, A., Ramos, G., & Serrano, M. (2016). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar. Algunos indicadores. *Educación*, 52 (1), 51-70.
- Pérez, C. P. (1996). La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas. *Revista de educación*, (310), 361-378.
- Pérez, G. (1997). *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid: Editorial Popular.
- Pérez, M.C., Gázquez, J.J., Mercader, I., Molero, M.M. & García, M.M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(3), 401-412.
- Pérez, M.D.C, Álvarez, J. A., Molero, M. D. M., Gázquez, J. J., & Vicente, M. A. L. (2015). Violencia Escolar y Rendimiento Académico (VERA): aplicación de realidad aumentada. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 1(2).
- Pérez, M<sup>a</sup>.C., Yuste, N., Lucas, F., & Fajardo, M. I. (2008). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1 (3), 2.
- Pérez, N., Filella, G., Bisquerra, R., & Alegre, A. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*, (5<sup>a</sup> ed.). Editorial Graó. Barcelona.

- Pescador, J. E. P., Domínguez, M. R. F., & Rosario, M. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 44(44), 15-35.
- Pestaña, P. (2004). Aproximación conceptual al mundo de los valores. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 5.
- Petrulytė, A. (2015). Psichologo veiklos prioritetai įtraukiojo ugdymo kontekste. *Pedagogika*, 18(2).
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Pineda, J. A. (2013). *El conflicto y la convivencia: experimentación de un ámbito de investigación escolar y análisis del desarrollo profesional docente* (Doctoral dissertation). Universidad de Sevilla.
- Pineda, J. A., & Pérez, F. F. G. (2014). Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales*, 18.
- Pinto, M. (2014, 13, 4). Electronic content management skills [web log post]. Consultado el 23 de agosto de 2015. Disponible de [http://www.mariapinto.es/e-coms/ini\\_inves.htm#](http://www.mariapinto.es/e-coms/ini_inves.htm#)
- Piñeyro, M.L. (2004). El malestar docente. *El Observatorio Ciudadano de la Educación*.
- Piñol, M. R. E. (2006). *La autoridad del profesor: qué es la autoridad y cómo se adquiere*. WK Educación.
- Planas, J.A. (2013, 28,11). La importancia de la formación del profesorado [Web log post]. Consultado en <http://www.blogcanaleducacion.es/la-importancia-de-la-formacion-del-profesorado/>
- Porlán, R., & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Povedano, A., Hendry, L.B., Ramos, M.J. & Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychological Intervention*, 20(1), 5-12.
- Programa de competencia social i mediación escolar. (2008). Govern de les Illes Balears. Conselleria d'Educació I Cultura. Consultado el 27 de

Noviembre de 2015. Disponible en <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI30888&id=30888> y en <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI30888&id=30888>

Proyecto Educativo Institucional. (2011). *Centro de Formación Técnica ENAC*. Ed: ENAC.

Quijano, A.M. (2007). *Las competencias comunicativas en la solución de conflictos en el aula* (Trabajo fin de grado). Universidad Tecnológica. Facultad de ciencias de la educación. Pereira.

Quintana, J. M. (2005). *La educación en valores y otras cuestiones pedagógicas*. Barcelona: PPU.

Raga, L. G., & Martín, R. L. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de educación*, (356), 531-555.

Rawls, J. (1993). *Teoría de la justicia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

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

RD 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares (Vigente hasta el 11 de Marzo de 2013). Publicado en BORM nº 252 de 2 de Noviembre de 2005.

RD 276/2007, de 3 de agosto, por el que se regula el Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Publicado en BORM nº186 del 13 de agosto de 2007.

RD 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros. Publicado en BOE nº 131 de 02 de Junio de 1995.

RD n. °16/2016, de 9 de mayo, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Publicado en BORM nº59 de 11 de Marzo de 2016.

- Real Academia de la Lengua Española. (2012) .22.ª Edición y las enmiendas incorporadas hasta 2012.
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23ª ed.). Madrid, España: Autor.
- Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea. L 394/10, de 30 del 12 de 2006.
- Resolución de 28 de septiembre de 2009, de la dirección general de ordenación académica, sobre aspectos relativos a la aplicación de las normas de convivencia escolar. Publicado en BORM nº 241, del 19 de octubre de 2009.
- Resolución de 4 de abril de 2006 por la que se dictan instrucciones en relación con la situación de acoso escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares. Publicado en el BORM nº 92 del 22 de abril de 2006.
- Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas, de 19 de noviembre de 1998, A/RES/53/25.
- Rigby, K., Smith, P. K., & Pepler, D. (2004). *Working to prevent school bullying: key issues* (Doctoral dissertation) Cambridge University Press.
- Ríos, J.M., & Gómez, E.R. (2013). Relación entre competencias básicas de los estudiantes y competencias del profesorado. *Revista fuentes 14*, 209-230.
- Rivas, J. I. R. (2011). Convivencia escolar: Programa Sociescuela. *ACLPPinforma*, (25), 23-24.
- Robbins, S. P., & De Cenzo, D. A. (2009). *Fundamentos de administración: conceptos esenciales y aplicaciones*. Pearson Educación.
- Rodríguez, C., & Díez, E.J. (2014). Conocimiento y competencias básicas en la formación inicial de maestras y maestros. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (1) 383- 396.



- Rodríguez, G. P. (2014). Hacia un modelo integral de ciudadanía. El debate liberal-comunitarista y los retos del republicanismo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 18(63).
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe, Málaga.
- Rodríguez, J. A. G. (2005). *La formación permanente del profesorado, su incidencia en la mejora de la calidad educativa: la realidad en el ámbito del Centro del Profesorado Granada 2* (tesis doctoral). Editorial Universidad de Granada.
- Rodríguez, J. R. (2015). Ciudad educadora. Una perspectiva política desde la complejidad. *Revista Urbano*, 10(16), 29-49.
- Rodríguez, M. Del barrio, V., & Carrasco, M.A. (2009). Consistencia interparental y su relación con la agresión y la sintomatología depresiva en niños y adolescentes. *Revista de psicopatología y psicología clínica*. 14 (1) 51-60.
- Rodríguez, M.C. (2008). *Material de Seminario de Tesis*. (Guía Para Diseñar Proyectos de Investigación de Tesis) del Doctorado en Estudios Fiscales de la FCA de la UAS.
- Rodríguez, O. E., Heredia, H. R., & Marín, J. E. (2015). Juegos tradicionales como estrategia metodológica para disminuir las actitudes agresivas en los estudiantes de los cursos A y B del grado quinto del Colegio IED Marco Tulio Fernández sede D jornada mañana.
- Rodríguez, P. A. C. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, (2), 263-278.
- Rojas, M. (2010, 28 de enero). La investigación del acoso escolar en: Europa, Asia, América y Oceanía (América Latina, especial mención) [Web log post]. Consultado el 15 de Mayo de 2015. Disponible en <http://amnistia.me/profiles/blogs/la-investigacion-del-acoso>
- Román, L. B. V., & Leyva, F. A. R. (2011). Diversidad y convivencia intercultural en estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena de México, Unidad Mochicahui. *Ra Ximhai*, 7(3), 427-436.
- Romero, C. G. (2005). Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la

- praxis. *Puntos de vista*, (1), 7-31.
- Rovira, J. M. P. (2012). La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores. *J. Rovira, I. Doménech, M. Gijón, X. Martín, L. Rubio, Trilla, J. (Eds.) Cultura moral y education*, 65-85.
- Rubinelli, M. L. (2006). La convivencia como proceso de construcción de acuerdos, desde una moral emergente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (30), 177-185.
- Rubio, J. A. R., & Pérez, E. H. (2015). Renovación pedagógica en la sociedad del conocimiento. Nuevos retos para el profesorado universitario. *Revista de Educación a Distancia*, (6DU).
- Rué, J. (2007). El Disseny de les titulacions per competències. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Docencia Universitaria, Barcelona.
- Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, J. I., & Ispuzua, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, L. (2014). *El sociograma como instrumento de evaluación del clima de aula*. (Tesis fin de grado). Universidad Pública de Navarra. España.
- Ruiz, R. O. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. In *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 29-48). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ryle, G. (1967). *El concepto de lo mental*. Buenos Aires, Paidós.
- Saavedra, E., Villalta, M., & Muñoz, M. T. (2015). Violencia escolar: la mirada de los docentes. *LÍMITE Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 2(15), 39-60.
- Salazar, M. V., & Herrera, M. T. (2007). La representación social de los valores en el ámbito educativo. *Investigación y Postgrado*, 22(1).
- Salcedo, M. A. (2008). Una reflexión crítica sobre ciudad educadora. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 6(2), 91-107.
- Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la

- adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Salinas, J. (1999). Criterios generales para la utilización e integración curricular de los medios. En Cabero, J. (Ed.). *Tecnología educativa*. Síntesis Educación. Madrid, 107-130.
- Sallan, J. G. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108.
- Sallán, J. G., Ceacero, D. C., Vicario, A. D., Gómez, D. R., Juan, M. M., Andrés, M. J. B., & Juncosa, B. S. (2014). Estudio sobre los usos y abusos de las tecnologías de la información y la comunicación en adolescentes. *Seguridad y Medio ambiente*, (135), 18-29.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of adolescence*, 22(4), 453-459.
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. M. (1996). ¿How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22(2), 99-109.
- Sampieri, R. H., Fernández, C., & Lucio, P. B. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. S.A. Mcgraw-Hill / Interamericana de España.
- Sánchez, A. (2009). *Acoso Escolar y convivencia en las aulas. Manual de prevención e intervención*. Ed. Formación Alcalá. Jaén.
- Sánchez, C., & Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en acoso escolar: Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 22 (2), 137-149.
- Sánchez, J. C., Villarreal, M. E., Ávila, M. E., Vera, A., & Musitu, G. (2014). Contextos de socialización y consumo de drogas ilegales en adolescentes escolarizados. *Psychosocial Intervention*, 23(1), 69-78.
- Sánchez, J. D. R. (2013). *La creatividad y el desarrollo de las inteligencias múltiples en los niños/as del 5to y 6to años de educación básica de la escuela fiscal "francisco flor" del cantón Ambato*. (Trabajo de graduación). Universidad Técnica de Ambato, facultad de ciencias humanas y de la educación. Ambato.
- Sánchez, S. (2009). La formación permanente del profesorado centrada en la

- escuela. Análisis de su funcionamiento. Universidad autónoma de Barcelona.
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: an interpretative approach. *Academy of Management Journal*, 43 (1), 9-25.
- Sanoja, A. (2002) *Formación Permanente*. Caracas: MECD.
- Santamaría, J. A. (2015). Propuesta pedagógica para disminuir la agresividad en los estudiantes del Colegio República de Colombia del ciclo 1 de la jornada nocturna a través de los juegos tradicionales.
- Santesmases, M. (2009). *Diseño y análisis de encuestas en investigación social y de mercados, Dyane versión 4*. Madrid España. Editorial Pirámide.
- Santiago, A.M. (2014). *Convivencia escolar y participación familiar*. (Trabajo fin de grado). Universidad de Sevilla. España.
- Santiago, M. J., Otero, J. M., Castro, C., & Villardefrancos, E. (2008). Estrés laboral en profesores de enseñanza secundaria: examinando el papel de las conductas y/o actitudes problemáticas de los alumnos y la dificultad percibida en el manejo de conflictos. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 39-50.
- Santibañez, L. (2008). *Violencia escolar: las consecuencias que tiene para la convivencia escolar los actos violentos vividos dentro y en los entornos del establecimiento escolar* (Tesis Doctoral dissertation). Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Scheler, M. (2004). *El puesto del hombre en el cosmos*. Losada. Buenos aires.
- Seijo, J. C. T., & Olmedilla, J. M. M. (2007). *Convivencia y disciplina en la escuela: El aprendizaje de la democracia*. Madrid, Alianza Editorial.
- Sekulovic, C. R. (2004). *Intimidación entre estudiantes: cómo identificarlos y cómo atenderlos*. Lom Ediciones, Chile.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Ariel
- Serrano, A., & Iborra, I. (2005). *Informe Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Goaprint. 9.

- Sharp, S., Smith, P. K., & Smith, P. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
- Sierra, B. (2003). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Thomson.
- Sime, L. (2012). Las relaciones interpersonales en la educación desde el paradigma de la convivencia. *Educación*, 16(30), 41-52.
- Sindic de Greuges de Catalunya. (2006). Informe extraordinario Diciembre 2006. Convivencia y conflictos en los centros educativos. Recuperado el 10 de junio de 2016 en [http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2168/48\\_Bullying\\_castelladefintiu.pdf](http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2168/48_Bullying_castelladefintiu.pdf).
- Sisto, V. (2012). Análisis del Discurso y Psicología: A Veinte años de la Revolución Discursiva. *Revista de Psicología* 21(1), 185-208.
- Slapak, S., Sautu, R., Cervone, N., Luzzi, A.M., Moraleja, N., Padawer, M., Ramos, L., Rodríguez Nuñez, M.V., D'Onofrio, M.G., & Martínez-Mendoza, R. (2000). El papel de la educación en la socialización de niños con problemas de conducta. *Psico-logos*, 10, 5-17.
- Smith, B.O., & Enis, R.H. (1971). *Lenguaje y conceptos en la educación*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Smith, J.D., Schneider, H., Smith, P.K., & Ananiadau, K. (2004). The effectiveness of Whole-School Antibullying Program: A Synthesis of Evaluation Research. *School Psychology Review*, 33 (4), 547-560.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. *School bullying: Insights and perspectives*, 1-19.
- Snyder, K. V., Kymissis, P., & Kessler, K. (1999). Anger management for adolescents efficacy of brief group therapy. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 1409-1416.
- Stevens, V, Bourdeaudhuij, L., & van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: an evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 195-210.

- Suárez, L. A., Delgado, A. O., & Jiménez, A. M. L. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, 23 (1), 153-159.
- Suárez, O. E. (2008). La mediación y la visión positiva del conflicto en el aula, marco para una pedagogía de la convivencia. *Diversitas*, 4 (1), 187-199.
- Taylor, CH. (2002). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Teijón, A. T., & Cifre, J. (2011). El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa " Barcelona, Aula de Ciudadanía". *Revista de educación*, (1), 225-242.
- Tello, C. G. (2006). Formación permanente de educadores desafíos latinoamericanos. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 13(1), 407-412.
- Torrego, J. C., & Martínez, C. (2014). Claves para el Desarrollo del Plan de Convivencia en los Centros Educativos desde una Perspectiva Integral. *Qualitative Research in Education (2014-6418)*, 3(1).
- Torrego, J.C., & Moreno, J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*, Madrid, Alianza ensayo.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers. Approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad. Consultado el 4 de abril de 2016. Disponible en <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/VALORES/Resolucin%20Pacfica%20de%20Conflictos.pdf>
- Uam, A. R. (2014). Gestión pedagógica del docente y dimensión axiológica del conocimiento. *Dialógica*, 11(1), 111-132.
- Un nuevo caso de acoso escolar en el colegio Suizo de Madrid (2001, 29 De Abril) La Razón. es. Consultado el 12 de septiembre de 2015. Disponible en <http://www.larazon.es/3766-un-nuevo-caso-de-acoso>

escolar-en-el-colegio-suizo-de-madrid-

LLLA\_RAZON\_372539#.Ttt14HmVHR1nA99

Una adolescente discapacitada se suicida tras sufrir acoso escolar (2015, 23 de Mayo) El país. Consultado el 12 de septiembre de 2015. Disponible en <http://politica.elpais.com/politica/2015/0>

Una nueva muerte, tras acoso escolar, reabre el debate sobre el bullying. (2012, 14 de Noviembre) ABC. Consultado el 12 de septiembre de 2015. Disponible en <http://www.abc.es/20121114/espana/abci-acoso-ciudad-real-201211131559.html>

UNED. (2015). Bullying y cyberbullying: acoso escolar y maltrato entre iguales. Consultado el 22 de abril de 2016. Disponible en <http://extension.uned.es/actividad/9045>

UNESCO. (1998). Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI del 9 de octubre de 1998. París. Recuperado el 15 de enero de 2015 en [www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

UNESCO. (1998). La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, Conferencia Mundial sobre Educación Superior, 9 de octubre de 1998, UNESCO, París. Recuperado el 15 de enero de 2014 en [www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

Unión Europea. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea L 394, 21 de diciembre de 2006, pp. 10-18

United Nations Educational. Scientific and Cultural Organization. (2002). Non- violence Education. Consultado el 5 de noviembre de 2013. Disponible en [http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL\\_ID=6920&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL_ID=6920&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Valdemoros, M.A., Ponce, A., Ramos, R., & Sanz, E. (2011). Pedagogía de la convivencia y educación no formal: un estudio desde el ocio físico-

- deportivo, los valores y la familia. *European Journal Of Education and Psychology*, 4 (1), 33-49.
- Vallejo, A. P. (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. En Pérez, M., & Rivera, A. (2005). *La orientación escolar en centros educativos* (319). España: Secretaría general técnica, ministerio de educación y ciencia.
- Van Rillaer, J. (2002). *Les thérapies comportementales*. Ed. Bernet-Danilo.
- Varela, J. (2011). Efectividad de estrategias de prevención de violencia escolar: la experiencia del programa Recoleta en Buena. *Psykhé* 20, (2), 65-78.
- Velázquez, Á. A. (2012). Convivencia escolar y el autoestima (Doctoral dissertation).
- Velde, C. (1999). An alternative conception of Competence: implication for vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*, 51 (3), 437-447.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 2.
- Viana, M. I. (2014). La mediación escolar en los planes y programas institucionales de convivencia en España. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 271-291.
- Vieira, M., Fernández, I., & Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying. An International Perspective* (pp. 34-52). Londres: David Fulton.
- Villarruel, M. (2009). La práctica educativa del maestro mediador. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (3).
- Watkins, C., & Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Yanes, J. (1989). Desarrollo curricular basado en la escuela y formación permanente del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 6, 531-540.
- Yerena, M. D. S. F. (2005). *Comunicación Oral*. Pearson Educación.



Zaitegi, N. (2003). *Mapa de la educación para la convivencia y la paz en Euskadi*. Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco Vitoria-Gasteiz.

Zaitegui, N. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2) 94 – 132.

Zamanillo, T. (1987). Fisonomía de los trabajadores sociales. Los problemas de identidad profesional. *Revista Cuadernos de Trabajo Social*, 0,85-104.

Zapata, W. A. S. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista iberoamericana de educación*, 36(9), 1.

### **Páginas web de interés**

- <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/profesorado/estadistica.html>
- <http://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Educacion/Profesorado/Profesorado/2012-2013DA/CAPrv/RegGen&file=pcaxis&l=s0>



**CAPÍTULO VII**

**ANEXOS**



<b>INDICE</b>		
CAPÍTULO VII		435
ANEXOS		
Anexo I.	Planes, programas, proyectos e iniciativas sobre convivencia escolar en España.	451
Anexo II.	Análisis de cuestionarios sobre convivencia escolar.	455
Anexo III.	Panel de expertos.	463
Anexo IV.	Validación de interjueces.	527
Anexo V.	Cuestionario sobre convivencia escolar y formación del profesorado.	627
Anexo VI.	Análisis descriptivo de datos cualitativos. Proceso de categorización.	633
Anexo VII.	Análisis estadístico de fiabilidad alfa de Cronbach.	651
Anexo VIII.	Análisis factorial.	665
Anexo IX.	Análisis bivariado. Pruebas no paramétricas. Grado de significación.	681
Anexo X.	Análisis bivariado. Cruces.	705
Anexo XI.	Cuestionario de evaluación de la propuesta formativa sobre convivencia escolar.	739
<b>INDICE DE TABLAS</b>		
Anexo I.	Tabla de planes, programas, proyectos e iniciativas sobre convivencia escolar en España.	451
Tabla 1.1.	Programas, planes e iniciativas.	451
Anexo II.	Análisis de cuestionarios.	455
Tabla 2.1.	Cuestionarios sometidos a análisis.	456
Tabla 2.2.	Análisis terminológico	457
Tabla 2.3.	Análisis de objetivos.	458
Tabla 2.4.	Análisis del contenido de las cuestiones.	460
Tabla 2.5.	Tipo de cuestiones.	460
Tabla 2.6.	Análisis de variables de identificación	461
Anexo III.	Panel de expertos.	463
Tabla 3.1.	Relación entre objetivos y dimensiones del panel.	513
Anexo IV.	Validación de interjueces.	527
Tabla 4.1.	Categorización.	547
Tabla 4.2.	Evaluación global del cuestionario.	601
Tabla 4.3.	Medias globales de variables dependientes	602
Tabla 4.4.	Medias globales de variables dependientes por dimensiones.	603
Tabla 4.5.	Medias globales de la dimensión 1 “Situación de la convivencia”.	605
Tabla 4.6.	Medias globales de la dimensión 2 “Tipo de conflictos y frecuencia”.	606
Tabla 4.7.	Medias globales de la dimensión 3 “Factores”.	608
Tabla 4.8.	Medias globales de la dimensión 4 “Consecuencias”.	610
Tabla 4.9.	Medias globales de la dimensión 5 “Medidas educativas de centro”.	611
Tabla 4.10.	Medias globales de la dimensión 6 “Estrategias docentes”.	613
Tabla 4.11.	Medias globales de la dimensión 7 “Competencias docentes”.	615
Tabla 4.12.	Medias globales de la dimensión 8 “Necesidades formativas”.	617
Tabla 4.13.	Medias globales de variables independientes.	619
Tabla 4.14.	Medias globales de variables independientes por dimensiones.	620
Tabla 4.15.	Medias globales de la dimensión “Formación recibida”.	621
Tabla 4.16.	Medias globales de la dimensión “Oferta de programas”.	622
Tabla 4.17.	Medias globales de la dimensión “Necesidades formativas”.	623

Tabla 4.18.	Medias globales de la dimensión “Utilidad de la formación”.	624
Tabla 4.19.	Medias globales de la dimensión “Causas de demandas de formación”.	624
Tabla 4.20.	Medias globales de la dimensión “Modalidad de formación”.	625
Tabla 4.21.	Medias globales de la dimensión “Duración de cursos”.	626
Anexo VII. Análisis estadístico de fiabilidad alfa de Cronbach.		651
Tabla 7.1.	Estadísticos de fiabilidad.	651
Tabla 7.2.	Gráfica estadística total-elementos.	651
Tabla 7.3.	Estadísticos de fiabilidad tras la eliminación de ítems negativos.	652
Tabla 7.4.	Estadísticos de fiabilidad.	653
Tabla 7.5.	Gráfica estadística total-elementos.	653
Tabla 7.6.	Estadísticos de fiabilidad.	653
Tabla 7.7.	Gráfica estadística total-elementos.	653
Tabla 7.8.	Estadísticos de fiabilidad.	654
Tabla 7.9.	Gráfica estadística total-elementos.	654
Tabla 7.10.	Estadísticos de fiabilidad.	654
Tabla 7.11.	Gráfica estadística total-elementos.	654
Tabla 7.12.	Estadísticos de fiabilidad.	655
Tabla 7.13.	Gráfica estadística total-elementos.	655
Tabla 7.14.	Estadísticos de fiabilidad.	655
Tabla 7.15.	Gráfica estadística total-elementos.	655
Tabla 7.16.	Estadísticos de fiabilidad.	656
Tabla 7.17.	Gráfica estadística total-elementos.	656
Tabla 7.18.	Estadísticos de fiabilidad.	656
Tabla 7.19.	Gráfica estadística total-elementos.	656
Tabla 7.20.	Estadísticos de fiabilidad.	657
Tabla 7.21.	Estadístico de fiabilidad.	657
Tabla 7.22.	Gráfica estadística Total-elemento.	658
Tabla 7.23.	Estadístico de fiabilidad.	658
Tabla 7.24.	Estadístico de fiabilidad.	658
Tabla 7.25.	Estadístico de fiabilidad.	659
Tabla 7.26.	Gráfica estadística Total-elemento.	659
Tabla 7.27.	Estadístico de fiabilidad.	659
Tabla 7.28.	Estadísticos de fiabilidad.	660
Tabla 7.29.	Gráfica estadística total-elementos.	660
Tabla 7.30.	Estadísticos de fiabilidad.	661
Tabla 7.31.	Gráfica estadística total-elementos.	661
Tabla 7.32.	Estadísticos de fiabilidad.	661
Tabla 7.33.	Gráfica estadística total-elementos.	661
Tabla 7.34.	Estadística de fiabilidad.	662
Tabla 7.35.	Estadísticos de fiabilidad.	662
Tabla 7.36.	Gráfica estadística total-elementos.	662
Tabla 7.37.	Estadísticos de fiabilidad.	662
Tabla 7.38.	Gráfica estadística total-elementos.	662
Tabla 7.39.	Estadísticos de fiabilidad.	663
Tabla 7.40.	Gráfica estadística total-elementos.	663
Tabla 7.41.	Estadísticos de fiabilidad.	663
Tabla 7.42.	Gráfica estadística total-elementos.	663
Tabla 7.43.	Estadísticos de fiabilidad.	664
Tabla 7.44.	Gráfica estadística total-elementos.	664
Tabla 7.45.	Estadísticos de fiabilidad.	664
Anexo VIII. Análisis factorial		665

Tabla. 8.1.	KMO y prueba de Bartlett.	665
Tabla 8.2.	Varianza total explicada.	665
Tabla. 8.3.	Matriz de componentes rotados <sup>a</sup>	667
Tabla 8.4.	KMO y prueba de Bartlett.	670
Tabla 8.5.	Varianza total explicada.	670
Tabla 8.6.	Matriz de componentes rotados <sup>a</sup>	670
Tabla 8.7.	KMO y prueba de Bartlett.	671
Tabla 8.8.	Varianza total explicada.	671
Tabla 8.9.	Matriz de componentes rotados <sup>a</sup>	672
Tabla 8.10.	KMO y prueba de Bartlett.	672
Tabla 8.11.	Varianza total explicada.	672
Tabla 8.12.	Matriz de componentes rotados <sup>a</sup>	673
Tabla 8.13.	KMO y prueba de Bartlett.	674
Tabla 8.14.	Varianza total explicada.	674
Tabla 8.15.	Matriz de componentes rotados <sup>a</sup>	674
Tabla 8.16.	KMO y prueba de Bartlett.	675
Tabla 8.17.	Varianza total explicada.	675
Tabla 8.18.	Matriz de componentes rotados <sup>a</sup>	675
Tabla 8.19.	KMO y prueba de Bartlett.	676
Tabla 8.20.	Varianza total explicada.	677
Tabla 8.21.	Matriz de componentes rotados <sup>a</sup>	677
Tabla 8.22.	KMO y prueba de Bartlett.	678
Tabla 8.23.	Varianza total explicada.	678
Tabla 8.24.	Matriz de componentes rotados <sup>a</sup>	678
Anexo IX.	Análisis bivariado. Pruebas no paramétricas. Grado de significación	681
Tabla 9.1.	Rango según el género.	681
Tabla 9.2.	Estadísticos según el género.	681
Tabla 9.3.	Rango según la edad.	682
Tabla 9.4.	Estadísticos según la edad.	682
Tabla 9.5.	Rango según la experiencia.	683
Tabla 9.6.	Estadísticos según la experiencia.	683
Tabla 9.7.	Rango según la naturaleza del centro.	684
Tabla 9.8.	Estadístico según la naturaleza del centro.	684
Tabla 9.9.	Rango según el municipio.	684
Tabla 9.10.	Estadísticos según el municipio.	685
Tabla 9.11.	Rango según el género.	685
Tabla 9.12.	Estadísticos según el género.	685
Tabla 9.13.	Rango respecto a la edad.	686
Tabla 9.14.	Estadísticos según la edad.	686
Tabla 9.15.	Rango según la experiencia.	686
Tabla 9.16.	Estadísticos según la experiencia.	686
Tabla 9.17.	Rango según la naturaleza del centro.	686
Tabla 9.18.	Estadísticos según la naturaleza del centro.	687
Tabla 9.19.	Rango según el municipio.	687
Tabla 9.20.	Estadísticos según municipio.	687
Tabla 9.21.	Rango respecto al género.	687
Tabla 9.22.	Estadísticos según el género.	688
Tabla 9.23.	Rango según la edad.	688
Tabla 9.24.	Estadísticos según la edad.	688
Tabla 9.25.	Rango según la experiencia.	688
Tabla 9.26.	Estadísticos según la experiencia.	688
Tabla 9.27.	Rango según la naturaleza del centro.	689
Tabla 9.28.	Estadísticos según la naturaleza del centro.	689

Tabla 9.29.	Rango según el municipio.	689
Tabla 9.30.	Estadísticos según el municipio.	689
Tabla 9.31.	Rango según el grado de influencia que poseen los factores respecto al género.	690
Tabla 9.32.	Estadísticos según el grado de influencia que poseen los factores respecto al género.	690
Tabla 9.33.	Rango según el grado en el que se producen las siguientes consecuencias respecto al género.	690
Tabla 9.34.	Estadísticos según el grado en el que se producen las siguientes consecuencias respecto al género.	691
Tabla 9.35.	Rango según las estrategias más necesarias para gestionar los conflictos en el aula, respecto al género.	691
Tabla 9.36.	Estadísticos según las estrategias más necesarias para gestionar los conflictos en el aula, respecto al género.	692
Tabla 9.37.	Rango según la frecuencia con la que se producen estas situaciones, respecto a la edad.	692
Tabla 9.38.	Estadísticos según la frecuencia con la que se producen estas situaciones, respecto a la edad.	692
Tabla 9.39.	Rango según el grado de influencia de los factores en la aparición de conflictos, respecto a la edad.	693
Tabla 9.40.	Estadísticos según el grado de influencia de los factores en la aparición de conflictos, respecto a la edad.	693
Tabla 9.41.	Rango según el grado en el que se producen las consecuencias, respecto a la edad.	694
Tabla 9.42.	Estadísticos según el grado en el que se producen las consecuencias, respecto a la edad.	694
Tabla 9.43.	Rango según la percepción del profesorado sobre la convivencia escolar, respecto a la naturaleza del centro.	695
Tabla 9.44.	Estadísticos según la percepción del profesorado sobre la convivencia escolar, respecto a la naturaleza del centro.	695
Tabla 9.45.	Rango según la frecuencia con la que se producen estas situaciones, respecto a la naturaleza del centro.	695
Tabla 9.46.	Estadísticos según la frecuencia con la que se producen estas situaciones, respecto a la naturaleza del centro.	695
Tabla 9.47.	Rango según el grado de influencia de los factores, respecto a la naturaleza del centro.	696
Tabla 9.48.	Estadísticos según el grado de influencia de los factores, respecto a la naturaleza del centro.	696
Tabla 9.49.	Rango según el grado en el que se producen estas consecuencias, respecto a la naturaleza del centro.	696
Tabla 9.50.	Estadísticos según el grado en el que se producen estas consecuencias, respecto a la naturaleza del centro.	697
Tabla 9.51.	Rango según la frecuencia con la que se llevan a cabo medidas para la mejora de la convivencia, respecto a la naturaleza del centro.	697
Tabla 9.52.	Estadísticos según la frecuencia con la que se llevan a cabo medidas para la mejora de la convivencia, respecto a la naturaleza del centro.	698
Tabla 9.53.	Rango según las estrategias más necesarias para gestionar los conflictos, respecto a la naturaleza del centro.	698
Tabla 9.54.	Estadísticos según las estrategias más necesarias para gestionar los conflictos, respecto a la naturaleza del centro.	698
Tabla 9.55.	Rango según la percepción del profesorado de la convivencia	699



	en su centro, respecto al municipio.	
Tabla 9.56.	Estadísticos según la percepción del profesorado de la convivencia en su centro, respecto al municipio.	699
Tabla 9.57.	Rango según la frecuencia con la que se producen estas situaciones en el aula, respecto al municipio.	699
Tabla 9.58.	Estadísticos según la frecuencia con la que se producen estas situaciones en el aula, respecto al municipio.	700
Tabla 9.59.	Rango según el grado de influencia de los factores, respecto al municipio.	700
Tabla 9.60.	Estadísticos según el grado de influencia de los factores, respecto al municipio.	700
Tabla 9.61.	Rango según el grado en el que se producen estas consecuencias, respecto al municipio.	701
Tabla 9.62.	Estadísticos según el grado en el que se producen estas consecuencias, respecto al municipio.	701
Tabla 9.63.	Rango según la frecuencia con la que se aplican medidas educativas, respecto al municipio.	701
Tabla 9.64.	Estadísticos según la frecuencia con la que se aplican medidas educativas, respecto al municipio.	702
Tabla 9.65.	Rango según las estrategias más necesarias para gestionar los conflictos, respecto al municipio.	702
Tabla 9.66.	Estadísticos según las estrategias más necesarias para gestionar los conflictos, respecto al municipio.	703
Tabla 9.67.	Rango según las necesidades formativas del profesorado, respecto al género.	703
Tabla 9.68.	Estadísticos según las necesidades formativas del profesorado, respecto al género.	703
<b>Anexo X. Análisis bivariado. Cruces.</b>		<b>705</b>
Tabla 10.1.	Rango según el género.	705
Tabla 10.2.	Estadísticos según el género.	705
Tabla 10.3.	Rango según la edad.	706
Tabla 10.4.	Estadísticos según la edad.	706
Tabla 10.5.	Estadísticos según la edad. Kruskal-Wallis. Dimensión 2.	707
Tabla 10.6.	Rango según la edad. 1-2 Menos de 30 años/ Entre 31 y 40 años. Dimensión 2.	707
Tabla 10.7.	Estadísticos según la edad. 1-2 Menos de 30 años/ Entre 31 y 40 años. Dimensión 2.	707
Tabla 10.8.	Rango según la edad. 1-3 Menos de 30 años/ Entre 41 y 50 años. Dimensión 2.	707
Tabla 10.9.	Estadísticos según la edad. 1-3 Menos de 30 años/ Entre 41 y 50 años. Dimensión 2.	707
Tabla 10.10.	Rango según la edad. 1-4 Menos de 30 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 2.	707
Tabla 10.11.	Estadísticos según la edad. 1-4 Menos de 30 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 2.	708
Tabla 10.12.	Rango según la edad. 1-5 Menos de 30 años/ Más de 60 años. Dimensión 2.	708
Tabla 10.13.	Estadísticos según la edad. 1-5 Menos de 30 años/ Más de 60 años. Dimensión 2.	708
Tabla 10.14.	Rango según la edad. 2-1 Entre 31 y 40 años/ Menos de 30 años. Dimensión 2.	708
Tabla 10.15.	Estadísticos según la edad. 2-1 Entre 31 y 40 años/ Menos de 30 años. Dimensión 2.	708

Tabla 10.16.	Rango según la edad.2-3 Entre 31 y 40 años/ Entre 41 y 50 años. Dimensión 2.	708
Tabla 10.17.	Estadísticos según la edad.2-3 Entre 31 y 40 años/ Entre 41 y 50 años. Dimensión 2.	708
Tabla 10.18.	Rango según la edad.2-4 Entre 31 y 40 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 2.	709
Tabla 10.19.	Estadísticos según la edad. 2-4 Entre 31 y 40 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 2.	709
Tabla 10.20.	Rango según la edad.2-5 Entre 31 y 40 años/ Más de 60 años. Dimensión 2.	709
Tabla 10.21.	Estadísticos según la edad.2-5 Entre 31 y 40 años/ Más de 60 años. Dimensión 2.	709
Tabla 10.22.	Rango según la edad.3-1 Entre 41 y 50 años/ Menos de 30 años. Dimensión 2.	709
Tabla 10.23.	Estadísticos según la edad.3-1 Entre 41 y 50 años/ Menos de 30 años. Dimensión 2.	709
Tabla 10.24.	Rango según la edad.3-2 Entre 41 y 50 años/ Entre 31 y 40 años. Dimensión 2.	709
Tabla 10.25.	Estadísticos según la edad.3-2 Entre 41 y 50 años/ Entre 31 y 40 años. Dimensión 2.	710
Tabla 10.26.	Rango según la edad.3-4 Entre 41 y 50 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 2.	710
Tabla 10.27.	Estadísticos según la edad. 3-4 Entre 41 y 50 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 2.	710
Tabla 10.28.	Rango según la edad.3-5 Entre 41 y 50 años/ Más de 60 años. Dimensión 2.	710
Tabla 10.29.	Estadísticos según la edad. 3-5 Entre 41 y 50 años/ Más de 60 años. Dimensión 2.	710
Tabla 10.30.	Rango según la edad.4-1 Entre 51 y 60 años /Menos de 30 años. Dimensión 2.	710
Tabla 10.31.	Estadísticos según la edad.4-1 Entre 51 y 60 años /Menos de 30 años. Dimensión 2.	710
Tabla 10.32.	Rango según la edad.4-2 Entre 51 y 60 años / Entre 31 y 40 años. Dimensión 2.	711
Tabla 10.33.	Estadísticos según la edad.4-2 Entre 51 y 60 años / Entre 31 y 40 años. Dimensión 2.	711
Tabla 10.34.	Rango según la edad.4-3 Entre 51 y 60 años / Entre 41 y 50 años. Dimensión 2.	711
Tabla 10.35.	Estadísticos según la edad.4-3 Entre 51 y 60 años / Entre 41 y 50 años. Dimensión 2.	711
Tabla 10.36.	Rango según la edad.4-5 Entre 51 y 60 años / Más de 60 años. Dimensión 2.	711
Tabla 10.37.	Estadísticos según la edad.4-5 Entre 51 y 60 años / Más de 60 años. Dimensión 2.	711
Tabla 10.38.	Rango según la edad.5-1 Más de 60 años /Menos de 30 años. Dimensión 2.	711
Tabla 10.39.	Estadísticos según la edad.5-1 Más de 60 años /Menos de 30 años. Dimensión 2.	712
Tabla 10.40.	Rango según la edad.5-2 Más de 60 años / Entre 31 y 40 años. Dimensión 2.	712
Tabla 10.41.	Estadísticos según la edad.5-2 Más de 60 años / Entre 31 y 40 años. Dimensión 2.	712
Tabla 10.42.	Rango según la edad.5-3 Más de 60 años / Entre 41 y 50	712

	años. Dimensión 2.	
Tabla 10.43.	Estadísticos según la edad.5-3 Más de 60 años / Entre 41 y 50 años. Dimensión 2.	712
Tabla 10.44.	Rango según la edad. 5-4 Más de 60 años / Entre 51 y 60 años. Dimensión 2.	712
Tabla 10.45.	Estadísticos según la edad. 5-4 Más de 60 años / Entre 51 y 60 años. Dimensión 2.	712
Tabla 10.46.	Estadísticos según la edad. Kruskal-Wallis. Dimensión 3.	713
Tabla 10.47.	Rango según la edad. 1-2 Menos de 30 años/ Entre 31 y 40 años. Dimensión 3.	713
Tabla 10.48.	Estadísticos según la edad. 1-2 Menos de 30 años/ Entre 31 y 40 años. Dimensión 3.	713
Tabla 10.49.	Rango según la edad. 1-3 Menos de 30 años/ Entre 41 y 50 años. Dimensión 3.	713
Tabla 10.50.	Estadísticos según la edad. 1-3 Menos de 30 años/ Entre 41 y 50 años. Dimensión 3.	713
Tabla 10.51.	Rango según la edad.1-4 Menos de 30 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 3.	713
Tabla 10.52.	Estadístico según la edad.1-4 Menos de 30 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 3.	714
Tabla 10.53.	Rango según la edad.1-5 Menos de 30 años/ Más de 60 años. Dimensión 3.	714
Tabla 10.54.	Estadísticos según la edad.1-5 Menos de 30 años/ Más de 60 años. Dimensión 3.	714
Tabla 10.55.	Rango según la edad. 2-1 Entre 31 y 40 años/ Menos de 30 años. Dimensión 3.	714
Tabla 10.56.	Estadísticos según la edad. 2-1 Entre 31 y 40 años/ Menos de 30 años. Dimensión 3.	714
Tabla 10.57.	Rango según la edad. 2-3 Entre 31 y 40 años/ Entre 41 y 50 años. Dimensión 3.	714
Tabla 10.58.	Estadísticos según la edad. 2-3 Entre 31 y 40 años/ Entre 41 y 50 años. Dimensión 3.	714
Tabla 10.59.	Rango según la edad. 2-4 Entre 31 y 40 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 3.	715
Tabla 10.60.	Estadísticos según la edad. 2-4 Entre 31 y 40 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 3.	715
Tabla 10.61.	Rango según la edad. 2-5 Entre 31 y 40 años/ Más de 60 años. Dimensión 3.	715
Tabla 10.62.	Estadísticos según la edad. 2-5 Entre 31 y 40 años/ Más de 60 años. Dimensión 3.	715
Tabla 10.63.	Rango según la edad. 3-1 Entre 41 y 50 años/ Menos de 30 años. Dimensión 3.	715
Tabla 10.64.	Estadísticos según la edad. 3-1 Entre 41 y 50 años/ Menos de 30 años. Dimensión 3.	715
Tabla 10.65.	Rango según la edad. 3-2 Entre 41 y 50 años/ Entre 31 y 40 años. Dimensión 3.	715
Tabla 10.66.	Estadísticos según la edad. 3-2 Entre 41 y 50 años/ Entre 31 y 40 años. Dimensión 3.	716
Tabla 10.67.	Rango según la edad. 3-4 Entre 41 y 50 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 3.	716
Tabla 10.68.	Estadísticos según la edad. 3-4 Entre 41 y 50 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 3.	716
Tabla 10.69.	Rango según la edad.3-5 Entre 41 y 50 años/ Más de 60 años. Dimensión 3.	716

	años. Dimensión 3.	
Tabla 10.70.	Estadísticos según la edad.3-5 Entre 41 y 50 años/ Más de 60 años. Dimensión 3.	716
Tabla 10.71.	Rango según la edad. 4-1 Entre 51 y 60 años /Menos de 30 años. Dimensión 3.	716
Tabla 10.72.	Estadísticos según la edad. 4-1 Entre 51 y 60 años /Menos de 30 años. Dimensión 3.	716
Tabla 10.73.	Rango según la edad. 4-2 Entre 51 y 60 años / Entre 31 y 40 años. Dimensión 3.	717
Tabla 10.74.	Estadísticos según la edad. 4-2 Entre 51 y 60 años / Entre 31 y 40 años. Dimensión 3.	717
Tabla 10.75.	Rango según la edad.4-3 Entre 51 y 60 años / Entre 41 y 50 años. Dimensión 3.	717
Tabla 10.76.	Estadísticos según la edad.4-3 Entre 51 y 60 años / Entre 41 y 50 años. Dimensión 3.	717
Tabla 10.77.	Rango según la edad. 4-5 Entre 51 y 60 años / Más de 60 años. Dimensión 3.	717
Tabla 10.78.	Estadísticos según la edad. 4-5 Entre 51 y 60 años / Más de 60 años. Dimensión 3.	717
Tabla 10.79.	Rango según la edad. 5-1 Más de 60 años /Menos de 30 años. Dimensión 3.	717
Tabla 10.80.	Estadísticos según la edad. 5-1 Más de 60 años /Menos de 30 años. Dimensión 3.	718
Tabla 10.81.	Rango según la edad. 5-2 Más de 60 años / Entre 31 y 40 años. Dimensión 3.	718
Tabla 10.82.	Estadísticos según la edad. 5-2 Más de 60 años / Entre 31 y 40 años. Dimensión 3.	718
Tabla 10.83.	Rango según la edad. 5-3 Más de 60 años / Entre 41 y 50 años. Dimensión 3.	718
Tabla 10.84.	Estadísticos según la edad. 5-3 Más de 60 años / Entre 41 y 50 años. Dimensión 3.	718
Tabla 10.85.	Rango según la edad. 5-4 Más de 60 años / Entre 51 y 60 años. Dimensión 3.	718
Tabla 10.86.	Estadísticos según la edad. 5-4 Más de 60 años / Entre 51 y 60 años. Dimensión 3.	718
Tabla 10.87.	Estadísticos según la edad. Kruskal-Wallis. Dimensión 4.	719
Tabla 10.88.	Rango según la edad. 1-2 Menos de 30 años/ Entre 31 y 40 años. Dimensión 4.	719
Tabla 10.89.	Estadísticos según la edad. 1-2 Menos de 30 años/ Entre 31 y 40 años. Dimensión 4.	719
Tabla 10.90.	Rango según la edad.1-3 Menos de 30 años/ Entre 41 y 50 años. Dimensión 4.	719
Tabla 10.91.	Estadísticos según la edad.1-3 Menos de 30 años/ Entre 41 y 50 años. Dimensión 4.	719
Tabla 10.92.	Rango según la edad. 1-4 Menos de 30 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 4.	719
Tabla 10.93.	Estadísticos según la edad. 1-4 Menos de 30 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 4.	720
Tabla 10.94.	Rango según la edad. 1-5 Menos de 30 años/ Más de 60 años. Dimensión 4.	720
Tabla 10.95.	Estadísticos según la edad. 1-5 Menos de 30 años/ Más de 60 años. Dimensión 4.	720
Tabla 10.96.	Rango según la edad. 2-1 Entre 31 y 40 años/ Menos de 30 años. Dimensión 4.	720

	años. Dimensión 4.	
Tabla 10.97.	Estadísticos según la edad. 2-1 Entre 31 y 40 años/ Menos de 30 años. Dimensión 4.	720
Tabla 10.98.	Rango según la edad. 2-3 Entre 31 y 40 años/ Entre 41 y 50 años. Dimensión 4.	720
Tabla 10.99.	Estadísticos según la edad. 2-3 Entre 31 y 40 años/ Entre 41 y 50 años. Dimensión 4.	720
Tabla 10.100.	Rango según la edad. 2-4 Entre 31 y 40 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 4.	721
Tabla 10.101.	Estadísticos según la edad. 2-4 Entre 31 y 40 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 4.	721
Tabla 10.102.	Rango según la edad. 2-5 Entre 31 y 40 años/ Más de 60 años. Dimensión 4.	721
Tabla 10.103.	Estadísticos según la edad. 2-5 Entre 31 y 40 años/ Más de 60 años. Dimensión 4.	721
Tabla 10.104.	Rango según la edad. 3-1 Entre 41 y 50 años/ Menos de 30 años. Dimensión 4.	721
Tabla 10.105.	Estadísticos según la edad. 3-1 Entre 41 y 50 años/ Menos de 30 años. Dimensión 4.	721
Tabla 10.106.	Rango según la edad. 3-2 Entre 41 y 50 años/ Entre 31 y 40 años. Dimensión 4.	721
Tabla 10.107.	Estadísticos según la edad. 3-2 Entre 41 y 50 años/ Entre 31 y 40 años. Dimensión 4.	722
Tabla 10.108.	Rango según la edad. 3-4 Entre 41 y 50 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 4.	722
Tabla 10.109.	Estadísticos según la edad. 3-4 Entre 41 y 50 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 4.	722
Tabla 10.110.	Rango según la edad. 3-5 Entre 41 y 50 años/ Más de 60 años. Dimensión 4.	722
Tabla 10.111.	Estadísticos según la edad. 3-5 Entre 41 y 50 años/ Más de 60 años. Dimensión 4.	722
Tabla 10.112.	Rango según la edad. 4-1 Entre 51 y 60 años /Menos de 30 años. Dimensión 4.	722
Tabla 10.113.	Estadísticos según la edad. 4-1 Entre 51 y 60 años /Menos de 30 años. Dimensión 4.	722
Tabla 10.114.	Rango según la edad. 4-2 Entre 51 y 60 años / Entre 31 y 40 años. Dimensión 4.	723
Tabla 10.115.	Estadísticos según la edad. 4-2 Entre 51 y 60 años / Entre 31 y 40 años. Dimensión 4.	723
Tabla 10.116.	Rango según la edad. 4-3 Entre 51 y 60 años / Entre 41 y 50 años. Dimensión 4.	723
Tabla 10.117.	Estadísticos según la edad. 4-3 Entre 51 y 60 años / Entre 41 y 50 años. Dimensión 4.	723
Tabla 10.118.	Rango según la edad. 4-5 Entre 51 y 60 años / Más de 60 años. Dimensión 4.	723
Tabla 10.119.	Estadísticos según la edad. 4-5 Entre 51 y 60 años / Más de 60 años. Dimensión 4.	723
Tabla 10.120.	Rango según la edad. 5-1 Más de 60 años /Menos de 30 años. Dimensión 4.	723
Tabla 10.121.	Estadísticos según la edad. 5-1 Más de 60 años /Menos de 30 años. Dimensión 4.	724
Tabla 10.122.	Rango según la edad. 5-2 Más de 60 años / Entre 31 y 40 años. Dimensión 4.	724

Tabla 10.123.	Estadísticos según la edad. 5-2 Más de 60 años / Entre 31 y 40 años. Dimensión 4.	724
Tabla 10.124.	Rango según la edad. 5-3 Más de 60 años / Entre 41 y 50 años. Dimensión 4.	724
Tabla 10.125.	Estadísticos según la edad. 5-3 Más de 60 años / Entre 41 y 50 años. Dimensión 4.	724
Tabla 10.126.	Rango según la edad. 5-4 Más de 60 años / Entre 51 y 60 años. Dimensión 4.	724
Tabla 10.127.	Estadísticos según la edad. 5-4 Más de 60 años / Entre 51 y 60 años. Dimensión 4.	724
Tabla 10.128.	Rango según la naturaleza del centro.	725
Tabla 10.129.	Estadísticos según la naturaleza del centro.	725
Tabla 10.130.	Rango según el municipio.	725
Tabla 10.131.	Estadísticos según el municipio. -Rango según el municipio.	726
Tabla 10.132.	Estadísticos según el municipio. Kruskal-Wallis. Dimensión 1.	726
Tabla 10.133.	Rango según el municipio.1-2 Cartagena/Lorca. Dimensión 1.	726
Tabla 10.134.	Estadísticos según el municipio.1-2 Cartagena/Lorca. Dimensión 1.	727
Tabla 10.135.	Rango según el municipio. 1-3 Cartagena/Molina de segura. Dimensión 1.	727
Tabla 10.136.	Estadísticos según el municipio. 1-3 Cartagena/Molina de segura. Dimensión 1.	727
Tabla 10.137.	Rango según el municipio. 1-4 Cartagena/Murcia. Dimensión 1.	727
Tabla 10.138.	Estadísticos según el municipio. 1-4 Cartagena/Murcia. Dimensión 1.	727
Tabla 10.139.	Rango según el municipio. 2-1 Lorca/Cartagena. Dimensión 1.	727
Tabla 10.140.	Estadísticos según el municipio. 2-1 Lorca/Cartagena. Dimensión 1.	727
Tabla 10.141.	Rango según el municipio. 2-3 Lorca/Molina de segura. Dimensión 1.	728
Tabla 10.142.	Estadísticos según el municipio. 2-3 Lorca/Molina de segura. Dimensión 1.	728
Tabla 10.143.	Rango según el municipio.2-4 Lorca/ Murcia. Dimensión 1.	728
Tabla 10.144.	Estadísticos según el municipio.2-4 Lorca/ Murcia. Dimensión 1.	728
Tabla 10.145.	Rango según el municipio. 3-1 Molina de segura/Cartagena. Dimensión 1.	728
Tabla 10.146.	Estadísticos según el municipio. 3-1 Molina de segura/Cartagena. Dimensión 1.	728
Tabla 10.147.	Rango según el municipio. 3-2 Molina de segura/Lorca. Dimensión 1.	728
Tabla 10.148.	Estadísticos según el municipio. 3-2 Molina de segura/Lorca. Dimensión 1.	729
Tabla 10.149.	Rango según el municipio. 3-4 Molina de segura/Murcia. Dimensión 1.	729
Tabla 10.150.	Estadísticos según el municipio. 3-4 Molina de segura/Murcia. Dimensión 1.	729
Tabla 10.151.	Rango según el municipio. 4-1 Murcia/Cartagena. Dimensión 1.	729

Tabla 10.152.	Estadísticos según el municipio. 4-1 Murcia/Cartagena. Dimensión 1.	729
Tabla 10.153.	Rango según el municipio. 4-2 Murcia/Lorca. Dimensión 1.	729
Tabla 10.154.	Estadísticos según el municipio. 4-2 Murcia/Lorca. Dimensión 1.	729
Tabla 10.155.	Rango según el municipio. 4-3 Murcia/Molina de segura. Dimensión 1.	730
Tabla 10.156.	Estadísticos según el municipio. 4-3 Murcia/Molina de segura. Dimensión 1.	730
Tabla 10.157.	Estadísticos según el municipio. Kruskal-Wallis. Dimensión 2.	730
Tabla 10.158.	Rango según el municipio. 1-2 Cartagena/Lorca. Dimensión 2.	730
Tabla 10.159.	Estadísticos según el municipio. 1-2 Cartagena/Lorca. Dimensión 2.	730
Tabla 10.160.	Rango según el municipio. 1-3 Cartagena/Molina de segura. Dimensión 2.	730
Tabla 10.161.	Estadísticos según el municipio. 1-3 Cartagena/Molina de segura. Dimensión 2.	731
Tabla 10.162.	Rango según el municipio. 1-4 Cartagena/Murcia. Dimensión 2.	731
Tabla 10.163.	Estadísticos según el municipio. 1-4 Cartagena/Murcia. Dimensión 2.	731
Tabla 10.164.	Rango según el municipio. 2-1 Lorca/Cartagena. Dimensión 2.	731
Tabla 10.165.	Estadísticos según el municipio. 2-1 Lorca/Cartagena. Dimensión 2.	731
Tabla 10.166.	Rango según el municipio. 2-3 Lorca/Molina de segura. Dimensión 2.	731
Tabla 10.167.	Estadísticos según el municipio. 2-3 Lorca/Molina de segura. Dimensión 2.	731
Tabla 10.168.	Rango según el municipio. 2-4 Lorca/ Murcia. Dimensión 2.	732
Tabla 10.169.	Estadísticos según el municipio. 2-4 Lorca/ Murcia. Dimensión 2.	732
Tabla 10.170.	Rango según el municipio. 3-1 Molina de segura/Cartagena. Dimensión 2.	732
Tabla 10.171.	Estadísticos según el municipio. 3-1 Molina de segura/Cartagena. Dimensión 2.	732
Tabla 10.172.	Rango según el municipio. 3-2 Molina de segura/Lorca. Dimensión 2.	732
Tabla 10.173.	Estadísticos según el municipio. 3-2 Molina de segura/Lorca. Dimensión 2.	732
Tabla 10.174.	Rango según el municipio. 3-4 Molina de segura/Murcia. Dimensión 2.	732
Tabla 10.175.	Estadísticos según el municipio. 3-4 Molina de segura/Murcia. Dimensión 2.	733
Tabla 10.176.	Rango según el municipio. 4-1 Murcia/Cartagena. Dimensión 2.	733
Tabla 10.177.	Estadísticos según el municipio. 4-1 Murcia/Cartagena. Dimensión 2.	733
Tabla 10.178.	Rango según el municipio. 4-2 Murcia/Lorca. Dimensión 2.	733
Tabla 10.179.	Estadísticos según el municipio. 4-2 Murcia/Lorca. Dimensión 2.	733

Tabla 10.180.	Rango según el municipio. 4-3 Murcia/Molina de segura. Dimensión 2.	733
Tabla 10.181.	Estadísticos según el municipio. 4-3 Murcia/Molina de segura. Dimensión 2.	733
Tabla 10.182.	Estadísticos según el municipio. Dimensión 4.	734
Tabla 10.183.	Rango según el municipio. 1-2 Cartagena/Lorca. Dimensión 4.	734
Tabla 10.184.	Estadísticos según el municipio. 1-2 Cartagena/Lorca. Dimensión 4.	734
Tabla 10.185.	Rango según el municipio. 1-3 Cartagena/Molina de segura. Dimensión 4.	734
Tabla 10.186.	Estadísticos según el municipio. 1-3 Cartagena/Molina de segura. Dimensión 4.	734
Tabla 10.187.	Rango según el municipio. 1-4 Cartagena/Murcia. Dimensión 4.	734
Tabla 10.188.	Estadísticos según el municipio. 1-4 Cartagena/Murcia. Dimensión 4.	735
Tabla 10.189.	Rango según el municipio. 2-1 Lorca/Cartagena. Dimensión 4.	735
Tabla 10.190.	Estadísticos según el municipio. 2-1 Lorca/Cartagena. Dimensión 4.	735
Tabla 10.191.	Rango según el municipio. 2-3 Lorca/Molina de segura. Dimensión 4.	735
Tabla 10.192.	Estadísticos según el municipio. 2-3 Lorca/Molina de segura. Dimensión 4.	735
Tabla 10.193.	Rango según el municipio. 2-4 Lorca/ Murcia. Dimensión 4.	735
Tabla 10.194.	Estadísticos según el municipio. 2-4 Lorca/ Murcia. Dimensión 4.	735
Tabla 10.195.	Rango según el municipio. 3-1 Molina de segura/Cartagena. Dimensión 4.	736
Tabla 10.196.	Estadísticos según el municipio. 3-1 Molina de segura/Cartagena. Dimensión 4.	736
Tabla 10.197.	Rango según el municipio. 3-2 Molina de segura/Lorca. Dimensión 4.	736
Tabla 10.198.	Estadísticos según el municipio. 3-2 Molina de segura/Lorca. Dimensión 4.	736
Tabla 10.199.	Rango según el municipio. 3-4 Molina de segura/Murcia. Dimensión 4.	736
Tabla 10.200.	Estadísticos según el municipio. 3-4 Molina de segura/Murcia. Dimensión 4.	736
Tabla 10.201.	Rango según el municipio. 4-1 Murcia/Cartagena. Dimensión 4.	736
Tabla 10.202.	Estadísticos según el municipio. 4-1 Murcia/Cartagena. Dimensión 4.	737
Tabla 10.203.	Rango según el municipio. 4-2 Murcia/Lorca. Dimensión 4.	737
Tabla 10.204.	Estadísticos según el municipio. 4-2 Murcia/Lorca. Dimensión 4.	737
Tabla 10.205.	Rango según el municipio. 4-3 Murcia/Molina de segura. Dimensión 4.	737
Tabla 10.206.	Estadísticos según el municipio. 4-3 Murcia/Molina de segura. Dimensión 4.	737
Tabla 10.207.	Rango según el género. Dimensión 7.	738
Tabla 10.208.	Estadísticos según el género. Dimensión 7.	738



<b>INDICE DE GRAFICAS</b>	
Anexo III. Panel de expertos.	463
Gráfica 3.1. Aspectos negativos en primaria.	515
Gráfica 3.2. Aspectos negativos en secundaria.	516
Gráfica 3.3. Aspectos positivos en primaria.	516
Gráfica 3.4. Aspectos positivos en secundaria.	517
Gráfica 3.5. Tipo de conflictos.	518
Gráfica 3.6. Factores.	519
Gráfica 3.7. Efectos y consecuencias.	520
Gráfica 3.8. Medidas educativas	521
Gráfica 3.9. Estrategias del profesorado.	522
Gráfica 3.10. Competencias cognitivas.	524
Gráfica 3.11. Competencias conductuales.	525
Gráfica 3.12. Competencias actitudinales.	526
Anexo IV. Validación de interjueces.	527
Gráfica 4.1. Medias globales del cuestionario.	601
Gráfica 4.2. Medias globales de las variables dependientes.	603
Gráfica 4.3. Medias globales de variables independientes.	619
<b>INDICE DE ILUSTRACIONES</b>	
Anexo IV. Validación de interjueces.	527
Ilustración 4.1. Proceso de validación.	528



## **ANEXO I. PLANES, PROGRAMAS, PROYECTOS E INICIATIVAS SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESPAÑA.**

Tabla 1.1.  
*Programas, planes e iniciativas.*

<b>COMUNIDAD AUTÓNOMA</b>	<b>PROGRAMA, PLANES E INICIATIVAS</b>
Andalucía	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observatorio Creación del “Observatorio para la Convivencia Escolar”, por el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de la Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos (BOJA 2-II-2007)</li> <li>- Plan Andaluz de educación para la cultura de la paz y no-violencia: Creación de Gabinetes de Asesoramiento de la convivencia y la cultura de paz, formación del profesorado en mediación, convocatoria proyectos “Escuela. Espacio de Paz”, etc. (<a href="http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenido_s/PSE/participacion/Culturadepaz/PlanAndaluzCulturaPazyNoviolencia/1147779791021_plan_cultura.pdf">http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenido_s/PSE/participacion/Culturadepaz/PlanAndaluzCulturaPazyNoviolencia/1147779791021_plan_cultura.pdf</a>)</li> <li>- Programa anti violencia escolar (SAVE)</li> <li>- Proyecto (ANDAVE)</li> </ul>
Aragón	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan de convivencia Escolar (2005-2006): Convocatoria de ayudas para el desarrollo de Proyectos de Convivencia, estudio sobre el comportamiento social de los estudiantes de enseñanza no universitaria de Aragón. (<a href="http://www.catedu.es/convivencia/">http://www.catedu.es/convivencia/</a>)</li> </ul>
Palencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa Convivencia y Participación</li> </ul>
Asturias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regulación por medio de Resolución de 6 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria del Principado de Asturias (BOPA 188, 13-VIII-2001) el programa de educación para la convivencia que los Institutos deben incorporar y que incluirán (Art. 7º b):</li> <li>✓ Las normas de convivencia elaboradas y adoptadas por el conjunto de la comunidad educativa.</li> <li>✓ Las actuaciones para mejorar el clima de convivencia en el centro y tratar coordinadamente los conflictos que surjan en el mismo.</li> </ul>
Canarias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El Proyecto Atlántida surge en Canarias en 1996 promovido por un colectivo plural de profesorado de diferentes etapas educativas y en colaboración con la Asociación estatal ADEME (Asociación para el Desarrollo y la Mejora de la Escuela). A lo largo de estos años, Atlántida ha configurado todo un discurso teórico-práctico sobre educación y cultura democráticas en contacto con centros educativos y sus contextos más cercanos en diversas CCAA: Canarias, Murcia, Madrid, Andalucía, Extremadura, Valencia...</li> <li>- Plan Canario de formación curso 2010-2011. Plan formativo: la mejora de la convivencia y del clima escolar.</li> <li>- En el marco de las Medidas de Atención a la Diversidad, la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa ha incluido el Programa de Mejora de la Convivencia, medida que cuenta con una vertiente preventiva orientada a mejorar el clima de convivencia general del centro y con otra vertiente específica, orientada a la atención del alumnado con problemas de adaptación al trabajo y al entorno escolar.</li> <li>- Programa formativo para la mejora de la convivencia y del clima escolar, ubicado dentro del Plan Canario de Formación.</li> </ul>
Cantabria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se ha presentado un Plan de Convivencia Escolar en el Parlamento de Cantabria, que incluye: la puesta en marcha de un Observatorio y una Unidad de Convivencia, que analizarán la situación y propondrán actuaciones de prevención e intervención, la elaboración de planes de</li> </ul>

	<p>convivencia por parte de los centros, la implantación de un teléfono de consulta sobre cuestiones de convivencia, colaboración con otras instituciones, etc. Se intentará implantar entre el 2006 y el 2008.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan Regional de Formación permanente del profesorado (2011-2012): línea educación en valores con temas vinculados a la convivencia y a la mediación escolar.</li> </ul>
Castilla la Mancha	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe una convocatoria de ayudas económicas para el desarrollo de proyectos de innovación en materia de Educación en Valores. El número de proyectos en torno a la convivencia, la interculturalidad y la paz supone un porcentaje elevado del total de proyectos.</li> <li>- El modelo de Convivencia escolar en la Comunidad Autónoma de Castilla- La Mancha.</li> <li>- El Plan Regional de Formación del Profesorado regulado por el Decreto 78/2005, de 05-07-2005, por el que se regula la formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Castilla- La Mancha.</li> </ul>
Castilla-León	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Campaña de sensibilización ante el acoso escolar: “Convive y deja vivir”. <a href="http://www.educa.jcyl.es/convivencia/en/informacionespecifica/formacion-sensibilizacion/campana-acoso-escolar">http://www.educa.jcyl.es/convivencia/en/informacionespecifica/formacion-sensibilizacion/campana-acoso-escolar</a>.</li> <li>- Orden de 26-I-2005, relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes de Castilla-y León (BOCyL 31-I-2005), modificada por la Orden de 3 de julio (BOCyL 7-VII-2006). Entre otras actuaciones: establecimiento de un protocolo de actuación ante problemas de convivencia, creación de un coordinador de convivencia, etc.</li> <li>- Observatorio para la Convivencia Escolar, creado por Decreto 8/2006, de 16 de febrero (BOCyL nº 37, 22-II-2006).</li> <li>- Programa “IESocio”</li> <li>- Programa “Fondo documental convivencia escolar (2005).</li> <li>- Programa “Protección y asistencia jurídica al profesorado y alumnado”.</li> </ul>
Cataluña	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa “convivència i mediació escolar”</li> <li>- Campaña de sensibilización “de bon rotllo”</li> <li>- Establecimiento de la mediación como proceso educativo de gestión de conflictos mediante el Decreto 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña (DOGC 06-VII-2006).</li> <li>- Proyecto de convivencia y éxito educativo.</li> </ul>
Comunidad de Madrid	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Comunidad de Madrid lleva desarrollando desde 1997 un programa de prevención y apoyo a los centros con problemas de convivencia: Programa “Convivir es Vivir”, proporcionando a los centros que participen (diferentes modalidades posibles y por convocatoria de una resolución) formación, recursos materiales, económicos, intervención del “Equipo Específico de Alteraciones Graves de Desarrollo” en aquellos casos que se planteen dificultades graves, etc.</li> <li>- La Institución del Defensor del Menor ha puesto en marcha una serie de actuaciones específicas encaminadas a la superación de las situaciones de acoso escolar: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Elaboración de una documentación divulgativa informando de las acciones a promover por adultos y menores ante la presencia de cualquier conducta de acoso o de intimidación entre iguales.</li> <li>✓ Guía Didáctica ‘Un Día Mas’. Este material para uso del profesorado plantea actividades de trabajo de aula sobre las conductas de acoso entre iguales.</li> <li>✓ Digitalización del Vídeo ‘Un Día Más’ como soporte didáctico de la citada Guía.</li> </ul> </li> </ul>
Fuenlabrada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyecto “Turkana”.</li> </ul>
Torrejón de Ardoz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa de mediadores para la convivencia en centros educativos de torrejón de Ardoz.</li> </ul>
Comunidad Valenciana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa para el fomento de la convivencia en los centros educativos (PROCONCE)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan para la prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar (PREVI): incluye protocolo de actuación ante problemas de convivencia, una página web (“Orientados”), creación de la “Unidad de Atención en caso de Violencia Escolar”, campaña de sensibilización ante el acoso escolar (“Podemos hablarlo”), Orden de 31 de marzo de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el plan de convivencia de los centros docentes (DOGV 10-V-2006).etc.</li> </ul>
Extremadura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Consejería de Educación y las organizaciones sindicales de la Enseñanza, CSI-CSIF, CCOO, ANPE y FETE-UGT han firmado en noviembre 2006 un “Compromiso Social por la Convivencia” a fin de desarrollar las medidas incluidas en el “Acuerdo para la Mejora de la Calidad de la Educación del Siglo XXI” en Extremadura firmado en marzo. Algunas medidas que incluye son: creación de un Observatorio Regional de Convivencia, publicación de un nuevo decreto de Derechos y Deberes de los alumnos, el diseño de un Plan Regional de Convivencia y un Protocolo de Actuación rápida en casos de conflicto, el desarrollo de Planes Específicos de Convivencia en cada centro educativo, un amplio Plan de Formación dirigido al profesorado, familias y personal no docente, así como potenciar.</li> <li>- La creación de la figura del mediador escolar.</li> <li>- Observatorio para la Convivencia Escolar, creado por el Decreto 28/2007, de 20 de febrero (DOE 27-II-2007).</li> <li>- Plan Regional de la convivencia escolar en Extremadura (2011-2015).</li> </ul>
Galicia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Conselleria de Educación ha comenzado durante el curso 2006-07 el “Plan Integral de Mellora da Convivencia Escolar”. Entre sus actuaciones se encuentra: creación del Observatorio Gallego de la Convivencia Escolar (establecido por el Decreto 85/2007, DOG 8-V-2007), estudios e investigaciones, Equipos de Orientación Específicos, elaboración por parte de los centros de planes de convivencia, formación del profesorado, etc.</li> <li>- Proyecto piloto de mediación “Solucionando xuntos”.</li> <li>- En Vigo se establece en el año 2000 el Programa educativo municipal “Aprender a Convivir”.</li> </ul>
Islas Baleares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan de convivencia (2003).</li> <li>- Decreto 57/2005, de 20 de mayo por el cual se crea el Observatorio y el Comisionado para la convivencia escolar en los centros educativos de las Illes Balears (BOIB 28-V-2005). Entre sus actuaciones, se ha diseñado un “Protocolo de actuación ante incidencias en la convivencia escolar” en noviembre 2005.</li> <li>- Decreto 112/2006, de 29 de diciembre, de calidad de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de las Illes Balears (BOIB 30-XII-2006). En el mismo, se establece, entre otros aspectos, que los centros educativos de les Illes Balears “tendrán que elaborar, durante el curso escolar 2006-2007, un Plan de Convivencia, que será incorporado en la programación anual y desarrollado e implantado a partir del curso escolar 2007-2008 (BOIB 30-XII-2006).</li> </ul>
La Rioja	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa “Buenos Tratos”: Consejería de Bienestar Social.</li> <li>- En cuanto a la formación del profesorado, incorporación en el curso 2006-07 de una línea de formación en “Convivencia Escolar” en la que incluyen temas como la mediación de conflictos, el acoso escolar o técnicas de resolución de conflictos en el aula, entre otros.</li> </ul>
Murcia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolución de 10 de abril de 2006 por la que se regula los procedimientos para la prevención y resolución de situaciones de acoso entre alumnos en los centros docentes sostenidos con fondos Públicos que imparten enseñanzas escolares de la Región de Murcia. Dentro del Plan General de Formación del Profesorado, se cuenta con un programa específico de “Educación para la paz y la convivencia”, con más de treinta actividades formativas, de entre las que podemos destacar: los valores en el cine, la</li> </ul>

	<p>mediación como alternativa de resolución de conflictos, relajación y habilidades sociales para la convivencia, elaboración de un plan de Convivencia, prevención del acoso escolar, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Plan Regional sobre convivencia escolar (2009-2011).</li><li>- Proyecto de “Juez de paz educativo”.</li></ul>
Navarra	<ul style="list-style-type: none"><li>- Plan para la mejora de la convivencia en los centros educativos de la comunidad foral de Navarra.</li><li>- Plan para la mejora de la convivencia escolar: Incluye campaña de sensibilización “Quítate la venda”, proyecto de mediación, la regulación de un plan de convivencia que ha de elaborar cada centro, creación de una Asesoría de Convivencia, etc.</li></ul>
País Vasco	<ul style="list-style-type: none"><li>- Una de las cinco líneas prioritarias de la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco la denominada “Hacia una Educación Inclusiva” que supone la aplicación de diversos programas de innovación educativa: programa de educación intercultural, programa de educación en conocimientos y habilidades para la vida, Programa de educación para la convivencia y la paz, programa de educación para la equidad en medio desfavorecido y programa de educación para superar las barreras de aprendizaje en necesidades educativas especiales (n.e.e.). <a href="http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r432459/es/contenidos/informacion/dig2/es_5614/adjuntos/bakea/ca_indice.htm">http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r432459/es/contenidos/informacion/dig2/es_5614/adjuntos/bakea/ca_indice.htm</a></li><li>- Campaña de sensibilización al acoso escolar: “De ti depende”.</li><li>- Modelo Global de Convivencia en los centros escolares. Centro Universitario de Transformación de conflictos Geuz. <a href="http://www.geuz.es">www.geuz.es</a></li></ul>

Fuente: Elaboración propia.

## **ANEXO II. ANALISIS DE CUESTIONARIOS SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR.**

### **2.1. INTRODUCCIÓN.**

Con el propósito de dar validez de contenido al cuestionario de la investigación, y de otorgar criterios formales a su diseño, se llevó a cabo esta primera fase, que consistió en una revisión de cuestionarios de evaluación de la convivencia escolar, destinados principalmente al profesorado. Concretamente se analizaron aquellos cuestionarios que examinan aspectos que se quieren cuantificar en el presente estudio, obteniendo información relevante que ayudó a precisar el objeto de estudio (Hueso y Cascant, 2012).

### **2.2. SELECCIÓN DE CUESTIONARIOS.**

La selección de la muestra se realizó mediante una dilatada búsqueda en la base de datos ISOC, que fue elegida especialmente por poseer mayor representatividad de los estudios sobre convivencia escolar destinados al profesorado, con instrumentos validados y estandarizados.

Para la búsqueda se emplearon los siguientes descriptores: “convivencia escolar y formación del profesorado”. Para la elección de documentos se tuvieron en cuenta una serie de criterios, entre ellos, que las referencias fueran de corte empírico y que el instrumento empleado tuviera como destinatarios a los docentes, generando una salida de 89 documentos. Tras emplear los siguientes criterios de exclusión: documentos no localizados, duplicados, no relacionados con el tema, o trabajos no empíricos, se redujeron a 11 documentos que fueron analizados para extraer el instrumento que empleaban en sus estudios. Sus referencias han sido recogidas en la tabla que se muestra a continuación (Tabla 2.1).

Tabla 2.1.  
*Cuestionarios sometidos a análisis.*

<b>CÓDIGO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>CUESTIONARIOS</b>
C1	Ortega, R., Del Rey, R. (2003)	Cuestionario para el profesorado sobre el estado inicial de la convivencia escolar (1).
C2	Ortega, R., Del Rey, R. (2003)	Cuestionario para el profesorado sobre el estado inicial de la convivencia escolar (2).
C3	Fernández, I., Andrés, S., et al. (2012)	Cuestionario de clima de Centro y aula para profesores.
C4	Bahillo (2004)	Cuestionario para profesores.
C5	Ortega, R., Mora, J.A & Mora, J.	Cuestionario para profesores.
C6	Ortega, R & Del Rey, R. (2005).	Cuestionario sobre convivencia escolar para profesores y profesoras.
C7	Ortega, R & Del Rey, R. (2000)	Cuestionario para el Profesorado.
C8	Defensor del pueblo. (2007)	Cuestionario Jefe de Estudios Secundaria.
C9	Ojeda, R.	Cuestionario sobre la convivencia para profesoras y profesores.
C10	Fernández., I. (2012).	Cuestionario de profesores.
C11	Cerezo, F. (2000)	Bull-s: Test de evaluación de la agresividad entre escolares. Forma P (Profesorado).

### **2.3. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO.**

Una vez localizados los cuestionarios, y con la finalidad de dar validez de contenido al cuestionario de la investigación, se procedió al análisis y organización de los datos, mediante su reducción y exposición, de manera sistemática y objetiva. Para poder conocer las unidades de información, presentes y carentes en los instrumentos sobre convivencia escolar, se establecieron descriptores como la terminología, variables y su relación con los objetivos, estructura, orden y tipo de preguntas que lo forman (Penalva, Hernández & Guerrero, 2014).

Posteriormente, se diseñó una parrilla de recogida de información para favorecer el análisis e interpretación de las distintas unidades de contenido previstas, se delimitaron unas palabras clave y se cuantificaron para favorecer la interpretación de los datos.



## **2.4. RESULTADOS.**

La exposición de los resultados fue estructurada en función a los descriptores analizados, presentándose de forma sintetizada en tablas, en las que se acopian los resultados en porcentajes.

### **2.4.1. Título de los cuestionarios.**

En primer lugar, el análisis terminológico del título nos lleva a determinar una serie de unidades de contenidos, que nos permita estipular en qué medida estos instrumentos hacen referencia al profesorado, alumnado, convivencia, clima, violencia y/o agresividad, aspectos que nos permite hacernos una idea de la perspectiva teórica en la que se posicionan.

El 90,90% de los cuestionarios analizados se refieren al profesor como agente principal a quien va destinado dicho instrumento. Tan solo el 9,09% de los cuestionarios hacen alusión al clima, la violencia, la agresividad y a los escolares, resultado por el cual podemos evidenciar la percepción positiva del profesorado en cuanto a los problemas de convivencia, además de no considerar a los escolares como únicos promotores de dichos problemas. Sin embargo, en el 27,27% de los títulos se trata el contenido de la convivencia, concepto que define claramente el foco del problema, hecho por el cual denotamos la gran preocupación que presentan nuestras comunidades sobre este fenómeno, motivo por el cual centran todo su interés en mejorarla (Tabla 2.2).

Tabla 2.2.  
*Análisis terminológico.*

<b>ANÁLISIS DE CONTENIDOS</b>	<b>AUTORES</b>											<b>%</b>
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	
Profesores	I	I	I	I	I	I	I		I	I	I	90,90%
Escolares											I	9,09%
Convivencia		I				I			I			27,27%
Clima			I									9,09%
Violencia	I											9,09%
Agresividad											I	9,09%

### **2.4.2. Finalidad de los cuestionarios.**

En cuanto al *análisis de los objetivos*, se han establecido las siguientes unidades de información a analizar: Conocimiento del problema y de las relaciones entre alumnos, Reflexión sobre convivencia, Opinión del profesorado, Actitud del profesorado, Prevención, Mejorar la convivencia, Estrategias y Resolución de conflictos, pudiendo comprobar que no existen datos significativos que revelen un objetivo común en función a la muestra analizada.

No obstante, el 27,27% de los autores estiman necesario establecer como objetivo principal de la técnica de recogida de información, *la mejora de la convivencia escolar*, seguida con un 18,18% del interés por conocer desde la perspectiva docente cuales son *los problemas* que afectan a la convivencia en los centros educativos y cuáles serían *las estrategias* de intervención para mejorarla. Sin embargo, tan solo el 9,09% hace referencia a la reflexión de la convivencia en el centro, a conocer la opinión del profesorado, indagar sobre la actitud de los docentes sobre la disciplina y los conflictos, prevenir la violencia, a contribuir a un mayor conocimiento del alumnado y sus relaciones, y resolver los conflictos (Tabla 2.3).

Tabla 2.3.  
*Análisis de objetivos.*

ANÁLISIS DE CONTENIDOS	AUTORES											%
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	
Conocimiento del problema.						I				I		18,18%
Reflexión sobre convivencia.									I			9,09%
Opinión del profesorado.							I					9,09%
Actitud del profesorado.			I									9,09%
Prevención.							I					9,09%
Mejora de la convivencia.	I	I					I					27,27%
Estrategias					I					I		18,18%
Resolución de conflictos	I											9,09%
Conocimiento de la relación entre alumnos.											I	9,09%

### **2.4.3. Contenido de los cuestionarios.**

Otro de los aspectos analizado en esta investigación han sido los contenidos que abordan los cuestionarios, poniendo de manifiesto que el 72,72% de los casos considera necesario recoger información sobre la relación entre el profesorado, la percepción que estos tienen del clima del centro y las estrategias que poseen y ponen en práctica para gestionar los conflictos. En el 63,63% prefieren recoger información sobre la percepción que tienen los docentes en cuanto a su relación con el alumnado y con un 54,54% agrupar cuestiones que ofrezcan información sobre los lugares donde se producen los conflictos y las relaciones entre el alumnado.

Interrogantes sobre los tipos de conflictos y propuestas para mejorar la convivencia, son variables que aparecen en el 45,45% de los cuestionarios sobre convivencia que se han analizado y que son aspectos que conllevan implícito el valor y la finalidad que se pretende conseguir con dichos instrumentos.

Otras variables han sido analizadas en los diferentes cuestionarios, como la implicación de la familia en el centro y los factores que considerados como instigadores de los problemas conductuales en el sistema educativo (36,36%), así como las respuestas que el docente ofrece ante situaciones conflictivas, la relación entre la familia y el profesorado (27,27%).

Tan solo lo recogen en porcentajes muy bajos, aspectos tan importantes como la experiencia personal y la percepción del barrio (18,18%) (Ortega y Del rey, 2005), el nivel académico (9,09%) (Ortega y Del rey, 2000) y la frecuencia con la que se producen los conflictos (9,09%) (Defensor del pueblo, 2000) (Tabla 2.4).

Tabla 2.4.  
*Análisis del contenido de las cuestiones.*

UNIDAD DE CONTENIDO	CODIGO DE CUESTIONARIO											%
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	
Relación. A-P	I	I		I		I	I		I	I		63,63%
Relación. P	I	I	I	I		I		I	I	I		72,72%
Relación. A			I	I		I	I	I			I	54,54%
Relación. F-P	I		I			I						27,27%
Implicación familiar		I					I	I	I			36,36%
Percepción del clima	I		I	I	I	I	I		I	I		72,72%
Nivel académico							I					9,09%
Experiencia personal						I			I			18,18%
Percepción del barrio						I	I					18,18%
Tipo conflicto			I		I		I	I		I		45,45%
Lugares			I	I	I		I	I		I		54,54%
Frecuencia								I				9,09%
Factores				I	I			I		I		36,36%
Estrategias			I	I	I	I	I	I	I	I		72,72%
Respuestas			I				I			I		27,27%
Propuestas		I		I	I	I	I					45,45%

#### 2.4.4. Aspectos estructurales y de formato.

En el análisis de la estructura de los cuestionarios se ha podido comprobar que el 100% de autores recurren a preguntas cerradas de naturaleza cuantitativa, a excepción de 18,18% que plantean conjuntamente cuestiones abiertas, con el propósito de enriquecer la información que se pretende recoger (Tabla 2.5).

Tabla 2.5.  
*Tipo de cuestiones.*

TIPO DE PREGUNTAS	CÓDIGO DE CUESTIONARIOS											%
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	
Abiertas					I		I					18,18%
Cerradas	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	100%

En lo que se refiere a las variables de identificación que contempla cada cuestionario se ha observado que la mayoría de instrumentos no continúan un orden categórico a la hora de establecer los interrogantes, a excepción de Fernández (2012) que lo estructura por categorías de información. Por lo general, el (81,81%) establecen cuestiones basadas en el estado de la convivencia, el (63,63%) en las relaciones entre profesores y alumno-profesor, y el (54,54%) sobre la experiencia del docente y sus estrategias de gestión.

Sin embargo, el (45,45%) muestran interés por las relaciones entre alumnos y la implicación y relación de las familias en el centro escolar. Este dato es significativo, puesto que numerosos estudios demuestran la analogía entre la relación de alumnos y los problemas de convivencia, dando como resultado la aparición del fenómeno Bullying, acoso escolar, etc. Tras el análisis encontramos incoherencias en cuanto a los objetivos establecidos previamente por los autores, quienes se proponen mejorar la convivencia escolar, mientras que tan solo el (36,36%) plantean cuestiones relacionadas con propuestas de mejora. Por último, el (18,18%) proponen cuestiones relacionadas con el barrio e información del alumnado (Tabla 2.6).

Tabla 2.6.  
*Análisis de variables de identificación.*

UNIDAD DE CONTENIDO	CODIGO DE CUESTIONARIO											%	
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11		
Información sobre convivencia	I		I	I	I	I	I	I	I	I			81,81%
Relación entre alumnos				I		I	I		I		I		45,45%
Relación alumno-profesor	I	I		I		I	I		I	I			63,63%
Relación entre profesores	I	I	I	I		I	I			I			63,63%
Familia	I		I				I	I	I				45,45%
Estrategias de gestión			I	I	I	I		I	I				54,54%
Experiencia docente		I	I	I	I	I		I					54,54%
Información del alumnado y el barrio						I	I						18,18%
Propuestas	I		I				I	I					36,36%

## 2.5. CONCLUSIONES.

Este tipo de análisis aportó una visión global del tipo de información que cada autor considera más relevante acopiar para conseguir el objetivo principal de su investigación, que curiosamente está relacionada con la resolución de conflictos y mejora de la convivencia escolar.

No obstante, somos conscientes de las limitaciones del análisis ofrecido, especialmente por no haber podido aglutinar un mayor número de cuestionarios. Sin embargo, este tipo de análisis aporta propuestas de mejora relacionadas con los instrumentos sobre convivencia, que ayuden a

contribuir a un mayor conocimiento futuro de la convivencia escolar y mejora del clima de centro.

El análisis de cuestionarios permitió comprobar que los instrumentos analizados miden aspectos sectoriales, pero no dan respuesta a la totalidad de los objetivos planteados en esta investigación. Por este motivo se decidió recurrir a un grupo de expertos para que aportaran validez y fiabilidad al contenido del cuestionario de la investigación.

## **ANEXO III. PANEL DE EXPERTOS.**

### **3.1. FINALIDAD DEL PANEL DE EXPERTOS.**

Para una mayor validez de contenido se recurrió al panel de expertos, una técnica metodológica propia de las investigaciones sociológicas, mediante la cual se recoge y analiza información sobre un tema concreto, de un grupo de expertos, que nos facilitan datos para garantizar nuestra correcta toma de decisiones (Armas, 2007).

Como toda técnica metodológica, requiere de un proceso de elaboración que se compone de seis etapas: definición de objetivos, diseño del panel de expertos, selección de expertos, desarrollo del panel, tratamiento de datos y exposición de resultados (Astigarraga, 2007).

### **3.2. OBJETIVOS DEL PANEL.**

El panel de expertos se estableció con el propósito de otorgar validez de contenido al cuestionario sobre convivencia escolar de esta investigación (Martínez, 2003). Concretamente se diseñó para obtener información respecto a dos ámbitos de la convivencia escolar:

- Estado de la convivencia.
  - Diferentes aspectos positivos y negativos de la convivencia escolar.
  - Tipos de conflictos que se producen con más frecuencia en el aula.
  - Factores y efectos que provocan la aparición de conflictos,
  - Estrategias del profesorado necesarias para la resolución de conflictos.
  
- Formación del profesorado en convivencia escolar.
  - Competencias cognitivas, conductuales y actitudinales en las que debería basar la formación del profesorado en convivencia escolar.

### **3.3. INSTRUMENTO PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN DE LOS EXPERTOS.**

#### **3.3.1. Diseño del instrumento de recogida de información. Panel de expertos.**

Una vez establecido el constructo y los destinatarios, se comenzó a establecer el contenido del panel de expertos, el formato y la formulación de cuestiones. Este proceso se fundamentó en unos criterios estructurales establecidos por García (2003), como son: el orden de las variables y la claridad en la redacción de las cuestiones.

El panel de expertos resultante, se diseñó teniendo en cuenta los objetivos y las variables de la investigación, y se caracterizó por la claridad y simplicidad en sus interrogantes, y una estructura ordenada por siete bloques temáticos.

El bloque 1 está relacionado con el primer objetivo específico de la investigación, *conocer la percepción del profesorado sobre los aspectos positivos y negativos de la convivencia escolar*. En este bloque, se pidió a los expertos que señalaran los aspectos de la convivencia, que según ellos son percibidos por el profesorado desde una percepción positiva y/o negativa tanto en primaria como en secundaria.

A través del bloque 2, se solicitó a los expertos que enumeren los tipos de conflictos que pueden producirse en el aula o en el centro, siempre priorizando en función a la gravedad. Además, mediante el bloque 3 se pretendió que identificaran los factores que generalmente tienen más influencia en la aparición de conflictos, mientras que en el bloque 4 los efectos o consecuencias que se derivan de la mala convivencia en los centros educativos. Estos tres últimos bloques se plantearon con la finalidad de dar respuesta al segundo objetivo específico de la investigación, *identificar que*



*entiende el profesorado por conflicto y/o violencia escolar (tipos, gravedad, lugar, factores de conflicto y efectos que los provocan).*

A continuación se planteó un quinto bloque, vinculado al tercer objetivo específico de la investigación, *saber qué valoración hace el profesorado de las medidas educativas que el centro ha realizado para atender esta problemática*. Concretamente se preguntó a los expertos por las medidas educativas que se llevan a cabo desde el centro para la mejora de la convivencia, priorizando en función a la efectividad de las mismas.

Estrechamente relacionado con el cuarto objetivo específico, *Identificar con qué frecuencia, los docentes aplican diversas estrategias para la gestión de conflictos en el aula*, se estableció el sexto bloque de contenidos, donde se trató de conocer, según los expertos, las estrategias que son más necesarias para el profesorado para la gestión de conflictos.

Finalmente, y relacionado con el quinto objetivo específico, *detectar las necesidades formativas del profesorado respecto a la mejora de la convivencia en los centros educativos*, se trazó un último bloque de contenidos, con el que se intentó conocer, cuales son las competencias cognitivas, conductuales y actitudinales en las que según los expertos, debería basarse la formación del profesorado sobre convivencia escolar.

### **3.3.2. Instrumento de recogida de información. Panel de expertos.**

“LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS”

1. Señale aspectos de una percepción positiva y negativa por parte del profesorado sobre la convivencia en centros de educación Primaria y Secundaria.

EDUCACIÓN PRIMARIA		EDUCACIÓN SECUNDARIA	
Aspectos Positivos	Aspectos Negativos	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos

2. Enumere los tipos de conflictos que se pueden producir en un aula y en un centro. (Priorice sus respuestas según su gravedad, de más grave a menos grave).
3. ¿Cuáles cree que son los factores que provocan la aparición de conflictos escolares? ¿Cuál cree que influye principalmente?
4. ¿Cuáles cree que son los efectos o consecuencia de la mala convivencia en los centros educativos?
5. ¿Qué medidas educativas de centro para atender la mejora de la convivencia escolar conoce? Ordénelas según su efectividad de mayor a menor.
6. ¿Qué estrategias del profesorado considera necesarias para la resolución de conflictos en el aula? ¿Y en el centro?
7. ¿En qué competencias cognitivas, conductuales y actitudinales debería basarse la formación del profesorado en cuanto a convivencia escolar?

COMPETENCIAS COGNITIVAS	COMPETENCIAS CONDUCTUALES	COMPETENCIAS ACTITUDINALES

***“Muchas gracias por su colaboración”***

### **3.4. PROCESO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.**

El proceso de recogida de información, adquiere especial relevancia en esta investigación, pues se trata de una fase donde comenzamos sucesivamente a acceder a la información que es esencial para este estudio y que da respuesta a los objetivos que en él se plantean.

Concretamente se pretende llevar a cabo una recogida de datos productiva, que permita asegurar el rigor de esta investigación, tratando de dar respuesta a los criterios de suficiencia y adecuación de los datos. La suficiencia se adquiere cuando obtenemos una cantidad de información tan elevada, que los nuevos datos dejan de contribuir al estudio, mientras que la adecuación hace referencia a la clasificación de datos en función a las necesidades y objetivos de nuestro estudio (Rodríguez, Gil & García, 1999).

El procedimiento continuado en esta fase de la investigación, reúne las características de los trabajos tipo survey y continúa un orden gradual que se llevó a cabo en varias fases.

En la fase preliminar se procedió a la selección de expertos, y para ello se partiendo de unos criterios de selección previamente establecidos: “Ser docentes expertos en el ámbito de la convivencia escolar o integrantes de observatorios de convivencia”.

Tras la selección de los expertos, se procedió a la segunda fase del proceso de recogida de datos, que corresponde a la primera toma de contacto con los expertos. En esta fase, se elaboró un documento formalizado con los datos del investigador, la institución de referencia, una descripción del panel de expertos y los objetivos que se pretendían alcanzar con él.

Posteriormente se procedió al envío de este documento a cada uno de los expertos seleccionados, mediante correo electrónico, que fue acompañado de un certificado de la universidad de Murcia y del panel de expertos.

Esta fase concluyó con el total de expertos que finalmente aceptaron participar en este proceso, a los cuales se les remitió un correo electrónico mostrando nuestro agradecimiento por su implicación en la investigación.

La tercera y última fase de este proceso, hace referencia al tratamiento de los datos, que se llevó a cabo mediante un proceso compuesto por cinco etapas: enumeración y codificación; organización y transcripción; categorización; codificación y recuento; y exposición de resultados.

Todas estas fases se muestran de una manera más dilatada en los apartados que se muestran a continuación y que forman parte de este anexo.

#### **3.4.1. Selección de expertos.**

La selección de los participantes es una de las fases más importantes del diseño del panel, y en ella se debe tener en cuenta el número de participantes a los que va dirigido nuestro instrumento.

Sin embargo este es un aspecto dubitativo, por las discrepancias en las apreciaciones ofrecidas por los expertos, sobre el número de participantes adecuado para esta técnica.

Unos consideran que el número dependería tanto de los objetivos como de las condiciones de cada estudio, debiendo ser lo más amplio posible para permitir la diversidad y riqueza de opiniones (Fernández, 1995), no recomendando superar los 50 participantes (Landeta, 1999). Por el contrario, otros consideran que este dato es un exceso de muestra, y apuntan que el número adecuado oscilaría entre 10 y 30 componentes (Ruiz e Ispizua, 1989), aunque no debería ser inferior a 15 expertos por estudio (Martino, 1983) (Citado en Castillo, 2002).

No obstante la Comisión Europea (2005) se atreve a establecer unos criterios de profesionalidad, independencia y capacidad de trabajo en equipo para organizar grupos de expertos no inferiores a 5 ni superiores a 10.

Actualmente esta técnica va dirigida a tres tipos de expertos: los *especialistas* con conocimientos, capacidades o experiencias identificadas con la temática del panel; los *afectados*, que a pesar de no poseer una formación específica se ven involucrados en el tema principal del panel; y los *facilitadores* que poseen la capacidad para incorporar nuevas ideas y percepciones (Landeta, 1999).

En esta ocasión, el panel de expertos fue destinado a especialistas en el campo temático objeto de estudio, que a su vez fueron facilitadores de información. La selección de expertos se realizó en función a una serie de criterios, ser profesores universitarios expertos en convivencia escolar y/o expertos de observatorios de convivencia de las diferentes comunidades autónomas.

En primer lugar se recurrió a docentes universitarios abalados por estudios, libros y publicaciones sobre convivencia escolar, por tratarse de especialistas en este fenómeno educativo, que podrían aportar datos reveladores para dar validez de contenido al cuestionario de la investigación.

En segundo lugar se solicitó la colaboración de expertos en observatorios de convivencia, por tratarse de especialista, cuya función principal es trabajar en pro de la mejora de la convivencia en los centros escolares, y por tanto podrían contribuir a nuestra investigación mediante su propia experiencia en contextos educativos.

Finalmente, la lista inicial de expertos a los que se les solicitó la colaboración en esta fase de la investigación, estuvo compuesta por un total de 30 expertos.

### **3.4.2. Solicitud de colaboración en el panel de expertos.**

La solicitud de colaboración en el panel de expertos, se realizó con un triple propósito, presentar formalmente nuestro deseo de colaboración, explicar el objetivo principal del panel de expertos “dar validez de contenido al instrumento de la investigación sobre convivencia escolar y formación del profesorado”, y explicar brevemente el contenido del panel de expertos. A continuación se muestra la solicitud de colaboración que se envió a cada uno de los expertos que formaron parte de este proceso.

Estimado/a.....:

Mi nombre es Antonia Penalva López, estoy realizando mi tesis doctoral titulada “*Formación del profesorado para la resolución de conflictos*”, bajo la dirección de M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados y Catalina Guerrero Romera (Véase el documento acreditativo de estos datos). Me pongo en contacto con usted para solicitar su colaboración en la cumplimentación del panel de expertos que se adjunta en este correo y que será de utilidad para dar validez de contenido al instrumento que se empleará en dicha tesis.

Como puede observar el panel consta de siete bloques temáticos relacionados con la percepción del profesorado sobre diferentes aspectos positivos y negativos de la convivencia escolar, tipos de conflictos que se producen con más frecuencia en el aula, factores y efectos que provocan la aparición de conflictos, estrategias que el profesorado considera necesarias para el manejo de conflictos, y competencias cognitivas, conductuales y actitudinales en las que debería basarse la formación del profesorado en convivencia escolar.

La forma de colaborar en este proceso es mediante la cumplimentación de cada una de las cuestiones planteadas, según su experiencia en este ámbito educativo. Para no dilatar demasiado el proceso de elaboración del

instrumento, le rogaría que en un plazo de una semana me enviara el panel cumplimentado.

Le estaría muy agradecida si finalmente decide colaborar en este proceso de la investigación.

Un cordial saludo;

Antonia Penalva López

### **3.4.3. Certificado oficial de la Universidad de Murcia.**



#### **3.4.4. Grupo de expertos resultante.**

El desarrollo del panel de expertos, comienza con la primera toma de contacto con los expertos, que se realizó mediante diferentes vías comunicativas (telefónica y telemática) y permitió exponer la propuesta a cada uno de ellos, concluyendo con el envío electrónico de los informes oficiales en los que se detallaba toda la información.

Con el propósito de no ejercer presión a nuestros destinatarios, que pudieran responder libremente a los interrogantes, y que no olvidaran la propuesta, se proporcionó un espacio temporal de una semana. Trascurrido el tiempo establecido, se procedió al envío de un nuevo correo recordatorio a los expertos que no habían respondido.

De los 30 expertos invitados, y teniendo en cuenta criterios como, la no respuesta o respuesta errónea, se obtuvo una mortandad de 18 expertos, lo que supone más de la mitad de la muestra invitada.

La muestra productora de datos, quedó constituida finalmente por 12 expertos, de los cuales 7 pertenecían al género femenino (58,3%) y 5 al masculino (41,6%). En cuanto a la entidad perteneciente, 10 eran docentes universitarios (83,3%) y 2 expertos de observatorios de convivencia (16,6%).

La distribución de participantes por universidades implicadas fueron: 5 de Murcia (41,6%), 1 de Jaén (8,33%), 1 de Córdoba (8,33%), 1 de Málaga (8,33%), 1 de Huelva (8,33%) y 1 de Madrid (8,33%). Los observatorios de convivencia que participaron en este proceso fueron: 1 experto de Cantabria (8,33%) y 1 experto de Andalucía (8,33%).

#### **3.5. TRATAMIENTO DE LOS DATOS.**

La exploración de los resultados se realizó mediante un análisis cualitativo de los datos aportados por los expertos. Como todo análisis cualitativo y



siguiendo las orientaciones planteadas por Álvarez (2005), Miles y Humberman (1994), Rubin y Rubin (1995) citados en (Fernández, 2006), la exposición de los datos debe ser consecuente con un orden o secuencia:

1. Obtener información
2. Capturar, transcribir y ordenar información. Esta etapa del análisis facilitará la codificación de la información.
3. Codificar información por categorías.
4. Integrar la información, para reducir los datos obtenidos (Codificación):
  - a) Muestreo: Para la identificación de la información integrada se estableció un sistema de códigos a los cuestionarios recibidos.
  - b) Identificación de temas relevantes para la investigación.
  - c) Construir sistema de códigos en función a las categorías establecidas previamente.
  - d) Marcar textos relevantes, estableciendo unidades de significación.
  - e) Construir modelos conceptuales, mediante la relación de las unidades de significación con el sistema de códigos y con la muestra participante.

Partiendo de esta secuencia, el análisis de los datos se llevó a cabo continuando un proceso compuesto por cinco etapas: enumeración y codificación; organización y transcripción; categorización; codificación y recuento; exposición de resultados.

Con el propósito de salvaguardar el anonimato de los participantes y facilitar el proceso de identificación de la información recibida con su autor, se comenzó enumerando y codificando cada uno de los paneles recibidos.

Posteriormente, se continuó con la organización de la información recibida por dimensiones. Para ello, se elaboró un matriz de vaciado donde se almacenaron las dimensiones ordenadas, las categorías y subcategorías establecidas para cada cuestión o dimensión, las respuestas de cada experto y su código identificadorio.

En tercer lugar, se identificaron unidades de información para cada dimensión del panel de expertos, y se elaboró un sistema de categorías que permitieron la posterior cuantificación de la información. Establecido el sistema de categorías se realizó una lectura, subrayando los textos más notorios, y se relacionaron con el sistema de categorías, creando finalmente unidades de información.

La información recogida, se almacenó en una parrilla que establecía la relación existente entre categorías y sus unidades de información recogidas en cada panel.

En último lugar, se asignó un código a cada una de las categorías, y se procedió a la cuantificación de datos. Para ello se elaboró una segunda parrilla en la que se recogía la relación entre el sistema de categorías con sus respectivos códigos y unidades de información, y la cuantificación final. Una vez obtenidos los datos finales, se elaboró un informe recogiendo los resultados obtenidos del análisis de datos y que se puede observar en él.

### **3.6. RESPUESTAS DE LOS EXPERTOS. INSTRUMENTOS CUMPLIMENTADOS.**

#### CODIGO DEL EXPERTO: C1AR

1. Señale aspectos de una percepción positiva y negativa por parte del profesorado sobre la convivencia en centros de educación Primaria y Secundaria.

<b>EDUCACIÓN PRIMARIA</b>		<b>EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>	
Aspectos Positivos	Aspectos Negativos	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
En general, la convivencia en los centros educativos de Andalucía es muy positiva: el 98% del alumnado no realiza conductas	En algunos pocos casos, no se produce la necesaria colaboración de las familias con los centros para prevenir y tratar	De igual manera que en Ed. Primaria, la inmensa mayoría del alumnado convive adecuadamente en los centros y los conflictos son estadísticamente	Cuando se produce un conflicto, se alteran las condiciones básicas necesarias para

gravemente perjudiciales para la convivencia)	educativamente los conflictos.	escasos.	el desarrollo de la educación.
---	--------------------------------	----------	--------------------------------

2. Enumere los tipos de conflictos que se pueden producir en un aula y en un centro. (Priorice sus respuestas según su gravedad, de más grave a menos grave).

Los tipos de conflictos escolares, enumerados según su gravedad, pueden ser los siguientes:

- Agresión física a un miembro de la comunidad educativa.
- Acoso escolar.
- Injurias, ofensas, vejaciones o humillaciones a un miembro de la comunidad educativa.
- Amenazas o coacciones a un miembro de la comunidad educativa.
- Actuaciones incorrectas hacia algún miembro de la comunidad educativa.

3. ¿Cuáles cree que son los factores que provocan la aparición de conflictos escolares? ¿Cuál cree que influye principalmente?

- Los conflictos escolares, como los conflictos adultos, son inherentes a la convivencia. En los centros docentes se trata de afrontar y resolver los conflictos de manera educativa.
- A veces, los conflictos aparecen cuando se observa ausencia de normas o pautas de comportamiento inadecuadas en algunas familias del alumnado.
- Por otra parte, la influencia del entorno social y, especialmente, de algunos medios de comunicación, proponen modelos de comportamiento agresivo y violento que pueden ser interiorizados por el alumnado de los centros.

4. ¿Cuáles cree que son los efectos o consecuencia de la mala convivencia en los centros educativos?

En los centros educativos no existe una mala convivencia. Los datos y estudios estadísticos así lo demuestran. Es cierto que la aparición de conflictos altera el normal desarrollo de las condiciones sobre las que se despliega la educación, pero cuando se producen conflictos, se trata de aprovecharlos como una oportunidad educativa para formar al alumnado en su resolución pacífica, teniendo entonces un impacto educativo considerable.

5. ¿Qué medidas educativas de centro para atender la mejora de la convivencia escolar conoce? Ordénelas según su efectividad de mayor a menor.

- Mediación escolar.
- Tutorías compartidas.
- Compromisos de convivencia.
- Aulas de convivencia.

6. ¿Qué estrategias del profesorado considera necesarias para la resolución de conflictos en el aula? ¿Y en el centro?

En general, la mediación escolar y el tratamiento individualizado de los agentes que intervienen en el conflicto a través de las tutorías junto con la intervención de los Departamentos o Equipos de Orientación Educativa, son las estrategias más adecuadas. Junto a ello, la formación en estas estrategias y el fomento de la participación de las familias en la prevención de conflictos y en el fomento de la convivencia son, asimismo, medidas muy adecuadas.

7. ¿En qué competencias cognitivas, conductuales y actitudinales debería basarse la formación del profesorado en cuanto a convivencia escolar?

<b>COMPETENCIAS COGNITIVAS</b>	<b>COMPETENCIAS CONDUCTUALES</b>	<b>COMPETENCIAS ACTITUDINALES</b>
Conocer las principales causas de los conflictos y sus principales métodos de afrontamiento y resolución en el ámbito educativo.	Intervenir en la evitación de las conductas de agresión o acoso escolar y actuar como mediadores en determinados tipos de conflictos escolares	Considerar los conflictos como oportunidades para profundizar en la educación para la convivencia pacífica y para las habilidades comunicativas y relacionales.

*CODIGO DEL EXPERTO: C2AC*

1. Señale aspectos de una percepción positiva y negativa por parte del profesorado sobre la convivencia en centros de educación Primaria y Secundaria.

<b>EDUCACIÓN PRIMARIA</b>		<b>EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>	
Aspectos Positivos	Aspectos Negativos	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialización</li> <li>• Valores</li> <li>• Respeto</li> <li>• Interacción</li> <li>• Aprecio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indisciplina</li> <li>• Maltrato</li> <li>• Peleas</li> <li>• Gritos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialización</li> <li>• Interacción</li> <li>• Amistad</li> <li>• Valores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indisciplina</li> <li>• Desorden</li> <li>• Aislamiento</li> </ul>

2. Enumere los tipos de conflictos que se pueden producir en un aula y en un centro. (Priorice sus respuestas según su gravedad, de más grave a menos grave).

- Desorden.
- Gritos.
- Peleas,...

3. ¿Cuáles cree que son los factores que provocan la aparición de conflictos escolares? ¿Cuál cree que influye principalmente?

- Egoísmo.
- Falta de normas sociales: familiares y escolares.
- Edad: infancia y adolescencia.

4. ¿Cuáles cree que son los efectos o consecuencia de la mala convivencia en los centros educativos?

- Falta de respeto.
- Deterioro educativo: social e instructivo.
- Bajo rendimiento académico.

5. ¿Qué medidas educativas de centro para atender la mejora de la convivencia escolar conoce? Ordénelas según su efectividad de mayor a menor.

- Establecer normas
- Puntualidad para empezar las clases
- Respetar a los demás

6. ¿Qué estrategias del profesorado considera necesarias para la resolución de conflictos en el aula? ¿Y en el centro? (Valore la más adecuada).

• Estrategias preventivas:

- Establecer normas claras y sencillas.
- Los derechos de la clase.
- Asumir responsabilidades.
- Tolerancia y respeto a la diversidad.
- Educación y competencia social.

**Tratamiento:**

• Estrategias cognitivas:

- Terapia realista.
- Mejorar el clima de clase.
- Conocimiento y comunicación de sentimientos y emociones.
- Aprender a defender su opinión.

- Psicosociales:
  - Tribunal de clase.
  - Asamblea de clase.
  - Comunicación y conocimiento mutuo.
  - Aprender a respetar.
  - Autogestión de la clase.
  
- Estrategias conductistas:
  - Separar a los alumnos disruptivos.
  - Controlar a los alumnos disruptivos.
  - Mandarle al director o jefe de estudios.
  - Llamar a los padres.
  - Economía de fichas.
  - Llevarle a la tutoría.
  - Ampliar y profundizar en mis publicaciones.

7. ¿En qué competencias cognitivas, conductuales y actitudinales debería basarse la formación del profesorado en cuanto a convivencia escolar?

COMPETENCIAS COGNITIVAS	COMPETENCIAS CONDUCTUALES	COMPETENCIAS ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edad de los alumnos</li> <li>• Contexto social</li> <li>• Conocer los deberes</li> <li>• Conocer el Reglamento del centro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respetar las normas</li> <li>• Trabajar en grupo</li> <li>• Formación permanente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo humano</li> <li>• Relaciones humanas</li> <li>• Integración</li> </ul>

CODIGO DEL EXPERTO: C3DS

1. Señale aspectos de una percepción positiva y negativa por parte del profesorado sobre la convivencia en centros de educación Primaria y Secundaria.

EDUCACIÓN PRIMARIA		EDUCACIÓN SECUNDARIA	
Aspectos Positivos	Aspectos Negativos	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinámica de trabajo</li> <li>• Ambiente del centro</li> <li>• Temas trasversales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pocos espacios comunes</li> <li>• Poca transversalidad real de temas</li> <li>• Poca implicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización centro</li> <li>• Dinámica de trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferencia edades alumnos</li> <li>• Poca implicación del profesorado y padres</li> </ul>

	de padres		
--	-----------	--	--

2. Enumere los tipos de conflictos que se pueden producir en un aula y en un centro. (Priorice sus respuestas según su gravedad, de más grave a menos grave).

- Acoso y amenazas a profesorado por parte de padres y alumnos.
- Acoso de alumnos.
- Enfrentamiento entre alumnos.
- Uso de móviles en aulas.

3. ¿Cuáles cree que son los factores que provocan la aparición de conflictos escolares? ¿Cuál cree que influye principalmente?

- Sistema educativo que prima las notas por encima de la propia educación.
- Mala distribución y gestión de espacios del centro.
- Alta competitividad socioeconómica entre padres que se refleja en los niños y jóvenes.
- Problemas sociales en las familiares que se transmiten a hijos.

4. ¿Cuáles cree que son los efectos o consecuencia de la mala convivencia en los centros educativos?

- Deterioro de actitudes educativas.
- Perdida de rumbo en la educación (objetivos, metodologías, etc.).
- Dificultades en la inclusión, diversidad y multiculturalidad.
- Mayor formación del profesorado sobre temas de sensibilidad social (género, etnia, minorías sexuales, etc.).



5. ¿Qué medidas educativas de centro para atender la mejora de la convivencia escolar conoce? Ordénelas según su efectividad de mayor a menor.

- Protocolos de acoso o bullying.
- Dinámicas de convivencia grupal y gestión de grupos conflictivos.
- Participación de entidades locales en actividades educativas (coordinación interadministraciones).

6. ¿Qué estrategias del profesorado considera necesarias para la resolución de conflictos en el aula? ¿Y en el centro? (Valore la más adecuada).

- Mayor formación y cualificación específica.
- Mayor formación en recursos pedagógicos.
- Mayor implicación en los procesos educativos de su alumnado.
- Dirección y gestión de los centros educativos desde una perspectiva más constructiva y humanista, eliminando la politización de directores y jefes de estudios.

7. ¿En qué competencias cognitivas, conductuales y actitudinales debería basarse la formación del profesorado en cuanto a convivencia escolar?

<b>COMPETENCIAS COGNITIVAS</b>	<b>COMPETENCIAS CONDUCTUALES</b>	<b>COMPETENCIAS ACTITUDINALES</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conocimientos sobre diversidad</li><li>• Conocimientos sobre psicología de grupos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Transversalidad en contenidos sobre ciudadanía</li><li>• No transmisión de valores inadecuados u opiniones personales</li><li>• Gestión individual del alumnado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Implicación</li><li>• Creatividad</li><li>• Innovación</li><li>• Liderazgo y guía de grupos.</li></ul>

CODIGO DEL EXPERTO: C4IF

1. Señale aspectos de una percepción positiva y negativa por parte del profesorado sobre la convivencia en centros de educación Primaria y Secundaria.

<b>EDUCACIÓN PRIMARIA</b>		<b>EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>	
Aspectos Positivos	Aspectos Negativos	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejora del clima de centro.</li> <li>• Mayor atención al alumnado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Más trabajo innecesario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar las relaciones interpersonales en el centro.</li> <li>• Mayor implicación del alumnado</li> <li>• Trabajo en equipo de profesores y alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Más trabajo.</li> <li>• Tratamiento de aspectos no formales del currículum ordinario.</li> <li>• Probable cuestionamiento de la autoridad.</li> </ul>

2. Enumere los tipos de conflictos que se pueden producir en un aula y en un centro. (Priorice sus respuestas según su gravedad, de más grave a menos grave).

- Disrupción- constante y presente en todas parte.
- Maltrato entre iguales- pasa desapercibido o no se le llega a ver la gravedad.
- Deterioro del centro y sus instalaciones. Falta de cuidado del entorno.
- Malas relaciones interpersonales en el claustro de profesores.
- Mal ambiente de centro.

3. ¿Cuáles cree que son los factores que provocan la aparición de conflictos escolares? ¿Cuál cree que influye principalmente?

Se pasan 6 horas por lo menos, es la segunda casa para todos ellos, cómo no van a aparecer conflictos, además la edad de los alumnos trae consigo conflictos, además el sistema altamente académico produce fracaso y sensación de frustración en algunos alumnos.

4. ¿Cuáles cree que son los efectos o consecuencia de la mala convivencia en los centros educativos?

Mal ambiente de centro, falta de confianza entre las personas, deterioro del aspecto y cuidado del centro. Peor aprendizaje y falta de implicación de los alumnos y profesores.

5. ¿Qué medidas educativas de centro para atender la mejora de la convivencia escolar conoce? Ordénelas según su efectividad de mayor a menor.

- Reorganización de ciertos aspectos del centro (espacios, tiempos, responsabilidades, normas, etc).
- Actividades de participación y resolución de conflictos en el centro.
- Cohesión entre profesores ante el alumnado.
- Trabajo en equipo.
- Valoración y respeto de los individuos, sean profesores como alumnos.

6. ¿Qué estrategias del profesorado considera necesarias para la resolución de conflictos en el aula? ¿Y en el centro? (Valore la más adecuada).

- Buen control y manejo de aula. Disciplina bien llevada.
- Respeto hacia los alumnos y viceversa.
- Buenos canales de comunicación.
- Tratamiento rápido de los conflictos con ánimo de resolver y llegar a acuerdos.

7. ¿En qué competencias cognitivas, conductuales y actitudinales debería basarse la formación del profesorado en cuanto a convivencia escolar?

<b>COMPETENCIAS COGNITIVAS</b>	<b>COMPETENCIAS CONDUCTUALES</b>	<b>COMPETENCIAS ACTITUDINALES</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Asertividad</li><li>• Resolución de conflictos</li><li>• Toma de decisiones en equipo.</li><li>• Principios éticos de base: cómo se entiende la autoridad</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Control y manejo del aula</li><li>• Disciplina positiva</li><li>• Técnicas de resolución de conflictos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Buscar lo positivo</li><li>• Empatía</li><li>• Actitud moral positiva</li></ul>

*CODIGO DEL EXPERTO: C5JO*

1. Señale aspectos de una percepción positiva y negativa por parte del profesorado sobre la convivencia en centros de educación Primaria y Secundaria.

EDUCACIÓN PRIMARIA		EDUCACIÓN SECUNDARIA	
Aspectos Positivos	Aspectos Negativos	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima de trabajo adecuado.</li> <li>• Fomento de valores como el respeto, la tolerancia y la convivencia democrática.</li> <li>• Ejercicio de una autoridad por parte del profesorado basado en modelo de "auctoritas" o autoridad moral, no coercitiva ni impositiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportamientos disruptivos en el aula y en el centro, centrados en alumnado con trastornos o problemas conductuales.</li> <li>• Menor incidencia que en Educación Secundaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima de trabajo adecuados</li> <li>• Fomento de valores como el respeto, la tolerancia y la convivencia democrática</li> <li>• Ejercicio de una autoridad por parte del profesorado basado en modelos de "auctoritas" o autoridad moral, no coercitiva ni impositiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incidencia más alta que en Educación Primaria de conductas disruptivas en el aula por desmotivación y actitudes objetoras hacia lo académico por parte de un determinado sector del alumnado.</li> </ul>

2. Enumere los tipos de conflictos que se pueden producir en un aula y en un centro. (Priorice sus respuestas según su gravedad, de más grave a menos grave).

a) Conflictos de relación: En ellos uno de los sujetos del conflicto es superior emocionalmente o ejerce una posición de predominio o superioridad sobre el otro. Entrarían los casos de bullying o acoso escolar entre compañeros.

b) Conflictos de rendimiento: Falta de atención, apatía, pasividad, negativa a la realización de tareas o a la aportación de materiales, absentismo, etc.

3. ¿Cuáles cree que son los factores que provocan la aparición de conflictos escolares? ¿Cuál cree que influye principalmente?

Variados y heterogéneos. Oscilan desde la condición misma de adolescente que apareja cambios hormonales, oposición al concepto de "autoridad", etc. pasando por factores familiares (relajación en el establecimiento de pautas y límites de actuación a los niños desde edades muy tempranas) y, en ocasiones, un determinado déficit de formación entre

los profesionales de la educación en la gestión de conflictos. Sin embargo, considero que el factor familiar y la relajación en el control parental de los hijos son un elemento o factor básico que coadyuva a la aparición de conflictos escolares, máxime si la labor de aceptación de las normas y pautas elementales de convivencia y de respeto no se trabaja en el ámbito familiar y doméstico. En ocasiones, se une también el déficit de formación por parte de los profesionales en la gestión de los conflictos.

4. ¿Cuáles cree que son los efectos o consecuencia de la mala convivencia en los centros educativos?

Empeora el clima de trabajo en el aula y los resultados académicos. Sin minimizar la importancia de los conflictos existentes, conviene recalcar que el clima general de convivencia en los centros escolares, al menos en los del ámbito de experiencia personal, es, en términos generales, adecuado.

5. ¿Qué medidas educativas de centro para atender la mejora de la convivencia escolar conoce? Ordénelas según su efectividad de mayor a menor.

- Elaboración y aplicación de Planes de Convivencia en los centros, enmarcados dentro del PEC (Proyecto Educativo).
- Elaboración de NOF (Normas de Organización y Funcionamiento) en las que los distintos estamentos de la comunidad educativa puedan tener oportunidad de participar en su elaboración.
- Trabajo en tutorías: Plan de Acción Tutorial (fundamental en ESO).
- Establecimiento de pautas comunes de actuación por parte del profesorado con los alumnos.
- Fomento de técnicas de solución de conflictos basadas en la mediación, por ejemplo.

6. ¿Qué estrategias del profesorado considera necesarias para la resolución de conflictos en el aula? ¿Y en el centro? (Valore la más adecuada).

- Cualidades personales del docente y formación en solución de conflictos.
- Metodologías basadas en el trabajo cooperativo y entre iguales.
- Las del centro, se responden en la pregunta anterior.

7. ¿En qué competencias cognitivas, conductuales y actitudinales debería basarse la formación del profesorado en cuanto a convivencia escolar?

<b>COMPETENCIAS COGNITIVAS</b>	<b>COMPETENCIAS CONDUCTUALES</b>	<b>COMPETENCIAS ACTITUDINALES</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conocimiento de aspectos básicos del desarrollo evolutivo y psicológico de los alumnos en sus distintas etapas.</li><li>• Conocimientos en técnicas de solución de conflictos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Comportamientos basados en la profesionalidad y en el rigor académico y personal.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Empatía, capacidad de escucha activa, asertividad, diálogo, autoridad moral, etc.</li></ul>

CODIGO DEL EXPERTO: C6PO

2. Enumere los tipos de conflictos que se pueden producir en un aula y en un centro. (Priorice sus respuestas según su gravedad, de más grave a menos grave).

- Agresiones físicas y psíquicas en las aulas.
- Acoso en las aulas y en el centro.
- Conductas disruptivas que entorpecen el normal desarrollo de la actividad escolar en el aula.

3. ¿Cuáles cree que son los factores que provocan la aparición de conflictos escolares? ¿Cuál cree que influye principalmente?

- Un ambiente familiar desestructurado.
- Un ambiente familiar en el que no hay reglas de conductas establecidas.

- Un ambiente familiar en el que no se valora o no se da importancia al trabajo del niño en la escuela, o no se presta atención a los deberes escolares de los hijos.
- La competencia del profesor para la gestión de los conflictos inevitables en las aulas.
- El estilo de educación que el profesor establece en el aula: impositivo, dialogante, permisivo.

4. ¿Cuáles cree que son los efectos o consecuencia de la mala convivencia en los centros educativos?

- Pérdida de la autoestima.
- Carencias para saber gestionar el conflicto en la vida diaria.
- Déficit democrático en las aulas.
- Incapacidad para ponerse en el lugar del otro.
- Desarrollo de una visión autista o individualista de la vida.

5. ¿Qué medidas educativas de centro para atender la mejora de la convivencia escolar conoce? Ordénelas según su efectividad de mayor a menor.

No conozco ninguna puesto que no he trabajado en ningún centro escolar. Pero es indispensable que el centro se ponga de acuerdo en qué es lo que quiere como proyecto educativo para los alumnos del centro. La unidad de criterio y la constancia en los acuerdos tomados por la comunidad educativa. No puede haber francotiradores.

6. ¿Qué estrategias del profesorado considera necesarias para la resolución de conflictos en el aula? ¿Y en el centro? (Valore la más adecuada).

- Uso de estrategias cooperativas en el aprendizaje.
- Participación de los alumnos en la toma de decisiones.

- Promover un clima ético en el aula mediante el diálogo entre todos y la discusión de los problemas-conflictos en las aulas.

7. ¿En qué competencias cognitivas, conductuales y actitudinales debería basarse la formación del profesorado en cuanto a convivencia escolar?

COMPETENCIAS COGNITIVAS	COMPETENCIAS ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si no se educa en “tierra de nadie”, deberá conocer la situación de cada alumno.</li> <li>• Cada alumno es una realidad única e irrepetible. Conocer su realidad psicobiológica y socio-cultural.</li> <li>• Conocer las teorías educativas que orientan los procesos educativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la empatía</li> <li>• Sentido ético hacia el otro</li> <li>• Acogida, atención, escucha</li> <li>• Hacerse cargo del otro.</li> </ul>

*CODIGO DEL EXPERTO: C7PM*

1. Señale aspectos de una percepción positiva y negativa por parte del profesorado sobre la convivencia en centros de educación Primaria y Secundaria.

EDUCACIÓN PRIMARIA		EDUCACIÓN SECUNDARIA	
Aspectos Positivos	Aspectos Negativos	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atienden a los niños en sus carencias educativas</li> <li>• Cumplen con los horarios</li> <li>• Tratan que haya un orden para todos.</li> <li>• Tratan de llevarlos a procesos de compartir alegres y de convivencia.</li> <li>• Pueden llegar a sentir afecto y ternura por los niños y niñas</li> <li>• Concebir teóricamente la diferencia de los sexos y en su intención tratar de dar igual trato</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son violentos con sus reacciones: gritos, peleas, golpes en ocasiones extremas, humillaciones.</li> <li>• Van poco preparados académicamente a sus clases.</li> <li>• Se enfrentan con palabras a las familias.</li> <li>• No se ocupan de las condiciones físicas de los locales.</li> <li>• Tienen un concepto de autoridad impulsiva e impositiva</li> <li>• Tienen ideas que la violencia y la agresividad de algún tiempo funciona en casos extremos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tienen interés en el orden de las clases</li> <li>• Cumplen con sus horarios.</li> <li>• Hacen cumplir los reglamentos.</li> <li>• Se esfuerzan por terminar los planes de estudios.</li> <li>• Sensibilidad por los valores humanos y espirituales</li> <li>• Concebir teóricamente la diferencia de los sexos y en su intención tratar de dar igual trato unos a otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No comprenden los fenómenos adolescentes y su desarrollo</li> <li>• Tratan de imponerse con reacciones de autoridad fuerte</li> <li>• No promueven su liderazgo</li> <li>• No reaccionan bien a la instigación a la cual reaccionan con distanciamiento.</li> <li>• No trabajan mucho en equipo con sus compañeros educadores.</li> <li>• En la práctica no dar igual importancia a los dos sexos manteniendo preeminencia y respeto acentuado por el sexo</li> </ul>



unos a otros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No crean suficientemente ambiente limpieza y orden en las aulas.</li> <li>• En la práctica no dar igual importancia a los dos sexos manteniendo preeminencia y respeto acentuado por el sexo masculino.</li> </ul>		masculino.
---------------	---	--	------------

2. Enumere los tipos de conflictos que se pueden producir en un aula y en un centro. (Priorice sus respuestas según su gravedad, de más grave a menos grave).

- Entrar armas a la clase.
- Entrar drogas a la clase.
- Enfrentamientos entre profesores y directivos.
- Gritos y golpes de profesores a estudiantes.
- Gritos y golpes entre estudiantes violentos.
- Instigación y burlas los estudiante a otros más débiles.
- Reacción con dureza por parte de un docente a la desobediencia de un estudiante.
- Indiferencia a los problemas de relaciones conflictivas entre estudiantes.
- Pintadas agresivas en las paredes.
- Destrucción de objetos de la escuela.

3. ¿Cuáles cree que son los factores que provocan la aparición de conflictos escolares? ¿Cuál cree que influye principalmente?

- Mala cultura de manejo de conflicto en el centro
- Gestión autoritaria de Directores que hacen que los estudiantes se muestren tensos y reactivos

- Ambiente de violencia en el entorno comunitario por presencia de bandas juveniles que pueden llegar a comerciar drogas
- Familias disfuncionales que no han aprendido a manejar la violencia interior.
- Profesores con tendencias autoritarias que gobiernan con dificultad el liderazgo de los estudiantes.

4. ¿Cuáles cree que son los efectos o consecuencia de la mala convivencia en los centros educativos?

- Estudiantes con dificultades de relaciones con la autoridad social.
- Estudiantes con dificultades de aprendizaje que hacen tener pocos logros académicos.
- Ambientes opresivos que inhabilitan el dialogo entre profesores.
- Ambientes no educativo que no enseñan el dialogo entre los estudiantes.
- Malestar entre los profesores que pierden la confianza entre ellos y en el centro.
- Disgusto entre los directivos que pierden la orientación en sus disipaciones de autoridad.
- Familias con pobres relaciones con la escuela.
- Jóvenes instigados terminan con pobre capacidad de reconocimiento social para ellos mismos y con tendencias al aislamiento.

5. ¿Qué medidas educativas de centro para atender la mejora de la convivencia escolar conoce? Ordénelas según su efectividad de mayor a menor.

- Entrenamiento al manejo del conflicto entre directivos y profesores.
- Entrenamiento al manejo del conflicto entre los estudiantes.
- Negociación de las reglas y normas de convivencia entre los jóvenes.
- Tratar que los instigadores de otros descubran los daños que significan sus acciones.

- Análisis de conflicto entre los estudiantes haciendo que ellos mismos debatan sobre lo que les ocurrió y como resolverlo.

6. ¿Qué estrategias del profesorado considera necesarias para la resolución de conflictos en el aula? ¿Y en el centro? (Valore la más adecuada).

Entrenamiento de líderes estudiantiles para que acompañen a sus compañeros en los conflictos y enfrentamientos. Crear estrategias para que estos muchachos se descubran con posibilidades de hacer superar a otros sus violencias. Es urgente que se trabajen no sólo los valores sino la formación de actitudes.

7. ¿En qué competencias cognitivas, conductuales y actitudinales debería basarse la formación del profesorado en cuanto a convivencia escolar?

COMPETENCIAS COGNITIVAS	COMPETENCIAS CONDUCTUALES	COMPETENCIAS ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinción entre problema y conflicto</li> <li>• Profundización entre los conceptos de Prejuicios, discriminación social y</li> <li>• Concepto integral de violencia vista no solo como agresión sino como bloqueo a la capacidad de desarrollo del otro. En esa línea descubrir, Violencia directa o agresividad, Violencia estructural, Violencia cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrenamiento en la Resolución de conflictos</li> <li>• Entrenamiento en los diálogos grupales e individuales.</li> <li>• Confección en común de reglas de comportamiento entre estudiantes.</li> <li>• Manejo de las problemáticas del Bullying.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejos del auto perdón</li> <li>• Manejo de la reconciliación hacia otros</li> <li>• Visión dinámica de la autoridad como apoyo para la promoción de los otros.</li> </ul>

CODIGO DEL EXPERTO: C8RO

1. Señale aspectos de una percepción positiva y negativa por parte del profesorado sobre la convivencia en centros de educación Primaria y Secundaria.

EDUCACIÓN PRIMARIA		EDUCACIÓN SECUNDARIA	
Aspectos Positivos	Aspectos Negativos	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos

La percepción de la convivencia de forma positiva proporciona seguridad y confianza en el docente, lo que seguramente incide en su práctica.	La percepción negativa de la convivencia escolar, por parte de los docente, produce inseguridad, desconfianza y seguramente reduce el interés y la motivación docente.	Todos los de Primaria.	Todos los relativos a Primaria.
--	--	------------------------	---------------------------------

2. Enumere los tipos de conflictos que se pueden producir en un aula y en un centro. (Priorice sus respuestas según su gravedad, de más grave a menos grave).

- Conflictos entre el docente y sus estudiantes.
- Conflictos de los estudiantes entre sí.
- Conflictos derivados de la escasa competencia del docente o las dificultades que los estudiantes pueden tener con el proceso instructivo.
- La violencia escolar, el bullying y distintas formas de acoso y cyberacoso, no son conflictos, sino fenómenos de violencia.

3. ¿Cuáles cree que son los factores que provocan la aparición de conflictos escolares? ¿Cuál cree que influye principalmente?

- El escaso conocimiento y competencia del equipo docente para resolver problemas sociales y conflictos.
- La incompetencia del docente.
- La mala gestión de la convivencia.

4. ¿Cuáles cree que son los efectos o consecuencia de la mala convivencia en los centros educativos?

- Aumento de la conflictividad.
- Desajuste psicológico de los estudiantes.
- Aparición de fenómenos de violencia.

5. ¿Qué medidas educativas de centro para atender la mejora de la convivencia escolar conoce? Ordénalas según su efectividad de mayor a menor.

- Política global de convivencia (plan de convivencia o whole policy).
- Programa de atención a conflicto.
- Programa de atención a violencia escolar y bullying-cyberbullying.
- Incorporación de todos los agentes a todos los programas (docentes, familias, escolares).

6. ¿Qué estrategias del profesorado considera necesarias para la resolución de conflictos en el aula? ¿Y en el centro? (Valore la más adecuada).

- Conflictos: mediación y mejora de procesos sociales.
- Para violencia: programas específicos de atención a bullying y cyberbullying.

7. ¿En qué competencias cognitivas, conductuales y actitudinales debería basarse la formación del profesorado en cuanto a convivencia escolar?

<b>COMPETENCIAS COGNITIVAS</b>	<b>COMPETENCIAS CONDUCTUALES</b>	<b>COMPETENCIAS ACTITUDINALES</b>
Competencia para distinguir, convivencia, disciplina, conflictos y fenómenos de violencia escolar.	Competencia para asumir la responsabilidad docente/adulto experto ante los problemas sociales de la convivencia escolar, con claridad de ejecución.	Actitud positiva y profesional ante las tareas instruccionales y educativas en general y ante la convivencia escolar en particular.

### 3.7. PROCESO DE CODIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PANEL DE EXPERTOS.

#### 3.7.1. Categorías y unidades de información.

Unidades de información

PREGUNTA		CATEGORÍAS							
1	Aspectos positivos de 1ª	Educación en valores	Clima Escolar	Autoridad auctoritas	Normas de convivencia	Atención al alumnado y familia	Trato al profesorado		
	Aspectos negativos de 1ª	Carencia de Educación en valores	Normativa	Comportamiento disruptivos	Implicación familiar y atención al alumnado	Práctica docente			
	Aspectos positivos de 2ª	Educación en valores	Reglamento	Clima del centro	Autoridad docente	Institución y práctica docente			
	Aspectos negativos de 2ª	Educación en valores	Reglamento secundaria	Implicación	Práctica pedagógica y atención al alumnado	Autoridad	Indisciplina		
2	Tipo de conflictos	Vandalismo y daños materiales	Violencia física	Violencia verbal	Violencia psicológica	Acoso escolar	Problemas entre profesores	Conflictos de rendimiento y práctica docente	Discriminación
3	Factores	Factores escolares	Factores sociales	Factores familiares	Factores individuales y emocionales	Factores culturales			
4	Efectos y consecuencias	Relaciones entre agentes de la comunidad	Deterioro instructivo	A nivel de centro	Desajustes psicológicos y físicos				
5	Medidas	Dirigidas al alumno	Dirigidas al docente						
6	Estrategias	Estrategias de intervención							
7	Competencias cognitivas	Causas del conflicto	Estrategias y métodos	Normativa					
	Competencias conductuales	Gestión docente	Valores	Normas					
	Competencias actitudinales	Actitudes relacionales	Actitudes educativas						

### 3.7.2. Codificación de las categorías y frecuencia de las mismas.

#### CODIFICACIÓN PREGUNTA 1:

##### A) Percepción positiva y negativa del profesorado primaria sobre la convivencia escolar

ASPECTOS POSITIVOS					
CATEGORÍAS	CODIGO	MUESTREO	UNID. DE SIG	NUM.	%
Educación en valores	EV	C2AC	Socialización, valores, respeto.	6	50%
		C3DS	Temas transversales		
		C5JO	Fomento de valores como el respeto, la tolerancia y la convivencia democrática.		
		C7PM	Concebir teóricamente la diferencia de los sexos y en su intención tratar de dar igual trato unos a otros.		
		C9CS	Desarrollo de habilidades y valores. Valoración del desarrollo integral del alumno.		
		C11JL	Valores de paz.		
Clima Escolar	CE	C3DS	Ambiente del centro	6	50%
		C11JL	Cercanía en la relación.		
		C4IF	Mejora del clima de centro		
		C5JO	Clima de trabajo adecuado		
		C9CS	Mejora de las relaciones personales		
		C7PM	Trata de llevarlos a procesos de compartir alegrías y convivencia.		
Autoridad auctoritas	AP	C5JO	Ejercicio de una autoridad por parte del profesorado basado en modelo de auctoritas o autoridad moral, no coercitiva ni impositiva.	1	8,33%
Normas de convivencia	NC	C7PM	Cumplen con los horarios, tratan que haya un orden para todos.	2	16,16%
		C10FC	Profesores, alumnos y padres conocen las normas de convivencia del centro y se implican activamente ellas.		
Atención al alumnado y familia	AF	C4IF	Mayor atención al alumnado	5	41,66%
		C7PM	Atienden a los niños en sus carencias educativas.		
		C10FC	Cercanía del profesorado y buena disposición a dar respuesta a los problemas.		
		C11JL	Diversidad de cauces de gestión de conflicto: mediación, negociación, aula de convivencia, etc.		
		C9CS	Implicación de todos los sectores de la comunidad educativa.		
Trato al	TP	C3DS	Dinámica de trabajo	4	33,33%

profesorado	C9CS	Satisfacción personal y profesional. Motivación.		
	C10FC	Preocupación por los problemas de convivencia		
	C8RO	La percepción de la convivencia de forma positiva proporciona seguridad y confianza en el docente lo que seguramente incide en su práctica.		

ASPECTOS NEGATIVOS					
CATEGORÍAS	CODIGO	MUESTREO	UNID. DE SIG	NUM.	%
Carencia de Educación en valores	CV	C3DS	Poca transversalidad real de temas.	2	16,16%
		C7PM	En la práctica no dar igual importancia a los dos sexos manteniendo preeminencia y respeto acentuado por el sexo masculino.		
Normativa	NT	C10FC	Desconocimiento de normas	1	8,33%
Comportamiento disruptivo	CD	C2AC	Indisciplina, maltrato, peleas y gritos.	5	41,66%
		C5JO	Comportamientos disruptivos en el aula y en el centro, centrado en alumnos con trastornos o problemas de conducta; menos incidencia que en Educación secundaria.		
		C7PM	Son violentos con sus reacciones: gritos, peleas, golpes en ocasiones extremas, humillaciones; Van poco preparados académicamente a sus clases; Se enfrentan con palabras a las familias; No se ocupan de las condiciones físicas de los locales; Tienen un concepto de autoridad impulsiva e impositiva; Tienen ideas que la violencia y la agresividad de algún tiempo funciona en casos extremos; No crean suficientemente ambiente de limpieza y orden en las aulas.		
		C11JL	Alumnos disruptivos. Miedo al contagio disruptivo.		
		C9CS	Clima de crispación y tensión.		
Implicación familiar y atención al alumnado	FA	C1AR	En algunos pocos casos, no se produce la necesaria colaboración de las familias con los centros para prevenir y tratar educativamente los conflictos.	5	41,66%
		C10FC	Escasa implicación		
		C11JL	Dificultad en la relación con las familias.		
		C9CS	Culpabilidad del alumnado o de la familia. Poca empatía con el alumnado. Falta de implicación familiar.		
		C3DS	Poca implicación de padres.		
Práctica docente	PD	C4IF	Más trabajo innecesario	4	33,33%
		C8RO	La percepción negativa de la convivencia escolar, por parte de los docentes, produce inseguridad, desconfianza y seguramente reduce el interés y la motivación docente.		
		C10FC	Demasiada responsabilidad familiar y muy poca escolar		



		C9CS	Limitación de funciones del profesorado (sólo académicas).		
--	--	------	--	--	--

B) Percepción positiva y negativa del profesorado de secundaria sobre la convivencia escolar.

ASPECTOS POSITIVOS					
CATEGORÍAS	CODIGO	MUESTREO	UNID. DE SIG	NUM.	%
Educación en valores	NV	C2AC	Socialización, interacción, amistad y valores.	2	16,16%
		C5JO	Fomento de valores como el respeto, la tolerancia y la convivencia democrática.		
Reglamento	RM	C7PM	Tienen interés en el orden de las clases, cumplen con sus horarios, hacen cumplir los reglamentos. Sensibilidad por los valores humanos y espirituales. Concebir teóricamente la diferencia de los sexos y en su intención tratar de dar igual trato unos a otros.	2	16,16%
		C10FC	Profesores, alumnos y padres conocen las normas de convivencia del centro y se implican activamente en ellas.		
Clima del centro	CC	C4IF	Mejorar las relaciones interpersonales en el centro.	2	25%
		C5JO	Clima de trabajo adecuado.		
Autoridad docente	AD	C5JO	Ejercicio de una autoridad por parte del profesorado basado en modelos de auctoritas o autoridad moral, no coercitiva ni impositiva.	1	8,33%
Institución y práctica docente	ID	C3DS	Organización centro y dinámica de trabajo.	5	33,33%
		C4IF	Trabajo en equipo de profesores.		
		C7PM	Se esfuerzan por terminar los planes de estudio.		
		C10FC	Preocupación por los problemas.		
		C11JL	Diversidad de recursos institucionales, Servicios de mediación escolar. Orientación educativa.		

ASPECTOS NEGATIVOS					
CATEGORÍAS	CODIGO	MUESTREO	UNID. DE SIG	NUM.	%
Educación en valores		C7PM	En la práctica no dar igual importancia a los dos sexos manteniendo preeminencia y respeto acentuado por el sexo masculino.	2	16,16%
		C11JL	Visión negativa o reduccionista de los valores de los jóvenes.		
Reglamento Secundaria	RS	C2AC	Desorden	2	16,16%
		C10FC	Desconocimiento de normas.		
Implicación	IM	C3DS	Poca implicación del profesorado y padres.	2	16,16%
		C10FC	Escasa implicación.		
Práctica pedagógica y atención al alumnado	PA	C7PM	No comprenden los fenómenos adolescentes y su desarrollo. No promueven su liderazgo. No reaccionan bien a la instigación a la cual reaccionan con distanciamiento. No trabajan mucho en equipo con sus compañeros educadores.	3	25%
		C11JL	Visión negativa de los conflictos, asociado a la adolescencia.		
		C4IF	Más trabajo, tratamiento de aspectos no formales del curriculum ordinario.		
		C10FC	Poca cercanía al alumnado. Escasa confianza en poder actuar positivamente.		
Autoridad	AU	C7PM	Tratan de imponerse con reacciones de autoridad fuertes.	3	25%
		C4IF	Probablemente cuestionamiento de la autoridad.		
		C10FC	Especialmente centrado en sancionar.		
Indisciplina	IN	C2AC	Indisciplina, aislamiento	3	16,16%
		C5JO	Incidencia más alta que en Educación Primaria de conductas disruptivas en el aula por desmotivación y actitudes objetoras hacia lo académico por parte de un determinado sector del alumnado.		
		C10FC	Pocas expectativas integradoras		

**CODIFICACIÓN PREGUNTA 2: Tipo de conflictos**

<b>TIPOS DE CONFLICTOS</b>					
CATEGORÍAS	CODIGO	MUESTREO	UNID. DE SIG	NUM.	%
Vandalismo y daños materiales	VM	C4IF	Deterioro del centro y sus instalaciones. Falta de cuidado del entorno.	3	25%
		C7PM	Entrar armas a la clase. Entrar drogas a la clase. Pintadas agresivas en las paredes. Destrucción de objetos de la escuela.		
		C9CS	Quitar material.		
Violencia física	VF	C11JL	Violencia física.	8	66.66%
		C1AR	Agresión física a un miembro de la comunidad educativa.		
		C2AC	Peleas.		
		C6PO	Agresiones físicas en las aulas.		
		C7PM	Golpes de profesores a estudiantes. Golpes entre estudiantes violentos.		
		C9CS	Empujones en la fila de entrada. Pegar en el juego.		
		C12LÑ	Agresión física		
		C10FC	La máxima gravedad es cuando se producen agresiones graves ya sean físicas...		
Violencia verbal	VV	C1AR	Injurias, ofensas, vejaciones o humillaciones a un miembro de la comunidad educativa.	7	58,33%
		C2AC	Gritos		
		C10FC	Finalmente, ocurren insultos, que son valorados como no peligrosos por los propios alumnos.		
		C9CS	Insultar en el juego.		
		C7PM	Gritos de profesores a estudiantes. Gritos entre estudiantes violentos.		
		C12LÑ	Agresión verbal		
		C11JL	Violencia verbal.		
Violencia psicológica	VP	C6PO	Agresiones psíquicas en las aulas.	1	8,33%
Acoso escolar	AE	C1AR	Acoso escolar. Amenazas o coacciones a un miembro de la comunidad educativa.	9	75%
		C3DS	Acoso y amenazas al profesorado por parte de padres y alumnos. Acoso de alumnos.		
		C5JO	Conflictos de relación: En ellos uno de los sujetos del conflicto es superior emocionalmente o ejerce una posición de predominio o superioridad sobre el otro. Entrarían los casos de Bullying o acoso escolar entre compañeros.		
		C6PO	Acoso en las aulas y en el centro.		

		C7PM	Instigación y burlas de estudiantes a otros más débiles.		
		C12LÑ	Acoso a un menor		
		C8RO	La violencia escolar, el Bullying y distintas formas de acosos y cyberacoso, no son conflictos sino fenómenos de violencia.		
		C10FC	La máxima gravedad es cuando se producen agresiones graves ya sean sexuales.... Finalmente, ocurren amenazas, etc.		
		C11JL	Cyberacoso y acoso en redes sociales.		
Problemas entre profesores	PP	C4IF	Malas relaciones interpersonales en el claustro de profesores.	2	16,16%
		C7PM	Enfrentamientos entre profesores directivos.		
Conflictos de rendimiento y práctica docente	RD	C5JO	Conflictos de rendimiento: falta de atención, apatía, pasividad, negativa a la realización de tareas o a la aportación de materiales, absentismo, etc.	4	33,33%
		C7PM	Reacción con dureza por parte de un docente a la desobediencia de un estudiante. Indiferencia a los problemas de relaciones conflictivas entre estudiantes.		
		C8RO	Conflictos derivados de la escasa competencia del docente o las dificultades que los estudiantes pueden tener con el proceso instructivo.		
		C9CS	Malestar durante la realización de tareas. No ayudar en la tarea.		
Discriminación	DI	C9CS	Rechazo en el patio.	4	33,33%
		C10FC	La máxima gravedad es cuando se producen agresiones graves ya sean de exclusión...		
		C12LÑ	Retirada social		
		C11JL	Discriminación (de todo tipo)		

**CODIFICACIÓN PREGUNTA 3: Factores que provocan la aparición de conflictos.**

FACTORES					
CATEGORÍAS	CODIGO	MUESTREO	UNID. DE SIG	NUM.	%
Factores escolares	FE	C2AC	Falta de normas escolares.	11	91,66%
		C3DS	Sistema educativo que prima las notas por encima de la propia educación. Mala distribución y gestión de espacios del centro.		
		C4IF	Se pasan 6 horas por lo menos, es la segunda casa para todos ellos ¿Cómo no van a aparecer conflictos?, además el sistema altamente académico produce fracaso y sensación de frustración en algunos alumnos.		
		C5JO	En ocasiones, n determinado déficit de formación entre los profesionales de la educación en la gestión de conflictos.		
		C6PO	La competencia del profesor para la gestión de los conflictos inevitables en las aulas. El estilo de educación que el profesor establece en el aula: impositivo, dialogante, permisivo.		
		C7PM	Mala cultura de manejo de conflicto en el centro. Gestión autoritaria de directores que hacen que los estudiantes se muestren tensos y reactivos. Profesores con tendencias autoritarias que gobiernan con dificultad el liderazgo de los estudiantes.		
		C8RO	El escaso conocimiento y competencia del equipo docente para resolver problemas sociales y conflictos. La mala gestión de la convivencia.		
		C10FC	Especialmente la falta de participación en la elaboración de la normativa anti violencia por parte del conjunto de la comunidad educativa y la escasa concienciación de los efectos negativos de la violencia en el clima social y afectivo así como en el desarrollo de conductas prosociales. Esto implica que el profesorado asuma esta tarea como parte esencial de su cometido, especialmente en Secundaria.		
		C9CS	Baja formación del profesorado para la gestión de los mismos.		
		C12LÑ	La aparición de conflictos escolares es un tema ampliamente estudiado por múltiples investigaciones si bien en el ámbito de la convivencia escolar lo que más se ha realizado han sido estudios de índole descriptiva de los sucesos acaecidos en el centro. - Ambiente de aula o centro. Falta de sintonía entre el centro y la sociedad, más concretamente las familias.		

		C11JL	Factores de motivación del alumnado Vs metodología del docente. Factores académicos.		
Factores sociales	FS	C1AR	La influencia del entorno social y, especialmente, de algunos medios de comunicación, proponen modelos de comportamiento agresivo y violento que puede ser interiorizado por el alumnado de los centros.	7	58,33%
		C3DS	Problemas sociales en las familias que se transmiten a hijos.		
		C7PM	Ambiente de violencia en el entorno comunitario por presencia de bandas juveniles que pueden llegar a comerciar drogas.		
		C9CS	La permisividad ante ciertos hechos diarios de los adultos (insultos, rechazo o peleas porque son cosas de niños).		
		C11JL	Factores sociales.		
		C12LÑ	Pérdida de valores comunes en pro de valores más egoístas e individuales. Los medios de comunicación que proyectan un papel distorsionador de los valores sociales que muchas veces no concuerdan con los que se plantean en los centros educativos.		
		C2AC	Falta de normas sociales.		
Factores familiares	FF	C1AR	A veces, los conflictos aparecen cuando se observa ausencia de normas o pautas de comportamiento inadecuado en algunas familias del alumnado.	8	66,66%
		C2AC	Falta de normas familiares.		
		C3DS	Alta competitividad socioeconómica entre padres que se refleja en los niños y jóvenes.		
		C5JO	Factores familiares (relajación en el establecimiento de pautas y límites de actuación a los niños desde edades muy tempranas). Sin embargo considero que el factor familiar y la relajación en el control parental de los hijos son un elemento o factor básico que coadyuva a la aparición de conflictos escolares, máxime si la labor de aceptación de las normas y pautas elementales de convivencia y de respeto no se trabaja en el ámbito familiar y doméstico.		
		C6PO	Un ambiente familiar desestructurado. Un ambiente familiar en el que no hay reglas de conductas establecidas. Un ambiente familiar en el que no se valora o no se da importancia al trabajo del niño en la escuela, o no se presta atención a los deberes escolares de los hijos.		
		C7PM	Familias disfuncionales que no han aprendido a manejar la violencia interior.		
		C12LÑ	Elevado grado de permisividad por parte de los progenitores de los menores.		
		C9CS	Escasas estrategias por parte de los padres y alto nivel de permisividad ante las demandas de los hijos.		
Factores	IE	C2AC	Egoísmo. Edad (infancia y adolescencia).	5	41,66%

individuales y emocionales		C4IF	La edad de los alumnos trae consigo conflictos.		
		C5JO	La conciliación misma de adolescente que apareaja cambios hormonales, aposición conceptual de autoridad, etc.		
		C9CS	La falta de control de impulsos y agresividad por parte del agresor. La falta de habilidades sociales de los agredidos.		
		C11JL	Factores emocionales.		
Factores culturales	FC	C11JO	Factores culturales.	1	8,33%

**CODIFICACIÓN PREGUNTA 4: Efectos y consecuencias de los problemas de convivencia.**

<b>EFFECTOS Y CONSECUENCIAS</b>					
CATEGORÍAS	CODIGO	MUESTREO	UNID. DE SIG	NUM.	%
Relaciones entre agentes de la comunidad	RA	C2AC	Falta de respeto.	9	75%
		C3DS	Dificultades en la inclusión, diversidad y Multiculturalidad.		
		C4IF	Falta de confianza entre las personas.		
		C6PO	Pérdida de autoestima. Carencias para saber gestionar el conflicto en la vida diaria. Incapacidad para ponerse en el lugar del otro. Desarrollo de una visión autista o individualista de la vida.		
		C7PM	Estudiantes con dificultades de relaciones con la autoridad social. Ambiente opresivo que inhabilita el dialogo entre profesores. Malestar entre los profesores que pierden la confianza entre de los y en el centro. Disgusto entre los directivos que pierden la orientación en sus disipaciones de autoridad. Familias con problemas relaciones con la escuela. Jóvenes instigados terminan con pobre capacidad de reconocimiento social para ellos mismos y con tendencias al aislamiento.		
		C9CS	Escaso desarrollo de habilidades sociales e individualismo profesional.		
		C10FC	Falta de empatía y comunicación		
		C12LÑ	A un nivel social del alumnado puede ocurrir que se produzcan situaciones de aislamiento social, ira, desconfianza, evitación.		
		C8RO	Aumento de la conflictividad. Aparición de fenómenos de violencia.		
Deterioro instructivo	DI	C2AC	Deterioro educativo: social e instructivo. Bajo rendimiento académico.	10	83%
		C3DS	Deterioro de actitudes educativas. Perdida de rumbo en la educación (objetivos, metodologías, etc.). Mayor formación del profesorado sobre temas		

			de sensibilidad social (género, etnia, minorías sexuales, etc.).		
		C4IF	Peor aprendizaje y falta de implicación de los alumnos y profesores.		
		C5JO	Empeora el clima de trabajo en el aula y los resultados académicos.		
		C6PO	Déficit democrático en las aulas.		
		C7PM	Estudiantes con dificultades de aprendizaje que hacen tener pocos logros académicos. Ambiente no educativo que no enseñan el dialogo entre los estudiantes.		
		C9CS	Falta de motivación por asistir, actitud apática ante ciertas actividades grupales, menor rendimiento académico y falta de gratificación y motivación entre el profesorado.		
		C11JL	Fracaso escolar. Escasa iniciativa de plantar respuestas pedagógicas alternativas...fatalismo o incluso sensación de indefensión aprendida.		
		C12LÑ	todo ello puede repercutir en una disminución de la calidad educativa respecto al desarrollo de trabajo escolar absentismo escolar que puede llegar a desencadenar en abandono del centro escolar		
		C10FC	Problemas de rendimiento académico.		
A nivel de centro	NC	C4IF	Mal ambiente de centro. Deterioro del aspecto y cuidado del centro.	4	33,33%
		C9CS	A nivel de centro: ambientes de trabajo más estrictos y punitivos que pueden llegar a poner en práctica medidas agresivas contra el conflicto (partes continuos a los alumnos) y creación de espacios idóneos para la agresión-victimización.		
		C10FC	El principal efecto negativo es la falta de seguridad. El desarrollo de conductas de evitación.		
		C11JL	Imagen negativa de la escuela (escuela como espacio que no es capaz de dar respuesta a las demandas familiares..., cansancio.). Falta de optimización de recursos.		
Desajustes psicológicos y físicos	PF	C8RO	Desajustes psicológicos de los estudiantes.	2	16,66%
		C12LÑ	Aquellas que afectan al individuo de manera física y psicológica, como ansiedad, sentimientos de baja autoestima, frustración, dolor de estómago, trastornos alimenticios, trastornos orgánicos, etc.,		



**CODIFICACIÓN PREGUNTA 5: Medidas educativas de centro.**

<b>MEDIDAS DE CENTRO</b>					
CATEGORÍAS	CODIGO	MUESTREO	UNID. DE SIG	NUM.	%
Dirigidas al alumno	DA	C2AC	Establecer normas. Puntualidad para empezar las clases. Respeto a los demás.	6	50%
		C4IF	Valoración y respeto de los individuos, sean profesores como alumnos.		
		C5JO	Elaboración de NOF (Normas de Organización Y Funcionamiento) en las que los distintos estamentos de la comunidad educativa puedan tener oportunidad de participar en su elaboración.		
		C7PM	Negociación de las reglas y normas de convivencia entre los jóvenes.		
		C9CS	Atención individualizada a los alumnos implicados en conflictos o conductas agresivas entre escolares: agresor y víctima.		
		C10FC	Hacer que el alumnado elabore sus propias normas por aula y por consenso.		
Dirigidas al docente	DD	C1AR	Mediación escolar. Aulas de convivencia.	8	66,66%
		C3DS	Dinámicas de convivencia grupal y gestión de grupos conflictivos.		
		C4IF	Cohesión entre profesores ante el alumnado. Trabajo en equipo.		
		C5PM	Establecimiento de pautas comunes de actuación por parte del profesorado con los alumnos. Fomento de técnicas de solución de conflictos basadas en la mediación.		
		C7PM	Entrenamiento al manejo del conflicto entre los estudiantes. Tratar que los instigadores de otros descubran los daños que significan sus acciones. Análisis de conflictos entre los estudiantes haciendo que ellos mismos debatan sobre lo que les ocurrió y como resolverlos.		
		C9CS	La mediación, habilidades sociales, grupos de calidad así como ayudarles a identificar problemas de convivencia. Poner en marcha actuaciones metodológicas concretas de aula: aprendizaje cooperativo, dinámicas de grupo, grupos de calidad, rol- playing, discusión de textos...		
		C10FC	Favorecer el apoyo del alumnado en la resolución de los conflictos. Concienciación de los efectos negativos de las malas relaciones interpersonales y de la violencia.		
		C11JL	Mediación escolar. Arbitraje.		
Medidas de centro	MC	C1AR	Tutorías compartidas. Compromiso de convivencia.	11	91,66%
		C3DS	Protocolo de acoso o Bullying. Participación de entidades locales en actividades educativas.		
		C4IF	Reorganización de ciertos aspectos de centro (espacios, tiempos, responsabilidades, normas, etc. Actividades de participación y resolución de		

			conflicto en el centro.		
		C5JO	Elaboración y aplicación de Planes de convivencia en los centros, enmarcados dentro del PEC (Proyecto Educativo). Trabajo en tutorías: Plan de Acción Tutorial (Fundamentalmente en la ESO).		
		C6PO	La unidad de criterio y la constancia en los acuerdos tomados por la comunidad educativa. No puede haber francotiradores.		
		C7PM	Entrenamiento al manejo del conflicto entre directivos y profesores.		
		C8RO	Política global de convivencia (plan de convivencia o whole policy). Programas de atención a conflicto. Programa de atención a violencia escolar y Bullying-Cyberbullying. Incorporación de todos los agentes a todos los programas (docente, familias, escolares).		
		C9CS	Desarrollar un buen plan de convivencia que implique a la mayoría del profesorado y que comience por reconocer que tipo de convivencia se da en el centro. Potenciar medidas organizativas de aula favorecedoras de integración y atención individualizada: ratio, integración de a.c.n.e.e, profesores de apoyo, profesionales de orientación (psicólogos, pedagogos, o psicopedagogos). Mayor actuación y coordinación de recursos específicos: observatorio de la convivencia. Entrevistas y apoyo a las familias, a la vez que ampliación por parte de los padres en las actividades desarrolladas.		
		C10FC	Proponer la elaboración del plan de convivencia y su desarrollo, al conjunto de la comunidad educativa, buscando la participación de padres, alumnos y profesores. Proponer acciones compensatorias y restituir el daño causado. Intervención directa y exclusiva del equipo directivo con claros fines sancionadores dejando de lado la tarea educativa.		
		C12LÑ	Elaboración de Reglamentos de Régimen Interno, operativos, prácticos, sencillos de difundir, consensuados entre toda la Comunidad Educativa. Labores de prevención con talleres sobre la convivencia escolar, estableciendo en los centros planes de prevención sobre problemas de relación y violencia escolar.		
		C11JL	Prevención. Tutorías de iguales. Negociación, orientación, Acción tutorial.		

**CODIFICACIÓN PREGUNTA 6: Estrategias del profesorado para la resolución de conflictos.**

<b>ESTRATEGIAS DEL PROFESORADO</b>					
CATEGORÍAS	CODIGO	MUESTREO	UNID. DE SIG	NUM.	%
Estrategias preventivas	EP	C1AR	La formación en estas estrategias y el fomento de la participación de las familias en la prevención de conflictos y en el fomento de la convivencia son, así mismo medidas muy adecuadas.	10	83%
		C2AC	Establecer normas claras y sencillas. Los derechos de la clase. Asumir responsabilidades. Tolerancia y respeto a la diversidad. Educación y competencia social.		
		C3DS	Mayor formación y cualificación específica. Mayor formación en recursos pedagógicos. Mayor implicación en los procesos educativos de su alumnado. Dirección y gestión de los centros educativos desde una perspectiva más constructiva y humanista, eliminando la politización de directores y jefes de estudios.		
		C4IF	Buen control y manejo de aula. Disciplina bien llevada. Respeto hacia los alumnos y viceversa. Buenos canales de comunicación.		
		C5JO	Cualidades personales del docente y formación en solución de conflictos. Elaboración de NOF (Normas de Organización Y Funcionamiento) en las que los distintos estamentos de la comunidad educativa puedan tener oportunidad de participar en su elaboración.		
		C6PO	Participación de los alumnos en la toma de decisiones.		
		C7PO	Es urgente que se trabajen no sólo los valores sino la formación de actitudes.		
		C9CS	Estrategias de comunicación. Desarrollo de habilidades sociales.		
		C10FC	Manejo de la mejora de las relaciones a través del desarrollo de habilidades sociales. Conocimiento de técnicas y estrategias como la dramatización, el uso de literatura infantil y juvenil. Aprovechar los medios para concienciar e identificar los problemas.		
		C12LÑ	Autoridad definida del docente y respaldo de la administración educativa respecto a las medidas socioeducativas a tomar.		
Estrategias de intervención	EI	C1AR	La mediación escolar y el tratamiento individualizado de los agentes que intervienen en el conflicto a través de las tutorías junto con la intervención de los Departamento o Equipos de orientación educativa, son las estrategias más adecuadas.	11	91,66%
		C2AC	Estrategias cognitivas: Terapia realista, mejorar el clima de clase, conocimiento y comunicación de sentimientos y emociones, aprender a defender su opinión.		

			Estrategias psicosociales: Tribunal de clase, asamblea de clase, comunicación y conocimiento mutuo, aprender a respetar, autogestión de clase. Estrategias conductistas: Separar a los alumnos disruptivos, controlar a los alumnos disruptivos, mandarles al director o jefe de estudios, llamar a los padres, economía de fichas, llevarles a la tutoría.		
		C4IF	Tratamiento rápido de los conflictos con ánimo de resolver y llegar a acuerdos.		
		C5JO	Trabajo en tutorías: Plan de Acción Tutorial (Fundamentalmente en la ESO). Metodologías basadas en el trabajo cooperativo y entre iguales.		
		C6PO	Uso de estrategias cooperativas en el aprendizaje. Promover un clima ético en el aula mediante el diálogo entre todos y la discusión de los problemas- conflictos en las aulas.		
		C8RO	Mediación y mejora de procesos sociales. Para la violencia, programas específicos de atención a Bullying y cyberbullying.		
		C7PO	Entrenamiento de líderes estudiantiles para que acompañen a sus compañeros en los conflictos y enfrentamientos. Crear estrategias para que estos muchachos se descubran con posibilidades de hacer superar a otros sus violencias.		
		C9CS	Análisis de casos reales. Búsqueda de soluciones y elección de la más apropiada, la mediación en conflictos, rol-playing o dramatizaciones, aprendizaje cooperativo, grupos de calidad.		
		C10FC	Aprendizaje cooperativo.		
		C11JL	Acción tutoría y mediación.		
		C12LÑ	Mediación		

**CODIFICACIÓN PREGUNTA 7:**

Competencias en las que se debería basar la formación del profesorado en cuanto a convivencia escolar.

A) Competencias cognitivas

COMPETENCIAS COGNITIVAS					
CATEGORÍAS	CODIGO	MUESTREO	UNID. DE SIG	NUM.	%
Causas del conflicto	CA	C1AR	Conocer las principales causas de los conflictos.	9	75%
		C2AC	Edad de los alumnos, contexto social.		
		C3DS	Conocimiento sobre diversidad y conocimiento sobre psicología de grupos.		
		C5JO	Conocimiento de aspectos básicos del desarrollo evolutivo y psicológico de los alumnos en sus distintas etapas.		
		C6PO	Deberá de conocer la situación de cada alumno. Cada alumno es una realidad única e irreplicable. Conocer su realidad psicobiológica y socio-cultural.		
		C7PM	Descubrir violencia directa o agresividad, violencia estructural, violencia cultural.		
		C9CS	Diferentes formas de violencia y agresividad escolar.		
		C11JL	Interculturalidad.		
		C12LÑ	Características de los menores: agresores, víctimas y espectadores.		
Estrategias y métodos	EM	C1AR	Conocer sus principales métodos de afrontamiento y resolución en el ámbito educativo.	7	58,33%
		C4IF	Asertividad, resolución de conflictos, toma de decisiones en equipo.		
		C5JO	Conocimientos n técnicas de solución de conflictos.		
		C6PO	Conocer las teorías educativas que orientan los procesos educativos.		
		C9CS	Estrategias de actuación: mediación, aprendizaje cooperativo, desarrollo de habilidades sociales...		
		C10FC	Conocimiento de estrategias, instrumento y medios para la mejora de la convivencia. Conocimiento de programas específicos orientados al desarrollo de la conducta prosocial, de la asertividad y la gestión de las emociones.		
		C11JL	Mediación, tutoría de iguales, aprendizaje cooperativo, metodologías alternativas, educación emocional e inclusión.		
Normativa	NO	C2AC	Conocer los deberes. Conocer el reglamento del centro.	2	16,66%
		C9CS	Funciones del tutor.		
Terminología	TP	C7PM	Distinción entre problema y conflicto. Profundización entre los conceptos de prejuicios, discriminación social y concepto integral de violencia vista no solo como	3	25%

			agresión sino como bloqueo a la capacidad de desarrollo del otro.		
		C4IF	Principios éticos d base: como se entiende la autoridad.		
		C8RO	Competencia para distinguir, convivencia, disciplina, conflictos y fenómenos de violencia escolar		

### B) Competencias conductuales

<b>COMPETENCIAS CONDUCTUALES</b>					
CATEGORÍAS	CODIGO	MUESTREO	UNID. DE SIG	NUM.	%
Gestión docente	GD	C1AR	Intervenir en la evitación de las conductas de agresión o acoso escolar y actuar como mediadores en determinados tipos de conflictos escolares.	11	91,66%
		C2AC	Trabajar en grupo. Formación permanente.		
		C3DS	Gestión individual del alumnado.		
		C4IF	Control y manejo del aula, disciplina positiva y técnicas de resolución de conflictos.		
		C5JO	Comportamientos basados en la profesionalidad y en el rigor académico y personal.		
		C7PM	Entrenamiento en la resolución de conflictos. Entrenamiento en los diálogos grupales e individuales. Manejo de las problemáticas de Bullying.		
		C8RO	Competencias para asumir la responsabilidad docente/adulto experto ante los problemas sociales de la convivencia escolar, con claridad de ejecución.		
		C9CS	Lectura y análisis de estrategias de actuación. Discusión y puesta en común de estrategias utilizadas. Evaluación de resultados. Intercambio de ideas y debate.		
		C10FC	Aplicación de recursos y técnicas de mejora de la convivencia como la dramatización, el uso de literatura infantil y juvenil. Participar en grupos de discusión y resolución de conflictos.		
		C11JL	Ser capaz de participar, colaborar en programas de mediación. Ser capaz de fomentar alternativas a las sanciones o sistema ordinario o tradicional de resolución de conflictos..., de tal forma que sean facilitadores de respuestas pedagógicas modernas, creativas e inclusivas de la gestión del conflicto escolar. Tener herramientas de coaching, así como de PNL.		
		C12LÑ	Estrategias de atención socioeducativas		
Valores	VL	C3DS	Transversalidad en contenidos sobre ciudadanía. No trasmisión de valores inadecuados y opiniones personales.	1	8,33%
Normas	NR	C2AC	Respetar las normas.	2	16,66%

		C7PM	Confección en común de reglas de comportamiento entre estudiantes.		
--	--	------	--	--	--

C) Competencias conductuales

COMPETENCIAS ACTITUDINALES					
CATEGORÍAS	CODIGO	MUESTREO	UNID. DE SIG	NUM.	%
Actitudes relacionales	AR	C1AR	Considerar Los conflictos como oportunidades para profundizar en la educación para la convivencia pacífica y para las habilidades comunicativas y relacionales.	8	66,66%
		C2AC	Desarrollo humano, relaciones humanas e integración.		
		C4IF	Buscar lo positivo, empatía y actitud moral positiva.		
		C5JO	Empatía, capacidad de escucha activa, asertividad, diálogo y autoridad moral.		
		C6PO	Desarrollo de la empatía. Sentido ético hacia el otro. Acogida, atención escucha. Hacerse cargo del otro.		
		C7PM	Manejos del auto perdón. Manejo de la reconciliación hacia el otro.		
		C9CS	Desarrollo de habilidades sociales. Desarrollo de una actitud crítica.		
		C11JL	Ser competentes emocionalmente en la resolución del conflicto. Participar en debates y plataformas comunitarias donde puedan escuchar las voces del alumnado y las familias.		
Actitudes educativas	AE	C8RO	Actitud positiva y profesional ante las tareas instruccionales y educativas en general y ante la convivencia escolar en particular.		41,66%
		C3DS	Implicación, creatividad, innovación y liderazgo. Guía de grupos.		
		C9CS	Análisis de valores positivos. Reflexión y mediación en conflictos.		
		C10FC	Sensibilización ante los problemas. Adquirir la responsabilidad como educadores.		
		C11JL	Tener mentalidad abierta ante los conflictos, como oportunidad de aprendizaje.		

### **3.8. ANALISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL PANEL DE EXPERTOS.**

En este apartado se recogen los datos obtenidos del análisis de los resultados del panel de expertos. Partiendo del objetivo general establecido en el panel de expertos, *conocer las necesidades formativas que tienen los docentes según la percepción de expertos en convivencia escolar*, se plantean 7 dimensiones que tratan de dar respuesta a este objetivo general y a los objetivos específicos.

De este modo, en la primera dimensión se pide a los expertos, que señalen los aspectos de una percepción positiva y negativa por parte del profesorado sobre la convivencia en centros de educación Primaria y Secundaria, y de esta manera se dará respuesta al primer objetivo establecido en el panel de expertos, *identificar los aspectos de una percepción positiva y negativa en educación primaria y secundaria*.

En relación al segundo objetivo, se propone *enumerar los tipos de conflictos que pueden producirse en el aula o en el centro*. Este objetivo se encuentra vinculado a la dimensión 2 donde se pretende que los expertos identifiquen tipos de conflictos, priorizando en función a la gravedad de los mismos.

Ahondando en la información de la que disponen los expertos en esta temática, y muy relacionada con la dimensión 3, en el tercer objetivo, *determinar qué factores son, según los expertos, los instigadores de conflictos escolares*, se trata de detectar los factores que según los expertos tienen mayor influencia en la aparición de conflictos escolares.

En cuanto al objetivo 4 del panel de expertos, *conocer que efectos o consecuencias tiene una convivencia con conflictos en los centros educativos*, se plantea la dimensión 4 con la que se pretende que los expertos



identifiquen los efectos que conlleva una convivencia con conflictos mal gestionados, en el aula y en la institución educativa.

En este punto, comenzamos hablar de conflictos mal gestionados, que perjudican el buen estado de la convivencia escolar, por ese motivo, se plantea la dimensión 5 y 6. Concretamente la dimensión 5, trata de dar respuesta al quinto objetivo del panel de expertos, *señalar las medidas educativas de centro para atender la mejora de la convivencia escolar*, y con ella, se pretende que los expertos identifiquen las medidas educativas que se llevan a cabo desde el centro, para mejorar el estado de la convivencia, priorizando en función a su efectividad. Por otro lado, se propone la dimensión 6, vinculada al sexto objetivo, *identificar que estrategias docentes consideran necesarias los expertos, para resolver los conflictos en el aula*, y con ella se procura obtener información relacionada con las estrategias que según los especialistas, consideran más necesitadas en el profesorado para gestionar los conflictos, valorándolas en función a su adecuación.

Teniendo en cuenta que la investigación que se lleva a cabo está centrada en la formación del profesorado sobre convivencia escolar, el panel de expertos establece una última dimensión vinculada a la formación del profesorado, y al séptimo objetivo, *determinar las competencias cognitivas, conductuales y actitudinales en las que debería basarse la formación del profesorado para la convivencia*. A través de esta dimensión se pretende que los expertos identifiquen las competencias en las que debería basarse la formación del profesorado sobre convivencia escolar.

A continuación, en la tabla 3.1, se muestra la relación existente entre los objetivos planteados en el panel de expertos y las dimensiones lo conforman.

Tabla 3.1.  
*Relación entre objetivos y dimensiones del panel.*

<b>OBJETIVO GENERAL</b>	<b>OBJETIVOS ESPECIFICOS</b>	<b>DIMENSIONES</b>
Conocer las necesidades formativas que tienen los docentes según la percepción de expertos en convivencia escolar	Identificar los aspectos de una percepción positiva y negativa en educación primaria y secundaria.	DIMENSIÓN 1
	Enumerar los tipos de conflictos que	DIMENSIÓN 2

	pueden producirse en el aula o en el centro.	
	Determinar qué factores son, según los expertos, los instigadores de conflictos escolares.	DIMENSIÓN 3
	Conocer que efectos o consecuencias tiene una convivencia con conflictos en los centros educativos.	DIMENSIÓN 4
	Señalar las medidas educativas de centro para atender la mejora de la convivencia escolar.	DIMENSIÓN 5
	Identificar que estrategias docentes consideran necesarias los expertos, para resolver los conflictos en el aula.	DIMENSIÓN 6
	Determinar las competencias cognitivas, conductuales y actitudinales en las que debería basarse la formación del profesorado para la convivencia.	DIMENSIÓN 7

Para dar respuesta a estos objetivos se llevó a cabo un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones del panel de expertos. El análisis descriptivo se realizó con el propósito de ofrecer una visión global de la percepción que tienen los expertos sobre diferentes aspectos de la convivencia escolar que afectan directamente al profesorado y a su formación en este ámbito educativo.

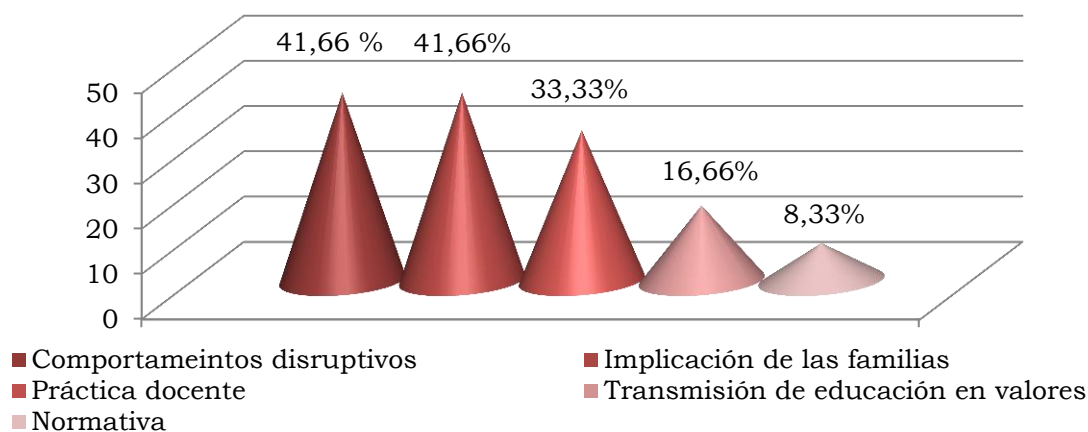
Continuando el orden establecido previamente por dimensiones y objetivos, se presentan los datos mediante gráficas, que recogen los porcentajes de la información aportada por los expertos en cada dimensión.

### **3.8.1. Aspectos positivos y negativos de la convivencia en educación primaria y secundaria.**

El primer objetivo del panel de expertos está relacionado con la primera dimensión, que trata de identificar aquellos aspectos que los expertos consideraban positivos y negativos en educación primaria y secundaria. Los resultados obtenidos en esta dimensión permitieron conocer, que según los experto, tanto en primaria como en secundaria era preciso centrar la formación del profesorado en la transformación de ciertos aspectos dañinos para la convivencia, y en reforzar aquellos otros que eran favorecedores de

una convivencia positiva. Estos datos serán expuestos en la tabla 6.2 que se muestra a continuación.

Gráfica 3.1.  
*Aspectos negativos en primaria.*

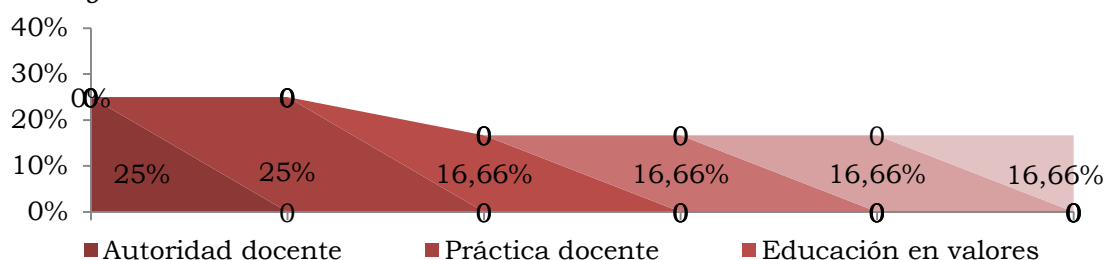


Concretamente, el 41,66% de los expertos conceden un elevado grado de significación a la renovación de aspectos *negativos en primaria*, especialmente todos aquellos relacionados con comportamientos disruptivos y la implicación de la familia, mientras que el 33,33% consideran necesario basar el cambio en la práctica docente, especialmente la percepción negativa que poseen del conflicto, así como las limitaciones funcionales de su práctica docente, centrada únicamente en funciones académicas.

Por el contrario, el 16,66% de expertos consideran necesario modificar aspectos como la carencia existente en la transmisión de una educación en valores, y solo el 8,33% en la normativa de centro que regula la convivencia.

Sin embargo, como se puede observar en la tabla 3.2, los expertos aseguran que en secundaria también existen aspectos que no son favorables para la convivencia y por tanto deben ser transformados.

Gráfica 3.2.  
*Aspectos negativos en secundaria.*

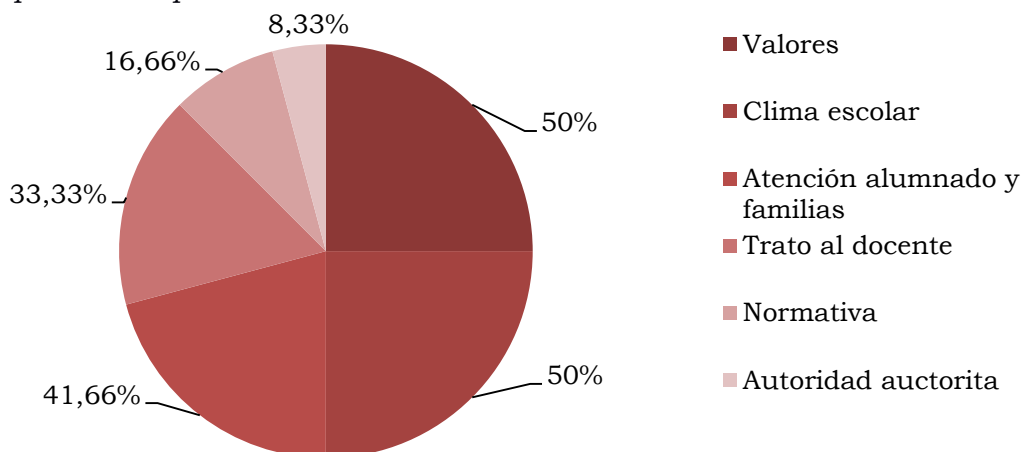


Concretamente, ponen especial hincapié en la reforma de la autoridad y práctica docente (25%), principalmente, de la gestión basada en un modelo sancionador y punitivo a una gestión fundamentada en el modelo integrador donde predomina el dialogo asertivo y la negociación.

En esta misma línea, el 16,66% de los expertos reconocen la necesidad de un cambio en la educación en valores, en el conocimiento y cumplimiento del reglamento, en una mayor implicación del profesorado y las familias, y en la indisciplina escolar.

Al igual que los expertos consideran que para mejorar el clima escolar es necesario modificar algunos aspectos del sistema educativo, también creen que potencial otros ayudaran a conseguir el objetivo planteado por la comunidad educativa. Los aspectos positivos que han sido destacados, se muestran a continuación en la gráfica 3.3.

Gráfica 3.3.  
*Aspectos positivos en primaria.*



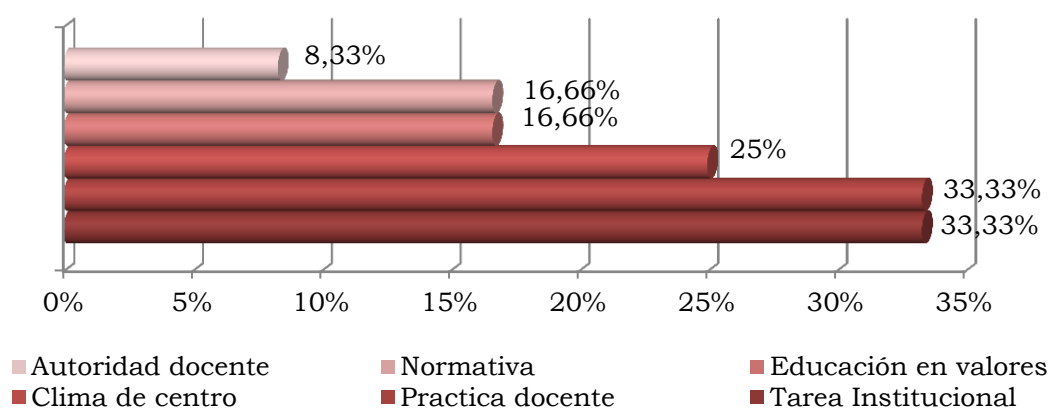
En este caso el 50% de los expertos consideran que en educación primaria es necesario reforzar los valores de socialización, respeto, tolerancia y convivencia democrática, así como el clima escolar adecuado para desarrollar unas relaciones personales satisfactorias y un clima de trabajo que propicie el aprendizaje integral del alumnado.

Del mismo modo, el 41,66% de los expertos consideran imprescindible reforzar la atención al alumnado y las familias resaltando la cercanía del profesor al alumnado, así como su predisposición a la ayuda.

Por el contrario el 33,33% consideran necesario fortalecer el trato y reconocimiento del docente fortaleciendo su satisfacción personal y profesional mediante la motivación, así como la percepción de la convivencia positivamente. Sin embargo, el 16,66% se centran en la normativa, y tan solo el 8,33% consideran necesario centrarse en la práctica de una autoridad auctorita.

Para concluir con la dimensión 1 del panel de expertos, en la tabla 3.4, se muestran los datos relacionados con los aspectos positivos de la convivencia escolar en educación secundaria.

Gráfica 3.4.  
*Aspectos positivos en secundaria.*

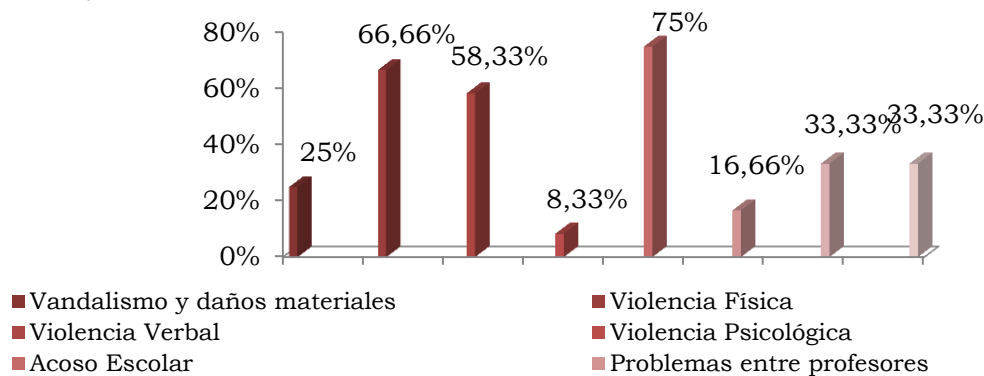


Los expertos consideran que en secundaria es necesario reforzar la tarea institucional y la práctica docente (33,33%), subrayando aspectos como el trabajo en equipo y la diversidad de servicios que se ofrecen desde la institución como la mediación y la orientación educativa. Por otro lado, es el 25% de los expertos, los que consideran imprescindible reforzar el clima de centro, mientras que el 16,66% señalan la educación en valores y la normativa, y tan solo el 8,33% reconocen la autoridad docente desde un modelo auctorita como un aspecto positivo que se deba consolidar.

### **3.8.2. Tipo de conflictos.**

En la segunda dimensión, se pidió a los expertos que identificaran los conflictos que se producen con más frecuencia en el aula o en el centro, priorizando sus respuestas según la gravedad de los mismos. Los datos al respecto se muestran a continuación en la gráfica 3.5.

Gráfica 3.5.  
*Tipo de conflictos.*

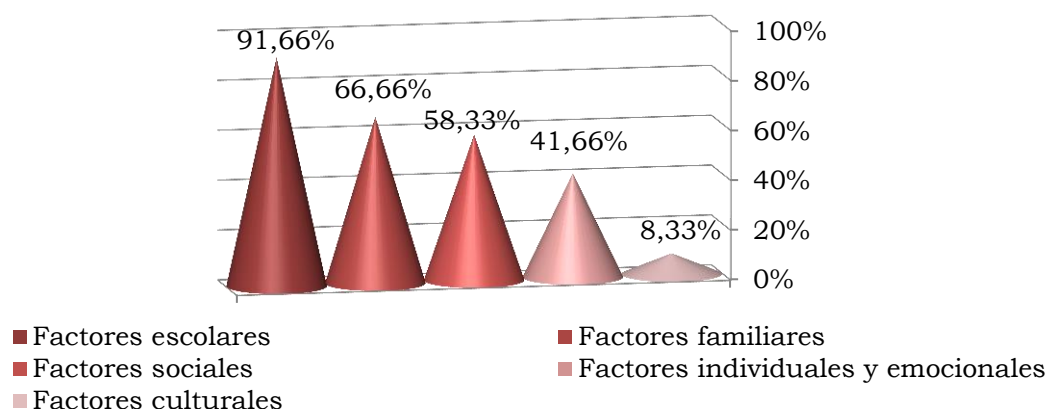


Según los expertos, el acoso escolar uno de los conflictos que se producen con más en los centros escolares (75%), seguido muy de cerca por la violencia física (66,66%) y verbal (58,33%), mientras que la discriminación y los conflictos de rendimiento y la práctica docente son reconocidos por el (33,33%). Sin embargo son menos valorados los conflictos relacionados con el vandalismo y los daños materiales (25%), además de los problemas entre profesores (16,66%) y la violencia psicológica (8,33%).

### 3.8.3. Factores asociados a la aparición de conflictos.

Otro de los principales propósitos de las investigaciones enfocadas a conocer el estado de la convivencia en las instituciones educativas y que además se recoge en nuestro estudio, es determinar qué factores son los instigadores de conflictos escolares, considerando en palabras de Hernández (2004) que es un fenómeno multicausal. Concretamente, este apartado corresponde a la dimensión tres del panel de experto que trata de dar respuesta al segundo objetivo que desde él se plantea. En la gráfica 3.6, se recogen los factores que según los expertos, son los principales instigadores de conflictos escolares.

Gráfica 3.6.  
Factores.



Los resultados obtenidos evidencian que según el 91,66% de los expertos consideran que los factores escolares son las principales causas de la aparición de conflictos en la institución educativa, concretamente, la carencia normas de convivencia, la mala gestión del centro, el exceso de horas lectivas, el estilo pedagógico del docente impositivo, dialogante o permisivo, y la carencia de formación docente.

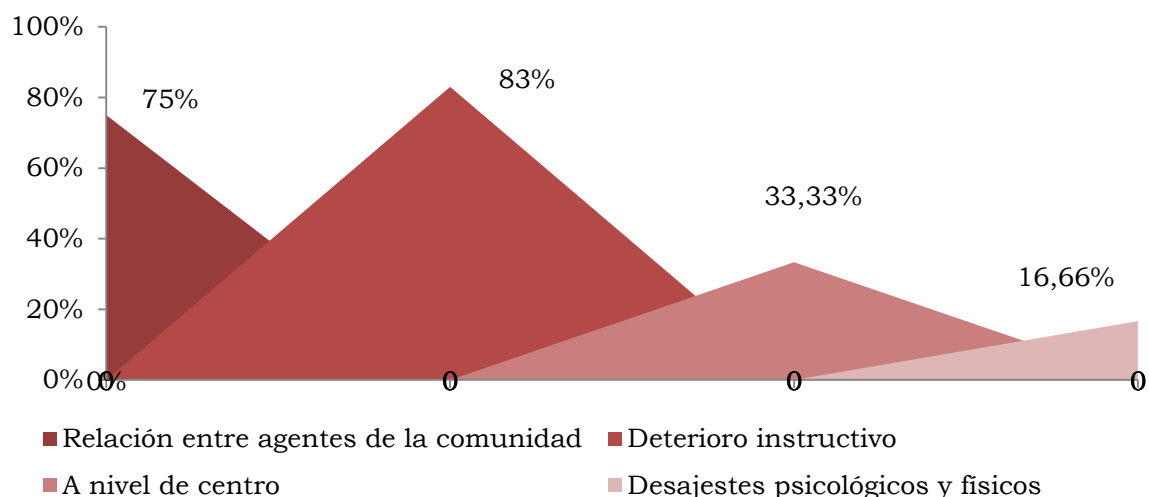
En segundo lugar, el 66,66% de los expertos aluden a los factores familiares como la carencia de normas, ambientes desestructurados, despreocupación por el menor, predominio de la violencia en el ámbito familiar, elevado grado de permisividad y escasas estrategias por parte de los

padres para gestionar los conflictos. Finalmente, el 58,33% reconocen que la aparición de conflictos es debido a factores sociales, especialmente los medios de comunicación y ambientes violentos en el entorno comunitario de los menores. Sin embargo y en menor medida se detectan otros factores como los individuales y emocionales de los menores (41,66%) y factores culturales (8,33%).

### **3.8.4. Consecuencias de la existencia de conflictos escolares.**

En cuanto a la cuarta dimensión, se pretende conocer los efectos o consecuencias que tienen para el sistema educativo y sus miembros, la existencia de conflictos escolares, y de esta manera, dar respuesta al tercer objetivo propuesto en el panel de expertos. De una manera más dilatada y concreta se exponen los datos de esta dimensión en la tabla 3.7.

Gráfica 3.7.  
*Efectos y consecuencias.*



Los expertos consideran que una convivencia con conflictos escolares conlleva serias consecuencias en el deterioro instructivo (83%), como un descenso en el rendimiento académico, desmotivación, absentismo y abandono escolar. Del mismo modo, el 75% de los expertos creen que afecta directamente a las relaciones entre los agentes de la comunidad educativa empobreciendo las relaciones sociales, fomentando el malestar entre



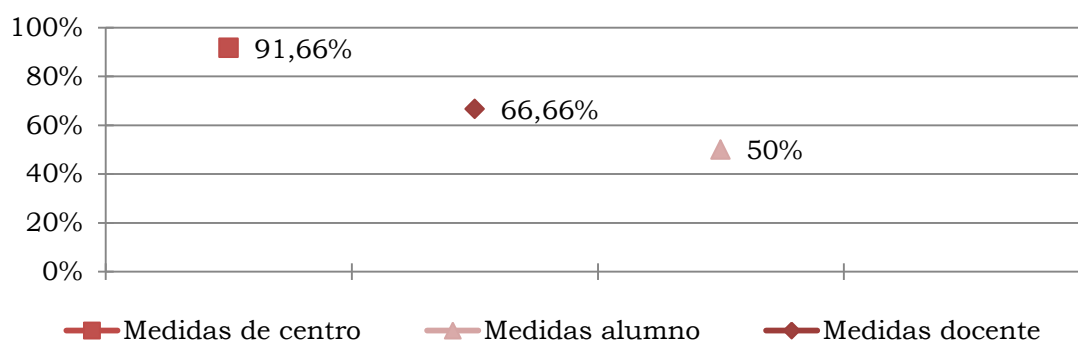
docentes y alumnos, y aumentando las situaciones de aislamiento social, desconfianza y evitación entre alumnos.

Pese a ello, el 33,33% de expertos resaltan las consecuencias a nivel de centro, centradas en el deterioro de las instalaciones y del ambiente del centro, fomentando la sensación de inseguridad entre los miembros de la comunidad, y tan solo el 16,66% se refieren a los desajustes psicológicos y físicos que pueden experimentar tanto alumnos como profesores.

### **3.8.5. Medidas educativas de centro.**

Otro de los aspectos que se han pretendido conocer, es el grado de importancia que conceden los expertos a las diversas medidas establecidas para atajar los problemas de convivencia y mejorar el clima escolar. Los datos en porcentajes se muestran en la gráfica 3.8 que se presenta a continuación.

Gráfica 3.8.  
*Medidas educativas.*



El 91,66% de expertos consideran que todas las medidas educativas de centro adquieren gran relevancia a la hora de dar respuesta a los problemas de convivencia, ya sea desde la prevención o intervención, especialmente el protocolo de acoso o Bullying, la elaboración y aplicación de planes de convivencia, el plan de acción tutorial, y la elaboración del reglamento de régimen interno.

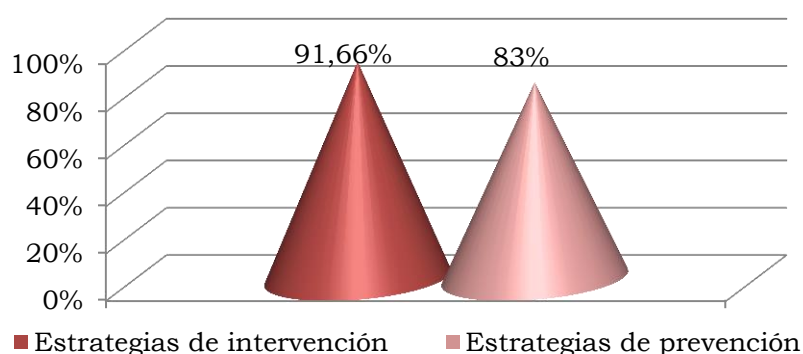
Sin embargo el 66,66% de expertos consideran igualmente necesarias todas las medidas realizadas por el docente para la mejora de las relaciones interpersonales como la mediación escolar, la organización a la hora de establecer pautas comunes de actuación, favorecer el apoyo al alumnado para la resolución de conflictos y poner en marcha actuaciones metodológicas concretas de aula.

No obstante el 50% consideran necesarias las medidas dirigidas al alumnado concebidas como toda acción donde el alumnado esté implicado como el establecimiento de normas a través de la negociación entre alumnos-profesor.

### **3.8.6. Estrategias del profesorado para la gestión de conflictos.**

Otra de las dimensiones de nuestra investigación estaba dirigida a la identificación de estrategias docentes para la gestión de conflictos. Concretamente, se trata de conocer que estrategias consideran los expertos, más necesarias, para la resolución de conflictos en el aula. Los datos obtenidos se presentan a continuación en la tabla 3.9.

Gráfica 3.9.  
*Estrategias del profesorado.*



El 91,66% los expertos aseguran que las estrategias de intervención son indispensables para la formación del profesorado, especialmente todas aquellas centradas en estrategias metodológicas como la dramatización, rol-

playing y la mediación escolar, así como el tratamiento de conflictos mediante terapias realistas, la comunicación de sentimientos y emociones, y el control de las situaciones conflictivas y de alumnos disruptivos.

Por otro lado, el 83% de los expertos aluden a una formación basada en estrategias preventivas, especialmente centradas en el establecimiento de normas de aula, y en estrategias pedagógicas como el aprendizaje de habilidades sociales y comunicativas, y nuevos métodos creativos de gestión de conflictos.

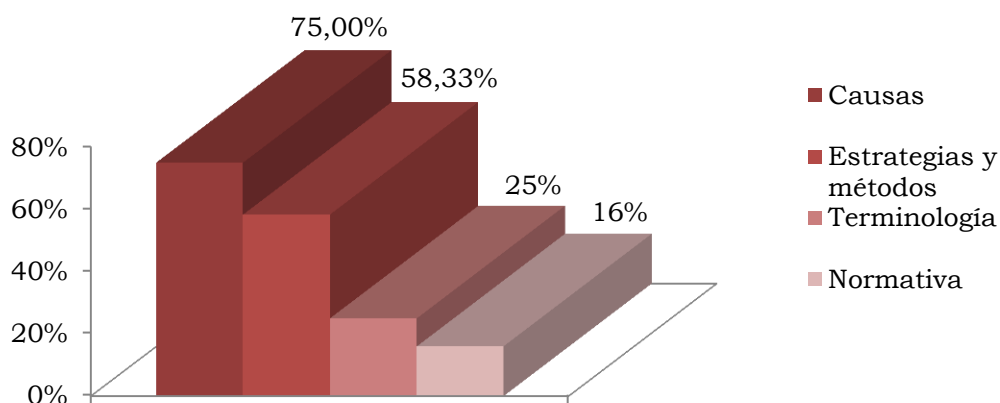
Como se puede observar, según los expertos, ambas estrategias son valoradas positivamente por el equipo docente, sin embargo se percibe una mayor consideración por las estrategias de intervención, ya que además de facilitar la identificación de situaciones conflictivas, gestionar los conflictos de aula o de centro eficazmente, son consideradas estrategias necesarias para atender la mejora de la convivencia en los centros escolares.

### **3.8.7. Formación basada en competencias.**

Finalmente se plantea una última dimensión, relacionada con la formación del profesorado, que trata de dar respuesta al séptimo objetivo del panel de expertos. Concretamente se pidió a los expertos que determinaran aquellas competencias cognitivas, conductuales y actitudinales en las que según ellos, se debería basar la formación del profesorado para la convivencia.

En lo que respecta a las competencias conductuales, en la gráfica 3.10 se recogen, los datos aportados por los expertos y posteriormente una descripción de los mismos.

Gráfica 3.10.  
*Competencias cognitivas.*



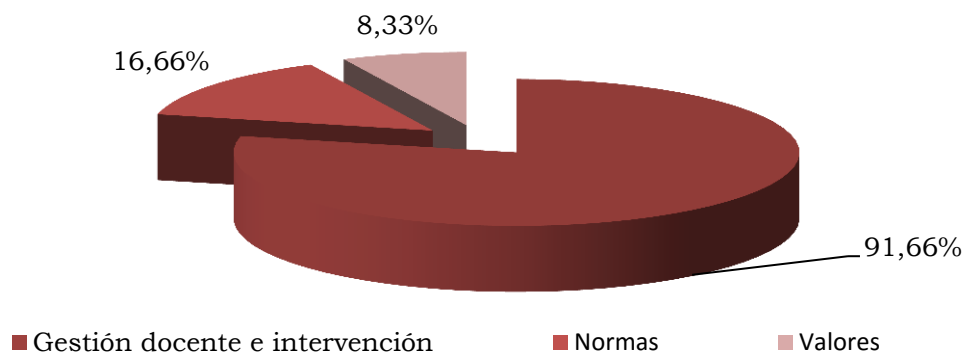
Como se puede observar, el 75% de expertos consideran necesario basar la formación en *competencias cognitivas*, especialmente fundadas en el conocimiento de las causas del conflicto (75%), como el contexto social, las características personales e individuales de los educandos, y la realidad psicobiológica y socio-cultural.

Por el contrario, el 58,33% entienden que las *competencias cognitivas* deben estar basadas en el conocimiento de métodos y estrategias para el manejo de la convivencia escolar, especialmente en el conocimiento de teorías educativas que orientan los procesos educativos, la mediación, el aprendizaje cooperativo y las habilidades sociales, entre otras.

Un porcentaje menos elevado de expertos, concretamente el 25%, entienden que un mayor conocimiento y comprensión de la terminología y conceptos relacionados con la convivencia escolar, ayudarían al docente a realizar una gestión más eficaz, mientras que el 16,16% consideran relevante incluir en la formación docente, la normativa establecida en los centros educativos, las funciones del tutor, y los deberes, derechos y obligaciones de los miembros del sistema educativo que así se recogen en el reglamento del centro.

En cuanto a las competencias conductuales, los porcentajes que se presentan a continuación en la gráfica 3.11 muestran diferencias significativos dentro de esta dimensión.

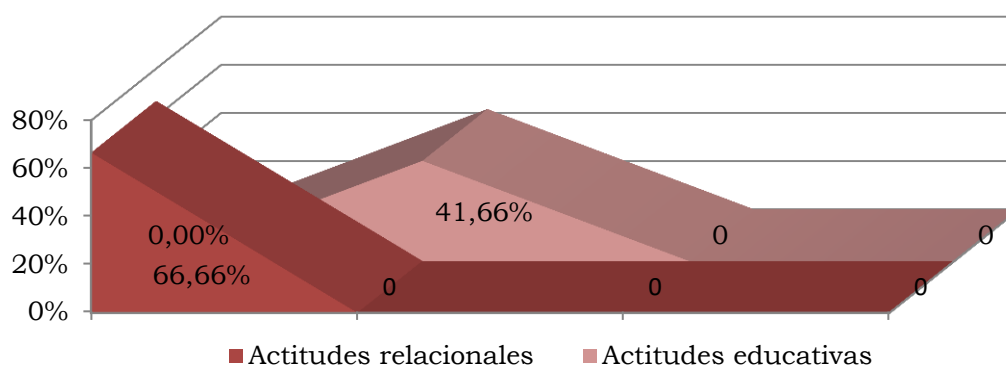
Gráfica 3.11.  
*Competencias conductuales.*



Como se puede comprobar, el 91,66% de los expertos aseguran que la formación para la convivencia debe fundamentarse principalmente en la gestión e intervención del profesorado, especialmente en la aplicación de estrategias de gestión basadas en métodos que favorezcan el trabajo en equipo, el diálogo grupal e individual, y el manejo de los problemas de convivencia. No obstante, el 16,66% de la muestra consideran relevante centrarse en competencias conductuales orientadas a las normas y el 8,33% a los valores, esencialmente en la transversalidad en contenidos sobre ciudadanía evitando la transmisión de valores inadecuados.

Para concluir con el apartado de las competencias que son necesarias en la formación del profesorado, en la gráfica 3.12 se presentan los datos aportados por los expertos respecto a las competencias actitudinales.

Gráfica 3.12.  
Competencias actitudinales.



Los expertos ponen de manifiesto la importancia que tiene para el profesorado una formación centrada en actitudes relacionales fundadas en una percepción del conflicto como oportunidad de aprendizaje para una convivencia pacífica, especialmente centrada en las dimensiones de desarrollo humano, la empatía, capacidad de escucha activa, asertividad, diálogo, autoridad moral, acogida, desarrollo de habilidades sociales y de una actitud crítica (66,66%).

Por el contrario, el 41,66% estiman necesario orientar la formación hacia las actitudes educativas orientadas hacia una actitud de implicación, creatividad, innovación y liderazgo, y fundamentadas en la percepción de los conflictos como oportunidad de aprendizaje, la mediación y sensibilización ante los problemas de convivencia.

## **ANEXO IV. VALIDACIÓN DE INTERJUECES.**

### **4.1. INTRODUCCIÓN.**

En toda investigación científica en la que se aplica un instrumento de recogida de información es imprescindible realizar un proceso de validación, donde se comprueba el nivel de fiabilidad y validez de dicho instrumento.

Es precisamente, según López y Sandoval (2011), un proceso que permite conocer, el grado de relación existente entre los objetivos de la investigación y los del cuestionario, asegurando que el instrumento representa lo que realmente quiere medir, y además el grado de confianza existente en el instrumento, para obtener similares resultados si este fuera aplicado posteriormente sobre el mismo fenómeno.

Por estos motivos, se presenta en este anexo, que ha sido organizado de tal manera que clarifique al máximo lo que supone la validación de interjueces para esta investigación, el proceso de validación y los resultados obtenidos. Todos estos aspectos a tratar, se muestran de una manera más dilatada a continuación.

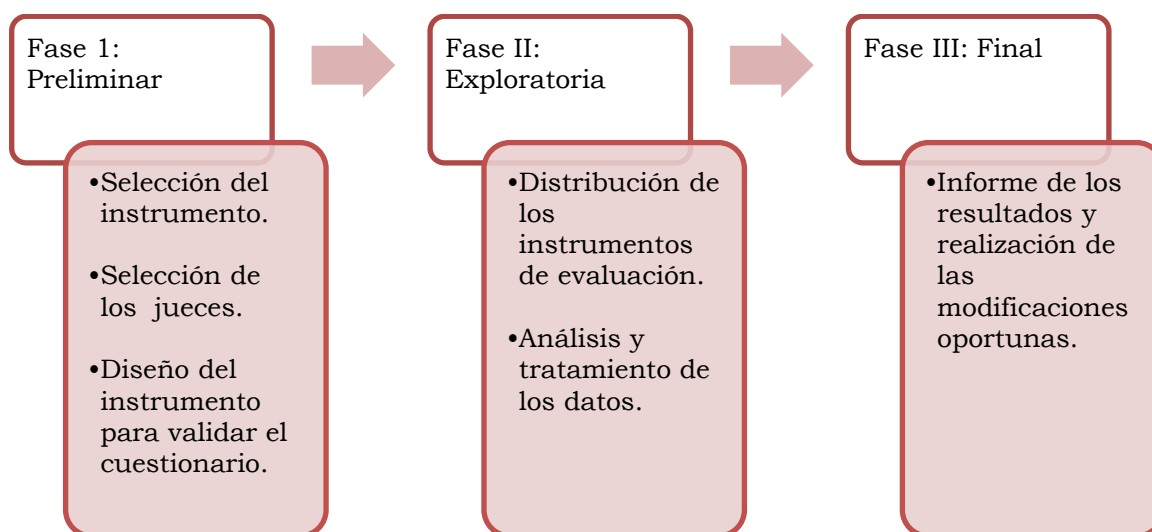
### **4.2. OBJETIVOS.**

La validación de interjueces se realizó con el propósito de comprobar si el instrumento de recogida de información cumplía con los criterios de fiabilidad y validez, que otorgan valor, veracidad y carácter científico al estudio.

### **4.3. PROCESO DE VALIDACIÓN INTERJUECES.**

El proceso de validación se llevó a cabo teniendo en cuenta una secuencia metodológica, compuesta de tres fases, que se establecieron, siguiendo los criterios utilizados por Blasco et al. (2010), y Chiang et al. (2013), y que se presenta a continuación en la Ilustración 4.1.

Ilustración 4.1.  
*Proceso de validación.*



Fuente: Elaboración propia basada en Blasco, López y Mengual (2010); Chiang, Díaz, Rivas y Martínez (2013).

#### **4.3.1. Selección del instrumento.**

La versión del instrumento sometida a evaluación por el grupo de interjueces corresponde a la resultante del proceso del panel de expertos que ha sido explicada detalladamente en el anexo anterior y se presenta a continuación.

##### *4.3.1.1. Versión sometida a evaluación.*

#### **CUESTIONARIO SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Su centro educativo está colaborando en una investigación que pretende conocer la formación recibida por los docentes para la resolución de conflictos en los centros educativos y la situación en la que se encuentran las instituciones educativas en cuanto a convivencia escolar. A continuación se presentan una serie de cuestiones al respecto. Por favor conteste con sinceridad.

Centro:

Municipio:

Naturaleza del centro:  Privado  Publico Nivel académico:  Primaria  Secundaria

Años de experiencia docente:  Años de experiencia en este centro:



Género:  Femenino  Masculino

Edad:

<b>Respecto a la convivencia escolar en mi centro, considero que...</b>					
<i>1= Muy en desacuerdo 2=Desacuerdo 3= Indiferencia 4= De acuerdo 5= Muy de acuerdo</i>					
1. Se promueve el desarrollo de valores (solidaridad, tolerancia, respeto, cooperación, igualdad...), así como habilidades de socialización.	1	2	3	4	5
2. Es necesario un mayor conocimiento de la normativa que regula la convivencia escolar.	1	2	3	4	5
3. Existe inseguridad y desmotivación en el equipo docente.	1	2	3	4	5
4. Es necesario una mayor implicación y participación familiar en el proceso educativo y en iniciativas del centro escolar.	1	2	3	4	5
5. Existe un alto porcentaje de docentes que apoyan su ejercicio profesional en el modelo de autoridad moral.	1	2	3	4	5
6. Se originan dificultades comunicativas y relacionales entre los miembros de la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
7. Existe un alto grado de comprensión de los fenómenos adolescentes y su desarrollo.	1	2	3	4	5
8. Se práctica una pedagógica basada en el trabajo en equipo, para favorecer las relaciones entre los miembros de la comunidad.	1	2	3	4	5
9. Desde la comunidad educativa se promueven iniciativas como: cursos formativos teóricos y prácticos; ponencias por expertos; seminarios; encuentros entre profesores de diferentes tipos de centros; encuentros entre profesores, familias y alumnos; grupos de trabajo colaborativo, etc.)	1	2	3	4	5
10. Otros aspectos que considere relevantes:					

<b>Identifique la frecuencia con la que se producen estas situaciones en el aula o en el centro.</b>					
<i>1=Nunca 2= Poco 3=A veces 4= A menudo 5= Siempre</i>					
11. Deterioro del centro y sus instalaciones.	1	2	3	4	5
12. Posesión y uso de armas en el centro educativo.	1	2	3	4	5
13. Posesión y consumo de sustancias psicotrópicas y/o estupefacientes (drogas legales o ilegales).	1	2	3	4	5
14. Agresiones físicas indirectas (Hurto de materiales del centro, deterioro de la propiedad ajena, esconder útiles escolares a compañeros).	1	2	3	4	5
15. Agresiones físicas directas, leves entre alumnos y alumno-profesor (empujones en la fila, golpes de mano...).	1	2	3	4	5
16. Agresiones físicas directas de máxima gravedad entre alumnos y alumno-profesor (puñetazos, patadas, lanzamiento de piedras...).	1	2	3	4	5
17. Agresiones verbales entre alumnos y alumno-profesor (Injurias, insultos, amenazas, ofensas, vejaciones o humillaciones...).	1	2	3	4	5
18. Exclusión social y discriminación por razón de sexo, etnia, nivel académico, resultados académicos, etc....	1	2	3	4	5
19. Acoso sexual.	1	2	3	4	5
20. Abuso de autoridad por parte del docente.	1	2	3	4	5
21. Conflictos de rendimiento (desinterés, aburrimiento, desmotivación) que derivan en situaciones de malestar, alterando el proceso de enseñanza aprendizaje.	1	2	3	4	5
22. Otras situaciones relevantes o significativas:					

<b>Indique el grado de influencia que poseen los siguientes factores en la aparición de conflictos en su centro educativo.</b>					
<i>1=Ninguna 2=Poca 3=Alguna 4= Bastante 5= Mucha</i>					
23. Infravaloración de la normativa que regula la convivencia en el aula y	1	2	3	4	5

en el centro escolar.					
24. La escasez de formación especializada sobre convivencia escolar y gestión de conflictos.	1	2	3	4	5
25. Carencia de un sistema disciplinario predeterminado.	1	2	3	4	5
26. Escasa coordinación entre institución escolar, familia y sociedad.	1	2	3	4	5
27. Falta de coordinación entre docentes.	1	2	3	4	5
28. El centro no propone respuestas adecuadas que ayuden a respaldar a las víctimas de violencia escolar.	1	2	3	4	5
29. La influencia que ejerce el entorno social y los medios de comunicación en los menores.	1	2	3	4	5
30. Ambiente violento en el entorno comunitario próximo a los menores, con presencia de bandas juveniles.	1	2	3	4	5
31. Factores culturales (Lucha por el poder, competitividad y rivalidad, desintegración de principios...).	1	2	3	4	5
32. Alto grado de permisividad de los adultos a menores ante ciertos hechos diarios contraproducentes para la convivencia, como insultos, rechazo o peleas.	1	2	3	4	5
33. Ausencia o infravaloración de normas de convivencia en el entorno familiar.	1	2	3	4	5
34. Convivencia en un ambiente familiar influenciado por problemas sociales.	1	2	3	4	5
35. Insuficiente implicación y participación familiar en el desarrollo educativo del menor.	1	2	3	4	5
36. Características individuales de los menores (edad, género, timidez, extraversión...).	1	2	3	4	5
37. Características físicas de los menores (obesidad, fisionomía facial, discapacidad física...).	1	2	3	4	5
38. Carencia de habilidades sociales.	1	2	3	4	5
39. Otros factores significativos o relevantes:					

**Determine en qué medida se producen en su centro las siguientes consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar.**

*1=Nunca 2=Poco 3=A veces 4= A menudo 5=Siempre*

40. Incremento de menores con problemas psico-sociales (capacidades de reconocimiento social y dificultades de inclusión, diversidad y multiculturalidad, escaso desarrollo de habilidades sociales y valores...).	1	2	3	4	5
41. Aumento de la desconfianza entre los miembros de la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
42. Intensificación de un ambiente opresivo que inhabilita el diálogo entre los miembros del centro escolar.	1	2	3	4	5
43. Deterioro de las instalaciones y del centro.	1	2	3	4	5
44. Creación e incremento de espacios idóneos para la agresión-victimización (aula, rincones del patio, aseos...).	1	2	3	4	5
45. Incremento de una imagen negativista de la escuela.	1	2	3	4	5
46. Alto grado de inseguridad en el centro escolar.	1	2	3	4	5
47. Pérdida de autoestima tanto en el agresor como en la víctima.	1	2	3	4	5
48. Incremento de problemas relacionales entre familia-escuela.	1	2	3	4	5
49. Descenso del rendimiento académico del alumnado, traducido en un empobrecimiento de los resultados escolares.	1	2	3	4	5
50. Aumento de la desmotivación del alumnado por asistir al centro escolar, e incremento del abandono escolar.	1	2	3	4	5
51. Incremento de bajas laborales y traslados de centro.	1	2	3	4	5
52. Desmotivación de docentes y directivos.	1	2	3	4	5
53. Otras consecuencias relevantes o significativas:					

<b>Señale la frecuencia con la que se llevan a cabo las siguientes medidas educativas de centro para atender a la mejora de la convivencia escolar.</b>					
<i>1=Nunca 2=Poco 3=A veces 4= A menudo 5=Siempre</i>					
54. Plan de acción tutorial, mediante la atención individualizada al alumnado.	1	2	3	4	5
55. Disposición de un protocolo de acoso o bullying.	1	2	3	4	5
56. Elaboración y aplicación del plan de convivencia, que recoja un reglamento de régimen interno común a todos los docentes.	1	2	3	4	5
57. Reorganización de espacios y tiempos para prevenir conflictos escolares y mejorar la convivencia escolar.	1	2	3	4	5
58. Colaboración con otras entidades locales en actividades educativas y de convivencia.	1	2	3	4	5
59. Programas de formación especializada en convivencia escolar y resolución de conflictos, destinados a la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
60. Campañas de sensibilización y conciencia de los efectos y consecuencias de los problemas de convivencia, dirigidos a la comunidad educativa en general.	1	2	3	4	5
61. Plan educativo basado en la Igualdad de sexos.	1	2	3	4	5
62. Creación de canales de comunicación familia-escuela.	1	2	3	4	5
63. Creación de canales de comunicación escuela-alumno.	1	2	3	4	5
64. Propuestas formativas destinadas a las familias, enfocadas a la mejora de la convivencia escolar y a la implicación en el aprendizaje escolar de los menores (Programas, actividades de puertas abiertas, escuela de padres...)	1	2	3	4	5
65. Actuaciones destinadas a reforzar la autoridad docente.	1	2	3	4	5
66. Actuaciones dirigidas a fortalecer y favorecer la motivación docente.	1	2	3	4	5
67. Otras medidas educativas relevantes o significativas:					

<b>Identifique que estrategias docentes pone en práctica para gestionar los conflictos en el aula.</b>					
<i>1=Nunca 2=Poco 3=A veces 4= A menudo 5=Siempre</i>					
68. Establecer normas efectivas de convivencia.	1	2	3	4	5
69. Fomentar la motivación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5
70. Transmitir al alumno técnicas de resolución, que le permita visualizar el conflicto como una ocasión de formación y crecimiento personal.	1	2	3	4	5
71. Practicar la educación socio-emocional, mediante el desarrollo de habilidades sociales y de convivencia (fomentar la empatía y la inteligencia emocional).	1	2	3	4	5
72. Mejorar la autoestima y el autoconcepto en el alumnado.	1	2	3	4	5
73. Reforzar la autoridad docente como mecanismo de prevención de conflictos en el aula.	1	2	3	4	5
74. Incrementar la participación del alumnado en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos, donde el docente adquiera el papel de mediador.	1	2	3	4	5
75. Ser agentes favorecedores del buen clima de aula, mediante actitudes y comportamientos democrático-assertivos.	1	2	3	4	5
76. Aplicar nuevas estrategias metodológicas que ayuden a mejorar las relaciones interpersonales (Trabajo cooperativo o en equipo, rol-playing, dramatización...).	1	2	3	4	5
77. Mantener el control y la disciplina de aula, detectando subgrupos perturbadores y reconduciendo su actitud.	1	2	3	4	5
78. Recurrir a la cooperación como fórmula para promover la cohesión de grupo.	1	2	3	4	5
79. Trabajar la convivencia desde la acción tutorial.	1	2	3	4	5
80. Otras estrategias relevantes o significativas:					

<b>Identifique que competencias considera más necesarias en su formación para la convivencia escolar.</b>					
<i>1=Innecesaria 2=Poco necesaria 3=Algo necesaria 4= Necesaria 5=Muy necesaria.</i>					
81. Conocer las principales causas, factores y efectos que derivan en conflictos escolares.	1	2	3	4	5
82. Profundizar en conceptos como prejuicios, discriminación social, violencia directa o agresividad, violencia estructural, violencia cultural, etc.	1	2	3	4	5
83. Conocer el reglamento interno del centro que rige la convivencia escolar (Plan de convivencia, Plan de régimen interno, normativa de aula).	1	2	3	4	5
84. Información sobre el alumnado y su contexto social.	1	2	3	4	5
85. Estrategias de afrontamiento y resolución de conflictos en el ámbito educativo (mediación, negociación, asertividad, aprendizaje cooperativo, educación emocional...).	1	2	3	4	5
86. Aplicación de recursos y técnicas de mejora de la convivencia, como el trabajo en grupos, la dramatización, el trabajo cooperativo, el rol-playing, etc.	1	2	3	4	5
87. Técnicas para favorecer la participación de los educandos en la elaboración de normas que rijan la convivencia en el aula.	1	2	3	4	5
88. Habilidades sociales como la empatía, escucha activa, asertividad, dialogo, autoridad moral, etc.	1	2	3	4	5
89. Actitud crítica ante su ética profesional, práctica docente y ante situaciones que se puedan presentar a lo largo de su carrera y profesional.	1	2	3	4	5
90. Actitud favorecedora de la creatividad, innovación e implicación en la gestión de la convivencia.	1	2	3	4	5
91. Actitud positiva que ayude a la consolidación del liderazgo docente.	1	2	3	4	5
92. Habilidades de percepción y expresión de emociones.	1	2	3	4	5
93. Estrategias técnicas que faciliten la comprensión emocional.	1	2	3	4	5
94. Habilidades de regulación emocional.	1	2	3	4	5
95. Otras áreas o competencias relevantes o significativas:					

<b>Señale sus necesidades formativas, en función a las competencias que considera necesarias para mejorar la convivencia escolar.</b>					
<i>1=Innecesaria 2=Poco necesaria 3=Algo necesaria 4= Necesaria 5=Muy necesaria.</i>					
96. Definición y diferenciación de conceptos como violencia, conflicto, convivencia.	1	2	3	4	5
97. Papel que desempeñan los diferentes actores escolares en el desarrollo de la convivencia (familia, equipo directivo, barrio, grupo de amigos...).	1	2	3	4	5
98. Modelo de la escuela democrática.	1	2	3	4	5
99. Normativa reguladora de la convivencia a nivel de centro y de aula.	1	2	3	4	5
100. Causas y factores instigadores de conflictos escolares.	1	2	3	4	5
101. Estrategias técnicas para la resolución de conflictos: El conflicto; tipos; lugares donde se producen; gravedad de los mismos; elementos y estilos de enfrentamiento basados en modelos alternativos (Juicio, arbitraje, mediación, conciliación, consenso, aprendizaje colaborativo, rol-playing, dramatización).	1	2	3	4	5
102. Habilidades comunicativas, procesos y estilos de comunicación, obstáculos y estimuladores de la comunicación.	1	2	3	4	5
103. Estrategias para identificar y conocer los fenómenos afectivos (emociones, sentimientos, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales, tipo de emociones, naturaleza de la inteligencia emocional).	1	2	3	4	5
104. Habilidades para dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de una forma eficaz.	1	2	3	4	5

105. Estrategias para el diseño, desarrollo y evaluación de programas de mejora para la convivencia escolar.	1	2	3	4	5
106. Habilidades que favorezcan el trabajo cooperativo entre el equipo interdisciplinar.	1	2	3	4	5
107. Ideas y pautas para la elaboración del plan interno de actuación.	1	2	3	4	5
108. Estrategias técnicas de organización escolar y participación de los sectores de la comunidad educativa	1	2	3	4	5
109. Otras áreas y contenidos relevantes y significativos:					

110. ¿Ha participado alguna vez en cursos, talleres, programas o seminarios formativos, sobre convivencia escolar?

SI  NO

111. Los programas de formación sobre convivencia en los que he participado han sido ofertados por...

- Mi propio centro escolar  
 Otras instituciones formativas.  
 Centro de profesores y recursos.

112. ¿Respondían a mis necesidades y demandas formativas?

SI  NO

113. Creo que la formación para la mejora de la convivencia es útil y necesaria para mejorar las relaciones interpersonales y el clima escolar.

SI  NO

114. ¿Cuál es la causa principal por la que usted podría demandar cursos de formación?

- Obtener el diploma acreditativo  Compartir experiencias con otros compañeros.  
 Promocionarme profesionalmente  Alcanzar un buen nivel de conocimientos del tema.  
 Ayudar a mis alumnos  Placer de estudiar temas novedosos  
 Otras causas significativas o relevantes

115. Indique las modalidades de formación que prefiere.

Presencial  Mixta  On line

116. Indique la duración que usted estima más adecuada para un curso de formación del profesorado en convivencia escolar.

- Corta duración (30 horas)  
 Media duración (60 horas)  
 Larga duración (120 horas o más)

#### **4.3.2. Selección de los jueces.**

La selección de los jueces se realizó partiendo de unos criterios previamente establecidos: ser docentes universitarios abalados por diversos estudios y publicaciones, y especialistas en el diseño de herramientas de medida y/o en convivencia escolar.

#### **4.3.3. Diseño del instrumento de evaluación del cuestionario.**

El instrumento de evaluación se realizó no solo para facilitar a los expertos el proceso de evaluación del cuestionario sobre convivencia escolar y formación del profesorado de esta investigación, sino también para intentar reducir en la medida de lo posible los errores existentes en cuanto a claridad, significación y adecuación de las dimensiones e ítems del cuestionario.

Este instrumento compuesto por 15 dimensiones recoge aspectos sobre la percepción del profesorado sobre tipos de conflictos, factores, consecuencias, medidas educativas, estrategias, necesidades formativas y formación previamente recibida sobre este ámbito educativo.

La evaluación en cuanto claridad, significación y adecuación se realizó mediante una puntuación numérica del 1 al 4, donde uno corresponde al valor mínimo, y cuatro al valor máximo que se puede otorgar a cada uno de los ítems, recogiendo además un apartado de carácter cualitativo en cada una de las dimensiones.

##### *4.3.3.1. Instrumento para validar el cuestionario sobre convivencia escolar y formación del profesorado.*

Con este instrumento se pretende facilitar a los expertos el proceso de evaluación del cuestionario sobre convivencia escolar y formación del profesorado. Con este proceso se trata de disminuir los posibles errores

relacionados con la claridad, significación y adecuación de cada una de los ítems.

Está compuesto por 15 cuestiones que recogen información acerca de su percepción sobre la convivencia, tipos de conflictos, factores, consecuencias, medidas educativas de centro, estrategias docentes, competencias docentes, necesidades formativas, y formación recibida sobre convivencia. Todas las cuestiones van enumeradas y reflejan cada uno de los ítems para que usted los valore en función al grado de claridad, significación y adecuación que usted considere oportuno, siendo 4 el valor máximo que se puede conceder. Los criterios de claridad, significación y adecuación se recogen a continuación:

- **Criterio de Claridad:** Redacción comprensiva, sin ambigüedades.
  - 1: Nada claro
  - 2: Poco claro
  - 3: Claro
  - 4: muy claro
- **Criterio de significación:** Importancia para la temática que se trata.
  - 1: Nada significativo
  - 2: Poco significativo
  - 3: Significativo
  - 4: Muy significativo
- **Criterio de Adecuación:** Relación con la dimensión evaluada.
  - 1: Nada Adecuado
  - 2: Poco adecuado
  - 3: Adecuado
  - 4: Muy adecuado

A continuación se presentan una serie de cuestiones al respecto. Por favor conteste con sinceridad.

<b>CATEGORÍA</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>CLAR.</b>	<b>SIG.</b>	<b>ADEC.</b>
1.Situación convivencia	1.1. Se promueve el desarrollo de valores (solidaridad, tolerancia, respeto, cooperación, igualdad...), así como habilidades de socialización.			
	1.2. Es necesario un mayor conocimiento de la normativa que regula la convivencia escolar			
	1.3. Existe inseguridad y desmotivación en el equipo docente.			
	1.4. Es necesario una mayor implicación y participación familiar en el proceso educativo y en iniciativas del centro escolar.			
	1.5. Existe un alto porcentaje de docentes que apoyan su ejercicio profesional en el modelo de autoridad moral.			
	1.6. Se originan dificultades comunicativas y relacionales entre los miembros de la comunidad educativa.			
	1.7. Existe un alto grado de comprensión de los fenómenos adolescentes y su desarrollo.			
	1.8. Se práctica una pedagógica basada en el trabajo en equipo, para favorecer las relaciones entre los miembros de la comunidad.			
	1.9. Desde la comunidad educativa se promueven iniciativas como: cursos formativos teóricos y prácticos; ponencias por expertos; seminarios; encuentros entre profesores de diferentes tipos de centros; encuentros entre profesores, familias y alumnos; grupos de trabajo colaborativo, etc.)			
	1.10.Otros aspectos que considere relevantes:			
Propuesta de cambio para los ítems de la dimensión 1:				

<b>CATEGORÍA</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>CLAR.</b>	<b>SIG.</b>	<b>ADEC.</b>
2. Tipo de conflictos y frecuencia	2.1. Deterioro del centro y sus instalaciones.			
	2.2. Posesión y uso de armas en el centro educativo.			
	2.3. Posesión y consumo de sustancias psicotrópicas y/o estupefacientes (drogas legales o ilegales).			
	2.4. Agresiones físicas indirectas (Hurto de materiales del centro, deterioro de la propiedad ajena, esconder útiles escolares a compañeros).			
	2.5. Agresiones físicas directas, leves entre alumnos y alumno-profesor (empujones en la fila, golpes de mano...).			
	2.6. Agresiones físicas directas de máxima gravedad entre alumnos y alumno-profesor (puñetazos, patadas, lanzamiento de piedras...).			



2.7. Agresiones verbales entre alumnos y alumno-profesor (Injurias, insultos, amenazas, ofensas, vejaciones o humillaciones...).			
2.8. Exclusión social y discriminación por razón de sexo, etnia, nivel académico, resultados académicos, etc....			
2.9. Acoso sexual.			
2.10. Abuso de autoridad por parte del docente.			
2.11. Conflictos de rendimiento (desinterés, aburrimiento, desmotivación) que derivan en situaciones de malestar, alterando el proceso de enseñanza aprendizaje.			
2.12. Otras situaciones relevantes o significativas			
Propuesta de cambio para los ítems de la dimensión 2:			

<b>CATEGORÍA</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>CLAR.</b>	<b>SIG.</b>	<b>ADEC.</b>
3. Factores	3.1. Infravaloración de la normativa que regula la convivencia en el aula y en el centro escolar.			
	3.2. La escasez de formación especializada sobre convivencia escolar y gestión de conflictos.			
	3.3. Carencia de un sistema disciplinario predeterminado.			
	3.4. Escasa coordinación entre institución escolar, familia y sociedad.			
	3.5. Falta de coordinación entre docente.			
	3.6. El centro no propone respuestas adecuadas que ayuden a respaldar a las víctimas de violencia escolar.			
	3.7. La influencia que ejerce el entorno social y los medios de comunicación en los menores.			
	3.8. Ambiente violento en el entorno comunitario próximo a los menores, con presencia de bandas juveniles.			
	3.9. Factores culturales (Lucha por el poder, competitividad y rivalidad, desintegración de principios...).			
	3.10. Alto grado de permisividad de los adultos a menores ante ciertos hechos diarios contraproducentes para la convivencia, como insultos, rechazo o peleas.			
	3.11. Ausencia o infravaloración de normas de convivencia en el entorno familiar.			
	3.12. Convivencia en un ambiente familiar influenciado por problemas sociales.			
	3.13. Insuficiente implicación y participación familiar en el desarrollo educativo del menor.			
	3.14. Características individuales de los menores (edad, género, timidez, extraversión...).			
	3.15. Características físicas de los menores (obesidad, fisonomía facial, discapacidad física...).			
	3.16. Carencia de habilidades sociales.			
	3.17. Otros factores significativos o relevantes			
Propuesta de cambio para los ítems de la dimensión 3:				

<b>CATEGORÍA</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>CLAR.</b>	<b>SIG.</b>	<b>ADEC.</b>
4. Consecuencias	4.1. Incremento de menores con problemas psico-sociales (capacidades de reconocimiento social y dificultades de inclusión, diversidad y multiculturalidad, escaso desarrollo de habilidades sociales y valores...).			
	4.2. Aumento de la desconfianza entre los miembros de la comunidad educativa.			
	4.3. Intensificación de un ambiente opresivo que inhabilita el diálogo entre los miembros del centro escolar.			
	4.4. Deterioro de las instalaciones y del centro.			
	4.5. Creación e incremento de espacios idóneos para la agresión-victimización (aula, rincones del patio, aseos...).			
	4.6. Incremento de una imagen negativista de la escuela.			
	4.7. Alto grado de inseguridad en el centro escolar.			
	4.8. Pérdida de autoestima tanto en el agresor como en la víctima.			
	4.9. Incremento de problemas relacionales entre familia-escuela.			
	4.10. Descenso del rendimiento académico del alumnado, traducido en un empobrecimiento de los resultados escolares.			
	4.11. Aumento de la desmotivación del alumnado por asistir al centro escolar, e incremento del abandono escolar.			
	4.12. Incremento de bajas laborales y traslados de centro.			
	4.13. Desmotivación de docentes y directivos, y disminución de su compromiso con la escuela y las ganas de trabajar.			
	4.14. Otras consecuencias relevantes o significativas.			
Propuesta de cambio para los ítems de la dimensión 4:				

<b>CATEGORÍA</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>CLAR.</b>	<b>SIG.</b>	<b>ADEC.</b>
5. Medidas educativas de centro	5.1. Plan de acción tutorial, mediante la atención individualizada al alumnado.			
	5.2. Disposición de un protocolo de acoso o bullying.			
	5.3. Elaboración y aplicación del plan de convivencia, que recoja un reglamento de régimen interno común a todos los docentes.			
	5.4. Reorganización de espacios y tiempos para prevenir conflictos escolares y mejorar la convivencia escolar.			
	5.5. Colaboración con otras entidades locales en actividades educativas y de convivencia.			
	5.6. Programas de formación especializada en convivencia escolar y resolución de			

	conflictos, destinados a la comunidad educativa.			
	5.7. Campañas de sensibilización y conciencia de los efectos y consecuencias de los problemas de convivencia, dirigidos a la comunidad educativa en general.			
	5.8. Plan educativo basado en la Igualdad de sexos.			
	5.9. Creación de canales de comunicación familia-escuela.			
	5.10. Creación de canales de comunicación escuela-alumno.			
	5.11. Propuestas formativas destinadas a las familias, enfocadas a la mejora de la convivencia escolar y a la implicación en el aprendizaje escolar de los menores (Programas, actividades de puertas abiertas, escuela de padres...)			
	5.12. Actuaciones destinadas a reforzar la autoridad docente.			
	5.13. Actuaciones dirigidas a fortalecer y favorecer la motivación docente.			
	5.14. Otras medidas educativas relevantes o significativas.			
Propuesta de cambio para los ítems de la dimensión 5:				

<b>CATEGORÍA</b>	<b>ÍTEMES</b>	<b>CLAR.</b>	<b>SIG.</b>	<b>ADEC.</b>
6. Estrategias docente	6.1. Establecer normas efectivas de convivencia.			
	6.2. Fomentar la motivación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.			
	6.3. Transmitir al alumno técnicas de resolución, que le permita visualizar el conflicto como una ocasión de formación y crecimiento personal.			
	6.4. Practicar la educación socio-emocional, mediante el desarrollo de habilidades sociales y de convivencia (fomentar la empatía y la inteligencia emocional).			
	6.5. Mejorar la autoestima y el autoconcepto en el alumnado.			
	6.6. Reforzar la autoridad docente como mecanismo de prevención de conflictos en el aula.			
	6.7. Incrementar la participación del alumnado en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos, donde el docente adquiera el papel de mediador.			
	6.8. Ser agentes favorecedores del buen clima de aula, mediante actitudes y comportamientos democrático-asertivos.			
	6.9. Aplicar nuevas estrategias metodológicas que ayuden a mejorar las relaciones interpersonales (Trabajo cooperativo o en equipo, rol-playing, dramatización...).			
	6.10. Mantener el control y la disciplina de aula, detectando subgrupos perturbadores y reconduciendo su			

	actitud.			
	6.11. Recurrir a la cooperación como fórmula para promover la cohesión de grupo.			
	6.12. Trabajar la convivencia desde la acción tutorial.			
	6.13. Otras estrategias relevantes o significativas:			
Propuesta de cambio para los ítems de la dimensión 6:				

<b>CATEGORÍA</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>CLAR.</b>	<b>SIG.</b>	<b>ADEC.</b>
7. Competencias docentes	7.1. Conocer las principales causas, factores y efectos que derivan en conflictos escolares.			
	7.2. Profundizar en conceptos como prejuicios, discriminación social, violencia directa o agresividad, violencia estructural, violencia cultural, etc.			
	7.3. Conocer el reglamento interno del centro que rige la convivencia escolar (Plan de convivencia, Plan de régimen interno, normativa de aula).			
	7.4. Información sobre el alumnado y su contexto social.			
	7.5. Estrategias de afrontamiento y resolución de conflictos en el ámbito educativo (mediación, negociación, asertividad, aprendizaje cooperativo, educación emocional...).			
	7.6. Aplicación de recursos y técnicas de mejora de la convivencia, como el trabajo en grupos, la dramatización, el trabajo cooperativo, el rol-playing, etc.			
	7.7. Técnicas para favorecer la participación de los educandos en la elaboración de normas que rijan la convivencia en el aula.			
	7.8. Habilidades sociales y actitudes como la empatía, escucha activa, asertividad, diálogo, autoridad moral, etc.			
	7.9. Actitud crítica ante su ética profesional, práctica docente y ante situaciones que se puedan presentar a lo largo de su carrera y profesional.			
	7.10. Actitud favorecedora de la creatividad, innovación e implicación en la gestión de la convivencia.			
	7.11. Actitud positiva que ayude a la consolidación del liderazgo docente.			
	7.12. Habilidades de percepción y expresión de emociones.			
	7.13. Estrategias técnicas que faciliten la comprensión emocional.			
	7.14. Habilidades de regulación emocional.			
	7.15. Otras áreas o competencias relevantes o significativas.			
Propuesta de cambio para los ítems de la dimensión 7:				

<b>CATEGORÍA</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>CLAR.</b>	<b>SIG.</b>	<b>ADEC.</b>
8. Necesidades formativas	8.1. Definición y diferenciación de conceptos como violencia, conflicto, convivencia.			
	8.2. Papel que desempeñan los diferentes actores escolares en el desarrollo de la convivencia (familia, equipo directivo, barrio, grupo de amigos...).			
	8.3. Modelo de la escuela democrática.			
	8.4. Normativa reguladora de la convivencia a nivel de centro y de aula.			
	8.5. Causas y factores instigadores de conflictos escolares.			
	8.6. Estrategias técnicas para la resolución de conflictos: El conflicto; tipos; lugares donde se producen; gravedad de los mismos; elementos y estilos de enfrentamiento basados en modelos alternativos (Juicio, arbitraje, mediación, conciliación, consenso, aprendizaje colaborativo, rol-playing, dramatización).			
	8.7. Habilidades comunicativas, procesos y estilos de comunicación, obstáculos y estimuladores de la comunicación.			
	8.8. Estrategias para identificar y conocer los fenómenos afectivos (emociones, sentimientos, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales, tipo de emociones, naturaleza de la inteligencia emocional).			
	8.9. Habilidades para dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de una forma eficaz.			
	8.10. Estrategias para el diseño, desarrollo y evaluación de programas de mejora para la convivencia escolar.			
	8.11. Habilidades que favorezcan el trabajo cooperativo entre el equipo interdisciplinar.			
	8.12. Ideas y pautas para la elaboración del plan interno de actuación.			
	8.13. Estrategias técnicas de organización escolar y participación de los sectores de la comunidad educativa.			
	8.14. Otras áreas y contenidos relevantes y significativos.			
Propuesta de cambio para los ítems de la dimensión 8:				

<b>CATEGORÍA</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>CLAR.</b>	<b>SIG.</b>	<b>ADEC.</b>
9. Formación recibida	9.1. ¿Ha participado alguna vez en cursos, talleres, programas o seminarios formativos, sobre convivencia escolar?			
Propuesta de cambio para los ítems de la dimensión 9:				

CATEGORÍA	ÍTEMS	CLAR.	SIG.	ADEC.
10. Oferta de programas	10.1. Los programas de formación sobre convivencia en los que he participado han sido ofertados por...			
	10.1.1. Mi propio centro			
	10.1.2. Otras instituciones formativas			
	10.1.3. Centro de profesores y recursos			
Propuesta de cambio para los ítems de la dimensión 10:				

CATEGORÍA	ÍTEMS	CLAR.	SIG.	ADEC.
11. Necesidades formativas	11.1. ¿Respondían a mis necesidades y demandas formativas?			
Propuesta de cambio para los ítems de la dimensión 11:				

CATEGORÍA	ÍTEMS	CLAR.	SIG.	ADEC.
12. Utilidad de la formación	11.2. Creo que la formación para la mejora de la convivencia es útil y necesaria para mejorar las relaciones interpersonales y el clima escolar.			
Propuesta de cambio para los ítems de la dimensión 12:				

CATEGORÍA	ÍTEMS	CLAR.	SIG.	ADEC.
13. Causa de demandas de formación	13.1. ¿Cuál es la causa principal por la que usted podría demandar cursos de formación?			
	13.1.1. Obtener el diploma acreditativo			
	13.1.2. Promocionarme profesionalmente			
	13.1.3. Ayudar a mis alumnos			
	13.1.4. Compartir experiencias con otros compañeros			
	13.1.5. Alcanzar un buen nivel de conocimientos del tema.			
	13.1.6. Placer de estudiar temas novedosos.			
	13.1.7. Otras causas significativas o relevantes.			
Propuesta de cambio para los ítems de la dimensión 13:				

CATEGORÍA	ÍTEMS	CLAR.	SIG.	ADEC.
14. Modalidad de formación	14.1. Indique las modalidades de formación que prefiere.			
	14.1.1. Presencial			
	14.1.2. Mixta			
	14.1.3. On line			
Propuesta de cambio para los ítems de la dimensión 14:				

CATEGORÍA	ÍTEMS	CLAR.	SIG.	ADEC.
15. Duración de cursos	15.1. Indique la duración que usted estima más adecuada para un curso de formación del profesorado en convivencia escolar.			
	15.1.1. Corta duración (30 horas)			
	15.1.2. Media duración (60 horas)			
	15.1.3. Larga duración (120 horas)			
Propuesta de cambio para los ítems de la dimensión 15:				

#### **4.3.4. Distribución de los instrumentos de evaluación.**

Previamente a la aplicación del instrumento de evaluación se realizó una primera toma de contacto con los 18 jueces seleccionados en este proceso de la investigación, mediante correo electrónico, donde formalmente se solicitaba la colaboración de los jueces y se adjunta un certificado firmado por las directoras de la universidad y sellado por la institución donde se lleva a cabo para avalar el carácter oficial de la investigación, así como el instrumento de evaluación y el cuestionario a evaluar.

Con el propósito de no alargar el periodo de valoración, se otorgó un periodo de una semana para la devolución de los instrumentos ya evaluados. Trascurrido ese periodo, se realizó un segundo envío, en primer lugar a los expertos que habían colaborado manifestándoles nuestra gratitud por su participación, y en segundo lugar a los expertos que no respondieron un correo recordatorio, incorporando además 10 nuevos expertos en este proceso de evaluación.

Finalmente se realizó un tercer envío, agradeciendo a los especialistas que respondieron en la segunda ronda, su participación en el proceso de validación del cuestionario.

##### *4.3.4.1. Solicitud de colaboración.*

Estimado/a:

Mi nombre es Antonia Penalva López, estoy realizando mis estudios de doctorado dentro de la línea de investigación e innovación en educación infantil y primaria en la Universidad de Murcia. Concretamente, mi tesis doctoral está enfocada a la formación del profesorado para la resolución del conflicto. Mis directoras de tesis son M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados y Catalina Guerrero Romera, pertenecientes al departamento de Teoría e Historia de la educación.

Me pongo en contacto con usted para solicitar su colaboración en la validación del instrumento de mi investigación. Con ello pretendemos comprobar grado de validez de contenidos del instrumento, y con sus aportaciones poder disminuir al máximo, los posibles errores que pueda haber de contenidos y formato.

El instrumento de evaluación consta de 15 dimensiones relacionadas con la percepción de los docentes sobre la convivencia, tipos de conflictos, factores, consecuencias, medidas educativas de centro, estrategias y competencias docentes, necesidades formativas, y formación recibida sobre convivencia, que tendrá que valorar en función a los criterios de claridad, significación y adecuación.

Le adjunto el cuestionario, el instrumento de evaluación y un certificado de la universidad de Murcia que asevera el carácter oficial de esta investigación. Si es tan amable de participar en este proceso de evaluación, le estaríamos muy agradecidas.

Deseosa de recibir respuesta a lo largo de esta semana con sus valoraciones.

Le saluda atentamente;

Antonia Penalva López.



#### 4.3.4.2. Certificado oficial de la Universidad de Murcia.



UNIVERSIDAD DE  
MURCIA

D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados y D<sup>a</sup> Catalina Guerrero Romera, Profesoras del Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

HACEN CONSTAR QUE:

Que D<sup>a</sup> Antonia Penalva López con N.I.F. 77715889Q está realizando el Proyecto de Tesis Doctoral: "Formación del Profesorado para la Resolución de Conflictos", bajo nuestra dirección.

Y para que conste dónde proceda la interesada firmo el presente certificado en Murcia a 19 de Febrero de 2013.



Fdo. M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados





Fdo. Catalina Guerrero Romera

#### **4.3.5. Descripción del grupo de interjueces.**

La muestra total fue de 17 expertos, predominando docentes universitarios de la región de Murcia y de Andalucía.

#### **4.3.6. Análisis y tratamiento de datos.**

El análisis de datos se realizó mediante el programa estadístico SPSS, en su versión 19. Se comenzó con la elaboración de una matriz de vaciado, la codificación de los ítems, extracción de variables de cada ítem que median el grado de claridad, adecuación y significación, codificación de las variables y asignación de valores numéricos a cada una de las variables. Una vez extraídos los datos, se recurrió al análisis descriptivo de los mismos, elaborando dos informes, uno para los datos de carácter cualitativo y otro para los de carácter cuantitativo.

### **4.4. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN DE INTERJUECES.**

#### **4.4.1. Análisis de los datos cualitativos de la validación interjueces.**

Se registró un total de 249 comentarios y sugerencias de mejora, correspondientes a 14 expertos de los 17 participantes, lo que supuso el 82,35% de los expertos que participaron en la evaluación del cuestionario.

La media de aportaciones por experto osciló entre 15-16, siendo el experto N° 4 el que más aportaciones cualitativas efectuó y el N° 7 el que menos. Los expertos que no realizaron ninguna aportación cualitativa correspondieron al N° 6, N° 10 y N° 11.

En lo que respecta a los niveles de participación por dimensiones se obtuvo una media de participación por dimensión de 6.60, siendo la dimensión 13, la que menos argumentaciones requirió y la dimensión 1, 2 y 3 las que más, por tanto son las que deben someterse a mayores cambios.

Del total de aportaciones realizadas por los expertos se establecieron las siguientes categorías, presentadas a continuación en la Tabla 4.1.

Tabla 4.1.  
*Categorización.*

<b>CATEGORÍA</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
Clarificar	Ítem poco comprensible, que admite distintas interpretaciones y puede derivar en duda o confusión.
Ampliar enunciado	Incorporar nuevos términos en el enunciado de la dimensión, favoreciendo su comprensión.
Reubicar	Ordenar los ítems de acuerdo a un plan o modo más conveniente.
Cuestión abierta	Incorporar un campo de carácter cualitativo que permita recoger mayor cantidad de datos.
Desglosar	Separar un ítem en diferentes ítems.
Ejemplificar	Poner ejemplos para favorecer la comprensión del lector.
Escala Likert	Incluir diferentes opciones de respuesta.
Especificar	Concretar el contenido ítems.
Incluir termino	Incorporar una nueva terminología para completar la información o aclararla.
Irrelevante	Carece de relevancia e importancia para el objeto de estudio.
Nueva cuestión	Añadir nuevas preguntas de carácter aclaratorio e informativo.
Ortografía	Revisar errores ortográficos y de redacción.
Reducir	Acortar el enunciado del ítem.
Relacionar Temática	Relacionar el enunciado con la dimensión y el tema central de la investigación.
Suprimir	Eliminar el ítem.
Suprimir termino	Eliminar terminología del enunciado.

De forma global, los expertos con sus comentarios, consideran que un 35,34% de los ítems deberían ser más claros, un 13,25% más específicos y un 12,05% ser suprimidos.

El proceso de categorización que se llevó a cabo, permitió recoger diferentes niveles de concreción. En primer lugar se realizó el vaciado directo de los datos por expertos, mediante el cual se obtuvo el total de dimensiones valoradas por cada participante, así como el total de comentarios por dimensión y por experto.

Partiendo de estos datos globales, se procedió al vaciado directo de los datos por dimensiones, que dio como resultado la participación de los docentes en cada dimensión. En el vaciado directo de los datos se pudo comprobar cómo los expertos con sus comentarios consideran que se debe optimizar la claridad de los ítems de las dimensiones 1 (6,42%), 2 (4,02%), 3

(8,83%), 4 (6,83%), 6 (1,61%), 13 (0,80%) y 14 (1,20%). El 2,81% aconsejan una mayor ejemplificación en la dimensión 5, y un 2,41% en la dimensión 7.

La categoría que se observa con mayor frecuencia en las dimensiones 8 (2,41%), es la que hace referencia a la exclusión de algunos ítems, mientras que en la dimensión 9 se requiere incluir una nueva cuestión de carácter abierto (1,20%).

El 1,20% estiman necesario reubicar algunos ítems de la dimensión 10, mientras que un 0,40% incorporan una escala Likert, clarificar, especificar y suprimir algunos enunciados, así como indicar la relación de estos con la dimensión 11.

En las últimas dimensiones, se ha observado un menor número de comentarios, sin embargo, los expertos han valorado la opción de incorporar una escala Likert (0,80%), con diferentes opciones de respuesta, en la dimensión 12, mientras que el 1,61% califican la dimensión 15 como irrelevante. Estos datos pueden ser comprobados y ampliados en los siguientes apartados. Frecuencia de categorización de los datos por dimensiones), donde se presentan las frecuencias de categorización de los datos por dimensiones.

Para un mayor nivel de concreción, se realizó el vaciado y categorización por ítems, que permitió comprobar los cambios de mejora que requiere cada uno de los ítems que conforman cada dimensión.

Los ítems recogidos en las dimensiones 1, 2, 3 y 4, son los que requieren más modificaciones. Concretamente en la dimensión 1, los expertos consideran que los ítems 3 (1,61%) y 5 (2,01%) necesitan ser clarificados para favorecer la comprensión e interpretación del enunciado, mientras que el ítem 8 requiere de correcciones ortográficas (1,61%). Por otro lado, los expertos consideran que los ítems 4 (1,21%) y 5 (0,80%) de la dimensión 2,

deben ser clarificados, al igual que los ítems 2 y 6 (0,80%), 9 (1,21%) y 12 (1,61%) de la dimensión 3 y el ítem 3 (1,21%) de la dimensión 4.

#### 4.4.1.1. Vaciado directo de los datos por expertos.

EXPERTO	CUESTIONES	DATOS
E1	D2 (PII-13)	- Suprimiría el ítem 2.2 por ser una situación muy excepcional.
	D3 (PIII-18)	- Suprimiría el ítem 3.15.
	D10 (PX-4)	- Suprimiría el ítem 10.3.
	D13 (PXIII-8)	- Suprimiría el ítem 13.6.
E2	D7 (PVII-16)	- Poner entre paréntesis algún ejemplo de los ítems 7.11 - Poner entre paréntesis algún ejemplo de los ítems 7.14.
	D9 (PIX-2)	- Añadir tras este ítem, que en caso de respuesta negativa, no contestar los ítems 10 y 11.
	D10 (PX-4)	- Cambiaría el orden de los ítems 12.2 y 10.3. A partir de este ítem, decir que se pueden contemplar varias opciones.
	D14 (PXIV-4)	- Cambiar el orden de los ítems 14.2 y 14.3.
E3	D2 (PII-13)	- El ítem 2.5, póngase más ejemplos, son poquitos, dos más. - El ítems 2.8, introduciría la idea de orientación o de identidad sexual. Aquí en Andalucía está viendo casos interesantes de transexualidad que está provocando debate sobre si origina o no conflicto.
	D4 (PIV-15)	- En el ítems4.7, especificar entre paréntesis de qué tipo. - En el ítems 4.9. Este enunciado es muy subjetivo... ¿a qué se refiere con problemas relacionales? Cada persona lo va a interpretar de forma distinta. Hay que operativizar.
	D9 (PIX-2)	- Las respuestas binarias o dicotómicas no suelen decirnos mucho...habría que categorizar mínimo cuatro respuestas, o bien transformar las preguntas para hacer una escala Likert. En todo caso, si se mantiene así, habría que pensar en más opciones de respuesta.
	D10 (PX-4)	- En el ítem 10.2 ¿Cuáles? Falta introducir más posibilidad de respuesta. Concrete más, por favor.
	D11 (PXI-2)	- Piense sobre este tipo de preguntas tan cerradas... mejor poner mínimo cuatro opciones.
	D12 (PXII-2)	- Así planteada pienso que casi un 100% va a responder que si... este tipo de preguntas debe implicar, desde mi perspectiva, un abanico más amplio de respuestas.
	D14 (PXIV-4)	- En el ítem 14.2. Mixta... semi presencial... vale.
	D15 (PXV-4)	- Personalmente, no entiendo la estimación de horas como algo relevante, especialmente cuando es posible que la formación sea on line o semi presencial. ¿Es relevante este elemento? Bueno, nos da una información, pero no sé hasta qué punto podemos inferir algún elemento que nos lleve a plantar cambios significativos en la formación.
E4	D1 (PI-11)	- El punto 1 apuesta a tantos campos que puede ser poco claro. - El punto 4 convendría especificar en que participa la familia. Es verdad que la familia integrada se siente respetada. Sin embargo la propuesta es tan amplia que puede que no aporte mucho a los datos. - El punto 5 me hace preguntarme si el concepto de “autoridad moral” sería manejado con el mismo significado por todos los encuestados. - El punto 9 aunque claro, aporta poco para el tema de la

		<p>convivencia a no ser que se hable de cursos, talleres y actividades sobre convivencia escolar.</p> <p>- Maneja mucha información ¿necesita el punto 10?</p>
D2 (PII-13)		<p>- El ítem 2.1 hablaría de sensación e impresión de inseguridad... ¿pero de qué inseguridad? Hay que concretar.</p> <p>- El punto 8 merecería la pena que se separen los ítems. Son muchos y amplios cada uno.</p> <p>- El punto 10 es significativo pero la forma de plantearlo puede ser muy amplia y genérica.</p> <p>- Maneja mucha información ¿necesita el punto 12?</p>
D3 (PIII-18)		<p>- ¿El punto 3 no correspondería a la categoría 5, medidas educativas en el centro?</p> <p>- El punto 5 puede ser muy general ¿es que quisieran medir los niveles de colaboración entre docentes? En ese caso usaría esa palabra COLABORACIÓN</p> <p>- Algunos pueden parecer tan generales que podría faltarles claridad. Eje. El 10</p> <p>- Algunos pueden parecer tan generales que podría faltarles claridad. Eje. El 12.</p> <p>- El 14 no capté porque van ahí. Es muy general; requeriría un dialogo con el investigador para comprender.</p> <p>- El 15 no capté porque van ahí. Es muy general; requeriría un dialogo con el investigador para comprender.</p> <p>- El 16 no capté porque van ahí. Es muy general; requeriría un dialogo con el investigador para comprender.</p> <p>- Maneja mucha información ¿necesita el punto 17?</p>
D4 (PIV-15)		<p>- El punto 8 aunque muy significativo y adecuado me suena impreciso. Es un hecho que se da por supuesto en la pérdida de autoestima de los implicados. Creo que quiere decir otra cosa referida a la autoestima como “perdida de ambiente de autoestima en la escuela” algo así</p> <p>- Maneja mucha información ¿necesitaría el punto 14?</p>
D5 (PV-15)		<p>- En el punto 4 quisiera decir que los conflictos no se pueden evitar, las agresiones sí. Como ya sabe los conflictos no son ni buenos ni malos, existen y pueden ser beneficiosos para crecer como comunidad si son bien tratados, las agresiones son las que no pueden permitirse.</p> <p>- El 9 y el 11 puede que se estén repitiendo.</p> <p>- Al punto 12 sugeriría un adjetivo a la palabra autoridad: participativa, dialogante o algo así.</p> <p>- El punto 13 refleja la motivación docente pero parece muy amplia ¿hacia la convivencia? Sería interesante evaluar si el docente se siente respetado y escuchado a veces por no ocurrir eso, se muestra violento con los estudiantes y otros docentes.</p> <p>- Maneja mucha información ¿sería necesario el punto 14?.</p>
D6 (PVI-14)		<p>- El punto 6 refleja la misma idea que expreso arriba.</p> <p>- En el encabezamiento de esta pregunta dice para prevenir conflictos. Los conflictos no se pueden prevenir. Cuando ocurren muestran situaciones de enfrentamiento que son buenas de resolver. Las agresiones si se deben prevenir y hay que hacerlo. No tengo nada que decir de la frase “resolver conflictos” eso si es necesario.</p> <p>- Maneja mucha información ¿necesita el punto 13?</p>
D7 (PVII-16)		<p>- Maneja mucha información ¿necesitaría el punto 15?</p> <p>- Esta categoría es casi otra investigación sobre interioridad docente frente a la violencia y los conflictos.</p>
D8 (PVIII-15)		<p>- El punto 5 vuelve a confundir conflictos con violencia o agresión.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- El punto 6 aunque significativo es muy amplio.</li> <li>- El punto 10 ¿no es una expectativa muy alta para un simple educador que no aspire a ser directivo o especialista?</li> <li>- Maneja mucha información ¿necesitaría el punto 14?</li> </ul>
	D10 (PX-4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿No se encuentra de alguna forma en la categoría 5? No alcanzo a ver la pertinencia de estos datos.</li> </ul>
	D11 (PXI-2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La respuesta puede que no diga mucho de cara a la convivencia escolar de los centros investigados. Puede que den información sobre los cursos que se ofrecen, pero eso no es tema de otra investigación.</li> </ul>
	D12 (PXII-2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quien no respondería SI a esta pregunta.</li> </ul>
	D13 (PXIII-8)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las respuestas marcadas con 1 parecen un poco frívolas. ¿Es posible que un educador conteste a eso? Si lo hace creo que la convivencia en sus centros y a su alrededor puede estar muy mal.</li> </ul>
	D14 (PXIV-4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No alcanzo a distinguir qué importancia puede tener esta información</li> </ul>
	D15 (PXV-4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No alcanzo a distinguir qué importancia puede tener esta información</li> </ul>
E5	D1 (PI-11)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En el ítem 1.1 faltaría concretar quién es el órgano/sujeto/agente promotor.</li> <li>- En el ítem 1.3. Considero que es un ítem relacionado más bien con valoración de riesgo laboral (en concreto, aspectos psicosociales), más que convivencia en sí mismo.</li> <li>- En el ítem 1.5. Propongo la siguiente redacción: Existe un alto porcentaje de docente que apoyan su ejercicio profesional en un modelo basado en el profesor como referente moral/ético de los alumnos (autoridad moral).</li> <li>- El ítem 1.8 habría que sustituir pedagógica por pedagogía o, más bien, por metodología.</li> </ul>
	D2 (PII-13)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2.4. Habría que hablar de daños contra la propiedad. Los hurtos, deterioro de la propiedad ajena, esconder útiles escolares a compañeros no se pueden considerar agresiones físicas; en mi opinión, deberían entrar bajo el epígrafe de daños contra la propiedad de terceros.</li> <li>- 2.9: no solo habría que incluir un acoso de naturaleza sexual. De hecho, este será claramente minoritario, pero ¿Dónde queda el acoso entre iguales, entre compañeros? No queda reflejado.</li> </ul>
	D3 (PIII-18)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3.2: sustituir escasez por existencia.</li> <li>- 3.9: ¿Qué se quiere decir con desintegración de principios? ¿No es un concepto demasiado valorativo, falta de precisión? Buscar alternativas más objetivas o rechazarlo. Hay sugerencias de corrección en los ítems correspondientes.</li> <li>- 3.10: Lo redactaría así: alto grado de permisividad de los adultos ante ciertos hechos diarios contraproducentes para la convivencia, como insultos, rechazo o peleas, realizados por menores.</li> <li>- 3.12: sustituir influenciado por influido.</li> <li>- 3.14: sustituir género por sexo.</li> <li>- Habría que ampliar la redacción: Por ejemplo: Factores que inciden en el clima de convivencia.</li> </ul>
	D4 (PIV-15)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4.2: Considero que es un ítem poco relevante y significativo. ¿No es un concepto poco preciso el de desconfianza?</li> <li>- 4.14: Misma consideración que en el 1.3 En el ítem 1.3. Considero que es un ítem relacionado más bien con valoración de riesgo laboral (en concreto, aspectos psicosociales), más que convivencia en sí mismo.</li> <li>- En este apartado habría que especificar más ¿consecuencias de</li> </ul>

		qué? ¿De la convivencia? Falta de precisión.
E7	D1 (PI-11)	- Especificar algo más el ítem 1.1, en lo que se refiere a habilidades de socialización (relacionadas específicamente con convivencia, de manera similar a como están redactadas las habilidades sociales en el ítem 7.18.
	D2 (PII-13)	- Aclarar el ítem 2.4: puede ser dudoso que los hurtos sean considerados agresiones físicas indirectas. En nuestra cultura y ordenamiento educativo y jurídico no es así. - Por otra parte, aclarar el significado de “conflicto de rendimiento” en el ítem 2.11: quizá mejor referirse a “conflictos originados por causas de rendimiento”.
	D3 (PIII-18)	- Aclarar la redacción del ítem 3.12, en relación con los “problemas sociales” a los que puede referirse (situación socioeconómica, conflictos laborales, etc.).
E8	D1 (PI-11)	- 1.1: demasiados aspectos. Desglosar en 2. - 1.3: inseguridad y desmotivación son situaciones diferentes. - 1.9: desglosar, demasiados aspectos en el mismo ítem. - 1.8: revisar ortografía.
	D2 (PII-13)	- 2.2: ortografía - 2.2: contenido fuera de lugar.
	D3 (PIII-18)	- 3.8: U otros elementos. - 3.12: Problemas económicos y sociales en la familia. - 3.14: Señalar solo las que se entiendan significativas o bien englobarlas como: características psicológicas.
	D4 (PIV-15)	- 4.5: ¿Cómo se va a incrementar?
	D5 (PV-15)	- Añadir: Respeto a la diversidad sexual.
E9	D1 (PI-11)	- Ítem 2: especificar quién debe conocerlo (toda la comunidad educativa) - Ítem 3: especificar ejemplos de inseguridades para clarificar la cuestión. - Ítem 9: Demasiado extensa. - Ítem 5: Concretar dicho modelo puesto que el docente puede no conocerlo.
	D2 (PII-13)	- Ítem 2: especificar tipos de armas para ampliar el abanico de posibilidades. - Ítem 5: incluir, además de “entre alumnos y “alumno-profesor: “familia-profesor”. - Ítem 6: eliminar el ejemplo “lanzamiento de piedras”. - Ítem 6: incluir, además de “entre alumnos y “alumno-profesor: “familia-profesor”. - Ítem 7: incluir, además de “entre alumnos y “alumno-profesor: “familia-profesor”.
	D3 (PIII-18)	- Ítem 6: cambiar por “El centro no aplica las correcciones adecuadas a cada infracción, previstas en el plan de convivencia”. - Ítem 8: se puede interpretar las bandas juveniles por tribus urbanas, que no son violentas, por lo que cambiaría ese ejemplo por; “bandas violentas juveniles”. - Ítem 9: añadir choque de distintas culturas y distintos valores. - Ítem 15: el problema no son las características físicas de los menores, es la falta de respeto e intolerancia por diferentes fisiologías.
	D4 (PIV-15)	- Ítem 3: cambiar “inhabilita” por “dificulta”. Cambiar “centro escolar” por “centro docente”. - Ítem 5: Cuando un centro docente tiene problemas de convivencia es extensible en todo el colegio. - Ítem 8: se puede malinterpretar la redacción del ítem, desvirtuando la respuesta del encuestado. Eliminaría este ítem



		<p>puesto que está incluido en el ítem 11, pérdida de autoestima provoca desmotivación y abandono escolar.</p>
	D5 (PV-15)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ítem 3: Eliminar “elaboración”, puesto que es obligatorio por ley que cada centro docente elabore el plan de convivencia, el problema es que no se lleve a cabo. Cambiar por “información del plan de convivencia a todo el profesorado y puesta en práctica en caso de conflictos”.</li> <li>- Ítem 8: Eliminar este ítem, este tema está totalmente desfasado.</li> <li>- Ítem 11: es muy parecido al ítem 7, desestimar el 11 o reagrupar ambos ítems.</li> <li>- Ítem 12: la autoridad del individuo se obtiene de forma intrínseca, por mucho que le demos autoridad de forma extrínseca, si no existe la primera no vale de nada.</li> </ul>
	D6 (PVI-14)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ítem 5: añadir “autoevaluación”.</li> <li>- Ítem 8: añadir “ser agente activo favorecedores de...”</li> </ul>
	D7 (PVII-16)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ítem 3: es obligatorio conocerlo, el problema es que se lleve a la práctica o no, y que se haga de forma coordinada por todo el profesorado y exista conexión entre las diferentes etapas educativas.</li> <li>- Ítem 14: el encuestado puede no saber el significado del ítem. No se entiende.</li> </ul>
	D8 (PVIII-15)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ítem 4: eliminar, puesto que cuando hay profesorado de nuevo ingreso, el equipo directivo debe informar del plan de convivencia.</li> <li>- Ítem 10: esta formación va dirigida a directivos de centros docente, no a docentes.</li> <li>- Ítem 12: esta formación va dirigida a directivos de centros docente, no a docentes.</li> </ul>
	D9 (PIX-2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Añadir un cuadro para que el docente especifique el tema concreto del curso, taller, programa o seminario formativo, puesto que el docente puede marcar “si” y la formación recibida no tiene que ver con la convivencia escolar. Y también porque sería interesante conocer la formación que tienen los docente, para conocer el punto de partida y marcar objetivos en cuanto a formación del profesorado en tema de convivencia se refiere (todo ello depende de los objetivos que queréis conseguir con esta encuesta)</li> </ul>
	D10 (PX-4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Añadir la casilla “otros” y “especificar cuál”, por si el docente ha recibido la formación desde otras fuentes y queréis conocer cuál ha sido.</li> </ul>
	D13 (PXIII-8)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cambiaría “Ayudar a mis alumnos” por “mejorar el clima de la convivencia de mi centro”.</li> <li>- Añadiría una casilla para que, si el docente marca la casilla “otras causas...”, pueda especificar cuál es.</li> </ul>
	D15 (PXV-4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta pregunta es muy ambigua, porque depende mucho del tipo de formación, de contenidos, de modalidad de formación y de la motivación del docente (si es por obtener puntos...).</li> </ul>
E12	D1 (PI-11)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1.4: Muchos errores ortográficos y gramaticales.</li> <li>- 1.5: No sé si se va a entender qué significa ese modelo.</li> <li>- 1.7: fenómenos ¿de qué tipo?</li> <li>- 1.8: Muchos errores ortográficos y gramaticales.</li> </ul>
	D2 (PII-13)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2.4: Errores ortográficos</li> <li>- 2.5: mejorar redacción</li> <li>- 2.7: Errores ortográficos.</li> </ul>
	D3 (PIII-18)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuidado 3.8, errores ortográficos</li> <li>- Mejorar la organización de los diferentes factores o mejor ordenados o agrupados. Es un poco farragosa en general.</li> </ul>

		- Individualmente no están mal formulados pero creo que se podrían estructurar y/o organizar mejor la información y no ser tantos elementos.
	D4 (PIV-15)	- 4.6: Está mal redactado. - 4.8: errores ortográficos. - 4.13: igual (Esta mal redactado) - Al igual que en la categoría anterior creo que se puede organizar algo mejor la información para no establecer tantos ítems.
	D5 (PV-15)	- Algunos ítems podrían eliminarse por estar incluidos en otros más generales. Por el 5.11 está incluido en el 5.6
	D6 (PVI-14)	- 6.3: ¿Qué significa normas efectivas? - Además, algunos ítems son reiterativos o estarían incluidos en otros ítems más generales. - Mucho cuidado. De nuevo errores en la redacción y de tipo ortográfico.
	D7 (PVII-16)	- Eliminar algunos
	D8 (PVIII-15)	- Eliminar algunos ítems reiterativos
E13	D1 (PI-11)	- 1.3: lo redactaría de nuevo para que quedaran más claros pues no se entiende lo que se pregunta. - 1.5: los redactaría de nuevo para que quedaran más claros pues no se entiende lo que se pregunta.
	D3 (PIII-18)	- 3.6: no siguen la misma forma en la redacción que el resto, no los comenzaría con un artículo determinado sino con un sustantivo. De esta forma se unificaría. - 3.7: no siguen la misma forma en la redacción que el resto, no los comenzaría con un artículo determinado sino con un sustantivo. De esta forma se unificaría. - 3.16: es ambigua, conviene precisarlo más.
	D5 (PV-15)	- 5.12: convendría concretar las actuaciones. - 5.13: convendría concretar las actuaciones.
	D6 (PVI-14)	- 6.12: tendría que concretarse, ¿Qué tipo de acciones tutoriales?
	D7 (PVII-16)	- Les he puesto un 3 a todas porque convendría unificar la redacción, unos están planteados con verbo en infinitivo y otros con sustantivo.
	D10 (PX-4)	- 10.2: Lo pondría como la última opción de respuesta y dejaría un campo abierto para que indicaran qué institución educativa. - 10.2: Dejaría un campo abierto para que indicaran qué institución educativa.
	D11 (PXI-2)	- Lo redactaría de otra forma, pondría: Indica el grado de satisfacción con los programas de formación sobre convivencia en los que ha participado. 13. Nada satisfactorio, 14. Poco satisfactorio 15. Bastante satisfactorio 16. Muy satisfactorio. Las preguntas de respuesta múltiple ofrecen más información.
	D12 (PXII-2)	- Igual también pondría respuestas múltiples (nada de acuerdo, poco de acuerdo...)
	D14 (PXIV-4)	- No queda claro que es lo que se pregunta, entiendo que se pregunta: en el caso de participar en programas formativos para la mejora de la convivencia escolar ¿en qué modalidad preferiría recibir dicha formación? 37. Presencial 38. Semi. presencial 39. Virtual. - OJO: Veo un problema, en ese caso habría que poner una pregunta antes: ¿Estas interesado en recibir formación sobre

		convivencia escolar?
E14	D6 (PVI-14)	- Me parece que prima una visión más centrada en el alumnado que en contexto escolar, más en aspectos psicológicos que curriculares y pedagógicos. Pero es solo una apreciación personal, por si os pudiera valer.
	D10 (PX-4)	- La cuestión crítica no sería quién los ha ofertado, sino la calidad de los mismo.
	D12 (PXII-2)	- Y las que tienen que ver con los contenidos, su enseñanza y evaluación, tomando en consideración la diversidad y respondiendo adecuadamente a ella.
	D14 (PXIV-4)	- No logro apreciar bien lo que se pretende con este ítem, si conocer preferencias por modalidades nominales de formación, sin más, o relación con el tema de la convivencia. Por eso pondría en todos los criterios solamente un 2.
	D15 (PXV-4)	- Lo mismo que lo anterior. Creo que son aspectos más bien externos de la formación; lo decisivo es lo que vaya dentro y cómo se trabaje. A la vista del conjunto, el cuestionario parece versar mucho más sobre convivencia que sobre formación. Este aspecto, a mi entender, queda un tanto desdibujado. Quizás procedería plantearse que si se pone en el título en plano de equiparación, el tratamiento habría de estar, siempre desde mi punto de vista, más equilibrado. Ello exigiría a su vez, prestar más atención a la formación en el marco teórico, pero, como imagino, eso es una cuestión que ya estáis teniendo en cuenta.
E15	D1 (PI-11)	- Ítem 1. Se pregunta dos cosas en un sólo ítem: si se promueven valores y si se promueven habilidades de socialización. Puede ser que se promueva uno y no el otro, ¿qué respondemos entonces? Por ello, no resulta claro. - Ítem 2, ¿Por parte de quien es necesario un mayor conocimiento? Los docentes, el equipo directivo, las familias, etc. Se presupone, pero debería quedar más claro. - Ítem 3. Se preguntan también dos cosas diferentes. Se puede estar motivado y mostrar inseguridad. - Ítem 5. No estoy segura de que se entienda qué es la autoridad moral. - Ítem 7. Considero que el término “fenómenos adolescentes” puede llevar a confusión. - Ítem 8. Hay una errata, “se práctica una pedagógica”. En cualquier caso, no utilizaría el término pedagógica. Puede llevar a confusión
	D2 (PII-13)	- Ítem 2. ¿Armas de qué tipo? - Ítem 3. No estoy segura de que se entienda el término psicotrópico. - Ítem 4. Poner COMO hurto... - Ítem 5. La misma recomendación que en el ítem 4. Poner como hurto... - Ítem 6. La misma recomendación que en el ítem 4. Poner como ... - Ítem 7. La misma recomendación que en el ítem 4. Poner COMO...
	D3 (PIII-18)	- Ítem 1. ¿Quién infravalora la normativa? Maestros, equipo directivo. - Ítem 2. Lo mismo que el ítem 1. ¿Quién? Maestros, equipo directivo. - Ítem 3. Tengo dudas sobre si se va a entender correctamente el “sistema disciplinario”. - Ítem 6. ¿Qué van a decir los centros? Ellos indicarán que sí hacen actuaciones adecuadas. Es previsible la respuesta.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ítem 9. Considero que no se va entender lo de “desintegración de principios”.</li> <li>- Ítem 10. Rechazo es un término ambiguo.</li> <li>- Ítem 12. Formúlalo más claro.</li> <li>- Ítem 13. Eliminaría “desarrollo educativo del menor”.</li> <li>- Ítem 16. Carencias de habilidades sociales del menor.</li> </ul>
	D4 (PIV-15)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ítem 1. Diversidad y multiculturalidad no es un problema psicosocial, el rechazo antes esta condición puede derivar en problema psicosocial.</li> <li>- Ítem 3. He tenido que leer el ítem 3 veces. El problema está en intensificación de “un problema opresivo”.</li> <li>- Ítem 5. El aula es un espacio en el que se puede producir violencia, pero tú no lo creas o incrementa, debe estar porque es fundamental.</li> <li>- Ítem 6. ¿Quién transmite esa imagen negativista?</li> <li>- Ítem 11. Se preguntan dos cosas diferentes.</li> <li>- Ítem 12. Realmente es incremento de la situación de inestabilidad laboral del profesorado.</li> <li>- Ítem 13. Se preguntan dos cosas en una.</li> </ul>
E16	D1 (PI-11)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El 1.1 debería desglosarse.</li> <li>- El 1.3 deben relacionarse más directamente con el tema.</li> <li>- El 1.4 deben relacionarse más directamente con el tema.</li> <li>- El 1.7 se debe formular de manera más sencilla.</li> <li>- El 1.8 no se entiende.</li> <li>- 1.9 debería desglosarse</li> <li>- Si se pretende que el profesorado opine, creo que debe utilizarse un lenguaje más directo.</li> </ul>
	D2 (PII-13)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desdoblar el 2.11</li> <li>- En muchos (consumo de sustancias, agresiones, exclusión social, acoso) habría que distinguir entre profesores y alumnos.</li> </ul>
	D3 (PIII-18)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En el ítem 3.2 sobra lo de especializada.</li> <li>- Aclarar 3.4</li> <li>- 3.5: en qué consiste la coordinación.</li> <li>- Aclarar 3.9</li> <li>- Formular de forma más directa la 3.11.</li> <li>- Aclarar 3.14.</li> <li>- Aclarar 3.15.</li> <li>- Aclarar 3.16.</li> </ul>
	D4 (PIV-15)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clarificar 4.3</li> <li>- Clarificar 4.4</li> <li>- Clarificar 4.6.</li> <li>- Poner Aumento de la inseguridad en el 4.7.</li> <li>- Desdoblar 4.8</li> <li>- Clarificar “problemas relacionales” en 4.9</li> <li>- Quitar “traducido en un...” hasta el final en 4.10.</li> <li>- Desdoblar 4.11.</li> </ul>
	D5 (PV-15)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quitar “que recoja un reglamento de régimen interno común a todos los docentes” en el 5.3.</li> <li>- Poco claros 5.4 (en algunos poner ejemplos aclaratorios).</li> <li>- Poco claros 5.5 (en algunos poner ejemplos aclaratorios).</li> <li>- Poco claros 5.9 (en algunos poner ejemplos aclaratorios).</li> <li>- Poco claros 5.10, (en algunos poner ejemplos aclaratorios).</li> <li>- Poco claros 5.11 (en algunos poner ejemplos aclaratorios).</li> <li>- Poco claros 5.12 (en algunos poner ejemplos aclaratorios).</li> <li>- Poco claros 5.13 (en algunos poner ejemplos aclaratorios).</li> </ul>
	D6 (PVI-14)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quitar “efectivas” del 6.1.</li> <li>- Aclarar con ejemplos 6.3</li> <li>- Aclarar con ejemplos 6.4</li> </ul>

		- Aclarar con ejemplos 6.8
	D7 (PVII-16)	- En 7.4, cambiar “información” por “conocer”, “estar integrado”... - No se entiende el 7.8...; poner ejemplos aclaratorios en algunos. - No se entiende el 7.9...; poner ejemplos aclaratorios en algunos. - No se entiende el 7.10...; poner ejemplos aclaratorios en algunos. - No se entiende el 7.11...; poner ejemplos aclaratorios en algunos. - Revisar todas las formulaciones y poner infinitivos.
	D8 (PVIII-15)	- Aclarar con ejemplos. Desglosar 8.6. - Aclarar con ejemplos. Desglosar 8.7 - Aclarar con ejemplos. Desglosar 8.8... - No entiendo el 8.11 - No entiendo el 8.13
	D9 (PIX-2)	- Añadiría algo para tener más información del curso.
	D10 (PX-4)	- Poner ejemplos de 10.1. - Creo que no debe poner 10.2.
	D11 (PXI-2)	- Habría que saber cuáles eran esas necesidades.
	D12 (PXII-2)	- Si no se sabe qué formación ha recibido...
	D15 (PXV-4)	- Quizás, sea más relevante la realización de trabajos en el aula...
E17	D1 (PI-11)	- 1.7. ¿Qué fenómenos adolescentes? - 1.8. “pedagógica” ¿Se refiere a pedagogía?
	D4 (PIV-15)	- 4.11. Aumento de la motivación e incremento del abandono, ¿van relacionados?, ¿son independientes? No queda claro esta asociación tal y como se presenta.
	D7 (PVII-16)	- 7.9. “de su carrera y profesional” ¿se refiere a carrera profesional?
	D10 (PX-4)	- Este ítem está relacionado con el anterior, indíquelo.
	D11 (PXI-2)	- Este ítem está relacionado con el ítem 9, indíquelo.
	D15 (PXV-4)	- 15.1 Le recomiendo que indique intervalos; de 0 a 30 horas, de 30 a 60 horas, etc. Imagine que un participante en la investigación le comenta que le gustaría un curso de 20 horas, ya no queda encuadrado en ninguna de las opciones que Usted ha contemplado.

#### 4.4.1.2. Total de dimensiones y comentarios por experto.

EXPERTO	TOTAL DE DIMENSIONES	PORCENTAJE	TOTAL DE COMENTARIOS	PORCENTAJE
E1	4	26,67%	4	1,61%
E2	4	26,67%	5	2,01%
E3	8	5,33%	10	4,02%
E4	14	93,33%	39	15,66%
E5	4	26,67%	15	6,02%
E6	0	0%	0	0%
E7	3	20%	4	1,61%
E8	5	33,33%	11	4,42%
E9	12	80%	32	12,85%
E10	0	0%	0	0%
E11	0	0%	0	0%
E12	8	5,33%	20	8,02%

E13	9	60%	15	6,02%
E14	5	33,33%	5	2,01%
E15	4	26,67%	28	11,24%
E16	13	86,67%	54	21,69%
E17	6	40%	7	2,81%
Total	15	100%	249	100%

TOTAL DE COMENTARIOS	TOTAL DE PARTICIPANTES	MEDIA POR DIMENSIÓN
249	17	14,64%

4.4.1.3. *Vaciado directo de los datos por dimensiones. identificación de categorías.*

A) D1: Respecto a la convivencia escolar en mi centro, considero que...

EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
E4	El punto 1 apuesta a tantos campos que puede ser poco claro.	Clarificar
	El punto 4 convendría especificar en que participa la familia. Es verdad que la familia integrada se siente respetada. Sin embargo la propuesta es tan amplia que puede que no aporte mucho a los datos.	Especificar
	El punto 5 me hace preguntarme si el concepto de “autoridad moral” sería manejado con el mismo significado por todos los encuestados.	Clarificar
	El punto 9 aunque claro, aporta poco para el tema de la convivencia a no ser que se hable de cursos, talleres y actividades sobre convivencia escolar.	Especificar
	Maneja mucha información ¿necesita el punto 10?	Suprimir
E5	En el ítem 1.1 faltaría concretar quién es el órgano/sujeto/agente promotor.	Especificar
	En el ítem 1.3. Considero que es un ítem relacionado más bien con valoración de riesgo laboral (en concreto, aspectos psicosociales), más que convivencia en sí mismo.	Clarificar
	En el ítem 1.5. Propongo la siguiente redacción: Existe un alto porcentaje de docente que apoyan su ejercicio profesional en un modelo basado en el profesor como referente moral/ético de los alumnos (autoridad moral).	Clarificar
	El ítem 1.8 habría que sustituir pedagógica por pedagogía o, más bien, por metodología.	Clarificar
E7	Especificar algo más el ítem 1.1, en lo que se refiere a habilidades de socialización (relacionadas específicamente con convivencia, de manera similar a como están redactadas las habilidades sociales en el ítem 7.18.	Especificar
E8	1.1: demasiados aspectos. Desglosar en 2.	Desglosar
	1.3: inseguridad y desmotivación son situaciones diferentes.	Clarificar
	1.8: revisar ortografía.	Ortografía
	1.9: desglosar, demasiados aspectos en el mismo ítem.	Desglosar
E9	Ítem 2: especificar quién debe conocerlo (toda la comunidad educativa)	Especificar
	Ítem 3: especificar ejemplos de inseguridades para clarificar la cuestión.	Ejemplificar
	Ítem 5: Concretar dicho modelo puesto que el docente puede no	Especificar

	conocerlo.	
	Ítem 9: Demasiado extensa.	Reducir
E12	1.4: Muchos errores ortográficos y gramaticales.	Ortografía
	1.5: No sé si se va a entender qué significa ese modelo.	Clarificar
	1.7: fenómenos ¿de qué tipo?	Especificar
	1.8: Muchos errores ortográficos y gramaticales.	Ortografía
E13	1.3: los redactaría de nuevo para que quedaran más claros pues no se entiende lo que se pregunta.	Clarificar
	1.5: los redactaría de nuevo para que quedaran más claros pues no se entiende lo que se pregunta.	Clarificar
E15	Ítem 1. Se pregunta dos cosas en un sólo ítem: si se promueven valores y si se promueven habilidades de socialización. Puede ser que se promueva uno y no el otro, ¿qué respondemos entonces? Por ello, no resulta claro.	Clarificar
	Ítem 2, ¿Por parte de quien es necesario un mayor conocimiento? Los docentes, el equipo directivo, las familias, etc. Se presupone, pero debería quedar más claro.	Especificar
	Ítem 3. Se preguntan también dos cosas diferentes. Se puede estar motivado y mostrar inseguridad.	Clarificar
	Ítem 5. No estoy segura de que se entienda qué es la autoridad moral.	Clarificar
	Ítem 7. Considero que el término “fenómenos adolescentes” puede llevar a confusión.	Clarificar
	Ítem 8. Hay una errata, “se práctica una PEDAGÓGICA”. En cualquier caso, no utilizaría el término pedagógica. Puede llevar a confusión	Ortografía
E16	Si se pretende que el profesorado opine, creo que debe utilizarse un lenguaje más directo.	Clarificar
	El 1.1 debería desglosarse.	Desglosar
	El 1.9 debería desglosarse.	Desglosar
	El 1.3 debe relacionarse más directamente con el tema.	Relacionar temática
	El 1.4 debe relacionarse más directamente con el tema.	Relacionar temática
	El 1.7 se debe formular de manera más sencilla.	Clarificar
	El 1.8 no se entiende.	Clarificar
E17	1.7. ¿Qué fenómenos adolescentes?	Especificar
	1.8. “pedagógica” ¿Se refiere a pedagogía?	Ortografía
Total		39

B) D2: Identifique la frecuencia con la que se producen estas situaciones en el aula o en el centro.

EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
E1	Suprimiría el ítem 2.2 por ser una situación muy excepcional.	Suprimir
E3	El ítem 2.5, póngase más ejemplos, son poquitos, dos más.	Ejemplificar
	El ítems 2.8, introduciría la idea de orientación o de identidad sexual. Aquí en Andalucía está viendo casos interesantes de transexualidad que está provocando debate sobre si origina o no conflicto.	Incluir termino
E4	El ítem 2.1 hablaría de sensación e impresión de inseguridad... ¿pero de qué inseguridad? Hay que concretar.	Especificar
	El punto 8 merecería la pena que se separen los ítems. Son muchos y amplios cada uno.	Desglosar

	El punto 10 es significativo pero la forma de plantearlo puede ser muy amplia y genérica.	Especificar
	Maneja mucha información ¿necesita el punto 12?	Suprimir
E5	2.4. Habría que hablar de daños contra la propiedad. Los hurtos, deterioro de la propiedad ajena, esconder útiles escolares a compañeros no se pueden considerar agresiones físicas; en mi opinión, deberían entrar bajo el epígrafe de daños contra la propiedad de terceros.	Clarificar
	2.9: no solo habría que incluir un acoso de naturaleza sexual. De hecho, este será claramente minoritario, pero ¿Dónde queda el acoso entre iguales, entre compañeros? No queda reflejado.	Incluir termino
E7	Aclarar el ítem 2.4: puede ser dudoso que los hurtos sean considerados agresiones físicas indirectas. En nuestra cultura y ordenamiento educativo y jurídico no es así.	Clarificar
	Por otra parte, aclarar el significado de “conflicto de rendimiento” en el ítem 2.11: quizá mejor referirse a “conflictos originados por causas de rendimiento”.	Clarificar
E8	2.2: ortografía	Ortografía
	2.2: contenido fuera de lugar.	Clarificar
E9	Ítem 2: especificar tipos de armas para ampliar el abanico de posibilidades.	Especificar
	Ítem 6: eliminar el ejemplo “lanzamiento de piedras”.	Suprimir termino
	Ítem 5: incluir, además de “entre alumnos y “alumno-profesor: “familia-profesor”.	Incluir termino
	Ítem 6: incluir, además de “entre alumnos y “alumno-profesor: “familia-profesor”.	Incluir termino
	Ítem 7: incluir, además de “entre alumnos y “alumno-profesor: “familia-profesor”.	Incluir termino
E12	2.4: Errores ortográficos	Ortografía
	2.5: mejorar redacción	Clarificar
	2.7: Errores ortográficos.	Ortografía
E15	Ítem 2. ¿Armas de qué tipo?	Especificar
	Ítem 3. No estoy segura de que se entienda el término psicotrópico.	Clarificar
	Ítem 4. Poner COMO hurto...	Clarificar
	Ítem 5. La misma recomendación que en el ítem 4. Poner COMO hurto...	Clarificar
	Ítem 6. La misma recomendación que en el ítem 4. Poner COMO ...	Clarificar
	Ítem 7. La misma recomendación que en el ítem 4. Poner COMO ...	Clarificar
E16	En muchos (consumo de sustancias, agresiones, exclusión social, acoso) habría que distinguir entre profesores y alumnos.	Especificar
	Desdoblar el 2.11	Desglosar
Total		29

C) D3: Identifique el grado de influencia que poseen los siguientes factores en la aparición de conflictos en su centro educativo.

EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
E1	Suprimiría el ítem 3.15.	Suprimir
E4	¿El punto 3 no correspondería a la categoría 5, medidas educativas en el centro?	Reubicar
	El punto 5 puede ser muy general ¿es que quisieran medir los niveles de colaboración entre docentes? En ese caso usaría esa palabra COLABORACIÓN.	Especificar



	Algunos pueden parecer tan generales que podría faltarles claridad. Eje. El 10.	Reducir
	Algunos pueden parecer tan generales que podría faltarles claridad. Eje. El 12.	Reducir
	El 14, no capte porque van ahí. Son muy generales; requeriría un dialogo con el investigador para comprender.	Especificar
	El 15 no capte porque van ahí. Son muy generales; requeriría un dialogo con el investigador para comprender.	Especificar
	El 16 no capte porque van ahí. Son muy generales; requeriría un dialogo con el investigador para comprender.	Especificar
	Maneja mucha información ¿necesita el punto 17?	Suprimir
E5	3.2: sustituir escasez por existencia.	Clarificar
	3.9: ¿Qué se quiere decir con desintegración de principios? ¿No es un concepto demasiado valorativo, falta de precisión? Buscar alternativas más objetivas o rechazarlo. Hay sugerencias de corrección en los ítems correspondientes.	Clarificar
	3.10: Lo redactaría así: alto grado de permisividad de los adultos ante ciertos hechos diarios contraproducentes para la convivencia, como insultos, rechazo o peleas, realizados por menores.	Clarificar
	3.12: sustituir influenciado por influido.	Clarificar
	3.14: sustituir género por sexo.	Clarificar
	Habría que ampliar la redacción: Por ejemplo: Factores que inciden en el clima de convivencia.	Ampliar enunciado
E7	Aclarar la redacción del ítem 3.12, en relación con los “problemas sociales” a los que puede referirse (situación socioeconómica, conflictos laborales, etc.).	Clarificar
E8	3.8: U otros elementos.	Incluir termino
	3.12: Problemas económicos y sociales en la familia.	Clarificar
	3.14: Señalar solo las que se entiendan significativas o bien englobarlas como: características psicológicas.	Especificar
E9	Ítem 6: cambiar por “El centro no aplica las correcciones adecuadas a cada infracción, previstas en el plan de convivencia”.	Clarificar
	Ítem 8: se puede interpretar las bandas juveniles por tribus urbanas, que no son violentas, por lo que cambiaría ese ejemplo por; “bandas violentas juveniles”.	Clarificar
	Ítem 9: añadir choque de distintas culturas y distintos valores.	Incluir termino
	Ítem 15: el problema no son las características físicas de los menores, es la falta de respeto e intolerancia por diferentes fisiologías.	Clarificar
E12	Mejorar la organización de los diferentes factores o mejor ordenados o agrupados. Es un poco farragosa en general.	Reubicar
	Individualmente no están mal formulados pero creo que se podrían estructurar y/o organizar mejor la información y no ser tantos elementos.	Reducir
	Cuidado 3.8, errores ortográficos.	Ortografía
E13	3.6: no sigue la misma forma en la redacción que el resto, no lo comenzaría con un artículo determinado sino con un sustantivo. De esta forma se unificaría.	Ortografía
	3.7: no sigue la misma forma en la redacción que el resto, no lo comenzaría con un artículo determinado sino con un sustantivo. De esta forma se unificaría.	Ortografía
	3.16: es ambigua, conviene precisarlo más.	Especificar
E15	Ítem 1. ¿Quién infravalora la normativa? Maestros, equipo directivo.	Clarificar
	Ítem 2. Lo mismo que el ítem 1.	Clarificar
	Ítem 3. Tengo dudas sobre si se va a entender correctamente el	Clarificar

	“sistema disciplinario”.	
	Ítem 6. ¿Qué van a decir los centros? Ellos indicarán que sí hacen actuaciones adecuadas. Es previsible la respuesta.	Clarificar
	Ítem 9. Considero que no se va entender lo de “desintegración de principios”.	Clarificar
	Ítem 10. Rechazo es un término ambiguo.	Suprimir
	Ítem 12. Formúlalo más claro.	Clarificar
	Ítem 13. Eliminaría “desarrollo educativo del menor”.	Suprimir termino
	Ítem 16. Carencias de habilidades sociales del menor.	Incluir termino
E16	En el ítem 3.2 sobra lo de especializada.	Suprimir termino
	Aclarar 3.4	Clarificar
	Aclarar 3.5: en qué consiste la coordinación.	Clarificar
	Aclarar 3.9.	Clarificar
	Aclarar 3.14.	Clarificar
	Aclarar 3.15.	Clarificar
	Aclarar 3.16.	Clarificar
	Formular de forma más directa la 3.11.	Especificar
Total		46

D) D4: Determine en qué medida se producen en s centro las siguientes consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar.

EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
E3	En el items4.7, especificar entre paréntesis de qué tipo.	Especificar
	En el items 4.9. Este enunciado es muy subjetivo... ¿a qué se refiere con problemas relacionales? Cada persona lo va a interpretar de forma distinta. Hay que operativizar.	Clarificar
E4	El punto 8 aunque muy significativo y adecuado me suena impreciso. Es un hecho que se da por supuesto en la pérdida de autoestima de los implicados. Creo que quiere decir otra cosa referida a la autoestima como “perdida de ambiente de autoestima en la escuela” algo así.	Clarificar
	Maneja mucha información ¿necesitaría el punto 14?	Suprimir
E5	En este apartado habría que especificar más ¿consecuencias de qué? ¿De la convivencia? Falta de precisión.	Especificar
	4.2: Considero que es un ítem poco relevante y significativo. ¿No es un concepto poco preciso el de desconfianza?	Irrelevante
	4.14: Misma consideración que en el 1.3	Clarificar
E8	4.5: ¿Cómo se va a incrementar?	Especificar
E9	Ítem 3: cambiar “inhabilita” por “dificulta”. Cambiar “centro escolar” por “centro docente”	Clarificar
	Ítem 5: Cuando un centro docente tiene problemas de convivencia es extensible en todo el colegio.	Clarificar
	Ítem 8: se puede malinterpretar la redacción del ítem, desvirtuando la respuesta del encuestado. Eliminaría este ítem puesto que está incluido en el ítem 11, pérdida de autoestima provoca desmotivación y abandono escolar.	Suprimir
E12	4.6: Está mal redactado.	Clarificar
	4.8: errores ortográficos.	Ortografía
	4.13: igual	Clarificar
	Al igual que en la categoría anterior creo que se puede organizar	Reubicar

E15	algo mejor la información para no establecer tantos ítems.	
	Ítem 1. Diversidad y multiculturalidad no es un problema psicosocial, el rechazo antes esta condición puede derivar en problema psicosocial.	Clarificar
	Ítem 3. He tenido que leer el ítem 3 veces. El problema está en intensificación de “un problema opresivo”.	Clarificar
	Ítem 5. El aula es un espacio en el que se puede producir violencia, pero tú no lo creas o incrementa, debe estar porque es fundamental.	Clarificar
	Ítem 6. ¿Quién transmite esa imagen negativista?	Especificar
	Ítem 11. Se preguntan dos cosas diferentes.	Especificar
	Ítem 12. Realmente es incremento de la situación de inestabilidad laboral del profesorado.	Clarificar
E16	Ítem 13. Se preguntan dos cosas en una	Especificar
	Clarificar 4.3.	Clarificar
	Clarificar 4.4.	Clarificar
	Clarificar 4.6.	Clarificar
	Poner Aumento de la inseguridad en el 4.7.	Clarificar
	Desdoblar 4.8.	Desglosar
	Desdoblar 4.11.	Desglosar
	Clarificar “problemas relacionales” en 4.9	Clarificar
Quitar “traducido en un...” hasta el final en 4.10.	Suprimir termino	
E17	4.11. Aumento de la motivación e incremento del abandono, ¿van relacionados?, ¿son independientes? No queda claro esta asociación tal y como se presenta.	Clarificar
Total		31

E) D5: Señale la frecuencia con la que se llevan a cabo las siguientes medidas educativas de centro para atender a la mejora de la convivencia.

<b>EXPERTO</b>	<b>DATOS</b>	<b>CATEGORIA</b>
E4	En el punto 4 quisiera decir que los conflictos no se pueden evitar, las agresiones sí. Como ya sabe los conflictos no son ni buenos ni malos, existen y pueden ser beneficiosos para crecer como comunidad si son bien tratados, las agresiones son las que no pueden permitirse	Clarificar
	El 9 y el 11 puede que se estén repitiendo.	Suprimir
	Al punto 12 sugeriría un adjetivo a la palabra autoridad: participativa, dialogante o algo así.	Clarificar
	El punto 13 refleja la motivación docente pero parece muy amplia ¿hacia la convivencia? Sería interesante evaluar si el docente se siente respetado y escuchado a veces por no ocurrir eso, se muestra violento con los estudiantes y otros docentes	Clarificar
	Maneja mucha información ¿sería necesario el punto 14?	Suprimir
E8	Añadir: Respecto a la diversidad sexual.	Incluir termino
E9	Ítem 3: Eliminar “elaboración”, puesto que es obligatorio por ley que cada centro docente elabore el plan de convivencia, el problema es que no se lleve a cabo. Cambiar por “información del plan de convivencia a todo el profesorado y puesta en práctica en caso de conflictos”.	Suprimir termino
	Ítem 8: Eliminar este ítem, este tema está totalmente desfasado.	Suprimir
	Ítem 11: es muy parecido al ítem 7, desestimar el 11 o reagrupar	Suprimir

	ambos ítems.	
	Ítem 12: la autoridad del individuo se obtiene de forma intrínseca, por mucho que le demos autoridad de forma extrínseca, si no existe la primera no vale de nada.	Suprimir
E12	Algunos ítems podrían eliminarse por estar incluidos en otros más generales. Por el 5.11 está incluido en el 5.6	Suprimir
E13	5.12: convendría concretar las actuaciones.	Especificar
	5.13: convendría concretar las actuaciones.	Especificar
E16	Quitar “que recoja un reglamento de régimen interno común a todos los docentes” en el 5.3.	Suprimir termino
	Poco claros 5.4 (en algunos poner ejemplos aclaratorios).	Ejemplificar
	Poco claros 5.5 (en algunos poner ejemplos aclaratorios).	Ejemplificar
	Poco claros 5.9 (en algunos poner ejemplos aclaratorios).	Ejemplificar
	Poco claros 5.10 (en algunos poner ejemplos aclaratorios).	Ejemplificar
	Poco claros 5.11 (en algunos poner ejemplos aclaratorios).	Ejemplificar
	Poco claros 5.12 (en algunos poner ejemplos aclaratorios).	Ejemplificar
	Poco claros 5.13 (en algunos poner ejemplos aclaratorios).	Ejemplificar
Total		21

F) D6: Identifique que estrategias docente, pone en práctica para gestionar los conflictos en el aula.

<b>EXPERTO</b>	<b>DATOS</b>	<b>CATEGORIA</b>
E4	En el encabezamiento de esta pregunta dice para prevenir conflictos. Los conflictos no se pueden prevenir. Cuando ocurren muestran situaciones de enfrentamiento que son buenas de resolver. Las agresiones si se deben prevenir y hay que hacerlo. No tengo nada que decir de la frase “resolver conflictos” eso si es necesario.	Clarificar
	El punto 6 refleja la misma idea que expreso arriba.	Clarificar
	Maneja mucha información ¿necesita el punto 13?	Suprimir
E9	Ítem 5: añadir “autoevaluación”.	Incluir termino
	Ítem 8: añadir “ser agente activo favorecedores de...”	Incluir termino
E12	6.3: ¿Qué significa normas efectivas?	Clarificar
	Además, algunos ítems son reiterativos o estarían incluidos en otros ítems más generales.	Suprimir
	Mucho cuidado. De nuevo errores en la redacción y de tipo ortográfico.	Ortografía
E13	6.12: tendría que concretarse, ¿Qué tipo de acciones tutoriales?-	Especificar
E14	Me parece que prima una visión más centrada en el alumnado que en contexto escolar, más en aspectos psicológicos que curriculares y pedagógicos. Pero es solo una apreciación personal, por si os pudiera valer.	Clarificar
E16	Quitar “efectivas” del 6.1.	Suprimir termino
	Aclarar con ejemplos 6.3.	Ejemplificar
	Aclarar con ejemplos 6.4.	Ejemplificar
	Aclarar con ejemplos 6.8	Ejemplificar
Total		14

G) D7: Identifique que competencias considera más necesarias en su formación para la convivencia escolar.

EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
E2	Poner entre paréntesis algún ejemplo del ítem 7.11.	Ejemplificar
	Poner entre paréntesis algún ejemplo del ítems7.14.	Ejemplificar
E4	Esta categoría es casi otra investigación sobre interioridad docente frente a la violencia y los conflictos.	Suprimir
	Maneja mucha información ¿necesitaría el punto 15?	Suprimir
E9	Ítem 3: es obligatorio conocerlo, el problema es que se lleve a la práctica o no, y que se haga de forma coordinada por todo el profesorado y exista conexión entre las diferentes etapas educativas.	Clarificar
	Ítem 14: el encuestado puede no saber el significado del ítem. No se entiende.	Clarificar
E12	Eliminar algunos	Suprimir
E13	Les he puesto un 3 a todas porque convendría unificar la redacción, unos están planteados con verbo en infinitivo y otros con sustantivo.	Ortografía
E16	Revisar todas las formulaciones y poner infinitivos.	Ortografía
	En 7.4, cambiar “información” por “conocer”, “estar integrado”...	Clarificar
	No se entiende el 7.8. Poner ejemplos aclaratorios en algunos.	Ejemplificar
	No se entiende el 7.9. Poner ejemplos aclaratorios en algunos.	Ejemplificar
	No se entiende el 7.10. Poner ejemplos aclaratorios en algunos.	Ejemplificar
	No se entiende el, 7.11. Poner ejemplos aclaratorios en algunos.	Ejemplificar
E17	7.9. “de su carrera y profesional” ¿se refiere a carrera profesional?	Clarificar
Total		15

H) D8: Señale sus necesidades formativas, en función a las competencias que considera necesarias para mejorar la convivencia escolar.

EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
E4	El punto 5 vuelve a confundir conflictos con violencia o agresión.	Clarificar
	El punto 6 aunque significativo es muy amplio.	Reducir
	El punto 10 ¿no es una expectativa muy alta para un simple educador que no aspire a ser directivo o especialista?	Suprimir
	Maneja mucha información ¿necesitaría el punto 14?	Suprimir
E9	Ítem 4: eliminar, puesto que cuando hay profesorado de nuevo ingreso, el equipo directivo debe informar del plan de convivencia.	Suprimir
	Ítem 10: esta formación va dirigida a directivos de centros docente, no a docentes.	Suprimir
	Ítem 12: esta formación va dirigida a directivos de centros docente, no a docentes.	Suprimir
E12	Eliminar algunos ítems reiterativos	Suprimir
E16	Aclarar con ejemplos. Desglosar 8.6.	Desglosar
	Aclarar con ejemplos. Desglosar 8.7.	Desglosar
	Aclarar con ejemplos. Desglosar 8.8.	Desglosar
	No entiendo el 8.11.	Clarificar
	No entiendo el 8.13.	Clarificar
Total		13

I) D9: ¿Ha participado alguna vez en cursos, talleres, programas o seminarios formativos, sobre convivencia escolar?

EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
E2	Añadir tras este ítem, que en caso de respuesta negativa, no contestar los ítems 10 y 11.	Nueva cuestión
E3	Las respuestas binarias o dicotómicas no suelen decirnos mucho...habría que categorizar mínimo cuatro respuestas, o bien transformar las preguntas para hacer una escala Likert. En todo caso, si se mantiene así, habría que pensar en más opciones de respuesta.	Escala Likert
E9	Añadir un cuadro para que el docente especifique el tema concreto del curso, taller, programa o seminario formativo, puesto que el docente puede marcar "sí" y la formación recibida no tiene que ver con la convivencia escolar. Y también porque sería interesante conocer la formación que tienen los docente, para conocer el punto de partida y marcar objetivos en cuanto a formación del profesorado en tema de convivencia se refiere (todo ello depende de los objetivos que queréis conseguir con esta encuesta)	Nueva cuestión
E16	Añadiría algo para tener más información del curso.	Nueva cuestión
Total		4

J) D10: Los programas de formación sobre convivencia en los que he participado han sido ofertados por...

EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
E1	Suprimiría el ítem 10.13.	Suprimir
E2	Cambiaría el orden de los ítems 12.1.2 y 10.1.3. A partir de este ítem, decir que se pueden contemplar varias opciones.	Reubicar
E3	En el ítem 10.1.2 ¿Cuáles? Falta introducir más posibilidad de respuesta. Concrete más, por favor.	Especificar
E4	¿No se encuentra de alguna forma en la categoría 5? No alcanzo a ver la pertinencia de estos datos.	Reubicar
E9	Añadir la casilla "otros" y "especificar cuál", por si el docente ha recibido la formación desde otras fuentes y queréis conocer cuál ha sido.	Incluir termino
E13	10.1.2: Lo pondría como la última opción de respuesta y dejaría un campo abierto para que indicaran qué institución educativa.	Reubicar
	10.1.2: Dejaría un campo abierto para que indicaran qué institución educativa.	Cuestión abierta
E14	La cuestión crítica no sería quién los ha ofertado, sino la calidad de los mismo.	Clarificar
E16	Creo que no debe poner 10.2.	Suprimir
	Poner ejemplos de 10.1.	Ejemplificar
E17	Este ítem está relacionado con el anterior, indíquelo.	Relación temática
Total		11

K) D11: ¿Respondían a mis necesidades y demandas formativas?.

EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
E3	Piense sobre este tipo de preguntas tan cerradas... mejor poner mínimo cuatro opciones.	Escala Likert
E4	La respuesta puede que no diga mucho de cara a la convivencia escolar de los centros investigados. Puede que den información sobre los cursos que se ofrecen, pero eso no es tema de otra investigación.	Suprimir
E13	Lo redactaría de otra forma, pondría: Indica el grado de satisfacción con los programas de formación sobre convivencia en los que ha participado. Nada satisfactorio, Poco satisfactorio, Bastante satisfactorio, Muy satisfactorio. Las preguntas de respuesta múltiple ofrecen más información.	Clarificar
E16	Habría que saber cuáles eran esas necesidades	Especificar
E17	Este ítem está relacionado con el ítem 9, indíquelo.	Relación temática
Total		5

L) D12: Creo que la formación para la mejora de la convivencia es útil y necesaria para mejorar las relaciones interpersonales y el clima escolar.

EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
E3	Así planteada pienso que casi un 100% va a responder que si... este tipo de preguntas debe implicar, desde mi perspectiva, un abanico más amplio de respuestas.	Escala Likert
E4	Quien no respondería SI a esta pregunta.	Clarificar
E13	Igual también pondría respuestas múltiples (nada de acuerdo, poco de acuerdo...)	Escala Likert
E14	Y las que tienen que ver con los contenidos, su enseñanza y evaluación, tomando en consideración la diversidad y respondiendo adecuadamente a ella.	Nueva cuestión
E16	Si no se sabe qué formación ha recibido...	Especificar
Total		5

M) D13: ¿Cuál es la causa principal por la que usted podría demandar cursos de formación?.

EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
E1	Suprimiría el ítem 13.1.6.	Suprimir
E4	Las respuestas marcadas con 1 parecen un poco frívolas. ¿Es posible que un educador conteste a eso? Si lo hace creo que la convivencia en sus centros y a su alrededor puede estar muy mal.	Clarificar
E9	Cambiaría "Ayudar a mis alumnos" por "mejorar el clima de la convivencia de mi centro".	Clarificar
	Añadiría una casilla para que, si el docente marca la casilla "otras causas...", pueda especificar cuál es.	Cuestión abierta
Total		4

N) D14: Indique las modalidades de formación que prefiere.

EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
E2	Cambiar el orden de los ítems 14.1.2 y 14.1.3.	Reubicar
E3	En el ítem 14.1.2. Mixta... semi presencial... vale.	Clarificar
E4	No alcanzo a distinguir qué importancia puede tener esta información	Suprimir
E13	No queda claro que es lo que se pregunta, entiendo que se pregunta: en el caso de participar en programas formativos para la mejora de la convivencia escolar ¿en qué modalidad preferiría recibir dicha formación? Presencial, Semi.presencial, Virtual.	Clarificar
	OJO: Veo un problema, en ese caso habría que poner una pregunta antes: ¿Estas interesado en recibir formación sobre convivencia escolar?	Nueva cuestión
E14	No logro apreciar bien lo que se pretende con este ítem, si conocer preferencias por modalidades nominales de formación, sin más, o relación con el tema de la convivencia. Por eso pondría en todos los criterios solamente un 2.	Clarificar
Total		6

O) D15: Indique la duración que usted estima más adecuada para un curso de formación del profesorado en convivencia escolar.

EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
E3	Personalmente, no entiendo la estimación de horas como algo relevante, especialmente cuando es posible que la formación sea on line o semi presencial. ¿Es relevante este elemento? Bueno, nos da una información, pero no sé hasta qué punto podemos inferir algún elemento que nos lleve a plantar cambios significativos en la formación.	Irrelevante
E4	No alcanzo a distinguir qué importancia puede tener esta información	Irrelevante
E9	Esta pregunta es muy ambigua, porque depende mucho del tipo de formación, de contenidos, de modalidad de formación y de la motivación del docente (si es por obtener puntos...)	Clarificar
E14	Lo mismo que lo anterior. Creo que son aspectos más bien externos de la formación; lo decisivo es lo que vaya dentro y cómo se trabaje. A la vista del conjunto, el cuestionario parece versar mucho más sobre convivencia que sobre formación. Este aspecto, a mi entender, queda un tanto desdibujado. Quizás procedería plantearse que si se pone en el título en plano de equiparación, el tratamiento habría de estar, siempre desde mi punto de vista, más equilibrado. Ello exigiría a su vez, prestar más atención a la formación en el marco teórico, pero, como imagino, eso es una cuestión que ya estáis teniendo en cuenta.	Irrelevante
E16	Quizás, sea más relevante la realización de trabajos en el aula...	Irrelevante
E17	15.1 Le recomiendo que indique intervalos; de 0 a 30 horas, de 30 a 60 horas, etc. Imagine que un participante en la investigación le comenta que le gustaría un curso de 20 horas, ya no queda encuadrado en ninguna de las opciones que Usted ha contemplado.	Escala Likert
Total		6



*4.4.1.4. Participación expertos por dimensión.*

<b>DIMENSION</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
D1: Respecto a la convivencia escolar en mi centro, considero que...	10	58,82%
D2: Identifique la frecuencia con la que se producen estas situaciones en el aula o en el centro	10	58,82%
D3: Identifique el grado de influencia que poseen los siguientes factores en la aparición de conflictos en su centro educativo.	10	58,82%
D4: Determine en qué medida se producen en s centro las siguientes consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar.	9	52,94%
D5: Señale la frecuencia con la que se llevan a cabo las siguientes medidas educativas de centro para atender a la mejora de la convivencia.	6	32,29%
D6: Identifique que estrategias docente, pone en práctica para gestionar los conflictos en el aula.	6	32,29%
D7: Identifique que competencias considera más necesarias en su formación para la convivencia escolar.	7	41,17%
D8: Señale sus necesidades formativas, en función a las competencias que considera necesarias para mejorar la convivencia escolar.	4	23,52%
D9: ¿Ha participado alguna vez en cursos, talleres, programas o seminarios formativos, sobre convivencia escolar?	4	23,52%
D10: Los programas de formación sobre convivencia en los que he participado han sido ofertados por...	9	52,94%
D11: ¿Respondían a mis necesidades y demandas formativas?	5	29,41%
D12: Creo que la formación para la mejora de la convivencia es útil y necesaria para mejorar las relaciones interpersonales y el clima escolar.	5	29,41%
D13: ¿Cuál es la causa principal por la que usted podría demandar cursos de formación?	3	17,64%
D4: Determine en qué medida se producen en s centro las siguientes consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar.	5	29,41%
D15: Indique la duración que usted estima más adecuada para un curso de formación del profesorado en convivencia escolar.	6	32,29%

<b>TOTAL DE DIMENSIONES</b>	<b>TOTAL DE PARTICIPANTES</b>	<b>MEDIA POR DIMENSIÓN</b>
15	99	6.60

*4.4.1.5. Total de comentarios por dimensiones.*

<b>DIMENSION</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
D1: Respecto a la convivencia escolar en mi centro, considero que...	39	15,66%
D2: Identifique la frecuencia con la que se producen estas situaciones en el aula o en el centro	29	11,65%
D3: Identifique el grado de influencia que poseen los siguientes factores en la aparición de conflictos en su centro educativo.	46	18,475
D4: Determine en qué medida se producen en s centro las siguientes consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar.	31	12,45%
D5: Señale la frecuencia con la que se llevan a cabo las siguientes medidas educativas de centro para atender a la mejora de la convivencia.	21	8,43%
D6: Identifique que estrategias docente, pone en práctica para gestionar los conflictos en el aula.	14	5,62%
D7: Identifique que competencias considera más necesarias en su formación para la convivencia escolar.	15	6,02%
D8: Señale sus necesidades formativas, en función a las competencias que considera necesarias para mejorar la convivencia escolar.	13	5,22%

D9: ¿Ha participado alguna vez en cursos, talleres, programas o seminarios formativos, sobre convivencia escolar?	4	1,61%
D10: Los programas de formación sobre convivencia en los que he participado han sido ofertados por...	11	4,42%
D11: ¿Respondían a mis necesidades y demandas formativas?	5	2,01%
D12: Creo que la formación para la mejora de la convivencia es útil y necesaria para mejorar las relaciones interpersonales y el clima escolar.	5	2,01%
D13: ¿Cuál es la causa principal por la que usted podría demandar cursos de formación?	4	1,61%
D4: Determine en qué medida se producen en s centro las siguientes consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar.	6	2,41%
D15: Indique la duración que usted estima más adecuada para un curso de formación del profesorado en convivencia escolar.	6	2,41%
Total	249	100%

*4.4.1.6. Frecuencia de categorización de los datos por dimensiones.*

<b>D1. Convivencia escolar en mi centro</b>	
CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS
Clarificar	16
Especificar	9
Suprimir	1
Desglosar	4
Ortografía	5
Ejemplificar	1
Reducir	1
Relacionar temática	2
Total	39

<b>D.2. Frecuencia de situaciones en el aula</b>	
CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS
Clarificar	10
Especificar	5
Suprimir	2
Suprimir termino	1
Desglosar	2
Ortografía	3
Ejemplificar	1
Incluir termino	5
Total	29

<b>D3: Identifique el grado de influencia que poseen los siguientes factores en la aparición de conflictos en su centro educativo.</b>	
CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS
Clarificar	22
Especificar	7
Suprimir	3
Suprimir termino	2
Incluir termino	3
Reubicar	2
Reducir	3
Ampliar enunciado	1
Ortografía	3
Total	46

<b>D4: Determine en qué medida se producen en s centro las siguientes consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar.</b>	
CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS
Clarificar	17
Especificar	6
Suprimir	2
Suprimir termino	1
Ortografía	1
Irrelevante	1
Reubicar	1
Desglosar	2
Total	31

**D5: Señale la frecuencia con la que se llevan a cabo las siguientes medidas educativas de centro para atender a la mejora de la convivencia.**

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS
Especificar	2
Clarificar	3
Suprimir	6
Suprimir termino	2
Incluir termino	1
Ejemplificar	7
Total	21

**D6: Identifique que estrategias docente, pone en práctica para gestionar los conflictos en el aula.**

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS
Clarificar	4
Especificar	1
Suprimir	2
Suprimir termino	1
Incluir termino	2
Ortografía	1
Ejemplificar	3
Total	14

**D7: Identifique que competencias considera más necesarias en su formación para la convivencia escolar.**

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS
Clarificar	4
Suprimir	3
Ortografía	2
Ejemplificar	6
Total	15

**D8: Señale sus necesidades formativas, en función a las competencias que considera necesarias para mejorar la convivencia escolar.**

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS
Clarificar	3
Suprimir	6
Reducir	1
Desglosar	3
Total	13

**D9: ¿ha participado alguna vez en cursos, talleres, programas o seminarios formativos, sobre convivencia escolar?**

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS
Nueva cuestión	3
Escala Likert	1
Total	4

**D10: Los programas de formación sobre convivencia en los que he participado han sido ofertados por...**

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS
Suprimir	2
Especificar	1
Reubicar	3
Incluir termino	1
Cuestión abierta	1
Clarificar	1
Ejemplificar	1
Relación temática	1
Total	11

**11: ¿Respondían a mis necesidades y demandas formativas?**

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS
Escala Likert	1
Clarificar	1
Especificar	1
Relación temática	1
Suprimir	1
Total	5

**D12: Creo que la formación para la mejora de la convivencia es útil y necesaria para mejorar las relaciones interpersonales y el clima escolar.**

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS
Escala Likert	2
Clarificar	1
Especificar	1
Nueva cuestión	1
Total	5

<b>D13: ¿Cuál es la causa principal por la que usted podría demandar cursos de formación?</b>		<b>D14: Indique las modalidades de formación que prefiere.</b>	
CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS	CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS
Suprimir	1	Reubicar	1
Clarificar	2	Suprimir	1
Cuestión abierta	1	Clarificar	3
Total	4	Nueva cuestión	1
		Total	6

<b>D15: Indique la duración que usted estima más adecuada para un curso de formación del profesorado en convivencia escolar.</b>	
CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS
Irrelevante	4
Clarificar	1
Escala Likert	1
Total	6

#### 4.4.1.7. Vaciado y categorización por ítems.

A) D1 (PI-10): Respecto a la convivencia escolar en mi centro, considero que...

ITEM	EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
1	E4	El punto 1 apuesta a tantos campos que puede ser poco claro.	Clarificar
	E5	En el ítem 1.1 faltaría concretar quién es el órgano/sujeto/agente promotor.	Especificar
	E7	Especificar algo más el ítem 1.1, en lo que se refiere a habilidades de socialización (relacionadas específicamente con convivencia, de manera similar a como están redactadas las habilidades sociales en el ítem 7.18.	Especificar
	E8	1.1: demasiados aspectos. Desglosar en 2.	Desglosar
	E15	Ítem 1. Se pregunta dos cosas en un sólo ítem: si se promueven valores y si se promueven habilidades de socialización. Puede ser que se promueva uno y no el otro, ¿qué respondemos entonces? Por ello, no resulta claro.	Clarificar
	E16	El 1.1 debería desglosarse.	Desglosar
2	E9	Ítem 2: especificar quién debe conocerlo (toda la comunidad educativa)	Especificar
	E15	Ítem 2, ¿Por parte de quien es necesario un mayor conocimiento? Los docentes, el equipo directivo, las familias, etc. Se presupone, pero debería quedar más claro.	Especificar
3	E5	En el ítem 1.3. Considero que es un ítem relacionado más bien con valoración de riesgo laboral (en concreto, aspectos psicosociales), más que convivencia en sí mismo.	Clarificar
	E8	1.3: inseguridad y desmotivación son situaciones diferentes.	Clarificar

	E9	Ítem 3: especificar ejemplos de inseguridades para clarificar la cuestión.	Ejemplificar
	E13	1.3: lo redactaría de nuevo para que quedaran más claros pues no se entiende lo que se pregunta.	Clarificar
	E15	Ítem 3. Se preguntan también dos cosas diferentes. Se puede estar motivado y mostrar inseguridad.	Clarificar
	E16	El 1.3 y el 1.4 deben relacionarse más directamente con el tema.	Relacionar temática
4	E4	El punto 4 convendría especificar en que participa la familia. Es verdad que la familia integrada se siente respetada. Sin embargo la propuesta es tan amplia que puede que no aporte mucho a los datos.	Especificar
	E12	1.4: Muchos errores ortográficos y gramaticales.	Ortografía
	E16	El 1.4 deben relacionarse más directamente con el tema.	Relacionar temática
5	E4	El punto 5 me hace preguntarme si el concepto de "autoridad moral" sería manejado con el mismo significado por todos los encuestados.	Clarificar
	E5	En el ítem 1.5. Propongo la siguiente redacción: Existe un alto porcentaje de docente que apoyan su ejercicio profesional en un modelo basado en el profesor como referente moral/ético de los alumnos (autoridad moral).	Clarificar
	E9	Ítem 5: Concretar dicho modelo puesto que el docente puede no conocerlo.	Especificar
	E12	1.5: No sé si se va a entender qué significa ese modelo.	Clarificar
	E13	1.5: lo redactaría de nuevo para que quedaran más claros pues no se entiende lo que se pregunta.	Clarificar
	E15	Ítem 5. No estoy segura de que se entienda qué es la autoridad moral.	Clarificar
7	E12	1.7: fenómenos ¿de qué tipo?	Especificar
	E15	Ítem 7. Considero que el término "fenómenos adolescentes" puede llevar a confusión.	Clarificar
	E16	El 1.7 se debe formular de manera más sencilla.	Clarificar
	E17	1.7. ¿Qué fenómenos adolescentes?	Especificar
8	E5	El ítem 1.8 habría que sustituir pedagógica por pedagogía o, más bien, por metodología.	Clarificar
	E8	1.8: revisar ortografía.	Ortografía
	E12	1.8: Muchos errores ortográficos y gramaticales.	Ortografía
	E15	Ítem 8. Hay una errata, "se práctica una PEDAGÓGICA". En cualquier caso, no utilizaría el término pedagógica. Puede llevar a confusión	Ortografía
	E16	El 1.8 no se entiende.	Clarificar
	E17	1.8. "pedagógica" ¿Se refiere a pedagogía?	Ortografía
9	E4	El punto 9 aunque claro, aporta poco para el tema de la convivencia a no ser que se hable de cursos, talleres y actividades sobre convivencia escolar.	Especificar
	E8	1.9: desglosar, demasiados aspectos en el mismo ítem.	Desglosar
	E9	Ítem 9: Demasiado extensa.	Reducir
	16	1.9 debería desglosarse	Desglosar
10	E4	Maneja mucha información ¿necesita el punto 10?	Suprimir
Otros datos	E16	Si se pretende que el profesorado opine, creo que debe utilizarse un lenguaje más directo.	Clarificar

B)D2 (PI-12): Identifique la frecuencia con la que se producen estas situaciones en el aula o en el centro.

ITEM	EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
1	E4	El ítem 2.1 hablaría de sensación e impresión de inseguridad... ¿pero de qué inseguridad? Hay que concretar.	Especificar
2	E1	Suprimiría el ítem 2.2 por ser una situación muy excepcional.	Suprimir
	E8	2.2: ortografía	Ortografía
		2.2: contenido fuera de lugar.	Clarificar
	E9	Ítem 2: especificar tipos de armas para ampliar el abanico de posibilidades.	Especificar
E15	Ítem 2. ¿Armas de qué tipo?	Especificar	
3	E15	Ítem 3. No estoy segura de que se entienda el término psicotrópico.	Clarificar
4	E5	2.4. Habría que hablar de daños contra la propiedad. Los hurtos, deterioro de la propiedad ajena, esconder útiles escolares a compañeros no se pueden considerar agresiones físicas; en mi opinión, deberían entrar bajo el epígrafe de daños contra la propiedad de terceros.	Clarificar
	E7	Aclarar el ítem 2.4: puede ser dudoso que los hurtos sean considerados agresiones físicas indirectas. En nuestra cultura y ordenamiento educativo y jurídico no es así.	Clarificar
	E12	2.4: Errores ortográficos	Ortografía
	E15	Ítem 4. Poner COMO hurto...	Clarificar
5	E3	El ítem 2.5, póngase más ejemplos, son poquitos, dos más.	Ejemplificar
	E9	Ítem 5: incluir, además de “entre alumnos y “alumno-profesor: “familia-profesor”.	Incluir termino
	E12	2.5: mejorar redacción	Clarificar
	E15	Ítem 5. La misma recomendación que en el ítem 4. Poner COMO hurto...	Clarificar
6	E9	Ítem 6: eliminar el ejemplo “lanzamiento de piedras”.	Suprimir termino
	E9	Ítem 6: incluir, además de “entre alumnos y “alumno-profesor: “familia-profesor”.	Incluir termino
	E15	La misma recomendación que en el ítem 4. Poner COMO ...	Clarificar
7	E9	Ítem 7: incluir, además de “entre alumnos y “alumno-profesor: “familia-profesor”.	Incluir termino
	E12	2.7: Errores ortográficos.	Ortografía
	E15	La misma recomendación que en el ítem 4. Poner COMO...	Clarificar
8	E3	El ítems 2.8, introduciría la idea de orientación o de identidad sexual. Aquí en Andalucía está viendo casos interesantes de transexualidad que está provocando debate sobre si origina o no conflicto.	Incluir termino
	E4	El punto 8 merecería la pena que se separen los ítems. Son muchos y amplios cada uno.	Desglosar
9	E5	2.9: no solo habría que incluir un acoso de naturaleza sexual. De hecho, este será claramente minoritario, pero ¿Dónde queda el acoso entre iguales, entre compañeros? No queda reflejado.	Incluir termino

10	E4	El punto 10 es significativo pero la forma de plantearlo puede ser muy amplia y genérica.	Especificar
11	E7	Por otra parte, aclarar el significado de “conflicto de rendimiento” en el ítem 2.11: quizá mejor referirse a “conflictos originados por causas de rendimiento”.	Clarificar
	E16	Desdoblar el 2.11	Desglosar
12	E4	Maneja mucha información ¿necesita el punto 12?	Suprimir
Otros datos	E16	En muchos (consumo de sustancias, agresiones, exclusión social, acoso) habría que distinguir entre profesores y alumnos.	Especificar

C) D3 (PI-17): Identifique el grado de influencia que poseen los siguientes factores en la aparición de conflictos en su centro educativo.

ITEM	EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
1	E15	Ítem 1. ¿Quién infravalora la normativa? Maestros, equipo directivo.	Clarificar
2	E5	3.2: sustituir escasez por existencia.	Clarificar
	E15	Ítem 2. Lo mismo que el ítem 1. ¿Quien? Maestros, equipo directivo.	Clarificar
	E16	En el ítem 3.2 sobra lo de especializada.	Suprimir termino
3	E4	¿El punto 3 no correspondería a la categoría 5, medidas educativas en el centro?	Reubicar
	E15	Ítem 3. Tengo dudas sobre si se va a entender correctamente el “sistema disciplinario”.	Clarificar
4	E16	Aclarar 3.4	Clarificar
5	E4	El punto 5 puede ser muy general ¿es que quisieran medir los niveles de colaboración entre docentes? En ese caso usaría esa palabra COLABORACIÓN	Especificar
	E16	3.5: en qué consiste la coordinación.	Clarificar
6	E9	Ítem 6: cambiar por “El centro no aplica las correcciones adecuadas a cada infracción, previstas en el plan de convivencia”.	Clarificar
	E13	3.6: no siguen la misma forma en la redacción que el resto, no los comenzaría con un artículo determinado sino con un sustantivo. De esta forma se unificaría.	Ortografía
	E15	Ítem 6. ¿Qué van a decir los centros? Ellos indicarán que sí hacen actuaciones adecuadas. Es previsible la respuesta.	Clarificar
7	E13	3.7: no siguen la misma forma en la redacción que el resto, no los comenzaría con un artículo determinado sino con un sustantivo. De esta forma se unificaría.	Ortografía
8	E8	3.8: U otros elementos.	Incluir termino
	E9	Ítem 8: se puede interpretar las bandas juveniles por tribus urbanas, que no son violentas, por lo que cambiaría ese ejemplo por; “bandas violentas juveniles”.	Clarificar
	E12	Cuidado 3.8, errores ortográficos.	Ortografía
9	E5	3.9: ¿Qué se quiere decir con desintegración de principios? ¿No es un concepto demasiado valorativo, falta de precisión? Buscar alternativas más objetivas o rechazarlo. Hay sugerencias de corrección en los ítems correspondientes.	Clarificar

	E9	Ítem 9: añadir choque de distintas culturas y distintos valores.	Incluir termino
	E15	Ítem 9. Considero que no se va entender lo de “desintegración de principios”.	Clarificar
	E16	Aclarar 3.9	Clarificar
10	E4	Algunos pueden parecer tan generales que podría faltarles claridad. Eje. El 10	Reducir
	E5	3.10: Lo redactaría así: alto grado de permisividad de los adultos ante ciertos hechos diarios contraproducentes para la convivencia, como insultos, rechazo o peleas, realizados por menores.	Clarificar
	E15	Ítem 10. Rechazo es un término ambiguo.	Suprimir
11	E16	Formular de forma más directa la 3.11.	Especificar
12	E4	Algunos pueden parecer tan generales que podría faltarles claridad. Eje. El 12.	Reducir
	E5	3.12: sustituir influenciado por influido.	Clarificar
	E7	Aclarar la redacción del ítem 3.12, en relación con los “problemas sociales” a los que puede referirse (situación socioeconómica, conflictos laborales, etc.).	Clarificar
	E8	3.12: Problemas económicos y sociales en la familia.	Clarificar
	E15	Ítem 12. Formúlalo más claro.	Clarificar
13	E15	Ítem 13. Eliminaría “desarrollo educativo del menor”.	Suprimir termino
14	E4	El 14 no capté porque van ahí. Es muy general; requeriría un dialogo con el investigador para comprender.	Especificar
	E5	3.14: sustituir género por sexo.	Clarificar
	E8	3.14: Señalar solo las que se entiendan significativas o bien englobarlas como: características psicológicas.	Especificar
	E16	Aclarar 3.14,	Clarificar
15	E1	Suprimiría el ítem 3.15.	Suprimir
	E4	El 15 no capté porque van ahí. Es muy general; requeriría un dialogo con el investigador para comprender.	Especificar
	E9	Ítem 15: el problema no son las características físicas de los menores, es la falta de respeto e intolerancia por diferentes fisiologías.	Clarificar
	E16	Aclarar 3.15	Clarificar
16	E4	El 16 no capté porque van ahí. Es muy general; requeriría un dialogo con el investigador para comprender.	Especificar
	E13	3.16: es ambigua, conviene precisarlo más.	Especificar
	E15	Ítem 16. Carencias de habilidades sociales del menor.	Incluir termino
	E16	Aclarar 3.16.	Clarificar
17	E4	Maneja mucha información ¿necesita el punto 17?	Suprimir
Otros datos	E5	Habría que ampliar la redacción: Por ejemplo: Factores que inciden en el clima de convivencia.	Ampliar enunciado
	E12	Mejorar la organización de los diferentes factores o mejor ordenados o agrupados. Es un poco farragosa en general.	Reubicar
		Individualmente no están mal formulados pero creo que se podrían estructurar y/o organizar mejor la información y no ser tantos elementos.	Reducir



D)D4 (PI-14): Determine en qué medida se producen en s centro las siguientes consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar.

ITEM	EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
1	E15	Ítem 1. Diversidad y multiculturalidad no es un problema psicosocial, el rechazo antes esta condición puede derivar en problema psicosocial.	Clarificar
2	E5	4.2: Considero que es un ítem poco relevante y significativo. ¿No es un concepto poco preciso el de desconfianza?	Irrelevante
3	E9	Ítem 3: cambiar “inhabilita” por “dificulta”. Cambiar “centro escolar” por “centro docente”	Clarificar
	E15	Ítem 3. He tenido que leer el ítem 3 veces. El problema está en intensificación de “un problema opresivo”.	Clarificar
	E16	Clarificar 4.3	Clarificar
4	E16	Clarificar 4.4	Clarificar
5	E8	4.5: ¿Cómo se va a incrementar?	Especificar
	E9	Ítem 5: Cuando un centro docente tiene problemas de convivencia es extensible en todo el colegio.	Clarificar
	E15	Ítem 5. El aula es un espacio en el que se puede producir violencia, pero tú no lo creas o incrementa, debe estar porque es fundamental.	Clarificar
6	E12	4.6: Está mal redactado.	Clarificar
	E15	Ítem 6. ¿Quién transmite esa imagen negativista?	Especificar
	E16	Clarificar 4.6.	Clarificar
7	E3	En el ítems4.7, especificar entre paréntesis de qué tipo.	Especificar
	E16	Poner Aumento de la inseguridad en el 4.7.	Clarificar
8	E4	El punto 8 aunque muy significativo y adecuado me suena impreciso. Es un hecho que se da por supuesto en la pérdida de autoestima de los implicados. Creo que quiere decir otra cosa referida a la autoestima como “perdida de ambiente de autoestima en la escuela” algo así.	Clarificar
	E9	Ítem 8: se puede malinterpretar la redacción del ítem, desvirtuando la respuesta del encuestado. Eliminaría este ítem puesto que está incluido en el ítem 11, pérdida de autoestima provoca desmotivación y abandono escolar.	Suprimir
	E12	4.8: errores ortográficos.	Ortografía
	E16	Desdoblar 4.8	Desglosar
9	E3	En el ítems 4.9. Este enunciado es muy subjetivo... ¿a qué se refiere con problemas relacionales? Cada persona lo va a interpretar de forma distinta. Hay que operativizar.	Clarificar
	E16	Clarificar “problemas relacionales” en 4.9	Clarificar
10	E16	Quitar “traducido en un...” hasta el final en 4.10.	Suprimir termino
11	E15	Ítem 11. Se preguntan dos cosas diferentes.	Especificar
	E16	Desdoblar 4.11.	Desglosar
	E17	4.11. Aumento de la motivación e incremento del abandono, ¿van relacionados?, ¿son independientes? No queda claro esta asociación tal y como se presenta.	Clarificar
12	E15	Ítem 12. Realmente es incremento de la situación de inestabilidad laboral del profesorado.	Clarificar

13	E12	4.13: igual (Esta mal redactado)	Clarificar
	E15	Ítem 13. Se preguntan dos cosas en una	Especificar
14	E4	Maneja mucha información ¿necesitaría el punto 14?	Suprimir
	E5	4.14: Misma consideración que en el 1.3 En el ítem 1.3. Considero que es un ítem relacionado más bien con valoración de riesgo laboral (en concreto, aspectos psicosociales), más que convivencia en sí mismo.	Clarificar
Otros datos	E5	En este apartado habría que especificar más ¿consecuencias de qué? ¿De la convivencia? Falta de precisión.	Especificar
	E12	Al igual que en la categoría anterior creo que se puede organizar algo mejor la información para no establecer tantos ítems.	Reubicar

E) D5 (PI-14): Señale la frecuencia con la que se llevan a cabo las siguientes medidas educativas de centro para atender a la mejora de la convivencia.

ITEM	EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
3	E9	Ítem 3: Eliminar “elaboración”, puesto que es obligatorio por ley que cada centro docente elabore el plan de convivencia, el problema es que no se lleve a cabo. Cambiar por “información del plan de convivencia a todo el profesorado y puesta en práctica en caso de conflictos”.	Suprimir termino
	E16	Quitar “que recoja un reglamento de régimen interno común a todos los docentes” en el 5.3.	Suprimir termino
4	E4	En el punto 4 quisiera decir que los conflictos no se pueden evitar, las agresiones sí. Como ya sabe los conflictos no son ni buenos ni malos, existen y pueden ser beneficiosos para crecer como comunidad si son bien tratados, las agresiones son las que no pueden permitirse	Clarificar
	E16	Poco claros 5.4 (en algunos poner ejemplos aclaratorios).	Ejemplificar
5	E16	Poco claros 5.5 (en algunos poner ejemplos aclaratorios).	Ejemplificar
8	E9	Ítem 8: Eliminar este ítem, este tema está totalmente desfasado.	Suprimir
9	E4	El 9 y el 11 puede que se estén repitiendo.	Suprimir
	E16	Poco claros 5.9 (en algunos poner ejemplos aclaratorios).	Ejemplificar
10	E16	Poco claros 5.10, (en algunos poner ejemplos aclaratorios).	Ejemplificar
11	E9	Ítem 11: es muy parecido al ítem 7, desestimar el 11 o reagrupar ambos ítems.	Suprimir
	E12	Algunos ítems podrían eliminarse por estar incluidos en otros más generales. Por el 5.11 está incluido en el 5.6	Suprimir
	E16	Poco claros 5.11 (en algunos poner ejemplos aclaratorios).	Ejemplificar
12	E4	Al punto 12 sugeriría un adjetivo a la palabra autoridad: participativa, dialogante o algo así.	Clarificar
	E9	Ítem 12: la autoridad del individuo se obtiene de forma intrínseca, por mucho que le demos autoridad de forma extrínseca, si no existe la primera no vale de nada.	Suprimir

	E13	5.12: convendría concretar las actuaciones.	Especificar
	E16	Poco claros 5.12 (en algunos poner ejemplos aclaratorios).	Ejemplificar
13	E4	El punto 13 refleja la motivación docente pero parece muy amplia ¿hacia la convivencia? Sería interesante evaluar si el docente se siente respetado y escuchado a veces por no ocurrir eso, se muestra violento con los estudiantes y otros docentes	Clarificar
	E13	5.13: convendría concretar las actuaciones.	Especificar
	E16	Poco claros 5.13 (en algunos poner ejemplos aclaratorios).	Ejemplificar
14	E4	Maneja mucha información ¿sería necesario el punto 14?	Suprimir
Otros datos	E8	Añadir: Respecto a la diversidad sexual.	Incluir termino

F) D6 (PI-13): Identifique que estrategias docente, pone en práctica para gestionar los conflictos en el aula.

ITEM	EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
1	E16	Quitar “efectivas” del 6.1.	Suprimir termino
3	E12	6.3: ¿Qué significa normas efectivas?	Clarificar
	E16	Aclarar con ejemplos 6.3	Ejemplificar
4	E16	Aclarar con ejemplos 6.4	Ejemplificar
5	E9	Ítem 5: añadir “autoevaluación”.	Incluir termino
6	E4	El punto 6 refleja la misma idea que expreso arriba.	Clarificar
8	E9	Ítem 8: añadir “ser agente activo favorecedores de...”	Incluir termino
	E16	Aclarar con ejemplos 6.8	Ejemplificar
12	E13	6.12: tendría que concretarse, ¿Qué tipo de acciones tutoriales?-	Especificar
13	E4	Maneja mucha información ¿necesita el punto 13?	Suprimir
Otros datos	E4	En el encabezamiento de esta pregunta dice para prevenir conflictos. Los conflictos no se pueden prevenir. Cuando ocurren muestran situaciones de enfrentamiento que son buenas de resolver. Las agresiones si se deben prevenir y hay que hacerlo. No tengo nada que decir de la frase “resolver conflictos” eso si es necesario.	Clarificar
	E12	Además, algunos ítems son reiterativos o estarían incluidos en otros ítems más generales.	Suprimir
		Mucho cuidado. De nuevo errores en la redacción y de tipo ortográfico.	Ortografía
	E14	Me parece que prima una visión más centrada en el alumnado que en contexto escolar, más en aspectos psicológicos que curriculares y pedagógicos. Pero es solo una apreciación personal, por si os pudiera valer.	Clarificar

G) D7 (PI-15): Identifique que competencias considera más necesarias en su formación para la convivencia escolar.

ITEM	EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
3	E9	Ítem 3: es obligatorio conocerlo, el problema es que se lleve a la práctica o no, y que se haga de forma coordinada por todo el profesorado y exista conexión entre las diferentes etapas educativas.	Clarificar
4	E16	En 7.4, cambiar “información” por “conocer”, “estar integrado”...	Clarificar
8	E16	No se entiende el 7.8...; poner ejemplos aclaratorios en algunos.	Ejemplificar
9	E16	No se entiende el 7.9...; poner ejemplos aclaratorios en algunos.	Ejemplificar
	E17	7.9. “de su carrera y profesional” ¿se refiere a carrera profesional?	Clarificar
10	E16	No se entiende el 7.10...; poner ejemplos aclaratorios en algunos.	Ejemplificar
11	E2	Poner entre paréntesis algún ejemplo de los ítems 7.11	Ejemplificar
	E16	No se entiende el 7.11...; poner ejemplos aclaratorios en algunos.	Ejemplificar
14	E9	Ítem 14: el encuestado puede no saber el significado del ítem. No se entiende.	Clarificar
	E2	Poner entre paréntesis algún ejemplo de los ítems 7.14.	Ejemplificar
15	E4	Maneja mucha información ¿necesitaría el punto 15?	Suprimir
Otros datos	E4	Esta categoría es casi otra investigación sobre interioridad docente frente a la violencia y los conflictos.	Suprimir
	E16	Revisar todas las formulaciones y poner infinitivos.	Ortografía
	E12	Eliminar algunos	Suprimir
	E13	Les he puesto un 3 a todas porque convendría unificar la redacción, unos están planteados con verbo en infinitivo y otros con sustantivo.	Ortografía

H)D8 (PI-14): Señale sus necesidades formativas, en función a las competencias que considera necesarias para mejorar la convivencia escolar.

ITEM	EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
4	E9	Ítem 4: eliminar, puesto que cuando hay profesorado de nuevo ingreso, el equipo directivo debe informar del plan de convivencia.	Suprimir
5	E4	El punto 5 vuelve a confundir conflictos con violencia o agresión.	Clarificar
6	E4	El punto 6 aunque significativo es muy amplio.	Reducir
	E16	Aclarar con ejemplos. Desglosar 8.6.	Desglosar
7	E16	Aclarar con ejemplos. Desglosar 8.7	Desglosar
8	E16	Aclarar con ejemplos. Desglosar 8.8...	Desglosar
10	E4	El punto 10 ¿no es una expectativa muy alta para un simple educador que no aspire a ser directivo o especialista?	Suprimir

	E9	Ítem 10: esta formación va dirigida a directivos de centros docente, no a docentes.	Suprimir
11	E16	No entiendo el 8.11	Clarificar
12	E9	Ítem 12: esta formación va dirigida a directivos de centros docente, no a docentes.	Suprimir
13	E16	No entiendo el 8.13	Clarificar
14	E4	Maneja mucha información ¿necesitaria el punto 14?	Suprimir
Otros datos	E12	Eliminar algunos ítems reiterativos	Suprimir

I) D9 (PI): ¿Ha participado alguna vez en cursos, talleres, programas o seminarios formativos, sobre convivencia escolar?.

ITEM	EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
1	E2	Añadir tras este ítem, que en caso de respuesta negativa, no contestar los ítems 10 y 11.	Nueva cuestión
	E3	Las respuestas binarias o dicotómicas no suelen decirnos mucho...habría que categorizar mínimo cuatro respuestas, o bien transformar las preguntas para hacer una escala Likert. En todo caso, si se mantiene así, habría que pensar en más opciones de respuesta.	Escala Likert
	E9	Añadir un cuadro para que el docente especifique el tema concreto del curso, taller, programa o seminario formativo, puesto que el docente puede marcar "si" y la formación recibida no tiene que ver con la convivencia escolar. Y también porque sería interesante conocer la formación que tienen los docente, para conocer el punto de partida y marcar objetivos en cuanto a formación del profesorado en tema de convivencia se refiere (todo ello depende de los objetivos que queréis conseguir con esta encuesta)	Nueva cuestión
	E16	Añadiría algo para tener más información del curso.	Nueva cuestión

J) D10 (PI-3): Los programas de formación sobre convivencia en los que he participado han sido ofertados por...

ITEM	EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
1	E16	Poner ejemplos de 10.1.	Ejemplificar
2	E2	Cambiaría el orden de los ítems 12.2 y 10.3. A partir de este ítem, decir que se pueden contemplar varias opciones.	Reubicar
	E3	En el ítem 10.2 ¿Cuáles? Falta introducir más posibilidad de respuesta. Concrete más, por favor.	Especificar
	E13	10.2: Lo pondría como la última opción de respuesta y dejaría un campo abierto para que indicaran qué institución educativa.	Reubicar
		10.2: Dejaría un campo abierto para que indicaran qué institución educativa.	Cuestión abierta
E16	Creo que no debe poner 10.2.	Suprimir	
3	E1	Suprimiría el ítem 10.3.	Suprimir

Otros datos	E4	¿No se encuentra de alguna forma en la categoría 5? No alcanzo a ver la pertinencia de estos datos.	Reubicar
	E9	Añadir la casilla “otros” y “especificar cuál”, por si el docente ha recibido la formación desde otras fuentes y queréis conocer cuál ha sido.	Incluir termino
	E14	La cuestión crítica no sería quién los ha ofertado, sino la calidad de los mismo.	Clarificar
	E17	Este ítem está relacionado con el anterior, indíquelo.	Relación temática

K) D11 (PI): ¿Respondían a mis necesidades y demandas formativas?.

ITEM	EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
1	E3	Piense sobre este tipo de preguntas tan cerradas... mejor poner mínimo cuatro opciones.	Escala Likert
	E4	La respuesta puede que no diga mucho de cara a la convivencia escolar de los centros investigados. Puede que den información sobre los cursos que se ofrecen, pero eso no es tema de otra investigación.	Suprimir
	E13	Lo redactaría de otra forma, pondría: Indica el grado de satisfacción con los programas de formación sobre convivencia en los que ha participado. Nada satisfactorio, Poco satisfactorio, Bastante satisfactorio, Muy satisfactorio. Las preguntas de respuesta múltiple ofrecen más información.	Clarificar
	E16	Habría que saber cuáles eran esas necesidades	Especificar
	E17	Este ítem está relacionado con el ítem 9, indíquelo.	Relación temática

L) D12 (PI): Creo que la formación para la mejora de la convivencia es útil y necesaria para mejorar las relaciones interpersonales y el clima escolar.

ITEM	EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
1	E3	Así planteada pienso que casi un 100% va a responder que si... este tipo de preguntas debe implicar, desde mi perspectiva, un abanico más amplio de respuestas.	Escala Likert
	E4	Quien no respondería SI a esta pregunta.	Clarificar
	E13	Igual también pondría respuestas múltiples (nada de acuerdo, poco de acuerdo...)	Escala Likert
	E14	Y las que tienen que ver con los contenidos, su enseñanza y evaluación, tomando en consideración la diversidad y respondiendo adecuadamente a ella.	Nueva cuestión
	E16	Si no se sabe qué formación ha recibido...	Especificar

M)D13 (PI-7): ¿Cuál es la causa principal por la que usted podría demandar cursos de formación?.

ITEM	EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
3	E9	Cambiaría “Ayudar a mis alumnos” por “mejorar el clima de la convivencia de mi centro”.	Clarificar
6	E1	Suprimiría el ítem 13.6.	Suprimir
Otros datos	E4	Las respuestas marcadas con 1 parecen un poco frívolas. ¿Es posible que un educador conteste a eso? Si lo hace creo que la convivencia en sus centros y a su alrededor puede estar muy mal.	Clarificar
	E9	Añadiría una casilla para que, si el docente marca la casilla “otras causas...”, pueda especificar cuál es.	Cuestión abierta

N) D14 (PI-3): Indique las modalidades de formación que prefiere.

ITEM	EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
2	E2	Cambiar el orden de los ítems 14.2 y 14.3.	Reubicar
	E3	En el ítem 14.2. Mixta... semi presencial... vale.	Clarificar
Otros datos	E4	No alcanzo a distinguir qué importancia puede tener esta información	Suprimir
	E13	No queda claro que es lo que se pregunta, entiendo que se pregunta: en el caso de participar en programas formativos para la mejora de la convivencia escolar ¿en qué modalidad preferiría recibir dicha formación? Presencial, Semi.presencial, Virtual.	Clarificar
	E13	OJO: Veo un problema, en ese caso habría que poner una pregunta antes: ¿Estas interesado en recibir formación sobre convivencia escolar?	Nueva cuestión
	E14	No logro apreciar bien lo que se pretende con este ítem, si conocer preferencias por modalidades nominales de formación, sin más, o relación con el tema de la convivencia. Por eso pondría en todos los criterios solamente un 2.	Clarificar

O)D15 (PI-3): Indique la duración que usted estima más adecuada para un curso de formación del profesorado en convivencia escolar.

ITEM	EXPERTO	DATOS	CATEGORIA
1	E17	15.1 Le recomiendo que indique intervalos; de 0 a 30 horas, de 30 a 60 horas, etc. Imagine que un participante en la investigación le comenta que le gustaría un curso de 20 horas, ya no queda encuadrado en ninguna de las opciones que Usted ha contemplado.	Escala Likert
Otros datos	E3	Personalmente, no entiendo la estimación de horas como algo relevante, especialmente cuando es posible que la formación sea on line o semi presencial. ¿Es relevante este elemento? Bueno, nos da una información, pero no sé hasta qué punto podemos	Irrelevante

		inferir algún elemento que nos lleve a plantar cambios significativos en la formación.	
E4		No alcanzo a distinguir qué importancia puede tener esta información	Irrelevante
E9		Esta pregunta es muy ambigua, porque depende mucho del tipo de formación, de contenidos, de modalidad de formación y de la motivación del docente (si es por obtener puntos...)	Clarificar
E14		Lo mismo que lo anterior. Creo que son aspectos más bien externos de la formación; lo decisivo es lo que vaya dentro y cómo se trabaje. A la vista del conjunto, el cuestionario parece versar mucho más sobre convivencia que sobre formación. Este aspecto, a mi entender, queda un tanto desdibujado. Quizás procedería plantearse que si se pone en el título en plano de equiparación, el tratamiento habría de estar, siempre desde mi punto de vista, más equilibrado. Ello exigiría a su vez, prestar más atención a la formación en el marco teórico, pero, como imagino, eso es una cuestión que ya estáis teniendo en cuenta.	Irrelevante
E16		Quizás, sea más relevante la realización de trabajos en el aula...	Irrelevante



#### 4.4.1.8. Frecuencia de categorización de los datos por ítems.

A) D1 (PI-10): Respecto a la convivencia escolar en mi centro, considero que...

ITEM 1: Se promueve el desarrollo de valores (solidaridad, tolerancia, respeto, cooperación, igualdad...), así como habilidades de socialización.

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS	% N/ EXPERTOS
Clarificar	2	0,80%
Especificar	2	0,80%
Desglosar	2	0,80%

ITEM 2: Es necesario un mayor conocimiento de la normativa que regula la convivencia escolar.

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS	% N/ EXPERTOS
Especificar	2	0,80%

ITEM 3: Existe inseguridad y desmotivación en el equipo docente.

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS	% N/ EXPERTOS
Ejemplificar	1	0,40%
Clarificar	4	1,61%
Relacionar temática	1	0,40%

ITEM 4: Es necesario una mayor implicación y participación familiar en el proceso educativo y en iniciativas del centro escolar.

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS	% N/ EXPERTOS
Especificar	1	0,40%
Ortografía	1	0,40%
Relacionar temática	1	0,40%

ITEM 5: Existe un alto porcentaje de docente que apoyan su ejercicio profesional en el modelo de autoridad moral.

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS	% N/ EXPERTOS
Clarificar	5	2,01%
Especificar	1	0,40%

ITEM 7: Existe un alto grado de comprensión de los fenómenos adolescentes y su desarrollo.

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS	% N/ EXPERTOS
Especificar	2	0,80%
Clarificar	2	0,80%

ITEM 8: Se práctica una pedagógica basada en el trabajo en equipo, para favorecer las relaciones entre los miembros de la comunidad.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Ortografía	4	1,61%
Clarificar	2	0,80%

ITEM 9: Desde la comunidad educativa se promueven iniciativas como: cursos formativos teóricos y prácticos; ponencias por expertos; seminarios; encuentros entre profesores de diferentes tipos de centros; encuentros entre profesores, familias y alumnos; grupos de trabajo colaborativo, etc.)

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Especificar	1	0,40%
Desglosar	2	0,80%
Reducir	1	0,40%

ITEM 10: Otros aspectos que considere relevantes.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Suprimir	1	0,40%

Otros datos:

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	1	0,40%

B) D2 (PI-12): Identifique la frecuencia con la que se producen estas situaciones en el aula o en el centro.

ITEM 1: Deterioro del centro y sus instalaciones.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Especificar	1	0,40%

ITEM 2: Posesión y uso de armas en el centro educativo.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Suprimir	1	0,40%
Ortografía	1	0,40%
Clarificar	1	0,40%
Especificar	2	0,80%

ITEM 3: Posesión y consumo de sustancias psicotrópicas y/o estupefacientes (drogas legales o ilegales).

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	1	0,40%

ITEM 4: Agresiones físicas indirectas (Hurto de materiales del centro, deterioro de la propiedad ajena, esconder útiles escolares a compañeros).

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	3	1,21%
Ortografía	1	0,40%

ITEM 5: Agresiones físicas directas, leves entre alumnos y alumno-profesor (empujones en la fila, golpes de mano...).

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Ejemplificar	1	0,40%
Incluir termino	1	0,40%
Clarificar	2	0,80%

ITEM 6: Agresiones físicas directas de máxima gravedad entre alumnos y alumno-profesor (puñetazos, patadas, lanzamiento de piedras...).

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Suprimir termino	1	0,40%
Incluir termino	1	0,40%
Clarificar	1	0,40%

ITEM 7: Agresiones verbales entre alumnos y alumno-profesor (Injurias, insultos, amenazas, ofensas, vejaciones o humillaciones...).

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Incluir termino	1	0,40%
Ortografía	1	0,40%
Clarificar	1	0,40%

ITEM 8: Exclusión social y discriminación por razón de sexo, etnia, nivel académico, resultados académicos, etc....

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Incluir termino	1	0,40%
Desglosar	1	0,40%

ITEM 9: Acoso sexual.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Incluir termino	1	0,40%

ITEM 10: Abuso de autoridad por parte del docente.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Especificar	1	0,40%

ITEM 11: Conflictos de rendimiento (desinterés, aburrimiento, desmotivación) que derivan en situaciones de malestar, alterando el proceso de enseñanza aprendizaje.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	1	0,40%
Desglosar	1	0,40%

ITEM 12: Otras situaciones relevantes o significativas.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Suprimir	1	0,40%

Otros datos:

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Especificar	1	0,40%

C) D3 (PI-17): Identifique el grado de influencia que poseen los siguientes factores en la aparición de conflictos en su centro educativo.

ITEM 1: Infravaloración de la normativa que regula la convivencia en el aula y en el centro escolar.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	1	0,40%

ITEM 2: La escasez de formación especializada sobre convivencia escolar y gestión de conflictos.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	2	0,80%
Suprimir termino	1	0,40%

ITEM 3: Carencia de un sistema disciplinario predeterminado.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Reubicar	1	0,40%
Clarificar	1	0,40%

ITEM 4: Escasa coordinación entre institución escolar, familia y sociedad.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	1	0,40%

ITEM 5: Falta de coordinación entre docente.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Especificar	1	0,40%
Clarificar	1	0,40%

ITEM 6: El centro no propone respuestas adecuadas que ayuden a respaldar a las víctimas de violencia escolar.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	2	0,80%
Ortografía	1	0,40%

ITEM 7: La influencia que ejerce el entorno social y los medios de comunicación en los menores.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Ortografía	1	0,40%

ITEM 8: Ambiente violento en el entorno comunitario próximo a los menores, con presencia de bandas juveniles.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Incluir termino	1	0,40%
Clarificar	1	0,40%
Ortografía	1	0,40%

ITEM 9: Factores culturales (Lucha por el poder, competitividad y rivalidad, desintegración de principios...).

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Incluir termino	1	0,40%
Clarificar	3	1,21%

ITEM 10: Alto grado de permisividad de los adultos a menores ante ciertos hechos diarios contraproducentes para la convivencia, como insultos, rechazo o peleas.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Reducir	1	0,40%
Clarificar	1	0,40%
Suprimir	1	0,40%

ITEM 11: Ausencia o infravaloración de normas de convivencia en el entorno familiar.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Especificar	1	0,40%

ITEM 12: Convivencia en un ambiente familiar influenciado por problemas sociales.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Reducir	1	0,40%
Clarificar	4	1,61%

ITEM 13: Insuficiente implicación y participación familiar en el desarrollo educativo del menor.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Suprimir termino	1	0,40%

ITEM 14: Características individuales de los menores (edad, género, timidez, extraversión...).

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Especificar	2	0,80%
Clarificar	2	0,80%

ITEM 15: Características físicas de los menores (obesidad, fisionomía facial, discapacidad física...).

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Suprimir	1	0,40%
Especificar	1	0,40%
Clarificar	2	0,80%

ITEM 16: Carencia de habilidades sociales.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Especificar	2	0,80%
Incluir termino	1	0,40%
Clarificar	1	0,40%

ITEM 17: Otros factores significativos o relevantes

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Suprimir	1	0,40%

Otros datos:

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Ampliar enunciado	1	0,40%
Reubicar	1	0,40%
Reducir	1	0,40%

D)D4 (PI-14): Determine en qué medida se producen en s centro las siguientes consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar.

ITEM 1: Incremento de menores con problemas psico-sociales (capacidades de reconocimiento social y dificultades de inclusión, diversidad y multiculturalidad, escaso desarrollo de habilidades sociales y valores...).

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	1	0,40%

ITEM 2: Aumento de la desconfianza entre los miembros de la comunidad educativa.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Irrelevante	1	0,40%

ITEM 3: Intensificación de un ambiente opresivo que inhabilita el diálogo entre los miembros del centro escolar.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	3	1,21%

ITEM 4: Deterioro de las instalaciones y del centro.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	1	0,40%

ITEM 5: Creación e incremento de espacios idóneos para la agresión-victimización (aula, rincones del patio, aseos...).

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Especificar	1	0,40%
Clarificar	2	0,80%

ITEM 6: Incremento de una imagen negativista de la escuela.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	2	0,80%
Especificar	1	0,40%

ITEM 7: Alto grado de inseguridad en el centro escolar.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Especificar	1	0,40%
Clarificar	1	0,40%

ITEM 8: Pérdida de autoestima tanto en el agresor como en la víctima.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	1	0,40%
Suprimir	1	0,40%
Ortografía	1	0,40%
Desglosar	1	0,40%

ITEM 9: Incremento de problemas relacionales entre familia-escuela.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	2	0,80%

ITEM 10: Descenso del rendimiento académico del alumnado, traducido en un empobrecimiento de los resultados escolares.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Suprimir termino	1	0,40%

ITEM 11: Aumento de la desmotivación del alumnado por asistir al centro escolar, e incremento del abandono escolar.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Especificar	1	0,40%
Desglosar	1	0,40%
Clarificar	1	0,40%

ITEM 12: Incremento de bajas laborales y traslados de centro.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	1	0,40%

ITEM 13: Desmotivación de docentes y directivos, y disminución de su compromiso con la escuela y las ganas de trabajar.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	1	0,40%
Especificar	1	0,40%

ITEM 14: Otras consecuencias relevantes o significativas.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Suprimir	1	0,40%
Clarificar	1	0,40%

Otros datos:

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Especificar	1	0,40%
Reubicar	1	0,40%



E) D5 (PI-14): Señale la frecuencia con la que se llevan a cabo las siguientes medidas educativas de centro para atender a la mejora de la convivencia.

ITEM 3: Elaboración y aplicación del plan de convivencia, que recoja un reglamento de régimen interno común a todos los docentes.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Suprimir termino	2	0,80%

ITEM 4: Reorganización de espacios y tiempos para prevenir conflictos escolares y mejorar la convivencia escolar.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	1	0,40%
Ejemplificar	1	0,40%

ITEM 5: Colaboración con otras entidades locales en actividades educativas y de convivencia.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Ejemplificar	1	0,40%

ITEM 8: Plan educativo basado en la Igualdad de sexos.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Suprimir	1	0,40%

ITEM 9: Creación de canales de comunicación familia-escuela.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Suprimir	1	0,40%
Ejemplificar	1	0,40%

ITEM 10: Creación de canales de comunicación escuela-alumno.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Ejemplificar	1	0,40%

ITEM 11: Propuestas formativas destinadas a las familias, enfocadas a la mejora de la convivencia escolar y a la implicación en el aprendizaje escolar de los menores (Programas, actividades de puertas abiertas, escuela de padres...)

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Suprimir	2	0,80%
Ejemplificar	1	0,40%

ITEM 12: Actuaciones destinadas a reforzar la autoridad docente.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	1	0,40%
Suprimir	1	0,40%
Especificar	1	0,40%
Ejemplificar	1	0,40%

ITEM 13: Actuaciones dirigidas a fortalecer y favorecer la motivación docente.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	1	0,40%
Especificar	1	0,40%
Ejemplificar	1	0,40%

ITEM 14: Otras medidas educativas relevantes o significativas.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Suprimir	1	0,40%

Otros datos:

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Incluir termino	1	5,88%

F) D6 (PI-13): Identifique que estrategias docente, pone en práctica para gestionar los conflictos en el aula.

ITEM 1: Establecer normas efectivas de convivencia.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Suprimir termino	1	0,40%

ITEM 3: Transmitir al alumno técnicas de resolución, que le permita visualizar el conflicto como una ocasión de formación y crecimiento personal.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	1	0,40%
Ejemplificar	1	0,40%

ITEM 4: Practicar la educación socio-emocional, mediante el desarrollo de habilidades sociales y de convivencia (fomentar la empatía y la inteligencia emocional).

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Ejemplificar	1	0,40%

ITEM 5: Mejorar la autoestima y el autoconcepto en el alumnado.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Incluir termino	1	0,40%

ITEM 6: Reforzar la autoridad docente como mecanismo de prevención de conflictos en el aula.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	1	0,40%

ITEM 8: Ser agentes favorecedores del buen clima de aula, mediante actitudes y comportamientos democrático-assertivos.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Incluir termino	1	0,40%
Ejemplificar	1	0,40%

ITEM 12: Trabajar la convivencia desde la acción tutorial.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Especificar	1	0,40%

ITEM 13: Otras estrategias relevantes o significativas:

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Suprimir	1	0,40%

Otros datos:

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Suprimir	1	0,40%
Ortografía	1	0,40%
Clarificar	2	0,80%

G)D7 (PI-15): Identifique que competencias considera más necesarias en su formación para la convivencia escolar.

ITEM 3: Conocer el reglamento interno del centro que rige la convivencia escolar (Plan de convivencia, Plan de régimen interno, normativa de aula).

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	1	0,40%

ITEM 4: Información sobre el alumnado y su contexto social.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	1	0,40%

ITEM 8: Habilidades sociales y actitudes como la empatía, escucha activa, asertividad, dialogo, autoridad moral, etc.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Ejemplificar	1	0,40%

ITEM 9: Actitud crítica ante su ética profesional, práctica docente y ante situaciones que se puedan presentar a lo largo de su carrera y profesional.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Ejemplificar	1	0,40%
Clarificar	1	0,40%

ITEM 10: Actitud favorecedora de la creatividad, innovación e implicación en la gestión de la convivencia.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Ejemplificar	1	0,40%

ITEM 11: Actitud positiva que ayude a la consolidación del liderazgo docente.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Ejemplificar	2	0,80%

ITEM 14: Habilidades de regulación emocional.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	1	0,40%
Ejemplificar	1	0,40%

ITEM 15: Otras áreas o competencias relevantes o significativas.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Suprimir	1	0,40%

Otros datos:

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Suprimir	2	0,80%
Ortografía	2	0,80%

H)D8 (PI-14): Señale sus necesidades formativas, en función a las competencias que considera necesarias para mejorar la convivencia escolar.

ITEM 4: Normativa reguladora de la convivencia a nivel de centro y de aula.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Suprimir	1	0,40%

ITEM 5: Causas y factores instigadores de conflictos escolares.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	1	0,40%

ITEM 6: Estrategias técnicas para la resolución de conflictos: El conflicto; tipos; lugares donde se producen; gravedad de los mismos; elementos y estilos de enfrentamiento basados en modelos alternativos (Juicio, arbitraje, mediación, conciliación, consenso, aprendizaje colaborativo, rol-playing, dramatización).

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Reducir	1	0,40%
Desglosar	1	0,40%

ITEM 7: Habilidades comunicativas, procesos y estilos de comunicación, obstáculos y estimuladores de la comunicación.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Desglosar	1	0,40%

ITEM 8: Estrategias para identificar y conocer los fenómenos afectivos (emociones, sentimientos, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales, tipo de emociones, naturaleza de la inteligencia emocional).

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Desglosar	1	0,40%

ITEM 10: Estrategias para el diseño, desarrollo y evaluación de programas de mejora para la convivencia escolar.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Suprimir	2	0,80%

ITEM 11: Habilidades que favorezcan el trabajo cooperativo entre el equipo interdisciplinar.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	1	0,40%

ITEM 12: Ideas y pautas para la elaboración del plan interno de actuación.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Suprimir	1	0,40%

ITEM 13: Estrategias técnicas de organización escolar y participación de los sectores de la comunidad educativa.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Clarificar	1	0,40%

ITEM 14: Otras áreas y contenidos relevantes y significativos.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Suprimir	1	0,40%

Otros datos:

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Suprimir	1	0,40%

I) D9 (PI): ¿Ha participado alguna vez en cursos, talleres, programas o seminarios formativos, sobre convivencia escolar?.

ITEM 1: ¿Ha participado alguna vez en cursos, talleres, programas o seminarios formativos, sobre convivencia escolar?

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Nueva cuestión	3	1,21%
Escala Likert	1	0,40%

J) D10 (PI-3): Los programas de formación sobre convivencia en los que he participado han sido ofertados por...

ITEM 1: Mi propio centro

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA N/EXPERTOS</b>	<b>% N/ EXPERTOS</b>
Ejemplificar	1	0,40%

### ITEM 2: Otras instituciones formativas

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS	% N/ EXPERTOS
Especificar	1	0,40%
Reubicar	2	0,80%
Cuestión abierta	1	0,40%
Suprimir	1	0,40%

### ITEM 3: Centro de profesores y recursos

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS	% N/ EXPERTOS
Suprimir	1	0,40%

Otros datos:

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS	% N/ EXPERTOS
Reubicar	1	0,40%
Incluir termino	1	0,40%
Clarificar	1	0,40%
Relación temática	1	0,40%

K) D11 (PI): ¿Respondían a mis necesidades y demandas formativas?.

ITEM 1: ¿Respondían a mis necesidades y demandas formativas?

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS	% N/ EXPERTOS
Escala Likert	1	0,40%
Suprimir	1	0,40%
Clarificar	1	0,40%
Especificar	1	0,40%
Relación temática	1	0,40%

L) D12 (PI): Creo que la formación para la mejora de la convivencia es útil y necesaria para mejorar las relaciones interpersonales y el clima escolar.

ITEM 1: Creo que la formación para la mejora de la convivencia es útil y necesaria para mejorar las relaciones interpersonales y el clima escolar.

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS	% N/ EXPERTOS
Escala Likert	2	0,80%
Clarificar	1	0,40%
Nueva cuestión	1	0,40%
Especificar	1	0,40%

M) D13 (PI-7): ¿Cuál es la causa principal por la que usted podría demandar cursos de formación?

ITEM 3: Ayudar a mis alumnos

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS	% N/ EXPERTOS
Clarificar	1	0,40%

ITEM 6: Placer de estudiar temas novedosos.

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS	% N/ EXPERTOS
Suprimir	1	0,40%

Otros datos:

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS	% N/ EXPERTOS
Clarificar	1	0,40%
Cuestión abierta	1	0,40%

N) D14 (PI-3): Indique las modalidades de formación que prefiere.

ITEM 2: Mixta

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS	% N/ EXPERTOS
Reubicar	1	0,40%
Clarificar	1	0,40%

Otros datos:

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS	% N/ EXPERTOS
Suprimir	1	0,40%
Clarificar	2	0,80%
Nueva cuestión	1	0,40%

O) D15 (PI-3): Indique la duración que usted estima más adecuada para un curso de formación del profesorado en convivencia escolar.

ITEM 1: Corta duración (30 horas)

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS	% N/ EXPERTOS
Escala Likert	1	0,40%

Otros datos:

CATEGORIA	FRECUENCIA N/EXPERTOS	% N/ EXPERTOS
Irrelevante	4	1,61%
Clarificar	1	0,40%



#### **4.4.2. Validación interjueces. Análisis de los datos cuantitativos.**

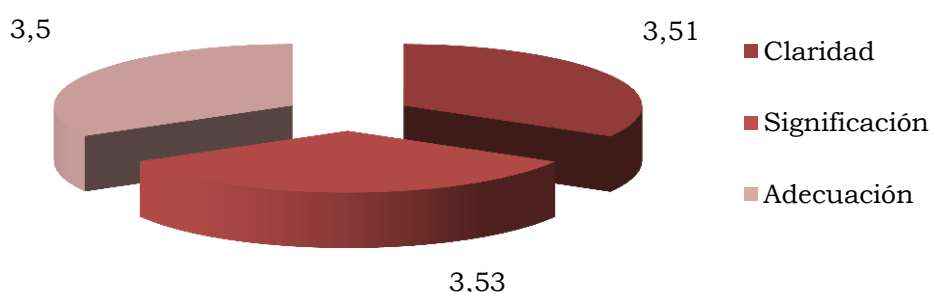
Para favorecer la valoración interjueces se diseñó un instrumento de evaluación de cuestionario, compuesto por 9 dimensiones: percepción de los docentes sobre convivencia escolar, tipos de conflictos, factores, consecuencias, medidas educativas de centro, estrategias docentes, competencias docentes, necesidades formativas y formación recibida sobre convivencia escolar, y cuatro criterios de evaluación (nada, poco, bastante y muy), atendiendo a la *claridad*, que corresponde a una redacción comprensiva, sin ambigüedades; *significación*, que hace referencia al grado de importancia y pertinencia que tiene el ítem para la temática tratada, y *adecuación*, que trata de ofrecer información de la coherencia de los ítems recogidos en cada dimensión.

Antes de proceder al análisis específico por dimensiones de los resultados obtenidos, se exponen en la siguiente tabla 4.2 y gráfica 4.1 las medias globales obtenidas en el cuestionario, que engloban tanto las variables dependientes como las variables independientes que conforman el instrumento de evaluación.

Tabla 4.2.  
*Evaluación global del cuestionario.*

<b>CRITERIOS</b>	<b>CLARIDAD</b>	<b>SIGNIFICACIÓN</b>	<b>ADECUACIÓN</b>
Media global	3,51	3,53	3,50

Gráfica 4.1.  
*Medias globales del cuestionario.*



Teniendo en cuenta que la puntuación máxima es de 4, las medias obtenidas en la totalidad del cuestionario reflejan un alto grado de precisión en la redacción de los ítems (3,51), al igual que un elevado nivel de

relevancia (3,53) y adecuación en cuanto a la temática a evaluar (3,50).

A continuación se exponen los resultados obtenidos, partiendo de lo global (cuestionario) a lo particular (ítem), siguiendo la distribución de dimensiones y de ítems establecida en el cuestionario, en el que aparecen en primer lugar, las variables situacionales o dependientes del estudio y en segundo lugar, las variables independientes.

<b>INDICADORES</b>	<b>DIMENSIONES</b>
DEPENDIENTES	PI. Situación de la convivencia.
	PII. Tipo de conflictos y frecuencia.
	PIII. Factores.
	PIV. Consecuencias.
	PV. Medidas educativas de centro.
	PVI. Estrategias docentes.
	PVII. Competencias docentes.
	PVIII. Necesidades formativas.
INDEPENDIENTES	PIX. Formación recibida.
	PX. Oferta de programas.
	PXI. Necesidades formativas.
	PXII. Utilidad de la formación.
	PXIII. Causa de demandas de formación.
	PXIV. Modalidad de formación.
	PXV. Duración de cursos.

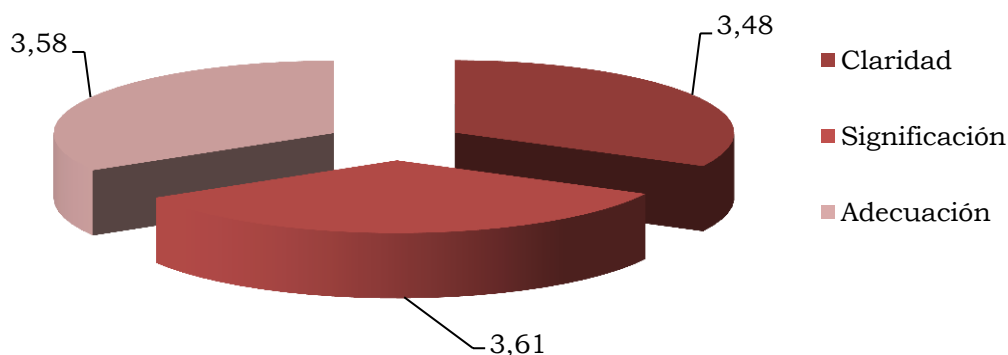
#### *4.4.2.1. Resultados de la valoración interjueces a las variables dependientes.*

En la tabla y gráfica, mostradas a continuación (tabla 4.3 y gráfica 4.2), se exponen las medias obtenidas para la totalidad de cuestiones que hacen referencia a las variables dependientes en el cuestionario, y que concretamente están enumeradas del I al VIII.

Tabla 4.3.  
*Medias globales de variables dependientes.*

<b>CRITERIOS</b>	<b>CLARIDAD</b>	<b>SIGNIFICACIÓN</b>	<b>ADECUACIÓN</b>
Media global	3,48	3,61	3,58

Gráfica 4.2.  
Medias globales de las variables dependientes.



En lo que respecta a las variables situacionales del cuestionario, los datos ponen de manifiesto, un nivel medio de significación de los ítems de 3,61 sobre cuatro, lo que implica la presencia de ítems suficientemente expresivos y reveladores en relación al tema objeto de la investigación. De igual manera, se confirma que existe congruencia en los ítems establecidos en las diferentes dimensiones, pues la media de la valoración de los jueces en la totalidad de los ítems que hacen referencia al objeto de estudio asciende a 3,58. Por último, de los tres criterios de valoración contemplados, el que ha obtenido una menor puntuación media ha sido la claridad con la que se expresan y redactan los ítems. No obstante, se trata de un valor de 3,48 que se sitúa a mitad de camino entre bastante y muy clarificador.

Tras los datos globales, se hace necesario el estudio de la valoración que realizan los jueces respecto a las dimensiones planteadas en el cuestionario sobre convivencia escolar y formación del profesorado. En la tabla 4.4 se muestran las medias obtenidas en claridad, significación y adecuación, por dimensiones.

Tabla 4.4.  
Medias globales de variables dependientes por dimensiones.

DIMENSIONES	CRITERIOS			MEDIA GLOBAL
	Claridad	Significación	Adecuación	
PI. Situación de la convivencia.	3,12	3,48	3,37	3,32
PII. Tipo de conflictos y frecuencia.	3,6	3,75	3,69	3,68
PIII. Factores.	3,41	3,54	3,53	3,49
PIV. Consecuencias.	3,29	3,52	3,44	3,41
PV. Medidas educativas de centro.	3,6	3,67	3,63	3,63
PVI. Estrategias docentes.	3,62	3,67	3,67	3,65

PVII. Competencias docentes.	3,59	3,63	3,66	3,62
PVIII. Necesidades formativas.	3,49	3,59	3,59	3,55

Un análisis vertical permite discernir las dimensiones más valoradas en claridad, como la PVI, relacionada con las estrategias de los docentes para la gestión de la convivencia (3,62), PII asociada al tipo de conflictos y frecuencia con la que se producen (3,6) y PV ligada a las medidas educativas de centro (3,6). Por el contrario, aquellas que han obtenido una media menor en claridad, y se aproximan más al valor “bastante claros”, son la PI, relacionada con la situación de la convivencia en los centros educativos (3,12) y PVI vinculada a los efectos que se derivan de los problemas de convivencia (3,29).

Igualmente, se puede comprobar el elevado nivel medio de significación otorgado por los jueces en el proceso evaluativo, especialmente en la dimensión PII (3,75), observando un modesto descenso valorativo en la PI (3,48). En ambos casos, las valoraciones estarían ubicadas entre los criterios (3 = bastante significativo) y (4 = muy significativo).

Las dimensiones que muestran un mayor nivel de adecuación son la PII (3,69), y la PVI (3,67). En contraste, la menos valorada es la dimensión PI, relaciona con el estado de las relaciones (3,37), y se aproxima al criterio (3 = bastante adecuado).

Finalmente, y desde una perspectiva global, se puede comprobar que la dimensión menos valorada es la PI (3,32), mientras que la dimensión más valorada por los jueces ha sido la PII (3,68).

Para un mayor nivel de concreción, se hace necesario el estudio individual por dimensiones. En primer lugar, se contempla la dimensión que hace referencia a diversas percepciones sobre la situación de la convivencia escolar. En la tabla 4.5 se recogen las medias obtenidas en cada uno de los ítems que componen esta dimensión, tanto en claridad, significación como adecuación, siendo el total de nueve ítems.

Tabla 4.5.

*Medias globales de la dimensión 1 “Situación de la convivencia”.*

SITUACIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	CRITERIOS			MEDIA GLOBAL HORIZONTAL
	Claridad	Significación	Adecuación	
PI1. Se promueve el desarrollo de valores (solidaridad, tolerancia, respeto, cooperación, igualdad...), así como habilidades de socialización.	3,00	3,71	3,59	3,43
PI2. Es necesario un mayor conocimiento de la normativa que regula la convivencia escolar	3,53	3,41	3,47	3,47
PI3. Existe inseguridad y desmotivación en el equipo docente.	2,94	3,00	2,94	2,96
PI4. Es necesario una mayor implicación y participación familiar en el proceso educativo y en iniciativas del centro escolar.	3,44	3,88	3,76	3,69
PI5. Existe un alto porcentaje de docentes que apoyan su ejercicio profesional en el modelo de autoridad moral.	2,35	3,06	2,94	2,78
PI6. Se originan dificultades comunicativas y relacionales entre los miembros de la comunidad educativa.	3,71	3,76	3,71	3,72
PI7. Existe un alto grado de comprensión de los fenómenos adolescentes y su desarrollo.	3,06	3,59	3,35	3,33
PI8. Se práctica una pedagógica basada en el trabajo en equipo, para favorecer las relaciones entre los miembros de la comunidad.	2,94	3,53	3,41	3,29
PI9. Desde la comunidad educativa se promueven iniciativas como: cursos formativos teóricos y prácticos; ponencias por expertos; seminarios; encuentros entre profesores de diferentes tipos de centros; encuentros entre profesores, familias y alumnos; grupos de trabajo colaborativo, etc.)	3,13	3,38	3,19	3,23
Media global	3,12	3,48	3,37	3,32

Globalmente podemos señalar que de los tres criterios contemplados en la evaluación, esta dimensión presenta una media más baja en claridad (3,12), obteniéndose un valor medio máximo (3,71), para el ítem PI6 que hace referencia a la existencia de dificultades comunicativas en el contexto educativo, y un valor medio mínimo (2,35) para el ítem PI5 relacionado con el modelo de autoridad en el que se apoya el profesorado.

Respecto al criterio de relevancia, se puede comprobar que los ítems que presentan una mayor valoración son: el PI6 (3,76) y el PI4 (3,88), mientras que el ítem menos valorado es el PI3 (3,00) asociado a la inseguridad y desmotivación en el equipo docente, situándose en el valor (3 = bastante significativo).

Por último, y en cuanto al criterio de adecuación, el ítem que presenta el máximo valor medio es el PI4 (3,76), asociado a la implicación familiar en el contexto educativo, mientras que los ítems PI3 y PI5 con el (2,94) se sitúan entre las valoraciones más bajas.

Un análisis horizontal muestra el ítem más valorado es el PI6 (3,72), mientras que el menos valorado es el PI5 con una estimación del (2,78).

En la tabla 4.6, se muestran las medias globales de los ítems que corresponden a la dimensión relacionada con los tipos de conflictos que se suceden en las instituciones educativas y la frecuencia con la que se producen.

Tabla 4.6.  
*Medias globales de la dimensión 2 "Tipo de conflictos y frecuencia".*

TIPO DE CONFLICTOS Y FRECUENCIA	CRITERIOS			MEDIA GLOBAL HORIZONTAL
	Claridad	Significación	Adecuación	
PII1. Deterioro del centro y sus instalaciones.	3,69	3,24	3,35	3,42
PII2. Posesión y uso de armas en el centro educativo.	3,71	3,59	3,18	3,49
PII3. Posesión y consumo de sustancias psicotrópicas y/o estupefacientes (drogas legales o ilegales).	3,76	3,71	3,53	3,66
PII4. Agresiones físicas indirectas (Hurto de materiales del centro, deterioro de la propiedad ajena, esconder útiles escolares a compañeros).	3,47	3,82	3,82	3,70
PII5. Agresiones físicas directas, leves entre alumnos y alumno-profesor (empujones en la fila, golpes de mano...).	3,53	3,88	3,82	3,74
PII6. Agresiones físicas directas de	3,76	3,94	3,88	3,86

máxima gravedad entre alumnos y alumno-profesor (puñetazos, patadas, lanzamiento de piedras...).				
PII7. Agresiones verbales entre alumnos y alumno-profesor (Injurias, insultos, amenazas, ofensas, vejaciones o humillaciones...).	3,71	3,94	3,88	3,84
PII8. Exclusión social y discriminación por razón de sexo, etnia, nivel académico, resultados académicos, etc....	3,53	3,94	3,88	3,78
PII9. Acoso sexual.	3,65	3,88	3,94	3,82
PII10 Abuso de autoridad por parte del docente.	3,71	3,94	3,94	3,86
PII11. Conflictos de rendimiento (desinterés, aburrimiento, desmotivación) que derivan en situaciones de malestar, alterando el proceso de enseñanza aprendizaje.	3,35	3,71	3,59	3,55
PII12. Otras situaciones relevantes o significativas	3,33	3,44	3,44	3,40
Media global	3,6	3,75	3,69	3,68

De forma global, una lectura horizontal de los datos, evidencia que con un (3,86) los ítems más valorados de esta dimensión son: el PII6, relacionado con las agresiones físicas de máxima gravedad, y el PII10, con el abuso de autoridad por parte del docente. Por el contrario, con un 3,42, el ítem menos valorado es el PII1, relacionado el deterioro del centro y sus instalaciones, que a pesar de estar claramente formulado, la media respecto a la significación y adecuación se encuentran próximos a 3. Por otra parte, el ítem menos claro y significativo ha sido el PII11, relacionado con los conflictos de rendimiento, y el menos adecuado el PII2, asociado al uso de armas. Todos ellos requieren de modificaciones.

Más específicamente, atendiendo al criterio de claridad, el ítem mejor valorado por los jueces ha sido el relacionado con las agresiones físicas (PII6). Por otra parte, son varios los ítems que señalan los jueces como significativos para este estudio, concretamente sobresalen el PII6 referido a las agresiones físicas, el PII7 que hace mención a las agresiones verbales entre alumnos y alumno-profesor, el PII8 relacionado con la exclusión social, y el PII10 que destaca el abuso de la autoridad por parte del profesor.

Además, consideran que los ítems que muestran un mayor nivel de adecuación son el PIII9 relacionado con el acoso sexual, y el PIII10.

La tabla 4.7 que se muestra a continuación, recoge las medias globales para cada uno de los ítems de la dimensión que hace referencia a los posibles factores considerados instigadores de conflictos escolares.

Tabla 4.7.  
*Medias globales de la dimensión 3 "Factores".*

FACTORES	CRITERIOS			MEDIA GLOBAL HORIZONTAL
	Claridad	Significación	Adecuación	
PIII1. Infravaloración de la normativa que regula la convivencia en el aula y en el centro escolar.	3,53	3,65	3,71	3,63
PIII2. La escasez de formación especializada sobre convivencia escolar y gestión de conflictos.	3,76	3,76	3,76	3,76
PIII3. Carencia de un sistema disciplinario predeterminado.	3,35	3,29	3,41	3,35
PIII4. Escasa coordinación entre institución escolar, familia y sociedad.	3,82	3,88	3,82	3,84
PIII5. Falta de coordinación entre docente.	3,47	3,53	3,53	3,51
PIII6. El centro no propone respuestas adecuadas que ayuden a respaldar a las víctimas de violencia escolar.	3,53	3,65	3,65	3,61
PIII7. La influencia que ejerce el entorno social y los medios de comunicación en los menores.	3,35	3,65	3,76	3,58
PIII8. Ambiente violento en el entorno comunitario próximo a los menores, con presencia de bandas juveniles.	3,59	3,65	3,59	3,61
PIII9. Factores culturales (Lucha por el poder, competitividad y rivalidad, desintegración de principios...).	2,76	3,29	3,18	3,07
PIII10. Alto grado de permisividad de los adultos a menores ante ciertos hechos diarios contraproducentes para la convivencia, como insultos, rechazo o peleas.	3,18	3,59	3,53	3,43
PIII11. Ausencia o infravaloración de normas de convivencia en el entorno familiar.	3,53	3,71	3,65	3,63
PIII12. Convivencia en un ambiente familiar influenciado por problemas sociales.	3,35	3,53	3,59	3,49
PIII13. Insuficiente implicación y	3,59	3,71	3,65	3,65



participación familiar en el desarrollo educativo del menor.				
PIII14. Características individuales de los menores (edad, género, timidez, extraversión...).	3,38	3,38	3,31	3,35
PIII15. Características físicas de los menores (obesidad, fisionomía facial, discapacidad física...).	3,31	3,00	2,94	3,03
PIII16. Carencia de habilidades sociales.	3,12	3,50	3,44	3,35
PIII17. Otros factores significativos o relevantes	3,33	3,33	3,44	3,36
Media global	3,41	3,54	3,53	3,49

De forma global, los ítems que presenta un valor medio más elevado en esta dimensión, son el PIII4 (3,84), relacionado con la insuficiente coordinación entre institución escolar, familia y sociedad, y el PIII2 (3,76) con la escasez de formación docente sobre convivencia escolar. Sin embargo, los ítems que presentan un valor medio mínimo son el PIII15 (3,03) vinculado a las características físicas de los menores y el PIII9 (3,07) relacionado con factores culturales.

Verticalmente se puede comprobar que el criterio que obtiene menor valoración global, es el de claridad (3.41), obteniendo un valor medio máximo de 3,82 para el ítem PIII4, y de 2,76 para el ítem PIII9. El ítem PIII4 muestra las valoraciones más elevadas para los criterios de significación (3,88) y adecuación (3,82). Por el contrario, el ítem PIII15 presenta las valoraciones más bajas en significación (3,00) y adecuación (2,94), aunque se sitúa entre los criterios (2 = adecuado/significativo) y (3 = bastante adecuado/significativo).

A continuación en la tabla 4.8 se muestran los datos de los ítems de otra de las dimensiones adheridas a las variables situacionales, concretamente la que hace alusión a las consecuencias de los conflictos escolares.

Tabla 4.8.  
Medias globales de la dimensión 4 “Consecuencias”.

CONSECUENCIAS	CRITERIOS			MEDIA GLOBAL HORIZONTAL
	Claridad	Significación	Adecuación	
PIV1. Incremento de menores con problemas psico-sociales (capacidades de reconocimiento social y dificultades de inclusión, diversidad y multiculturalidad, escaso desarrollo de habilidades sociales y valores...).	2,94	3,50	3,38	3,27
PIV2. Aumento de la desconfianza entre los miembros de la comunidad educativa.	3,44	3,31	3,31	3,35
PIV3. Intensificación de un ambiente opresivo que inhabilita el diálogo entre los miembros del centro escolar.	2,75	3,31	3,13	3,06
PIV4. Deterioro de las instalaciones y del centro.	3,63	3,50	3,50	3,54
PIV5. Creación e incremento de espacios idóneos para la agresión-victimización (aula, rincones del patio, aseos...).	3,31	3,44	3,31	3,35
PIV6. Incremento de una imagen negativista de la escuela.	2,88	3,31	3,13	3,10
PIV7. Alto grado de inseguridad en el centro escolar.	3,38	3,69	3,69	3,58
PIV8. Pérdida de autoestima tanto en el agresor como en la víctima.	3,00	3,44	3,38	3,27
PIV9. Incremento de problemas relacionales entre familia-escuela.	3,67	3,80	3,73	3,7
PIV10. Descenso del rendimiento académico del alumnado, traducido en un empobrecimiento de los resultados escolares.	3,44	3,75	3,62	3,60
PIV11. Aumento de la desmotivación del alumnado por asistir al centro escolar, e incremento del abandono escolar.	3,44	3,69	3,63	3,58
PIV12. Incremento de bajas laborales y traslados de centro.	3,38	3,56	3,44	3,46
PIV13. Desmotivación de docentes y directivos, y disminución de su compromiso con la escuela y las ganas de trabajar.	3,44	3,62	3,62	3,56
PIV14. Otras consecuencias relevantes o significativas.	3,30	3,40	3,30	3,33
Media global	3,29	3,52	3,44	3,41

Los datos resultantes de esta tabla, permiten, desde un análisis horizontal, resaltar el ítem PIV10, relacionado con el descenso del rendimiento académico del alumnado, como el más valorado en esta dimensión (3,60), frente al menos valorado PIV3 (3,06), vinculado a un

ambiente opresivo que inhabilite el diálogo entre los miembros del centro escolar.

Un análisis vertical, nos muestra, que el criterio que ha obtenido una media global menor, ha sido claridad (3,29), pudiendo subrayar el ítem PIV9 relacionado con el incremento de los problemas relacionales entre familia-escuela, como el más valorados, (3,67), mientras que los ítems menos valorados son el PIV3 (2,75), el PIV6 (2,88) y el PIV1 (2,94). Estos datos ponen de manifiesto el carácter complejo y confuso de su composición gramatical.

En lo referente al criterio de significación, el ítem que ha alcanzado el máximo valor ha sido el PIV9 (3,73). Por el contrario los ítems menos valorados con un 3,31, han sido el PIV2, relacionado con el aumento de la desconfianza, el PIV3 asociado a la intensificación de un ambiente opresivo, y el PIV6 vinculado al incremento de una imagen negativista de la escuela.

Finalmente el ítem PIV9, ha sido el más valorado en adecuación (3,73), mientras que los ítems menos valorados han sido el PIV3 y PIV6, con un valor medio mínimo de (3,13), que se sitúa más próximo al valor (3 = bastante adecuado).

La tabla 4.9 que se muestra a continuación, presenta las medias globales recogidas para la dimensión relacionada con las medidas educativas que se llevan a cabo desde el centro educativo y que afectan a todos los miembros de la comunidad educativa.

Tabla 4.9.  
*Medias globales de la dimensión 5 "Medidas educativas de centro".*

MEDIDAS EDUCATIVAS DE CENTRO	CRITERIOS			MEDIA GLOBAL HORIZONTAL
	Claridad	Significación	Adecuación	
PV1. Plan de acción tutorial, mediante la atención individualizada al alumnado.	3,76	3,94	3,80	3,83
PV2. Disposición de un protocolo de acoso o bullying.	3,76	3,88	3,82	3,82
PV3. Elaboración y aplicación del	3,59	3,88	3,88	3,78

plan de convivencia, que recoja un reglamento de régimen interno común a todos los docentes.				
PV4. Reorganización de espacios y tiempos para prevenir conflictos escolares y mejorar la convivencia escolar.	3,41	3,65	3,59	3,55
PV5. Colaboración con otras entidades locales en actividades educativas y de convivencia.	3,76	3,65	3,65	3,68
PV6. Programas de formación especializada en convivencia escolar y resolución de conflictos, destinados a la comunidad educativa.	3,88	3,88	3,94	3,9
PV7. Campañas de sensibilización y conciencia de los efectos y consecuencias de los problemas de convivencia, dirigidos a la comunidad educativa en general.	3,76	3,59	3,59	3,64
PV8. Plan educativo basado en la Igualdad de sexos.	3,82	3,59	3,53	3,62
PV9. Creación de canales de comunicación familia-escuela.	3,71	3,94	3,88	3,84
PV10. Creación de canales de comunicación escuela-alumno	3,59	3,71	3,71	3,67
PV11. Propuestas formativas destinadas a las familias, enfocadas a la mejora de la convivencia escolar y a la implicación en el aprendizaje escolar de los menores (Programas, actividades de puertas abiertas, escuela de padres...)	3,47	3,47	3,47	3,47
PV12. Actuaciones destinadas a reforzar la autoridad docente.	3,24	3,18	3,12	3,18
PV13. Actuaciones dirigidas a fortalecer y favorecer la motivación docente.	3,35	3,65	3,47	3,49
PV14. Otras medidas educativas relevantes o significativas.	3,30	3,30	3,30	3,30
Media global	3,6	3,67	3,63	3,63

Del total de ítems que componen esta dimensión, se puede comprobar que el más valorado (3,9) es el PV6, relacionado con los programas de formación sobre convivencia escolar destinados a la comunidad educativa, mientras que el menos valorado (3,18) es el PV12, asociado a las actuaciones para reforzar la autoridad docente.

De los tres criterios de evaluación, el de significación es el que obtiene la media global más elevada (3,67). El ítem menos valorado (3,18) ha sido el PV12, mientras que los ítems que obtienen los valores más elevados (3,94),

son el PV1, relacionados con los planes de acción tutorial, y el PV9, asociado la creación de canales de comunicación familia-escuela. Estos datos nos permiten comprobar el elevado nivel de significación otorgado, con valoraciones cercanas al máximo (4 = muy significativo).

En cuanto al criterio de adecuación, el ítem PV6 es el más valorado (3,94), con un valor cercano el máximo valor añadido (4 = muy adecuado), mientras que el PV12, es el ítem que presenta el valor más bajo (3,12).

El criterio de claridad, es el que ha conseguido una media global más baja, y en él se puede diferenciar el ítem más valorado PV6 (3,88), del menos valorado PV12 (3,24).

La tabla 4.10 que se presenta a continuación, muestra las medias globales referentes a la dimensión 6 asociada a las estrategias del docente para la gestión de la convivencia.

Tabla 4.10.  
*Medias globales de la dimensión 6 “Estrategias docentes”.*

ESTRATEGIAS DOCENTES	CRITERIOS			MEDIA GLOBAL HORIZONTAL
	Claridad	Significación	Adecuación	
PVI1. Establecer normas efectivas de convivencia.	3,65	3,71	3,65	3,67
PVI2. Fomentar la motivación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	3,88	3,82	3,76	3,82
PVI3. Transmitir al alumno técnicas de resolución, que le permita visualizar el conflicto como una ocasión de formación y crecimiento personal.	3,47	3,65	3,76	3,62
PVI4. Practicar la educación socio-emocional, mediante el desarrollo de habilidades sociales y de convivencia (fomentar la empatía y la inteligencia emocional).	3,53	3,88	3,76	3,72
PVI5. Mejorar la autoestima y el autoconcepto en el alumnado.	3,76	3,82	3,82	3,8
PVI6. Reforzar la autoridad docente como mecanismo de prevención de conflictos en el aula.	3,56	3,44	3,31	3,43
PVI7. Incrementar la participación del alumnado en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos, donde el docente adquiera el papel de mediador.	3,76	3,88	3,82	3,82

PVI8. Ser agentes favorecedores del buen clima de aula, mediante actitudes y comportamientos democrático-asertivos.	3,47	3,88	3,76	3,70
PVI9. Aplicar nuevas estrategias metodológicas que ayuden a mejorar las relaciones interpersonales (Trabajo cooperativo o en equipo, rol-playing, dramatización...).	3,71	3,71	3,65	3,69
PVI10. Mantener el control y la disciplina de aula, detectando subgrupos perturbadores y reconduciendo su actitud.	3,76	3,47	3,59	3,60
PVI11. Recurrir a la cooperación como fórmula para promover la cohesión de grupo.	3,65	3,59	3,76	3,66
PVI12. Trabajar la convivencia desde la acción tutorial.	3,53	3,47	3,59	3,53
PVI13. Otras estrategias relevantes o significativas:	3,33	3,33	3,44	3,36
Media global	3,62	3,67	3,67	3,65

Un estudio horizontal de los datos presentados en esta tabla, pone de manifiesto que los ítems PVI2, relacionado con las medidas destinadas a fomentar la motivación del alumnado, y PVI7, asociado al incremento de la participación del educando en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos, son los más valorados de esta dimensión (3,82), mientras que el menos valorado (3,43), es el PVI6, orientado a reforzar la autoridad docente como mecanismo de prevención de conflictos en el aula.

Verticalmente se observa que los criterios de adecuación y significación, han obtenido una media global máxima de 3.67. El ítem que ha alcanzado una menor valoración en adecuación (3,31) es el PVI6, mientras que los más valorados son el PVI5 relacionado con la mejora de la autoestima y autoconcepto del alumnado, y el PVI7, con una puntuación de 3,82.

En lo que representa al criterio de significación, los ítems más valorados (3,88) son los asociados a medidas que favorezcan la práctica de la educación socio-emocional (PVI4), el incremento de la participación del alumnado en la toma de decisiones (PVI7) y todas aquellas donde el profesor adquiere el papel de agente favorecedor del buen clima de aula (PVI8). El

ítem que obtiene el mínimo valor de significación es el PVI6, que con el 3,44, se sitúa entre (3 = bastante significativo) y (4 = muy significativo).

El ítem que presenta el máximo valor medio en claridad (3,88) es el PVI2, mientras que los ítems PVI3 y PVI8 representan las valoraciones más bajas otorgadas por los jueces (3.47).

La dimensión que se presenta a continuación, está compuesta por 15 ítems, y muestra uno de los componentes esenciales del cuestionario, asociado a las competencias del docente para la prevención y gestión de la convivencia escolar (Tabla 4.11).

Tabla 4.11.  
*Medias globales de la dimensión 7 “Competencias docentes”.*

<b>COMPETENCIAS DOCENTES</b>	<b>CRITERIOS</b>			<b>MEDIA GLOBAL HORIZONTAL</b>
	Claridad	Significación	Adecuación	
PVII1. Conocer las principales causas, factores y efectos que derivan en conflictos escolares.	3,82	3,88	3,94	3,88
PVII2. Profundizar en conceptos como prejuicios, discriminación social, violencia directa o agresividad, violencia estructural, violencia cultural, etc.	3,71	3,53	3,71	3,65
PVII3. Conocer el reglamento interno del centro que rige la convivencia escolar (Plan de convivencia, Plan de régimen interno, normativa de aula).	3,53	3,47	3,59	3,53
PVII4. Información sobre el alumnado y su contexto social.	3,82	3,88	3,88	3,86
PVII5. Estrategias de afrontamiento y resolución de conflictos en el ámbito educativo (mediación, negociación, asertividad, aprendizaje cooperativo, educación emocional...).	3,71	3,88	3,82	3,80
PVII6. Aplicación de recursos y técnicas de mejora de la convivencia, como el trabajo en grupos, la dramatización, el trabajo cooperativo, el rol-playing, etc.	3,88	3,88	3,82	3,86
PVII7. Técnicas para favorecer la participación de los educandos en la elaboración de normas que rijan la convivencia en el aula.	3,71	3,76	3,71	3,72
PVII8. Habilidades sociales y actitudes como la empatía, escucha activa, asertividad, dialogo,	3,53	3,71	3,65	3,63

autoridad moral, etc.				
PVII9. Actitud crítica ante su ética profesional, práctica docente y ante situaciones que se puedan presentar a lo largo de su carrera y profesional.	3,35	3,41	3,35	3,36
PVII10. Actitud favorecedora de la creatividad, innovación e implicación en la gestión de la convivencia.	3,53	3,53	3,53	3,53
PVII11. Actitud positiva que ayude a la consolidación del liderazgo docente.	3,47	3,47	3,41	3,45
PVII12. Habilidades de percepción y expresión de emociones.	3,59	3,59	3,65	3,61
PVII13 Estrategias técnicas que faciliten la comprensión emocional.	3,53	3,71	3,76	3,66
PVII14. Habilidades de regulación emocional.	3,35	3,47	3,53	3,45
PVII15. Otras áreas o competencias relevantes o significativas.	3,30	3,30	3,50	3,36
Media global	3,59	3,63	3,66	3,63

Los datos recogidos en la tabla, ponen de manifiesto con un 3,88, que el ítem más valorado de esta dimensión es el PVII1, vinculado a conocer las principales causas, factores y efectos que derivan en conflictos escolares, y con un 3,86 el PVII4 asociado a poseer información sobre el alumnado y su contexto social, y el PVII6 relacionado con la aplicación de recursos y técnicas grupales. Por el contrario, los ítems que han obtenido una media global mínima (3,36) son el PVII8, relacionado con las habilidades sociales y actitudes, y el PVII9, asociado a competencias actitudinales de los docentes.

Un análisis global, permite comprobar que de los tres criterios, la adecuación obtiene una media global más elevada (3.66), consiguiendo un valor medio máximo de 3,94 para el ítem PVII1, y un valor medio mínimo de 3,35 para el ítem PVII9.

En cuanto al criterio de significación, los ítems PVII1, PVII4, PVII5 y PVII6, con un valor de 3,88, se sitúan entre los más valorados, situándose más próximo al máximo valor (4 = muy significativo).



Por el contrario, el ítem que ha recogido una media global máxima en claridad, es el PVII6, relacionado con la aplicación de recursos y técnicas de mejora de la convivencia, con un valor de (3.88) próximo al máximo valor establecido (4 = muy claro).

El ítem que ha alcanzado una media global máxima en claridad (3,88) ha sido el PVII6, mientras que los ítems que han obtenido el valor más bajo (3,35), corresponden al PVII9 y el PVII14, relacionado con las habilidades que regulan las emociones. Estos datos no indican necesariamente problemas relevantes en la redacción de los ítems, pues la media se sitúa entre (3 = bastante claro) y (4 = muy claro).

La tabla 4.12 que se muestra a continuación, recoge las medias globales obtenidas en cada uno de los ítems de la última dimensión anexada a las variables situaciones, referente a las necesidades formativas del profesorado sobre convivencia escolar.

Tabla 4.12.

*Medias globales de la dimensión 8 "Necesidades formativas".*

NECESIDADES FORMATIVAS	CRITERIOS			MEDIA GLOBAL HORIZONTAL
	Claridad	Significación	Adecuación	
PVIII1. Definición y diferenciación de conceptos como violencia, conflicto, convivencia.	3,82	3,65	3,76	3,74
PVIII2. Papel que desempeñan los diferentes actores escolares en el desarrollo de la convivencia (familia, equipo directivo, barrio, grupo de amigos...).	3,53	3,65	3,76	3,64
PVIII3. Modelo de la escuela democrática.	3,12	3,76	3,76	3,54
PVIII4. Normativa reguladora de la convivencia a nivel de centro y de aula.	3,53	3,47	3,53	3,51
PVIII5. Causas y factores instigadores de conflictos escolares.	3,59	3,82	3,82	3,74
PVIII6. Estrategias técnicas para la resolución de conflictos: El conflicto; tipos; lugares donde se producen; gravedad de los mismos; elementos y estilos de enfrentamiento basados en modelos alternativos (Juicio, arbitraje, mediación, conciliación, consenso, aprendizaje colaborativo, rol-	3,18	3,82	3,76	3,58

playing, dramatización).				
PVIII7 .Habilidades comunicativas, procesos y estilos de comunicación, obstáculos y estimuladores de la comunicación.	3,47	3,71	3,65	3,61
PVIII8.Estrategias para identificar y conocer los fenómenos afectivos (emociones, sentimientos, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales, tipo de emociones, naturaleza de la inteligencia emocional).	3,35	3,59	3,53	3,49
PVIII9. Habilidades para dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de una forma eficaz	3,59	3,65	3,53	3,59
PVIII10. Estrategias para el diseño, desarrollo y evaluación de programas de mejora para la convivencia escolar.	3,59	3,71	3,47	3,59
PVIII11. Habilidades que favorezcan el trabajo cooperativo entre el equipo interdisciplinar.	3,76	3,65	3,59	3,66
PVIII12. Ideas y pautas para la elaboración del plan interno de actuación.	3,12	2,82	2,94	2,96
PVIII13. Estrategias técnicas de organización escolar y participación de los sectores de la comunidad educativa.	3,53	3,38	3,44	3,45
PVIII14. Otras áreas y contenidos relevantes y significativos.	3,67	3,67	3,67	3,67
Media global	3,49	3,59	3,59	3,56

Un análisis vertical, determina que de los tres criterios previamente establecidos, la adecuación y significación, ha obtenido una media global más elevada (3.59).

En el criterio de significación los ítems más valorado con un 3,82 son el PVIII5, relacionado con las causas y factores de conflictos escolares y el PVIII6, asociado a las estrategias y técnicas para la resolución de conflictos, mientras que el menos valorado (2.82) es el PVIII12, ligado a las pautas para la elaboración del plan interno de actuación.

Lo mismo sucede con el criterio de adecuación, donde el nivel medio máximo se encuentra en el ítem PVIII5 (3.82), y el nivel medio mínimo en el PVIII12 (2.94).

En el criterio de claridad, el ítem PVIII1, asociado a necesidades formativas que permitan conocer y diferenciar entre violencia, conflicto y convivencia, es el más valorado (3,82). Las valoraciones más bajas pertenecen a los ítems PVIII3 y PVIII12 (3.12), y PVIII6 (3.18), datos que se sitúan entre los criterios (3 = bastante claro) y (4 = muy claro).

Finalmente, un análisis horizontal permite discernir entre el ítem menos valorado de esta dimensión (PVIII12), con una media global de 2.96, y los más valorados (PVIII1), y (PVIII5), con una media global de 3.74.

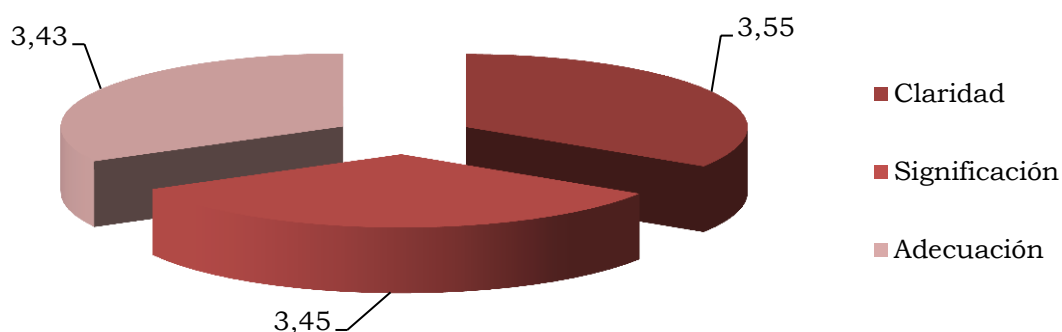
#### *4.4.2.2. Resultados de la valoración interjueces a las variables independientes.*

En este apartado se recogen las medias globales obtenidas del proceso valorativo, sujetas a las variables independientes o predictoras, que engloban desde las dimensiones relacionadas con la formación docente, la oferta de programas, necesidades formativas, utilidad de la formación, causas de demandas formativas, modalidades de formación y duración de cursos formativos. A continuación se muestran los datos generales en la siguiente (Tabla 4.13) y (Gráfica 4.3).

Tabla 4.13.  
*Medias globales de variables independientes.*

<b>CRITERIOS</b>	<b>CLARIDAD</b>	<b>SIGNIFICACIÓN</b>	<b>ADECUACIÓN</b>
Media global	3,55	3,45	3,43

Gráfica 4.3.  
*Medias globales de variables independientes.*



Los resultados muestran el elevado carácter de claridad (3,55), relevancia (3,45) y coherencia (3,43), implicando la presencia de ítems suficientemente nítidos en su enunciado, trascendentales con cada dimensión y convenientes con la finalidad de la investigación.

De los tres criterios contemplados, el menos valorado, con un nivel medio global de (3,43) es el principio de adecuación, situándose entre los criterios (3 = bastante adecuado) y (4 = muy adecuado), y pone de manifiesto la correlación existente entre los ítems establecidos en las diferentes dimensiones.

Partiendo de los datos globales, y para una mayor concreción, se realiza un análisis de las dimensiones asociadas a las variables independientes. En la tabla 4.14 se muestran las medias obtenidas de cada una de las dimensiones por criterios de claridad, significación y adecuación.

Tabla 4.14.  
*Medias globales de variables independientes por dimensiones.*

DIMENSIONES	CRITERIOS			MEDIA GLOBAL HORIZONTAL
	Claridad	Significación	Adecuación	
PIX. Formación recibida.	3,76	3,59	3,76	3,70
PX. Oferta de programas.	3,58	3,57	3,60	3,58
PXI. Necesidades formativas.	3,25	3,50	3,50	3,41
PXII. Utilidad de la formación.	3,29	3,65	3,35	3,43
PXIII. Causa de demandas de formación.	3,62	2,49	3,47	3,19
PXIV. Modalidad de formación.	3,47	3,33	3,33	3,37
PXV. Duración de cursos.	3,57	3,21	3,14	3,30

Un análisis horizontal permite comprobar que la dimensión más valorada es la PIX, relacionada con la formación recibida por el profesorado sobre convivencia escolar (3,70), mientras que la menos valorada es la PXIII, asociada a las causas por las que el profesorado demanda formación especializada sobre convivencia y conflictos escolar (3,19).

Las dimensiones que han obtenido las medias globales más elevadas en claridad son: la PIX (3,76) y PXIII (3,62), situándose cercanas al valor máximo de los criterios de respuesta (4 = Muy claro). Sin embargo, las que

han alcanzado una media menor en claridad, son la PXII (3,29) relacionada con la utilidad de la formación sobre convivencia y la PXI, asociada a las necesidades formativas del profesorado (3,25).

Por el contrario, la dimensión que adquiere el máximo valor de significación es la PXII (3,65), mientras que la dimensión PXIII obtiene el valor más bajo (2,49), y se sitúa entre los criterios (2 = poco significativo) y (3 = bastante significativo).

Las dimensiones más valoradas por los jueces en cuanto al criterio de adecuación, corresponden a la PIX (3,76), y la PX (3,60) asociada a la procedencia de los programas formativos en los que hasta el momento ha participado el profesorado. Por el contrario, la dimensión menos valorada (3,14) es la PXV, vinculada a la duración de los cursos de formación sobre convivencia.

Para una mayor precisión, se formaliza un análisis más específico de cada una de las dimensiones anexadas a las variables independientes. En la tabla 4.15 presentada a continuación, se muestran las medias globales de los ítems recogidos en la dimensión articulada con la formación recibida por el profesorado sobre convivencia escolar.

Tabla 4.15.  
*Medias globales de la dimensión "Formación recibida".*

<b>FORMACIÓN RECIBIDA</b>	<b>CRITERIOS</b>			<b>MEDIA GLOBAL HORIZONTAL</b>
	Claridad	Significación	Adecuación	
PIX1. ¿Ha participado alguna vez en cursos, talleres, programas o seminarios formativos, sobre convivencia escolar?	3,76	3,59	3,76	3,70
<b>MEDIA GLOBAL</b>	<b>3,76</b>	<b>3,59</b>	<b>3,76</b>	<b>3,70</b>

Un análisis vertical del ítem PIX1, permite comprobar que las medias globales más elevadas son asignadas a los criterios de claridad y adecuación (3,76), mientras que la valoración más baja se encuentra en el criterio de significación (3,59).

La media global obtenida de los tres criterios contemplados en este estudio (3,70), sitúa a este ítem muy próximo al máximo valor otorgado (4), lo que se traduce en un elevado nivel de claridad, adecuación y significación para la investigación que se lleva a cabo.

El origen de las ofertas de programas formativos sobre convivencia escolar, recibidos por los docentes a lo largo de su práctica docente, es otra de las dimensiones recogidas entre las variables independientes. La tabla 4.16 que se muestra a continuación, presenta las medias generales de ítems que componen esta dimensión.

Tabla 4.16.  
*Medias globales de la dimensión "Oferta de programas".*

<b>OFERTA DE PROGRAMAS</b>	<b>CRITERIOS</b>			<b>MEDIA GLOBAL HORIZONTAL</b>
	Claridad	Significación	Adecuación	
PX1. Mi propio centro	3,67	3,73	3,67	3,69
PX2. Otras instituciones formativas	3,40	3,53	3,67	3,53
PX3. Centro de profesores y recursos	3,67	3,47	3,47	3,53
Media global	3,58	3,57	3,60	3,58

Una visión generalizada, permite subrayar los ítems PX2 relacionado con la oferta de cursos sobre convivencia desde otra institución, y el PX3 ligado a ofertas formativas desde el centro de profesores y recursos, por tratarse de los menos valorados de esta dimensión (3,53), mientras que el PX1 orientado a oferta formativas desde la propia institución, ha obtenido la puntuación más elevada (3,69).

Los ítems que han conseguido las valoraciones más positivas en claridad son el PX1 y PX3 con nivel medio de 3,67, situándose próximo al máximo valor otorgado (4 = muy claro). Por el contrario, el ítem menos estimado ha sido el PX2, que con una puntuación de 3,40, se ubica más cercana del valor (3 = bastante claro).

En cuanto al principio de significación, el ítem que muestra un nivel medio máximo corresponde al PXI (3,73), frente al menos valorado PX3, con una nivel medio de 3,47. En ambos casos, las medias se sitúan entre los criterios (3 = bastante significativo) y (4 = muy significativo).

Finalmente, los jueces han considerado que los ítems PX1 y PX2, son los más adecuados de esta dimensión (3,67), mientras que el menos adecuado es el PX2 (3,40).

La tabla 4.17 que se presenta a continuación, muestra las valoraciones de los ítems recogidos en la dimensión mediante la cual, se intenta conocer si los cursos recibidos por el profesorado, daban respuesta a sus demandas y necesidades formativas en cuanto a convivencia escolar.

Tabla 4.17.

*Medias globales de la dimensión "Necesidades formativas".*

<b>NECESIDADES FORMATIVAS</b>	<b>CRITERIOS</b>			<b>MEDIA GLOBAL HORIZONTAL</b>
	Claridad	Significación	Adecuación	
PXI1. ¿Respondían a mis necesidades y demandas formativas?	3,25	3,50	3,50	3,41
Media global vertical	3,25	3,50	3,50	3,41

El ítem que compone esta dimensión (PXI1), obtiene las medias globales más elevadas en adecuación y significación (3,50), posicionándose entre los valores (3= bastante significativo/adecuado) y (4= muy significativo/adecuado). Por el contrario, se observa una media global mínima para el principio de claridad, que con una puntuación de (3.25) estaría más adyacente al criterio (3 = bastante claro). La media global horizontal de los tres criterios estipulados en el análisis, dan como resultado un valor de 3,41.

La tabla 4.18 que se presenta a continuación recoge los resultados obtenidos de los ítems referentes a la dimensión XII, que hace alusión a la utilidad de la formación especializadas sobre convivencia escolar.

Tabla 4.18.

*Medias globales de la dimensión "Utilidad de la formación".*

UTILIDAD DE LA FORMACIÓN	CRITERIOS			MEDIA GLOBAL HORIZONTAL
	Claridad	Significación	Adecuación	
PXII1. Creo que la formación para la mejora de la convivencia es útil y necesaria para mejorar las relaciones interpersonales y el clima escolar.	3,29	3,65	3,35	3,43
Media global vertical	3,29	3,65	3,35	3,43

Una visión principal de los datos recogidos en la tabla asociada a la utilidad de la formación recibida por el profesorado sobre convivencia, evidencian que el criterio de significación, es el que ha obtenido una media global máxima (3,65), mientras que la media más baja es ostentada por los principios de adecuación (3,35) y claridad (3,29), aproximándose al criterio (3= bastante adecuado/claro).

En la siguiente tabla 4.19, se muestran los datos referidos a cada uno de los ítems relacionados con la dimensión vinculada a las causas de las demandas de formación del profesorado.

Tabla 4.19.

*Medias globales de la dimensión "Causas de demandas de formación".*

CAUSAS DE DEMANDAS DE FORMACIÓN	CRITERIOS			MEDIA GLOBAL HORIZONTAL
	Claridad	Significación	Adecuación	
PXIII1. Obtener el diploma acreditativo	3,60	3,47	3,47	3,51
PXIII2. Promocionarme profesionalmente	3,60	3,47	3,47	3,51
PXIII3. Ayudar a mis alumnos	3,60	3,67	3,67	3,64
PXIII4. Compartir experiencias con otros compañeros	3,80	3,67	3,67	3,71
PXIII5. Alcanzar un buen nivel de conocimientos del tema.	3,80	3,73	3,73	3,75
PXIII6. Placer de estudiar temas novedosos.	3,47	3,20	3,13	3,26
PXIII7. Otras causas significativas o relevantes.	3,50	3,25	3,25	3,33
Media global vertical	3,62	3,49	3,47	3,53

Los jueces con sus evaluaciones han considerado que alcanzar un buen nivel de conocimiento sobre convivencia escolar PXIII5 (3,75), y enriquecerse, compartiendo experiencias personales con otros compañeros PXIII4 (3,71),



son los ítems más valorados de esta dimensión. Sin embargo, los ítems que han obtenido una media global mínima, son el PXIII1 (3,51) ligado a la obtención de un diploma acreditativo, y el PXIII2 (3,51) asociado a la promoción profesional.

Un análisis más detallado, viene a confirmar que de los tres criterios, la adecuación ha obtenido una media global inferior (3,47) a diferencia del criterio de claridad, que presenta la media global más elevada (3,62).

Es precisamente en el criterio de claridad donde se obtienen las medias más elevadas de esta dimensión, concretamente en el ítem PXIII4 y PXIII5, con una estimación de (3,80).

En lo que respecta al principio de adecuación, el ítem que obtiene una mayor valoración es el PXIII5 (3,73), mientras que los menos valorados corresponde al PXIII6 (3,13) relacionado con el deseo de participar en programas formativos sobre convivencia por el hecho de estudiar temas novedosos. En ambos casos, las valoraciones se posicionan entre (3= bastante adecuado) y (4= muy adecuado). Finalmente, los jueces consideran que el ítem más significativo de esta dimensión es el PXIII5 (3,73), y el menos significativo el PXIII6 (3,20).

La tabla 4.20, que se muestra a continuación, recoge las medias globales que los jueces han facilitado en el proceso valorativo, de cada uno de los ítems anexados a la dimensión relacionada con las modalidades de formación que los docentes consideran más apropiadas y adaptadas en función a sus necesidades educativas.

Tabla 4.20.

*Medias globales de la dimensión "Modalidad de formación".*

MODALIDAD DE FORMACIÓN	CRITERIOS			MEDIA GLOBAL HORIZONTAL
	Claridad	Significación	Adecuación	
PXIV1. Presencial	3,47	3,33	3,33	3,37
PXIV2. Mixta	3,47	3,33	3,33	3,37
PXIV3. On line	3,47	3,33	3,33	3,37
Media global	3,47	3,33	3,33	3,37

En la dimensión relacionada con la modalidad de formación, los jueces han determinado que la modalidad presencial (PXIV1), Mixta (PXIV2) y On line (PXIV3) muestran una media más elevada en claridad (3,47), consiguiendo medias menos elevadas en significación y adecuación (3,33).

Globalmente, esta dimensión se sitúa entre las dimensiones que han obtenido una media global más baja, concretamente de (3,37). Esto indica, que del total de dimensiones, esta es considerada por los jueces, como una de las menos relevantes para el estudio que se pretende.

Finalmente, se ha establecido una dimensión vinculada a la duración de los cursos formativos. Los datos recogidos se muestran en la siguiente tabla 4.21.

Tabla 4.21.  
*Medias globales de la dimensión "Duración de cursos".*

<b>DURACIÓN DE CURSOS</b>	<b>CRITERIOS</b>			<b>MEDIA GLOBAL HORIZONTAL</b>
	Claridad	Significación	Adecuación	
PXV1. Corta duración (30 horas)	3,57	3,21	3,14	3,30
PXV2. Media duración (60 horas)	3,57	3,21	3,14	3,30
PXV3. Larga duración (120 horas)	3,57	3,21	3,14	3,30
Media global	3,57	3,21	3,14	3,30

La dimensión asociada a la duración de cursos formativos, presenta la media más elevada en claridad (3,57), y la media más baja en la adecuación de todos sus ítems (3,14). Los ítems PXI1 relacionado con cursos de corta duración (30 horas), PXV2 de media duración (60 horas), y PXV3 de larga duración (120 horas), obtienen una media de 3,21, valor que se posiciona más cerca del (3= bastante significativo).

## **ANEXO V. CUESTIONARIO SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO.**

Su centro educativo está colaborando en una investigación que pretende conocer la formación recibida por los docentes para la resolución de conflictos en los centros educativos y la situación en la que se encuentran las instituciones educativas en cuanto a convivencia escolar. A continuación se presentan una serie de cuestiones al respecto. Por favor conteste con sinceridad.

Centro:

Municipio:

Naturaleza del centro:  Privado  Publico

Nivel académico:  Primaria

Secundaria Años de experiencia docente:

Género:  Femenino  Masculino

Edad:

<b>Respecto a la convivencia escolar en mi centro, considero que...</b>					
<i>1= Muy en desacuerdo 2=Desacuerdo 3= Indiferencia 4= De acuerdo 5= Muy de acuerdo</i>					
1. Se promueve el desarrollo de valores (solidaridad, tolerancia, igualdad...) en la totalidad de la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
2. Se promueve el desarrollo de habilidades de socialización (empatía, escucha activa, asertividad,...) en la totalidad de la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
3. Es necesario un mayor conocimiento de la normativa que regula la convivencia escolar.	1	2	3	4	5
4. El estado de la convivencia genera malestar en el equipo docente (inseguridad, desmotivación,...).	1	2	3	4	5
5. Es necesario una mayor implicación familiar tanto en el proceso educativo de sus hijos como en las iniciativas llevadas a cabo desde el centro.	1	2	3	4	5
6. Existe un alto porcentaje de docentes que apoyan su ejercicio profesional en un modelo basado en el profesor como referente moral.	1	2	3	4	5
7. Se originan dificultades comunicativas y relacionales entre los miembros de la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
8. Existe un alto grado de comprensión, por parte del profesorado, de problemáticas asociadas a la adolescencia (sociales, psicológicas, educativas,...) que afectan a la convivencia del centro	1	2	3	4	5
9. Se práctica una metodología basada en el trabajo en equipo, para favorecer las relaciones entre los miembros de la comunidad.	1	2	3	4	5
10. Desde la comunidad educativa se promueven cursos formativos, ponencias, seminarios, grupos de trabajo colaborativos, etc. sobre convivencia escolar.	1	2	3	4	5
11. Otros aspectos que considere relevantes:					

<b>Identifique la frecuencia con la que se producen estas situaciones en el aula o en el centro.</b>					
<i>1=Nunca 2= Poco 3=A veces 4= A menudo 5= Siempre</i>					
12. Deterioro del centro y sus instalaciones.	1	2	3	4	5
13. Posesión y uso de armas en el centro educativo (Armas de fuego y armas blancas).	1	2	3	4	5
14. Posesión y consumo de sustancias psicotrópicas y/o estupefacientes (drogas legales o ilegales).	1	2	3	4	5
15. Daños contra la propiedad de terceros (Hurto de materiales del centro, deterioro de la propiedad ajena, esconder útiles escolares a compañeros).	1	2	3	4	5
16. Agresiones físicas entre alumnos (empujones, patadas, puñetazos...).	1	2	3	4	5
17. Agresiones físicas entre alumno-profesor (empujones, patadas,	1	2	3	4	5

puñetazos...).					
18. Agresiones verbales entre alumnos (Injurias, insultos, amenazas, ofensas, vejaciones o humillaciones...).	1	2	3	4	5
19. Agresiones verbales entre alumno-profesor (Injurias, insultos, amenazas, ofensas, vejaciones o humillaciones...).	1	2	3	4	5
20. Exclusión social y discriminación por razón de sexo, etnia, nivel académico, resultados académicos...	1	2	3	4	5
21. Acoso sexual.	1	2	3	4	5
22. Abuso de autoridad por parte del docente.	1	2	3	4	5
23. Conflictos asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje (interrupciones, faltas de respeto, desinterés, fracaso escolar, absentismo...).	1	2	3	4	5
24. Otros tipos de conflictos:					

**Indique el grado de influencia que poseen los siguientes factores en la aparición de conflictos en su centro educativo.**

*1=Ninguna 2=Poca 3=Alguna 4= Bastante 5= Mucha*

25. Infravaloración de la normativa que regula la convivencia escolar.	1	2	3	4	5
26. Carencia o desconocimiento del sistema disciplinario.	1	2	3	4	5
27. Escasa cooperación entre institución escolar, familia y sociedad.	1	2	3	4	5
28. Falta de coordinación entre docentes.	1	2	3	4	5
29. Influencia del entorno social y los medios de comunicación en los menores.	1	2	3	4	5
30. Influencia de las bandas juveniles violentas en los menores.	1	2	3	4	5
31. Choque producido entre diferentes culturas.	1	2	3	4	5
32. Alto grado de permisividad de los adultos, ante comportamientos contraproducentes para la convivencia.	1	2	3	4	5
33. Ausencia o infravaloración de normas de convivencia en el entorno familiar.	1	2	3	4	5
34. Pertener a una familia multiproblemática o en riesgo de exclusión social.	1	2	3	4	5
35. Influencia del género y la edad en la presencia de los conflictos.	1	2	3	4	5
36. Carencia de habilidades sociales del menor.	1	2	3	4	5
37. Otros factores significativos o relevantes:					

**Determine en qué medida se producen en su centro las siguientes consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar.**

*1=Nunca 2=Poco 3=A veces 4= A menudo 5=Siempre*

38. Incremento de menores con problemas psicosociales (dificultades de inclusión, inestabilidad emocional, enfermedades psicosomáticas...).	1	2	3	4	5
39. Deterioro de la confianza entre los miembros de la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
40. Deterioro del clima escolar.	1	2	3	4	5
41. Aumento de los desperfectos en las instalaciones del centro.	1	2	3	4	5
42. Uso inapropiado de los espacios del centro para acometer sucesos violentos (aula, rincones del patio, aseos...).	1	2	3	4	5
43. Deterioro de la imagen del centro, que puede derivar en una institución marginal.	1	2	3	4	5
44. Aumento de la inseguridad en el centro escolar.	1	2	3	4	5
45. Pérdida de autoestima.	1	2	3	4	5
46. Distanciamiento entre familia-escuela.	1	2	3	4	5
47. Descenso del rendimiento académico del alumnado.	1	2	3	4	5
48. Aumento del abandono escolar.	1	2	3	4	5
49. Desmotivación del equipo docente.	1	2	3	4	5
50. Incremento de bajas laborales y traslados de centro.	1	2	3	4	5
51. Otras consecuencias relevantes o significativas:					

**Señale la frecuencia con la que se llevan a cabo las siguientes medidas educativas de centro para atender a la mejora de la convivencia escolar.**

*1=Nunca 2=Poco 3=A veces 4= A menudo 5=Siempre*

52. Plan de acción tutorial, mediante la atención individualizada al alumnado.	1	2	3	4	5
53. Disposición de un protocolo de acoso o bullying.	1	2	3	4	5
54. Plan de convivencia.	1	2	3	4	5
55. Proyecto para promover la integración en el centro (Coeducación, diversidad...).	1	2	3	4	5
56. Reorganización de espacios y tiempos.	1	2	3	4	5
57. Creación de canales de comunicación escuela-alumno.	1	2	3	4	5
58. Creación de canales de comunicación familia-escuela (agenda escolar, tutorías, comunicación telemática...).	1	2	3	4	5
59. Campañas de sensibilización y conciencia de los efectos y consecuencias de los problemas de convivencia, dirigidos a la comunidad educativa en general.	1	2	3	4	5
60. Programas de formación docente.	1	2	3	4	5
61. Plan de formación destinado a las familias, (conferencias, escuela de padres...).	1	2	3	4	5
62. Colaboración con otras entidades locales en actividades educativas y de convivencia.	1	2	3	4	5
63. Otras medidas educativas relevantes o significativas:					

**Identifique que estrategias docentes pone en práctica para gestionar los conflictos en el aula.**

*1=Nunca 2=Poco 3=A veces 4= A menudo 5=Siempre*

64. Velar por el cumplimiento de las normas de convivencia.	1	2	3	4	5
65. Fomentar la motivación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5
66. Utilizar técnicas de resolución de conflictos.	1	2	3	4	5
67. Contribuir al desarrollo de habilidades socio-emocionales (asertividad, empatía...).	1	2	3	4	5
68. Promover la mejora de la autoestima y el autoconcepto en el alumnado.	1	2	3	4	5
69. Recurrir a un modelo de autoridad docente basado en la credibilidad.	1	2	3	4	5
70. Incrementar la participación del alumnado en la resolución de conflictos.	1	2	3	4	5
71. Favorecer un buen clima de aula (democrático-asertivos).	1	2	3	4	5
72. Aplicar nuevas estrategias metodológicas que ayuden a mejorar las relaciones interpersonales (Trabajo cooperativo o en equipo, rol-playing, dramatización...).	1	2	3	4	5
73. Mantener el control y la disciplina de aula, detectando subgrupos perturbadores y reconduciendo su actitud.	1	2	3	4	5
74. Recurrir a la cooperación para promover la cohesión de grupo.	1	2	3	4	5
75. Otras estrategias relevantes o significativas:					

**Señale sus necesidades formativas, en función a las competencias que considera necesarias para mejorar la convivencia escolar.**

*1=Innecesaria 2=Poco necesaria 3=Algo necesaria 4= Necesaria 5=Muy necesaria.*

76. Conocer las causas, factores y efectos que derivan en conflictos escolares (familiares, sociales, relaciones interpersonales, etc.).	1	2	3	4	5
77. Profundizar en conceptos como prejuicios, discriminación social, violencia directa o agresividad, violencia estructural, cultural, etc.	1	2	3	4	5
78. Aplicar la normativa reguladora a nivel de centro y de aula (Plan de convivencia, normas de organización y funcionamiento, etc.).	1	2	3	4	5
79. Saber cómo promover la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa (familia-escuela, escuela-comunidad, escuela-	1	2	3	4	5

administración).					
80. Dominar las estrategias para la gestión de conflictos (mediación, negociación, asertividad, aprendizaje cooperativo, educación emocional).	1	2	3	4	5
81. Aplicar recursos y técnicas de mejora de la convivencia (trabajo en grupos, la dramatización, el trabajo cooperativo, el rol-playing, etc.).	1	2	3	4	5
82. Saber cómo promover el aprendizaje de normas, de forma participativa, en el aula.	1	2	3	4	5
83. Adquirir y aplicar habilidades sociales (empatía, escucha activa, asertividad, etc.).	1	2	3	4	5
84. Aprender a analizar mediante una actitud crítica, mi práctica docente y ética profesional.	1	2	3	4	5
85. Adquirir competencias para el desarrollo de la creatividad, innovación e implicación en la gestión de la convivencia.	1	2	3	4	5
86. Dominar las estrategias para el manejo de las emociones (identificación, comprensión, expresión y regulación emocional).	1	2	3	4	5
87. Otras áreas o competencias relevantes o significativas:					

88. ¿Ha participado alguna vez en cursos, talleres, programas o seminarios formativos, sobre convivencia escolar?

- NO. Absténgase de responder a la cuestión 10 y 11.  
 SI. Indique cual han sido los contenidos tratados. (Puede marcar más de una opción):

- Habilidades sociales  
 Resolución de conflictos  
 Habilidades comunicativas  
 Aprendizaje cooperativo  
 Educación emocional  
 Organización y participación  
 Otros:\_\_\_

89. Indique el volumen aproximado de horas invertidas en el conjunto de su formación sobre convivencia escolar.

- (0-30 horas)     (30-60 horas)     (60-120 horas)     (Más de 120 horas)

90. Los programas de formación sobre convivencia en los que he participado han sido ofertados por... (Puede marcar más de una opción).

- Mi propio centro escolar  
 Centro de profesores y recursos.  
 Otras instituciones formativas.  
 Otros:\_\_\_

91. Valore del 1 al 5, el grado de satisfacción con los programas de formación sobre convivencia en los que ha participado. 1 = *Insatisfactorio*, 2= *Poco satisfactorio*, 3= *Algo satisfactoria*, 4= *Satisfactoria*, 5= *Muy satisfactoria*.

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Habilidades sociales                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> Resolución de conflictos                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> Habilidades comunicativas                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> Aprendizaje cooperativo y relaciones interpersonales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> Educación emocional                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> Técnicas de organización y participación             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> Otros:___  |   |   |   |   |   |

92. ¿Cuál es la causa principal por la que usted podría demandar cursos de formación?  
Puede marcar varias opciones.

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Obtener el diploma acreditativo | <input type="checkbox"/> Compartir experiencias con otros compañeros.      |
| <input type="checkbox"/> Promocionarme profesionalmente  | <input type="checkbox"/> Alcanzar un buen nivel de conocimientos del tema. |
| <input type="checkbox"/> Ayudar a mis alumnos            | <input type="checkbox"/> Inquietud por aprender                            |
| <input type="checkbox"/> Mejorar el clima escolar        |  |
| <input type="checkbox"/> Otras causas:___                |  |

93. En el caso de participar en programas formativos para la mejora de la convivencia escolar ¿en qué modalidad preferiría recibir dicha formación?

- |                                     |  |                                  |
|-------------------------------------|--|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Presencial | <input type="checkbox"/> Semi presencial | <input type="checkbox"/> Virtual |
|-------------------------------------|--|----------------------------------|





## **ANEXO VI. ANALISIS DESCRIPTIVO DE DATOS CUALITATIVOS. PROCESO DE CATEGORIZACIÓN.**

### **Categorización de las respuestas cualitativas recogidas en la dimensión nº1. Percepción de la convivencia escolar**

<b>DIMENSIÓN 1</b>			
<b>Respecto a la convivencia escolar en mi centro, considero que....</b>			
<b>Categoría General</b>	<b>Categoría Específica</b>	<b>Datos</b>	<b>Frec</b>
Aspectos docentes	Autoridad docente	Los equipos directivos, por general, no aceptan a los profesores como autoridad en sus clases	1
	Formación del profesorado	Más cursos de formación sobre resolución de conflictos.	3
		Falta de oferta formativa (por parte de la administración educativa y otros organizadores competentes) para el profesorado.	
		Más cursos del cpr para la formación y más infraestructuras	
	Motivación docente	Motivar al docente por su trabajo.	2
		Si no mantienes a un profesor feliz, el no podrá transmitir felicidad.	
	Diversidad de grupos	Dentro del mismo centro existen situaciones muy diferentes, no es igual dar clase en bachillerato que en 1º de eso, y en este caso a un grupo bilingüe y a otro que no lo es.	1
Incertidumbre por cambios	En este curso hay mucha incertidumbre por los cambios que se nos han presentado	1	
Contexto familiar y social	Entorno socio-económico	Se debe tener en cuenta el entorno socio-económico, que dificulta la convivencia	1
	Orientación a padres	Serían positivas las charlas orientativas a padres sobre metodologías pedagógicas básicas a seguir en casa	1
Clima escolar y relaciones interpersonales	Minorías étnicas	A veces es complicado gestionar la convivencia con las minorías étnicas	1
	Buen clima	Buen clima	1
	Deterioro de las relaciones	En el ítem 4, siempre que hay un problema de esta consideración, se genera una situación incómoda. Por suerte, en mi centro no es lo más habitual	1
Intervención educativa	Proyecto de mediación	Existe un proyecto de mediación escolar desde 2004/2005. Se debería utilizar más.	3
		La falta de aplicación de las pautas establecidas y la libre interpretación que hacen los responsables.	
		Promover la mediación para resolver conflictos.	
	Tratamiento de conflictos en el aula	No es tan necesario conocer la legislación de convivencia como una buena metodología de convivencia en el aula.	2
Resolución de conflictos dentro del aula. Papel de representantes neutros ante los problemas de convivencia			
Otras	No tenemos situaciones que precisen o hayan precisado más esfuerzos en este tema que en otros.		1
<b>TOTAL</b>			<b>19</b>

**Categorización de las respuestas cualitativas recogidas en la dimensión  
nº1. Percepción de la convivencia escolar**

<b>DIPII</b>		
<b>Respecto a la convivencia escolar en mi centro, considero que...</b>		
Categoría	Datos	Total
Aspectos docentes	Autoridad docente	1
	Formación del profesorado	3
	Motivación docente	2
	Diversidad de grupos	1
	Incertidumbre por cambios	1
Contexto familiar y social	Entorno socio-económico	1
	Orientación a padres	1
Clima escolar y las relaciones interpersonales	Minorías étnicas	1
	Buen clima	1
	Deterioro de las relaciones	1
Intervención educativa	Proyecto de mediación	3
	Tratamiento de conflictos en el aula	2
Otras	No tenemos situaciones que precisen o hayan precisado más esfuerzos en este tema que en otros.	1
<b>Total</b>		<b>19</b>

<b>DIPII</b>	
<b>Respecto a la convivencia escolar en mi centro, considero que...</b>	
Categoría	Total
Aspectos docentes	8
Contexto familiar y social	2
Clima escolar y las relaciones interpersonales	3
Intervención educativa	5
Otras	1
<b>Total</b>	<b>19</b>

**Categorización de las respuestas cualitativas recogidas en la dimensión nº2. Frecuencia con la que se producen conflictos en el aula o centro.**

<b>D2PII</b>			
<b>Identifique la frecuencia con la que se producen estas situaciones en el aula o en el centro</b>			
<b>Categorías generales</b>	<b>Categorías específicas</b>	<b>DATOS</b>	<b>Frec.</b>
Relacionadas con la familia	Agresiones verbales	Agresiones verbales de padres a docentes.	1
	Falta de colaboración familiar	Falta de colaboración de algunas familias que pasan de educar a sus hijos.	1
	Desavenencias con padres	No ha habido grandes conflictos, salvo las desavenencias entre colegio y padres. Problemas con los padres ante la justificación de acciones de sus hijos. A veces.	2
Relación entre alumnos	Acoso entre compañeros	Acoso entre compañeros (Alumnos).	1
	Conflictos étnicos	Los provocados por alumnos, de distinta índole.	1
	Materiales de trabajo	Baja actitud. Falta de materiales de trabajo para el alumnado.	1
Asociadas al docente	Humillación profesor-alumno	Humillar a alumnos en clase por no saber hacer las cosas en lugar de enseñarles a hacerlas.	1
	Respeto al docente	Interrupciones y faltas de respeto al docente.	1
	Dificultades docentes	Dificultad en docentes de discernir modas o gracias de TV con la vida real y las implicaciones posibles.	1
Asociadas al centro educativo	Tratamiento desigual	Falta de actitud crítica y tratamiento desigual, favoritismos hacia los seguidores del equipo directivo	1
	Recreo	Durante el tiempo de recreo, en la pista. En el apartado 5 y 6, los empujones son al entrar y salir al patio en los recreos.	2
	Absentismo	Absentismo	1
Aspectos sociales	Escasos recursos económicos	Bastantes conflictos asociados a la escasez de recursos económicos	1
	Redes sociales	Las redes sociales Los relacionados con las redes sociales (descalificaciones, insultos...)	2
Otras	Mi centro no es conflictivo en general		1
<b>Total</b>			<b>18</b>

**Categorización de las respuestas cualitativas recogidas en la dimensión nº2. Frecuencia con la que se producen conflictos en el aula o centro.**

<b>D2PII</b>		
<b>Identifique la frecuencia con la que se producen estas situaciones en el aula o en el centro.</b>		
Categoría	Datos	Total
Relacionadas con la familia	Agresiones verbales	1
	Falta de colaboración familiar	1
	Desavenencias con padres	2
Relación entre alumnos	Acoso entre compañeros	1
	Conflictos étnicos	1
	Materiales de trabajo	1
Relacionadas con el docente	Humillación profesor-alumno	1
	Respeto al docente	1
	Dificultades docentes	1
Asociadas al centro educativo	Tratamiento desigual	1
	Recreo	2
	Absentismo	1
Aspectos sociales	Escasos recursos económicos	1
	Redes sociales	2
Otras	Mi centro no es conflictivo en general	1
Total		18

<b>D2PII</b>	
<b>Identifique la frecuencia con la que se producen estas situaciones en el aula o en el centro.</b>	
Categoría	Total
Relacionadas con la familia	4
Relación entre alumnos	3
Relacionadas con el docente	3
Asociadas al centro educativo	4
Aspectos sociales	3
Otras	1
Total	18

**Categorización de las respuestas cualitativas recogidas en la dimensión nº3. Grado de influencia que poseen diversos factores en la aparición de conflictos escolares.**

<b>D3PII</b>			
<b>Indique el grado de influencia que poseen los siguientes factores en la aparición de conflictos en su centro educativo.</b>			
Categorías generales	Categorías específicas	Datos	Frec.
Factores familiares	Permisividad familiar	Alto grado de permisividad de las familias ante comportamientos contraproducentes para la convivencia.	4
		Alto grado de permisividad de los adultos, ante comportamiento contraproducente para la convivencia, por parte de los padres.	
		Escaso trabajo en la conducta moral familiar.	
		Falta de límites y normas que provienen del ámbito familiar. Bajas expectativas hacia todo lo académico.	
	Falta de educación	La falta de educación de los alumnos.	1
Problemas familiares		Relaciones problemáticas con 2ª, 3ª y 4ª parejas de los padres y hermanastros	2
		Superprotección de las familias	
Factores sociales	Aislamiento social	Aislamiento social y diferencia.	1
Factores personales	Baja autoestima	Baja autoestima.	1
	Valores	Perdida de los valores de la convivencia.	1
	Habilidades sociales	Carencia de habilidades sociales en adultos.	1
	Inestabilidad afectiva		Inestabilidad afectiva debido a problemas psicológicos incipientes.
Problemas afectivos			
Factores escolares	Aulas masificadas	Muchos alumnos por aula.	1
	Responsabilidad del docente	Se potencia la a sumisión de responsabilidad ante problemas sociales que extralimitan las competencias del profesorado en detrimento de las propias.	2
		Aprendizaje= experiencia responsables. No igual a asumir responsabilidades	
Metodología		Desconocimiento de una buena metodología en el aula a emplear por todos a la vez, y en todas las ocasiones.	1
<b>Total</b>			<b>17</b>

**Categorización de las respuestas cualitativas recogidas en la dimensión nº3. Grado de influencia que poseen diversos factores en la aparición de conflictos escolares.**

<b>D3PII</b>		
<b>Indique el grado de influencia que poseen los siguientes factores en la aparición de conflictos en su centro educativo.</b>		
Categoría	Datos	Total
Factores familiares	Permisividad familiar	4
	Falta de educación	1
	Problemas familiares	2
Factores sociales	Aislamiento social	1
Factores personales	Baja autoestima	1
	Valores	1
	Habilidades sociales	1
	Inestabilidad afectiva	2
Factores escolares	Aulas masificadas	1
	Responsabilidad del docente	2
	Metodología	1
Total		17

<b>D3PII</b>	
<b>Indique el grado de influencia que poseen los siguientes factores en la aparición de conflictos en su centro educativo.</b>	
Categoría	Total
Factores familiares	7
Factores sociales	1
Factores personales	5
Factores escolares	4
Total	17

**Categorización de las respuestas cualitativas recogidas en la dimensión nº4. En qué medida se producen en el centro las siguientes consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia**

<b>D4PII</b>			
<b>Determine en qué medida se producen en su centro las siguientes consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar.</b>			
Categorías generales	Categorías específicas	Datos	Frec.
Consecuencias en el profesor	Horario lectivo	Incremento del horario lectivo del profesorado.	1
	Ratio alumno/aula	Incremento de la ratio alumno/aula.	1
	Estrés del profesorado	Incremento del stress en el trabajo.	1
	Autoestima del profesorado	Descenso en la autoestima del profesorado.	1
Consecuencias en el centro	Centro gueto	El centro se está convirtiendo en centro marginal por los criterios de agrupamiento de los alumnos a nivel tanto externo como interno.	1
Consecuencias en el alumno	Problemas actitudinales	Actitud defensiva	1
	Problemas psicológicos	Depresión, aumento de la ansiedad.	1
Otras		En este centro no hay problemas.	1
Total			8

<b>D4PII</b>		
<b>Determine en qué medida se producen en su centro las siguientes consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar.</b>		
Categoría	Datos	Total
Consecuencias en el profesorado	Horario lectivo	1
	Ratio alumno/aula	1
	Estrés del profesorado	1
	Autoestima del profesorado	1
Consecuencias en el centro	Centro gueto	1
Consecuencias en el alumnado	Problemas actitudinales	1
	Problemas psicológicos	1
Otras	En este centro no hay problemas.	1
Total		8

<b>D4PII</b>	
<b>Determine en qué medida se producen en su centro las siguientes consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar.</b>	
Categoría	Total
Consecuencias en el profesorado	4
Consecuencias en el centro	1
Consecuencias en el alumnado	2
Otras	1
Total	8

**Categorización de las respuestas cualitativas recogidas en la dimensión nº5. Frecuencia con la que se llevan a cabo las siguientes medidas educativas en el centro.**

<b>D5P11</b>			
<b>Señale la frecuencia con la que se llevan a cabo las siguientes medidas educativas de centro para atender a la mejora de la convivencia escolar.</b>			
Categorías generales	Categorías específicas	Datos	Frec.
Medidas destinadas al alumno	Orientación	Orientación educativa por parte de la orientadora del centro	1
Medidas destinadas a la familia	Escuela de padres	Escuela de padres del ampa.	1
	Valoración familiar	Valoración de la familia en el trabajo docente.	1
	Charlas a padres	Todos los años se realiza en el centro una serie de charlas a padres.	1
Medidas destinadas al docente	Charlas a docentes	Todos los años se realiza en el centro una serie de charlas a profesores.	1
	Conferencias	Conferencias del ayuntamiento.	1
	Actividades docentes	Rechazo de actividades propuestas por el profesor	1
Total			7

<b>D5P11</b>		
<b>Señale la frecuencia con la que se llevan a cabo las siguientes medidas educativas de centro para atender a la mejora de la convivencia escolar.</b>		
Categoría	Datos	Total
Medidas destinadas al alumnado	Orientación	1
Medidas destinadas a la familia	Escuela de padres	1
	Valoración familiar	1
	Charlas a padres	1
Medidas destinadas al docente	Charlas a docentes	1
	Conferencias	1
	Actividades docentes	1
Total		7

<b>D5P11</b>	
<b>Señale la frecuencia con la que se llevan a cabo las siguientes medidas educativas de centro para atender a la mejora de la convivencia escolar.</b>	
Categoría	Total
Medidas destinadas al alumnado	1
Medidas destinadas a la familia	3
Medidas destinadas al docente	3
Total	7



**Categorización de las respuestas cualitativas recogidas en la dimensión nº6. Estrategias que pone en práctica para gestionar los conflictos en el aula**

<b>D6PII</b>			
<b>Identifique que estrategias docentes pone en práctica para gestionar los conflictos en el aula.</b>			
Categorías generales	Categorías específicas	Datos	Frec.
Estrategias metodológicas	Cambio del léxico	Cambiar parte del léxico puntualmente para que la información y los ejemplos queden adecuadamente clarificados.	1
	Experiencias colaborativas	Dada las tareas que los alumnos tienen extraescolares tenemos problemas con las familias a la hora de trabajos grupales fuera del aula.	2
		Generar experiencias colaborativas y artísticas.	
Desarrollar creatividad	La creatividad.	1	
Estrategias de prevención destinadas al alumnado	Valores	Comunicación	2
		Escucha activa.	
	Refuerzo positivo	Refuerzo positivo constante, ante cualquier manifestación acertada del alumno disruptivo, aun en los peores casos.	1
	Atención al alumnado	Ante las medidas, está el tipo de alumnos que no han modificado en etapas anteriores y es tarde.	1
Estabilidad psicológica alumno	Dar prioridad a la estabilidad psicológica de los alumnos por encima de los contenidos académicos	1	
Estrategias de prevención destinadas a las familias	Implicación familiar	Procuró la implicación familiar	2
		Tutorías con padres	
Estrategias de prevención destinadas a la comunidad científico-educativa	Estudios	Realización de ludogramas y sociogramas para detectar rechazos entre compañeros y compañeras.	1
Estrategias de prevención destinadas al profesorado	Autoridad docente	Se debe mantener el principio de autoridad puntualmente en el aula.	1
Estrategias de intervención	Mediación	Fomentar la sensibilización a la cultura de la mediación	1
Otras		Solo si es necesario. No suele serlo en mi centro.	1
<b>Total</b>			<b>15</b>

**Categorización de las respuestas cualitativas recogidas en la dimensión nº6. Estrategias que pone en práctica para gestionar los conflictos en el aula**

<b>D6PII</b>		
<b>Identifique que estrategias docentes pone en práctica para gestionar los conflictos en el aula.</b>		
Categoría	Datos	Total
Estrategias metodológicas	Cambio del léxico	1
	Experiencias colaborativas	2
	Desarrollar creatividad	1
Estrategias de prevención destinadas al alumnado	Valores	2
	Refuerzo positivo	1
	Atención al alumnado	1
	Estabilidad psicológica alumno	1
Estrategias de prevención destinadas a las familias	Implicación familiar	2
Estrategias de prevención destinadas a la comunidad científico-educativa	Estudios	1
Estrategias de prevención destinadas al profesorado	Autoridad docente	1
Estrategias de intervención	Mediación	1
Otras	Solo si es necesario. No suele serlo en mi centro.	1
<b>Total</b>		<b>15</b>

<b>D6PII</b>	
<b>Identifique que estrategias docentes pone en práctica para gestionar los conflictos en el aula.</b>	
Categoría	Total
Estrategias metodológicas	4
Estrategias de prevención destinadas al alumnado	5
Estrategias de prevención destinadas a las familias	2
Estrategias de prevención destinadas a la comunidad científico-educativa	1
Estrategias de prevención destinadas al profesorado	1
Estrategias de intervención	1
Otras	1
<b>Total</b>	<b>15</b>

**Categorización de las respuestas cualitativas recogidas en la dimensión nº7. Necesidades formativas en función a las competencias necesarias para la mejora de la convivencia.**

<b>D7PII</b>			
<b>Señale sus necesidades formativas, en función a las competencias que considera necesarias para mejorar la convivencia escolar.</b>			
Categorías generales	Categorías específicas	Datos	Frec.
Competencias cognitivas	Iniciativas de centro	Conocer proyectos concretos y experiencias que se lleven en centro relacionados con el tema.	1
	Test	Test que permitan conocer los problemas emocionales de mis alumnos.	1
	Catecismo	Horas de catecismo religioso	1
Competencias conductuales	Participación comunitaria	En cuanto a promover la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, suelen no participar aquellos que más lo necesitan.	1
	Exceso de responsabilidad docente	Se delega en el profesor problemas ajenos a él, se carga con problemas familiares. Niños solos todo el día.	1
Competencias para la gestión de conflictos	Resolución de conflictos	Resolución de conflictos en el aula.	1
	Educación ciudadana	Más horas de educación para la ciudadanía.	1

<b>D7PII</b>		
<b>Señale sus necesidades formativas, en función a las competencias que considera necesarias para mejorar la convivencia escolar.</b>		
Categoría	Datos	Total
Competencias cognitivas	Iniciativas de centro	1
	Test	1
	Catecismo	1
Competencias conductuales	Iniciativas de centro	1
	Participación comunitaria	1
	Exceso de responsabilidad docente	1
Competencias para la gestión de conflictos	Resolución de conflictos	1
	Educación ciudadana	1
Total		8

<b>D7PII</b>	
<b>Señale sus necesidades formativas, en función a las competencias que considera necesarias para mejorar la convivencia escolar.</b>	
Categoría	Total
Competencias cognitivas	3
Competencias conductuales	3
Competencias para la gestión de conflictos	2
Total	8

**Categorización de las respuestas cualitativas recogidas en la dimensión nº8. Tipo de cursos, programas o seminarios en los que el profesorado ha participado.**

<b>D8P2.7</b>			
<b>¿Ha participado alguna vez en cursos, talleres, programas o seminarios formativos, sobre convivencia escolar?</b>			
<b>SI. Indique cual han sido los contenidos tratados. (Puede marcar más de una opción):</b>			
<b>Categorías generales</b>	<b>Categorías específicas</b>	<b>Datos</b>	<b>Frec.</b>
Formación sobre técnicas metodológicas	Trabajo grupal	Dinámica de grupos. Dramatización, musicoterapia	2
	Pedagogía	Pedagogía sistémica.	1
Formación sobre atención a la diversidad	Atención a la diversidad	Atención a la diversidad. déficit de atención e hiperactividad, alumnado autista Interculturalidad	2
	Coeducación	Coeducación.	1
Formación sobre aspectos psico-emocionales	Inteligencia emocional	inteligencia emocional Inteligencia emocional	2
	Autoestima	Autoestima	1
	Psicología	Psicología positiva. Psicología y problemas adolescentes.	2
Formación sobre convivencia escolar	Bullying	Bullying.	4
		Bullying	
		Prevención y detección de acoso escolar	
		Tuvimos una ponencia en el centro sobre bullying.	
	Mediación	Docente como mediador.	4
		Fomo parte del plan de mediadores.	
		Mediación escolar. Mediación, conciliación (juez de paz).	
Normativa	Legislación sobre convivencia.	1	
Formación sobre consecuencias de la violencia escolar	Absentismo	Absentismo y fracaso escolar.	1
Total			21

**Categorización de las respuestas cualitativas recogidas en la dimensión nº8. Tipo de cursos, programas o seminarios en los que el profesorado ha participado.**

<b>D8P2.7</b>		
<b>¿Ha participado alguna vez en cursos, talleres, programas o seminarios formativos, sobre convivencia escolar?</b>		
<b>SI. Indique cual han sido los contenidos tratados. (Puede marcar más de una opción):</b>		
<b>Categoría</b>	<b>Datos</b>	<b>Total</b>
Formación sobre técnicas metodológicas	Trabajo grupal	2
	Pedagogía	1
Formación sobre atención a la diversidad	Atención a la diversidad	2
	Coeducación	1
Formación sobre consecuencias de la violencia escolar	Absentismo	1
Formación sobre convivencia escolar	Bullying	4
	Mediación	4
	Normativa	1
Formación sobre aspectos psico-emocionales	Inteligencia emocional	2
	Autoestima	1
	Psicología	2
<b>Total</b>		<b>21</b>

<b>D8P2.7</b>	
<b>¿Ha participado alguna vez en cursos, talleres, programas o seminarios formativos, sobre convivencia escolar?</b>	
<b>SI. Indique cual han sido los contenidos tratados. (Puede marcar más de una opción):</b>	
<b>Categoría</b>	<b>Total</b>
Formación sobre metodología grupal	3
Formación sobre atención a la diversidad	3
Formación sobre consecuencias de la violencia escolar	1
Formación sobre convivencia escolar	9
Formación sobre aspectos psico-emocionales	5
<b>Total</b>	<b>21</b>

### **Categorización de las respuestas cualitativas recogidas en la dimensión nº10. Oferta de los programas formativos**

<b>D10P4</b>			
<b>Los programas de formación sobre convivencia en los que he participado han sido ofertados por...</b>			
<b>Categorías generales</b>	<b>Categorías específicas</b>	<b>Datos</b>	<b>Frec.</b>
Ofertados en centros escolares	Centro educativo	Anteriores centros educativos.	2
		En mi propio centro a través de las actividades de acción tutorial.	
Formación a través de otras instituciones educativas	Universidad	Uned, educación social.	8
		Universidad	
	Escuela de prácticas psicológicas	Cursos de la escuela de prácticas psicológicas	1
	Formación a través de organismos privados	Asociaciones	Asociaciones y colectivos alternativos al sistema educativo actual.
A través de asociaciones de ámbito local			
Entidades privadas.			
	Editoriales	Editoriales	1
Formación a través de organismos públicos	Sindicatos	Sindicatos.	5
	Inem	Inem, fsie.	1
	Observatorios de convivencia	Observatorio de la convivencia (consejería de educación)	1
Formación en otras comunidades	Otras comunidades	En Aragón.	1
Autoformación	Formación personal	Cuenta propia.	4
		Trabajo en equipo y formación personal.	
		Lectura de libros.	
		Cursos que he impartido yo mismo a otros profesionales.	
<b>Total</b>			<b>27</b>

**Categorización de las respuestas cualitativas recogidas en la dimensión nº10. Oferta de los programas formativos**

<b>D10P4</b>		
<b>Los programas de formación sobre convivencia en los que he participado han sido ofertados por...</b>		
Categoría	Datos	Total
Ofertados en centros escolares	Centro educativo	2
Formación a través de otras instituciones educativas	Universidad	8
	Escuela de prácticas psicológicas	1
Formación a través de organismos privados	Asociaciones	3
	Editoriales	1
Formación a través de organismos públicos	Sindicatos	5
	Inem	1
	Observatorios de convivencia	1
Formación en otras comunidades	Otras comunidades	1
autoformación	Formación personal	4
<b>Total</b>		<b>21</b>

<b>D10P4</b>	
<b>Los programas de formación sobre convivencia en los que he participado han sido ofertados por...</b>	
Categoría	Total
Ofertados en centros escolares	2
Formación a través de otras instituciones educativas	9
Formación a través de organismos privados	4
Formación a través de organismos públicos	7
Formación en otras comunidades	1
Autoformación	4
<b>Total</b>	<b>27</b>

**Categorización de las respuestas cualitativas recogidas en la dimensión nº11. Grado de satisfacción con los programas de formación sobre convivencia escolar en los que ha participado el profesorado.**

<b>D11P7</b>			
<b>Valore del 1 al 5, el grado de satisfacción con los programas de formación sobre convivencia en los que ha participado.</b>			
Categorías generales	Categorías específicas	Datos	Frec.
Programas específicos de convivencia escolar	Mediación	Docente como mediador	2
		Mediación escolar.	
	Normativa	Normativa.	1
	Bullying	Bullying. 4	1
Programas vinculados a la educación en valores	Asertividad	Asertividad.	1
Programas relacionados con el manejo de emociones	Inteligencia emocional	Inteligencia emocional.	1
Programas sobre atención a la diversidad	Interculturalidad	Interculturalidad.	2
Total			8

<b>D11P7</b>		
<b>Valore del 1 al 5, el grado de satisfacción con los programas de formación sobre convivencia en los que ha participado.</b>		
Categoría	Datos	Total
Programas específicos de convivencia escolar	Mediación	2
	Normativa	1
	Bullying	1
Programas vinculados a la educación en valores	Asertividad	1
Programas relacionados con el manejo de emociones	Inteligencia emocional	1
Programas sobre atención a la diversidad	Interculturalidad	2
Total		8

<b>D11P7</b>	
<b>Valore del 1 al 5, el grado de satisfacción con los programas de formación sobre convivencia en los que ha participado.</b>	
Categoría	Total
Programas específicos de convivencia escolar	4
Programas sobre atención a la diversidad	2
Programas relacionados con el manejo de emociones	1
Programas vinculados a la educación en valores	1
Total	8



**Categorización de las respuestas cualitativas recogidas en la dimensión  
n°12. Causa principal por la que demanda cursos de formación**

<b>D12P8</b>			
<b>¿Cuál es la causa principal por la que usted podría demandar cursos de formación? Puede marcar varias opciones.</b>			
Categorías generales	Categorías específicas	Datos	Frec.
Causas relacionadas con los cambios educativos	Cambio pedagógico	Cambio pedagógico	1
	Formación	Favorecer una formación integral para el futuro	1
Causas vinculadas a la participación de todos los sectores, en la convivencia escolar.	Participación	Favorecer la participación de alumnos y padres en la mejora de la convivencia.	1
Causas personales	Satisfacción personal	Satisfacción personal.	1
Total			4

<b>D12P8</b>		
<b>¿Cuál es la causa principal por la que usted podría demandar cursos de formación? Puede marcar varias opciones.</b>		
Categoría	Datos	Total
Causas relacionadas con los cambios educativos	Cambio pedagógico	1
	Formación	1
Causas vinculadas a la participación de todos los sectores, en la convivencia escolar	Participación	1
Causas personales	Satisfacción personal	1
Total		4

<b>D12P8</b>	
<b>¿Cuál es la causa principal por la que usted podría demandar cursos de formación? Puede marcar varias opciones.</b>	
Categoría	Total
Causas relacionadas con los cambios educativos	2
Causas vinculadas a la participación de todos los sectores, en la convivencia escolar	1
Causas personales	1
Total	4



## **ANEXO VII. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE FIABILIDAD ALFA DE CRONBACH.**

El análisis de fiabilidad alfa de Cronbach, es un método de consistencia interna, que nos permite valorar la fiabilidad de nuestro instrumento de investigación. Concretamente, con este análisis se pretende conocer si un grupo de ítems miden el mismo constructo o dimensión y por tanto, si el instrumento diseñado hace mediciones estables.

Para obtener el mayor nivel de fiabilidad, el valor de alfa debe ser como máximo de 1, sin embargo no hay un estándar respecto al mínimo requerido para obtener un coeficiente de fiabilidad aceptable, por lo que partimos de lo establecido por Alonso y Santacruz (2015), quienes piensan que un valor alfa de 0,80 es considerado un valor aceptable. Como se puede observar, nuestro valor se sitúa en 0,848, lo que indica la fiabilidad es bastante buena (Tabla 7.1).

Tabla 7.1.  
*Estadísticos de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,848	,836	104

A pesar de que el índice de fiabilidad es bastante elevado, existen posibilidades incrementar el valor alfa. Si nos situamos en la tabla 7.2, que muestra los estadísticos total-elementos, podemos observar el valor de las medias si alguno de los ítems fuera eliminado. Debemos centrarnos en la columna que indica la correlación elementos-total corregida, que hace referencia al coeficiente de homogeneidad corregido y señala los ítems que deben ser eliminados para mejorar alfa. Estos serán aquellos cuyo valor sea 0 o negativo.

Tabla 7.2.  
*Gráfica estadística total-elementos.*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
D1P1	289,24	601,890	-,180	,851
D1P2	289,38	607,548	-,290	,853

D1P3	289,86	598,229	-,076	,851
D1P4	290,81	597,162	-,057	,852
DIP7	290,95	597,948	-,073	,851
DIP9	289,48	600,762	-,137	,851
DIP10	290,05	605,948	-,193	,854
D2P11	292,24	603,190	-,545	,850
D5P1	289,24	597,690	-,073	,850
D5P3	289,52	599,362	-,120	,850
D5P8	290,05	601,148	-,129	,852
D5P11	290,05	596,548	-,047	,850
D8P2.1	292,14	595,829	-,039	,848
D8P2.5	292,14	595,829	-,039	,848
D8P2.6	292,19	595,362	-,015	,848
D10PI	291,86	595,329	-,014	,848
D10P3	291,95	597,648	-,109	,849
D11P5	289,52	596,762	-,051	,850
D12P7	292,14	597,929	-,145	,849

Una vez eliminados los ítems, se realizó un nuevo análisis de fiabilidad, obteniendo en este caso un coeficiente de 0,813. Esto indica que en el nuevo análisis de fiabilidad, ha aumentado la consistencia interna de los ítems (Tabla 7.3).

Tabla 7.3.

*Estadísticos de fiabilidad tras la eliminación de ítems negativos.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,895	,889	85

### **ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE FIABILIDAD ALFA DE CRONBACH POR DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO.**

Si realizamos un análisis de fiabilidad de las dimensiones que componen el cuestionario de formación del profesorado, podemos observar que la dimensión 1 (0,490) obtiene un valor de alfa bajo, la dimensión 8 (0,513) un valor moderado, y las dimensiones 2 (0,869), 3 (0,909), 4 (0,925), 5 (0,890), 6 (0,900) y 7 (0,942) un valor muy bueno.

En la dimensión 1 no se observan ítems negativos que deban ser eliminados para incrementar el valor alfa, sin embargo en la dimensión 8, deben ser excluidos los ítems 10.1, 10.2, 10.3, 12.2, 12.3, 12.4, 12.6 y 13.1.

Una vez eliminados se obtiene un valor alfa de ,815, que es considerado un valor muy bueno.

Dimensión 1: Aspectos positivos y negativos de la convivencia escolar.

Tabla 7.4.  
*Estadísticos de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,490	,529	10

Tabla 7.5.  
*Gráfica estadística total-elementos.*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
D1P1	31,49	15,708	,327	,435
D1P2	31,71	15,195	,374	,418
D1P3	32,20	15,642	,188	,468
D1P4	33,33	15,632	,093	,511
DIP5	31,66	15,988	,162	,476
DIP6	32,08	15,863	,219	,459
DIP7	33,17	16,784	,028	,523
DIP8	32,01	15,671	,233	,454
DIP9	32,21	15,173	,269	,442
DIP10	32,50	14,834	,263	,442

Dimensión 2: Frecuencia con la que se producen situaciones conflictivas en el aula y en el centro.

Tabla 7.6.  
*Estadísticos de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,869	,864	12

Tabla 7.7.  
*Gráfica estadística total-elementos.*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
D2P1	20,31	30,925	,498	,863
D2P2	21,79	35,609	,275	,872
D2P3	21,46	31,897	,522	,860
D2P4	20,52	29,524	,666	,850
D2P5	20,28	30,141	,641	,852
D2P6	21,64	33,586	,436	,865
D2P7	20,06	28,392	,747	,844
D2P8	21,24	30,109	,674	,850
D2P9	21,04	30,356	,556	,859
D2P10	21,65	33,558	,481	,863

D2P11	21,58	33,619	,409	,866
D2P12	20,06	27,961	,696	,849

Dimensión 3: Grado de influencia que poseen diferentes factores en la aparición de conflictos en el centro educativo.

Tabla 7.8.  
*Estadísticos de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,909	,909	12

Tabla 7.9.  
*Gráfica estadística total-elementos.*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
D3P1	30,05	75,474	,610	,903
D3P2	30,14	77,671	,560	,906
D3P3	29,60	74,249	,709	,899
D3P4	30,33	78,162	,552	,906
D3P5	29,01	75,080	,657	,901
D3P6	30,60	77,056	,576	,905
D3P7	30,48	77,940	,608	,904
D3P8	29,62	73,721	,670	,901
D3P9	29,28	72,610	,788	,895
D3P10	29,42	72,950	,693	,899
D3P11	29,97	77,627	,579	,905
D3P12	29,48	74,897	,690	,900

Dimensión 4: Medida con la que se producen ciertas consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar.

Tabla 7.10.  
*Estadísticos de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,925	,936	13

Tabla 7.11.  
*Gráfica estadística total-elementos.*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
D4P1	25,38	86,926	,609	,922
D4P2	25,61	86,571	,698	,919
D4P3	25,54	83,653	,801	,915
D4P4	25,66	86,688	,696	,919
D4P5	25,90	87,356	,668	,920
D4P6	26,08	85,761	,696	,919
D4P7	26,25	87,685	,744	,919

D4P8	25,60	84,166	,779	,916
D4P9	25,29	82,075	,461	,937
D4P10	25,10	82,418	,772	,916
D4P11	25,63	82,140	,787	,915
D4P12	25,59	83,247	,711	,918
D4P13	26,03	88,040	,643	,921

Dimensión 5: Medidas educativas de centro para atender a la mejora de la convivencia escolar.

Tabla 7.12.  
*Estadísticos de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,890	,893	11

Tabla 7.13.  
*Gráfica estadística total-elementos.*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
D5P1	35,24	56,091	,550	,884
D5P2	36,07	53,175	,503	,889
D5P3	35,39	54,067	,613	,881
D5P4	35,71	51,370	,742	,872
D5P5	35,86	52,129	,697	,875
D5P6	35,58	53,033	,689	,876
D5P7	35,07	56,531	,542	,885
D5P8	36,04	53,040	,658	,878
D5P9	36,26	52,801	,627	,880
D5P10	36,28	53,465	,539	,886
D5P11	36,26	52,808	,625	,880

Dimensión 6: estrategias más necesarias para gestionar los conflictos en el aula.

Tabla 7.14.  
*Estadísticos de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,900	,904	11

Tabla 7.15.  
*Gráfica estadística total-elementos.*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
D6P1	41,85	32,746	,584	,894
D6P2	41,78	33,449	,596	,894
D6P3	42,24	30,753	,665	,889

D6P4	42,06	31,626	,711	,887
D6P5	41,98	31,833	,703	,888
D6P6	42,19	32,025	,566	,895
D6P7	42,29	30,911	,691	,888
D6P8	41,94	31,972	,697	,888
D6P9	42,58	30,686	,552	,899
D6P10	42,16	31,973	,594	,893
D6P11	42,19	30,930	,709	,887

Dimensión 7: Necesidades formativas en función a competencias que considera necesarias para la mejora de la convivencia escolar.

Tabla 7.16.

*Estadísticos de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,942	,943	11

Tabla 7.17.

*Gráfica estadística total-elementos.*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
D7P1	39,45	62,267	,698	,938
D7P2	39,65	61,467	,725	,937
D7P3	39,54	60,738	,705	,939
D7P4	39,43	62,324	,720	,938
D7P5	39,22	62,379	,760	,936
D7P6	39,39	61,523	,757	,936
D7P7	39,40	61,032	,828	,933
D7P8	39,34	60,299	,796	,934
D7P9	39,33	60,637	,786	,935
D7P10	39,39	63,314	,718	,938
D7P11	39,30	62,717	,750	,937

Dimensión 8: Formación sobre convivencia escolar.

Tabla 7.18.

*Estadísticos de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,513	,505	25

Tabla 7.19.

*Gráfica estadística total-elementos.*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
D8P1	46,29	18,914	,090	,512
D8P2.1	46,14	18,629	,099	,510
D8P2.2	46,24	18,890	,058	,513



D8P2.3	46,19	18,762	,078	,512
D8P2.4	46,24	18,790	,097	,511
D8P2.5	46,14	18,629	,099	,510
D8P2.6	46,19	18,662	,111	,509
D9P1	44,90	14,290	,487	,413
D10P1	45,86	20,229	-,295	,557
D10P2	45,81	19,962	-,238	,551
D10P3	45,95	20,748	-,411	,569
D11P1	43,38	14,548	,642	,395
D11P2	43,52	14,062	,658	,381
D11P3	43,62	14,648	,532	,411
D11P4	43,52	13,662	,672	,369
D11P5	43,52	14,162	,504	,407
D11P6	43,76	13,290	,597	,373
D12P2	45,86	22,029	-,657	,597
D12P3	45,48	19,462	-,144	,531
D12P4	45,90	19,990	-,246	,551
D12P5	46,29	19,014	,038	,514
D12P6	46,10	20,490	-,392	,560
D12P7	46,14	18,429	,157	,504
D13P1	45,62	20,348	-,253	,584

Tabla 7.20.

*Estadísticos de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,815	,753	16

### **ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE FIABILIDAD ALFA DE CRONBACH SOLO DE LOS ÍTEMS POSITIVOS**

Si realizamos un análisis de fiabilidad compuesto únicamente por los ítems positivos que componen el cuestionario de formación del profesorado para la convivencia escolar, podemos observar que nuestro valor alfa, se sitúa en 0,906, lo que indica que la consistencia interna del cuestionario es muy buena.

Sin embargo, según indica la gráfica estadística total- elementos, existen dos ítems que si fueran eliminados, incrementaría el valor alfa. Tras eliminar los ítems negativos, el valor alfa se sitúa en 0,929.

Tabla 7.21.

*Estadístico de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,906	,883	65

Tabla 7.22.

*Gráfica estadística Total-elemento.*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
D3P5	196,95	518,348	-,248	,911
D3P11	197,81	525,362	-,397	,913
D8P1	199,62	507,948	-,088	,907
D8P2.2	199,57	507,057	-,001	,907
D8P2.4	199,57	507,157	-,008	,907
D8P2.6	199,52	507,862	-,053	,907
D9P1	198,24	510,890	-,104	,909
D10PI	199,19	512,462	-,241	,908
D10P3	199,29	508,214	-,059	,907
D12P2	199,19	514,462	-,327	,909
D12P4	199,24	507,890	-,044	,907
D12P6	199,43	509,757	-,143	,907

Tabla 7.23.

*Estadístico de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,929	,921	53

### **ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE FIABILIDAD ALFA DE CRONBACH SOLO DE LOS ITEMS NEGATIVOS**

Si realizamos un análisis de fiabilidad compuesto únicamente por los ítems negativos que componen el cuestionario de formación del profesorado para la convivencia escolar, podemos observar que nuestro valor alfa, se sitúa en 0,951, lo que indica que la consistencia interna del cuestionario es muy buena. No se encuentran ítems negativos o con valor 0 que deban ser eliminados para incrementar el nivel alfa.

Tabla 7.24.

*Estadístico de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,951	,952	39

## **ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE FIABILIDAD ALFA DE CRONBACH** **TRANFORMANDO LOS ÍTEMS NEGATIVOS A POSITIVOS**

Una vez transformados los ítems negativos a positivos, si realizamos el análisis de fiabilidad para comprobar la consistencia interna de nuestro cuestionario, podemos observar que nuestro valor alfa, se sitúa en 0,946, lo que indica que la consistencia interna del cuestionario es muy buena.

Sin embargo, según indica la gráfica estadística total- elementos, existen ítems que si fueran eliminados, se incrementaría el valor alfa. Tras eliminar los ítems negativos, el valor alfa se sitúa en 0,958.

Tabla 7.25.  
*Estadístico de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,946	,936	104

Tabla 7.26.  
*Gráfica estadística Total-elemento.*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
D3P5	338,29	1569,714	-,589	,949
D3P11	339,14	1574,229	-,663	,949
D8P1	340,95	1522,748	-,193	,947
D8P2.2	340,90	1520,490	-,046	,946
D8P2.3	340,86	1519,529	-,006	,946
D8P2.4	340,90	1521,790	-,101	,947
D8P2.6	340,86	1520,829	-,052	,947
D9P1	339,57	1536,757	-,227	,948
D10PI	340,52	1530,062	-,270	,947
D12P2	340,52	1534,662	-,385	,947
D12P4	340,57	1525,257	-,152	,947
D12P6	340,76	1527,090	-,228	,947
D13P1	340,29	1521,114	-,035	,947

Tabla 7.27.  
*Estadístico de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,958	,955	91

## **ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE FIABILIDAD ALFA DE CRONBACH CON ÍTEMS NEGATIVOS PASADO A POSITIVOS Y POR DIMENSIONES.**

Una vez pasados los ítems negativos a positivos, si realizamos un análisis de fiabilidad por dimensiones, podemos observar que la dimensión 8 (0,513) obtiene un valor alfa moderado, la dimensión 1 (,724) y 3 (,741) un valor alfa bueno, y las dimensiones 2 (,869), 4 (,928), 5 (0,890), 6 (0,900) y 7 (0,942) un valor muy bueno.

En la dimensión 3 deben ser excluidos los ítems 3 y 11. Una vez eliminados se obtiene un valor alfa de ,896 que es considerado un valor muy bueno. Lo mismo sucede en la dimensión 8, que tras eliminar los ítems 10.1, 10.2, 10.3, 12.2, 12.3, 12.4, 12.6 y 13.1, se obtiene un valor alfa de ,815.

Dimensión 1: Aspectos positivos y negativos de la convivencia escolar.

Tabla 7.28.  
*Estadísticos de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,724	,736	10

Tabla 7.29.  
*Gráfica estadística total-elementos.*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
D1P1	29,68	24,579	,549	,684
D1P2	29,90	24,111	,561	,680
D1P3	31,62	26,117	,200	,731
D1P4	30,49	22,733	,396	,703
DIP5	32,16	25,138	,319	,712
DIP6	30,26	27,031	,155	,734
DIP7	30,65	23,218	,454	,690
DIP8	30,20	24,424	,435	,695
DIP9	30,39	23,670	,477	,687
DIP10	30,68	23,896	,392	,701

Dimensión 2: Frecuencia con la que se producen situaciones conflictivas en el aula y en el centro.

Tabla 7.30.  
*Estadísticos de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,869	,864	12

Tabla 7.31.  
*Gráfica estadística total-elementos.*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
D2P1	45,69	30,925	,498	,863
D2P2	44,21	35,609	,275	,872
D2P3	44,54	31,897	,522	,860
D2P4	45,48	29,524	,666	,850
D2P5	45,72	30,141	,641	,852
D2P6	44,36	33,586	,436	,865
D2P7	45,94	28,392	,747	,844
D2P8	44,76	30,109	,674	,850
D2P9	44,96	30,356	,556	,859
D2P10	44,35	33,558	,481	,863
D2P11	44,42	33,619	,409	,866
D2P12	45,94	27,961	,696	,849

Dimensión 3: Grado de influencia que poseen diferentes factores en la aparición de conflictos en el centro educativo.

Tabla 7.32.  
*Estadísticos de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,741	,734	12

Tabla 7.33.  
*Gráfica estadística total-elementos.*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
D3P1	36,16	36,481	,601	,693
D3P2	36,07	37,938	,559	,702
D3P3	36,62	36,042	,670	,685
D3P4	35,88	38,295	,551	,704
D3P5	36,14	55,966	-,643	,833
D3P6	35,62	38,199	,517	,706
D3P7	35,74	38,762	,553	,705
D3P8	36,60	35,478	,646	,686
D3P9	36,93	34,891	,752	,673
D3P10	36,79	35,386	,635	,687
D3P11	37,10	53,839	-,563	,818
D3P12	36,74	37,133	,597	,696

Tabla 7.34.

*Estadística de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,896	,895	10

Dimensión 4: Medida con la que se producen ciertas consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar.

Tabla 7.35.

*Estadísticos de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,928	,937	13

Tabla 7.36.

*Gráfica estadística total-elementos.*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
D4P1	46,73	87,898	,599	,925
D4P2	46,50	87,146	,711	,922
D4P3	46,57	84,436	,801	,918
D4P4	46,45	87,499	,695	,922
D4P5	46,21	87,996	,677	,923
D4P6	46,03	86,441	,702	,922
D4P7	45,86	88,403	,750	,921
D4P8	46,51	85,187	,765	,920
D4P9	46,71	82,075	,503	,937
D4P10	47,01	83,326	,764	,919
D4P11	46,48	82,943	,785	,918
D4P12	46,53	83,815	,722	,921
D4P13	46,08	88,709	,651	,924

Dimensión 5: Medidas educativas de centro para atender a la mejora de la convivencia escolar.

Tabla 7.37.

*Estadísticos de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,890	,893	11

Tabla 7.38.

*Gráfica estadística total-elementos.*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
D5P1	35,24	56,091	,550	,884
D5P2	36,07	53,175	,503	,889
D5P3	35,39	54,067	,613	,881

D5P4	35,71	51,370	,742	,872
D5P5	35,86	52,129	,697	,875
D5P6	35,58	53,033	,689	,876
D5P7	35,07	56,531	,542	,885
D5P8	36,04	53,040	,658	,878
D5P9	36,26	52,801	,627	,880
D5P10	36,28	53,465	,539	,886
D5P11	36,26	52,808	,625	,880

Dimensión 6: estrategias más necesarias para gestionar los conflictos en el aula.

Tabla 7.39.

*Estadísticos de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,900	,904	11

Tabla 7.40.

*Gráfica estadística total-elementos.*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
D6P1	41,85	32,746	,584	,894
D6P2	41,78	33,449	,596	,894
D6P3	42,24	30,753	,665	,889
D6P4	42,06	31,626	,711	,887
D6P5	41,98	31,833	,703	,888
D6P6	42,19	32,025	,566	,895
D6P7	42,29	30,911	,691	,888
D6P8	41,94	31,972	,697	,888
D6P9	42,58	30,686	,552	,899
D6P10	42,16	31,973	,594	,893
D6P11	42,19	30,930	,709	,887

Dimensión 7: Necesidades formativas en función a competencias que considera necesarias para la mejora de la convivencia escolar.

Tabla 7.41.

*Estadísticos de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,942	,943	11

Tabla 7.42.

*Gráfica estadística total-elementos.*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
D7P1	39,45	62,267	,698	,938
D7P2	39,65	61,467	,725	,937
D7P3	39,54	60,738	,705	,939

D7P4	39,43	62,324	,720	,938
D7P5	39,22	62,379	,760	,936
D7P6	39,39	61,523	,757	,936
D7P7	39,40	61,032	,828	,933
D7P8	39,34	60,299	,796	,934
D7P9	39,33	60,637	,786	,935
D7P10	39,39	63,314	,718	,938
D7P11	39,30	62,717	,750	,937

**Dimensión 8: Formación sobre convivencia escolar.**

Tabla 7.43.

*Estadísticos de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,513	,505	25

Tabla 7.44.

*Gráfica estadística total-elementos.*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
D8P1	46,29	18,914	,090	,512
D8P2.1	46,14	18,629	,099	,510
D8P2.2	46,24	18,890	,058	,513
D8P2.3	46,19	18,762	,078	,512
D8P2.4	46,24	18,790	,097	,511
D8P2.5	46,14	18,629	,099	,510
D8P2.6	46,19	18,662	,111	,509
D9P1	44,90	14,290	,487	,413
D10P1	45,86	20,229	-,295	,557
D10P2	45,81	19,962	-,238	,551
D10P3	45,95	20,748	-,411	,569
D11P1	43,38	14,548	,642	,395
D11P2	43,52	14,062	,658	,381
D11P3	43,62	14,648	,532	,411
D11P4	43,52	13,662	,672	,369
D11P5	43,52	14,162	,504	,407
D11P6	43,76	13,290	,597	,373
D12P2	45,86	22,029	-,657	,597
D12P3	45,48	19,462	-,144	,531
D12P4	45,90	19,990	-,246	,551
D12P5	46,29	19,014	,038	,514
D12P6	46,10	20,490	-,392	,560
D12P7	46,14	18,429	,157	,504
D13P1	45,62	20,348	-,253	,584

Tabla 7.45.

*Estadísticos de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,815	,753	16



## **ANEXO VIII. ANALISIS FACTORIAL CON ITEMS – A +**

En las investigaciones, por lo general, a la hora de analizar los datos, se cuenta con demasiadas variables en la matriz de datos. Cuando esto sucede es conveniente reducir el número de variables, de tal manera que los resultados no se vean afectados de una manera significativa (Cuadras & Fortiana, 1995).

A través del análisis factorial, se pretende sintetizar el número de variables, mediante la creación de nuevas variables que engloben las ya existentes. Para ello, se procedió al análisis factorial, mediante el paquete estadístico Spss.

Como se puede observar, en siguiente tabla, existe relación entre la media de adecuación muestral de Kiser-Meyer- Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett , puesto que KMO es mayor que 0,05 y Bartlett menor a 0,05. Lo que significa que existe la posibilidad de correlación entre los ítems del cuestionario.

Tabla. 8.1.  
*KMO y prueba de Bartlett.*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,928
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	26299,465
	gl	3160
	Sig.	,000

El porcentaje total del cuestionario debe ser de más de 60%, en este caso es del 64,927.

Tabla 8.2.  
*Varianza total explicada.*

Nº Comp.	Suma de saturaciones <sup>2</sup> de la extracción			Suma de las saturaciones <sup>2</sup> de la rotación		
	Total	% Var.	% Acu.	Total	% Var.	% Acu.
1	17,749	22,186	22,186	9,463	11,829	11,829
2	8,986	11,232	33,418	7,197	8,996	20,825
3	5,610	7,013	40,431	5,929	7,411	28,236
4	3,349	4,187	44,617	5,411	6,763	34,999
5	2,405	3,006	47,623	4,231	5,289	40,288
6	2,058	2,573	50,196	2,903	3,629	43,916

7	1,734	2,167	52,363	2,883	3,604	47,520
8	1,603	2,004	54,367	2,719	3,398	50,918
9	1,463	1,828	56,195	2,273	2,841	53,759
10	1,332	1,664	57,860	1,958	2,448	56,207
11	1,287	1,609	59,469	1,888	2,360	58,567
12	1,198	1,498	60,967	1,532	1,915	60,483
13	1,123	1,404	62,371	1,247	1,558	62,041
14	1,035	1,293	63,664	1,241	1,552	63,593
15	1,010	1,263	64,927	1,067	1,334	64,927

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tras el análisis factorial, se identificaron trece variables, y se pudo comprobar que por lo general cada variable está asociada a una dimensión, recogiendo por tanto la totalidad o mayoría de sus ítems. Sin embargo, en algunas dimensiones se identificaron varias dimensiones, como en el caso de la dimensión 1, 2,3 y 5.

Tabla. 8.3.

Matriz de componentes rotados<sup>a</sup>

	COMPONENTE														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
D4P3	,796	,046	,074	,252	,039	,071	,107	,081	-,007	,146	,030	-,053	,000	-,079	,038
D4P11	,766	,012	,054	,299	-,032	,085	,001	,003	,118	-,007	,049	,214	,010	,011	,001
D4P10	,752	,009	,017	,257	,015	,205	,074	,020	,074	,007	,076	,109	-,147	,045	-,023
D4P8	,749	-,017	,011	,298	,073	,063	,124	,045	,080	-,062	,061	,047	-,083	,010	,048
D4P7	,745	-,020	,108	,175	,021	-,089	,051	,136	,122	-,029	,047	,144	,108	,018	-,108
D4P2	,735	,042	,032	,183	,054	,094	,104	,036	,017	,209	,011	-,208	,085	-,107	,082
D4P12	,727	,003	,095	,156	,088	,067	,145	,122	,027	,195	,018	-,138	-,025	,145	,093
D4P13	,722	-,007	,110	,057	,108	-,189	,003	,096	,047	,076	,005	-,119	,145	,149	-,076
D4P6	,696	-,002	,125	,164	,032	-,145	,003	,252	,041	-,009	,105	,163	,131	,040	-,038
D4P4	,671	,045	,110	,114	-,048	,012	-,054	,312	,110	,220	,052	,144	,027	,083	,136
D4P5	,624	,029	,107	,215	-,035	,057	-,075	,231	,201	,124	,023	,193	-,042	,020	-,051
D4P1	,589	,023	-,004	,304	,054	,078	-,043	,018	,208	-,025	-,002	,003	-,082	-,205	,030
D4P9	,553	,017	-,044	,098	,088	,058	,096	-,090	,051	,089	,177	-,083	-,027	-,186	-,363
D2P12	,472	,061	,062	,325	-,022	,177	,220	,403	,201	,137	,096	,031	-,159	,096	-,002
D2P3	,465	,091	,098	,079	,033	,108	,154	,087	,293	-,021	,046	,464	-,015	,080	,156
D7P7	,025	,858	,115	,023	,029	,002	-,016	,053	-,004	-,001	-,017	,027	,022	-,025	-,032
D7P8	,040	,841	,080	-,012	,034	,002	,004	,013	-,033	,036	,001	-,012	-,091	,001	-,099
D7P9	-,001	,825	,098	,037	,002	,006	,086	-,019	-,004	,051	-,036	-,018	-,088	,043	-,053
D7P5	,021	,812	,064	-,039	,065	,019	-,076	,016	,075	,045	-,004	,095	,045	,032	-,061
D7P6	,096	,798	,105	-,027	-,010	,092	,014	,052	,017	,036	,012	,027	,038	,028	-,037
D7P11	,064	,794	,131	-,031	,063	-,004	-,121	-,027	,020	-,020	,056	-,004	,135	,083	-,270
D7P4	-,037	,752	,146	,035	,059	-,074	,035	,055	,028	-,024	-,071	,163	,041	-,017	,095
D7P2	-,025	,750	,153	,023	,046	,079	,072	-,004	-,083	-,001	,036	-,072	,005	,031	,281
D7P10	,053	,743	,216	,052	,030	,037	-,040	,020	,028	-,032	-,018	-,062	,143	,012	-,248
D7P3	-,045	,743	,097	,059	-,008	,021	,141	-,026	-,031	-,090	-,068	-,057	-,008	-,092	,221
D7P1	-,040	,736	,090	,063	,003	,023	,099	-,018	-,007	-,025	-,005	-,076	-,033	-,033	,321
D6P4	,037	,134	,757	-,008	,123	,056	,128	,092	,003	,061	-,080	-,021	-,114	,004	-,069
D6P5	,054	,175	,753	-,042	,171	,017	,082	,164	-,019	,080	-,070	-,024	-,047	-,149	-,064
D6P8	,035	,101	,745	,074	,062	,048	,089	,075	-,019	,094	,057	,067	,035	,084	-,038
D6P7	,118	,164	,701	,046	,116	,106	,004	-,060	-,041	,094	,051	-,024	,053	,164	-,017
D6P11	,129	,150	,695	,062	,054	,158	,108	-,031	,108	,077	,035	,068	-,039	,325	,027
D6P2	,021	,144	,677	,037	,101	-,014	,102	,069	,032	-,029	,000	,143	-,046	-,313	,021

D6P6	-,004	,111	,666	,021	,021	,009	,000	-,021	,000	-,106	,049	-,054	,215	-,043	,013
D6P3	,121	,166	,654	,043	,208	,095	,109	-,083	,072	,055	-,108	-,049	-,038	,136	,022
D6P1	,040	,088	,654	,043	,232	-,082	,066	,016	,125	-,061	,027	,060	,068	-,328	,057
D6P10	,075	,120	,621	-,058	,191	,089	-,006	-,056	,074	-,133	,051	-,042	,135	,079	,124
D6P9	,137	,137	,519	,076	,089	,305	,077	-,008	-,046	,101	,069	,062	-,061	,508	,025
D3P10	,312	,057	-,007	,725	,002	,105	,180	-,009	,054	-,019	,112	,030	-,111	,100	,035
D3P9	,360	,053	,032	,684	,029	,211	,086	,103	-,011	,222	,134	-,014	-,012	,063	-,007
D3P7	,251	-,033	,074	,677	,003	-,109	-,006	,230	,196	-,041	,066	-,012	,063	-,009	-,017
D3P8	,290	,051	,055	,659	,099	,049	,023	,077	-,018	,211	,008	-,086	,040	,042	-,026
D3P12	,315	,113	,024	,650	,015	,173	,190	-,017	,057	,076	,132	,069	-,126	,002	,041
D3P6	,309	-,108	-,008	,636	-,015	-,132	-,037	,074	,206	-,018	,068	,054	,203	,045	,011
D3P5	-,282	-,001	-,005	-,624	,031	-,104	,002	-,225	,052	-,236	-,005	-,020	-,112	-,013	-,060
D3P11	-,275	-,051	-,037	-,585	-,030	-,043	-,089	-,076	-,070	-,063	-,041	-,135	,208	,189	,049
D3P3	,301	,032	,030	,532	,029	,209	,134	,153	,083	,383	,084	,030	,135	-,032	-,072
D5P3	,065	-,008	,156	-,029	,812	,012	,084	-,028	-,006	,020	-,018	,052	-,062	,003	-,099
D5P4	,011	,037	,151	,089	,735	,299	,194	,053	,004	,025	-,071	-,017	-,076	,042	,062
D5P2	-,118	,116	,126	,010	,661	,093	,027	,146	-,112	-,017	,002	-,057	,002	,106	-,255
D5P1	,060	,010	,214	-,098	,654	,053	,068	,006	,088	,121	,092	,064	,136	-,061	,011
D5P6	,173	,050	,264	,068	,630	,262	,108	-,029	,179	,046	,119	,050	,043	-,014	,175
D5P5	,083	,072	,212	,071	,622	,385	,118	,001	,025	-,011	,057	,039	-,026	-,033	,177
D5P7	,188	,076	,252	,076	,532	,121	,066	-,101	,318	,024	,096	,132	,137	-,055	,158
D5P10	,150	,056	,099	,075	,243	,689	,066	-,030	,109	,093	-,006	,129	,017	,088	,058
D5P11	,056	,036	,127	,053	,343	,686	,140	-,007	,039	,059	,036	-,058	,040	,027	-,085
D5P9	-,001	,028	,178	,188	,302	,675	,194	,143	-,003	,025	,083	-,044	,060	-,007	,020
D5P8	-,066	,066	,122	,122	,497	,502	,179	,191	,007	-,054	-,026	-,117	,129	,034	-,113
D1P2	,179	,050	,214	,074	,183	,130	,739	,044	,071	,072	,043	,187	,104	-,052	-,038
D1P1	,175	,036	,214	,080	,197	,083	,681	,100	,064	,049	,081	,177	,195	-,159	-,091
DIP8	-,012	,070	,123	,180	,150	-,050	,594	,079	,164	,013	,094	-,093	,076	,336	,039
DIP9	,136	,080	,172	,131	,195	,259	,570	,061	,173	,059	-,003	-,031	-,150	,220	,087
DIP10	,047	-,023	,072	,112	,098	,383	,563	,062	,001	,113	-,021	-,064	,029	-,133	,039
D2P5	,305	,024	,013	,182	,062	,035	,121	,717	,131	-,049	,118	,013	-,032	,010	-,064
D2P7	,412	,026	,038	,280	,040	,093	,150	,618	,166	,066	-,004	,126	-,130	,012	-,027
D2P4	,397	,067	,044	,225	-,004	,042	,006	,529	,202	,030	,123	,170	,060	-,018	,035
D2P1	,349	,044	,048	,054	,033	,017	-,082	,495	,043	,177	,174	,215	,202	-,041	,294
D2P9	,239	,024	,059	,319	,135	,017	,210	,432	,301	,012	-,021	-,046	-,035	-,068	-,004
D2P11	,138	-,023	,081	,133	,146	,021	,163	,045	,690	,185	,025	-,085	-,016	,035	,051

D2P8	,400	,045	,060	,210	-,024	,126	,047	,303	,541	,041	,028	,155	,023	-,035	-,103
D2P10	,342	-,007	,033	,045	,066	,019	,097	,175	,532	,117	-,027	-,030	-,071	-,159	,087
D2P6	,239	-,017	,008	,112	-,020	,043	,024	,230	,490	-,070	,143	,059	,113	,113	-,142
D3P2	,223	-,030	,052	,295	,095	,044	,102	-,008	,114	,728	,135	,037	-,018	,021	-,041
D3P1	,340	,031	,078	,313	,031	,092	,066	,069	,092	,660	,135	,113	-,087	,005	,050
D3P4	,239	-,033	,037	,337	,150	,111	,236	,056	,288	,447	,048	-,160	,145	,102	,009
D1P3	-,043	-,113	-,043	,153	,186	-,029	-,048	-,045	-,015	,110	,710	,170	-,066	,020	-,102
D1P4	,320	,004	,025	,094	-,009	-,048	,155	,150	,164	,099	,597	-,111	-,006	,113	,126
DIP5	,180	-,076	,014	,305	-,091	,237	,008	,154	,028	,050	,592	,027	-,144	-,176	-,104
DIP7	,307	,055	,100	,048	,057	,053	,180	,234	,029	,042	,537	-,288	,192	,079	,163
D2P2	,161	,008	,025	,064	,102	-,031	,088	,173	-,063	,058	-,004	,688	,118	-,020	-,012
DIP6	,026	,128	,149	-,003	,077	,114	,196	-,019	,024	-,005	-,080	,117	,693	-,011	,001

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

## DIMENSION 1

En la dimensión 1, que hace referencia a la percepción del profesorado sobre la convivencia escolar en sus centros escolares, se puede comprobar la relación existente entre KMO y Bartlett, y se identifican dos variables, que recogen los ítems que aluden a los aspectos positivos de la convivencia y los aspectos negativos.

Tabla 8.4.  
*KMO y prueba de Bartlett.*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,759
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1322,263
	gl	45
	Sig.	,000

Tabla 8.5.  
*Varianza total explicada.*

Nº Comp.	Valores iniciales			Suma de saturaciones <sup>2</sup> de la extracción			Suma de las saturaciones <sup>2</sup> de la rotación		
	Total	% Var.	% Acu.	Total	% Var.	% Acu.	Total	% Var.	% Acu.
1	3,186	31,860	31,860	3,186	31,860	31,860	2,884	28,836	28,836
2	1,702	17,023	48,883	1,702	17,023	48,883	2,005	20,047	48,883
3	,935	9,346	58,229						
4	,904	9,038	67,267						
5	,773	7,734	75,001						
6	,712	7,120	82,121						
7	,565	5,646	87,767						
8	,522	5,220	92,987						
9	,458	4,581	97,568						
10	,243	2,432	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 8.6.  
*Matriz de componentes rotados<sup>a</sup>*

ITEMS	COMPONENTE	
	1	2
D1P2	,833	,109
D1P1	,789	,134
DIP9	,702	,143
DIP10	,633	,073
DIP8	,629	,134
DIP6	,429	-,172
D1P4	,154	,733
DIP5	,031	,720
DIP7	,248	,665
D1P3	-,088	,636

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

## DIMENSIÓN 2

Con esta dimensión se pretende identificar la frecuencia con la que se producen diversas situaciones en el aula o en el centro escolar. Una vez confirmada la relación entre KMO y Bartlett, se identifican tres variables que engloban los ítems de esta dimensión.

La primera variable, recoge las situaciones en las que se ven implicados los alumnos; la segunda, las situaciones en las que se ven implicados los profesores; y, la tercera, hace referencia a otras situaciones violentas.

Como se puede observar en los resultados, para una mayor clarificación de los datos, en la variable que hace referencia a las situaciones donde se ven implicados los alumnos, se ha considerado necesario, establecer tres subvariables. La primera, recoge los ítems relacionados con las situaciones destinadas al centro; la segunda, las situaciones que se producen entre los propios alumnos; y la tercera, las situaciones asociadas al proceso de enseñanza- aprendizaje.

Tabla 8.7.  
*KMO y prueba de Bartlett.*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,898
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2253,613
	gl	66
	Sig.	,000

Tabla 8.8.  
*Varianza total explicada.*

Nº Comp.	Valores iniciales			Suma de saturaciones <sup>2</sup> de la extracción			Suma de las saturaciones <sup>2</sup> de la rotación		
	Total	% Var.	% Acu.	Total	% Var.	% Acu.	Total	% Var.	% Acu.
1	4,976	41,467	41,467	4,976	41,467	41,467	3,349	27,910	27,910
2	1,137	9,476	50,943	1,137	9,476	50,943	2,364	19,704	47,614
3	1,005	8,376	59,319	1,005	8,376	59,319	1,405	11,706	59,319
4	,830	6,919	66,238						
5	,730	6,086	72,324						
6	,655	5,454	77,779						
7	,597	4,972	82,751						
8	,554	4,618	87,369						
9	,472	3,932	91,301						
10	,420	3,499	94,799						
11	,354	2,947	97,746						
12	,270	2,254	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 8.9.  
Matriz de componentes rotados<sup>a</sup>

ITEMS	COMPONENTE		
	1	2	3
D2P5	,802	,167	,032
D2P7	,796	,268	,164
D2P4	,729	,216	,200
D2P12	,682	,390	,090
D2P1	,638	,023	,273
D2P9	,518	,465	-,051
D2P11	,051	,803	-,001
D2P10	,190	,692	,088
D2P8	,457	,604	,204
D2P6	,262	,463	,199
D2P2	,104	-,009	,875
D2P3	,272	,382	,630

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

### DIMENSIÓN 3

En la dimensión tres, se trata de identificar el grado de influencia que poseen algunos factores en la aparición de conflictos en los centros educativos. El programa estadístico Spss estableció dos variables, la primera, vinculada a los factores escolares; y la segunda, a factores relacionados con otros agentes.

Tabla 8.10.  
KMO y prueba de Bartlett.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,911
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	3290,100
	gl	66
	Sig.	,000

Tabla 8.11.  
Varianza total explicada.

Nº Comp.	Valores iniciales			Suma de saturaciones <sup>2</sup> de la extracción			Suma de las saturaciones <sup>2</sup> de la rotación		
	Total	% Var.	% Acu.	Total	% Var.	% Acu.	Total	% Var.	% Acu.
1	6,040	50,333	50,333	6,040	50,333	50,333	4,252	35,436	35,436
2	1,173	9,771	60,104	1,173	9,771	60,104	2,960	24,668	60,104
3	,860	7,163	67,267						
4	,683	5,689	72,956						
5	,642	5,352	78,308						
6	,540	4,501	82,809						
7	,449	3,742	86,552						
8	,395	3,290	89,842						



9	,371	3,090	92,932						
10	,339	2,823	95,755						
11	,300	2,499	98,253						
12	,210	1,747	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 8.12.

*Matriz de componentes rotados<sup>a</sup>*

ITEMS	COMPONENTE	
	1	2
D3P10	,774	,239
D3P7	,752	,126
D3P6	,712	,135
D3P12	,699	,328
D3P9	,694	,470
D3P11	-,655	-,213
D3P5	-,636	-,362
D3P8	,618	,406
D3P2	,136	,853
D3P1	,240	,801
D3P4	,269	,672
D3P3	,497	,615

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación:

Normalización Varimax con Kaiser.

La segunda variables, que hace referencia a factores relacionados con otros agentes, se consideró algo general, y para una mayor comprensión de los resultados, se decidió establecer cuatro subvariables: factores sociales, factores culturales, factores familiares y factores personales.

Los ítems de esta dimensión, quedaron por tanto distribuidos en de la siguiente manera:

INFLUENCIA QUE POSEEN ESTOS FACTORES EN LA APARICIÓN DE CONFLICTOS EN EL CENTRO	
FACTORES ESCOLARES	
FACTORES RELACIONADOS CON OTROS AGENTES	Factores sociales
	Factores culturales
	Factores familiares
	Factores personales

#### DIMENSIÓN 4

La dimensión cuatro, trata de determinar en qué medida se producen en los centro escolares algunas consecuencia derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar. Tras el análisis factorial de esta dimensión, se puede

comprobar la relación existente entre KMO y Bartlett, aunque el programa estadístico Spss, no identifica variables que puedan englobar los ítems de esta dimensión.

Sin embargo, desde nuestro criterio, y para mejorar la comprensión en el lector, se han distribuido los ítems entre cuatro variables. La primera variable recoge los ítems que hacen referencia a las consecuencias relacionadas con el alumnado; la segunda variable, los ítems vinculados a las consecuencias relacionadas con el profesorado; la tercera, con las consecuencias relacionadas con el centro; y la cuarta con las relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 8.13.  
*KMO y prueba de Bartlett.*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,939
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4631,047
	gl	78
	Sig.	,000

Tabla 8.14.  
*Varianza total explicada.*

Nº Comp.	Valores iniciales			Suma de saturaciones <sup>2</sup> de la extracción		
	Total	% Var.	% Acu.	Total	% Var.	% Acu.
1	7,464	57,413	57,413	7,464	57,413	57,413
2	,921	7,082	64,495			
3	,746	5,735	70,230			
4	,679	5,224	75,454			
5	,611	4,703	80,157			
6	,501	3,853	84,011			
7	,446	3,432	87,443			
8	,382	2,939	90,382			
9	,318	2,449	92,832			
10	,288	2,212	95,043			
11	,244	1,878	96,921			
12	,236	1,817	98,738			
13	,164	1,262	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 8.15.  
*Matriz de componentes rotados<sup>a</sup>*

--

a. Sólo se ha extraído un componente. La solución no puede ser rotada.

## DIMENSIÓN 5

En esta dimensión, se trata de conocer la frecuencia con la que se llevan a cabo las siguientes medidas educativas de centro, para atender a la mejora de la convivencia escolar. Debido a la cantidad y diversidad de medidas presentadas al profesorado en el cuestionario, se realizó el análisis factorial, para identificar variables más generales que pudieran aglutinar de una manera coherente las diferentes medidas.

El paquete estadístico Spss estableció dos variables, que tras analizar, se definieron como: medidas formativas, y medidas de gestión de la convivencia.

Tabla 8.16.  
*KMO y prueba de Bartlett.*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,898
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2751,271
	gl	55
	Sig.	,000

Tabla 8.17.  
*Varianza total explicada.*

Nº Comp.	Valores iniciales			Suma de saturaciones <sup>2</sup> de la extracción			Suma de las saturaciones <sup>2</sup> de la rotación		
	Total	% Var.	% Acu.	Total	% Var.	% Acu.	Total	% Var.	% Acu.
1	5,353	48,663	48,663	5,353	48,663	48,663	3,606	32,784	32,784
2	1,238	11,254	59,917	1,238	11,254	59,917	2,985	27,133	59,917
3	,914	8,312	68,229						
4	,700	6,363	74,592						
5	,515	4,679	79,270						
6	,497	4,520	83,790						
7	,465	4,231	88,022						
8	,398	3,621	91,643						
9	,372	3,385	95,027						
10	,285	2,587	97,614						
11	,262	2,386	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 8.18.  
*Matriz de componentes rotados<sup>a</sup>*

ITEMS	COMPONENTE	
	1	2
D5P3	,819	,115
D5P1	,726	,126
D5P6	,705	,361

D5P4	,694	,433
D5P7	,647	,218
D5P5	,622	,468
D5P2	,591	,211
D5P9	,212	,822
D5P11	,229	,802
D5P10	,161	,761
D5P8	,392	,655

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Sin embargo, dentro de la segunda variable “medidas de gestión de la convivencia”, identificamos algunas medidas que podían ir agrupadas en otras nuevas variables, quedando la distribución final, de la siguiente manera:

<b>FRECUENCIA CON LA QUE APLICAN MEDIDAS EDUCATIVAS DE CENTRO</b>	
MEDIDAS FORMATIVAS	
MEDIDAS DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA	Medidas normativas
	Medidas comunicativas
	Otras medidas

## DIMENSIÓN 6

Con la dimensión 6 del cuestionario de formación del profesorado para la mejora de la convivencia escolar, se pretende identificar las estrategias que los docentes consideran más necesarias para gestionar los conflictos en el aula.

Un análisis factorial mediante Spss identificó dos variables generales, donde agrupar los ítems de esta dimensión, y se les denominó de la siguiente manera: Estrategias para la gestión de la convivencia vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, y estrategias para la gestión de conflictos vinculadas a las relaciones interpersonales.

Tabla 8.19.  
*KMO y prueba de Bartlett.*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,920
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2817,596
	gl	55
	Sig.	,000

Tabla 8.20.  
Varianza total explicada.

Nº Comp.	Valores iniciales			Suma de saturaciones <sup>2</sup> de la extracción			Suma de las saturaciones <sup>2</sup> de la rotación		
	Total	% Var.	% Acu.	Total	% Var.	% Acu.	Total	% Var.	% Acu.
1	5,657	51,426	51,426	5,657	51,426	51,426	3,416	31,054	31,054
2	1,064	9,671	61,097	1,064	9,671	61,097	3,305	30,043	61,097
3	,711	6,461	67,558	5,657	51,426	51,426	3,416	31,054	31,054
4	,664	6,038	73,596						
5	,567	5,151	78,747						
6	,522	4,741	83,488						
7	,464	4,219	87,708						
8	,394	3,582	91,290						
9	,365	3,314	94,604						
10	,324	2,949	97,553						
11	,269	2,447	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales

Tabla 8.21.  
Matriz de componentes rotados<sup>a</sup>

ITEMS	COMPONENTE	
	1	2
D6P1	,814	,128
D6P2	,810	,148
D6P5	,718	,384
D6P4	,609	,498
D6P6	,540	,372
D6P10	,477	,464
D6P9	,019	,871
D6P11	,298	,786
D6P7	,389	,675
D6P8	,488	,593
D6P3	,462	,578

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

No obstante, y partiendo de esta clasificación previa, se consideró relevante hacer una nueva subdivisión, estableciendo nuevas subvariables, que se denominan de la siguiente manera:

ESTRATEGIAS QUE CONSIDERA MÁS NECESARIAS PARA GESTIONAR LOS CONFLICTOS EN EL AULA.	
ESTRATEGIAS PARA LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA VINCULADAS AL PROCESO DE E-A.	Normativas
	Emocionales
ESTRATEGIAS PARA LA GESTIÓN DE CONFLICTOS VINCULADAS A LAS RELACIONES INTERPERSONALES	Relaciones interpersonales
	Resolución de conflictos

## DIMENSION 7

Con esta dimensión se trata de identificar las necesidades formativas del profesorado, en función a las competencias que consideran necesarias para mejorar la convivencia escolar. Tras comprobar la relación existente entre KMO y Bartlett, se puede apreciar que mediante el programa estadístico Spss, no identifican variables que puedan englobar los ítems de esta dimensión.

Tabla 8.22.  
*KMO y prueba de Bartlett.*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,933
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4471,727
	gl	55
	Sig.	,000

Tabla 8.23.  
*Varianza total explicada.*

Nº Comp.	Valores iniciales			Suma de saturaciones <sup>2</sup> de la extracción		
	Total	% Var.	% Acu.	Total	% Var.	% Acu.
1	7,007	63,699	63,699	7,007	63,699	63,699
2	,886	8,057	71,756			
3	,599	5,441	77,197			
4	,498	4,531	81,728			
5	,463	4,207	85,936			
6	,350	3,178	89,113			
7	,278	2,528	91,641			
8	,273	2,478	94,120			
9	,247	2,245	96,365			
10	,232	2,113	98,477			
11	,167	1,523	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 8.24.  
*Matriz de componentes rotados<sup>a</sup>*

--

a. Sólo se ha extraído un componente. La solución no puede ser rotada.

Con el fin de presentar los datos de una manera ordenada, coherente y facilitar la comprensión, según nuestro criterio, se han distribuido los ítems

de esta dimensión en tres variables, que hacen referencia a las necesidades cognitivas, necesidades procedimentales y necesidades emocionales.

**NECESIDADES FORMATIVAS, EN FUNCIÓN A LAS COMPETENCIAS QUE EL DOCENTE CONSIDERA NECESARIAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.**

Necesidades cognitivas

Necesidades procedimentales

Necesidades emocionales





## ANEXO IX. ANALISIS BIVARIADO.

### **PRUEBAS NO PARAMETRICAS: GRADO DE SIGNIFICACIÓN POR OBJETIVOS Y DIMENSIONES (TOTAL)**

**Ultimo objetivo específico del primer objetivo general:** Comprobar si existen diferencias entre la percepción del profesorado sobre la convivencia escolar en su centro, en función del género, edad, años de experiencia, naturaleza del centro, y municipio.

- Respecto al género

Tabla 9.1.  
Rango según el género.

RANGOS			
GENERO		N	RANGO PROMEDIO
T.DIMENSION1	FEMENINO	336	275,23
	MASCULINO	200	257,20
	Total	536	
T.DIMENSION2	FEMENINO	336	261,59
	MASCULINO	200	280,10
	Total	536	
T.DIMENSION3	FEMENINO	336	258,30
	MASCULINO	200	285,63
	Total	536	
T.DIMENSION4	FEMENINO	336	255,24
	MASCULINO	200	290,78
	Total	536	
T.DIMENSION5	FEMENINO	336	276,89
	MASCULINO	200	254,40
	Total	536	
T.DIMENSION6	FEMENINO	336	285,87
	MASCULINO	200	239,32
	Total	536	

Tabla 9.2.  
Estadísticos según el género.

ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE <sup>A</sup>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION1	31339,500	51439,500	-1,308	,191
T.DIMENSION2	31279,500	87895,500	-1,340	,180
T.DIMENSION3	30174,000	86790,000	-1,977	,048
T.DIMENSION4	29143,500	85759,500	-2,571	,010
T.DIMENSION5	30780,500	50880,500	-1,627	,104
T.DIMENSION6	27763,500	47863,500	-3,371	,001

a. Variable de agrupación: GENERO

- Respecto a la edad

Tabla 9.3.  
*Rango según la edad.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION1	Menos de 30 años	36	264,19
	Entre 31 y 40 años	159	254,91
	Entre 41 y 50 años	159	274,92
	Entre 51 y 60 años	164	274,80
	Más de 60 años	18	282,97
	Total	536	
T.DIMENSION2	Menos de 30 años	36	208,86
	Entre 31 y 40 años	159	260,13
	Entre 41 y 50 años	159	292,01
	Entre 51 y 60 años	164	267,98
	Más de 60 años	18	258,86
	Total	536	
T.DIMENSION3	Menos de 30 años	36	161,11
	Entre 31 y 40 años	159	274,93
	Entre 41 y 50 años	159	285,37
	Entre 51 y 60 años	164	274,95
	Más de 60 años	18	218,61
	Total	536	
T.DIMENSION4	Menos de 30 años	36	177,22
	Entre 31 y 40 años	159	266,15
	Entre 41 y 50 años	159	309,89
	Entre 51 y 60 años	164	258,61
	Más de 60 años	18	196,22
	Total	536	
T.DIMENSION5	Menos de 30 años	36	319,78
	Entre 31 y 40 años	159	262,80
	Entre 41 y 50 años	159	262,41
	Entre 51 y 60 años	164	265,83
	Más de 60 años	18	294,47
	Total	536	
T.DIMENSION6	Menos de 30 años	36	323,19
	Entre 31 y 40 años	159	276,19
	Entre 41 y 50 años	159	259,50
	Entre 51 y 60 años	164	258,64
	Más de 60 años	18	260,56
	Total	536	

Tabla 9.4.  
*Estadísticos según la edad.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	<b>Chi-cuadrado</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. asintót.</b>
T.DIMENSION1	1,968	4	,742
T.DIMENSION2	9,570	4	,048
T.DIMENSION3	21,646	4	,000
T.DIMENSION4	28,521	4	,000
T.DIMENSION5	4,972	4	,290
T.DIMENSION6	6,151	4	,188

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: EDAD

- Respecto a la experiencia

Tabla 9.5.  
Rango según la experiencia.

RANGOS			
	EXPERIENCIA	N	RANGO PROMEDIO
T.DIMENSION1	Menos de 10 años de experiencia	161	256,05
	De 11 a 20 años de experiencia	148	272,50
	De 21 a 30 años de experiencia	151	266,98
	De 31 a 40 años de experiencia	74	287,07
	Más de 40 años de experiencia	2	402,25
	Total	536	
T.DIMENSION2	Menos de 10 años de experiencia	161	254,24
	De 11 a 20 años de experiencia	148	281,00
	De 21 a 30 años de experiencia	151	283,48
	De 31 a 40 años de experiencia	74	244,23
	Más de 40 años de experiencia	2	258,25
	Total	536	
T.DIMENSION3	Menos de 10 años de experiencia	161	248,65
	De 11 a 20 años de experiencia	148	293,86
	De 21 a 30 años de experiencia	151	266,13
	De 31 a 40 años de experiencia	74	265,07
	Más de 40 años de experiencia	2	295,00
	Total	536	
T.DIMENSION4	Menos de 10 años de experiencia	161	258,20
	De 11 a 20 años de experiencia	148	285,97
	De 21 a 30 años de experiencia	151	278,11
	De 31 a 40 años de experiencia	74	236,99
	Más de 40 años de experiencia	2	245,00
	Total	536	
T.DIMENSION5	Menos de 10 años de experiencia	161	294,27
	De 11 a 20 años de experiencia	148	252,46
	De 21 a 30 años de experiencia	151	250,79
	De 31 a 40 años de experiencia	74	277,64
	Más de 40 años de experiencia	2	379,75
	Total	536	
T.DIMENSION6	Menos de 10 años de experiencia	161	284,01
	De 11 a 20 años de experiencia	148	278,55
	De 21 a 30 años de experiencia	151	238,14
	De 31 a 40 años de experiencia	74	276,63
	Más de 40 años de experiencia	2	267,25
	Total	536	

Tabla 9.6.  
Estadísticos según la experiencia.

ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE <sup>A,B</sup>			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
T.DIMENSION1	3,734	4	,443
T.DIMENSION2	5,586	4	,232
T.DIMENSION3	6,751	4	,150
T.DIMENSION4	6,291	4	,178
T.DIMENSION5	9,325	4	,053
T.DIMENSION6	8,272	4	,082

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: EXPERIENCIA

- Respecto a la naturaleza del centro

Tabla 9.7.

*Rango según la naturaleza del centro.*

<b>RANGOS</b>			
<b>NATURALEZA</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION1	PRIVADO	108	307,88
	PUBLICO	428	258,56
	Total	536	
T.DIMENSION2	PRIVADO	108	178,19
	PUBLICO	428	291,29
	Total	536	
T.DIMENSION3	PRIVADO	108	159,98
	PUBLICO	428	295,88
	Total	536	
T.DIMENSION4	PRIVADO	108	194,46
	PUBLICO	428	287,18
	Total	536	
T.DIMENSION5	PRIVADO	108	353,50
	PUBLICO	428	247,05
	Total	536	
T.DIMENSION6	PRIVADO	108	318,66
	PUBLICO	428	255,84
	Total	536	

Tabla 9.8.

*Estadístico según la naturaleza del centro.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>W de Wilcoxon</b>	<b>Z</b>	<b>Sig. asintót.(bilateral)</b>
T.DIMENSION1	18859,500	110665,500	-2,967	,003
T.DIMENSION2	13359,000	19245,000	-6,793	,000
T.DIMENSION3	11392,000	17278,000	-8,153	,000
T.DIMENSION4	15115,500	21001,500	-5,563	,000
T.DIMENSION5	13932,000	105738,000	-6,388	,000
T.DIMENSION6	17694,500	109500,500	-3,773	,000

a. Variable de agrupación: NATURALEZA

- Respecto al municipio

Tabla 9.9.

*Rango según el municipio.*

<b>RANGOS</b>			
<b>MUNICIPIO</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION1	CARTAGENA	126	307,87
	LORCA	62	246,48
	MOLINA DE SEGURA	66	291,92
	MURCIA	281	249,25
	Total	535	
T.DIMENSION2	CARTAGENA	126	317,85
	LORCA	62	251,94
	MOLINA DE SEGURA	66	261,87
	MURCIA	281	250,63
	Total	535	
T.DIMENSION3	CARTAGENA	126	294,91
	LORCA	62	234,81
	MOLINA DE SEGURA	66	253,34

	MURCIA	281	266,70
	Total	535	
T.DIMENSION4	CARTAGENA	126	313,46
	LORCA	62	241,65
	MOLINA DE SEGURA	66	255,24
	MURCIA	281	256,43
	Total	535	
T.DIMENSION5	CARTAGENA	126	261,52
	LORCA	62	256,46
	MOLINA DE SEGURA	66	300,95
	MURCIA	281	265,71
	Total	535	
T.DIMENSION6	CARTAGENA	126	251,12
	LORCA	62	276,98
	MOLINA DE SEGURA	66	301,64
	MURCIA	281	265,69
	Total	535	

Tabla 9.10.  
Estadísticos según el municipio.

ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE <sup>A,B</sup>			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
T.DIMENSION1	15,404	3	,002
T.DIMENSION2	17,479	3	,001
T.DIMENSION3	7,299	3	,063
T.DIMENSION4	14,740	3	,002
T.DIMENSION5	3,634	3	,304
T.DIMENSION6	4,917	3	,178

- a. Prueba de Kruskal-Wallis  
b. Variable de agrupación: MUNICIPIO

**Primer objetivo específico del 2 objetivo general.** Analizar la formación previa especializada sobre convivencia escolar, que han recibido los docentes, y observar si existen diferencias en función del género, edad, años de experiencia, naturaleza del centro, y municipio.

- Respecto al género

Tabla 9.11.  
Rango según el género.

RANGOS			
GENERO		N	RANGO PROMEDIO
FORMACIÓNPREVIA	FEMENINO	336	263,76
	MASCULINO	200	276,46
	Total	536	

Tabla 9.12.  
Estadísticos según el género.

ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE <sup>A</sup>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
FORMACIÓN PREVIA	32008,000	88624,000	-1,068	,286

- a. Variable de agrupación: GENERO

- Respecto a la edad

Tabla 9.13.

*Rango respecto a la edad.*

<b>RANGOS</b>			
<b>EDAD</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
FORMACIÓNPREVIA	Menos de 30 años	36	277,06
	Entre 31 y 40 años	159	249,95
	Entre 41 y 50 años	159	283,66
	Entre 51 y 60 años	164	274,70
	Más de 60 años	18	224,94
	Total	536	

Tabla 9.14.

*Estadísticos según la edad.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	<b>Chi-cuadrado</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. Asintót.</b>
FORMACIÓNPREVIA	7,576	4	,108

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: EDAD

- Respecto a la experiencia

Tabla 9.15.

*Rango según la experiencia.*

<b>RANGOS</b>			
<b>EXPERIENCIA</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
FORMACIÓNPREVIA	Menos de 10 años de experiencia	161	267,02
	De 11 a 20 años de experiencia	148	262,77
	De 21 a 30 años de experiencia	151	283,61
	De 31 a 40 años de experiencia	74	255,53
	Más de 40 años de experiencia	2	150,50
	Total	536	

Tabla 9.16.

*Estadísticos según la experiencia.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	<b>Chi-cuadrado</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. asintót.</b>
FORMACIÓNPREVIA	4,511	4	,341

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: EXPERIENCIA

- Respecto a la naturaleza del centro

Tabla 9.17.

*Rango según la naturaleza del centro.*

<b>RANGOS</b>			
<b>NATURALEZA</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
FORMACIÓNPREVIA	PRIVADO	108	272,09
	PUBLICO	428	267,59
	Total	536	

Tabla 9.18.

*Estadísticos según la naturaleza del centro.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
FORMACIÓN PREVIA	22724,000	114530,000	-,314	,754

a. Variable de agrupación: NATURALEZA

- Respecto al municipio

Tabla 9.19.

*Rango según el municipio.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>MUNICIPIO</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
FORMACIÓN PREVIA	CARTAGENA	126	273,63
	LORCA	62	254,05
	MOLINA DE SEGURA	66	272,09
	MURCIA	281	267,59
	Total	535	

Tabla 9.20.

*Estadísticos según municipio.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	<b>Chi-cuadrado</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. asintót.</b>
FORMACIÓN PREVIA	,975	3	,807

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: MUNICIPIO

**Penúltimo objetivo específico del objetivo general 2.** Detectar las necesidades formativas del profesorado respecto a la mejora de la convivencia en los centros educativos, y observar si existen diferencias en función del género, edad, años de experiencia, naturaleza del centro y municipio.

- Respecto al género (Si lo hago con 2 muestras independientes sale lo mismo)

Tabla 9.21.

*Rango respecto al género.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>GENERO</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION7	FEMENINO	336	287,12
	MASCULINO	200	237,22
	Total	536	

Tabla 9.22.  
Estadísticos según el género.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION7	27344,500	47444,500	-3,613	,000

a. Variable de agrupación: GENERO

- Respecto a la edad

Tabla 9.23.  
Rango según la edad.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION7	Menos de 30 años	36	307,46
	Entre 31 y 40 años	159	280,59
	Entre 41 y 50 años	159	260,98
	Entre 51 y 60 años	164	254,41
	Más de 60 años	18	278,61
	Total	536	

Tabla 9.24.  
Estadísticos según la edad.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
T.DIMENSION7	5,072	4	,280

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: EDAD

- Respecto a la experiencia

Tabla 9.25.  
Rango según la experiencia.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EXPERIENCIA</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION7	Menos de 10 años de experiencia	161	286,98
	De 11 a 20 años de experiencia	148	280,61
	De 21 a 30 años de experiencia	151	240,99
	De 31 a 40 años de experiencia	74	263,20
	Más de 40 años de experiencia	2	157,75
	Total	536	

Tabla 9.26.  
Estadísticos según la experiencia.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
T.DIMENSION7	9,100	4	,059

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: EXPERIENCIA



- Respecto a la naturaleza

Tabla 9.27.

*Rango según la naturaleza del centro.*

<b>RANGOS</b>			
<b>NATURALEZA</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION7	PRIVADO	108	278,97
	PUBLICO	428	265,86
	Total	536	

Tabla 9.28.

*Estadísticos según la naturaleza del centro.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION7	21981,000	113787,000	-,788	,431

a. Variable de agrupación: NATURALEZA

- Respecto al municipio

Tabla 9.29.

*Rango según el municipio.*

<b>RANGOS</b>			
<b>MUNICIPIO</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION7	CARTAGENA	126	234,61
	LORCA	62	279,60
	MOLINA DE SEGURA	66	280,21
	MURCIA	281	277,54
	Total	535	

Tabla 9.30.

*Estadísticos según el municipio.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
T.DIMENSION7	7,733	3	,052

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: MUNICIPIO

## **GRADO DE SIGNIFICACIÓN POR DIMENSIONES, ITEMS Y OBJETIVOS**

**Ultimo objetivo específico del primer objetivo general:** Comprobar si existen diferencias entre la percepción del profesorado sobre la convivencia escolar en su centro, en función del género, edad, años de experiencia, naturaleza del centro, y municipio.

- Grado de influencia que poseen los siguientes factores en la aparición de conflictos respecto al género de los docentes.

Tabla 9.31.

Rango según el grado de influencia que poseen los factores respecto al género.

<b>RANGOS</b>				
<b>GENERO</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>	<b>SUMA DE RANGOS</b>
FACTORESESCOLARES	FEMENINO	336	254,55	85528,00
	MASCULINO	200	291,94	58388,00
	Total	536		
FACTORESSOCIALES	FEMENINO	336	259,53	87202,00
	MASCULINO	200	283,57	56714,00
	Total	536		
FACTORESCULTURALES	FEMENINO	336	265,76	89295,50
	MASCULINO	200	273,10	54620,50
	Total	536		
FACTORESFAMILIARES	FEMENINO	336	264,03	88715,00
	MASCULINO	200	276,01	55201,00
	Total	536		
FACTORESPERSONALES	FEMENINO	336	262,04	88045,50
	MASCULINO	200	279,35	55870,50
	Total	536		

Tabla 9.32.

Estadísticos según el grado de influencia que poseen los factores respecto al género.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
F.ESCOLARES	28912,000	85528,000	-2,713	,007
F.SOCIALES	30586,000	87202,000	-1,759	,079
F.CULTURALES	32679,500	89295,500	-,560	,576
F.FAMILIARES	32099,000	88715,000	-,869	,385
F.PERSONALES	31429,500	88045,500	-1,267	,205

a. Variable de agrupación: GENERO

- Grado en el que se producen las siguientes consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar, respecto al género

Tabla 9.33.

Rango según el grado en el que se producen las siguientes consecuencias respecto al género.

<b>RANGOS</b>				
<b>GENERO</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>	<b>SUMA DE RANGOS</b>
RELACIONADAS CON EL ALUMNADO	FEMENINO	336	266,29	89473,00
	MASCULINO	200	272,21	54443,00
	Total	536		
RELACIONADAS CON EL	FEMENINO	336	255,02	85686,50

PROFESOR	MASCULINO	200	291,15	58229,50
	Total	536		
RELACIONADAS CON EL CENTRO	FEMENINO	336	253,06	85027,50
	MASCULINO	200	294,44	58888,50
	Total	536		
RELACIONADAS CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	FEMENINO	336	255,02	85686,50
	MASCULINO	200	291,15	58229,50
	Total	536		

Tabla 9.34.

Estadísticos según el grado en el que se producen las siguientes consecuencias respecto al género.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
RELACIONADAS CON EL ALUMNADO	32857,000	89473,000	-,436	,663
RELACIONADAS CON EL PROFESOR	29070,500	85686,500	-2,666	,008
RELACIONADAS CON EL CENTRO	28411,500	85027,500	-2,999	,003
RELACIONADAS CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	29070,500	85686,500	-2,666	,008

- Estrategias más necesarias para gestionar los conflictos en el aula, respecto al género.

Tabla 9.35.

Rango según las estrategias más necesarias para gestionar los conflictos en el aula, respecto al género.

<b>RANGOS</b>				
<b>GENERO</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>	<b>SUMA DE RANGOS</b>
NORMATIVAS	FEMENINO	336	281,29	94513,50
	MASCULINO	200	247,01	49402,50
	Total	536		
EMOCIONALES	FEMENINO	336	280,37	94203,50
	MASCULINO	200	248,56	49712,50
	Total	536		
RELACIONES INTERPERSONALES	FEMENINO	336	279,32	93852,50
	MASCULINO	200	250,32	50063,50
	Total	536		
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	FEMENINO	336	292,21	98183,00
	MASCULINO	200	228,67	45733,00
	Total	536		

Tabla 9.36.

*Estadísticos según las estrategias más necesarias para gestionar los conflictos en el aula, respecto al género.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
NORMATIVAS	29302,500	49402,500	-2,523	,012
EMOCIONALES	29612,500	49712,500	-2,356	,018
RELACIONES INTERPERSONALES	29963,500	50063,500	-2,122	,034
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	25633,000	45733,000	-4,722	,000

a. Variable de agrupación: GENERO

- Frecuencia con la que se producen estas situaciones en el aula o en el centro, respecto a la edad de los docentes.

Tabla 9.37.

*Rango según la frecuencia con la que se producen estas situaciones, respecto a la edad.*

<b>RANGOS</b>			
<b>EDAD</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
ALUMNOS	Menos de 30 años	36	219,04
	Entre 31 y 40 años	159	266,36
	Entre 41 y 50 años	159	289,96
	Entre 51 y 60 años	164	263,42
	Más de 60 años	18	243,08
	Total	536	
PROFESORADO	Menos de 30 años	36	217,63
	Entre 31 y 40 años	159	248,71
	Entre 41 y 50 años	159	295,74
	Entre 51 y 60 años	164	273,01
	Más de 60 años	18	263,39
	Total	536	
OTRASSITUACIONES	Menos de 30 años	36	204,28
	Entre 31 y 40 años	159	256,62
	Entre 41 y 50 años	159	279,76
	Entre 51 y 60 años	164	278,70
	Más de 60 años	18	309,50
	Total	536	

Tabla 9.38.

*Estadísticos según la frecuencia con la que se producen estas situaciones, respecto a la edad.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
ALUMNOS	7,459	4	,114
PROFESORADO	12,984	4	,011
OTRASSITUACIONES	13,643	4	,009

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: EDAD

- Grado de influencia que poseen los siguientes factores en la aparición de conflictos, respecto a la edad de los docentes.

Tabla 9.39.

*Rango según el grado de influencia de los factores en la aparición de conflictos, respecto a la edad.*

<b>RANGOS</b>			
<b>EDAD</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
FACTORESESCOLARES	Menos de 30 años	36	180,81
	Entre 31 y 40 años	159	276,32
	Entre 41 y 50 años	159	271,43
	Entre 51 y 60 años	164	275,81
	Más de 60 años	18	282,28
	Total	536	
FACTORESSOCIALES	Menos de 30 años	36	194,50
	Entre 31 y 40 años	159	266,48
	Entre 41 y 50 años	159	283,97
	Entre 51 y 60 años	164	277,31
	Más de 60 años	18	217,44
	Total	536	
FACTORESCULTURALES	Menos de 30 años	36	197,28
	Entre 31 y 40 años	159	269,26
	Entre 41 y 50 años	159	285,01
	Entre 51 y 60 años	164	270,66
	Más de 60 años	18	238,67
	Total	536	
FACTORESFAMILIARES	Menos de 30 años	36	159,76
	Entre 31 y 40 años	159	275,19
	Entre 41 y 50 años	159	286,91
	Entre 51 y 60 años	164	275,16
	Más de 60 años	18	203,53
	Total	536	
FACTORESPERSONALES	Menos de 30 años	36	183,11
	Entre 31 y 40 años	159	273,66
	Entre 41 y 50 años	159	286,67
	Entre 51 y 60 años	164	273,70
	Más de 60 años	18	185,78
	Total		

Tabla 9.40.

*Estadísticos según el grado de influencia de los factores en la aparición de conflictos, respecto a la edad.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	<b>Chi-cuadrado</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. asintót.</b>
FACTORESESCOLARES	12,604	4	,013
FACTORESSOCIALES	12,623	4	,013
FACTORESCULTURALES	11,260	4	,024
FACTORESFAMILIARES	23,969	4	,000
FACTORESPERSONALES	19,080	4	,001

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: EDAD

- Grado en el que se producen las siguientes consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar, respecto a la edad de los docentes.

Tabla 9.41.

*Rango según el grado en el que se producen las consecuencias, respecto a la edad.*

<b>RANGOS</b>			
<b>EDAD</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
RELACIONADAS CON EL ALUMNADO	Menos de 30 años	36	188,94
	Entre 31 y 40 años	159	269,08
	Entre 41 y 50 años	159	299,29
	Entre 51 y 60 años	164	263,13
	Más de 60 años	18	199,42
	Total	536	
RELACIONADAS CON EL PROFESORADO	Menos de 30 años	36	192,47
	Entre 31 y 40 años	159	276,32
	Entre 41 y 50 años	159	300,75
	Entre 51 y 60 años	164	254,13
	Más de 60 años	18	197,53
	Total	536	
RELACIONADAS CON EL CENTRO	Menos de 30 años	36	195,60
	Entre 31 y 40 años	159	257,95
	Entre 41 y 50 años	159	311,46
	Entre 51 y 60 años	164	260,72
	Más de 60 años	18	198,89
	Total	536	
RELACIONADAS CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	Menos de 30 años	36	192,47
	Entre 31 y 40 años	159	276,32
	Entre 41 y 50 años	159	300,75
	Entre 51 y 60 años	164	254,13
	Más de 60 años	18	197,53
	Total	536	

Tabla 9.42.

*Estadísticos según el grado en el que se producen las consecuencias, respecto a la edad.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	<b>Chi-cuadrado</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. asintót.</b>
RELACIONADAS CON EL ALUMNADO	20,225	4	,000
RELACIONADAS CON EL PROFESORADO	22,053	4	,000
RELACIONADAS CON EL CENTRO	25,117	4	,000
RELACIONADAS CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	22,053	4	,000

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: EDAD

- Percepción del profesorado de la convivencia escolar en su centro, respecto a la naturaleza del centro.

Tabla 9.43.

Rango según la percepción del profesorado sobre la convivencia escolar, respecto a la naturaleza del centro.

RANGOS			
NATURALEZA		N	RANGO PROMEDIO
POSITIVOS	PRIVADO	108	361,91
	PUBLICO	428	244,93
	Total	536	
NEGATIVOS	PRIVADO	108	217,53
	PUBLICO	428	281,36
	Total	536	

Tabla 9.44.

Estadísticos según la percepción del profesorado sobre la convivencia escolar, respecto a la naturaleza del centro.

ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE <sup>A</sup>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
POSITIVOS	13023,500	104829,500	-7,042	,000
NEGATIVOS	17607,000	23493,000	-3,846	,000

a. Variable de agrupación: NATURALEZA

- Frecuencia con la que se producen estas situaciones en el aula o en el centro, respecto a la naturaleza del centro.

Tabla 9.45.

Rango según la frecuencia con la que se producen estas situaciones, respecto a la naturaleza del centro.

RANGOS			
NATURALEZA		N	RANGO PROMEDIO
ALUMNADO	PRIVADO	108	188,00
	PUBLICO	428	288,81
	Total	536	
PROFESORADO	PRIVADO	108	194,25
	PUBLICO	428	287,24
	Total	536	
OTRAS SITUACIONES	PRIVADO	108	206,06
	PUBLICO	428	284,25
	Total	536	

Tabla 9.46.

Estadísticos según la frecuencia con la que se producen estas situaciones, respecto a la naturaleza del centro.

ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE <sup>A</sup>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
ALUMNOS	14417,500	20303,500	-6,063	,000
PROFESORADO	15092,500	20978,500	-5,911	,000
OTRAS SITUACIONES	16369,000	22255,000	-5,493	,000

a. Variable de agrupación: NATURALEZA

- Grado de influencia que poseen los siguientes factores en la aparición de conflictos respecto a la naturaleza del centro.

Tabla 9.47.

*Rango según el grado de influencia de los factores, respecto a la naturaleza del centro.*

<b>RANGOS</b>			
<b>NATURALEZA</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
FACTORES ESCOLARES	PRIVADO	108	176,24
	PUBLICO	428	291,78
	Total	536	
FACTORES SOCIALES	PRIVADO	108	190,31
	PUBLICO	428	288,23
	Total	536	
FACTORES CULTURALES	PRIVADO	108	176,54
	PUBLICO	428	291,71
	Total	536	
FACTORES FAMILIARES	PRIVADO	108	167,43
	PUBLICO	428	294,00
	Total	536	
FACTORES PERSONALES	PRIVADO	108	193,96
	PUBLICO	428	287,31
	Total	536	

Tabla 9.48.

*Estadísticos según el grado de influencia de los factores, respecto a la naturaleza del centro.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig.asintót. (bilateral)
FACTORES ESCOLARES	13148,000	19034,000	-6,953	,000
FACTORES SOCIALES	14668,000	20554,000	-5,943	,000
FACTORES CULTURALES	13180,000	19066,000	-7,283	,000
FACTORES FAMILIARES	12196,500	18082,500	-7,623	,000
FACTORES PERSONALES	15062,000	20948,000	-5,665	,000

a. Variable de agrupación: NATURALEZA

- Grado en el que se producen las siguientes consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar, respecto a la naturaleza del centro

Tabla 9.49.

*Rango según el grado en el que se producen estas consecuencias, respecto a la naturaleza del centro.*

<b>RANGOS</b>			
<b>NATURALEZA</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
RELACIONADAS CON EL ALUMNO	PRIVADO	108	207,93
	PUBLICO	428	283,79
	Total	536	
RELACIONADAS CON EL PROFESORADO	PRIVADO	108	203,64
	PUBLICO	428	284,87
	Total	536	
RELACIONADAS CON EL CENTRO	PRIVADO	108	201,10



	PUBLICO	428	285,51
	Total	536	
RELACIONADAS CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE	PRIVADO	108	203,64
	PUBLICO	428	284,87
	Total	536	

Tabla 9.50.

*Estadísticos según el grado en el que se producen estas consecuencias, respecto a la naturaleza del centro.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig.asintót. (bilateral)
RELACIONADAS CON EL ALUMNADO	16570,000	22456,000	- 4,625	,000
RELACIONADAS CON EL PROFESORADO	16107,500	21993,500	- 4,971	,000
RELACIONADAS CON EL CENTRO	15833,000	21719,000	- 5,073	,000
RELACIONADAS CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	16107,500	21993,500	- 4,971	,000

- Frecuencia con la que se llevan a cabo las siguientes medidas educativas para atender a la mejora de la convivencia escolar, respecto a la naturaleza del centro.

Tabla 9.51.

*Rango según la frecuencia con la que se llevan a cabo medidas para la mejora de la convivencia, respecto a la naturaleza del centro.*

<b>RANGOS</b>			
<b>NATURALEZA</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
MEDIDAS FORMATIVAS	PRIVADO	108	360,40
	PUBLICO	428	245,31
	Total	536	
MEDIDAS NORMATIVAS	PRIVADO	108	329,40
	PUBLICO	428	253,13
	Total	536	
MEDIDAS COMUNICATIVAS	PRIVADO	108	346,93
	PUBLICO	428	248,71
	Total	536	
OTRAS MEDIDAS	PRIVADO	108	220,87
	PUBLICO	428	280,52
	Total	536	

Tabla 9.52.

*Estadísticos según la frecuencia con la que se llevan a cabo medidas para la mejora de la convivencia, respecto a la naturaleza del centro.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
MEDIDAS FORMATIVAS	13186,500	104992,500	-6,947	,000
MEDIDAS NORMATIVAS	16535,000	108341,000	-4,594	,000
MEDIDAS COMUNICATIVAS	14641,500	106447,500	-5,940	,000
OTRAS MEDIDAS	17968,000	23854,000	-3,857	,000

a. Variable de agrupación: NATURALEZA

- Estrategias más necesarias para gestionar los conflictos en el aula, respecto a la naturaleza del centro.

Tabla 9.53.

*Rango según las estrategias más necesarias para gestionar los conflictos, respecto a la naturaleza del centro.*

<b>RANGOS</b>			
<b>NATURALEZA</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
NORMATIVAS	PRIVADO	108	325,50
	PUBLICO	428	254,12
	Total	536	
EMOCIONALES	PRIVADO	108	301,30
	PUBLICO	428	260,22
	Total	536	
RELACIONES INTERPERSONALES	PRIVADO	108	319,44
	PUBLICO	428	255,65
	Total	536	
RESOLUCION DE CONFLICTOS	PRIVADO	108	296,54
	PUBLICO	428	261,43
	Total	536	

Tabla 9.54.

*Estadísticos según las estrategias más necesarias para gestionar los conflictos, respecto a la naturaleza del centro.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. sintót. (bilateral)
NORMATIVAS	16956,500	108762,500	-4,356	,000
EMOCIONALES	19569,500	111375,500	-2,523	,012
RELACIONES INTERPERSONALES	17611,000	109417,000	-3,870	,000
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	20084,000	111890,000	-2,164	,030

- Percepción del profesorado de la convivencia escolar en su centro, respecto al municipio.

Tabla 9.55.

*Rango según la percepción del profesorado de la convivencia en su centro, respecto al municipio.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>MUNICIPIO</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
POSITIVOS	CARTAGENA	126	261,04
	LORCA	62	276,73
	MOLINA DE SEGURA	66	301,89
	MURCIA	281	261,23
	Total	535	
NEGATIVOS	CARTAGENA	126	326,93
	LORCA	62	237,06
	MOLINA DE SEGURA	66	273,52
	MURCIA	281	247,10
	Total	535	

Tabla 9.56.

*Estadísticos según la percepción del profesorado de la convivencia en su centro, respecto al municipio.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	<b>Chi-cuadrado</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. asintót.</b>
POSITIVOS	4,197	3	,241
NEGATIVOS	26,262	3	,000

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: MUNICIPIO

- Frecuencia con la que se producen estas situaciones en el aula o en el centro, respecto al municipio.

Tabla 9.57.

*Rango según la frecuencia con la que se producen estas situaciones en el aula, respecto al municipio.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>MUNICIPIO</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
ALUMNOS	CARTAGENA	126	322,08
	LORCA	62	260,88
	MOLINA DE SEGURA	66	256,27
	MURCIA	281	248,08
	Total	535	
PROFESORES	CARTAGENA	126	308,37
	LORCA	62	225,66
	MOLINA DE SEGURA	66	274,59
	MURCIA	281	257,69
	Total	535	
OTRAS SITUACIONES	CARTAGENA	126	279,85
	LORCA	62	257,31
	MOLINA DE SEGURA	66	273,86
	MURCIA	281	263,67
	Total	535	

Tabla 9.58.

*Estadísticos según la frecuencia con la que se producen estas situaciones en el aula, respecto al municipio.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
ALUMNOS	20,722	3	,000
PROFESORES	16,413	3	,001
OTRAS SITUACIONES	1,854	3	,603

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: MUNICIPIO

- Grado de influencia que poseen los siguientes factores en la aparición de conflictos respecto al municipio.

Tabla 9.59.

*Rango según el grado de influencia de los factores, respecto al municipio.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>MUNICIPIO</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
FACTORES ESCOLARES	CARTAGENA	126	295,85
	LORCA	62	212,38
	MOLINA DE SEGURA	66	237,24
	MURCIA	281	275,01
	Total	535	
FACTORES SOCIALES	CARTAGENA	126	284,35
	LORCA	62	254,46
	MOLINA DE SEGURA	66	257,20
	MURCIA	281	266,20
	Total	535	
FACTORES CULTURALES	CARTAGENA	126	274,61
	LORCA	62	299,90
	MOLINA DE SEGURA	66	285,66
	MURCIA	281	253,85
	Total	535	
FACTORES FAMILIARES	CARTAGENA	126	295,26
	LORCA	62	234,73
	MOLINA DE SEGURA	66	258,08
	MURCIA	281	265,45
	Total	535	
FACTORES PERSONALES	CARTAGENA	126	290,07
	LORCA	62	253,03
	MOLINA DE SEGURA	66	265,93
	MURCIA	281	261,89
	Total	535	

Tabla 9.60.

*Estadísticos según el grado de influencia de los factores, respecto al municipio.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
FACTORES ESCOLARES	15,418	3	,001
FACTORES SOCIALES	2,300	3	,512
FACTORES CULTURALES	6,768	3	,080
FACTORES FAMILIARES	7,200	3	,066
FACTORES PERSONALES	3,687	3	,297

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: MUNICIPIO

- Grado en el que se producen las siguientes consecuencias derivadas de un clima adverso a la convivencia escolar, respecto al municipio.

Tabla 9.61.

Rango según el grado en el que se producen estas consecuencias, respecto al municipio.

<b>RANGOS</b>			
<b>MUNICIPIO</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
RELACIONADAS CON EL ALUMNADO	CARTAGENA	126	299,23
	LORCA	62	242,58
	MOLINA DE SEGURA	66	259,22
	MURCIA	281	261,67
	Total	535	
RELACIONADAS CON EL PROFESORADO	CARTAGENA	126	306,88
	LORCA	62	253,62
	MOLINA DE SEGURA	66	266,28
	MURCIA	281	254,14
	Total	535	
RELACIONADAS CON EL CENTRO	CARTAGENA	126	314,98
	LORCA	62	240,90
	MOLINA DE SEGURA	66	247,98
	MURCIA	281	257,61
	Total	535	
RELACIONADAS CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	CARTAGENA	126	306,88
	LORCA	62	253,62
	MOLINA DE SEGURA	66	266,28
	MURCIA	281	254,14
	Total	535	

Tabla 9.62.

Estadísticos según el grado en el que se producen estas consecuencias, respecto al municipio.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	<b>Chi-cuadrado</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. asintót.</b>
RELACIONADAS CON EL ALUMNADO	7,757	3	,051
RELACIONADAS CON EL PROFESORADO	11,225	3	,011
RELACIONADAS CON EL CENTRO	15,994	3	,001
RELACIONADAS CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	11,225	3	,011

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: MUNICIPIO

- Frecuencia con la que se llevan a cabo las siguientes medidas educativas para atender a la mejora de la convivencia escolar, respecto al municipio.

Tabla 9.63.

Rango según la frecuencia con la que se aplican medidas educativas, respecto al municipio.

<b>RANGOS</b>			
<b>MUNICIPIO</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
MEDIDAS NORMATIVAS	CARTAGENA	126	252,10
	LORCA	62	252,70
	MOLINA DE SEGURA	66	285,61

	MURCIA	281	274,37
	Total	535	
MEDIDAS FORMATIVAS	CARTAGENA	126	266,48
	LORCA	62	261,23
	MOLINA DE SEGURA	66	300,43
	MURCIA	281	262,56
	Total	535	
MEDIDAS COMUNICATIVAS	CARTAGENA	126	260,26
	LORCA	62	274,55
	MOLINA DE SEGURA	66	313,99
	MURCIA	281	259,22
	Total	535	
OTRAS MEDIDAS	CARTAGENA	126	318,41
	LORCA	62	229,10
	MOLINA DE SEGURA	66	259,51
	MURCIA	281	255,98
	Total	535	

Tabla 9.64.

*Estadísticos según la frecuencia con la que se aplican medidas educativas, respecto al municipio.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
MEDIDAS NORMATIVAS	3,316	3	,345
MEDIDAS FORMATIVAS	3,416	3	,332
MEDIDAS COMUNICATIVAS	7,299	3	,063
OTRAS MEDIDAS	22,372	3	,000

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: MUNICIPIO

- Estrategias más necesarias para gestionar los conflictos en el aula respecto al municipio.

Tabla 9.65.

*Rango según las estrategias más necesarias para gestionar los conflictos, respecto al municipio.*

<b>RANGOS</b>			
	MUNICIPIO	N	RANGO PROMEDIO
NORMATIVAS	CARTAGENA	126	251,08
	LORCA	62	270,24
	MOLINA DE SEGURA	66	288,01
	MURCIA	281	270,40
	Total	535	
EMOCIONALES	CARTAGENA	126	249,41
	LORCA	62	277,76
	MOLINA DE SEGURA	66	303,93
	MURCIA	281	265,74
	Total	535	
RELACIONES INTERPERSONALES	CARTAGENA	126	250,79
	LORCA	62	293,17
	MOLINA DE SEGURA	66	300,25
	MURCIA	281	262,59
	Total	535	
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	CARTAGENA	126	270,95
	LORCA	62	254,36

	MOLINA DE SEGURA	66	288,86
	MURCIA	281	264,79
	Total	535	

Tabla 9.66.

*Estadísticos según las estrategias más necesarias para gestionar los conflictos, respecto al municipio.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
NORMATIVAS	2,793	3	,425
EMOCIONALES	5,979	3	,113
RELACIONES INTERPERSONALES	6,576	3	,087
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	1,956	3	,582

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: MUNICIPIO

**Penúltimo objetivo específico del objetivo general 2.** Comparar las valoraciones conferidas por el profesorado respecto a sus necesidades formativas para la mejora de la convivencia escolar, en función del género, edad, años de experiencia, naturaleza del centro, y municipio.

- Necesidades formativas en función de las competencias que considera el profesorado más necesarias para mejorar la convivencia escolar, respecto al género.

Tabla 9.67.

*Rango según las necesidades formativas del profesorado, respecto al género.*

<b>RANGO</b>			
GENERO		N	RANGO PROMEDIO
NECESIDADES COGNITIVAS	FEMENINO	336	283,67
	MASCULINO	200	243,01
	Total	536	
NECESIDADES PROCEDIMENTALES	FEMENINO	336	287,60
	MASCULINO	200	236,41
	Total	536	
NECESIDADES EMOCIONALES	FEMENINO	336	288,03
	MASCULINO	200	235,70
	Total	536	

Tabla 9.68.

*Estadísticos según las necesidades formativas del profesorado, respecto al género.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
NECESIDADES COGNITIVAS	28502,500	48602,500	-2,953	,003
NECESIDADES PROCEDIMENTALES	27181,500	47281,500	-3,718	,000
NECESIDADES EMOCIONALES	27039,000	47139,000	-4,018	,000

a. Variable de agrupación: GENERO





## ANEXO X. ANALISIS BIVARIADO.

### PRUEBAS NO PARAMETRICAS: CRUCES

**Ultimo objetivo específico del primer objetivo general:** Comprobar si existen diferencias entre la percepción del profesorado sobre la convivencia escolar en su centro, en función del género, edad, años de experiencia, naturaleza del centro, y municipio.

- Respecto al género

Tabla 10.1.

Rango según el género.

RANGOS			
GENERO		N	RANGO PROMEDIO
T.DIMENSION1	FEMENINO	336	275,23
	MASCULINO	200	257,20
	Total	536	
T.DIMENSION2	FEMENINO	336	261,59
	MASCULINO	200	280,10
	Total	536	
T.DIMENSION3	FEMENINO	336	258,30
	MASCULINO	200	285,63
	Total	536	
T.DIMENSION4	FEMENINO	336	255,24
	MASCULINO	200	290,78
	Total	536	
T.DIMENSION5	FEMENINO	336	276,89
	MASCULINO	200	254,40
	Total	536	
T.DIMENSION6	FEMENINO	336	285,87
	MASCULINO	200	239,32
	Total	536	

Tabla10.2.

Estadísticos según el género.

ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE <sup>A</sup>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION1	31339,500	51439,500	-1,308	,191
T.DIMENSION2	31279,500	87895,500	-1,340	,180
T.DIMENSION3	30174,000	86790,000	-1,977	,048
T.DIMENSION4	29143,500	85759,500	-2,571	,010
T.DIMENSION5	30780,500	50880,500	-1,627	,104
T.DIMENSION6	27763,500	47863,500	-3,371	,001

a. Variable de agrupación: GENERO

- Respecto a la edad

Tabla 10.3.  
*Rango según la edad.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION1	Menos de 30 años	36	264,19
	Entre 31 y 40 años	159	254,91
	Entre 41 y 50 años	159	274,92
	Entre 51 y 60 años	164	274,80
	Más de 60 años	18	282,97
	Total	536	
T.DIMENSION2	Menos de 30 años	36	208,86
	Entre 31 y 40 años	159	260,13
	Entre 41 y 50 años	159	292,01
	Entre 51 y 60 años	164	267,98
	Más de 60 años	18	258,86
	Total	536	
T.DIMENSION3	Menos de 30 años	36	161,11
	Entre 31 y 40 años	159	274,93
	Entre 41 y 50 años	159	285,37
	Entre 51 y 60 años	164	274,95
	Más de 60 años	18	218,61
	Total	536	
T.DIMENSION4	Menos de 30 años	36	177,22
	Entre 31 y 40 años	159	266,15
	Entre 41 y 50 años	159	309,89
	Entre 51 y 60 años	164	258,61
	Más de 60 años	18	196,22
	Total	536	
T.DIMENSION5	Menos de 30 años	36	319,78
	Entre 31 y 40 años	159	262,80
	Entre 41 y 50 años	159	262,41
	Entre 51 y 60 años	164	265,83
	Más de 60 años	18	294,47
	Total	536	
T.DIMENSION6	Menos de 30 años	36	323,19
	Entre 31 y 40 años	159	276,19
	Entre 41 y 50 años	159	259,50
	Entre 51 y 60 años	164	258,64
	Más de 60 años	18	260,56
	Total	536	

Tabla 10.4.  
*Estadísticos según la edad.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	<b>Chi-cuadrado</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. asintót.</b>
T.DIMENSION1	1,968	4	,742
T.DIMENSION2	9,570	4	,048
T.DIMENSION3	21,646	4	,000
T.DIMENSION4	28,521	4	,000
T.DIMENSION5	4,972	4	,290
T.DIMENSION6	6,151	4	,188

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: EDAD

## **CRUCES DIMENSIÓN 2 RESPECTO A LA EDAD**

Tabla 10.5.

*Estadísticos según la edad. Kruskal-Wallis. Dimensión 2.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
T.DIMENSION2	9,570	4	,048

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.6.

*Rango según la edad. 1-2 Menos de 30 años/ Entre 31 y 40 años. Dimensión 2.*

<b>RANGOS</b>			
	EDAD	N	RANGO PROMEDIO
T.DIMENSION2	Menos de 30 años	36	83,89
	Entre 31 y 40 años	159	101,19
	Total	195	

Tabla 10.7.

*Estadísticos según la edad. 1-2 Menos de 30 años/ Entre 31 y 40 años. Dimensión 2.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	2354,000	3020,000	-1,666	096

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.8.

*Rango según la edad. 1-3 Menos de 30 años/ Entre 41 y 50 años. Dimensión 2.*

<b>RANGOS</b>			
	EDAD	N	RANGO PROMEDIO
T.DIMENSION2	Menos de 30 años	36	73,26
	Entre 41 y 50 años	159	103,60
	Total	195	

Tabla 10.9.

*Estadísticos según la edad. 1-3 Menos de 30 años/ Entre 41 y 50 años. Dimensión 2.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	1971,500	2637,500	-2,917	,004

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.10.

*Rango según la edad. 1-4 Menos de 30 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 2.*

<b>RANGOS</b>			
	EDAD	N	RANGO PROMEDIO
T.DIMENSION2	Menos de 30 años	36	81,50
	Entre 51 y 60 años	164	104,67
	Total	200	

Tabla 10.11.

*Estadísticos según la edad. 1-4 Menos de 30 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 2.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	2268,000	2934,000	-2,180	,029

b. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.12.

*Rango según la edad.1-5 Menos de 30 años/ Más de 60 años. Dimensión 2.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	Menos de 30 años	36	25,71
	Más de 60 años	18	31,08
	Total	54	

Tabla 10.13.

*Estadísticos según la edad.1-5 Menos de 30 años/ Más de 60 años. Dimensión 2.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	259,500	925,500	-1,187	,235

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.14.

*Rango según la edad.2-1 Entre 31 y 40 años/ Menos de 30 años. Dimensión 2.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	Menos de 30 años	36	83,89
	Entre 31 y 40 años	159	101,19
	Total	195	

Tabla 10.15.

*Estadísticos según la edad.2-1 Entre 31 y 40 años/ Menos de 30 años. Dimensión 2.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	2354,000	3020,000	-1,666	,096

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.16.

*Rango según la edad.2-3 Entre 31 y 40 años/ Entre 41 y 50 años. Dimensión 2.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	Entre 31 y 40 años	159	150,46
	Entre 41 y 50 años	159	168,54
	Total	318	

Tabla 10.17.

*Estadísticos según la edad.2-3 Entre 31 y 40 años/ Entre 41 y 50 años. Dimensión 2.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	11203,000	23923,000	-1,756	,079

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.18.

Rango según la edad. 2-4 Entre 31 y 40 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 2.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	Entre 31 y 40 años	159	159,47
	Entre 51 y 60 años	164	164,45
	Total	323	

Tabla 10.19.

Estadísticos según la edad. 2-4 Entre 31 y 40 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 2.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	12636,500	25356,500	-,479	,632

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.20.

Rango según la edad. 2-5 Entre 31 y 40 años/ Más de 60 años. Dimensión 2.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	Entre 31 y 40 años	159	89,00
	Más de 60 años	18	89,03
	Total	177	

Tabla 10.21.

Estadísticos según la edad. 2-5 Entre 31 y 40 años/ Más de 60 años. Dimensión 2.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	1430,500	14150,500	-,002	,998

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.22.

Rango según la edad. 3-1 Entre 41 y 50 años/ Menos de 30 años. Dimensión 2.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	Menos de 30 años	36	73,26
	Entre 41 y 50 años	159	103,60
	Total	195	

Tabla 10.23.

Estadísticos según la edad. 3-1 Entre 41 y 50 años/ Menos de 30 años. Dimensión 2.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	1971,500	2637,500	-2,917	,004

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.24.

Rango según la edad. 3-2 Entre 41 y 50 años/ Entre 31 y 40 años. Dimensión 2.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	Entre 31 y 40 años	159	150,46
	Entre 41 y 50 años	159	168,54
	Total	318	

Tabla 10.25.

*Estadísticos según la edad.3-2 Entre 41 y 50 años/ Entre 31 y 40 años. Dimensión 2.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	11203,000	23923,000	-1,756	,079

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.26.

*Rango según la edad.3-4 Entre 41 y 50 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 2.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	Entre 41 y 50 años	159	169,69
	Entre 51 y 60 años	164	154,55
	Total	323	

Tabla 10.27.

*Estadísticos según la edad. 3-4 Entre 41 y 50 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 2.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	11815,500	25345,500	-1,459	,145

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.28.

*Rango según la edad.3-5 Entre 41 y 50 años/ Más de 60 años. Dimensión 2.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	Entre 41 y 50 años	159	90,18
	Más de 60 años	18	78,61
	Total	177	

Tabla 10.29.

*Estadísticos según la edad. 3-5 Entre 41 y 50 años/ Más de 60 años. Dimensión 2.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	1244,000	1415,000	-,909	,363

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.30.

*Rango según la edad.4-1 Entre 51 y 60 años /Menos de 30 años. Dimensión 2.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	Menos de 30 años	36	81,50
	Entre 51 y 60 años	164	104,67
	Total	200	

Tabla 10.31.

*Estadísticos según la edad.4-1 Entre 51 y 60 años /Menos de 30 años. Dimensión 2.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	2268,000	2934,000	-2,180	,029

b. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.32.

Rango según la edad.4-2 Entre 51 y 60 años / Entre 31 y 40 años. Dimensión 2.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	Entre 31 y 40 años	159	159,47
	Entre 51 y 60 años	164	164,45
	Total	323	

Tabla 10.33.

Estadísticos según la edad.4-2 Entre 51 y 60 años / Entre 31 y 40 años. Dimensión 2.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	12636,500	25356,500	-,479	,632

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.34.

Rango según la edad.4-3 Entre 51 y 60 años / Entre 41 y 50 años. Dimensión 2.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	Entre 41 y 50 años	159	169,69
	Entre 51 y 60 años	164	154,55
	Total	323	

Tabla 10.35.

Estadísticos según la edad.4-3 Entre 51 y 60 años / Entre 41 y 50 años. Dimensión 2.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	11815,500	25345,500	-1,459	,145

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.36.

Rango según la edad.4-5 Entre 51 y 60 años / Más de 60 años. Dimensión 2.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	Entre 51 y 60 años	164	91,81
	Más de 60 años	18	88,64
	Total	182	

Tabla 10.37.

Estadísticos según la edad.4-5 Entre 51 y 60 años / Más de 60 años. Dimensión 2.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	1424,500	1595,500	-,243	,808

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.38.

Rango según la edad.5-1 Más de 60 años / Menos de 30 años. Dimensión 2.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	Menos de 30 años	36	25,71
	Más de 60 años	18	31,08
	Total	54	

Tabla 10.39.

Estadísticos según la edad.5-1 Más de 60 años / Menos de 30 años. Dimensión 2.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	259,500	925,500	-1,187	,235

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.40.

Rango según la edad.5-2 Más de 60 años / Entre 31 y 40 años. Dimensión 2.

<b>RANGOS</b>			
	EDAD	N	RANGO PROMEDIO
T.DIMENSION2	Entre 31 y 40 años	159	89,00
	Más de 60 años	18	89,03
	Total	177	

Tabla 10.41.

Estadísticos según la edad.5-2 Más de 60 años / Entre 31 y 40 años. Dimensión 2.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	1430,500	14150,500	-,002	,998

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.42.

Rango según la edad.5-3 Más de 60 años / Entre 41 y 50 años. Dimensión 2.

<b>RANGOS</b>			
	EDAD	N	RANGO PROMEDIO
T.DIMENSION2	Entre 41 y 50 años	159	90,18
	Más de 60 años	18	78,61
	Total	177	

Tabla 10.43.

Estadísticos según la edad.5-3 Más de 60 años / Entre 41 y 50 años. Dimensión 2.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	1244,000	1415,000	-,909	,363

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.44.

Rango según la edad. 5-4 Más de 60 años / Entre 51 y 60 años. Dimensión 2.

<b>RANGOS</b>			
	EDAD	N	RANGO PROMEDIO
T.DIMENSION2	Entre 51 y 60 años	164	91,81
	Más de 60 años	18	88,64
	Total	182	

Tabla 10.45.

Estadísticos según la edad. 5-4 Más de 60 años / Entre 51 y 60 años. Dimensión 2.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	1424,500	1595,500	-,243	,808

a. Variable de agrupación: EDAD



### **CRUCES DIMENSIÓN 3 RESPECTO A LA EDAD**

Tabla 10.46.

*Estadísticos según la edad. Kruskal-Wallis. Dimensión 3.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
T.DIMENSION3	21,646	4	,000

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.47.

*Rango según la edad. 1-2 Menos de 30 años/ Entre 31 y 40 años. Dimensión 3.*

<b>RANGOS</b>			
	EDAD	N	RANGO PROMEDIO
T.DIMENSION3	Menos de 30 años	36	64,58
	Entre 31 y 40 años	159	105,57
	Total	195	

Tabla 10.48.

*Estadísticos según la edad. 1-2 Menos de 30 años/ Entre 31 y 40 años. Dimensión 3.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION3	1659,000	2325,000	-3,936	,000

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.49.

*Rango según la edad. 1-3 Menos de 30 años/ Entre 41 y 50 años. Dimensión 3.*

<b>RANGOS</b>			
	EDAD	N	RANGO PROMEDIO
T.DIMENSION3	Menos de 30 años	36	62,76
	Entre 41 y 50 años	159	105,98
	Total	195	

Tabla 10.50.

*Estadísticos según la edad. 1-3 Menos de 30 años/ Entre 41 y 50 años. Dimensión 3.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION3	1593,500	2259,500	-4,151	,000

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.51.

*Rango según la edad. 1-4 Menos de 30 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 3.*

<b>RANGOS</b>			
	EDAD	N	RANGO PROMEDIO
T.DIMENSION3	Menos de 30 años	36	64,28
	Entre 51 y 60 años	164	108,45
	Total	200	

Tabla 10.52.

Estadístico según la edad.1-4 Menos de 30 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 3.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION3	1648,000	2314,000	-4,149	,000

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.53.

Rango según la edad.1-5 Menos de 30 años/ Más de 60 años. Dimensión 3.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION3	Menos de 30 años	36	24,99
	Más de 60 años	18	32,53
	Total	54	

Tabla 10.54.

Estadísticos según la edad.1-5 Menos de 30 años/ Más de 60 años. Dimensión 3.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION3	233,500	899,500	-1,663	,096

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.55.

Rango según la edad. 2-1 Entre 31 y 40 años/ Menos de 30 años. Dimensión 3.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION3	Menos de 30 años	36	64,58
	Entre 31 y 40 años	159	105,57
	Total	195	

Tabla 10.56.

Estadísticos según la edad. 2-1 Entre 31 y 40 años/ Menos de 30 años. Dimensión 3.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION3	1659,000	2325,000	-3,936	,000

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.57.

Rango según la edad. 2-3 Entre 31 y 40 años/ Entre 41 y 50 años. Dimensión 3.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION3	Entre 31 y 40 años	159	156,66
	Entre 41 y 50 años	159	162,34
	Total	318	

Tabla 10.58.

Estadísticos según la edad. 2-3 Entre 31 y 40 años/ Entre 41 y 50 años. Dimensión 3.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION3	12189,000	24909,000	-,551	,582

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.59.

Rango según la edad. 2-4 Entre 31 y 40 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 3.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION3	Entre 31 y 40 años	159	161,89
	Entre 51 y 60 años	164	162,10
	Total	323	

Tabla 10.60.

Estadísticos según la edad. 2-4 Entre 31 y 40 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 3.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION3	13021,000	25741,000	-,020	,984

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.61.

Rango según la edad. 2-5 Entre 31 y 40 años/ Más de 60 años. Dimensión 3.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION3	Entre 31 y 40 años	159	90,81
	Más de 60 años	18	72,97
	Total	177	

Tabla 10.62.

Estadísticos según la edad. 2-5 Entre 31 y 40 años/ Más de 60 años. Dimensión 3.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION3	1142,500	1313,500	-1,401	,161

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.63.

Rango según la edad. 3-1 Entre 41 y 50 años/ Menos de 30 años. Dimensión 3.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION3	Menos de 30 años	36	62,76
	Entre 41 y 50 años	159	105,98
	Total	195	

Tabla 10.64.

Estadísticos según la edad. 3-1 Entre 41 y 50 años/ Menos de 30 años. Dimensión 3.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION3	1593,500	2259,500	-4,151	,000

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.65.

Rango según la edad. 3-2 Entre 41 y 50 años/ Entre 31 y 40 años. Dimensión 3.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION3	Entre 31 y 40 años	159	156,66
	Entre 41 y 50 años	159	162,34
	Total	318	

Tabla 10.66.

Estadísticos según la edad. 3-2 Entre 41 y 50 años/ Entre 31 y 40 años. Dimensión 3.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION3	12189,000	24909,000	-,551	,582

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.67.

Rango según la edad. 3-4 Entre 41 y 50 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 3.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION3	Entre 41 y 50 años	159	165,77
	Entre 51 y 60 años	164	158,34
	Total	323	

Tabla 10.68.

Estadísticos según la edad. 3-4 Entre 41 y 50 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 3.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION3	12438,000	25968,000	-,716	,474

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.69.

Rango según la edad.3-5 Entre 41 y 50 años/ Más de 60 años. Dimensión 3.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION3	Entre 41 y 50 años	159	91,28
	Más de 60 años	18	68,83
	Total	177	

Tabla 10.70.

Estadísticos según la edad.3-5 Entre 41 y 50 años/ Más de 60 años. Dimensión 3.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION3	1068,000	1239,000	-1,763	,078

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.71.

Rango según la edad. 4-1 Entre 51 y 60 años /Menos de 30 años. Dimensión 3.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION3	Menos de 30 años	36	64,28
	Entre 51 y 60 años	164	108,45
	Total	200	

Tabla 10.72.

Estadísticos según la edad. 4-1 Entre 51 y 60 años /Menos de 30 años. Dimensión 3.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION3	1648,000	2314,000	-4,149	,000

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.73.

Rango según la edad. 4-2 Entre 51 y 60 años / Entre 31 y 40 años. Dimensión 3.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION3	Entre 31 y 40 años	159	161,89
	Entre 51 y 60 años	164	162,10
	Total	323	

Tabla 10.74.

Estadísticos según la edad. 4-2 Entre 51 y 60 años / Entre 31 y 40 años. Dimensión 3.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION3	13021,000	25741,000	-,020	,984

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.75.

Rango según la edad.4-3 Entre 51 y 60 años / Entre 41 y 50 años. Dimensión 3.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION3	Entre 41 y 50 años	159	165,77
	Entre 51 y 60 años	164	158,34
	Total	323	

Tabla 10.76.

Estadísticos según la edad.4-3 Entre 51 y 60 años / Entre 41 y 50 años. Dimensión 3.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION3	12438,000	25968,000	-,716	,474

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.77.

Rango según la edad. 4-5 Entre 51 y 60 años / Más de 60 años. Dimensión 3.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION3	Entre 51 y 60 años	164	93,55
	Más de 60 años	18	72,78
	Total	182	

Tabla 10.78.

Estadísticos según la edad. 4-5 Entre 51 y 60 años / Más de 60 años. Dimensión 3.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION3	1139,000	1310,000	-1,589	,112

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.79.

Rango según la edad. 5-1 Más de 60 años / Menos de 30 años. Dimensión 3.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION3	Menos de 30 años	36	24,99
	Más de 60 años	18	32,53
	Total	54	

Tabla 10.80.

Estadísticos según la edad. 5-1 Más de 60 años / Menos de 30 años. Dimensión 3.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION3	233,500	899,500	-1,663	,096

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.81.

Rango según la edad. 5-2 Más de 60 años / Entre 31 y 40 años. Dimensión 3.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION3	Entre 31 y 40 años	159	90,81
	Más de 60 años	18	72,97
	Total	177	

Tabla 10.82.

Estadísticos según la edad. 5-2 Más de 60 años / Entre 31 y 40 años. Dimensión 3.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION3	1142,500	1313,500	-1,401	,161

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.83.

Rango según la edad. 5-3 Más de 60 años / Entre 41 y 50 años. Dimensión 3.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION3	Entre 41 y 50 años	159	91,28
	Más de 60 años	18	68,83
	Total	177	

Tabla 10.84.

Estadísticos según la edad. 5-3 Más de 60 años / Entre 41 y 50 años. Dimensión 3.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION3	1068,000	1239,000	-1,763	,078

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.85.

Rango según la edad. 5-4 Más de 60 años / Entre 51 y 60 años. Dimensión 3.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION3	Entre 51 y 60 años	164	93,55
	Más de 60 años	18	72,78
	Total	182	

Tabla 10.86.

Estadísticos según la edad. 5-4 Más de 60 años / Entre 51 y 60 años. Dimensión 3.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION3	1139,000	1310,000	-1,589	,112

a. Variable de agrupación: EDAD

## **CRUCES DIMENSIÓN 4 RESPECTO A LA EDAD**

Tabla 10.87.

*Estadísticos según la edad. Kruskal-Wallis. Dimensión 4.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
T.DIMENSION4	28,521	4	,000

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.88.

*Rango según la edad. 1-2 Menos de 30 años/ Entre 31 y 40 años. Dimensión 4.*

<b>RANGOS</b>			
	EDAD	N	RANGO PROMEDIO
T.DIMENSION4	Menos de 30 años	36	72,17
	Entre 31 y 40 años	159	103,85
	Total	195	

Tabla 10.89.

*Estadísticos según la edad. 1-2 Menos de 30 años/ Entre 31 y 40 años. Dimensión 4.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	1932,000	2598,000	-3,044	,002

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.90.

*Rango según la edad. 1-3 Menos de 30 años/ Entre 41 y 50 años. Dimensión 4.*

<b>RANGOS</b>			
	EDAD	N	RANGO PROMEDIO
T.DIMENSION4	Menos de 30 años	36	60,25
	Entre 41 y 50 años	159	106,55
	Total	195	

Tabla 10.91.

*Estadísticos según la edad. 1-3 Menos de 30 años/ Entre 41 y 50 años. Dimensión 4.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	1503,000	2169,000	-4,447	,000

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.92.

*Rango según la edad. 1-4 Menos de 30 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 4.*

<b>RANGOS</b>			
	EDAD	N	RANGO PROMEDIO
T.DIMENSION4	Menos de 30 años	36	73,92
	Entre 51 y 60 años	164	106,34
	Total	200	

Tabla 10.93.

*Estadísticos según la edad. 1-4 Menos de 30 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 4.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	1995,000	2661,000	-3,046	,002

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.94.

*Rango según la edad. 1-5 Menos de 30 años/ Más de 60 años. Dimensión 4.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION4	Menos de 30 años	36	26,39
	Más de 60 años	18	29,72
	Total	54	

Tabla 10.95.

*Estadísticos según la edad. 1-5 Menos de 30 años/ Más de 60 años. Dimensión 4.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	284,000	950,000	-,735	,462

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.96.

*Rango según la edad. 2-1 Entre 31 y 40 años/ Menos de 30 años. Dimensión 4.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION4	Menos de 30 años	36	72,17
	Entre 31 y 40 años	159	103,85
	Total	195	

Tabla 10.97.

*Estadísticos según la edad. 2-1 Entre 31 y 40 años/ Menos de 30 años. Dimensión 4.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	1932,000	2598,000	-3,044	,002

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.98.

*Rango según la edad. 2-3 Entre 31 y 40 años/ Entre 41 y 50 años. Dimensión 4.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION4	Entre 31 y 40 años	159	146,80
	Entre 41 y 50 años	159	172,20
	Total	318	

Tabla 10.99.

*Estadísticos según la edad. 2-3 Entre 31 y 40 años/ Entre 41 y 50 años. Dimensión 4.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	10620,500	23340,500	-2,466	,014

a. Variable de agrupación: EDAD



Tabla 10.100.

*Rango según la edad. 2-4 Entre 31 y 40 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 4.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION4	Entre 31 y 40 años	159	164,26
	Entre 51 y 60 años	164	159,81
	Total	323	

Tabla 10.101.

*Estadísticos según la edad. 2-4 Entre 31 y 40 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 4.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	12679,000	26209,000	-,428	,669

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.102.

*Rango según la edad. 2-5 Entre 31 y 40 años/ Más de 60 años. Dimensión 4.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION4	Entre 31 y 40 años	159	91,25
	Más de 60 años	18	69,11
	Total	177	

Tabla 10.103.

*Estadísticos según la edad. 2-5 Entre 31 y 40 años/ Más de 60 años. Dimensión 4.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	1073,000	1244,000	-1,739	,082

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.104.

*Rango según la edad. 3-1 Entre 41 y 50 años/ Menos de 30 años. Dimensión 4.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION4	Menos de 30 años	36	60,25
	Entre 41 y 50 años	159	106,55
	Total	195	

Tabla 10.105.

*Estadísticos según la edad. 3-1 Entre 41 y 50 años/ Menos de 30 años. Dimensión 4.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	1503,000	2169,000	-4,447	,000

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.106.

*Rango según la edad. 3-2 Entre 41 y 50 años/ Entre 31 y 40 años. Dimensión 4.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION4	Entre 31 y 40 años	159	146,80
	Entre 41 y 50 años	159	172,20
	Total	318	

Tabla 10.107.

Estadísticos según la edad. 3-2 Entre 41 y 50 años/ Entre 31 y 40 años. Dimensión 4.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	10620,500	23340,500	-2,466	,014

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.108.

Rango según la edad. 3-4 Entre 41 y 50 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 4.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION4	Entre 41 y 50 años	159	178,28
	Entre 51 y 60 años	164	146,21
	Total	323	

Tabla 10.109.

Estadísticos según la edad. 3-4 Entre 41 y 50 años/ Entre 51 y 60 años. Dimensión 4.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	10449,000	23979,000	-3,087	,002

b. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.110.

Rango según la edad. 3-5 Entre 41 y 50 años/ Más de 60 años. Dimensión 4.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION4	Entre 41 y 50 años	159	92,86
	Más de 60 años	18	54,92
	Total	177	

Tabla 10.111.

Estadísticos según la edad. 3-5 Entre 41 y 50 años/ Más de 60 años. Dimensión 4.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	817,500	988,500	-2,980	,003

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.112.

Rango según la edad. 4-1 Entre 51 y 60 años /Menos de 30 años. Dimensión 4.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION4	Menos de 30 años	36	73,92
	Entre 51 y 60 años	164	106,34
	Total	200	

Tabla 10.113.

Estadísticos según la edad. 4-1 Entre 51 y 60 años /Menos de 30 años. Dimensión 4.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	1995,000	2661,000	-3,046	,002

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.114.

Rango según la edad. 4-2 Entre 51 y 60 años / Entre 31 y 40 años. Dimensión 4.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION4	Entre 31 y 40 años	159	164,26
	Entre 51 y 60 años	164	159,81
	Total	323	

Tabla 10.115.

Estadísticos según la edad. 4-2 Entre 51 y 60 años / Entre 31 y 40 años. Dimensión 4.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	12679,000	26209,000	-,428	,669

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.116.

Rango según la edad. 4-3 Entre 51 y 60 años / Entre 41 y 50 años. Dimensión 4.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION4	Entre 41 y 50 años	159	178,28
	Entre 51 y 60 años	164	146,21
	Total	323	

Tabla 10.117.

Estadísticos según la edad. 4-3 Entre 51 y 60 años / Entre 41 y 50 años. Dimensión 4.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	10449,000	23979,000	-3,087	,002

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.118.

Rango según la edad. 4-5 Entre 51 y 60 años / Más de 60 años. Dimensión 4.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION4	Entre 51 y 60 años	164	93,75
	Más de 60 años	18	70,97
	Total	182	

Tabla 10.119.

Estadísticos según la edad. 4-5 Entre 51 y 60 años / Más de 60 años. Dimensión 4.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION3	1106,500	1277,500	-1,743	,081

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.120.

Rango según la edad. 5-1 Más de 60 años / Menos de 30 años. Dimensión 4.

<b>RANGOS</b>			
	<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION4	Menos de 30 años	36	26,39
	Más de 60 años	18	29,72
	Total	54	

Tabla 10.121.

*Estadísticos según la edad. 5-1 Más de 60 años / Menos de 30 años. Dimensión 4.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	284,000	950,000	-,735	,462

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.122.

*Rango según la edad. 5-2 Más de 60 años / Entre 31 y 40 años. Dimensión 4.*

<b>RANGOS</b>			
	EDAD	N	RANGO PROMEDIO
T.DIMENSION4	Entre 31 y 40 años	159	91,25
	Más de 60 años	18	69,11
	Total	177	

Tabla 10.123.

*Estadísticos según la edad. 5-2 Más de 60 años / Entre 31 y 40 años. Dimensión 4*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	1073,000	1244,000	-1,739	,082

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.124.

*Rango según la edad. 5-3 Más de 60 años / Entre 41 y 50 años. Dimensión 4.*

<b>RANGOS</b>			
	EDAD	N	RANGO PROMEDIO
T.DIMENSION4	Entre 41 y 50 años	159	92,86
	Más de 60 años	18	54,92
	Total	177	

Tabla 10.125.

*Estadísticos según la edad. 5-3 Más de 60 años / Entre 41 y 50 años. Dimensión 4.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	817,500	988,500	-2,980	,003

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 10.126.

*Rango según la edad. 5-4 Más de 60 años / Entre 51 y 60 años. Dimensión 4.*

<b>RANGOS</b>			
	EDAD	N	RANGO PROMEDIO
T.DIMENSION4	Entre 51 y 60 años	164	93,75
	Más de 60 años	18	70,97
	Total	182	

Tabla 10.127.

*Estadísticos según la edad. 5-4 Más de 60 años / Entre 51 y 60 años. Dimensión 4.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	1106,500	1277,500	-1,743	,081

a. Variable de agrupación: EDAD

- Respecto a la naturaleza del centro

Tabla 10.128.

*Rango según la naturaleza del centro.*

<b>RANGOS</b>			
<b>NATURALEZA</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION1	PRIVADO	108	307,88
	PUBLICO	428	258,56
	Total	536	
T.DIMENSION2	PRIVADO	108	178,19
	PUBLICO	428	291,29
	Total	536	
T.DIMENSION3	PRIVADO	108	159,98
	PUBLICO	428	295,88
	Total	536	
T.DIMENSION4	PRIVADO	108	194,46
	PUBLICO	428	287,18
	Total	536	
T.DIMENSION5	PRIVADO	108	353,50
	PUBLICO	428	247,05
	Total	536	
T.DIMENSION6	PRIVADO	108	318,66
	PUBLICO	428	255,84
	Total	536	

Tabla 10.129.

*Estadísticos según la naturaleza del centro.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION1	18859,500	110665,500	-2,967	,003
T.DIMENSION2	13359,000	19245,000	-6,793	,000
T.DIMENSION3	11392,000	17278,000	-8,153	,000
T.DIMENSION4	15115,500	21001,500	-5,563	,000
T.DIMENSION5	13932,000	105738,000	-6,388	,000
T.DIMENSION6	17694,500	109500,500	-3,773	,000

a. Variable de agrupación: NATURALEZA

- Respecto al municipio

Tabla 10.130.

*Rango según el municipio.*

<b>RANGOS</b>			
<b>MUNICIPIO</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION1	CARTAGENA	126	307,87
	LORCA	62	246,48
	MOLINA DE SEGURA	66	291,92
	MURCIA	281	249,25
	Total	535	
T.DIMENSION2	CARTAGENA	126	317,85
	LORCA	62	251,94
	MOLINA DE SEGURA	66	261,87
	MURCIA	281	250,63
	Total	535	
T.DIMENSION3	CARTAGENA	126	294,91

	LORCA	62	234,81
	MOLINA DE SEGURA	66	253,34
	MURCIA	281	266,70
	Total	535	
T.DIMENSION4	CARTAGENA	126	313,46
	LORCA	62	241,65
	MOLINA DE SEGURA	66	255,24
	MURCIA	281	256,43
	Total	535	
T.DIMENSION5	CARTAGENA	126	261,52
	LORCA	62	256,46
	MOLINA DE SEGURA	66	300,95
	MURCIA	281	265,71
	Total	535	
T.DIMENSION6	CARTAGENA	126	251,12
	LORCA	62	276,98
	MOLINA DE SEGURA	66	301,64
	MURCIA	281	265,69
	Total	535	

Tabla10.131.

Estadísticos según el municipio. -Rango según el municipio.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
T.DIMENSION1	15,404	3	,002
T.DIMENSION2	17,479	3	,001
T.DIMENSION3	7,299	3	,063
T.DIMENSION4	14,740	3	,002
T.DIMENSION5	3,634	3	,304
T.DIMENSION6	4,917	3	,178

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: MUNICIPIO

### **CRUCES DIMENSIÓN 1 RESPECTO AL MUNICIPIO**

Tabla 10.132.

Estadísticos según el municipio. Kruskal-Wallis. Dimensión 1.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
T.DIMENSION1	15,404	3	,002

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.133.

Rango según el municipio. 1-2 Cartagena/Lorca. Dimensión 1.

<b>RANGOS</b>			
	MUNICIPIO	N	RANGO PROMEDIO
T.DIMENSION1	CARTAGENA	126	101,17
	LORCA	62	80,95
	Total	188	

Tabla 10.134.

*Estadísticos según el municipio. 1-2 Cartagena/Lorca. Dimensión 1.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION1	3066,000	5019,000	-2,402	,016

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.135.

*Rango según el municipio. 1-3 Cartagena/Molina de segura. Dimensión 1.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>MUNICIPIO</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION1	CARTAGENA	126	98,15
	MOLINA DE SEGURA	66	93,35
	Total	192	

Tabla 10.136.

*Estadísticos según el municipio. 1-3 Cartagena/Molina de segura. Dimensión 1.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION1	3950,000	6161,000	-,571	,568

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.137.

*Rango según el municipio. 1-4 Cartagena/Murcia. Dimensión 1.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>MUNICIPIO</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION1	CARTAGENA	126	235,56
	MURCIA	281	189,85
	Total	407	

Tabla 10.138.

*Estadísticos según el municipio. 1-4 Cartagena/Murcia. Dimensión 1.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION1	13727,000	53348,000	-3,639	,000

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.139.

*Rango según el municipio. 2-1 Lorca/Cartagena. Dimensión 1.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>MUNICIPIO</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION1	CARTAGENA	126	101,17
	LORCA	62	80,95
	Total	188	

Tabla 10.140.

*Estadísticos según el municipio. 2-1 Lorca/Cartagena. Dimensión 1.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION1	3066,000	5019,000	-2,402	,016

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.141.

Rango según el municipio. 2-3 Lorca/Molina de segura. Dimensión 1.

<b>RANGOS</b>			
<b>MUNICIPIO</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION1	LORCA	62	59,37
	MOLINA DE SEGURA	66	69,32
	Total	128	

Tabla 10.142.

Estadísticos según el municipio. 2-3 Lorca/Molina de segura. Dimensión 1.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION1	1728,000	3681,000	-1,520	,129

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.143.

Rango según el municipio.2-4 Lorca/ Murcia. Dimensión 1.

<b>RANGOS</b>			
<b>MUNICIPIO</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION1	LORCA	62	169,15
	MURCIA	281	172,63
	Total	343	

Tabla 10.144.

Estadísticos según el municipio.2-4 Lorca/ Murcia. Dimensión 1.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION1	8534,500	10487,500	-,251	,802

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.145.

Rango según el municipio. 3-1 Molina de segura/Cartagena. Dimensión 1.

<b>RANGOS</b>			
<b>MUNICIPIO</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION1	CARTAGENA	126	98,15
	MOLINA DE SEGURA	66	93,35
	Total	192	

Tabla 10.146.

Estadísticos según el municipio. 3-1 Molina de segura/Cartagena. Dimensión 1.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION1	3950,000	6161,000	-,571	,568

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.147.

Rango según el municipio. 3-2 Molina de segura/Lorca. Dimensión 1.

<b>RANGOS</b>			
<b>MUNICIPIO</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION1	LORCA	62	59,37
	MOLINA DE SEGURA	66	69,32
	Total	128	



Tabla 10.148.

Estadísticos según el municipio. 3-2 Molina de segura/Lorca. Dimensión 1.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION1	1728,000	3681,000	-1,520	,129

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.149.

Rango según el municipio. 3-4 Molina de segura/Murcia. Dimensión 1.

<b>RANGOS</b>			
	<b>MUNICIPIO</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION1	MOLINA DE SEGURA	66	196,25
	MURCIA	281	168,77
	Total	347	

Tabla 10.150.

Estadísticos según el municipio. 3-4 Molina de segura/Murcia. Dimensión 1.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION1	7804,500	47425,500	-2,011	,044

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.151.

Rango según el municipio. 4-1 Murcia/Cartagena. Dimensión 1.

<b>RANGOS</b>			
	<b>MUNICIPIO</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION1	CARTAGENA	126	235,56
	MURCIA	281	189,85
	Total	407	

Tabla 10.152.

Estadísticos según el municipio. 4-1 Murcia/Cartagena. Dimensión 1.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION1	13727,000	53348,000	-3,639	,000

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.153.

Rango según el municipio. 4-2 Murcia/Lorca. Dimensión 1.

<b>RANGOS</b>			
	<b>MUNICIPIO</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION1	LORCA	62	169,15
	MURCIA	281	172,63
	Total	343	

Tabla 10.154.

Estadísticos según el municipio. 4-2 Murcia/Lorca. Dimensión 1.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION1	8534,500	10487,500	-,251	,802

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.155.

Rango según el municipio. 4-3 Murcia/Molina de segura. Dimensión 1.

<b>RANGOS</b>			
	<b>MUNICIPIO</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION1	MOLINA DE SEGURA	66	196,25
	MURCIA	281	168,77
	Total	347	

Tabla 10.156.

Estadísticos según el municipio. 4-3 Murcia/Molina de segura. Dimensión 1.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION1	7804,500	47425,500	-2,011	,044

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

## **CRUCES DIMENSIÓN 2 RESPECTO AL MUNICIPIO**

Tabla 10.157.

Estadísticos según el municipio. Kruskal-Wallis. Dimensión 2.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
T.DIMENSION2	17,479	3	,001

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.158.

Rango según el municipio. 1-2 Cartagena/Lorca. Dimensión 2.

<b>RANGOS</b>			
	<b>MUNICIPIO</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	CARTAGENA	126	102,72
	LORCA	62	77,80
	Total	188	

Tabla 10.159.

Estadísticos según el municipio. 1-2 Cartagena/Lorca. Dimensión 2.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	2870,500	4823,500	-2,958	,003

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.160.

Rango según el municipio. 1-3 Cartagena/Molina de segura. Dimensión 2.

<b>RANGOS</b>			
	<b>MUNICIPIO</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	CARTAGENA	126	102,48
	MOLINA DE SEGURA	66	85,09
	Total	192	

Tabla 10.161.

*Estadísticos según el municipio. 1-3 Cartagena/Molina de segura. Dimensión 2.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	3405,000	5616,000	-2,062	,039

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.162.

*Rango según el municipio. 1-4 Cartagena/Murcia. Dimensión 2.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>MUNICIPIO</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	CARTAGENA	126	239,65
	MURCIA	281	188,01
	Total	407	

Tabla 10.163.

*Estadísticos según el municipio. 1-4 Cartagena/Murcia. Dimensión 2.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	13211,000	52832,000	-4,101	,000

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.164.

*Rango según el municipio. 2-1 Lorca/Cartagena. Dimensión 2.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>MUNICIPIO</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	LORCA	126	102,72
	CARTAGENA	62	77,80
	Total	188	

Tabla 10.165.

*Estadísticos según el municipio. 2-1 Lorca/Cartagena. Dimensión 2.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	2870,500	4823,500	-2,958	,003

a. Variable de agrupación: MUNICIP

Tabla 10.166.

*Rango según el municipio. 2-3 Lorca/Molina de segura. Dimensión 2.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>MUNICIPIO</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	LORCA	62	64,16
	MOLINA DE SEGURA	66	64,82
	Total	128	

Tabla 10.167.

*Estadísticos según el municipio. 2-3 Lorca/Molina de segura. Dimensión 2.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	2025,000	3978,000	-,100	,920

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.168.

Rango según el municipio. 2-4 Lorca/ Murcia. Dimensión 2.

<b>RANGOS</b>			
<b>MUNICIPIO</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	LORCA	62	172,98
	MURCIA	281	171,78
	Total	343	

Tabla 10.169.

Estadísticos según el municipio. 2-4 Lorca/ Murcia. Dimensión 2.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	8650,500	48271,500	-,086	,932

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.170.

Rango según el municipio. 3-1 Molina de segura/ Cartagena. Dimensión 2.

<b>RANGOS</b>			
<b>MUNICIPIO</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	MOLINA DE SEGURA	126	102,48
	CARTAGENA	66	85,09
	Total	192	

Tabla 10.171.

Estadísticos según el municipio. 3-1 Molina de segura/ Cartagena. Dimensión 2.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	3405,000	5616,000	-2,062	,039

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.172.

Rango según el municipio. 3-2 Molina de segura/ Lorca. Dimensión 2.

<b>RANGOS</b>			
<b>MUNICIPIO</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	LORCA	62	64,16
	MOLINA DE SEGURA	66	64,82
	Total	128	

Tabla 10.173.

Estadísticos según el municipio. 3-2 Molina de segura/ Lorca. Dimensión 2.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	2025,000	3978,000	-,100	,920

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.174.

Rango según el municipio. 3-4 Molina de segura/ Murcia. Dimensión 2.

<b>RANGOS</b>			
<b>MUNICIPIO</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	MOLINA DE SEGURA	66	178,96
	MURCIA	281	172,83
	Total	347	

Tabla 10.175.

*Estadísticos según el municipio. 3-4 Molina de segura/Murcia. Dimensión 2.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	8945,500	48566,500	-,447	,655

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.176.

*Rango según el municipio. 4-1 Murcia/Cartagena. Dimensión 2.*

<b>RANGOS</b>			
<b>MUNICIPIO</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	CARTAGENA	126	239,65
	MURCIA	281	188,01
	Total	407	

Tabla 10.177.

*Estadísticos según el municipio. 4-1 Murcia/Cartagena. Dimensión 2.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	13211,000	52832,000	-4,101	,000

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.178.

*Rango según el municipio. 4-2 Murcia/Lorca. Dimensión 2.*

<b>RANGOS</b>			
<b>MUNICIPIO</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	LORCA	62	172,98
	MURCIA	281	171,78
	Total	343	

Tabla 10.179.

*Estadísticos según el municipio. 4-2 Murcia/Lorca. Dimensión 2.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	8650,500	48271,500	-,086	,932

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.180.

*Rango según el municipio. 4-3 Murcia/Molina de segura. Dimensión 2.*

<b>RANGOS</b>			
<b>MUNICIPIO</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION2	MOLINA DE SEGURA	66	178,96
	MURCIA	281	172,83
	Total	347	

Tabla 10.181.

*Estadísticos según el municipio. 4-3 Murcia/Molina de segura. Dimensión 2.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	8945,500	48566,500	-,447	,655

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

## **CRUCES DIMENSIÓN 4 RESPECTO AL MUNICIPIO**

Tabla 10.182.

*Estadísticos según el municipio. Dimensión 4.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A,B</sup></b>			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
T.DIMENSION4	14,740	3	,002

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.183.

*Rango según el municipio. 1-2 Cartagena/Lorca. Dimensión 4.*

<b>RANGOS</b>			
	MUNICIPIO	N	RANGO PROMEDIO
T.DIMENSION4	CARTAGENA	126	102,57
	LORCA	62	78,10
	Total	188	

Tabla 10.184.

*Estadísticos según el municipio. 1-2 Cartagena/Lorca. Dimensión 4.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	2889,500	4842,500	-2,900	,004

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.185.

*Rango según el municipio. 1-3 Cartagena/Molina de segura. Dimensión 4.*

<b>RANGOS</b>			
	MUNICIPIO	N	RANGO PROMEDIO
T.DIMENSION4	CARTAGENA	126	103,37
	MOLINA DE SEGURA	66	83,39
	Total	192	

Tabla 10.186.

*Estadísticos según el municipio. 1-3 Cartagena/Molina de segura. Dimensión 4.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	3292,500	5503,500	-2,368	,018

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.187.

*Rango según el municipio. 1-4 Cartagena/Murcia. Dimensión 4.*

<b>RANGOS</b>			
	MUNICIPIO	N	RANGO PROMEDIO
T.DIMENSION4	CARTAGENA	126	234,52
	MURCIA	281	190,31
	Total	407	

Tabla 10.188.

Estadísticos según el municipio. 1-4 Cartagena/Murcia. Dimensión 4.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION2	13857,000	53478,000	-3,508	,000

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.189.

Rango según el municipio. 2-1 Lorca/Cartagena. Dimensión 4.

<b>RANGOS</b>			
	<b>MUNICIPIO</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION4	CARTAGENA	126	102,57
	LORCA	62	78,10
	Total	188	

Tabla 10.190.

Estadísticos según el municipio. 2-1 Lorca/Cartagena. Dimensión 4.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	2889,500	4842,500	-2,900	,004

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.191.

Rango según el municipio. 2-3 Lorca/Molina de segura. Dimensión 4.

<b>RANGOS</b>			
	<b>MUNICIPIO</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION4	LORCA	62	62,71
	MOLINA DE SEGURA	66	66,18
	Total	128	

Tabla 10.192.

Estadísticos según el municipio. 2-3 Lorca/Molina de segura. Dimensión 4.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	1935,000	3888,000	-,530	,596

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.193.

Rango según el municipio. 2-4 Lorca/ Murcia. Dimensión 4.

<b>RANGOS</b>			
	<b>MUNICIPIO</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION4	LORCA	62	163,84
	MURCIA	281	173,80
	Total	343	

Tabla 10.194.

Estadísticos según el municipio. 2-4 Lorca/ Murcia. Dimensión 4.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	8205,000	10158,000	-,717	,474

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.195.

*Rango según el municipio. 3-1 Molina de segura/ Cartagena. Dimensión 4.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>MUNICIPIO</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION4	CARTAGENA	126	103,37
	MOLINA DE SEGURA	66	83,39
	Total	192	

Tabla 10.196.

*Estadísticos según el municipio. 3-1 Molina de segura/ Cartagena. Dimensión 4.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>W de Wilcoxon</b>	<b>Z</b>	<b>Sig. asintót.(bilateral)</b>
T.DIMENSION4	3292,500	5503,500	-2,368	,018

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.197.

*Rango según el municipio. 3-2 Molina de segura/ Lorca. Dimensión 4.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>MUNICIPIO</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION4	LORCA	62	62,71
	MOLINA DE SEGURA	66	66,18
	Total	128	

Tabla 10.198.

*Estadísticos según el municipio. 3-2 Molina de segura/ Lorca. Dimensión 4.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>W de Wilcoxon</b>	<b>Z</b>	<b>Sig. asintót.(bilateral)</b>
T.DIMENSION4	1935,000	3888,000	-,530	,596

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.199.

*Rango según el municipio. 3-4 Molina de segura/ Murcia. Dimensión 4.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>MUNICIPIO</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION4	MOLINA DE SEGURA	66	172,67
	MURCIA	281	174,31
	Total	347	

Tabla 10.200.

*Estadísticos según el municipio. 3-4 Molina de segura/ Murcia. Dimensión 4.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>W de Wilcoxon</b>	<b>Z</b>	<b>Sig. asintót.(bilateral)</b>
T.DIMENSION4	9185,500	11396,500	-,119	,905

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.201.

*Rango según el municipio. 4-1 Murcia/ Cartagena. Dimensión 4.*

<b>RANGOS</b>			
	<b>MUNICIPIO</b>	<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION4	CARTAGENA	126	234,52
	MURCIA	281	190,31
	Total	407	



Tabla 10.202.

*Estadísticos según el municipio. 4-1 Murcia/Cartagena. Dimensión 4.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	13857,000	53478,000	-3,508	,000

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.203.

*Rango según el municipio. 4-2 Murcia/Lorca. Dimensión 4.*

<b>RANGOS</b>			
MUNICIPIO		N	RANGO PROMEDIO
T.DIMENSION4	LORCA	62	163,84
	MURCIA	281	173,80
	Total	343	

Tabla 10.204.

*Estadísticos según el municipio. 4-2 Murcia/Lorca. Dimensión 4.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	8205,000	10158,000	-,717	,474

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

Tabla 10.205.

*Rango según el municipio. 4-3 Murcia/Molina de segura. Dimensión 4.*

<b>RANGOS</b>			
MUNICIPIO		N	RANGO PROMEDIO
T.DIMENSION4	MOLINA DE SEGURA	66	172,67
	MURCIA	281	174,31
	Total	347	

Tabla 10.206.

*Estadísticos según el municipio. 4-3 Murcia/Molina de segura. Dimensión 4.*

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION4	9185,500	11396,500	-,119	,905

a. Variable de agrupación: MUNICIPIO

**Penúltimo objetivo específico del objetivo general 2.** Comparar las valoraciones conferidas por el profesorado respecto a sus necesidades formativas para la mejora de la convivencia escolar, en función del género, edad, años de experiencia, naturaleza del centro, y municipio.

- Respecto al género (Si lo hago con 2 muestras independientes sale lo mismo)

Tabla 10.207.

Rango según el género. Dimensión 7.

<b>RANGOS</b>			
<b>GENERO</b>		<b>N</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>
T.DIMENSION7	FEMENINO	336	287,12
	MASCULINO	200	237,22
	Total	536	

Tabla 10.208.

Estadísticos según el género. Dimensión 7.

<b>ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE<sup>A</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.(bilateral)
T.DIMENSION7	27344,500	47444,500	-3,613	,000

a. Variable de agrupación: GENERO

## **ANEXO XI. CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA FORMATIVA SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR.**

### **11.1. Cuestionario pre-test de evaluación y satisfacción del programa formativo sobre convivencia escolar.**

Tras la presentación del programa de formación del profesorado sobre convivencia escolar, se le presentan ciertos aspectos relacionados con el diseño del programa, con la finalidad de que usted los valore e indique, si considera oportuno, que algunos aspectos sean revisados y posteriormente valorados por parte del profesional que imparte dicho programa. Con este cuestionario, pretendemos, en la medida de lo posible, adaptar el programa formativo a sus necesidades.

1. Señale cuáles han sido los motivos que le han llevado a participar en esta actividad de formación:

<b>MOTIVOS</b>	
Refrescar o mejorar mis conocimientos	
Adquirir nuevas habilidades	
Adquirir nuevas actitudes	
Propio interés personal	
Otros:	

2. Señale qué tipo de información ha recibido en relación al curso.

<b>INFORMACIÓN ACERCA DE</b>	<b>NULA</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>ABUNDANTE</b>
La duración				
Los objetivos				
Los contenidos				
Los métodos de trabajo				
La evaluación				

3. Señale en qué medida se adaptan los siguientes aspectos del curso formativo a sus necesidades:

<b>ASPECTOS FORMATIVOS</b>	<b>NADA</b>	<b>POCO</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>BASTANTE</b>	<b>MUCHO</b>
Objetivos					
Contenidos					
Metodología					
Recursos materiales					
Recursos humanos					
Evaluación					

4. Evalúe según su opinión, las metas y objetivos de este curso en función de:

	<b>MUY BAJA</b>	<b>BAJA</b>	<b>MEDIA</b>	<b>ALTA</b>	<b>MUY ALTA</b>
Relevancia para mi trabajo como profesor					
Realismo y practicidad					
Claridad, estructuración de los objetivos					
Grado de publicidad y clarificación de las metas y objetivos					

5. A continuación aparece una relación de contenidos que se van a abordar en el curso. Por favor, indique en qué medida se ajustan a sus necesidades:

<b>CONTENIDOS</b>	<b>NADA</b>	<b>POCO</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>BASTANTE</b>	<b>MUCHO</b>
Conceptos de convivencia, causas, factores y consecuencias					
Papel del docente en la gestión de conflictos y transmisión de valores					
Competencias para la gestión de conflictos y mejora de la convivencia					
Técnicas metodológicas para la gestión de conflictos y mejora de la convivencia.					
Educación para la ciudadanía y transmisión de valores					
Participación de otros sectores para la mejora de la convivencia escolar					
Escuela de padres					
Educación emocional					

6. A continuación le presentamos diferentes métodos de trabajo que se llevarán a cabo durante el curso de formación. Le pedimos que valore en qué medida se adaptan a sus necesidades.

<b>COMPONENTES</b>	<b>NADA</b>	<b>POCO</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>BASTANTE</b>	<b>MUCHO</b>
Presentación de Teorías y Conceptos					
Prácticas dentro del curso					
Trabajos a realizar fuera del curso					
Presentación de materiales de aprendizaje					
Trabajo individual					
Trabajo grupal					
Aprendizaje cooperativo					
Aprendizaje basado en problemas					
Resolución de problemas					
Grupos de discusión					
Foros					
Reflexión sobre la propia práctica					

*Gracias por su colaboración*

## 11.2. Seguimiento trimestral del programa formativo sobre convivencia escolar.

1. Indique en qué medida se ha tenido en cuenta la opinión de los asistentes para modificar:

	NADA	POCO	ALGO	MUCHO
Las metas del curso				
El contenido del curso				
Los métodos de trabajo				
Los momentos de evaluación				
La temporalización, calendario				

2. Señale su opinión respecto a las características de los ponentes que están participando en el curso.

	MUY BAJA	BAJA	MEDIA	ALTA	MUY ALTA
Claridad expositiva					
Claridad en instrucciones para realizar las tareas					
Capacidad de motivación					
Dominio de una variedad de métodos didácticos					
Dominio del contenido					
Capacidad para propiciar la reflexión					
Facilidad para mantener relaciones interpersonales, apertura, saber escuchar					
Capacidad para fomentar el trabajo en grupo, dar instrucciones claras, facilitar el trabajo					
Capacidad para mediar y resolver situaciones de conflicto					

3. Valora a continuación la calidad de los contenidos que se están abordando en el curso en función de su:

	MUY ALTA	ALTA	MEDIA	BAJA	MUY BAJA
Claridad					
Posibilidad de aplicación práctica					
Concreción					
Estructuración					

4. A continuación aparece una relación de contenidos que se están abordando durante el curso. Por favor, indique en qué medida se está profundizando en ellos:

CONTENIDOS	NADA	POCO	SUFICIENTE	BASTANTE	MUCHO
Conceptos de convivencia, causas, factores y consecuencias					
Papel del docente en la gestión de conflictos y transmisión de valores					
Competencias para la gestión de conflictos y mejora de la convivencia					
Técnicas metodológicas para la gestión de conflictos y mejora de					

la convivencia.					
Educación para la ciudadanía y transmisión de valores					
Participación de otros sectores para la mejora de la convivencia escolar					
Escuela de padres					
Educación emocional					

5. A continuación le presentamos diferentes métodos de trabajo que se están llevando a cabo durante el curso de formación. Le pedimos que valore la importancia que están teniendo en este curso cada uno de los componentes que le adjuntamos:

<b>COMPONENTES</b>	<b>NADA</b>	<b>POCO</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>BASTANTE</b>	<b>MUCHO</b>
Presentación de Teorías y Conceptos					
Prácticas dentro del curso					
Trabajos a realizar fuera del curso					
Presentación de materiales de aprendizaje					
Trabajo individual					
Trabajo grupal					
Aprendizaje cooperativo					
Aprendizaje basado en problemas					
Resolución de problemas					
Grupos de discusión					
Foros					
Reflexión sobre la propia práctica					

6. A continuación le pedimos que valore las tareas o actividades que se están llevando a cabo durante el desarrollo del curso.

	<b>MUY BAJA</b>	<b>BAJA</b>	<b>MEDIA</b>	<b>ALTA</b>	<b>MUY ALTA</b>
Adecuación de las tareas a los objetivos del curso					
Claridad al explicar en qué consisten las tareas a desarrollar					
Relación entre la formación recibida en el curso y la complejidad de las tareas					
Disponibilidad de medios materiales para desarrollar las tareas					
Facilidad para contar con apoyos personales durante el desarrollo de la tarea					

7. Opine sobre el ambiente que se ha creado en el curso. Le pedimos que conteste en qué medida está de acuerdo o no con cada una de las siguientes afirmaciones:

<b>AMBIENTE DEL CURSO FORMATIVO</b>	<b>EN DESACUERDO</b>	<b>DE ACUERDO</b>
Los participantes se han implicado con interés en el curso		
Los participantes sabían en todo momento lo que se esperaba de ellos		
Los participantes han podido intervenir cuando lo han deseado		
Se ha dado un ambiente de cooperación en las		

actividades en grupo		
Los participantes han percibido que la actividades del curso eran productivas		
Las tensiones y conflictos en las sesiones se han resuelto favorablemente		
En este curso se han llevado a cabo actividades nuevas e innovadoras		
Los niveles de asistencia al curso se han mantenido equilibrados a lo largo del mismo		

8. Pretendemos evaluar los materiales que está recibiendo en el curso. Indíquenos que le están pareciendo.

	<b>MUY MALOS</b>	<b>MALOS</b>	<b>NORMAL</b>	<b>BUENOS</b>	<b>MUY BUENOS</b>
Relevancia con respecto a los contenidos del curso					
Claridad conceptual y facilidad de comprensión					
Grado de aplicabilidad práctica					

*Gracias por su colaboración*

### **11.3. Cuestionario post-test de evaluación y satisfacción del programa formativo sobre convivencia escolar.**

Tras la finalización del programa de formación del profesorado sobre convivencia escolar, y agradeciéndole su participación, tratamos de realizar una evaluación final que complementa la evaluación continua que se ha realizado durante todo el proceso formativo. Con este cuestionario pretendemos que usted valore cada uno de los aspectos del diseño del programa que a continuación se le presentan, y así tratar de reducir las dificultades encontradas, y buscar las mejores alternativas de continuidad del proceso.

1. ¿Le ha parecido suficiente la duración del programa?. En el caso de que no le haya parecido suficiente, indique la duración que le hubiese preferido usted.

		SI	NO	DURACIÓN DESEADA
Teoría	Número de sesiones			
	Duración de sesiones			
Práctica	Número de sesiones			
	Duración de sesiones			

2. A continuación se presentan diferentes afirmaciones sobre el curso de formación del profesorado sobre convivencia escolar. Indíquenos si está de acuerdo o en contra de ellas.

	SI	NO
El taller ha respondido a mis expectativas.		
Las condiciones ambientales han sido adecuadas.		
La metodología ha sido adecuada.		
Los contenidos guardaban relación con los objetivos del programa.		
Los contenidos se ajustaban a mis necesidades formativas.		
Me he sentido a gusto en las relaciones con los compañeros.		
El número de asistentes ha sido el adecuado.		
Me he podido comunicar y expresar todo lo que he deseado.		
Me ha parecido adecuada la evaluación llevada a cabo durante el programa de formación.		
La exposición de los temas ha estado suficientemente clara por parte de la educadora.		
Me gustaría que este programa formativo se volviera a llevar a cabo.		
Me gustaría que volviera a ser esta educadora, la que realizara nuevamente el programa sobre convivencia escolar.		

3. Indique su opinión respecto a las características de los ponentes que ha impartido el curso.

	MUY BAJA	BAJA	MEDIA	ALTA	MUY ALTA
Claridad expositiva					
Claridad en instrucciones para realizar las tareas					
Capacidad de motivación					
Dominio de una variedad de métodos didácticos					
Dominio del contenido					
Capacidad para propiciar la reflexión					
Facilidad para mantener relaciones interpersonales, apertura, saber escuchar					



Capacidad para fomentar el trabajo en grupo, dar instrucciones claras, facilitar el trabajo					
Capacidad para mediar y resolver situaciones de conflicto					

4. Valore a continuación la calidad de los contenidos que se han abordado en el curso, en función de su:

	MUY ALTA	ALTA	MEDIA	BAJA	MUY BAJA
Claridad					
Posibilidad de aplicación práctica					
Concreción					
Estructuración					

5. A continuación aparece una relación de contenidos que se han abordado durante el curso. Por favor, indique en qué medida se han profundizado en ellos:

CONTENIDOS	NADA	POCO	SUFICIENTE	BASTANTE	MUCHO
Conceptos de convivencia, causas, factores y consecuencias					
Papel del docente en la gestión de conflictos y transmisión de valores					
Competencias para la gestión de conflictos y mejora de la convivencia					
Técnicas metodológicas para la gestión de conflictos y mejora de la convivencia.					
Educación para la ciudadanía y transmisión de valores					
Participación de otros sectores para la mejora de la convivencia escolar					
Escuela de padres					
Educación emocional					

6. A continuación te presentamos diferentes métodos de trabajo que se han llevado a cabo durante el curso de formación. Le pedimos que valore la importancia que han tenido en este curso cada uno de los componentes que le adjuntamos:

COMPONENTES	NADA	POCO	SUFICIENTE	BASTANTE	MUCHO
Presentación de Teorías y Conceptos					
Prácticas dentro del curso					
Trabajos a realizar fuera del curso					
Presentación de materiales de aprendizaje					
Trabajo individual					
Trabajo grupal					
Aprendizaje cooperativo					
Aprendizaje basado en problemas					
Resolución de problemas					
Grupos de discusión					
Foros					
Reflexión sobre la propia práctica					

7. A continuación le pedimos que valore las tareas o actividades que se han llevado a cabo durante el desarrollo del curso.

	<b>MUY BAJA</b>	<b>BAJA</b>	<b>MEDIA</b>	<b>ALTA</b>	<b>MUY ALTA</b>
Adecuación de las tareas a los objetivos del curso					
Claridad al explicar en qué consisten las tareas a desarrollar					
Relación entre la formación recibida en el curso y la complejidad de las tareas					
Disponibilidad de medios materiales para desarrollar las tareas					
Facilidad para contar con apoyos personales durante el desarrollo de la tarea					

8. Opine sobre el ambiente que se ha creado en el curso. Le pedimos que contestes en qué medida está de acuerdo o no con cada una de las siguientes afirmaciones:

<b>AMBIENTE DEL CURSO FORMATIVO</b>	<b>EN DESACUERDO</b>	<b>DE ACUERDO</b>
Los participantes se han implicado con interés en el curso		
Los participantes sabían en todo momento lo que se esperaba de ellos		
Los participantes han podido intervenir cuando lo han deseado		
Se ha dado un ambiente de cooperación en las actividades en grupo		
Los participantes han percibido que la actividades del curso eran productivas		
Las tensiones y conflictos en las sesiones se han resuelto favorablemente		
En este curso se han llevado a cabo actividades nuevas e innovadoras		
Los niveles de asistencia al curso se han mantenido equilibrados a lo largo del mismo		

9. Pretendemos evaluar los materiales que se han recibido a lo largo del curso. Indíquenos que le han pareciendo.

	<b>MUY MALOS</b>	<b>MALOS</b>	<b>NORMAL</b>	<b>BUENOS</b>	<b>MUY BUENOS</b>
Relevancia con respecto a los contenidos del curso					
Claridad conceptual y facilidad de comprensión					
Grado de aplicabilidad práctica					

*Gracias por su colaboración*