

TESIS DOCTORAL

ESTUDIO DE LA CONVIVENCIA EN UN CENTRO EDUCATIVO CONCERTADO:

ANÁLISIS Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA
LA IMPLEMENTACIÓN DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ SODIS

2021

Dirigida por
Dr. Juan José Leiva Olivencia



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Programa de Doctorado en
Educación y Comunicación Social

Facultad de Ciencias de la Comunicación



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: José Luis González Sodis

 <https://orcid.org/0000-0002-8012-5668>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

TESIS DOCTORAL

**ESTUDIO DE LA CONVIVENCIA EN UN CENTRO
EDUCATIVO CONCERTADO:
ANÁLISIS Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA LA
IMPLEMENTACIÓN DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR**

José Luis González Sodis

2021



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

**ESTUDIO DE LA CONVIVENCIA EN UN CENTRO
EDUCATIVO CONCERTADO:
ANÁLISIS Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA LA
IMPLEMENTACIÓN DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR**

Tesis Doctoral presentada por

José Luis González Sodis

Dirigida por

Dr. Juan José Leiva Olivencia

Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D. José Luis González Sodis

Estudiante del programa de doctorado **Educación y Comunicación Social** de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: **Estudio de la convivencia en un centro educativo concertado: Análisis y propuestas pedagógicas para la implementación de la mediación escolar**

Realizada bajo la tutorización de **Juan José Leiva Olivencia** y dirección de **Juan José Leiva Olivencia** (si tuviera varios directores deberá hacer constar el nombre de todos)

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 16 de junio de 2021



A mis padres.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

*En cada hombre,
en cada individuo,
se contempla un mundo,
un universo.*

Giordano Bruno



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AGRADECIMIENTOS

Después de dedicarme tantos años a la docencia y habiendo decidido culminar mi vida profesional con mi tesis doctoral, quiero agradecer:

En primer lugar, a todos aquellos educadores, maestros, maestras, profesores y profesoras que a lo largo de mi vida como estudiante he tenido y que sin duda han aportado su pequeño granito en mi formación.

En segundo lugar, al Dr. Juan Ignacio Domínguez Martínez, profesor de Estadística e Investigación Operativa de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Málaga (España), las horas que me dedicó para enseñarme a analizar y comprender aspectos estadísticos descriptivos que tenía difusos.

En tercer lugar, al Dr. Antonio Matas Terrón, Profesor Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España), que me ha guiado y orientado en todo el proceso metodológico de la tesis. Sus aportaciones han sido de gran valor científico, sin las cuales el trabajo no lo hubiera encaminado adecuadamente.

En cuarto lugar, a la Dra. Dña. Francisca García Lopera, Profesora Titular de Economía Aplicada de la Facultad de Económicas de la Universidad de Málaga (España), por estar siempre a mi disposición durante la investigación, orientándome y animándome constantemente.

En quinto lugar, a mi director y tutor de tesis Dr. D. Juan José Leiva Olivencia, Profesor Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España), por confiar desde el principio en mí, ser mi animador constante y maestro en todos mis proyectos surgidos a raíz del doctorado.

Y por último, a mi esposa Marori, por su paciencia, su comprensión y sus ánimos en los momentos difíciles. Su actitud comprensiva y amable ha sido un refuerzo constante.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ÍNDICE GENERAL

PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO	27
Introducción	29
CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	37
1.1 Exposición de motivos y planteamiento general del estudio.....	39
1.2 Estructura de la tesis	41
CAPÍTULO 2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	45
2.1 Descripción del contexto	47
2.2 Características del centro educativo San Bartolomé, ideario del centro	49
CAPÍTULO 3. PEDAGOGÍA DE LA CONVIVENCIA Y CONFLICTOS ESCOLARES... ..	55
3.1 Aprender a convivir como clave de la educación actual	57
3.2 Concepción pedagógica del conflicto	64
3.3 Tipología y características de los conflictos escolares	74
3.4 Gestión positiva de los conflictos	83
3.5 Revisión de la normativa en materia de convivencia escolar en Andalucía	87
CAPÍTULO 4. CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR	97
4.1 Principios de la mediación escolar	107
4.2 Modelos de mediación escolar	112
4.3 Proceso de implementación del sistema de mediación	116
4.4 Necesidad de formación	119
4.5 Desarrollo de las fases del proceso de mediación escolar.....	121
4.5.1 Fase 1ª: Premediación.....	123
4.5.2 Fase 2ª: Las reglas de la mediación	124
4.5.3 Fase 3ª: Cuéntame lo ocurrido	125
4.5.4 Fase 4ª: Aclarar el problema.....	125
4.5.5 Fase 5ª: Las Soluciones	126
4.5.6 Fase 6ª: Los acuerdos	127
CAPÍTULO 5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	129
5.1 Propósitos de la investigación	133
5.2 Diseño de la investigación y exposición de motivos.....	135



SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO.....	139
CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	141
6.1 Complementariedad de las metodologías cuantitativa y cualitativa.....	148
6.2. Aplicación del instrumento de recogida de información	151
6.2.1 La población	152
6.2.2 Selección de la población y análisis estadístico.....	155
6.2.3 Instrumento de recogida de información y medida: Cuestionario de violencia escolar	162
CAPÍTULO 7. RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	167
7.1 Resultados generales cuantitativos de los factores	169
7.2 Resultados cuantitativos de ítems de cada variable.....	173
7.2.1 Escala Disrupción en el Aula (DA).....	176
7.2.2 Escala Violencia Verbal entre Alumnado (VVAA).....	179
7.2.3 Escala Violencia Verbal de alumnado hacia el Profesorado (VVAP).....	181
7.2.4 Escala de Exclusión Social (ES)	183
7.2.5 Escala de Violencia Física Directa y Amenazas entre Alumnado (VFDAE)	185
7.2.6 Escala de Violencia Física Indirectas por parte del alumnado (VFIA).....	187
7.2.7 Escala de Violencia del Profesor hacia el Alumnado (VPA).....	190
7.2.8 Escala de Violencia TIC (VTIC).....	193
7.3 Análisis de Validez y Fiabilidad	196
7.3.1 Resultados de las pruebas de adecuación previas al Análisis Factorial Exploratorio	198
7.4 Descripción estadística de los resultados del análisis factorial	209
7.4.1 Factor 1. Disrupción con violencia verbal entre alumnado y profesorado ...	211
7.4.2 Factor 2. Violencia Profesor vs. Alumnado	216
7.4.3 Factor 3 Violencia TIC indirecta entre estudiantes	220
7.4.4 Factor 4. Violencia física directa y amenazas entre estudiantes	224
7.4.5 Factor 5. Violencia TIC alumnado vs. Docentes.....	228
7.4.6 Factor 6. Exclusión por diferencias culturales, étnicas y religiosas por redes sociales.....	231
7.4.7 Factor 7. Exclusión por resultados académicos con amenazas en redes sociales.....	235
7.4.8 Factor 8. Violencia física indirecta vs. profesorado.....	237
7.4.9 Factor 9. Violencia física indirecta entre estudiantes	240
7.4.10 Factor 10. Violencia TIC directa entre estudiantes	242
7.5 Resultados cualitativos: Análisis y descripción de categorías y subcategorías	246
7.5.1 Categoría: Conflictos: Subcategorías y evidencias empíricas	254

7.5.1.1 Subcategoría Disrupción en el Aula (DA)	257
7.5.1.2 Subcategoría Exclusión (EX)	261
7.5.1.3 Subcategoría Micromachismo (MM)	264
7.5.1.4 Subcategoría Violencia Física Directa (VFD)	266
7.5.1.5 Subcategoría Violencia Física Indirecta (VFI)	269
7.5.1.6 Subcategoría Violencia con Tecnologías de la Información y comunicación (VTIC)	271
7.5.1.7 Subcategoría Violencia Verbal (VV)	275
7.5.2 Categoría: Convivencia y subcategorías y evidencias empíricas.	278
7.5.2.1 Subcategoría Acción Tutorial (AT)	280
7.5.2.2 Subcategoría Cursos conflictivos (CC)	283
7.5.2.3 Subcategoría Convivencia en ESO (CE)	285
7.5.2.4 Subcategoría Disciplina (D)	287
7.5.2.5 Subcategoría Respeto (R)	289
7.5.2.6 Subcategoría zona de conflictos (ZC)	291
7.5.3 Categoría: Docentes y subcategorías	293
7.5.3.1 Subcategoría Antigüedad Centro y Rol Docente (ACR)	294
7.5.3.2 Subcategoría Estilo Docente (ED)	296
7.5.3.3 Subcategoría Formación en Mediación (FM)	297
7.5.4 Categoría: Gestión Docente y subcategorías	300
7.5.4.1 Subcategoría Dirección (D)	300
7.5.4.2 Subcategoría Resolución de Conflictos (RC)	304
7.5.4.3 Subcategoría Sistema Preventivo (SPDB)	305
7.5.5 Categoría: Mediación y subcategorías	309
7.5.5.1 Subcategoría Alumnos Mediadores (AM)	311
7.5.5.2 Subcategoría Mediación entre Iguales (MEI)	313
7.5.5.3 Subcategoría Necesidad de la Mediación (NM)	317
7.5.5.4 Subcategoría Sanción Punitiva (SP)	320
7.5.6 Categoría: Relaciones familia-centro y subcategorías	323
7.5.6.1 Subcategoría Actitud de los Padres (AP)	325
7.5.6.2 CPP-Conflictos Padres-Profesores-Dirección	328
7.5.6.3 Subcategoría Dialogo y Comunicación (DC)	331
7.5.6.4 Subcategoría Supuesto Acoso (SA)	332

CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.	337
8.1 Discusión de resultados empíricos	341
8.1.1 Discusión de los resultados cuantitativos	341
8.1.2 Discusión de la fase cualitativa	348
8.1.3 Conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación	351

CAPÍTULO 9. ANEXOS	359
Categoría Conflictos	407
Subcategoría DA-Disrupción en el aula	407
Subcategoría EX-Exclusión	409
Subcategoría MM-Micromachismo	411
Subcategoría VFD-Violencia física directa	413
Subcategoría VFI-Violencia física indirecta	415
Subcategoría VTIC Violencia TIC	416
Subcategoría VV-Violencia Verbal	420
Categoría Convivencia	427
Subcategoría AT-Acción tutorial	427
Subcategoría CC-Cursos conflictivos	428
Subcategoría CE-Convivencia ESO	430
Subcategoría D-Disciplina	436
Subcategoría R-Respeto	440
Subcategoría ZC-Zona de conflictos	442
Categoría Docentes	445
Subcategoría ACR-Antigüedad Centro y Rol Docente	445
Subcategoría ED-Estilo docente	447
Subcategoría FM-Formación en Mediación	448
Categoría Gestión Docente	450
Subcategoría Gestión Dirección	450
Subcategoría RC Resolución de Conflictos	452
Subcategoría SPDB-Sistema Preventivo	453
Categoría Mediación	457
Subcategoría AM-Alumnos mediadores	457
Subcategoría MEI-Mediación entre iguales	458
Subcategoría NM-Necesidad de la mediación	466
Subcategoría SP-Sanción punitiva-RRI	469
Categoría Relaciones Familia-Centro	472
Subcategoría AP-Actitud de los padres	472
Subcategoría CPP-Conflictos padres-profesores-dirección	476
Subcategoría DC-Dialogo y comunicación	480
Subcategoría SA-Supuesto Acoso	481
REFERENCIAS	485

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 3-1 <i>Fases del Conflicto</i>	69
Figura 3-2 <i>Factores de Agresividad</i>	76
Figura 3-3 <i>Estrategias ante los Conflictos</i>	86
Figura 4-1 <i>Principios de la Mediación</i>	108
Figura 4-2 <i>Fases de Implementación de la Mediación Escolar entre Iguales</i>	116
Figura 4-3 <i>Fase 1ª Premediación</i>	123
Figura 4-4 <i>Fase 2ª: Reglas del Juego</i>	124
Figura 4-5 <i>Fase 3ª: Cuéntame lo ocurrido</i>	125
Figura 4-6 <i>Fase 4ª: Aclarar el Problema</i>	126
Figura 4-7 <i>Fase 5ª: Proponer Soluciones</i>	127
Figura 4-8 <i>Fase 6ª: Llegar a Acuerdos</i>	128
Figura 5-1 <i>Procedimiento Seguido, Recogida de Información y Análisis de Datos.</i>	137
Figura 6-1 <i>Alumnado Inmigrante</i>	154
Figura 6-2 <i>Alumnado Matriculado de Etnia o Cultura Diferente por Etapas</i>	155
Figura 6-3 <i>Porcentaje de Alumnado Participante en la Prueba por Cursos.</i> <i>Curso 2017-2018.</i>	157
Figura 6-4 <i>Porcentaje de Alumnado Participante por Géneros</i>	158
Figura 6-5 <i>Porcentajes de Participación de Alumnado por Edades</i>	159
Figura 7-1 <i>Percentiles de Escalas</i>	176
Figura 7-2 <i>Escala Disrupción en el Aula (DA)</i>	178
Figura 7-3 <i>Porcentajes de DA por Ítems</i>	178
Figura 7-4 <i>Escala Violencia Verbal de Alumnado vs. Alumnado (VVAA)</i>	180
Figura 7-5 <i>Porcentaje de VVAA por Ítems</i>	180
Figura 7-6 <i>Escala Violencia Verbal de alumnado vs. el Profesorado (VVAP)</i>	182
Figura 7-7 <i>Porcentaje de VVAP por Ítems</i>	182
Figura 7-8 <i>Escala de Exclusión Social (ES)</i>	184
Figura 7-9 <i>Porcentaje de ES por Ítems</i>	185
Figura 7-10 <i>Escala de Violencia Física Directa y Amenazas entre Alumnado</i> <i>(VFDAE)</i>	186
Figura 7-11 <i>Porcentaje de VFDA por Ítems</i>	187
Figura 7-12 <i>Escala Violencia Física Indirecta Alumnado (VFIA)</i>	189
Figura 7-13 <i>Porcentaje de VFIA por Ítems</i>	189
Figura 7-14 <i>Escala de Violencia del Profesor vs. el Alumnado (VPA)</i>	191
Figura 7-15 <i>Porcentaje VPA por Ítems</i>	192

Figura 7-16 Porcentaje VPA por Ítems	192
Figura 7-17 Escala de Violencia TIC	195
Figura 7-18 Porcentaje de VTIC por Ítems	195
Figura 7-19 Porcentaje de VTIC por Ítems	196
Figura 7-20 Gráfico de Sedimentación.	207
Figura 7-21 Mapa de Correlaciones de Factores.	210
Figura 7-22 Nube de Palabras de la Unidades Hermenéuticas.	249
Figura 7-23 Red de DPs. de Entrevistas	251
Figura 7-24 Red de DPs. Relatos de Orientadores.	252
Figura 7-25 Red Semántica de Categoría Conflictos.	256
Figura 7-26 Red Semántica DA con Evidencias Empíricas.	260
Figura 7-27 Red Semántica EX con Evidencias Empíricas.	263
Figura 7-28 Red Semántica MM con Evidencias Empíricas.	265
Figura 7-29 Red Semántica VFD con Evidencias Empíricas.	268
Figura 7-30 Red Semántica VFI con Evidencias Empíricas	270
Figura 7-31 Red Semántica VTIC con Evidencias Empíricas	274
Figura 7-32 Red Semántica VV con Evidencias Empíricas.	276
Figura 7-33 Red Semántica Convivencia con Subcategorías Asociadas	279
Figura 7-34 Red Semántica de AT con Evidencias Empíricas.	282
Figura 7-35 Red Semántica CC con Evidencias Empíricas	284
Figura 7-36 Red Semántica CE con Evidencias Empíricas	286
Figura 7-37 Red Semántica D con Evidencias Empíricas.	288
Figura 7-38 Red Semántica R con Evidencias Empíricas	290
Figura 7-39 Red Semántica ZC con Evidencias Empíricas	292
Figura 7-40 Red Semántica de Docentes con Subcategoría	293
Figura 7-41 Red Semántica ACR con Evidencias Empíricas.	295
Figura 7-42 Red Semántica ED con Evidencias Empíricas.	297
Figura 7-43 Red Semántica FM con Evidencias Empíricas	299
Figura 7-44 Red Semántica Gestión Docente y Subcategoría.	300
Figura 7-45 Red Semántica GD con Evidencias Empíricas.	303
Figura 7-46 Red Semántica De Subcategoría RC con Evidencias Empíricas.	305
Figura 7-47 Red Semántica Sistema Preventivo con Evidencias Empíricas	308
Figura 7-48 Red Semántica de Mediación	310
Figura 7-49 Red Semántica AM con Evidencias Empíricas	312
Figura 7-50 Red Semántica MEI con Evidencias Empíricas.	316
Figura 7-51 Red Semántica NM con Evidencias Empíricas	319
Figura 7-52 Red Semántica de la Subcategoría SP con Evidencias Empíricas	322
Figura 7-53 Red Semántica Relaciones-Familia Centro.	324
Figura 7-54 Red Semántica Relaciones Familias-Centro con Evidencias Empírica. . .	327
Figura 7-55 Red Semántica Conflictos Padres-Profesores-Dirección con Evidencias Empíricas	330

Figura 7-56 <i>Red Semántica Dialogo y Comunicación con Evidencias Empíricas</i>	332
Figura 7-57 <i>Red Semántica Supuesto Acosos con Evidencias Empíricas</i>	335
Figura 9-1 <i>Cuestionario de Violencia Escolar (Parte I)</i>	361
Figura 9-2 <i>Cuestionario de Violencia Escolar (Parte II)</i>	362
Figura 9-3 <i>Cuestionario de Violencia Escolar (Parte III)</i>	363



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3-1 Acoso Escolar y CIBERBULLYNG por Comunidades Autónomas	82
Tabla 6-1 Distribución de Alumnado y Porcentajes por Etapas	153
Tabla 6-2 Minorías Étnicas e Inmigrantes por Etapas del Centro.	153
Tabla 6-3 Descriptivos de la Población Participante	156
Tabla 6-4 Frecuencias y Porcentajes por Cursos Participantes en la Investigación . .	157
Tabla 6-5 Frecuencias y Porcentajes por Géneros.	158
Tabla 6-6 Frecuencias y Porcentajes por Edades.	159
Tabla 6-7 Descriptivos de Edad de Alumnado Participante	160
Tabla 6-8 Frecuencias, Edad Media por Curso, Máximo, Mínimo y Desviación Típica	161
Tabla 7-1 Estadísticos Descriptivos de los Ocho Escalas Estructurales.	170
Tabla 7-2 Estadísticos Descriptivos de las Escalas Estructurales por Cursos	171
Tabla 7-3 Análisis Descriptivos de Subescalas.	173
Tabla 7-4 Percentiles de Escalas de la Población Total	175
Tabla 7-5 Ítems Disruptivos en el Aula (DA)	177
Tabla 7-6 Violencia Verbal de Alumnado vs. Alumnado (VVAA).	179
Tabla 7-7 Ítems de Exclusión Social	183
Tabla 7-8 Ítems Violencia Física Directa y Amenazas a Estudiantes	186
Tabla 7-9 Violencia Física Indirecta Alumnado	188
Tabla 7-10 Violencia Profesor vs. Alumnos	191
Tabla 7-11 Violencia TIC.	194
Tabla 7-12 Coeficientes Alfa y Omega de las Escalas	199
Tabla 7-13 Estadísticos de fiabilidad	200
Tabla 7-14 KMO y Prueba de Bartlett	201
Tabla 7-15 Estadísticos de Fiabilidad.	202
Tabla 7-16 Varianza de Factores Obtenidos	203
Tabla 7-17 Varianza Total Explicada	204
Tabla 7-18 Matriz de Componentes Rotados Ordenada según Peso de cada Ítem. .	206
Tabla 7-19 Tabla de Comunalidades	208
Tabla 7-20 Correlación de Pearson	210
Tabla 7-21 Factor 1. Disrupción Insultos vs. Profesorado y Compañeros	213
Tabla 7-22 Factor 1. Disrupción Insultos, Amenazas vs. Prof. y Compañeros (Cursos)	213
Tabla 7-23 Factor 1. Disrupción Insultos y Amenazas vs el Prof. y Compañeros (Edad).	214
Tabla 7-24 Factor 1. Disrupción, Insultos y Amenazas vs. el Prof.	

<i>y Compañeros (Género)</i>	215
Tabla 7-25 Factor 2. <i>Violencia Profesor vs. Alumnado</i>	217
Tabla 7-26 Factor 2. <i>Violencia Profesor vs. Alumnado (Cursos)</i>	218
Tabla 7-27 Factor 2. <i>Violencia Profesor vs. Alumnado (Edad)</i>	219
Tabla 7-28 Factor 2. <i>Violencia Profesor vs. Alumnado (Género)</i>	220
Tabla 7-29 Factor 3. <i>Violencia TIC Indirecta entre Estudiantes</i>	221
Tabla 7-30 Factor 3. <i>Violencia TIC entre Estudiantes (Cursos)</i>	223
Tabla 7-31 Factor 3. <i>Violencia TIC entre estudiantes (Edad)</i>	223
Tabla 7-32 Factor 3. <i>Violencia TIC entre estudiantes (Género)</i>	224
Tabla 7-33 Factor 4. <i>Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes</i>	225
Tabla 7-34 Factor 4. <i>Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes (Cursos)</i>	226
Tabla 7-35 Factor 4. <i>Violencia Física Directa y Amenaza entre Estudiantes (Edad)</i>	227
Tabla 7-36 Factor 4. <i>Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes (Género)</i>	227
Tabla 7-37 Factor 5. <i>Violencia Alumnado vs. Profesorado</i>	229
Tabla 7-38 Factor 5. <i>Violencia Alumnado vs. Profesorado (Cursos)</i>	230
Tabla 7-39 Factor 5. <i>Violencia Alumnado vs. Profesorado (Edad)</i>	230
Tabla 7-40 Factor 5. <i>Violencia Alumnado vs. Profesorado (Género)</i>	231
Tabla 7-41 Factor 6. <i>Exclusión por Diferencias Culturales, Étnicas y Religiosas</i>	232
Tabla 7-42 Factor 6. <i>Exclusión por Diferencias Culturales, Étnicas y Religiosas (Cursos)</i>	233
Tabla 7-43 Factor 6. <i>Exclusión por Diferencias Culturales, Étnicas y Religiosas (Edad)</i>	233
Tabla 7-44 Factor 6 <i>Exclusión por Diferencias Culturales, Étnicas y Religiosas (Género)</i>	234
Tabla 7-45 Factor 7. <i>Exclusión por Resultados Académicos</i>	235
Tabla 7-46 Factor 7. <i>Exclusión por Resultados Académicos (Cursos)</i>	236
Tabla 7-47 Factor 7. <i>Exclusión por Resultados Académicos (Edad)</i>	236
Tabla 7-48 Factor 7. <i>Exclusión por Resultados Académicos (Género)</i>	237
Tabla 7-49 Factor 8. <i>Violencia Física Indirecta vs. Profesorado</i>	238
Tabla 7-50 Factor 8. <i>Violencia Física Indirecta vs. Profesorado (Cursos)</i>	238
Tabla 7-51 Factor 8. <i>Violencia Física Indirecta vs. Profesorado (Edad)</i>	239
Tabla 7-52 Factor 8 <i>Violencia Física Indirecta vs. Profesorado (Género)</i>	239
Tabla 7-53 Factor 9. <i>Violencia Física Indirecta entre Estudiantes</i>	240
Tabla 7-54 Factor 9. <i>Violencia Física Indirecta entre Estudiantes (Cursos)</i>	241
Tabla 7-55 Factor 9. <i>Violencia Física Indirecta entre Estudiantes (Edad)</i>	241
Tabla 7-56 Factor 9. <i>Violencia Física Indirecta entre Estudiantes (Género)</i>	242
Tabla 7-57 Factor 10. <i>Violencia TIC entre Estudiantes</i>	243
Tabla 7-58 Factor 10. <i>Violencia TIC entre estudiantes (Cursos)</i>	244
Tabla 7-59 Factor 10. <i>Violencia TIC entre Estudiantes (Edad)</i>	245

Tabla 7-60 <i>Factor 10. Violencia TIC entre Estudiantes (Género)</i>	245
Tabla 7-61 <i>Términos Repetidos</i>	248
Tabla 7-62 <i>Categorías y Subcategorías Obtenidas de los DPs</i>	253
Tabla 7-63 <i>Categoría y Subcategorías Conflictos</i>	255
Tabla 7-64 <i>Categoría y subcategorías Convivencia.</i>	278
Tabla 7-65 <i>Categoría y Subcategorías de Docentes</i>	293
Tabla 7-66 <i>Categoría y Subcategorías de Gestión Docente</i>	300
Tabla 7-67 <i>Categoría y Subcategorías de Mediación</i>	309
Tabla 7-68 <i>Relaciones Familia-Centro</i>	323
Tabla 9-1 <i>Descripción de Factores e Ítems</i>	364
Tabla 9-2 <i>Reducción de Factores</i>	366
Tabla 9-3 <i>Factores</i>	390
Tabla 9-4 <i>Informe de DPs con códigos.</i>	396

PRIMERA PARTE
MARCO TEÓRICO





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar es un elemento pedagógico de primer orden en la configuración emergente de propuestas que pretenden ser holísticas e inclusivas y que en la década de los 90 emergió como una perspectiva prometedora para abordar una problemática relativa a la vida compartida en las escuelas. En los últimos años se han venido implementando un buen número de programas y proyectos de mejora de la convivencia y de prevención de la violencia escolar, promoviendo un cambio significativo desde el punto de vista de la cultura institucional y organizacional de los centros escolares (Andrades-Moya, 2020 & Costa et al., 2020). Argumentan Arón et al. (2017) que la buena convivencia es un elemento inseparable de la calidad educativa y que emerge del buen clima ambiental que los centros educativos públicos, concertados y privados experimentan.

El término convivencia en ocasiones, ha generado cierta confusión como han afirmado Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, (2019) pero lo clarifica Uruñuela, (2018) diferenciando la convivencia positiva y la convivencia en positivo. Si solo gestionamos una convivencia positiva supondrá planteamientos pedagógicos que reaccionan a lo que está sucediendo en ese momento y que van por detrás de acontecimientos que no proyectan nada en el plano educativo. Por el contrario, la convivencia escolar en positivo debe postular una concordia sana, democrática, pacífica, no violenta, inclusiva, términos que reflejan las diversas miradas desde las cuales se debe abordar (Ascorra et al., 2016) y obviamente respetuosa con los derechos humanos. El entorno escolar debe involucrarse en la cosecha de la convivencia en positivo, entendida como posicionamiento proactivo que implica la adquisición de actitudes, habilidades, y valores imprescindibles en una sociedad democrática de derecho, construida sobre la paz y la no violencia. Convivir en positivo es tomar conciencia de que como animales gregarios que somos, vivimos con otras personas y ello supone, como decimos, la puesta en práctica de competencias socioemocionales de mejora de la gestión de los conflictos en el contexto social, proponiendo la ciudadanía activa como elemento esencial educativo que permite entender la situaciones de conflictividad social y su transformación a través

de la solución dialogada Ya lo planteaba Delors (1996) como uno de los retos y pilares educativos de la educación del siglo XXI, cuando afirmaba que las bases del conocimiento nos invitan a aprovecharnos de los recursos que en la actualidad nos brinda la sociedad, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, cooperar y, por último, aprender a ser. La educación persigue el desarrollo integral de los chicos y chicas, no solo en su faceta cognitiva, sino además un desarrollo en su vertiente social, aspecto este, que repercute en el bienestar de la comunidad educativa y, por ende, en la sociedad.

Se le exige a la escuela, que genere condiciones democráticas luchando contra la anomia social y la falta de compromiso ciudadano (Vidal et al., 2019). Rubricamos, que un buen clima educativo encierra indicadores tales como, compartir espacios colaborativos y de conversación, respeto, aceptación de las diferencias, participación e inclusividad. Por ello, aprender a convivir se está convirtiendo en uno de los parámetros más relevantes para las comunidades educativas de nuestro entorno, articulándose todo un complejo conjunto de medidas de prevención y de intervención para el fomento de la cultura de paz, como mecanismo para la convivencia humana intercultural y globalizada (Novoa et al., 2020).

Ahora bien, esta convivencia escolar puede ser alterada desde múltiples aristas y con variadas tipologías conflictivas. Diversas investigaciones muestran los distintos tipos de violencia escolar o conductas inapropiadas en los entornos educativos y que a veces son calificadas como violencia de baja intensidad (Brandoni, 2017, Vizcarra et al., 2018, Medina & Villarreal, 2019, Garaigordobil, 2019, Zepeda, 2020), concepto este que nosotros preferimos no utilizar, habida cuenta de que la supuesta baja intensidad conflictiva desemboca en muchas ocasiones en efectos irreparables para los que la soportan.

La educación es necesariamente normativa, su función no es solo instruir o transmitir unos conocimientos, es también integrar una cultura que tiene distintas dimensiones, una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, unas formas de vida, todo lo cual no debe transcurrir una dimensión ética que es sin duda, el momento último de la cultura humana y universal (Camps, 1994). En este sentido, son varias las vías de acción, entre las que se pueden señalar la interculturalidad, promover un trabajo bien hecho en la educación, sembrar los elementos más valiosos de la identidad y dignidad humana, potenciar la responsabilidad, la solidaridad y la compasión, para que, de alguna forma, se facilite a los alumnos, y a su vez, a la sociedad en general, un crecimiento y desarrollo a nivel intelectual y moral (Ibáñez-Martín, 2017).

Las manifestaciones de la conflictividad en el contexto educativo no son un problema episódico, más bien son catalogadas en ocasiones como un problema estructural y por ello debe ser abordado con medidas pedagógicas, proactivas, efectivas y concluyentes. Generalmente, los

orígenes de la violencia escolar atiende a fuentes multicausales (Uruñuela, 2018) y no solo son de orden físico, sino también de orden psicológico por lo que suelen repercutir de manera muy negativa en los jóvenes que manifiestan una endeble personalidad y baja autoestima (Ormart, 2019). Así pues, decimos que existe un conflicto escolar cuando una conducta u omisión de esta, de manera intencionada causa un daño o un perjuicio a otro miembro de la comunidad educativa (Álvarez-García et al., 2008). Atendiendo a la clasificación de Dobarro et al. (2016), las conductas indeseables y violentas que alteran la convivencia y a las que los docentes se enfrentan a diario, se podrían encuadrar en las siguientes categorías: la violencia física, la violencia verbal, la exclusión social, la interrupción en el aula y la violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). La violencia es un comportamiento culturalmente aprendido que tiene direccionalidad y persigue un fin: controlar, imponer, manipular o intimidar (Campos et al., 2015). Creemos que el abuso de poder manifestado y la desigualdad existente, son las bases de esta violencia escolar (Torrego, 2020; Garaigordobil & Oñederra, 2010).

Se podría afirmar que la violencia física directa es aquella en la que existe algún tipo de contacto físico entre los estudiantes, que incluye peleas, puñetazos, empujones, patadas, etc. Mientras que la violencia física indirecta, causa el daño actuando sobre las pertenencias o el material de trabajo de la víctima o del centro, por ejemplo, hurtos, destrozos o esconder objetos de otros miembros de la comunidad educativa (Campos et al., 2015; Estrada & Mamani, 2020). Estudios como el realizado por Sapién et al. (2019), corroboran la existencia de este tipo de violencia desde los cursos de enseñanza primaria, especialmente en los últimos cursos con niños y niñas de edades comprendidas entre los 10 y 12 años y se estiran hasta cursos de ESO y bachillerato.

En lo referente a la violencia verbal, se ha de señalar, que es aquella en la que el daño se causa mediante el mensaje oral o escrito, es decir, insultos, motes, rumores o hablar mal de alguien. También en este caso, tal distinción se refiere al hecho de que la acción se realice a la cara, violencia verbal directa por medio del insulto directo o a las espaldas del compañero o compañera, violencia verbal indirecta (Nieto et al., 2018). Es muy significativa que este tipo de violencia está siendo cada vez más alarmante en las relaciones de género, así lo detallan algunos estudios al respecto (Domínguez-Alonso et al., 2019) y en ocasiones se traslada a las redes sociales.

Por otra parte, los indicadores de la exclusión social son muy variados y conocidos, renta familiar, estudios de los padres, barrio, religión, nacionalidad, aspecto físico, etc. (Pachter et al., 2010 & Brandoni, 2017). Un estudio realizado por Rizo-Arias (2019), analizando los datos obtenidos, manifiesta que, estos indicadores son elementos continuadores en la escuela de la exclusión y de la segregación educativa. Dichas situaciones de exclusión pueden darse tanto dentro del aula, durante la ejecución de las tareas académicas, como fuera de ella, ignorando o excluyendo a compañeros o compañeras de los juegos o del grupo de pares durante los recreos e incluso en redes sociales.

Las conductas disruptivas son motivo de preocupación en el contexto educativo (Jurado & Justiniano, 2016 & Jurado et al., 2020). Las causas implícitas en las conductas disruptivas son también en general muy variadas, y en particular en los trastornos de conducta de algunos discentes. La disrupción en el aula induce a pensar en comportamientos con los que el alumnado dificulta al docente impartir su docencia y al resto de compañeros interesados seguirla con aprovechamiento. Hablar o levantarse del asiento durante una explicación y sin pedir permiso, hablar interrumpiendo, molestar a un compañero intencionadamente, etc. (Hulac & Benson, 2010), son ejemplos conocidos de acciones disruptivas. Consecuencias muy negativas arrastran estas conductas para el desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje, repercutiendo en el bajo rendimiento académico de los participantes e incluso en el fracaso escolar. La disrupción en el aula es quizá el conflicto más familiar en las aulas de los centros educativos de nuestro entorno, sin duda, es un comportamiento considerado preocupante, violento y casi siempre intencionado (Domínguez-Vázquez, 2019).

En penúltima instancia, la violencia a través del uso inadecuado de las TIC, incluye comportamientos violentos a través de las redes sociales utilizando medios electrónicos, principalmente con la telefonía móvil y generalmente a través de las redes sociales en (Tokunaga, 2010). Según Dobarro et al. (2016), dichos comportamientos violentos pueden adoptar formas variadas, por ejemplo, envío de mensajes dañinos en redes sociales a través del teléfono móvil, tabletas u ordenadores con programas de mensajería instantánea. Grabar a un compañero o compañera mientras está siendo agredido con intención de publicar la agresión o colgar fotografías de mal gusto en Instagram u otra red social frecuentada por los jóvenes. Se ha dado el caso de grabar a un profesor o profesora con la misma intención de subirlas a la red para que en poco tiempo se hagan virales. Según estudios realizados últimamente la violencia TIC está arraigando en la juventud y con mayor impacto en las chicas (Domínguez-Alonso & Portela, 2020).

En última instancia, generalmente, el estudio de la violencia escolar se ha centrado, casi siempre, en la violencia que surge entre estudiantes y hacia el profesorado. Sin embargo, resulta también revelador considerar las relaciones existentes entre los dos principales agentes implicados en el proceso educativo: el docente y el alumnado. En este sentido, siempre se han analizado los comportamientos violentos que el alumnado puede desarrollar dirigidos hacia el profesorado. Del mismo modo, el alumnado puede percibir como violentas ciertas conductas o actitudes del profesorado para con los estudiantes, por ejemplo, mostrar preferencias, tener manía, ignorar, insultar o burlarse de los alumnos. Teniendo en cuenta el marco teórico esbozado, se ha planteado en este estudio, como objetivo general determinar cuál es la situación de convivencia en el centro a partir de la percepción que tienen los estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y analizar las percepciones de los docentes para proponer la mediación escolar entre iguales como instrumento proactivo de gestión positiva de conflictos.

Clásicos como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Herbart y otros tantos, son considerados los educadores y precursores del movimiento de la Escuela Nueva, partían de la realidad de que no todos los niños son iguales por lo que deben ser tratados de formas diferentes, además de centrar la educación en actividades de cooperación y colectividad, más que en aquellas de individualismo. En esta tarea es donde emplazamos nuestros esfuerzos esperando aportar datos relevantes para el desarrollo de actuaciones específicas para con los alumnos.

En las últimas décadas, la educación en España ha experimentado un proceso de cambio y modernización de gran importancia. Una de las características fundamentales nuestro sistema es su gran crecimiento desde múltiples vertientes. Desde la década de los años ochenta hasta hoy, nuestro sistema educativo se ha homologado al del resto de los países europeos (Esteve, 2003) y ha universalizado la enseñanza, en lo relativo a los aspectos cualitativos y cuantitativos. Debemos encontrar fórmulas que gestionen el ambiente negativo conflictivo que en muchas ocasiones se perciben a diario en las aulas para promover conductas positivas y disminuir la deformada convivencia escolar que se descubre hoy en día en nuestros centros y promover los valores universales de la Cultura de Paz, contribuyendo de manera especial, en dar a conocer el importante y generoso trabajo que, en el ámbito de la convivencia se desarrolla en los centros docentes en nuestro país, incluimos por supuesto a la interculturalidad que se da en nuestras escuelas como un elemento clave en el desarrollo de competencias profesionales que ayudan a los docentes a comprender la relevancia de la diversidad cultural (Pareja & Leiva, 2018).

Son abundantes las experiencias educativas basadas en programas de mediación entre iguales donde el alumnado mediador sigue un proceso claro y estructurado con el fin de alcanzar un acuerdo para que los alumnos implicados en el conflicto acepten las soluciones a los que llegan.

La mediación escolar entre iguales, es una estrategia que trata de favorecer la construcción de la cultura de Paz, basándose en la llamada racionalidad comunicativa, en ella, la intervención de al menos un tercero se sostiene, en primer lugar, porque ésta se centra en favorecer la comunicación y no en las relaciones de poder y, en segundo lugar, porque el estudiante mediador tiene como objetivo crear o recrear un círculo de comunicación entre las personas para establecer o restablecer lazos sociales (Habermas, 2002). Es decir, favorecer la autonomía de los estudiantes que han asimilado muy bien el esquema dominio-sumisión o control de poder interpersonal y a partir de ahí hacerlos actores de su propio devenir. Por ello, la mediación en la escuela entre pares incorpora una alternativa al modelo rígido tradicional, basado en la aplicación de correcciones punitivas, según un conjunto de normas de convivencia previamente establecidas por la propia administración educativa, que excluye y en ocasiones ofende al alumnado implicado en el acto instruido.

La mediación escolar entre iguales se encuentra estrechamente relacionada con la capacidad cognitiva, las habilidades sociales, la educación en valores, la educación para la paz y la libertad, la convivencia, la inclusión y la construcción de ciudadanía democrática que caracterizan una pedagogía para la convivencia. En la mediación entre iguales, al igual que en otros ámbitos de mediación, los alumnos mediadores intervienen desde la neutralidad, buscando el equilibrio entre los compañeros en conflicto sin emitir juicios de valor, ni aportar soluciones. Además, el mediador, desde su posición de igualdad, genera mayor credibilidad ante sus compañeros (García-Barreiro et al., 2012; Hernán & Lapponi, 2002). Cuando en un centro implementamos la mediación entre iguales, debemos advertir de que no se trata de hacer un taller e incrustar contenidos para justificarse, sino que se trata de pensar en el modelo social que deseamos y cuál es el ejemplo que como adultos estamos dando a nuestros jóvenes estudiantes.

Por todo ello, las ventajas globales de los sistemas de mediación entre iguales son evidentes, entre otras por:

- Activa la autonomía personal de los alumnos implicados.
- Promueve las relaciones sociales de los estudiantes, miembros de la comunidad educativa.
- Desarrolla el buen clima de convivencia escolar, reduciendo de forma drástica las tasas de conflictividad.

Apostamos por la mediación como fórmula proactiva para actuar en el ámbito donde los menores se forman como personas sociales desde los primeros años. La escuela, básicamente es reflejo de la sociedad, una sociedad sana refleja una escuela sana e igualmente, a través de la educación en valores, es la piedra base sobre la que se levantará la sociedad del futuro. Así, una población que lleve la cultura de la mediación y que actúe conforme a ella, será una población adulta que la admita definitivamente como potencial herramienta de resolución de disputas evitando en la medida de lo posible la judicialización de sus conflictos.

El fenómeno de las relaciones de convivencia y confrontación en los centros educativos ya sean concertados, públicos o privados, especialmente de enseñanza secundaria, se ha convertido en un tema de preocupación creciente en nuestra sociedad. Los problemas de convivencia ocurren entre todos los agentes de la comunidad educativa (Torrego, 2006; Alzate, 2003; Vinyamata, 2012; Ibarrola-García & Iriarte Redín, 2012; González-Calderón, 2018; Caurín et al., 2019; Olmedo et al., 2020). La gestión de la convivencia no es algo improvisado, la naturaleza y el sentido de los conflictos está en continuo cambio, como mantendría Heráclito de Éfeso y más especialmente en estos tiempos de incertidumbre y complejidad social. En los años sesenta, hablar fuera de turno, masticar chicle, hacer ruido, correr y gritar por los pasillos o salirse de la fila, eran considerados conductas

inapropiadas. A partir de los años noventa, hay un cambio sustancial, alcohol y drogas, delincuencia, embarazos no deseados, suicidios y violencia en general, planean por los centros educativos. Es evidente que la escuela está inmersa en una sociedad cambiante que traslada sus problemas a esta institución y por eso debemos adoptar una actitud preventiva. Del mismo modo los centros educativos son unidades de cambio que ocurre si hay personas interesadas y capaces, agentes que necesitan autonomía y cierto margen de maniobra, ellos son los motores del cambio (Paredes, 2004).

Así pues, a partir del estudio realizado, proponemos la mediación escolar entre iguales como estrategia de resolución de conflictos entre estudiantes de ESO. Del mismo modo, esperamos que la investigación realizada sirva de guía para centros que se embarcan en generar ambientes de concordia y paz a partir de la experiencia con su alumnado.

Para llevar a cabo la investigación hemos tenido en cuenta el esbozo referencial sugerido por la profesora Hernández-Pina, (2010) que describe las distintas fases que conforman un trabajo científico:

- Introducción. En ella se redacta exponiendo los intereses y la necesidad del investigador de iniciar su investigación.
- Elección del tema. El foco o tema de investigación, que en nuestro caso es el análisis de conflictos en un centro educativo concertado e implementación del servicio de mediación como forma pertinente de resolución positiva de conflictos.
- Formulación del problema. Abarca todo el aspecto a los que se refiere la investigación, pregunta de investigación, contexto, centro, padres, profesores, alumnado, tipos de conflictos, etc.
- Revisión bibliográfica. Libros, revistas, artículos, páginas webs, informes, etc. Han sido revisados y analizados para centrar el foco en su marco teórico. Esta revisión bibliográfica siempre está abierta desde el inicio hasta su finalización.
- Concreción del problema, preguntas, hipótesis. Se plantea la hipótesis principal y los objetivos de trabajo.
- Descripción del diseño y la metodología seguida. Es en este apartado donde de manera detallada se especifican los sujetos participantes, la recogida de información y la metodología utilizada, en nuestro caso una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa.
- Recogida de datos. Se especifican los instrumentos de recogida de información considerando la fiabilidad y su validez de los datos cuantitativos, para posteriormente reducir a factores todos los ítems analizados mediante análisis factorial. También se realizan entrevistas semiestructuradas a docentes y departamento de orientación.

- Análisis de datos y presentación de resultados cuantitativos y cualitativos. Se ha realizado un análisis pormenorizado de los datos obtenidos mediante tablas y figuras con el fin de representar los resultados de una manera clara, concisa y descriptiva, así como la obtención de categorías y subcategorías de los documentos obtenidos.
- Interpretación de resultados. En este apartado se dar respuesta a las preguntas que se han ido generando a lo largo del proceso de investigación.
- Discusión, conclusiones y futuras líneas de investigación. Es el final de la investigación, pero sin cerrar el proceso, la comparación con otras investigaciones, la coincidencia de resultados. Partimos de la idea que se pueden abrir nuevas líneas de investigación una vez expuestos los objetivos conseguidos o no.



PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1.
JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO
GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 EXPOSICIÓN DE MOTIVOS Y PLANTEAMIENTO GENERAL DEL ESTUDIO

Esta investigación, surge a partir de mi experiencia personal como profesor durante treinta y cuatro años en un centro educativo concertado y como resultado de mi ejercicio como mediador social y educativo que llevo realizando en distintos ámbitos sociales y educativos. Nunca me he planteado la investigación con propósitos de progreso en el escalafón profesional. No. Se trata de una cuestión muy personal, poner colofón a mi vida de docente ha sido uno de los intereses que me ha impulsado para realizar la tesis. Docente, formación en mediación y la existencia de posibilidades fueron el leitmotiv para emprender mi trabajo de investigación que me condujera a la finalización de mi tesis doctoral.

Al principio, antes de iniciar el trabajo, elaboré un proyecto consistente en analizar la situación de convivencia y la gestión de los conflictos escolares en el centro educativo dónde trabajo y la resolución de estos a partir de la mediación escolar, argumentando que la mediación se ceñía al denominado sistema preventivo, vigente en el ideario de todos los centros de nuestra comunidad educativa. Una vez elaborado el proyecto, tenía que proponerlo a la dirección titular, ya que iba a necesitar determinada documentación confidencial, informes, partes, entrevistas a docentes, protocolos de acoso, etc. Y comuniqué a directores pedagógicos, subdirectores y jefaturas de estudios, la autorización obtenida de la titularidad para utilizar los expedientes pertinentes bajo el compromiso de mantener la confidencialidad de toda la información que pudiera necesitar. Finalmente, me di cuenta de que para elaborar la investigación solamente con la información aportada por los cuestionarios de conflictividad de los estudiantes y las entrevistas realizadas a los docentes y departamento de orientación iba a ser más que suficiente, dejando el resto del material para posibles publicaciones.

Muchos años en el centro como profesor y con material a mi disposición me animaron a dirigir mi foco hacia el ámbito de los conflictos escolares y de la mediación escolar. Me decidí finalmente, por iniciar mi trabajo sobre análisis de conflictos y mediación escolar en mi centro como fórmula propuesta para la resolución positiva de los mismo. Sabía que no era un tema nuevo en el campo educativo, pero sí en los centros concertados y no concertados de mi institución educativa. Eso hizo preguntarme sobre ¿cómo se percibían los conflictos en los distintos estamentos, padres, profesores, alumnado, personal de administración y servicios?, y, si la mediación escolar o mediación entre iguales era la solución estratégica acertada como medio para gestionar las controversias.

Las características de los centros concertados en Andalucía son bien conocidas, son centros de titularidad privada, pero subvencionados en gran medida con fondos públicos por la Administración Educativa Autonómica. Tienen libertad de gestión con una adaptación a ciertos condicionantes establecidos por la Consejería de Educación. Financian parte de su oferta educativa con las subvenciones públicas y otras fuentes, que aportan los padres de los estudiantes por eso está catalogado como centro concertado con concierto singular.

La vieja Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970, (Ley General 14/1970,) estableció ya un sistema de conciertos que podía ser firmado entre la Administración y los titulares de los centros no estatales, a fin de que se pudiera garantizar tanto el derecho a un puesto escolar gratuito, como la pluralidad de oferta, para que las familias y los alumnos pudieran elegir el tipo de enseñanza dentro de un sistema abierto.

El trabajo que aquí se presenta: *“Estudio de la convivencia en un centro educativo concertado: análisis y propuestas pedagógicas para la implementación de la mediación escolar”*, pretende contribuir al conocimiento y mejora de la realidad convivencial socioeducativa de un centro educativo privado concertado, a partir del reconocimiento de su ideario y de su carácter propio, atendiendo al sistema preventivo como eje fundamental de la pedagogía salesiana y proponemos la mediación escolar entre iguales como fórmula de resolución de conflictos escolares. En este contexto, consideramos que el proceso de mediación educativa que se implemente y ponga en marcha deberá reconocer y tener en cuenta la idiosincrasia del centro y del alumnado. Por consiguiente, el presente proyecto, se ha planteado desde la consideración de que nuestro centro y los miembros de la comunidad educativa deben asumir la existencia de conflictividad y se impliquen en proponer a la mediación como algo inherente al Proyecto Educativo.

A pesar de los intensos cambios que se han venido dando en el sistema educativo en nuestro país, nuestra oferta escolar ha ido dando respuestas a las nuevas necesidades derivadas de estos mismos cambios. Podremos plantear que nuestro proyecto favorece el proceso de transformación educativa, proceso que podríamos denominar cambio, reforma, progreso, ya

que nuestra escuela busca factores clave para la mejora de la convivencia escolar, sin olvidarnos, que el cambio depende en gran medida del profesorado, ya que sin su implicación de nada sirve el envite, como mantiene (Paredes et al., 2005).

La diversidad de los estudiantes que llegan a nuestro colegio no es algo nuevo, se ha manifestado en las diferencias de género, clase social, diferencias generacionales, profesionales, medio de procedencia rural o urbano, etnias y variantes regionales, nacionales e internacionales e incluso diversidad religiosa.

La mediación escolar se reconoce como una propuesta que permite el logro de objetivos educativos valiosos, desde los presupuestos propios de sociedades democráticas que defienden la participación ciudadana y la justicia social. Sin embargo, está aún por definir y desarrollar de forma generalizada la aplicación de la mediación en nuestro centro y en general en muchos centros de toda la comunidad autónoma. Es evidente, que la administración educativa, y, por supuesto, la dirección pedagógica, tiene una responsabilidad especial en la implementación del sistema de mediación entre iguales, a partir de un adecuado análisis de necesidades y recursos disponibles. Debemos buscar y proponer planes de formación en convivencia que apoyen la transformación de conductas inadecuadas en posibilidades de aprendizaje, a través de un programa de mediación escolar entre pares y proyectos pedagógicos. De acuerdo con Caballero (2010), la inclusión de la mediación busca mirar al conflicto como una fuerza que motive cambios en el orden personal y social, y no como algo negativo (Martínez, 2018). De manera similar, Bernal y Saker, (2013) afirman que el conflicto constituye una oportunidad para generar diferentes aprendizajes y desarrollar habilidades de diferentes tipos, entre ellas, comunicativas y mediadoras.

1.2 ESTRUCTURA DE LA TESIS

El trabajo de investigación que presentamos está enmarcado en una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa. Hemos considerado desde el principio que ambas perspectivas enriquecen la investigación desde la triangulación con una mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de la comprensión (Chaves-Montero, 2018).

Esta tesis se estructura en tres partes. Una primera parte, el marco teórico, compuesto por los cinco capítulos primeros, en donde pretendemos describir la situación actual de los principales elementos considerados en estudio, así como analizar cuál es el escenario doctrinal de la mediación escolar, los objetivos que perseguimos y la metodología que utilizamos. La segunda parte comprende el marco empírico y consta de los capítulos seis y siete, en donde aplicamos la metodología mixta de la investigación. La totalidad del capítulo sexto esta dirigida a la recogida y

selección de la población. El capítulo se desarrolla el estudio empírico de la investigación, partiendo de la conceptualización de la evaluación de necesidades, utilizando datos de carácter cuantitativo referentes a los conflictos más comunes que nos podemos encontrar en un centro educativo, utilizando para ello un cuestionario de violencia escolar validado sobre percepción de conflictos por partes de los alumnos. En dicho cuestionario analizamos en el capítulo cinco los conflictos que a diario nos encontramos en las aulas, violencia verbal, directa e indirecta, violencia física, directa e indirecta, exclusión, disrupción, violencia con tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), violencia profesor-alumno, posibles casos de acoso escolar, etc. Este análisis cuantitativo se ha realizado con software pertinente, SPSS y JAMOVI, utilizado para proceder a la validación de los resultados y comprobar la fiabilidad del cuestionario. En este mismo capítulo, exponemos el marco cualitativo de la investigación. Para ello hemos utilizado para ello un software bien conocido para este tipo de tratamiento de información cualitativa, el ATLAS.ti V.8. Con este software obtuvimos de manera inductiva una serie de subcategorías necesarias para la comprensión de nuestra investigación. Hemos elaborado también redes semánticas utilizando el mismo software. Dentro de esta segunda parte de la investigación encontraremos el capítulo ocho. En este capítulo exponemos las discusiones y conclusiones, así como las dificultades encontradas en la investigación. Se centra este capítulo en la discusión de los resultados, conclusiones a las que hemos llegado y planteamiento de futuras líneas de investigación. La tercera parte son el capítulo nueve, anexos y las referencias. El capítulo nueve contiene todos los anexos que no han sido incluidos en el texto, teniendo en cuenta generalmente su extensión. La tercera parte de la tesis, son las referencias bibliográficas. Para las referencias bibliográficas hemos utilizado un gestor bibliográfico, Mendeley, herramienta indispensable para la elaboración y gestión de la bibliografía utilizada en un trabajo de investigación.

Después de una breve introducción en donde exponemos en líneas generales cuestiones referentes a la convivencia escolar y conflictos, argumentamos la necesidad de la mediación escolar entre iguales, iniciamos el capítulo primero con la justificación y la exposición de motivos de la investigación. En él se describen brevemente las motivaciones personales y planteamientos generales de la misma. Hemos creído conveniente un segundo capítulo, en donde especificamos el contexto de la investigación desde un punto de vista histórico-descriptivo, sin pretensiones historiográficas, de la situación malagueña a lo largo del siglo XIX. Se expone en este cómo es la sociedad malagueña social y políticamente a la llegada de los salesianos a Málaga en el siglo XIX, época caracterizada por los inicios de la industrialización malagueña y la situación sociopolítica del momento. Describimos también, las características fundamentales o ideario del centro educativo donde se ha realizado el trabajo de investigación, el centro educativo San Bartolomé.

Se inicia el capítulo tercero, con la aproximación teórica al foco de estudio, es decir, al conflicto y a la convivencia como clave de la educación actual. Nos centramos en este capítulo tercero en el conflicto escolar, su concepción pedagógica, los tipos más habituales de conflictos que suceden en nuestras aulas, así como las estrategias y regulación de los conflictos escolares, e incluimos una breve revisión de la normativa en materia de convivencia escolar en Andalucía.

El cuarto capítulo está dedicado a la mediación escolar en particular, destacamos en él unas notas sobre la situación de la mediación en nuestro país y sus modelos, así como el desarrollo del proceso de mediación escolar y las fases de implementación de la mediación escolar entre iguales.

En el capítulo quinto exponemos los objetivos generales y los objetivos específicos del estudio. Establecemos de antemano que después del análisis de percepción de conflictos por parte de los estudiantes y del profesorado el objetivo general es proponer la mediación entre iguales como fórmula de resolución de conflictos.

Planteamos en el capítulo sexto, la metodología de la investigación utilizadas, así como las características de la población interviniente en la investigación. Aportamos datos y gráficos para su mejor interpretación.

En el capítulo siete se especifican los resultados de investigación, tanto cuantitativos como los cualitativos. En lo referente a los cuantitativos hemos de decir que una vez realizados los cuestionarios utilizamos para su análisis programas específicos de estadística, SPSS y JAMOV. Para los análisis cualitativos utilizamos el Software ATLAS.ti V. 8. El capítulo nueve es el referido a la discusión y conclusiones de la investigación. La investigación en este apartado tiene la argumentación del por qué hemos decidido un enfoque metodológico mixto, ya que los instrumentos de recogida de información como hemos dicho, son un cuestionario de violencia escolar CUVE3R-ESO (Domínguez et al., 2013) y un compendio de entrevistas semiestructuradas con docentes del centro y departamento de orientación. Sometemos a estos resultados cuantitativos obtenidos a un análisis de fiabilidad con la intención de ver la posibilidad de reducir a factores o variables latentes los 44 ítems analizados. Exponemos en este capítulo quinto no solamente la descripción de los resultados obtenidos del cuestionario sino además la descripción de los factores obtenidos en el análisis factorial, factores conseguidos a partir de dicho análisis que explican perfectamente la situación de convivencia que se vive en el centro.

En el capítulo ocho reflexionamos sobre puntos pedagógicos a discutir y comparamos nuestros resultados con otros resultados de otras investigaciones. Hemos de decir que, en lo referente a utilización del cuestionario CUVE, hemos encontrado suficiente documentación para

comparar. Ahora bien, no hemos encontrado datos referidos a centros privados. Tampoco hemos encontrado análisis cualitativos de datos con ATLAS.ti.

La última parte está dedicada a los anexos y las referencias bibliográficas. Se incluyen los anexos en los que se recogen el instrumento cuantitativo base utilizado, los datos de salida de los programas informáticos empleados, SPSS y JASP, para analizar los resultados de la investigación y los informes cualitativos obtenidos de las entrevistas realizadas al profesorado utilizando como hemos dicho el software informático ATLAS.ti. V. 8. Las referencias bibliográficas, obras, artículos, artículos electrónicos y páginas webs que aparecen en cada uno de los capítulos que componen esta investigación. Hemos utilizado como gestor de referencias Mendeley para APA séptima edición.



PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 2.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO 2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

Trabajando con los datos históricos más generales, se puede comprobar que hasta el siglo XIX Málaga no vuelve a encontrar su sitio desde la gloriosa época musulmana de los siglos XIII y XIV (Claramunt et al., 1998). Después de la conquista cristiana, Málaga sufrió durante tres siglos un periodo de postración y decadencia, como toda la cuenca del Mediterráneo occidental, cuando los puertos del Atlántico monopolizaron el comercio que desarrolló el reciente descubrimiento de América. Fue en la segunda mitad del siglo XVIII, durante el reinado de Carlos III, cuando Málaga comenzó a despertarse de su letargo secular con la llegada de jóvenes empresarios extranjeros que espolearon la tradicional desidia de las clases privilegiadas autóctonas obligándolas a competir en la industria y en el comercio que comenzaba a incrementarse en el resto de Europa. Durante la segunda mitad del XVIII, en las ciudades marítimas de la periferia española surgió una burguesía mercantilista y manufacturera que fue la que dio el giro económico hacia el despegue que se produjo en el siglo XIX:

“El comienzo del siglo XIX estuvo marcado en España y por tanto en Málaga, por la presencia de diversos factores negativos, principalmente de carácter político, que retardaron notablemente su posterior desarrollo económico, la pérdida de la plata americana no solo despoja al estado de su tradicional papel de impulsor económico sino que obliga al erario público a ponerse en manos de capitalistas extranjeros y le impide desarrollar una política acorde con los intereses de la nación” (García de Cortazar & González-Vega, 2004, p. 460).

Por lo que respecta a la economía malacitana dentro del marco nacional, se nota un esperanzador desarrollo a partir del segundo tercio del siglo. “Dos etapas bien definidas se advierten en la industrialización malagueña: una de clara expansión, que va desde 1828 a 1860-65; otra de profunda desindustrialización, desde 1860-65 hasta finales de siglo, con un año definitivamente

fatídico en 1885” (Lacomba, 1972, p. 67). En 1826, había evidentes indicios de recuperación y se preveía la inmediata industrialización que iba a experimentar la provincia. Las familias Heredia, Larios y Loring fueron las protagonistas de esta empresa.

La familia Larios, asociada a los Heredia, impulsaron la industria textil que funcionó desde 1847 con el nombre “Industria Malagueña S. A.” La empresa pasó por diversas fases de productividad hasta 1880 cuando empezaron a decaer sus ventas, en parte provocadas por la aparición de la filoxera que arruinó la agricultura vinícola malagueña. Este desarrollo económico trajo como consecuencia el incremento del movimiento portuario y la construcción de ferrocarril Málaga – Córdoba.

Este progreso industrial, como era frecuente en la época, favoreció casi exclusivamente a las clases más acomodadas de la sociedad. Es más, se hizo a costa del trabajo y de la explotación del obrero. Lo propio sucedía entre el campesinado, las condiciones inhumanas de trabajo en los talleres, del abuso despiadado de la mano de obra infantil y adulta femenina eran una constante.

La situación lamentable laboral iba unida al total abandono en que yacía la clase menesterosa en instrucción y cultura. Es cierto que, empezando por el Seminario Conciliar, funcionaban en Málaga otros centros de enseñanza superior: Escuela Profesional de Náutica, la de Comercio, la Normal para maestros y otras, sin olvidar el Instituto Provincial de la Segunda Enseñanza. Pero eran solo unos pocos afortunados los que podían permitirse el lujo de frecuentar sus aulas. El instituto, por ejemplo, no llegaba a los 125 alumnos en los cinco cursos que por entonces ya tenía el Bachillerato.

La enseñanza Primaria era un verdadero desastre, Málaga capital contaba con 34 escuelas para niños y 10 para niñas, con una asistencia entre alumnos de pago y gratuitos de 2.024. En la provincia no andaban mejor las cosas. A mitad del siglo, el número de habitantes se acercaba a 3.438.500, no había más que 207 escuelas a las que acudían 9.500 jóvenes, la mayoría alumnos. Nada de extrañar el alto índice de analfabetismo existente entre las capas sociales más económicamente débiles:

Entre los adultos mayores de 25 años rondaba el 80%; entre los niños y niñas y jóvenes de 7 a 25 años solo sabían leer el 25% y el 20% respectivamente (Díaz ,1996).

El cultivo de analfabetismo y pobreza se había asentado en nuestra ciudad. Es de sobra conocido que el mismo Juan Bosco envió a sus primeros salesianos a España en 1881, primero a Sevilla. La llegada y consolidación de obra salesiana a Málaga pasa por dos etapas bien diferenciadas, la primera es un intento, que resultó fallido, la segunda etapa comienza en 1894, a fecha desde la cual se consolida la presencia salesiana en Málaga y desde que en 1887 al padre Eduardo

Domínguez Ávila entregó el señor Obispo la dirección del asilo de San Bartolomé, era intención del patronato buscar una congregación religiosa que se hiciera cargo de la institución.

Fue la ciudad de Utrera la primera que se benefició de la labor pedagógica a favor de la juventud pobre y abandonada. D. Juan Franco Pro como director del asilo San Bartolomé en Málaga ofrece a don Juan Cagliero en nombre del obispo, la fundación del padre Domínguez Ávila que el 12 de marzo, visitó la ciudad y el orfanato. El Consejo Superior de la Congregación aceptó la apertura de la casa de Málaga y el 1 de febrero de 1883 llegó al Asilo la comunidad salesiana.

“Los nuevos inquilinos pronto le imprimirán su propio estilo educativo y pedagógico convirtiéndolo en el Colegio Salesiano San Bartolomé” (Díaz, 1996, p. 35). Ello representó la transformación cultural del barrio Capuchinos, pues al disponer de un centro de preparación en los oficios de entonces a los niños capuchineros crearon al mismo tiempo un activo centro de convivencia que alcanzó con los años enorme popularidad dentro y fuera de los límites del barrio. Se desarrollaban estudios primarios, alfabetización de jóvenes obreros, clases nocturnas, talleres de alpargatería, tahona, sastrería, imprenta, zapatería fina, tornería, siempre dirigidos a las clases sociales más desfavorecidas.

Tras la guerra civil, los salesianos reemprenden rápidamente la labor de reconstrucción imprimiendo al colegio ese espíritu que lo impulsó a renacer de las cenizas. Nuevos pabellones y talleres actualizados a las nuevas necesidades educativas y laborales dieron lugar a la actual escuela.

A partir de este momento la educación de los muchachos se desarrollaba en un ambiente sano e incluyente, la dedicación y promoción de las clases trabajadoras malagueñas, estudios de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, nueva Formación Profesional, Bachillerato, atención a numerosos muchachos con Necesidades Educativas colaboración estrecha con las familias, educación en el tiempo libre a través del Asociacionismo juvenil y los deportes, Asociación Deportiva Salesiana, va a ser una constante en el proyecto educativo.

2.2 CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO EDUCATIVO SAN BARTOLOMÉ, IDEARIO DEL CENTRO

El centro, con más de 125 años en la ciudad, pertenece a la inspección que abarca el ámbito geográfico de Cataluña, Valencia, Andalucía, Canarias y Extremadura.

Actualmente en el curso académico 2020-2021, el centro cuenta con 1.374 alumnos, distribuidos en dos líneas de Educación Infantil y Primaria (EI) y Educación Primaria (EP), dos de

Educación Secundaria Obligatoria (ESO), tres de Bachillerato (BTO), dos de Formación Profesional Básica (FPB), tres de Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y tres de Ciclos de Grado Superior (CFGS), en total 48 unidades. Además, cuenta con una plantilla de 82 profesores, un director titular, un director pedagógico, un subdirector de ESO y BTO, un director EIP, tres jefes de estudio, uno de ESO, otro de Bachillerato y otro para los CGM y CGS y además cuatro coordinadores de etapa. También tiene una plantilla de ocho personas adscritas a administración y servicios. Con la Asociación de Madres y Padres (AMPA) se completa la comunidad educativa.

Se encuentra ubicado en Segalerva, barrio de Capuchinos, qué a la llegada de los inquilinos salesianos, en plena fase industrial malagueña, alrededor de 1894, era el extrarradio de la ciudad, pero que hoy se considera una zona más bien céntrica o al menos no tan periférico, en donde predomina una población preferentemente de clase media trabajadora, que desde hace unos años sufre la crisis económica de forma acuciante y por los acontecimientos que estamos padeciendo con la pandemia de la COVID-19. La crisis sigue siendo soportada por familias que en ocasiones todos sus miembros están en situación de desempleados de larga duración.

Los conflictos escolares existen en todos los ámbitos y niveles del centro, aunque con mayor incidencia en la ESO, CGM Y FPB. El ambiente convivencial en muchas ocasiones en las aulas, en el patio e incluso en los alrededores fuera del centro no es el más propicio e idóneo, aunque podemos afirmar que existe un buen ambiente de convivencia. En el centro, la gestión de conflictos o su resolución por vía de la mediación es un reto actualmente pendiente de implementar como ya se ha afirmado, aunque en los planes de convivencia figura como una alternativa desde hace algún tiempo, pero sin ponerse en funcionamiento ni existir formación para hacerlo.

En cuanto al ideario del centro podríamos resumirlo aludiendo a que el colegio centra su preocupación desde el principio en la educación y promoción integral de los jóvenes; nuestro ideario se define desde su fundación como lugar privilegiado de educación integral en el que cada alumno accede críticamente al mundo de la cultura y recibe la ayuda que necesita para la construcción de su propio proyecto de vida, es católica ya que su educación se fundamenta en los valores propuestos de diálogo fe-cultura-vida (Arias, 2017). Por supuesto que en ella cabe alumnado de otras confesiones religiosas, de hecho, hay alumnos musulmanes, testigos de Jehová y evangelistas; las creencias religiosas no son y nunca han sido un impedimento para su ingreso en el centro, pero evidentemente la formación impartida es de corte cristiano-humanista, con un aporte específico de la experiencia educativa de Juan Bosco.

Así pues, nuestra escuela es popular, libre y abierta a todas las clases sociales, dando preferencia a los más necesitados, ese fue el objeto de preocupación de las escuelas salesianas en sus inicios de Valdoco, integrar a los alumnos más necesitados del entorno en donde se establece, hoy

la tipología de alumnos es muy variada. Intentamos cultivar un ambiente de familia que educa, de forma que los jóvenes encuentran en ella su propia casa, la expresión que se aprende muy de joven, colegio, escuela y hogar no es solo expresiones sino una realidad que nos hace diferentes a muchos centros educativos.

Tratamos de ubicar al alumnado en el centro del proceso educativo: lo acogemos como es, y le ayudamos a crecer mediante múltiples propuestas educativas, no sólo en las horas lectivas, sino con otras actividades formativas en el tiempo libre, generalmente por las tardes y fines de semana. El alumnado es el auténtico motor, sin ellos no tendría sentido el modelo educativo propuesto. Privilegiamos la personalización de la relación educativa mediante la presencia de los profesores en medio de los alumnos, su participación en la vida de los jóvenes y su disponibilidad para estar con ellos. La presencia del profesor-educador debe ser una constante, el alumnado debe percibir como es de importante dentro del esquema, no es uno más, es lo más. Damos preferencia a estudios, especializaciones y programas que responden a las necesidades laborales de la zona, ya desde el principio las enseñanzas impartidas en los centros educativos de la institución estaban encuadradas en la formación profesional. No es que no se siga haciendo así, pero si es cierto que los cambios sociales y las exigencias educativas han repercutido también en las estructuras y programas docentes que actualmente se imparten en nuestros colegios.

Otra de las características de nuestros centros es sin duda su apertura al exterior, al barrio, procuramos facilitar la relación con el entorno, poniendo a su disposición personas y locales, organizando servicios de promoción y actividades abiertas a todos (Braido, 2017) . En los centros, una vez finalizada la actividad educativa, se abren sus puertas a todo el entorno, jóvenes del barrio, de otros centros se reúnen para participar en las actividades extraescolares tanto deportivas como pastorales que se ofrecen y en donde promovemos la solidaridad con los más necesitados y la colaboración con otras entidades que contribuyen a lograr su derecho a una vida más digna. No tendría sentido la inexistencia de solidaridad con los menos pudientes, la promoción de esa solidaridad es patente en todos los entornos de las escuelas salesianas además son múltiples las campañas que se realizan a lo largo del curso escolar que tratan de concienciar al alumnado sobre las necesidades de los que menos tienen y promueven valores democráticos como la solidaridad, igualdad y justicia, para un armónico desarrollo humano al servicio de la educación integral de la persona, ayudando a los alumnos de manera global y personalizada al desarrollo de todas sus dimensiones física y psicomotora, dimensión intelectual-cognitiva, dimensión afectiva-emocional, dimensión socio-cultural, dimensión ético-trascendental, con ello potenciamos la identidad de nuestra escuela, como lugar donde se favorece la síntesis entre la fe, la cultura y la vida.

No nos olvidamos de la realidad y por supuesto educamos en un sentido de pertenencia a una sociedad democrática y liberal en el marco europeo, para construir una nueva ciudadanía activa,

pacífica y con valores, estimulando entre los docentes una formación humanista-cristiana, profesional, abierta a las nuevas sensibilidades y necesidades de los jóvenes; favoreciendo el sentido de corresponsabilidad en la misión educativa y respondiendo a los nuevos desafíos que plantea el mundo juvenil, potenciando el trabajo en la red interna y externa en dónde se desenvuelven. Así, logramos que nuestra escuela sean un servicio educativo a tiempo completo, que responda a las necesidades actuales y concretas de los jóvenes de la zona y les hacemos protagonistas en el proceso de su propia formación con la posibilidad de una realización más rica y plena.

En la elaboración de nuestro proyecto educativo hemos tenido en cuenta los principios y derechos fundamentales proclamados en la Constitución Española tal como han sido desarrollados por la legislación educativa vigente. En concreto, nuestro proyecto, es la expresión de la autonomía pedagógica de que goza nuestro centro escolar, respeta la normativa legal y se propone facilitar el ejercicio de todos abierto la educación en un marco de libertad de enseñanza.

Se educa bajo el esquema del sistema preventivo. Son muchos los autores que escriben sobre el sistema preventivo: Lentes, Desramaut, Midali, Svampa, Bay, Giraudo, etc., pero podemos considerar a Pietro Braidó y Pietro Stella los más substanciales. La expresión el sistema preventivo, no debe referirse exclusivamente al documento escrito en 1877. El sistema fue práctica antes que teoría, es una propuesta educativa, en la que las orientaciones pedagógicas arrancan de una concreta experiencia histórica con la que están llamadas a cotejarse continua y fecundamente (Prellezo, 2004). Consiste en dar a conocer los criterios y ordenanzas de un centro y vigilar después, de manera que, el alumno tenga siempre sobre sí la observación del director o de los educadores, los cuales, sirven de guía en todo acontecimiento, dan consejos y corrigen con educación y amabilidad. Este sistema descansa en tres pilares fundamentales dentro del ideario: la razón, la religión y en el amor. Excluye, por tanto, todo castigo físico. Es un fenómeno que tiene que ver con la aceptación del otro (Vila, 2014).

El profesor Vaello (2013) insta a los educadores a ser como un padre para el alumnado, teniendo en cuenta que cada uno es diferente del otro. Los ex alumnos de centros educativos recuerdan con cariño, en su mayoría, cómo encontraron personas que se preocuparon por su formación durante sus años escolares. Este principio encaja bien con los postulados del constructivismo, donde el alumno pasa a ocupar el papel de protagonista en su propia educación (Cano, 2017). Este indicador cobra más valor puesto en su contexto temporal inicial, la escuela del último tercio del siglo XIX, en donde el alumno era cualquier cosa menos el protagonista de su educación.

Braidó (2003) hace referencia al sistema preventivo como un sistema vivido más que teorizado, por lo que los autores lo que hacen es interpretar ese sistema tan particular que actualmente

sigue vivo en muchas escuelas salesianas (Estévez, 2012). Podríamos afirmar como mantiene Petitclerc (2008), que el sistema preventivo permanece vigente en nuestra sociedad actual y que es aplicable en nuestro sistema educativo. El sistema preventivo invita a restaurar la autoridad perdida a través de la construcción de un modelo de relación adulto-joven basado en la confianza, que permita al joven proyectarse hacia el futuro siendo testigo de esperanza, aprendiendo a convivir, entre los pares y con los adultos. Como aconseja nuestro ideario, es necesario escoger el instante adecuado para amonestar y no dejarnos llevar por el capricho o el enfado del momento, sólo la razón, tiene derecho a corregir. Actuando con este criterio, además, daremos tiempo a los estudiantes para reflexionar sobre sus conductas y reconocer su error, para entrar dentro de sí y calibrar las consecuencias de sus actos. La experiencia nos muestra que la mejor forma de evitar un conflicto es la prevención (Bradio, 2003; Cavalli & Quintero, 2010), la escuela debe ser el eje vertebrador de la prevención de conflictos, esta, debe ser una actitud educativa básica de todo docente y elemental en el modelo educativo (Avilés & Alonso, 2017); si queremos una sociedad mejor, debemos educar dentro del modelo preventivo, ya propuesto desde hace tiempo en la pedagogía salesiana desde mediados del XIX (Bradio, 2003).

Siguiendo a Petitclerc (2008), parémonos unos instantes en estas tres palabras clave de la pedagogía salesiana: la confianza, la esperanza y la alianza. En una pedagogía de convivencia sin confianza no existe educación. Actualmente todos los trabajos realizados sobre el tema de la resiliencia confirman que la capacidad de cambio de un joven enganchado a conductas conflictivas está ligada al encuentro con un adulto que ha sabido ofrecerle una indiscutible confianza sin tener en cuenta su conducta violenta. El educador actúa convencido de que el joven está capacitado para razonar, de que es capaz de comprender dónde se encuentra su interés, sobre este convencimiento reposa el sistema preventivo. La personalización, la colaboración, la comunicación, el aprendizaje informal, la productividad y la creación de contenidos constituyen elementos esenciales de las competencias y habilidades que se espera que las personas desarrollen y de la manera en que se imparten dichas competencias. Se trata de elementos fundamentales en la visión general del aprendizaje del siglo XXI como mantienen Mc Loughlin y Lee, (2008), Redecker y Punie, (2013) citados por Scott (2015).

Los colegios salesianos son espacios educativos privilegiados para que los jóvenes en general aprendan a desarrollarse de forma integral, es decir, en cuanto a capacidades físicas, afectivas e intelectuales se refiere. De este modo irán construyendo su propio proyecto de vida para ser personas responsables, asumiendo los valores éticos y estéticos que sostienen la educación en valores y, lo más importante, aprenderán a ponerlos en práctica.

El principal elemento en el que estamos creciendo es en la relación profesorado-alumnado y profesorado-familias, informando a la jefatura de estudios y al resto de miembros del equipo

educativo de cualquier aspecto o incidencia disciplinaria que nos exija una especial atención y seguimiento. Para ello, el eficaz ejercicio de la acción tutorial se convierte en un instrumento de gran importancia para desarrollar la convivencia. A través de ella, los tutores y tutoras pueden disponer dinámicas de consolidación del grupo-clase, aportar información al profesorado y a las familias, desarrollar actitudes de comunicación, intercambio y conocimiento mutuo, de habilidades sociales, de procesos de reflexión y autocontrol sobre sus emociones y comportamientos, así como de expresión de sus opiniones. La necesidad de formación del profesorado para que favorezca una adecuada participación ante la diversidad de las familias, y la importancia de la existencia de un clima escolar participativo, son los dos aspectos esenciales (Borrell & Artal, 2014). Estamos convencidos de que la madurez de una convivencia adecuada en el aula precisa de un buen nivel de formación, coordinación y consenso entre todo el profesorado de los diferentes equipos educativos en donde un óptimo trabajo en equipo garantizará una evolución positiva de los grupos en materia de cultura de paz y convivencia, estableciéndose para ello unas normas claras de concordia desde el inicio del curso, que, a su vez, concretarán las medidas que se tomarán como correcciones o refuerzos positivos (González-Calderón, 2018).

La relación con las familias, en general, es buena, con reuniones individuales y grupales de información y coordinación, es destacable y relevante la actuación de los tutores en la coordinación con las familias. Las situaciones particulares que afectan a la convivencia y resolución de conflictos en el centro suelen ser comentadas con la familia por si procede algún tipo de intervención, siguiendo en todo momento el procedimiento establecido en nuestro sistema de gestión y en conformidad con las directrices marcadas en las normas de convivencia. Concorre que a mayor desmotivación y conflictividad del alumnado menor es la implicación de los padres en la enseñanza y educación de este, con lo cual la situación se agrava y la solución se complica extremadamente (Urra & Urra, 2015).



PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 3.
**PEDAGOGÍA DE LA CONVIVENCIA
Y CONFLICTOS ESCOLARES**



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO 3. PEDAGOGÍA DE LA CONVIVENCIA Y CONFLICTOS ESCOLARES

3.1 APRENDER A CONVIVIR COMO CLAVE DE LA EDUCACIÓN ACTUAL

El término convivencia ha generado cierta confusión como han afirmado Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, (2019), aunque a nuestro modo de ver lo clarifica con antelación Uruñuela, (2018), diferenciando la convivencia en positivo y la convivencia positiva. Si solo procuramos una convivencia positiva supondrá planteamientos pedagógicos que reaccionan a lo que está sucediendo y que van por detrás de acontecimientos que no proyectan nada en el plano educativo. Por el contrario, la convivencia escolar en positivo debe postular una concordia sana, democrática, pacífica, no violenta, inclusiva, respetuosa con los derechos humanos, términos que reflejan las diversas miradas desde las cuales se debe abordar (Ascorra et al., 2016). La escuela es un lugar privilegiado de convivencia, es un espacio de crecimiento, de encuentro, de aprendizaje, de experiencias compartidas, de conocimiento de los otros y de descubrimiento del mundo. Es sin duda, una factoría insuperable donde aprender a convivir y a socializarse y en donde la cooperación y la empatía son probablemente los dos elementos que más pueden ayudar a mejorar la integración del alumnado con dificultades sociales y emocionales; también son dos recursos muy útiles para favorecer el entendimiento en caso de personas enfrentadas (Cava & Musitu, 2002). Las nuevas situaciones que vive la escuela pueden ser foco de conflictos, pero son también oportunidades para aprender y crear un mundo comprometido con la paz y con las personas, esta es la esencia de nuestro ser y de nuestro estilo educativo, el origen de nuestra opción preferencial por el alumnado.

Ahora bien, ¿qué razones hay para trabajar la convivencia? Como recalca Uruñuela (2018), la escuela es la única institución por donde pasa el alumnado un largo periodo de tiempo, primaria, secundaria, bachillerato e incluso ciclos formativos. Son más de diez años de estancia de los alumnos en los centros educativos, por consiguiente, la escuela no debe perder esta oportunidad. Quizá la escuela esté demasiado preocupada por lo puramente académico y centra su

atención en el aprendizaje de conceptos, procedimientos, actitudes, competencias o estándares de aprendizaje obviando otros aspectos como las competencias sociales convivenciales cuando ambos aspectos son no solamente complementarios sino además no excluyentes. Es decir, se pueden impartir todos los conocimientos y competencias que se programen y al mismo tiempo aprender a convivir desarrollando una de las más básicas y elementales instrucciones, la competencia social y ciudadana.

El interés por la convivencia está adquiriendo cada vez mayor importancia para todos los que formamos la Comunidad Educativa; en las sociedades abiertas occidentales, la ciudadanía y la convivencia se han convertido en ejes fundamentales de la educación porque representa de manera genuina los ámbitos externos de la educación de la responsabilidad con sentido democrático (Tourrián, 2007), la legislación vigente contempla la elaboración de un plan de convivencia que encaja perfectamente en nuestra concepción preventiva de la educación. Por ello, este plan de convivencia es un instrumento que permite concienciar y sensibilizar a todos los sectores de la comunidad educativa en la tarea de adquirir las herramientas necesarias que nos ayuden a todos a convivir desde el respeto a cada persona, y a resolver pacíficamente los conflictos que puedan presentarse. Elegimos un modelo de educación global de la que surjan alumnos íntegros, no solo notaremos una transformación en la escuela, sino que además el alumnado al participar provoca esos cambios que harán que las escuelas se conviertan en centros donde se estimule el compromiso social (Gimeno & Pérez-Gómez, 1992; Esteve, 2003; Tourrián, 2007; Tobón, 2013; Alarcón, 2015; Bona, 2016).

Uno aspecto relevante es sin duda, que la convivencia escolar, consiste en gran medida en compartir tiempos y espacios, logros y dificultades, proyectos, sueños, y al compartir se aprende; el aprendizaje de valores y habilidades sociales, así como las buenas prácticas de convivencia, son la base del futuro ciudadano. Y ese aprendizaje, tiene lugar en gran medida en la experiencia escolar (Megías, 2011). En otras palabras, la convivencia es producto de elementos como son los procesos y estilos comunicativos que predominan en una institución educativa. Lo comparte Romagnoli y Valdés, (2007) al considerar que esta se presenta no solo como producto de las relaciones interpersonales, sino que también se enfoca a las maneras como se dan las interacciones entre los estamentos del sistema educacional.

Parece evidente, que cuanto mejor sea el clima de convivencia en el aula y en el centro más motivado estará el alumno para estudiar y aprender. Así pues, podríamos afirmar que la educación no solo se debe reducir exclusivamente a la transmisión del conocimiento sino además a la formación de ciudadanos que sepan convivir, la convivencia positiva hace posible un aprendizaje que pueda responder a los nuevos desafíos (Cox & Castillo, 2015).

Para Jarez, (1992), la paz es un proceso dinámico y permanente que exige, en consecuencia, la igualdad y la reciprocidad en las relaciones y afecta a todas las dimensiones de la vida. Implica y hace referencia a dos conceptos íntimamente ligados: el desarrollo y los derechos humanos. Identificamos la paz con todas aquellas experiencias en la que los individuos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de otros.

El término Paz, está relacionada con el bienestar de las personas, “sirve para definir diversas situaciones en las que las personas gestionan conflictos de tal manera que se satisfacen al máximo posible sus necesidades” (López-Martínez, 2004, p. 885).

Para Molina Rueda y Muñoz (2004, p. 23) apuntan que la paz “nos facilita relacionarnos los unos con los otros como miembros de una misma especie independientemente de las diferencias que por una u otra razón puedan existir entre nosotros. La Paz nos permite darles salidas satisfactorias a los conflictos. Es una vacuna que nos previene del egoísmo, el individualismo, el desprecio hacia los demás y todas las formas de violencia”.

La humanidad ha conseguido un avance significativo en todos los campos que han crecido de forma exponencial y siempre lo ha hecho en periodos de paz.

Nos comunicamos en tiempo real con la otra parte del mundo, volamos de un continente a otro en muy poco tiempo, construimos las mayores infraestructuras jamás vistas pero como afirmaba Martín Luther King “*no hemos aprendido el sencillo arte de vivir como hermanos*”.

Convivir significa tomar conciencia de que vivimos con más miembros, somos animales gregarios que buscamos convivir en paz. Entonces, ¿por qué hablamos de que apenas hemos despegado en cuestiones de convivencia? Posiblemente como mantiene Uruñuela (2018), la sociedad de la información y comunicación que nos ha tocado vivir, ha desarrollado valores diferentes a la convivencia e incluso a veces contrarios, primando la competitividad, individualismo y exclusión de personas y grupos que no poseen supuestamente los mismos derechos. La familia, la escuela, el grupo de pares y los entornos de ocio, los medios de comunicación son agente de socialización imprescindibles en el desarrollo de cada uno de nosotros. Ahora bien, en la primera fase del desarrollo social, es la familia y la escuela los agentes que más redundan en los niños, aunque debemos considerar como agente socializador de primer orden en edades muy tempranas a las redes sociales, como WhatsApp o Instagram (Fernández & Gutiérrez, 2017). Familia y escuela no deben trabajar de manera distante y como mantiene Bolívar, (2006), la escuela no es el único contexto educativo, la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo. Por consiguiente, la escuela no puede satisfacer por sí sola todas las necesidades de formación de los alumnos, debe contar con la contribución de los padres, como agentes esenciales en la

educación de sus hijos (Ortiz, 2018). Es imprescindible que las familias, padres y madres se impliquen activamente en la tarea educativa de sus hijos acompañando al centro educativo que como agente pedagógico es clave.

No podemos afirmar que nuestra capacidad de convivir en paz haya aumentado de forma positiva, vemos como grupos étnicos se enfrentan unos con otros, guerras interminables, mafias que extorsionan, maras ubicadas en distintos países, y entornos sociales próximos percibimos situaciones conflictivas constantemente. En definitiva, no hemos avanzado mucho que digamos o por lo menos nos queda mucho que aprender en nuestras relaciones con otros pueblos y personas, por ello, el aprender a convivir se ha convertido en un objetivo prioritario para nosotros y es obvio que el mejor sitio para iniciar tan anhelado objetivo debe ser la familia y la escuela, ejes vertebradores de la socialización, ya que es innegable que cuidar y trabajar la convivencia es una labor que debemos llevar a cabo a lo largo de todo el proceso de nuestras vidas.

La convivencia puede interpretarse de muchas maneras, en líneas generales, cualquier forma en que las personas nos relacionamos lleva implícito un modelo de convivencia basado en “determinados valores, formas de organización, sistemas de relación, pautas para afrontar los conflictos, formas lingüísticas, modos de expresar los sentimientos, expectativas sociales y educativas, maneras de ejercer el cuidado, etc.” (Jares, 2006, p. 11). Convivir es compartir con el resto de las personas, espacios, tiempos, experiencias, vivencias, objetivos, convivir es comportarse con una serie de pautas que faciliten la aceptación y el respeto del otro como persona, es decir aceptar, reconocer y respetar son actitudes básicas para una convivencia en positivo. Y, en segundo lugar, la convivencia conlleva un entramado de relaciones interpersonales que atañen a procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, que se dan en todos los miembros de la comunidad educativa y que favorecen la relación entre nosotros si son bien entendidas. Al hablar de la convivencia se hace referencia al proceso de relaciones intra e interpersonales y de intercambio de emociones, y en consecuencia, al carácter afectivo y vivencial que subyace a la complejidad y magnitud de las relaciones interpersonales (Vega, 2017). Una definición de convivencia aceptada es la que nos aporta Uruñuela (2018, p. 35):

“Entendemos la convivencia positiva como aquella que se construye día a día con el establecimiento de unas relaciones consigo mismo, con las demás personas y con el entorno (organismos, asociaciones, entidades, instituciones, medio ambiente, planeta Tierra) fundamentadas en la dignidad humana, en la paz positiva y en el respeto a los Derechos Humanos”.

El marco conceptual podría tomarse como referencia al Informe Delors, (1996) punto de partida en la reflexión e importancia de la convivencia escolar tomada en sus múltiples dimensiones,

considerado un concepto de múltiples caras que incluyen aspectos de la cultura escolar, como los conceptos de clima y disciplina (Gázquez et al., 2011) ya que en dicho documento se señala la necesidad de avivar el aprendizaje para vivir en paz en los centros educativos. El informe realizado a solicitud del director general de la UNESCO fue expuesto por una comisión internacional que reflexionó sobre la educación y el aprendizaje en el inicio del siglo XXI. En este informe la comisión analiza y propone a los países políticas educativas para que hagan frente a tres grandes retos:

- Contribuir a un desarrollo humano sostenible.
- El entendimiento mutuo entre los pueblos.
- Renovación de una democracia.

En los últimos años ha tenido lugar una mayor visibilidad de los problemas y conflictos de convivencia que suceden en los ambientes escolares y consecuentemente por la alarma social que en algunos casos han generado, sobre todo el denominado coso escolar. Aunque bien es verdad que desde nuestro punto de vista se han magnificado en muchas ocasiones dichos acontecimientos en los medios de comunicación sin ser verdaderamente tan alarmantes, ya hemos comentado que como regla general existe buen ambiente en nuestros centros escolares. Se ha podido constatar cómo ha ido aumentando el número de alumnos procedentes de otras regiones con culturas diferentes, con patrones de conducta de convivencia distintos a los nuestros. Este hecho, qué duda cabe, enriquece la diversidad cultural, pero a la vez, a nadie se le escapa que, en ciertas ocasiones, la convivencia se hace más difícil en una cultura heterogénea que en una cultura homogénea y en nuestras aulas empieza a notarse esa heterogeneidad. Hoy es preciso que los docentes y educadores sean capaces de responder a este panorama contemplando la diversidad cultural, por ello deben formarse continuamente con el fin de aportar la respuesta más adecuada. (Pérez-Serrano & Pérez-Guzmán, 2011).

La educación no debe tener exclusivamente el objetivo de formar a ciudadanos cultos, sino que además deben ser personas moralmente buenas (López-Melero, 2003) que posean valores como respeto, diálogo, solidaridad, honestidad, sensibilidad o empatía, gratitud, perdón, humildad, libertad, prudencia, dignidad, justicia, responsabilidad, compromiso, lealtad, disciplina, compasión, generosidad, fe, y otros tantos que, favorecen la seguridad del alumnado y promueven una ciudadanía con valores fundamentados en la Declaración de los Derechos Humanos (De Schutter, 2010) y Declaración de los Derechos del Niño (1959). Estos contenidos de la pedagogía de la convivencia están dentro del marco regulador de la educación para la paz y la no violencia en donde como afirma Trianes, (2008) la convivencia escolar es un término que abarca todos los procesos y transacciones que se dan en una comunidad escolar, aunque contenga actividades académicas y es aplicada más frecuentemente en las relaciones interpersonales, en toda su complejidad, a distintos niveles y con distintas regulaciones.

La cultura de paz y de la convivencia, es en definitiva una cultura de armonía social fundamentada en los principios de libertad, justicia, democracia, y en valores como el respeto, el diálogo, la solidaridad, la honestidad, la empatía, la gratitud, el perdón, la humildad, la prudencia, etc.

El respeto, es uno de los valores humanos y pedagógicos más importantes, ya que fomenta la buena convivencia entre personas muy diferentes. Ya lo mantenía Platón y Kant en sus postulados filosóficos, afirmaban que a todas las personas se les debe respeto por el simple hecho de ser personas, no se refieren solo el respeto al prójimo, debemos considerar todas las formas posibles de respeto, a los padres, a las leyes, a la naturaleza, a los valores que nos dictan normas morales, a la sociedad, a los animales, a las buenas costumbres, a uno mismo (Honneth, 2010). El respeto, se relaciona con la honestidad y conlleva atención o consideración hacia otra persona. Es aquí donde debemos tomar en cuenta el respeto a la diversidad que se debe dar en el aula y en el centro educativo, ya que al convivir se comparten experiencias con personas diferentes, como pueden ser los niños y niñas con necesidades especiales o simplemente con las de un niño regular (Calderón, 2012).

El diálogo es otro de los contenidos de la pedagogía de la convivencia hasta el punto de que no hay posibilidad de convivir sin diálogo. Donde hay diálogo es más fácil que haya entendimiento y negociación, que se puedan producir acuerdos y que ello facilite el desarrollo de un proyecto, de una actividad, de una amistad o de una relación. Dialogar no es comunicar, el dialogo engloba a la comunicación, ahora bien, no todo lo que se comunica es diálogo. Dialogar va más allá de la mera transmisión de datos, del mero intercambio de la información verbal, se trata de hacer partícipe al otro de lo que uno tiene, poner en relación de o participar en común. El diálogo representa un intercambio comunicativo continuo y evolutivo que permite una aprehensión más plena del mundo, de la subjetividad propia y de la de los demás, un diálogo igualitario entre los participantes de la comunidad educativa (Álvarez, 2015).

Otro de los elementos de la pedagogía de la convivencia es la Noviolencia, la educación para la paz es una necesidad que toda institución educativa debe asumir. La violencia estanca el conflicto y por ello es por lo que debemos favorecer la cultura de la noviolencia y de la paz desde nuestras perspectivas democráticas para potenciar y mejorar la pedagogía de la convivencia. Los principios para una convivencia pacífica entre ciudadanos y grupos sociales se han convertido en un imperativo legal, el derecho a la paz es un derecho real. Educar para la paz es una forma de educar en valores que lleva implícitos tales como la democracia, justicia, la solidaridad, tolerancia, la convivencia, el respeto, la cooperación, la autonomía personal. La noviolencia en contraposición con la violencia debe ser la forma de gestionar o encarar los conflictos, pero no de resolverlos, (Iriarte, 2012; Paz et al., 2013; Boqué, 2018).

La convivencia tiene como finalidad crear un bien colectivo, no sólo una pacificación de las aulas y del centro escolar. La cultura de paz, como resultado de la transformación organizativa y el tratamiento del conflicto desde una perspectiva positiva aborda las malas y las buenas relaciones entre compañeros y todos los conflictos que se puedan dar en un centro escolar (Zaitegi, 2016).

Libertad de conciencia y laicismo son principios indisociables de una sociedad democrática que conlleva el respeto a todas las creencias, fundamentándose en la separación de todas las confesiones religiosas del Estado, una sociedad laica permite tener creencias, pero no tolera su imposición. La libertad de conciencia protege el fuero interno de la persona, la integridad de su conciencia es un derecho frente a las intromisiones de cualquier tipo que pretendan violentarla. La conciencia constituye con el individuo una unidad indisoluble. La libertad de conciencia exige asimismo una actuación externa conforme a sus propios juicios morales. Es obvio, como mantiene Fuentes (2002), que la sociedad laica exige la neutralidad de la ética pública y al mismo tiempo la ciudadanía se apoya en una ética de lo público como sinónimo de lo común (Cifuentes, 2005). La libertad no puede ir desconectada de la responsabilidad y esto es especialmente significativo en la educación, la responsabilidad está en la conciencia de cada uno de nosotros y supone el cumplimiento de las obligaciones, el ser precavido a la hora de tomar decisiones o de actuar (Corbella et al., 2012). “Es una cualidad humana que somos capaces de comprometernos y actuar de una forma adecuada y además pone de manifiesto que las obligaciones no son solo para con uno mismo sino también para con el resto” (Miller, 2013, pp. 147-184).

Consideremos también la admisión del relativismo cultural entendido como “mezcla de distintas culturas que participan inexorablemente unas con otras en donde el ser humano es fundamentalmente intercultural y mestizo, las culturas se influyen unas a otras, perecen en el aislamiento y no prosperan” (Fuentes, 2002, p. 232), “una cultura es en realidad la suma de todas las influencias exteriores que ha recibido” (Gras & Goytisolo, 1998, p.86).

La felicidad como dice Russell (1991), todavía es posible, pero evidentemente son imprescindible unos mínimos que, aunque contemplados en los derechos humanos no son garantizados, pero están en la base de la felicidad. Como decimos, “la esperanza es una necesidad vital que acompaña al ser humano desde que toma conciencia de la vida, somos los únicos seres vivos capaces de soñar e ilusionarse con tiempos mejores” (Jares, 2006, p. 243), porque como argumentaba Bloch et al. (2004), el ser humano tiene una naturaleza de carácter utópico, como realidad inconclusa sujeta a continuas transformaciones.

Así, la convivencia en la escuela debe avanzar hacia la disminución progresiva de las violencias para mejorar los ambientes de aprendizaje, fortalecer las relaciones entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, además, debe aspirar a que las tensiones y contradicciones

existentes puedan enfrentarse de manera positiva que conduzcan a transformaciones cuya incidencia inmediata se dé en ese ámbito escolar, pero que, en el mediano plazo, repercuta en la sociedad entera. Dicho de otra manera:

“La base de la educación se encuentra en la vida diaria de la escuela, en donde los alumnos convenientemente dirigidos pueden aprender a pensar con sinceridad y fundamento, a enjuiciar las normas de la sociedad en la que viven y a asumir deberes y responsabilidades hacia sus compañeros de estudio, sus familias, la comunidad en la que viven y, más adelante, en la sociedad mundial” (Pérez-Archundia, 2015, p. 66).

3.2 CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DEL CONFLICTO

Ahora bien, esta convivencia escolar puede ser alterada desde múltiples aristas y con variadas tipologías conflictivas. Los conflictos escolares, son objeto de estudio de investigadores sociales preocupados por la alarma que los medios de comunicación propagan. Diversas investigaciones muestran los distintos tipos de violencia escolar en los entornos educativos y que a veces son calificadas como violencia de baja intensidad (Brandoni, 2017; Vizcarra et al., 2018; Medina & Villarreal, 2019; Garaigordobil, 2019; Zepeda, 2020).

Las manifestaciones de la conflictividad en el contexto educativo no son un problema episódico, más bien son catalogadas en ocasiones como un problema estructural y por ello debe ser abordado con medidas pedagógicas, efectivas y concluyentes. Generalmente, los orígenes de la violencia escolar atiende a fuentes multicausales (Uruñuela, 2018) y no solo son de orden físico sino también de orden psicológico por lo que suelen devastar a los jóvenes que manifiestan una endeble personalidad y baja autoestima (Ormart, 2019). Así pues, decimos que existe un conflicto escolar cuando una conducta u omisión de esta, de manera intencionada causa un daño o un perjuicio a otro miembro de la comunidad educativa (Álvarez-García et al., 2008).

La sociedad, como mantiene Beck (2005) está en riesgo, es cambiante y transitoria (Bauman, 2008; Usuga, 2018), el uso cotidiano de las nuevas tecnologías define a las nuevas generaciones de los adolescentes que entienden su vida como una serie de aplicaciones, son las generaciones APP (Gardner & Davis, 2014). El mundo no es neutral, la sociedad no es neutral, el hombre no es neutral (Jiménez-Bautista, 2015), el hombre se ha interesado por comprender la naturaleza de la agresividad humana. Desde los enfoques más profundos del psicoanálisis hasta las perspectivas naturalista, ofrecen distintas alternativas que intentan explicar el origen de esta agresividad humana. Los explicaciones naturalistas plantean la existencia de un factor de

agresividad como elemento explicativo de la conducta social humana, pero también arguyen la existencia de capacidades que interactúan en el aprendizaje humano capaces de modificar dicha conducta, por ejemplo, la capacidad de comunicación que el lenguaje humano nos facilita (Fernández-García, 2014). La agresividad y los conflictos se han incrementado en todos los sectores de la vida social, familia, escuela, trabajo, medios de comunicación, en todos estos contextos es donde la capacidad de comunicación debe hacerse presente. El aprendizaje del dominio de la propia agresividad nos permite un buen desarrollo social, pero, aprender a dominar la propia agresividad y ser hábiles en la confrontación es una tarea complicada. La fórmula conveniente para la resolución de conflictos generados por diferencias de intereses es la negociación verbal, la comunicación efectiva, ya que, un comportamiento agresivo perjudica tanto al agresor como al agredido si no existe ese deseo de comunicación y de negociación.

El conflicto es esencial al ser humano, constituyendo un factor importante en la evolución de las sociedades, aunque es sabido que el conflicto en sí no debe implicar violencia; el hombre como ser social que interacciona con otros seres humanos con los que discrepa, que tiene intereses, percepciones, valores y necesidades contrapuestas los padece. El conflicto es multicausal con dinámica propia y además ineludible en sociedad. Sin duda los conflictos han constituido un factor determinante de cambio en la evolución de las sociedades humanas. Se habla de conflictos locales, nacionales e internacionales, entre países del norte y del sur, existe violencia cultural ya sea de religión, ideología, idioma, de costumbres, que en algún caso está institucionalizada, legitimada y visible y una violencia estructural no visible (Galtung, 2016).

Centrándonos en el contexto educativo, podemos afirmar que las agresiones entre compañeros siempre han existido y forman parte del currículo oculto. Este fenómeno se da en todos los centros escolares con más o menos intensidad y debemos prestar mucha atención ya que representa para el que lo padece un daño psicológico, físico, social irreparable. Las agresiones y la violencia entre compañeros toman distintas formas nutriéndose en casi todas las ocasiones de presiones psicológicas que terminan por minar la personalidad más débil. Se trata de conflictos difícilmente mediables, pero sí prevenibles, en donde uno o varios escolares toman como objeto de su actuación agresiva a otro compañero y poco a poco lo someten durante un tiempo prolongado agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenazas, humillaciones, aislamiento, aprovechándose de inseguridad y provocando en el estado de ansiedad y miedo que pueden llegar y de hecho tenemos experiencias al suicidio.

Para que la agresión se considere acoso escolar ha de cumplirse una serie de requisitos (Losada-Alonso et al., 2007).

- Es intencional, se intenta hacer daño.

- El acoso o agresión debe ser reiterada en el tiempo, por lo que se deben excluir peleas puntuales.
- Existe entre las partes acosador y acosado una diferencia desequilibrada de poder.
- La agresión puede ser física, verbal o psicológica.

Las características de las víctimas suelen ser compartida, baja popularidad entre sus compañeros y por supuesto por debajo de sus agresores. Suelen ser alumnos miedosos con baja autoestima y posible fracaso escolar. Suelen tener mayor tendencia a la soledad y depresión, pero la proximidad a su familia es muy notoria y a veces suelen ser niños sobreprotegidos. Su falta de asertividad y seguridad en sí misma ayudan a ser víctimas fáciles. Por el contrario, el agresor o agresores goza de gran popularidad entre los miembros del grupo de iguales e incluso en ocasiones infunden miedo y respeto, abusa del poder a través de la agresión violenta. No sienten empatía hacia los demás, generalmente les falta habilidades sociales para saber convivir.

Como explica Dato (2007), en sus investigaciones el criterio para diferenciar entre violencia y acoso parece estar únicamente en la opción de respuesta dada por el estudiante cuando señala: “alguna vez”, se interpreta como maltrato, como violencia; mientras que si se elige “con frecuencia” se categoriza como acoso. El abuso entre compañeros, denominado por los anglosajones como *bullying*, es otro de los conflictos más preocupantes en la actualidad, estudiado ya por Olweus (1978) y diferenciado de otros conflictos muy claramente. Y es que, un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos (Olweus, 1998). El acoso puede presentarse de formas muy distintas, físico, verbal, psicológico, ahora bien, para hablar de acoso escolar deben darse simultáneamente tres factores (Azpiazu et al., 2017):

- Existe una víctima indefensa que carece de habilidades y recursos para repeler la agresión.
- Hay una evidente desigualdad de poder entre el agresor o agresores y la víctima.
- La acción agresiva o el acoso sucede durante un largo periodo de tiempo.

Además, son cinco las características más importantes del acoso escolar (Dato, 2007):

Es un fenómeno grupal

- Ser diferente a cualquiera y en cualquier sentido es típico en las víctimas de acoso.
- Es difícil de detectar, casi siempre permanece oculto y los adultos no se percatan.
- Se apoya en muchas ocasiones en falsas acusaciones.
- Tiene consecuencias a corto y largo plazo.

Históricamente se comprueba la visión general del conflicto como algo sustancialmente negativo incluso como algo que había que eliminar de nuestros entornos.

Infante (1998), de la Universidad de Sevilla, efectuó un estudio sobre la definición de conflicto en el período 1933-1996, hallando 78 definiciones distintas y enfatiza que el conflicto es generalmente una situación concebida por al menos dos individuos y en donde las partes perciben una situación que implica apreciaciones de metas. A partir de lo hallado en la investigación, Infante ofrece una nueva definición de lo que debe entenderse por conflicto interpersonal: Un proceso cognitivo-emocional en el que al menos dos individuos perciben metas incompatibles dentro de su relación de interdependencia y el deseo de resolver sus diferencias de poder (Redorta, 2004).

Los significados del conflicto se tejen muy a menudo alrededor de ideas negativas, combate, lucha, pelea, enfrentamiento, desafío o conflicto armado, incluso se reduce como problema, cuestión o materia de discusión. En el ámbito pedagógico van desde las discusiones a la violencia física, incluso las situaciones de abuso y maltrato entre escolares son un hecho en todas nuestras escuelas (Trianes et al., 2007). Definiciones más especializadas correspondientes a campos disciplinares distintos parten de la idea de confrontación de intereses y siempre se ha asociado a la idea de violencia de destrucción, de conductas irracionales, etc.

Todo conflicto es una situación de oposición de intereses entre dos o más actores antagónicos. Cuando aparece surgen una serie de episodios agresivos cargados en ocasiones de violencia física o verbal. Una de las partes puede hacer un mal uso de su poder, abusando de manera deshonesto. Eso es violencia, el uso deshonesto, oportunista y prepotente sobre la parte contraria evidentemente sin estar legitimado para ello, cuando esta agresividad no tiene ningún sentido, ni biológico ni social, es una agresividad injustificada y cruel, que Rojas (1995) la denomina agresividad maligna.

Mucha es la materia referente al término conflictología si nos estamos refiriendo a conflictos interpersonales (Vinyamata & Alzate, 2003). En nuestro centro educativo estos episodios de agresividad y violencia no son frecuentes. Tomemos una definición de violencia más afín al medio escolar, definida como aquella conducta u omisión intencionada con la que se causa un daño o un perjuicio (Álvarez-García et al., 2008).

Los indicadores del conflicto habrá que buscarlos en la fórmula que resume su aparición, causa, evolución y desarrollo (Vinyamata et al., 2003). El conflicto puede seguir cursos destructivos y generar círculos viciosos que perpetúen relaciones antagónicas u hostiles. Puede originarse simplemente en la percepción de divergencia de necesidades o intereses, que no se satisfacen simultáneamente o en forma conjunta, debido a incompatibilidades o diferencias en los valores.

Implica desarmonía, incompatibilidad, pugna entre dos partes interdependientes, pero también puede tener aspectos funcionalmente positivos: Evita los estancamientos, estimula el interés y la curiosidad, es la raíz del cambio personal y social, y ayuda a establecer las identidades tanto personales como grupales. Ayuda a aprender nuevos y mejores modos de responder a los problemas, a construir relaciones mejores y más duraderas, a conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás (Bilbao & Dauder, 2003). Para Galtung (2003), una teoría de conflictos, no sólo debe reconocer si los conflictos son buenos o malos; esta deberá fundamentalmente ofrecer mecanismos para entenderlos lógicamente, criterios científicos para analizarlos, así como metodologías, creatividad, empatía y no violencia para transformarlos.

Si nos referimos al conflicto en términos amplios, puede ser relativamente fácil alcanzar un acuerdo en el significado. Sin embargo, al intentar precisar sobre el concepto, inmediatamente nos damos cuenta de que estamos ante un constructo complicado, lo que es evidente es que, los conflictos siguen siempre unas pautas de repetición perfectamente reconocibles, en principio pasa por una serie de fases (figura 3-1): activación, escalada, estancamiento y desescalada (Borqué, 2009) y además generalmente las personas que entran en conflicto presentan una serie de sentimientos de, hostilidad, inseguridad, incapacidad, confusión y ausencia de participación que les conduce a centrarse en el pasado, en lo negativo, y lo imposible (Bernal, 2012).

Otra interpretación que tenemos del conflicto es muy diferente a las anteriores como afirma Lederach (2000), el conflicto es esencialmente un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, ya puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de gestionarlo y de afrontarlo. Igualmente podemos aceptar una definición actualizada del término, afirmando que “el conflicto es la situación en la que dos o más personas o grupos perciben o tienen posiciones, intereses, valores, aspiraciones, necesidades, o deseos contrapuestos. Estas posiciones, valores, intereses, etc. chocan entre sí, no son solo diferentes; las emociones y los sentimientos juegan un papel importante en el desarrollo del conflicto dando color a las comunicaciones y conductas de ambas partes” (Uruñuela, 2018, p. 44). Los conflictos se generalizan por causas que contribuyen a su expansión como exponemos a continuación (Pérez-Serrano & Pérez-Guzmán, 2011, p. 13):

“Un contexto sociocultural degradado y empobrecido que propicia la exclusión social, una evidente carestía de recursos genera situaciones de marginación, el entorno multicultural en el que no están integradas las diferentes etnias y culturas, puede ser un caldo de cultivo de acciones violentas, construcciones urbanísticas de emergencia, mal planificadas y equipadas, situadas generalmente en cinturones de las grandes ciudades y por último, la no existencia de fuerza vivas creadoras de identidad local”.

En lo que respecta al contexto educativo y más allá de ser un fenómeno esporádico, la violencia escolar es un problema sistémico que afecta las dinámicas sociales sobre las que debe producirse la actividad educativa y, por tanto, constituye un obstáculo para la mejora de la calidad educativa, el logro de los aprendizajes y el sano desarrollo de estudiantes y docentes (Pacheco-Salazar, 2018). Los conflictos más comunes de disciplina tales como burlas, menosprecio hacia el profesor, ruidos, interrupciones, problemas a causa de motivación, enfrentamientos relacionados con el alumno con escasa comunicación, problemas a causa de la falta de motivación de los alumnos y otros, suelen resolverse sin la intervención de las partes y por consiguiente generan el consiguiente parte informativo y efecto punitivo.

Figura 3-1

Fases del Conflicto



Nota. Fuente adaptado de Boqué (2009)

Así pues, se destacamos como características de los conflictos interpersonales en general la incompatibilidad entre metas, la diferencia de objetivos y valores, el componente emocional, el papel de las percepciones y de la subjetividad de cada uno de ellas, los desequilibrios de poder, la oposición, contradicción y no conciliación entre los protagonistas y sus intereses deseos o metas (Uruñuela, 2018). De cualquier forma como afirma Redorta (2004), es una tarea compleja intentar dar una definición exacta de conflicto escolar en la cual todos estemos de acuerdo, en lo que todos coincidimos son sus fases (figura 3-1).

Está claro que los conflictos son inherentes a las relaciones humanas, ¿cuáles son pues las posibles causas para que se originen los conflictos? ¿A qué se debe su permanencia? En primer

lugar, el hecho de vivir en sociedad es ya una de las primeras causas de que surjan los conflictos, es decir la interdependencia entre las personas. Somos animales gregarios, no vivimos aislados, familia, escuela, grupo y sociedad implican estar en continua interrelación y esa interdependencia es la fuente de conflictos. En segundo lugar, para comprender el origen posible de los conflictos habrá que insistir en la diferencia que existe entre las personas. Si a estos factores le añadimos la forma que tenemos de expresar las discrepancias los unos con los otros que no suele hacer de manera pausada, ni dialogada, ni tranquila, ni razonada y además todos aceptamos al ser miembros de una sociedad los valores de manera acrítica, resulta pues que la fuente de conflicto está siempre en nosotros (Valencia, 2018). Por eso es de gran interés analizar y gestionar los conflictos de manera positiva en el ámbito educativo y desde el punto de vista educativo, objeto de nuestro trabajo.

¿Qué es el conflicto escolar? ¿Qué conflictos son los más habituales en el entorno escolar? No es fácil dar una respuesta exacta, pues va a depender de factores internos sino más bien de concepciones distintas que podamos tener y del entorno escolar en donde se puedan dar. Cada equipo educativo que dirija el centro, el profesorado y externos al entorno escolar, ciudad, periferia, barrio, pueblo, etc. son factores claves para hacer una interpretación del conflicto escolar. El conflicto es una situación de confrontación de dos o más protagonistas entre los cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses (Fernández-García, 2014). Para muchos, los conflictos escolares están a la orden del día y casi siempre son de baja intensidad, chillarse, meterse uno con otro, insultarse, insultar al profesor, a veces pequeñas agresiones, son nuestro vivir diario y son estos los tipos de conflictos que son fácilmente gestionables de manera positiva. Difícil tarea es enumerar los conflictos que se dan en un entorno educativo, son tan variados y distintos como nosotros mismos y nuestras interacciones con los demás. Hemos llegado a afirmar que la escuela es fiel reflejo de la sociedad, mejor dicho, un entorno que trata de simular a la sociedad en la que vivimos, hasta el punto de que educamos con patrones y valores sociales impuestos y atribuimos a la escuela el fracaso de no haber conseguido el objetivo de insertar de manera competente a los alumnos que finalizan o no sus estudios en esta etapa inicial.

Hablar de conflictividad escolar no es un descubrimiento, siempre ha existido, pero es cierto que cada día los medios de comunicación hacen posible que seamos más conscientes de las situaciones conflictivas que a diario se viven en los centros educativos de todo el mundo. Podríamos incluso afirmar, que dichas situaciones no van en descenso sino al contrario a la luz de las informaciones que leemos, oímos y vemos en los medios de comunicación, aumentan de manera alarmante y seguirán en un futuro esa tendencia (Cerezo, 2017). Es una situación preocupante para toda la sociedad en general y para los centros educativos en particular ya que en

muchas ocasiones las comunidades educativas se ven desbordadas por estos acontecimientos nada deseables. Los conflictos y la violencia en las instituciones escolares no suelen responder a una causa única, sino que se trata de un problema proveniente de una etiología variada, se trata de situaciones multicausales originadas por la misma interrelación social.

Aunque siempre han existido problemas de convivencia en cualquier aula, en estos momentos se vive un cierto alarmismo al que debemos prestar atención, bien conocidas son las situaciones de agresividad que sufre el profesorado. La conflictividad en los centros educativos se plasma en todos los ámbitos del espacio escolar, en los talleres, aulas, en las galerías, aseos, vestuarios, patio, comedor, en las cafeterías, e incluso en los alrededores de los centros educativos. En los últimos años parece existir un notable consenso acerca de la importancia de las conductas y/o actitudes problemáticas de los alumnos, las situaciones conflictivas y la ausencia de apoyo social como factores que dificultan la convivencia escolar y contribuyen a incrementar el malestar laboral de los docentes que repercuten y derivan en consecuencias más serias como el síndrome de «*burnout*». La falta de entusiasmo o sumergirse en la tristeza más absoluta o en la indiferencia hacia los demás o desestimarnos a nosotros mismos o estar insatisfecho continuamente o tener pensamientos negativos, son emociones que pueden arruinar la vida de cualquier profesional de la docencia y que ha llevado a los docentes a una crisis de identidad profesional.

En el ámbito escolar, muchos docentes creen que los conflictos solamente pueden resolverse aplicando el reglamento disciplinario con sanciones, con la correspondiente comisión que imponga la reglamentación pertinente y que haga el seguimiento correspondiente, cada vez es más evidente la necesidad de crear situaciones educativas que permitan aprender a vivir y disfrutar de una convivencia no exenta de conflictos y problemas aunque en cada centro existe una serie de circunstancias que marcan su estilo organizativo y que, con frecuencia son difícilmente modificables (Melero, 2009).

Se ha constatado que las conductas impropias de los alumnos tales como agresiones y vandalismo, las dificultades en la gestión de los conflictos surgidos entre los actores que intervienen en la escena educativa y el escaso apoyo social apreciado por los docentes, constituyen algunos de las sustanciales evidencias explicativas del malestar laboral en la profesión de docente (Griffith et al., 1999; Kyriacou, 2001). Más concretamente, en un estudio desarrollado a partir de una amplia muestra de profesores de ESO se constató que las conductas problemáticas de los alumnos, la percepción de conflicto en los centros educativos y la ausencia de apoyo social, constituían las dimensiones en torno a las que se agrupaban algunos de los estresores laborales que adquirirían mayor relevancia e impacto (Otero-López, Santiago, Castro & Villardel-francos, 2010).

Las instituciones educativas deben tener presente que todos los conflictos han existido y seguirán existiendo, el profesorado debe trabajar con los alumnos a fin de identificar los que surjan y enseñarles a buscar, la mejor solución de estos. Todas las situaciones de violencia deben erradicarse de nuestros centros ya que la violencia contamina la convivencia escolar, siendo esta última la clave para trabajar en un clima de respeto mutuo, donde se fomentan las relaciones positivas y sanas tanto a nivel de profesorado como de alumnado.

Ahora bien, ¿es lo mismo violencia escolar que conflicto escolar? Estamos ante un problema de interpretación en donde por un lado falta consenso entre los investigadores y por otro el uso que los medios de comunicación están haciendo o han hecho de lo que acontece en las aulas, enaltecendo en muchas ocasiones los sucesos que salen de toda normalidad académica.

La violencia es un fenómeno social, de carácter global, que no se encierra solo en el recinto escolar. No es innata y por lo tanto al ser aprendida puede ser evitable. En palabras de Galtung, (1996) la violencia es algo evitable que obstaculiza el desarrollo humano. La violencia escolar trasciende al conflicto escolar, el más estudiado, conocido y preocupante es el acoso escolar o *bullying* en donde la víctima en ocasiones puede presentar rechazo al colegio, aislamiento, depresión e incluso desarrollar con el tiempo trastornos somáticos. El agresor, por su parte, afianza su comportamiento violento, lo generaliza a cualquier contexto y llega a desarrollar conductas predelictivas. La violencia abarca por tanto a la conducta individual y al proceso interpersonal, ya que supone la vinculación de al menos dos sujetos: quien ejerce la violencia o agresor (victimario) y quien la padece (víctima). El acoso escolar no es objeto de estudio en nuestra investigación.

Así pues, debemos distinguir y delimitar claramente como propone el Defensor del menor de Andalucía, (2016) dos conceptos: violencia escolar y conflictividad escolar. Cuando nos referimos a la primera, a la violencia escolar, estamos aludiendo a situaciones graves de conflictividad que se producen en el entorno educativo y en las que concurren factores de especial relevancia tales como agresiones físicas o sexuales, robos o vandalismo. Por el contrario, el término conflictividad escolar es más amplio ya que recoge no sólo los episodios graves de violencia expresa, sino también ese conjunto de situaciones problemáticas vejaciones, faltas de respeto, desobediencia, indisciplina, etc. que pasan desapercibidas para los medios de comunicación, pero llegan a conformar situaciones de quiebra generalizada de la convivencia en algunos centros docentes, afectando especialmente a la normal impartición de las clases e incluso provocando serios problemas de salud a alumnos tales como depresiones, fobia escolar, etc. Por otra parte, las anteriores situaciones destacadas están provocando serias consecuencias en la salud mental de los docentes. De los profesores atendidos en el curso 17-18, el 74% de los casos presentaba ansiedad, el 13% depresión y el 11% baja laboral. No suponen el 1%, pero es significativo que 16 docentes se hayan visto obligados a dejar la profesión (Rodríguez & Niño, 2018).

Atendiendo a la clasificación de Dobarro et al. (2016), las conductas indeseables y violentas que alteran la convivencia y a las que los docentes se enfrentan a diario, se podrían encuadrar en las siguientes categorías: la violencia física, la violencia verbal, la exclusión social, la disrupción en el aula y la violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

La violencia es un comportamiento culturalmente aprendido que tiene direccionalidad y persigue un fin: controlar, imponer, manipular o intimidar (Campos et al., 2015). El abuso de poder y la desigualdad son las bases de esta violencia escolar (Torrego, 2020; Garaigordobil & Oñederra, 2010).

Se podría afirmar, que la violencia física directa es aquella en la que existe algún tipo de contacto físico, que incluye peleas, puñetazos, empujones, patadas, etc. Mientras que la violencia física indirecta, causa el daño actuando sobre las pertenencias o el material de trabajo de la víctima o del centro, por ejemplo, hurtos, destrozos o esconder objetos de otros miembros de la comunidad educativa (Campos et al., 2015; Estrada & Mamani, 2020).

Generalmente, el estudio de la violencia escolar se ha centrado, casi siempre, en la violencia que surge entre estudiantes. Sin embargo, resulta también significativo considerar la relación entre los dos principales agentes implicados en el educativo: el docente y el alumnado. En este sentido, siempre se han analizado los comportamientos violentos que el alumnado puede desarrollar dirigidos hacia el profesorado. Del mismo modo, el alumnado puede percibir como violentas ciertas conductas del profesorado, por ejemplo, mostrar preferencias, tener manía, ignorar, insultar o burlarse de los alumnos.

Sin embargo, cada conflicto es una oportunidad para el aprendizaje para todas las partes y su resolución vía mediación entre iguales es un ejercicio de respeto, de diálogo y de toma de decisiones conjuntas, se fomenta que las partes actoras del conflicto asuman su responsabilidad. La mediación es además una experiencia educativa en la que se fomenta y desarrollan competencias clave para la convivencia positiva (Ibarrola-García & Iriarte; 2012; Boqué, 2018):

- Autoconocimiento.
- Crecimiento personal.
- Comunicación eficaz.
- Empatía.
- Aprender a tomar decisiones.
- Control de las emociones.
- Resolución colaborativa de conflictos.

3.3 TIPOLOGÍA Y CARACTERÍSTICAS DE LOS CONFLICTOS ESCOLARES

El fenómeno de la violencia escolar se ha convertido en los últimos años en un problema preocupante y complejo en su análisis y evaluación, debido a las múltiples causas y factores que intervienen en su desarrollo. Tradicionalmente los conflictos se han resuelto de manera coercitiva. Efectivamente, las generaciones pasadas tenían como norma que la autoridad educativa resolviera los problemas y los conflictos de manera generalmente punitiva. Actualmente, la mayoría de los esfuerzos en los centros están orientado a elaborar una tipificación de faltas con sus consecuentes castigos, que acaban siendo una “burocratización” de la disciplina, con un perfil marcadamente “ejemplarizante que en la mayoría de los casos es muy poco educativo y mucho menos correctivo, por lo menos para el “castigado” (Funes, 2013). Hoy en día esta situación ha cambiado y se tiene una visión más participativa de los miembros que intervienen en el conflicto. Aunque bien es verdad que todavía este enfoque participativo está entrando poco a poco en todas las esferas sociales.

74

La conflictividad se entiende como el conjunto de dificultades que surgen de las relaciones interpersonales en contextos escolares que están altamente impregnados de emociones, sentimientos y valores de los protagonistas. Dificultades que propagan el malestar entre profesorado y alumnado, repercutiendo en la práctica educativa de los primeros y en el rendimiento académico y desarrollo socioemocional de los segundos (Córdoba et al., 2016). Por consiguiente, es necesario, diferenciar los conceptos que integran ese complejo fenómeno escolar denominado conflictividad escolar, distinguiendo con un criterio claro y comprensible los supuestos graves de ruptura escolar de la convivencia escolar, agresiones físicas, amenazas, agresiones con el uso de las TIC, precisados de medidas duras y expeditivas, aunque reeducativas, de aquella simple indisciplina, falta de respeto, desobediencia, etc. que son consustanciales a la propia dinámica de los grupos de menores que conviven en un mismo entorno y que sólo precisarían de medidas disciplinarias también de carácter educativo. Evidentemente no es lo mismo disrupción, conducta agresiva, falta de respeto, conducta antisocial, exclusión, etc. que podían estar bien encuadrados en el lado de conflictos escolares que la violencia escolar (Defensor del menor de Andalucía, 2016).

Las manifestaciones de la conflictividad en el contexto educativo no son un problema episódico, más bien son catalogadas en ocasiones como un problema estructural y por ello debe ser abordado con medidas pedagógicas, efectivas y concluyentes. Generalmente, los orígenes de la violencia escolar atiende a fuentes multicausales (Uruñuela, 2018) y no solo son de orden físico, sino también de orden psicológico por lo que suelen repercutir de manera muy negativa en los jóvenes que manifiestan una endeble personalidad y baja autoestima (Ormart, 2019). Así pues, decimos

que existe un conflicto escolar cuando una conducta u omisión de esta, de manera intencionada causa un daño o un perjuicio a otro miembro de la comunidad educativa (Álvarez-García et al., 2008). Atendiendo a la clasificación de Dobarro et al. (2016), las conductas indeseables y violentas que alteran la convivencia y a las que los docentes se enfrentan a diario, se podrían encuadrar en las siguientes categorías: la violencia física, la violencia verbal, la exclusión social, la interrupción en el aula y la violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

La violencia es un comportamiento culturalmente aprendido que tiene direccionalidad y persigue un fin: controlar, imponer, manipular o intimidar (Campos et al., 2015). El abuso de poder y la desigualdad son las bases de esta violencia escolar (Garaigordobil & Oñederra, 2010; Torrego, 2020).

Generalmente, el estudio de la violencia escolar se ha centrado, casi siempre, en la violencia que surge entre estudiantes. Sin embargo, resulta también significativo considerar la relación entre los dos principales agentes implicados en el educativo: el docente y el alumnado. En este sentido, siempre se han analizado los comportamientos violentos que el alumnado puede desarrollar dirigidos hacia el profesorado. Del mismo modo, el alumnado puede percibir como violentas ciertas conductas del profesorado, por ejemplo, mostrar preferencias, tener manía, ignorar, insultar o burlarse de los alumnos. Teniendo en cuenta el marco teórico esbozado, se ha planteado en este estudio, como objetivo general determinar cuál es la situación de convivencia en el centro a partir de la percepción que tienen los estudiantes de Enseñanza Secundaria obligatoria (ESO) y proponer la mediación escolar entre iguales como instrumento proactivo de gestión de conflictos.

Si no establecemos diferenciaciones conceptuales claras, si no delimitamos con rigor tales conceptos, corremos el riesgo de presentar ante la sociedad una imagen distorsionada de nuestro sistema educativo que, aparte de causar una innecesaria alarma social, no refleja con fidelidad la realidad que se vive en nuestros centros escolares.

Diferentes estudios han puesto de relieve que la violencia escolar tiene consecuencias negativas en el funcionamiento y funciones de la escuela: por un lado, impacta en la motivación del profesorado hacia su trabajo, y, por otro, pone el foco de atención en los episodios violentos, por lo que se corre el riesgo de desatender tanto a los objetivos educativos del centro como al alumnado que no presenta estos problemas de conducta (Cava & Martínez, 2013; Buelga, Martínez-Ferrer & Musitu, 2016). Ya en opinión de Moreno (1999), se distinguían seis tipos o categorías de comportamiento antisocial dentro del contexto educativo, entre los que se diferencian los siguientes:

- Interrupción en las aulas.
- Problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado).

- Maltrato entre compañeros.
- Vandalismo y daños materiales.
- Violencia física (agresiones, extorsiones).
- Acoso sexual.

Todos los conflictos y situaciones en donde surge la violencia suelen tener según Torrego y Moreno (2003) unos atributos comunes que caracterizan el tipo de conducta, estos rasgos se refieren a que la violencia es un comportamiento cambiante, ya que se exterioriza de múltiples maneras, se da en todas partes, concede poder a quien la práctica, se puede comercializar con la misma y produce efectos destructores. También el carácter intencional de la conducta violenta es otro rasgo distintivo, ya que, permite distinguir entre dos tipos de violencia, la accidental y la intencional.

Las causas de la agresividad apuntan a varios factores exógenos a la escuela, como son el contexto social, las características familiares y medios de comunicación. Mientras que por otro lado tenemos factores endógenos al centro como son, el clima escolar, las relaciones interpersonales y los rasgos personales de los alumnos intervinientes en conflicto (figura 3-2):

Figura 3-2

Factores de Agresividad



Nota. Fuente propia

Actualmente las bolsas de pobreza y desempleo que se dan en nuestras ciudades son fuentes generadoras de desequilibrios entre sus miembros y por consiguiente generadores de conflictos que van a repercutir en el alumnado que padece dichas situaciones, los contextos sociales de este tipo son favorecedores de agresividad. Las injusticias sociales, como falta de asistencia social, sanidad, prestaciones por desempleo, falta de medios en general, etc., repercuten en el ambiente familiar y por ende en nuestros jóvenes que a su vez trasladan al entorno escolar. Es una obligación de todos evitar que los jóvenes caigan en este tipo de ambiente desequilibrador, la mejora de la calidad de vida de nuestros alumnos es una obligación si queremos considerarnos un estado social de derecho justo y democrático. Si queremos una educación para la Paz, tendremos que implicarnos en cultivar valores como la justicia social, cooperación y solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal, entre otros; la discriminación, la intolerancia, la indiferencia, la exclusión, fomentan formas violentas y conflictivas, en la base de construcción de sociedades justas está en la justicia, la libertad y la autonomía personal (Esquivel & Barrera, 2017). La educación se enfrenta a múltiples desafíos, entre ellos, incrementar la inclusión de alumnado y garantizarles igualdad social y justicia. Son metas imprescindibles si queremos hablar de una educación de calidad. La justicia social y la solidaridad son estandartes y valores educativos para educar en ellos a nuestras futuras generaciones y para lograr entornos escolares y sociales justos e igualitarios.

En la actualidad los grandes canalizadores de la violencia y agresividad están siendo los medios de comunicación, tanto televisión como redes sociales son instrumentos de consulta para nuestros jóvenes, tanto dentro como fuera del entorno escolar y en muchas ocasiones asocian estas informaciones a la consecución de sus deseos. La televisión ha dejado de ser el primer proveedor de información y transmisor inmediato de violencia, las nuevas redes sociales usadas por los jóvenes, Tuenti, Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp, etc., son de uso cotidiano actualmente y fuente de conflictos, las fotos inadecuadas, los mensajes privados y los comentarios insultantes, son las actividades conflictivas más populares dentro de ese uso habitual (Calvo & San Fabián, 2018). Los centros educativos no pueden más que enseñar a discriminar los mensajes agresivos de los no agresivos, pero es una tarea imposible de acometer, más bien estaría en manos de los padres controlar este tipo de información agresiva que circula por las redes.

La primera escuela de socialización de los jóvenes es la familia, es en ella donde nuestros niños se alimentan de acciones violentas y conductas agresivas si existen, es indudable que para conocer al niño agresivo hay que indagar cuáles son sus situaciones en el contexto familiar. Al igual que la familia, el otro agente socializador que repercute en la conducta del niño es la escuela, ambos agentes socializadores y educativos se complementan y la escuela trata de compensar los desequilibrios que en ocasiones el niño acarrea consigo. Los comportamientos agresivos están asociados a condiciones biológicas, factores relacionados con aspectos psicológicos, y

factores vinculados a las condiciones estructurales y del contexto social inmediato (Gómez-Acosta, 2014). Consideramos que las familias desestructuradas en donde la ausencia de uno de los progenitores y la falta de atención posibilita un factor de riesgo, los malos tratos y las relaciones violentas dentro del contexto familiar en donde el niño aprende a resolver los conflictos de manera violenta directamente o con violencia verbal directa, el modelo familiar del más fuerte en donde la negociación y el dialogo brillan por su ausencia, la educación permisiva o coercitiva de los padres para con sus hijos o la falta de afecto entre los cónyuges provoca situaciones conflictivas que repercuten en el contexto familiar (Romero-Abrio et al., 2018).

En lo relativo a los agentes endógenos, como fuentes de conflictos tenemos en primer lugar, la escuela, institución que en ocasiones favorece la agresividad ya que presupone el principio de equidad en sus actuaciones, pero sin embargo engloba en su organización interna la jerarquización incluso en el estamento de alumnado, son los profesores los mismos en establecer jerarquías de mejores o peores alumnos lo que destruye el principio de igualdad. Según Fernández-García, (2014), los rasgos más característicos que comportan un germen de agresividad son:

- Crisis de valores, existe en el propio centro educativo una dificultad de aunar referentes de valores comunes a todos ya que en este contexto existen respuestas y puntos de vistas diferentes.
- Las discrepancias entre las formas de distribución de espacios, de organización de tiempos, de pautas de comportamiento.
- Discrepancias en valores culturas distintos a los estipulados por la institución escolar en grupos étnicos o religiosos específicos.
- Los roles del profesor-alumnado en donde se crea una asimetría dando lugar a problemas de comunicación.
- Las dimensiones del centro y el elevado número de alumnos.

En segundo lugar, las relaciones interpersonales, enmarcadas en tres ambientes, relaciones profesorado-profesorado, profesorado-alumnado y alumnado-alumnado. El profesorado, en algunas ocasiones, ignora que las relaciones que mantenemos para con nuestros compañeros, aunque no es un factor esencial para la satisfacción laboral pero que en ocasiones expresamos en el aula ante los alumnos de manera totalmente consciente y repercute en el clima de compromiso y confianza que favorecen las decisiones colectivas y coherentes que se deben tomar (Yañez, Arenas & Ripoll, 2010). El respeto a los compañeros crea un ambiente de comunicación positiva, somos los profesores los primeros modelos ante el alumnado de una escuela. Sentimientos emociones, encuentros, desencuentros son elementos que favorecerán o no el clima de buena convivencia escolar, evidentemente, todos los docentes deben tener unos objetivos claros, aceptados

y compartidos. Resulta imprescindible establecer una coordinación entre miembros del claustro teniendo en cuenta que el dialogo permite establecer un intercambio prolijo de información (Tahull & Plaza, 2015). La cohesión del claustro de profesores es fundamental para el buen ambiente del centro, este claustro que a menudo se encuentra en pugnas visibles es rápidamente interpretada y percibida por nuestros alumnos. Grupos enfrentados, falta de consenso, dificultades para realizar trabajo en equipo, inconsistencia en su actuación ante los alumnos, falta de respeto hacia otros compañeros, poca implicación en el proyecto educativo, profesores autovictimizados, son aspectos negativos para el buen clima escolar (Fernández-García, 2014). En cuanto a las relaciones profesor-alumno se ha pasado del papel sumiso del alumno en dónde el profesor ejercía el control y la organización educativa y representaba la autoridad a un modelo democrático en donde el rol del profesor en ocasiones se ve desprestigiado socialmente, los clásicos roles basados en el tipo de profesor, autoritario, *laissez-faire*, democrático no han aportado una explicación del complejo entramado de relaciones en el aula. La falta de motivación o poco interés por aprender, el miedo al fracaso escolar asociado a la baja autoestima y a la falta de motivación, alumnos disruptivos que molestan impidiendo el aprendizaje, la falta de comunicación, etc., son elementos que los docentes a diario viven en las aulas y en ocasiones, este no posee un buen inventario de respuestas, desconociendo estrategias de actuación adecuada (Soto, 2019).

Otros estudios (Álvarez-García et al., 2008; Domínguez et al., 2017; Nieto et al., 2018 & Sapién et al., 2019) se han centrado en la violencia definida como aquella conducta u omisión intencionada con la que se causa un daño o un perjuicio y teniendo en cuenta que son variadas las posibles manifestaciones de la violencia en el contexto educativo. Entre ellas, se destacan la violencia física, la violencia verbal, la exclusión social, la disrupción en el aula y la violencia a través de las TIC.

Así pues, se denomina violencia física a aquella en la que existe algún tipo de contacto material para producir el daño. Se puede distinguir una violencia física directa, en la que el contacto es directo sobre la víctima, por ejemplo, una pelea o un golpe, solo cuando se inflige daño físico a adulto o a un igual de una violencia física indirecta, en la que se causa el daño actuando sobre las pertenencias o el material de trabajo de la víctima, por ejemplo, robos, destrozos o esconder cosas (Álvarez-García et al., 2008), violencia física indirecta puede ser dirigida o no dirigida hacia una persona, sino hacia enseres u objetos del centro, en este caso hablaremos de vandalismo (Campos et al., 2015; Estrada & Mamani, 2020). Estudios como el realizado por Sapién et al. (2019), corroboran la existencia de este tipo de violencia desde los cursos de enseñanza primaria, especialmente en los últimos cursos con niños y niñas de edades comprendidas entre los 10 y 12 años.

Respecto a la violencia verbal, se ha de señalar que es aquella en la que el daño se causa mediante la palabra, por ejemplo, insultos, motes, sembrar rumores o hablar mal de alguien, incluimos también las amenazas y expresiones dañinas, reírse. En esta categoría también se pueden

incluir las agresiones verbales entre profesores-alumnos violencia verbal directa y violencia verbal indirecta. En este caso se refiere al hecho de que la acción se realice a la cara, violencia verbal directa, por ejemplo, por medio del insulto o a las espaldas, violencia verbal indirecta, por ejemplo, sembrar un rumor (Nieto et al., 2018).. Así pues, la violencia verbal guarda una estrecha relación con la violencia psicológica y social, pues afecta directamente a la autoestima e implica humillación en muchos de los casos ante un público, de forma que se minimiza la capacidad social y afecta a la autoconfianza. En este tipo de violencia entran los comentarios degradantes, insultos, observaciones humillantes sobre el físico, la inferioridad o la incompetencia, gritos, insultos, acusaciones, burlas y gestos humillantes. La condición de gravedad que toman estas agresiones depende de la duración y/o frecuencia a la que se expone la víctima, conformándose una situación de riesgo en los casos en los que el acoso verbal es muy prolongado. La violencia verbal es prácticamente imperceptible, pero altamente perjudicial (Nieto et al., 2018). Es muy significativa que este tipo de violencia está siendo cada vez más alarmante en las relaciones de género, así lo detallan algunos estudios al respecto (Domínguez-Alonso et al., 2019).

Los indicadores de la exclusión social son muy variados y conocidos, renta familiar, estudios de los padres, barrio, religión, nacionalidad, aspecto físico, etc. (Pachter et al., 2010; Brandoni, 2017 & Kessler, 2018). Rizo-Arias (2019) manifiesta que estos indicadores son elementos de exclusión y de segregación educativa. Dichas situaciones de exclusión pueden darse tanto dentro del aula, durante la ejecución de las tareas académicas, como fuera de ella, ignorando o excluyendo a compañeros o compañeras de los juegos o del grupo de pares durante los recreos e incluso en redes sociales.

La inclusión educativa debe verse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes, incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado. Hablar de educación inclusiva es una aspiración inserta en el principio general de equidad en la enseñanza (Echeita, 2017).

La disrupción en el aula se refiere a comportamientos con los que el alumnado dificulta al profesor o la profesora impartir su clase, y al resto de compañeros interesados seguirla con aprovechamiento, por ejemplo, hablar o levantarse del asiento durante una explicación (Hulac & Benson, 2010). La disrupción en el aula se ha de considerar un tipo más de violencia escolar, a tener en cuenta, en tanto que son comportamientos muchas veces intencionados que constituyen un perjuicio para el profesorado y para los compañeros interesados en las clases. Cuando los comportamientos de los alumnos no encajan con los valores, motivaciones u objetivos del

proceso educativo, a menudo surgen los actos disruptivos dentro del aula. Esta disrupción implica la imposibilidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle con normalidad ya que dificulta al profesor a enseñar y a la inversa al alumnado a aprender. Este tipo de conflictividad en la escuela es muy constante y posiblemente el que más se comenta entre el profesorado de un centro y aunque no sale muy comentado en los medios de comunicación es la causa de resentimiento, desajustes, estrés del profesorado y bajas laborales.

Las conductas disruptivas son motivo de preocupación en el mundo educativo (Jurado & Justiniano, 2016 & Jurado et al., 2020). Las causas implícitas en las conductas disruptivas son también en general muy variadas, y en particular en los trastornos de conducta de algunos discentes.

El desarrollo de las TIC nos hace reflexionar acerca de la repercusión que las nuevas maneras de comunicación tienen en la formación de las nuevas generaciones, quienes no conciben su vida –íntima y social– sin la presencia de las redes sociales (Flores & Browne, 2016). La violencia a través de las TIC incluye comportamientos violentos a través de medios electrónicos, principalmente el teléfono móvil e Internet (Tokunaga, 2010). Según Álvarez-García et al. (2011) dichos comportamientos violentos pueden adoptar formas variadas, envío de mensajes dañinos a través del teléfono móvil o las redes sociales, no ser admitido en redes sociales o programas de mensajería instantánea, grabar a un compañero o a un profesor mientras está siendo agredido. Según estudios realizados últimamente la violencia TIC está arraigando en la juventud y con mayor impacto en las chicas (Dominguez-Alonso & Portela, 2020).

Como argumenta la fundación ANAR en el estudio realizado en abril de 2016, la evolución de casos de acoso escolar hasta el 2017 contrastados y atendidos sobre una base de 36.616 llamadas generalmente han sido mínimos. En el año 2017 se atendieron un total de 809 llamadas de acoso escolar y ciberbullying, que dieron lugar a 590 casos, lo que suponen niveles no muy distantes a los de 2015, después del incremento de 2016. Los datos muestran que hay un número de casos atendidos similares a los de 2015, lo que indica un cierto descenso con respecto a 2016 pero, en cambio, podemos afirmar que el descenso corresponde a solucionar los casos más leves. El grupo que ha crecido es el de los más graves y violentos. Bien es cierto que las informaciones periodísticas no generan más situaciones de acoso sino una mayor reacción social ante el problema. Conviene avanzar que, dentro de las conclusiones de algunos estudios el acoso escolar grave detectado en 2017 es de un tipo más consolidado, mientras que el acoso escolar de baja intensidad está en declive y permanece aquel que es más grave y arraigado (Ballesteros et al., 2017).

Tabla 3-1

Acoso Escolar y CIBERBULLYNG por Comunidades Autónomas

Autonomía	Víctimas de acoso escolar			Víctimas e ciberacoso		
	Hasta 2015	2016	2017	Hasta 2015	2016	2017
Aragón	3,20	1,80	1,60	4,20	0,90	1,70
Asturias	1,10	1,90	2,70	0,80	0,00	1,70
Canarias	3,80	3,20	3,80	6,70	4,70	-
Cantabria	2,40	1,40	2,70	0,00	0,00	-
Castilla-León	11,90	7,00	7,70	0,10	0,05	5,10
Castilla-La M.	6,20	5,30	9,80	9,20	3,80	6,80
Cataluña	8,90	8,70	10,90	8,30	12,30	10,20
Ceuta	0,00	0,20	-	0,20	0,00	-
C. Valenciana	7,80	9,90	8,20	7,50	10,40	13,60
Extremadura	3,80	2,90	3,30	1,70	0,90	3,40
Galicia	3,00	9,90	4,90	2,50	10,40	3,40
Islas Baleares	1,60	1,60	0,50	2,50	0,00	--
La Rioja	0,50	0,70	1,10	1,70	3,80	--
Madrid	28,90	27,00	29,10	27,50	36,80	33,40
Melilla	0,00	0,20	-	0,00	0,00	--
Murcia	1,40	1,20	1,10	1,70	1,90	1,70
Navarra	0,50	0,50	1,10	0,00	0,00	1,70
País Vasco	6,80	3,30	4,90	5,80	0,90	5,10
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Nota: Fuente: Recuperado de <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2018/09/III-Estudio-sobre-acoso-escolar-y-ciberbullying-seg%C3%BAAn-los-afectados.pdf> (ANAR, 2017, p. 24)

Como mantienen Volk et al. (2014); Rodríguez et al. (2018), el acoso entre estudiantes implica conductas agresivas intencionales repetidas que se manifiestan en relaciones con marcadas diferencias de poder entre agresores y víctimas. Este problema afecta a centros de distintas partes del mundo (Backhoff & Pérez-Morán, 2015). Por otra parte, el acoso perturba la calidad del ambiente del aprendizaje de los estudiantes en las escuelas (Datta et al., 2017 & Valdés-Cuervo et al., 2018).

En las víctimas, se percibe depresión, frustración y bajo rendimiento académico (Delprato et al., 2017) y por su parte, en los agresores, se aprecia escaso compromiso con la escuela, incluso en ocasiones abuso de sustancias y conductas antisociales (Hemphill et al., 2011 & Sangalang et al., 2016)

3.4 GESTIÓN POSITIVA DE LOS CONFLICTOS

En toda organización social existen diferentes modalidades de abordar la resolución de conflictos obviando la judicialización de estos, las distintas alternativas son las denominamos ADR (*Alternative Dispute Resolution*), métodos Alternativos de Resolución de Conflictos. Hoy en día las ADR, están siendo utilizados para la resolución de controversias en un extenso número de situaciones. Generalmente se han utilizado en la resolución de conflictos la vía judicial con las consabidas repercusiones negativas para las partes en conflicto. El arbitraje, la conciliación y la mediación son consideradas ADR (Carrasco, 2009; Pérez-Peña, 2010).

No vamos a desarrollar las dos primeras, no es objeto de estudio, simplemente considerar que el arbitraje y la negociación se utilizan básicamente en el ámbito laboral y empresarial, en tanto que la mediación representa una aportación en muchos campos incluidos los anteriores, pero especialmente en el educativo.

La mediación es un proceso interpersonal, que difería de los canales oficiales pero que desde hace algún tiempo se inició por la implantación de la Ley 5/2012, de 6 de Julio, de Mediación en Asuntos Civiles y Mercantiles, comienza a utilizarse en la resolución de disputas, ya sean, vecinales, penales, civiles, mercantiles, sanitarias, penitenciarias, interculturales y por supuesto educativas. En la mediación la solución no es impuesta por una tercera persona, un juez o un árbitro, sino que la crean las partes por lo que se puede afirmar que la mediación es un método creativo que conlleva una serie de ventajas aceptadas por las partes. Se trata pues, de un sistema rápido en comparación con el arbitraje o el procedimiento judicial que permite evitar la tensión y hostilidad que generan el proceso y las sentencias judiciales entre las partes. Ante la alternativa judicial o arbitra las ventajas de la mediación son importantes y destaca su capacidad para dar soluciones prácticas, efectivas y por supuesto rentables a las partes en conflictos. Debemos subrayar, que la figura de la mediación responde a la demanda de los ciudadanos y administración de contar con instrumentos que aseguren la solución rápida y eficaz de conflictos y favorezcan la convivencia social. Existe un creciente interés por parte de las autoridades en promover la cultura de la mediación con el deseo de lograr una justicia más ágil y no tan colapsada como está actualmente. Y es que optar por esta vía de la mediación beneficia a todo el sistema, ya que contribuye a disminuir los insostenibles niveles y costes de litigios judicializados. A la resolución de conflictos vía mediación, se les presenta la oportunidad de abrirse paso. Se comenzó en los ámbitos civiles y

mercantiles, pero desde hace algún tiempo cobra más sentido en asuntos penales, comunitarios, sanitarios, laborales y escolares. En educación, cuando hablamos de la Cultura Mediación nos referimos a que el profesorado, el alumnado y las familias empiezan a cumplir la mayor parte de estas premisas (Caurín et al., 2019):

- Conocer la existencia de un servicio de mediación en el centro y cómo pedir ayuda al mismo para iniciar el protocolo de mediación.
- Incorporar el servicio de mediación al Plan de Convivencia del centro e incluso al reglamento de régimen interno, de esta manera hará más participe a toda la comunidad educativa.
- Reconocer la existencia de conflictos y que se necesita mediación para resolver las propias dificultades.
- La voluntariedad para pedir ayuda y resolverlo cuando se da un conflicto. Sólo es posible la mediación si las partes en conflicto aceptan voluntariamente entrar en este proceso, es un principio fundamental de la mediación.
- Reconocer que somos responsables de nuestros actos y de las consecuencias concretas que se derivan de los mismos.
- Reconocer y respetar no solo nuestros deseos, necesidades y valores sino además el de los demás.
- Comprender la angustia y desconsuelo que producen los conflictos.
- Confiar en tus propias posibilidades y en las posibilidades de las demás personas para resolver situaciones conflictivas.

Resolver un conflicto significa finalizar o reducirlo mientras que gestionarlo hace hincapié en contar con estrategias que atenúen los aspectos negativos del conflicto y maximice los positivos (Bernal, 2012). Es evidente que la manera de gestionar los conflictos ha ido evolucionando a la par que la sociedad se ha ido democratizando desde sus aspectos más sociales. Hasta hace poco, la gestión de los conflictos se realizaba a través de la fuerza, se consideraba el conflicto como un desafío a la autoridad y siempre una tercera persona proponía u obligaba a la solución. El aspecto pedagógico del conflicto se diluía en la misma controversia, las partes en conflicto no aportaban soluciones en la construcción positiva del conflicto.

La escuela se considera el segundo pilar socializador tras la familia, cuestión que la sitúa en una posición de agente educador y socializador que adquiere una importante responsabilidad social. En el contexto educativo el concepto de gestión de conflictos lo debemos tratar como

mantiene Iglesias y Ortuño (2018), desde la perspectiva de la intervención, es decir cómo manejar eficientemente los conflictos en los que podamos estar implicados y llegar a la resolución entre iguales de manera dialogada y positiva, es un proceso comunicacional que tiene por objetivo cambiar los estados emocionales negativos del conflicto por otros que permitan promover una solución al mismo.

Lo importante del conflicto es la manera en que reaccionamos al mismo. Los conflictos representan crecimiento y desarrollo si aprendemos a convivir positivamente con ellos, a gestionarlos y resolverlos. Si el conflicto nos supera, nos domina y no acertamos a saber qué significa y cómo manejarlo, nosotros mismos nos transformaremos en generadores de violencia y destrucción (Vinyamata, 2003).

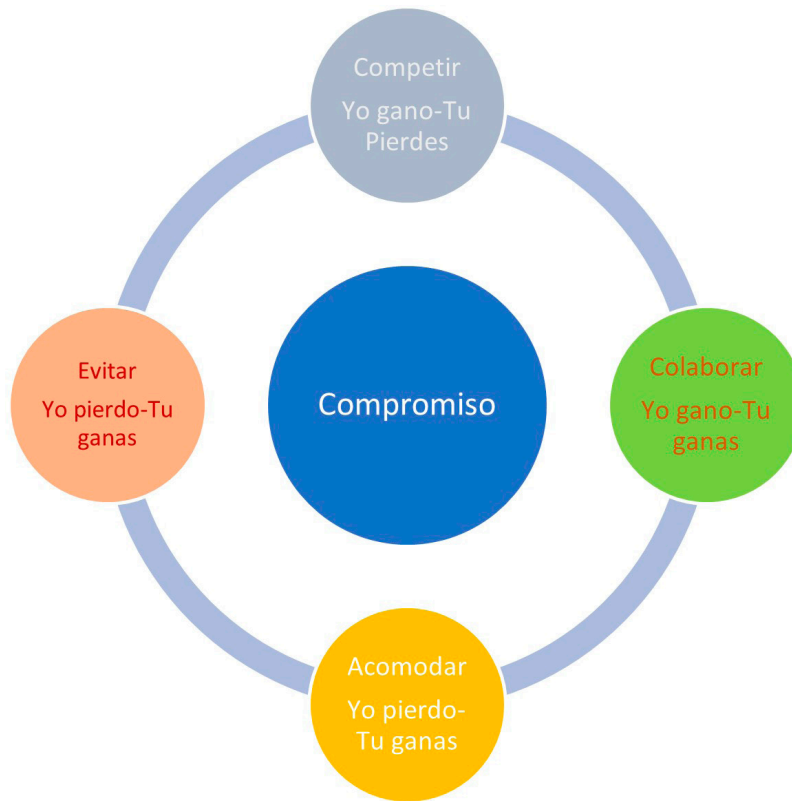
¿Cómo debemos actuar cuando surge el conflicto? ¿Qué podemos hacer para abordarlos de manera positiva? A través de la socialización hemos aprendido de una u otra manera a gestionar los conflictos y en general podríamos afirmar que las pautas de actuación en ocasiones no son las más adecuadas. Para la gestión de conflictos son tres las estrategias de negociación que podemos emplear (Funes, 2013):

- **Negociación competitiva:** Esta manera de afrontar los conflictos supone que una de las partes tiene un elevado deseo en conseguir sus intereses mientras que no valora a los de la parte contraria, ambas partes quieren imponerse, y su competitividad lleva a la mutua pérdida. Lo que busca es llevar al conflicto a que uno gane y el otro pierda (ganar-perder).
- **Pacto o capitulación:** ambas partes tienen un alto interés por lo que se negocia, por lo que hay en juego, y bajo interés por una o ambas partes implicadas o por el vínculo, ahora bien, una o ambas partes cede algo. Las relaciones son destructivas: por una parte, conduce a un renunciamento o retirada y, por la otra parte hay dominación, una parte se intenta imponer a la otra. Conduce la disputa en términos de que ambas partes ganan y pierden un poco.
- **Negociación cooperativa:** en ésta existe un alto interés por los intereses del otro, pero sin renunciar a los intereses propios. Es una conducción constructiva del conflicto, se mantienen las relaciones.

Tanto las estrategias como las posibles actitudes ante los conflictos pueden representarse como indica la figura:

Figura 3-3

Estrategias ante los Conflictos



Nota. Fuente propia

En todo conflicto debemos distinguir lo que son las posiciones y lo que son los intereses. Una buena gestión del conflicto será aquella en la que las partes modificando sus posiciones satisfagan sus intereses y necesidades. Dicho esto, en una postura competitiva las personas mantienen su posición firme, incluso utilizan la amenaza, sanciones, imposiciones para persuadir al otro a que acepte su solución y no cede hasta que haya un ganador. Evitar el conflicto es una actitud de espera a que el conflicto se resuelva por sí solo, no hay deseo de satisfacer los intereses de ninguna de las partes. Cuando se favorecen comportamientos cooperativos para satisfacer necesidades e intereses estamos refiriéndonos a una postura de colaboración. Cuando se satisfacen los intereses y necesidades de la otra persona renunciando a las propias necesidades estaremos hablando de una conducta de acomodación ante el conflicto (Quinteros & Cavalli, 2010). El compromiso es cuando ambas partes tienen los mismos intereses y necesidades y llegan a un acuerdo parcial y posiblemente temporal buscando la mayor satisfacción de las dos partes.

3.5 REVISIÓN DE LA NORMATIVA EN MATERIA DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN ANDALUCÍA

En jornadas y congresos de educación se hace mucho hincapié en la necesidad de un cambio en el sistema educativo, se mantiene que el actual está obsoleto, ya que no cubre las necesidades sociales emergentes. Últimamente se habla de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 en todos los foros académicos. Los profesionales de la educación coinciden en la importancia de educar y formar ciudadanos para una sociedad solidaria y pacífica.

En 2015, la ONU aprobó la agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible; esta agenda cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, entre ellos hay dos relacionados con la Educación para una Cultura de Paz:

El primero, construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

Y segundo, se debe asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (Senent & Alventosa, 2018)

Mucha es la normativa referente a la convivencia escolar en España. Desde la LGE de los años 70 y pasando por LOECE de 1980, LODE de 1985, LOGSE de 1990, la LOPEG de 1995, LOCE de 2002 que nunca se llegó a aplicar, LOE de 2006, LOMCE de 2013 y hasta la que entrará en breve la LOMLOE de 2020, todas ellas han generado en algunas ocasiones un estado de relativa incertidumbre, pero que al mismo tiempo han ayudado a estabilizar el sistema educativo y cuyos logros han sido, qué duda cabe, muy importantes en lo relativo a la mejora, calidad y universalización de la educación. En la última ley, la LOMLOE de 2020 contempla la inclusión de la materia valores cívicos y éticos el planteamiento en estos puntos es similar en la ESO, reforzando además la orientación con perspectiva de género. Contempla también la educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, la prevención en especial del acoso escolar y ciberacoso. Propone favorecer la convivencia en los centros educativos y garantizar la mediación entre iguales para la resolución de los conflictos.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de para la mejora de la calidad educativa en sus artículos 127 y 132, que hacen referencia a las competencias del Consejo Escolar y del director:

Artículo 127. Competencias del Consejo Escolar. Apartado g) proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por causas a que se refieren el artículo 84.3 de la presente Ley Orgánica, la resolución pacífica de conflictos, así como la prevención de la violencia de género.

Artículo 132. Competencias del director.

f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos y alunas, en cumplimiento de la normativa vigente, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta ley Orgánica. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.

g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.

De los más importantes es en todo el territorio nacional el Decreto 19/2007, del 23 de enero, por el que se adaptaban mediadas para la promoción de la Cultura de Paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos, a excepción de los universitarios y se estableció un conjunto de actuaciones orientadas a la mejora de la convivencia escolar, decretando que en estos centros se elaborarían y aprobarían planes de convivencia y en el que se incluirían las normas de convivencia generales del centro y todas las medidas y actuaciones para prevenir, detectar, tratar y resolver los conflictos que pudieran plantearse, así como otras actuaciones para la formación de la comunidad educativa en esta materia. En definitiva, establece este decreto como principios de actuación la intervención preventiva a través de la puesta en marcha de medidas y actuaciones que favorezcan la mejora del ambiente socioeducativo de los centros, las prácticas educativas y la resolución pacífica de los conflictos.

En el Real Decreto 275/2007, de 23 de Febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. En su Artículo primero expone que: el Observatorio es un órgano colegiado interministerial al que corresponde asesorar en el principio de cooperación territorial y colaboración institucional, sobre situaciones referidas al aprendizaje de la convivencia escolar, elaborar informes y estudios, hacer un diagnóstico en materia de convivencia escolar, y proponer medidas que ayuden a elaborar las distintas políticas estatales, fomentando las actuaciones que faciliten la mejora del clima escolar y la convivencia en los centro educativos.

En su Artículo segundo redacta las funciones: difundir las buenas prácticas educativas favorecedoras de la convivencia escolar y promover la colaboración entre las instituciones implicadas en materia de convivencia escolar.

En nuestro país y en el marco de la Década Internacional para la Cultura de Paz (2001-2010) proclamada por las Naciones Unidas en Resolución 53/25, (ONU, 2018) se aprueba la ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de paz (de la Corte, Blanco & Sabucedo, 2002). Esta establece una serie de medidas destinadas al ámbito educativo y de la investigación, con el objeto de establecer la cultura de paz y no violencia en nuestra sociedad (Viana, 2013). Entre estas medidas, se dispone que corresponde al Gobierno “promover la formación especializada de hombres y mujeres en técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación. Posteriormente, se aprobó la ley de Educación Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, que considera un principio del sistema educativo español, “la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos”. Advertimos que la LOE no apuesta de forma clara y decidida por la mediación escolar ya que no la contempla de forma expresa en su texto, aunque, obviamente, podemos entenderla incluida de forma implícita junto a cualesquiera otras medidas que puedan adoptarse para la resolución pacífica de conflictos (Viana, 2014).

En nuestro país hubo una serie de propuestas para un Pacto Social y Político por la Educación, en donde se establecieron unos objetivos en educación para el decenio 2010-2020, entre los que se contempla expresamente la mediación escolar, apoyando su creación en todos los centros educativos y promoviendo también el acuerdo en este sentido de las administraciones educativas autonómicas.

Durante el curso 2015-2016, el Gobierno de España elaboró un proyecto denominado Plan Estratégico de Convivencia Escolar, diseñado para su desarrollo en un período de cinco años y nació con la voluntad de ir ajustándose de acuerdo con las aportaciones de todas las instituciones, entidades y agentes implicadas en la educación. Se contemplan una serie de medidas conducentes a mejorar la convivencia en los centros educativos y en especial a evitar la violencia en las aulas y sobre todo el acoso escolar, cuestión por otra parte, nada nueva en nuestros centros educativos. Por citar algunas de las propuestas recogidas en dicho plan estratégico: protocolo de convivencia escolar, teléfono de atención a víctimas del acoso escolar, guía de padres, observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, Registro Estatal de la Convivencia, Programa de Cooperación Territorial, Congreso Estatal de Convivencia Escolar, itinerarios de formación del profesorado en convivencia, red estatal de escuelas “Tolerancia cero”, manual de apoyo a víctimas de violencia escolar a nivel estatal, plan director “Convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos”, convenio para formar a los menores y al profesorado en internet y redes sociales, registro central de delinquentes sexuales, página web de convivencia escolar, campaña institucional de comunicación sobre convivencia escolar, (Gobierno de España, 2016). Actualmente el Plan Estratégico de Convivencia

Escolar está articulado en torno a las siguientes líneas de actuación: observación y seguimiento de la convivencia en las escuelas e institutos; desarrollo de programas educativos para la mejora del ambiente escolar; Incorporación de prácticas con base científica para la mejora de la convivencia educativa; formación de docentes en materia de mediación escolar; cooperación entre administraciones y centros educativos para la prevención y control de conductas violentas en los centros educativos y apoyo a las víctimas de acoso y ciberacoso; intercambio y difusión de información y conocimiento sobre el impacto de la convivencia escolar en la educación; investigación educativa y social en convivencia escolar (Gobierno de España, 2020).

Otro buen ejemplo para tener en consideración es lo realizado en julio de 2017 en la Comunidad Autónoma de Canarias que crea el registro de las personas acreditadas en mediación escolar de nivel 1 y de los servicios de mediación escolar de los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Canarias y se dictan instrucciones sobre su funcionamiento, es decir regularización de la mediación escolar (Gobierno de Canarias, 2017).

Para entender la política educativa en Andalucía en materia de convivencia debemos irnos a la Ley 9/1999, de 18 de Noviembre, de Solidaridad en La Educación en donde se plantean una serie de recomendaciones referentes a la mejora de la convivencia de alumnado perteneciente a la comunidad gitana andaluza, minorías étnicas o culturales o inmigrantes y obliga a los centros a incluir en sus proyectos medidas que favorezcan el desarrollo y respeto de la identidad cultural de este alumnado, que fomenten la convivencia y que faciliten su participación en el entorno social.

El Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia hecho público por la Orden de 25 de julio de 2002, por la que se da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y fija las competencias en cuanto a su desarrollo normativo, que contemplaba expresamente la mediación escolar. El objetivo de este Plan es reafirmar la voluntad de contribuir a conseguir una sociedad andaluza más justa y tolerante además de promover un sistema educativo presidido por la convivencia pacífica, en el que confluyan la adquisición de conocimientos y la formación responsable de la ciudadanía teniendo como eje vertebrador la formación del profesorado en mediación de conflictos educativos en aquellos centros que por sus características especiales lo precisen (Viana, 2014).

La Consejería de Educación y Ciencia, con la contribución de todos los integrantes de la comunidad educativa, viene desarrollando un conjunto de acciones que se enmarcan en la dirección de construir la Cultura de Paz. Se hace necesario buscar la coordinación y dinamización de esfuerzos colectivos para avanzar en la cohesión y coherencia de todos los programas desarrollados hasta el momento, entrelazándolos de manera que, con la suma de sus actuaciones y la

sinergia resultante, puedan potenciarse aún más. Por ello la Consejería de Educación y Ciencia, sumándose también a la iniciativa de las Naciones Unidas, aprueba y pone en marcha el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia, como propuesta abierta y contextualizada a la realidad de Andalucía, con vistas a una mejor formación integral del alumnado y a su Educación en Valores, e inspirándose en algunas de las finalidades educativas fijadas en el sistema educativo español: respeto de los derechos y libertades fundamentales, ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de la convivencia, la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

La educación constituye, como factor de progreso, de cohesión social y de desarrollo, la base esencial de la Cultura de Paz y uno de los pilares sobre los que se fundamenta cualquier proyecto para afrontar con éxito los procesos constantes de cambio de nuestra sociedad. Los principios en que se basa el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia se concretan en cuatro ámbitos pedagógicos de actuación:

- El aprendizaje de una ciudadanía democrática.
- La educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia.
- La mejora de la convivencia escolar.
- La prevención de la violencia.

Desde el curso escolar 2002-2003 existe una convocatoria anual para los centros que quieran incorporarse a la “Red Andaluza Escuela Espacio de Paz” (RAEEP). Cuando un centro se adhiere a esta Red se observa un cambio a mejor a la hora de afrontar los conflictos, éstos son analizados y se resuelven de modo más creativo y dialogado, aunque el programa no hace referencia expresa a la mediación. La finalidad de la RAEEP es compartir recursos, experiencias e iniciativas de los centros que la integran, para la mejora de la convivencia escolar a través de la formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en el ejercicio de la tolerancia, libertad, justicia, la inclusión social y la igualdad de género, desde 2002 a 2017 un total de 2130 centros se habían incorporado ya a esta red.

De la misma manera, Andalucía se suma a la “Declaración y Plan de Acción de la Asamblea de las Naciones Unidas del Decenio Internacional de una Cultura de Paz y Noviolencia para los niños del mundo” y a la creación de un “Movimiento mundial para una Cultura de Paz y Noviolencia” con la firma del “Manifiesto Andaluz a favor de la Cultura de Paz y Noviolencia”. El Manifiesto declara la voluntad de todos los firmantes de este (educadores y educadoras, artistas, deportistas, escritores y escritoras, políticos y políticas, ayuntamientos, asociaciones, sindicatos, etc.) de, entre otras, participar activamente en la creación de condiciones de convivencia, buscando soluciones creativas a los conflictos, aunque no menciona expresamente la mediación (Tuvilla, 2004).

La Ley 17/2007, de 10 de Diciembre, de Educación de Andalucía, establece entre los principios del sistema educativo andaluz, la convivencia como meta y condición necesario para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado. Expresa claramente en su artículo 142 que la Administración Educativa impulsará la creación de redes de mediación en las zonas educativas, integradas por miembros de la comunidad educativa y personas expertas en la regulación de conflictos. Se plantea pues, la convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado, y al mismo tiempo exige respeto a la diversidad mediante el conocimiento mutuo, garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica y social. g) Reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social.

Esta ley establece como objetivos, favorecer la democracia, sus valores y procedimientos, de manera que orienten e inspiren las prácticas educativas y el funcionamiento de los centros docentes, así como las relaciones interpersonales y el clima de convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa, promover la adquisición por el alumnado de los valores en los que se sustentan la convivencia democrática, la participación, la no violencia y la igualdad entre hombres y mujeres, promover la cultura de paz en todos los órdenes de la vida y favorecer la búsqueda de fórmulas para prevenir los conflictos y resolver pacíficamente los que se produzcan en los centros docentes.

Se crea como órgano de carácter consultivo el Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía. Decreto 19/2007 del 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la mejora de la Convivencia en los Centros educativos sostenidos con fondos públicos.

La finalidad del Observatorio es contribuir a generar una forma de abordar la convivencia escolar en Andalucía basada en el respeto y el diálogo, en la que el tratamiento constructivo del conflicto forme parte del proceso educativo. Entre las atribuciones del Observatorio sí que encontramos una referencia expresa a la mediación ya que le corresponde, entre otras funciones, la de proponer actuaciones de formación del profesorado en estrategias de mediación escolar y regulación de conflictos educativos para todos los sectores implicados en la educación (Viana, 2011).

Una de las medidas presentadas y regulada tanto en el Decreto de Convivencia 19/2007 como en la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes de Andalucía, es la creación de aulas de convivencia para

el tratamiento individualizado del alumnado que, como consecuencia de la imposición de una corrección o medida disciplinaria, se vea privado de su derecho a participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas. En estas aulas de convivencia se favorecerá un proceso de reflexión por parte de cada alumno o alumna que sea atendido en las mismas acerca de las circunstancias que han motivado su presencia en ellas. Serrano et al. (2011), tras los resultados obtenidos de un programa piloto sobre la implantación de las aulas de convivencia en diversos centros educativos de la Comunidad Valenciana, concluyen que las aulas de convivencia resultan una novedosa alternativa para propiciar el desarrollo de actividades alternativas para aquellos alumnos o alumnas que, por presentar comportamientos disruptivos, se ven privados de continuar con el curso habitual de sus clases. Son una herramienta de trabajo para la formación del alumnado en convivencia, creando espacios de reflexión ante las actitudes disruptivas y fomentando actitudes empáticas.

El Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los Institutos de ESO, en un artículo único, especifica la propuesta de medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

En la Orden de 11 de Abril de 2011, se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza “Escuela: Espacio de Paz” y el procedimiento para solicitar el reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+).

En la Orden de 20 de Junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se establece en el que hay que facilitar la mediación para la resolución pacífica de los conflictos.

En el Decreto 56/2012, de 6 de marzo, se regulan las Zonas Educativas de Andalucía, las Redes Educativas, de aprendizaje permanente y de mediación, leemos en este decreto la conveniencia de establecer las redes de mediación y establecer que de conformidad con lo establecido en el artículo 142.3 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, la Consejería competente en materia de educación impulsará la creación de redes de mediación en las zonas educativas, con objeto de facilitar la regulación pacífica de los conflictos de convivencia que se puedan producir en los centros docentes y favorecer el intercambio de información y el apoyo mutuo, de acuerdo con el procedimiento que, a tales efectos, se establezca; en su artículo 2º se recalca que las redes de mediación estarán integradas por profesorado y otros miembros de la comunidad educativa con la adecuada formación y por personas con experiencia en la regulación de conflictos, designados por el correspondiente Consejo de Coordinación de zona de entre los propuestos por los Consejos Escolares de los centros docentes que participen en la red.

Posteriormente se publicó el Decreto 110/2016, de 14 de Junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato y de la ESO en la Comunidad Autónoma de Andalucía y en el artículo 3 referente al Bachillerato se especifica, como objetivo fundamental: “consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico, prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales; mientras que en el de ESO el objetivo es “fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos”, lo que quiere decir que la resolución de conflictos de manera pacífica empieza a tener cierta importancia en nuestra Comunidad Autónoma.

En el Informe Anual de convivencia escolar 2016 del Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía (Junta de Andalucía, 2016), se pone de manifiesto que la situación de la convivencia escolar, en sus distintas variables, con el objeto de proponer medidas que ayuden a mejorarla y a conocer qué centros y a qué alumnado se deberá dirigir la mayor atención para prevenir y resolver los problemas de convivencia más recurrentes. Todos los centros docentes en este Plan incluyen las normas de convivencia generales del centro, las particulares de cada aula y las actuaciones para prevenir, detectar y resolver los conflictos que pueden plantearse, así como la concreción de las necesidades de formación de los miembros de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar. Se pone de manifiesto que entre las principales actuaciones de la Consejería de Educación para la promoción de la convivencia en los centros educativos se encuentra, entre otras, la consolidación de la utilización sistemática de la mediación escolar para la resolución de conflictos.

En Andalucía se está haciendo una apuesta decidida por la implementación de la mediación escolar en los centros educativos y aunque la mediación no aparece contemplada expresamente en su Ley de Educación, sí que lo está en las normas reguladoras de la convivencia escolar. Se trata de una regulación breve que no ofrece una definición de esta, pero que imputa funciones de mediación informal a tutores, y a la comisión de convivencia y funciones de mediación formal a todos los miembros de la comunidad educativa, salvo al personal de administración y servicios e, incluso, a otros profesionales ajenos al centro como educadores sociales. La normativa no regula el procedimiento para el uso de la mediación, sino que traslada esta obligación a los centros que deberán incluir dicho procedimiento de uso en sus planes de convivencia, lo cual indica que existe un respaldo institucional a la mediación escolar.

El Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia potencia el uso de la mediación escolar y ésta se contempla también entre los contenidos de los planes de convivencia de centro y por otra parte, el Observatorio para la Convivencia Escolar de Andalucía, tiene como

función proponer actividades de formación en temas de mediación y, en este sentido, Andalucía cuenta con una convocatoria específica de formación de formadores en temas relativos a convivencia, resolución de conflictos y mediación realizando un curso en esta materia.

La mediación escolar se ha difundido de forma significativa en estos últimos años, apostando por ella, desde niveles personales y también desde niveles institucionales, como en algunas comunidades autónomas del territorio nacional. Será a partir de estas experiencias prácticas y siguiendo caminos muy diversos en las diferentes comunidades que comenzarán a introducir la mediación en su normativa reguladora de la convivencia en los centros educativos con el fin de mejorar la convivencia. También se ha extendido la demanda de formación para implementar proyectos de mediación con el objetivo de mejorar la convivencia, sobre todo en centros de Secundaria.

Por poner otro ejemplo cercano, en la actualidad han solicitado Formación en Mediación y Resolución de Conflictos en el programa “Educar para la convivencia” del Ayuntamiento de Málaga, curso 2017/ 2018, sesenta y tres centros educativos de Málaga, trece del Grupo de desarrollo rural del Guadalhorce y cinco centros que participan en “Tiempo de mediación” C.E.P. de Antequera. Es evidente la progresiva preocupación en nuestra Comunidad Autónoma, en todo lo que concierne a la convivencia escolar, educación para la paz y la convivencia, y a la resolución de conflictos escolares. En general, puede afirmarse que asistimos a como una línea de actuación preferente para prevenir problemas de convivencia, la implantación de un modelo pedagógico entendido desde la atención a la diversidad y el aprendizaje cooperativo, desde la profundización en la educación en valores, con la presencia de técnicas de mediación y resolución pacífica de conflictos, en el que las familias se impliquen en las tareas educativas. La implicación de las familias, de los padres y madres en el diagnóstico de la convivencia y en el diseño de las normas y convenciones que la regulen posibilita la continuidad de las mismas en los hogares (Tirado & Conde, 2016) Por último, cabe señalar que la Consejería de Educación difunde, a través de su portal de convivencia, diversos materiales directamente relacionados con la mediación escolar y resolución de conflictos.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 4.
**CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA
DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR**



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO 4. CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR

En España la mediación escolar lleva más de treinta años aplicándose, con más de 10 000 mediadores escolares, alumnos ayudantes y cibermentores formados (Foro de Nativos Digitales, 2018). La comunidad nacional de mediadores escolares nace en pequeños proyectos, en centros públicos y en centros concertados y privados, en distintas comunidades autónomas de España todos suman esfuerzos para luchar contra la violencia en los centros educativos (Miranzo-Mateo, 2018).

En términos generales, la definición que se suele mantener habitualmente de la mediación es un tanto imprecisa; se la ha definido recientemente como un método alternativo de resolución de conflictos donde una tercer persona neutral ayuda a dos partes enfrentadas a buscar soluciones a sus enfrentamientos (Boqué 2018).

Ahora bien, en primer lugar, la mediación es mucho más que un método ya que no se define por sus herramientas y pasos que puede dar, sino porque en ella intervienen valores humanos muy específicos, como la concordia, la comunicación, la solidaridad, la comprensión, la justicia, la tolerancia, la creatividad, la conciliación, el respeto, la empatía y la paz, etc. Por eso es mucho más que un método. En segundo lugar, no es una simple alternativa a otras estrategias de resolución regidas por normas y leyes, ya que, la mediación tiene sentido y lugar propio. La mediación va en busca de una buena solución reparadora y de reconciliación. Busca por supuesto, el resarcimiento de una o de ambas partes. En tercer lugar, la “resolución” es un término poco adecuado ya que, la mediación busca la transformación del conflicto en donde, una persona externa, el mediador, acompaña a las partes en la exploración del conflicto para poder llegar a ese entendimiento. La idea de proceso ayuda a comprender que la mediación es dinámica, como lo es el conflicto, las soluciones no aparecen de manera espontánea, hay que indagar en ellas. Es por consiguiente, un proceso formal de gestión pacífica de controversias en donde un participante externo multiparcial acompaña a los intervinientes en el conflicto para que construyan un acuerdo positivo de forma dialogada (Ortega-Ruiz & Alcaide, 2017; Boqué, 2018).

En consecuencia, en términos generales, la mediación gira en torno a la intervención de un profesional neutral que facilita el diálogo y en donde se llega a la resolución del conflicto por las propias partes, y a su satisfacción, permitiendo el mantenimiento de las relaciones subyacentes y conservando el control sobre el final del conflicto. Es una experiencia de aprendizaje para quienes participan de ella, conectando a las personas con su particular idiosincrasia, con sus valores, sentimientos, participando en el respeto por el otro y evaluando la generación de opciones a la disputa y la violencia.

En el contexto educativo, la mediación escolar entre iguales establece del mismo modo, una vía para la resolución pacífica de conflictos entre estudiantes que a diario suceden dentro de las aulas, dando lugar a una gestión copartícipe, solidaria, autónoma y corresponsable de los estudiantes que contribuyen al fomento de vínculos más sociales y sobre fortifica la base de una educación para la paz y de la convivencia. No obstante, se observa en la mediación algunas restricciones que tiene relación con algunos comportamientos no mediables y que demandan otras vías de solución y/o tratamiento (Torrego, 2018), por ejemplo el acoso. La implantación de la mediación en los centros ha perseguido la resolución de los conflictos de forma pacífica, donde realmente se construyen los significados compartidos y legitimados de las conductas aceptables y no aceptables (Avilés & Alonso, 2017). En este marco, la mediación escolar se concibe como una herramienta que contribuye a prevenir la escalada hacia situaciones de violencia y, al mismo tiempo, constituye una oportunidad para formar a los jóvenes para la vida en sociedad, la paz y los derechos humanos (Brandoni, 2017).

Así pues, la mediación escolar no sólo es una estrategia de resolución de conflictos, sino que conlleva una serie de desarrollo de valores y procedimientos que educan en la cultura de la Paz y consolida formas de actuación y gestión de los conflictos profundamente participativas e inclusivas. Estos elementos de carácter actitudinal le confieren a la mediación unas singularidades muy interesantes para ser una excelente «locomotora» de cambio, que haga moverse todo un tren de iniciativas para la mejora de la convivencia en un centro educativo, es decir, que puede dar la fuerza y el poder de consolidación necesarios a todo un proyecto de convivencia escolar en un centro educativo (De Prada & Gil, 2008).

Desde hace tiempo, el proceso de mediación fue reconocido en la opinión pública que conocía su existencia, como alternativa a otras fórmulas de resolución de controversias. El propósito de la mediación no es determinar quién está en lo correcto y quien está equivocado, sino que su intención es, ir al origen del conflicto para buscar la resolución que satisfaga a las partes, transformando la disputa y aprendiendo con él. El mediador, escucha a cada parte y trata de diferenciar y entender cuáles son los intereses y sus necesidades. A partir de ahí, las conduce para llegar, si es posible, a una solución equilibrada que funcione para ambas partes.

La mediación, con su potencial transformativo, está en alza en todos los ámbitos y ha demostrado ser una alternativa real y eficaz a la confrontación y a los modos sancionadores y punitivos; una alternativa real y eficaz para la gestión constructiva de conflictos. "Es importante que los acuerdos en mediación no finalicen exclusivamente en acciones individuales puntuales, sino que deben a todo el medio escolar a través del fomento de estrategias socializadoras de resolución de conflictos. "Contribuir a la resolución de conflictos nos hace más responsables" (Pérez-Serrano & Pérez-de-Guzmán, 2011, p. 64). Es por esto por lo que afirmamos que la mediación en sí posee un valor transformativo intrínseco para todos los que acuden a ella.

Son diversas las acciones a las que se recurre, dentro de cada uno de los centros, los directores, profesores y los maestros conciben y aplican estrategias, técnicas y programas en busca de la mejora de la armonía. Teixidó (2010), destaca la importancia de establecer un sistema de coordenadas que le permita formarse una visión global de la situación de la convivencia escolar en el centro. Estas coordenadas son establecidas por una evaluación del grado de conflictividad existente en el entorno educativo. También, desde nuestro punto de vista, es muy recomendable que el centro cuente con la oportunidad de realizar un diagnóstico general previo de la convivencia, de la existencia y evaluación del diagnóstico de la conflictividad, este análisis determinará las estrategias a seguir. La adaptación de las estrategias, los programas y las actividades para la mejora de la convivencia, son responsabilidad del centro educativo, en base a su funcionamiento y análisis general de la situación, la mediación escolar puede considerarse una herramienta muy flexible, que tiene la eficacia de impactar en todos los ámbitos cercanos al alumno en beneficio de su comportamiento y de la convivencia.

La mediación escolar entre iguales, hace frente a los conflictos educativos o conductas antisociales, admitiéndolas, explorándolas y considerándolas oportunidades de aprendizaje reales (Boqué, 2010). Al mismo tiempo que fortalece a las personas, les da voz y las hace actores de su vida (Arboleda, 2017). Para lograr que los conflictos educativos se conviertan en oportunidades de aprendizaje, tanto para el centro, como para el alumnado que han participado en el conflicto, es necesario orientar las estrategias de intervención correctamente y bajo un pleno conocimiento de las condiciones generales que se manifiestan en el ambiente escolar diario del centro.

La mediación ya se definió como un proceso de resolución cooperativa del conflicto que requiere disciplina dentro de los contextos escolares y que puede convertirse en oportunidades de aprendizaje y crecimiento (Pulido et al., 2010). Además "es un método de resolución de conflictos en el que dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio" (Torrego, 2013, p. 11). Sin duda, como mantiene este mismo autor, no tiene sentido acudir a la mediación para no llegar a

acuerdos satisfactorios para ambas partes, aunque no sean satisfechos los intereses iniciales en su totalidad debe existir un resarcimiento para las partes.

El concepto de mediación escolar ha recibido importantes aportaciones de la dinámica de grupos, la educación en valores, los estudios por la paz, siendo los orientadores de los centros educativos una figura clave para poder implementar proyectos que aboguen por la instauración de la mediación escolar en las instituciones educativas (Galindo & Sanahuja, 2018).

Podemos decir que la historia de la resolución de conflictos es relativamente corta, sus orígenes se remontan hace unos cincuenta años, pero se ha producido en los últimos años un notable incremento de los programas de resolución de conflictos y una gran expansión de los mismos en diferentes países (Binaburo & Muñoz, 2007).

Debido a que el conflicto es inevitable, el aprendizaje de las habilidades sociales para resolver conflictos es tan pedagógico, educativo y esencial para el éxito a largo plazo de los estudiantes, como lo puede ser el aprendizaje de cualquier disciplina académica. En la mayoría de las ocasiones, el alumnado puede resolver sus conflictos con la ayuda de otros estudiantes, de manera, por lo menos, tan proporcionada como con la ayuda de los adultos. Afortunadamente, la mediación escolar empieza a estar respaldada tanto normativa como institucionalmente por los distintos organismos implicados de diferentes comunidades autónomas, pero aún no es suficiente.

En España, la mediación escolar se inició en 1993, con la propuesta realizada por el Centro de Investigaciones por la Paz del centro Guernika Gogoratuz (País Vasco) y, posteriormente, en 1996, se llevaron a cabo algunos programas en Cataluña, siendo estas dos comunidades autónomas pioneras donde ha habido un desarrollo notable de programas de mediación en centros escolares.

Cataluña inicia el primer programa de mediación en centros públicos de secundaria en el curso 2001-2002 impulsado por el Departamento de Educación de la Generalidad. Entre 2005 y 2008 la convocatoria se hace extensiva a los centros de secundaria concertada y de primaria pública y, a partir del curso 2009-2010, se considera obligatoria la introducción de la mediación en todos los centros docentes de Cataluña liderando así en España la defensa de la aplicación de la mediación en el ámbito educativo (Viana, 2011).

La Comunidad de Madrid comienza su andadura con un plan piloto en diez institutos de enseñanza secundaria en 1997. Torrego, con el modelo integrado (2001-2003), retomando los estudios sobre la paz de Galtung (Viana, 2019) ha sido precursor en extender los programas de mediación escolar entre iguales en la comunidad autónoma. Se imparte el primer curso de

formación de profesorado y en 1998 comienza el “programa piloto” del que surgiría el material Mediación de Conflictos en Instituciones Educativas, manual para la formación de mediadores, coordinado por Torrego, (2018) que, junto con su equipo, ha estructurado y dado un formato didáctico a la mediación, facilitando enormemente su difusión y puesta en práctica. Este proyecto destaca porque supuso una novedad respecto a experiencias precedentes ya que concibió los problemas de convivencia y su afrontamiento, como una cuestión que afecta a toda la comunidad educativa. Por este motivo, el taller de formación fue voluntario y abierto y dirigido a todos los sectores de la comunidad educativa: profesorado, alumnado, personal no docente y familias.

En la década 2010-2020, se elabora una serie de “Propuestas para un Pacto Social y Político por la Educación” (Ministerio de Educación, 2010), que establecen los objetivos de la educación para dicha década, entre los que se contempla expresamente la mediación escolar apoyando su creación en todos los centros educativos y promoviendo también el acuerdo en este sentido de las administraciones educativas autonómicas. Además, en 2006, el Ministerio de Educación suscribe dos acuerdos de mejora de la convivencia escolar. El primero de ellos, fue el “Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar”, suscrito en marzo por el Ministerio y las organizaciones sindicales, cuyo objetivo era la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia escolar y que se concibió desde el diálogo y el consenso con las CC. AA. y la implicación de sus principales destinatarios: profesorado, alumnado y familias. El segundo, fue el “Plan Director para la Convivencia y la Seguridad Escolar”, suscrito entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Interior. Este Acuerdo Marco manifestaba un firme compromiso de los poderes públicos y del resto de agentes sociales para la erradicación de cualquier conducta violenta del entorno escolar y reconocía la eficacia probada de la mediación escolar como estrategia proactiva de prevención de la violencia en el ámbito educativo (Viana, 2019). Muy avanzada está la cuestión en la Comunidad Autónoma de Canarias. Dispone de equipos técnicos para la gestión de la convivencia escolar, con el fin de atender las necesidades y demandas de los centros educativos, optimizando al máximo, los recursos, programas, normativas y proyectos. Todo ello con el fin de lograr una perspectiva integradora y sistémica hacia la convivencia escolar que se traduzca en la implementación de la mediación escolar entre iguales en los centros para conseguir un modelo de convivencia positiva con efectividad en las tasas de éxito escolar (Gobierno de Canarias, 2017).

La mediación escolar al igual que la mediación aplicada en cualquier ámbito plantea muchas ventajas. Aunque para pequeños conflictos la nomenclatura posiblemente sea poco adecuada, una de las más significativas es que incluye como elemento nuevo en la gestión de los conflictos escolares la presencia de la víctima y agresor. Al permitir esta presencia se facilita el entendimiento entre el agresor y la víctima, lo cual puede posibilitar el acuerdo y posible solución de la controversia que haya entre las partes.

La mediación escolar entre iguales conlleva un proceso de responsabilidad de las partes en donde, no solo hay que responder ante sí mismo sino además ante los demás compañeros sobre las conductas y actitudes enfrentadas. Cada alumno es responsable de sus actuaciones y proporciona una reflexión sobre sus consecuencias. Así pues, la mediación escolar constituye un ejercicio de abstracción e introspección porque los alumnos en conflictos tienen que dar respuesta a muchas preguntas sobre ellos mismos, pero, además, da salida al sentimiento de culpabilidad y proporciona la recuperación de los aspectos más sanos de cada uno de los alumnos. La mediación entre iguales permite generar un espacio real de atención directa y escucha activa entre las partes, en el cual se puede esbozar los miedos, temores, daños sufridos, peticiones, desahogo emocional, etc., permitiendo la posibilidad de mitigar, atenuar o reparar algunos de estos daños causados, proponiendo métodos creativos en la resolución de conflictos antes que las vías sancionadoras (Martínez, 2018). La mediación es un punto de información en el que se comunica sobre el procedimiento a seguir en la gestión y posible resolución del conflicto, además como decimos, es un espacio de reparación ya que permite que se tengan en cuenta los perjuicios sufridos. En contextos educativos resultan, si cabe, aún más interesantes, los efectos que produce el ejercicio de la mediación, tanto en lo personal como en relación con el clima de convivencia (Ibarrola-García & Redín, 2013).

La mediación escolar es un encuentro para la comunicación, en donde cada uno de los alumnos enfrentados se implica para poder comprender a su compañero dialogando de forma ágil y sencilla (Pizarro, 2018), en donde las etiquetas puestas pueden ser eliminadas y darse cuenta ambas partes que su contrincante tiene también aspectos muy positivos (García-Barreiro et al., 2012).

Por otra parte, la mediación escolar genera un espacio para la responsabilidad, porque las partes tienen la oportunidad de plantear el conflicto y gestionarlo, de manera positiva, fomentando el diálogo y la comprensión, evitando el rencor, el resentimiento y procurar mejorar la convivencia ya que fomenta las relaciones positivas entre los miembros de la comunidad educativa, fortalece la comprensión y la confianza en la escuela. La función del mediador escolar se centra entre otras cuestiones, en la escucha activa, es decir, escuchar y ser capaz de comprender a las personas afectadas por un conflicto, pero sin emitir nunca juicios de valor. La mediación ha dejado ver sus potenciales educativos, ya que impulsa la participación del alumnado en la gestión democrática de los conflictos, fortalece sus relaciones interpersonales y favorece el empeño de competencia necesarias para el correcto aprendizaje de los valores cívicos propios de una ciudadanía democrática, en definitiva favorece el dialogo, la participación, la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades tan necesarias para la convivencia (García-Raga et al., 2016).

La educación es el mejor instrumento transformador de la sociedad, las orientaciones y el contenido educativo encaminan a una serie de creencias, valores, formas culturales, etc., que inducen las interacciones sociales y éstas, a su vez, constituyen la trama que trenza la convivencia.

Toda sociedad necesita la contribución de sus miembros para seguir existiendo, para dar continuidad al orden social y cultural que la envuelven. Es clara la relación entre el planteamiento de la educación y la cultura social del futuro y por tanto el estilo de convivencia a corto, medio y largo plazo. Así pues, la convivencia se aprende, se transmite a través de la educación, de los modelos implícitos en los valores sociales y culturales. Pero ¿quién tiene la responsabilidad de este proceso? De una manera u otra, nos compete a todos, aunque debemos evitar el síndrome de Atlas tan dado en el profesorado, no tenemos toda la responsabilidad para lograr los objetivos y resultados satisfactorios para nuestros estudiantes, es una implicación de toda la sociedad. Como dice el proverbio: “Educa la tribu”, la idea es que la acción comunitaria es necesaria para lograr los resultados pretendidos y eso implica la colaboración de las familias no solo fuera del centro sino también dentro (Ferrete, 2017). En el caso del contexto escolar, el uso de la mediación viene precedido por una preocupación por garantizar al alumnado una educación integral de calidad, no reducida únicamente al aprendizaje académico, que les proporcione habilidades que les hagan ciudadanos más comprometidos y responsables (Martín-Seoane, 2008; Arón et al., 2017)

El sentido pedagógico de la mediación hay que buscarlo en la posibilidad que tiene la misma de relacionar a los alumnos en su propio entorno. La mediación en contextos educativos conlleva demostrados beneficios (Iborra, 2017), no podemos prescindir de formar a personas en el compromiso ético y en una autonomía responsable y compartida que repercuta en una sociedad mejor para el futuro. Aprender a comunicarse abiertamente, a comprenderse mejor, a comprar los sentimientos, a confiar en las propias habilidades, a revelarse frente a la injusticia y a pensar de un modo creativo son algunos de los valores implícitos en la mediación, la convivencia se aprende en la familia y la escuela y en el espacio que ambas comparten como instituciones educadoras y socializadoras.

Los principales rasgos y aportaciones de la mediación a la educación fueron ya planteadas por algunos autores (Sarrado et al., 2000):

- La mediación fomenta el crecimiento emocional y cognitivo de los alumnos.
- Posee capacidad preventiva en el complejo tejido de las relaciones humanas.
- Cultiva en las personas la comunicación y la responsabilidad solidaria generando secuencias comunicativas equitativas.
- Facilita el compromiso.

- Genera espacios y tiempos dedicados a las personas.
- Analiza racionalmente situaciones conflictivas.
- Vela por el contenido ético de los alumnos evitando abuso de poder, violencia y manipulación.
- Estimula el intercambio y el consenso de ideas.
- Considera la divergencia cultural.
- Pule las hostilidades iniciales.
- Promueve el aprendizaje.
- Potencia la escucha activa.

García-Arista, (2014) replica que los efectos beneficiosos de la mediación educativa pueden ser realmente significativos, ya que resulta ser un excelente instrumento para la educación. Por esta razón, la mediación educativa mantiene los siguientes principios sobre los que asienta:

- Una concepción positiva del conflicto.
- Uso del diálogo como respuesta constructiva ante los conflictos.
- Potenciación de contextos cooperativos en las relaciones interpersonales.
- Desarrollo de habilidades de autorregulación y autocontrol.
- Práctica de la participación democrática.
- Desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía.
- El protagonismo de las partes en la resolución de conflictos.

Hay un antes y un después de conocer las recapitulaciones que conforman aquélla. Implica una innovación y una transformación paralela en lo personal y contextual. El alumnado que desempeña la ocupación de mediadores ha de poner todo su tesón en ayudar a otros, con la transformación interior y el sentimiento de riqueza y agrado que esta actitud lleva consigo. La memoria impulsará la repetición de actitudes y actuaciones que generan satisfacción, y en general este desarrollo actitudinal del alumnado puede cambiar hacia una postura de mayor apoyo hacia las víctimas (Fernández & Cowie, 2002). El alumnado que voluntariamente asiste a mediación buscando ayuda, es porque realmente desea resolver sus conflictos llegando a acuerdos, sin acudir a la pelea, la ruptura o la violencia (Moreta, 2018). Este cambio desde actitudes confrontativas que implican agresiones verbales o físicas, hasta actitudes de colaboración, incluso de compromiso, les genera no sólo sentimientos de bienestar, sino también de seguridad personal. Las interacciones y el estilo relacional ganan en calidad, generando paulatinamente una cultura de centro

donde el diálogo, el acuerdo y el compromiso van instalándose como sellos de identidad, donde la cultura de la mediación (Boqué, 2003) impregna la cultura de centro.

Desde hace algún tiempo todos los programas que se implementan en la educación como medio para resolver conflictos persiguen los siguientes objetivos (Miranzo-Mateo, 2018):

- Se pretende la creación de un espacio en el que los alumnos se sientan seguros y libres de amenazas, condición necesaria para crear un ambiente de trabajo adecuado y deseable.
- Respeto a la diversidad de alumnos que conforman la comunidad educativa.
- Aceptación por parte del profesorado y alumnado de que son responsables de la transformación de los conflictos en formas no violentas y que conllevan un aspecto positivo de aprendizaje y transformación.

Como mantiene Boqué (2018) y Stephens (2018), aparte de la importante vertiente educativa de la mediación tiene efectos inmediatos sobre los conflictos que surgen en el centro. Para superar las situaciones difíciles se necesita de la mediación que ayuda a canalizar los momentos de máxima carga afectiva. El potencial innovador de la mediación educativa se verá incrementado más aún si conseguimos que la filosofía que implica y los principios en que se apoya lleguen a formar parte de la cultura de centro.

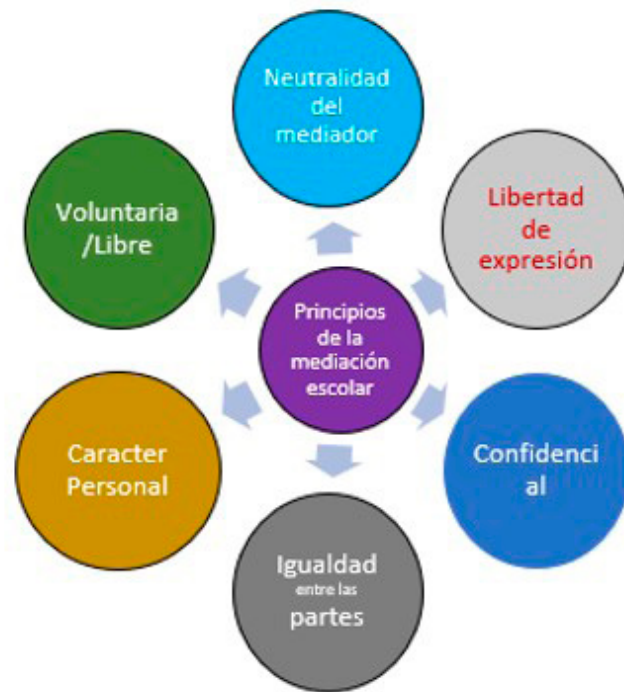
La principal ventaja de la mediación escolar la encontramos en su naturaleza de proceso educativo, resiste más el paso del tiempo y facilita la comunicación, el diálogo, la escucha, la mediación es una negociación asistida, si la escuela enseña a negociar asistidamente está haciendo un trabajo muy educativo (Villaescusa, 2010; García-Raga et al., 2019) considera, que la mediación escolar es un procedimiento tanto de prevención de conflictos como de resolución de los mismos ya que potencia y transmite los valores del diálogo, la cooperación, el respeto y contribuye al desarrollo personal y social. Una de las principales ventajas que los adolescentes participen en un programa, como el de la mediación escolar, es que se les permite desarrollar habilidades sociales importantes para sus relaciones cotidianas, dentro y fuera del centro educativo. Significará, para los mediadores, salir del silencio y la pasividad para comprometerse voluntariamente en los procesos de cambio y mejora por el camino del diálogo, el respeto, la cordialidad, la creatividad, la cooperación y el acuerdo (Boqué, 2010; Torrego, 2013; Abascal, 2018; Vargas & Alexander, 2018).

4.1 PRINCIPIOS DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR

Podríamos hablar de multiplicidad de principios de la mediación, pero en términos generales los principios más importantes los podemos ver en la siguiente figura 4-1:

Figura 4-1

Principios de la Mediación



Nota. Fuente propia

Los principios de la mediación se mantienen en cualquier ámbito de actuación, hemos dicho que es un procedimiento estructurado y por consiguiente sigue las mismas pautas sea cual sea su contexto de aplicación, con las matizaciones pertinentes para cada uno de los contextos. Podríamos hacer un elenco de principios fundamentales aplicables tanto al alumnado solicitante como a los alumnos mediadores (Moreta, 2018):

- Voluntariedad y libre disposición del alumnado y de los alumnos mediadores (co-mediadores).
- Confidencialidad del proceso y de las deliberaciones para con los alumnos mediadores y los alumnos en conflicto.
- Neutralidad de los co-mediadores.
- Imparcialidad de los comediadores que actúan en la sesión de mediación.
- Igualdad entre los alumnos mediados. Simetría de poder entre las partes en conflicto.
- Carácter personalísimo de la mediación escolar, ninguna de las partes puede ser sustituido.
- Libertad de expresión manteniendo el respeto de las partes.

La voluntariedad y libre disposición de los alumnos en conflicto y de los alumnos mediadores, consiste en que en el proceso de mediación tanto los alumnos mediados como los alumnos mediadores acuden voluntariamente y pueden decidir de la misma forma, abandonar el procedimiento en cualquier momento del proceso, ya que nadie está obligado a mantenerse en el procedimiento de mediación ni a llegar un acuerdo. En muchas ocasiones hemos asistido a conflictos susceptibles de mediación entre los alumnos, antes de iniciar el proceso, se tantea si ambos alumnos están predispuestos a acudir al acto de mediación de manera voluntaria, esto se podría hacer de manera individual en la sesión inicial. En cualquier caso, la voluntariedad de la mediación escolar es deseable desde los inicios para que el proceso de mediación no nazca desfigurado (Boqué, 2018). Obviamente, la voluntariedad en cierta forma implica la buena fe y la libre disposición de los alumnos y de los mediadores, hay que tener en cuenta que no es un buen momento proponerles que acudan voluntariamente a mediación inmediatamente después del conflicto, ya que en ese momento está en una fase de escalada, es preferible dejar pasar algún tiempo para hacerles la propuesta de mediación. El hecho de recurrir a la mediación ya presupone una intención de ofrecer la posibilidad de indagar en común el escenario conflictivo, pero hablar de los beneficios de una mediación imperativa es simplemente una contradicción, ya que no se puede obligar a las personas a participar en ella. La participación de los alumnos en la mediación debe ser siempre voluntaria, los participantes deben acudir a esta vía por su propia disposición y tanto ellos como el mediador o mediadores son libres para retirarse en cualquier momento (Whatling, 2013). Siguiendo a Viana (2012), la voluntariedad hace referencia tanto a la libertad de las partes para iniciar o no un proceso de mediación, como a la libertad de abandonarlo una vez iniciado. Sean las circunstancias que sean la voluntariedad es esencial a la mediación para que el proceso no nazca deforme porque implica la voluntad de participar en el proceso de forma activa para explorar el conflicto conjuntamente con la otra parte y, por tanto, indica la presencia de un continuo de actitudes que hará posible que el proceso avance (Suarez, 2008).

Siguiendo con la voluntariedad del alumno-mediador, en el desarrollo del proceso, ha de valorarse como esencial para su buena marcha, permitiéndosele dar por terminada la mediación, por ejemplo, en el momento en que aprecie la falta de la colaboración necesaria de alguna de las partes para continuarla o cuando valore que no se dan las circunstancias idóneas para proseguir atendiendo a la finalidad y principios de la mediación.

El principio fundamental de la confidencialidad, es obligatoria tanto para el alumnado mediador como para los alumnos implicados en el conflicto (García-Arista, 2014), aunque no siempre las partes hacen caso de este principio necesario de modo que no podrán revelar la información que hubieran podido obtener derivada del procedimiento. La confidencialidad de la

mediación impide a los alumnos mediadores, a los alumnos en conflictos y a todos los miembros de la comunidad educativa implicados en el conflicto, que el procedimiento sea comentado fuera del aula de mediación y a compañeros que no hayan estado inmersos en el mismo. Bien es cierto, que la confidencialidad puede ser esquivada por las partes. Como indica Calcaterra, (2006) no basta con nombrar la confidencialidad, sino que debe ser objeto de clarificación y ser definida y aclarada con la mayor precisión porque puede ser entendida de diferente manera por los copartícipes tanto en relación con su significado como a su alcance e implicaciones.

La confidencialidad se refiere a que tanto la persona mediadora y las partes se comprometan a guardar privacidad sobre los contenidos de debate. Contribuye a generar confianza en el proceso y también implica una nueva responsabilidad asumida por estudiantes participantes, que van aprendiendo que dialogar y cooperar para resolver conflictos; implica la asunción de muchas y diversas responsabilidades relacionadas tanto con la forma del proceso como con el fondo del asunto tratado.

La neutralidad, reseña a las actuaciones del mediador o mediadores de forma que permitan a las partes en conflicto alcanzar por sí mismas un acuerdo satisfactorio para ambos. Ahora bien, la neutralidad del mediador resulta como poco chocante pues es muy difícil mantenerse al margen de los mediados, ya que todo el mundo tiene su carga de prejuicios, vivencias, creencias, preferencias y valores, que le influyen y por eso los mediadores deben posicionarse de manera multiparcial con ambas partes, dándoles la oportunidad de decidir por sí mismas sin influir en ellas para nada (Boqué, 2018). Normalmente ayudaran a las partes a identificar, posicionamientos y necesidades, exploraran juntamente con las partes las opciones disponibles y su viabilidad, y cuando sea conveniente, les facilitaran asesoramiento, pero nunca aconsejaran a ninguno de los implicados. Se debe partir siempre del equilibrio de poderes entre las partes ya que, de no existir comprometerá la neutralidad de la persona mediadora porque éste deberá movilizar recursos en pro de la parte más débil o menos poderosa (Viana, 2012).

El carácter del principio de imparcialidad viene íntimamente vinculado a la obligación del mediador de garantizar el equilibrio de las partes y el derecho fundamental de éstas a la igualdad a lo largo de todo el proceso de mediación. Si en algún momento esta neutralidad fuera incumplida y una de las partes sufriera perjuicios el perjudicado podrá tomar acciones contra el mediador o en su caso la institución de mediación. Whatling (2013), subraya que, a pesar del principio de neutralidad, los mediadores no serán neutrales en caso de desequilibrios significativos en las posiciones de fuerza o asuntos de seguridad.

La simetría entre las partes plantea que no debe existir desigualdad de poder, no sería posible realizar una mediación ya que la parte que detente menos poder no podrá expresarse

libremente e incluso puede estar atemorizada. Es por esta cuestión por lo que el acoso escolar no es susceptible de mediación en donde no existe igualdad de fuerzas entre el alumno acosador y el alumno acosado pero sí una medida preventiva contra el mismo (Olivares , 2018).

La igualdad entre las partes es un principio que en el procedimiento de mediación debe ser garantizado, las partes que intervengan en un procedimiento deben mantener un equilibrio entre sus posiciones y el respeto hacia los puntos de vista por ellas expresados sin que el mediador pueda actuar en perjuicio o interés de una de ellas. En el procedimiento de mediación entre iguales se garantiza el equilibrio e igualdad de oportunidades entre los alumnos. La imparcialidad hace referencia al mediador ya que este no puede actuar en perjuicio o interés de alguna de las partes (Bueno, 2018).

El carácter personalísimo es evidente, ya que en la mediación supone la obligación de asistir personalmente a los encuentros y ha de hacerse de manera personal, por lo tanto, la imposibilidad de hacerlo a través de una tercera persona o representante. Esto hace que las personas mediadas en la escuela adquieran la responsabilidad de sus propios actos y sean ellas mismas las que den solución a sus situaciones, ajustándolas a sus necesidades y generando sentimientos de empatía (Lozano et al., 2011).

Normalmente a los participantes en un proceso de mediación se les pide que estén de acuerdo en que las discusiones y las negociaciones que se den en el proceso no pueden tener ninguna consecuencia que vaya en contra de la legalidad, este principio debe ser advertido claramente por el mediador en la sesión informativa que todo proceso debe tener. Es obvio que en un proceso de mediación la libertad de expresión es un compromiso, todo debe ser expuesto verbalmente en primera persona, declarándose la autoría de lo expresado. Tiene su relevancia la intimidad ya que, presupone que las personas en conflicto no serán forzadas a hablar de lo que consideren parte de su intimidad, si bien, se comprometen a ser honestos, sinceros y actuar de buena fe.

La libertad de expresión es uno de los derechos más valorados en una democracia. Es cierto que su definición y contenido son discutidos, pero la necesidad de su vigencia es reconocida ampliamente. Algunos entienden que la libertad de expresión y la democracia no están conectadas en lo instrumental, es decir, que la primera no es un instrumento de la segunda, sino que la dignidad humana que protege la libertad de expresión es un componente esencial de la democracia correctamente concebida (Loreti & Lozano, 2017). En mediación escolar debe ser una premisa desde el principio, ya que, no tendría sentido acudir un acto de mediación en donde la libertad de expresión no estuviese vinculada al procedimiento y siempre salvaguardando por la confidencialidad.

4.2 MODELOS DE MEDIACIÓN ESCOLAR

La implementación de un servicio de mediación puede estar circunscrito a un determinado modelo de mediación, hoy en día existen diversas formas de aplicar la mediación dentro del ámbito educativo. Podríamos establecer el modelo en función de quienes son los mediadores y quienes son las partes en conflicto. Por ahora la mediación escolar solo se centra en conflictos generados por el alumnado, la mediación en el ámbito escolar no se aplica cuando los conflictos surgen entre profesores u otro personal de la comunidad educativa. Por eso solo nos referiremos a modelos de mediación en donde las partes del conflicto son los alumnos.

Concibe Burgess & Burgess (1997), citados por Boqué (2007) que los modelos vienen determinados según el grado de implicación de la comunidad educativa, modelos que se ajustan a una de estas cuatro líneas de trabajo:

El modelo de aula, cuyo objetivo se centra en la formación de alumnos mediante actividades relativas a experiencias que han tenido dentro del aula, discusiones, disrupciones y demás conflictos, utilizando incluso los juegos de rol. Estas actividades deben desarrollarse en tutorías grupales para sacarle mayor partido.

El modelo legal o modelo institucionalizado implica educar al alumnado de acuerdo con las estructuras de gobierno, el sistema judicial y los métodos alternativos de resolución de conflictos más usados a nivel social en un momento determinado. Estos programas con normalidad están impartidos generalmente por agentes de policía y es aplicable al igual que el anterior a un grupo o a todo el centro (Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos y sus Entornos - Ministerio del Interior, 2013)

El modelo global según Salomaki, citado por Esévez (2012), se caracteriza por que su formación está dirigida a miembros de la comunidad educativa, alumnos, profesores, personal laboral, etc. Que intervendrá en los conflictos que sucedan en el centro y a todos los niveles, suele ser un modelo que se combina con los anteriores.

Por último, el modelo de mediación entre iguales (Villanueva et al., 2013; Avilés & Alonso, 2017; González-Calderón, 2018 & Caurín et al., 2019) es una variación de los expuestos, pero en este caso los alumnos son los que actúan como mediadores que previamente han sido seleccionados y formados para actuar en los procedimientos de resolución de conflictos que surjan.

Siguiendo la guía del Centro Universitario para la Transformación de Conflictos, Gobierno Vasco (2013) , podemos hablar en principio de un modelo vertical y de un modelo horizontal,

dependiendo de cómo llegan las partes a la mediación y como se establezca el proceso de mediación. El modelo vertical, hace referencia a la mediación por parte de los profesores, es decir, la mediación es realizada por el profesorado en el centro escolar, incluso por miembros del equipo directivo. Es un modelo muy elemental, aunque el profesorado interviniente recibe entrenamiento específico en mediación y emplean el proceso como una mera herramienta. El gran inconveniente es que cuando los profesores asisten a mediación ejerciendo de mediadores se generan problemas de confianza de los alumnos hacia los mismos docentes ya que muy posiblemente la búsqueda de soluciones no satisfaga a las partes ya que dudaran de la neutralidad de los profesores como mediadores.

El modelo horizontal, del que ya hemos hablado, conocido como modelo entre iguales o entre pares, es en definitiva entre compañeros, es el modelo más deseado por el alumnado ya que en este modelo los mediadores, que preferentemente deben actuar en parejas, son compañeros de las partes en conflicto y es ahí donde se plasma de mejor manera la neutralidad de los mismos mediadores. Dentro de este modelo entre iguales puede haber alguna variación en función de quienes sean las partes en conflicto, si son alumnos las partes en conflicto los mediadores serán alumnos. En pocas ocasiones un conflicto entre alumnado y profesorado ha sido resuelto por la vía de la mediación, pero si el conflicto fuese mediable sería deseable que los mediadores entre un profesor y un alumno fueran también un profesor y un alumno.

Un tercer modelo propuesto por el mismo Centro Universitario es el modelo patio de recreo. Son muchos los conflictos que surgen durante el recreo o incluso en los comedores. Cuando suceda esto, el alumno puede recurrir a un compañero mediador o incluso a un adulto mediador para pedir asistencia en el conflicto. Es una mediación muy válida para la enseñanza primaria. Es una mediación más informal, más puntual y salvo que el conflicto vaya a más suele ser resuelto sobre la marcha.

Un cuarto modelo es el denominado modelo derivado, modelo que se adapta bien a las necesidades de la educación secundaria obligatoria. El modelo derivado requiere una actuación más formal, es decir, se suceden una serie de fases para que las partes puedan resolver sus controversias.

Torrego, (2020), insta que, la implantación de la mediación en un centro educativo supone algo más que la puesta en marcha de una determinada metodología para abordar los conflictos. La mediación forma parte del modelo integrado de mejora de la convivencia que se caracteriza por exigir un planteamiento global, con la implicación de toda la estructura organizativa del centro, en donde la formación para profesores y alumnado se base en los principios de diálogo y participación.

Aunque existan diferentes modelos de mediación y diferentes formas de abordar los conflictos dentro de la escuela las metodologías basadas en el modelo transformativo son mucho más eficaces en el desarrollo de proyectos de centro que implementan la mediación como método preventivo y de resolución de conflictos pudiendo ayudar de manera importante a educar la educación emocional, la empatía y a generar una cultura de la paz y desarrollo de competencias sociales, en todos los sectores de la comunidad educativa, que nos permitan relacionarnos mejor (Caurín et al., 2018).

Según Caramés et al. (2006) citando a Torrego, contamos con tres modelos base de gestión en conflictos escolares que se pueden integrar en los centros educativos y que marcarán las directrices para el desarrollo y la ejecución de los posibles gestiones positivas de conflictos que puedan aparecer en los centros, el modelo normativo (punitivo-sancionador), el relacional y el integrado.

Modelo normativo o punitivo-sancionador: es el más tradicional y el más utilizado actualmente. Se apoya en que el castigo impuesto al alumnado le acarrea a no volver a actuar de modo inadecuado y además es ejemplarizante, revelando a sus compañeros las posibles derivaciones de este tipo de actos. La convivencia escolar que se fundamenta en este modelo se basa en un enfoque reglamentista existente en los denominados reglamentos de régimen interior, bastante obsoletos. Además se caracteriza porque otorga el poder de gestión del conflicto a una tercera parte no involucrada, generalmente la jefatura de estudios, que es la aplica las sanciones siguiendo unas normas de convivencia según los documentos de regulación del centro que regulan las faltas, sanciones y el poder sancionador de la parte autorizada a la gestión del conflicto (Llanos & Perales, 2011). Por otro lado, también tiene sus incongruencias; en cuanto al agresor, no se consigue una modificación de la conducta, ya que no está probado que la sanción en sí misma sea suficiente para corregir una conducta inadecuada, violenta o indisciplinada. En cuanto a la víctima, se la deja sola, desamparada y expuesta a posibles represalias por parte del agresor como fruto del castigo aplicado, en vez de fomentar la gestión del conflicto, la empeoran (San Martín, 2003).

Modelo relacional: este modelo gestiona el conflicto a través de la comunicación directa entre las partes involucradas. A través del diálogo y del encuentro interpersonal, ya sea por iniciativa propia o a través de un tercero, se busca la prevención del conflicto para evitar que la crisis llegue a explotar y se manifieste de manera violenta. Además, se acentúa la importancia de restablecer de manera positiva la relación entre las partes. En los centros educativos, este proceso se lleva a cabo a través de algún educador o compañero que favorezca el encuentro y la gestión del problema. En cuanto a sus límites cabe destacar que es un procedimiento que no es fácil llevarlo a cabo en centros educativos, ya que la estructuración de los centros en su mayoría, no favorece de manera suficiente el diálogo y la comunicación, además supone tiempo, resolución, energía, dedicación, y capacidad de mediación, conductas que no siempre son fáciles de desarrollar (Sandoval & Garro-Gil, 2017).

Modelo integrador: el modelo integra los valores de una “sana disciplina, democrática y participativa, basada en los derechos y deberes de las personas y la cultura propia de la gestión de conflictos, especialmente la mediación escolar” (San Martín, 2003, p. 45). Este modelo está de acuerdo con el punitivo en el requisito de que existan normas de convivencia y con el relacional en la necesidad de crear un clima y una cultura basados en la comunicación y el diálogo que favorezcan el construir valores de paz, convivencia, tolerancia, y la resolución de conflicto por medio de tácticas cooperativas en las que los protagonistas sean las partes implicadas. Aunque, por otro lado, este tipo también tiene sus límites, ya que exige al centro que existan equipos mediadores y recursos de gestión de conflictos por medio de la comunicación y el diálogo. Este procedimiento requiere de una formación y preparación concreta, aunque funciona de manera exitosa si se cuenta con una cultura participativa por parte de todos los implicados. Como mantiene Torrego, “Se trata de seguir un modo de afrontar los conflictos desde una perspectiva de cooperación, en la que todas las partes implicadas se vean también como protagonistas en la transformación de la realidad, que conduzca a la creación de entornos más pacíficos, justos y democráticos” (Torrego, 2001, p. 28). Este modelo será el que use como directriz a la hora de la realización del proyecto de intervención. Por consiguiente, el modelo integrado, como su nombre indica, compendia los aspectos más positivos del modelo punitivo-normativo y del modelo relacional. Del primero recoge la necesidad de que en las instituciones existan límites y normas definidas y por lo tanto consecuencias ante el incumplimiento de estas; del relacional, el énfasis en la relación interpersonal como sistema para resolver los conflictos. Por lo tanto, El modelo integrado, pretende, buscar resolver el conflicto trascendiendo el acto privado en el que se puede convertir el acuerdo del modelo relacional puro (Martínez, 2018). Este modelo ha de quedar institucionalizado y tener en cuenta intereses, posiciones, necesidades, acuerdos, consensos, estrategias, etc., desde una perspectiva de centro, por esta razón ha de quedar plasmado en el plan de convivencia de los centros que lo asuman. Por otra parte, exige contar en el centro con capacidades y estructuras que potencien el diálogo (equipos de mediación, estructuras de participación, etc.).

Las ventajas del modelo integrado radican en que hay un auténtico resarcimiento o reparación de los daños causados a la víctima y una liberación de la culpa al agresor. La víctima recibe la atención del profesor, de sus compañeros, de los alumnos ayudantes y del propio grupo. El diálogo facilita la reconciliación entre los protagonistas bajo la autoridad democrática del centro educativo que interviene en el proceso. Además, se favorece una moral autónoma en la medida en que las partes son protagonistas en la regulación de sus relaciones (Caramés et al., 2017).

Algunas de las teorías, conceptos y estrategias para la gestión de los conflictos y de la convivencia, Galtung (1998); Lederach (2000); Torrego (2005); Tórrego (2006); Boqué (2010); Lederach (2010); Segura et al. (2011); Ibarrola-García y Redín (2013); Aguado y De Vicente (2006);

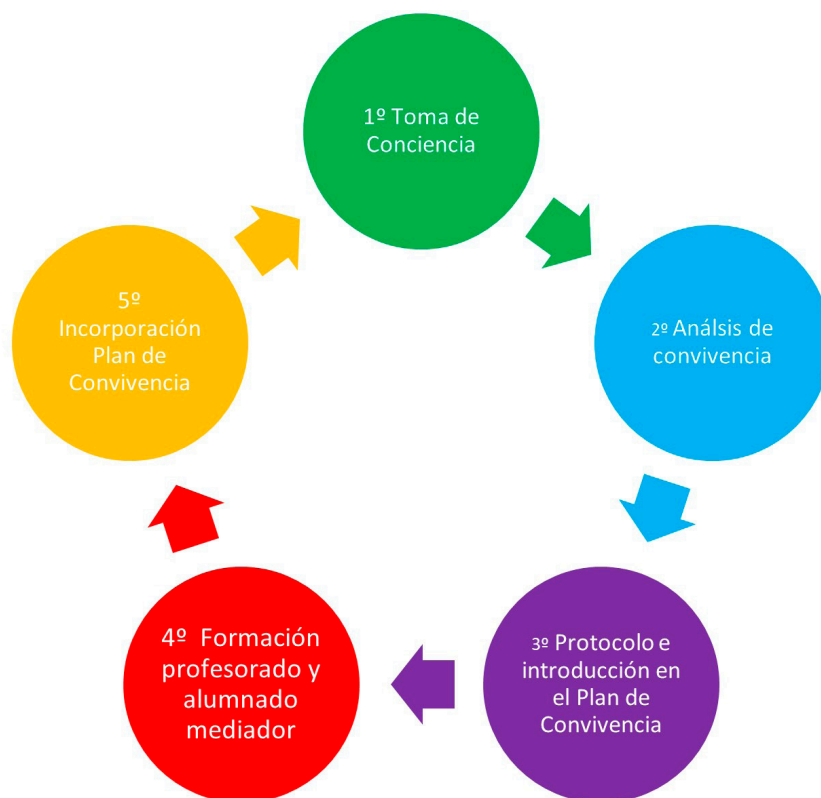
De Vicente (2010); Pérez y López (2010); Luna-Bernal y De Gante-Casas (2016), y los programas de ayuda entre iguales tanto en la convivencia Cowie et al. (2002); Torrego (2013), Alario y Gavilán (2010); Torrego (2013); López-Lozano (2017); Viana (2019) y García-Raga et al. (2019) son fundamentales para entender el modelo integrado son como afirman Torrego y Martínez (2014).

4.3 PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE MEDIACIÓN

El proceso que para la implementación de la mediación en el centro se detalla y sintetiza en la siguiente figura 4-2:

Figura 4-2

Fases de Implementación de la Mediación Escolar entre Iguales



Nota. Fuente propia

Son muchos los mediadores profesionales educativos que coinciden en que la implementación de un sistema de mediación se puede y debe establecer siguiendo una serie de fases como por ejemplo la de García-Barreiro et al. (2012).

Desde un punto de vista teórico la iniciación del proceso para la implementación de un servicio de mediación escolar debe iniciarse con la sensibilización de la comunidad educativa, convencer a la dirección y al equipo educativo es de suma importancia ya que la no implicación de los miembros del centro supone el fracaso desde su inicio. Quizá la más laboriosa de la fase de implementación de un servicio de mediación es la que consiste en convencer e implicar a todo el colectivo docente o al menos a la gran mayoría. Debemos convencer de que nuestro proyecto es el bueno para mejorar la convivencia en el centro. Muchos ejemplos existen por haber fracasado en este primer paso.

Esta sensibilización debe abarcar no solamente al profesorado del centro, sino, además, el alumnado debe saber perfectamente cuál es su propósito y que es lo que se persigue. El departamento de orientación y tutores jugarán un papel importante y fundamental informativo, ya que se le supone como asesores técnicos y coordinadores del equipo docente. Los tutores en sus tutorías, serán los encargados de que el alumnado se familiarice con el servicio y despertarán el interés para la captación del alumnado mediador, es importante incluir a la mediación en sesiones de tutorías. Del mismo modo los profesores en sus respectivas materias promocionarán el servicio de mediación escolar. La sensibilización es una cuestión lenta, hay que hacerla poco a poco y paso a paso. La experiencia de otros centros puede servirnos como guía en el nuestro proyecto.

Buscar el respaldo institucional y garantizar la viabilidad del servicio de mediación es el objetivo de inserción en el plan de convivencia, ello implica la implicación de todos sus miembros. Por ello la implementación de un servicio de mediación no puede realizarse sin el conocimiento de la comunidad educativa. No debe tomarse tampoco como una actividad extraescolar. La propuesta tendrá muchas dificultades si no es introducida en el plan de convivencia del centro, clarificando en él los procedimientos, las responsabilidades, espacios, tiempos reuniones, recursos necesarios, humanos, materiales y organizativos, las funciones y los objetivos del proyecto, la introducción del programa de mediación es función de la dirección pedagógica del centro.

En segundo lugar, estar respaldado por un análisis exhaustivo de la convivencia. A partir de este análisis realizado con la información obtenida de los estudiantes y docentes, examinamos y proponemos la necesidad o no de la puesta en marcha del servicio de mediación escolar a partir de la percepción de los conflictos que tienen el alumnado y el profesorado. El análisis de la convivencia puede poner en evidencia problemáticas ocultas a las que no se había prestado atención, como una conflictividad entre iguales a veces no percibida para el profesorado, razón que fundamentaría la puesta en marcha del servicio. ¿Cómo podemos recabar información referente a la situación en cuestiones de convivencia del centro? Existen múltiples instrumentos para conseguir nuestro objetivo:

- Test diseñados para la evaluación de la convivencia, cuestionarios de violencia escolar validados o que podamos validar.

- Entrevistas con padres.
- Entrevistas con profesores, equipo directivo y departamento de orientación.
- Grupos focales de ESO.
- Informes disciplinarios emitidos por jefatura de estudios.
- Informes sobre posibles casos de acoso emitidos por el departamento de orientación.
- Observación directa del investigador.

Las entrevistas a personal docente y padres es tarea compleja, pero nos aportan información subjetiva de cuál es su percepción sobre la situación de convivencia en el centro. Los grupos focales en ESO y Bachillerato también son una fuente documental significativa. Los informes disciplinarios siempre nos darán información sobre la perspectiva que tiene el centro de las conductas no deseadas que el alumnado realiza, así como los informes abiertos sobre posibles casos de acoso escolar. Cuestionarios con preguntas como ¿qué tipo de conflictos son los más frecuentes entre compañeros? ¿Dónde ocurren los conflictos? ¿Qué haces para resolver un conflicto con un compañero? ¿Cómo te gustaría resolver un conflicto que haya surgido? Son el instrumento fundamental para la obtención de información.

La tercera fase, la redacción y diseños del protocolo de actuación, que esté perfectamente insertado en los planes del centro y que nos indicará como es el funcionamiento del servicio de mediación, cuándo se puede y cuando no se puede mediar, dónde se realiza la mediación, quienes realizan la mediación, como se accede a la mediación, normas y funcionamiento de la mediación, actas de inicio y de finalización de la mediación, como se realizará el seguimiento de la mediación, etc. Todo este tipo de actuaciones implican que en el centro existe una verdadera cultura de la mediación, son centros más concienciados aquellos que tienen implementado este servicio ya que es claro que el mismo hecho de acudir a la mediación es una medida correctiva reparadora (Sousa, 2018).

La cuarta fase sería la formación del profesorado en materia de gestión positiva de conflictos y mediación escolar. Los docentes pueden realizar cursos de formación organizado por instituciones externas como Centros de Profesores (CEP), asociaciones de mediación e incluso actividades internas en donde un profesor miembro del claustro ya instruido en mediación imparte formación a los compañeros docentes ya que serán ellos los que deberán formar a sus alumnos.

La captación y selección del alumnado mediador es donde trazamos que cualidades o perfiles debe tener el estudiante para ser un buen alumno mediador. Esta selección puede hacerse a partir de una lista de voluntarios, otra de propuestos por los compañeros y una tercera los seleccionados por los tutores y profesores. Es sencillo seleccionar al alumnado que aparezca en las

tres listas. Podemos citar algunas cualidades que tendrán que ser tenidas en cuenta a la hora de determinar quiénes formaran parte del programa de mediación (Sales & Gallardo, 2018):

- Ser sensibles ante situaciones conflictivas y tener una actitud activa y positiva ante ellos.
- Saber escuchar activamente.
- Ser empático con sus compañeros.
- Expresarse con claridad y reconocer y comprender expresiones y mensajes no verbales.
- Tener cierto liderazgo en el grupo.
- Ser creativo en la búsqueda de soluciones.
- Tener capacidad para soportar tensiones emocionales.
- Comprometerse a respetar la confidencialidad y la neutralidad en la gestión de conflictos.

La quinta fase es la incorporación al plan de convivencia del centro. Son muchos los proyectos que se inician en los centros educativos y que no se afianzan aunque hayan sido incorporados al plan de convivencia, llegándose a la situación como denomina García-Arista (2014) *centros tierra quemada*, posiblemente por causa de la formación que ha de ser de calidad y que no se reduzca a una mera información técnica y por falta de interés de la dirección y resto de profesorado. La consolidación y seguimientos implica mantener activo el servicio y favorecer una red especializada. El servicio de mediación debe estar incluido en el proyecto educativo del centro, lo cual implica su introducción en el marco de la acción tutorial, en el plan de convivencia, en el claustro de profesores, alumnado y familias (Cuesta et al., 2017).

4.4 NECESIDAD DE FORMACIÓN

¿Quién imparte la mediación? ¿Es necesaria la formación? La formación tanto para el profesorado como para los alumnos mediadores puede realizarse de manera externa, interna o mixta. Está claro que profesores y estudiantes pueden asistir fuera del a talleres externos de formación en convivencia y mediación. También en el centro se pueden organizar en tutorías enfocadas al aprendizaje. Si la formación es interna será el mismo profesorado ya formado quien imparta la formación a los alumnos, incluso a los compañeros.

En ocasiones hemos comprobado que los centros educativos quieren implementar la mediación escolar sin tener en cuenta la necesidad de un plan de capacitación de mediadores y formación de profesorado. Lógicamente, entendemos que este adiestramiento de alumnos mediadores debe ser impartida por personal especializado, ya sean profesores con competencias en mediación o personas mediadoras externas al centro, en ambos casos la experiencia en mediación es fundamental,

deben ser mediadores experimentados independientemente del ámbito en el que actúen habitualmente, porque como hemos dicho, la mediación se rige por unos principios coincidentes independientemente del ámbito de actuación. Debemos distinguir en cuanto a la formación dos estilos:

“Primero, programas dirigidos a la formación exclusiva de aquellas personas que van a poner en práctica la mediación”, y segundo, “programas que abarcan a toda la comunidad educativa e, incluso, van más allá haciéndose extensivos al entorno. Desde luego el equipo de mediación del centro, para poder prestar un buen servicio, debe estar bien capacitado. Ahora bien si el resto de los miembros de la comunidad educativa desconocen aspectos básicos de la mediación, la probabilidad de un uso limitado crecen” (Boqué, 2018, p. 78).

La implementación de uno u otro modelo no está exenta de dificultades. Es muy complicado implementarlos cuando van dirigidos al grupo de iguales, pero a mi modo de ver, el modelo de convivencia debe incluir programas dirigidos a toda la comunidad educativa si quiere ser un verdadero gestor de conflictos y para ello deben estar implicados todos los miembros.

Es conveniente pues, diferenciar entre lo intensivo, cuando se aplica a un equipo de mediadores en concreto y lo extensivo cuando se aplica a todo el miembro de la comunidad educativa, profesores, alumnado, familia y personas interesadas en la cuestión. Ahora bien, la aplicación extensiva comporta mayor inversión de tiempos y recursos mientras que la aplicación intensiva implica menos recursos de tiempo y medios y su punto de atención es provenir, prevenir y gestionar. De cualquier manera, los docentes y alumnado están saturados de horas de docencia y habría que liberar algunos tiempos para este menester. En ocasiones se piensa que los mediadores solamente deben ser docentes o solamente alumnos. Nuestro criterio es que si la mediación se pone en manos exclusivamente de profesores su potencial educativo disminuye sustancialmente y si se limita al alumnado retrasa la transformación del centro ya que la mediación queda como un apéndice más del proyecto educativo. Se puede proponer capacitar a personas de diferentes sectores de la comunidad educativa. Nos proponen, entre otros, García-Barreiro et al. (2012) Boqué, (2018); Da Costa, (2018), que para la implementación de un taller de mediación escolar se debería primeramente presentar los objetivos, acto seguido las competencias y los contenidos a desarrollar, preferentemente agrupados por módulos para terminar con las metodologías a aplicar.

4.5 DESARROLLO DE LAS FASES DEL PROCESO DE MEDIACIÓN ESCOLAR

Hay variadas propuestas y estudios referenciados para el análisis de los escolares y sobre cómo debe ser el proceso de mediación en un centro escolar (Paz et al., 2013) pero como enfatiza Galtung (2003, p. 61):

“Los estudios solos no frenan la violencia directa, ni dismantelan estructuras violentas, ni construyen paz directa, estructural y cultural. Lo hacen las personas preparadas, con técnicas, conocimientos de cómo hacer, imaginación, compasión y perseverancia”. La mediación educativa, se caracteriza por provocar efectos educativos en los participantes, debe implicar a todos los estamentos educativos y por eso se debe tener una predisposición y preparación adecuadas a las circunstancias. Es una necesidad a nivel de centros educativos establecer un formato de resolución de conflictos entre iguales que supere a la acción punitiva siempre que sea posible. Actualmente estamos asistiendo a la propuesta de implementación de la mediación en nuestros centros educativos de todas las Comunidades Autónomas del país, si bien es cierto que de manera muy poco homogénea.

La mediación en el contexto escolar puede definirse como “un proceso estructurado de gestión de conflictos en el que unas personas enfrentadas entre sí se reúnen en presencia del mediador y por medio del diálogo buscan conjuntamente salidas al problema” (Uruñuela, 2018, p. 196).

En los centros escolares, si bien la realidad de formatos en el ejercicio de la mediación es diversa, está muy extendido el modelo “mediación entre pares” y “ayuda entre iguales” Torrego (2005; 2013) en el que son los propios alumnos quienes median y/o ayudan en los conflictos entre compañeros. Estos procesos implican beneficios tanto a los mediadores, que se responsabilizan de la ayuda a otros, como a los mediados que aprenden de forma vivencial otra manera de resolver conflictos basada en el diálogo y que les aporta satisfacción, mejora en sus relaciones y desarrollo personal Kilman, (1997), citado por Torrego, (2005).

Al igual que otros modelos de mediación, la escolar no es simplemente una estrategia que se preocupa de facilitar la resolución o desaparición de controversias o conflictos en los centros educativos. En realidad, es un método estructurado de resolución de conflictos en el que una tercera parte, mediador o mediadores, preferiblemente dos alumnos, asiste a los alumnos en conflicto escuchando sus preocupaciones, sus necesidades y motivaciones, facilitando la comunicación y ayudándoles a negociar. Es como afirma Boqué, (2007, p. 57):

“Un intento de trabajar con el otro y no contra el otro en busca de una vía pacífica y equitativa para afrontar los conflictos en un entorno de crecimiento, de aceptación, de aprendizaje y de respeto mutuo. Es un proceso de comunicación horizontal a tres bandas en el que el mediador o mediadores crea las condiciones para que los protagonistas del conflicto puedan compartir inquietudes y planteamientos, puntos de vista y limitaciones.”

Los principios de la mediación deben seguir siendo cruciales en el proceso de mediación escolar entre iguales, para explorar el conflicto en el que las partes son protagonistas a la hora de tomar decisiones sin ningún tipo de imposición o coacción, ni de elemento de perturbación externa o interna. Podríamos agregar que la mediación entre pares es una estrategia en dónde se trata de indagar en las posiciones y satisfacer las necesidades e intereses de las personas afectadas y, por consiguiente, es una herramienta al servicio de una convivencia en positivo que debe contemplarse en un marco de convivencia amplio y que además tiene una carácter preventivo, proactivo y educativo.

El objetivo específico de la mediación escolar una vez implementada en el centro educativo es abordar una serie de conflictos entre los miembros de la comunidad educativa que por cualquier motivo no han podido ser solucionados por los intervinientes y en los que se considera necesario la intervención en un proceso formal. Conlleva la mediación escolar no solo la resolución de conflictos, sino que además permite la participación de los alumnos y de los miembros de la comunidad educativa en la resolución de sus propias controversias. Además, enseña habilidades y competencias en la resolución de conflictos y por supuesto es un instrumento que permite mejorar la convivencia y reducir los niveles de conflictividad ya que está basado en la participación, en el dialogo y en la colaboración (Camacho-Sojo et al., 2019). Por otra parte, hemos llegado a la conclusión de que la mediación escolar promueve contenidos de una pedagogía de la convivencia de muy variada naturaleza y que entran dentro del interés superior del menor (Jares, 2006), además esta pedagogía de la convivencia propone contenidos de ciudadanía que van de la mano cuando de lo que se trata es de ayudar a forjar el carácter moral y armonioso desarrollo de la personalidad del alumnado (Martín, 2016; Cardozo, 2017).

Las siguientes fases del desarrollo de la mediación escolar que proponemos, están fundamentadas en las distintas propuestas realizadas por Torrego (2013) y Pizarro (2018) que dan respuestas a las preguntas planteadas por Boqué (2018):

4.5.1 Fase 1ª: Premediación

Al igual que todas las fases, en esta primera sesión que es totalmente voluntaria, el alumnado mediador se acerca a las partes en conflicto con el fin de recabar información de lo sucedido. En ella los alumnos mediadores indagan si las partes quieren solicitar y tener acceso a la mediación. Esta sesión inicial o como algunos autores denominan, premediación, es un primer acercamiento de carácter informativo y totalmente voluntario entre el mediador o mediadores y las partes que acuden a la mediación. Los mediadores en esta reunión inicial exploran el conflicto y ven las posibilidades de ser mediado. Una vez que se explora la posibilidad de que el conflicto en cuestión es mediable, los comediadores solicitan a cada uno de los alumnos en conflicto su aceptación para acudir voluntariamente al procedimiento. Se les explicará a ambos y por separado en que consiste el proceso, aunque en un centro educativo en dónde existe un servicio de mediación implementado los alumnos deben conocer perfectamente el procedimiento.

Figura 4-3

Fase 1ª Premediación



Nota. Fuente Boqué (2018)

Otro objetivo de la sesión informativa o premediación será el de ayudar a las partes a rebajar la tensión existente, en un espacio donde se promoverá el diálogo y la cooperación, así como, la reflexión y la búsqueda de una solución consensuada a través de sus acuerdos. Es pues una sesión de acercamiento, donde los comediadores pueden recabar información para encarar un hipotético proceso de mediación y en el que deberá generar la motivación suficiente a las partes en conflicto, con el fin de que valoren la oportunidad de resolver sus diferencias por ellos mismos, sin acudir a terceros, generalmente jefatura de estudios. En el momento en que dos alumnos voluntariamente toman conciencia de que quieren solucionar sus controversias de manera amistosa deben solicitar

al tutor o coordinador de mediación el acceso a la misma, ahora bien, no son ellos exclusivamente los que pueden tomar esa decisión, pueden ser asesorados por algún compañero, profesor o tutor. Basta con una pequeña propuesta para que las partes soliciten y accedan a la mediación. La voluntariedad de las partes ya nos está indicando que ambas quieren llegar a un acuerdo o al menos intentarlo, aunque bien es verdad que no siempre se consigue que las partes de manera voluntaria acudan a la mediación por lo cual no tiene sentido plantearla.

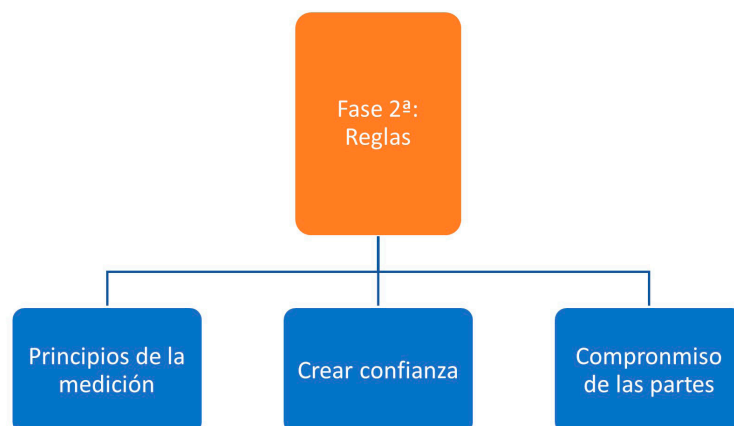
4.5.2 Fase 2ª: Las reglas de la mediación

Una vez expuestos los principios de la mediación, es decir, voluntariedad, confidencialidad, neutralidad, libre disposición, neutralidad, se ha de advertir a las partes de una serie de normas que van en beneficio del proceso y por consiguiente en beneficio de todos, ambas partes independientemente deben aceptar las normas de funcionamiento, normas que son de obligado cumplimiento y de no ser respetadas podrían ser causa de suspensión del proceso, podríamos resumirlas en:

- Buena fe, colaborar en la búsqueda de soluciones.
- Hablar por turnos sin interrumpirse.
- Nunca levantar el tono de voz.
- No faltar al respeto.
- No gesticular durante las exposiciones contrarias.

Figura 4-4

Fase 2ª: Reglas del Juego



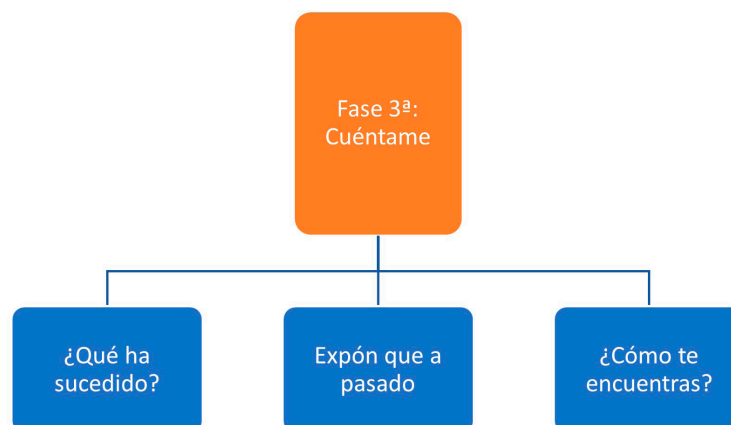
Nota. Fuente Boqué (2018)

4.5.3 Fase 3ª: Cuéntame lo ocurrido

Es el verdadero de inicio de la mediación, en este momento el mediador dará la palabra a una de las partes y esta comenzará a exponer su visión del conflicto. Da respuesta subjetiva a la pregunta ¿Qué nos ha sucedido? Hay que escuchar de manera activa y haciéndole ver que la estamos entendiendo, la otra parte permanecerá en silencio, tendrá su tiempo para exponer su punto de vista. A parte de una escucha activa, los comediadores utilizarán, sin solaparse en sus palabras, determinadas técnicas para clarificar el conflicto, podrá parafrasear con el fin de aclarar las dudas que pudieran surgir. Es un momento donde puede aparecer por cualquiera de las partes, carga emocional como rabia, frustración, indignación, decepción, tristeza, impotencia, desengaño, etc.

Figura 4-5

Fase 3ª: Cuéntame lo ocurrido



Nota. Fuente Boqué (2018)

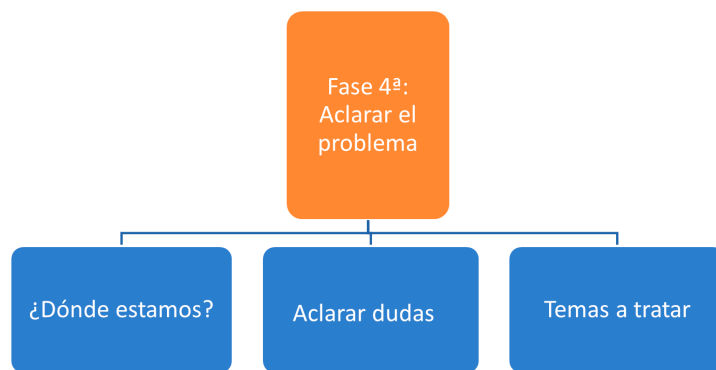
4.5.4 Fase 4ª: Aclarar el problema

Se trata ahora de que las partes, que han acudido posicionadas en su conflicto, viendo exclusivamente su parcela, esgrimiendo sus razones, argumentos y reclamando lo que le pertenece según su criterio, cambie su posición para desatascar el conflicto y poder avanzar en las posibles soluciones. Las posiciones de las partes serán siempre respetadas por parte del mediador, es más, es cuando debe adoptar una postura empática para conocer mejor su posicionamiento y su perspectiva y lo hará con ambas partes de manera equilibrada. Utilizando el parafraseo y un

lenguaje claro e inclusivo, sabrán exponer los comediantes cuales son los verdaderos intereses de cada una de las partes. Los comediantes podrán hacer reformulaciones referentes al conflicto y conseguirán o deberán conseguir el verdadero encuadre del conflicto, destacando lo que realmente es importante de lo que no lo es. Se trata aquí de que los comediantes realicen un resumen del proceso utilizando una agenda, es en realidad una lista de temas tratados y temas a discutir. Servirá para un futuro por si hubiera que acudir a una nueva mediación para buscar nuevas salidas al conflicto no resuelto.

Figura 4-6

Fase 4ª: Aclarar el Problema



Nota. Fuente Boqué (2018)

“Frecuentemente la definición del conflicto toma la forma de una historia alternativa, eso es, una narración de una situación vista desde otro ángulo, incluyendo matices que habían pasado desapercibidos o nuevas explicaciones que se ajustan mejor a la realidad. El mediador o mediadora deberá asegurarse de que dicha definición es precisa preguntando a cada persona si está de acuerdo con la misma” (Boqué, 2018, p. 37).

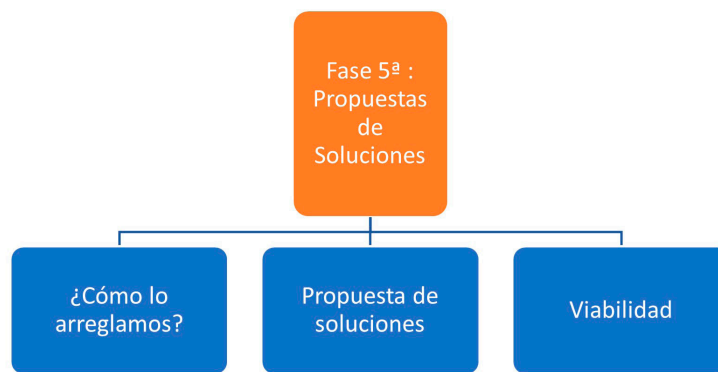
4.5.5 Fase 5ª: Las Soluciones

La labor de los mediadores en este momento consiste en conseguir que los protagonistas abandonen sus respectivas posiciones, deben conseguir que cada una de las partes empatice con la otra y que intenten comprender como se siente cada una de ellas, dejando claro que los intereses de ambas partes no tienen por qué ser opuestos entre sí y advertirles que de lo que se trata es de que ambos deben salir beneficiados. Ambas partes deben saber que continuarán sus relaciones como compañeros de clase o del centro y tendrán que volver a colaborar y a ser

interdependientes ya que ambos tienen vínculos de unión, de aprecio y de valoración el uno del otro, hay que hacer ver a las partes el ¿qué nos interesa?

Figura 4-7

Fase 5ª: Proponer Soluciones



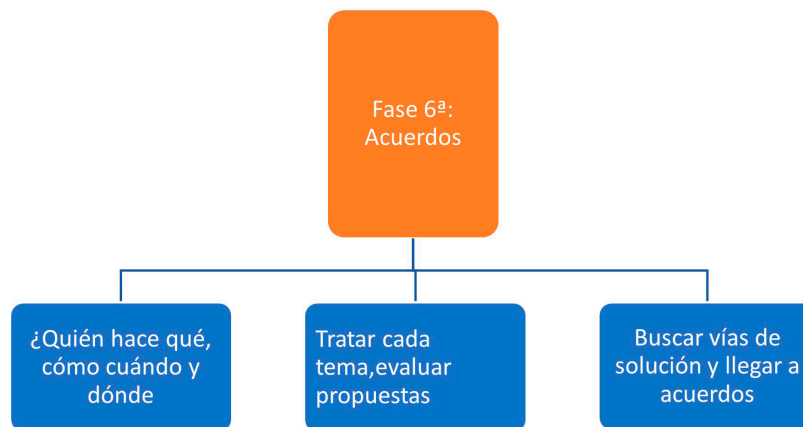
Nota. Fuente Boqué (2018)

4.5.6 Fase 6ª: Los acuerdos

En una mediación es necesario estimular la creatividad de las partes, son ellos los que van a poner solución a su conflicto y salidas o alternativas a la conclusión exitosa deben saber responder a la pregunta ¿Cómo nos arreglamos?, se deben eliminar todas las críticas, se debe pensar libremente y además considerar que tiene un efecto multiplicador. Los comediadores deben animar constantemente a que las partes aporten nuevas ideas. Estas opiniones serán sugerentes para exponer posibles soluciones al conflicto. Las partes y no los mediadores, tendrán que seleccionar la más interesantes y eliminar las menos sugerentes, quedándose con aquellas que pueden o creen que van a funcionar. Los comediadores, intentarán trabajar con esas ideas, combinándolas, animando siempre en promover la buena fe y la voluntad de las partes para resolver el conflicto, pero advirtiéndoles si el acuerdo es viable y si se ven capaces de llevarlo a la práctica. Los intereses de las partes se satisfarán si el acuerdo es siempre ganar-ganar que es obviamente lo que persigue la estrategia de la mediación. No debemos olvidar que la mediación busca el resarcimiento de una de las partes o de las dos, de nada serviría un acuerdo injusto si la parte perjudicada afirma que acepta la solución libre y voluntariamente. Si los mediadores se percataran de una situación poco convincente, podrán utilizar la técnica del *caucus* consistente en una reunión en privado con cada una de las partes, dedicándoles el mismo tiempo, pero sujetas a una duración breve. La intención del *caucus* es desatascar y aclarar posibles malentendidos. Lo hablado en el *caucus* solamente se utiliza si la parte lo autoriza.

Figura 4-8

Fase 6ª: Llegar a Acuerdos



Nota. Fuente Boqué (2018)

Todo acuerdo no deja de ser de cumplimiento voluntario y se ha de realizar de forma escrita redactándose en un acta de finalización. Los acuerdos deben ser justos para ambas partes. El documento o acta de acuerdos resultante debe ser custodiado por la persona encargada de la mediación, generalmente el coordinador. Todos los demás escritos, nota o anotaciones en la pizarra de papel con caballete deben ser destruidos.

Los acuerdos pactados deben responder a los intereses que cada una de las partes puso de manifiesto durante la mediación. Es en este momento cuando la mediación tiene un fuerte componente educativo.

Señalamos dos observaciones para que la mediación sea una buena estrategia de gestión positiva de conflictos. Primeramente, debemos tener en cuenta que, transcurrido un tiempo desde la finalización de la mediación, habitualmente entre una o dos semanas, el mediador o los mediadores se ponen de nuevo en contacto con los alumnos para hacer un seguimiento del acuerdo y comprobar su cumplimiento. Si el acuerdo no se cumple o hay cualquier tipo de problema, pueden ofrecer su ayuda a las partes, incluso iniciar un nuevo procedimiento. Igualmente, se deja constancia documental del resultado del seguimiento.

Y en segundo lugar, exige una implicación absoluta de toda la comunidad escolar que debe conocer y comprender el funcionamiento del programa de mediación y es elemento fundamental para hacer una buena difusión de mismo (García-Barreiro et al., 2012). Además, cualquier persona del centro escolar puede ser un agente derivador, es decir puede enviar un caso al servicio de mediación y por eso, la difusión es crucial para promover la utilización del servicio de mediación una vez que se ha puesto en marcha.



PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 5.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO 5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra pregunta de investigación va a ser la siguiente: Considerando las características del centro privado-concertado, ¿existen evidencias cuantitativas y cualitativas que demuestran la existencia de conflictos? La respuesta la damos a partir de nuestro objetivo general y de nuestros objetivos específicos siguientes:

- **Objetivo general:** Análisis de la convivencia escolar según la percepción del colectivo de estudiantes y del profesorado. ¿Existen conflictos significativos según la percepción de estudiantes y docentes? A partir de dicho análisis, proponer la mediación escolar como fórmula de resolución de conflictos entre iguales.

Para ello y de manera necesaria se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Objetivo específico primero: Analizar y describir la percepción de los estudiantes sobre la aparición de violencia de conductas disruptivas en el aula.
- Objetivo específico segundo: Analizar y describir la percepción de los estudiantes sobre la aparición de violencia verbal del alumnado hacia el alumnado.
- Objetivo específico tercero: Analizar y describir la percepción de los estudiantes sobre la aparición de violencia verbal del alumnado hacia el profesorado.
- Objetivo específico cuarto: Analizar y describir la percepción de los estudiantes sobre la aparición de violencia de tipo exclusión social.
- Objetivo específico quinto: Analizar y describir la percepción de los estudiantes sobre la aparición de violencia física directa entre estudiantes.

- Objetivo específico sexto: Analizar y describir la percepción de los estudiantes sobre la aparición de violencia física directa e indirecta entre estudiantes.
- Objetivo específico séptimo: Analizar y describir la percepción de los estudiantes sobre la aparición de violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Objetivo específico octavo: Analizar la percepción de los estudiantes la violencia profesor hacia estudiantes.
- Objetivo específico noveno: Conocer y describir el contexto educativo en el que conviven los jóvenes estudiantes de un centro privado concertado, en el que supuestamente no existen conflictos.
- Objetivo específico décimo: Constatar si en el centro tienen presencia los conflictos educativos que resultan ser más cotidianos o por el contrario son episódicos. Analizar y comprender las conductas indeseables si existieran en el centro escolar concertado en los niveles de ESO desde la perspectiva del alumnado.
- Objetivo específico decimoprimer: Reflexionar sobre el impacto que tienen las conductas conflictivas en el alumnado del centro.
- Objetivo específico decimosegundo: Analizar la percepción y valoración del profesorado y del departamento de orientación sobre la convivencia en el centro y la necesidad si procede de implementar la mediación escolar.
- Objetivo específico decimotercero: Analizar la percepción y valoración del profesorado y del departamento de orientación sobre la convivencia en el centro y constatar si creen en la necesidad de implementar la mediación escolar en el centro.

5.1 PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

La prevención de la violencia y resolución de conflictos persiguen que el buen clima de convivencia escolar sea un factor determinante de calidad de la educación. El propósito de la investigación surge de esta necesidad, analizar la situación, relevancia y presencia de los conflictos que en muchas ocasiones se rotulan como violencia de un centro escolar concertado para entender mejor la naturaleza de la situación. Del análisis de estos datos obtenidos a partir de un cuestionario de violencia escolar percibida por los estudiantes y de la entrevistas al profesorado, procederemos a realizar un análisis estadístico referente a la presencia de conflictividad y agresividad en el aula y, proponer, como ya hemos dicho, la implementación de la mediación escolar como estrategia de resolución de conflictos de forma positiva e insertarla dentro del Proyecto Educativo del Centro, de manera que implique a todos los miembros de la comunidad educativa con continuidad y observancia. Por otra parte, si el centro educativo posee una filosofía basada en el sistema preventivo se trata de adaptar la mediación entre iguales a este sistema preventivo. En este sentido la investigación está vinculada a la realidad, al campo de conocimiento disciplinar de aplicación, al contexto cultural, social y político en que la hemos desarrollado y se convierte en la fuente de generación de pensamiento libre y útil, cuyas conclusiones, enriquecen nuestro entorno y orienta a nuestros profesionales a actuar de manera efectiva. Educar a las familias y aprovechar el enorme potencial educativo de los estudiantes y de los medios de comunicación no puede seguir siendo un mero discurso teórico (Fernández-García, 2014).

Nuestra investigación analiza y reflexiona estas conductas tildadas como indeseables, violencia física directa y amenazas que suceden entre estudiantes; la violencia física indirecta hacia el alumnado o hacia el profesorado, es decir, conductas indeseables no solo hacia el profesorado sino también hacia miembros de la comunidad educativa o sus bienes sin estar ellos presentes; la agresividad verbal de alumnado hacia otros compañeros y de alumnado hacia el profesorado del centro, pudiendo ser esta de manera directa o de manera indirecta. La exclusión social, por diferentes cuestiones, calificaciones positivas o negativas, por pertenencia a etnia, religión, nacionalidad, o cualquier otro tipo de exclusión.

La interrupción en el aula, tan habitual será también objeto de análisis. Las conductas disruptivas durante el horario escolar, ocasionan gran cantidad de problemas para el profesorado que imparte docencia en ese momento, no solamente problemas entre los estudiantes, sino que además afecta al estado de ánimo de los docentes. La interrupción en el aula se refiere a comportamientos con los que el alumnado dificulta al profesor o la profesora impartir su clase, y al resto de compañeros interesados seguirla con aprovechamiento, hablar o levantarse del asiento durante una explicación, son ejemplos muy habituales (Chafouleas

et al., 2010; Hulac & Benson, 2010). La disrupción en el aula se ha de considerar un tipo más de violencia escolar, a tener en cuenta, en tanto que son comportamientos muchas veces intencionados que constituyen un perjuicio para el profesorado y para los compañeros interesados en las clases.

Sin duda, la violencia verbal es otra de las más comúnmente admitida como típica de las aulas y es aquella en la que el daño se causa mediante la palabra, insultos, motes, rumores o hablar mal de un compañero o profesores. Algunos autores distinguen, al igual que en la física una violencia verbal directa de una violencia verbal indirecta (Defensor del Pueblo, 2007). En este caso, tal distinción se refiere al hecho de que la acción se realice a la cara, violencia verbal directa o por medio del insulto o a las espaldas, violencia verbal indirecta, por ejemplo, hacer correr un rumor.

La exclusión social se refiere a actos de discriminación y de rechazo, por motivos que pueden ser diversos, como la nacionalidad, las diferencias culturales o el color de la piel (Pachter et al., 2010) o el rendimiento académico (Estell et al., 2009). Tales situaciones de exclusión pueden ocurrir tanto dentro del aula, durante la ejecución de las tareas académicas, como fuera de ella, ignorando o excluyendo a compañeros de los juegos o del grupo de amigos durante los recreos, por ejemplo.

La violencia a través de las TIC, las tecnologías de la información y de la comunicación son parte importante del análisis. Incluye comportamientos violentos a través de medios electrónicos, principalmente el teléfono móvil e Internet (Tokunaga, 2010). Tales comportamientos violentos pueden adoptar formas variadas, en muchos casos próximas a la violencia verbal -por ejemplo, enviar mensajes dañinos a través del teléfono móvil o las redes sociales-, la exclusión social -por ejemplo, no ser admitido en redes sociales o programas de mensajería instantánea- o incluso a la violencia física - por ejemplo, grabar a un compañero o a un profesor mientras está siendo agredido físicamente (Álvarez-García et al., 2011).

Finalmente, el estudio de la violencia escolar se ha centrado tradicionalmente, sobre todo, en la violencia entre estudiantes. Sin embargo, resulta también importante considerar la relación entre los dos principales agentes implicados en el proceso de enseñanza- aprendizaje: el alumnado y el profesorado. En este sentido, el alumnado puede desarrollar comportamientos de carácter violento dirigidos hacia el profesorado, como conductas disruptivas en el aula, agresiones físicas o verbales, o violencia a través de las TIC. Del mismo modo, el alumnado puede interpretar que ciertas conductas del profesorado suponen mostrar preferencias, tener manía, insultar o burlarse de los alumnos y, por tanto, percibirlos como violentos. El análisis de estas conductas es fundamental para evaluar el clima de convivencia desarrollado en los centros educativos.

5.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

El origen de nuestra investigación surge de la necesidad de un estudio y análisis de la convivencia escolar en el centro concertado para proponer una alternativa proactiva de resolución de conflictos que supere la aplicación de medidas coercitivas en caso de conflictos de baja intensidad utilizando la mediación entre iguales. Tras la revisión bibliográfica, somos conscientes de que existen numerosos estudios de conflictología escolar y mediación entre iguales en el ámbito educativo, pero al mismo tiempo en el ámbito de centros concertados de nuestra comunidad autónoma andaluza son pocos o casi inexistentes los estudios que tenemos sobre estos análisis de conflictos en las etapas de ESO, CGM, FPB y Bachillerato.

La mayoría de los centros concertados en lo referente al análisis de conflictos y a los procedimientos de resolución de estos están por explorar. Por eso, en primer lugar, nuestro interés es entender la situación desde el enfoque cuantitativo los conflictos escolares y proponer fórmulas de resolución entre iguales que respeten la norma educativa y fomente la igualdad y la justicia social y en segundo lugar saber desde la perspectiva cualitativa recopilar opiniones acerca de la percepción de conflictos desde el punto de vista del profesorado y, a partir de aquí, ver la necesidad de implementar la mediación escolar. Por ello la motivación de la elección se debe a varias razones:

En primer lugar, la formación de este investigador en materia de mediación, que, teniendo experiencia profesional en diferentes instituciones, se plantea la necesidad de expandir la cultura de la mediación y así introducirla en el ámbito educativo del centro, habida cuenta la existencia de suficientes datos que informan de dicha necesidad para proceder a enseñar formas distintas de afrontar controversias. Entendemos que la enseñanza de estas técnicas desde la educación promueve y desarrolla competencias que repercutirán en el ámbito social de una manera incuestionable promoviendo la cultura de la paz la noviolencia.

En segundo lugar, tenemos en cuenta la existencia en nuestra sociedad de un cambio de modelo respecto al papel que juegan las partes a la hora de afrontar conflictos, se trata en la actualidad de promover en todos los ámbitos sociales la mediación evitando la intervención de la administración educativa siempre que sea posible. Los niños y jóvenes deben aprender a gestionar sus problemas de manera positiva y nosotros tenemos la obligación de enseñarles. De esa manera conseguiremos adultos responsables de sus actos y gestores de sus propios conflictos.

En tercer lugar, la implementación de los servicios de mediación en las escuelas hará posible una implicación de los padres a la hora de resolver conflictos que a menudo surgen entre miembros de la familia y el centro y que no solamente no se resuelven, sino que además se enquistan y favorecen una mala sintonía en el ambiente escolar. Son cientos de documentos e informes que se generan por parte del profesorado a la hora de intervenir en un comportamiento inadecuado por parte de unos alumnos, en muchas ocasiones estos procedimientos de aperturas de expedientes sancionadores son fácilmente abordables y solucionables por los mismos estudiantes.

En cuarto lugar, la mayoría de los conflictos que suceden en el ámbito escolar no se resuelven o se resuelven mal. Este investigador también ve necesidad de la formación del profesorado del centro en materia de conflictología y mediación escolar, haciéndolo extensible a las familias. La familia debe participar en esta tarea para que las relaciones con el centro en caso de controversias se puedan redireccionar de manera positiva y llegar a acuerdos factibles. Son muchos los conflictos entre padres y profesorado que podría resolverse sin intervención de terceras personas u órganos educativos.

Como mantiene Torrado (2012), los rasgos característicos de los estudios de las encuestas y cuestionarios nos van a permitir:

En primer lugar, recoger información de los sujetos participantes. Para ello, como ya se ha dicho, se ha pasado un cuestionario validado sobre percepción de conflictos por parte de los alumnos de ESO. Con el cuestionario dirigido a estudiantes de 1º a 4º de ESO se recoge información acerca de la percepción que tienen los alumnos sobre los conflictos que están presentes en el aula. Los estudios de encuestas permiten describir creencias, actitudes y opiniones a través de las cuales se pueden extraer conclusiones aunque “uno de los errores que se cometen cuando se utilizan estudios de encuestas es la generalización de los resultados, cuando no se han seleccionado pruebas probabilísticas, por lo que las deducciones teóricas no tendrán mayor alcance que la muestra de donde se aplicó el instrumento” (Cáceres, 2017). Este no será nuestro caso, ya que no pretendemos extrapolar los resultados a ningún otro entorno, pretendemos analizar cuál es la situación o clima de convivencia de nuestras aulas en los niveles de ESO.

El procedimiento que se ha llevado a cabo para conseguir dichos objetivos puede observarse en la siguiente figura 5-1:

Figura 5-1

Procedimiento Seguido, Recogida de Información y Análisis de Datos.



Nota. Fuente propia

The background of the cover is divided into three horizontal bands: a dark blue top band, a light beige middle band, and a dark blue bottom band. A white outline of the Andalusian region is superimposed on the map. In the top blue band, a white puzzle piece is placed within the outline. In the bottom blue band, another white puzzle piece is placed within the outline. The title is centered in the beige band.

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 6.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología investigacional desde cualquiera de sus enfoques y posicionamientos, por ser una herramienta para ampliar conocimientos, es más bien compacta, estable y relativamente constante pero no invariable, convenida con razonamientos científicos normalizados y transversales que permiten que las deducciones sean comunicables en las diferentes áreas del conocimiento. Es el lenguaje universal de la ciencia el que posibilita intercambio y transferencia de conocimientos y avance en todos los campos científicos, (Guevara et al., 2020). En la confección de nuestra investigación hemos optado por la utilización simultánea de metodología, cuantitativa y cualitativa con el fin de conocer, describir y comprender la tipología de los conflictos que se dan en el centro y percibidos por profesorado, padres y alumnos. Por tratarse de fenómenos educativos consideramos que la utilización de ambas metodologías nos va a permitir conocer e interpretar de manera más exhaustiva y holística los datos obtenidos.

En este capítulo, exponemos los planteamientos metodológicos de los que partimos en la investigación, justificando los mismos.

Una de las fases previas para la implementación de la mediación fue realizar el análisis de la percepción de conflicto por parte de los estudiantes a partir de los datos que obtuvimos. Esta información la adquirimos a partir de dos fuentes: cuestionario de violencia escolar y entrevistas a profesorado y departamento de orientación. Solo a partir de este análisis sabríamos de la necesidad o no de proponer la implementación de la mediación escolar en nuestro centro.

La estructura mixta de la investigación se plasma en primer lugar en la metodología utilizada enmarcada en el ámbito cuantitativo ya que hemos optado por la utilización de cuestionario de convivencia escolar validado tipo Likert que nos aporta la cuantificación de presencia de conflictos desde la perspectiva del alumnado participante del centro durante el curso 2017-2018. Procedimos a un análisis descriptivo de todos los datos, aportando gráficos de dichos análisis para su mejor comprensión. Hemos visto pertinente realizar una prueba de fiabilidad a los resultados obtenidos y

analizar las posibilidades de reducir los ítems en factores aplicando un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) logrando las variables latentes o factores que se describirán en su momento. Y, en segundo lugar, desde la vertiente cualitativa hemos elaborado entrevistas semiestructuradas a profesores y departamento de orientación con objeto de conocer y valorar la percepción del profesorado y orientadores en materia de convivencia en el centro y sus inquietudes para poder mejorar esta realidad implementando el servicio de mediación entre iguales.

La clasificación más completa y actual sobre modelos o corrientes de investigación en ciencias sociales en general y en educación en particular la ofrecen Denzin y Lincoln (1995), citados por (Pérez-Gómez & Sola, 2004) que distinguen siete corrientes distintas de investigación: positivista, constructivista, feminista, étnica, marxista y cultural. Es conveniente según mantienen estos autores agrupar las distintas corrientes en los dos modelos o paradigmas que diferencian e identifican los supuestos básicos en los que se apoyan: el paradigma positivista y el paradigma constructivista. Para vislumbrar este planteamiento, expondremos de manera breve y justificada las características de ambos paradigmas metodológicos siguiendo las recomendaciones de Negri, (2016).

Entendemos, según estos autores por paradigma un conjunto de creencias, una cosmovisión o manera de interpretar el mundo desde tres planos, el ontológico, el epistemológico y el metodológico a la hora de concebir la naturaleza y las posibilidades del conocimiento, los problemas que se consideran relevantes, los criterios de validación y los procedimientos de producción de conocimiento válido (Pérez-Gómez & Sola 2004). La investigación cuantitativa se enmarca en el plano positivista, mientras que la investigación cualitativa la encuadramos en el contexto constructivista.

Del mismo modo hay otros autores que también diferencian fundamentalmente dos modelos de investigación en función de las corrientes teóricas a las que pertenecen (Cook & Reichard, 1986; Quecedo & Castaño, 2002; Olabuénaga, 2012). Así encontramos el positivismo como aquella corriente objetiva que busca los hechos o las causas de los fenómenos sociales, sin considerar el estado subjetivo de los individuos.

El modelo teórico positivista se basa en el análisis estadístico utilizando técnicas de búsqueda como pueden ser los cuestionarios, sondeos o inventarios. Como podemos inferir, el positivismo se corresponde con la metodología cuantitativa ya que está basado en la obtención del conocimiento a través del análisis estadístico de los datos por medio de experimentos descriptivos y comparativos, en la cual se encuadra la investigación cuantitativa (Del Canto & Silva, 2013). Al mismo tiempo, observamos el constructivismo como reacción a la rigidez del positivismo respecto a cierto tipo de problemas que existen en la sociedad, que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva subjetiva de quien actúa. El constructivismo no es un programa unificado, sino que se desarrolla de manera paralela en diversas áreas interdisciplinares: psicología,

sociología, filosofía, neurología, psiquiatría, ciencias de la información y comunicación, etc. Inspira muchos programas de investigación cualitativa pero no se puede ver como si fueran enfoques unificados (Flick, 2012).

Este rumbo constructivista, pretende conocer el mundo social a través de los significados y símbolos humanos, reflexionando, describiendo y comprendiendo los medios a través de las descripciones en profundidad (Olabuénaga, 2012). La investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de “ahí fuera” y entender y describir y en algunas ocasiones, explicar fenómenos desde el interior, analizando las experiencias de los individuos o grupos, analizando las interacciones y comunicaciones mientras se producen y analizando documentos, ya sean textos, imágenes, música, videos, etc. o huellas similares de las experiencias o interacciones (Gibbs, 2012). Esta corriente de investigación produce datos descriptivos a través de las propias palabras de los individuos, habladas o escritas, y de las conductas observables (Quecedo & Castaño, 2002) por lo que debemos tener en cuenta que está subordinada a la subjetividad de los actores de los contextos sociales estudiados.

Que la idea de cuantitativo hace referencia a la utilización de números está clara, son utilizados para estudios estadísticos descriptivos que sirven para analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes. En estos días que estamos viviendo con la pandemia los datos estadísticos nos permiten evaluar y predecir el fenómeno estudiado básicamente a través de la medición de uno o más de sus atributos. Es aceptado que las metodologías cuantitativas no son homogéneas (Roque, 2010) pero se pueden identificar en ella una serie de indicadores básicos en lo referente a los datos cuantitativos:

- Centran su atención en la representatividad cuantitativa del dato.
- Relativizan la importancia de los contextos naturales.
- Se interesan por lo que es frecuente y repetido.
- Hacen hincapié en la descripción estadística y en la predicción.
- Buscan formas de distribución de la población analizada.
- Hacen uso del conteo, medición y clasificación como operaciones fundamentales para comparar distintas poblaciones o muestras.
- Se fijan en los resultados más que en los procesos.
- Definen las cuestiones metodológicas *a priori*.
- Parten de hipótesis que intentan validar.
- Abogan por un observador externo objetivo y no contaminado.

Efectivamente, en nuestra investigación hemos querido utilizar datos cuantitativos, números, variables fácilmente cuantificables, violencia física directa, violencia física indirecta, violencia verbal directa, violencia verbal indirecta, disrupción en el aula, exclusión, violencia TIC y violencia del profesorado hacia el alumnado y del alumnado hacia el profesorado, todas ellas muy fácilmente convertibles a números. En el anexo, tabla 9-1 exponemos la relación de todas las conductas no deseadas que hemos analizado.

La metodología cuantitativa, es un conjunto de técnicas que se utiliza para estudiar las variables de interés de una determinada población que en nuestro caso va a ser el universo que deseamos conocer. Se suelen utilizar técnicas de recolección cuantitativas como las encuestas y técnicas de análisis cuantitativo (estadística descriptiva e inferencial). Por otro lado, las técnicas de análisis cuantitativo también son ampliamente utilizadas para analizar información obtenida mediante técnicas cualitativas como las entrevistas abiertas (Hueso & Cascant, 2012). La comunicación de los resultados en forma de estadísticas y gráficos resulta fácil y rápida de entender para el público en general sin tener grandes conocimientos de estadística. Según los seguidores de esta metodología este potencial de neutralidad le confiere una aureola de objetividad y verdad casi inapelable.

Se utiliza en diferentes ámbitos, desde la sociología con estudios de opinión por ejemplo hasta la geografía humana para establecer políticas de desarrollo. Descansa en el principio de que las partes representan al todo, estudiando a cierto número de sujetos de una muestra, nos podemos hacer una idea aproximada de cómo es la población en su conjunto. Es decir, se pretende conocer la distribución de ciertas variables de interés en una población o muestra, dichas variables pueden ser cosas objetivas, por ejemplo, número de hijos, altura o nivel de renta, como subjetivas, opiniones o valoraciones respecto a algo siempre cuantificables. Los instrumentos que permiten la recolección de datos en el marco de las alternativas cuantitativas son muy variados. Para observar dichas variables, o recolectar la información, se suelen utilizar distintas técnicas, como las encuestas o la medición, cuestionarios, y escalas. Como se ha dicho, no hace falta observar todos los sujetos de la población, sino solamente una muestra de la misma, siempre que se escoja de manera aleatoria, será posible establecer hasta qué punto los resultados obtenidos son generalizables a toda la población (Hueso & Cascant, 2012; Chávez, 2019).

Para superar las insuficiencias y obstáculos señalados, debemos hacer referencia a las ideas expresadas por Pereira, (2011) que nos habla de la investigación con diseños mixtos como aquellos que nos ofrecen una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos, facilitando el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos. De esta manera, existe una mayor comprensión sobre el objeto de estudio diferencia los modelos de investigación en función del paradigma en el que enfatizan y del orden o secuencia en el que se aplican, haciendo alusión a estudios en los que existe igualdad en el estatus y a estudios en los que hay un estatus dominante. Los estudios multimétodos

son aquellos que combinan los enfoques cualitativos y cuantitativos en la metodología de investigación de un mismo proyecto o de un estudio con varias fases (Tashakkori & Teddlie, 2010).

Es evidente, por tanto, que ambas metodologías de investigación nos ofrecen distintas visiones del mundo, así como diferentes planes de trabajo, modos de recogida de información y de análisis de datos, lo cual nos hace pensar que tienen diferente utilidad y capacidad heurística (Olabuénaga, 2012). Por ello existe un largo debate entre distintos grupos de investigación de ambas corrientes que critican y exponen las carestías del modelo contrario.

La investigación cualitativa ha sido criticada por su neutralidad y falta de precisión, ya que ha sido considerada como meras afirmaciones ideológicas con escaso valor explicativo por los investigadores de corte cuantitativo (Negri, 2016). El modelo cualitativo de investigación resulta ser insuficiente según los teóricos defensores del modelo cuantitativo por carecer de mecanismos internos que garanticen el mínimo nivel de falibilidad y validez (Olabuénaga, 2012).

Concluyendo, en nuestro estudio, utilizamos de manera compartida la aplicación de métodos cuantitativos y cualitativos, sin dar prioridad a ninguno de ellos, por lo que debemos considerar que existe igualdad en el estatus y que el tratamiento y valor de los datos obtenidos ya que no difieren en importancia ni en secuencialidad. Es decir, por un lado, realizamos la parte cuantitativa de nuestro estudio y, por otro lado, seguimos la metodología cualitativa de recogida de entrevistas, para la posterior triangulación de estos.

Algunos autores nos recomiendan la triangulación metodológica o combinación de dos o más recolecciones de los datos, haciendo alusión a la importancia de relacionar los diferentes fuentes para contrarrestar riqueza y fiabilidad de unos métodos con las de otros (Puentes-Borges et al., 2018). La triangulación de enfoques tiene como primera característica la complementariedad y la objetividad, donde los enfoques cualitativo y cuantitativo se enriquecen uno al otro para producir un conocimiento que los dos no pueden dar en forma separada. Para nuestra investigación vamos a utilizar una estrategia recurrente de triangulación (Creswell, 2008; en Pereira, 2011) que en un mismo estudio busca confirmar, correlacionar o corroborar. Así, del contraste de ambos tipos de datos, conseguimos que exista una colaboración y enriquecimiento mutuo de un tipo y otro de datos, mejorando la calidad de nuestras investigaciones. Cook y Reichard, (1986) citados por Negri, (2016) apuestan por la combinación de los métodos cuantitativos y cualitativos argumentando las siguientes razones:

- En primer lugar, estos autores nos hablan de la delimitación de objetivos múltiples que contemplen las tareas de comprobación, valoración del impacto y explicación causal. Así, las finalidades del proceso son la comprobación y la explicación causal, mientras la medición del efecto persigue la valoración del resultado total o valoración del impacto. En

definitiva, podemos observar que para conseguir los tres objetivos planteados es necesaria la combinación de la utilización de ambas metodologías.

- En segundo lugar, encontramos el fortalecimiento mutuo de los tipos de métodos, lo cual quiere decir que, a través del intercambio de los significados de uno y otro método obtendremos nuevas perspectivas que nos revelarán cómo se complementa con el otro cada uno de los tipos de métodos.
- En tercer lugar, podemos observar la triangulación a través de operaciones convergentes, o lo que es lo mismo, el uso complementario de ambos métodos, que contribuye a corregir los sesgos presentes en cada uno de ellos. La utilización conjunta de varios métodos permite triangular la verdad subyacente.

Autores como Sumner y Tribe, (2008) rechazan la dicotomía entre metodología mixta y distinguen cuatro dimensiones relevantes, que sirven para caracterizar las investigaciones de forma menos simplificada. Así cada investigación utilizaría:

- Técnicas de muestreo aleatorias o intencionales.
- Técnicas de recolección de datos estructuradas o interactivas.
- Información cuantitativa o de percepción.
- Técnicas de análisis estadísticas o sociológicas.

6.1 COMPLEMENTARIEDAD DE LAS METODOLOGÍAS CUANTITATIVA Y CUALITATIVA

Los antecedentes de la investigación social empírica suelen ubicarse en los siglos XVII y XVIII, cuando aparece la estadística social. Esta corriente, aplicó la ciencia estadística por primera vez al estudio de los fenómenos sociales, económicos y demográficos, hasta entonces dichos procedimientos solo se aplicaban en las ciencias naturales. En términos generales el punto de partida es pensar que la sociedad funciona de manera similar que la naturaleza y, por lo tanto, el método científico de las ciencias naturales de época moderna basado en la experimentación, observación y la matematización es aplicable también a las ciencias sociales, ya Comte planteaba en el siglo XIX la experimentación, la observación y la comparación (Thompson, 1988). La realidad social es única, dinámica que responde a regularidades cuantitativas observables. Esta perspectiva conocida con el nombre de positivismo fue dominante en las ciencias sociales hasta finales del siglo XIX, cuando empezaron a tomar fuerza otras posturas del campo de la investigación. Paralelamente se fue formando el paradigma interpretativo, que mantiene que no existe una realidad social sino

múltiples realidades sociales (Hueso & Cascant, 2012). De otra manera, hay autores que también diferencian fundamentalmente dos modelos de investigación en función de las corrientes teóricas a las que pertenecen (Cook & Reichard, 1986; Quecedo & Castaño, 2002; Olabuénaga, 2012; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Así encontramos el positivismo como aquella corriente objetiva que busca los hechos o las causas de los fenómenos sociales, sin considerar el estado subjetivo de los individuos. Para vislumbrar este planteamiento, expondremos de manera justificada las características de ambos paradigmas metodológicos siguiendo las recomendaciones de Negri, (2016).

Este modelo teórico positivista se basa en el análisis estadístico utilizando técnicas de indagación como pueden ser los cuestionarios, inventarios o tablas de datos cuantitativos. Como podemos inferir, el positivismo se corresponde con la metodología cuantitativa ya que está basado en la obtención del conocimiento a través del análisis estadístico de los datos por medio de experimentos descriptivos y comparativos, en el cual se encuadra la investigación cuantitativa (Del Canto & Silva, 2013).

Al mismo tiempo, observamos el constructivismo como reacción a la supuesta rigidez del positivismo respecto a cierto tipo de problemas sociales, que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de quien actúa (Aparicio & Ortiz, 2018). El constructivismo no es un programa con criterio unificado, sino que se desarrolla de manera paralela en varias disciplinas: psicología, sociología, filosofía, neurología, psiquiatría, y ciencias de la información. Inspira muchas actuaciones de líneas de investigación cualitativa pero no se puede ver como enfoques unificados (Flick, 2012). Este enfoque cualitativo, pretende conocer el mundo social a través de los significados y símbolos humanos, describiendo y comprendiendo los medios a través de las descripciones en profundidad (Olabuénaga, 2012). La investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de “ahí fuera” y entender y describir y algunas veces explicar fenómenos sociales desde el interior, analizando las experiencias de los individuos o grupos, analizando las interacciones y comunicaciones mientras se producen y analizando documentos, ya sean textos, imágenes, música, videos, etc. o huellas similares de las experiencias o interacciones (Gibbs, 2012). Esta corriente de investigación produce datos descriptivos a través de las propias palabras de los individuos, habladas o escritas, y de las conductas observables (Quecedo & Castaño, 2002), por lo que debemos tener en cuenta que está subordinado a la subjetividad de los actores de los contextos estudiados.

Por tanto, ambas metodologías de investigación nos ofrecen distintas visiones de interpretar mundo, así como diferentes planes de trabajo, modos de recogida de información y de análisis de datos, lo cual nos hace pensar que tienen diferente utilidad y capacidad heurística (Olabuénaga, 2012) y es por ello por lo que existe un largo debate entre distintos grupos de investigación de ambas corrientes que critican y exponen las carestías del modelo contrario. Es evidente pues que ambas cuantitativa como la cualitativa tienen ventajas e inconvenientes entre sí sin embargo ambas son complementarias.

La investigación cualitativa abarca distintos enfoques partiendo de que no hay una sola forma legítima de hacer investigación cualitativa (Vasilachis, 2009) identificando al paradigma cualitativo como la manera en la que el mundo es comprendido, experimentado y producido por la interacción de los miembros de la sociedad.

Ahora bien, la investigación cualitativa ha sido criticada por su neutralidad y falta de precisión, ya que ha sido considerada como meras afirmaciones ideológicas con escaso valor explicativo por los investigadores de corte cuantitativo (Negri, 2016). El modelo cualitativo de investigación resulta ser insuficiente según los teóricos defensores del modelo cuantitativo por carecer de mecanismos internos que garanticen el mínimo nivel de falibilidad y validez (Olabuénaga, 2012).

Para superar las insuficiencias y obstáculos señalados, debemos hacer referencia a las ideas expresadas por Pereira (2011), que nos habla de la investigación con diseños mixtos como aquellos que nos ofrecen una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos, facilitando el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos. De esta manera, existe una mayor comprensión sobre el objeto de estudio.

Pereira (2011), diferencia los modelos de investigación en función del paradigma en el que enfatizan y del orden o secuencia en el que se aplican, haciendo alusión a estudios en los que existe igualdad en el estatus y a estudios en los que hay un estatus dominante.

Reichardt y Cook (1986), apuestan por la combinación de los métodos cuantitativos y cualitativos argumentando las siguientes razones:

- En primer lugar, estos autores nos hablan de la delimitación de objetivos múltiples que contemplen las tareas de comprobación, valoración del impacto y explicación causal. Así, las finalidades del proceso son la comprobación y la explicación causal, mientras la medición del efecto persigue la valoración del resultado total o valoración del impacto. En definitiva, podemos observar que para conseguir los tres objetivos planteados es necesaria la combinación de la utilización de ambas metodologías.
- En segundo lugar, encontramos la vigorización mutua de los tipos de métodos, lo cual quiere decir que, a través del intercambio de los significados de uno y otro método obtendremos nuevas perspectivas que nos revelarán cómo se complementa con el otro cada uno de los tipos de métodos.
- En tercer lugar, podemos observar la triangulación a través de operaciones convergentes, o lo que es lo mismo, el uso complementario de ambos métodos, que contribuye a corregir los sesgos presentes en cada uno de ellos. La utilización conjunta de varios métodos permite triangular la verdad subyacente.

Autores como Sumner y Tribe, (2008) rechazan la dicotomía entre metodología cualitativa y cuantitativa y distinguen cuatro dimensiones relevantes, que sirven para caracterizar las investigaciones de forma menos simplista. Así cada investigación utilizaría:

- Técnicas de muestreo aleatorias o intencionales.
- Técnicas de recolección de datos estructuradas o interactivas.
- Información cuantitativa o de percepción.
- Técnicas de análisis estadísticas o sociológicas.

Desde nuestro punto de vista, defender una determinada metodología no conduce necesariamente a resolver la disyuntiva entre planteamientos cualitativos o cuantitativos. Lo esencial no es el seguimiento riguroso de una serie de pasos previamente establecidos, que validen formalmente los resultados, sino, como afirma (Popkewitz, 1988, p. 18):

“Lo importante es cómo se relacionan con los compromisos paradigmáticos, así como su situación en un contexto de problemas, intereses y finalidades científicas... Tanto los métodos descriptivos, de carácter estadístico, como los hermenéuticos e históricos, e incluso el método experimental pueden ser utilizados si la investigación lo exige. Pero, frente a la pura instrumentalización de estos que acaba en la pura reificación de las realidades investigadas, se impone un horizonte crítico en el que los métodos como tales cobran sentido sin convertirse en fines de sí mismos”.

6.2. APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En el aspecto cuantitativo, se ha llevado a cabo una metodología de encuestas, basada en la administración del CUVE3-ESO. Tal como dicen sus autores, este instrumento es un cuestionario diseñado para analizar la percepción de los estudiantes sobre la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar, protagonizada por el alumnado o el profesorado (Dobarro et al., 2016). El CUVE3-ESO adopta la forma de una escala tipo Likert compuesta por 44 ítems con 5 opciones de respuesta (desde 1 “Nunca” hasta 5 “Siempre. Buendía (2010; p. 120), considera la encuesta como “un método de investigación capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida”.

En lo referente a la parte cualitativa hemos utilizado diferentes tipos de documentos. En primer lugar, entrevistas semiestructuradas a los docentes y en segundo lugar documentos aportados por el equipo de orientación del centro, compuesto por dos tres orientadores. Las entrevistas han sido realizadas con la intención de conocer y analizar cuál era el grado de discernimiento de los docentes y cargos directivos sobre cuestiones de convivencia, sistema preventivo y mediación escolar entre iguales. Seguí los criterios marcados por Folgueiras, (2016) para la realización de las mismas, es decir, elaboré una serie de preguntas, grabé las entrevistas y posteriormente las analicé con software ATLAS.ti siguiendo al mismo tiempo recomendaciones Kalpokaite y Radivojevic, (2019; 2020) especialistas en análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. Las entrevistas pueden ser consideradas semiestructuras ya que se parte de un guion elaborado, pero dejando abierta la posibilidad de que los entrevistados pudieran aportar más información. De esta forma se obtuvieron 31 documento, material suficiente para los análisis cualitativos que pretendíamos realizar.

6.2.1 La población

Como ya hemos dicho, esta investigación se ha llevado a cabo en un centro educativo concertado de Málaga cuyo alumnado tiene una procedencia variada y mayoritariamente clase media trabajadora ubicado en un barrio periférico de la ciudad de Málaga (Andalucía, España), pero dentro de la zona de influencia del centro. Destacamos la presencia de estudiantes de otras nacionalidades y etnias y culturas distintas en el centro, lo que hace más complejo el entramado social, aunque no se presenta generalmente ninguna dificultad idiomática ni desarraigo social significativo y por consiguiente no ha sido necesaria impulsar medidas para reforzar la lengua castellana dirigida a los extranjeros. Esta llegada de personas de otras nacionalidades se produjo en la década del 2010 por el crecimiento del sector de la construcción y la coincidencia de la crisis de otros países sobre todo de América de Sur. En el momento de hacer el estudio está sucediendo a la inversa, una disminución de la población inmigrante, posiblemente por la crisis sufrida en nuestro país.

La población está formada principalmente por familias jóvenes con uno, dos o tres hijos en las que un alto porcentaje de ambos cónyuges está trabajando generalmente existe inestabilidad laboral y salarios precarios lo que repercute en situaciones familiares diversas, familias monoparentales, divorcios y separaciones. El centro cuenta con un total 1.250 alumnos distribuidos en las etapas de educación infantil (EI) con 147 alumnos, educación primaria (EP) con 300 alumnos, educación secundaria obligatoria (ESO) con 241, bachillerato con 193 alumnos, ciclos formativos de grado medio (CFGM) con 144 alumnos, ciclo formativo de grado superior (CFGS) con 145 y formación profesional básica con 80 alumnos. En la tabla 6-1 se especifica la distribución por etapas y por sexo.

Tabla 6-1

Distribución de Alumnado y Porcentajes por Etapas

	EI	EP	ESO	BTO	CFGM	CFGS	FPB	TOTAL
Alumnas	74	161	114	98	35	29	7	518
Alumnos	73	139	127	95	109	116	73	732
Total	147	300	241	193	144	145	80	1250
% Alumnas	50,23	53,67	47,30	50,78	24,31	20,00	8,75	41,44
% Alumnos	49,66	46,33	52,70	49,27	75,69	80,00	91,25	58,56

Nota. Fuente: datos aportados por la Secretaría del Centro curso 2017-218

En lo referente al alumnado inmigrante los datos proporcionados los vemos en la tabla 6-2, el porcentaje referente a alumnado inmigrante distribuidos por etapas nos indica que el CFGM el que mayor número de alumnos tiene con estas características. Esto quiere decir que los CFGM son los cursos más optados para los alumnos de otras nacionalidades al contrario que en los CFGS, que muchos de nuestros alumnos continúan su formación en estas especialidades que se imparten en el centro, por ser una buena opción forma de integración en el mundo laboral.

Tabla 6-2

Minorías Étnicas e Inmigrantes por Etapas del Centro

	EI	EP	ESO	BTO	CFGM	CFGS	FPB	TOTAL
Inmigrantes	4	1	7	7	18	9	3	49
Minorías E/C	15	14	8	15	16	6	4	78
Total	147	300	241	193	145	144	80	1250

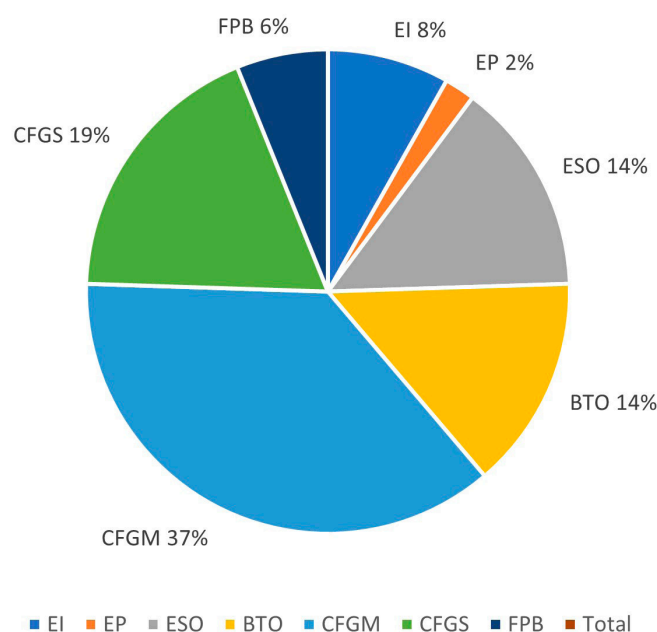
Nota. Fuente: Datos aportados por la Secretaría del Centro curso 2017-218

Existe un total de 49 estudiantes de origen inmigrante, dicho colectivo en el momento del estudio es el más numeroso y su procedencia nos llega fundamentalmente de países como Marruecos, de América del Sur y América Central. Le siguen los inmigrantes europeos, en concreto de los países de la Europa del Este, sobre todo de Croacia, Rusia, Rumanía y Bulgaria. Por lo que podemos inferir con estos datos que no es un centro con un número elevado de alumnado inmigrante, atribuible muy posiblemente a que el alumnado inmigrante opta mayoritariamente por centros públicos. En la actualidad el número de estudiantes inmigrantes en centros privados y concertados es muy inferior a la media de los centros públicos. No existe una segregación escolar en este sentido, ni tampoco exclusión por esta cuestión, cuestión que analizaremos en su momento.

El porcentaje de matriculación en centros públicos estaba no hace mucho, en torno al 81,8% frente al 13,4% de la escuela concertada (Carrasco, 2017). Es cierto que la escuela pública ha asumido la avalancha inmigratoria debido muy posiblemente a las cuotas escolares que deben asumir las familias de inmigrantes en centros concertados y elevadísimas en centros privados, una cantidad inasumible en la mayoría de los casos. Por ello es en ocasiones insignificante el problema de exclusión social por cuestiones de inmigración, pero no inexistente como veremos también en su momento. Actualmente en España el índice de abandono escolar está en torno al 19,4%, la media europea está en torno al 14,9% mientras que para la comunidad gitana está en torno al 63,4%. Los objetivos globales, en el caso de España se han concretado en reducir el índice de abandono escolar en torno al 15% para 2020 (Fundación Secretariado Gitano, 2019).

Las minoría étnica-cultural de alumnado se centra generalmente en el alumnado gitano con un total de 78 alumnos en el centro y en su mayoría en EI, EP, ESO y BTO, por ser los niveles más demandados. La distribución de alumnado de minorías étnicas-culturas matriculados en el centro está representada en la tabla 6-2.

Figura 6-1
Alumnado Inmigrante



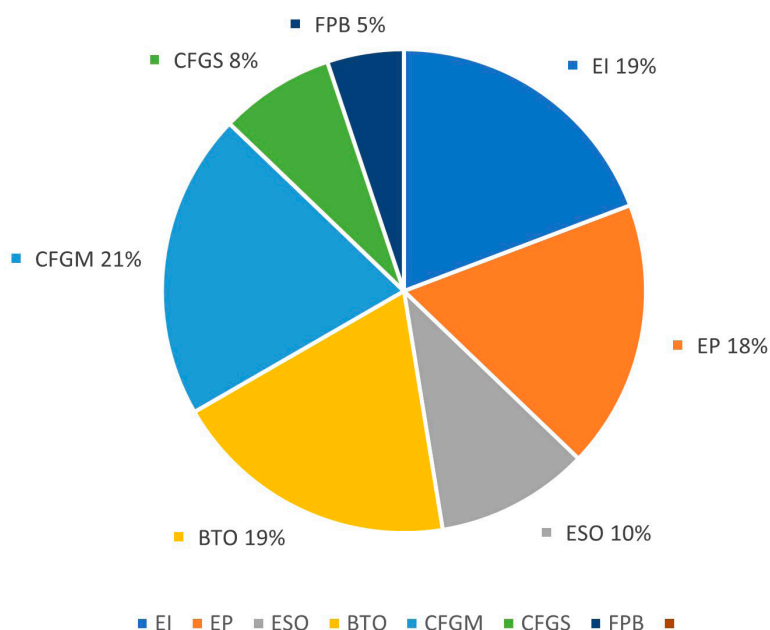
Nota. Fuente: datos aportados por la Secretaría del Centro curso 2017-2018

En la figura 6-1, vemos el porcentaje de alumnado de etnia o cultura diferente matriculado en el curso 2017-2018 y distribuidos por etapas. La distribución de los alumnos de etnia gitana

distribuidos por etapa, siendo en CFGM la etapa con mayor porcentaje. En cuanto al abandono escolar referido a etnias y culturas deferentes no tenemos registro en el centro y por ello no hemos podido analizarlos.

Figura 6-2

Alumnado Matriculado de Etnia o Cultura Diferente por Etapas



Nota. Fuente: datos aportados por la Secretaría del Centro curso 2017-2018

El alumnado autóctono e inmigrante que acude al centro suele tener un nivel sociocultural similar, más bien medio-bajo. Generalmente en estos casos, además, hay dificultades añadidas, conviven en familias desestructuradas, con problemas de empleo, viviendas en malas condiciones de habitabilidad, muestran desinterés por los estudios de sus hijos. En general, tanto alumnado inmigrante como de etnia gitana tienen establecido círculo de confianza con el grupo de pares.

6.2.2 Selección de la población y análisis estadístico

Durante todo el proceso de investigación hemos tenido autorización de la dirección del centro para realizar las tareas propias de recogida de información. En cuanto a los datos cuantitativos para obtenerlos se entablaron reuniones de tutorías con los distintos cursos implicados y se pidió la participación voluntaria del alumnado, todo esto durante el curso 2017-2018. Consideramos que el

marco poblacional comprende a las unidades de estudio y cumple los requisitos básicos de un marco muestral (Durán, 2012). En nuestro caso es una población muy homogénea y uniforme lo que favorece la fiabilidad de los resultados en referencia al mismo tamaño en cada uno de los estratos, los cuatro cursos de ESO.

Nuestra población no probabilística es de conveniencia. La población de la presente investigación estuvo formada por 220 estudiantes matriculados de 1º, 2º, 3º, 4º de ESO, con edades comprendidas desde los 12 a los 16 años. Las alumnas fueron 120 mientras que los alumnos 100. Si consideramos a la población como una muestra será un muestreo causal no probabilístico, localizado e incidental, es decir hemos seleccionado a los estudiantes participantes de manera intencionada y obviamente por la facilidad de acceso a los mismos. Así pues, la población obtenidas no es aleatoria y por tanto los resultados obtenidos con ella no pueden ser generalizables a ninguna población (Buendía, 2010, p.143), en la tabla 6-3 se exponen los datos de los alumnos participantes en la investigación mientras que en la figura 6-4 el gráfico de sectores representa el porcentaje de distribución de estudiantes por etapas que han participado en la misma. La frecuencia $N=220$, la media de edad $Me=13,80$, error típico de la media $E. tip. Me$, mediana $Md=14$, moda $Mo=14$, desviación típica $S=1,22$, varianza $S^2 = 1,49$, curtosis $K=1,01$, Rango $R=4$, mínimo $Min=12$ máximo $Max= 16$ y Suma= 3036 .

Tabla 6-3

Descriptivos de la Población Participante

Estadísticos	Edad
Frecuencia	220
Me	13,8
E. E. Me	0,08
Md	14,00
Mo	14,00
S	1,22
S^2	1,49
K	-1,01
R	4,00
Min	12,00
Max	16,00
Suma	3036

Tabla 6-4

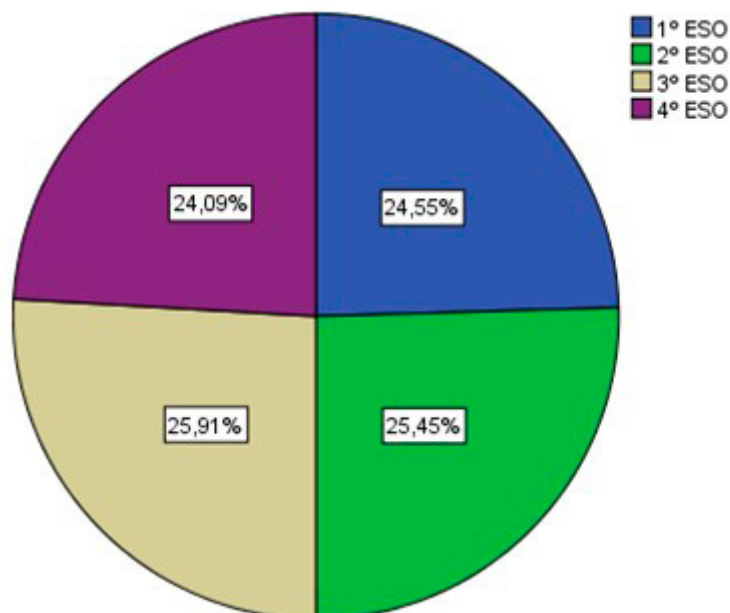
Frecuencias y Porcentajes por Cursos Participantes en la Investigación

Cursos	Frecuencia	Porcentaje	% Válido	% acumulado
1º ESO	54	24,50	24,50	24,50
2º ESO	56	25,50	25,50	50,00
3º ESO	57	25,90	25,90	75,90
4º ESO	53	24,10	24,10	100,00
Total	220	100,00	100,00	

Nota. Fuente: datos aportados por la Secretaría del Centro curso 2017-2018

Figura 6-3

*Porcentaje de Alumnado Participante en la Prueba por Cursos.
Curso 2017-2018.*



Nota. Fuente: datos aportados por la Secretaría del Centro curso 2017-2018

Tabla 6-5

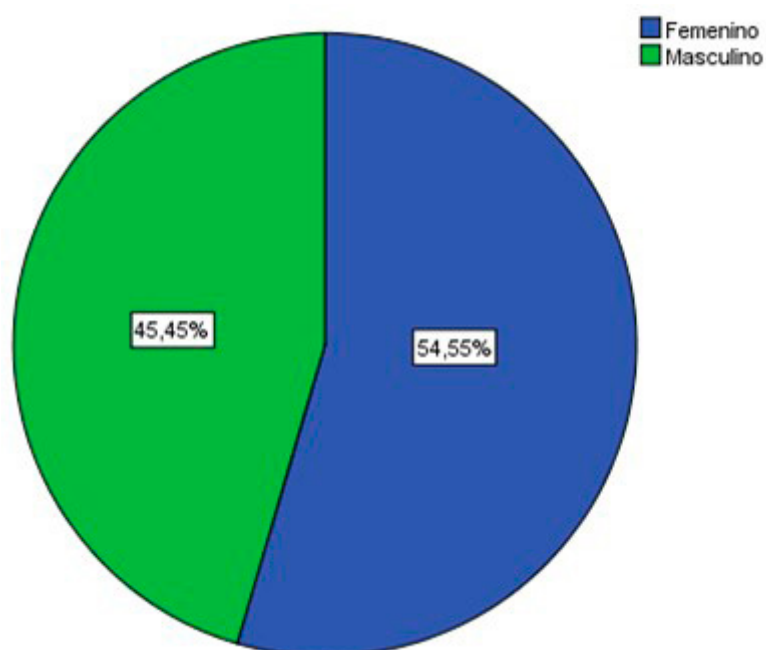
Frecuencias y Porcentajes por Géneros

Genero	Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Femenino	120	54,50	54,50	54,50
Masculino	100	45,50	45,50	100
Total	220	100	100	

Nota. Fuente: datos aportados por la Secretaría del Centro curso 2017-2018

Figura 6-4

Porcentaje de Alumnado Participante por Géneros



Nota. Fuente: datos aportados por la Secretaría del Centro curso 2017-2018

En la tabla 6-5, observamos la distribución de estudiantes por género, el número de chicas está en torno al 54,55%, 120 y el número de alumnos es de 100, es decir, en torno al 46,51%, ligeramente superior las chicas que los chicos en cuanto al número. Datos que no nos darán ninguna información atípica en lo referente al género.

Tabla 6-6

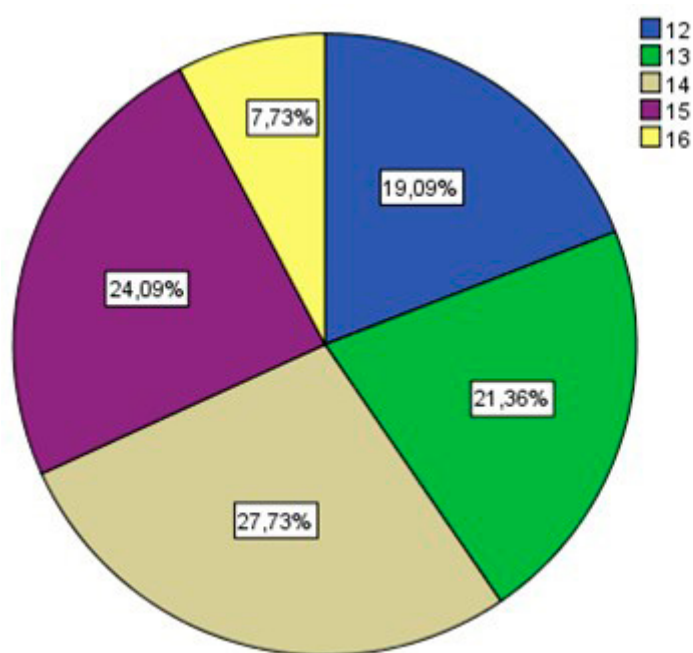
Frecuencias y Porcentajes por Edades.

Edad	Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
12	42	19,10	19,10	19,10
13	47	21,40	21,40	40,50
14	61	27,70	27,70	68,20
15	53	24,10	24,10	92,30
16	17	7,70	7,70	100,00
Total	220	100,00	100,00	

Nota. Datos aportados por la Secretaría del Centro. Curso 2017-2018

Figura 6-5

Porcentajes de Participación de Alumnado por Edades



Nota. Fuente: datos aportados por la Secretaría del Centro curso 2017-2018

Se especifica en la tabla 6-6, las frecuencias de alumnos y sus correspondientes edades, entre 12 y 16 años y los cursos de 1º, 2º y 3º de ESO. La edad de 14 años es la que posee mayor frecuencia, hay más alumnado con esa edad en toda la etapa de ESO.

En la tabla 6-7, de estadísticos por edad. El grupo está formado por 220 alumnos con una edad Me del grupo de 13,80 años, muestra la desviación típica $S=1,22$, lo que nos indica un grado de homogeneidad del grupo de la población de alumnos analizada, como muestra el valor del $CV=0,088$ (8,8%).

Por otra parte, la $K=-1,01$, negativa, nos está indicando que la distribución es platicúrtica, es decir, las colas de la distribución son más livianas que la distribución normal, hay baja concentración de individuos entorno a la media de edades. Como observamos en la, al estar próximo a 0, indica que la distribución no es muy simétrica y por consiguiente las edades de los alumnos participantes están bien distribuidas en los grupos de ESO, no existen alumnos con edades atípicas.

Tabla 6-7

Descriptivos de Edad de Alumnado Participante

Estadísticos	Edad
N	220
Me	13,80
E. E. Me	0,08
Md	14,00
Mo	14,00
S	1,22
S^2	1,49
Asimetría	0,01
K	-1,01
E. tip. de K	0,33
R	4,00
Min	12,00
Max	16,00
Suma	3036

Como vemos en la tabla 6-8, los cursos cuyos alumnos son de mayor edad pertenecen lógicamente a los alumnos de 3º y 4º de ESO, existe mucha proporción de distribución de edades de los alumnos por sus respectivos grupos. Aunque la Me del grupo que estamos investigando es de 13,80 años, la $Md=14$, nos está indicando que edad central de nuestra investigación es de 14 años. En estos cursos la repetición de alumnado es bastante baja y es en 4º de ESO cuando los alumnos generalmente optan por CFGM u otros en 3º de ESO que se pasan a FPB abandonando la ESO. Sin abandonar el sistema educativo pasan a la formación profesional de distintas especialidades para acreditar en un futuro una profesión que les inserte en el mercado laboral.

Tabla 6-8

Frecuencias, Edad Media por Curso, Máximo, Mínimo y Desviación Típica

	Edad			
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Frecuencia	54	56	57	53
Me	12,26	13,48	14,23	15,25
E. E. Me	0,07	0,1	0,07	0,06
Md	12	13	14	15
Mo	12	13	14	15
S	0,52	0,76	0,54	0,43
S ²	0,27	0,58	0,29	0,19
R	2	3	2	1
Min	12	13	14	15
Max	14	16	16	16
Suma	6,62	7,55	8,11	8,08
CV	0,04	0,06	0,04	0,03

Alumnos de 1º de ESO con una edad Me=12,26 años, de 2º de ESO la edad es de Me=13,48 años, 3º de ESO la media de edad está en Me=14,23 años y en 4º de ESO la Me=15, aumenta hasta los 15. El R de edades está comprendidas entre 1 y 3 años desde los 12 y 16 años, el curso más homogéneo en cuanto a edades es el 4º de ESO con un R=1, como evidencia su menor varianza. El rango más elevado nos lo da el 2º de ESO, es donde existe más repetidores, mientras que el menos R es el de 4º de ESO, con menos repetidores. La S de los cursos es para 1º ESO S=0,52 y S²=0,27, próximas a 0, nos indica que no hay puntuaciones extremas, por consiguiente, todos los alumnos participantes están poco dispersos en cuanto a la media de edades. La población más homogénea es la de 4º de ESO y la más dispersa es la de 2º de ESO, el doble.

En la tabla 6-8, hemos calculado la Md de edades para que la medida que nos aporta la Me no se vea sesgada y ver claramente donde está la mitad por curso en cuanto a edades, en 1º de ESO el valor de la Md=12 años, en 2º de ESO Md=13 años, en 3º de ESO Md=14 años y en 4º de ESO la Md=15 años.

6.2.3 Instrumento de recogida de información y medida: Cuestionario de violencia escolar

El incremento de la escolaridad de la enseñanza, el aumento de la ratio implica que observemos aulas con un ambiente negativo y un alumnado con menor disposición al acatamiento de normas de disciplina (García-Ruíz, 2015).

Los problemas de comportamiento por parte del alumnado constituyen una de las principales fuentes de estrés y burnout en el profesorado (Hastings & Bahm, 2003), encontrando una mayor prevalencia del mismo en la etapa de educación secundaria, y una mínima existencia en la etapa de educación infantil (Nieves-Gutiérrez, 2017), lo que puede derivar no sólo en insatisfacción y desmotivación laboral del profesorado, sino también en síntomas de tipo somático, depresión, ansiedad, insomnio o irritabilidad, actitudes negativas hacia uno mismo o hacia los demás que pueden afectar también a su vida no solo profesional sino familiar, e incluso en casos más extremos fobia social, depresiones graves o intentos de suicidio (Moriani & Herruzo, 2004). La violencia escolar también puede tener un impacto negativo entre los estudiantes implicados sobre ciertos aspectos de carácter psicosocial.

Los estudiantes que han sido víctimas de un maltrato continuado por parte de sus compañeros pueden mostrar trastornos del sueño, pérdida de apetito y ansiedad, desconfianza ante los demás, ansiedad social, tendencia al aislamiento, una autoestima baja, autoconcepto negativo, una mayor vulnerabilidad a la depresión de lo habitual y, en los casos más graves, intentos de suicidio (Castro-Morales, 2013; Palacio-Chavarriaga et al., 2019) Por último, el alumnado que presenta problemas de comportamiento en el centro educativo puede extender su conducta a otros ámbitos, como el ámbito laboral, la pareja o el barrio.

Por lo tanto, resulta fundamental, de cara a la prevención o al tratamiento de la violencia escolar y de sus efectos negativos, disponer de instrumentos de evaluación que permitan diagnosticar de manera objetiva y sistemática la situación de la convivencia en el centro educativo, a fin de desarrollar las medidas más ajustadas a cada caso, así como evaluar la eficacia de las medidas para la mejora de la convivencia que hayan sido puestas en marcha.

Para la recogida de información hemos utilizado el cuestionario de violencia escolar propuesto por protocolo Magallanes elaborado por Álvarez-García et al. (2012) validando posteriormente el resultado obtenido. “El cuestionario es un instrumento de recopilación de información compuesto por un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno” (Torrado, 2012, p. 240).

El cuestionario de violencia escolar CUVE3, es un instrumento que permite analizar la frecuencia de aparición de diferentes tipos de conflictos escolares, percibidos por los estudiantes de un mismo grupo evaluado. Aplicado a una o varias clases, o bien a uno o varios centros, permite obtener indicadores diagnósticos acerca de la convivencia escolar en estos ámbitos, así como, en su caso, como hemos dicho, analizar la eficacia de programas de intervención, como puede ser la mediación escolar. Cuando se trata de un estudiante, la prueba informa acerca de su visión personal sobre las relaciones entre compañeros y de éstos con el profesorado en su aula, que en ocasiones puede diferir de la del grupo al que pertenece. Esta discrepancia entre la puntuación individual y la puntuación grupal podría informar de problemas de ajuste del alumno a su entorno escolar, este aspecto no ha sido analizado en nuestro estudio.

En nuestro caso, el cuestionario se dirige al alumnado de ESO de edades comprendidas entre 12 y 16 años, incluso, podría aplicarse a alumnado del último ciclo de EP e incluso a los de primero de BTO, FPB y CFGM, ya que las edades a las que va dirigido son adecuadas y además nos aportaría el diagnóstico sobre la convivencia en el grupo evaluado facilitando un perfil de los tipos de violencia más habituales en opinión del alumnado, protagonizados por sus compañeros y profesores. El análisis de la convivencia es un aspecto fundamental a la hora de diseñar medidas de intervención para la prevención o el tratamiento de la violencia escolar, medidas proactivas dirigidas a mejorar el ambiente escolar.

El perfil que ofrece dicho cuestionario no se refiere únicamente a la percepción de la agresividad o conflictividad entre estudiantes, sino también a la percepción que tiene violencia de alumnado hacia profesorado o de éste hacia el alumnado, e incluye formas de violencia como la disrupción en el aula o la violencia a través de las TIC, violencia física directa e indirecta, violencia verbal directa e indirecta y la exclusión entre alumnos.

La elección de este instrumento de recogida de datos se debe a la necesidad de analizar determinados tipos de conflictos o conductas antisociales, así como su valoración y percepción por parte de los alumnos que tienen estos sobre la situación convivencial en las aulas y en el centro. Esta información será útil para posterior triangulación con entrevistas habidas con padres, profesores, dirección y grupos focales de alumnos, y a partir de ahí poder tomar decisiones preventivas en lo referente a la gestión positiva de conflictos. Es un instrumento muy útil y fiable. En primer lugar, analizamos los ítems agrupados en categorías con similares indicadores y posteriormente realizaremos análisis de fiabilidad y reducción de factores.

Se ha llevado a cabo una metodología de encuestas, basada en la administración del CUVE3-ESO. Tal como dicen sus autores, (Álvarez-García et al., 2012) este instrumento es un cuestionario diseñado para analizar la percepción de los estudiantes sobre la frecuencia de aparición de

diferentes tipos de violencia escolar, protagonizada por el alumnado o el profesorado (Dobarro et al., 2016). El CUVE3 adopta la forma de una escala tipo Likert compuesta por 44 ítems con 5 opciones de respuestas, desde 1 "Nunca" hasta 5 "Siempre" (figuras 9-1, 9-2, 9-3 del anexo).

El cuestionario se responde en unos 15 a 20 minutos. Para el alumnado con alguna dificultad de comprensión lectora, se recurre a la ayuda del docente.

Para esta investigación se contó con la participación de una muestra incidental de 220 estudiantes de ESO de un centro concertado en un contexto sociocultural medio-bajo. En la tabla 1 del anexo se proporcionan la frecuencia de participación con relación a la población de interés, tablas 6-4.

La contestación al cuestionario ha sido siempre anónima y voluntaria. Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes antes de iniciar la recogida de los datos y tras explicar el objetivo del estudio y el tratamiento que se iba a dar a la información.

Para realizar nuestro trabajo los cuestionarios fueron aplicados en enero, periodo del curso en donde hay ya ciertas relaciones establecidas en los alumnos de ESO, siguiendo el proceso:

- Selección de la población.
- Recogida de datos.
- Análisis datos.

Con objeto de evitar la deseabilidad social, se optó por que el encargado de supervisión de la prueba fuese alguien que no era docente del grupo y la contestación al cuestionario ha sido siempre anónima y voluntaria. Por ello, previamente se motivó al alumnado a participar en la evaluación, explicando brevemente en qué consistía y cuál era su objetivo último de la prueba -mejorar la convivencia en el centro-, con el fin de obtener el mayor número de respuestas sinceras. En el momento en el que los estudiantes entregaron el cuestionario cumplimentado, el evaluador comprobó que todos ellos habían respondido a todas las cuestiones planteadas.

Las variables o factores para analizar tanto la percepción de las relaciones entre del alumnado como con el profesorado han sido: Disrupción (D), Violencia Verbal Alumnado-Alumnado (VVAA), Violencia Verbal Alumnado-Profesorado (VVAP), Exclusión Social (ES), Violencia Física Directa entre Estudiantes (VFDAE), Violencia Física Indirecta entre Estudiantes (VFIA), Violencia TIC (VTIC) y Violencia Profesor-Alumnado (VPA). Todas estas variables con sus correspondientes ítems aparecen descritas en la tabla 9-1 del Anexo.

Consideramos que el análisis de la calidad de un cuestionario constituye una etapa fundamental de investigación y por ello debe comenzar como mantienen Lacave (et al., 2015), con la descripción de sus características externas del cuestionario, entre las que destacamos las siguientes:

Los estudiantes que contestan el cuestionario en cuestión, en nuestro caso fueron 220 alumnos participantes de ESO, de edades comprendidas entre 12 y 16 y de género masculino y femenino.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 7.
RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS
DE LA INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO 7. RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

7.1 RESULTADOS GENERALES CUANTITATIVOS DE LOS FACTORES

Para analizar los datos del cuestionario dirigido a los estudiantes hemos utilizado la técnica del análisis descriptivo de los resultados estadísticos obtenidos.

Empezaremos describiendo los resultados generales obtenidos de los ocho factores con el software utilizado, cuestionario de violencia escolar, SPSS, JASP o JAMOV. En primer lugar, describiremos los resultados generales de toda la población analizada del centro, los 220 alumnos y exponemos los datos las tablas de los análisis descriptivos de todas las variables originales de cada una de las conductas no deseadas con sus respectivas gráficas explicativas.

Los análisis factoriales reportados por los autores del cuestionario CUVE3, sobre una muestra de 2597 estudiantes de ESO, pertenecientes a 18 centros educativos de Asturias, mostraron que la estructura factorial que mejor ajusta a los datos es la compuesta por ocho factores o escalas: escala (1) Disrupción en el Aula (DA); escala (2) Violencia Verbal de Alumnado hacia Alumnado (VVAA); escala (3) Violencia Verbal de Alumnado hacia Profesorado (VVAP); escala (4) Exclusión Social (ES); escala (5) Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes (VFDAE); escala (6) Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado (VFIA); escala (7) Violencia a través de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (VTIC); escala (8) Violencia de Profesorado hacia Alumnado (Tabla 9-1 Anexo). Dejamos claro que todas estas variables interactúan entre sí y en ocasiones al mismo tiempo. Cuantos más factores de riesgo intervienen en los jóvenes mayor posibilidades de que existan conductas indeseables y problemáticas. Las malas relaciones entre los jóvenes estudiantes, problemas de adaptación, dificultades cognitivas, ambiente vivencial en el que se desarrollan tanto familiar como social, factores de personalidad que determinan todo un elenco que repercute en la personalidad de los estudiantes que vuelcan en el centro educativo.

Tabla 7-1

Estadísticos Descriptivos de los Ocho Escalas Estructurales

Descriptivos	DA	VVAA	VVAP	ES	VFDAE	VFIA	VTIC	VPA
N	220	220	220	220	220	220	220	220
Me	3,52	3,03	2,63	1,73	1,93	1,65	1,58	2,11
E. E. Me	0,06	0,06	0,06	0,05	0,04	0,04	0,04	0,05
Md	3,67	3	2,67	1,5	1,8	1,6	1,45	2,05
S	0,95	0,88	0,92	0,7	0,64	0,55	0,53	0,68
C.V.	0,27	0,29	0,35	0,40	0,33	0,33	0,34	0,32
Mín	1	1	1	1	1	1	1	1
Máx	5	5	5	4	4	3	3	5
Asim	-0,11	0,21	0,34	1,25	1,03	0,87	0,89	0,71
E.E. Asimetría	0,16	0,16	0,16	0,16	0,16	0,16	0,16	0,16
K	-0,99	-0,85	-0,29	1,56	1,35	0,2	0,11	0,96
E. E. K	0,33	0,33	0,33	0,33	0,33	0,33	0,33	0,33
Shapiro-Wilk p	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001

Los estadísticos descriptivos para las ocho dimensiones se reportan en la tabla 7-1. En la misma, se puede observar que la frecuencia del factor DA es intermedia (promedio de 3,52, error típico de la media de 0.064). Destaca que la puntuación mínima es de 1,33 y la máxima de 5 puntos, presentando un ligero sesgo negativo (-0,109).

Con relación a la escala VVAA, violencia verbal entre estudiantes, el promedio de la frecuencia percibida también es intermedia (promedio= 3,03; E.T.=0,059) presentando un sesgo positivo (0,213) y una distribución bastante similar a la anterior dimensión.

Respecto a la escala VVAP, violencia verbal alumnado profesor, la puntuación promedio es algo más baja (2,63; E.T.=0,061) con una desviación típica de 0,917 lo que indica un acuerdo entre los participantes con relación a este fenómeno, similar a las respuestas en los factores anteriores.

Otro de los aspectos medidos es la exclusión social (ES). En este caso, la distribución de respuestas presenta un perfil distinto a los anteriores. Los participantes presentan una percepción de su existencia de 1,73 puntos de promedio (E.T.=0,046) con una mediana de 1,50 puntos, aunque con algo menos de acuerdo entre las respuestas de los participantes (D.T.=0,695).

En otro orden de cosas, la escala de la violencia directa entre el alumnado (VFDAE) presenta un promedio de 1,93 (E.T.=0,043) con una mediana de 1,80 puntos, lo que indica sesgo positivo

que llega 1.03 puntos. En este mismo sentido, la violencia indirecta (VFIA) también presenta un promedio relativamente bajo (1.65, E.T.=0,037) con una mediana de 1,60 puntos y una desviación típica de 0,552 que indica una mayor homogeneidad en la opinión de los participantes.

La escala que analiza la VITC, violencia con tecnologías de la información y de la comunicación también presenta la media más baja de todas las dimensiones con un promedio de 1.58 (E.T.=0.035) con una mediana de 1,45 y una desviación típica también la más baja (D.T.=0,527).

La escala VPA, la violencia de docentes hacia el alumnado se aprecia con un promedio de 2.11 puntos (E.T.=0,045) con una mediana de 2,05, con un grado de homogeneidad similar a las otras dimensiones (D.T.=0,681) y un ligero sesgo positivo (sesgo=0,706).

Para indagar las diferencias en concreto, se calcularon los estadísticos descriptivos del promedio, desviación típica (D.T.) y error estándar (E.T.) de la desviación típica por curso y dimensión (tabla 7-2).

Tabla 7-2

Estadísticos Descriptivos de las Escalas Estructurales por Cursos

Escalas	IdCurso	N	Media	D.T.	E.T.	Escalas	IdCurso	N	Media	D.T.	E.T.
DA	1º ESO	54	3,06	0,87	0,12	VFDAE	1º ESO	54	1,84	0,59	0,08
	2º ESO	56	3,65	0,78	0,10		2º ESO	56	2,02	0,63	0,08
	3º ESO	57	4,26	0,75	0,10		3º ESO	57	2,20	0,75	0,10
	4º ESO	53	3,04	0,86	0,12		4º ESO	53	1,65	0,41	0,06
VVAA	1º ESO	54	2,51	0,68	0,09	VFIA	1º ESO	54	1,44	0,42	0,06
	2º ESO	56	2,84	0,70	0,09		2º ESO	56	1,61	0,60	0,08
	3º ESO	57	3,84	0,65	0,09		3º ESO	57	1,76	0,57	0,08
	4º ESO	53	2,88	0,89	0,12		4º ESO	53	1,78	0,54	0,07
VVAP	1º ESO	54	1,75	0,50	0,07	VTIC	1º ESO	54	1,34	0,40	0,05
	2º ESO	56	2,98	0,77	0,10		2º ESO	56	1,50	0,49	0,07
	3º ESO	57	3,32	0,77	0,10		3º ESO	57	1,92	0,53	0,07
	4º ESO	53	2,41	0,71	0,10		4º ESO	53	1,54	0,50	0,07
ES	1º ESO	54	1,81	0,81	0,11	VPA	1º ESO	54	1,70	0,56	0,08
	2º ESO	56	1,73	0,56	0,08		2º ESO	56	1,88	0,47	0,06
	3º ESO	57	1,64	0,70	0,09		3º ESO	57	2,61	0,66	0,09
	4º ESO	53	1,76	0,70	0,10		4º ESO	53	2,24	0,65	0,09

Estos resultados presentan un patrón común en forma de arco invertido en todas las dimensiones que consiste en un valor medio más bajo en primer curso, para experimentar un incremento en segundo y tercero y volver a bajar en cuarto curso (excepto en violencia física indirecta VFIA que se mantiene en el mismo nivel que el tercero). A este patrón, se escapa la exclusión social (ES) que no tiene diferencias significativas, presentando una tendencia en U. En cualquier caso, las diferencias son estadísticamente significativas, aunque los tamaños de efecto son relativamente bajos.

Hemos observado con relación a la violencia verbal del alumnado, que el promedio de la frecuencia percibida es intermedio (promedio= 3,03; E.T.=0,059) presentando un sesgo positivo (0,213). La violencia verbal entre el alumnado (factor VVAA) que, aunque la frecuencia no es muy alta, este tipo de violencia es una realidad en el aula y que la diferencia con la violencia verbal hacia docente (factor VVAP) es menor que a la del alumnado. La violencia verbal del docente (factor VVAP) cuya puntuación promedio es algo más baja (2,63; E.T.=0,061) con una desviación típica de 0,917, nos indica un acuerdo entre los participantes con relación a este fenómeno, similar a las respuestas en otros factores. Lo que se concluye que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel de percepción bajo de la violencia verbal tanto entre estudiantes como de estudiantes hacia el profesorado. En la mayoría de los casos estas conductas están completamente normalizadas, suelen ser habituales y cotidianas

Otro de los aspectos evaluado es la exclusión social en las aulas y centro escolar (escala ES). En este caso, la distribución de respuestas presenta un perfil distinto a los anteriores. Los participantes presentan una percepción de su existencia de 1,73 puntos de promedio (E.T.=0,046) con una mediana de 1.50 puntos, aunque con algo menos de acuerdo entre las respuestas de los participantes (D.T.=0,695). En nuestro estudio señalamos que los estudiantes no perciben este conflicto en las aulas ni en el entorno y está menos presente que otros factores.

En otro orden de cosas, la violencia directa entre el alumnado (VFDAE) presenta un promedio de 1.93 (E.T.=0,043) con una mediana de 1,80 puntos, lo que indica sesgo positivo que llega 1,03 puntos. En este mismo sentido, la violencia indirecta (VFIA) también presenta un promedio relativamente bajo (1,5, E.T.=0,037) con una mediana de 1,60 puntos y una desviación típica de 0.552 que indica una mayor homogeneidad en la opinión de los participantes. Si comparamos la violencia física directa con la violencia verbal observamos que esta violencia verbal es relativamente mayor que la física, incluso que la interrupción en el aula. Hemos verificado que tanto la violencia verbal como la interrupción en el aula son los conflictos más cotidianos

El impacto que tienen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es una frecuente preocupación en el marco escolar. El factor que analiza la violencia relacionada con las nuevas tecnologías (escala VITC) también presenta la media más baja de todas las dimensiones con un promedio de 1.58 (E.T.=0,035) con una mediana de 1,45 y una desviación típica también la más baja (D.T.=0,527). Curiosamente, hemos observado que este factor VTIC a través de telefonía móvil u otros aparatos electrónicos usados para redes sociales o mensajería instantánea es el menor de todos. Actualmente, con la avalancha de casos que se dan con este tipo de violencia llegando en ocasiones al ciberacoso.

7.2 RESULTADOS CUANTITATIVOS DE ÍTEMS DE CADA VARIABLE

En la tabla 7-3, aparecen los resultados de los descriptivos estadísticos de los ítems originales referenciadas a la totalidad de la población, 220 alumnos con sus, frecuencia (N), Rango (R), Mínimo (Min), Máximo (Máx), Media (Me), Desviación Típica (S), Varianza (S^2) Asimetría, (Asim) y Curtosis (K), medidas de tendencia central y medidas de dispersión, que nos ayudarán a entender la descripción de los datos estadísticos obtenidos. Cada uno de los ítems son interpretados en la tabla 9-1 del anexo.

Tabla 7-3

Análisis Descriptivos de Subescalas

Ítems	N	R	Min	Max	Suma	Me	S	S^2	Asim	K
da1	220	4	1	5	749,00	3,40	1,08	1,16	-0,09	-0,75
da2	220	4	1	5	791,00	3,60	1,16	1,34	-0,36	-0,85
da3	220	4	1	5	781,00	3,55	1,14	1,29	-0,33	-0,74
vvaa1	220	4	1	5	563,00	2,56	1,02	1,03	0,65	0,11
vvaa2	220	4	1	5	691,00	3,14	1,18	1,39	0,13	-0,93
vvaa3	220	4	1	5	736,00	3,35	1,23	1,51	-0,11	-1,13
vvaa4	220	4	1	5	674,00	3,06	1,12	1,25	0,15	-0,82
vvap1	220	4	1	5	655,00	2,98	1,10	1,20	0,11	-0,81
vvap2	220	4	1	5	618,00	2,81	1,16	1,35	0,10	-0,94
vvap3	220	4	1	5	460,00	2,09	1,03	1,07	0,89	0,37
es1	220	4	1	5	369,00	1,68	0,96	0,91	1,38	1,15
es2	220	4	1	5	382,00	1,74	0,94	0,88	1,19	0,76
es3	220	4	1	5	409,00	1,86	1,03	1,06	1,22	0,85
es4	220	4	1	5	365,00	1,66	0,96	0,93	1,66	2,41

Ítems	N	R	Min	Max	Suma	Me	S	S ²	Asim	K
vfdae1	220	4	1	5	425,00	1,93	1,00	1,00	0,88	0,04
vfdae2	220	4	1	5	472,00	2,15	0,93	0,87	0,82	0,52
vfdae3	220	3	1	4	268,00	1,22	0,56	0,32	2,79	7,63
vfdae4	220	4	1	5	456,00	2,07	1,08	1,16	0,76	-0,27
vfdae5	220	4	1	5	507,00	2,30	1,01	1,03	0,80	0,47
vfia1	220	4	1	5	385,00	1,75	1,01	1,03	1,37	1,25
vfia2	220	4	1	5	538,00	2,45	1,22	1,48	0,53	-0,71
vfia3	220	4	1	5	292,00	1,33	0,74	0,55	2,92	9,47
vfia4	220	4	1	5	271,00	1,23	0,56	0,32	2,96	11,08
vfia5	220	4	1	5	330,00	1,50	0,79	0,62	1,66	2,56
vtic1	220	4	1	5	354,00	1,61	0,88	0,77	1,47	1,58
vtic2	220	4	1	5	445,00	2,02	1,05	1,10	0,79	-0,18
vtic3	220	4	1	5	410,00	1,86	1,15	1,32	1,32	0,87
vtic4	220	4	1	5	385,00	1,75	0,91	0,83	1,18	0,95
vtic5	220	3	1	4	311,00	1,41	0,67	0,45	1,63	2,29
vtic6	220	3	1	4	308,00	1,40	0,67	0,45	1,51	1,26
vtic7	220	2	1	3	277,00	1,26	0,52	0,27	1,88	2,71
vtic8	220	4	1	5	373,00	1,70	0,96	0,93	1,45	1,66
vtic9	220	4	1	5	324,00	1,47	0,75	0,56	1,94	4,63
vtic10	220	4	1	5	289,00	1,31	0,62	0,39	2,38	7,11
vpa1	220	4	1	5	580,00	2,64	1,10	1,20	0,38	-0,47
vpa2	220	4	1	5	526,00	2,39	1,16	1,35	0,67	-0,38
vpa3	220	4	1	5	393,00	1,79	0,91	0,83	1,14	1,08
vpa4	220	4	1	5	490,00	2,23	1,13	1,27	0,70	-0,31
vpa5	220	4	1	5	516,00	2,35	1,11	1,23	0,56	-0,51
vpa6	220	4	1	5	578,00	2,63	1,23	1,50	0,37	-0,90
vpa7	220	4	1	5	367,00	1,67	0,96	0,93	1,39	1,25
vpa8	220	4	1	5	346,00	1,57	0,75	0,57	1,28	1,63
vpa9	220	4	1	5	358,00	1,63	0,93	0,87	1,76	2,97
vpa10	220	4	1	5	495,00	2,25	1,01	1,02	0,48	-0,50

El ítem de la conducta que mayor puntuación obtiene es la disrupción en el aula es la Disrupción (escala DA), por encima de 700 puntos y la Me alrededor de 3,60, muy elevada, lo que nos indica que los alumnos perciben en el aula este tipo de actitudes negativas, específicamente el da2, con una puntuación de 791 y una Me alrededor del 3,60, que se interpreta como que hay

alumnos que ni trabajan ni dejan trabajar en el aula. Encontramos la escala VVAA que del mismo modo la puntuación está por encima de 700, sobre todo el ítem vvaa3, los estudiantes hablan mal uno de otros con una puntuación alrededor de 736 son los conflictos con mayores puntuaciones. Las puntuaciones medias de estos ítems están todos por encima del 3,50, dato elevadísimo. No debemos considerar el resto de los ítems analizados como si tuvieran un resultado poco significativo, todos ellos superan unos valores medios superiores a 1,30.

Por otra parte, hemos utilizado los percentiles, medida de concentración que nos permite comparar las variables analizadas. En la tabla 7-4 reportamos los percentiles obtenidos del centro, mientras que en la figura 7-1 representamos dichos percentiles de cada una de las conductas analizadas. Observamos que es el ítem VVAA, $P=82$ y el ítem DA, $P=74$ y son los ítems más percibidos por el alumnado de ESO. En nuestro análisis, debemos considerar como valor bajo el $P<32$, medio entre el $P=33$ y el $P=67$ y alto a partir del $P=68$. Así pues, VVAA, VVAP, están en percentiles altos mientras que es, VFDAE, VFIA, VTIC y VPA están en percentiles con valores medios. Creemos que este tipo de conducta es muy común dentro de las aulas. No podemos afirmar a la luz de los resultados que todos los conflictos tienen baja percepción, salvo los dos ya citados, el resto, como decimos, de ellos se encuentran en un nivel medio, así pues. De los datos generales que hemos obtenido realizamos algunas gráficas que nos ilustran como se percibe la situación referente a la convivencia por los estudiantes sobre conflictos en el centro. Se observe efectivamente que la DA es el conflicto más percibido por los estudiantes en general. Los análisis factoriales reportados por los autores, sobre una muestra de 2597 estudiantes de ESO, pertenecientes a 18 centros educativos de Asturias, mostraron que la estructura factorial que mejor ajusta a los datos es la compuesta por ocho factores, nos sirvieron para realizar el cálculo de nuestros percentiles.

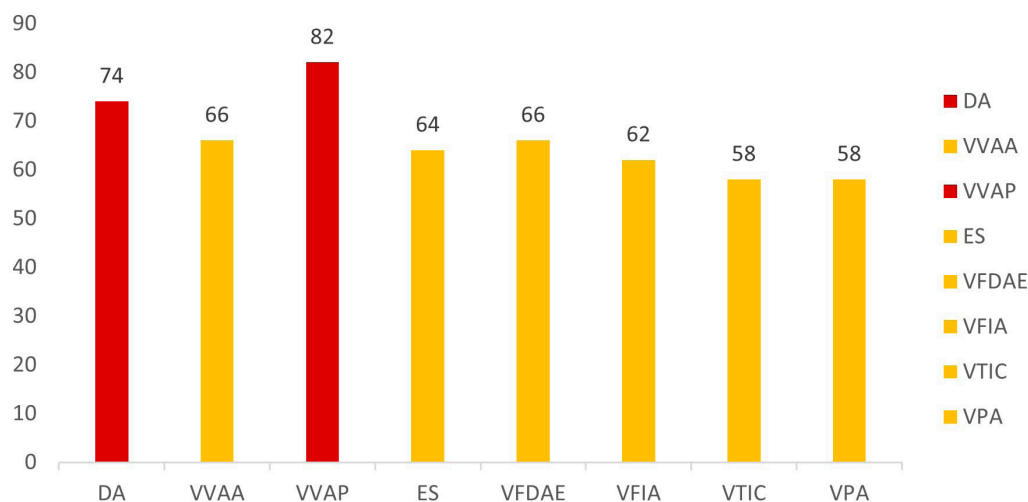
Tabla 7-4

Percentiles de Escalas de la Población Total

Variables	Percentil
DA	74
VVAA	66
VVAP	82
ES	64
VFDAE	66
VFIA	62
VTIC	58
VPA	58

Figura 7-1

Percentiles de Escalas



Nota. DA Disrupción en el Aula. VVAA Violencia Verbal entre Alumnos. VVAP Violencia Verbal Alumnado Profesor. ES Exclusión Social. VFDAE Violencia Física Directa entre Estudiantes. VFIA Violencia Física Indirecta entre Estudiantes. VTIC Violencia TIC. VPA Violencia Profesor Alumnado.

7.2.1 Escala Disrupción en el Aula (DA)

El fenómeno de la indisciplina debido sobre todo a la disrupción en el aula (DA) constituye uno de los conflictos más habituales del contexto escolar en general. Los malos modos, los insultos, la provocación para iniciar una pelea, la intimidación y en general el comportamiento de abuso entre iguales incluso hacia el mismo profesorado en el aula es un problema que siempre ha existido, aunque recientemente empezamos a ser y a estar más ansiosos por su intensidad creciente y por su importancia. Los ítems que describen la escala DA, disrupción en el aula, son tres:

- da1: el alumnado dificulta las explicaciones del profesor/a con su comportamiento en clase.
- da2: hay alumnado que ni trabaja ni deja trabajar.
- da3: El alumnado dificulta las explicaciones del profesor hablando en clase.

Podríamos clasificar este tipo de conflicto dentro del marco de las relaciones interpersonales como uno de los conflictos más habituales que todo docente encuentra en las aulas. En muchas ocasiones las discusiones conducen a una innecesaria espiral de escalada progresiva de conflictividad llegando finalizar en conductas destructivas del entorno que desemboca irremediablemente en la de falta de respeto al profesorado y las normas de educación.

Tabla 7-5

Ítems Disruptivos en el Aula (DA)

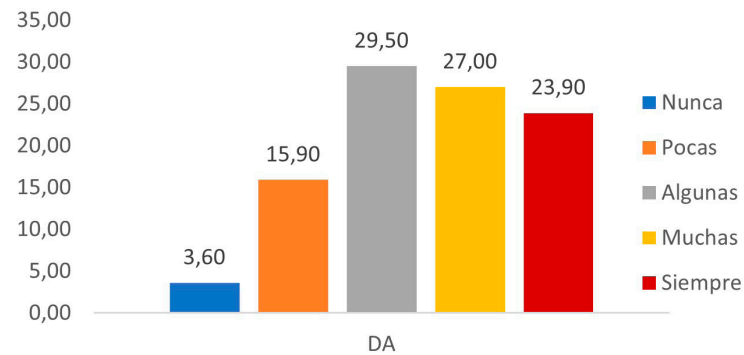
Descriptivos	da1	da2	da3
N	220	220	220
Me	3,40	3,60	3,55
E. E. Me	0,07	0,08	0,08
Md	3,00	4,00	4,00
Mo	3,00	5,00	3,00
S	1,08	1,16	1,14
S ²	1,16	1,34	1,29
R	4	4	4
Min	1	1	1
Max	5	5	5
Suma	749	791	781

Efectivamente, como observamos en la tabla 7-5, la disrupción en el aula, DA, es una conducta no deseada con valores elevados en el centro, los estudiantes la perciben en todos los cursos. Para da2, “hay alumnado que ni trabaja ni deja trabajar al resto”, la Me=3,60 con una S=1,16. Nos indican estos datos una muy alta percepción por parte del alumnado con relativamente poca desviación, todos los cursos la perciben. Mientras que da1, “el alumnado dificulta las explicaciones de los profesores”, con una Me=3,40 y da3 con la Me=3,55 son también puntuaciones muy elevadas. Como los datos siguen una distribución muy simétrica, no se percibe una falsa ilusión en los resultados. Observemos que la Me, que divide a la distribución en dos partes iguales de manera que deja al 50% en cada parte una vez ordenada la distribución, viene a determinar un valor muy aproximado a la Me. Esto va a suceder en todo nuestro análisis, por ello lo advertimos y no lo repetiremos para no hacer reiterativa las explicaciones.

Mostramos en la figura 7-2 y observamos, que la conducta DA es percibida por el alumnado de manera significativa dadas las puntuaciones, es percibida siempre por DA=23,9% y muchas veces por DA=27%. Considerando que este tipo de conductas no deseadas está presente en muchas horas de la jornada escolar. Significa que es más de la mitad del alumnado del centro, el 50,90% percibe que este tipo situaciones se da en las clases o siempre o casi siempre. Los percentiles ya nos estaban corroborando un alto nivel de percepción de esta conducta, P=74, figura 7-1. Sin embargo, existe un alto porcentaje de alumnado que manifiesta no percibir este tipo de conductas no deseadas. Un 49% de los estudiantes manifiestan esta situación de no percepción.

Figura 7-2

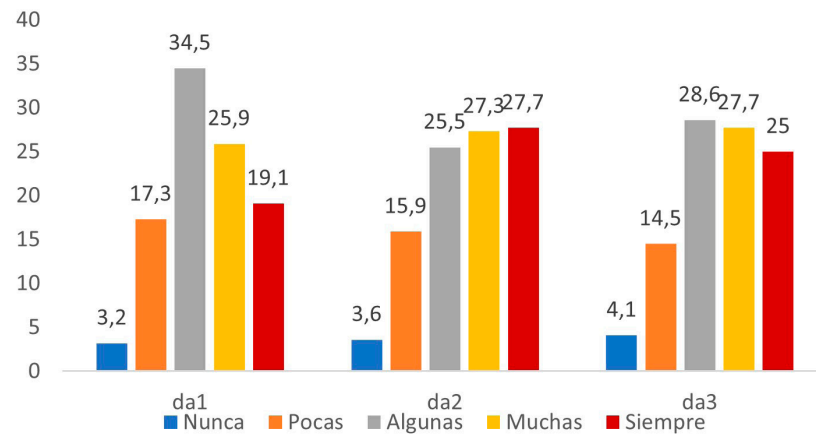
Escala Disrupción en el Aula (DA)



Nota. Fuente propia. Cantidades expresadas en %

Figura 7-3

Porcentajes de DA por Ítems



Nota. da1: el alumnado dificulta las explicaciones del profesor/a con su comportamiento en clase; da2: hay alumnado que ni trabaja ni deja trabajar; da3: el alumnado dificulta las explicaciones del profesor hablando en clase, cantidades expresadas en %

Ahora bien, de los distintos tipos de ítems de la escala DA que hemos analizado son da2, definida como “el alumnado ni trabaja ni deja trabajar al resto”, es la más percibida por ellos estudiantes del centro, con un 27,7% del total, un total del 55% de estudiantes afirman percibir siempre u muchas veces este tipo de conflicto.

7.2.2 Escala Violencia Verbal entre Alumnado (VVAA)

Junto con la DA es muy preocupante también este tipo de conductas y bastante generalizado en los centros educativos en general, las conductas violentas verbales entre alumnado es un problema muy claramente percibido por el alumnado en las aulas del centro. La violencia verbal entre alumnado (VVAA) en nuestro centro es una conducta prevalente que es percibida como un problema alarmante por parte del alumnado. Los ítems a los que hace referencia este tipo de conflictos son los siguientes:

- vvaa1: el alumnado pone motes molestos a sus compañeros o compañeras.
- vvaa2: hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras.
- vaa3: los estudiantes hablan mal unos de otro.
- vvaa4: el alumnado insulta a sus compañeros y compañeras.

Tabla 7-6

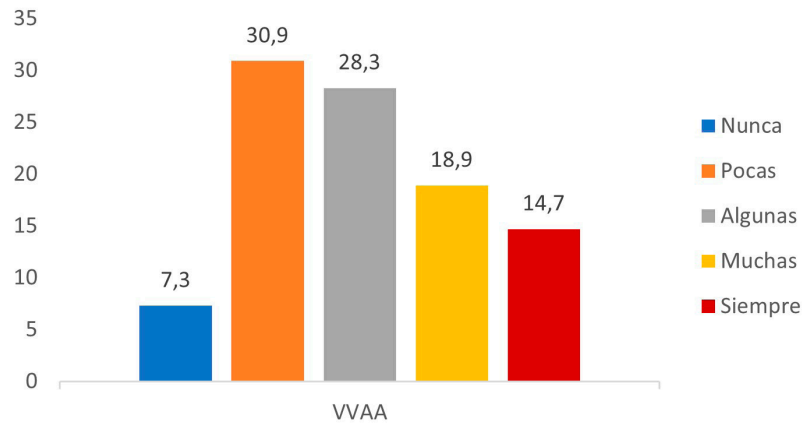
Violencia Verbal de Alumnado vs. Alumnado (VVAA)

Descriptores	vvaa1	vvaa2	vvaa3	vvaa4
N	220	220	220	220
Me	2,56	3,14	3,35	3,06
E. E. Me	0,07	0,08	0,08	0,08
Md	2,00	3,00	3,00	3,00
Mo	2,00	3,00	2,00	3,00
S	1,02	1,18	1,23	1,12
S ²	1,03	1,39	1,51	1,25
R	4	4	4	4
Min	1	1	1	1
Max	5	5	5	5
Suma	563	691	736	674

El ítem que destaca como conducta con mayor presencia en las aulas es el vaa3, “los estudiantes hablan mal unos de otros”, con la Me=al 3,35, dato elevadísimo y vvaa2, “hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras” con una Me=3,14, son valores promedios muy elevados. El alumnado pone motes o motes molestos a sus compañeros, incluso cuando el alumnado extiende rumores negativos acerca de sus compañeros llegando a hablar mal unos de otros. Cuantificando muchas veces y siempre la VVAA=33,6% un porcentaje relativamente elevado y al parecer poco percibido por los estudiantes.

Figura 7-4

Escala Violencia Verbal de Alumnado vs. Alumnado (VVAA)

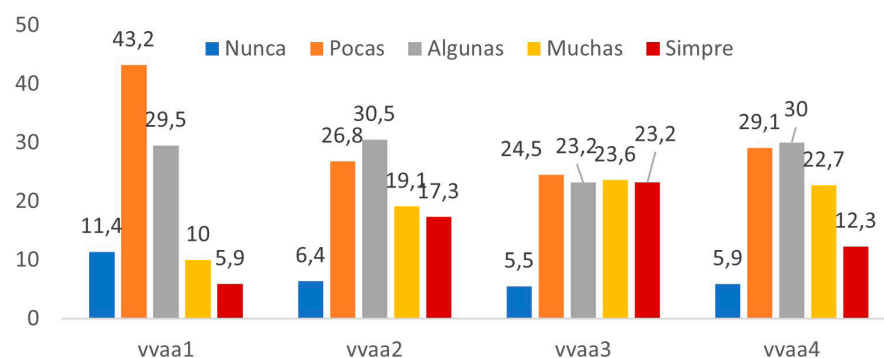


Nota. Fuente propia. Cantidades expresadas en %

Observamos en la figura 7-4 lo ya argumentado, son más los estudiantes que no perciben este tipo de violencia, nunca o pocas veces, un total de 38,2%. Este tipo de conductas se encuentran en el umbral medio-alto con un $P=68$. Pero sigue siendo un conflicto muy latente entre los estudiantes y muy percibido al mismo tiempo por los docentes. Podemos afirmar que este tipo de conflictos disruptivos es uno de los conflictos que generalmente los docentes tenemos que abordar en el ejercicio de nuestra labor educativa. Depende mucho del estilo docente de cada profesor y su manera de solventarlo.

Figura 7-5

Porcentaje de VVAA por Ítems



Nota. vvap1: el alumnado habla con malos modales al profesorado; vvap2: el alumnado falta el respeto a los profesores en el aula; vvap3: los estudiantes insultan a profesores y profesoras, cantidades expresadas en %.

De las distintas subcategorías de la escala VVAA, es la vvaa3 la que mayor presencia tiene en las aulas del centro, es decir, “los estudiantes hablan mal los unos de otros”. Insistimos que el alumnado no considera esta conducta como alarmante dentro de su contexto. El ítem vvaa1 es percibido alrededor del 5,9%, el ítem vvaa2 está presente alrededor del 17,3% mientras que el ítem vvaa4 lo perciben alrededor del 12,3%. Este tipo de conducta está presente en todas las aulas del centro.

7.2.3 Escala Violencia Verbal de alumnado hacia el Profesorado (VVAP)

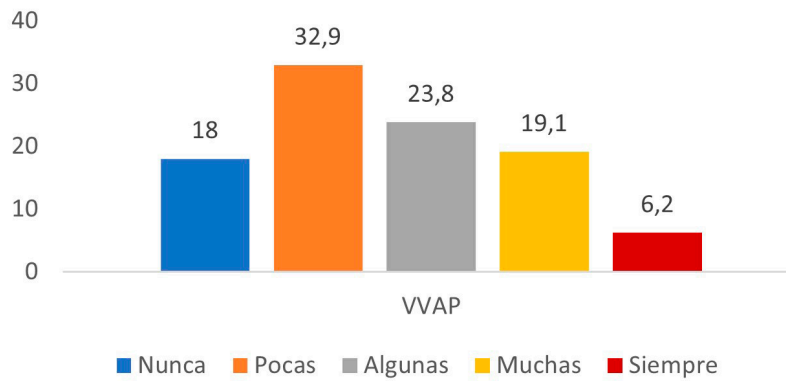
Este tipo de violencia suele estar poco presente en el alumnado de secundaria, así lo demuestra nuestro estudio y por consiguiente esta conducta tiene poca presencia en nuestro centro ya que es poco percibida por los estudiantes. Los ítems de este tipo de conducta son los siguientes:

- vvap1: el alumnado habla con malos modales al profesorado.
- vvap2: el alumnado falta el respeto a los profesores en el aula.
- vvap3: los estudiantes insultan a profesores y profesoras.

En la figura 7-5, “violencia verbal del alumnado hacia el profesorado”, con VVAP=6,2% de alumnos que opinan que siempre se produce este tipo de conducta indeseada en muchas ocasiones VVAP=19,1% hacen de un total VVAP=25,3% una cifra también relativamente alta. Más de ¼ de los alumnos participantes opinan que este tipo de conductas violentas sucede muchas o siempre y se dan cuando el alumnado habla con malos modales al profesorado o el alumnado falta al respeto al profesorado dentro o fuera del aula, o bien, cuando los estudiantes insultan a profesores y profesoras. Siendo la situación de insultos hacia el profesorado, VVAP4=12,3% la que mayor presencia tiene en el alumnado, pero es una puntuación poco significativa en el contexto de la investigación.

Figura 7-6

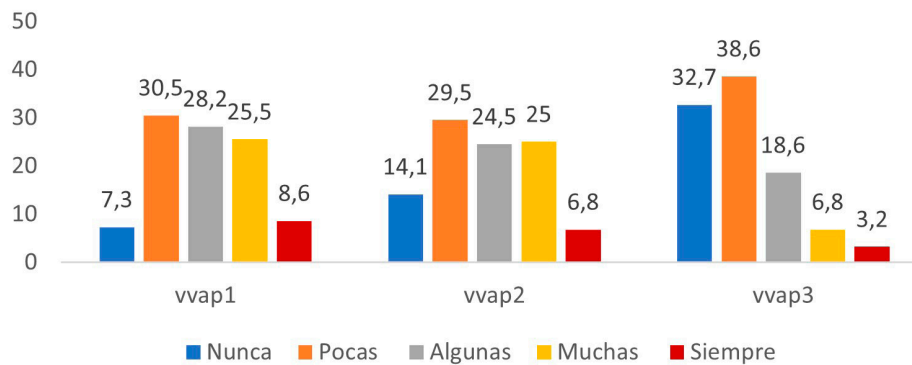
Escala Violencia Verbal de Alumnado vs. el Profesorado (VVAP)



Nota. Fuente propia. Cantidades expresadas en %

Figura 7-7

Porcentaje de VVAP por Ítems



Nota. vvap1: el alumnado habla con malos modales al profesorado; vvap2: el alumnado falta el respeto a los profesores en el aula; vvap3: los estudiantes insultan a profesores y profesoras, cantidades expresadas en %.

De los tres ítems de la VVAP, la vvap1, “el alumnado habla con malos modos al profesorado” es la más percibida por el alumnado con un 8,6% de percepción por parte de los estudiantes del centro. Ninguno de los ítems supera una puntuación por encima del 9% por lo que podríamos inferir que no es una conducta indeseable preocupante.

7.2.4 Escala de Exclusión Social (ES)

La exclusión social en términos generales es una situación de pérdida de integración o de participación de terminados estudiantes en el entorno escolar e incluso social entre iguales. Condicionantes como el aspecto físico externo, situación familiar, barrio, educación, el empleo de los padres, la vivienda, etc. son determinantes en los procesos de exclusión social. En los centros educativo existe cierto alumnado muy vulnerable a este tipo de violencia excluyente. Los ítems relacionados con este tipo de conflicto entre estudiantes son los siguientes:

- es1: algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros/as por sus buenos resultados académicos.
- es2: determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros/ por sus bajas notas.
- es3: hay estudiantes que son discriminados por sus compañeros/as por diferencias culturales, étnicas o religiosas.
- es4: algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros por su nacionalidad.

En nuestro centro a la luz de los resultados cuantitativos, afortunadamente, no es uno de los conflictos negativos que haga presencia en el alumnado de manera significativa. En la tabla 7-7, las Me más elevadas están en torno al 1,86 en es3, es decir “hay estudiantes que son discriminados por diferencias culturales, étnicas o religiosas”, pero no de una forma alarmante. Téngase en cuenta la tipología de alumnado matriculado en el centro y su procedencia en divergencia con el carácter propio del centro. Podría ser una causa determinante para que esta conducta estuviera presente en el ambiente escolar sin embargo no es así.

Tabla 7-7

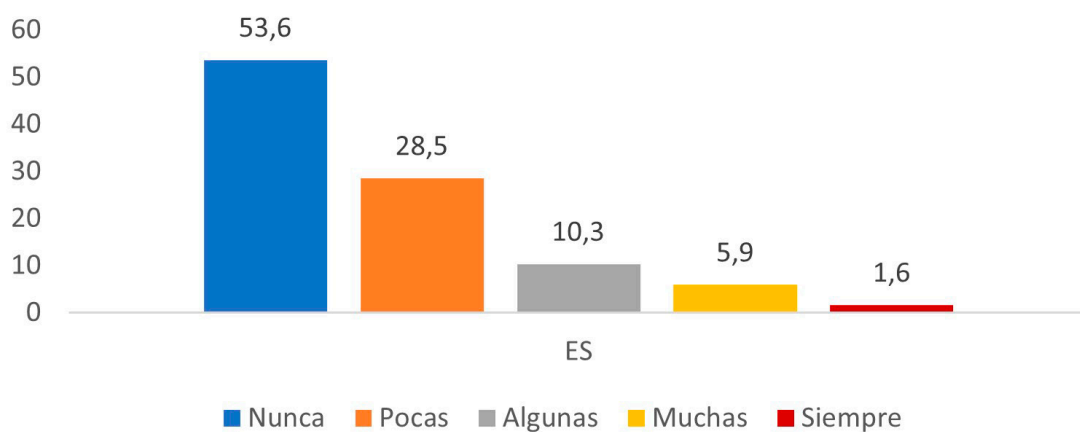
Ítems de Exclusión Social

Descriptores	es1	es2	es3	es4
N	220	220	220	220
Me	1,68	1,74	1,86	1,66
E. E. Me	0,06	0,06	0,07	0,07
Md.	1,00	1,00	2,00	1,00
Mo	1,00	1,00	1,00	1,00
S	0,96	0,94	1,03	0,96
S ²	0,91	0,88	1,06	0,93
R	4	4	4	4
Min	1	1	1	1
Max	5	5	5	5
Suma	369	382	409	365

Los ítems de violencia por exclusión social, tabla 7-5 nos presenta los resultados de presencia en el aula de cuando determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros por sus buenos resultados académicos, una discriminación positiva, o bien, por sus resultados negativos. En algunas ocasiones son las diferencias étnicas, culturales o religiosas las causas de esta discriminación. Incluso por el origen de procedencia o nacionalidad. Según la tabla 7-7, el ítem es3, exclusión por nacionalidad es el de mayor presencia. En este caso como indica la figura 6-15, la ES= 1,6% siempre y ES=5,9% muchas veces lo que supone un porcentaje total del ES=7,5, resultado bastante bajo para ser considerado preocupante.

Figura 7-8

Escala de Exclusión Social (ES)

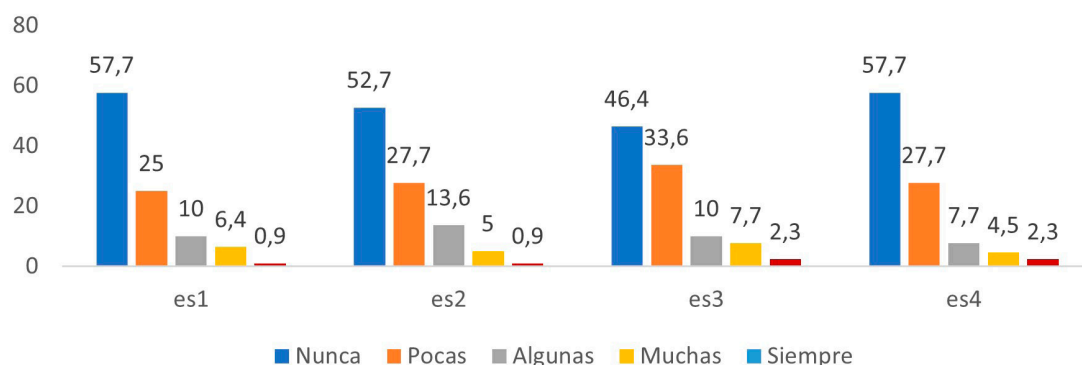


Nota. Cantidades expresadas en %

En términos generales que la presencia de este ítem de exclusión social está muy poco significativa en el centro, alrededor del 1,6%, figura 7-8. La procedencia tan variada del alumnado hace que el mismo no sea excluyente para con sus compañeros. Como observamos en la figura 7-9 los datos más significativos son el es3=2,3% y es4=2,3%, pero la opinión generalizada es muy poco alarmante.

Figura 7-9

Porcentaje de ES por Ítems



Nota. es1: algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros/as por sus buenos resultados académicos; es2: determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros/ por sus bajas notas; es3: hay estudiantes que son discriminados por sus compañeros/as por diferencias culturales, étnicas o religiosas; es4: algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros por su nacionalidad, cantidades expresadas en %.

7.2.5 Escala de Violencia Física Directa y Amenazas entre Alumnado (VFDAE)

185

Las agresiones mediante amenazas a la integridad física como, por ejemplo, golpes, patadas, empujones, impedir el acceso a zonas comunes, como el baño, patio, incluso la utilización de objetos o materiales que puedan producir daño físico: chinchetas, tijeras está dentro de las posibilidades que tiene el alumnado para violentar a sus compañeros.

Los instrumentos rutinarios con los cuales se ejecuta y materializa la agresión física en la escuela incluye las agresiones con fuerza física, empujones y golpes. Además, incluimos en este tipo de violencia el lenguaje verbal y no verbal amenazante como pueden ser los gestos y las miradas intimidatorias. Los ítems que se perciben en este tipo de conflicto son:

- vfdae1: los estudiantes amenazan a otros de palabra para meterles miedo u obligarles a hacer cosas.
- vfdae2: determinados estudiantes pegan a sus compañeros/as dentro del recinto escolar.
- vfdae3: algunos estudiantes amenazan a otros/as con navajas u otros objetos para meterles miedo u obligarles a hacer cosas.
- vfdae4: algunos alumnos/as protagonizan agresiones físicas en las cercanías del recinto escolar.
- vfdae5: el alumnado protagoniza peleas dentro del recinto escolar.

Tabla 7-8

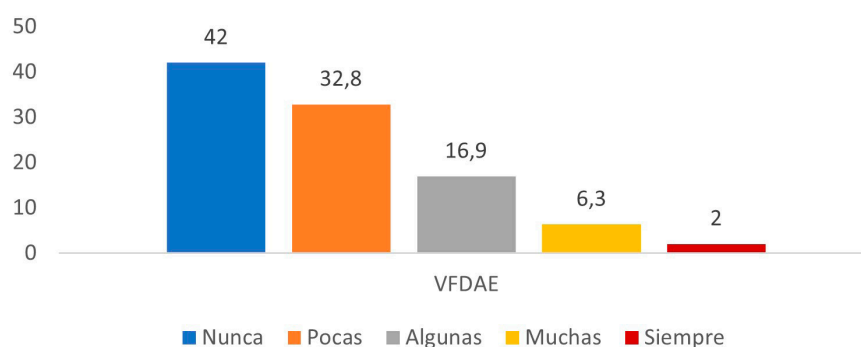
Ítems Violencia Física Directa y Amenazas a Estudiantes

Descriptores	vfdae1	vfdae2	vfdae3	vfdae4	vfdae5
N		220	220	220	220
Me	1,93	2,15	1,22	2,07	2,30
E. E. Me	0,07	0,06	0,04	0,07	0,07
Md	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00
Mo	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00
S	1,00	0,94	0,56	1,08	1,01
S ²	1,00	0,87	0,32	1,16	1,03
R	4	4	3	4	4
Min	1	1	1	1	1
Max	5	5	4	5	5
Suma	425	472	268	456	507

En muchas ocasiones las peleas, amenazas directas para meter miedo o amenazas para obligarles a hacer algo contrario a las normas de convivencia, están dentro de esta categoría. Es una conducta indeseable directa, cara a cara, sucede en la mayoría de los casos dentro del centro escolar y cuando es en las proximidades del centro, suele incluso utilizarse navajas u otros objetos punzantes para meter miedo. Obsérvese en la tabla 7-8 que el promedio de los ítems están casi todos por encima del 2, salvo vfdae1 y vfdae3 y que nos da como resultado Me=1,93. Los datos resultantes del análisis nos informan de que este tipo de violencia no es percibida por lo general, aunque en ocasiones hayamos presenciado fuera del centro alguna pelea incluso con intervención de la policía. Obsérvese la figura 7-10 el valor de percepción siempre es un 2%.

Figura 7-10

Escala de Violencia Física Directa y Amenazas entre Alumnado (VFDAE)

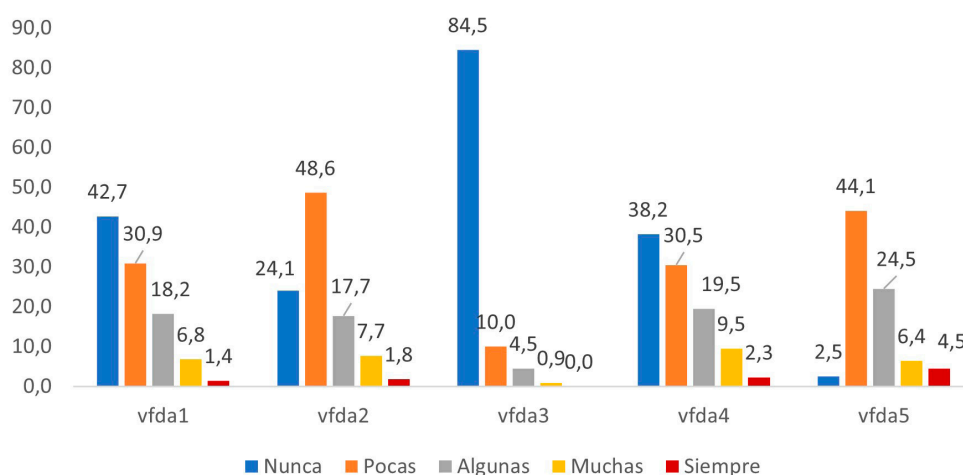


Nota. Cantidades expresadas en %

Ahora bien, la subcategoría que mayor acto de presencia hace en nuestras aulas es la vfdae5, con un 4,5%, “el alumnado protagoniza peleas dentro del recinto escolar”, y es en la mayoría de los casos en horas de recreo o en intercambio de clases, cuando la presencia del profesorado es menos persistente, figura 7-11. De cualquier manera, obsérvese en esta figura como la escala VFDAE no es un conflicto habitual y podríamos afirmar que es de muy baja intensidad en nuestro centro o fuera del mismo. En las pocas ocasiones que suceden suelen ser como decimos en horarios de recreo y durante los juegos deportivos que se practican en el patio.

Figura 7-11

Porcentaje de VFDA por Ítems



Nota. Cantidades expresadas en %.

Nota: vfdae1: los estudiantes amenazan a otros de palabra para meterles miedo u obligarles a hacer cosas; vfdae2: determinados estudiantes pegan a sus compañeros/as dentro del recinto escolar; vfdae3: algunos estudiantes amenazan a otros/as con navajas u otros objetos para meterles miedo u obligarles a hacer cosas; vfdae4: algunos alumnos/as protagonizan agresiones físicas en las cercanías del recinto escolar; vfdae5: el alumnado protagoniza peleas dentro del recinto escolar.

7.2.6 Escala de Violencia Física Indirecta por parte del alumnado (VFIA)

Los ítems de la VFIA hacen alusión al tipo de conductas que se realiza cuando se causa daño sobre los materiales o pertenencias de los compañeros, profesorado o centro. Es decir, se roba dinero u objetos de valor bien de los compañeros, a profesorado o bien del centro educativo. Deberíamos aclarar que nos referimos a pequeños hurtos y no a pequeños robos, ya que el robo conlleva violencia física directa. También enmarcamos en este tipo de violencia cuando determinados

estudiantes esconden pertenencias o materiales del profesorado, de manera deliberada e incluso cuando algunos alumnos causan desperfectos intencionadamente a pertenencias del profesorado. Los ítems relacionados con esta escala son:

- vfi1: ciertos estudiantes hurtan objetos o dinero del centro educativo.
- vfi2: ciertos estudiantes hurtan objetos o dinero de otros compañeros.
- vfi3: algunos estudiantes esconden pertenencias o material del profesorado.
- vfi4: algunos estudiantes hurtan cosas del profesorado.
- vfi5: determinados estudiantes causan desperfectos intencionadamente en pertenencias del profesorado.

Las conductas que suponen VFIA son analizadas en nuestro estudio y se perciben de una manera relativamente significativa. En nuestro caso se observa en la tabla 7-9, que la Me=2,45 de la vfi2 como la más elevada, es decir, “Ciertos estudiantes hurtan objetos o dinero de otros compañeros, aunque es poco reconocida por el grupo de estudiantes, situándose en un valor de Me=1,65. Lógico pensar que son pocos los estudiantes que suelen reconocer la existencia de hurtos en sus aulas.

Tabla 7-9

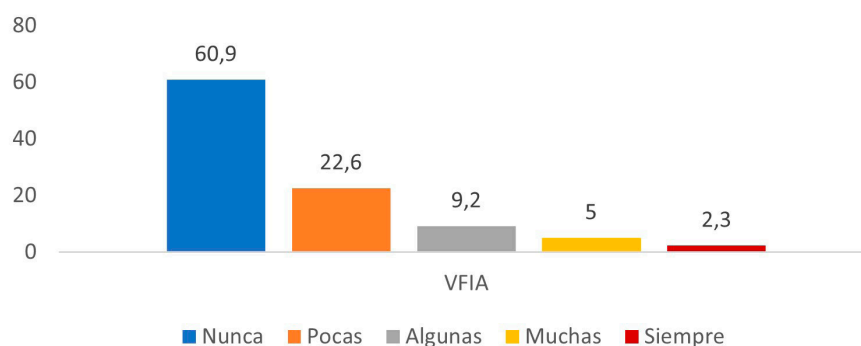
Violencia Física Indirecta Alumnado

Descriptores	vfi1	vfi2	vfi3	vfi4	vfi5
N	220	220	220	220	220
Me	1,75	2,45	1,33	1,23	1,50
E. E. Me	0,07	0,08	0,05	0,04	0,05
Md	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00
Mo	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00
S	1,01	1,22	0,74	0,56	0,79
S ²	1,03	1,48	0,55	0,32	0,62
R	4	4	4	4	4
Min	1	1	1	1	1
Max	5	5	5	5	5
Suma	385	538	292	271	339

En la figura 7-12, se ilustra este tipo de violencia relativamente significativa, como decimos. El alumnado, según estos datos no parece ser muy respetuoso con los enseres y propiedades del resto de los compañeros del centro. Aunque son más respetadas las pertenencias del centro y del profesorado, aunque se haya dado algún caso en particular al aparecer ese VFIA=2,3%, mientras que un 60.9% no lo percibe, cantidades muy diferentes.

Figura 7-12

Escala Violencia Física Indirecta Alumnado (VFIA)



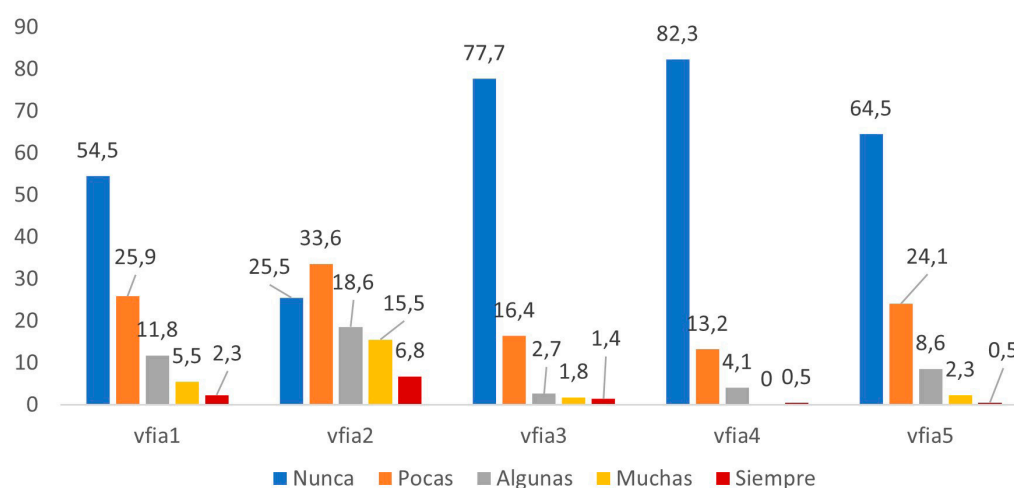
Nota. Cantidades expresadas en %

Parece ser que este tipo de conductas VFIA no son percibidas por una gran parte de los estudiantes. Aunque en ocasiones todos sabemos que existen en nuestro centro y en la mayoría de los centros educativos, afortunadamente no es una cuestión preocupante, muchos de los resultados son muy pocos significativos en cada uno de los ítems.

189

Figura 7-13

Porcentaje de VFIA por Ítems



Nota: vfia1: ciertos estudiantes hurtan objetos o dinero del centro educativo; vfia2: ciertos estudiantes hurtan objetos o dinero de otros compañeros; vfia3: algunos estudiantes esconden pertenencias o material del profesorado; vfia4: algunos estudiantes hurtan cosas del profesorado; vfia5: determinados estudiantes causan desperfectos intencionadamente en pertenencias del profesorado, cantidades expresadas en %

7.2.7 Escala de Violencia del Profesor hacia el Alumnado (VPA)

Que el profesorado, en algunas ocasiones, consciente o inconscientemente, con sus actitudes es un generador de conflictos no vamos a ponerlos en duda. Cuando tenemos preferencias por ciertos alumnos, cuando en ocasiones ridiculizamos a unos o incluso ignoramos a otros, cuando gritamos en clase dirigiéndonos a algún alumno, estamos actuando equivocadamente. Ciertamente es que cada vez tomamos más conciencia del malestar que podemos causar incluso inconscientemente a nuestros alumnos en momentos determinados. Con nuestro discurso somos capaces de causar daño y generar estereotipos socialización y que a diario realizamos, por poner un ejemplo, en nuestra alocución de género, sexistas y de racismo.

Los ítems que se analizan en este apartado son los siguientes:

- vpa1: el profesorado tiene preferencias por ciertos/as alumnos/as.
- vpa2: el profesorado tiene manía a algunos alumnos/as.
- vpa3: el profesorado ridiculiza al alumnado.
- vpa4: el profesorado ignora a cierto alumnado.
- vpa5: el profesorado castiga injustamente.
- vpa6: el profesorado baja la nota a algún alumno/a como castigo.
- vpa7: ciertos profesores intimidan o atemorizan a algún alumno/a.
- vpa8: hay profesores que insultan al alumnado.
- vpa9: el profesorado amenaza a algún alumno/a.
- vpa10: el profesorado no escucha al alumnado.

El ítem que mayor presencia tiene en el centro es vpa1 con Me alrededor de 2,64, “el profesorado tiene preferencias por ciertos alumnos o alumnas”, tabla 7-10. La violencia de profesorado hacia alumnado es a veces un motivo de queja y cierto es que en muchas ocasiones en los centros educativos los padres esgrimen argumentos de determinados profesores que han tenido algún conflicto con su hijo. La figura 7-14 nos muestra cual es la percepción del alumnado en esta cuestión VPA= 3,5%.

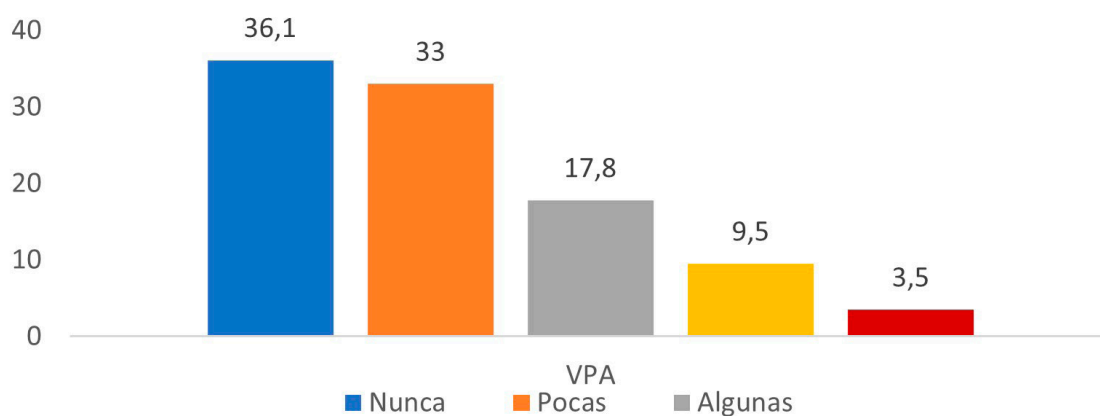
Tabla 7-10

Violencia Profesor vs. Alumnos

Descriptores	vpa1	vpa2	vpa3	vpa4	vpa5	vpa6	vpa7	vpa8	vpa9	vpa10
N	220	220	220	220	220	220	220	220	220	220
Me	2,64	2,39	1,79	2,23	2,35	2,63	1,67	1,57	1,63	2,25
E. E. Me	0,07	0,08	0,06	0,08	0,07	0,08	0,06	0,05	0,06	0,07
Md	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00
Mo	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00
S	1,10	1,16	0,91	1,13	1,11	1,23	0,96	0,75	0,94	1,01
S ²	1,20	1,35	0,83	1,27	1,23	1,50	0,93	0,57	0,87	1,02
R	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Min	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Max	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Suma	580	526	393	490	516	578	367	346	358	495

Figura 7-14

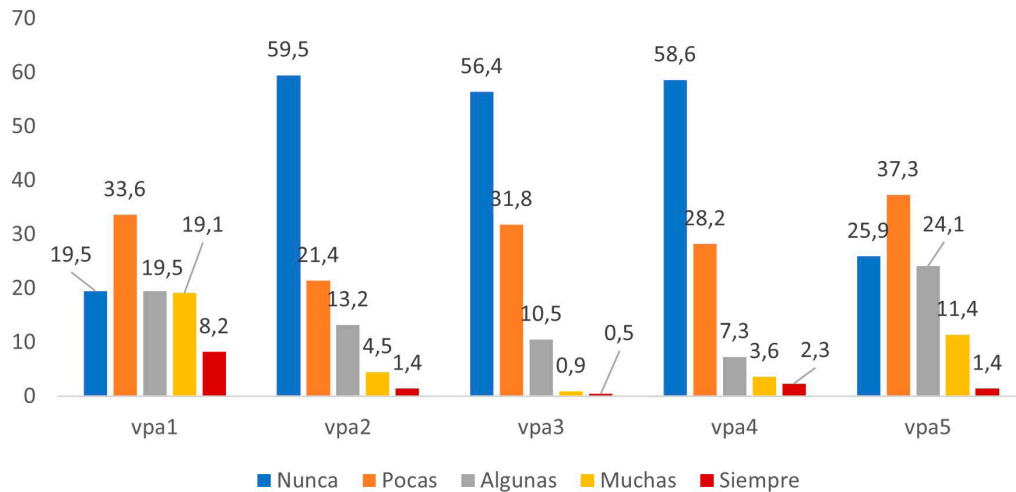
Escala de Violencia del Profesor vs. el Alumnado (VPA)



Nota. Cantidades expresadas en %

Figura 7-15

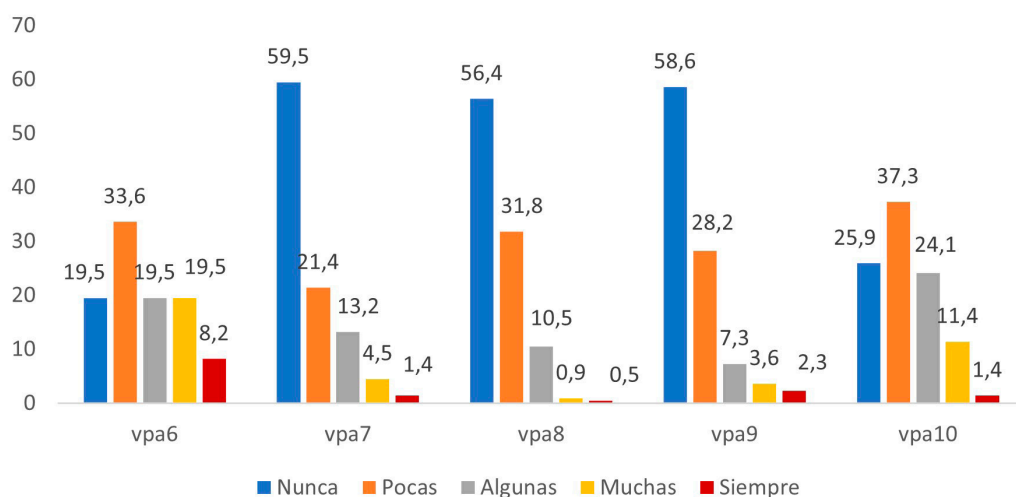
Porcentaje VPA por Ítems



Nota. vpa1: el profesorado tiene preferencias por ciertos/as alumnos/as; vpa2: el profesorado tiene manía a algunos alumnos/as; vpa3: el profesorado ridiculiza al alumnado; vpa4: el profesorado ignora a cierto alumnado; vpa5: el profesorado castiga injustamente, cantidades expresadas en %.

Figura 7-16

Porcentaje VPA por Ítems



Nota. vpa6: el profesorado baja la nota a algún alumno/a como castigo; vpa7: ciertos profesores intimidan o atemorizan a algún alumno/a; vpa8: hay profesores que insultan al alumnado; vpa9: el profesorado amenaza a algún alumno/a; vpa10: el profesorado no escucha al alumnado, cantidades expresadas en %.

Este tipo de conflictos generados por el profesorado tiene múltiples interpretaciones. Según la percepción de los estudiantes, en ocasiones determinados profesores tiene manía a los alumnos, en otras el profesor ridiculiza al alumnado o lo ignora directamente. Si es cierto que muchos profesores castigan injustamente y bajan las notas en función del comportamiento, herramienta recurrente para controlar al alumnado, es el ítem más elevado. Y ya en los extremos algunos alumnos perciben que a veces los profesores intimidan o atemorizan incluso insultan a los estudiantes.

7.2.8 Escala de Violencia TIC (VTIC)

Las TIC, hacen a los jóvenes protagonistas en sus círculos de amistad en multitud de ocasiones. Ya no concebimos a los jóvenes sin las tecnologías TIC. Generalmente el uso de las TIC no resulta inadecuado, pero, por un lado, puede generar conflictos *on line* y de interacción virtual, además puede suscitar situaciones potencialmente adictivas si se produce un abuso en su utilización.

Nuestro centro educativo no se libra del conflicto generado con las TIC. El ítem de mayor puntuación media en torno a $vtic2=2,02$, lo que quiere decir que “hay estudiantes que graban o hacen fotos a compañeros o compañeras con el móvil con el único fin de burlarse de ellos”. El resto de los ítems no superan a este por lo que podemos afirmar que los estudiantes del centro no perciben violencia TIC en el centro.

Los ítems de este tipo de conductas indeseadas son:

- $vtic1$: hay estudiantes que envían a sus compañeros/as a través del correo electrónico, de ofensas, insulto o amenazas.
- $vtic2$: algunos estudiantes graban o hacen fotos a compañeros/as para burlarse.
- $vtic3$: hay estudiantes que publican comentarios en Tuenti, Facebook, Instagram, de ofensa, insulto o amenaza acerca de compañeros/as.
- $vtic4$: ciertos estudiantes envían a compañeros/as mensajes con el móvil de ofensa, insultos o amenazas.
- $vtic5$: hay estudiantes que graban o hacen fotos a compañeros/as con el móvil para amenazarlas o chantajearlas.
- $vtic6$: hay estudiantes que graban y hacen fotos a profesores/as con el móvil para burlarse.
- $vtic7$: ciertos estudiantes publican comentarios en Tuenti, Facebook, Instagram de ofensa, insulto o amenaza a profesores/as.
- $vtic8$: algunos estudiantes envían mensajes en Tuenti, Facebook, Instagram, de ofensa, insulto o amenazas.

- vtic9: los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de compañeros/as.
- vtic10: los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de profesores/as.

Como vemos el abanico de posibilidades de mal uso de las TIC es muy variado y puede estar dirigido tanto a alumnado como a profesorado. El ítem que tiene mayo promedio es el vtic2 “algunos estudiantes graban o hacen fotos a compañeros/as para burlarse”, con una Me=2,02, pocas veces. Casi todos ellos están con puntuaciones muy bajas y por consiguiente poco significativo, lo que no significa que el alumnado o percibe ese conflicto, pero en ocasiones se pueda dar algún caso puntualmente.

Tabla 7-11

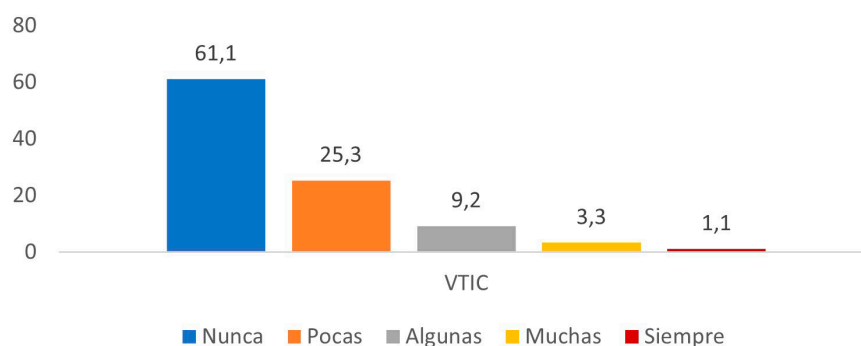
Violencia TIC

Descriptor	vtic1	vtic2	vtic3	vtic4	vtic5	vtic6	vtic7	vtic8	vtic9	vtic10
N	220	220	220	220	220	220	220	220	220	220
Me	1,61	2,02	1,86	1,75	1,41	1,40	1,26	1,70	1,47	1,31
E. E. Me	0,06	0,07	0,08	0,06	0,05	0,05	0,03	0,06	0,05	0,04
Md	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Mo	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
S	0,88	1,05	1,15	0,91	0,67	0,67	0,52	0,96	0,75	0,62
S ²	0,77	1,10	1,32	0,83	0,45	0,45	0,27	0,93	0,56	0,39
R	4	4	4	4	3	3	2	4	4	4
Min	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Max	5	5	5	5	4	4	3	5	5	5
Suma	354	445	410	385	311	308	277	373	324	289

Ya hemos dicho que las TIC son en la actualidad un verdadero problema cuando estas no son adecuadamente bien utilizadas por parte de los estudiantes. Según los datos aportados en el análisis, tabla 7-11, afortunadamente es hoy por hoy poco preocupante este tipo de violencia en nuestro centro o al menos así lo manifiestan los alumnos. En términos generales, tan solo VTIC=1,1% es percibida siempre por algunos alumnos. Ofender a través de correos electrónicos, amenazar, o insultar, incluso enviar fotografías, grabar videos con el móvil, etc. Son catalogadas como VTIC, las redes sociales habitualmente utilizadas por los jóvenes son Instagram principalmente y Facebook, con menor frecuencia utilizan Twitter, por tratarse de una red dirigida a edades superiores. Estas redes junto con WhatsApp son las más utilizadas en algunas ocasiones para enviar mensajes ofensivos e incluso fotografías. Ciertamente no parece ser uno de los conflictos más percibidos y tiene sentido, cada día hay más concienciación de la prohibición de las TIC para estas conductas indeseables, aunque el dato VTIC=4,5% muchas veces o siempre no es inexistente, figura 7-17.

Figura 7-17

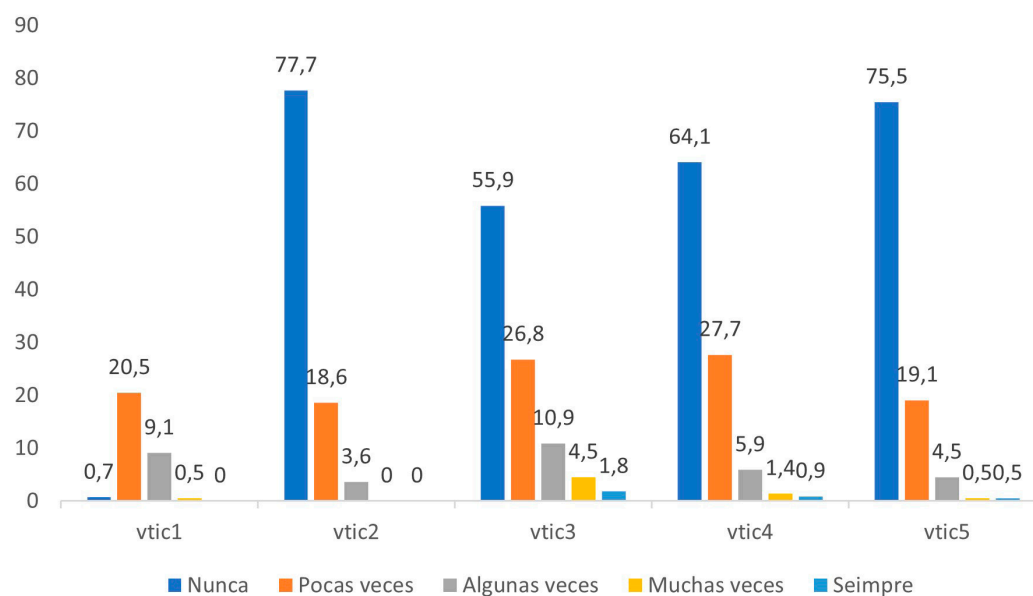
Escala de Violencia TIC



Nota. Cantidades expresadas en %

Figura 7-18

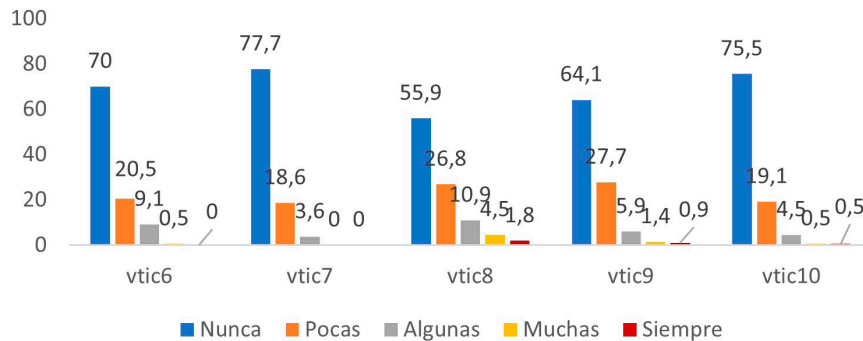
Porcentaje de VTIC por Ítems



Nota: vtic1: hay estudiantes que envían a sus compañeros/as a través del correo electrónico, de ofensas, insulto o amenazas; vtic2: algunos estudiantes graban o hacen fotos a compañeros/as para burlarse; vtic3: hay estudiantes que publican comentarios en Tuenti, Facebook, Instagram, de ofensa, insulto o amenaza acerca de compañeros/as; vtic4: ciertos estudiantes envían a compañeros/as mensajes con el móvil de ofensa, insultos o amenazas; vtic5: hay estudiantes que graban o hacen fotos a compañeros/as con el móvil para amenazarlas o chantajearlas, cantidades expresadas en %.

Figura 7-19

Porcentaje de VTIC por Ítems



Nota. vtic6: hay estudiantes que graban y hacen fotos a profesores/as con el móvil para burlarse; vtic7: ciertos estudiantes publican comentarios en Tuenti, Facebook, Instagram de ofensa, insulto o amenaza a profesores/as; vtic8: algunos estudiantes envían mensajes en Tuenti, Facebook, Instagram, de ofensa, insulto o amenazas; vtic9: los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de compañeros/a; vtic10: los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de profesores/as, cantidades expresadas en %.

7.3 ANÁLISIS DE VALIDEZ Y FIABILIDAD

Realizado el análisis descriptivo y al ver que contábamos con 44 ítems nos propusimos realizar las pruebas de fiabilidad y validez a nuestros resultados con intención de ver si es posible su reducción y obtener de esa manera factores que explicaran la percepción conflictiva en nuestro estudio.

Existen fundamentalmente dos formas para extraer información de un conjunto de variables o, dicho de otro modo, dos grandes tipos de análisis multivariante, el análisis de componentes principales (ACP) y el análisis factorial (AF) (Pérez, 2008). Estos análisis tratan de establecer relaciones en las que una o varias variables independientes explican una o más variables dependientes en donde se establece una jerarquía en las que las variables juegan diferentes papeles como explicadas o explicativas. La mayoría de las técnicas de análisis multivariante tienen como objetivo reducir la información redundante que puede estar asociada a la recogida de datos con muchas variables. También son conocidas con métodos multivariantes de reducción de la dimensión tratando de descubrir un número menor de factores subyacentes, no observables, que representan al conjunto de variables originales con la menor pérdida de información posible (López-Aguado & Gutiérrez-Provecho, 2018).

Con el ACP se consiguen factores que resultan de la combinación de variables observables y cuyo cálculo se basa en aspectos matemáticos cuasi perfectos, pero a veces conceptualmente

inútiles. El AF, es un modelo estadístico que representa las relaciones entre variables y persigue descubrir variables latentes no observables, cuya existencia se presupone ya que permanecen ocultas a la espera de ser halladas. Por último, conviene diferenciar dos tipos de AF, por un lado, el análisis factorial exploratorio (AFE) que tiene como objeto descubrir la estructura subyacente de un conjunto de datos cuantitativos, definiendo un número reducido de factores latentes comunes que explican la mayor parte de la varianza observada en un conjunto más amplio de variables. Por otro lado, el análisis factorial confirmatorio, (AFC) en donde los factores son *a priori* conocidos y el objetivo es comprobar o confirmar su validez, es decir, si dicho modelo se ajusta a los datos a través de contraste de hipótesis (De la Fuente-Fernández, 2018), de ahí su nombre.

Hemos usado para nuestra investigación un cuestionario validado dejando claro que aun así el uso de cuestionarios implica necesariamente el control de este mediante el estudio de su fiabilidad y validez de los resultados obtenidos. Como en cualquier otro proceso de investigación, debemos tomar la decisión para ver si la muestra y las variables son especialmente relevantes para la validez de los resultados de un análisis factorial. Para garantizar la utilidad y el significado de nuestros resultados hemos sometido a los datos obtenidos a un control de fiabilidad y validez no solamente al resultado obtenido del cuestionario sino además del constructo.

Cuando hablamos de validez nos estamos refiriendo al grado en que el cuestionario, mide lo que pretende medir y, confirma o no, si las relaciones entre variables puedan servir para interpretar los resultados obtenidos. Por otra parte, la fiabilidad se refiere a la confianza que se concede a los datos que se obtienen con el mismo cuestionario y está relacionada con la coherencia o consistencia interna y la precisión de las mediada recopiladas (Garrote & Rojas, 2015). Estas dos condiciones son necesarias, para que el cuestionario pueda garantizar el éxito del diagnóstico que pretendemos en nuestra investigación. La confiabilidad o fiabilidad se vincula con el error aleatorio, en donde, a mayor error aleatorio, menor confiabilidad (Batista-Foguet et al., 2004).

La validez del resultado del cuestionario en primer lugar, queda reflejada por el procedimiento más comúnmente utilizado para determinar este tipo de validez, la subjetividad y la intersubjetividad, es el que se conoce con el nombre de juicios de expertos (Cuervo-Martínez & Escobar-Pérez, 2008). Al considerar a sus autores, Álvarez-García, Alejandro Dobarro y Carlos Núñez como expertos en la materia, la validez de este queda suficientemente demostrada.

Antes de realizar nuestro AFE es necesario realizar una serie de pruebas a los datos obtenidos para comprobar que la estructura de estos es adecuada para ser analizados factorialmente. Los indicadores de estas pruebas se denominan medidas de adecuación muestral, ya que van a evaluar si los datos son apropiados para el análisis factorial (Calderón-Cisneros et al., 2018). Estas pruebas son al menos: el coeficiente α de Cronbach, la prueba de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin y la

prueba de esfericidad de Barlett. En nuestro análisis hemos incluido el cálculo del coeficiente ω de McDonald. El coeficiente omega, a diferencia del coeficiente de alfa trabaja con las cargas factoriales y depende del número de ítems, subsanando cualquier posible error del índice de Cronbach (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017).

Como ya hemos afirmado, el AFE tiene como objetivo descubrir la estructura subyacente de un conjunto de datos cuantitativos definiendo un pequeño número de dimensiones latentes comunes que expliquen la mayor parte de la varianza observada en un conjunto más amplio de variables. Parte del supuesto de que las variables observadas son indicadores de cierto número de factores o variables latentes comunes. Suponiendo que analizamos un conjunto de ítems seleccionado para medir un único factor, cada variable observada o ítem que se analiza está cuidadosamente seleccionado para que refleje alguna característica del factor que se pretende medir (Lloret-Segura et al., 2014). El AFE trata de determinar si el número de factores obtenidos y sus cargas, se corresponden con los que cabría esperar a la luz de una teoría previa acerca de los datos que arrojará un nivel de confianza para poder aceptar o rechazar dicha hipótesis.

7.3.1 Resultados de las pruebas de adecuación previas al Análisis Factorial Exploratorio

En AFE consta de cuatro fases: primero el cálculo de la matriz capaz de expresar la variabilidad de todos los ítems, en segundo lugar, la extracción de un número óptimo de factores o variables latentes, el tercero la rotación de la solución para facilitar su interpretación y por último la estimación de las puntuaciones de los sujetos en las nuevas dimensiones. Se trata pues, de identificar la estructura subyacente en ese conjunto de variables y declarar una serie de dimensiones o factores latentes consiguiendo con que este análisis revelar las correlaciones encontradas y reducir la información original. Este control de validez y fiabilidad lo realizamos con el método por componentes principales obteniendo una solución rotada por Varimax, que nos asegura la independencia entre factores y gana en interpretabilidad los resultados obtenidos. Conseguiremos una representación gráfica de una realidad y una composición de variables que nos ayudaran a descifrar las relaciones que se establecen entre las distintas variables de la investigación.

Para medir la fiabilidad del constructo debemos realizar un procedimiento que compruebe la pertinencia o no de hacer un AFE. Para ello hemos utilizado tres mediadas de adecuación. En primer lugar, hemos calculado con SPSS el coeficiente α aplicándole el supuesto “si se elimina un elemento”, ya que nos medirá la consistencia interna y homogeneidad de los ítems. Siempre los

valores de α oscilan entre 0 y 1, de modo que aumenta su valor, será también mayor la consistencia interna. Ahora bien, si el índice fuese 1, tendríamos un cuestionario en donde los ítems serían muy posiblemente redundantes. Aunque hay algunas discrepancias al respecto, se suele considerar por la mayoría de los 0,70 una cota mínima que este índice debe alcanzar en un cuestionario de investigación se indica en la tabla 6-4 que se han procesado 220 casos y no se han excluido ninguno. En nuestro trabajo, el coeficiente $\alpha=0,92$ y este no mejora al eliminar cualquier ítem, lo que nos indica una consistencia interna muy aceptable como indica la tabla 7-12.

Además de hacer usos del SPSS, este índice α lo hemos calculado con JASP o JAMOV para comprobar si con estos instrumentos la fiabilidad era la misma. Hemos calculado no solamente con el índice α sino además con índice Ω para evitar posibles limitaciones del índice α , como ya comentamos. El coeficiente alfa a diferencia del coeficiente omega trabaja con las cargas factoriales que son la suma ponderada de las variables e y lo que refleja es el verdadero nivel de fiabilidad. Entre 0,70 y 0,90 se consideraría un valor muy aceptable. Nuestro valor índice $\Omega=0,92$, (tabla 7-12) determina un valor más que aceptable sin excederse, es decir no redundante.

El procesamiento de datos se ha realizado con el total de la población y no se han excluidos ninguno de los casos. Debemos advertir que cuando un alfa de Cronbach supera el 0,93 es un indicio de que los ítems son redundantes, es decir hay varios ítems que preguntan lo mismo de la misma forma.

Los coeficientes de consistencia interna para la escala global fueron de 0,921 para el alpha de Cronbach y de 0,923 para el Omega de McDonald. Los valores para las ocho escalas se muestran en la tabla 7-12. Se puede observar que los valores son aceptables, aunque la escala VFIA obtiene un valor de consistencia interna alpha, bastante mediocre. Por tal motivo, la medida sobre dicha escala deberá interpretarse con cierta precaución a la hora de generalizar las conclusiones.

Tabla 7-12

Coeficientes Alfa y Omega de las Escalas

Escalas	α	Ω
DA	0,80	0,81
VVAA	0,78	0,79
VVAP	0,78	0,79
ES	0,68	0,70
VFDAE	0,72	0,73
VFIA	0,60	0,63
VTIC	0,83	0,83
VPA	0,85	0,86

Como podemos ver en la tabla 7-15, el coeficiente α en todas las escalas se aproximan a 1 incluso en el supuesto de que quitásemos algún elemento del cuestionario, lo que quiere decir que todos los ítems mantienen una coherencia y consistencia interna. La correlación del ítem es=0,16, el más bajo, pero observamos que en el $\alpha=0,92$ y el $\Omega=0,92$, no existe mejora para ninguno alguna en la variación si se elimina un elemento, por consiguiente, no es necesario eliminarlo y nos está indicando que el cuestionario mide lo que tiene que medir.

Por otra parte, la S de los ítems se aleja de 0 lo que indica que estos discriminan, es decir, son capaces de distinguir las distintas puntuaciones que los sujetos participantes responden. Al mismo tiempo, la mayoría de los ítems están por encima de 0,40 lo que nos indica que todos ellos tienen un alto poder discriminatorio.

El índice $\Omega=0,92$ es igual al índice $\alpha=0,92$, por consiguiente, consideramos los resultados óptimos aportados tanto por el índice α como por el índice Ω , que nos informan de la confiabilidad del resultado obtenido. La medida de variabilidad, es decir de dispersión que en nuestro caso hemos calculado la desviación típica (S) que nos da como resultado general $S=0,47$, nos indica que existe homogeneidad en los ítems analizados, tabla 7-13.

Tabla 7-13

Estadísticos de Fiabilidad

	Me	S	Cronbach's α	McDonald's ω
Escala	2,10	0,47	0,92	0,92

El determinante de la matriz de correlaciones arrojó un valor=0, lo que indica que el grado de intercorrelación de las variables es muy alto. Este valor es confirmado por la significatividad asociada a la prueba de esfericidad de Bartlett, que es 0,000, por lo que se puede rechazar la hipótesis nula de incorrelación entre variables. La matriz de correlaciones nos dio un determinante aproximadamente 0.

Consideramos también conveniente, la exploración del cuestionario y averiguar si las relaciones entre variables definen una estructura que pueda servir de base para la interpretación de los resultados. Para comprobar la pertinencia de este tipo de análisis se recomienda calcular la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), tabla 7-14. En nuestro estudio la medida de adecuación muestral es de $KMO=0,85$. Esto quiere decir que la relación entre las variables es alta y

tendrá sentido realizar el análisis de las relaciones entre las variables, es decir un análisis factorial, ya que, cuanto más cerca es KMO a 1, nos dirá que las variables son significativas para un análisis de relaciones. Dicho de otro modo, si KMO es suficientemente grande, los resultados no serán casuales. Kaiser consideraba una matriz con valores para KMO por debajo de 0,50 inadecuada para el análisis factorial, mediocre si estos valores oscilaban entre 0,60 y 0,69; y satisfactoria solo valores de 0,80 en adelante.

Por último, la prueba de esfericidad de Bartlett en la tabla. Esta prueba dio como resultado un Chi cuadrado $X^2=4423,15$ (gl=946,00; $p<0,001$), que evalúa la aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas (Bartlett, 1950), pone a prueba la hipótesis nula de que las variables analizadas no están correlacionadas en la muestra o, dicho de otro modo, que la matriz de correlación es la identidad (las intercorrelaciones entre las variables son cero).

Existen reglas para saber el número más adecuado a conservar, en nuestro análisis hemos utilizado el conocido como criterio de Kaiser, que nos indica que hay que observar los componentes principales cuyos valores propios son mayores que la unidad, aunque el criterio más utilizado es observar el porcentaje de varianza total explicada por cada uno de ellos factores o componentes. Cuando estos componentes llegan a un % considerado alto, normalmente cerca del 80% significa que el número de factores es suficiente. Como se observa en la tabla 7-14 el KMO= 0,85, alto, por lo que se considera la opción de realizar el análisis factorial.

Tabla 7-14

KMO y Prueba de Bartlett

KMO		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,85
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4423,15
	gl	946,00
	Sig.	0,01

Tabla 7-15

Estadísticos de Fiabilidad

Ítems	Me	S	item-rest correlation	Si se elimina un ítem	
				McDonald's ω	Cronbach's α
da1	3,40	1,08	0,54	0,92	0,92
da2	3,60	1,16	0,51	0,92	0,92
da3	3,55	1,14	0,48	0,92	0,92
vvaa1	2,56	1,02	0,45	0,92	0,92
vvaa2	3,14	1,18	0,60	0,92	0,92
vvaa3	3,35	1,23	0,59	0,92	0,92
vvaa4	3,06	1,12	0,59	0,92	0,92
vvap1	2,98	1,10	0,50	0,92	0,92
vvap2	2,81	1,16	0,53	0,92	0,92
vvap3	2,09	1,03	0,49	0,92	0,92
es1	1,68	0,96	0,31	0,92	0,92
es2	1,74	0,94	0,23	0,92	0,92
es3	1,86	1,03	0,27	0,92	0,92
es4	1,66	0,96	0,16	0,92	0,92
vfdae1	1,93	1,00	0,56	0,92	0,92
vfdae2	2,15	0,93	0,43	0,92	0,92
vfdae3	1,22	0,56	0,39	0,92	0,92
vfdae4	2,07	1,08	0,45	0,92	0,92
vfdae5	2,30	1,01	0,42	0,92	0,92
vfia1	1,75	1,01	0,32	0,92	0,92
vfia2	2,45	1,22	0,41	0,92	0,92
vfia3	1,33	0,74	0,34	0,92	0,92
vfia4	1,23	0,56	0,36	0,92	0,92
vfia5	1,50	0,79	0,34	0,92	0,92
vtic1	1,61	0,88	0,47	0,92	0,92
vtic2	2,02	1,05	0,52	0,92	0,92
vtic3	1,86	1,15	0,60	0,92	0,92
vtic4	1,75	0,91	0,56	0,92	0,92
vtic5	1,41	0,67	0,33	0,92	0,92
vtic6	1,40	0,67	0,51	0,92	0,92
vtic7	1,26	0,52	0,36	0,92	0,92
vtic8	1,70	0,96	0,62	0,92	0,92
vtic9	1,47	0,75	0,47	0,92	0,92
vtic10	1,31	0,62	0,48	0,92	0,92
vpa1	2,64	1,10	0,30	0,92	0,92
vpa2	2,39	1,16	0,47	0,92	0,92
vpa3	1,79	0,91	0,39	0,92	0,92
vpa4	2,23	1,13	0,49	0,92	0,92
vpa5	2,35	1,11	0,46	0,92	0,92
vpa6	2,63	1,23	0,48	0,92	0,92
vpa7	1,67	0,96	0,28	0,92	0,92

La varianza de los totales nos expresa la diversidad que existe entre los sujetos participantes. En nuestro modelo podemos observar en la tabla 7-17 que es a partir del componente 10 cuando el autovalor comienza a ser inferior a la unidad, aunque este valor sigue siendo alto y además el porcentaje de varianza explicada acumulada asciende al 65,035 % en el autovalor 10. Podemos considerar que este puede ser un valor suficientemente alto para estimar que 10 es un número de factores suficientes. La tabla 7-16 nos muestra las varianzas (S^2) obtenidas de los factores que vamos a considerar).

Tabla 7-16

Varianza de Factores Obtenidos

Varianza de factores	
S^2 (F1)	23,97
S^2 (F2)	7,76
S^2 (F3)	6,25
S^2 (F4)	5,10
S^2 (F5)	4,20
S^2 (F6)	3,74
S^2 (F7)	3,25
S^2 (F8)	2,99
S^2 (F9)	2,86
S^2 (F10)	2,59

Estos factores los hemos categorizados de la siguiente manera:

- F1: Disrupción con violencia verbal entre alumnado y profesorado.
- F2: Violencia Profesor-Alumnado.
- F3: Violencia TIC directa entre estudiantes.
- F4: Violencia física directa y amenazas entre estudiantes.
- F5: Violencia TIC alumnado-profesorado.
- F6: Exclusión por diferencias culturales, étnicas y religiosas.
- F7: Exclusión por resultados académicos.
- F8: Violencia física indirecta hacia el profesorado.
- F9: Violencia física indirecta entre estudiantes.
- F10: Violencia TIC indirecta entre estudiantes.

Tabla 7-17

Varianza Total Explicada

Factores	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	10,55	23,97	23,97	10,55	23,97	23,97	4,84	11	11
2	3,41	7,76	31,73	3,41	7,76	31,73	4,75	10,8	21,8
3	2,75	6,25	37,98	2,75	6,25	37,98	3,41	7,76	29,55
4	2,24	5,1	43,08	2,24	5,1	43,08	2,58	5,86	35,42
5	1,85	4,2	47,28	1,85	4,2	47,28	2,4	5,45	40,86
6	1,65	3,74	51,02	1,65	3,74	51,02	2,17	4,94	45,8
7	1,43	3,25	54,27	1,43	3,25	54,27	2,15	4,88	50,67
8	1,31	2,99	57,26	1,31	2,99	57,26	1,95	4,43	55,1
9	1,26	2,86	60,12	1,26	2,86	60,12	1,86	4,22	59,33
10	1,14	2,59	62,71	1,14	2,59	62,71	1,49	3,38	62,71
11	1,03	2,33	65,03						
12	0,94	2,14	67,18						
13	0,89	2,03	69,21						
14	0,84	1,91	71,12						
15	0,82	1,87	72,99						
16	0,74	1,68	74,67						
17	0,71	1,6	76,27						
18	0,68	1,54	77,81						
19	0,66	1,49	79,3						
20	0,63	1,43	80,73						
21	0,6	1,36	82,09						
22	0,57	1,28	83,37						
23	0,54	1,23	84,61						
24	0,53	1,2	85,8						
25	0,51	1,17	86,97						
26	0,46	1,05	88,02						
27	0,45	1,02	89,04						
28	0,44	1,01	90,05						
29	0,41	0,92	90,97						

Factores	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
30	0,4	0,9	91,87						
31	0,38	0,87	92,74						
32	0,34	0,77	93,51						
33	0,33	0,75	94,26						
34	0,3	0,69	94,95						
35	0,3	0,67	95,62						
36	0,27	0,62	96,24						
37	0,25	0,58	96,82						
38	0,24	0,56	97,37						
39	0,23	0,53	97,9						
40	0,22	0,49	98,39						
41	0,19	0,44	98,83						
42	0,19	0,43	99,26						
43	0,17	0,39	99,65						
44	0,15	0,35	100						

Uno de los procedimientos es utilizar la matriz factorial rotada obtenida a partir de la matriz factorial sin rotar ya que es más fácil de interpretar. Consiste en una combinación lineal de la matriz factorial y explica la misma cantidad de varianza inicial. Los factores rotados tratan de que cada una de las variables originales tenga una correlación lo más próxima a 1 que sea posible con uno de los factores, y correlaciones próximas a 0 con los restantes, consiguiendo así correlaciones altas con un grupo de variables y bajas con el resto. Hemos utilizado la normalización Varimax, convergiendo dicha rotación en 11 interacciones. Trata de que los factores tengan pocas saturaciones altas y muchas casi nulas. Esto hace que haya factores con correlaciones altas con número pequeño de variables y correlaciones nulas en el resto, quedando así redistribuida la varianza de los factores.

En la tabla 7-18 exponemos la matriz de componentes rotados, mostrando los valores situados con valor 0,40 para lograr así una mejor exposición de las variables iniciales obtenidas para cada factor.

Tabla 7-18

Matriz de Componentes Rotados Ordenada según Peso de cada Ítem

Ítems	Componentes									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
vvap2	,784									
vvap1	,781									
da1	,731									
da3	,665									
da2	,603									
vvaa4	,578									
vvaa3	,570									
vvap3	,547									
vvaa2	,443		,402							
vpa4		,734								
vpa5		,707								
vpa10		,705								
vpa3		,670								
vpa2		,661								
vpa8		,657								
vpa9		,576								
vpa7		,576								
vpa6		,557								
vtic4			,790							
vtic3			,755							
vtic8			,667							
vtic1			,665							
vvaa1										
vfdae5				,722						
vfdae2				,628						
vfdae4				,619						
vtic10					,716					
vtic7					,646					
vfdae3				,405	,521					
vtic6					,457					
es3						,797				
es4						,797				
vtic9						,478				
es2							,752			
vfdae1							,538			
es1							,452			
vtic5							,437			
vfia4								,711		
vfia5					,438			,577		
vfia3								,571		
vfia1									,782	
vfia2									,682	
vpa1		,431								-,538
vtic2										,433

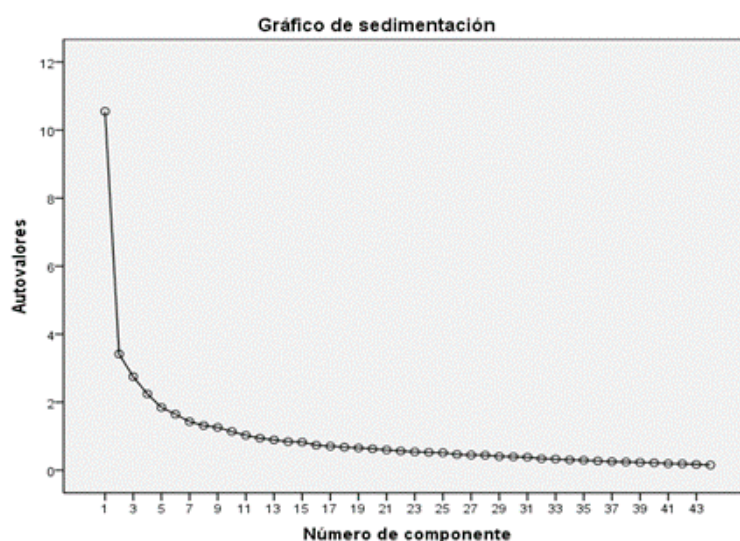
Nota: Resultados obtenidos con SPSS. Se excluyen valores inferiores a 0,30

Por lo tanto, la prueba α de Cronbach, el coeficiente Ω de McDonald de esfericidad de Bartlett, y la prueba KMO mostraron que los resultados tienen una excelente consistencia interna, los ítems están correlacionados y, por consiguiente, es oportuno llevar a cabo el análisis factorial que nos habíamos propuesto para reducir los 44 ítems.

De forma gráfica en la figura 7-20, en el gráfico de sedimentación, vemos que es en el componente 10 cuando la línea se escalona y marca un punto de inflexión que nos viene a decir que esos factores no son relevantes para nuestro análisis, todos estos valores residuales se encuentran en la parte derecha de la gráfica.

Figura 7-20

Gráfico de Sedimentación



Obtenemos también con SPSS las denominadas comunalidades, que son las proporciones de la S^2 explicada por los factores comunes en una variable, o la suma de los pesos factoriales al cuadrado. La tabla 7-19, presenta las comunalidades que son obtenidas para cada una de las variables una vez realizada la extracción utilizando el método de extracción de componentes principales. Quiere decir esto, que cuando se recoge la muestra lo más frecuente es tomar el mayor número posible de variables originales para transformarlas en un nuevo conjunto de variables denominado componentes principales. Estas últimas se caracterizan por estar incorrelacionadas entre sí, es decir, son independientes entre sí, y, además pueden ordenarse de acuerdo con la información que llevan incorporadas. Así, podemos comprobar que variables explican en mayor proporción la S^2 según su participación en los factores, mientras que variables participan en menor medida en la explicación de dicha S^2 , aunque en general todas están muy próximas a la unidad.

Tabla 7-19

Tabla de Comunalidades

Comunalidades			Comunalidades		
Ítems	Inicial	Extracción	Ítems	Inicial	Extracción
da1	1,00	0,64	vfia4	1,00	0,68
da2	1,00	0,60	vfia5	1,00	0,62
da3	1,00	0,62	vtic1	1,00	0,65
vvaa1	1,00	0,71	vtic2	1,00	0,50
vvaa2	1,00	0,58	vtic3	1,00	0,77
vvaa3	1,00	0,65	vtic4	1,00	0,76
vvaa4	1,00	0,71	vtic5	1,00	0,51
vvap1	1,00	0,68	vtic6	1,00	0,57
vvap2	1,00	0,70	vtic7	1,00	0,56
vvap3	1,00	0,58	vtic8	1,00	0,73
es1	1,00	0,56	vtic9	1,00	0,59
es2	1,00	0,66	vtic10	1,00	0,67
es3	1,00	0,72	vpa1	1,00	0,52
es4	1,00	0,70	vpa2	1,00	0,68
vfdae1	1,00	0,62	vpa3	1,00	0,64
vfdae2	1,00	0,59	vpa4	1,00	0,66
vfdae3	1,00	0,55	vpa5	1,00	0,59
vfdae4	1,00	0,65	vpa6	1,00	0,52
vfdae5	1,00	0,65	vpa7	1,00	0,45
vfia1	1,00	0,71	vpa8	1,00	0,57
vfia2	1,00	0,64	vpa9	1,00	0,65
vfia3	1,00	0,54	vpa10	1,00	0,64

Nota: Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

La comunalidad de una variable es la proporción de su S^2 que puede ser explicada por el modelo factorial obtenido. La comunalidad más baja, más próximas a 0 implican que las variables se relacionan muy poco o nada con respecto a la variabilidad de cada ítem. Por el contrario, cuanto más alta o más se alejan de 0, mayor es la proporción explicada por los ítems.

Como ya hemos afirmado, el objetivo del AF es la reducción de información que nos sirve para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto de datos. Los grupos homogéneos se forman con variables que correlacionan mucho entre sí y procurando inicialmente que unos grupos sean independientes unos de otros. Cuando hay un número de variables elevado, en nuestro caso 44 ítems y podemos estar interesados en averiguar si las cuestiones del cuestionario se agrupan de alguna forma. Aplicando el AF a las respuestas de los participantes se pueden encontrar grupos de variables con significado común y conseguir de este modo reducir el número de dimensiones necesarias para explicar las respuestas de los sujetos participantes.

7.4 DESCRIPCIÓN ESTADÍSTICA DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL

En la tabla 9-2 del anexo hemos procedido a calcular los pesos de las variables categorizadas por factores. Cada factor ha sido computado a partir de su peso obtenido en la matriz rotada (tabla 7-18), es decir, cada factor lleva correlacionado una serie de ítems, son los más significativos en cuanto a peso, todos ellos por encima de 0,20, figura 7-25. En la tabla aparecen todos los casos procesados en la investigación los Identificadores de alumnos (IdAlumno) los identificadores de curso (IdCurso). Hemos establecido por conveniencia, que cada curso desde 1º a 4º de ESO solo exista la sección la A, ya que no vamos a hacer en ningún caso análisis por secciones, pero sí por curso, edad y género de los factores resultantes F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, F8, F9, F10.

Una vez obtenida dichas cantidades de cada factor procedimos a categorizar cada uno de los mismos y analizarlos estadísticamente. Vamos a describirlos a sabiendas que describir consiste fundamentalmente en medir y evaluar los conceptos o las variables objeto de interés, de manera independiente o conjunta, sin indicar como se relacionan estas variables.

En estadística el coeficiente de Pearson es una medida de correlación lineal entre dos variables (tabla 7-20). A diferencia de la covarianza la correlación de Pearson es independiente de la escala de medida de las variables. Podemos definir este coeficiente como un índice que mide la relación entre dos o variables.

Tabla 7-20

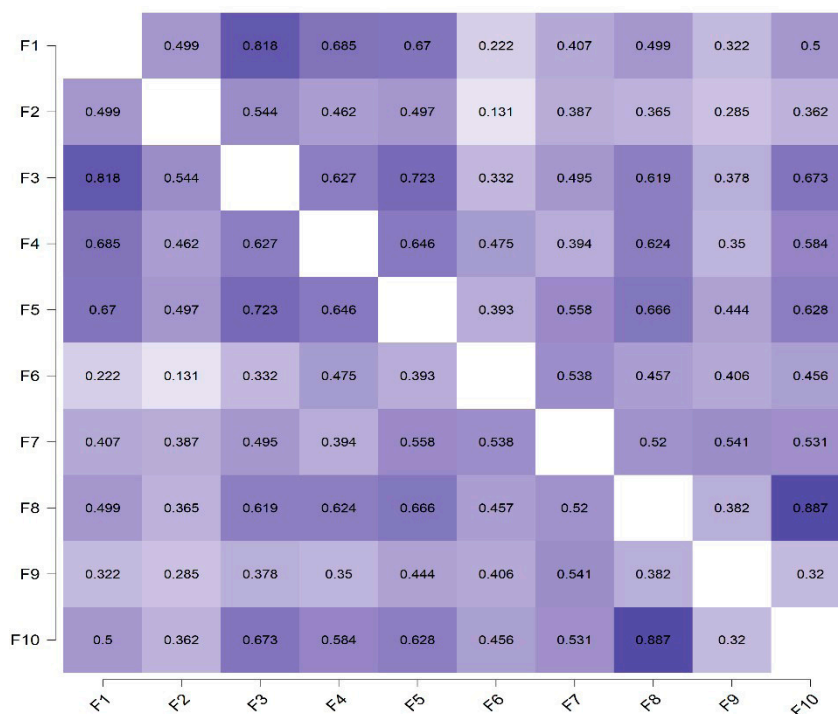
Correlación de Pearson

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
F1	—									
F2	0,50	—								
F3	0,82	0,54	—							
F4	0,69	0,46	0,63	—						
F5	0,67	0,50	0,72	0,65	—					
F6	0,22	0,13	0,33	0,48	0,39	—				
F7	0,41	0,38	0,49	0,39	0,56	0,54	—			
F8	0,50	0,37	0,62	0,62	0,67	0,46	0,52	—		
F9	0,32	0,29	0,38	0,35	0,44	0,41	0,54	0,39	—	
F10	0,50	0,36	0,67	0,59	0,63	0,46	0,53	0,89	0,32	—

Nota. Resultados obtenidos con JASP

Figura 7-21

Mapa de Correlaciones de Factores



Nota. Resultados obtenidos con JASP

El coeficiente de correlación de Pearson (r) determina la fuerza de la relación lineal entre dos variables continuas. En la figura 7-21, observamos el mapa de correlaciones entre los distintos factores, consideramos que el coeficiente de correlación (r) varía entre -1 y 1, siendo 1 o -1 la correlación perfecta y 0 la correlación entre los factores nula, esto no implica que las variables sean independientes ya que puede existir una relación no lineal entre ellas. Lógicamente, cada factor tiene consigo mismo $r=1$, la correlación total o perfecta. En nuestro análisis, podemos afirmar que hay entre algunos factores una correlación moderada, esta entre 0,40 y 0,69. Al ser positivos nos indica que cuando un factor aumenta el factor con el que está correlacionado también aumenta en alguna proporción. Puede existir también una relación inversa lo que implicaría que cuando una variable disminuye la otra aumenta. Podríamos considerar una correlación nula cuando están por debajo de $r=0,09$.

7.4.1 Factor 1. Disrupción con violencia verbal entre alumnado y profesorado

La violencia verbal en el aula es un conflicto muy habitual que, tanto los profesores y alumnos deben soportar a diario por parte de algunos compañeros. Existe ciertamente alarma social acerca de la violencia verbal de los estudiantes de la etapa secundaria. La violencia verbal tiene muchas manifestaciones en el aula y en el centro educativo en general y no va dirigida exclusivamente hacia los mismos compañeros o compañeras, puede cambiar de dirección, puede dirigirse hacia cualquier miembro de la comunidad educativa, personal de administración y servicios y por supuesto hacia los docentes. En ocasiones la violencia verbal hacia el profesorado y sucede dentro del aula e incluso, como decimos, en otras estancias del centro. La violencia verbal en el aula está muy asociada lógicamente a la violencia disruptiva, ambas impiden y perjudican la marcha normal del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y en determinadas materias con mayor intensidad, incluso con determinados estilos docentes más tolerantes.

En nuestro análisis, este factor 1, categorizado como Disrupción con violencia verbal hacia alumnado y profesorado, los ítems relacionados son varios y cómo podemos ver en la tabla 7-21 de varianza explicada un $S= 23,97\%$, muy significativo y tiene los siguientes ítems relacionados:

- vvap2: el alumnado falta al respeto al profesorado con un peso de 0,78.
- vvap1: el alumnado habla con malos modales al profesorado, con un peso de 0,78.
- da1: el alumnado dificulta las explicaciones del profesor o de la profesora con su comportamiento durante la clase, con un peso del 0,73.
- da3: el alumnado dificulta las explicaciones del profesorado hablando durante la clase, con un peso de 0,67.

- da2: el alumnado ni trabaja ni deja trabajar al resto de la clase, con un peso del 0,60.
- vvaa4: el alumnado insulta a sus compañeros o compañeras, con un peso 0,58.
- vvap3: los estudiantes insultan a los profesores o profesoras, con un peso 0,57.
- vvaa2: hay estudiantes que extienden rumores negativos sobre sus compañeros, con un peso de 0,44.
- vvaa1: el alumnado pone mote a sus compañeros o compañeras, con un peso de 0,37.
- vtic3: hay estudiantes que publican comentarios en redes de ofensa, insulto o amenaza acerca de compañeros o compañeras, con un peso 0,30.

Este factor 1, explica ampliamente lo que muchos docentes experimentan en aulas de alto nivel conflictivo cuando están con sus alumnos. Efectivamente, en nuestro centro la violencia verbal dirigida desde el alumnado al profesorado y compañeros es muy percibida no solo por los estudiantes si no por los profesores, como veremos en su momento. La disrupción en el aula genera en muchas ocasiones una violencia verbal en todas las direcciones. Del alumnado hacia el profesorado y del alumnado al mismo alumnado, incluso en ocasiones del alumnado hacia el personal de administración y servicios, datos que no contemplamos en esta investigación. Todos los docentes en alguna ocasión hemos padecido este tipo de experiencia indeseables, que incluso llega a ser muy habitual sino somos capaces de neutralizarla. El factor 1 tiene una prevalencia muy superior al resto de los factores y curiosamente según el mapa de correlaciones de la figura 7-25. está muy correlacionado con el factor 2 ($r=0,50$), Violencia Profesor-Alumnado; con el factor 3 ($r=0,82$), violencia TIC indirecta entre estudiantes; con el factor 4 ($r=0,69$), violencia física directa y amenazas entre estudiantes; con el factor 5 ($r=0,67$), violencia alumnado profesor; con el factor 7 ($r=0,41$), exclusión por resultados académicos; con el factor 8 ($r=0,5$), violencia física indirecta hacia el profesorado y con el factor 10 ($r=0,50$), violencia TIC directa entre estudiantes. Esto quiere decir que muy posiblemente este tipo de conflictos, Disrupción con violencia verbal hacia alumnado y no solamente se realizan en el aula, sino que además se trasladen posteriormente a las redes sociales como WhatsApp, por ejemplo.

En la tabla 7-21, se muestran los datos estadísticos descriptivos generales del factor 1, Disrupción con violencia verbal hacia alumnado y profesorado.

De los datos 220 casos analizados ninguno de ellos se ha considerado nulo. Quiere decir esto que en esta tabla estamos analizando la totalidad de la población estudiada, sin exclusión alguna. En cuanto a las medidas de tendencia central hemos obtenido los siguientes resultados: la Media (Me) general del centro en la etapa de ESO $Me=30,31$, la Mediana (Md) $Md=29,00$, valor muy próximo a la media, no hay puntuaciones erróneas. La Desviación Típica (S) $S=7,86$, es decir casi un $1/3$ de la Me. El Rango (R), $R=33$, habida cuenta que el Máximo (Max) $Max=47$ y el Mínimo (Min) $Min=14$, nos indica

la poca dispersión que existe con respecto a la Me. Este conflicto en términos generales está presente y es percibido de manera muy distinta por el alumnado, aunque es un conflicto altamente cuantificado en las aulas del centro. La puntuación general del factor 1 también resultó elevado Suma= 6668. El error estándar de la media (E. E. Me) es un valor que indica cuanto se apartan los valores de la Me de la población. Es decir, cuantifica las oscilaciones de la media muestral alrededor de la Me de la población. Observamos poca oscilación (E. E. Me=0,53).

Tabla 7-21

Factor 1. Disrupción Insultos vs. Profesorado y Compañeros

Estadísticos	F1
N	220
Me	30,31
E. E. Me	0,53
Md	29,00
Moda	23,00
S	7,86
MAD	6,00
S ²	61.77
R	33
Min	14
Max	47
Suma	6668

Tabla 7-22

Factor 1. Disrupción Insultos, Amenazas vs. Prof. y Compañeros (Cursos)

Estadísticos	F1			
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
N	54	56	57	53
Me	24,48	30,43	38,53	27,28
E. E. Me	0,74	0,77	0,67	0,96
Md	24,00	30,00	38,00	26,00
Moda	23,00	23,00	45,00	25,00
S	5,44	5,73	5,08	6,98
MAD	3,00	5,00	4,00	4,00
S ²	29,61	32,87	25,83	48,75
R	31	21	25	29
Min	14	22	22	15
Max	45	43	47	44
Suma	1322	1704	2196	1446

Es opinión generalizada de los profesores y profesoras los problemas que estos cursos plantean cuando dificultan las explicaciones, algunos no solo no trabajan, sino que además no dejan trabajar a sus compañeros, molestan en clase hablando e interrumpiendo continuamente. Ciertamente los 1º y 4º de ESO normalmente no suelen ser cursos conflictivos habida cuenta que son los menores y mayores de la etapa. El curso de mayor puntuación del factor 1 es 3º de ESO con Suma=2196, por encima del resto de los cursos, 1º ESO Suma=1322, 2º de ESO Suma=1704 y 4º de ESO Suma=1446.

Según los datos obtenidos, tabla 7-22, observamos que en cuanto a este factor 1 los cursos que mayor presencia tiene son los cursos de 2º de ESO y 3º de ESO con una Me=30,43 y Me=38,53 respectivamente. La experiencia profesional nos ratifica este resultado, los cursos con mayores niveles de disrupción son 2º y 3º de ESO como nos indica según los datos estadísticos la tabla 7-22, en donde las puntuaciones de ambos cursos son muy superiores a los de 1º de ESO y 4 de ESO.

Tabla 7-23

Factor 1. Disrupción Insultos y Amenazas vs el Prof. y Compañeros (Edad)

Estadísticos	F1				
	12	13	14	15	16
N	42	47	61	53	17
Me	24,21	29,53	37,25	28,38	28,65
E. E. Me	0,74	0,92	0,83	0,98	1,68
Md	23,50	29,00	38,00	27,00	30,00
Mo ^a	20,00	23,00	38,00	27,00	26,00
S	4,83	6,34	6,49	7,16	6,91
MAD	3,50	5,00	5,00	4,00	5,00
S ²	23,29	40,17	42,09	51,28	47,74
R	25	27	25	29	23
Min	14	18	22	15	17
Max	39	45	47	44	40
Suma	1017	1388	2272	1504	487

Nota a. Existe más de una Moda y solo la primera se tiene en cuenta

En cuanto a la edad, es también significativo que la edad en donde mayor presencia hay del factor 1 es la comprendida entre los 13 y 14 años. Bien es verdad que es la edad de mayor frecuencia N=47 y N=61 respectivamente y que coinciden con los cursos de 2º y 3º de ESO en donde

sus puntuaciones son superiores al resto de las edades, para 14 años Suma=2272, el resto de las edades analizadas están por debajo, para 12 años la Suma=1017, para 13 años la Suma=1388, para 15 años la Suma=1504 y para 16 años la Suma=487, la que menos puntuación y la de menos frecuencia N=17.

Este factor 1 tiene una correlación con el factor 2 ($r=0,50$), con el factor 3 ($r=0,82$), con el factor 4 ($r=0,69$), con el factor 5 ($r=0,67$), con el factor 7 ($r=0,41$) y con el factor 8 ($r=0,50$). Lo que quiere decir que si aumenta el factor 1 aumentan en la proporción el factor 2, factor 3, factor 4, factor 5, factor 6, factor 7 y factor 8. El factor 1 está muy correlacionado con todos los factores, pero con el factor 3 de manera muy significativa. Es decir, si aumenta la disrupción con violencia verbal aumenta también la TIC entre compañeros con violencia verbal. Posiblemente las TIC sirven de amplificador de lo que sucede en las aulas. Es un factor como hemos dicho que explica una cantidad de variancia significativa y por ende se relaciona con todo el resto de los factores. Efectivamente este factor 1 es un desencadenante de otros factores.

Tabla 7-24

Factor 1. Disrupción, Insultos y Amenazas vs. el Prof. y Compañeros (Género)

Estadísticos	F1	
	Femenino	Masculino
N	120	100
Me	31,09	29,37
E. E. Me	0,75	0,74
Md	30,50	29,00
Mo ^a	25,00	23,00
S	8,19	7,37
MAD	7,50	6,00
S ²	67,11	54,34
R	33	30
Min	14	15
Max	47	45
Suma	3731	2937

Nota a. Existe más de una Moda y solo la primera se tiene en cuenta

Si comparamos por género este factor 1, vemos en la tabla 7-24 la escasa diferencia en ambos grupos, la $Me=31,09$ en chicas difiere ligeramente de la $Me=29,37$ en chicos, pero también es cierto que la $N=120$ en chicas mientras que en chicos es $N=100$, no existe una diferencia significativa por sexos. Las chicas tienen mayor puntuación $Suma=3731$ mientras que los chicos la $Suma=2937$, recalcamos que esta diferencia es debido a la N mayor en chicas que en chico. Ellas perciben este conflicto más que los chicos.

7.4.2 Factor 2. Violencia Profesor vs. Alumnado

Como venimos diciendo, resulta interesante considerar la relación entre los dos principales agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el alumnado y el profesorado. En este sentido, el alumnado puede tener en ocasiones comportamientos poco deseados de carácter un tanto violento y dirigidos hacia el profesorado, como conductas disruptivas en el aula, expresiones malsonantes verbales o gestuales, violencia a través de las TIC o violencia indirecta, entendiendo esta como una conducta indeseable hacia sus pertenencias o materiales del centro.

Del mismo modo, el alumnado puede interpretar que ciertas conductas y actitudes del profesorado suponen en algunas ocasiones incómodas y de cierta violencia como, por ejemplo, mostrar preferencias por algún alumno, tener manía, insultar o burlarse de los alumnos y, por tanto, percibirlos como conductas no deseables e incluso violentas. En algunas ocasiones el profesor puede favorecer a determinados estudiantes, puede tener preferencias hacia algún alumno o alumna en particular, podría ser incluso, una discriminación positiva. Pero en otras ocasiones los estudiantes pueden percibir estas situaciones como algo negativo, pueden incluso pensar personalmente que se les puede tener manía o marginarlos. El profesorado, a algunos alumnos puede ridiculizarlos ante el resto de los compañeros, puede ignorarlos, puede bajar las notas por las malas conductas, pueden atemorizarlos, amenazarlos o incluso insultarlos. Es posible, y a veces, habitual, en opinión de los alumnos, este tipo de conductas en el profesorado, de manera consciente o inconsciente. Pero en ocasiones se nos va la situación de las manos y generamos un conflicto que incluso se externaliza llegando a ámbitos educativos fuera del centro. En estas situaciones, se recomienda la necesidad de intervención de mediadores externos para abordar este tipo de conflictos.

Los alumnos perciben estas situaciones que son generadoras de conflictos en el aula y fuera de ella, pero habitualmente, este tipo de conflictos no son analizados por el profesorado, ni son objeto de reflexión en la mayoría de los claustros y sesiones de evaluación. Generalmente no

vemos que a veces con nuestras actitudes los estudiantes en determinadas situaciones pueden sentirse molestos. Este factor 2, categorizado como violencia profesor-alumnado, explica por sí solo el 7,76%, de la S^2 total de los factores. La $Me=24,27$ de este factor 2 nos informa ser un conflicto percibido por la generalidad del alumnado. Este factor 2 está correlacionado con el factor 1 ($r=0,50$), con el factor 3 ($r=0,54$), con el factor 4 ($r=0,46$), con el factor 5 ($r=0,50$), y escasamente correlacionado con el resto de los factores.”.

Tabla 7-25

Factor 2. Violencia Profesor vs. Alumnado

Estadísticos	F2
N	220
Me	24,27
E. E. Me	0,50
Md	24,00
Mo	24,00
S	7,37
MAD	5,00
S^2	54,30
R	40
Min	12
Max	52
Suma	5340

Los ítems correspondientes con sus respectivos pesos son los siguientes:

- vvaa2: hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras, con un peso de 0,32.
- vpa4: el profesorado amenaza a algún alumno o alumna, con un peso de 0,73.
- vpa5: el profesorado no escucha al alumnado con un peso de 0,71.
- vpa10: el profesorado no escucha al alumnado, con un peso de 0,71.
- vpa3: el profesorado tiene manía a algunos alumnos/as. el peso de este ítem es de 0,67.
- vpa2: hay profesores que insultan al alumnado con un peso de 0,66.
- vpa8: hay profesores que insultan al alumnado, con un peso de 0,66.
- vpa9: el profesorado amenaza a algún alumno o alumna, con un peso de ,58.

- vpa7: ciertos profesores intimidan o atemorizan a algún alumno o alumna, con un peso de 0,58.
- vpa6: el profesorado baja la nota a algún alumno como castigo, con un peso de 0,56.
- vpa1: el profesorado el profesorado baja la nota a algún alumno o alumna, con un peso de 0,43.

Tabla 7-26

Factor 2. Violencia Profesor vs. Alumnado (Cursos)

Estadísticos	F2			
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
N	54	56	57	53
Me	19,69	21,71	30,12	25,36
E.E. Me	0,85	0,66	0,90	0,93
Md	18,50	21,50	30,00	25,00
Mo ^a	14,00	21,00	23,00	24,00
S	6,23	4,94	6,80	6,78
MAD	4,00	4,50	6,00	4,00
S ²	38,86	24,39	46,18	45,93
R	21	18	34	38
Min	12	14	15	14
Max	33	32	49	52
Suma	1063	1216	1717	1344

Nota ^a. Existe más de una Moda y solo la primera se tiene en cuenta

Ahora bien, ¿qué cursos perciben este tipo de violencia profesor-alumnado? Viendo la tabla 7-26, podemos afirmar que es 3º de ESO, con la Me= 30,12 y 4º de ESO con una Me= 25,36 son los cursos en donde mayor percepción por parte de los estudiantes hay del Factor 2. De este resultado se desprende la idea de una mayor conciencia del conflicto en estudiantes que tienen una mayor madurez si lo comparamos con estudiantes de 1º y 2º curso de la ESO. Las puntuaciones de cada curso nos dicen que es en 3º de ESO con Suma=1717 y 4º de ESO con una Suma=1344 donde se hace presente este tipo de conflictos generados por el profesorado. Ambos cursos aun siendo los mayores son los que más perciben este tipo de conflictos.

Tabla 7-27

Factor 2. Violencia Profesor vs. Alumnado (Edad)

	F2				
Estadísticos	12	13	14	15	16
N	42	47	61	53	17
Me	18,88	21,81	28,23	26,06	24,65
E. E. Me	0,90	0,83	0,94	0,99	1,34
Md	18,00	21,00	25,00	25,00	25,00
Mo ^a	14,00	15,00	23,00	24,00	18,00
S	5,82	5,69	7,33	7,17	5,51
MAD	4,00	5,00	4,00	5,00	5,00
S ²	33,86	32,33	53,68	51,48	30,37
R	21	19	35	38	17
Min	12	14	14	14	16
Max	33	33	49	52	33
Suma	793	1025	1722	1381	419

Nota ^a. Existe más de una Moda y solo la primera se tiene en cuenta

En lo referente a edades del alumnado de ESO del centro que perciben este tipo de conductas del profesorado tabla 7-27, el alumnado de 14 años es el que percibe más este tipo de actitudes con una Me=28,23 mientras que el alumnado de 15 años tiene una Me=26,06, siendo además las edades de mayor frecuencia N=61 y N=53 respectivamente. Los alumnos que tienen entre 15 y 16 años son aquellos que se encuentran cursando 3º y 4º de ESO. Las sumas de las puntuaciones así lo indican para 14 años Suma=1772 y para 15 años Suma =237, siendo estas las más elevadas y por consiguientes más significativas.

Tabla 7-28

Factor 2. Violencia Profesor vs. Alumnado (Género)

Estadísticos	F2	
	Femenino	Masculino
N	120	100
Me	24,02	24,57
E. E. Me	0,61	0,82
Md	24,00	24,00
Mo ^a	23,00	18,00
S	6,67	8,16
MAD	4,00	6,00
S ²	44,43	66,55
R	28	40
Mín	12	12
Máx	40	52
Suma	2883	2457

Nota. Existe más de una Moda y solo la primera se tiene en cuenta

Y en lo concerniente a este Factor 2 diferenciados por el género no existen. Tanto chicos como chicas dan una Me muy parecidas, aunque las puntuaciones son superiores en las chicas (Suma=2883 en chicas y Suma=2457 en chicos).

7.4.3 Factor 3 Violencia TIC indirecta entre estudiantes

Las formas de establecer relaciones interpersonales están siendo modificadas de acuerdo con las nuevas tecnologías. El acceso a las TIC que tienen nuestros estudiantes es total desde edades muy tempranas y en breve será habitual ver al alumnado de 5º y 6º de primaria portando teléfonos móviles de alta gama. Decimos que es una violencia TIC indirecta, porque se realiza a espaldas de los compañeros utilizando las redes sociales. En este caso no puede haber control por parte de los docentes ya que no se realizan dentro del centro. El problema surge cuando estas TIC no son convenientemente utilizadas. Los datos que obtenemos en nuestro análisis son:

Tabla 7-29

Factor 3. Violencia TIC Indirecta entre Estudiantes

Estadísticos	F3
N	220
Me	17,99
E. E. Me	0,40
Md	17,00
Mo	12,00
S	5,94
MAD	4,00
S ²	35,25
R	28
Min	8
Max	36
Suma	3957

Las horas que nuestros adolescentes le dedican a las TIC han aumentado en los últimos años. Las redes sociales como WhatsApp, Facebook, Instagram y muy poco Twitter conquistan de forma desenfrenada la atención de los adolescentes. No se puede eludir que esto es debido al proceso de socialización y evolución globalizante a la que estamos sumidos. Por eso es importante enseñarles y educarles a hacer un uso responsable y a usarlas adecuadamente, ya que la tecnología ofrece numerosas alternativas y recursos para sensibilizar de los riesgos que conlleva la participación en las redes sociales y su inapropiada utilización. Generalmente en las edades de 12 a 16 años, las redes más utilizadas entre los adolescentes son WhatsApp e Instagram. Ciertamente las nuevas formas de comunicación están siendo un problema en el ámbito de la conflictología entre jóvenes y mayores. La facilidad de ocultarse, de esconderse en el grupo y la falta de concienciación en la buena utilización de las TIC y redes sociales, hacen que sean un verdadero problema entre los jóvenes educandos. Sabemos que en algunas ocasiones las TIC han sido utilizadas no solo para instigar a compañeros sino además para mofarse del profesorado.

Este tipo de conductas indeseables abarca otras formas diversas de violencia, violencia verbal indirecta, ya no se realiza cara cara, promoción de la exclusión social en la red, cibercoso, violencia indirecta de género, micromachismo verbal, etc. El factor 3, categorizado como “violencia TIC entre estudiantes”, obtuvo una S² explicada es de 6,25%, con los siguientes ítems y pesos:

- vvaa3: Los estudiantes hablan mal unos de otros, su peso es de 0,36.
- vvaa2: Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras 0,40.
- vtic4: Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de compañeros/as con un peso de 0,79.
- vtic3: Hay estudiantes que publican comentarios en Tuenti, Facebook, Instagram, de ofensa, insulto o amenaza acerca de compañeros o compañeras 0,76.
- vtic8: Algunos estudiantes envían mensajes en Tuenti, Facebook, Instagram. de ofensa, insulto o amenaza, su peso es de 0,67.
- vtic1: Hay estudiantes que envían a sus compañeros a través del correo electrónico, de ofensas, insulto o amenazas, su peso es de 0,66.
- vvaa1: El alumnado pone mote a sus compañeros o compañeras, con un peso de 0,4.
- vtic5: Hay estudiantes que graban o hacen fotos a compañeros o compañeras con el móvil para amenazarles o chantajearles, su peso es 0,36.
- vtic2: Algunos estudiantes graban o hacen fotos a compañeros o compañeras con el móvil para burlarse, con un peso de 0,33.

Las TIC están siendo un instrumento apropiado para que nuestros alumnos se violenten entre ellos. Todos los ítems son categorizados dentro del grupo de estudiantes hacia estudiantes y hace presencia en este Factor 3 la violencia verbal entre estudiantes, evidentemente de manera indirecta y utilizando redes sociales, pero, aunque sea a través de las TIC podríamos considerarla como una conducta indeseable directa ya que es muy difícil o casi imposible ocultarse por mucho tiempo. Este Factor 3 está correlacionado con el factor 1 ($r=0,82$), con el factor 2, ($r=0,54$), con el factor 4 ($r=0,63$), con el factor 5 ($r=0,72$), con el factor 7 ($r=0,49$), con el factor 8 ($r=0,62$) 7 con el factor 10 ($r=0,67$). Efectivamente, la utilización de las redes sociales existentes puede ser utilizadas para todos estos factores ya que permiten interactuar de manera oculta generando múltiples tipos de conflictos, desde amenazas en la red, exclusión, actitudes micromachistas, etc. entre los estudiantes no siendo nunca participe el profesorado.

Tabla 7-30

Factor 3. Violencia TIC entre Estudiantes (Cursos)

Estadísticos	F3			
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
N	54	56	57	53
Me	14,94	16,34	23,35	17,06
E. E. Me	0,65	0,60	0,69	0,74
Md	13,00	15,00	23,00	17,00
Mo	12,00	13,00	20,00	19,00
S	4,80	4,53	5,18	5,42
MAD	2,00	2,00	3,00	4,00
S ²	23,03	20,48	26,87	29,40
R	25	24	24	21
Min	8	9	12	9
Max	33	33	36	30
Suma	807	915	1331	904

Con este factor 3 referenciado a la violencia utilizando las redes sociales vuelve a estar presente en 3º de ESO, con una Me=23,35 y en 4º de ESO con una Me=17,04. También es el curso que mayor puntuación ha obtenido Suma=1331, muy por encima del resto de los cursos que obtuvieron puntuaciones muy distintas, 1º ESO Suma=807, 2º de ESO Suma=915 y 4 de ESO Suma=904, siendo unas frecuencias muy igualadas en todos los cursos.

Tabla 7-31

Factor 3. Violencia TIC entre estudiantes (Edad)

Estadísticos	F3				
	12	13	14	15	16
N	42	47	61	53	17
Me	14,79	16,02	22,21	17,55	17,53
E.E. Me	0,67	0,71	0,74	0,74	1,51
Md	13,00	15,00	21,00	17,00	19,00
Mo ^a	12,00	13,00	20,00	13,00	11,00
S	4,34	4,85	5,81	5,36	6,25
MAD	2,00	2,00	4,00	4,00	6,00
S ²	18,86	23,54	33,80	28,75	39,01
R	19	24	27	20	19
Min	8	9	9	10	9
Max	27	33	36	30	28
Suma	621	753	1355	930	298

Nota ^a. Existe más de una Moda y solo la primera se tiene en cuenta

Las edades que mayor conflictividad presentan con el uso de las TIC vemos en la tabla 7-31 que son las edades comprendidas entre los 14,15 y 16 años. Edades que corresponden a los cursos 3º y 4 de secundaria. La edad de 14 años con una Suma=1355 y es también la que mayor porcentaje de promedio Me=22,21. Las sumas obtenidas por edades, también son bastantes divergentes con respecto a la edad más conflictiva que son los 14 años, con una Suma=13355, mientras que los 12 años obtuvo una Suma=621, los 15 años la Suma=930 y los 16 años la Suma=298, siendo esta la edad de menor frecuencia de ahí esos datos.

Tabla 7-32

Factor 3. Violencia TIC entre estudiantes (Género)

Estadísticos	F3	
	Femenino	Masculino
N	120	100
Me	18,75	17,07
E. E. Me	0,56	0,56
Md	19,00	16,00
Mo	14,00	12,00
S	6,09	5,64
MAD	5,00	4,00
S ²	37,11	31,80
R	28	24,00
Mín	8	9
Máx	36	33
Suma	2250	1707

En la tabla 7-32 referida a la violencia TIC por género son las alumnas las que se sienten más preocupadas por este tipo de conductas, siendo la Me= 18,75 en chicas mientras que en los chicos la Me=17,07. Es posible pensar que ellas padecen más este tipo de violencia por parte de los chicos. En las chicas la Suma=2250 y en los chicos la Suma=1707 pero como observamos también N es superior en las chicas, de ahí las diferencias en los descriptores estadísticos.

7.4.4 Factor 4. Violencia física directa y amenazas entre estudiantes

En escuelas y centros educativos de secundaria con baja implicación en la gestión positiva de conflictos, las relaciones interpersonales empujan a que haya mayor presencia de conflictividad y violencia. La violencia escolar es considerada en la actualidad como un tema que suscita

una gran intranquilidad tanto en el ámbito educativo, como a nivel social, debido a que altera negativamente el clima escolar. La violencia física se ejerce de manera directa e indirecta. En este factor lo categorizamos como violencia física directa y amenazas entre estudiantes por ser los ítems de mayor peso. Es decir, que algunos estudiantes protagonizan peleas en el recinto escolar o con agresiones físicas en las proximidades del. En nuestro análisis, este factor 4, los ítems relacionados son varios y cómo podemos ver en la tabla 7-17 La varianza explicada de este factor es de = 5,10%, y tiene los siguientes ítems relacionados:

- da3: El alumnado dificulta las explicaciones del profesorado hablando durante la clase, su peso es de 0,36.
- da2: Hay alumnado que ni trabaja ni deja trabajar al resto, su peso es de 0,40.
- vpa9: El profesorado amenaza a algún alumno o alumna, su peso es 0,40.
- Vfdae5: El alumnado protagoniza peleas dentro del recinto escolar, su peso es de 0,70.
- Vfdae2: Determinados estudiantes pegan a compañeros o compañeras dentro del recinto escolar, su peso es de 0,62.
- Vfdae4: Algunos alumnos protagonizan agresiones físicas en las cercanías del recinto escolar, su peso es de 0,61.
- vfdae3: Algunos estudiantes amenazan a otros u otras con navajas u otros objetos para meterles miedo u obligarles a hacer cosas, su peso es de 0,40.

Tabla 7-33

Factor 4. Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes

Estadísticos	F4
Válidos	220
Me	21,15
E.E. Me	0,39
Md	20
Mo ^a	16
S	5,79
MAD	4
S ²	33,53
Rango	30
Min	10
Max	40
Suma	4654

Nota a. Existe más de una Moda y solo la primera se tiene en cuenta

Este factor 4 ha obtenido una puntuación Suma=4654 y una Me=21,15, resultados bastante significativos. Se correlaciona con el Factor 1 ($r=0,69$), con el factor 2 ($r=0,46$), con el factor 3 ($r=0,63$), con el factor 5 ($r=0,65$), con el factor 8 ($r=0,62$) y con el factor 10 ($r=0,59$). Lo que quiere decir que en muchas ocasiones estas conductas disruptivas que se generan en el aula, que el Factor 1 nos enuncia terminan en amenazas o incluso violencia física entre estudiantes ya sea dentro del recinto escolar o incluso en los alrededores del centro.

Tabla 7-34

Factor 4. Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes (Cursos)

Estadísticos	F4			
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
N	54	56	57	53
Me	19,28	20,98	24,89	19,23
E. E. Me	0,68	0,67	0,87	0,62
Md	18,00	20,50	25,00	19,00
Mo ^a	16,00	18,00	18,00	16,00
S	4,99	5,01	6,56	4,48
MAD	2,00	3,50	5,00	3,00
S ²	24,88	25,11	43,06	20,10
R	23	25	29	19
Min	12	15	10	12
Max	35	40	39	31
Suma	1041	1175	1419	1019

Nota a. Existe más de una Moda y solo la primera se tiene en cuenta

En cuanto a los estadísticos de la tabla 7-34 este factor 4 tiene mayor presencia son los cursos de 2º y 3º de ESO con una Me=20,98 y Me=24,89 mientras que las puntuaciones obtenidas para 3º de ESO y 1º de ESO han sido Suma=1175 y Suma=1419 respectivamente.

Tabla 7-35

Factor 4. Violencia Física Directa y Amenaza entre Estudiantes (Edad)

Estadísticos	F4				
	12	13	14	15	16
N	42	47	61	53	17
Me	19,24	20,36	24,72	19,68	19,88
E. E. Me	0,74	0,66	0,89	0,64	1,12
Md	18,00	20,00	25,00	19,00	20,00
Mo ^a	17,00	16,00	18,00	16,00	14,00
S	4,77	4,53	6,95	4,65	4,61
MAD	2,00	3,00	6,00	3,00	4,00
S ²	22,72	20,54	48,30	21,65	21,24
R	22	22	30	22	15
Mín	13	12	10	12	12
Máx	35	34	40	34	27
Suma	808	957	1508	1043	338

Nota a. Existe más de una Moda y solo la primera se tiene en cuenta

Los descriptores estadísticos por edades de la tabla 7-35 nos dicen claramente que la edad en dónde se observa mayor presencia de violencia física directa es la de 13 años, Me=20,36. Es poco significativa la diferencia existente entre los 14 años y los 16 con una Suma=957 de los de 13 años y Suma=338 de los de 15 y una Me=19,88.

Tabla 7-36

Factor 4. Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes (Género)

Estadísticos	F4	
	Femenino	Masculino
N	120	100
Me	21,07	21,25
E. E. Me	0,53	0,57
Md	20,00	20,00
Mo	16,00	18,00
S	5,86	5,74
MAD	4,00	3,00
S ²	34,31	32,92
R	30	27
Min	10	12
Máx	40	39
Suma	2529	2125

El alumnado masculino con una Suma=2125, presenta una Me=21,25 y con N=100 menor a N=120 de las chicas y de la Suma=2529 y una Me=21,07. Está claro que los chicos hacen más uso de este tipo de violencia que las chicas.

7.4.5 Factor 5. Violencia TIC alumnado vs. Docentes

El auge actual y la cotidianeidad del uso de las TIC ha hecho que sean estas un instrumento utilizado por determinados alumnos del centro para agredir al profesorado. Los grupos de WhatsApp creados por alumnos son a todas luces incontrolados y conlleva en ocasiones violencia TIC contra los miembros de la comunidad educativa. Se está dando la circunstancia de que los grupos de WhatsApp creados por los padres que en principio los crearon para supuestos intercambios de información del curso de sus hijos, llegan a no cumplir su finalidad ni su cometido inicial. Se utiliza en ocasiones para hacer comentarios o difundir rumores sobre profesorado o el centro en algunas ocasiones.

Del mismo modo, las redes sociales son en muchas ocasiones instrumentos que el alumnado utiliza para ridiculizar al profesorado por parte del alumnado. El profesorado no tiene todas las competencias en TIC que debería tener. Afirman algunos autores que el modelo de formación del profesorado utilizado ha venido muy marcado por una perspectiva tecnocéntrica, lo que lleva a los docentes a tener fuertes competencias tecnológicas instrumentales para la incorporación de las TIC, pero no tanto de carácter pedagógico. Nosotros consideramos que estas supuestas competencias tecnológicas no son tan consistentes y numerosos miembros de la comunidad educativa carecen de las mismas, sobre todo en aquel profesorado de mayor edad que se ha incorporado tarde a las TIC. ES cierto que los estudiantes cada vez toman mayor conciencia de la gravedad que conlleva este tipo de conductas.

El factor 5, violencia de alumnado hacia el profesorado tiene $S^2=4,20$ y los ítems que forman este factor son los siguientes:

- vvaa1: El alumnado pone motes molestos a compañeros y compañeras, su peso es de 0,39.
- vt10: los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de profesores y profesoras, con un peso de 0,71.
- vt7: ciertos estudiantes publican comentarios en Facebook, Instagram u otras redes de ofensas e insultos o amenazas a profesores, con un peso de 0,65.

- vfdae3: Algunos estudiantes amenazan a otros u otras con navajas u otros objetos para meterles miedo u obligarles a hacer cosas, su peso es de 0,52.
- vtic6: Hay estudiantes que graban o hacen fotos a profesores o profesoras con el móvil para burlarse, su peso es de 0,46.
- vfa5: determinados estudiantes causan desperfectos intencionadamente en pertenencias del profesorado, su peso es de 0,44.

Tabla 7-37

Factor 5. Violencia Alumnado vs. Profesorado

Estadísticos	F5
N	220
Me	9,75
E. E. Me	0,18
Md	9,00
Mo	8,00
S	2,66
MAD	2,00
S ²	7,06
R	12
Mín	6
Máx	18
Suma	2144

Los resultados generales del factor 5 no son muy alarmantes, más bien son poco significativos, Me=9,75, Suma= 2144. Para ser un factor con seis ítems el peso de la S² no es elevado y los pesos de cada uno de los ítems es realmente poco significativo.

Tabla 7-38

Factor 5. Violencia Alumnado vs. Profesorado (Cursos)

F5				
Estadísticos	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
N	54	56	57	53
Me	8,20	9,91	11,37	9,40
E. E. Me	0,25	0,38	0,33	0,32
Md	8,00	9,00	11,00	9,00
Mo	8,00	7,00	10,00	8,00
S	1,84	2,86	2,51	2,31
MAD	1,00	2,00	1,00	1,00
S ²	3,37	8,19	6,31	5,32
R	9	11	11	9
Mín	6	7	6	6
Máx	15	18	17	15
Suma	443	555	648	498

En lo referente a los cursos, es 3º de ESO con una Me=11,37 el curso donde este tipo de conflictos hace mayor presencia, siendo la puntuación Suma=648, también la más alta de entre todos los cursos de ESO.

Tabla 7-39

Factor 5. Violencia Alumnado vs. Profesorado (Edad)

F5					
Estadísticos	12	13	14	15	16
N	42	47	61	53	17
Me	8,17	9,38	11,23	9,62	9,71
E. E. Me	0,30	0,36	0,33	0,37	0,51
Md.	8,00	9,00	11,00	9,00	10,00
Mo	8,00	7,00	10,00	8,00	10,00
S	1,94	2,48	2,60	2,72	2,11
MAD	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00
S ²	3,75	6,15	6,78	7,39	4,47
R	9	11	11	11	8
Mín	6	6	7	6	6
Máx	15	17	18	17	14
Suma	343	441	685	510	165

Las puntuaciones medias de las edades también no dicen que no son muy significativas, medias relativamente bajas. La edad de 14 años tiene una $Me=11,23$ y es la que coincide con el alumnado de 3º de ESO. Sigue siendo la edad de 14 años la más elevada, $Suma=685$ y su $N=61$, dato que explica esta diferencia de medias.

Tabla 7-40

Factor 5. Violencia Alumnado vs. Profesorado (Género)

F5		
Estadísticos	Femenino	Masculino
N	120	100
Me	9,73	9,76
E. E. Me	0,22	0,29
Me	9,00	9,00
Mo	8,00	7,00
S	2,43	2,92
MAD	1,00	2,00
S^2	5,89	8,53
R	10	12
Mín	6	6
Máx	16	18
Suma	1168	976

No existe significación diferencial por géneros en cuanto al factor. Tanto chicos como chicas lo perciben con una media $Me=9,73$ para ellas y $Me=9,76$ para ellos. Según los datos obtenidos no parece ser muy significativo el conflicto violencia hacia el profesorado.

7.4.6 Factor 6. Exclusión por diferencias culturales, étnicas y religiosas por redes sociales

La exclusión social, como ya hemos afirmado, se refiere a toda conducta de discriminación o de rechazo por causas diversas, por ejemplo, religiosas, étnicas, nacionalidad, clase social, aspecto físico, u otros motivos, incluye enunciados relativo a la discriminación de ciertos estudiantes por parte de sus. La exclusión tiene como finalidad aislar a las víctimas mediante el rechazo dentro del entorno escolar y abarca varios aspectos a considerados en nuestro estudio. Este tipo de rechazo puede ocurrir dentro o fuera del centro, incluso utilizando redes sociales, este factor 6 explica el 3,74% de la varianza total teniendo los siguientes ítems con sus correspondientes pesos:

- es4: algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros por su nacionalidad, con un peso de 0,80.
- es3: hay estudiantes que son discriminados por sus compañeros o compañeras por diferencias culturales, étnicas o religiosas, con un peso de 0,80.
- vtic9: los estudiantes publican en internet fotos y videos ofensivos de sus compañeros o compañeras, con un peso de 0,50.
- es1: Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus buenos resultados académicos, con un peso de 0,34.

Este factor 6 está correlacionado con el factor 3 ($r=0,33$), con el factor 4 ($r=0,48$) y con el factor 5 ($r=0,39$) (tabla 7-20).

Tabla 7-41

Factor 6. Exclusión por Diferencias Culturales, Étnicas y Religiosas

Estadísticos	F6
N	220
Me	6,67
E. E. Me	0,18
Md	6,00
Mo	4,00
S	2,65
MAD	2,00
S ²	7,04
R	11
Mín	4
Máx	15
Suma	1467

En nuestro análisis (tabla 7-41) ha resultado que este factor 6, tiene una Me=6,67. Podemos afirmar pues que la exclusión social en estas circunstancias en el centro acarrea también cierta carga de violencia física. Bien es verdad que los resultados de correlaciones obtenidos no son de gran relevancia.

Tabla 7-42

Factor 6. Exclusión por Diferencias Culturales, Étnicas y Religiosas (Cursos)

F6				
Estadísticos	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
N	54	56	57	53
Me	6,76	6,50	6,47	6,96
E. E. Me	0,38	0,29	0,36	0,40
Md	6,00	6,00	6,00	6,00
Moda	4,00	6,00	4,00	4,00
S	2,79	2,17	2,71	2,95
MAD	2,00	1,00	2,00	2,00
S ²	7,77	4,73	7,33	8,69
R	10	10	11	11
Mín	4	4	4	4
Máx	14	14	15	15
Suma	365	364	369	369

Por cursos (tabla 7-42) como vemos en el 4º de ESO con una Suma=369 y la Me=6,96 el curso en dónde mayor presencia se observa este factor 6.

233

Tabla 7-43

Factor 6. Exclusión por Diferencias Culturales, Étnicas y Religiosas (Edad)

F6					
Estadísticos	12	13	14	15	16
N	42	47	61	53	17
Me	6,86	6,51	6,46	6,68	7,35
E. E. Me	0,46	0,30	0,33	0,35	0,94
Md	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00
Mo	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00
S	2,98	2,03	2,57	2,56	3,87
MAD	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00
S ²	8,91	4,12	6,59	6,53	14,99
R	10	8	11	11	11
Mín	4	4	4	4	4
Máx	14	12	15	15	15
Suma	288	306	394	354	125

Efectivamente, en la tabla 7-43 tenemos que el alumnado de 4º de ESO suele tener una edad comprendida entre los 15 y los 16 años. Las puntuaciones son Suma=454 para los de 15 años y Suma=125 para los de 16 años, con una Me=6,68 y Me=7,35 respectivamente, siendo la edad de 16 años la que menor frecuencia tiene N=17. Curiosamente en 1º de ESO la Me=6,68 y una Suma=288. Siendo la Suma inferior a la de 3º de ESO la Me es más elevada, razón por la cual pensamos que en este curso existe mayor presencia de exclusión.

Tabla 7-44

Factor 6 Exclusión por Diferencias Culturales, Étnicas y Religiosas (Género)

F6		
Estadísticos	Femenino	Masculino
N	120	100
Me	6,79	6,52
E. E. Me	0,23	0,28
Md	6,00	6,00
Mo	4,00	4,00
S	2,53	2,81
MAD	2,00	2,00
S ₂	6,38	7,87
R	10	11
Mín	4	4
Máx	14	15
Suma	815	652

La exclusión por diferencias culturales, étnicas y religiosas por género las puntuaciones no son muy diferentes aun considerando que la N=120 para las chicas y N=100 para los chicos lo que hace que las Me=6,79 para las chicas se ligeramente superior que para los chicos es de Me=6,52. No hay diferencia significativa y ambos géneros perciben casi de la misma manera este tipo de conflicto de exclusión.

7.4.7 Factor 7. Exclusión por resultados académicos con amenazas en redes sociales

La exclusión puede provocar que determinados alumnos no se vean implicados en las actividades escolares y en muchas ocasiones estos alumnos pueden llegar a ser un problema para el mismo sistema educativo ya que pueden iniciar el proceso de fracaso y abandono escolar. Como ya se ha comentado, son muchos los factores que pueden intervenir en esta exclusión educativa y suponen un riesgo para determinados alumnos.

El factor 7 tiene una $S^2=3,25$ y los ítems que representan este factor son los siguientes:

- vpa3: los estudiantes insultan a profesores y profesoras, con un peso de 0,36.
- es2: determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus bajos resultados, con un peso de 0,75.
- vfdae1: los estudiantes amenazan a otros de palabra para meterles miedo u obligarles a hacer cosas, con un peso de 0,54.
- es1: algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus buenos resultados, con un peso de 0,45.
- vtic5: hay estudiantes que graban o hacen fotos a compañeros y compañeras con el móvil para amenazarles o chantajearles, con un peso 0,44.

Tabla 7-45

Factor 7. Exclusión por Resultados Académicos

Estadísticos	F7
N	220
Me	8,55
E. E. Me	0,20
Md	8,00
Mo	8,00
S	2,90
MAD	2,00
S^2	8,42
R	15
Mín	5
Máx	20
Suma	1880

En lo referente a este tipo de conflicto que nos proporciona el factor 7, exclusión por resultados académicos, es un conflicto con poca presencia. Una Suma=1880 y una Me=8,55, con la Suma=1880

Tabla 7-46

Factor 7. Exclusión por Resultados Académicos (Cursos)

Estadísticos	F7			
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
N	54	56	57	53
Me	8,33	8,61	8,95	8,26
E. E. Me	0,47	0,32	0,39	0,38
Md	8,00	8,00	8,00	8,00
Mo ^a	5,00	7,00	8,00	6,00
S	3,44	2,41	2,93	2,78
MAD	2,00	2,00	2,00	2,00
S ²	11,81	5,81	8,59	7,74
R	12	10	15	12
Mín	5	5	5	5
Máx	17	15	20	17
Suma	450	482	510	438

Nota ^a. Existe más de una Moda y solo la primera se tiene en cuenta

Es en el curso 3º de ESO en donde este Factor 7 se percibe con mayor significación, tabla 7-46. La Suma=510, la Me=8,95 corresponden a 3º de ESO.

Tabla 7-47

Factor 7. Exclusión por Resultados Académicos (Edad)

Estadísticos	F7				
	12	13	14	15	16
N	42	47	61	53	17
Me	8,40	8,64	8,77	8,55	7,82
E. E. Me	0,55	0,36	0,33	0,45	0,51
Md	8,00	8,00	8,00	7,00	8,00
Mo ^a	5,00	7,00	6,00	6,00	8,00
S	3,60	2,49	2,56	3,26	2,10
MAD	3,00	2,00	2,00	1,00	2,00
S ²	12,93	6,19	6,55	10,64	4,40
R	12	11	11	15	7
Mín	5	5	5	5	5
Máx	17	16	16	20	12
Suma	353	406	535	453	133

Nota a. Existe más de una Moda y solo la primera se tiene en cuenta

En cuanto a la edad que el factor 7 tiene presencia (tabla 7-47) la edad que mayor puntuación tiene es la de 14 años Suma=535 y su Me=8,77, pero con muy poca diferencia entre los 12,13, 15 y algo más con los 16.

Tabla 7-48

Factor 7. Exclusión por Resultados Académicos (Género)

Estadísticos	F7	
	Femenino	Masculino
N	120	100
Me	8,63	8,44
E. E. Me	0,26	0,29
Md	8,00	8,00
Mo	8,00	6,00
S	2,88	2,93
MAD	2,00	2,00
S ²	8,32	8,61
R	12	15
Mín	5	5
Máx	17	20
Suma	1036	844

En cuanto al género, en este factor 7, las chicas con mayor puntuación Suma=1036, pero con una Me=8,32 inferior a la Me=8,61 de los chicos y una Suma=844. Existe una mínima diferencia en cuanto a sexos en la percepción de la violencia por exclusión por resultados académicos.

7.4.8 Factor 8. Violencia física indirecta vs. profesorado

En algunas ocasiones este tipo de violencia puede conllevar no solamente causando desperfectos de los útiles del profesorado, sino que además pueden existir pequeños hurtos.

La violencia física se ejerce de manera directa e indirecta. En este factor 8 analizamos la indirecta. Este factor 8 explica una $S^2=2,99$ y sus ítems de mayor peso son los siguientes:

- vfa4: algunos estudiantes roban cosas del profesorado, con un peso de 0,71.
- vfa5: determinados estudiantes causan desperfectos intencionadamente en pertenencias del profesorado 0,58.
- vfa3: algunos estudiantes esconden pertenencias o material del profesorado, para molestarle deliberadamente, su peso de 0,57.

Tabla 7-49

Factor 8. Violencia Física Indirecta vs. Profesorado

Estadística	F8
N	220
Me	7,64
E. E. Me	0,16
Md	7,00
Mo	5,00
S	2,41
MAD	2,00
S ²	5,81
R	12
Mín	5
Máx	17
Suma	1681

En nuestro estudio, este factor 8 tiene una Suma=1681 y una Me=7,64. Tiene una alta correlación con F1 (r=0,50) con el factor 3 (r=0,62), con F4 (r=0,62), con F5 (r=0,67), con F6 (r=0,46) y con F7 (r=0,52).

238

Tabla 7-50

Factor 8. Violencia Física Indirecta vs. Profesorado (Cursos)

Estadísticos	F8			
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
N	54	56	57	53
Me	6,52	7,80	8,58	7,60
E. E. Me	0,23	0,29	0,35	0,35
Md	6,00	8,00	8,00	7,00
Mo ^a	5,00	8,00	7,00	7,00
S	1,69	2,20	2,68	2,53
MAD	1,00	2,00	2,00	1,00
S ²	2,86	4,85	7,18	6,40
R	6	9	12	10
Mín	5	5	5	5
Máx	11	14	17	15
Suma	352	437	489	403

Nota a. Existe más de una Moda y solo la primera se tiene en cuenta

El curso donde mayor presencia tiene este tipo de conflictos es 3º de ESO con una Suma=489 y la Me=8,58.

Tabla 7-51

Factor 8. Violencia Física Indirecta vs. Profesorado (Edad)

Estadísticos	F8				
	12	13	14	15	16
N	42	47	61	53	17
Me	6,55	7,34	8,48	7,98	7,12
E. E. Me	0,27	0,31	0,35	0,33	0,57
Md	6,00	7,00	8,00	7,00	7,00
Mo ^a	5,00	5,00	7,00	7,00	7,00
S	1,73	2,13	2,74	2,38	2,34
MAD	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00
S ²	2,99	4,53	7,52	5,67	5,49
R	6	8	12	10	8
Mín	5	5	5	5	5
Máx	11	13	17	15	13
Suma	275	345	517	423	121

Nota a. Existe más de una Moda y solo la primera se tiene en cuenta

Por edades los de 14 años y 15 años que corresponden al alumnado de 3º de ESO son los que perciben este tipo de conflictos con una Suma=517 y la Me=8,48. Realmente, hay mucha igualdad entre los 3º y 4º de ESO.

239

Tabla 7-52

Factor 8 Violencia Física Indirecta vs. Profesorado (Género)

Estadísticos	F8	
	Femenino	Masculino
N	120	100
Me	7,71	7,56
E. E. Me	0,22	0,24
Md	7,00	7,00
Mo	5,00	5,00
S	2,44	2,38
MAD	1,50	2,00
S ²	5,96	5,68
R	12	10
Mín	5	5
Máx	17	15
Suma	925	756

Por género este factor 8 teniendo frecuencias distintas, para chicas N=120 y chicos N=100 unas puntuaciones muy igualadas, para alumnas Suma=925 y para alumnos Suma=756. Sin embargo, los valores promedios son prácticamente los mismos Me=7,71 para chicas y Me=7,56 para chicos. Por lo que afirmamos que no hay diferencias por sexos.

7.4.9 Factor 9. Violencia física indirecta entre estudiantes

La violencia física indirecta dirigida hacia el compañero es otro conflicto con poca presencia. Este Factor 9, representa el 2,86% de la varianza y tiene los siguientes ítems:

- es1: Los estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus buenos resultados, con un peso de 0,35.
- vfa1: ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo, con un peso de 0,78.
- vfa2: algunos estudiantes roban objetos o dinero de otros compañeros con un peso de 0,69.

Tabla 7-53

Factor 9. Violencia Física Indirecta entre Estudiantes

Estadísticos	F9
N	220
Me	5,87
E. E. Me	0,16
Md	6,00
Mo	3,00
S	2,35
MAD	2,00
S ²	5,55
R	11
Mín	3
Máx	14
Suma	1292

Este factor 9 se correlaciona en mayor medida con el factor 3 ($r=0,38$), con el factor 4 ($r=0,35$). Es posible pensar que los actos de hurtos a compañeros puedan ser motivo de amenazas y rumores dentro de las redes sociales y el correo electrónico. La puntuación obtenida Suma=1292, con una Me=5,87 hacen que este factor 9 tenga poca presencia en el centro.

Tabla 7-54

Factor 9. Violencia Física Indirecta entre Estudiantes (Cursos)

Estadísticos	F9			
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
N	54	56	57	53
Me	5,57	5,32	5,89	6,74
E. E. Me	0,30	0,32	0,25	0,36
Md	5,00	5,00	6,00	6,00
Mo	3,00	3,00	6,00	7,00
S	2,21	2,42	1,92	2,65
MAD	2,00	2,00	1,00	2,00
S ²	4,89	5,86	3,67	7,04
R	8	9	11	10
Mín	3	3	3	3
Máx	11	12	14	13
Suma	301	298	336	357

El factor 9 donde mayor presencia hace es en 4º de la ESO con unas puntuaciones de Suma=357 y una Me=6,74, muy parecido a 3º de ESO, con una Suma=336 y una Me=5,89.

241

Tabla 7-55

Factor 9. Violencia Física Indirecta entre Estudiantes (Edad)

Estadísticos	F9				
	12	13	14	15	16
N	42	47	61	53	17
Me	5,24	5,64	5,89	6,62	5,71
E. E. Me	0,32	0,36	0,24	0,40	0,48
Md	5,00	5,00	6,00	6,00	5,00
Mo ^a	3,00	3,00	6,00	5,00	5,00
S	2,09	2,44	1,85	2,91	1,99
MAD	1,50	2,00	1,00	2,00	1,00
S ²	4,38	5,98	3,44	8,47	3,97
R	8	9	9	11	7,00
Mín	3	3	3	3	3,00
Máx	11	12	12	14	10
Suma	220	265	359	351	97

Nota a. Existe más de una Moda y solo la primera se tiene en cuenta

Por edades, este factor 9 corrobora los anterior, son los cursos de mayor edad en los que mayor presencia tiene este tipo de conductas. 15 y 16 años. Para la edad de 15 años la Suma=351 mientras que la Me=6,62 con una N=53. Ahora bien, si consideramos que el alumnado de 16 años tiene N=17, la Suma=72 y una Me=5,71 parece claro que la edad de 16 años es la candidata a este tipo de violencia indirecta (tabla 7-55).

Tabla 7-56

Factor 9. Violencia Física Indirecta entre Estudiantes (Género)

Estadísticos	F9	
	Femenino	Masculino
N	120	100
Me	6,17	5,52
E. E. Me	022	0,23
Md	6,00	5,00
Mo	5,00	3,00
S	2,40	2,27
MAD	2,00	2,00
S ²	5,74	5,14
R	10	11
Mín	3	3
Máx	13	14
Suma	740	552

Por lo que respecta este factor 9 por género (tabla 7-56) nos constata la muy poca variación teniendo en cuenta que las chicas tienen N=120 mientras que los chicos N=100. Es por las puntuaciones obtenidas ellas Suma=740 y ellos Suma=552 lo que hace que la Me=6,17 en alumnas y Me=5,52 en alumnos.

7.4.10 Factor 10. Violencia TIC directa entre estudiantes

El uso de la telefonía móvil en las distintas materias no se está realizando de manera coordinada. A principios de curso siempre existen los debates de prohibir o no prohibir el uso de los teléfonos. Aunque parece consensuado en la mayoría de los centros la prohibición de esto. Ahora

bien, no todo el profesorado lo aplica e incluso algunos lo utilizan para sus materias, por ejemplo, a modo de calculadora o para consultar un texto. Pero el alumnado en hora de recreo y en otras ocasiones utiliza la telefonía móvil para hacer fotos o grabar a compañeros, pero sin llegar al extremo de compartirlas en foros de internet. Simplemente con la intención de mofarse del compañero, es por eso por lo que las calificamos de directas ya que se realizan en el propio entorno educativo y puede haber control sobre las mismas.

El uso de las TIC no supone un inconveniente para los jóvenes de edades comprendidas entre los 12 y 16 años, tabla 7-59.

Este factor 10, categorizado como “Violencia TIC entre estudiantes” explica el 2,59 de la S2 y está representado por los siguientes ítems:

- vtic9: Los estudiantes publican en internet fotos y videos ofensivos de profesores o profesoras, con un peso 0,36.
- vtic5: Hay estudiantes que graban o hacen fotos a compañeros o compañeras para amenazarles o chantajearles, con un peso de 0,36.
- vtic2: Algunos estudiantes graban o hacen fotos a compañeros o compañeras para burlarse, con un peso de 0,43.

Tabla 7-57

Factor 10. Violencia TIC entre Estudiantes

Estadísticos	F10
N	220
Md	4,91
E. E. Me	0,12
Md	5,00
Mo	3,00
S	1,82
MAD	1,00
S ²	3,32
R	9
Mín	3
Máx	12
Suma	1080

De acuerdo con los datos obtenidos en la tabla 7-57, la Suma=1080 con una Me=4,91. Parece que este factor a la luz de los resultados obtenidos no es muy significativo.

Tabla 7-58

Factor 10. Violencia TIC entre estudiantes (Cursos)

Estadísticos	F10			
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
N	54	56	57	53
Me	4,30	4,64	5,65	5,02
E. E. Me	0,21	0,18	0,24	0,30
Md	4,00	5,00	5,00	5,00
Mo	3,00	5,00	5,00	3,00
S	1,56	1,38	1,83	2,19
MAD	1,00	1,00	1,00	1,00
S ²	2,44	1,91	3,34	4,79
R	6	6	8	9
Mín	3	3	3	3
Máx	9	9	11	12
Suma	232	260	322	266

El curso que presenta mayor promedio es 3º de ESO, con N=57 y Suma= 322, la Me=5,65. La diferencia con otros cursos en mínima a sabiendas que la frecuencia es superior y el rango muy parecido entre cursos, tabla 7-58.

Tabla 7-59

Factor 10. Violencia TIC entre Estudiantes (Edad)

Estadísticos	F10				
	12	13	14	15	16
N	42	47	61	53	17
Me	4,33	4,47	5,46	5,11	4,94
E. E. Me	0,24	0,21	0,24	0,27	0,55
Md	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00
Mo	3,00	3,00	5,00	5,00	3,00
S	1,57	1,41	1,87	1,96	2,25
MAD	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
S ²	2,47	1,99	3,49	3,83	5,06
R	6	5	8	9	8
Mín	3	3	3	3	3
Máx	9	8	11	12	11
Suma	182	210	333	271	84

Por edades, tabla 7-58 nos muestra que la edad de 14 años en el centro es la que mayor prevalencia tiene el factor 10 con N=61, la Suma=333 y el valor promedio Me=5,46, el resto de las edades presentan valores inferiores.

Tabla 7-60

Factor 10. Violencia TIC entre Estudiantes (Género)

Estadísticos	F10	
	Femenino	Masculino
Válidos	120	100
Md	5,08	4,71
Error E. Me	0,17	0,17
Md	5,00	5,00
Mo	3,00	3,00
S	1,87	1,74
MAD	1,00	1,50
S ²	3,52	3,04
R	9	8
Mín	3	3
Máx	12	11
Suma	609	471

El género femenino en este factor 10, con una Suma=609, N=120, presenta una Me=5,08, mientras que los jóvenes con N=100, Suma=471, la Me=4,71, por consiguiente, muy parecidas y con muy poca diferencia en la percepción de este factor.

7.5 RESULTADOS CUALITATIVOS: ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

Continuamos nuestro análisis con el enfoque cualitativo, un análisis sobre la percepción de los conflictos más relevantes que nuestros docentes y departamento de orientación perciben. Para saber cuál es la opinión sobre la pertinencia o no de implementar el servicio de mediación en nuestro centro, habida cuenta la creencia de algunos docentes afirman la necesidad y conveniencia de implementarla mientras que otros no lo ven necesario.

Con los datos cualitativos pretendemos examinar la realidad en su contexto natural, una realidad dinámica y cambiante construida en el proceso de interacción diaria entre docentes y discentes asumiendo el proceso tanto deductivo como inductivo como métodos adecuados, en la codificación que el software ATLAS.ti nos permite realizar. Esta realidad que se nos ofrece nos propone obtener interpretaciones del profesorado y orientadores acerca de la convivencia en el centro y cuál es la percepción de esta, la gestión llevada a cabo por parte de la dirección desde la perspectiva de los docentes y las posibles soluciones.

Para todo el análisis, decidimos establecer de manera deductiva seis grandes categorías que presuponíamos existentes a priori en los documentos, Conflictos, Convivencia, Docentes, Gestión docente, Mediación y Relaciones familia centro. A cada una de estas categorías y con procedimiento inductivo íbamos agregando las subcategorías que surgían del análisis documental (tabla 7-61). Por ello, podemos confirmar que con ATLAS.ti hemos utilizado las dos formas de codificación inductiva y deductiva, proponiendo categorías (deducción) y obteniendo subcategorías (inducción) o códigos, citas o fragmentos, memos y redes semánticas de nuestro proyecto que juntos con los datos cuantitativos obtenidos previamente nos ayudaran a responder y clarificar el análisis de conflictos y la propuesta de la mediación entre iguales para la resolución de estos en un centro concertado concreto.

En cuanto a las diecisiete entrevistas al profesorado, supuso entrevistar a más del 75% de docentes en esta etapa de ESO, cantidad suficiente para indagar sobre la cuestión planteada acerca de la percepción de los conflictos y la situación de la convivencia en el centro. Además, los relatos de los orientadores fueron muy ilustrativos para dar mayor consistencia y credibilidad a nuestra investigación, a sabiendas de que el departamento de orientación es habitualmente el centro nodriza de gestión de conflictos si no son abordados por la jefatura de estudios.

Siguiendo los pasos de análisis cualitativo-sugeridos en ATLAS.ti, procedimos, en primer lugar, a la preparación de la información documental, es decir, elaboración de las entrevistas grabadas en formato audio y su transcripción a formato adecuado, de esta manera disponíamos de todas las entidades necesarias y suficientes para el análisis cualitativo que exige el susodicho software. Una vez transcritas todas las entrevistas y los relatos, procedimos a la creación de una Unidad Hermenéutica (UH) en ATLAS.ti, es decir el proyecto fuente de información que contiene las entrevistas en profundidad y los relatos considerados, un total de 31 DPs (Documentos Primarios). A la totalidad de DPs de docentes los agrupamos en dos familias, compuestas por los dos grupos de documentos, entrevistas a docentes (D) y relatos de orientadores (DO). En Documentos del anexo, presentamos los extractos de DPs y los informes con las subcategorías de cada DPs obtenidas en el análisis y las citas, o evidencias empíricas obtenidas de cada uno de ellos.

En segundo lugar, organizamos los datos para poder extraer los segmentos o citas considerados como sugerentes y los códigos, fueron ordenados tal y como habían sido transcritos. A partir de las codificaciones hemos obtenido los informes con sus respectivos segmentos y sus redes semánticas.

Con los dieciséis DPs procedimos al análisis de contenido y elaboramos la nube de palabras del grupo de documentos de las familias de entrevistas no estructuradas y del grupo de documentos de relatos de orientación, que muestra la figura 7-22. La nube de palabras es una imagen visual de las palabras que conforman los documentos fuentes del proyecto, en donde las palabras que más se repiten tienen mayores tamaños. En ella aparecen las palabras, etiquetas o tags más repetidos por los entrevistados. ATLAS.ti nos permite ver cuál es la cantidad de veces que se repite cada palabra en toda la Unidad Hermenéutica (UH) cuando pasamos el cursor sobre una de ellas vemos la frecuencia con la que aparece. Se trata de una de las herramientas más interesantes para destacar las ideas principales de cualquier texto.

Las ventajas que podemos aprovechar de la nube de palabras podrían ser las siguientes:

- Es un indicador de lo que se está hablando en las entrevistas
- Es información visual clara y sencilla. Útil para buscar información en la web y mejorar la búsqueda en la web y su indexación
- Es muy útil para crear redes semánticas que utilizaremos en nuestro análisis

En nuestro caso, como podemos observar en la figura 7-22 vemos que el término mediación, al igual que el término conflicto o convivencia, están en un tamaño distinto, obviamente es porque ambos términos son repetidos por los entrevistados de forma reiterada, lo mismo sucede con los términos preventivo y convivencia (Tabla 7-62).

Tabla 7-61

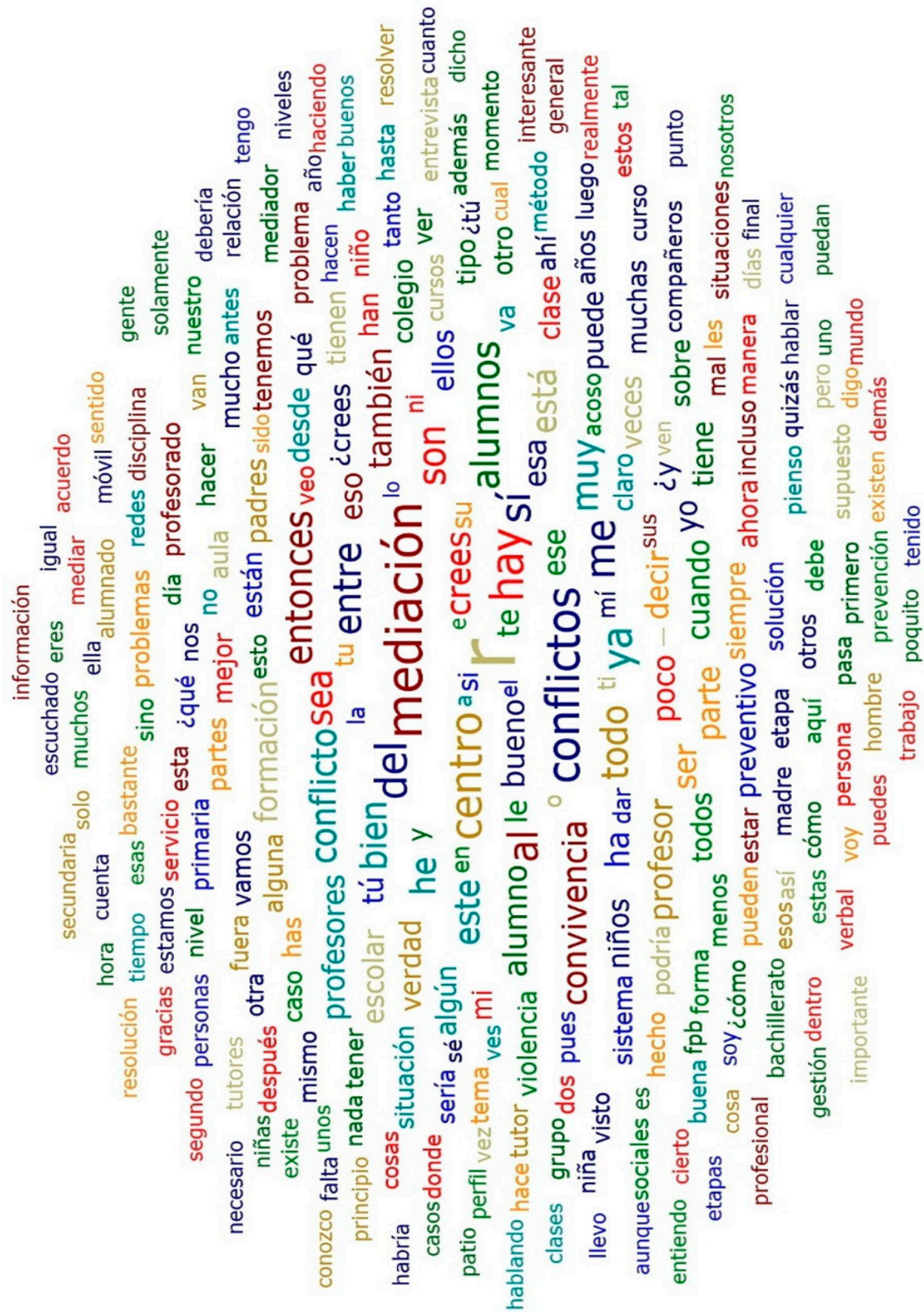
Términos Repetidos

Términos	Total
mediación	209
conflictos	175
alumnos	126
conflicto	108
convivencia	104
alumno	92
profesor	86
formación	79
parte	78
profesores	73
escolar	67
clase	59
preventivo	58
padres	56
violencia	50
colegio	49
partes	43
profesorado	37
primaria	34
solución	34
problema	33
tutor	32
etapa	31

Los términos mediación, conflicto, convivencia, alumnos, etc. Son las más repetidos en las entrevistas, inducen a pensar en ellas y en lo que sucede en el contexto.

En la totalidad de entrevistas semiestructuradas todos los encuestados en alguna de las expresiones proporcionaron los términos aludidos en la nube de manera continuada. Claro es que, las entrevistas giraban en torno a estos conceptos, pero bien es verdad que fueron ellos los que recalcan dichos términos que nosotros posteriormente categorizamos. Pero cabe destacar que si se quiere realizar un análisis mas exhaustivo deberíamos analizar cada uno de estos conceptos en su contexto y centrarnos en su significado preciso más que en la forma de la nube. La nube va a contener la totalidad de las categorías y subcategorías que se van a analizar obtenida de forma deductiva o inductiva. En la siguiente figura reflejamos la nube de palabras.

Nube de Palabras de la Unidades Hermenéuticas.



249

Con las dos familias de DP, entrevistas a profesorado y relatos del equipo de orientación obtuvimos las redes documentales de la UH y de sus DP que presentamos en la figura 7-23 y 7.24.

Las redes son un recurso importante para operar sobre las relaciones que existen o pueden existir entre las categorías, subcategorías o cualquier tipo de entidad que vamos obteniendo en nuestro análisis cualitativo. Estas redes en concreto, nos proporciona una imagen de cuales han sido los DP utilizados en la investigación, un total de dieciséis entrevistas en profundidad realizadas al profesorado de ESO y quince relatos de orientación realizados a los orientadores de esta etapa que describen conflictos, quejas y comentarios expuestos por alumnos y padres a orientadores.

Como ya dijimos, las entrevistas han sido realizadas a distintos docentes con sus respectivos roles: profesorado, profesorado-tutor, coordinador de calidad y orientadores. En las redes semánticas de la figura 7-23 y figura 7-24 aparece cada entrevista y el rol del entrevistado.

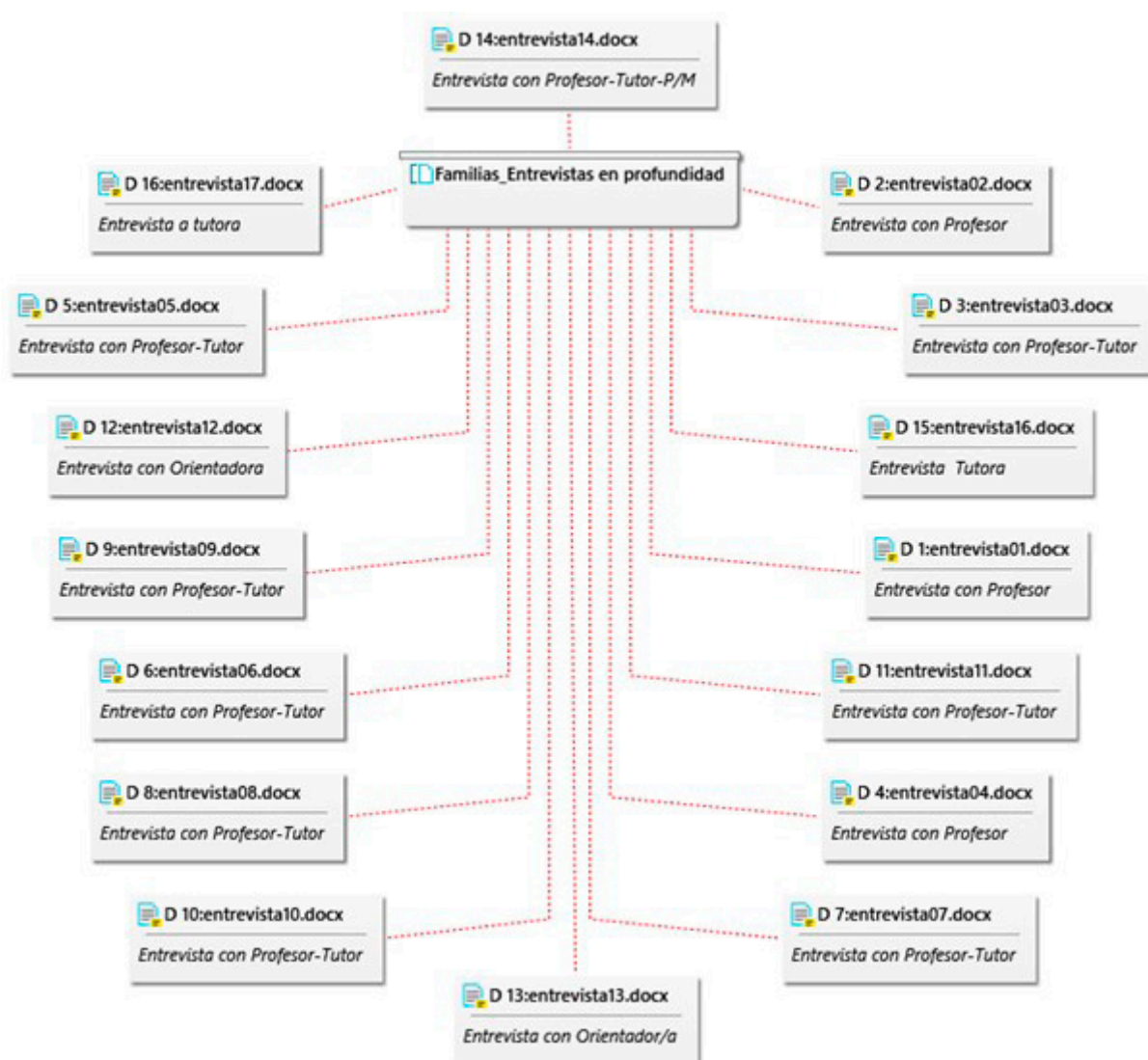
Estas entrevistas han sido realizadas en horarios de recreo y horas libres de los entrevistados para no interrumpir la dinámica de clases y tener mayor acceso a ellos. No han sido elegidos aleatoriamente, ya que no todos prestaban su tiempo para este menester, incluso algunos de los docentes se negaron a ser entrevistados.

Las entrevistas pueden clasificarse como entrevistas semiestructuradas ya que se ha perseguido de antemano la búsqueda de una información a partir de un guion, pero los entrevistados de manera flexible podían exponer libremente su visión respecto a cualquier tema no preguntado, pero sí referente a la cuestión convivencial y teniendo en cuenta que los objetivos operativos de las entrevistas estaban claramente definidos:

- Queríamos conocer el grado de existencia o no de conflictos más comunes que se dan en el centro según la percepción de los docentes.
- Pretendíamos reflexionar como es la convivencia, disciplina, cursos conflictivos de centro según la perspectiva de los docentes.
- Perseguíamos indagar sobre la experiencia y el estilo docente y su propuesta de resolución de conflictos.
- Analizar la gestión que la dirección pedagógica hace de los conflictos.
- Comprender la implicación de la dirección pedagógica en la gestión y resolución de conflictos.
- Reflexionar sobre la formación y conocimientos que tienen los docentes sobre la mediación escolar.

Figura 7-23

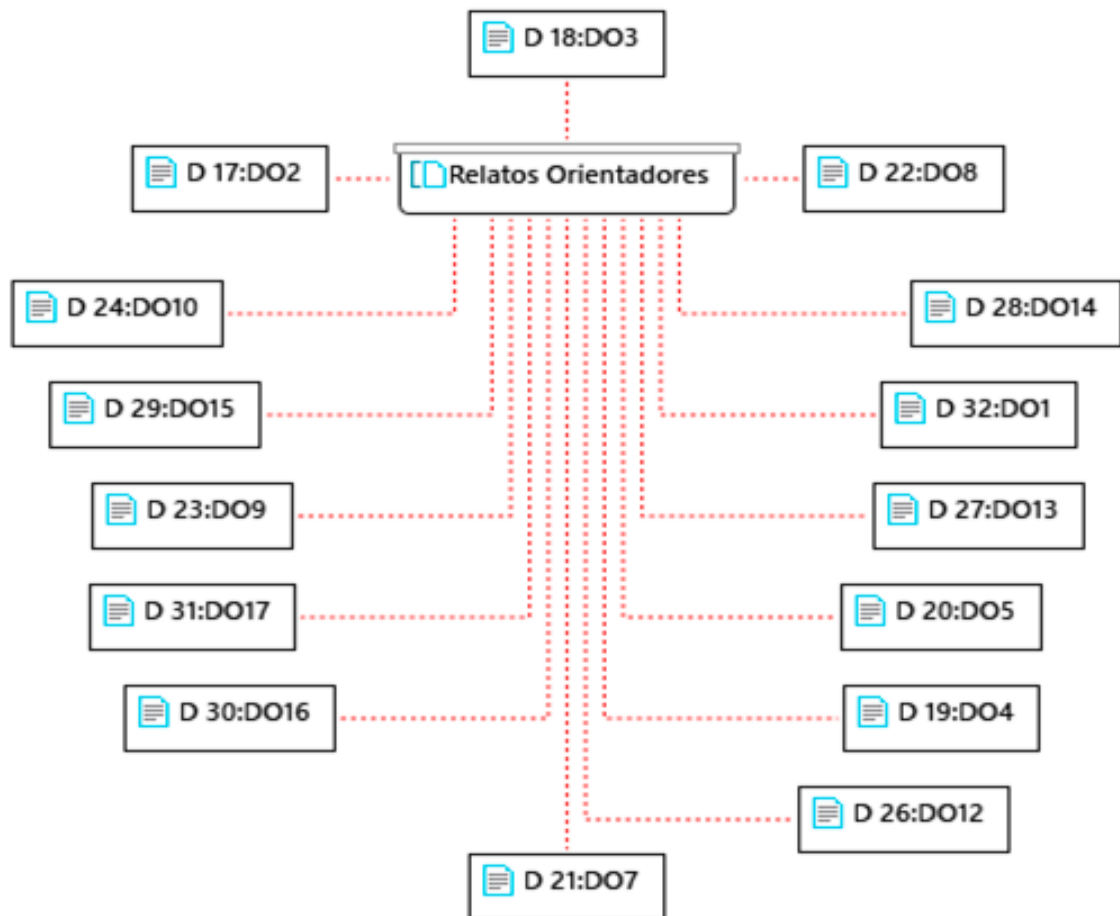
Red de DPs. de Entrevistas



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

Figura 7-24

Red de DPs. Relatos de Orientadores



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

Todos los documentos primarios están relacionados entre sí, ya que, estos documentos conciernen a la misma temática de donde obtenemos las categorías y subcategorías. Los roles de los entrevistados cambian y eso hace que las percepciones de la situación también cambien. Hemos obtenido un informe completo que se puede consultar en Documentos del anexo con cada una de las categorías y subcategorías, así como cada uno de los fragmentos o citas seleccionados durante el análisis cualitativo, son las evidencias empíricas de las subcategorías obtenidas de manera inductiva. En dicho anexo, cada una de las categorías está asociada a sus correspondientes subcategorías o códigos, y cada código tiene asociada su correspondiente fragmento o cita. Hemos seleccionado aquellos fragmentos que consideramos permitentes para su comentario, análisis, interpretación y triangulación. De los documentos analizados se desprenden un amplio elenco de diversos comportamientos antisociales considerados por los docentes de mayor o menor gravedad según los casos. Establecer un grupo de grandes categorías para posteriormente incluir en ellas las correspondientes subcategorías que habíamos codificado fue el siguiente paso.

El grupo de grandes categorías, Conflictos, Convivencia, Docentes, Gestión docente, Mediación y Relaciones Familia-Centro, fueron codificadas de forma deductiva, no así las subcategorías que se obtuvieron de forma inductiva. La relación de categorías con sus correspondientes subcategorías resultó ser la tabla 7-62:

Tabla 7-62

Categorías y Subcategorías Obtenidas de los DPs

Categorías	Subcategorías
7.5.1 Conflictos (CE)	7.5.1.1 DA-Disrupción en el aula 7.5.1.2 EX-Exclusión 7.5.1.3 MM-Micromachismo 7.5.1.4 VFD-Violencia física directa 7.5.1.5 VFI-Violencia física indirecta 7.5.1.6 VTIC Violencia TIC 7.5.1.7 VV-Violencia Verbal
7.5.2 Convivencia (C)	7.5.2.1 AT-Acción tutorial 7.5.2.2 CC-Cursos conflictivos 7.5.2.3 CE-Convivencia ESO 7.1.2.4 D-Disciplina 7.5.2.5 R-Respeto 7.5.2.6 ZC-Zona de conflictos
7.5.3 Docentes (D)	7.5.3.1 ACR-Antigüedad Centro y Rol Docente 7.5.3.2 ED-Estilo docente 7.5.3.3 FM-Formación en Mediación
7.5.4 Gestión Docente (GD)	7.5.4.1 GD-Gestión Dirección 7.5.4.2 RC-Resolución de Conflictos 7.5.4.3 SPDB-Sistema Preventivo
7.5.5 Mediación (M)	7.5.5.1 AM-Alumnos mediadores 7.5.5.2 MEI-Mediación entre iguales 7.5.5.3 NM-Necesidad de la mediación 7.5.5.4 SP-Sanción punitiva-RRI
7.5.6 Relaciones Familia-Centro (RFC)	7.5.6.1 AP-Actitud de los padres 7.5.6.2 CPP-Conflictos padres-profesores-dirección 7.5.6.3 DC-Dialogo y comunicación 7.5.6.4 SA-Supuesto Acoso

Por operatividad y dada la gran cantidad de fragmentos que podríamos obtener, hemos decidido analizar de cada subcategoría aquellos más significativos con el fin de poder establecer más claramente las redes semánticas y su interpretación, así como su mejor triangulación.

La red semántica de la figura 7-25 con definiciones operacionales, triangula la existencia de conflictos percibidos por docentes y orientadores del centro ya que podemos constatar en ellas la existencia de estos conflictos en el entorno escolar, opinión bastante generalizada.

La red es completamente subjetiva y admite cualquier nexo entre los distintos nodos o subcategorías. Se justifica la conexión existente entre todos estos conflictos. Así pues, queda claro que existen conflictos que se retroalimentan mutuamente unos con otros. El origen de uno puede estar determinado por otro, por ejemplo, la disrupción en el aula (DA) se relaciona con el uso de las Tecnologías de la Información de la Comunicación (TIC) y con la violencia verbal (VV) y está asociada al micromachismo (MM) y este con la violencia física indirecta (VFI). Al mismo tiempo establecemos que la exclusión (EX), se relaciona con el uso de las TIC con la violencia física indirecta (VFI) y está asociada a la violencia (TIC), objetivamente puede venir determinada o es causa del uso de las TIC y que la violencia verbal está asociada a la violencia TIC. La subcategoría violencia verbal (VV) se relaciona con la disrupción en el aula (DA) y en ocasiones está asociada del mismo modo al micromachismo (MM). En definitiva, una representación gráfica de los distintos nodos y la relación de interdependencia que existe entre ellos, pero, dejando claro que es completamente subjetivo y que se pueden establecer cuantas relaciones seamos capaces ya que es claro que el arranque de los conflictos es multicausal.

7.5.1 Categoría: Conflictos: Subcategorías y evidencias empíricas

En esta primera categoría, Conflictos, desglosada en las subcategorías: DA, EX, MM, VFD, VFI, VTIC, y VB, se describen cómo son percibidas las conductas conflictivas que los miembros del colectivo docente perciben según las entrevistas realizadas. La percepción de las conductas no deseadas dependerá de muchos factores individuales de los docentes, la experiencia docente, por ejemplo, determina el cómo pueden ser percibidos los conflictos. Así pues, tratamos de responder a la pregunta ¿perciben los docentes actitudes conflictivas entre el alumnado? ¿qué tipo de actitudes conflictivas se perciben? Consideramos los docentes la existencia de conductas antisociales dependiendo de la edad. Posiblemente en los jóvenes alumnos estas conductas se

manifiestan en edad temprana, es decir, entre los 8 y 10 años. Mientras que en las alumnas estas manifestaciones surgen entre los 14 y 16 años.

La tabla 7-63 nos proporciona el elenco de subcategorías que pertenecen a la categoría Conflictos.

Tabla 7-63

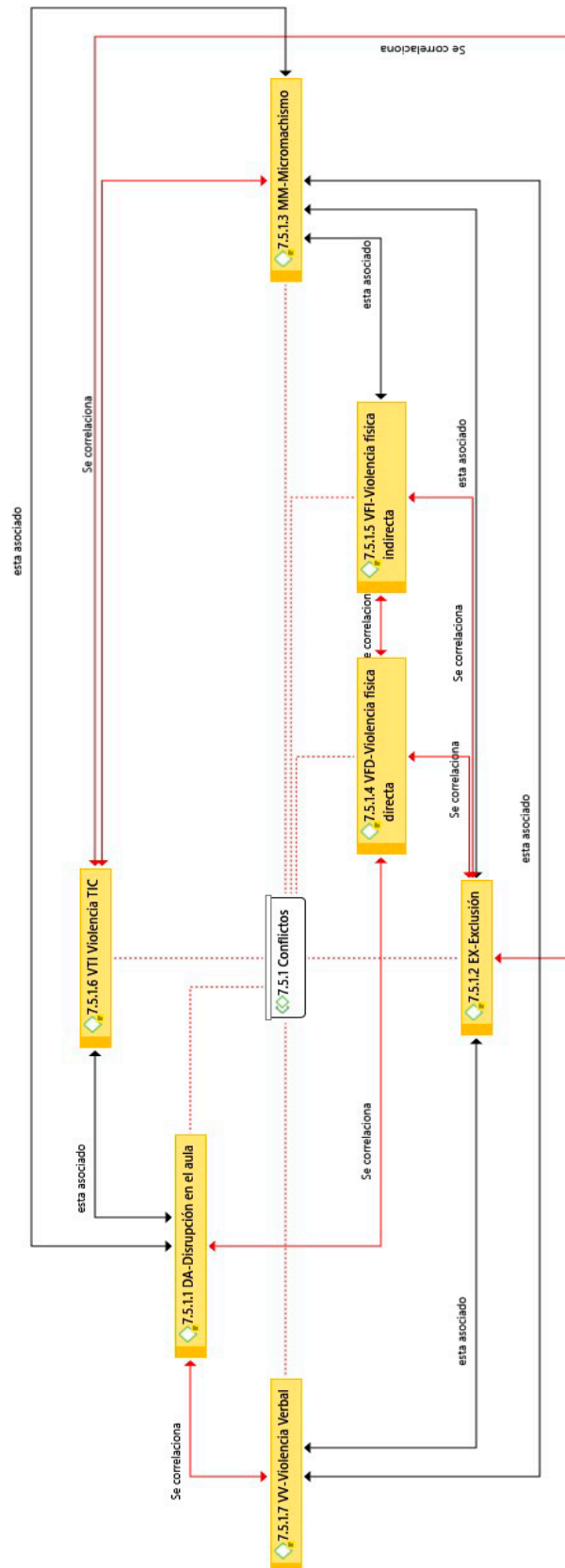
Categoría y Subcategorías Conflictos

Categoría	Subcategorías
7.5.1 Conflictos (CE)	7.5.1.1 DA-Disrupción en el aula
	7.5.1.2 EX-Exclusión
	7.5.1.3 MM-Micromachismo
	7.5.1.4 VFD-Violencia física directa
	7.5.1.5 VFI-Violencia física indirecta
	7.5.1.6 VTIC Violencia TIC
	7.5.1.7 VV-Violencia Verbal

La red de la categoría conflictos nos muestra la relación existente en todos ellos hasta el punto de que podíamos afirmar que existe una retroalimentación inequívoca entre todos estos conflictos y por supuesto de origen muticausal. Según las entrevistas realizadas a profesorado queda evidenciado la existencia de estos tipos de conductas a los cuales los docentes deben enfrentarse diario. Pero si tuviéramos que especificar cuáles de ellos son los más frecuentes diríamos primeramente que es la DA y muy preocupante el auge que está tomando la VTIC.

Figura 7-25

Red Semántica de Categoría Conflictos.



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.1.1 Subcategoría Disrupción en el Aula (DA)

Esta subcategoría se relaciona con la VFD, con la VTIC y con la VV. El comportamiento de esta correlación es lineal, es decir, si una de ellas aumenta las otras también lo harán. Paralelamente, la DA se asocia con MM, esto implica que suceden de manera conjunta o se mueven juntas en los comportamientos analizados en clase.

La DA es un conflicto muy generalizado, interrupciones en clases continuamente. Hablan a destiempo, se levantan sin pedir permiso, molestan al compañero o compañera, incluso dan voces sin venir a cuento, lo que impide la continuidad de la clase por cauces normales. Generalmente lo suelen hacer cuando el profesor o profesora es más permisivo y tolerante. Pero es muy común y en ocasiones difícil de evitar. En cuanto a la VTIC es preocupante el auge que en los últimos tiempos está teniendo. La mayoría de los estudiantes tienen un teléfono móvil de última generación con el cual en muchas ocasiones utilizan junto con las redes sociales para increpar o molestar al resto de los estudiantes. Aunque no es muy percibido por los docentes, el MM existe en estas edades y se manifiesta de muy distintas maneras, expresiones machistas, gestos machistas e incluso intento de control de las chicas por parte de sus parejas. Ciertamente la VFD, es poco significativa en el centro, los casos que se dan son rápidamente controlados por los docentes siempre y cuando sucedan en el centro. Ahora bien, es sabido de la existencia de este tipo de conflicto en los alrededores del centro al finalizar las clases. Cuando esto ha sucedido algún docente ha tenido que intervenir y la cosa no llega a más. De la violencia verbal, generalmente directa, es decir, estando presentes ofensor y ofendido se conoce y se percibe claramente en el centro. Algunos estudiantes ofenden a sus iguales e incluso a los docentes, bien es verdad que tampoco es lo habitual. Cuando este tipo de ofensas se realiza a espaldas al no ser percibidas por los docentes dejan de tener significado. Pero puede ser realizada en redes sociales y se incluirían en VTIC. Todas estas subcategorías están estrechamente relacionadas como vemos en la figura 7-25 de la red semántica.

A la luz de los distintos fragmentos obtenidos mediante el proceso entrevistador, observamos que existe una significativa variedad y relaciones de referencias acerca de los conflictos y sus respectivas subcategorías. Podemos establecer un criterio unificado de la existencia y percepción de estos conflictos. En cada fragmento aparece el número del documento o entrevista y el fragmento pertinente seleccionado.

En lo referente a la subcategoría DA, entendida como imposibilidad de enseñar por parte del docente o imposibilidad del alumnado de aprender, opinión generalizada y observables de la existencia de este tipo de conductas no deseadas. La disrupción es un conflicto que los

docentes tenemos que soportar a diario y que durante el desarrollo de nuestras funciones educativas e instructivas son frecuentes las interrupciones como lo manifiesta el entrevistado en la cita 2:20, en dónde se manifiesta por parte del entrevistado una queja con un grupo de 4º de ESO que curiosamente siendo el grupo de mayores de la etapa plantea mayores situaciones conflictivas:

Cita 2:20

Eso es continuo además el campo de batalla. Yo con cuarto para dar clase, no tienen hábito de estudio, no dejan ni siquiera que tú le plantees a final de la programación nada porque continuamente están hablando y haciendo lo que quieren. Si las actividades son individuales no quieren trabajar si son en grupo o en pareja tampoco. Yo todo el día cambio el planteamiento de la clase para ir adecuándome a cosas que les estimulen y que les guste.

El fragmento 4:31 manifiesta que la distribución de horario escolar es un factor determinante para el florecimiento de los conflictos. Y hemos experimentado como docentes que no son las primeras horas las más conflictivas sino después de los tiempos de recreo es cuando el alumnado está más inquieto e irritable e indiscutiblemente por ende el profesorado:

Cita 4:31

(...) la primera y segunda y tercera hora el alumno viene un poco todavía como... de estar dormido, pero después del recreo es cuando visualizo que existen más enfrentamientos entre los alumnos, bueno cuando hay clases que según el aula comparte diferentes alumnos de dos clases pues por el simple hecho de ocupar un sitio, hay sitios que no están reservados a nadie pues existen los pequeños grupillos entre ellos y si existe cierta violencia cuando uno usurpa más o menos, la mesa que un.

Efectivamente hay alumnado o determinadas clases en donde esta manifestación disruptiva está presente desde las primeras horas de la mañana agravándose a medida que pasan las horas incluso ser insoportables al final de la mañana, así lo manifiestan los docentes en general. El docente entrevistado 7:27 recalca que la DA es la conducta más repetitiva y reiterada. Llega a ser normal las dos, tres o cuatro interrupciones en clase en la etapa de ESO como se manifiesta en el fragmento siguiente:

Cita 7:27

(...) lo que puede ser más habitual, lo que se puede dar con más frecuencia es la interrupción en el aula. Siempre en los grupos con que haya uno o dos que estén constantemente interrumpiendo, ya están creando ese clima.

Otro docente entrevistado cataloga a algunos estudiantes de “pasotas” y es cierto que son algunos alumnos los que manifiestan esta actitud de desinterés por el aprendizaje. Este tipo de alumnado suele estar presente en algunos grupos y en ocasiones llegan a boicotear continuamente las clases:

Cita 7:44

(...) son alumnos que pasan de la asignatura, pasan de aprender, pasan de todo y es muy difícil cuando intentas tener una armonía, una convivencia que sea amena entre ambos, es imposible si no.

Incluso podemos afirmar que el conflicto más doméstico y rutinario es la DA como manifiesta el entrevistado en su cita:

Cita 12:13

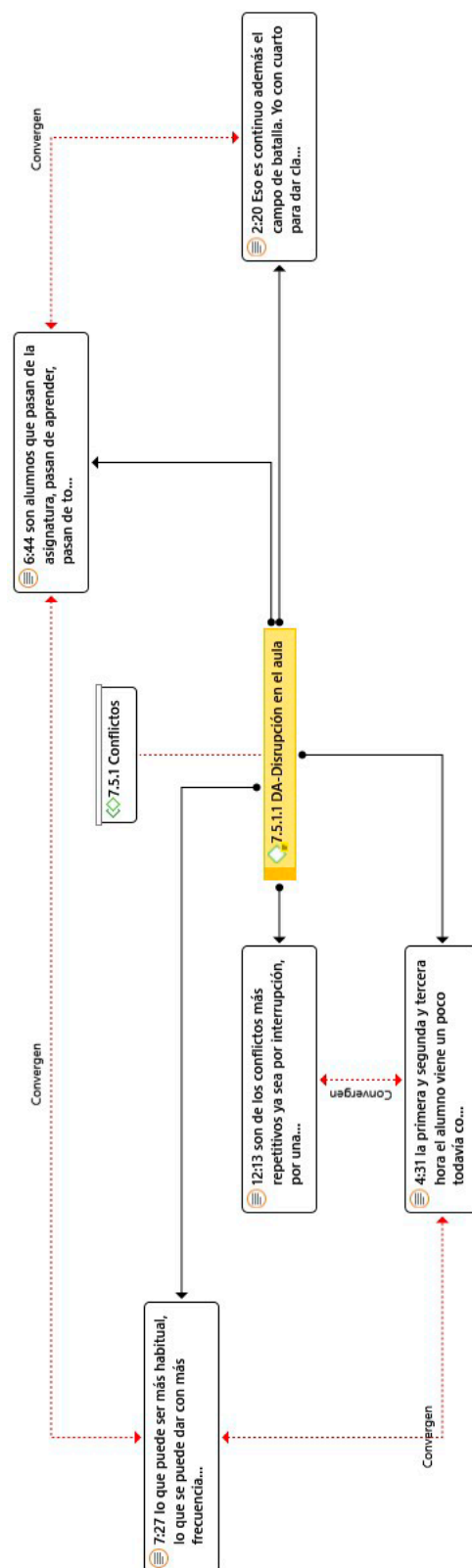
(...) son de los conflictos más repetitivos ya sea por interrupción, por una llamada de atención, por interrumpir a un compañero, por querer algo que tiene un compañero, entonces sí que es verdad que en el ritmo de clase son los conflictos que, en estos niveles, ya digo, los que más se repiten, la mayor casuística estaría ahí en esas conductas disruptivas.

En todo el proceso de análisis no hemos encontrado evidencia empírica que manifieste lo contrario. Es efectivamente este tipo de conflicto, DA, es muy percibido por los docentes en sus aulas. La disrupción en el aula es una cuestión rutinaria y a veces complicada de resolver. Depende mucho del grupo y sus componentes, edades, sexos y actitudes, pero también depende del estilo docente de cada profesor, de su experiencia y en ocasiones del género. Algunos estudiantes se envalentonan cuando el docente es una profesora e interrumpen continuamente molestando a sus compañeros.

La red de evidencias empíricas de la DA es la mostrada en la figura 7-26. En esta figura de red semántica tratamos de evidenciar la relación convergente de los entrevistados cuando los entrevistados convergen en la opinión de existencia de DA en el centro.

Figura 7-26

Red Semántica DA con Evidencias Empíricas.



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.1.2 Subcategoría Exclusión (EX)

La subcategoría EX, interpretada como forma de marginación o segregación de un estudiante hacia otro por causas de índole diverso como puede ser, raza, religión, etnia, aspecto físico e incluso por buenas o malas calificaciones, está presente en distintas entrevistas realizadas. Esta subcategoría se correlaciona con la Violencia Física Indirecta VFI, insultos, motes, rechazo a espaldas son habituales en este tipo de comportamientos. En ocasiones este tipo de ES se realiza utilizando las TIC, por ello también se correlaciona con la VTIC y está asociada y tienen un movimiento uniforme con la VV, es decir la exclusión social acarrea en ocasiones violencia verbal.

El siguiente fragmento es una manifestación de exclusión por aspecto físico, cuestión arraigada en nuestra juventud cuyo valor y culto al cuerpo es notorio en todos los aspectos:

Cita 13:25

Sí exclusión por el físico. Incluso niños que se ven solos a la hora de hacer grupos.

La exclusión es un conflicto preocupante no solo para quien lo padece. Las familias sufren mucho cuando perciben procesos de exclusión, acoso o aislamiento de sus hijos.

Se está dando el caso muy percibido de exclusión social con VTIC. Queremos decir que, las redes sociales son un instrumento no solo generador de conflictos, sino además potenciador y continuador de los conflictos ya originados. Se da la situación en muchas ocasiones la aparición en entornos escolares de conflictos que no llegan en principios a llamarnos la atención pero que se redirigen a las redes sociales y es donde adquieren un carácter preocupante. En ese momento quedamos excluidos para poder intervenir, el conflicto se ha potenciado en ese entorno virtual. En la cita 19:2 es un ejemplo de exclusión utilizando las redes sociales. Ignorar a un miembro del grupo es una manera también exclusión, ejemplo es este fragmento:

Cuenta que, durante toda la semana blanca, su hijo ha estado pidiendo un libro y los deberes que tenía que hacer a través de un grupo de WhatsApp de la clase y nadie le respondía. Sólo lo han hecho algunos compañeros y cuando lo ha pedido por privado. Esta situación es vivida con dolor por los padres y por el alumno.

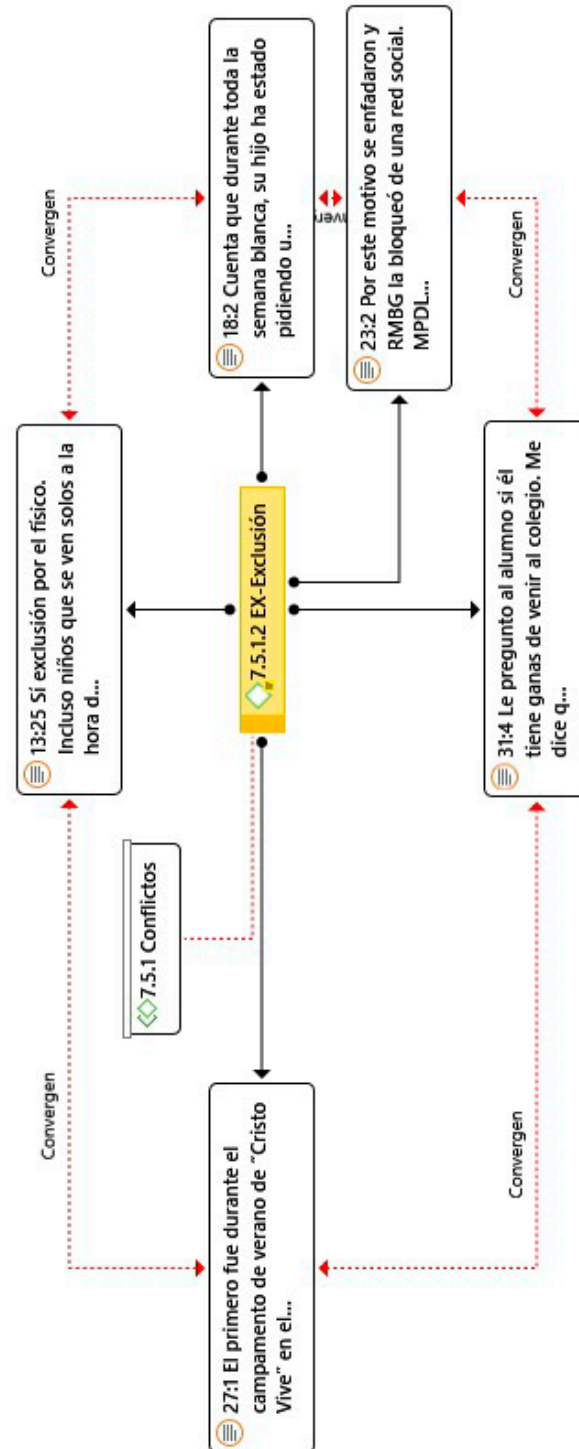
Otro ejemplo de hasta dónde puede llegar la exclusión, nos lo aporta la cita 27:1. Los campamentos de verano no se realizan en tiempo de docencia y sin embargo algunos estudiantes se sienten excluidos y los padres molestos por esta situación:

El primero fue durante el campamento de verano de “Cristo Vive” en el que se hizo un torneo por localidades y colegios y JMVG tuvo que jugar con otro colegio (colegio de M) porque el resto de los jugadores de Málaga no querían jugar con él.

En la figura 7-27 mostramos las evidencias empíricas de esta subcategoría de EX. Los entrevistados 19 y 27 argumentan que las redes sociales son un instrumento de exclusión como hemos mantenido. Por lo tanto, ambos entrevistados tienen en común esa opinión al respecto, sus interpretaciones son absolutamente convergentes.

Figura 7-27

Red Semántica EX con Evidencias Empíricas.



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.1.3 Subcategoría Micromachismo (MM)

El MM no correlaciona con otras conductas indeseables, pero si está asociado con de manera lineal con VV. De la misma forma esta subcategoría se asocia de manera lineal con la DA, la VTIC, la VFI y en menor medida con la ES. Esto significa que el MM cuando existe lleva acarreado a la par un aumento de VV, VTIC, DA y VFI, todas ellas muy asociadas. Aun bien es verdad que solamente ha sido un entrevistado el que lo ha percibido, ningún otro docente ha hecho referencia a este tipo de conflicto.

Estamos percibiendo a diario actitudes machistas en los centros educativos y fuera de ellos. Algunos estudiantes quieren controlar a sus parejas hasta el punto de exigir la manipulación del teléfono móvil. Expresiones mal sonantes y actitudes para con las chicas empiezan a ser cotidianas en nuestro entorno educativo y fuera de él. La educación para la igualdad y el respeto es una obligación de los centros escolares. De todas formas, solamente hemos encontrado a un entrevistado que haya percibido este micromachismo (MM). Es el entrevistado 7 en sus tres citas (Cita 13, Cita 14, Cita 37) seleccionadas, pero no hemos encontrado otro entrevistado que haya percibido este conflicto:

Cita 7:13

(...) hablan con un tono despectivo a las mujeres, sobre todo.

Cita 7:14

(...) dije a una chica, mira puedes colgar las cartulinas y salto un niño, no, yo las cuelgo que ella es una mujer, o sea porque ella sea una mujer no puede colgar unas cartulinas.

Cita 7:37

(...) cuando hablan con las mujeres el tono que se emplea.

La red de evidencias empíricas nos aporta un solo entrevistado ha percibido este MM como observamos en la figura 7-28.

Red Semántica MM con Evidencias Empíricas



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.1.4 Subcategoría Violencia Física Directa (VFD)

En lo referente a la subcategoría VFD, es decir, abusos entre iguales, pequeñas agresiones molestar físicamente, sucede que existe una opinión generalizada coincidente en los entrevistados que este tipo de discusiones existen, incluso se ha dado el caso de llegar a suceder fuera del centro escolar, como ya hemos afirmado. La VFD se correlaciona con la EX con la DA y con la VV y se asocia de manera lineal con la VFI. Destacamos las siguientes citas como claros ejemplos de VFD:

Cita 1:9

(...) de hecho, el otro día, no sé si te enteraste, en el recreo hubo dos niñas que se metieron mano... Bueno, que tuvieron allí su... Discrepancias.

Cita 11:20

(...) hasta llegar el caso de que un alumno ha querido golpearme y fuera aplacado por otro alumno, ese fue el momento de más tensión que he podido vivir en el centro.

Cita 19:1

(...) el miércoles en el recreo un compañero de clase le escupió en la cara delante de otros niños (le pregunto por el nombre del chico, pero se niega a darlo, prefiere que sea su hijo quien dé ese dato). El padre dice que hay una serie de alumnos que se meten con su hijo.

Cita 30:3

(...) se peleó con Natalia a raíz de un incidente con una pelota de baloncesto con la cual le dio sin querer a Natalia en la cara. Este hecho provocó que Natalia echara del grupo de WhatsApp a RMBG.

Suele ser habitual que en horas de recreo y sobre todo entre el alumnado menor de edad, llegan a enfrentamientos por motivos variados, por ejemplo, por los juegos deportivos que durante el recreo se practican y es más anormal que alumnos de otras etapas superiores

entren en violencia directa. Ahora bien, es más inusual que determinados estudiantes se peleen en las inmediaciones del centro, incluso con alumnos de otros centros a la hora de la salida, pero ha sucedido. Es cierto, que en algunas ocasiones algunos estudiantes se han enfrentado fuera del centro. En estos casos ha sido necesaria la intervención del profesorado o incluso la intervención de la policía municipal en determinados casos. La cita 14:22 así lo señala:

Cita 14:22

(...) dos niñas habían quedado para pegarse y tuvo que ir esta profesora para averiguar qué pasaba porque le había llegado de que estas una de estas niñas esa tarde iba a esperar a la otra para pegarse. Pero más peleas hasta ese punto que yo haya sabido del colegio no conozco, a lo mejor sí que ha habido, pero yo no tengo el conocimiento.

La violencia física directa es una constante en los estudiantes de los niveles de primaria y secundaria. No pensemos que solamente sucede este conflicto entre alumnado de 12 o 13 años, no es así. En alumnos de primaria también se manifiesta la violencia física directa. Las citas 19:1 y 22:3 así lo corroboran:

Cita 22:3

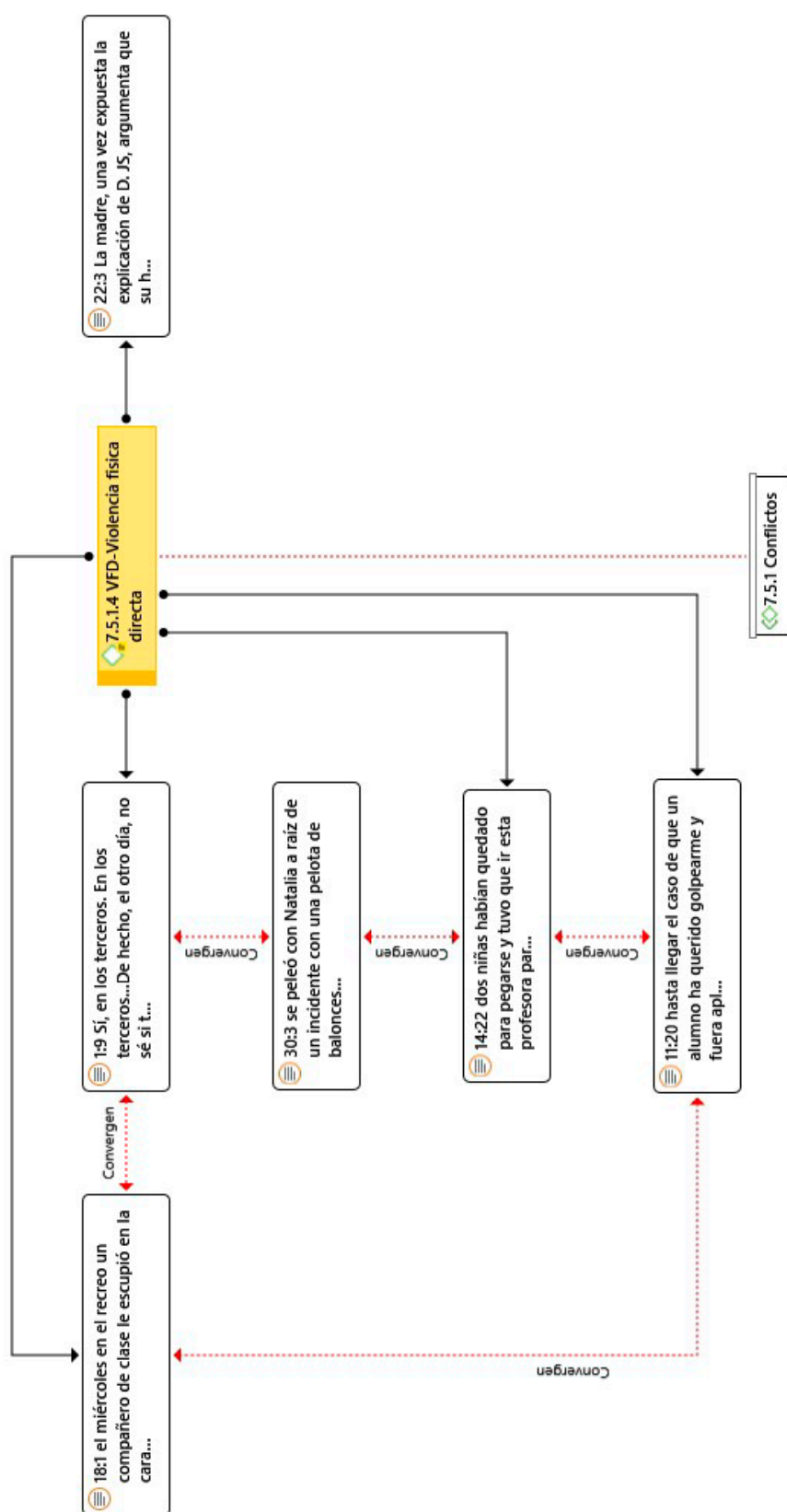
La madre, una vez expuesta la explicación de D. JS, argumenta que su hija ha sufrido problemas con sus compañeras desde hace tiempo y resalta algunos incidentes y personas desde el 5º curso de Educación Primaria. Comenta que en 5º EP tuvo discusiones con NGR a raíz de un incidente con una pelota de baloncesto que acabó dándole en la cara a una tercera niña, amiga de NGR y por lo que esta se enfada con RMBG.

Todos estos fragmentos nos están informando de la existencia de violencia física directa y no solamente dentro del recinto escolar, incluso en la puerta del centro como ya hemos dicho.

La red semántica de VFD, figura 7-29 de evidencias empíricas nos ilustra como los cinco entrevistados han percibido este conflicto y se triangula la información con los datos de estos entrevistados. Queda patente que este tipo de conflictos es percibido generalmente por el profesorado.

Figura 7-29

Red Semántica VFD con Evidencias Empíricas



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.1.5 Subcategoría Violencia Física Indirecta (VFI)

Al igual que en la VFD la subcategoría VFI, es decir, destrozos o vandalismo contra enseres del centro o de otros miembros de la comunidad educativa, pequeños hurtos, demuestran un desajuste entre las normas del centro y los actos que se realizan. Se correlaciona con la EX, con la VFD y está asociada al MM de manera lineal. Consideremos la cita, 3:9 como claro ejemplo de la existencia de vandalismo:

Si, lo hay, de hecho, hace poco lo que aconteció, los chicos de segundo de ESO formaron un pitote, destruyendo los ordenadores por lo que se ve, se mearon en el aula y eso vamos si a eso no se le llama violencia.

Cita 4:37

Un profesor que pierde el teléfono móvil deja de dar clase hasta que no se recupere su teléfono móvil.

Cita 27:2

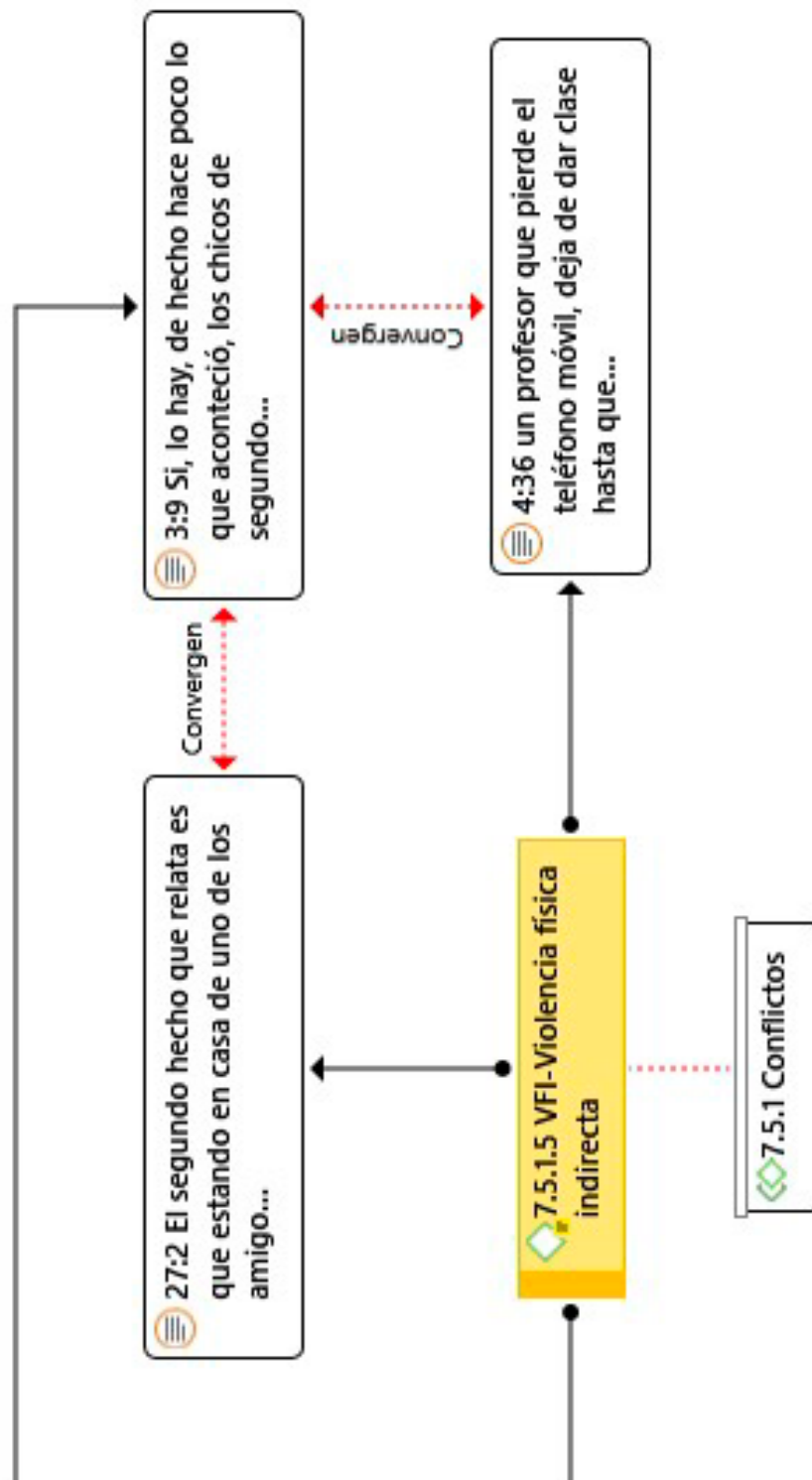
El segundo hecho que relata es que estando en casa de uno de los amigos de su clase y habiendo varios niños más, le rompieron todas las puntas de sus lápices de colores y le escribieron “enano”.

Este grupo de citas significa la existencia de violencia física indirecta, que, aunque no es muy significativa en el centro existe. Se especifica claramente por parte del entrevistado lo que aconteció con los alumnos de segundo de ESO, vandalismo sencillamente, cuando arremetieron contra el material informático del centro en un aula de informática. No existe ninguna otra referencia hacia este tipo de conductas.

La red semántica de VFI especifica que los tres entrevistados han percibido este tipo de violencia:

Figura 7-30

Red Semántica VFI con Evidencias Empíricas



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.1.6 Subcategoría Violencia con Tecnologías de la Información y comunicación (VTIC)

Esta subcategoría se correlaciona con el MM, con la ES, con la VFI, con la VFI, con VV, y con la DA. Uno de los conflictos que debemos atajar en nuestro sistema educativo, es el que surge desde el uso de las TIC. Compartimos la idea que las TIC por sí sola no tienen que plantear inicialmente ningún conflicto. Estos surgen cuando se hace un uso inadecuado de estas tecnologías y se aprovecha su potencialidad para causar daño o perjuicio. Ordenadores de sobremesa, portátiles, tabletas y telefonía móvil, son los instrumentos más usados para generar violencia TIC. Quizá, últimamente sean los móviles los útiles más extendidos ya que los de última generación suplen perfectamente las funciones de un ordenador o tablet para estos menesteres. Desde grabar una imagen de un compañero y publicarla a grabar conversaciones privadas, insultar y amenazar o excluir, etc. el abanico de conflictos que las TIC puede abarcar son un gran número. Aunque bien es verdad, que su rastreo y localización son muy fáciles. Es muy consensuada la opinión de la existencia de este conflicto, cuando hablamos de TIC. Surgen sobre todo en las redes sociales como WhatsApp, Instagram y menos en Facebook. Las citas son todas convergentes, las TIC son medios utilizados por el alumnado para generar conflictos, incluso para continuar los que ya existen. Así lo especifican el grupo de las siguientes citas:

Cita 4:17

(...) por vía WhatsApp, es decir, hay grupos que critican, de hecho, hace un, hace dos años, una jefa de estudios que tuvo un problema porque un alumno creó una cuenta falsa en Instagram y la puso vamos, de vuelta y media a una jefa de estudios.

Cita 7:17:

En este transcurso se han tenido que cambiar gente de clase porque ha habido amenaza por vía tecnológica, vía WhatsApp, como...: te voy a esperar fuera y te voy a matar, eres una puta, eres una guarra, entonces es algo que..., pues se ha abierto la vía interna para seguir ese caso.

La edad del alumnado o el nivel en que curse ya no es un factor determinante para establecer donde se dan más conflictos referenciados al uso de las TIC, hemos pensado siempre que el uso de las tecnologías y los conflictos que surgían particularmente en ESO, pero, parece ser que ya no es así y desde hace algún tiempo comienza a hacerse presente la VTIC en la etapa de primaria como queda reflejado en la siguiente cita:

Cita 13:19

Desde luego me gustaría ponerlo desde primaria, ya que ocurren muchísimos problemas. Yo antes pensaba que no pero cada vez me doy más cuenta. Uno de los mayores conflictos que yo veo que es a raíz del mal uso de las redes sociales. Crean grupos de WhatsApp para insultar a compañeros, lo excluyen, hay padres que intervienen, etc. Ya que es muy cierto que los niños de entre estas edades presenta una malicia que antes no había y tienen mayor conocimiento del daño que pueden llegar a causar, a veces no lo hacen con intención con una maldad absoluta y solo intentan hacer la gracia. Pero hay que hacerles ver desde ese momento que están haciendo daño y hacérselo ver e intervenir.

Cita 9:5

Últimamente está teniendo mucho protagonismo el tema de las redes sociales ¿no?, luego el problema que conlleva en si las redes sociales es que las situaciones del aula se trasladan fuera del aula, se trasladan al ámbito de las amistades incluso al ámbito privado ¿no? Ellos piensan que son situaciones de impunidad los comentarios que ellos hacen a través de WhatsApp o a través de Instagram.

Cita 10:13

Pues verás, el curso pasado, hubo dos chicas que porque precisamente en un chat de la clase una decía que la otra había dicho que esa había dicho... es decir, esas cosas tan absurdas y tan poco concretas, el caso es que una se sintió muy ofendida, le parecían que le estaban haciendo de menos, que la estaban insultando. entonces fue a pegarle a la otra.

Cita 13:19

Desde luego me gustaría ponerlo desde primaria, ya que ocurren muchísimos problemas. Yo antes pensaba que no pero cada vez me doy más cuenta. Uno de los mayores conflictos que yo veo que es a raíz del mal uso de las redes sociales. Crean grupos de WhatsApp para insultar a compañeros, lo excluyen, hay padres que intervine, etc. Ya que es muy cierto que los niños de entre estas edades presenta una malicia que antes no había y tienen mayor conocimiento del daño que pueden llegar a causar, a veces no lo hacen con intención con una maldad absoluta y solo intentan

hacer la gracia. Pero hay que hacerles ver desde ese momento que están haciendo daño y hacérselo ver e intervenir.

Cita 15:12

Sí, es malísimo lo de las redes sociales fue en sexto de primaria a primero de la eso no recuerdo, a ver yo soy amiga de las madres que me lo contaron y si es cierto que a través del teléfono, que a través de WhatsApp, insultaban a una niña o a un niño lo logro recordarlo bien entonces insultaban a un grupito y andaban machacándolos completamente por el WhatsApp y vamos yo creo que eso al final se solucionó porque yo los e visto ahora juntos. Pero luego conozco de otro tema que la niña se marchó del colegio el niño continuo aquí en el cole y la niña se tuvo que marchar en el instituto de alado del conservatorio.

La opinión de uno de los padres de una alumna manifiesta cómo su hija ha sido ofendida en Facebook. Generalmente esta red social no suele ser utilizada por jóvenes de estas edades siendo Instagram la más utilizada.

Cita 22:9

Otro incidente que cuenta es que NMP hablaba mal de su hija por Facebook y que en alguna ocasión le había dicho a RMBG que era “lesbiana”. Un día además llegó a hacerle daño cogiéndola por detrás y apretándole.

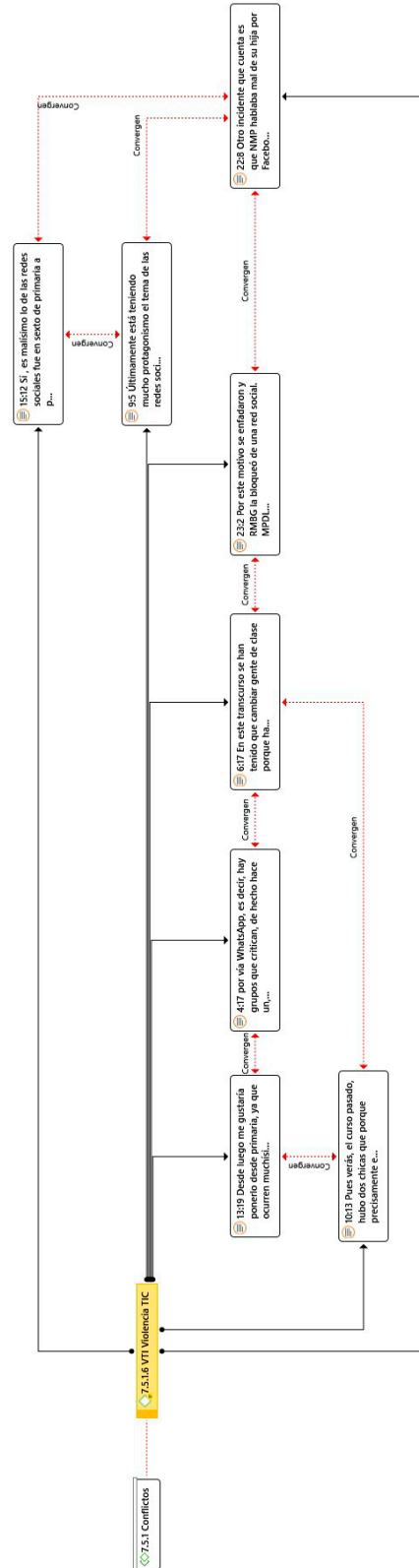
Cita 22:3

La madre, una vez expuesta la explicación de D. JS, argumenta que su hija ha sufrido problemas con sus compañeras desde hace tiempo y resalta algunos incidentes y personas desde el 5º curso de Educación Primaria. Comenta que en 5º EP tuvo discusiones con NGR a raíz de un incidente con una pelota de baloncesto que acabó dándole en la cara a una tercera niña, amiga de NGR y por lo que esta se enfada con RMBG.

La opinión de los entrevistados sobre los conflictos TIC es clara, todos ellos perciben la existencia de este preocupante y emergente conflicto. La cuestión es que muchos centros se están planteando la prohibición del uso de telefonía móvil en los colegios e institutos. Quizá sea la solución menos pedagógica que haya, pero sin duda una de las posible, habida cuenta las consecuencias negativas que tiene el uso inadecuado de las TIC no solo en las redes sociales sino además en cuestiones tan delicadas como el ciber acoso.

Figura 7-31

Red Semántica VTIC con Evidencias Empíricas



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.

7.5.1.7 Subcategoría Violencia Verbal (VV)

Para finalizar con esta categoría de Conflictos, la VV. Esta subcategoría está altamente correlacionada con otras. Se correlaciona con la VTIC, ya que, en las redes sociales, aunque no de manera oral, pero si escrita generalmente se pueden insultar y ofender. También se correlaciona con la DA y con la VFD y con el MM donde. La mayoría de los entrevistados mantienen, que no solo existe violencia verbal entre alumnos sino además existe este tipo de violencia entre alumnado hacia profesorado, así se manifiesta en la cita 4:4.

Violencia física, a veces no se visualiza en el aula, violencia verbal siempre, violencia verbal sí por parte de ciertos alumnos, lo que pasa que entramos en una dinámica que ya lo hemos constatado como normal que ciertos alumnos, bueno pues existe esa cierta violencia verbal hacia sus propios compañeros y hacia el propio profesor.

Cita 14:21 evidencia la existencia de violencia verbal de “alto nivel”.

“fíjate, mi hija que me ha enseñado lo que mandó este niño el otro día” y resultó que eran mensajes de este niño diciendo “me cago en todos los muertos de x” “eres un ...”, en resumen, una barbaridad. Y estos mensajes los mandó a un grupo y mi hija me los enseñó.

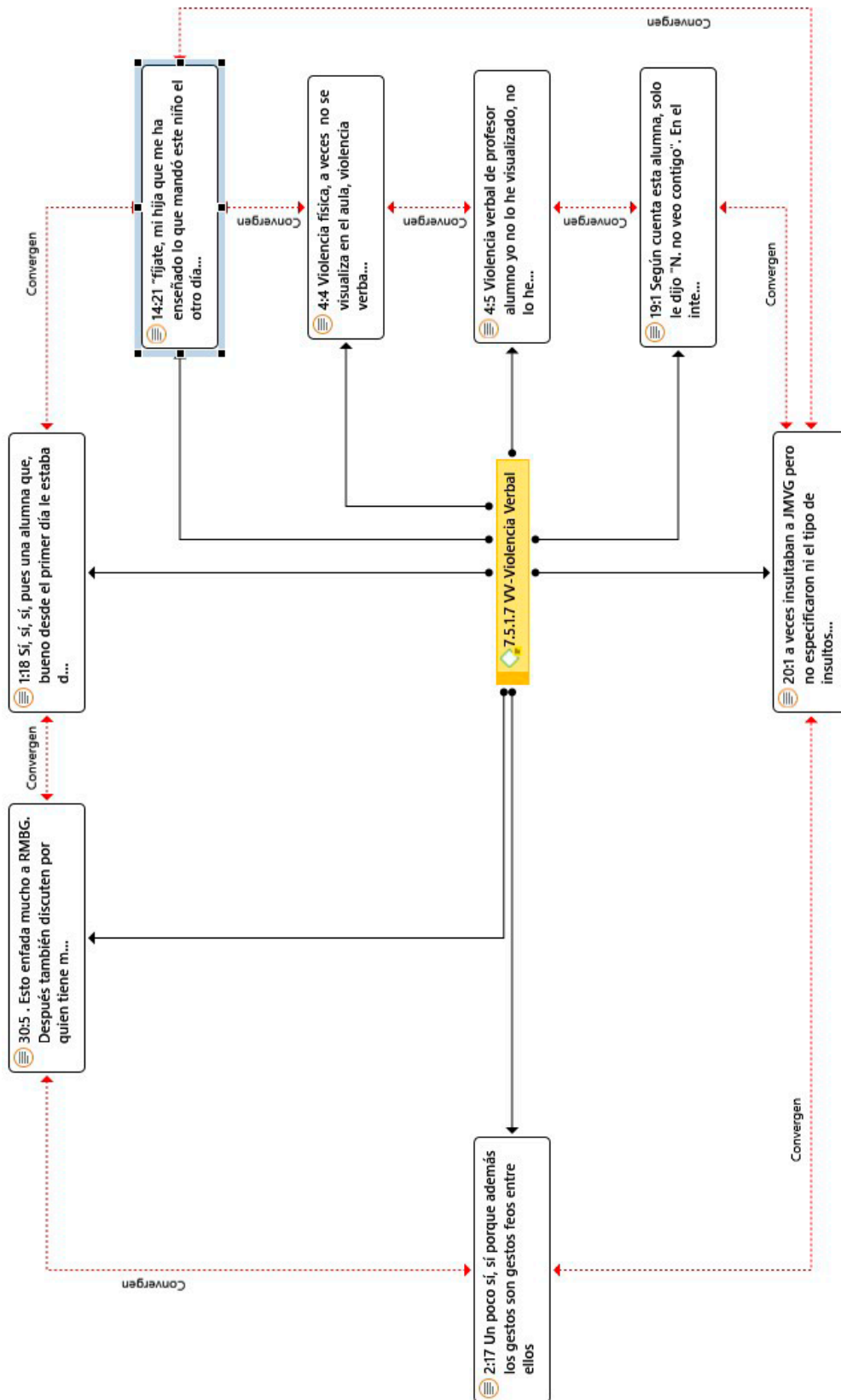
Cita 4:5 es una divergencia con respecto a los anteriores entrevistados.

Violencia verbal de profesor alumno yo no lo he visualizado, no lo he visto tanto, no le vivido, pero sé que existe y lo he escuchado a compañeros, pero he visto alguna alumna...

La red semántica nos vuelve a muestra la convergencia entre distintos entrevistados y al mismo tiempo la contradicción con otro:

Figura 7-32

Red Semántica VV con Evidencias Empíricas



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

Cita 2:17

Un poco sí, sí porque además los gestos son gestos feos entre ellos.

Cita 19:1

Según cuenta esta alumna, solo le dijo “N. no veo contigo”. En el intercambio de clase, R. observó que N. estaba chillando en la puerta y entonces R se acercó y le dijo que no chillase, preguntada si suele insultar o amenazar a N., R. contesta que lo único que le dice es “pesada” no recuerda haberle dicho nunca ningún insulto, incluso comenta R. que N. le ha dicho “si quieres nos pelemos a la salida”.

Cita 20:1

A veces insultaban a JMVG, pero no especificaron ni el tipo de insultos, ni quiénes eran los alumnos implicados (los padres de JMVG no quisieron dar nombres por la relación que tienen con las familias de los alumnos).

Cita 30:4

A pesar de no estar en el grupo hablaron por esta red social en privado y RMBG dice que Natalia le dijo que era “una niñata, que se cree algo y no es nada”. RMBG dice que la mandó “a la mierda y Natalia se cagó en sus muertos”. RMBG dice que estaba muy reciente aun lo de su padre y que su madre se puso muy mal al enterarse de esto porque estaba con depresión y medicación.

7.5.2 Categoría: Convivencia y subcategorías y evidencias empíricas

La categoría Convivencia contiene seis subcategorías: Acción Tutorial (AT), Cursos Conflictivos (CC), Convivencia en ESO (CE), Disciplina (C), Respeto (R) y Zona de Conflictos (ZC), tal y como vemos en la tabla 7-64.

Tabla 7-64

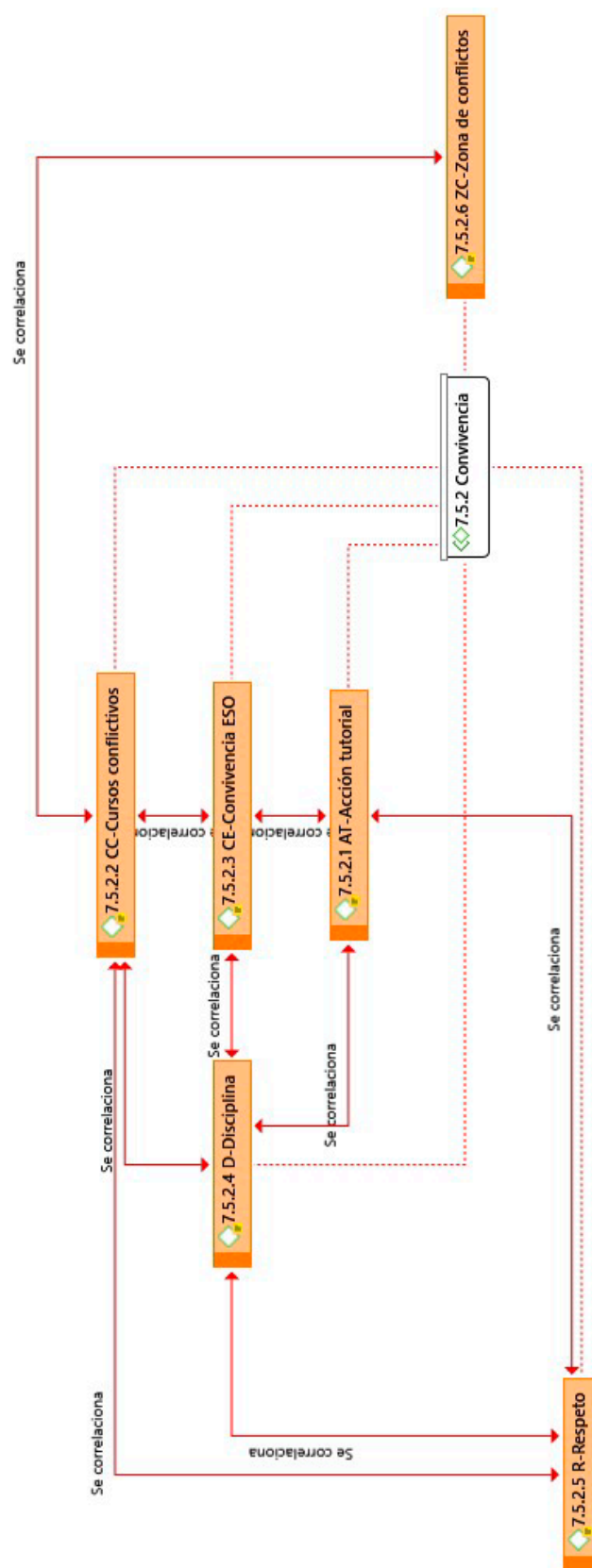
Categoría y subcategorías Convivencia

Categoría	Subcategorías
7.5.2 Convivencia (C)	7.5.2.1 AT-Acción tutorial
	7.5.2.2 CC-Cursos conflictivos
	7.5.2.3 CE-Convivencia ESO
	7.5.2.4 D-Disciplina
	7.5.2.5 R-Respeto
	7.5.2.6 ZC-Zona de conflictos

En la figura 7-33 se establece la correlación y las asociaciones que cada una de las subcategorías puede tener, siempre con criterio de este investigador. Observamos que todas las subcategorías están muy correlacionadas. En las entrevistas realizadas a los docentes y departamento de orientación se pretendía constatar cual era la acción tutorial que realizaban los profesores tutores al respecto de la categoría de convivencia. Se ha indagado sobre los cursos más conflictivos. Al respecto resulta destacable que según la percepción de los docentes los cursos más conflictivos son los últimos cursos e la ESO, 3º y 4º. Curiosamente, se podría pensar que a mayor madurez menor presencia de conflictos, pero los resultados tanto cuantitativos como cualitativos nos informan de todo lo contrario. Aunque manifiestamente se puede percibir un buen nivel de convivencia según relatan los docentes y orientadores. Ciertamente la disciplina y el respeto son aspectos trabajados por los profesores tutores. Existe ciertamente zonas comunes, como el patio y en horas de recreo cuando surge algún tipo de VFD.

Figura 7-33

Red Semántica Convivencia con Subcategorías Asociadas



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.2.1 Subcategoría Acción Tutorial (AT)

La subcategoría AT, se correlaciona con la D, con R con CC y con CE. Es decir, una buena AT tiene repercusiones correlativas con todas estas subcategorías. A mejor AT mayor R, mejor D, menos CC, y por consiguiente mejor CE. Del mismo modo la AT se asocia a ZC ya que un tutor que está pendiente de su alumnado evita conflictos que pueden surgir en zonas comunes, por ejemplo, en las escaleras mientras bajan o en el patio mientras juega. Curiosamente los cursos de mayor conflictividad resultan ser los 3º y 4º de ESO, aun así, podemos considerar que la opinión generalizada de ellos entrevistados es que existe un buen ambiente en el centro o al menos es lo percibido por el profesorado y equipo de orientación entrevistado. Es obvio, que en función de cómo es esta convivencia, la implementación del servicio de mediación será una opción para considerar y poder mejorar el ambiente escolar. La subcategoría AT, es una de las actividades que más implicación y dedicación requiere por parte de los profesores y tutores de ESO que no solamente están sometidos a los trabajos propios de la docencia, sino que además a estos docentes se les exige una dedicación extra de tiempo para la burocracia que ella conlleva la acción tutorial y que por lo que en general el docente-tutor se queja por falta de tiempo. Ambas aplicaciones requieren tiempo y dedicación para funciones administrativas que todo profesor y tutor debe utilizar por otra parte, y sirva como reclamo para el futuro la situación actual. En estos tiempos de pandemia hemos padecido el exceso de teletrabajo y ha quedado de manifiesto la falta de medios informáticos que profesores y tutores hemos tenido. Como así se manifiesta en la cita 5:12:

Falta de tiempo, por nuestras circunstancias también personales.

Otra de las aportaciones significativas es la que hace referencia a la tarea pendiente por hacer en lo referente a acción tutorial. Es un agravio comparativo que mientras en centros públicos esta actividad es remunerada en centros concertados no se hace, además hay que sumarle a la falta de medios la carga lectiva muy superior en la enseñanza concertada. No es baladí que los docentes estén muy descontentos por la situación laboral no remunerada ni reconocida.

La cita 5:17, manifiesta una realidad; el profesorado del centro en su quehacer diario actúa de manera tal que su acción es preventiva y mediadora, todos los docentes estamos de acuerdo en esta manifestación.

Estamos haciendo una acción preventiva en distintos conflictos, no solo podemos quedarnos en la figura de que el profesor o el tutor resuelva o atienda a los padres y a los alumnos, sino que estamos haciendo una acción preventiva y mediadora con alumnos.

Cita 9:7

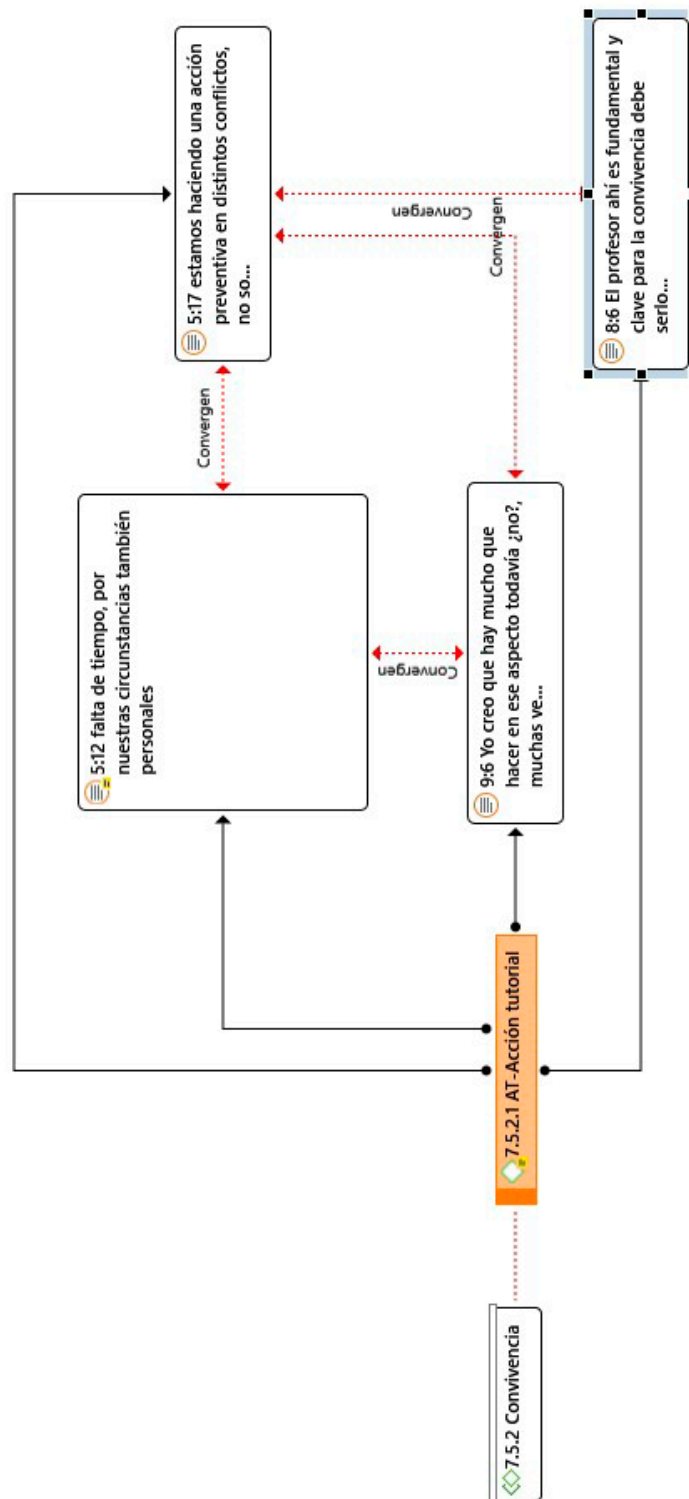
El profesor ahí es fundamental y clave para la convivencia debe serlo. Un buen profesor es un buen tutor y se implica con la disciplina y la convivencia.

Sin embargo, manifiesta el mismo entrevistado en la cita 9:7, que la labor que se hace es muy insuficiente:

Yo creo que hay mucho que hacer en ese aspecto todavía ¿no?, muchas veces vamos apagando fuegos tanto los tutores como los jefes de estudios van aplicando las normativas disciplinarias que acontecen en cada momento pero realmente si es cierto o yo pienso que hay que hacer un trabajo mucho más profundo a nivel de prevención, a nivel de búsqueda de recursos más directos con el alumno en la que el alumno sea protagonista también y podamos actuar con más antelación evitando los conflictos que se producen en el aula ¿no?.

La red semántica de AT nos ilustra como los entrevistados manifiestan en primer lugar la falta de tiempo que tienen a la vez que manifiestan el carácter preventivo que la tutoría conlleva y valoran positivamente su importancia. Qué duda cabe que un buen tutor tiene repercusiones muy positivas para los estudiantes, ya que es la persona que en primer lugar van a acudir cuando surja algún conflicto y al mismo tiempo es el enlace entre padres y centro escolar.

Red Semántica de AT con Evidencias Empíricas



7.5.2.2 Subcategoría Cursos conflictivos (CC)

Con respecto a la subcategoría Cursos Conflictivos (CC) podemos decir que los docentes, en muchas ocasiones hemos opinado y comentamos sobre qué curso o cursos son los más conflictivos en ESO. No existe una unanimidad al respecto y por consiguiente en lo referente a cursos conflictivos no hay una convergencia de opiniones. Lo que podemos asegurar es que los cursos conflictivos son 3º y 4º de ESO siendo estos los estudiantes de mayor edad. Ninguno de los entrevistados a puesto su objetivo en los 1º y 2º de ESO como cursos conflictivos. Algunos docentes opinan que los cursos más conflictivos son los 3º de ESO. Las causas por las cuales los cursos de 2º y 3º de ESO son los más conflictivos las podemos atribuir muy posiblemente a la madurez del alumnado. Son alumnos en un periodo de transición a la madurez, no asimilan muchas normas de conductas que en otros cursos superiores están superadas. El constructor de responsabilidad está más bien poco desarrollado en estas edades, es un constructo de carácter evolutivo que comprende el desarrollo de otros aspectos de la personalidad de los jóvenes que poco a poco van incorporando dimensiones personales de vivencias y de autoconocimiento de sí mismo que repercuten en su conducta. La falta de madurez es determinante en este tipo de conductas. Aun así, no existe unanimidad entre los docentes cuando se exponen las causas del por qué son los cursos más conflictivos. Según la cita 1:10

ESO, sobre todo en los terceros...

Otros dicen que los cursos más conflictivos son los 4º de ESO, cita 2:11

Los cuartos de la ESO...

Otros opinan que son los 2º y los 3º de ESO, cita 5:20

segundo y tercero de la ESO, más primero y segundo porque vienen de primaria, con una serie de características...

En la cita 7:9 volvemos a constatar la falta de unanimidad sobre qué cursos son los más conflictivos:

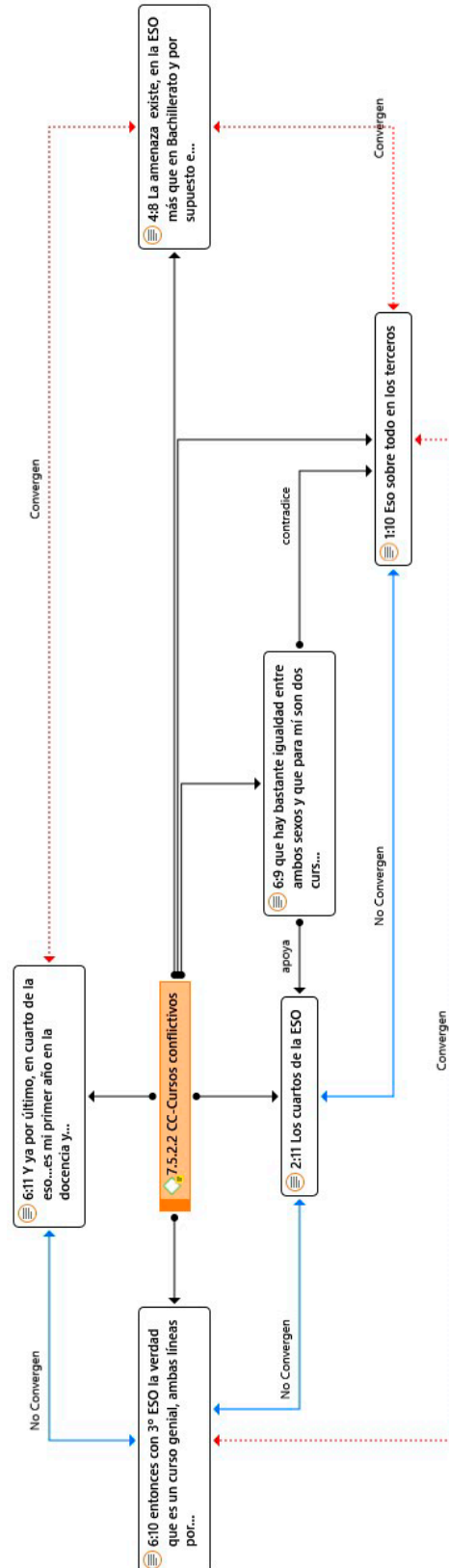
entonces con 3º ESO la verdad que es un curso genial, ambas líneas porque en 1º de ESO y en 2º de ESO no tienen una misma constancia, pero la verdad que es un perfil de alumno muy bueno y la clase de sociales entre ellos son bastante buena, no hay ningún tipo de conflicto...

Este mismo entrevistado en la cita 7:11, utiliza una expresión poco pedagógica para argumentar que es el 4º de ESO el más conflictivo:

Y ya, por último, en cuarto de la eso... es mi primer año en la docencia y claro para mí es una novedad encontrarme a un grupo totalmente delictivo...

Figura 7-35

Red Semántica CC con Evidencias Empíricas



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.2.3 Subcategoría Convivencia en ESO (CE)

Lo mismo sucede con la categoría CE que según la mayoría de los entrevistados es buena, pero existe alguna divergencia con algunos docentes, aunque se admite generalmente la existencia de una buena convivencia en el centro. Sin embargo, otros mantienen que no. La relación de fragmentos es la siguiente:

Cita 1:7

En general, creo que hay una buena convivencia entre los alumnos, incluso entre las relaciones profesor y alumnado.

Cita 5:9

Yo la convivencia la valoro como muy positiva.

Cita 5:14

Bueno, yo pienso que es buena ¿no? Salvando determinados conflictos que puedan surgir a lo largo del curso, ya sean académicos, personales, etc. Yo la valoro de manera positiva.

Cita 7:3

En las primeras etapas sobre todo en primero de la eso se nota que los niños vienen muy infantiles todavía, y a diferencia que puedes encontrar de primero a cuarto son diferencias abismales, en relación a la primera, la convivencia es bastante buena, lo que si se nota mucho es un contraste a nivel académico que luego se refleja a la hora de la convivencia, sobre todo a las mujeres se ve que la diferencia es abismal en cuanto a madurez, entonces muchas veces la convivencia entre ellos mismos es un poco más dura porque creo que no son el mismo pensamiento o las mismas necesidades que tienen los niños en cuanto a las niñas, entonces lo sumo a madurez y esto en relación conmigo pues también noto ese escalón entre los niños y las niñas a rasgos generales, por ejemplo en primero de la eso es bastante bueno, en segundo de la eso..., ¿te lo voy diciendo por etapas más o menos?.

Cita 9:2

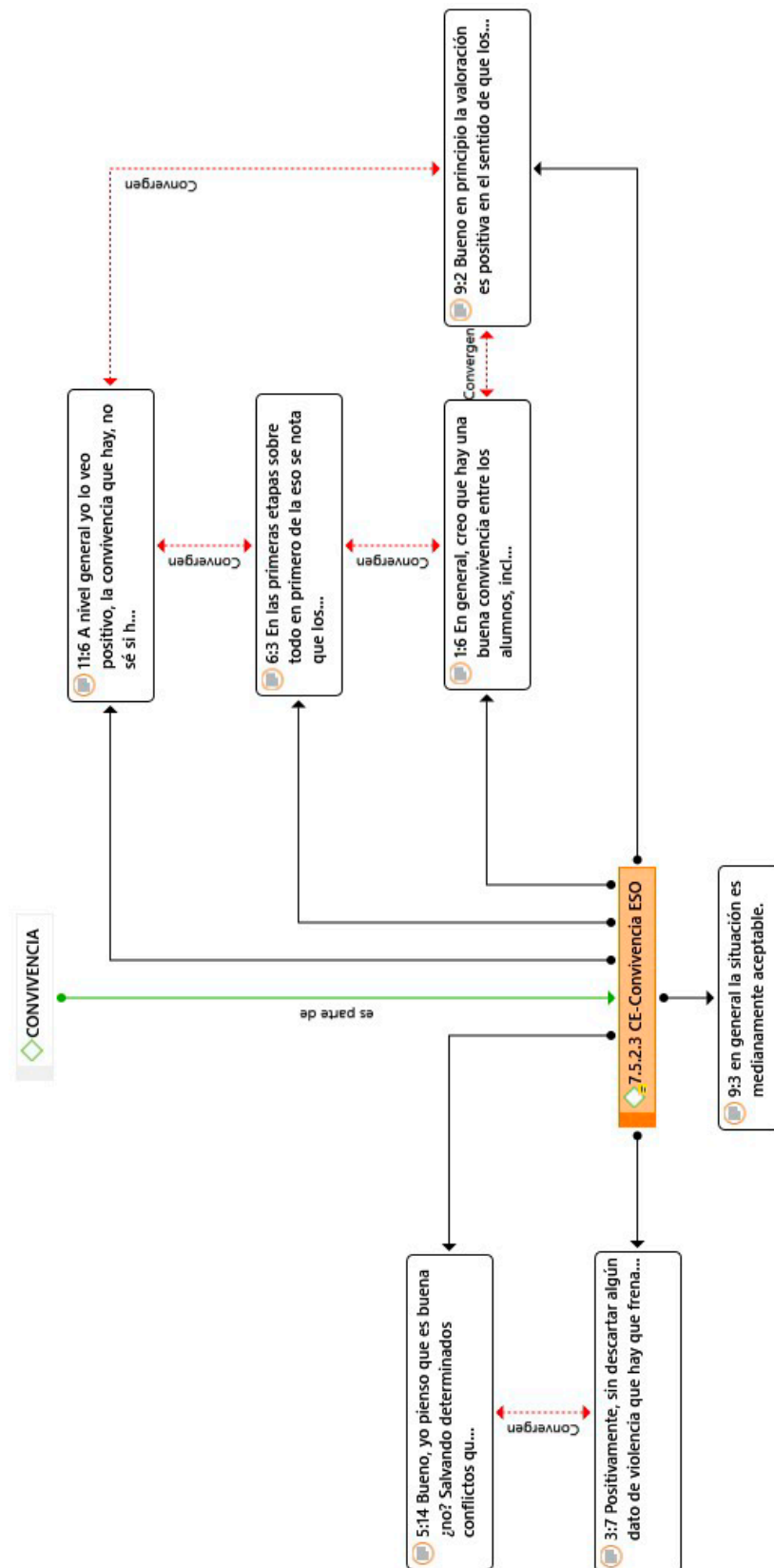
Bueno en principio la valoración es positiva en el sentido de que los casos disciplinarios no son extremadamente graves...

Cita 11:7

A nivel general yo lo veo positivo, la convivencia que hay, no sé si habrá diferentes grupos de opinión, posiblemente, pero en definitiva el grupo heterogéneo llevan un camino en común y la convivencia se hace lo mejor posible.

Figura 7-36

Red Semántica CE con Evidencias Empíricas



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.2.4 Subcategoría Disciplina (D)

La subcategoría D es de las que más se trabaja. Existe la idea de que la disciplina se controla exclusivamente con la aplicación del Reglamento de Régimen Interior (RRI) y los partes disciplinarios. Aunque está claro que determinados estudiantes deben ser recriminados por sus continuas actitudes negativas. La utilización de partes indiscriminados es una práctica poco efectiva ya que pierden el valor educativo que pueda tener cuando se aplican de manera continuada y no se ejecuta la acción preventiva:

La cita 3:12 así lo especifica:

En mi caso concretamente no, pero en la de los compañeros sí, trimestralmente los compañeros llegan para hacer la valoración de conducta y cotejo los de mi clase por ejemplo con lo de los compañeros y normalmente hay un exceso de partes disciplinarios.

Todos los docentes estamos de acuerdo en la importancia de la disciplina como instrumento proactivo a los conflictos y es por eso por lo que el entrevistado 5:27 lo argumenta con la coetilla ya sabida de la falta de tiempo. Es posible que esta falta de tiempo genere un desinterés en el profesorado y esquivе en determinados momentos su acción preventiva:

Intentamos hacer una labor preventiva, intentando anticiparnos a todos los posibles problemas que les puedan suceder a los niños, pero también hay que decir que muchas veces, por falta de tiempo, por nuestras circunstancias también personales... se nos escapan un poco y directamente, en vez de pasar a esa labor preventiva, abusamos de la labor correctiva, es decir, ponemos partes de disciplina y seguimos así.

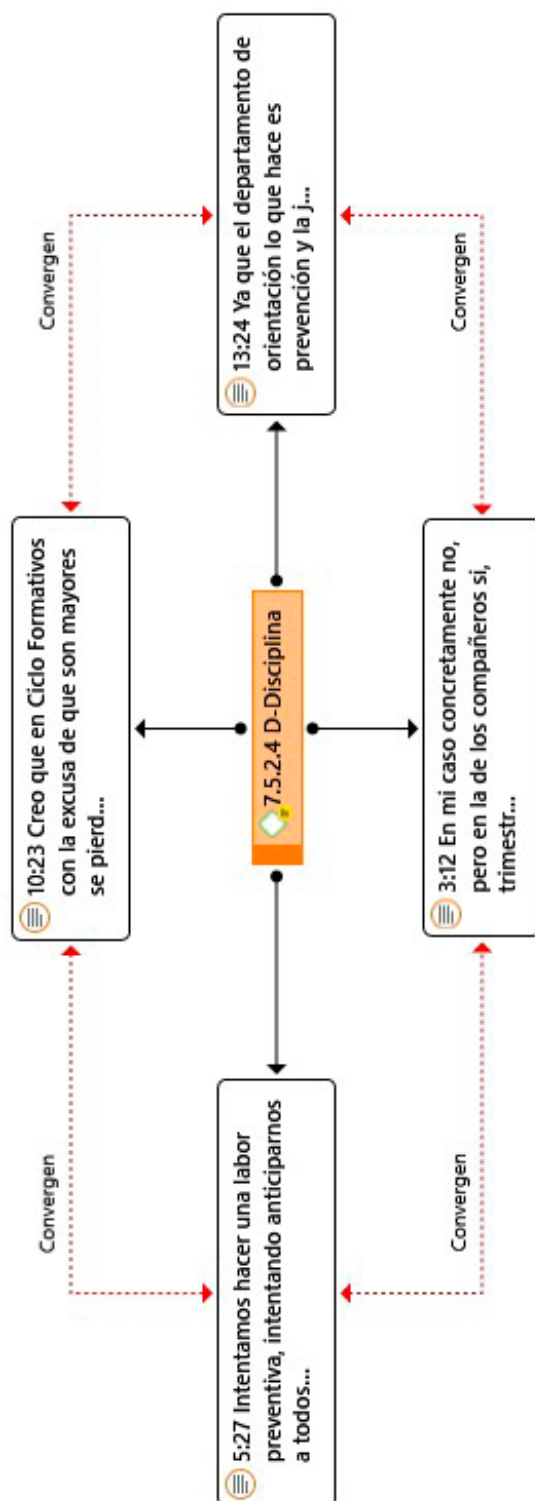
Por tratarse de un colectivo de alumno con una idiosincrasia típica el profesorado se vuelca de manera consciente en el control disciplinario de la etapa FPB que sin lugar a duda es una etapa muy conflictiva, la cita 10:23 así lo deja claro:

Creo que en Ciclo Formativos con la excusa de que son mayores se pierde un poco el control del profesorado y se nota la disciplina.

Cuando surgen determinados conflictos no solamente interviene jefatura de estudios, también es el departamento de orientación quien actúa para resolverlos, es un exceso de trabajo extra que ambos departamentos soportan, la cita 13:24 no aclara demasiado, pero si es cierto que la solución siempre es la acción punitiva.

Figura 7-37

Red Semántica D con Evidencias Empíricas



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.2.5 Subcategoría Respeto (R)

La categoría R hace referencia al respeto hacia el profesorado. Es una cuestión a tener en cuenta. No es que exista una falta al respeto continuada pero sí que muchos docentes perciben esta situación:

La cita 2:19 manifiesta esa pérdida de respeto hacia el docente:

(...) si no saben respetarse a sí mismos que creo que no lo saben, no saben respetar a los demás compañeros, no van a saber respetar al profesor.

La cita 7:33, manifiesta la misma situación de respeto a los docentes:

(...) lo que he visto es que primero se ha perdido mucho el respeto al profesor.

En la cita 7:34, el mismo entrevistado manifiesta una advertencia a lo que estamos viviendo en los últimos años, la pérdida de respeto hacia la persona del profesor:

(...) perder ese respeto al profesor directamente ya no levantan la mano, ya no piden permiso, ya se levantan cuando quieren y claro si quieres mantener unas normas de convivencia las cuales los demás profesores no las tienen aplicadas pues tarda mucho más en hacer que ellos entren por ese aro, a la hora de la convivencia en cuanto a violencia.

Esta falta de respeto se manifiesta habitualmente dentro del aula provocando situaciones de disrupción y enfrentamientos entre el profesor y el alumnado. El fragmento 7:39, se recalca la pérdida de respeto hacia el profesor y como última alternativa para solventar posibles conflictos son los partes disciplinarios, cita 7:39:

(...) se ha perdido el respeto al profesor, al profesor solamente le queda ampararse en los partes, entonces yo he visto este año y me han contado de años anteriores los propios alumnos, sobre todo los más delictivos, y una chica de segundo de la eso, que es que los parte, yo cuando estaba eran tres partes y te vas fuera, hay gente que tienen siete u ocho y no van fuera.

La cita 11:17

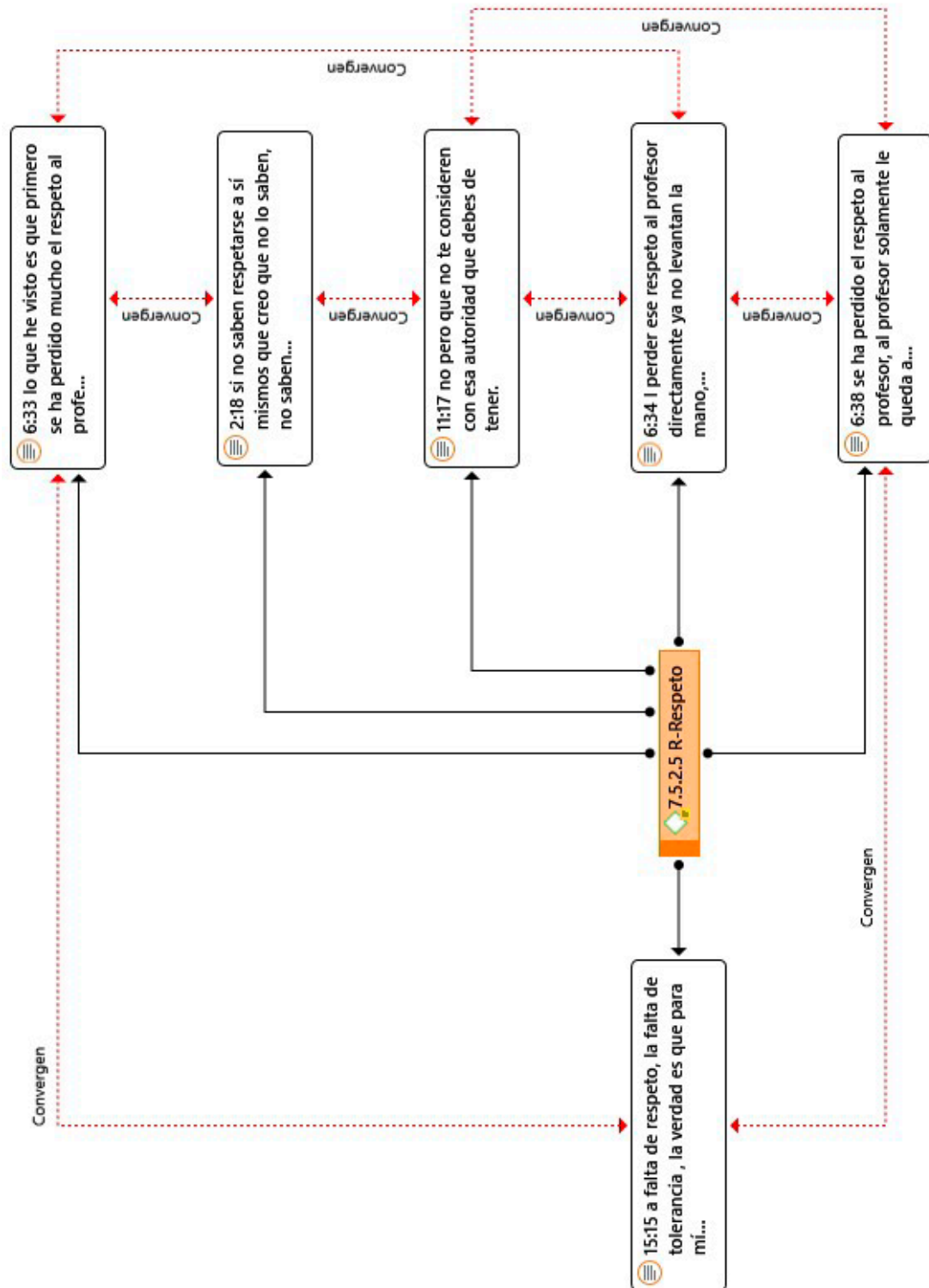
(...) no pero que no te consideren con esa autoridad que debes de tener y te falta al respeto.

La cita 15:15

(...) falta de respeto, la falta de tolerancia, la verdad es que para mí la base es la falta de respeto y la tolerancia va unida al respeto, entonces creo que la base está ahí. Si no muestras respeto no muestras confianza.

Figura 7-38

Red Semántica R con Evidencias Empíricas



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.2.6 Subcategoría zona de conflictos (ZC)

De esta última categoría de Convivencia la subcategoría ZC, es decir, lugares donde suelen ser frecuentes los conflictos. Generalmente suceden el patio, en las aulas o pasillos, pero en muchas ocasiones se trasladan fuera del recinto escolar. Existe convergencia de criterios a la hora de establecer cuáles son las zonas conflictivas, aula, patio, calle, incluso casa:

La cita 1:9, certifica que el momento del recreo y en el patio es lugar adecuado

Sí, en los terceros. En los terceros. De hecho, el otro día, no sé si te enteraste, en el recreo hubo dos niñas que se metieron mano. Bueno, que tuvieron allí sus discrepancias.

La cita 2:5 afirma que en la calle no ha visto conflicto, pero es obvio que si los hay:

No, en la calle no he visto.

La cita 7:9

Hoy en día es que lo que surge en el aula, pasa a la calle y pasa a la casa.

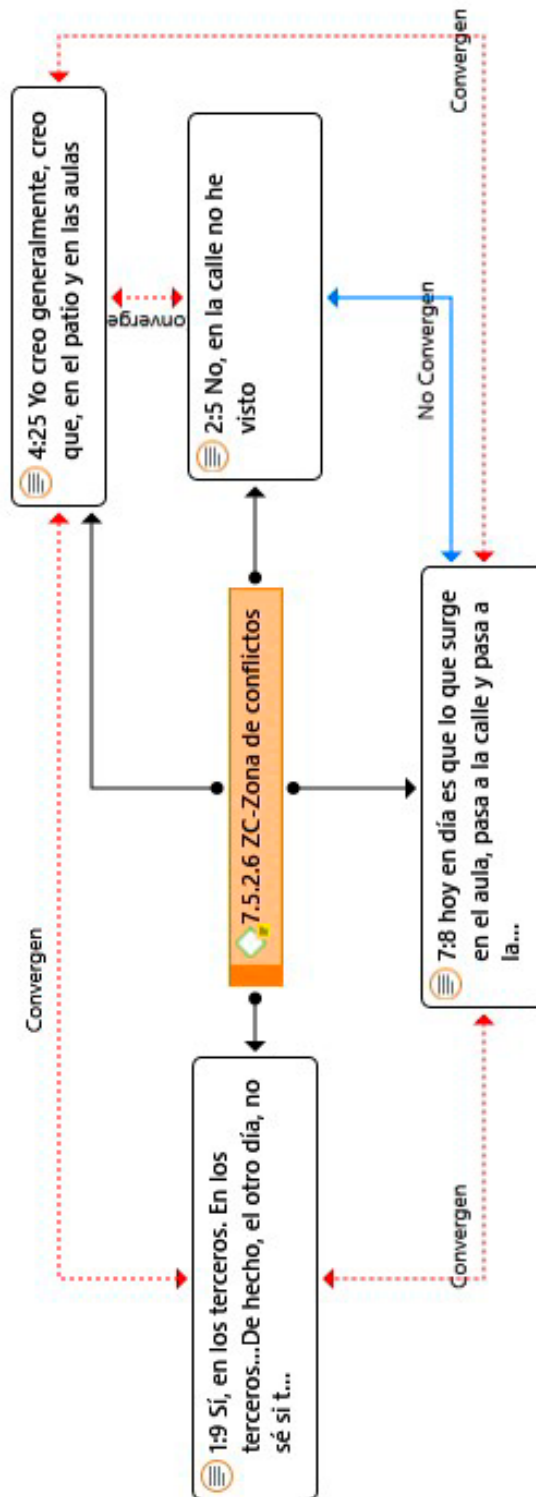
La cita 4:25

Yo creo generalmente, creo que, en el patio y en las aulas.

Está claro que los conflictos a los que hay que atender son los que suceden en nuestras aulas. Los que suceden en la calle escapan a nuestro control al igual que los que suceden en la red. Sobre estos no nos queda más remedio que ejercer una acción educativa tutorial con el fin de que nuestros estudiantes tomen conciencia de los inconvenientes que generan.

Figura 7-39

Red Semántica ZC con Evidencias Empíricas



Nota. Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.3 Categoría: Docentes y subcategorías

Tabla 7-65

Categoría y Subcategorías de Docentes

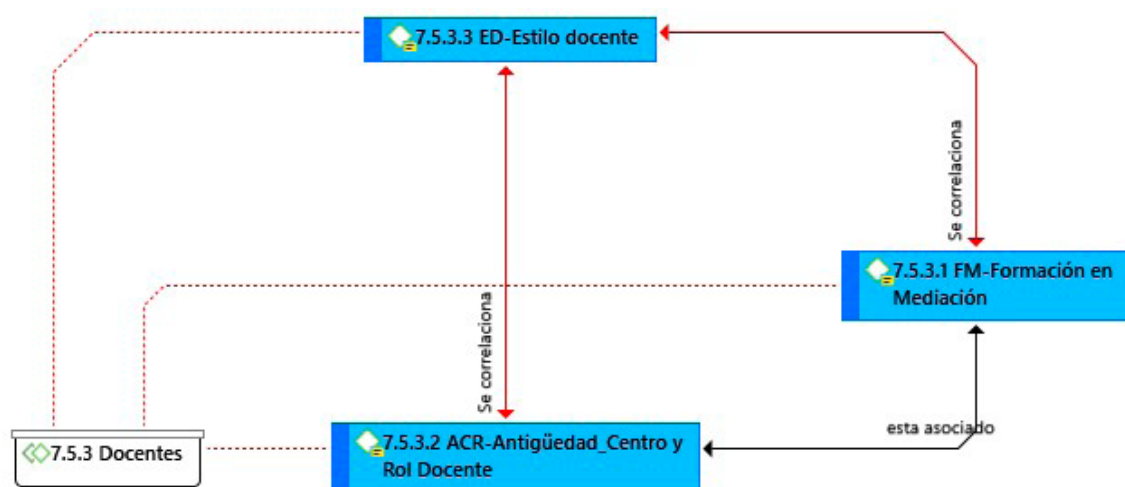
Categoría	Subcategoría
7.5.3 Docentes (D)	7.5.3.1 ACR-Antigüedad Centro y Rol Docente
	7.5.3.2 ED-Estilo Docente
	7.5.3.3 FM-Formación en Mediación Profesor/a.

Esta categoría de Docentes engloba las características y roles de cada uno de los intervinientes en las entrevistas. Las subcategorías son: Antigüedad en el Centro y Rol Docente (ACR), Estilo Docente (ED) y Formación en Mediación (FM). Subcategorías que figuran en la tabla 7-65. La ACR, se refiere no solamente a la antigüedad del docente sino también al rol que desempeña en el centro, profesor, profesor-tutor u orientador, incluyendo los cargos directivos. La ED, se refiere a si es en su estilo, autoritario, permisivo, negligente, asertivo/democrático. FM es la formación en materia de mediación o su desconocimiento de esta son enmarcadas en esta categoría. La red semántica establecida es la figura 7-40.

293

Figura 7-40

Red Semántica de Docentes con Subcategoría



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.3.1 Subcategoría Antigüedad Centro y Rol Docente (ACR)

La subcategoría ACR la hemos definido lógicamente como tiempo de ejercicio profesional en el colegio que llevan los entrevistados en la empresa impartiendo docencia y la función que generalmente. Como puede observarse estamos tratando con un profesorado de gran experiencia y rol definido en enseñanza según los cuatro fragmentos seleccionados de las distintas entrevistas en profundidad:

La cita 3:2:

O sea 19 años, se podría decir que eres un profesor experto.

La cita 4:22:

Pues llevo ya 19 años.

La cita 7:3:

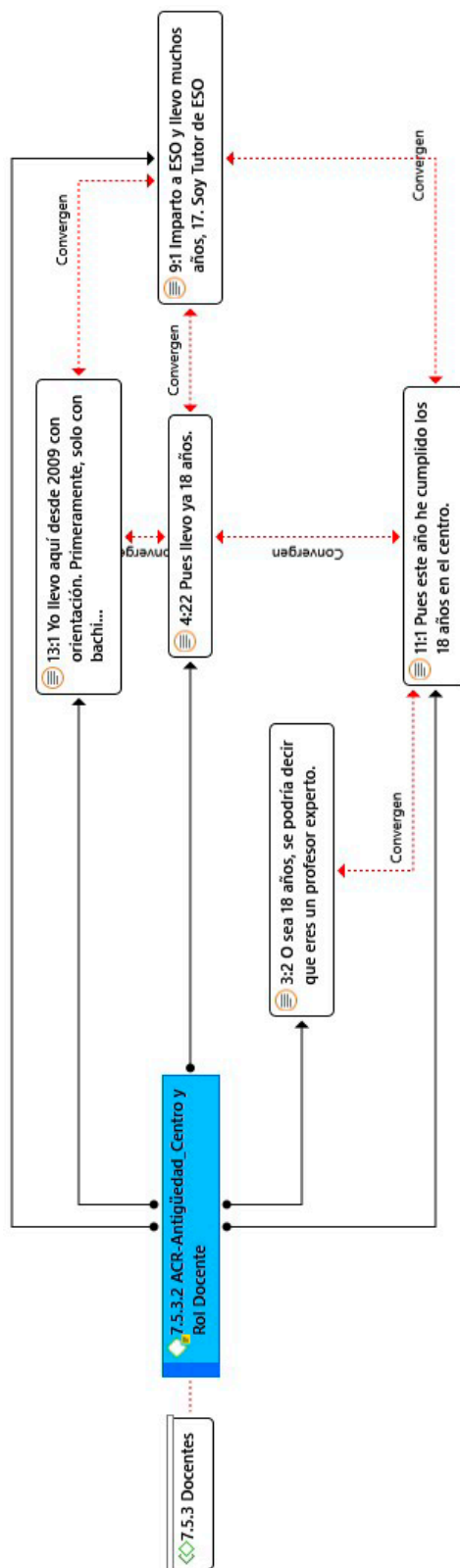
Desde enero del año 90 e imparto en ESO, FPB CGM.

La cita 9:1:

Imparto a ESO y llevo muchos años, 17. Soy Tutor de ESO.

Figura 7-41

Red Semántica ACR con Evidencias Empíricas



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.3.2 Subcategoría Estilo Docente (ED)

Con la subcategoría Estilo Docente, nos estamos refiriendo al tipo de profesorado con el que nos podemos encontrar, ya que, en muchas ocasiones determina como van a ser las relaciones entre este y los estudiantes. Generalmente nos tropezamos con el estilo autoritario, permisivo, negligente y el asertivo-democrático. Obviamente nos declinamos por el estilo asertivo-democrático como forma adecuada de relacionarse con el alumnado y más cuando se trate de resolución de conflictos. Esta forma de actuación es percibida por los alumnos y por el mismo profesorado y padres y ciertamente el alumnado cambia de actitud en función del estilo docente al que se enfrenta. Las siguientes citas corroboran los distintos estilos docentes del profesorado entrevistado:

Cita 3:21

Eso hay que atajarlo desde un principio, es una labor de muchas personas que tienen que implicarse para eliminar este tipo de conflictos, que no se elimina expulsando al chico...

Cita 9:20

(...) depende del profesor y depende de la persona hay que tener en cuenta que tu misión en la docencia no es sólo impartir tus clases impartir tus materias y demás sino favorecer la educación integral del alumno, favorecer la convivencia entre ellos los alumnos tienen que crecer contigo en muchos aspectos no solamente en matemáticas y en esos aspectos por supuesto está la convivencia entre ellos en esos valores que podemos inculcar a nuestros alumnos estaría el del profesor por supuesto.

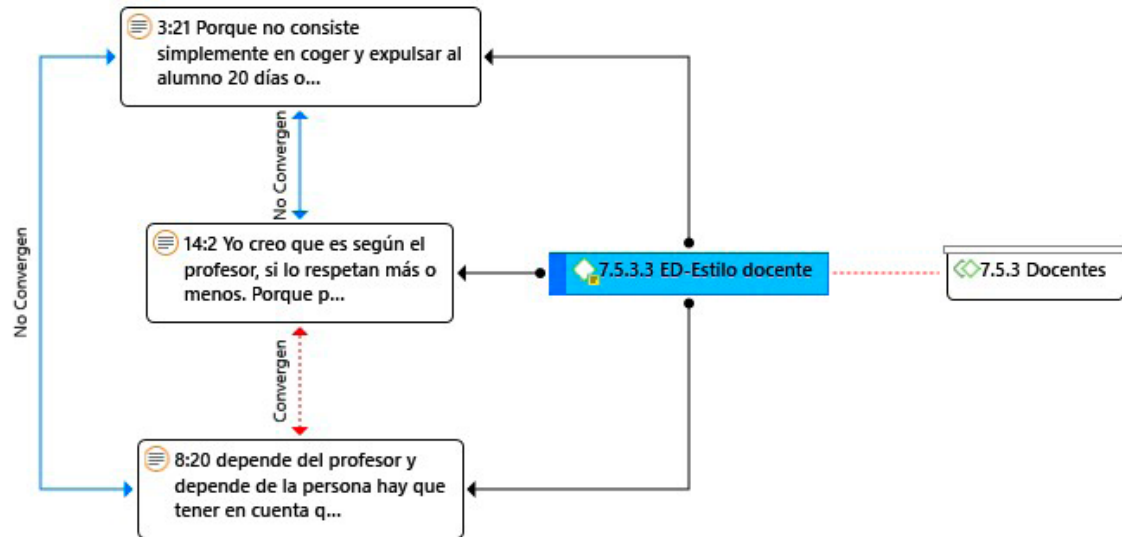
Cita 14:2

Yo creo que es según el profesor, si lo respetan más o menos. Porque, por ejemplo, hablamos de la profesora "x", los niños no se mueven y nadie es capaz de faltar a su hora ni nada.

En la figura 7-42, red ED con evidencias empíricas se triangula la información obtenida en donde se entiende que todos coinciden en la dependencia del estilo docente a la hora de resolver conflictos:

Figura 7-42

Red Semántica ED con Evidencias Empíricas



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.3.3 Subcategoría Formación en Mediación (FM)

La Formación en Mediación es una necesidad que la mayoría de los entrevistados reclaman y creen necesaria. Por eso, la subcategoría Formación en Mediación P/A, dirigida a profesores y alumnos es convergente en muchas de las personas entrevistadas, incluso algunos mantienen que dicha formación debía ser extensible a otros estamentos educativos, veamos algunos fragmentos:

Cita 2:30

Siempre, todos los docentes deberíamos estar formados en mediación cosa que quizás no se hace.

Cita 3:5

Es que además es imprescindible, es que nada más hay que ver las estadísticas.

Cita 9:21:

(...) yo creo que estamos a veces informados bien por iniciativa propia o por lo que vamos escuchando, pero a veces en lo superficial, y yo creo que la formación es fundamental, y no solamente como decía antes la formación del docente sino también la formación del propio alumno, la formación de los padres... en la medida en que sea posible y de forma gradual, no creo que todo el mundo tenga que entrar en el mismo plano de formación ni con la misma intensidad y responsabilidad ,pero sí de forma gradual todo el mundo tiene que estar de una forma conectado, a través de esto, no solamente los tutores todos los compañeros, los equipos docentes, eh incluso en menor medida los padres cuando fuera oportuno.

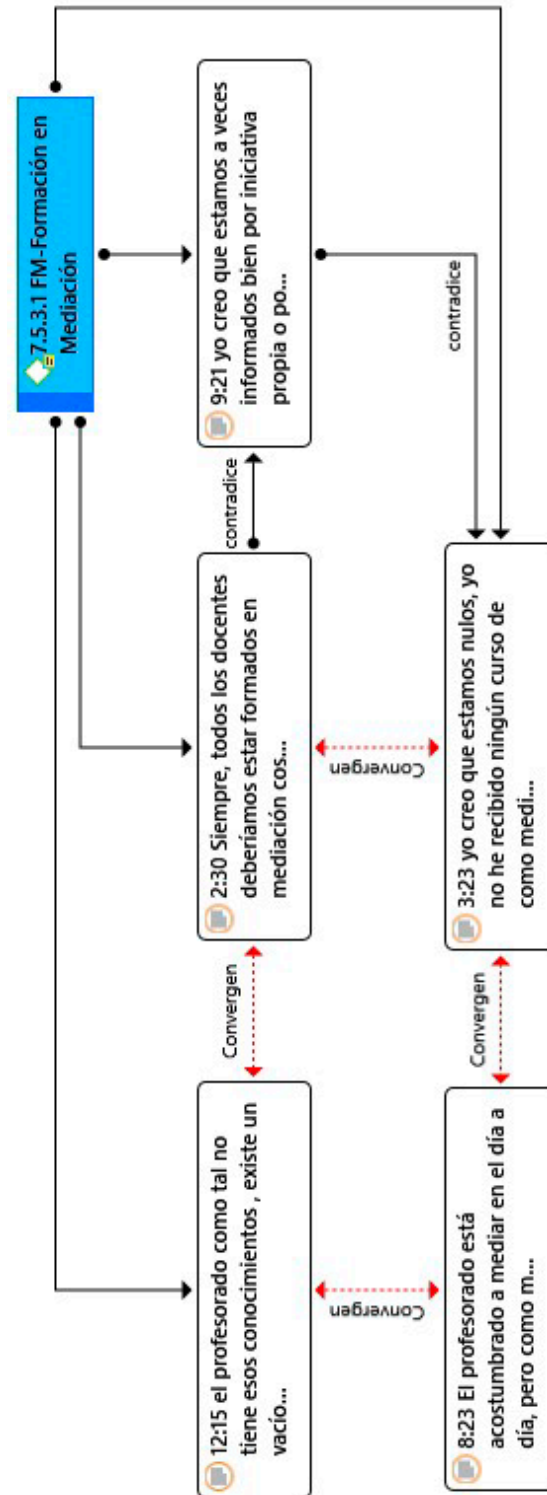
Cita 12:15

(...) el profesorado como tal no tiene esos conocimientos, existe un vacío y yo creo que debería de formarse, pero no por nada si no porque es que finalmente la educación no solamente es esos conocimientos sino formar personas y que sepan gestionar y entonces desde formación de profesorado no están preparados por tanto yo apostaría por una formación también al profesorado.

La red semántica FM con evidencias empíricas sobre la inexistencia en formación y necesidad de esta, aclaran dicha insuficiencia y es opinión generalizada de que la formación en mediación será un bien para la gestión positiva de los conflictos que puedan surgir.

Figura 7-43

Red Semántica FM con Evidencias Empíricas



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.4 Categoría: Gestión Docente y subcategorías

Tabla 7-66

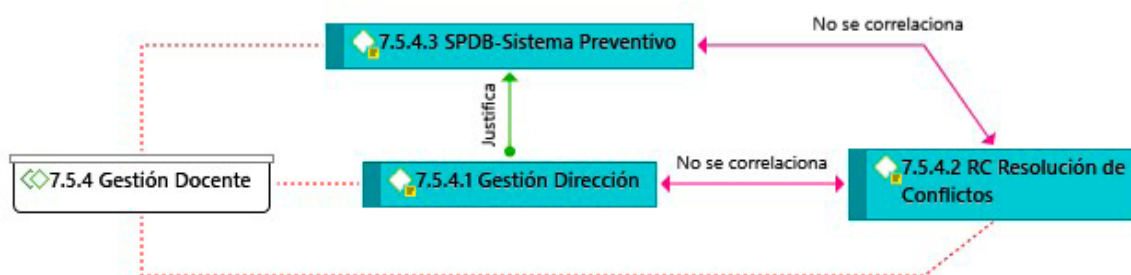
Categoría y Subcategorías de Gestión Docente

Categoría	Subcategorías
7.5.4 Gestión Docente (GC)	7.5.4.1 GD-Gestión Dirección
	7.5.4.2 RC-Resolución de Conflictos
	7.5.4.3 SPDB-Sistema Preventivo

La categoría Gestión Docente se compone de las subcategorías D, RC y SPDB. Todas ellas están o deberían estar correlacionadas, pero según los resultados de las entrevistas no es así. La GD debería implicarse más en la RC, pero no se correlacionan, es decir la GD no se implica en demasía en la RC y solo justifica como fórmula de RC el SPDB, implicando al profesorado a ponerlo en práctica durante el ejercicio de sus funciones. La mayoría de los docentes ignoran las bases del SPDB y solo lo aproximan al concepto de prevención como hemos visto en las evidencias empíricas. La red semántica de la categoría Gestión Docente es la que exponemos en la figura 7-44.

Figura 7-44

Red Semántica Gestión Docente y Subcategoría



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.4.1 Subcategoría Dirección (D)

Con esta subcategoría D (Dirección), nos referimos a la dirección y subdirección pedagógica, no incluimos a la dirección titular ni a las jefaturas de estudios de las distintas etapas.

Son las jefaturas de estudios junto con el departamento de orientación las encargadas de buscar soluciones a los distintos conflictos. La dirección y subdirección pedagógica no se implican en estos menesteres. La D, es la que debe contribuir a que el servicio de mediación tenga los recursos necesarios para la puesta en marcha, un habitat y todos los materiales necesarios, implicarse en la formación de los profesores, etc. Hasta la fecha no ha mostrado mucho interés.

La resolución de conflictos hasta la fecha se está haciendo según el RRI aplicando por regla general sanciones punitivas, aspecto muy en contradicción con lo que establece el Sistema Preventivo. Existe un desconocimiento manifiesto sobre el Sistema Preventivo, ninguno de los entrevistados expuso en sus comentarios el verdadero objeto de este. La relación convergente de los entrevistados es clara, todos critican la actitud de la dirección en materia de convivencia, ya sea por falta de implicación o falta de coordinación.

En la 3:19, el entrevistado manifiesta que la dirección interviene de manera sancionadora a partir de los partes disciplinarios sin buscar otra fórmula de resolución:

No, yo creo que la única intervención que veo yo de la dirección es el parte, y yo creo que hay que profundizar más las causas, por encima de todo somos educadores, y no se educa haciendo partes, a ver, ¿por qué esos chicos han roto el ordenador, porque se han meado en la clase?

301

En la cita 3:19 y 3:23 el mismo entrevistado critica la gestión de la dirección en materia de convivencia y gestión de conflictos:

En definitiva, gestión de convivencia mal.

(...) yo creo que estamos nulos, yo no he recibido ningún curso de como mediar, de cómo tratar, la importancia que tiene, lo primero es concienciar al profesor, yo creo que esa es la importancia que tiene y más que el profesor a la dirección en este caso.

Los entrevistados 5:23 y 7:20 exponen también sus críticas cuando ambos manifiestan la falta de medios y falta de formación. Es evidente que la gestión de la dirección es bastante deficiente a la luz de los comentarios:

Hasta las herramientas que tenemos nosotros, pienso que medianamente lo vamos llevando, lo que pasa es que cada día van surgiendo nuevos problemas y se nos van escapando. Primero por falta de recursos, por falta de formación, por falta de horas y luego también por nuestra forma de ser y de ver al alumno muchas veces se nos escapan cosas a la hora de tratar.

Cita 7:20

(...) yo creo que no tenemos unos recursos en mediar como se debería o con las técnicas adecuadas porque se te va de las manos, entonces claro es difícil mediar cuando hay tantos impedimentos partiendo de una base tan sencilla como son muchos dentro de una clase.

El fragmento 9:19, también está relacionado con la dirección que es la encargada de la planificación horaria del centro. Este entrevistado critica la mala planificación horaria:

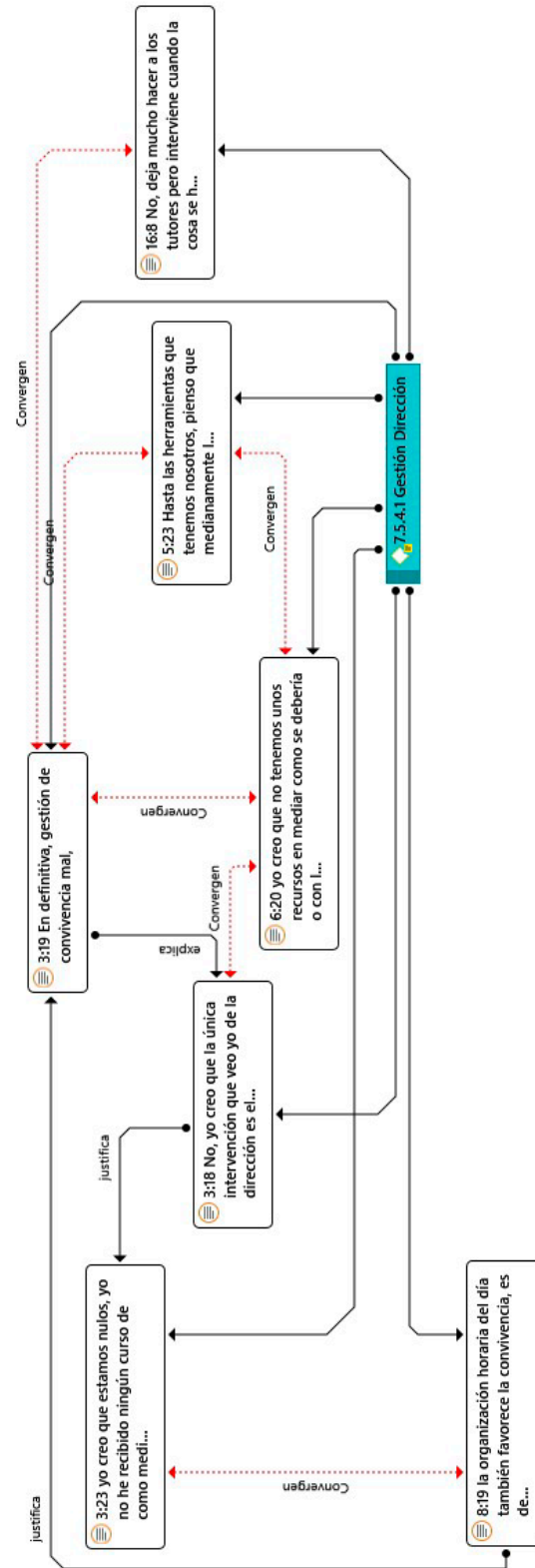
(...) la organización horaria del día también favorece la convivencia, es decir, yo que soy profesor de matemáticas no es lo mismo dar matemáticas a un número de horas primera hora, segunda hora tercera hora etc., que dar matemáticas a sexta hora eso no lo favorece todo eso si está en manos del centro y creo que es algo muy positivo.

Y por último el entrevistado 17:9 que carga sus tintas sobre la falta de protagonismo de los tutores a la hora de resolver los conflictos:

No, deja mucho hacer a los tutores, pero interviene cuando la cosa se ha ido de las manos.

Figura 7-45

Red Semántica GD con Evidencias Empíricas



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.4.2 Subcategoría Resolución de Conflictos (RC)

¿Qué opinión tiene el profesorado de cómo es la RC? Según el profesorado entrevistado la opinión generalizada es muy convergente. La dirección no se implica mucho dejándolo en manos de las jefaturas de estudios. Las citas siguientes así lo corroboran:

La cita 9:4, nos informa de la poca organización que existe en el centro para gestionar conflictos, recalcando lo ya sabido, los cursos de 3º y 4º son los más conflictivos:

(...) el centro adolece un poco de organización en ese sentido de gestionar conflictos. Sabemos que son sobre todo 3º y 4º de la ESO y la FPB los más conflictivos.

La cita 14:15 anuncia a cursos de alumnado muy pequeño en donde es el tutor el que tiene conocimiento de la situación conflictiva sin intervención de otro órgano:

(...) vimos cómo se metían con ella, lo cual pusimos en conocimiento del profesor-tutor que tenía en ese momento de y de la madre de la niña supuestamente acosada. Ahí estaban en 5 y 7 de primaria.

La cita 14:17 del mismo entrevistado argumenta la implicación de la dirección y al departamento de orientación:

Yo de la versión del colegio no llegué nunca a saberla, no sé hasta qué punto se ha implicado el director, orientación...Realmente no lo sé, pero sí que sé la versión de la madre.

Se ha dado el caso de traslado de alumnado a otros centros por causas conflictivas. En la cita 14:19 y la cita 15:4 se manifiesta el descontento de algunos padres que deciden incluso llevarse a sus hijos a otros centros:

(...) yo he visto a los padres de estos muy descontentos y han terminado llevándose a los niños del colegio, intuyo que por algo será.

La cita 15:4

(...) yo solo conozco es un caso de este curso y es un caso del año pasado en el que al final el muchacho del año pasado se marchó del colegio, pero no sé si por culpa de los padres, ya ahí sí que no me enteré.

La cita 15:9 y en la cita 15:13 manifiesta la escasa implicación de la dirección en la gestión de conflictos y siempre la intervención de la jefatura de estudios:

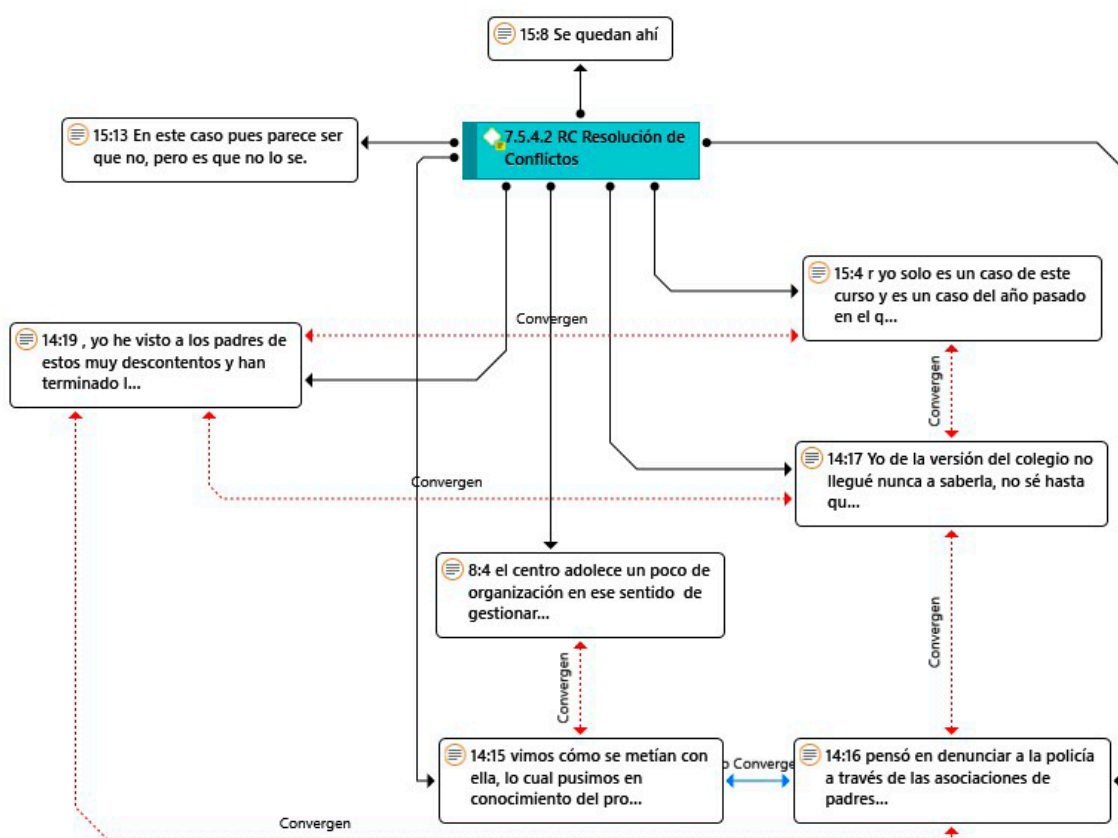
Se quedan ahí, la dirección no se implica.

Cita 15:13

En este caso pues parece ser que no, pero es que no lo sé, solo interviene jefatura de estudios.

Figura 7-46

Red Semántica De Subcategoría RC con Evidencias Empíricas



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.4.3 Subcategoría Sistema Preventivo (SPDB)

Una de las características principales de la educación en el centro es el conocido como SPDB. Teóricamente todo docente perteneciente al centro ha sido informado e instruido para que este aplique el sistema a lo largo de su labor educativa. Curiosamente no encontramos con casos en los cuales los docentes ignoran por completo el significado e implicaciones del SPDB. Veamos algunas citas que manifiestan dicho desconocimiento:

La cita 3:15 manifiesta claramente que lo desconoce en la práctica:

Si, me han hablado, teóricamente es adelantarse al acontecimiento, intentar evitar lo que desde un principio se puede originar, pues eso sería el método preventivo.

En la cita 5:25 el entrevistado mezcla conceptos de mediación y SPDB:

La mediación está en ese espíritu del sistema preventivo.

También en la cita 7:21, el entrevistado justifica el SPDB como base teórica de la mediación:

Hombre, sí. Mucha, bastante. O sea, a lo mejor, nosotros no lo implementamos como se implementa la mediación con la figura de mediador y demás, pero la filosofía del método preventivo es eso, o sea el método que es intentar ver esas señales que te dan, es decir, aquí puede pasar algo, voy a actuar.

La cita 9:12, el entrevistado justifica el SPDB, pero ignora realmente en qué consiste:

Pues precisamente cualquiera que ya lleve una serie de años en el colegio Salesiano que este empapado de carácter Salesiano y demás esto le tiene que sonar muchísimo, es decir, el tipo de colegio que creó Don Bosco precisamente se diferenciaba de otra época histórica de otra época social y demás, pero se diferenciaban en eso precisamente en que la forma de tratar al alumnado era distinta, en el que el diálogo era algo frecuente entre alumnos y profesores, profesores y familias, todo eso tiene que ver con el método preventivo sobre el cual si estamos en un colegio Salesiano normalmente están bastante formados sobre lo que significa el sistema preventivo, sobre bueno la actualización del sistema preventivo ahora pero por supuesto que tendría mucho que ver en la mediación muchísimo con la mediación.

La cita 9:9, al igual que la cita 9:12, ignora el significado del SPDB.

Yo creo que si yo creo que en la medida que de hecho nuestro centro es un centro que siempre ha tenido mucho carisma desde el punto de vista de la intermediación ¿no?, y también desde el punto de vista preventivo ¿no? Nosotros siempre hemos trabajado la solución antes de que se produzca el problema y en ese sentido yo creo que ayudaría mucho porque, aunque nosotros tenemos digamos hay un carácter preventivo en nuestro sistema

educativo, pero si es verdad que hace falta llevarlo al aula de una forma más clara ¿no?, intentando pues que eso los propios alumnos, que los profesores tengamos personas dispuestas en un momento determinado a evitar que el conflicto pues o suceda o vaya a más ¿no?.

La cita 10:17, más de lo mismo, ignora en qué consiste el SPDB:

(...) yo entiendo la base del sistema preventivo, es decir, si tú te fijas un poco en las actuaciones de Don Bosco cuando quería que algún chaval en concreto o algún grupo modificara su comportamiento se lo llevaba al patio y hablaba con él, es decir, es la base, incluso tenía grupos de alumnos que acompañaban a los alumnos que venían. Yo creo que el método preventivo se basa en el diálogo y la mediación a la larga es diálogo. Así que por supuesto, ha sido un visionario.

La cita 12:7 mezcla conceptos:

El sistema preventivo es para mí un sistema pro activo en el que se trabajan precisamente pues habilidades que nos van a frenar en que aparezcan conflictos de mayor envergadura , para mí la mediación como prevención sería ideal ,porque es que el carácter preventivo al igual que en todas las patologías es lo deseable, porque al final estamos dotando de ciertas pautas y estrategias que al final van a prevenir la aparición de conflictos mayores incluso en edades ya difíciles , que siempre se puede abordar, pero que generarían muchas más complicaciones y habría que implicar a mucha más gente , entonces si se trabaja desde un punto de vista preventivo o primario pues vamos a , seguramente , frenar la aparición de conflictos mayores.

La cita 13:21 vuelve a mezclar mediación y sistema preventivo:

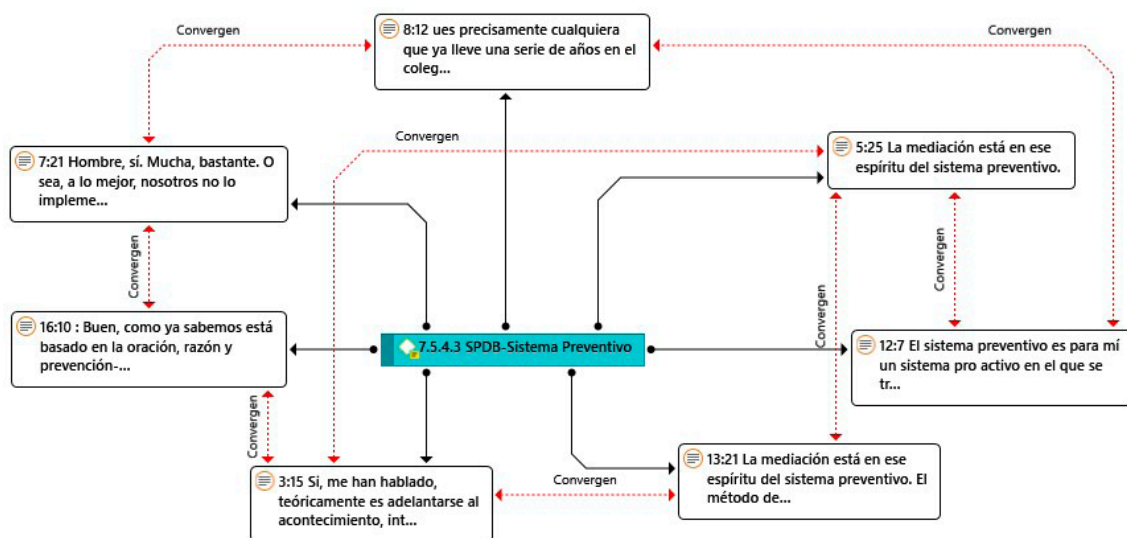
La mediación está en ese espíritu del sistema preventivo. El método de don Bosco está un poco basado en la razón, el amor y la religión, y tiene que haber alguna conexión en ello, y esto es la mediación. Ya que tiene que haber algo que una las tres partes y el mediador toma aquí un papel muy importante, ya que es la clave para unirlos.

En la cita 17:10, el entrevistado ha dejado una pequeña información de lo que realmente significa SPDB, pero ignora el factor religión.

Buen, como ya sabemos está basado en la oración, razón y prevención-amor, pienso que en realidad la mayoría de nuestro profesorado está muy implicado con este sistema, pero sabemos que hay de todo como en la viña del señor, pienso que es muy importante que el joven adquiera los valores necesarios para asentar su vida y para ello debe estar entre los profesores y demás compañeros para impregnarse de todo lo que le rodea, haciéndose el profesor uno de ellos.

Figura 7-47

Red Semántica Sistema Preventivo con Evidencias Empíricas



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.5 Categoría: Mediación y subcategorías

Tabla 7-67

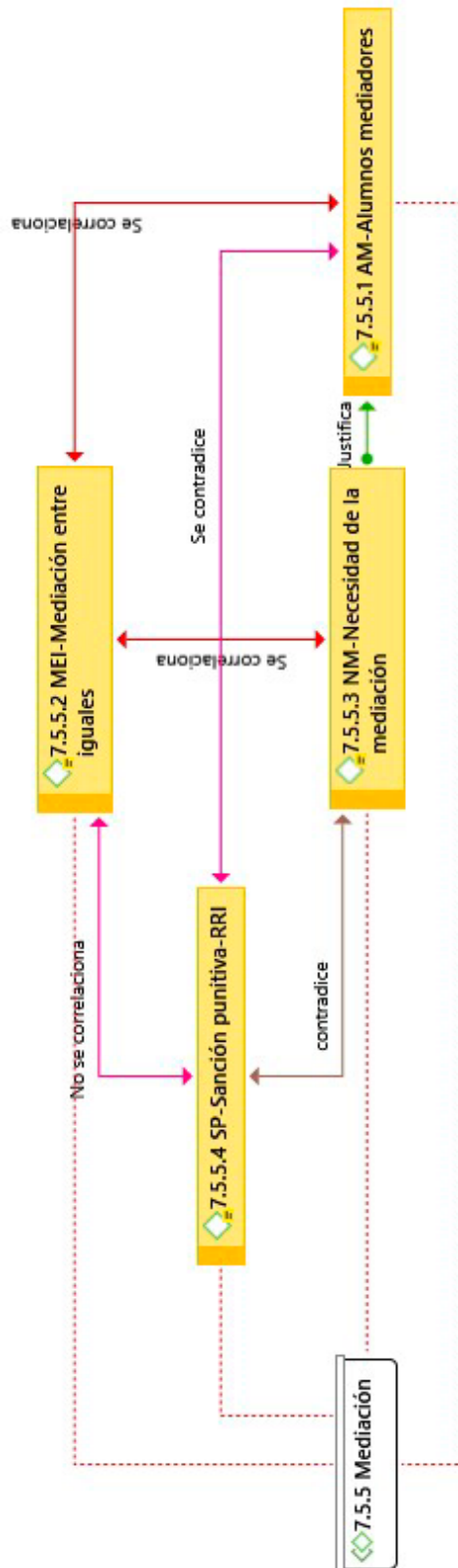
Categoría y Subcategorías de Mediación

Categoría	Subcategorías
7.5.5 Mediación (M)	7.5.5.1 AM-Alumnos mediadores
	7.5.5.2 MEI-Mediación entre iguales
	7.5.5.3 NM-Necesidad de la mediación
	7.5.5.5 SP-Sanción punitiva-RRI

La categoría de Mediación tiene cinco subcategorías, Alumnos Mediadores (AM), Mediación entre Iguales (MEI), Necesidad de Mediación (NM), Relaciones Interpersonales (RI) y Sanción Punitiva aplicando el Reglamento de Régimen Interior (SP), tabla 7-67. Dichas subcategorías se asocian y relacionan con la mediación escolar. Como ya sabemos, la mediación es un procedimiento enlazado con aspectos psicosociales. El proceso del que estamos hablando se refiere a la mediación entre iguales, son los estudiantes los que deben gestionar sus conflictos y llegar a acuerdos entre ellos sin intervención de la dirección siempre que sea posible. Para ello debe existir un grupo de alumnos mediadores con características personales idóneas para actuar como tal. Es evidente que la mediación es una necesidad que a su vez repercute positivamente en las relaciones interpersonales y sustituye en muchas ocasiones la sanción punitiva con el consiguiente aprendizaje para las partes enfrentadas, En la red semántica de la Mediación de la figura 7-48.

Figura 7-48

Red Semántica de Mediación



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.5.1 Subcategoría Alumnos Mediadores (AM)

La subcategoría AM surge como propuestas de los docentes para que este cargo sea ostentado por alumnos con determinadas características personales, liderazgo, empatía, buen comunicador y que tenga personalidad, capacidad de relacionarse, capacidad de diálogo, etc. Las citas que a continuación se exponen explican cómo es la propuesta de los entrevistados:

Cita 5:2

Debe ser un alumno que tenga personalidad, porque tiene que ver los dos puntos de vista de las personas involucradas, debe tener un poco de liderazgo para asumir toda la problemática porque son distintos temas los que se pueden dar, temas de redes sociales, temas académicos, temas de peleas, temas de celos que pueda haber en las relaciones entre los integrantes de distintos grupos y yo pienso que, no todo el mundo, en un principio, estaría preparado para ser una figura de mediador.

Cita 9:13

Hombre yo pienso que cualquiera no ¿no?, yo creo que habría que filtrar un poco el tipo de alumno en cuanto a su personalidad, en cuanto a su forma de estar en la clase, su capacidad de relación también con los compañeros, es decir, yo creo que tiene que ser un cierto liderazgo positivo ¿no?, en el sentido de ser una persona más o menos equilibrada y con cierta capacidad de empatía por los problemas que se puedan plantear ¿no?.

Cita 10:4

Hombre, creo que se necesita un cierto perfil de ganas de dialogar, se necesita que sea una persona capaz de reflexionar y cambiar de acuerdo con las circunstancias, se necesita una persona empática. Yo creo que se necesita cierto perfil, pero no necesariamente un buen alumno, es decir, esa calificación académica no es importante, debe tener cualidades personales.

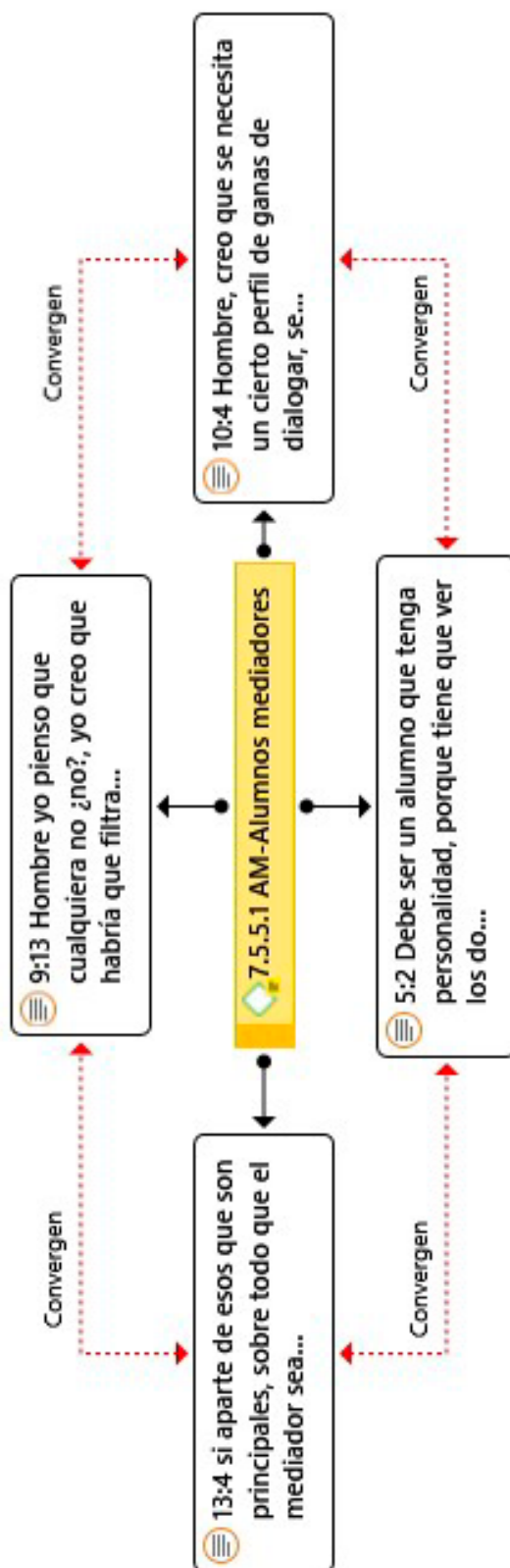
Cita 13:4

(...) sí aparte de esos que son principales, sobre todo que el mediador sea voluntario, que sea respetado por sus compañeros, que tenga ciertas habilidades, con su formación, ya que claro son niños y tienen que saber cómo hacerlo. Y por supuesto que las dos partes estén dispuestas a realizar la mediación.

La red semántica de AM con sus evidencias empíricas que exponemos en la figura 7-49 explica la convergencia de opinión de todos los entrevistados.

Figura 7-49

Red Semántica AM con Evidencias Empíricas



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.5.2 Subcategoría Mediación entre Iguales (MEI)

La MEI es otra de las subcategorías que subyacen del análisis de los documentos. La MEI es entendida de manera distinta por los distintos entrevistados.

El entrevistado 3:22 expone claramente la posibilidad de probar la MEI dando una argumentación completamente lógica que también mantienen los teóricos de la MMI. Los alumnos sin intervención de un profesor pueden llegar a acuerdos rápida y satisfactoriamente. Ahora bien, el entrevistado 4 no expone nada acerca de la MEI, directamente se ha ido a la resolución de conflictos por los profesores, mantiene que todo tiene solución, ignorando todos los principios de la MEI. Otra opinión discutible a mi modo de ver es la afirmación del entrevistado 5, confundir Sistema preventivo con MEI es un error muy percibido por este investigador. El entrevistado 7 coincide en el error del entrevistado 4 al considerar que los conflictos los resuelven los tutores. El entrevistado 9 insiste en que la mediación es realizada por los profesores. Es evidente que los docentes entrevistados poco o nada conocen sobre la MEI. El entrevistado 10. Afirma que todos los conflictos son mediables, pues no, aunque es partidario de implementar la mediación. El entrevistado 12, 13 y 14 son convergentes y aciertan con el procedimiento manteniendo que es un instrumento muy válido para la gestión positiva de conflictos:

Cita 3:22

Bueno, también sería válida, porque entre ellos se entienden, quizás mejor que una persona más mayor o que lo ven como un profesor más o lo ven como un enemigo, quizá entre ellos, también habría que probarlo, para mí esto es completamente nuevo, pero no descartaría que es una posibilidad.

Cita 4:12

Hombre, la mediación, se está haciendo la mediación, lo único que pasa, es decir, yo creo que todos los profesores en este colegio hacen, somos mediadores, porque cuando resolvemos los conflictos entre dos alumnos pues entre en un compañero, profesor o alumno, entonces siempre mediamos, qué pasa, que hay veces que lo hacemos desde nuestro buen hacer desde intentar hacer las cosas.

Cita 4:29

Si no fuese mediable, mal solución tendría, es decir, yo parto de la base de que tú tienes la solución, entonces yo creo que casi todos los conflictos salvo ciertas excepciones tienen que ser, es decir, todo tiene solución, esto tiene que ser así.

Cita 5:25

La mediación está en ese espíritu del sistema preventivo.

Cita 7:14

Exacto. Hombre, después también lo que es cierto es que los tutores después entran ahí que hablan con los alumnos, con los padres, que intentan solucionar el conflicto... La mediación, hasta ahora, la hacen los tutores.

Cita 9:10

El profesorado está acostumbrado a mediar en el día a día, pero como muchas veces hacemos los profesores, es decir, hemos aprendido lo que hemos aprendido por ensayo error, no hemos tenido formación, no tenemos formación en cómo tratar la convivencia, no tenemos formación en cómo tratar a un adolescente los que tratamos con adolescentes no tenemos esa formación.

Cita 10:21

Todos los conflictos son mediables, no todos son solucionables, pero creo que todos, por lo menos, se debe intentar la mediación. Yo creo que sí. Que en todos los casos algo se mejoran con la mediación.

Cita 12:7

Efectivamente la mediación para mi es una herramienta fundamental un instrumento que nos ayuda a paliar todo ese tipo de conflicto que puedan surgir y que además nos va a ayudar en esa afluencia en esa convivencia a nivel de grupo clase a nivel de tutoría, para mi fundamental la mediación como tal porque al final mediación quiere decir que estoy en medio que

no me posiciono , entonces el profesorado como guía como el profesor que está ahora en boga que es el profesor guía ese que alienta que ayuda todavía tiene más cabida esta figura de mediador con este nuevo profesorado , estas nuevas transformaciones educativas , y en ese sentido pues es fundamental y ese profesor aparte de ser guía en conocimiento debe ser guía como persona.

Cita 13:21

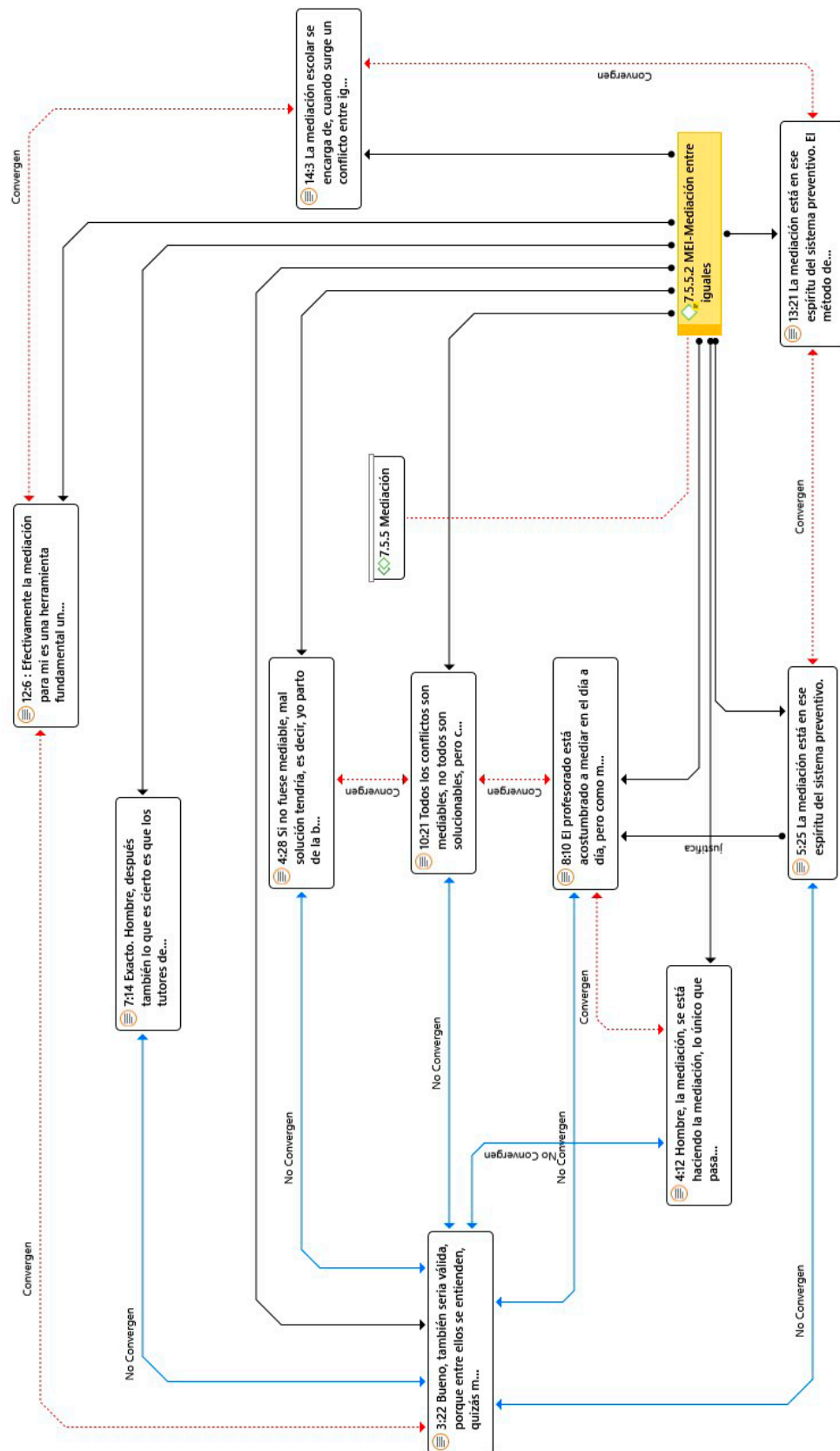
La mediación está en ese espíritu del sistema preventivo. El método de don Bosco está un poco basado en la razón, el amor y la religión, y tiene que haber alguna conexión en ello, y esto es la mediación. Ya que tiene que haber algo que una las tres partes y el mediador toma aquí un papel muy importante, ya que es la clave para unirlos.

Cita 14:3

La mediación escolar se encarga de, cuando surge un conflicto entre iguales, es decir, entre ellos, lo resuelven entre ellos. No hay intervención directa ni de profesores ni de tutores si no que ellos se reúnen en una sala y acuerdan. Esto es lo que se trata de implementar aquí. Eso puede servir de algo según que niños sean.

Figura 7-50

Red Semántica MEI con Evidencias Empíricas



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.5.3 Subcategoría Necesidad de la Mediación (NM)

A la luz de las distintas opiniones y valoraciones llevadas a cabo la subcategoría NM, que viene a significar la actitud que tiene los profesores ante la posibilidad de implementación de la mediación en el centro. Algunos la califican como importante para el centro, otros como imprescindible para algunas etapas del centro como FPB. Otros manifiestan que sin ser una fórmula mágica es la mejor manera de solución de conflictos. Otros entrevistados tienen noticias de la existencia de este servicio de mediación escolar en otros centros y afirman que funcionan y por último el comentario del entrevistado 12 que contundentemente implementaría en el centro el servicio. Hemos llegado a la conclusión de que existe una convergencia de todos los entrevistados en esta cuestión, así lo manifiestan en las siguientes citas:

Cita 2:25

Si y sé debería porque si en un colegio estamos todos implicados y todas las personas son necesarias, porque vamos a excluir a unos de ese proceso de mediación que es tan importante. Si los padres muchas veces son los primeros que se pelean a lo mejor.

Cita 3:13

Sinceramente sería interesante, sería imprescindible, yo creo que imprescindible sobre todo para la formación profesional básica, es imprescindible.

Cita 7:12

(...) pues claro, conozco la mediación. Yo creo que puede ser la fórmula no mágica, pero sí a lo mejor la que veo yo mejor resultado, porque se basa en que el conflicto se solucione entre ellos, ¿no? El mediador es uno de su nivel y quizás sea, no sé, no conozco estadísticas tampoco, pero como nunca hemos tenido en el centro ese tipo de curso... Sería positivo por lo menos ponerlo en marcha y después ver si realmente es más eficaz que lo que hasta ahora de ha estado haciendo.

Cita 9:9

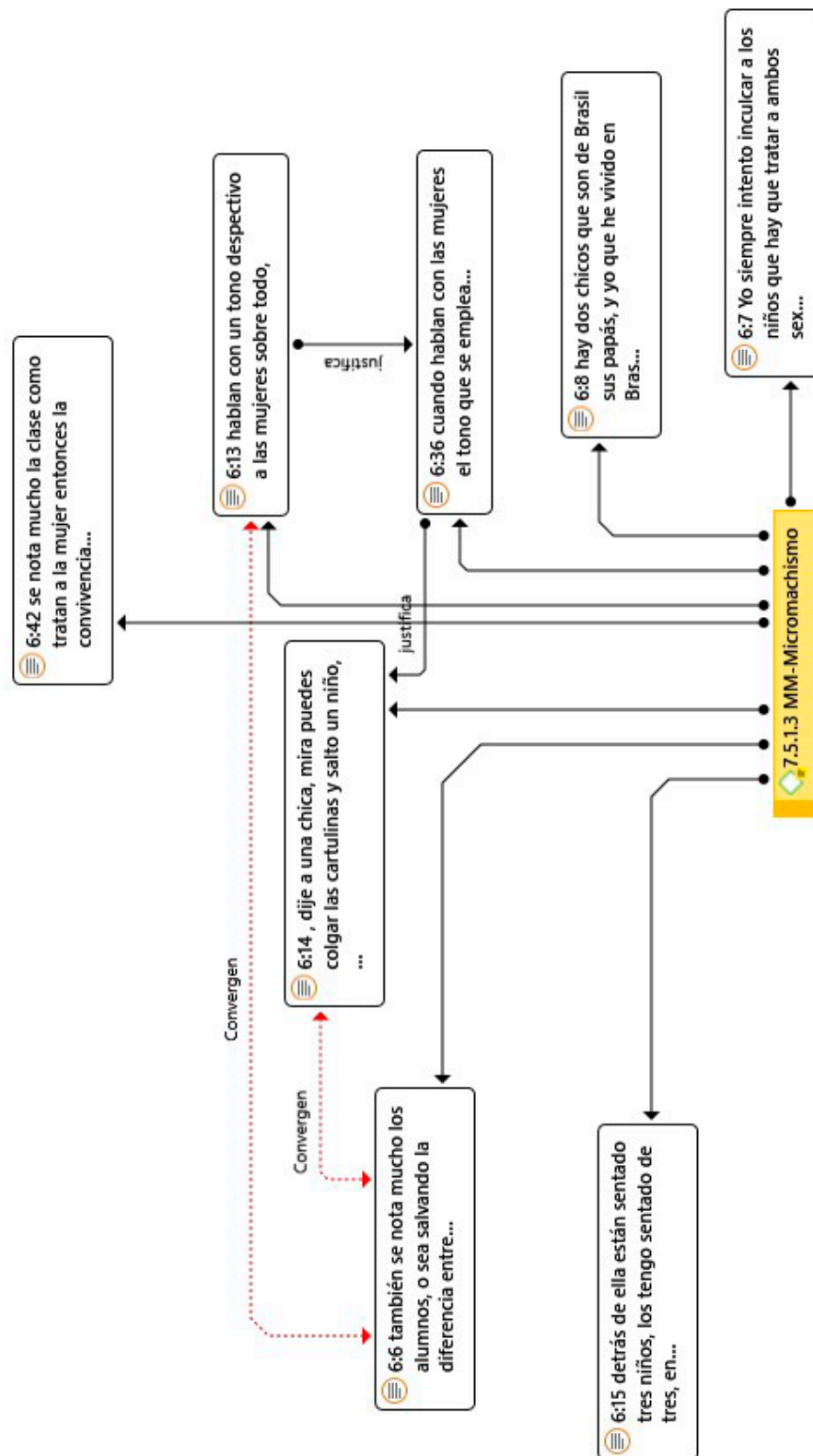
Considero que, si los datos dicen que sí, que en otros centros han mejorado bastante porque, no vamos a hacerlo en el nuestro y que además en el nuestro sería muy positivo es un centro adecuado para eso pues simplemente porque el perfil del alumnado es muy variado, al ser el perfil del alumnado muy variado, distintas etapas, distintos problemas, distintas realidades creo que la mediación sería muy muy positiva.

Cita 12:9

Si estuviera en mis manos yo instauraría un programa, un programa de prevención, trabajado pues con el profesorado coordinado con el departamento de relación, un poco lo que me planteabas de unos servicios de mediación pues yo lo plantearía desde ahí, porque es que no existe cultura de prevención.

Figura 7-51

Red Semántica NM con Evidencias Empíricas



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.5.4 Subcategoría Sanción Punitiva (SP)

La última subcategoría de este grupo es SP. Nos estamos refiriendo al procedimiento habitual utilizado como fórmula de resolución de conflictos. Según los fragmentos analizados existe un exceso uso de los denominados partes informativos. No todos consideran que este proceder sea el más adecuado y que incluso se deberían tomar otro tipo de medidas. Desde luego que una vez que se ha procedido a la aplicación de un parte, este puede llevar como sanción la expulsión del estudiante durante un periodo máximo de veinte días. Algunos profesores opinan que este periodo puede ser considerado por algunos alumnos como unas pequeñas vacaciones. El efecto pedagógico del parte disciplinario lo dejamos en entredicho. Los siguientes fragmentos son ejemplos del excesivo uso de esta forma coercitiva de gestionar conflictos:

Cita 1:24

Una forma de transmitir lo que ha ocurrido, ¿no? pero hay que darle solución, el problema está ahí, la niña sigue haciendo lo que quiera, ¿no? entonces yo creo que el parte no es la solución, habría que tomar otras medidas, para mí el parte sería una medida de información para la familia, un instrumento de información.

Cita 2:15

En una ocasión una niña me habló de un modo que, para mí, siendo yo profesor no debería haberlo hecho y estuve a punto de abrirle un parte.

Cita 2:22

(...) no tenemos armas entonces el único instrumento que tenemos es el parte.

Cita 3:17

(...) poner un parte y a la calle y a los 20 días volver otra vez, incluso, eso el alumno lo puede considerar como unas vacaciones.

Cita 5:13

(...) abusamos de la labor correctiva, es decir, ponemos partes de disciplina y seguimos así.

Cita 9:14

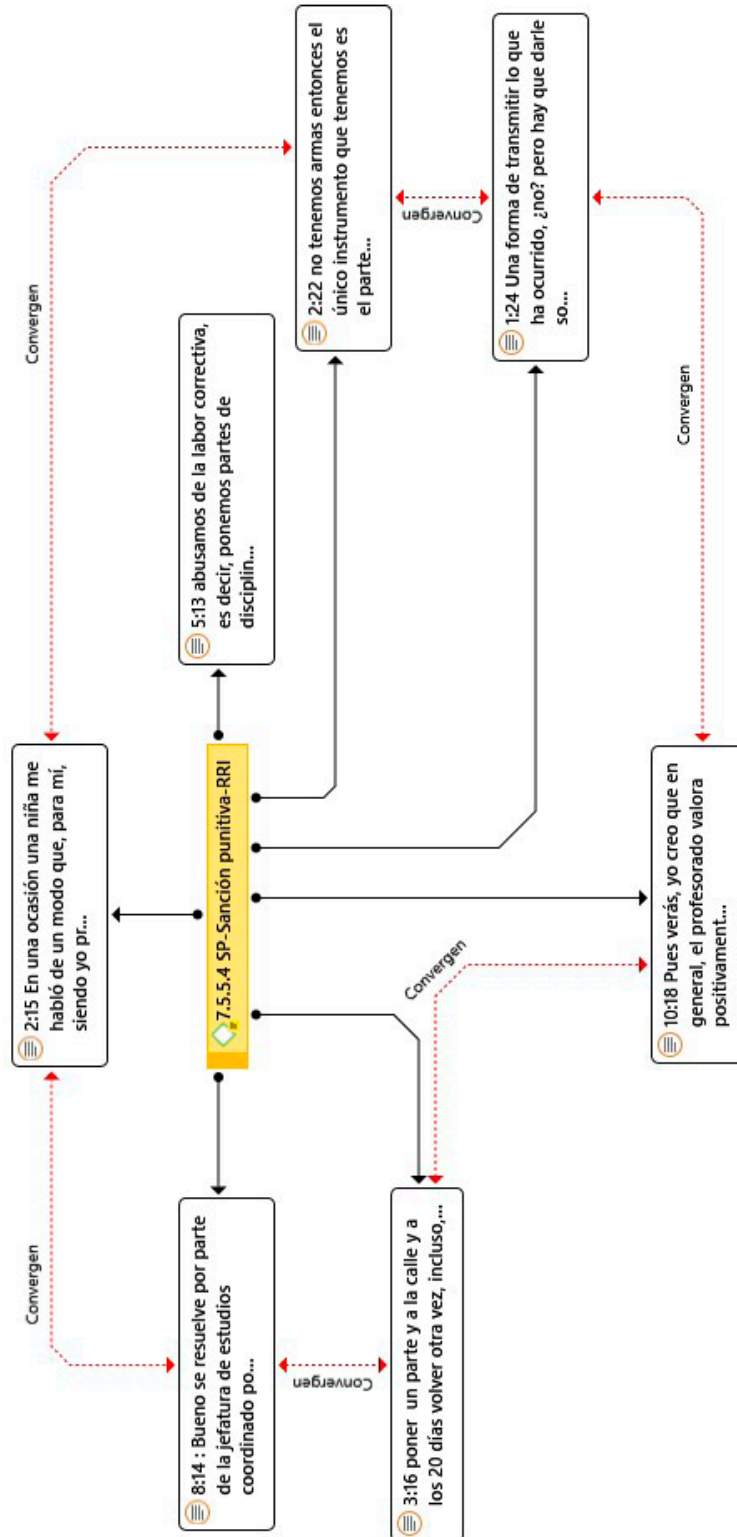
Bueno se resuelve por parte de la jefatura de estudios coordinado por la dirección y la subdirección la resolución de cualquier conflicto disciplinario y de convivencia que exista en el centro últimamente es rápida y eficaz la solución es siempre la misma por desgracia de toda lo que es la normativa y la ley que ofrece para poder solucionar problemas dentro de ese margen que tenemos los reales decretos que he ha hecho de convivencia y de más en el centro mayoritariamente se opta por lo que a nadie le gusta que es la expulsión esa es la principal hay veces que es verdad que muchas veces no hay mucha más salida y eso si se hace de forma rápida y de forma eficaz.

Cita 10:19

Pues verás, yo creo que en general, el profesorado valora positivamente que, por ejemplo, jefatura y subdirecciones, estamentos que tienen un cargo, tengan un papel coercitivo importante, pero creo que también se valora positivamente que el profesor, en el aula que es el que directamente se relaciona con el alumno no lo haga de esa manera.

Figura 7-52

Red Semántica de la Subcategoría SP con Evidencias Empíricas



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.6 Categoría: Relaciones familia-centro y subcategorías

Tabla 7-68

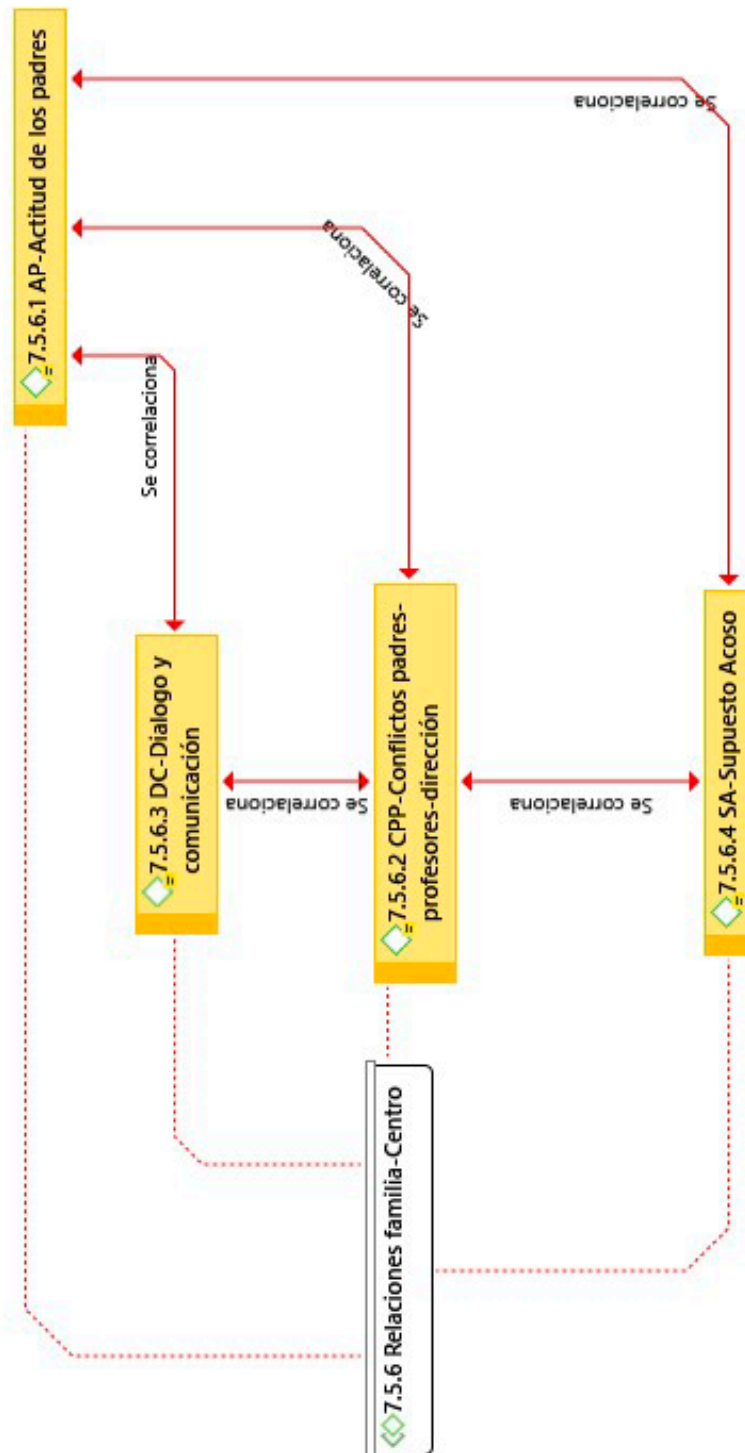
Relaciones Familia-Centro

Categoría	Subcategorías
7.5.6 Relaciones Familia-Centro (RFC)	7.5.6.1 AP-Actitud de los Padres
	7.5.6.2 CPP-Conflictos Padres-Profesores-Dirección
	7.5.6.3 DC-Diálogo y comunicación
	7.5.6.4 SA-Supuesto Acoso

Categoría Relaciones Familia-Centro, tabla 7-68, con las subcategorías Actitud de los Padres (AP) la hemos justificado con cuatro subcategorías: Actitud de los padres (AP), Conflictos Padres-Profesores-Dirección (CPP), Diálogo y Comunicación (DC) y Supuesto Acoso (SA). La red semántica de esta categoría la podemos ver en la figura 7-53. Con ella pretendemos analizar según las evidencias empíricas como son las relaciones de los padres con el centro, aunque podemos adelantar que generalmente existe una buena relación y opinión al respecto por parte de los padres de los estudiantes. La subcategoría DC que correlaciona con DC entre familias y centro es una piedra angular dentro del sistema educativo. Las relaciones entre padres y centro educativo pueden ser en ocasiones muy fluidas y por consiguiente habrá una correlación positiva. Pero no siempre sucede así. Cuando surge un supuesto acoso los padres tienden a tener una mala relación con el centro si este no satisface los deseos de los padres. Ignoran en muchas ocasiones la existencia de un protocolo de acoso escolar y para ellos siempre que a sus hijos les hacen algo supone la existencia de acoso. Por eso se pueden correlacionar ambas subcategorías. Sucede también lo mismo con la subcategoría AP que correlaciona con DC. La subcategoría CPP correlaciona del mismo modo con DC.

Figura 7-53

Red Semántica Relaciones-Familia Centro



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.6.1 Subcategoría Actitud de los Padres (AP)

Las evidencias empíricas de la subcategoría actitud de los padres constatan que no siempre están por la labor de participar en la educación de sus hijos. Bien es verdad que no es la mayoría. Los mismos padres entran en conflictos entre ellos. Cuando se trata de partes disciplinarios y son llamados por el tutor o jefe de estudios no siempre aceptan la información que se les da de buenas maneras incluso llegando a no aceptar el parte o entregarlo sin firmar. Posiblemente exista una falta de conexión entre familia y centro como algunos de los entrevistados manifiesta, creando grupos de padres que enemistan a otros con el centro. Los siguientes fragmentos son evidencias empíricas de lo expuesto:

Cita 2:7

Si y sé debería porque si en un colegio estamos todos implicados y todas las personas son necesarias, porque vamos a excluir a unos de ese proceso de mediación que es tan importante. Si los padres muchas veces son los primeros que se pelean a lo mejor.

Cita 5:7

A nivel personal... ahora mismo no recuerdo ninguno, pero a nivel escolar-personal, pues sí. Siempre no se llega a un punto de acuerdo, los padres no han estado de acuerdo en lo que yo he podido decir, o como se ha tratado el tema de la disciplina con su hijo... Sí.

Cita 7:39

(...) son los padres los que están amparando al hijo en un mal comportamiento, porque al no firmar el parte, el niño está viendo que mi padre que es mi tutor...si mi padre me dice que esto no está mal, ¿quién me lo va a decir?, ¿mi profesor?, quien es mi profesor, entonces creo que falta una conexión entre el centro educativo-familia.

Cita 7:47

(...) si eso no es eficaz al final el alumno va a decir, ¿qué me vas a poner un parte? Si eso no sirve para nada, de hecho, a una chica, le puse un parte y el padre ni me lo trajo firmado, entonces claro, ya no solo el colegio digamos no administra su último recurso a los profesores para los profesores, sino que fuera del centro educativo son los padres los que están amparando al hijo en.

Cita 13:5

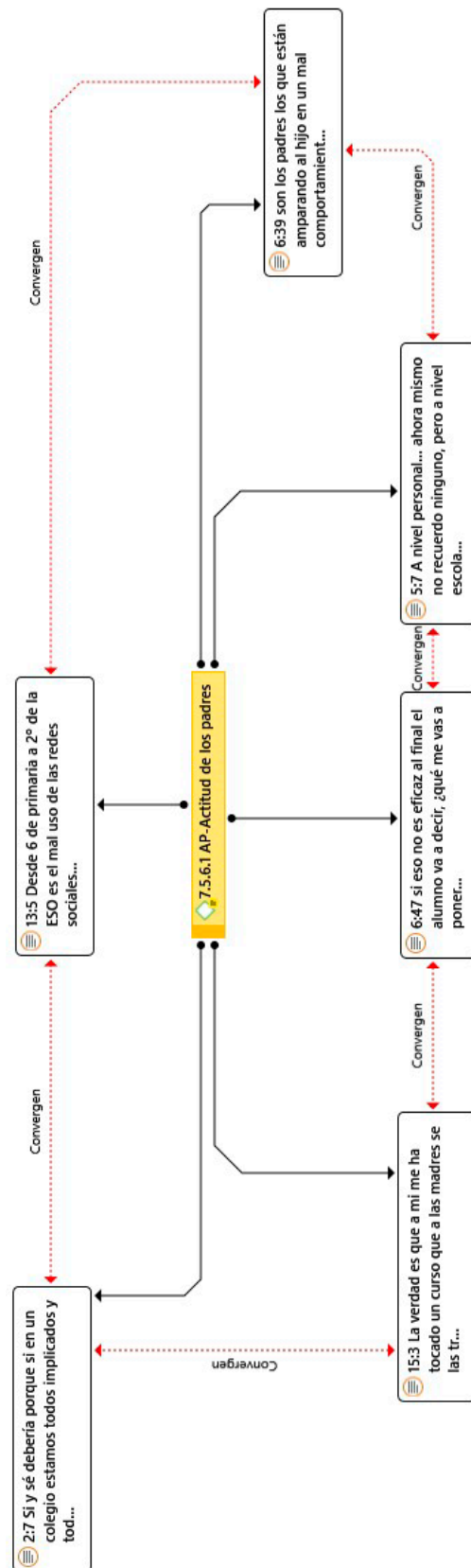
Desde 7 de primaria a 2º de la ESO es el mal uso de las redes sociales. Un grupito dice cosas de otro grupito y ya empiezan los problemas. Los padres son muchas veces inconscientes, y en otras ocasiones intentan solucionarlo por su cuenta lo que genera son más conflictos. Sí que es cierto que este año en tercero de la ESO está habiendo ciertos problemas entre chicas y son problemas que llevan latentes desde hace años. Niñas que se conocen desde primaria, otras incluso desde la guardería porque entraron aquí en infantil, y son problemas de un chico ha salido con una chica y después se va con otra, y ahora el niño habla mal de ella, un poco problemas de pareja.

Cita 15:3

La verdad es que a mí me ha tocado un curso que a las madres se las trae un poco... entonces entre ellas ponen verdes a otras madres ponen verdes a los niños y claro a veces crean grupos dependiendo de sus valores o de la manera que son, los van creando, y estos grupitos como son de gente "conflictiva" quiero decir que le gustan los líos pues se unen y por ejemplo van en contra de un profesor, se les mete en la cabeza pero no han conseguido echar a ninguno, pero sí que han ido a hablar con las tutoras y eso es todo lo que veo.

Figura 7-54

Red Semántica Relaciones Familias-Centro con Evidencias Empírica



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.6.2 CPP-Conflictos Padres-Profesores-Dirección

La subcategoría conflictos padres-profesores-dirección está avalada por una serie de fragmentos que aquí especificamos. Generalmente los conflictos que surgen entre padres y profesores son resueltos dentro del centro. Es cierto que en algunos casos la situación ha trascendido a la administración educativa, inspección. No todos los padres coinciden en la forma que tiene el centro en la gestión de las controversias. Los siguientes fragmentos dilucidan la cuestión sobre esta subcategoría:

Cita 2:35

Si los padres muchas veces son los primeros que se pelean a lo mejor.

Cita 7:49

Si eso no sirve para nada, de hecho, a una chica, le puse un parte y el padre ni me lo trajo firmado, entonces claro, ya no solo el colegio digamos no administra su último recurso a los profesores para los profesores, sino que fuera del centro educativo son los padres los que están amparando al hijo en un mal comportamiento, porque al no firmar el parte, el niño está viendo que mi padre que es mi tutor...si mi padre me dice que esto no está mal, ¿quién me lo va a decir?.

Cita 13:30

Uno de los mayores conflictos que yo veo que es a raíz del mal uso de las redes sociales. Crean grupos de WhatsApp para insultar a compañeros, lo excluyen, hay padres que intervine, etc.

Cita 14:27

De hecho, pensó en denunciar a la policía a través de las asociaciones de padres.

Cita 14:29

Yo en estos dos casos que los he conocido por compañeros de mi hija, yo he visto a los padres de estos muy descontentos y han terminado llevándose a los niños del colegio, intuyo que por algo será.

Cita 15:1

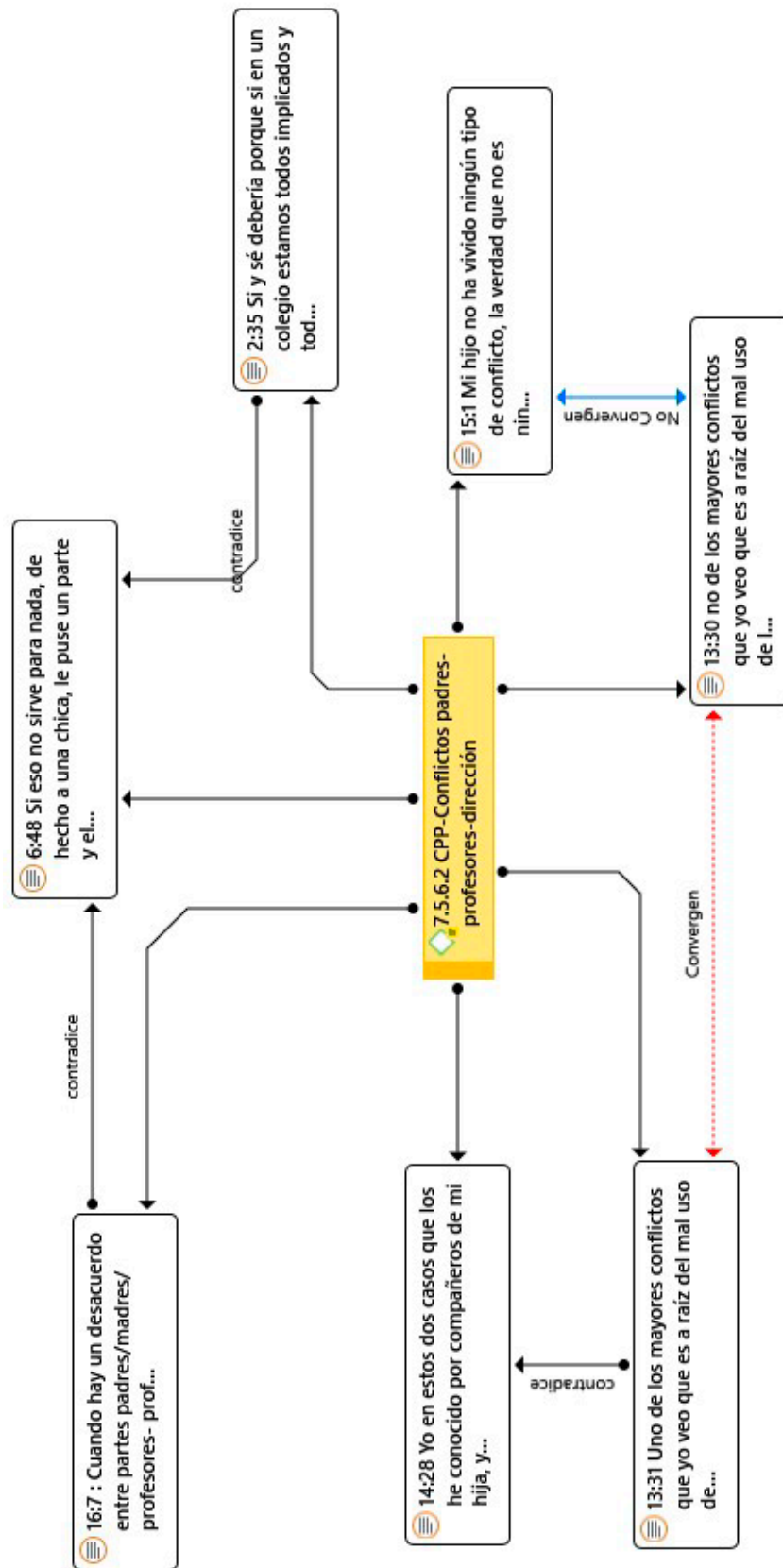
Mi hijo no ha vivido ningún tipo de conflicto, la verdad que no es ningún niño conflictivo. Al contrario, es un niño muy apaciguado, pero si he visto o he oído las dos cosas. Conflictos de otros niños pequeños ya que ellos son pequeños y luego también de madres entre ellas y también con respecto a profesores.

Cita 17:7

Cuando hay un desacuerdo entre partes padres/madres/profesores- profesores/alumnos- alumnos/alumnos.... Y no se ataja desde el principio y se va haciendo cada vez más imposible de dominar.

Figura 7-55

Red Semántica Conflictos Padres-Profesores-Dirección con Evidencias Empíricas



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.6.3 Subcategoría Dialogo y Comunicación (DC)

La subcategoría Dialogo y Comunicación se refiere a como se establecen o deben establecer las relaciones interpersonales a través del diálogo y la comunicación. Es evidente que sin este diálogo respetuoso las relaciones se deterioran y sobra todo lo demás. Al parecer todos los entrevistados apuestan por el dialogo y la comunicación positiva. Los siguientes fragmentos ratifican que todo el profesorado plantea esta necesidad. Las siguientes citas exponen la necesidad e importancia del dialogo. Incluso algunos argumentan que el mismo sistema preventivo es promotor del dialogo y es cierto:

Cita 1:25

(...) si tú al niño se lo dices con cariño, con amabilidad, la reacción del alumno es totalmente distinta, ¿eh? por eso yo antes cuando te decía, un parte, un parte no me sirve, se lo voy a explicar al niño, se lo voy a explicar bien, se lo voy a explicar amablemente y le voy a explicar lo que yo he hecho, que lo que hago lo hago siempre pensando en su bien y beneficiando a ellos, y siempre desde mi intención de ayudarles de que aprendan, de que adquieran pautas, valores y todas estas cositas.

Cita 7:23

(...) lo normal es que el conflicto se hable con los alumnos.

Cita 9:12

(...) pues precisamente cualquiera que ya lleve una serie de años en el colegio Salesiano que este empapado de carácter Salesiano y demás esto le tiene que sonar muchísimo, es decir, el tipo de colegio que creó Don Bosco precisamente se diferenciaba de otra época histórica de otra época social y demás, pero se diferenciaban en eso precisamente en que la forma de tratar al alumnado era distinta, en el que el diálogo era algo frecuente entre alumnos y profesores, profesores y familias, todo eso tiene que ver con el método preventivo sobre el cual si estamos en un colegio Salesiano normalmente están bastante formados sobre lo que significa el sistema preventivo, sobre bueno la actualización del sistema preventivo ahora pero por supuesto que tendría mucho que ver en la mediación muchísimo con la mediación.

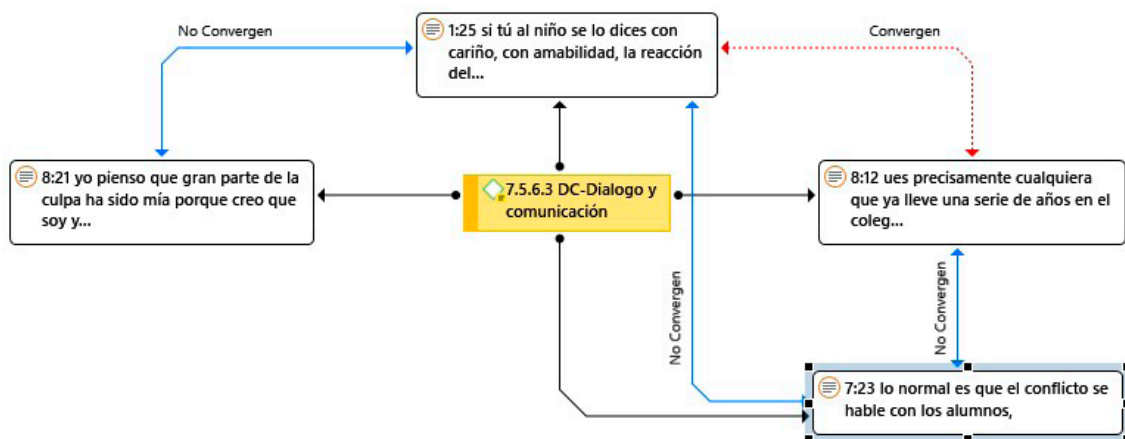
Cita 9:21

(...) yo pienso que gran parte de la culpa ha sido mía porque creo que soy yo el que debería de saber llevar la situación para que no llegue a ese conflicto que a lo mejor hay veces que no se va a poder evitar y bueno que n.... pero en muchas ocasiones creo que el profesor puede evitar ese conflicto.

Para finalizar el análisis cualitativo los haremos con una subcategoría a la cual hay que prestarle atención por las connotaciones que tiene en el centro. La subcategoría Supuesto Acoso. En muchas ocasiones los padres denominan acoso a cualquier situación en la cual sus hijos puedan estar inmersos, ignorando lo que realmente supone el acoso. Pero sucede que hasta algunos entrevistados ignoran también lo que significa acoso escolar. Los siguientes fragmentos están referidos a esta subcategoría:

Figura 7-56

Red Semántica Dialogo y Comunicación con Evidencias Empíricas



Nota. Red Obtenida con ATLAS.ti V.8

7.5.6.4 Subcategoría Supuesto Acoso (SA)

No es objeto de estudio de nuestra investigación el acoso escolar. Ya que si existiera la propuesta de mediación como fórmula de solución no es la adecuada. El acoso escolar se escapa de la mediación entre iguales. La primera dificultad se plasma cuando queremos saber el significado que tienen los padres y los docentes sobre el acoso escolar. En la mayoría de las ocasiones los ca-

sos que los padres plantean como acoso no pasan ni el primer filtro que este conlleva. Es por eso por lo que nosotros hemos establecido denominar a esta subcategoría como SA. Las evidencias empíricas que hemos señalado son las siguientes:

Cita 1:15 el entrevistado expone lo que manifestamos, confundir cualquier situación con ser acosado:

(...) en el momento que un alumno tiene un problema enseguida se cree que es un maltrato, que es acoso escolar, o que también se está derivado mucho así eso, ¿no?, que ya se creen que están siendo maltratados que están siendo, que sufren acoso, etc.

La cita 7:17 el mismo tutor confunde el acoso con el ciberacoso

(...) soy tutor de 1º de ESO y hemos tenido caso de acoso escolar y de acoso vía móvil, de sexto a primero no sé si.

La cita 7:7 evidencia la existencia de algún grupo de estudiantes que buscan a otro para mofarse de él, pero esto no quiere decir ni presupone un acoso:

(...) están pues los clásicos graciosos de la clase que siempre buscan a alguien de quien reírse. Esto sabemos que, sobre todo en la secundaria, se da. En la secundaria e incluso, a veces, depende de los grupos y los años, ves grupos en los que siempre hay alguien distinto, que se sale de lo normal.

La cita 14:14 manifiesta la existencia de situaciones posibles de acoso, pero no queda demostrada al no haberse abierto el protocolo pertinente:

Pues hubo un caso de una alumna que tuvo mi hija cuando estaba en la ESO de una chica que estaba sufriendo 'bullying' y, de hecho, la madre se vio muy sola en ese aspecto y terminó sacando a la niña del colegio.

En la misma entrevista la cita 14:15 habla de cómo un grupo increpa a una alumna lo cual tampoco implica el acoso:

(...) vimos cómo se metían con ella, lo cual pusimos en conocimiento del profesor-tutor que tenía en ese momento de y de la madre de la niña supuestamente acosada. Ahí estaban en 5 y 7 de primaria.

La cita 19:3 expone una situación a tener en cuenta y que suele darse como consecuencia del acoso, pero ignoramos si se abrió el pertinente procedimiento:

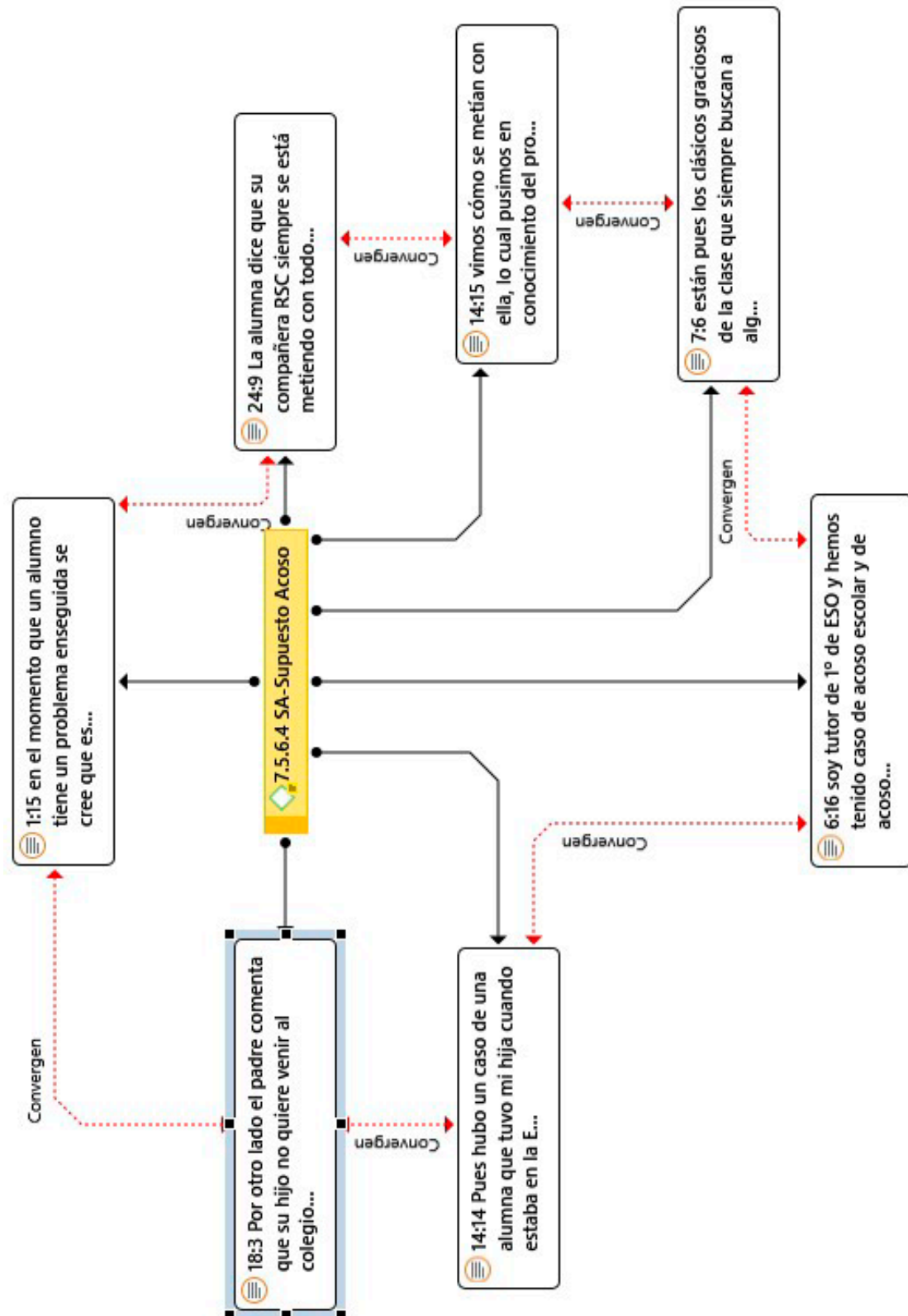
Por otro lado, el padre comenta que su hijo no quiere venir al colegio y que se inventa o exagera dolencias (dolor de cabeza, garganta y/o espalda para no acudir al colegio). Añade, que esta misma mañana ha amanecido con la cama orinada.

La cita 24:9 es un claro ejemplo de que determinados padres manifiestan que sus hijos están siendo acosados pero que realmente ignoramos si dicha situación es realmente acoso escolar:

Le informamos a la alumna que su madre ha estado hoy en el colegio hablando con el director porque dice que su hija está “siendo objeto de acoso”. Ante esta situación el director considera necesario intervenir y entrevistar a todas las partes intervinientes.

Figura 7-57

Red Semántica Supuesto Acosos con Evidencias Empíricas





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 8.
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y
FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo pretendemos dar respuestas a las preguntas planteadas en la investigación y comprobar que los objetivos tanto generales como específicos, que en el capítulo 5º nos habíamos planteado se han conseguido con el estudio realizado. La interpretación de los resultados tanto cuantitativos como cualitativos comparados con otros estudios análogos elaborados, aportaron y nos han hecho reflexionar sobre las distintas perspectivas de la realidad para comprender mejor el fenómeno conflictivo en nuestro centro desde la perspectiva de los estudiantes y docentes. Haremos referencias también a las limitaciones que a lo largo del proceso hemos encontrado y sugeriremos que estudios se necesitarían hacer para finalizar con las conclusiones de la investigación.

La pregunta necesaria de la investigación que nos hicimos desde el primer momento fue si existen o no conflictos en nuestro centro concertado, cuáles son estos y cuál es la perspectiva que tienen los docentes y los estudiantes. Consideramos que en las últimas décadas ha habido en muchos centros cierto negacionismo cuando se hablaba de conflictos. En el nuestro ha sido así. Por ello se dirigió la investigación hacia este foco. Siempre se ha hablado de prevención. Se supone que el sistema preventivo, tan recurrente y plasmado en el ideario del centro, es conocido por todos los docentes y según se manifiesta es un instrumento proactivo para paliar de alguna manera a la conflictividad que pueda surgir en el entorno educativo. Teóricamente este sistema preventivo debe ser conocido por todos los docentes del centro para estar siempre expectantes de manera preventiva a situaciones conflictivas. En otro orden de cuestiones hay visiones de determinados docentes que llegan a afirmar la inexistencia de conflictos dentro de las aulas, incluso es alguna posición defendida por algunos profesionales de la enseñanza concertada, los resultados demuestran que no es así. Todas estas matizaciones tratamos de dar respuesta en este capítulo.

Hemos iniciado la investigación abordando el contexto histórico-social del momento en el que llegan los salesianos a Málaga. Mi condición de licenciado en historia me ha animado a dar este ligero enfoque desde la proyección histórica. Para entender la realidad actual del colegio hay

que revisar cuál ha sido el foco de interés social desde la pedagogía salesiana. Efectivamente, una congregación dedicada en exclusiva a las clases sociales más necesitadas y menos favorecidas. Así se inició el proyecto y consideramos que actualmente sigue siendo epicentro de la obra salesiana, con muchas matizaciones sociales si se quiere. Es por ello por lo que hicimos una descripción de las características del centro donde realizamos la investigación.

Solicitadas las autorizaciones pertinentes a la dirección y con mi diario de campo siempre a mi lado, procedimos a ejecutar nuestros cuestionarios y realizar las entrevistas a docentes y departamento de orientación.

En primer lugar, para obtener los resultados cuantitativos realizamos con los estudiantes la prueba con el Cuestionario de Violencia Escolar CUVE3. Este cuestionario fue validado por los autores con los resultados que habían obtenido, nosotros también validamos nuestros resultados. La prueba tipo Likert, ofrece una medida de la percepción del alumnado sobre la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia en el contexto educativo.

Su aplicación colectiva en uno o varios grupos, o en el centro completo, permite obtener con indicadores muy fiables un diagnóstico de la convivencia, así como, en su caso, analizar la eficacia de posibles programas y estrategias de intervención, en nuestro caso ha sido la propuesta de la mediación entre pares. Aplicado a un alumno, la prueba informa acerca de su visión personal sobre las relaciones entre compañeros en el centro y fuera de él y de éstos con el profesorado. Se puede dar el caso de diferir los resultados de este alumno con la del grupo al que pertenece. La divergencia entre la puntuación individual y la puntuación grupal podría informar de dificultades de ajuste del estudiante en cuestión y a su entorno escolar. La puntuación individual de un estudiante en la prueba informa acerca de su visión personal o percepción sobre las relaciones entre compañeros y de éstos con el profesorado en su aula y fuera de ella (Álvarez-García et al., 2017). Obtenidos los resultados de los 44 ítems realizamos un análisis de fiabilidad y validez con intención de ver si el cuestionario medía lo que queríamos que midiese y si los resultados eran fiables para proceder a la reducción de factores. Los resultados reportaron fiabilidad y validez, consistencia interna del cuestionario. Hemos conseguido reducir los 44 ítems y agrupar en diez factores.

El cuestionario de violencia escolar, CUVE3, es un instrumento validado y ha sido utilizado en distintas ocasiones (Domínguez-Alonso et al., 2015; Muñoz-Sánchez, 2017; Nieto et al., 2018; Domínguez-Alonso et al., 2019; Nieves & Gutiérrez-Nieves, 2019; Domínguez-Alonso & Portela, 2020; Delgado-García et al., 2020). Los resultados obtenidos en todas las investigaciones han sido fuente de comprobación de su fiabilidad y validez.

La población participante a la que se les pasó a prueba fueron los alumnos de ESO, un total de 220 alumnos, con una edad media de 13,80, aunque en el centro en ese momento había otras etapas con un total de 1250 estudiantes. El procedimiento seguido fue ya descrito, selección de la población, recogida de datos y análisis descriptivo de los resultados. Para la obtención de resultados se utilizaron programas estadísticos muy conocidos, SPSS, JASP o JAMOVI. Para el AFA se utilizó exclusivamente SPSS. Los conflictos analizados fueron: Disrupción (D), Violencia Verbal Alumnado-Alumnado (VVAA), Violencia Verbal Alumnado-Profesorado (VVAP), Exclusión Social (ES), Violencia Física Directa entre Estudiantes (VFDAE), Violencia Física Indirecta entre Estudiantes (VFIA), Violencia TIC (VTIC) y Violencia Profesor-Alumnado (VPA). Todas estas variables con sus correspondientes ítems aparecen descritas en la tabla 01 del Anexo. Otros estudios han analizado estos tipos de violencia con resultados análogos a los nuestros (Dobarro et al., 2016)

Para la interpretación de las entrevistas semiestructuradas hemos utilizado el programa Informático de Ayuda al Análisis Cualitativo de Datos (CAQDAS), ATLAS.ti en su versión 8. Ciertamente podemos decir que de este tipo de análisis cualitativo de conflictos con ATLAS.ti no hemos encontrado mucho aunque algunos estudios hacen referencia a las redes semánticas y su utilidad para la interpretación y triangulación de resultados, pero con versiones anteriores (Jurado et al., 2020). Con este software creamos la nube de palabras, el recuento de categorías inductivas más repetidas y creamos la unidad hermenéutica utilizada en la investigación con un total de 31 documentos que posteriormente de forma deductiva primero e inductiva después obtuvimos las seis categorías y 27 subcategorías del estudio. Después de la selección de las citas de cada subcategoría elaboramos redes semánticas con ATLAS.ti e interpretamos las evidencias empíricas de la percepción conflictos por parte de los docentes del centro. La intención era conseguir nuestro objetivo específico quinto.

8.1 DISCUSIÓN DE RESULTADOS EMPÍRICOS

8.1.1 Discusión de los resultados cuantitativos

Los objetivos específicos que nos habíamos propuestos fueron los siguientes:

- Objetivo específico primero: Analizar y describir la percepción de los estudiantes sobre la aparición de violencia de conductas disruptivas en el aula.
- Objetivo específico segundo: Analizar y describir la percepción de los estudiantes sobre la aparición de violencia verbal del alumnado hacia el alumnado.
- Objetivo específico tercero: Analizar y describir la percepción de los estudiantes sobre la aparición de violencia verbal del alumnado hacia el profesorado.

- Objetivo específico cuarto: Analizar y describir la percepción de los estudiantes sobre la aparición de violencia de tipo exclusión social.
- Objetivo específico quinto: Analizar y describir la percepción de los estudiantes sobre la aparición de violencia física directa entre estudiantes.
- Objetivo específico sexto: Analizar y describir la percepción de los estudiantes sobre la aparición de violencia física indirecta e indirecta entre estudiantes.
- Objetivo específico séptimo: Analizar y describir la percepción de los estudiantes sobre la aparición de violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Objetivo específico octavo: Analizar la percepción de los estudiantes la violencia profesor hacia estudiantes
- Objetivo específico noveno: Conocer y describir el contexto educativo en el que conviven los jóvenes estudiantes de un centro privado concertado, en el que supuestamente no existen conflictos.
- Objetivo específico décimo: Constatar si en el centro tienen presencia los conflictos educativos que resultan ser más cotidianos o por el contrario son episódicos. Analizar y comprender las conductas indeseables si existieran en el centro escolar concertado en los niveles de ESO desde la perspectiva del alumnado.
- Objetivo decimoprimer: Reflexionar sobre el impacto que tienen las conductas conflictivas en el alumnado del centro.
- Objetivo decimosegundo: Analizar la percepción y valoración del profesorado y del departamento de orientación sobre la convivencia en el centro y la necesidad si procede de implementar la mediación escolar.

Con el cuestionario validado que se realizó a los 220 estudiantes de 1º a 4º de ESO, en una hora de tutoría y a los tutores previamente se les había instruido. La prueba tenía 44 preguntas que detectaban los 8 factores pertinentes referenciados a las conductas indeseables, disrupción en el aula (DA), violencia verbal entre alumnado (VVAA), violencia verbal alumnado profesor (VVAP), exclusión social (ES), violencia física directa y amenaza entre estudiantes (VFDAE) violencia física indirecta entre alumnado (VFIA), violencia con tecnologías de la información y de la comunicación (VTIC). Estos ocho factores compendian a 44 ítems del cuestionario. Queremos advertir que los Coeficientes de Variación (CV) por debajo de 0,80 nos indica que la media de los resultados (Me) es muy homogénea y existe dispersión de los resultados obtenidos.

Si nos preguntamos cuál de los conflictos es el más percibido por los alumnos el resultado que obtuvimos fue evidente, la disrupción en el aula (DA) es conflicto que más se percibe por los

estudiantes ($Me=3,52$; $Max=5$; $Min=1$; $CV=0,27$). Que el alumnado dificulta las explicaciones del profesorado con su comportamiento en clase, que hay alumnado que ni trabaja ni deja trabajar al resto de sus compañeros y que hay alumnado que dificulta las explicaciones del profesorado durante la clase, son las conductas disruptivas más frecuente percibidas por los estudiantes. Hemos podido comprobar que este factor tiene una altísima percepción por parte del alumnado. ¿Manifiestan otros estudios esta misma cuestión? Los resultados de otras investigaciones recientes nos dicen que es el conflicto más percibido y por consiguiente preocupante para los estudiantes y profesorado de otros centros (Dobarro et al., 2016; Gómez & Cuña, 2017; Fernández-Baños et al., 2019). El origen generador de este tipo de conductas disruptivas es muy variable, el currículo, la organización del centro, las relaciones interpersonales, la ratio, la tipología de los estudiantes, etc. son elementos donde pueden encubrir las causas de las conductas disruptivas ((Zaitegi, 2016). Se han realizado estudios en donde se constata que este tipo de conflictos no es exclusivo de ESO, aunque es el nivel de mayor prevalencia, se da también en enseñanza primaria como ha constatado Nieto-Sanz (2019). Además, este conflicto se asocia con el grado de satisfacción del profesorado cuando imparte clases en un determinado grupo (Simón et al., 2013).

Por lo que respecta al factor violencia verbal y amenazas entre estudiantes (VVAA) reconocimos también la existencia de este tipo de conflictos en nuestro centro. Este factor dio resultados también muy elevados ($Me=3,03$; $Max=5$; $Min=1$; $CV=0,29$) al igual que otras investigaciones del mismo corte (Domínguez-Alonso et al., 2015). Así pues queda claro que tanto la DA, como la VVAA son conductas muy percibidas en otros centros y están ambas muy correlacionadas, como así lo demuestran estudios realizado por (Nieto et al., 2018; Delgado-García et al., 2020). Ningún docente se sorprende cuándo le preguntan si existe violencia verbal y amenazas entre estudiantes (VVAA), se ponen motes, se gritan, se insultan o extienden rumores negativos entre ellos, este tipo de conflicto toma fuerza y se visualizan en las redes sociales con las TIC. Otros estudios corroboran también la existencia de este tipo de violencia (Becerra et al., 2020).

La violencia verbal y amenazas hacia el profesorado (VVAP), aunque con menor peso, es también una conducta congruentemente percibida por los estudiantes ($Me=2,63$; $Max=5$ y $Min=1$; $CV=0,35$) no en las proporciones que los conflictos anteriores descritos. Los estudiantes en ocasiones hablan con modales poco adecuados al profesorado, le faltan al respeto dentro del aula e incluso insultan a los docentes, sin ser alarmante está presente en el colegio. Estudios recientemente realizados constatan este tipo de conflicto con cierta regularidad (Nieto et al., 2018; Medina & Reverte, 2019; Becerra et al., 2020).

Nuestro análisis ha dejado claro que los cursos con mayor porcentaje de percepción de DA, VVAA, VVAP son los cursos de 3º de ESO y 4º de ESO no siendo significativo las diferencias por género.

En lo referente a exclusión social (ES) es un conflicto poco significativo en el centro escolar. La situación de ES o pérdida de integración Alfonso y Sastre citado López-González y Labrador, (2018) por se percibe cuando algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros por sus buenos resultados, esta ES puede interpretarse como ya dijimos, como una exclusión positiva, también por lo opuesto, es decir, cuando determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros por sus malos resultados académicos, exclusión negativa. Se percibe también cuando por otra parte hay estudiantes que son discriminados por sus diferencias étnicas, religiosas, culturales o por su nacionalidad. Algunos estudios no exclusivamente escolares afirman la existencia de este tipo de exclusión (Mártín-Sánchez & Alonso-Díaz, 2011). Los resultados conseguidos ($Me=1,73$; $Max=4$; $Min=1$; $CV=0,33$) están por debajo de la media sin ser el conflicto menos percibido. La causa de su escasa percepción puede venir dada por la homogeneidad que argumentábamos en nuestro marco teórico cuando afirmábamos que el estrato social de nuestros estudiantes era de clase media trabajadora y muy homogénea. No se percibe estos tipos de rechazos en nuestro centro y además no existe una exclusión social dentro de la zona de escolarización. No son muchos los estudios empíricos cuantitativos para hacer posibles comparaciones con el nuestro destacar el estudio sobre exclusión social de Rizo-Arias (2019) en donde se analiza de forma muy completa este tipo de conflicto en ESO. Como ya hemos argumentado, La homogeneidad de situaciones familiares en el alumnado puede ser una de las causas de esta escasa percepción habida cuenta que generalmente la exclusión social suele venir muy determinada por factores socioeconómicos y familiares homogeneidad esta que repercute en dicha percepción (Escarbajal et al., 2015)

Los resultados del factor violencia física directa y amenazas entre estudiantes (VFDAE) tampoco fueron muy significativos ($Me=1,93$; $Max=4$; $Min=1$; $CV=0,33$). Siendo una edad en que los jóvenes suelen sentirse víctimas de agresiones físicas como se manifiesta en otros estudios realizados por otros autores (Gómez-Mármol et al., 2017). Este tipo de violencia abarca situaciones cuando hay amenazas de palabra para obligar a hacer algo, incluso con objetos como navajas o cuando hay violencia física dentro del recinto escolar protagonizando peleas dentro del recinto escolar. No es la forma más común de violencia como sucede con otros estudios realizados (Sandoval et al., 2017). Algunos estudios son coincidentes al respecto (Muñoz-Sánchez, 2017) utilizando el mismo cuestionario con una muestra superior.

Este factor, violencia física indirecta entre alumnado (VFIA), surge cuando hay pequeños hurtos de material, objetos de compañeros o docentes o dinero en el centro o bien causan desperfectos en material y enseres del centro. Los resultados ($Me=1,65$; $Max=3$; $Min=1$; $CV=0,33$) no son muy preocupante en el centro como corroboraron los datos. Al igual que en otros estudios es menos habitual que los robos entre estudiantes o de objetos del centro educativo (Domínguez-Alonso et al., 2015). Otro estudio que debemos destacar aun siendo de niveles diferentes ya

que esta investigación está realizada en el ámbito universitario con adaptación del cuestionario, realizado por Conde y Delgado-García, (2020).

El factor de la violencia con las Tecnologías de la Información y comunicación (TIC) son desde hace algún tiempo instrumentos de socialización de gran valor y están encuadradas y como dijimos vinculadas al nuevo paradigma científico en el que estamos inmersos. Es aconsejable intervenir cuando estas no son utilizadas adecuadamente por nuestros alumnos y estamos implicados en que los estudiantes sean responsables con el uso de estas. Escuchamos que en determinadas escuelas del país se prohíben los teléfonos móviles con intenciones de frenar este tipo de acoso cibernético. En la prohibición no está la solución. Uso racional de las TIC es una tarea pendiente no solo en el entorno escolar, sino que además es necesaria una implicación seria de las familias. La violencia TIC (VTIC) abarca multitud de situaciones. Desde mensajes obscenos con insultos o amenazas, grabación de fotos para burlarse, publicación en redes sociales insultos y amenazas de compañeros o profesores, chantajes con fotos, grabación de videos o fotos de profesores o compañeros, etc. Son un elenco de VTIC que suelen gozar de cierta permisibilidad. Los resultados ($Me=1,58$; $Max=3$; $Min=1$; $CV=0,34$) nos informan de que no existe por parte del alumnado una preocupación por este tipo de violencia. Existe mayor presencia en los alumnos más que en las alumnas al igual que ocurre con otros estudios (Medina & Reverte, 2019; Jose Domínguez-Alonso & Portela, 2020). Algunos otros estudios, han manifestado mayor presencia de violencia TIC en el género masculino), sin embargo no sucedió lo mismo en nuestro estudio en cuanto a la percepción de violencia TIC más acorde con resultados obtenidos en otras investigaciones (Flores & Browne, 2016; Domínguez-Alonso & Portela, 2020).

Ciertamente muchos estudiantes han manifestado sentirse violentados por parte de algunos profesores, es decir violencia profesor alumnado (VPA). Del mismo modo, son pocos los estudios que han indagado en esta cuestión, es un tipo de análisis poco habitual. Podríamos aseverar que este tipo de violencia es percibida por la mayoría de los estudiantes, pero como decimos la escasa existencia de estudios al respecto no nos permite hacer comparaciones, aunque estudios realizados por Sandoval et al. (2017) y Sapién et al. (2019) pueden aportar datos comparativos similares. Se observa este tipo de violencia por parte de los estudiantes cuando según ellos el profesorado tiene ciertas preferencias por ciertos alumnos o el profesorado manifiesta manía por algunos estudiantes o en determinadas situaciones el docente ridiculiza al alumnado ignora o castiga injustamente. En otras perciben ocasiones los estudiantes perciben que las notas son bajas como castigo o que en determinadas situaciones el profesor intimida o insulta o sencillamente no escucha al alumnado. Son muchas estas situaciones en donde como decimos los estudiantes pueden percibir como violencia hacia ellos. Los resultados ($Me=2,11$; $Max=5$; $Min=1$; $CV=0,32$) son relativamente significativos sin ser alarmantes se hacen presentes.

Una vez concluido el análisis de los factores que el software CUVE3 nos había proporcionado, decidimos realizar un Análisis Factorial (AF) para verificar si nuestros resultados eran válidos, fiables y consistentes. Con el AF nos planteamos ver qué relación existía entre las distintas variables analizadas. Del análisis factorial general realizando las pertinentes pruebas de adecuación muestral ($\alpha=0,92$ y $\Omega=0,92$) que nos indicaron la consistencia interna de la prueba. Obtuvimos once factores o variables latentes (tabla 7-6) que explicaban el 65,04% de la varianza (S^2 , tabla 7-17). Una vez conseguida con SPSS la matriz de componentes rotados establecimos el peso de cada uno de los ítems seleccionando los mayores a 0,40 (tabla 7-18). La tabla de communalidades (tabla 7-19) explicaban la S^2 del modelo obtenido. Este tipo de análisis factorial es muy conocido y utilizado en múltiples investigaciones (Luna-Bernal et al., 2017; Moreno-Mercado, 2018; Moreta-Herrera et al., 2019; Ledesma et al., 2020).

Así pues, conseguimos reducir los 44 ítems a diez factores o variables latentes que categorizamos de la siguiente manera:

Factor 1 (F1): Disrupción con violencia verbal hacia alumnado y profesorado. Este F1, aglutina tanto conductas disruptivas como amenazas hacia los docentes y los compañeros. Se da el caso según nuestro análisis la existencia de este conflicto recoge los ítems vvap2, vvap1, da1, da2, da3, vvaa4, vvap3, vvaa3 y vvaa2. Muy correlacionado con el F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, F8 y F10. Nos ha llamado la atención la baja correlación con F9, cuando lo normal y previsible es que estuviera más correlacionado. La disrupción en el aula acompañada con violencia verbal hacia docentes y compañeros parece ser uno de los conflictos de mayor importancia. Desde nuestro punto de vista y a la luz de los resultados parece obvio que sea el conflicto más percibido. Es un conflicto muy correlacionado.

Factor 2 (F2): Violencia Profesor-alumnado. Este factor categorizado como violencia profesor alumno tiene su importancia ya que es percibido de manera clara por los estudiantes. Recoge las variables vpa4, vpa5, vpa10, vpa3, vpa2, vpa8, vpa9, vpa7, vpa6 y vpa1. Y está muy correlacionado con F1, F3, F4 y F5. Parece aceptable que la violencia del profesor hacia determinados estudiantes se origina cuando existe mucha disrupción (F1) de ahí su correlación que se verá reflejada las redes sociales (F3) o incluso en las amenazas directas (F4), originadas por esta violencia entre profesores y alumnos.

Factor 3 (F3): Violencia TIC indirecta entre estudiantes. El F3, categorizado como violencia TIC indirecta, compendia las variables, vvaa2, vtic4, vtic3, vtic8, vtic1 vpa1. Su correlación es evidente con F1, F2, F4, F5, F8 y F10 principalmente. Queremos decir con este F3 que la violencia se focaliza de forma asincrónica, los mensajes, fotos, videos, etc. pueden enviarse de manera no presencial y viene originada por los factores con los que se correlaciona

Factor 4 (F4): Violencia física directa y amenazas entre estudiantes. El F4, hace referencia a las variables vfdae5, vfdae2, vfdae4 y vfdae3. Esta correlacionado con el F5, F8 y F10. Es otra forma de violencia entre estudiantes no presencial. Los grupos de alumnos hacen comentarios críticos para con sus pares. Incluso se pueden llevar a las redes sociales (F5), generar violencia física indirecta (F9) y plasmarse en las redes sociales de forma sincrónica o asincrónica.

Factor 5 (F5): Violencia TIC alumnado-docente. El F5, incluye las variables vtic10, vtic7, vtic6, vfdae3 y vfa5. Su correlación está muy ligada al F7, F8, y F10. Es un conflicto en alza y siempre a espaldas del docente ya que casi nunca se entera de lo sucedido habida cuenta que generalmente no participa en las redes sociales con los estudiantes. Puede ser originado por algún alumno excluido por bajo rendimiento (F7) y suele generar violencia física indirecta hacia los profesores e incluso ser comentario en las redes sociales entre docentes.

Factor 6 (F6): Exclusión social por diferencias culturales, étnicas y religiosas por redes sociales. El F6 engloba las variables, es3, es4, vtic9. Existe según los resultados obtenidos una correlación con F4, F7, F8, F9 y F10. No fue un conflicto muy significativo en el análisis descriptivo que los alumnos percibían. Sin embargo, lo hemos categorizado por su peso en la varianza explicada. Lo que nos hace pensar que es significativo la existencia de este tipo de conflicto. Debemos tener en cuenta que este conflicto sin ser preocupante su existencia es percibido por el alumnado.

Factor 7 (F7): Exclusión por resultados académicos con amenazas en redes sociales. El F7, posee las variables es2, vfdae1, es1, vtic5. Se correlaciona con F5, F6, F8, F9 y F10. El rendimiento académico siempre ha sido un elemento diferenciador. Hay estudiantes que por sus resultados académicos se ven excluidos del grupo, bien por buenos o bien por malos resultados. Esta exclusión suele trasladarse a las redes sociales (F5) y asociarse a diferencias étnicas, culturales o religiosas.

Factor 8 (F8): Violencia física indirecta hacia el profesorado. El F8, intervienen en este factor vfa4, vfa5, vfa3 y correlacionado con F3, F4, F5, F7, F10. Los pequeños hurtos o deterioros del profesorado causados por los estudiantes es el significado de este F8. No es un conflicto muy significativo, pero tiene algo de presencia.

Factor 9 (F9): Violencia física indirecta estudiantes. F9 abarca las vfa1 y vfa2. Su correlación es relativamente alta con F7. Esta violencia entre estudiantes generalmente se manifiesta a espaldas de los implicados de ahí su correlación con F7.

Factor 10: Violencia TIC directa entre estudiantes, cuya variable preponderante es vtic2 y con una correlación elevada con F1, F3, F4, F5, F6, F7 y F8. Las redes sociales están tomando auge

en la conflictividad entre estudiantes. Insultos, amenazas, palabras ofensivas, imágenes, etc. son utilizadas por los alumnos de manera sincrónica. Estos conflictos degeneran en otros de ahí su alta correlación con todos los demás.

A modo de conclusión realizados los análisis descriptivos de las variables proporcionadas por el cuestionario consideramos que los objetivos específicos planteados 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º., 9º, 10º y 11º de la investigación han sido conseguidos con el análisis estadístico descriptivo y con la reducción de factores realizada. El estudio descriptivo nos ha permitido conocer, analizar y comprender cual es la percepción de los conflictos desde la perspectiva de los estudiantes. Constatamos pues la percepción por parte de los estudiantes de los conflictos inicialmente analizados y damos por conseguidos los objetivos específicos.

8.1.2 Discusión de la fase cualitativa

La fase cualitativa de la investigación se ha centrado en conseguir clarificar y reflexionar sobre el objetivo décimo segundo, que nos habíamos propuesto:

“Analizar la percepción y valoración del profesorado y del departamento de orientación sobre la convivencia en el centro y constatar la necesidad de implementar la mediación escolar entre iguales”.

Para conseguir dicho objetivo, realizamos entrevistas semiestructuradas al profesorado y al equipo de orientación con intención de obtener información referente a la percepción de los conflictos y sobre la situación de la convivencia en el centro, la gestión docente y el tipo de docente del centro, la concepción de la mediación y la relación familia-centro. Una vez realizadas y transcritas las entrevistas procedimos a analizarlas utilizando software pertinente para el análisis de datos cualitativos, ATLAS.ti V.8. No hemos encontrado otros estudios de análisis cualitativo para poder comparar, pero obviamente la percepción de los docentes coincide con otros estudios realizados basados en entrevistas semiestructuradas (Funes, 2017; Retuert Roe & Castro, 2017)

El análisis cualitativo produjo seis categorías de manera deductiva y veintisiete subcategorías de manera inductiva.

Con respecto a a la categoría Conflictos (categoría C) que se construyó a partir de las subcategorías, disrupción en el aula (DA), exclusión (EX), micromachismo (MM), violencia física directa (VFD), violencia física indirecta (VFI), violencia TIC (VTIC) y violencia verbal. (VV). La opinión

generalizada del profesorado es que en el centro aparecen claramente estos tipos de violencia entre los alumnos, algunos estudios realizados en sus entrevistas con los docentes son muy coincidentes con las opiniones recopiladas en nuestras entrevistas a los docentes y equipo de orientación (Pérez et al., 2017; Funes, 2017). Inicialmente realizamos un recuento de palabras que se repetían en las entrevistas, de esa manera construimos una nube de términos más repetidos utilizando ATLAS.ti V. 8.0. Son numerosas las investigaciones realizadas sobre estos conflictos que hemos categorizado y que coinciden con nuestro estudio (Medina & Reverte, 2019).

Posteriormente, de estas categorías realizamos una red semántica con la intención de dejar claro la relación que existe entre los distintos conflictos. Obviamente establecer cuál es el origen de las situaciones conflictivas sería tarea compleja, por ser una cuestión multicausal, pero está claro que la correlación entre los distintos conflictos quedó establecida en nuestro análisis estadístico descriptivo de factores. Manifiestamente todos los conflictos analizados se correlacionan entre sí. La DA está muy correlacionada con la VV. La ES está correlacionada con la VTIC y al mismo tiempo con la VFI y la VFD. El MM se correlaciona con la VV y con la DA. Es evidente que en nuestro análisis cualitativo de la categoría conflicto observamos la conexión que existe entre todos ellos según la percepción de los docentes y orientadores.

La categoría Convivencia (categoría CO) obtenida como hemos dicho de manera deductiva con las subcategorías Acción Tutorial (AT), Cursos Conflictivos (CC), Convivencia en ESO, Disciplina (D), Respeto, y Zona de Conflictos (ZC), obtenidas estas de forma inductiva. En términos generales podemos afirmar que la convivencia en general en los niveles de 1º a 4º de ESO es bastante aceptable, a la vista de los profesores y profesoras y consideramos que los conflictos que surgen generalmente tienen mala gestión y solución y casi siempre por vía punitiva. Existen unos cursos más conflictivos que otros. A pesar de la opinión que pueda existir, en nuestro estudio los cursos más conflictivos son los 3º y 4º de ESO. Sobre estos cursos debería haber una AT dirigida a actividades que potencien el respeto y la disciplina. Destacamos la existencia de conflictos no solo en las aulas y en los pasillos, en ocasiones fuera de entorno escolar. Estas subcategorías están correlacionadas entre sí. La producción académica referente a la convivencia escolar es muy abundante en los últimos tiempos (Andrades-Moya, 2020).

En lo referente a la categoría Docentes (categoría D) cuyas subcategorías son Antigüedad en el Centro y Rol que desempeña (subcategoría ACR), Estilo Docente (subcategoría ED) y Formación en Mediación (subcategoría FM); podemos afirmar que mucho tienen que ver con las categorías Conflictos y Convivencia. La antigüedad en el centro de un docente determina en muchas ocasiones su rol, es decir un docente puede ser además de profesor, tutor, jefe de departamento, jefe de estudios, coordinador de etapa subdirector y director pedagógicos. Sus relaciones con el resto de los docentes y con el alumnado están determinadas por estos determinantes. Del mismo

modo, el estilo docente, entendido como conjunto de hábitos que definen a los docentes, influye mucho no solamente para con el alumnado, se refleja en el ambiente. Estos determinantes hacen que los docentes sean más o menos receptivos a la hora de admitir fórmulas alternativas de resolución de conflictos. Los docentes con estilos autoritarios son menos proclives a fórmulas de resolución positiva de conflictos. No sucede lo mismo con estilos docentes democráticos y estilos docentes permisivos. No todos los docentes han manifestado su interés por la formación en mediación, aunque la mayoría de ellos como hemos visto en las evidencias empíricas si son partidarios de la implementación de este recurso y de su implicación en el mismo.

Por lo que respecta a la Gestión Docente (categoría GD) categoría deductiva que incorpora tres subcategorías inductivas, Gestión Dirección (subcategoría GD), Resolución de Conflictos (subcategoría RC) y Sistema Preventivo (subcategoría SP), cabe destacar las siguientes reflexiones: en primer lugar, a lo largo de la investigación no hemos visto de manera manifiesta gran implicación de la dirección por implementar la mediación escolar entre iguales en el centro. Así como la dirección titular desde el principio prestó mucho interés, la dirección pedagógica nunca lo hizo. La resolución de conflictos en el centro ha sido gestionada siempre por jefatura de estudios o por el departamento de orientación no dejando iniciativa ninguna los alumnos implicados en las situaciones de controversias. Los conflictos por lo general y según mi experiencia no son abordados por los implicados. El mismo departamento de orientación no colaboró en animar a la dirección pedagógica a implementar el servicio. En lo referente a la subcategoría Sistema Preventivo, los entrevistados manifestaron un desconocimiento general según el análisis cualitativo realizado.

Con la categoría Mediación (categoría M) intentamos analizar la opinión que el profesorado tenía acerca de la mediación entre iguales (subcategoría MEI), necesidad de implementar la mediación entre iguales (subcategoría NM), reflexionar sobre los alumnos mediadores quienes y que características debían cumplir (Subcategoría AM) y por último, analizar las fórmulas de resolución de conflictos más utilizada en el centro aplicando el reglamento de régimen interior (subcategoría SP). Concluimos que la mayoría de los docentes entrevistados son manifiestamente partidarios de la mediación y creen conveniente su aplicación y la necesidad de alumnado mediador. Afirmaron que los conflictos se resuelven vía sanción punitiva aplicando el reglamento de régimen interior, concepto obsoleto pero existente.

Para finalizar el análisis cualitativo decidimos categorizar las relaciones existentes entre la familia y el centro (categoría RFM). Comprende esta categoría deductiva la actitud de los padres (subcategoría AP), los conflictos padres-profesores-dirección (subcategoría CPP), el diálogo y la comunicación (subcategoría DC) y por último, el supuesto acoso (subcategoría SA). Los entrevistados manifestaron las buenas relaciones por lo general que existe entre padres y centro escolar. Sin querer decir que en ciertos momentos han surgido conflictos entre ambos y las soluciones

dadas nunca han sido públicas y generalmente las que hemos visto con intervención externa. Pero por lo manifestado en las entrevistas, existe una buena comunicación entre docentes tutores y padres. Hay que destacar el desconocimiento por parte de los padres del denominado acoso escolar. La mayoría de los padres enseguida manifiestan que sus hijos en algunas veces han sido acosados, nada más lejos de la realidad.

Consideramos que con el análisis de las entrevistas el objetivo décimo tercero se consigue, es decir, analizar la percepción y valoración del profesorado y del departamento de orientación sobre la convivencia en el centro y constatar si creen en la necesidad de implementar la mediación escolar en el centro.

En general comparación con otros centros educativos del entorno, nuestro colegio goza de una salud escolar de convivencia aceptable. Pero no por eso debemos dejar de conocer las situaciones conflictivas existentes para asegurar la continuidad de un conveniente clima de convivencia en el centro.

8.1.3 Conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación

A la luz de los resultados, la primera evidencia que surge de este trabajo de investigación es que el fenómeno de la violencia escolar es una realidad patente y relevante en el centro educativo concertado donde se ha realizado el estudio. Los análisis de regresión revelaron que los escolares implicados en conductas violentas hacia sus compañeros o profesorado presentan una mayor predisposición de ejercer violencia escolar. Estos novedosos resultados muestran la importancia de incluir la violencia del alumnado en los programas de prevención de la conflictividad en los centros educativos.

Generalmente la violencia familiar se reproduce en la escuela (Pazo, 2020) y en ambos casos esta violencia afecta negativamente al rendimiento académico y al desarrollo psicosocial del alumnado, siendo un factor de riesgo en el rendimiento académico y en la deserción escolar (Álvarez-Gómez, 2019; Zepeda, 2020). Por lo general, los colegios e institutos han hecho caso omiso a este problema tan preocupante y recurrente para los medios de comunicación sensacionalistas y es en la actualidad cuando se empieza a tomar medidas para atajar tan alarmante problema. Respecto al rendimiento académico, se ha observado que participar como agresor en situaciones de maltrato entre estudiantes, permite predecir una baja percepción de competencia académica por parte del propio alumno y la obtención de bajas calificaciones (Ma et al., 2008),

así como abandono escolar (Sancho et al., 2014). En este mismo sentido, se ha apreciado que el comportamiento disruptivo en el aula por parte del alumnado muestra una correlación inversa con el apoyo por parte del profesorado y con el logro académico. Ser rechazado y víctima de agresiones genera ansiedad y también afecta al logro académico y al riesgo de fracaso escolar y, en muchos casos, evitación escolar, absentismo, pérdida del compromiso con lo académico y muy baja participación, frecuentemente para evitar el maltrato (Juvonen et al., 2000; Bush et al., 2006; Totura et al., 2009).

Se puede considerar que la violencia escolar también puede tener un impacto negativo entre los implicados sobre ciertos aspectos de carácter psicosocial. Así, los problemas de comportamiento por parte del alumnado constituyen una de las principales fuentes de estrés y burnout en el profesorado, lo que puede derivar no sólo en insatisfacción y desmotivación laboral, sino también, en síntomas de tipo somático, depresivo, de ansiedad, insomnio o irritabilidad, actitudes negativas hacia uno mismo o hacia los demás -que pueden afectar también a su vida familiar-, e incluso en casos más extremos fobia social, depresiones graves o intentos de suicidio (Moriana & Herruzo, 2004).

Los estudiantes que han sido víctimas de un maltrato continuado por parte de sus compañeros pueden mostrar trastornos del sueño, pérdida de apetito y ansiedad, desconfianza ante los demás, ansiedad social, tendencia al aislamiento, una autoestima baja, autoconcepto negativo, una mayor vulnerabilidad a la depresión de lo habitual y, en los casos más graves, llegar a presentar ideas de suicidio (Romualdo et al., 2019). Por último, el alumnado que presenta problemas de comportamiento en el centro educativo puede extender su conducta a otros ámbitos presentes y futuros, la pareja o el barrio o al ámbito laboral

Se corrobora la presencia de DA, VVAA, VVAP, ES, VFDAE, VFIA, VTIC, VPA, como hemos visto en los resultados en mayor proporción y significatividad en los cursos de 3º y 4º de ESO, lo que permite corroborar los objetivos específicos planteados en la investigación.

Del estudio se desprende un elemento francamente relevante, y es que al contrario de lo que pudiera parecer y así se halla en otros estudios la calidad de la convivencia se merma en los últimos cursos de la ESO, esto es, se incrementa la conflictividad en los últimos años de la ESO (Domínguez-Alonso et al., 2019; Medina & Reverte, 2019).

Podemos concluir que los conflictos existentes en el centro son significativos, aunque inicialmente no preocupantes y deben ser abordados de manera educativa. Tanto estudiantes como docentes perciben la existencia de conflictividad en las aulas por lo que el objetivo general, que nos habíamos planteado, constatar la existencia de conflictos, queda plenamente conseguido.

Nuestra propuesta para disminuir los niveles de violencia escolar y mejorar la convivencia en estos cursos de ESO es la implementación de la mediación entre iguales. Es un proceso formal, libre, confidencial y voluntario que busca la gestión positiva y pacífica de los conflictos y que promueve que las partes en conflicto negocien un acuerdo para que reconstruyan sus relaciones deterioradas (Boqué, 2018). La mediación supone una acción preventiva de participación, inclusión y corresponsabilidad e incluso reconocimiento de la autoridad del profesorado cuando estos participan en su promoción (Jares, 2006; Vázquez-Gutiérrez, 2019) y repercute con el tiempo en la mejora de la convivencia escolar ya que incentiva y promueve valores como la cooperación, comunicación, tolerancia y autocontrol (Pérez-Serrano & Pérez-de-Guzmán, 2011), fomentando el respeto, diálogo, la empatía, el compromiso y la responsabilidad necesarias para la mejora del ambiente educativo. En síntesis, se trata de articular activamente una cultura de la mediación, entendiéndola como una oportunidad para la generación de puentes prácticos, innovadores y para la inclusión educativa.

Se hace necesario introducir la formación permanente del profesorado en el complejo mundo de las relaciones interpersonales del centro: habilidades sociales, resolución de conflictos, estrategias para fomentar la participación, intervención ante problemas de conducta. La complejidad de algunos casos de conflictividad y la aparición de conductas tremendamente negativas, (acosos o *bullying* y *ciberbullying*, violencia machista, exclusión o dificultad en el proceso de integración de inmigrante) hacen necesaria una formación permanente a través de cursos, talleres o grupos de trabajo, que deben ser útiles y realistas, y en los que se implica a la mayor parte del profesorado y a los tutores y tutoras. Las actividades formativas deben estar dirigidas fundamentalmente al fomento de la convivencia y cultura de paz, la prevención y la detección precoz del conflicto su resolución pacífica (Cerezo, 2015).

En el punto de partida para desarrollar e implementación de la mediación entre iguales en el plan de convivencia en el colegio “San Bartolomé” de Málaga se plantea considerando los siguientes indicadores generales que emanan de la misma propuesta educativa.

En primer lugar, la mediación escolar entre iguales es la opción preferencial para el desarrollo de la personalidad del alumnado, promueve la su educación integral y por su promoción individual y social, nos lleva a poner la personalidad de estos en el centro de nuestra acción educativa y pedagógica, y a considerarla como eje vertebrador de nuestro proyecto educativo enmarcado en el sistema preventivo. La evaluación de las competencias básicas personales es un reto necesario ante la emergencia de este tipo de constructos, se prescribe que el diagnóstico educativo se centrará en evaluar el nivel de alumnado en competencias básicas antes que en aéreas curriculares (Sarramona & Rodríguez, 2010).

En segundo lugar, la elaboración del plan de convivencia con un servicio de mediación escolar es el resultado de consenso e implicación de todos los sectores educativos que formamos la comunidad educativa (profesorado, familias, alumnado y personal de administración y servicios) con objeto de mejorar la buena convivencia en el centro. En materia de convivencia y disciplina, el profesorado y el personal no docente están sometidos a la correspondiente normativa, Decreto 327/2010 de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de Educación Secundaria. Por su parte, el alumnado matriculado en el centro está obligado al cumplimiento de lo dispuesto en dichos decretos por el que se especifican las normas de convivencia de los centros. Pero eso no quiere decir que la gestión de conflictos de una u otra manera haya sido consensuada, más bien, viene impuesta por la dirección de manera muy vertical. La implantación de un modelo de mediación entre pares fomentará la atención a la diversidad y el aprendizaje cooperativo, desde la profundización en la educación en valores y se oriente desde la autonomía pedagógica, y comprometido con la formación permanente del profesorado (García & López, 2011).

En tercer lugar, también se afirma que el punto de partida es el planteamiento preventivo teniendo en cuenta que en la realidad diaria nos dice que la prevención educativa en nuestro sistema es solo una idea, podríamos afirmar que el plan de convivencia de nuestro centro tiene por finalidad promover y desarrollar actuaciones relativas al fomento de la convivencia, desarrollando adecuadamente las relaciones entre todos los componentes de nuestra comunidad educativa, lo que nos permitiría la resolución pacífica y educativa de los conflictos que se presenten además y que promoverá otro tipo de actuaciones destinadas al conocimiento previo de los derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad y de las normas necesarias para una convivencia pacífica y respetuosa (Sánchez-Otalvaro, 2019). Para ello utilizaremos el plan de acción acorde con el sistema preventivo, la mediación escolar entre alumnos es la estrategia que fomenta las buenas relaciones y mejora la convivencia.

En cuarto lugar, nuestro centro trasciende el reduccionismo de la convivencia como una mera aplicación de medidas disciplinarias, la concebimos como un fin educativo a trabajar. La convivencia es un objetivo formativo en sí mismo y fundamental para todo proceso (Chiguano, 2018). Para conseguir una buena convivencia en el centro y para lograr un clima participativo y democrático es necesario potenciar las normas que regulan nuestro día a día. Para ello fomentaremos la participación a través de los alumnos mediadores en la vida cotidiana del centro; en su representación, participación e implicación en el consejo de delegados, en su participación en la vida y cultura democrática del centro mediante su representación en el consejo escolar, etc. Además, debe desarrollarse en el alumnado una serie de valores y habilidades de comunicación y de relación social mediante un programa de orientación que potencie la educación en valores (David, Marsollier & De Anglat, 2017).

“El conflicto es inherente a la vida en común o en grupo de las personas, es algo normal en toda sociedad libre y democrática, en general para el profesorado es algo consustancial y tiene una carga semántica negativa, se asocia con violencia; a ello también contribuyen los medios de comunicación ofreciendo una imagen distorsionada de los institutos” (Leiva, 2016, p. 92).

Sin embargo, debe entenderse como algo positivo y crítico para desarrollar la labor educativa y, sobre todo, servir como medio de aprendizaje para la búsqueda de soluciones a los conflictos que puedan surgir, y todo ello de forma dialogada y pacífica, manteniendo una cierta armonía en las relaciones entre las personas. Las medidas y correcciones que se propongan surgidas desde la mediación escolar deben favorecer competencias y habilidades educativas, estimulando cambios cognitivos, emocionales y conductuales, y destrezas personales de resolución de conflictos, educamos seres sociales (Bona, 2016; Cordero, 2016 & Braido, 2017).

La formación en convivencia y resolución de conflictos es imprescindible para mejorar las pautas de actuación que potencien un clima favorable en la escuela. Así pues, partimos de la consideración de que el profesorado no siempre se encuentra preparado para intervenir ante situaciones discriminatorias y violentas, ni para elaborar e implementar planes de convivencia que redunden en la mejora del clima escolar y en el tratamiento educativo de los conflictos (Gómez-Jarabo, 2016).

El recurso al diálogo en situaciones de alteración de la convivencia es otro elemento de nuestro modelo de mediación entre iguales. En consonancia con las corrientes educativas actuales promotoras de una escuela incluyente, donde nadie es marginado, se evitará utilizar cualquier recurso correctivo que suponga la separación, diferenciación, exclusión o segregación del alumnado infractor respecto del resto de la comunidad educativa sin haber hecho uso de la estrategia propuesta. Un sistema como la mediación, basado en la comunicación, el diálogo y la toma responsables de decisiones sin exclusión de nadie y sin que sean impuestas desde fuera supone siempre un beneficio para los niños y adolescentes (Iborra, 2017).

Es por ello por lo que proponemos una educación en donde la resolución de conflictos utilizando la estrategia vía mediación entre iguales, sea una realidad. Todo lo que transitemos en esta materia dentro del sistema educativo lo ganamos cuando nuestros alumnos sean adultos y hayan aprendido a gestionar los conflictos de manera positiva, por el sendero del diálogo y de la responsabilidad. Defendemos la resolución de conflictos entre pares, que están en una posición social semejante y saben lo que tienen que asumir implícitamente, la reciprocidad que afortunadamente los jóvenes desde niños aprenden muy fácilmente (Fernández-García, 2014).

Una parte del alumnado del centro se ha formado para resolver los conflictos a través de la mediación; cuando surge un problema entre dos alumnos, los mediadores se ofrecen para intentar resolver el conflicto de forma dialogada. Es una mediación institucionalizada, en donde los alumnos que han tenido un conflicto recurren voluntariamente al servicio de mediación que tiene el centro, eligen a los mediadores, e intentan buscar un acuerdo para solucionar el problema. Esta mediación requiere la existencia de profesorado formada en mediación y en muchas ocasiones es la comediación el método más usual, es decir, dos personas de diferentes colectivos o incluso del mismo puesto por el centro las que realizan el proceso de mediación, un profesor y un alumno, un padre y un profesor, etc. De cualquier manera, la necesidad de formación en materia de mediación es muy necesaria y pensamos que debería ser incluida en los currículos de los másteres de profesorado de nuestras universidades.

La primera limitación a la que podemos referirnos se centra en primer lugar a la etapa en donde nos hemos centrado la investigación y al tiempo dedicado a la misma en lo referente a las encuestas con profesores y seminarios. Solo recoge datos de la etapa educativa de 1º a 4º de ESO y en un periodo de tiempo limitado, curso 2017-2018. Se podría haber hecho la investigación no solo referida a ESO sino además haber incluido a todo el centro educativo, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional básica, ciclos de grado medio y ciclos de grado superior, nos hubiera aportado una imagen más completa con toda la población de alumnado. Eso nos permitiría en un futuro hacer posibles comparaciones con otros centros educativos de las mismas características. Aunque es una investigación mixta los conflictos percibidos por el alumnado están más especificados que los relatados por los docentes y departamento de orientación. Por otra parte, para realizar las entrevistas semiestructuradas hemos tenido también limitaciones de tiempo. Los docentes y orientadores están cargados de horas de dedicación a sus tareas. Haber hecho las treinta y una entrevistas ha sido complicado ya que teníamos que quedar en horas no lectivas por lo que algunos de los profesores optaron por no hacer la entrevista. No hemos tenido ningún tipo de subvención para adquirir, materiales bibliográficos ni materiales informáticos como la compra de licencia de software cualitativo ATLAS.ti. Tampoco para la realización de cursos necesarios para el manejo de este programa. Ciertamente llevar la investigación al mismo tiempo que mi profesión ha hecho que se alargara y por eso decidí dedicarme de forma parcial a la misma generalmente dedicándole tiempos por las tardes.

Otra limitación al trabajo ha sido la situación de confinamiento debido a la pandemia que estamos viviendo. Las posibilidades de asistencia a congresos e intercambiar información, la asistencia a actividades organizadas por la universidad y la revisión bibliográfica *in situ* se han visto muy condicionadas por no decir casi restringidas teniéndonos que limitar a dichas tareas de manera virtual.

Nuestro trabajo se ha centrado en la propuesta de mediación a partir de la percepción de conflictos según alumnado y profesorado. Hemos obviado cual es la percepción que tienen los padres sobre la existencia de conflictos en el centro y los conflictos existentes entre ellos, profesores y dirección. Esta podría ser una futura línea de investigación, fusionando todos esos datos. La percepción de conflictos entre padres e hijos implicaría la propuesta de la mediación como estrategia de resolución entre ellos y sería un proyecto muy ambicioso. Los conflictos que surgen en el entorno familia pueden ser abordados del mismo modo con la intervención de un mediador. La mediación familiar puede fortalecer el vínculo familiar y el escolar ya que en muchas situaciones el conflicto acontece en el marco familiar y se focaliza en el entorno escolar. La mediación familiar entre padres e hijos.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 9. ANEXOS



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO 9. ANEXOS

Figura 9-1

Cuestionario de Violencia Escolar (Parte I)

Cuestionario de Violencia Escolar - 3

Versión: 1.2011

David Álvarez-García, José Carlos Núñez y Alejandra Dobarro

Enero 2012

Identificador: _____ Edad: _____ Género: _____

Curso: _____ Grupo: _____

INSTRUCCIONES

- Este cuestionario pretende ayudarnos a conocer **cómo es la convivencia en tu aula**.
- Para ello, tu opinión es esencial. Puedes responder con sinceridad, el cuestionario es **anónimo**.
- Se te van a presentar una serie de frases. Lee con atención cada una de ellas hasta comprenderla. Luego, señala con una cruz (X) con qué frecuencia aparece **en tu clase** el hecho al que se refiere.
- Para ello, utiliza como referencia la siguiente escala:

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre

- En cada enunciado, elige **sólo una** de las cinco opciones ofrecidas y no dejes **ninguno sin contestar**.
- Por ejemplo, si piensas que el alumnado de tu clase insulta muchas veces a sus compañeros, deberás marcar con una equis (X) la casilla 4:

24. El alumnado insulta a sus compañeros o compañeras...

1	2	3	4	5
			X	

- Si te confundes señalando una respuesta, tacha toda la casilla y pon la "X" en aquella otra que consideres adecuada. Por ejemplo:

24. El alumnado insulta a sus compañeros o compañeras...

1	2	3	4	5
	X			

- ¿Lo has comprendido? Si tienes alguna duda, pregúntala ahora.
- No pases la página hasta que se te indique.

Figura 9-2

Cuestionario de Violencia Escolar (Parte II)

Cuestionario de Violencia Escolar - 3

Versión: 1.2011

David Álvarez-García, José Carlos Núñez y Alejandra Dobarro

Enero 2012

Señala con una cruz (X) con qué frecuencia protagoniza el profesorado o el alumnado de tu clase, según se indique en el enunciado, los hechos que a continuación se presentan. Por favor, en cada enunciado elige sólo una de las cinco opciones ofrecidas y no dejes ninguno sin contestar.

1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Muchas veces; 5 = Siempre

	1	2	3	4	5
1. El alumnado pone motes molestos a sus compañeros o compañeras.					
2. El profesorado tiene preferencias por ciertos alumnos o alumnas.					
3. Hay estudiantes que envían a compañeros/as mensajes a través del correo electrónico, de ofensa, insulto o amenaza.					
4. El alumnado habla con malos modales al profesorado.					
5. Ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo.					
6. Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras.					
7. Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus buenos resultados académicos.					
8. Ciertos estudiantes roban objetos o dinero de otros compañeros o compañeras.					
9. El profesorado tiene manía a algunos alumnos o alumnas.					
10. Algunos estudiantes graban o hacen fotos a compañeros o compañeras con el móvil, para burlarse.					
11. Los estudiantes hablan mal unos de otros.					
12. Hay estudiantes que publican comentarios en Tuenti, Facebook... de ofensa, insulto o amenaza acerca de compañeros/as.					
13. Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus bajas notas.					
14. El profesorado ridiculiza al alumnado.					
15. Los estudiantes amenazan a otros de palabra para meterles miedo u obligarles a hacer cosas.					
16. El alumnado falta al respeto a su profesorado en el aula.					
17. El alumnado dificulta las explicaciones del profesor o profesora con su comportamiento durante la clase.					
18. El profesorado ignora a ciertos alumnos o alumnas.					
19. Ciertos estudiantes envían a compañeros o compañeras mensajes con el móvil de ofensa, insulto o amenaza.					
20. Los estudiantes insultan a profesores o profesoras.					
21. El profesorado castiga injustamente.					
22. Algunos estudiantes esconden pertenencias o material del profesorado, para molestarle deliberadamente.					
23. Hay estudiantes que graban o hacen fotos a compañeros o compañeras con el móvil, para amenazarles o chantajearles.					
24. El alumnado insulta a sus compañeros o compañeras.					
25. El profesorado baja la nota a algún alumno o alumna como castigo.					
26. Algunos estudiantes roban cosas del profesorado.					
27. Hay estudiantes que graban o hacen fotos a profesores o profesoras con el móvil, para burlarse.					
28. Determinados estudiantes pegan a compañeros o compañeras dentro del recinto escolar.					
29. Ciertos profesores o profesoras intimidan o atemorizan a algún alumno o alumna.					
30. Hay alumnado que ni trabaja ni deja trabajar al resto.					

Figura 9-3

Cuestionario de Violencia Escolar (Parte III)

Cuestionario de Violencia Escolar - 3

Versión: 1.2011

David Álvarez-García, José Carlos Núñez y Alejandra Dobarro

Enero 2012

1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Muchas veces; 5 = Siempre

	1	2	3	4	5
eterminados estudiantes causan desperfectos intencionadamente en pertenencias del profesorado.					
iertos estudiantes publican comentarios en Tuenti, Facebook... de ofensa, insulto o amenaza a profesores o profesoras.					
ay profesores y profesoras que insultan al alumnado.					
ay estudiantes que son discriminados por compañeros o compañeras por diferencias culturales, étnicas o religiosas.					
lgunos estudiantes amenazan a otros/as con navajas u otros objetos para meterles miedo u obligarles a hacer cosas.					
lgunos estudiantes envían mensajes a compañeros/as a través del Tuenti, Facebook,.. de ofensa, insulto o amenaza.					
l profesorado amenaza a algún alumno o alumna.					
lgunos alumnos o alumnas protagonizan agresiones físicas en las cercanías del recinto escolar.					
l profesorado no escucha a su alumnado.					
l alumnado protagoniza peleas dentro del recinto escolar.					
os estudiantes publican en Internet fotos o videos ofensivos de compañeros o compañeras.					
lgunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por su nacionalidad.					
l alumnado dificulta las explicaciones del profesorado hablando durante la clase.					
os estudiantes publican en Internet fotos o videos ofensivos de profesores o profesoras.					

Nota. Fuente Grupo ALBORCH

Tabla 9-1

Descripción de Factores e Ítems

Ítems	Descripción de ítems
Conflicto: Disrupción en el aula	
da1	El alumnado dificulta las explicaciones del profesor/a con su comportamiento en clase
da2	Hay alumnado que ni trabaja ni deja trabajar al resto
da3	El alumnado dificulta las explicaciones del profesorado hablando en clase.
Conflicto: Violencia verbal entre alumnos	
vvaa1	El alumnado pone motes molestos a sus compañeros/as.
vvaa2	Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras
vvaa3	Los estudiantes hablan mal unos de otros
vvaa4	El alumnado insulta a sus compañeros/as
Conflicto: Violencia verbal de alumnado hacia el profesorado	
vaap1	El alumnado habla con malos modales al profesorado.
vvap2	El alumnado falta el respeto a los profesores en el aula.
vvap3	Los estudiantes insultan a profesores y profesoras.
Conflicto: Exclusión social	
es1	Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros/as por sus buenos resultados académicos
es2	Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros/as por sus bajas notas.
es3	Hay estudiantes que son discriminados por sus compañeros/as por diferencias culturales, étnicas o religiosas
es4	Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros por su nacionalidad.
Conflicto: Violencia física directa y amenazas entre estudiantes	
vfdae1	Los estudiantes amenazan a otros de palabra para meterles miedo u obligarles a hacer cosas.
vfdae2	Determinados estudiantes pegan a sus compañeros/as dentro del recinto escolar
vfdae3	Algunos estudiantes amenazan a otros/as con navajas u otros objetos para meterles miedo u obligarles a hacer cosas
vfdae4	Algunos alumnos/as protagonizan agresiones físicas en las cercanías del recinto escolar.
vfdae5	El alumnado protagoniza peleas dentro del recinto escolar
Conflicto: Violencia física indirecta	
vfia1	Ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo
vfia2	Ciertos estudiantes roban objetos o dinero de otros compañeros
vfia3	Algunos estudiantes esconden pertenencias o material del profesorado
vfia4	Algunos estudiantes toban cosas del profesorado
vfia5	Determinados estudiantes causan desperfectos intencionadamente en pertenencias del profesorado.

Ítems	Descripción de ítems
Conflicto: Violencia TIC	
vtic1	Hay estudiantes que envían a sus compañeros a través del correo electrónico, de ofensas, insulto o amenazas
vtic2	Algunos estudiantes graban o hacen fotos a compañeros.
vtic3	Hay estudiantes que publican comentarios en Tuenti, Facebook, Instagram, de ofensa, insulto o amenaza acerca de compañeros
vtic4	Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de compañeros
vtic5	Hay estudiantes que graban o hacen fotos a compañeros/as con el móvil para amenazarlas o chantajearlas.
vtic7	Hay estudiantes que graban y hacen fotos a profesores/as con el móvil para burlarse.
vtic7	Ciertos estudiantes publican comentarios en Tuenti, Facebook, Instagram de ofensa, insulto o amenaza a profesores.
vtic9	Algunos estudiantes envían mensajes en Tuenti, Facebook, Instagram. de ofensa, insulto o amenazas.
vtic9	Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de compañeros
vtic10	Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de profesores/as.
Conflicto: Violencia del profesor hacia los estudiantes	
vpa1	El profesorado tiene preferencias por ciertos/as alumnos/as.
vpa2	El profesorado tiene manía a algunos alumnos/as.
vpa3	El profesorado ridiculiza al alumnado.
vpa4	El profesorado ignora a cierto alumnado.
vpa5	El profesorado castiga injustamente.
vpa7	El profesorado baja la nota a algún alumno como castigo.
vpa7	Ciertos profesores intimidan o atemorizan a algún alumno/a,
vpa9	Hay profesores que insultan al alumnado.
vpa9	El profesorado amenaza algún alumno
vpa10	El profesorado no escucha a su alumnado

Nota. Fuente Grupo ALBORCH

Tabla 9-2

Reducción de Factores

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	da1	da2	da3	vaa1	vaa2	vaa3	vaa4	vap1	vap2	vap3
1A01	1º ESO	A	12	Femenino	4	4	3	3	2	3	3	1	1	1
1A02	1º ESO	A	12	Femenino	4	2	4	3	3	3	4	2	2	2
1A03	1º ESO	A	13	Femenino	3	3	2	2	3	2	3	2	2	1
1A04	1º ESO	A	12	Masculino	3	2	3	2	3	2	1	2	1	1
1A05	1º ESO	A	12	Femenino	3	4	4	1	3	2	2	2	2	1
1A06	1º ESO	A	12	Masculino	3	5	3	2	2	2	3	2	1	1
1A07	1º ESO	A	12	Femenino	2	2	3	2	3	2	3	2	1	1
1A08	1º ESO	A	12	Masculino	2	3	3	2	4	4	4	2	1	1
1A09	1º ESO	A	12	Femenino	4	2	4	2	2	2	3	1	1	1
1A10	1º ESO	A	12	Femenino	2	2	1	2	2	4	2	2	2	2
1A11	1º ESO	A	14	Femenino	3	2	3	2	3	3	4	2	2	2
1A12	1º ESO	A	12	Masculino	3	5	3	3	4	3	2	1	1	1
1A13	1º ESO	A	12	Femenino	2	2	2	2	4	4	4	4	3	1
1A14	1º ESO	A	12	Masculino	4	4	4	2	3	2	4	2	1	2
1A15	1º ESO	A	12	Femenino	2	3	2	3	3	3	3	2	1	1
1A16	1º ESO	A	12	Femenino	1	2	3	1	1	1	2	1	1	1
1A17	1º ESO	A	12	Femenino	2	3	2	2	3	4	2	2	1	1
1A18	1º ESO	A	12	Masculino	3	3	2	2	3	3	3	2	1	1
1A19	1º ESO	A	12	Femenino	2	2	3	2	2	3	3	3	1	2
1A20	1º ESO	A	12	Femenino	3	3	3	2	2	2	3	1	1	1
1A21	1º ESO	A	12	Masculino	4	2	2	1	2	2	3	2	1	2
1A22	1º ESO	A	13	Masculino	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1
1A23	1º ESO	A	12	Masculino	4	3	4	1	2	2	3	1	2	2
1A24	1º ESO	A	12	Femenino	2	2	2	3	1	1	2	1	2	2
1A25	1º ESO	A	12	Masculino	3	4	3	3	5	5	3	2	2	3
1A26	1º ESO	A	12	Masculino	2	2	3	2	1	2	1	2	1	2
1A27	1º ESO	A	13	Masculino	2	5	3	2	3	2	2	3	1	1
1A28	1º ESO	A	12	Masculino	3	4	3	1	2	2	2	1	1	1
1A29	1º ESO	A	12	Femenino	3	2	3	2	2	2	3	3	2	1
1A30	1º ESO	A	12	Masculino	2	3	2	2	2	2	2	2	1	1
1B01	1º ESO	B	12	Masculino	1	2	3	2	3	3	2	1	2	1
1B02	1º ESO	B	12	Masculino	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1
1B03	1º ESO	B	12	Femenino	3	3	4	2	3	3	2	2	2	1
1B04	1º ESO	B	14	Femenino	2	3	3	1	4	5	3	2	1	1
1B05	1º ESO	B	12	Masculino	3	1	4	1	3	1	2	2	1	1

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO
CAPÍTULO 9. ANEXOS

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	da1	da2	da3	vaa1	vaa2	vaa3	vaa4	vap1	vap2	vap3
1B06	1º ESO	B	13	Femenino	5	5	5	3	5	5	5	4	3	1
1B07	1º ESO	B	12	Masculino	5	2	5	2	2	2	4	2	1	1
1B08	1º ESO	B	12	Femenino	3	1	2	1	3	2	3	2	3	1
1B09	1º ESO	B	12	Femenino	5	5	5	3	3	3	3	3	2	1
1B10	1º ESO	B	12	Masculino	4	5	5	2	2	2	2	3	2	1
1B11	1º ESO	B	12	Masculino	3	4	4	1	2	1	2	3	1	1
1B12	1º ESO	B	12	Masculino	3	5	3	2	2	2	2	3	2	1
1B13	1º ESO	B	13	Femenino	5	5	5	1	4	4	3	3	3	2
1B14	1º ESO	B	12	Femenino	4	3	5	2	3	4	4	2	2	2
1B15	1º ESO	B	12	Masculino	1	3	1	1	1	4	3	3	4	1
1B16	1º ESO	B	13	Femenino	3	2	2	3	3	3	2	3	2	2
1B17	1º ESO	B	12	Femenino	3	4	4	2	3	3	2	3	3	2
1B18	1º ESO	B	13	Masculino	3	2	3	2	2	3	3	2	2	1
1B19	1º ESO	B	12	Masculino	3	4	4	2	3	2	3	2	2	1
1B20	1º ESO	B	13	Masculino	3	3	3	1	1	2	2	2	2	1
1B21	1º ESO	B	13	Femenino	2	3	2	1	5	3	2	2	2	2
1B22	1º ESO	B	12	Femenino	3	5	5	2	5	5	5	4	4	1
1B23	1º ESO	B	13	Masculino	2	2	3	1	1	2	2	3	2	1
1B24	1º ESO	B	12	Masculino	3	5	4	2	3	4	3	2	2	2
2A01	2º ESO	A	16	Femenino	3	3	2	2	3	1	2	2	3	3
2A02	2º ESO	A	13	Femenino	4	5	5	2	2	4	3	3	2	2
2A03	2º ESO	A	13	Femenino	2	4	2	3	3	2	2	2	2	2
2A04	2º ESO	A	13	Masculino	4	3	4	3	4	4	4	3	3	2
2A05	2º ESO	A	13	Masculino	3	4	3	2	4	3	1	2	3	1
2A06	2º ESO	A	13	Masculino	4	4	4	3	3	2	3	4	4	2
2A07	2º ESO	A	13	Masculino	3	4	4	2	4	4	3	3	4	3
2A08	2º ESO	A	13	Masculino	2	3	4	2	2	4	4	3	3	3
2A09	2º ESO	A	13	Femenino	3	4	4	2	4	4	3	3	3	3
2A10	2º ESO	A	13	Femenino	3	3	3	2	2	3	2	4	2	2
2A11	2º ESO	A	13	Femenino	3	3	3	2	4	5	5	3	4	4
2A12	2º ESO	A	13	Masculino	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2
2A13	2º ESO	A	13	Masculino	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3
2A14	2º ESO	A	14	Femenino	2	3	2	3	3	2	3	3	2	1
2A15	2º ESO	A	13	Masculino	4	4	4	2	3	3	2	5	4	2
2A16	2º ESO	A	15	Femenino	3	3	1	3	3	2	2	3	2	2
2A17	2º ESO	A	13	Masculino	2	4	5	3	2	3	1	4	4	2
2A18	2º ESO	A	13	Masculino	4	4	4	1	4	3	3	3	2	2

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	da1	da2	da3	vaa1	vaa2	vaa3	vaa4	vpap1	vpap2	vpap3
2A19	2º ESO	A	13	Masculino	3	4	2	2	3	2	2	3	2	2
2A20	2º ESO	A	13	Femenino	3	2	2	2	2	2	2	4	2	2
2A21	2º ESO	A	13	Masculino	3	3	3	2	3	4	3	3	4	1
2A22	2º ESO	A	14	Masculino	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2
2A23	2º ESO	A	15	Femenino	3	3	3	2	2	3	2	4	4	2
2A24	2º ESO	A	14	Masculino	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2
2A25	2º ESO	A	15	Masculino	4	4	3	3	2	3	3	2	2	2
2A26	2º ESO	A	13	Femenino	4	3	4	2	2	2	2	2	3	2
2A27	2º ESO	A	13	Femenino	5	5	2	3	2	4	4	4	3	4
2A28	2º ESO	A	13	Femenino	2	3	3	2	3	3	4	3	2	1
2B01	2º ESO	B	15	Femenino	4	4	5	3	2	1	1	4	2	3
2B02	2º ESO	B	13	Masculino	4	2	5	2	5	4	4	4	4	2
2B03	2º ESO	B	14	Femenino	4	5	4	4	3	4	4	4	4	2
2B04	2º ESO	B	13	Masculino	4	5	5	2	2	3	4	4	4	1
2B05	2º ESO	B	14	Masculino	4	5	5	3	5	5	5	4	3	2
2B06	2º ESO	B	15	Masculino	3	4	2	3	4	1	3	2	5	3
2B07	2º ESO	B	13	Femenino	4	5	4	3	3	4	4	4	3	2
2B08	2º ESO	B	13	Masculino	3	3	4	3	3	5	5	2	3	2
2B09	2º ESO	B	13	Femenino	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2B10	2º ESO	B	13	Femenino	5	4	4	3	4	5	4	4	5	2
2B11	2º ESO	B	13	Masculino	5	5	5	4	5	2	3	5	5	3
2B12	2º ESO	B	13	Femenino	5	4	5	2	2	4	3	4	4	3
2B13	2º ESO	B	13	Femenino	1	3	3	2	2	2	2	4	2	3
2B14	2º ESO	B	14	Masculino	4	3	5	1	2	1	2	2	3	1
2B15	2º ESO	B	13	Femenino	4	3	4	2	2	2	2	4	4	1
2B16	2º ESO	B	14	Masculino	4	5	4	2	3	3	2	4	1	3
2B17	2º ESO	B	13	Masculino	3	1	4	3	3	2	3	4	2	3
2B18	2º ESO	B	14	Femenino	4	5	4	2	2	4	3	4	3	2
2B19	2º ESO	B	13	Femenino	4	5	4	3	2	4	3	4	3	2
2B20	2º ESO	B	13	Masculino	3	4	5	3	3	3	3	2	3	2
2B21	2º ESO	B	14	Femenino	3	5	5	5	2	2	4	5	5	5
2B22	2º ESO	B	13	Masculino	4	5	4	3	2	3	4	4	4	4
2B23	2º ESO	B	14	Masculino	3	4	5	5	3	4	3	4	4	2
2B24	2º ESO	B	14	Masculino	5	5	5	4	4	2	4	3	4	3
2B25	2º ESO	B	14	Masculino	5	4	4	2	4	4	5	5	4	3
2B26	2º ESO	B	15	Masculino	2	5	4	2	2	1	1	1	2	1
2B27	2º ESO	B	13	Femenino	3	5	4	2	2	2	2	5	5	5

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO
CAPÍTULO 9. ANEXOS

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	da1	da2	da3	vva1	vva2	vva3	vva4	vvap1	vvap2	vvap3
2B28	2º ESO	B	13	Masculino	5	5	5	3	3	3	3	4	5	4
3A01	3º ESO	A	14	Femenino	4	4	5	5	5	5	4	5	4	2
3A02	3º ESO	A	14	Masculino	3	3	5	4	5	5	3	5	3	1
3A03	3º ESO	A	14	Femenino	3	3	3	5	5	5	3	3	3	1
3A04	3º ESO	A	14	Femenino	5	4	5	5	3	5	4	4	4	1
3A05	3º ESO	A	14	Femenino	3	3	2	4	3	4	3	3	2	1
3A06	3º ESO	A	14	Masculino	3	4	3	3	3	4	4	4	4	1
3A07	3º ESO	A	14	Masculino	4	4	5	3	3	5	4	4	4	1
3A08	3º ESO	A	16	Masculino	3	2	3	3	4	4	3	3	4	2
3A09	3º ESO	A	15	Femenino	4	4	4	4	5	5	2	5	4	1
3A10	3º ESO	A	14	Femenino	5	4	4	3	5	5	4	5	4	3
3A11	3º ESO	A	14	Femenino	5	5	5	3	5	5	3	5	5	5
3A12	3º ESO	A	14	Femenino	5	1	1	4	5	4	3	5	5	2
3A13	3º ESO	A	14	Femenino	4	5	5	2	5	5	4	5	4	2
3A14	3º ESO	A	14	Masculino	4	3	4	3	5	4	2	4	3	1
3A15	3º ESO	A	14	Masculino	4	4	3	2	5	4	3	3	2	1
3A16	3º ESO	A	14	Femenino	5	4	5	5	5	5	4	4	4	2
3A17	3º ESO	A	14	Femenino	5	5	4	4	4	5	5	4	4	3
3A18	3º ESO	A	14	Masculino	4	5	4	4	3	5	2	3	2	1
3A19	3º ESO	A	15	Masculino	5	4	3	4	1	5	3	3	4	2
3A20	3º ESO	A	14	Femenino	5	4	4	4	5	5	5	4	3	2
3A21	3º ESO	A	14	Femenino	3	5	4	3	3	5	4	4	4	3
3A22	3º ESO	A	14	Femenino	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4
3A23	3º ESO	A	14	Femenino	4	4	4	5	5	5	4	4	4	3
3A24	3º ESO	A	14	Masculino	4	5	4	5	5	5	5	4	5	2
3A25	3º ESO	A	14	Masculino	5	4	5	4	4	5	5	4	4	2
3A26	3º ESO	A	15	Femenino	2	3	1	5	5	5	1	3	3	2
3A27	3º ESO	A	14	Femenino	4	4	4	5	5	5	1	3	3	1
3B01	3º ESO	B	14	Masculino	5	5	5	2	5	5	5	4	4	4
3B02	3º ESO	B	15	Masculino	5	5	4	4	4	5	5	3	3	3
3B03	3º ESO	B	16	Masculino	5	5	5	1	3	2	5	4	5	2
3B04	3º ESO	B	14	Femenino	4	5	5	2	5	5	5	5	5	4
3B05	3º ESO	B	16	Femenino	4	4	4	3	3	4	3	4	4	2
3B06	3º ESO	B	14	Masculino	3	4	4	4	4	4	3	4	3	2
3B07	3º ESO	B	14	Femenino	5	5	5	3	5	5	5	3	4	3
3B08	3º ESO	B	14	Femenino	5	5	5	2	4	4	5	3	4	2
3B09	3º ESO	B	14	Femenino	2	4	2	2	2	3	2	1	1	2

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	da1	da2	da3	vva1	vva2	vva3	vva4	vp1	vp2	vp3
3B10	3º ESO	B	14	Masculino	4	5	5	3	4	5	2	4	1	3
3B11	3º ESO	B	14	Masculino	5	5	4	2	5	4	4	4	3	4
3B12	3º ESO	B	14	Masculino	4	4	4	2	2	3	3	2	3	2
3B13	3º ESO	B	15	Masculino	5	2	5	3	1	4	3	4	4	2
3B14	3º ESO	B	14	Femenino	5	5	5	3	4	2	3	3	4	2
3B15	3º ESO	B	14	Femenino	5	1	5	2	3	4	1	4	4	4
3B16	3º ESO	B	14	Masculino	4	5	5	3	4	4	4	3	4	3
3B17	3º ESO	B	15	Femenino	4	5	4	3	5	4	4	3	2	3
3B18	3º ESO	B	15	Femenino	5	5	3	4	5	5	5	3	5	4
3B19	3º ESO	B	14	Masculino	5	5	5	3	5	5	4	4	4	3
3B20	3º ESO	B	14	Femenino	5	5	5	2	5	5	5	3	2	2
3B21	3º ESO	B	14	Femenino	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3
3B22	3º ESO	B	14	Femenino	5	5	5	2	4	5	5	3	4	2
3B23	3º ESO	B	14	Femenino	5	5	5	3	4	3	4	4	4	4
3B24	3º ESO	B	14	Masculino	5	4	5	2	3	3	4	5	4	5
3B25	3º ESO	B	14	Femenino	4	5	5	3	3	4	4	4	3	2
3B26	3º ESO	B	14	Masculino	5	5	5	2	4	3	3	3	4	3
3B27	3º ESO	B	14	Femenino	5	5	5	2	2	4	4	4	4	3
3B28	3º ESO	B	14	Masculino	5	5	5	2	4	5	5	5	5	5
3B29	3º ESO	B	14	Femenino	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3
3B30	3º ESO	B	14	Femenino	5	5	5	3	4	5	5	5	5	4
4A01	4º ESO	A	16	Masculino	3	2	3	3	5	5	4	2	2	2
4A02	4º ESO	A	15	Femenino	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1
4A03	4º ESO	A	16	Femenino	3	4	4	3	3	5	5	4	3	5
4A04	4º ESO	A	15	Masculino	3	3	3	2	4	4	2	3	3	3
4A05	4º ESO	A	15	Femenino	2	3	3	3	3	3	3	2	2	4
4A06	4º ESO	A	15	Femenino	1	4	4	2	2	2	3	3	3	3
4A07	4º ESO	A	15	Masculino	4	4	4	3	1	3	3	2	2	2
4A08	4º ESO	A	16	Femenino	3	2	3	1	2	2	2	2	2	2
4A09	4º ESO	A	15	Femenino	3	4	4	3	4	5	3	2	3	2
4A10	4º ESO	A	16	Masculino	3	1	3	4	3	2	3	2	2	1
4A11	4º ESO	A	15	Femenino	4	5	4	2	4	5	4	3	4	3
4A12	4º ESO	A	16	Masculino	2	4	3	3	4	4	4	2	3	2
4A13	4º ESO	A	15	Femenino	3	2	4	1	3	2	1	3	1	2
4A14	4º ESO	A	15	Femenino	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2
4A15	4º ESO	A	15	Femenino	2	3	2	2	3	4	3	1	3	1
4A16	4º ESO	A	16	Femenino	2	3	3	2	5	4	2	2	2	2

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	da1	da2	da3	vaa1	vaa2	vaa3	vaa4	vap1	vap2	vap3
4A17	4º ESO	A	16	Masculino	3	3	4	5	5	4	2	3	3	1
4A18	4º ESO	A	15	Femenino	2	1	1	2	2	3	2	1	1	1
4A19	4º ESO	A	15	Femenino	4	4	3	2	1	4	4	3	3	2
4A20	4º ESO	A	15	Femenino	2	4	4	2	2	3	3	3	2	2
4A21	4º ESO	A	15	Masculino	2	3	2	2	3	2	2	1	1	1
4A22	4º ESO	A	15	Masculino	3	3	3	1	2	2	2	2	2	1
4A23	4º ESO	A	15	Femenino	3	3	1	1	2	4	2	2	3	3
4A24	4º ESO	A	15	Femenino	4	5	3	4	5	5	5	3	2	3
4A25	4º ESO	A	15	Masculino	4	5	5	4	3	3	3	4	3	3
4B01	4º ESO	B	16	Femenino	3	3	2	2	3	3	2	4	2	2
4B02	4º ESO	B	15	Femenino	3	4	3	2	1	2	2	2	2	3
4B03	4º ESO	B	15	Femenino	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1
4B04	4º ESO	B	15	Femenino	5	4	5	5	4	5	5	4	4	5
4B05	4º ESO	B	15	Masculino	2	5	3	3	5	5	4	5	3	2
4B06	4º ESO	B	15	Femenino	4	3	3	1	2	3	3	2	2	3
4B07	4º ESO	B	15	Femenino	3	4	3	3	3	4	3	3	3	2
4B08	4º ESO	B	16	Femenino	4	4	3	3	4	4	2	3	4	1
4B09	4º ESO	B	15	Masculino	3	3	3	2	2	1	2	3	3	2
4B10	4º ESO	B	15	Masculino	3	3	3	2	3	3	3	2	2	1
4B11	4º ESO	B	16	Masculino	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1
4B12	4º ESO	B	16	Masculino	2	2	3	1	3	2	1	2	2	2
4B13	4º ESO	B	15	Masculino	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1
4B14	4º ESO	B	15	Masculino	3	4	3	3	3	1	4	2	2	3
4B15	4º ESO	B	15	Femenino	3	4	3	2	2	3	4	2	3	2
4B16	4º ESO	B	15	Femenino	3	4	4	3	5	5	5	3	4	4
4B17	4º ESO	B	15	Masculino	1	2	2	2	4	2	2	2	2	1
4B18	4º ESO	B	15	Masculino	3	2	3	4	3	4	2	3	3	1
4B19	4º ESO	B	15	Masculino	2	2	2	4	3	3	2	5	2	2
4B20	4º ESO	B	16	Femenino	5	5	5	2	4	3	4	4	4	2
4B21	4º ESO	B	15	Femenino	4	3	4	3	2	2	1	2	3	1
4B22	4º ESO	B	16	Femenino	3	3	1	1	2	3	4	2	3	3
4B23	4º ESO	B	15	Femenino	4	5	5	3	4	5	5	3	4	2
4B24	4º ESO	B	15	Femenino	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2
4B25	4º ESO	B	15	Femenino	4	5	5	3	4	5	5	3	4	2
4B26	4º ESO	B	15	Femenino	3	3	3	2	3	3	4	3	3	3
4B27	4º ESO	B	15	Femenino	3	3	2	2	3	5	4	2	2	3
4B28	4º ESO	B	15	Femenino	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	es1	es2	es3	es4	vfdae1	vfdae2	vfdae3	vfdae4	vfdae5	vfia1	vfia2	vfia3	vfia4	vfia5
1A01	1º ESO	A	12	Femenino	4	4	5	4	3	2	1	3	3	2	2	1	1	2
1A02	1º ESO	A	12	Femenino	4	3	2	1	3	3	1	1	1	1	1	2	1	2
1A03	1º ESO	A	13	Femenino	1	3	3	2	1	2	1	3	3	2	5	1	1	1
1A04	1º ESO	A	12	Masculino	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1
1A05	1º ESO	A	12	Femenino	1	1	2	1	1	2	1	2	3	1	2	1	1	1
1A06	1º ESO	A	12	Masculino	3	2	3	2	2	4	1	3	4	4	4	1	1	2
1A07	1º ESO	A	12	Femenino	3	2	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1
1A08	1º ESO	A	12	Masculino	1	1	1	2	2	3	1	1	2	4	2	1	1	1
1A09	1º ESO	A	12	Femenino	2	2	4	3	1	3	1	1	2	1	2	1	1	1
1A10	1º ESO	A	12	Femenino	1	1	4	3	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1
1A11	1º ESO	A	14	Femenino	2	1	2	3	2	4	1	2	4	1	2	1	1	1
1A12	1º ESO	A	12	Masculino	1	2	3	2	2	4	2	3	1	1	4	1	1	1
1A13	1º ESO	A	12	Femenino	4	5	4	4	4	3	1	1	3	1	3	1	1	1
1A14	1º ESO	A	12	Masculino	1	3	2	2	3	4	1	1	2	1	3	2	1	1
1A15	1º ESO	A	12	Femenino	3	2	2	2	1	2	1	1	2	2	3	1	1	1
1A16	1º ESO	A	12	Femenino	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1
1A17	1º ESO	A	12	Femenino	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	4	1	1	1
1A18	1º ESO	A	12	Masculino	4	2	2	2	2	2	1	2	3	1	2	1	1	1
1A19	1º ESO	A	12	Femenino	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1	1
1A20	1º ESO	A	12	Femenino	1	1	2	2	1	3	1	2	1	1	2	1	1	1
1A21	1º ESO	A	12	Masculino	1	2	1	2	2	3	1	2	2	1	3	1	1	1
1A22	1º ESO	A	13	Masculino	3	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
1A23	1º ESO	A	12	Masculino	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	3	1	1	1
1A24	1º ESO	A	12	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1
1A25	1º ESO	A	12	Masculino	4	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2	1	2
1A26	1º ESO	A	12	Masculino	1	3	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1
1A27	1º ESO	A	13	Masculino	2	1	1	2	1	2	1	1	3	1	4	1	1	1
1A28	1º ESO	A	12	Masculino	2	2	1	1	2	3	2	2	2	2	2	2	1	2
1A29	1º ESO	A	12	Femenino	1	2	1	2	2	3	1	2	2	1	1	1	1	1
1A30	1º ESO	A	12	Masculino	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	2	1	1	1
1B01	1º ESO	B	12	Masculino	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1
1B02	1º ESO	B	12	Masculino	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
1B03	1º ESO	B	12	Femenino	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
1B04	1º ESO	B	14	Femenino	1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	3	1	1	1
1B05	1º ESO	B	12	Masculino	2	1	1	1	2	2	1	2	3	1	2	1	1	1
1B06	1º ESO	B	13	Femenino	2	1	1	4	2	4	1	4	5	1	4	1	1	1
1B07	1º ESO	B	12	Masculino	1	1	1	1	1	2	1	1	4	1	1	1	1	1

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO
CAPÍTULO 9. ANEXOS

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	es1	es2	es3	es4	vfdae1	vfdae2	vfdae3	vfdae4	vfdae5	vfia1	vfia2	vfia3	vfia4	vfia5
1B08	1º ESO	B	12	Femenino	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1
1B09	1º ESO	B	12	Femenino	1	1	1	1	3	3	1	2	3	1	1	1	1	1
1B10	1º ESO	B	12	Masculino	1	1	1	1	1	3	1	3	3	1	1	1	1	1
1B11	1º ESO	B	12	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1
1B12	1º ESO	B	12	Masculino	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1
1B13	1º ESO	B	13	Femenino	1	1	2	1	1	2	1	1	2	3	5	1	2	1
1B14	1º ESO	B	12	Femenino	4	3	4	4	2	2	1	3	4	2	4	1	2	1
1B15	1º ESO	B	12	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
1B16	1º ESO	B	13	Femenino	4	4	2	2	1	4	1	1	2	4	3	1	1	3
1B17	1º ESO	B	12	Femenino	1	2	2	2	2	2	1	2	3	2	2	1	1	1
1B18	1º ESO	B	13	Masculino	1	1	2	1	3	3	1	2	3	1	1	1	1	1
1B19	1º ESO	B	12	Masculino	2	2	2	2	2	2	1	1	3	1	1	1	1	1
1B20	1º ESO	B	13	Masculino	2	2	2	2	1	2	1	2	2	3	3	1	1	1
1B21	1º ESO	B	13	Femenino	1	3	1	1	3	2	1	1	2	3	3	1	1	1
1B22	1º ESO	B	12	Femenino	3	3	4	2	5	4	2	4	5	2	2	3	1	2
1B23	1º ESO	B	13	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
1B24	1º ESO	B	12	Masculino	2	2	1	3	3	4	1	2	4	3	2	5	1	1
2A01	2º ESO	A	16	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1
2A02	2º ESO	A	13	Femenino	1	2	2	4	3	2	1	4	3	1	2	2	1	2
2A03	2º ESO	A	13	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1
2A04	2º ESO	A	13	Masculino	1	2	1	2	2	1	1	2	3	1	1	2	1	2
2A05	2º ESO	A	13	Masculino	1	4	1	1	3	4	1	2	3	1	2	1	1	2
2A06	2º ESO	A	13	Masculino	2	1	2	1	3	2	1	1	2	1	1	1	1	1
2A07	2º ESO	A	13	Masculino	1	2	3	3	2	2	1	4	3	1	1	2	2	2
2A08	2º ESO	A	13	Masculino	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	2
2A09	2º ESO	A	13	Femenino	1	1	4	3	3	2	1	4	3	2	4	2	2	2
2A10	2º ESO	A	13	Femenino	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1
2A11	2º ESO	A	13	Femenino	2	2	1	2	2	3	1	3	3	3	3	2	2	2
2A12	2º ESO	A	13	Masculino	1	1	2	1	1	2	1	1	3	1	1	1	1	1
2A13	2º ESO	A	13	Masculino	1	2	1	1	1	2	1	3	2	1	2	1	1	1
2A14	2º ESO	A	14	Femenino	1	1	2	1	1	2	1	3	2	2	1	1	1	1
2A15	2º ESO	A	13	Masculino	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1
2A16	2º ESO	A	15	Femenino	1	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1
2A17	2º ESO	A	13	Masculino	1	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1
2A18	2º ESO	A	13	Masculino	2	2	2	2	3	2	1	4	4	1	2	1	1	1
2A19	2º ESO	A	13	Masculino	1	1	1	1	2	2	1	3	3	1	1	1	1	2
2A20	2º ESO	A	13	Femenino	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	es1	es2	es3	es4	vfdae1	vfdae2	vfdae3	vfdae4	vfdae5	vfia1	vfia2	vfia3	vfia4	vfia5
2A21	2º ESO	A	13	Masculino	1	1	1	1	2	2	1	3	2	1	1	1	1	1
2A22	2º ESO	A	14	Masculino	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
2A23	2º ESO	A	15	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	2	3	1	1	1	1	2
2A24	2º ESO	A	14	Masculino	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
2A25	2º ESO	A	15	Masculino	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	3
2A26	2º ESO	A	13	Femenino	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
2A27	2º ESO	A	13	Femenino	2	3	3	5	4	2	1	3	1	1	1	1	1	1
2A28	2º ESO	A	13	Femenino	1	3	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1
2B01	2º ESO	B	15	Femenino	2	2	2	2	3	1	1	2	2	2	1	2	1	2
2B02	2º ESO	B	13	Masculino	2	2	1	1	4	2	1	1	2	4	4	1	1	1
2B03	2º ESO	B	14	Femenino	2	2	2	2	3	3	2	3	3	1	3	4	2	3
2B04	2º ESO	B	13	Masculino	2	2	1	1	2	2	1	3	3	2	3	1	1	2
2B05	2º ESO	B	14	Masculino	2	4	2	3	4	4	3	4	5	3	3	1	1	4
2B06	2º ESO	B	15	Masculino	2	3	1	2	1	2	3	3	2	2	1	1	1	2
2B07	2º ESO	B	13	Femenino	2	2	4	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2
2B08	2º ESO	B	13	Masculino	2	3	2	1	4	3	1	3	2	1	3	1	1	2
2B09	2º ESO	B	13	Femenino	4	4	2	1	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2
2B10	2º ESO	B	13	Femenino	3	2	2	1	3	2	2	4	3	3	4	1	2	3
2B11	2º ESO	B	13	Masculino	2	3	4	2	3	2	2	2	3	1	3	1	2	2
2B12	2º ESO	B	13	Femenino	2	3	3	2	3	2	1	1	3	3	3	2	1	2
2B13	2º ESO	B	13	Femenino	3	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
2B14	2º ESO	B	14	Masculino	1	3	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	3
2B15	2º ESO	B	13	Femenino	3	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2
2B16	2º ESO	B	14	Masculino	2	2	2	1	4	2	1	1	2	2	2	1	1	2
2B17	2º ESO	B	13	Masculino	2	2	2	2	3	3	3	2	2	5	5	1	2	2
2B18	2º ESO	B	14	Femenino	4	1	2	1	1	2	1	4	2	2	2	1	1	2
2B19	2º ESO	B	13	Femenino	4	1	2	1	1	2	1	1	3	1	1	1	1	2
2B20	2º ESO	B	13	Masculino	2	2	2	2	2	3	1	2	2	2	4	2	2	2
2B21	2º ESO	B	14	Femenino	4	2	5	2	1	5	3	5	5	3	5	1	1	4
2B22	2º ESO	B	13	Masculino	2	1	1	1	2	2	1	3	2	2	4	1	1	3
2B23	2º ESO	B	14	Masculino	2	3	1	1	1	2	1	1	1	2	4	1	3	2
2B24	2º ESO	B	14	Masculino	1	2	1	1	1	2	3	1	2	1	2	1	1	2
2B25	2º ESO	B	14	Masculino	3	1	1	1	4	2	2	3	3	3	3	1	2	2
2B26	2º ESO	B	15	Masculino	2	1	2	1	1	2	2	4	2	1	3	1	2	3
2B27	2º ESO	B	13	Femenino	2	3	1	1	4	3	1	3	2	1	2	2	2	3
2B28	2º ESO	B	13	Masculino	1	1	2	2	4	3	3	3	3	2	3	4	3	4
3A01	3º ESO	A	14	Femenino	1	4	3	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO
CAPÍTULO 9. ANEXOS

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	es1	es2	es3	es4	vfdae1	vfdae2	vfdae3	vfdae4	vfdae5	vfia1	vfia2	vfia3	vfia4	vfia5
3A02	3º ESO	A	14	Masculino	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	5	1	1	3
3A03	3º ESO	A	14	Femenino	1	1	2	1	4	3	1	1	4	1	3	1	1	1
3A04	3º ESO	A	14	Femenino	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1
3A05	3º ESO	A	14	Femenino	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	3	2	2	1
3A06	3º ESO	A	14	Masculino	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1
3A07	3º ESO	A	14	Masculino	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	1
3A08	3º ESO	A	16	Masculino	1	1	1	1	1	2	1	3	3	2	2	1	1	1
3A09	3º ESO	A	15	Femenino	1	3	3	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1
3A10	3º ESO	A	14	Femenino	1	3	1	1	1	2	1	1	2	2	2	1	1	1
3A11	3º ESO	A	14	Femenino	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	4	1	1	1
3A12	3º ESO	A	14	Femenino	1	2	1	5	3	1	1	1	1	1	5	1	1	1
3A13	3º ESO	A	14	Femenino	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	4	1	1	1
3A14	3º ESO	A	14	Masculino	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
3A15	3º ESO	A	14	Masculino	1	1	1	1	2	2	1	1	2	3	3	1	1	1
3A16	3º ESO	A	14	Femenino	3	3	1	1	3	2	1	1	3	1	1	1	1	1
3A17	3º ESO	A	14	Femenino	3	3	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1
3A18	3º ESO	A	14	Masculino	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	4	4	1	1
3A19	3º ESO	A	15	Masculino	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	4	2	1	1
3A20	3º ESO	A	14	Femenino	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	1	1
3A21	3º ESO	A	14	Femenino	1	1	2	1	2	3	1	2	2	2	2	2	1	1
3A22	3º ESO	A	14	Femenino	2	2	1	1	3	2	1	2	3	2	4	5	1	2
3A23	3º ESO	A	14	Femenino	1	1	1	1	3	3	1	1	2	1	5	2	1	2
3A24	3º ESO	A	14	Masculino	1	4	1	1	2	4	2	3	2	1	4	2	1	3
3A25	3º ESO	A	14	Masculino	1	1	2	1	5	3	1	2	2	2	2	1	1	1
3A26	3º ESO	A	15	Femenino	1	5	3	3	3	1	2	1	2	1	2	2	1	2
3A27	3º ESO	A	14	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
3B01	3º ESO	B	14	Masculino	1	1	3	2	2	3	1	3	4	1	2	1	1	1
3B02	3º ESO	B	15	Masculino	5	4	4	3	5	4	3	4	4	4	5	1	2	1
3B03	3º ESO	B	16	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	3	5	1	2	1	1	1
3B04	3º ESO	B	14	Femenino	2	1	1	2	1	3	1	2	5	1	5	1	1	1
3B05	3º ESO	B	16	Femenino	1	1	2	1	3	2	2	3	2	2	2	1	1	1
3B06	3º ESO	B	14	Masculino	3	2	1	2	2	3	1	3	2	1	2	1	2	1
3B07	3º ESO	B	14	Femenino	1	1	1	1	2	3	1	4	5	3	4	1	1	1
3B08	3º ESO	B	14	Femenino	3	1	1	1	2	1	1	1	4	1	4	1	2	1
3B09	3º ESO	B	14	Femenino	1	1	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	1	1
3B10	3º ESO	B	14	Masculino	4	3	4	4	4	4	2	5	3	1	2	3	3	3
3B11	3º ESO	B	14	Masculino	2	1	3	3	2	4	2	4	4	2	2	3	2	1

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	es1	es2	es3	es4	vfdae1	vfdae2	vfdae3	vfdae4	vfdae5	vfia1	vfia2	vfia3	vfia4	vfia5
3B12	3º ESO	B	14	Masculino	1	2	1	1	2	3	2	3	3	2	2	1	3	3
3B13	3º ESO	B	15	Masculino	1	2	1	1	1	2	1	2	2	3	2	2	3	2
3B14	3º ESO	B	14	Femenino	2	1	3	1	3	2	4	3	2	2	3	2	2	3
3B15	3º ESO	B	14	Femenino	2	1	2	1	1	2	2	4	2	3	2	1	5	5
3B16	3º ESO	B	14	Masculino	1	1	3	3	4	2	3	4	3	2	2	4	3	4
3B17	3º ESO	B	15	Femenino	3	2	2	3	3	1	1	4	3	3	3	2	2	3
3B18	3º ESO	B	15	Femenino	3	1	2	2	3	2	1	2	2	2	2	1	3	1
3B19	3º ESO	B	14	Masculino	3	2	3	2	2	4	2	5	5	2	3	3	1	2
3B20	3º ESO	B	14	Femenino	2	1	2	2	3	5	4	5	5	3	2	1	1	1
3B21	3º ESO	B	14	Femenino	2	1	2	1	2	3	1	3	4	2	2	1	1	2
3B22	3º ESO	B	14	Femenino	3	2	4	4	3	2	3	3	3	3	2	1	1	1
3B23	3º ESO	B	14	Femenino	1	2	2	2	3	2	1	4	4	2	4	5	2	2
3B24	3º ESO	B	14	Masculino	1	2	1	2	3	5	1	3	3	4	3	2	3	1
3B25	3º ESO	B	14	Femenino	3	1	3	2	2	2	3	4	2	1	2	1	1	1
3B26	3º ESO	B	14	Masculino	1	2	1	1	1	2	1	3	5	1	1	2	1	1
3B27	3º ESO	B	14	Femenino	1	1	2	1	2	3	1	2	4	2	1	3	1	1
3B28	3º ESO	B	14	Masculino	3	1	4	2	2	5	1	4	3	2	1	1	1	1
3B29	3º ESO	B	14	Femenino	2	2	1	1	2	3	1	3	3	2	2	1	1	1
3B30	3º ESO	B	14	Femenino	1	1	2	1	1	2	1	5	3	1	4	1	2	3
4A01	4º ESO	A	16	Masculino	3	3	5	4	2	2	1	2	2	2	3	1	1	2
4A02	4º ESO	A	15	Femenino	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	2	1	1
4A03	4º ESO	A	16	Femenino	1	1	5	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1
4A04	4º ESO	A	15	Masculino	2	1	2	2	1	2	2	3	3	2	3	1	2	1
4A05	4º ESO	A	15	Femenino	1	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1
4A06	4º ESO	A	15	Femenino	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1
4A07	4º ESO	A	15	Masculino	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2
4A08	4º ESO	A	16	Femenino	1	2	1	1	2	2	1	3	2	2	2	1	1	1
4A09	4º ESO	A	15	Femenino	2	1	2	2	2	2	1	2	2	4	4	2	2	2
4A10	4º ESO	A	16	Masculino	2	2	3	2	2	3	1	2	2	2	1	1	1	2
4A11	4º ESO	A	15	Femenino	4	4	3	3	4	4	1	3	3	3	3	2	1	1
4A12	4º ESO	A	16	Masculino	2	3	3	2	1	3	1	2	3	2	2	1	1	2
4A13	4º ESO	A	15	Femenino	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1
4A14	4º ESO	A	15	Femenino	1	1	2	3	2	2	1	2	3	1	2	1	1	1
4A15	4º ESO	A	15	Femenino	1	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1
4A16	4º ESO	A	16	Femenino	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1
4A17	4º ESO	A	16	Masculino	1	1	4	5	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1
4A18	4º ESO	A	15	Femenino	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO
CAPÍTULO 9. ANEXOS

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	es1	es2	es3	es4	vfdae1	vfdae2	vfdae3	vfdae4	vfdae5	vfia1	vfia2	vfia3	vfia4	vfia5
4A19	4º ESO	A	15	Femenino	1	1	2	3	1	2	1	3	2	1	3	1	1	1
4A20	4º ESO	A	15	Femenino	1	1	2	2	1	2	1	2	3	2	2	1	1	1
4A21	4º ESO	A	15	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	2	3	2	3	1	1	2
4A22	4º ESO	A	15	Masculino	1	1	4	4	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1
4A23	4º ESO	A	15	Femenino	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	3	1	1
4A24	4º ESO	A	15	Femenino	5	1	2	1	4	1	1	2	2	1	3	1	1	2
4A25	4º ESO	A	15	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	3	2	2	3	1	1	1
4B01	4º ESO	B	16	Femenino	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	4	1	1	1
4B02	4º ESO	B	15	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1
4B03	4º ESO	B	15	Femenino	1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	3	1	1	1
4B04	4º ESO	B	15	Femenino	1	1	1	1	3	3	1	1	3	5	5	1	1	2
4B05	4º ESO	B	15	Masculino	2	3	2	2	3	2	1	1	3	1	2	1	1	3
4B06	4º ESO	B	15	Femenino	1	4	3	1	1	1	1	1	2	1	3	1	1	1
4B07	4º ESO	B	15	Femenino	2	2	1	1	1	1	1	1	3	2	4	1	1	1
4B08	4º ESO	B	16	Femenino	2	3	2	2	2	1	2	1	2	3	4	1	1	1
4B09	4º ESO	B	15	Masculino	2	1	4	4	1	3	1	1	1	3	4	2	2	2
4B10	4º ESO	B	15	Masculino	2	1	5	5	2	2	1	3	1	1	4	1	1	1
4B11	4º ESO	B	16	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1
4B12	4º ESO	B	16	Masculino	1	2	4	5	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1
4B13	4º ESO	B	15	Masculino	1	2	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1
4B14	4º ESO	B	15	Masculino	2	3	2	1	2	2	1	2	2	1	4	1	1	1
4B15	4º ESO	B	15	Femenino	1	2	1	1	1	1	1	1	2	4	4	1	1	3
4B16	4º ESO	B	15	Femenino	4	3	3	1	2	1	1	2	1	4	5	1	1	1
4B17	4º ESO	B	15	Masculino	1	1	2	2	1	1	1	3	1	1	3	1	1	2
4B18	4º ESO	B	15	Masculino	1	1	1	1	1	2	1	2	3	1	2	1	1	1
4B19	4º ESO	B	15	Masculino	2	3	4	1	4	4	1	2	1	5	5	2	3	3
4B20	4º ESO	B	16	Femenino	2	2	1	1	2	1	1	4	2	4	4	1	1	1
4B21	4º ESO	B	15	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	2	4	3	1	1	2
4B22	4º ESO	B	16	Femenino	1	4	1	1	1	1	1	2	2	1	5	1	1	1
4B23	4º ESO	B	15	Femenino	3	2	1	1	3	2	1	2	2	5	5	1	1	1
4B24	4º ESO	B	15	Femenino	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	3	2	1	2
4B25	4º ESO	B	15	Femenino	3	2	1	1	3	3	1	2	2	5	5	1	1	1
4B26	4º ESO	B	15	Femenino	1	1	1	1	2	1	1	3	3	4	4	1	1	2
4B27	4º ESO	B	15	Femenino	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	4	1	1	4
4B28	4º ESO	B	15	Femenino	1	1	2	2	2	2	1	2	3	2	4	2	2	2

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	vtic1	vtic2	vtic3	vtic4	vtic5	vtic6	vtic7	vtic8	vtic9	vtic10
1A01	1º ESO	A	12	Femenino	4	1	1	3	2	1	2	2	1	1
1A02	1º ESO	A	12	Femenino	2	3	2	3	3	2	1	2	1	1
1A03	1º ESO	A	13	Femenino	3	2	2	3	2	1	2	3	2	1
1A04	1º ESO	A	12	Masculino	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
1A05	1º ESO	A	12	Femenino	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
1A06	1º ESO	A	12	Masculino	2	1	2	2	1	1	1	2	2	1
1A07	1º ESO	A	12	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1A08	1º ESO	A	12	Masculino	4	4	2	2	2	1	1	1	1	1
1A09	1º ESO	A	12	Femenino	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1
1A10	1º ESO	A	12	Femenino	1	2	1	1	1	1	1	1	3	1
1A11	1º ESO	A	14	Femenino	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2
1A12	1º ESO	A	12	Masculino	2	2	2	1	4	1	2	3	3	2
1A13	1º ESO	A	12	Femenino	2	3	2	3	1	1	1	2	1	1
1A14	1º ESO	A	12	Masculino	2	2	2	4	1	1	1	3	2	1
1A15	1º ESO	A	12	Femenino	2	3	1	2	2	1	1	1	2	1
1A16	1º ESO	A	12	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1A17	1º ESO	A	12	Femenino	3	1	1	2	1	1	1	1	1	1
1A18	1º ESO	A	12	Masculino	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1
1A19	1º ESO	A	12	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1A20	1º ESO	A	12	Femenino	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
1A21	1º ESO	A	12	Masculino	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1
1A22	1º ESO	A	13	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1A23	1º ESO	A	12	Masculino	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1
1A24	1º ESO	A	12	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1A25	1º ESO	A	12	Masculino	4	2	2	3	1	2	2	3	2	2
1A26	1º ESO	A	12	Masculino	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1
1A27	1º ESO	A	13	Masculino	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
1A28	1º ESO	A	12	Masculino	1	3	1	1	1	1	1	2	1	1
1A29	1º ESO	A	12	Femenino	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1
1A30	1º ESO	A	12	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1B01	1º ESO	B	12	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1B02	1º ESO	B	12	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1B03	1º ESO	B	12	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1B04	1º ESO	B	14	Femenino	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1
1B05	1º ESO	B	12	Masculino	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1
1B06	1º ESO	B	13	Femenino	2	5	5	4	1	1	1	4	2	1
1B07	1º ESO	B	12	Masculino	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO
CAPÍTULO 9. ANEXOS

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	vtic1	vtic2	vtic3	vtic4	vtic5	vtic6	vtic7	vtic8	vtic9	vtic10
1B08	1º ESO	B	12	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1B09	1º ESO	B	12	Femenino	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1B10	1º ESO	B	12	Masculino	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1B11	1º ESO	B	12	Masculino	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
1B12	1º ESO	B	12	Masculino	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1
1B13	1º ESO	B	13	Femenino	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1
1B14	1º ESO	B	12	Femenino	3	2	2	2	2	1	1	2	2	1
1B15	1º ESO	B	12	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
1B16	1º ESO	B	13	Femenino	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
1B17	1º ESO	B	12	Femenino	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1
1B18	1º ESO	B	13	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1B19	1º ESO	B	12	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1B20	1º ESO	B	13	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
1B21	1º ESO	B	13	Femenino	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1B22	1º ESO	B	12	Femenino	3	3	1	2	2	1	1	3	3	1
1B23	1º ESO	B	13	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1B24	1º ESO	B	12	Masculino	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1
2A01	2º ESO	A	16	Femenino	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1
2A02	2º ESO	A	13	Femenino	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1
2A03	2º ESO	A	13	Femenino	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1
2A04	2º ESO	A	13	Masculino	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2
2A05	2º ESO	A	13	Masculino	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1
2A06	2º ESO	A	13	Masculino	2	3	2	2	2	1	1	2	1	1
2A07	2º ESO	A	13	Masculino	1	2	2	1	1	2	1	2	2	2
2A08	2º ESO	A	13	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2A09	2º ESO	A	13	Femenino	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2A10	2º ESO	A	13	Femenino	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
2A11	2º ESO	A	13	Femenino	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2
2A12	2º ESO	A	13	Masculino	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1
2A13	2º ESO	A	13	Masculino	1	1	1	1	3	1	2	1	1	1
2A14	2º ESO	A	14	Femenino	3	2	2	2	2	1	1	2	1	1
2A15	2º ESO	A	13	Masculino	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
2A16	2º ESO	A	15	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
2A17	2º ESO	A	13	Masculino	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1
2A18	2º ESO	A	13	Masculino	1	1	1	1	1	3	1	1	1	2
2A19	2º ESO	A	13	Masculino	1	3	1	1	1	2	2	1	1	1
2A20	2º ESO	A	13	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	vtic1	vtic2	vtic3	vtic4	vtic5	vtic6	vtic7	vtic8	vtic9	vtic10
2A21	2º ESO	A	13	Masculino	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1
2A22	2º ESO	A	14	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2A23	2º ESO	A	15	Femenino	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
2A24	2º ESO	A	14	Masculino	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2A25	2º ESO	A	15	Masculino	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1
2A26	2º ESO	A	13	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2A27	2º ESO	A	13	Femenino	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1
2A28	2º ESO	A	13	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2B01	2º ESO	B	15	Femenino	1	1	4	2	2	1	1	2	2	1
2B02	2º ESO	B	13	Masculino	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
2B03	2º ESO	B	14	Femenino	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2B04	2º ESO	B	13	Masculino	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1
2B05	2º ESO	B	14	Masculino	4	4	4	4	3	2	1	4	2	4
2B06	2º ESO	B	15	Masculino	1	3	3	2	2	2	2	2	2	2
2B07	2º ESO	B	13	Femenino	2	2	2	3	3	2	1	3	2	1
2B08	2º ESO	B	13	Masculino	3	1	4	4	3	2	1	2	2	1
2B09	2º ESO	B	13	Femenino	2	3	1	2	1	1	1	1	1	1
2B10	2º ESO	B	13	Femenino	3	3	4	3	2	1	2	3	2	2
2B11	2º ESO	B	13	Masculino	2	4	3	2	1	4	2	2	2	3
2B12	2º ESO	B	13	Femenino	2	2	2	3	2	1	1	2	1	1
2B13	2º ESO	B	13	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2B14	2º ESO	B	14	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2B15	2º ESO	B	13	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2B16	2º ESO	B	14	Masculino	1	3	1	3	1	2	1	1	1	1
2B17	2º ESO	B	13	Masculino	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3
2B18	2º ESO	B	14	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2B19	2º ESO	B	13	Femenino	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
2B20	2º ESO	B	13	Masculino	1	1	1	2	2	1	2	1	1	2
2B21	2º ESO	B	14	Femenino	1	2	2	2	1	2	3	5	3	3
2B22	2º ESO	B	13	Masculino	1	1	2	1	1	2	2	2	1	1
2B23	2º ESO	B	14	Masculino	1	2	1	1	1	2	2	1	1	2
2B24	2º ESO	B	14	Masculino	1	2	1	1	2	1	3	1	1	2
2B25	2º ESO	B	14	Masculino	3	3	1	2	1	2	2	1	1	2
2B26	2º ESO	B	15	Masculino	1	2	3	1	1	1	2	2	2	2
2B27	2º ESO	B	13	Femenino	1	3	1	2	2	1	1	1	1	1
2B28	2º ESO	B	13	Masculino	2	2	2	3	2	2	3	3	2	1
3A01	3º ESO	A	14	Femenino	1	3	4	2	3	1	1	3	1	1

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO
CAPÍTULO 9. ANEXOS

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	vtic1	vtic2	vtic3	vtic4	vtic5	vtic6	vtic7	vtic8	vtic9	vtic10
3A02	3º ESO	A	14	Masculino	1	1	5	5	1	1	1	5	1	1
3A03	3º ESO	A	14	Femenino	3	4	4	4	1	1	1	3	1	3
3A04	3º ESO	A	14	Femenino	2	2	4	1	1	1	1	2	1	1
3A05	3º ESO	A	14	Femenino	1	2	3	2	2	1	1	2	1	1
3A06	3º ESO	A	14	Masculino	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2
3A07	3º ESO	A	14	Masculino	2	2	3	2	1	1	2	2	1	1
3A08	3º ESO	A	16	Masculino	4	3	5	3	1	1	2	2	1	1
3A09	3º ESO	A	15	Femenino	1	3	3	2	1	1	1	3	1	1
3A10	3º ESO	A	14	Femenino	2	3	3	2	1	1	1	2	1	1
3A11	3º ESO	A	14	Femenino	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1
3A12	3º ESO	A	14	Femenino	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1
3A13	3º ESO	A	14	Femenino	1	1	4	3	1	1	1	1	1	1
3A14	3º ESO	A	14	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3A15	3º ESO	A	14	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3A16	3º ESO	A	14	Femenino	1	3	1	2	3	1	1	2	1	1
3A17	3º ESO	A	14	Femenino	1	3	1	2	2	1	1	1	1	1
3A18	3º ESO	A	14	Masculino	1	4	1	1	1	2	1	1	1	1
3A19	3º ESO	A	15	Masculino	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1
3A20	3º ESO	A	14	Femenino	2	3	5	2	1	1	1	1	1	1
3A21	3º ESO	A	14	Femenino	1	3	2	2	3	2	1	1	1	1
3A22	3º ESO	A	14	Femenino	4	3	3	4	3	2	3	3	3	2
3A23	3º ESO	A	14	Femenino	4	3	5	3	2	3	3	4	2	1
3A24	3º ESO	A	14	Masculino	1	4	3	2	1	1	2	2	1	5
3A25	3º ESO	A	14	Masculino	3	4	5	3	4	1	1	4	3	1
3A26	3º ESO	A	15	Femenino	2	2	5	2	1	1	1	1	1	1
3A27	3º ESO	A	14	Femenino	1	1	5	3	3	1	3	4	1	2
3B01	3º ESO	B	14	Masculino	4	2	5	4	1	1	2	4	1	1
3B02	3º ESO	B	15	Masculino	3	3	3	3	3	3	1	2	3	3
3B03	3º ESO	B	16	Masculino	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2
3B04	3º ESO	B	14	Femenino	2	2	4	1	1	1	1	2	2	1
3B05	3º ESO	B	16	Femenino	2	3	2	2	1	1	1	2	2	2
3B06	3º ESO	B	14	Masculino	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2
3B07	3º ESO	B	14	Femenino	4	4	5	5	1	1	2	5	2	2
3B08	3º ESO	B	14	Femenino	1	4	1	2	2	1	1	1	4	1
3B09	3º ESO	B	14	Femenino	1	3	3	1	1	2	1	4	2	1
3B10	3º ESO	B	14	Masculino	1	2	3	2	2	3	2	3	3	3
3B11	3º ESO	B	14	Masculino	1	3	4	1	1	2	1	4	1	1

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	vtic1	vtic2	vtic3	vtic4	vtic5	vtic6	vtic7	vtic8	vtic9	vtic10
3B12	3º ESO	B	14	Masculino	1	2	3	1	2	3	1	2	2	2
3B13	3º ESO	B	15	Masculino	1	3	1	1	1	2	1	1	1	1
3B14	3º ESO	B	14	Femenino	2	3	4	3	1	3	1	5	1	2
3B15	3º ESO	B	14	Femenino	3	2	4	4	1	1	1	1	4	1
3B16	3º ESO	B	14	Masculino	1	4	2	2	2	3	2	2	2	2
3B17	3º ESO	B	15	Femenino	1	4	2	2	1	2	3	2	1	3
3B18	3º ESO	B	15	Femenino	2	2	2	2	1	3	2	2	2	3
3B19	3º ESO	B	14	Masculino	2	2	5	2	2	3	1	2	3	1
3B20	3º ESO	B	14	Femenino	1	1	2	3	2	1	1	1	1	1
3B21	3º ESO	B	14	Femenino	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1
3B22	3º ESO	B	14	Femenino	2	2	3	3	2	2	1	4	2	2
3B23	3º ESO	B	14	Femenino	3	4	4	3	2	3	2	4	3	1
3B24	3º ESO	B	14	Masculino	2	4	3	3	1	3	1	3	2	2
3B25	3º ESO	B	14	Femenino	1	1	3	1	1	2	1	1	1	1
3B26	3º ESO	B	14	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3B27	3º ESO	B	14	Femenino	1	1	3	1	1	1	1	3	1	2
3B28	3º ESO	B	14	Masculino	2	4	3	2	1	1	1	3	2	2
3B29	3º ESO	B	14	Femenino	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
3B30	3º ESO	B	14	Femenino	3	2	3	2	1	3	1	3	2	1
4A01	4º ESO	A	16	Masculino	3	4	3	3	2	3	1	2	3	2
4A02	4º ESO	A	15	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4A03	4º ESO	A	16	Femenino	5	4	2	2	2	3	1	1	5	2
4A04	4º ESO	A	15	Masculino	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2
4A05	4º ESO	A	15	Femenino	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1
4A06	4º ESO	A	15	Femenino	2	2	1	2	2	2	1	1	2	1
4A07	4º ESO	A	15	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4A08	4º ESO	A	16	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
4A09	4º ESO	A	15	Femenino	3	4	2	3	3	2	1	1	1	1
4A10	4º ESO	A	16	Masculino	2	1	3	2	1	1	1	3	2	1
4A11	4º ESO	A	15	Femenino	1	4	2	3	4	1	1	2	2	1
4A12	4º ESO	A	16	Masculino	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2
4A13	4º ESO	A	15	Femenino	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1
4A14	4º ESO	A	15	Femenino	2	1	3	2	1	1	1	2	2	1
4A15	4º ESO	A	15	Femenino	1	3	2	1	1	1	2	2	1	1
4A16	4º ESO	A	16	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4A17	4º ESO	A	16	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1
4A18	4º ESO	A	15	Femenino	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	vtic1	vtic2	vtic3	vtic4	vtic5	vtic6	vtic7	vtic8	vtic9	vtic10
4A19	4º ESO	A	15	Femenino	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2
4A20	4º ESO	A	15	Femenino	2	2	1	2	1	1	2	3	2	1
4A21	4º ESO	A	15	Masculino	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
4A22	4º ESO	A	15	Masculino	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1
4A23	4º ESO	A	15	Femenino	2	3	2	3	2	1	1	1	1	1
4A24	4º ESO	A	15	Femenino	4	2	2	4	1	1	2	3	1	1
4A25	4º ESO	A	15	Masculino	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
4B01	4º ESO	B	16	Femenino	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1
4B02	4º ESO	B	15	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4B03	4º ESO	B	15	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4B04	4º ESO	B	15	Femenino	3	5	3	2	3	3	3	3	4	1
4B05	4º ESO	B	15	Masculino	1	4	1	1	2	1	1	2	1	1
4B06	4º ESO	B	15	Femenino	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1
4B07	4º ESO	B	15	Femenino	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
4B08	4º ESO	B	16	Femenino	2	2	2	2	1	3	1	1	2	2
4B09	4º ESO	B	15	Masculino	1	1	2	1	1	2	2	1	2	2
4B10	4º ESO	B	15	Masculino	4	1	1	4	1	1	1	1	1	1
4B11	4º ESO	B	16	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4B12	4º ESO	B	16	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4B13	4º ESO	B	15	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4B14	4º ESO	B	15	Masculino	3	2	2	2	1	1	1	2	2	1
4B15	4º ESO	B	15	Femenino	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1
4B16	4º ESO	B	15	Femenino	2	3	2	2	1	3	1	1	2	2
4B17	4º ESO	B	15	Masculino	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
4B18	4º ESO	B	15	Masculino	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1
4B19	4º ESO	B	15	Masculino	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1
4B20	4º ESO	B	16	Femenino	2	2	4	3	1	1	1	3	2	1
4B21	4º ESO	B	15	Femenino	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
4B22	4º ESO	B	16	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4B23	4º ESO	B	15	Femenino	2	3	2	2	2	3	2	3	1	2
4B24	4º ESO	B	15	Femenino	1	2	2	2	2	1	1	1	2	1
4B25	4º ESO	B	15	Femenino	2	3	2	3	2	3	1	3	3	3
4B26	4º ESO	B	15	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4B27	4º ESO	B	15	Femenino	3	5	2	2	1	1	1	1	3	3
4B28	4º ESO	B	15	Femenino	2	3	2	2	1	2	2	2	2	2

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	vpa1	vpa2	vpa3	vpa4	vpa5	vpa6	vpa7	vpa8	vpa9	vpa10
1A01	1º ESO	A	12	Femenino	4	2	2	2	2	2	1	1	1	1
1A02	1º ESO	A	12	Femenino	2	1	3	3	1	4	1	2	1	1
1A03	1º ESO	A	13	Femenino	3	4	3	3	2	3	2	1	1	3
1A04	1º ESO	A	12	Masculino	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
1A05	1º ESO	A	12	Femenino	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1A06	1º ESO	A	12	Masculino	3	3	3	2	2	2	2	1	1	1
1A07	1º ESO	A	12	Femenino	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2
1A08	1º ESO	A	12	Masculino	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
1A09	1º ESO	A	12	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1A10	1º ESO	A	12	Femenino	3	3	1	2	1	2	1	1	2	2
1A11	1º ESO	A	14	Femenino	2	2	3	2	2	2	1	2	3	3
1A12	1º ESO	A	12	Masculino	4	2	3	4	3	4	3	2	2	1
1A13	1º ESO	A	12	Femenino	3	2	3	2	2	1	4	2	2	2
1A14	1º ESO	A	12	Masculino	3	3	2	4	3	4	2	2	2	2
1A15	1º ESO	A	12	Femenino	3	1	2	1	1	1	1	2	2	1
1A16	1º ESO	A	12	Femenino	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1
1A17	1º ESO	A	12	Femenino	3	1	2	1	1	1	1	2	2	1
1A18	1º ESO	A	12	Masculino	3	2	2	3	1	2	1	1	1	1
1A19	1º ESO	A	12	Femenino	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
1A20	1º ESO	A	12	Femenino	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1
1A21	1º ESO	A	12	Masculino	2	2	2	1	2	3	1	1	1	1
1A22	1º ESO	A	13	Masculino	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1
1A23	1º ESO	A	12	Masculino	2	2	3	2	2	1	1	1	1	2
1A24	1º ESO	A	12	Femenino	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1
1A25	1º ESO	A	12	Masculino	2	1	4	4	2	2	2	3	3	3
1A26	1º ESO	A	12	Masculino	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
1A27	1º ESO	A	13	Masculino	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1
1A28	1º ESO	A	12	Masculino	1	1	3	2	2	3	2	2	1	2
1A29	1º ESO	A	12	Femenino	1	1	2	1	1	3	1	1	1	2
1A30	1º ESO	A	12	Masculino	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2
1B01	1º ESO	B	12	Masculino	5	2	2	1	3	2	1	1	2	2
1B02	1º ESO	B	12	Masculino	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
1B03	1º ESO	B	12	Femenino	4	1	1	2	1	2	1	2	1	1
1B04	1º ESO	B	14	Femenino	1	1	1	3	3	1	1	1	2	3
1B05	1º ESO	B	12	Masculino	2	2	1	1	2	3	1	1	1	2
1B06	1º ESO	B	13	Femenino	3	3	1	1	2	3	1	1	2	1
1B07	1º ESO	B	12	Masculino	2	1	2	1	1	4	1	1	1	1

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO
CAPÍTULO 9. ANEXOS

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	vpa1	vpa2	vpa3	vpa4	vpa5	vpa6	vpa7	vpa8	vpa9	vpa10
1B08	1º ESO	B	12	Femenino	2	2	1	2	2	2	1	1	1	2
1B09	1º ESO	B	12	Femenino	4	2	1	2	2	2	1	1	1	2
1B10	1º ESO	B	12	Masculino	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1
1B11	1º ESO	B	12	Masculino	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2
1B12	1º ESO	B	12	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1B13	1º ESO	B	13	Femenino	5	4	2	4	2	3	1	1	3	4
1B14	1º ESO	B	12	Femenino	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1
1B15	1º ESO	B	12	Masculino	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1
1B16	1º ESO	B	13	Femenino	2	2	5	5	2	1	5	1	1	2
1B17	1º ESO	B	12	Femenino	4	2	2	4	2	3	2	1	1	3
1B18	1º ESO	B	13	Masculino	1	2	2	1	2	1	1	1	1	2
1B19	1º ESO	B	12	Masculino	3	1	1	1	1	2	1	1	1	2
1B20	1º ESO	B	13	Masculino	2	3	1	2	3	1	1	1	1	2
1B21	1º ESO	B	13	Femenino	4	4	1	4	2	4	2	1	2	4
1B22	1º ESO	B	12	Femenino	2	1	4	4	1	4	1	1	1	3
1B23	1º ESO	B	13	Masculino	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1B24	1º ESO	B	12	Masculino	4	3	3	3	2	5	3	2	2	3
2A01	2º ESO	A	16	Femenino	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1
2A02	2º ESO	A	13	Femenino	3	3	1	3	4	3	1	1	1	4
2A03	2º ESO	A	13	Femenino	3	2	2	2	3	2	1	1	1	2
2A04	2º ESO	A	13	Masculino	4	3	2	2	4	2	1	2	2	4
2A05	2º ESO	A	13	Masculino	3	2	1	1	2	3	2	1	1	1
2A06	2º ESO	A	13	Masculino	3	2	2	3	3	4	2	1	2	2
2A07	2º ESO	A	13	Masculino	2	3	1	2	3	2	2	1	1	3
2A08	2º ESO	A	13	Masculino	2	3	1	1	1	3	1	1	1	2
2A09	2º ESO	A	13	Femenino	3	3	1	2	3	2	3	1	1	3
2A10	2º ESO	A	13	Femenino	2	2	1	1	2	2	1	1	1	2
2A11	2º ESO	A	13	Femenino	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2
2A12	2º ESO	A	13	Masculino	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2
2A13	2º ESO	A	13	Masculino	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1
2A14	2º ESO	A	14	Femenino	2	3	1	1	1	2	1	1	1	1
2A15	2º ESO	A	13	Masculino	3	1	2	2	3	3	2	1	2	2
2A16	2º ESO	A	15	Femenino	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1
2A17	2º ESO	A	13	Masculino	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1
2A18	2º ESO	A	13	Masculino	3	4	2	4	2	2	2	1	2	3
2A19	2º ESO	A	13	Masculino	3	3	2	2	2	2	2	3	1	2
2A20	2º ESO	A	13	Femenino	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	vpa1	vpa2	vpa3	vpa4	vpa5	vpa6	vpa7	vpa8	vpa9	vpa10
2A21	2º ESO	A	13	Masculino	2	2	1	2	2	2	1	1	1	2
2A22	2º ESO	A	14	Masculino	2	2	2	3	3	1	1	2	1	2
2A23	2º ESO	A	15	Femenino	3	3	1	1	2	2	1	1	2	2
2A24	2º ESO	A	14	Masculino	3	2	2	3	3	2	1	2	1	2
2A25	2º ESO	A	15	Masculino	2	2	1	2	3	4	1	1	1	2
2A26	2º ESO	A	13	Femenino	2	2	2	2	3	2	1	1	1	2
2A27	2º ESO	A	13	Femenino	2	3	2	4	2	4	1	2	2	3
2A28	2º ESO	A	13	Femenino	3	2	1	2	1	1	1	1	1	1
2B01	2º ESO	B	15	Femenino	5	5	1	3	3	2	1	1	1	3
2B02	2º ESO	B	13	Masculino	4	4	3	2	4	3	1	1	1	4
2B03	2º ESO	B	14	Femenino	3	2	2	1	2	4	1	2	1	2
2B04	2º ESO	B	13	Masculino	5	4	1	4	3	2	1	1	1	3
2B05	2º ESO	B	14	Masculino	5	1	2	3	1	1	1	1	1	3
2B06	2º ESO	B	15	Masculino	4	2	2	3	4	4	1	2	1	3
2B07	2º ESO	B	13	Femenino	3	2	2	2	2	3	1	1	1	2
2B08	2º ESO	B	13	Masculino	1	1	2	2	3	3	1	1	1	2
2B09	2º ESO	B	13	Femenino	1	1	1	4	1	4	1	1	1	2
2B10	2º ESO	B	13	Femenino	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2B11	2º ESO	B	13	Masculino	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2
2B12	2º ESO	B	13	Femenino	3	1	1	1	1	2	1	1	1	1
2B13	2º ESO	B	13	Femenino	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2B14	2º ESO	B	14	Masculino	3	2	2	1	1	2	1	1	1	2
2B15	2º ESO	B	13	Femenino	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2
2B16	2º ESO	B	14	Masculino	3	2	3	1	4	2	1	1	1	2
2B17	2º ESO	B	13	Masculino	4	2	1	2	3	5	1	1	2	1
2B18	2º ESO	B	14	Femenino	2	3	1	1	2	4	1	1	1	1
2B19	2º ESO	B	13	Femenino	3	4	1	1	2	4	1	1	1	3
2B20	2º ESO	B	13	Masculino	2	2	1	2	2	2	1	1	2	3
2B21	2º ESO	B	14	Femenino	4	2	1	1	3	4	1	3	1	3
2B22	2º ESO	B	13	Masculino	4	3	1	2	3	4	1	2	1	3
2B23	2º ESO	B	14	Masculino	4	4	2	5	1	4	1	2	1	4
2B24	2º ESO	B	14	Masculino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2B25	2º ESO	B	14	Masculino	4	2	1	2	2	3	1	2	1	2
2B26	2º ESO	B	15	Masculino	5	1	2	4	2	3	1	1	1	2
2B27	2º ESO	B	13	Femenino	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1
2B28	2º ESO	B	13	Masculino	2	1	3	3	2	4	3	3	2	3
3A01	3º ESO	A	14	Femenino	4	4	4	4	4	4	1	2	2	4

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO
CAPÍTULO 9. ANEXOS

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	vpa1	vpa2	vpa3	vpa4	vpa5	vpa6	vpa7	vpa8	vpa9	vpa10
3A02	3º ESO	A	14	Masculino	1	5	2	2	3	2	3	4	1	3
3A03	3º ESO	A	14	Femenino	3	5	3	3	4	5	1	2	1	5
3A04	3º ESO	A	14	Femenino	3	3	1	1	4	4	1	1	1	2
3A05	3º ESO	A	14	Femenino	5	5	3	3	4	4	2	2	1	1
3A06	3º ESO	A	14	Masculino	4	5	4	4	5	5	3	2	1	2
3A07	3º ESO	A	14	Masculino	2	2	3	5	5	5	3	2	2	2
3A08	3º ESO	A	16	Masculino	3	5	2	2	4	2	1	1	2	4
3A09	3º ESO	A	15	Femenino	3	4	4	4	3	2	1	2	2	4
3A10	3º ESO	A	14	Femenino	2	4	2	4	3	3	1	2	2	4
3A11	3º ESO	A	14	Femenino	5	4	2	1	2	1	1	1	1	1
3A12	3º ESO	A	14	Femenino	5	4	1	1	2	1	5	1	1	1
3A13	3º ESO	A	14	Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3A14	3º ESO	A	14	Masculino	2	3	2	3	4	1	2	2	2	2
3A15	3º ESO	A	14	Masculino	3	5	2	4	5	4	2	3	2	4
3A16	3º ESO	A	14	Femenino	2	2	2	2	3	2	1	2	1	2
3A17	3º ESO	A	14	Femenino	2	2	2	2	3	2	1	2	1	2
3A18	3º ESO	A	14	Masculino	2	2	2	2	3	3	1	2	1	2
3A19	3º ESO	A	15	Masculino	2	2	1	2	2	4	3	2	1	3
3A20	3º ESO	A	14	Femenino	3	4	1	2	3	2	1	1	1	1
3A21	3º ESO	A	14	Femenino	2	2	1	2	2	4	3	1	1	1
3A22	3º ESO	A	14	Femenino	2	2	1	2	1	5	1	2	1	3
3A23	3º ESO	A	14	Femenino	3	3	3	3	4	5	3	2	1	4
3A24	3º ESO	A	14	Masculino	4	5	3	5	4	5	1	3	2	4
3A25	3º ESO	A	14	Masculino	5	5	5	4	5	4	4	4	5	4
3A26	3º ESO	A	15	Femenino	3	3	2	4	5	5	3	1	2	3
3A27	3º ESO	A	14	Femenino	3	3	1	1	3	1	1	2	1	2
3B01	3º ESO	B	14	Masculino	3	3	1	2	3	5	1	1	3	2
3B02	3º ESO	B	15	Masculino	3	3	3	3	4	4	2	2	2	2
3B03	3º ESO	B	16	Masculino	3	5	2	5	2	4	1	1	2	4
3B04	3º ESO	B	14	Femenino	3	3	2	3	2	3	1	2	1	4
3B05	3º ESO	B	16	Femenino	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2
3B06	3º ESO	B	14	Masculino	2	4	2	2	4	4	3	2	3	3
3B07	3º ESO	B	14	Femenino	3	5	2	3	4	5	2	3	4	4
3B08	3º ESO	B	14	Femenino	1	2	1	2	3	4	2	1	3	2
3B09	3º ESO	B	14	Femenino	3	3	1	2	4	3	3	3	3	1
3B10	3º ESO	B	14	Masculino	4	3	2	3	4	1	3	3	4	3
3B11	3º ESO	B	14	Masculino	3	5	2	3	5	3	1	2	5	3

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	vpa1	vpa2	vpa3	vpa4	vpa5	vpa6	vpa7	vpa8	vpa9	vpa10
3B12	3º ESO	B	14	Masculino	3	3	1	2	3	3	2	1	3	2
3B13	3º ESO	B	15	Masculino	3	4	2	2	3	4	1	2	2	3
3B14	3º ESO	B	14	Femenino	4	4	2	2	4	4	4	1	3	3
3B15	3º ESO	B	14	Femenino	1	3	1	1	3	3	2	1	4	3
3B16	3º ESO	B	14	Masculino	2	4	1	3	3	5	2	2	1	2
3B17	3º ESO	B	15	Femenino	2	4	3	2	4	2	3	2	3	3
3B18	3º ESO	B	15	Femenino	2	4	3	4	4	5	2	2	2	4
3B19	3º ESO	B	14	Masculino	5	4	3	3	2	3	2	2	5	3
3B20	3º ESO	B	14	Femenino	2	2	1	4	4	5	3	1	4	2
3B21	3º ESO	B	14	Femenino	2	2	1	1	3	3	2	1	2	2
3B22	3º ESO	B	14	Femenino	2	3	1	2	2	2	1	1	2	3
3B23	3º ESO	B	14	Femenino	4	4	2	3	2	5	4	2	4	4
3B24	3º ESO	B	14	Masculino	4	5	3	3	4	4	4	2	3	4
3B25	3º ESO	B	14	Femenino	4	1	1	2	1	2	1	2	2	2
3B26	3º ESO	B	14	Masculino	2	2	1	2	4	4	2	1	2	2
3B27	3º ESO	B	14	Femenino	3	3	1	1	2	1	2	1	2	3
3B28	3º ESO	B	14	Masculino	3	2	1	3	2	4	3	2	4	2
3B29	3º ESO	B	14	Femenino	4	3	1	2	2	2	1	1	3	2
3B30	3º ESO	B	14	Femenino	4	2	3	3	4	5	2	3	5	4
4A01	4º ESO	A	16	Masculino	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2
4A02	4º ESO	A	15	Femenino	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2
4A03	4º ESO	A	16	Femenino	2	3	3	4	4	4	1	3	2	2
4A04	4º ESO	A	15	Masculino	3	4	3	3	5	4	3	3	3	3
4A05	4º ESO	A	15	Femenino	3	2	2	3	2	1	3	2	1	2
4A06	4º ESO	A	15	Femenino	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2
4A07	4º ESO	A	15	Masculino	2	2	1	1	3	2	2	1	1	2
4A08	4º ESO	A	16	Femenino	3	2	1	2	2	3	2	2	3	3
4A09	4º ESO	A	15	Femenino	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2
4A10	4º ESO	A	16	Masculino	2	2	1	2	1	2	2	1	1	1
4A11	4º ESO	A	15	Femenino	1	4	1	3	4	1	2	1	1	2
4A12	4º ESO	A	16	Masculino	4	1	1	1	3	3	1	2	1	3
4A13	4º ESO	A	15	Femenino	3	2	1	3	3	4	1	3	1	3
4A14	4º ESO	A	15	Femenino	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2
4A15	4º ESO	A	15	Femenino	2	2	2	2	1	2	4	2	2	2
4A16	4º ESO	A	16	Femenino	3	4	4	3	4	3	3	1	1	2
4A17	4º ESO	A	16	Masculino	2	2	1	2	2	4	3	1	1	4
4A18	4º ESO	A	15	Femenino	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO
CAPÍTULO 9. ANEXOS

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	vpa1	vpa2	vpa3	vpa4	vpa5	vpa6	vpa7	vpa8	vpa9	vpa10
4A19	4º ESO	A	15	Femenino	2	2	1	1	2	2	1	1	2	3
4A20	4º ESO	A	15	Femenino	3	2	2	2	2	4	3	2	4	4
4A21	4º ESO	A	15	Masculino	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4A22	4º ESO	A	15	Masculino	1	1	1	1	2	3	1	1	1	1
4A23	4º ESO	A	15	Femenino	2	2	1	2	4	4	1	2	4	3
4A24	4º ESO	A	15	Femenino	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1
4A25	4º ESO	A	15	Masculino	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2
4B01	4º ESO	B	16	Femenino	3	3	2	4	3	2	1	2	2	3
4B02	4º ESO	B	15	Femenino	2	2	2	2	1	2	2	2	1	3
4B03	4º ESO	B	15	Femenino	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2
4B04	4º ESO	B	15	Femenino	3	3	3	5	3	5	3	1	3	2
4B05	4º ESO	B	15	Masculino	3	3	3	4	4	2	2	2	3	5
4B06	4º ESO	B	15	Femenino	5	1	1	2	2	3	4	1	1	4
4B07	4º ESO	B	15	Femenino	4	2	2	1	2	2	3	2	2	2
4B08	4º ESO	B	16	Femenino	2	2	3	5	3	3	1	3	1	3
4B09	4º ESO	B	15	Masculino	2	2	3	2	3	2	2	3	2	2
4B10	4º ESO	B	15	Masculino	4	2	1	2	2	2	2	1	2	2
4B11	4º ESO	B	16	Masculino	3	2	1	1	1	3	1	2	1	2
4B12	4º ESO	B	16	Masculino	3	2	1	1	2	2	1	1	1	3
4B13	4º ESO	B	15	Masculino	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4B14	4º ESO	B	15	Masculino	2	4	3	2	2	1	2	2	1	3
4B15	4º ESO	B	15	Femenino	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1
4B16	4º ESO	B	15	Femenino	1	2	3	3	2	1	1	3	1	1
4B17	4º ESO	B	15	Masculino	4	2	2	2	2	3	4	3	2	4
4B18	4º ESO	B	15	Masculino	2	2	2	2	3	3	3	2	1	3
4B19	4º ESO	B	15	Masculino	4	4	4	5	4	2	1	2	2	3
4B20	4º ESO	B	16	Femenino	3	2	2	2	2	3	1	2	2	3
4B21	4º ESO	B	15	Femenino	4	4	3	3	2	2	4	3	1	3
4B22	4º ESO	B	16	Femenino	5	1	1	1	1	3	1	1	1	3
4B23	4º ESO	B	15	Femenino	3	2	2	3	2	4	2	3	2	3
4B24	4º ESO	B	15	Femenino	3	3	2	2	1	3	2	2	1	2
4B25	4º ESO	B	15	Femenino	3	2	3	3	2	4	2	3	2	3
4B26	4º ESO	B	15	Femenino	3	2	2	3	2	3	4	3	1	3
4B27	4º ESO	B	15	Femenino	2	3	1	3	3	3	3	1	2	2
4B28	4º ESO	B	15	Femenino	2	2	2	3	2	2	3	1	2	2

Nota. Elaboración Propia

Tabla 9-3

Factores

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
1A01	1º ESO	A	12	Femenino	25	20	19	21	9	14	15	7	8	4
1A02	1º ESO	A	12	Femenino	29	22	21	17	11	8	16	10	6	7
1A03	1º ESO	A	13	Femenino	24	28	20	22	10	8	10	8	8	6
1A04	1º ESO	A	12	Masculino	20	14	13	16	8	4	5	5	3	3
1A05	1º ESO	A	12	Femenino	24	14	12	20	8	5	5	5	4	3
1A06	1º ESO	A	12	Masculino	25	22	15	27	7	10	11	7	11	4
1A07	1º ESO	A	12	Femenino	21	15	12	15	8	7	8	5	5	3
1A08	1º ESO	A	12	Masculino	27	15	23	17	10	5	8	9	7	7
1A09	1º ESO	A	12	Femenino	23	12	14	17	7	10	7	6	5	4
1A10	1º ESO	A	12	Femenino	20	20	14	18	7	11	5	8	3	6
1A11	1º ESO	A	14	Femenino	26	25	16	25	9	9	9	7	5	5
1A12	1º ESO	A	12	Masculino	27	32	20	29	15	9	12	11	6	9
1A13	1º ESO	A	12	Femenino	29	27	22	18	9	13	17	7	8	5
1A14	1º ESO	A	12	Masculino	28	30	20	25	8	7	10	7	5	5
1A15	1º ESO	A	12	Femenino	23	18	18	18	9	9	10	9	8	7
1A16	1º ESO	A	12	Femenino	14	14	8	14	6	4	5	5	4	3
1A17	1º ESO	A	12	Femenino	22	18	17	16	8	6	8	5	8	3
1A18	1º ESO	A	12	Masculino	24	20	18	20	10	10	12	8	7	6
1A19	1º ESO	A	12	Femenino	22	13	12	16	7	5	5	5	5	3
1A20	1º ESO	A	12	Femenino	21	14	12	17	7	6	5	6	4	4
1A21	1º ESO	A	12	Masculino	20	18	12	19	8	6	9	7	5	5
1A22	1º ESO	A	13	Masculino	18	15	11	12	7	7	8	5	6	3
1A23	1º ESO	A	12	Masculino	23	19	12	18	7	6	9	6	6	4
1A24	1º ESO	A	12	Femenino	17	13	10	13	6	4	5	5	4	3
1A25	1º ESO	A	12	Masculino	32	31	27	27	14	11	15	8	9	5
1A26	1º ESO	A	12	Masculino	17	12	12	16	6	6	8	7	3	5
1A27	1º ESO	A	13	Masculino	24	15	13	19	8	6	7	6	7	4
1A28	1º ESO	A	12	Masculino	20	21	13	21	8	5	10	8	6	5
1A29	1º ESO	A	12	Femenino	23	16	12	19	7	6	8	7	3	5
1A30	1º ESO	A	12	Masculino	19	19	11	17	7	4	5	5	4	3
1B01	1º ESO	B	12	Masculino	20	24	13	15	8	5	6	5	4	3
1B02	1º ESO	B	12	Masculino	26	12	12	14	6	4	7	7	3	3
1B03	1º ESO	B	12	Femenino	25	19	13	15	8	8	5	5	4	3
1B04	1º ESO	B	14	Femenino	25	21	17	16	9	4	5	7	7	5
1B05	1º ESO	B	12	Masculino	19	19	11	17	9	5	7	6	5	4

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO
CAPÍTULO 9. ANEXOS

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
1B06	1º ESO	B	13	Femenino	45	23	33	34	10	9	7	10	7	8
1B07	1º ESO	B	12	Masculino	26	17	12	19	7	4	6	6	3	4
1B08	1º ESO	B	12	Femenino	21	19	11	13	8	4	5	5	4	3
1B09	1º ESO	B	12	Femenino	33	21	15	23	8	4	7	5	3	3
1B10	1º ESO	B	12	Masculino	28	15	12	25	7	4	5	5	3	3
1B11	1º ESO	B	12	Masculino	23	14	10	17	7	4	5	5	5	3
1B12	1º ESO	B	12	Masculino	25	12	13	18	7	4	5	5	3	3
1B13	1º ESO	B	13	Femenino	34	33	16	23	9	5	6	6	9	3
1B14	1º ESO	B	12	Femenino	31	15	20	25	9	14	12	9	10	6
1B15	1º ESO	B	12	Masculino	22	13	12	14	6	4	6	5	3	3
1B16	1º ESO	B	13	Femenino	24	29	14	16	9	9	16	8	11	4
1B17	1º ESO	B	12	Femenino	29	27	16	23	8	7	8	6	5	4
1B18	1º ESO	B	13	Masculino	23	16	12	18	7	5	8	5	3	3
1B19	1º ESO	B	12	Masculino	26	17	12	19	8	7	8	5	4	3
1B20	1º ESO	B	13	Masculino	20	18	10	18	6	7	7	5	8	3
1B21	1º ESO	B	13	Femenino	23	33	15	16	10	4	9	5	7	3
1B22	1º ESO	B	12	Femenino	39	27	24	35	12	12	17	11	7	8
1B23	1º ESO	B	13	Masculino	19	14	9	14	6	4	5	5	3	3
1B24	1º ESO	B	12	Masculino	29	33	16	25	8	7	11	7	7	5
2A01	2º ESO	A	16	Femenino	22	16	12	17	9	4	6	6	3	4
2A02	2º ESO	A	13	Femenino	31	26	14	26	7	9	8	8	4	5
2A03	2º ESO	A	13	Femenino	23	22	14	15	9	4	7	7	4	5
2A04	2º ESO	A	13	Masculino	33	30	17	21	11	6	8	8	3	5
2A05	2º ESO	A	13	Masculino	26	21	16	21	9	4	10	8	4	5
2A06	2º ESO	A	13	Masculino	33	27	19	20	9	6	10	8	4	6
2A07	2º ESO	A	13	Masculino	33	24	18	25	11	9	7	9	3	5
2A08	2º ESO	A	13	Masculino	28	18	13	18	7	6	6	6	3	3
2A09	2º ESO	A	13	Femenino	32	26	20	25	13	10	8	10	7	6
2A10	2º ESO	A	13	Femenino	25	17	13	16	7	5	5	6	3	4
2A11	2º ESO	A	13	Femenino	34	26	20	24	12	7	9	9	8	5
2A12	2º ESO	A	13	Masculino	23	16	12	19	7	6	5	7	3	5
2A13	2º ESO	A	13	Masculino	23	16	14	16	11	4	8	7	4	5
2A14	2º ESO	A	14	Femenino	25	17	19	18	9	5	6	7	4	5
2A15	2º ESO	A	13	Masculino	32	24	13	18	9	5	7	5	4	3
2A16	2º ESO	A	15	Femenino	23	15	13	17	8	6	6	6	3	4
2A17	2º ESO	A	13	Masculino	29	15	13	20	9	5	9	7	3	5
2A18	2º ESO	A	13	Masculino	29	29	13	24	12	7	10	5	5	3

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
2A19	2º ESO	A	13	Masculino	24	25	14	19	10	4	7	8	3	5
2A20	2º ESO	A	13	Femenino	22	16	11	15	7	5	5	5	3	3
2A21	2º ESO	A	13	Masculino	29	19	15	18	9	4	6	6	3	4
2A22	2º ESO	A	14	Masculino	23	21	12	15	7	5	6	5	3	3
2A23	2º ESO	A	15	Femenino	27	20	13	18	7	4	5	7	3	4
2A24	2º ESO	A	14	Masculino	24	23	14	15	7	6	6	5	3	3
2A25	2º ESO	A	15	Masculino	28	21	15	17	9	4	7	8	3	4
2A26	2º ESO	A	13	Femenino	25	20	11	16	7	6	6	5	3	3
2A27	2º ESO	A	13	Femenino	33	27	15	21	8	12	13	7	4	5
2A28	2º ESO	A	13	Femenino	26	17	13	15	8	4	8	5	3	3
2B01	2º ESO	B	15	Femenino	30	27	16	22	8	8	10	8	5	5
2B02	2º ESO	B	13	Masculino	35	32	17	17	10	5	12	5	10	3
2B03	2º ESO	B	14	Femenino	38	23	21	27	13	8	11	11	6	6
2B04	2º ESO	B	13	Masculino	35	27	16	24	7	5	8	6	7	3
2B05	2º ESO	B	14	Masculino	43	24	33	35	18	9	15	14	8	9
2B06	2º ESO	B	15	Masculino	30	30	19	23	15	7	10	10	5	7
2B07	2º ESO	B	13	Femenino	36	22	22	26	12	11	12	11	6	7
2B08	2º ESO	B	13	Masculino	35	20	25	23	11	7	14	9	6	6
2B09	2º ESO	B	13	Femenino	37	21	21	18	9	8	11	8	7	5
2B10	2º ESO	B	13	Femenino	42	15	28	27	13	8	11	12	10	7
2B11	2º ESO	B	13	Masculino	42	21	24	26	17	10	11	11	6	7
2B12	2º ESO	B	13	Femenino	35	15	19	21	8	8	11	8	8	5
2B13	2º ESO	B	13	Femenino	22	14	11	15	7	6	7	5	5	3
2B14	2º ESO	B	14	Masculino	24	18	9	17	7	6	9	7	3	3
2B15	2º ESO	B	13	Femenino	28	15	11	16	7	6	7	6	5	3
2B16	2º ESO	B	14	Masculino	29	23	17	19	9	6	12	8	6	5
2B17	2º ESO	B	13	Masculino	27	25	19	23	16	8	10	10	12	6
2B18	2º ESO	B	14	Femenino	32	19	13	22	7	8	8	6	8	3
2B19	2º ESO	B	13	Femenino	33	23	14	20	8	8	8	6	6	3
2B20	2º ESO	B	13	Masculino	30	21	15	22	11	7	9	8	8	4
2B21	2º ESO	B	14	Femenino	38	25	21	40	14	14	9	11	12	6
2B22	2º ESO	B	13	Masculino	35	26	15	22	9	5	7	7	8	3
2B23	2º ESO	B	14	Masculino	36	31	18	18	11	5	9	9	8	4
2B24	2º ESO	B	14	Masculino	37	14	16	22	15	4	7	8	4	5
2B25	2º ESO	B	14	Masculino	38	24	20	22	13	6	10	9	9	5
2B26	2º ESO	B	15	Masculino	23	24	14	26	10	7	7	10	6	5
2B27	2º ESO	B	13	Femenino	31	14	14	22	8	5	12	11	5	6

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO
CAPÍTULO 9. ANEXOS

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
2B28	2º ESO	B	13	Masculino	38	29	21	31	14	7	11	13	6	6
3A01	3º ESO	A	14	Femenino	45	38	28	22	12	6	13	9	3	7
3A02	3º ESO	A	14	Masculino	41	31	31	23	10	4	6	7	7	3
3A03	3º ESO	A	14	Femenino	37	37	33	21	12	5	10	8	5	6
3A04	3º ESO	A	14	Femenino	43	24	24	18	8	4	6	6	4	4
3A05	3º ESO	A	14	Femenino	30	33	21	16	9	4	10	8	6	5
3A06	3º ESO	A	14	Masculino	34	38	19	19	10	5	9	7	4	5
3A07	3º ESO	A	14	Masculino	39	34	22	21	9	4	8	6	4	4
3A08	3º ESO	A	16	Masculino	34	30	28	20	10	4	6	7	5	5
3A09	3º ESO	A	15	Femenino	40	34	26	21	10	6	10	7	3	5
3A10	3º ESO	A	14	Femenino	42	32	25	20	10	4	8	7	5	5
3A11	3º ESO	A	14	Femenino	44	24	20	18	10	4	8	5	6	3
3A12	3º ESO	A	14	Femenino	34	27	20	10	10	8	8	7	7	5
3A13	3º ESO	A	14	Femenino	43	15	22	18	10	4	7	5	8	3
3A14	3º ESO	A	14	Masculino	33	28	17	16	10	4	7	5	3	3
3A15	3º ESO	A	14	Masculino	31	39	16	18	10	4	7	5	7	3
3A16	3º ESO	A	14	Femenino	42	24	24	21	12	6	14	9	5	7
3A17	3º ESO	A	14	Femenino	41	23	21	18	10	6	13	8	5	6
3A18	3º ESO	A	14	Masculino	33	23	20	18	9	4	6	8	6	6
3A19	3º ESO	A	15	Masculino	33	23	19	16	6	5	5	9	6	7
3A20	3º ESO	A	14	Femenino	44	24	27	19	10	4	6	7	4	5
3A21	3º ESO	A	14	Femenino	37	22	20	21	11	5	8	9	5	7
3A22	3º ESO	A	14	Femenino	47	25	32	28	16	7	11	12	8	9
3A23	3º ESO	A	14	Femenino	44	36	34	24	15	5	10	10	7	7
3A24	3º ESO	A	14	Masculino	45	41	27	26	16	4	11	10	6	6
3A25	3º ESO	A	14	Masculino	45	49	32	32	12	7	16	13	5	11
3A26	3º ESO	A	15	Femenino	33	36	27	15	11	8	12	7	4	4
3A27	3º ESO	A	14	Femenino	39	23	29	19	15	4	7	7	4	5
3B01	3º ESO	B	14	Masculino	45	29	31	30	11	7	6	6	4	4
3B02	3º ESO	B	15	Masculino	41	32	27	34	17	15	20	12	14	9
3B03	3º ESO	B	16	Masculino	36	32	12	25	10	4	6	6	4	4
3B04	3º ESO	B	14	Femenino	45	29	23	28	10	7	7	7	8	5
3B05	3º ESO	B	16	Femenino	35	19	21	24	10	6	8	8	5	6
3B06	3º ESO	B	14	Masculino	35	33	20	25	12	8	11	9	6	6
3B07	3º ESO	B	14	Femenino	45	40	36	36	12	5	7	9	8	7
3B08	3º ESO	B	14	Femenino	38	25	19	29	10	9	9	13	8	10
3B09	3º ESO	B	14	Femenino	22	28	19	25	8	5	5	8	3	6

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
3B10	3º ESO	B	14	Masculino	36	34	23	37	16	15	15	13	7	7
3B11	3º ESO	B	14	Masculino	40	37	24	34	12	9	8	8	6	5
3B12	3º ESO	B	14	Masculino	30	25	16	28	12	5	8	12	5	6
3B13	3º ESO	B	15	Masculino	32	27	15	19	7	4	7	10	6	5
3B14	3º ESO	B	14	Femenino	38	35	26	31	15	7	9	10	7	5
3B15	3º ESO	B	14	Femenino	33	25	23	29	9	9	6	17	7	7
3B16	3º ESO	B	14	Masculino	38	29	22	29	16	9	9	15	5	8
3B17	3º ESO	B	15	Femenino	36	33	23	25	15	9	12	11	9	6
3B18	3º ESO	B	15	Femenino	42	37	24	23	15	9	11	9	7	5
3B19	3º ESO	B	14	Masculino	45	37	26	39	14	11	12	10	8	7
3B20	3º ESO	B	14	Femenino	39	33	20	36	14	7	9	6	7	4
3B21	3º ESO	B	14	Femenino	36	23	21	25	11	6	8	8	6	5
3B22	3º ESO	B	14	Femenino	41	23	25	31	14	13	11	8	8	6
3B23	3º ESO	B	14	Femenino	41	38	28	35	13	8	10	13	7	9
3B24	3º ESO	B	14	Masculino	38	39	23	31	11	6	10	11	8	7
3B25	3º ESO	B	14	Femenino	38	21	17	26	11	9	8	5	6	3
3B26	3º ESO	B	14	Masculino	35	26	14	26	9	4	6	5	3	3
3B27	3º ESO	B	14	Femenino	38	21	17	27	8	5	6	5	4	3
3B28	3º ESO	B	14	Masculino	44	30	25	34	10	11	8	9	6	7
3B29	3º ESO	B	14	Femenino	36	25	22	27	12	6	9	8	6	6
3B30	3º ESO	B	14	Femenino	45	39	25	33	11	6	7	10	6	5
4A01	4º ESO	A	16	Masculino	32	22	28	21	14	15	12	12	8	9
4A02	4º ESO	A	15	Femenino	15	16	10	12	6	5	6	5	7	3
4A03	4º ESO	A	16	Femenino	36	31	25	25	12	12	9	13	4	11
4A04	4º ESO	A	15	Masculino	29	38	20	25	12	8	8	8	7	5
4A05	4º ESO	A	15	Femenino	26	24	19	20	10	6	8	9	5	6
4A06	4º ESO	A	15	Femenino	25	24	14	22	10	6	7	9	4	6
4A07	4º ESO	A	15	Masculino	27	18	12	16	6	4	6	6	4	3
4A08	4º ESO	A	16	Femenino	20	25	10	19	8	4	7	5	5	3
4A09	4º ESO	A	15	Femenino	33	29	25	20	12	7	10	12	10	8
4A10	4º ESO	A	16	Masculino	26	18	20	20	8	9	8	7	5	4
4A11	4º ESO	A	15	Femenino	37	24	23	27	12	12	17	12	10	10
4A12	4º ESO	A	16	Masculino	30	24	19	23	12	9	8	7	6	4
4A13	4º ESO	A	15	Femenino	21	27	13	16	8	5	5	6	4	4
4A14	4º ESO	A	15	Femenino	23	25	17	21	7	8	7	6	4	4
4A15	4º ESO	A	15	Femenino	25	24	18	17	9	6	6	7	3	5
4A16	4º ESO	A	16	Femenino	26	33	16	16	10	5	11	5	6	3

IdAlumno	IdCurso	Grupo	Edad	Genero	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
4A17	4º ESO	A	16	Masculino	33	27	19	26	10	15	5	9	3	7
4A18	4º ESO	A	15	Femenino	16	16	14	13	8	5	8	7	4	5
4A19	4º ESO	A	15	Femenino	29	18	14	21	9	7	6	6	5	4
4A20	4º ESO	A	15	Femenino	26	30	17	27	8	7	6	7	5	5
4A21	4º ESO	A	15	Masculino	19	14	13	16	8	4	5	6	6	3
4A22	4º ESO	A	15	Masculino	21	15	12	15	7	10	5	7	4	5
4A23	4º ESO	A	15	Femenino	23	27	18	16	8	4	6	8	3	6
4A24	4º ESO	A	15	Femenino	38	21	29	21	11	9	12	7	9	4
4A25	4º ESO	A	15	Masculino	35	19	15	22	9	4	5	5	6	3
4B01	4º ESO	B	16	Femenino	25	28	14	16	9	5	8	7	7	5
4B02	4º ESO	B	15	Femenino	22	20	10	15	6	4	6	5	5	3
4B03	4º ESO	B	15	Femenino	18	22	11	14	7	4	6	5	7	3
4B04	4º ESO	B	15	Femenino	44	35	30	31	15	7	11	15	11	12
4B05	4º ESO	B	15	Masculino	36	36	22	22	11	7	13	11	5	7
4B06	4º ESO	B	15	Femenino	24	26	12	16	9	6	8	5	5	3
4B07	4º ESO	B	15	Femenino	30	25	16	18	8	5	8	6	8	4
4B08	4º ESO	B	16	Femenino	33	30	20	19	13	8	11	7	9	5
4B09	4º ESO	B	15	Masculino	24	25	11	19	10	12	8	8	9	4
4B10	4º ESO	B	15	Masculino	25	23	19	18	8	13	7	5	7	3
4B11	4º ESO	B	16	Masculino	17	18	9	12	6	4	5	5	6	3
4B12	4º ESO	B	16	Masculino	19	20	11	14	8	11	6	5	4	3
4B13	4º ESO	B	15	Masculino	15	52	10	14	7	4	10	5	7	3
4B14	4º ESO	B	15	Masculino	27	25	18	21	8	7	11	7	7	5
4B15	4º ESO	B	15	Femenino	27	15	12	16	9	4	7	8	9	4
4B16	4º ESO	B	15	Femenino	38	23	23	19	13	10	13	8	13	6
4B17	4º ESO	B	15	Masculino	20	32	13	15	10	6	6	6	5	3
4B18	4º ESO	B	15	Masculino	28	26	18	17	8	4	6	7	4	5
4B19	4º ESO	B	15	Masculino	27	34	19	17	10	8	15	11	12	5
4B20	4º ESO	B	16	Femenino	40	26	23	27	9	6	9	7	10	5
4B21	4º ESO	B	15	Femenino	25	31	13	16	7	4	7	7	8	4
4B22	4º ESO	B	16	Femenino	23	20	11	14	7	4	8	5	7	3
4B23	4º ESO	B	15	Femenino	40	30	24	24	14	6	12	8	13	6
4B24	4º ESO	B	15	Femenino	24	23	15	17	8	6	9	9	6	6
4B25	4º ESO	B	15	Femenino	40	31	25	29	14	8	13	10	13	8
4B26	4º ESO	B	15	Femenino	28	29	13	18	8	4	7	6	9	3
4B27	4º ESO	B	15	Femenino	28	26	23	22	11	9	8	14	7	9
4B28	4º ESO	B	15	Femenino	28	24	19	22	11	7	7	10	7	6

Nota. Fuente Elaboración Propia

Tabla 9-4

Informe de DPs con códigos

Todos (31) documentos

1 entrevista01.docx

20 Códigos:

- CC-Cursos conflictivos
- CE-Convivencia ESO
- Converte
- CONVIVENCIA
- DA-Disrupción en el aula
- DC-Dialogo y comunicación
- D-Disciplina
- DM-Desconocimiento de la mediación
- FM-Formación en Mediación Prof-Alus
- MEI-Mediación entre iguales
- MI-Mediación informal
- Necesidad de la mediación
- RI-Relaciones interpersonales
- RP-Rol profesional
- SA-Supuesto Acoso
- SPDB-Sistema Preventivo
- SP-Sanción punitiva-RRI
- VFD-Violencia física directa
- VV-Violencia Verbal
- ZC-Zona de conflictos

2 entrevista02.docx

19 Códigos:

- AC-Antigüedad en el centro
- AP-Actitud de los padres
- CC-Cursos conflictivos
- CE-Convivencia ESO
- Converte
- CONVIVENCIA
- DA-Disrupción en el aula
- D-Disciplina
- FM-Formación en Mediación Prof-Alus

- Necesidad de la mediación
- RI-Relaciones interpersonales
- RPH-Relaciones padres-hijos
- RP-Rol profesional
- R-Respeto
- SP-Sanción punitiva-RRI
- VFD-Violencia física directa
- VTIC Violencia TIC
- VV-Violencia Verbal
- ZC-Zona de conflictos

3 entrevista03.docx

17 Códigos:

- AC-Antigüedad en el centro
- CE-Convivencia ESO
- CONVIVENCIA
- D-Disciplina
- ED-Estilo docente
- FM-Formación en Mediación Prof-Alus
- ID-Implicación de la dirección
- MEI-Mediación entre iguales
- Necesidad de la mediación
- PI-Partes de indisciplina
- RPH-Relaciones padres-hijos
- RP-Rol profesional
- SPDB-Sistema Preventivo
- SP-Sanción punitiva-RRI
- VFI-Violencia física indirecta
- VV-Violencia Verbal

4 entrevista04.docx

17 Códigos:

- AC-Antigüedad en el centro
- CC-Cursos conflictivos
- CE-Convivencia ESO
- Converte
- CONVIVENCIA
- DA-Disrupción en el aula

- MEI-Mediación entre iguales
- MI-Mediación informal
- Necesidad de la mediación
- RI-Relaciones interpersonales
- RPH-Relaciones padres-hijos
- RP-Rol profesional
- VFI-Violencia física indirecta
- VTIC Violencia TIC
- VV-Violencia Verbal
- ZC-Zona de conflictos

5 entrevista05.docx

19 Códigos:

- AM-Alumnos mediadores
- AP-Actitud de los padres
- AT-Acción tutorial
- CC-Cursos conflictivos
- CE-Convivencia ESO
- CONVIVENCIA
- D-Disciplina
- DM-Desconocimiento de la mediación
- FM-Formación en Mediación Prof-Alus
- FR-Falta de recursos
- MEI-Mediación entre iguales
- MI-Mediación informal
- Necesidad de la mediación
- PI-Partes de indisciplina
- RP-Rol profesional
- SPDB-Sistema Preventivo
- SP-Sanción punitiva-RRI
- VV-Violencia Verbal

7 entrevista07.docx

19 Códigos:

- AP-Actitud de los padres
- CC-Cursos conflictivos
- CE-Convivencia ESO
- Converte
- CONVIVENCIA

- DA-Disrupción en el aula
- DG-Diferencias por género
- EX-Exclusión
- FM-Formación en Mediación Prof-Alus
- FR-Falta de recursos
- MM-Micromachismo
- Necesidad de la mediación
- RI-Relaciones interpersonales
- RPH-Relaciones padres-hijos
- RP-Rol profesional
- R-Respeto
- SA-Supuesto Acoso
- SP-Sanción punitiva-RRI
- VTIC Violencia TIC

7 entrevista07.docx

19 Códigos:

- AC-Antigüedad en el centro
- AP-Actitud de los padres
- CE-Convivencia ESO
- Converte
- CONVIVENCIA
- DA-Disrupción en el aula
- DC-Dialogo y comunicación
- EM-Espacio para la mediación
- MEI-Mediación entre iguales
- MI-Mediación informal
- Necesidad de la mediación
- RI-Relaciones interpersonales
- RP-Rol profesional
- SA-Supuesto Acoso
- SPDB-Sistema Preventivo
- SP-Sanción punitiva-RRI
- VFD-Violencia física directa
- VTIC Violencia TIC
- ZC-Zona de conflictos

9 entrevista09.docx

17 Códigos:

- AT-Acción tutorial
- CE-Convivencia ESO
- CONVIVENCIA
- DC-Dialogo y comunicación
- DM-Desconocimiento de la mediación
- ED-Estilo docente
- FM-Formación en Mediación Prof-Alus
- ID-Implicación de la dirección
- MEI-Mediación entre iguales
- MI-Mediación informal
- Necesidad de la mediación
- PI-Partes de indisciplina
- RP-Rol profesional
- SPDB-Sistema Preventivo
- SP-Sanción punitiva-RRI
- SR-No resolución de conflictos

9 entrevista09.docx

15 Códigos:

- AC-Antigüedad en el centro
- AM-Alumnos mediadores
- AP-Actitud de los padres
- AT-Acción tutorial
- CC-Cursos conflictivos
- CE-Convivencia ESO
- CONVIVENCIA
- FM-Formación en Mediación Prof-Alus
- MEI-Mediación entre iguales
- MI-Mediación informal
- Necesidad de la mediación
- RP-Rol profesional
- SPDB-Sistema Preventivo
- SP-Sanción punitiva-RRI
- VTIC Violencia TIC

10 entrevista10.docx

17 Códigos:

- AC-Antigüedad en el centro
- AM-Alumnos mediadores
- CC-Cursos conflictivos
- CE-Convivencia ESO
- CONVIVENCIA
- D-Disciplina
- FM-Formación en Mediación Prof-Alus
- MEI-Mediación entre iguales
- MI-Mediación informal
- Necesidad de la mediación
- RPH-Relaciones padres-hijos
- RP-Rol profesional
- SA-Supuesto Acoso
- SPDB-Sistema Preventivo
- SP-Sanción punitiva-RRI
- VTIC Violencia TIC
- ZC-Zona de conflictos

11 entrevista11.docx

13 Códigos:

- AC-Antigüedad en el centro
- CC-Cursos conflictivos
- CE-Convivencia ESO
- CONVIVENCIA
- MP-Mediación entre profesores
- PI-Partes de indisciplina
- RI-Relaciones interpersonales
- RPH-Relaciones padres-hijos
- RP-Rol profesional
- R-Respeto
- SPDB-Sistema Preventivo
- VFD-Violencia física directa
- VV-Violencia Verbal

12 entrevista12.docx

13 Códigos:

- CC-Cursos conflictivos
- CE-Convivencia ESO
- Converge
- CONVIVENCIA
- DA-Disrupción en el aula
- DM-Desconocimiento de la mediación
- FM-Formación en Mediación Prof-Alus
- MEI-Mediación entre iguales
- Necesidad de la mediación
- RP-Rol profesional
- SA-Supuesto Acoso
- SPDB-Sistema Preventivo
- VFD-Violencia física directa

13 entrevista13.docx

14 Códigos:

- AC-Antigüedad en el centro
- AM-Alumnos mediadores
- AP-Actitud de los padres
- D-Disciplina
- EX-Exclusión
- MEI-Mediación entre iguales
- Necesidad de la mediación
- RI-Relaciones interpersonales
- RP-Rol profesional
- SA-Supuesto Acoso
- SPDB-Sistema Preventivo
- SP-Sanción punitiva-RRI
- VTIC Violencia TIC
- VV-Violencia Verbal

14 entrevista14.docx

14 Códigos:

- AC-Antigüedad en el centro
- AP-Actitud de los padres
- AT-Acción tutorial
- CE-Convivencia ESO

- CONVIVENCIA
- ED-Estilo docente
- MEI-Mediación entre iguales
- RP-Rol profesional
- R-Respeto
- SA-Supuesto Acoso
- SR-No resolución de conflictos
- VFD-Violencia física directa
- VTIC Violencia TIC
- VV-Violencia Verbal

15 entrevista17.docx

10 Códigos:

- AP-Actitud de los padres
- CE-Convivencia ESO
- CPP-Conflictos padres-profesores-dirección
- DM-Desconocimiento de la mediación
- ID-Implicación de la dirección
- RPH-Relaciones padres-hijos
- R-Respeto
- SC-No hay conflictos
- SR-No resolución de conflictos
- VTIC Violencia TIC

17 entrevista17.docx

9 Códigos:

- AP-Actitud de los padres
- AT-Acción tutorial
- CE-Convivencia ESO
- ID-Implicación de la dirección
- RI-Relaciones interpersonales
- SA-Supuesto Acoso
- SPDB-Sistema Preventivo
- SP-Sanción punitiva-RRI
- VTIC Violencia TIC

17 DO2

3 Códigos:

- AP-Actitud de los padres
- Converte
- DA-Disrupción en el aula

19 DO3

3 Códigos:

- EX-Exclusión
- SA-Supuesto Acoso
- VFD-Violencia física directa

19 DO4

1 Códigos:

- VV-Violencia Verbal

20 DO5

3 Códigos:

- RI-Relaciones interpersonales
- SC-No hay conflictos
- VV-Violencia Verbal

21 DO7

2 Códigos:

- RC-Repercusiones de los conflictos
- VV-Violencia Verbal

22 DO9

7 Códigos:

- EX-Exclusión
- RC-Repercusiones de los conflictos
- RI-Relaciones interpersonales
- VFD-Violencia física directa
- VTIC Violencia TIC
- VV-Violencia Verbal

23 DO9

3 Códigos:

- EX-Exclusión
- VTIC Violencia TIC
- VV-Violencia Verbal

24 DO10

7 Códigos:

- Converge
- DA-Disrupción en el aula
- RC-Repercusiones de los conflictos
- RI-Relaciones interpersonales
- SA-Supuesto Acoso
- VV-Violencia Verbal

27 DO12

2 Códigos:

- RC-Repercusiones de los conflictos
- VV-Violencia Verbal

27 DO13

5 Códigos:

- EX-Exclusión
- RC-Repercusiones de los conflictos
- RI-Relaciones interpersonales
- VFI-Violencia física indirecta
- VV-Violencia Verbal

29 DO14

2 Códigos:

- SA-Supuesto Acoso
- VV-Violencia Verbal

29 DO15

2 Códigos:

- VTIC Violencia TIC
- VV-Violencia Verbal

30 DO17

7 Códigos:

- EX-Exclusión
- RC-Repercusiones de los conflictos
- RI-Relaciones interpersonales
- VFD-Violencia física directa
- VTIC Violencia TIC
- VV-Violencia Verbal

31 DO17

3 Códigos:

- EX-Exclusión
- Liderazgo negativo
- VV-Violencia Verbal

32 DO1

1 Códigos:

- SA-Supuesto Acoso

ANEXO ENTREVISTAS:

INFORME DE CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS Y CITAS

CATEGORÍA CONFLICTOS

Subcategoría DA-Disrupción en el aula

12 citas:

1:23 la niña le sentó mal y se cogió un cabreo que...., se marchó de la cla..... (9000:9129)

- D 1: entrevista01.docx

la niña le sentó mal y se cogió un cabreo que...., se marchó de la clase, tiró el cuaderno y se marchó, y claro le puse un parte

2:20 Eso es continuo además el campo de batalla. Yo con cuarto para dar cla..... (7977:7419) - D 2: entrevista02.docx

Eso es continuo además el campo de batalla. Yo con cuarto para dar clase, no tienen hábito de estudio, no dejan ni siquiera que tú le plantes a final de la programación nada porque continuamente están hablando y haciendo lo que quieren. Si las actividades son individuales no quieren trabajar si son en grupo o en pareja tampoco. Yo todo el día cambio el planteamiento de la clase para ir adecuándome a cosas que les estimulen y que les guste

2:21 Ellos mismos me plantearon una música unas canciones que yo las he cog..... (7755:9177) - D 2: entrevista02.docx

Ellos mismos me plantearon una música unas canciones que yo las he cogido, las he utilizado para trabajar; le puse música en la clase y aun así les costó centrarse, escucharla, ver las video cosas que a ellos les gusta y entonces claro a mí eso me sorprendió, entonces ya no es una clase aburrida ya no es una clase divertida es ya una negativa, una huelga de vida que le digo yo entonces eso me preocupa bastante

**2:29 Si veo un poco que entre ellos que se hacen gestos como una especie de.....
(7590:7919) - D 2: entrevista02.docx**

Si veo un poco que entre ellos que se hacen gestos como una especie de colleja de algún gesto de un empujón, cosas leves, pero bueno tampoco... yo siempre que lo veo les regaño, le digo eso no porque en fin eso puede ser el inicio

**4:31 la primera y segunda y tercera hora el alumno viene un poco todavía co.....
(3440:3922) - D 4: entrevista04.docx**

la primera y segunda y tercera hora el alumno viene un poco todavía como... de estar dormido, pero después del recreo es cuando visualizo que existen más enfrentamientos entre los alumnos, bueno cuando hay clases que según el aula comparte diferentes alumnos de dos clases pues por el simple hecho de ocupar un sitio, hay sitios que no están reservados a nadie pues existen los pequeños grupillos entre ellos y si existe cierta violencia cuando uno usurpa más o menos, la mesa que un

**7:44 son alumnos que pasan de la asignatura, pasan de aprender, pasan de to.....
(7590:7779) - D 7: entrevista07.docx**

son alumnos que pasan de la asignatura, pasan de aprender, pasan de todo y es muy difícil cuando intentas tener una armonía, una convivencia que sea amena entre ambos, es imposible si no...

**7:27 lo que puede ser más habitual, lo que se puede dar con más frecuencia..... (3974:4190)
- D 7: entrevista07.docx**

lo que puede ser más habitual, lo que se puede dar con más frecuencia es la interrupción en el aula. Siempre en los grupos con que haya uno o dos que estén constantemente interrumpiendo, ya están creando ese clima...

**7:29 Que están gritando o que están resolviendo una duda a algún compañero.....
(4392:4544) - D 7: entrevista07.docx**

Que están gritando o que están resolviendo una duda a algún compañero y hay otro que está hablando o se mete o hace un comentario que no viene al caso, cosas así.

**7:29 Sí ese es el tipo de convivencia, yo creo que es muy negativa. O sea, y..... (9429:9772)
- D 7: entrevista07.docx**

Sí ese es el tipo de convivencia, yo creo que es muy negativa. O sea, yo creo que, si es eso, no creo que sea positivo. A lo mejor soluciona el momento dado del problema de grupo porque sacas al que está molestando, pero no soluciona el problema.

12:13 son de los conflictos más repetitivos ya sea por interrupción, por una..... (1975:2332)

- D 12: entrevista12.docx

son de los conflictos más repetitivos ya sea por interrupción, por una llamada de atención, por interrumpir a un compañero, por querer algo que tiene un compañero, entonces sí que es verdad que en el ritmo de clase son los conflictos que en estos niveles, ya digo, los que más se repiten, la mayor casuística estaría ahí en esas conductas disruptivas.

17:2 Más bien al contrario, es decir, se mostraba juguetón y con tendencia..... (912:1107)

- D 17: DO2

Más bien al contrario, es decir, se mostraba juguetón y con tendencia a distraerse con sus compañeros en clase, llegando a tener que cambiarlo de sitio para no le perjudicara en su rendimiento.

24:7 NMP interviene en la trifulca diciendo que está harta de peleas y que..... (2370:2752)

- D 24: DO10

NMP interviene en la trifulca diciendo que está harta de peleas y que paren. RSC le dice a NMP que no le chille. NMP le contesta entonces que si querían lo hablaban en la puerta (en este momento NMP reconoce que tiene mucho "pronto"). RSC le empezó de decir "sí, si si, si, que era tonta y pasaba de ella" con lo que NMP le siguió con que le iba a pegar una torta. RSC le dijo "que sí que sí".

Subcategoría EX-Exclusión

11 citas:

7:22 cuando se juntan tantas culturas y tantas culturas que son muy cerrada.....

(19793:19970) - D 7: entrevista07.docx

cuando se juntan tantas culturas y tantas culturas que son muy cerradas como la cultura árabe pues inevitablemente el conflicto es algo que va a surgir, algo que es inevitable...

7:41 También se nota mucho los alumnos, o sea salvando la diferencia entre a.....

(2332:2577) - D 7: entrevista07.docx

También se nota mucho los alumnos, o sea salvando la diferencia entre algún tipo de etnia, por ejemplo, la gitana en cuanto al machismo, en las clases hay algo que digamos que para mí no entran en ningún debate, que es la igualdad entre ambos sexos

**7:43 hay una chica que es de marruecos y en ella si se nota...yo también estu.....
(5251:5795) - D 7: entrevista07.docx**

hay una chica que es de marruecos y en ella si se nota...yo también estudio la cultura, es decir, a esa edad hay cosas que ellos han vivido cosas que otros niños con su edad no la han tocado vivir, entonces ahí noto un escalón entre ella y otras tres niñas que a pesar de la misma edad pues la madurez se nota muchísimo entonces de ahí, de ella algunas veces noto algún pequeño conflicto porque claro intenta ser la que domine el grupo,

**13:25 Sí exclusión por el físico. Incluso niños que se ven solos a la hora d..... (2214:2419)
- D 13: entrevista13.docx**

Sí exclusión por el físico. Incluso niños que se ven solos a la hora de hacer grupos. Muchas veces se le dejan hacer grupos a ellos espontáneamente solos de 4 o 5 personas, y esta chica se solía ver sola,

**19:2 Cuenta que, durante toda la semana blanca, su hijo ha estado pidiendo u.....
(934:1151) - D 19: DO3**

Cuenta que, durante toda la semana blanca, su hijo ha estado pidiendo un libro y los deberes que tenía que hacer a través de un grupo de WhatsApp de la clase y nadie le respondía. Sólo lo han hecho algunos compañeros y cuando lo ha pedido por privado. Esta situación es vivida con dolor por los padres y por el alumno.

**19:3 Por otro lado el padre comenta que su hijo no quiere venir al colegio..... (1152:1399)
- D 19: DO3**

Por otro lado, el padre comenta que su hijo no quiere venir al colegio y que se inventa o exagera dolencias (dolor de cabeza, garganta y/o espalda para no acudir al colegio). Añade, que esta misma mañana ha amanecido con la cama orinada.

**22:4 A partir de este incidente NGR se enfada con RMBG y la primera la echa.....
(1723:1907) - D 22: DO9**

A partir de este incidente NGR se enfada con RMBG y la primera la echa de un grupo de WhatsApp que administraba y en la que habían más compañeros de ambas clases (de los dos quintos).

**23:2 Por este motivo se enfadaron y RMBG la bloqueó de una red social. MPDL.....
(994:1243) - D 23: DO9**

Por este motivo se enfadaron y RMBG la bloqueó de una red social. MPDL dice que le pidió perdón, pero ya no han hecho las paces de verdad ya que se suelen insultar por redes sociales. MPDL dice que por redes sociales algunas

veces le ha dicho a RMBG “vete a la mierda”, “retrasada” y/o “gilipollas” y que lo que ella le dice también se lo dice RMBG

27:1 El primero fue durante el campamento de verano de “Cristo Vive” en el..... (334:570)

- D 27: DO13

El primero fue durante el campamento de verano de “Cristo Vive” en el que se hizo un torneo por localidades y colegios y JMVG tuvo que jugar con otro colegio (colegio de M) porque el resto de los jugadores de Málaga no querían jugar con él

30:3 se peleó con Natalia a raíz de un incidente con una pelota de balones..... (1330:1521)

- D 30: DO17

se peleó con Natalia a raíz de un incidente con una pelota de baloncesto con la cual le dio sin querer a Natalia en la cara. Este hecho provocó que Natalia echara del grupo de WhatsApp a RMBG

31:4 Le pregunto al alumno si él tiene ganas de venir al colegio. Me dice q..... (1799:2141)

- D 31: DO17

Le pregunto al alumno si él tiene ganas de venir al colegio. Me dice que sí aunque esta mañana estaba dudoso. Dice que por un lado quería venir para estar con sus amigos pero que por otro no porque se meten con él. También añade que ha faltado a algunas horas de clases en los últimos días y que nadie le decía los deberes que había que hacer.

411

Subcategoría MM-Micromachismo

9 citas:

7:7 también se nota mucho los alumnos, o sea salvando la diferencia entre..... (2331:2797)

- D 7: entrevista07.docx

también se nota mucho los alumnos, o sea salvando la diferencia entre algún tipo de etnia, por ejemplo, la gitana en cuanto al machismo, en las clases hay algo que digamos que para mí no entran en ningún debate, que es la igualdad entre ambos sexos pero que a las mujeres se le tenga incluso un poco más de sentimiento...no sé cómo decirlo para no quedar mal...

7:7 Yo siempre intento inculcar a los niños que hay que tratar a ambos sex..... (2719:3179)

- D 7: entrevista07.docx

Yo siempre intento inculcar a los niños que hay que tratar a ambos sexos iguales, y que a las mujeres se les trate un poquito mejor ya que venimos de las

mujeres, que es que son mujeres y claro siempre me encuentro el conflicto en segundo de la eso que algunos son de etnia gitana y claro ven a la mujer como algo inferior y claro el conflicto que tengo con ellos ha sido por eso, es decir igualdad, pero siempre un poquito de más atención a las niñas.

7:9 hay dos chicos que son de Brasil sus papás, y yo que he vivido en Bras..... (3759:3905)

- D 7: entrevista07.docx

hay dos chicos que son de Brasil sus papás, y yo que he vivido en Brasil, en Brasil hay un machismo...y ha sido el país donde más machismo he notado

7:13 hablan con un tono despectivo a las mujeres, sobre todo, (10157:10211) - D 7: entrevista07.docx

hablan con un tono despectivo a las mujeres, sobre todo,

7:14, dije a una chica, mira puedes colgar las cartulinas y salto un niño,..... (10714:10999)

- D 7: entrevista07.docx

, dije a una chica, mira puedes colgar las cartulinas y salto un niño, no, yo las cuelgo que ella es una mujer, o sea porque ella sea una mujer no puede colgar unas cartulinas

7:15 detrás de ella están sentado tres niños, los tengo sentado de tres, en..... (11921:11973)

- D 7: entrevista07.docx

detrás de ella están sentado tres niños, los tengo sentado de tres, entonces claro eso se puede tomar como violencia o yo lo tomaría como una humillación

7:37 cuando hablan con las mujeres el tono que se emplea... (12237:12299) - D 7: entrevista07.docx

cuando hablan con las mujeres el tono que se emplea...

7:42 se nota mucho la clase como tratan a la mujer entonces la convivencia..... (3921:4047)

- D 7: entrevista07.docx

se nota mucho la clase como tratan a la mujer entonces la convivencia para mí cuando yo veo que no tratan por igual a ambos sexos pues para mí la convivencia es difícil porque no deja pasar ni una y yo ahí no soy tolerante ahí

Subcategoría VFD-Violencia física directa

13 citas:

1:9 Sí, en los terceros. En los terceros...De hecho, el otro día, no sé si t..... (1527:1701) - D

1: entrevista01.docx

Sí, en los terceros. En los terceros...De hecho, el otro día, no sé si te enteraste, en el recreo hubo dos niñas que se metieron mano... Bueno, que tuvieron allí su...Discrepancias.

1:24 Una forma de transmitir lo que ha ocurrido, ¿no? pero hay que darle so..... (9444:9773) - D 1: entrevista01.docx

Una forma de transmitir lo que ha ocurrido, ¿no? pero hay que darle solución, el problema está ahí, la niña sigue haciendo lo que quiera, ¿no? entonces yo creo que el parte no es la solución, habría que tomar otras medidas, para mí el parte sería una medida de información para la familia, un instrumento de información,

2:19 se hacen gestos como una especie de colleja (7725:7779) - D 2: entrevista02.docx

se hacen gestos como una especie de colleja

7:27 Las que yo he vivido así de estar en el patio y surgir de pronto un..... (3434:3759) - D 7: entrevista07.docx

Las que yo he vivido así de estar en el patio y surgir de pronto un conflicto, lo normal es eso que porque estén jugando y se meta otro de otra etapa o de otro grupo y ya entren en conflicto; uno es más gallito que el otro.

7:31 sí he visto peleas en la puerta del colegio y dentro del patio. (3140:3203) - D 7: entrevista07.docx

sí he visto peleas en la puerta del colegio y dentro del patio.

11:20 hasta llegar el caso de que un alumno ha querido golpear me y fuera apl..... (4033:4194) - D 11: entrevista11.docx

hasta llegar el caso de que un alumno ha querido golpear me y fuera aplacado por otro alumno, ese fue el momento de más tensión que he podido vivir en el centro.

12:5 Violencia para mí en estas edades es verdad que es una palabra un poco.....

(2539:3017) - D 12: entrevista12.docx

Violencia para mí en estas edades es verdad que es una palabra un poco más fuerte pero agresiones sí, conductas agresivas en las que el alumnado quiere imponer su voluntad sin tener en cuenta al otro, faltamos a los derechos del otro compañero, sí que es verdad que agresiones existen en ese sentido, querer imponer una idea que a lo mejor es errónea en ese momento y querer imponerla al compañero o al profesorado y con ello bueno esa disrupción en la marcha de la clase.

12:11 sí que es verdad que en infantil se detectan pequeños conflictos, peq..... (1097:1293)

- D 12: entrevista12.docx

sí que es verdad que en infantil se detectan pequeños conflictos, pequeños roces en la convivencia sobre todo en infantil por querer jugar al mismo juguete, por querer hacer lo mismo,

14:22 dos niñas habían quedado para pegarse y tuvo que ir esta profesora par.....

(7109:7443) - D 14: entrevista14.docx

dos niñas habían quedado para pegarse y tuvo que ir esta profesora para averiguar qué pasaba porque le había llegado de que estas una de estas niñas esa tarde iba a esperar a la otra para pegarse. Pero más peleas hasta ese punto que yo haya sabido del colegio no conozco, a lo mejor sí que ha habido, pero yo no tengo el conocimiento.

19:1 el miércoles en el recreo un compañero de clase le escupió en la cara..... (393:759)

- D 19: D03

el miércoles en el recreo un compañero de clase le escupió en la cara delante de otros niños (le pregunto por el nombre del chico, pero se niega a darlo, prefiere que sea su hijo quien dé ese dato). El padre dice que hay una serie de alumnos que se meten con su hijo

22:3 La madre, una vez expuesta la explicación de D. JS, argumenta que su h.....

(1312:1721) - D 22: D09

La madre, una vez expuesta la explicación de D. JS, argumenta que su hija ha sufrido problemas con sus compañeras desde hace tiempo y resalta algunos incidentes y personas desde el 5º curso de Educación Primaria. Comenta que en 5º EP tuvo discusiones con NGR a raíz de un incidente con una pelota de baloncesto que acabó dándole en la cara a una tercera niña, amiga de NGR y por lo que esta se enfada con RMBG.

**22:9 Otro incidente que cuenta es que NMP hablaba mal de su hija por Facebo.....
(2579:2797) - D 22: DO9**

Otro incidente que cuenta es que NMP hablaba mal de su hija por Facebook y que en alguna ocasión le había dicho a RMBG que era “lesbiana”. Un día además llegó a hacerle daño cogiéndola por detrás y apretándole

**30:2 se peleó con Natalia a raíz de un incidente con una pelota de balonces..... (1331:1522)
- D 30: DO17**

se peleó con Natalia a raíz de un incidente con una pelota de baloncesto con la cual le dio sin querer a Natalia en la cara. Este hecho provocó que Natalia echara del grupo de WhatsApp a RMBG.

Subcategoría VFI-Violencia física indirecta

3 citas:

**3:9 Si, lo hay, de hecho, hace poco lo que aconteció, los chicos de segundo..... (1797:2007)
- D 3: entrevista03.docx**

Si, lo hay, de hecho, hace poco lo que aconteció, los chicos de segundo de ESO formaron un pitote, destruyendo los ordenadores por lo que se ve, se mearon en el aula y eso vamos si a eso no se le llama violencia.

415

**4:37 un profesor que pierde el teléfono móvil deja de dar clase hasta que..... (11749:11750)
- D 4: entrevista04.docx**

un profesor que pierde el teléfono móvil deja de dar clase hasta que no se recupere su teléfono móvil

**27:2 El segundo hecho que relata es que estando en casa de uno del amigo..... (591:795)
- D 27: DO13**

El segundo hecho que relata es que estando en casa de uno de los amigos de su clase y habiendo varios niños más, le rompieron todas las puntas de sus lápices de colores y le escribieron “enanito”

Subcategoría VTIC Violencia TIC

29 citas:

2:14 las redes sociales son un arma muy buena (4700:4740) - D 2: entrevista02.docx

las redes sociales son un arma muy buena

4:15 especie de enfermedad (11239:11259) - D 4: entrevista04.docx

especie de enfermedad

4:17 deja de dar clase hasta que no se recupere su teléfono móvil, un adole..... (11791:11901) - D 4: entrevista04.docx

deja de dar clase hasta que no se recupere su teléfono móvil, un adolescente
que ha perdido su teléfono móvil,

4:17 por vía WhatsApp, es decir, hay grupos que critican, de hecho hace un,... (12130:12377) - D 4: entrevista04.docx

por vía WhatsApp, es decir, hay grupos que critican, de hecho, hace un, hace
dos años, una jefa de estudios que tuvo un problema porque un alumno creó
una cuenta falsa en Instagram y la puso vamos, de vuelta y media a una jefa
de estudios

4:20 si los adolescentes viven con el teléfono móvil las 24 horas del día, (10737:10905) - D 4: entrevista04.docx

si los adolescentes viven con el teléfono móvil las 24 horas del día,

4:33 Que vivir con ese teléfono móvil implica que se pierdan las... viven en..... (10979:11149) - D 4: entrevista04.docx

Que vivir con ese teléfono móvil implica que se pierdan las... viven en una rea-
lidad virtual, no viven en una realidad, es decir, la realidad es la que se marca
con su teléfono móvil,

7:17 En este transcurso se han tenido que cambiar gente de clase porque ha..... (13259:13537) - D 7: entrevista07.docx

En este transcurso se han tenido que cambiar gente de clase porque ha habi-
do amenaza por vía tecnológica, vía WhatsApp, como...: te voy a esperar fuera
y te voy a matar, eres una puta, eres una guarra, entonces es algo que..., pues
se ha abierto la vía interna para seguir ese caso...

7:19 al prohibir las tecnologías es un error, (14322:14372) - D 7: entrevista07.docx

al prohibir las tecnologías es un error,

7:9: Agravan este problema. El problema del, vamos a llamarle acoso como..... (2457:2717)

- D 7: entrevista07.docx

: Agravan este problema. El problema del, vamos a llamarle acoso como tal, en principio empieza como tontería que después se convertirá en algo más grave. Las tecnologías lo agravan porque son 24h. las que puedes estar atacando, entre comillas, al que es alumno.

9:5 Últimamente está teniendo mucho protagonismo el tema de las redes soci..... (1793:2194) - D 9: entrevista09.docx

Últimamente está teniendo mucho protagonismo el tema de las redes sociales ¿no?, luego el problema que conlleva en sí las redes sociales es que las situaciones del aula se trasladan fuera del aula, se trasladan al ámbito de las amistades incluso al ámbito privado ¿no? Ellos piensan que son situaciones de impunidad los comentarios que ellos hacen a través de WhatsApp o a través de Instagram

10:11 Sí, sí. Yo creo que, en este momento, donde más es en las redes social..... (2929:2901)

- D 10: entrevista10.docx

Sí, sí. Yo creo que, en este momento, donde más es en las redes sociales.

10:12 Yo creo que sí, y además es que yo creo que es un error eliminar las r..... (3734:3902)

- D 10: entrevista10.docx

Yo creo que sí, y además es que yo creo que es un error eliminar las redes sociales y los móviles de las escuelas. Tenemos que empezar a educarles en eso desde pequeños.

10:13 Pues verás, el curso pasado, hubo dos chicas que porque precisamente e..... (4009:4373) - D 10: entrevista10.docx

Pues verás, el curso pasado, hubo dos chicas que porque precisamente en un chat de la clase una decía que la otra había dicho que esa había dicho... es decir, esas cosas tan absurdas y tan poco concretas, el caso es que una se sintió muy ofendida, le parecían que le estaban haciendo de menos, que la estaban insultando. entonces fue a pegarle a la otra.

13:11 pero es cierto que sí está habiendo ciertos problemas de convivencia c..... (443:545)

- D 13: entrevista13.docx

pero es cierto que sí está habiendo ciertos problemas de convivencia con el tema de las redes sociales.

13:12 Instagram, por WhatsApp, Facebook (707:739) - D 13: entrevista13.docx

Instagram, por WhatsApp, Facebook

13:13 Desde 7 de primaria a 2º de la ESO es el mal uso de las redes sociales..... (1190:1317)

- D 13: entrevista13.docx

Desde 7 de primaria a 2º de la ESO es el mal uso de las redes sociales. Un grupito dice cosas de otro grupito y ya empiezan los problemas.

13:19 Desde luego me gustaría ponerlo desde primaria, ya que ocurren muchísimos.....

(7520:9199) - D 13: entrevista13.docx

Desde luego me gustaría ponerlo desde primaria, ya que ocurren muchísimos problemas. Yo antes pensaba que no pero cada vez me doy más cuenta. Uno de los mayores conflictos que yo veo que es a raíz del mal uso de las redes sociales. Crean grupos de WhatsApp para insultar a compañeros, lo excluyen, hay padres que intervine, etc. Ya que es muy cierto que los niños de entre estas edades presenta una malicia que antes no había y tienen mayor conocimiento del daño que pueden llegar a causar, a veces no lo hacen con intención con una maldad absoluta y solo intentan hacer la gracia. Pero hay que hacerles ver desde ese momento que están haciendo daño y hacérselo ver e intervenir.

14:19 el típico compañero que lo atosiga a diario, un día, por un grupo de W..... (3777:4097)

- D 14: entrevista14.docx

el típico compañero que lo atosiga a diario, un día, por un grupo de *WhatsApp*, *envió* un mensaje el cual tengo hasta yo porque una madre me lo mandó diciéndome “fíjate, mi hija que me ha enseñado lo que mandó este niño el otro día” y resultó que eran mensajes de este niño diciendo “me cago en todos los muertos de x” “eres un ...” ,en resumen, una barbaridad. Y estos mensajes los mandó a un grupo y mi hija me los enseñó.

15:12 Sí, es malísimo lo de las redes sociales fue en sexto de primaria a p..... (7531:9151)

- D 15: entrevista17.docx

Sí, es malísimo lo de las redes sociales fue en sexto de primaria a primero de la eso no recuerdo, a ver yo soy amiga de las madres que me lo contaron y si es cierto que a través del teléfono, que a través de WhatsApp, insultaban a una niña o a un niño lo logro recordarlo bien entonces insultaban a un grupito y andaban machacándolos completamente por el WhatsApp y vamos yo creo que eso al final se solucionó porque yo los he visto ahora juntos. Pero luego conozco de otro tema que la niña se marchó del colegio el niño continuo aquí en el cole y la niña se tuvo que marchar en el instituto de alado del conservatorio

17:9 Incluso en niveles inferiores... (primaria) pero ha dado la casualidad d..... (3179:3459)

- D 17: entrevista17.docx

Incluso en niveles inferiores... (primaria) pero ha dado la casualidad de que no se le ha prestado mucha atención (por mi parte. no he dado pie a seguir con el conflicto que surgió), o se ha dejado en segundo plano, y se ha ido enfriando esa violencia con las tecnologías de la información.

22:1 expone que los problemas que están teniendo vienen originados según re..... (527:729) - D 22: DO9

expone que los problemas que están teniendo vienen originados según relata ambas alumnas por el uso de las redes sociales (Twitter) a través de la cual se insultan o hacen insinuaciones la una de la otra

22:9 Otro incidente que cuenta es que NMP hablaba mal de su hija por Facebo..... (2579:2797) - D 22: DO9

Otro incidente que cuenta es que NMP hablaba mal de su hija por Facebook y que en alguna ocasión le había dicho a RMBG que era "lesbiana". Un día además llegó a hacerle daño cogiéndola por detrás y apretándole

23:2 Por este motivo se enfadaron y RMBG la bloqueó de una red social. MPDL..... (994:1243) - D 23: DO9

Por este motivo se enfadaron y RMBG la bloqueó de una red social. MPDLS dice que le pidió perdón, pero ya no han hecho las paces de verdad ya que se suelen insultar por redes sociales. MPDLS dice que por redes sociales algunas veces le ha dicho a RMBG "vete a la mierda", "retrasada" y/o "gilipollas" y que lo que ella le dice también se lo dice RMBG

29:3 RMBG dice que en una ocasión ella hizo el siguiente comentario en Twit..... (771:971)

- D 29: DO15

RMBG dice que en una ocasión ella hizo el siguiente comentario en Twitter dirigido a algunas amigas de MPDLS: "sois unas chonis que os gustan el reggaetón, que se creen las putas amas y son una mierda"

29:4 D. J. comenta que todos los problemas entre ellas vienen relacionados..... (1210:1442)

- D 29: DO15

D. J. comenta que todos los problemas entre ellas vienen relacionados por las redes sociales por lo que nuestra recomendación es que no la utilicen. Además, la red social que usan, Twitter, es ilegal su utilización para esas edades.

30:3 se peleó con Natalia a raíz de un incidente con una pelota de balones..... (1330:1521)

- D 30: DO17

se peleó con Natalia a raíz de un incidente con una pelota de baloncesto con la cual le dio sin querer a Natalia en la cara. Este hecho provocó que Natalia echara del grupo de WhatsApp a RMBG

30:4 A pesar de no estar en el grupo hablaron por esta red social en privad..... (1524:1999)

- D 30: DO17

A pesar de no estar en el grupo hablaron por esta red social en privado y RMBG dice que Natalia le dijo que era “una niñata, que se cree algo y no es nada”. RMBG dice que la mandó “a la mierda y Natalia se cagó en sus muertos”. RMBG dice que estaba muy reciente aun lo de su padre y que su madre se puso muy mal al enterarse de esto porque estaba con depresión y medicación

30:7 También hace referencia a un comentario que le hizo Mirian en alusión..... (3924:4059) - D 30: DO17

También hace referencia a un comentario que le hizo Mirian en alusión a una frase que publicó en Twitter. RMBG escribió “soy un rascacielos y nada podrá derribarme. Mirian comentó esa publicación diciendo: “yo soy tu bola de derribo” .

Subcategoría VV-Violencia Verbal

39 citas:

1:9 Bien, excepto sí que he notado algún caso de “niño líder”, y que ese “..... (1224:1409)

- D 1: entrevista01.docx

Bien, excepto sí que he notado algún caso de “niño líder”, y que ese “alumno líder” genera ciertas... Habla una compañera mal y las... y se están volcando hacia ella. De forma negativa, ¿eh?

1:11 “Violencia verbal” entre comillas. — Sí, eh... Sí, que te están... pues... g..... (2491:2777)

- D 1: entrevista01.docx

“Violencia verbal” entre comillas.

— Sí, eh... Sí, que te están... pues... generando una opinión negativa sobre ese alumno, que “mira que mal vistes”, “Mira que mal hablas”, “Mira cómo eres”

1:19 Sí, sí, sí, pues una alumna que, bueno desde el primer día le estaba d..... (9002:9291)

- D 1: entrevista01.docx

Sí, sí, sí, pues una alumna que, bueno desde el primer día le estaba diciendo que la agenda escolar la quiero como tal, para agenda escolar como tal, no quiero ni corazoncitos, ni llevo ocho meses contigo, ni nueve, ni diez, porque la superviso y quiero que tenga anotada lo que...

1:20 general todo el profesorado, porque es que en cualquier momento un pro..... (10941:11190) - D 1: entrevista01.docx

general todo el profesorado, porque es que en cualquier momento un profesor se puede encontrar en un conflicto en el aula, y no solamente entre alumnos, también entre alumno y profesor, es decir, no solo un conflicto que surja entre iguales

2:17 Un poco sí, sí porque además los gestos son gestos feos entre ellos (5991:7057) - D 2: entrevista02.docx

Un poco sí, sí porque además los gestos son gestos feos entre ellos

3:9 Si, lo hay, de hecho, hace poco lo que aconteció, los chicos de segundo..... (1797:2007) - D 3: entrevista03.docx

Si, lo hay, de hecho, hace poco lo que aconteció, los chicos de segundo de ESO formaron un pitote, destruyendo los ordenadores por lo que se ve, se mearon en el aula y eso vamos si a eso no se le llama violencia.

4:1 Este año no soy tutora, pero generalmente he sido de la etapa de Bachil..... (103:234) - D 4: entrevista04.docx

Este año no soy tutora, pero generalmente he sido de la etapa de Bachillerato, de un primero de Bachillerato científico tecnológico.

4:4 Violencia física, a veces no se visualiza en el aula, violencia verbal..... (2700:3032) - D 4: entrevista04.docx

Violencia física, a veces no se visualiza en el aula, violencia verbal siempre, violencia verbal sí por parte de ciertos alumnos, lo que pasa que entramos en una dinámica que ya lo hemos constatado como normal que ciertos alumnos, bueno pues existe esa cierta violencia verbal hacia sus propios compañeros y hacia el propio profesor

4:5 Violencia verbal de profesor alumno yo no lo he visualizado, no lo he..... (3035:3210)

- D 4: entrevista04.docx

Violencia verbal de profesor alumno yo no lo he visualizado, no lo he visto tanto, no le vivido, pero sé que existe y lo he escuchado a compañeros, pero he visto alguna alumna.

4:7 Sí, pero en la etapa de Bachillerato no, en la etapa de la ESO sí, sue..... (4759:4950) - D

4: entrevista04.docx

Sí, pero en la etapa de Bachillerato no, en la etapa de la ESO sí, suelen ser, además que son repetidores, alumnos que, si son conflictivos porque verbalmente insultan a compañeros, profesores.

4:19 R: Sí, por supuesto. Incluso cuando un profesor agrede a un alumno ver..... (9952:9957) - D 4: entrevista04.docx

R: Sí, por supuesto. Incluso cuando un profesor agrede a un alumno verbalmente como he visto en ocasiones

4:37 un profesor que pierde el teléfono móvil deja de dar clase hasta que..... (11749:11750)

- D 4: entrevista04.docx

un profesor que pierde el teléfono móvil deja de dar clase hasta que no se recupere su teléfono móvil

5:15 he visto de todo. Violencia verbal entre alumnado y entre profesores h..... (1221:1315) - D 5: entrevista05.docx

he visto de todo. Violencia verbal entre alumnado y entre profesores hacia alumnos en el patio.

11:9 Sí, hay determinados momentos puntales que sí, que a lo mejor violenci..... (1417:1511) - D 11: entrevista11.docx

Sí, hay determinados momentos puntales que sí, que a lo mejor violencia verbal más que física.

11:9 Pues conflicto donde no respeten la persona de profesor, sino que te v..... (1740:2011)

- D 11: entrevista11.docx

Pues conflicto donde no respeten la persona de profesor, sino que te vean como un alumno más en determinados momentos y con expresiones como "por la cara estás haciendo esto" o insultos así muy despectivos no pero que no te consideren con esa autoridad que debes de tener.

11:10 estos alumnos a lo mejor te han faltado el respeto en momentos determi.....

(2170:2579) - D 11: entrevista11.docx

estos alumnos a lo mejor te han faltado el respeto en momentos determinados en clase y luego curiosamente en la calle es como si fuera un amigo de toda la vida, te saluda... Lo curioso es que esta gente que te pueden dar problemas en clase luego en la calle son los primeros en saludarte como si no hubiera pasado nada en clase, es curioso el cambio de entorno dentro de una clase a lo que te puedes encontrar en la calle.

11:11 Bueno hay momentos de tensión donde a lo mejor pues consideras que deb.....

(2797:3013) - D 11: entrevista11.docx

Bueno hay momentos de tensión donde a lo mejor pues consideras que deberías de llevar a estos alumnos a un correctivo mucho más grande del que se le aplica, pero como tiene un protocolo se entiende, pero cuando te coge a ti en caliente a lo mejor lo penalizarías de una manera más contundente que a lo mejor cuando lo penalizas.

11:19 pero cuando te coge a ti en caliente a lo mejor lo penalizarías de una..... (2995:3014)

- D 11: entrevista11.docx

pero cuando te coge a ti en caliente a lo mejor lo penalizarías de una manera más contundente que a lo mejor cuando lo penalizas.

13:14 Sí que es cierto que este año en tercero de la ESO está habiendo ciert..... (1453:1947)

- D 13: entrevista13.docx

Sí que es cierto que este año en tercero de la ESO está habiendo ciertos problemas entre chicas y son problemas que llevan latentes desde hace años. Niñas que se conocen desde primaria, otras incluso desde la guardería porque entraron aquí en infantil, y son problemas de un chico ha salido con una chica y después se va con otra, y ahora el niño habla mal de ella, un poco problemas de pareja.

14:21 “fíjate, mi hija que me ha enseñado lo que mandó este niño el otro día.....

(3937:4095) - D 14: entrevista14.docx

“fíjate, mi hija que me ha enseñado lo que mandó este niño el otro día” y resultó que eran mensajes de este niño diciendo “me cago en todos los muertos de x” “eres un ...”, en resumen, una barbaridad. Y estos mensajes los mandó a un grupo y mi hija me los enseñó

19:1 Según cuenta esta alumna, solo le dijo “N. no veo contigo”. En el inte..... (972:1279)

- D 19: DO4

Según cuenta esta alumna, solo le dijo “N. no veo contigo”. En el intercambio de clase, R. observó que N. estaba chillando en la puerta y entonces R se acercó y le dijo que no chillase, preguntada si suele insultar o amenazar a N., R. contesta que lo único que le dice es “pesada” no recuerda haberle dicho nunca ningún insulto, incluso comenta R. que N. le ha dicho “si quieres nos pelemos a la salida”.

20:1 a veces insultaban a JMVG, pero no especificaron ni el tipo de insultos..... (410:725)

- D 20: DO5

a veces insultaban a JMVG pero no especificaron ni el tipo de insultos, ni quiénes eran los alumnos implicados (los padres de JMVG no quisieron dar nombres por la relación que tienen con las familias de los alumnos)

21:1 La madre acude al Departamento de Orientación a comunicar que su hija..... (125:299) - D 21: DO7

La madre acude al Departamento de Orientación a comunicar que su hija hoy no quería venir al colegio porque hay una niña, MBG que se metió con ella en el día de ayer

22:5 Empiezan ambas a insultarse por redes sociales hasta que un día NGR le..... (1909:2025) - D 22: DO9

Empiezan ambas a insultarse por redes sociales hasta que un día NGR le dice, por este medio, “me cago en tus muertos”.

23:1 D. JS le pregunta por su relación con RMBG. MPDLS dice que han discuti..... (517:771)

- D 23: DO9

D. JS le pregunta por su relación con RMBG. MPDLS dice que han discutido muchas veces en este curso, que anteriormente no había habido problemas.

24:1. NMP dice que sí, que en una ocasión RSC se insultó a su mejor amiga..... (345:551)

- D 24: DO10

. NMP dice que sí, que en una ocasión RSC se insultó a su mejor amiga (MLL) y que NMP se intercedió en defensa de esta. RSC dice que ella no tuvo ningún problema con NMP y no discutió con ella, sólo con MLL.

24:3 NMP recuerda que tras un examen el curso pasado ella dijo en voz alta..... (779:999)

- D 24: DO10

NMP recuerda que tras un examen el curso pasado ella dijo en voz alta que era muy fácil y que quien suspendiera debía ser tonto. RSC no estaba de acuerdo con esta apreciación y también la hizo saber en voz alta para toda la clase.

24:4 En esta ocasión dice que los problemas empezaron con RSC, hermano de R..... (1121:1315) - D 24: DO10

En esta ocasión dice que los problemas empezaron con RSC, hermano de RSC. Este le dijo “gorda”, “fofa” y “mocita”. NMP dijo que se lo iba a decir para que viniera su madre a hablar con la tutora

24:11 El siguiente episodio que cuenta NMP con RSC ocurre en febrero y cuenta..... (4759:5097) - D 24: DO10

El siguiente episodio que cuenta NMP con RSC ocurre en febrero y cuenta que RSC le estuvo diciendo durante varios días que era “una pelota”, “la favorita de la profesora” y que “le chupaba el culo a la tutora”. Esto desiste hasta el día 23 de marzo que tiene una discusión con RSC. Todo comienza porque NMP estaba en la pizarra

24:12 Ante esto RSC reacciona diciendo que ella no estaba hablando, “que la..... (5199:5477) - D 24: DO10

Ante esto RSC reacciona diciendo que ella no estaba hablando, “que la había apuntado por la cara” y “que era una subnormal. NMP dice que le respondió que no la insultara, que ella venía al colegio a estudiar y que si tenía algún problema que lo hablaban en la salida.

24:13 Dice que cuando ella intervenía en clase, RSC empezaba hablar para que..... (5743:5979) - D 24: DO10

Dice que cuando ella intervenía en clase, RSC empezaba hablar para que no lo hiciera ella o diciendo que “lo que yo digo no es así e incluso algunas veces diciéndome cállate subnormal”. En 7º nunca dijo nada a nadie explica.

27:2 alguna vez ha escuchado llamar RSC a NMP “gorda” y otras cosas, pero c..... (773:992) - D 27: DO12

alguna vez ha escuchado llamar RSC a NMP “gorda” y otras cosas, pero calificativos y expresiones que le dice a todo el mundo: “suavona”, “pelota”, “subnormal” y discutir cuando alguna compañera o compañero la apuntan en la pizarra

27:2 El segundo hecho que relata es que estando en casa de uno del amigo..... (591:795)

- D 27: DO13

El segundo hecho que relata es que estando en casa de uno de los amigos de su clase y habiendo varios niños más, le rompieron todas las puntas de sus lápices de colores y le escribieron “enanito”

29:1 Rafael dice que le contestó que lo del cuello era una cicatriz y que C..... (475:705) - D

29: DO14

Rafael dice que le contestó que lo del cuello era una cicatriz y que Cristian es muy vergonzoso y que “ni si quiera mea delante de los demás”

29:1 D JS inicia la entrevista preguntando RMGB cuál ha sido el insulto más..... (174:357)

- D 29: DO15

D JS inicia la entrevista preguntando RMGB cuál ha sido el insulto más grave que le ha dicho MPDLS. RMGB dice que fue “borde de cojones”. El insulto más grave de RMGB a MPDLS fue “gilipollas”.

29:2 RMGB dice que en una ocasión ella hizo el siguiente comentario en Twit..... (771:973)

- D 29: DO15

RMGB dice que en una ocasión ella hizo el siguiente comentario en Twitter dirigido a algunas amigas de MPDLS: “sois unas chonis que os gustan el regaetón, que se creen las putas amas y son una mierda”.

30:4 A pesar de no estar en el grupo hablaron por esta red social en privado..... (1524:1999)

- D 30: DO17

A pesar de no estar en el grupo hablaron por esta red social en privado y RMGB dice que Natalia le dijo que era “una niñata, que se cree algo y no es nada”. RMGB dice que la mandó “a la mierda y Natalia se cagó en sus muertos”. RMGB dice que estaba muy reciente aun lo de su padre y que su madre se puso muy mal al enterarse de esto porque estaba con depresión y medicación

30:5 Esto enfada mucho a RMGB. Después también discuten por quien tiene m..... (3431:3552) - D 30: DO17

Esto enfada mucho a RMGB. Después también discuten por quien tiene más amigos, tanto en las redes sociales como físicos.

CATEGORÍA CONVIVENCIA

Subcategoría AT-Acción tutorial

9 citas:

5:12 falta de tiempo, por nuestras circunstancias también personales (742:704) - D 5: entrevista05.docx

falta de tiempo, por nuestras circunstancias también personales

**5:17 estamos haciendo una acción preventiva en distintos conflictos, no so..... (2227:2479)
- D 5: entrevista05.docx**

estamos haciendo una acción preventiva en distintos conflictos, no solo podemos quedarnos en la figura de que el profesor o el tutor resuelva o atienda a los padres y a los alumnos, sino que estamos haciendo una acción preventiva y mediadora con alumnos

**9:5 Si por supuesto el profesorado partiendo de la base del perfil del alu..... (1743:2012)
- D 9: entrevista09.docx**

Si por supuesto el profesorado partiendo de la base del perfil del alumnado que recibimos y que vamos a seguir recibiendo evidentemente incluso la misma normativa te lo dice y te lo indica de una forma muy inteligente el número de profesores que entran en esas aulas y esas clases deben de ser el menor posible para que la coordinación entre ellos sea lo más efectiva

**9:7 El profesor ahí es fundamental y clave para la convivencia debe serlo..... (3419:3499)
- D 9: entrevista09.docx**

El profesor ahí es fundamental y clave para la convivencia debe serlo.

9:19 Son etapas en las que el profesorado debería de tener más presencia en..... (1335:1519) - D 9: entrevista09.docx

Son etapas en las que el profesorado debería de tener más presencia en cuanto a esa organización del centro mejoraría mucho de hecho ya se hizo eso se hizo esa prueba hace unos años.

9:7 Yo creo que hay mucho que hacer en ese aspecto todavía ¿no?, muchas ven..... (2709:3229) - D 9: entrevista09.docx

Yo creo que hay mucho que hacer en ese aspecto todavía ¿no?, muchas veces vamos apagando fuegos tanto los tutores como los jefes de estudios van

aplicando las normativas disciplinarias que acontecen en cada momento pero realmente si es cierto o yo pienso que hay que hacer un trabajo mucho más profundo a nivel de prevención, a nivel de búsqueda de recursos más directos con el alumno en la que el alumno sea protagonista también y podamos actuar con más antelación evitando los conflictos que se producen en el aula ¿no?.

**14:23 el profesor que también ejerce de tutor, porque hay muchos profesore.....
(9109:9277) - D 14: entrevista14.docx**

el profesor que también ejerce de tutor, porque hay muchos profesores que de tutores no ejercen. A lo largo del tiempo, yo he visto profesores más implicados que otros

**17:3 El tutor me comenta que iba a hablar con los profesores y Jefatura de..... (377:457)
- D 17: entrevista17.docx**

El tutor me comenta que iba a hablar con los profesores y Jefatura de Estudios.

428

Subcategoría CC-Cursos conflictivos

17 citas:

1:10 Eso sobre todo en los terceros (2053:2093) - D 1: entrevista01.docx

Eso sobre todo en los terceros

1:13 creo que donde más conflicto se genera serán en la ESO (4195:4239) - D 1: entrevista01.docx

creo que donde más conflicto se genera serán en la ESO

**2:10 algunas clases que por lo que sea son más conflictivas y entre ellas t..... (1559:1777)
- D 2: entrevista02.docx**

algunas clases que por lo que sea son más conflictivas y entre ellas tienen problemas de convivencia interna.

2:11 Los cuartos de la ESO (1700:1722) - D 2: entrevista02.docx

Los cuartos de la ESO

2:12 Si. Porque imparto a toda la ESO y parte de la FPB y en ESO existen mu..... (2704:2711)

- D 2: entrevista02.docx

Si. Porque imparto a toda la ESO y parte de la FPB y en ESO existen muchos conflictos distintos a los de FPB

2:13 pero creo que en FPB está la disciplina más controlada o se exige más (3791:3959) -

D 2: entrevista02.docx

pero creo que en FPB está la disciplina más controlada o se exige más

4:9 La amenaza existe, en la ESO más que en Bachillerato y por supuesto e..... (5179:5244)

- D 4: entrevista04.docx

La amenaza existe, en la ESO más que en Bachillerato y por supuesto en FPB

5:20 segundo y tercero de la ESO, más primero y segundo porque vienen de pr..... (7002:7111) - D 5: entrevista05.docx

segundo y tercero de la ESO, más primero y segundo porque vienen de primaria, con una serie de características

7:9 que hay bastante igualdad entre ambos sexos y que para mí son dos curs..... (4127:4244) - D 7: entrevista07.docx

que hay bastante igualdad entre ambos sexos y que para mí son dos cursos bastante buenos sin ningún tipo de conflicto,

7:10 entonces con 3º ESO la verdad que es un curso genial, ambas líneas por..... (4959:5233) - D 7: entrevista07.docx

entonces con 3º ESO la verdad que es un curso genial, ambas líneas porque en 1º de ESO y en 2º de ESO no tienen una misma constancia, pero la verdad que es un perfil de alumno muy bueno y la clase de sociales entre ellos son bastante buena, no hay ningún tipo de conflicto,

7:11 Y ya, por último, en cuarto de la eso...es mi primer año en la docencia y..... (7192:7337)

- D 7: entrevista07.docx

Y ya, por último, en cuarto de la eso...es mi primer año en la docencia y claro para mí es una novedad encontrarme a un grupo totalmente delictivo,

7:35 ya te digo desde segundo de la eso, que tienen trece años, doce/trece..... (10092:10210) - D 7: entrevista07.docx

ya te digo desde segundo de la eso, que tienen trece años, doce/trece años... hablan con un tono despectivo a las mujeres, sobre todo

**9:4 E.S.O hay un cambio radical de planteamiento educativo y eso supuso co.....
(1079:1195) - D 9: entrevista09.docx**

E.S.O hay un cambio radical de planteamiento educativo y eso supuso conflictos y situaciones disciplinarias graves.

**11:7 hay momentos donde ha habido más conflictos en secundaria otros en cic.....
(949:921) - D 11: entrevista11.docx**

hay momentos donde ha habido más conflictos en secundaria otros en ciclo,

**11:12 Yo he visto los primeros momentos del programa de cualificación en la.....
(3759:3955) - D 11: entrevista11.docx**

Yo he visto los primeros momentos del programa de cualificación en la FPB fueron muy conflictivos

**12:12 conductas a veces un poco agresivas y se detecta desde las primeras ed.....
(1390:1790) - D 12: entrevista12.docx**

conductas a veces un poco agresivas y se detecta desde las primeras edades ¿Dónde mayor índice mayor porcentaje de prevalencia tenemos? Por lo menos en la parte que me compete en primero y segundo de primaria sí que es verdad que esa convivencia pues a veces es más disruptiva, se canaliza bien, se gestiona bien pero sí que es verdad que aparecen, un dos o tres por ciento sí que están.

Subcategoría CE-Convivencia ESO

37 citas:

**1:7 En general, creo que hay una buena convivencia entre los alumnos, incl..... (919:1093)
- D 1: entrevista01.docx**

En general, creo que hay una buena convivencia entre los alumnos, incluso entre las relaciones profesor y alumnado. Sí que he notado alguna situación un poquito que puede generar más conflicto en el caso de los terceros, en ambos, sobre todo por parte de las niñas.

**1:7 Veo que en algunas clases la relación entre algunas alumnas no es muy..... (1095:1194)
- D 1: entrevista01.docx**

Veo que en algunas clases la relación entre algunas alumnas no es muy buenas, y eso genera conflicto

1:9 Sí, en los terceros. En los terceros...De hecho, el otro día, no sé si t..... (1527:1701) - D

1: entrevista01.docx

Sí, en los terceros. En los terceros...De hecho, el otro día, no sé si te enteraste, en el recreo hubo dos niñas que se metieron mano... Bueno, que tuvieron allí su...Discrepancias.

1:17 Pero yo creo que sí, porque por los conflictos que han ido surgiendo e..... (7750:7797)

- D 1: entrevista01.docx

Pero yo creo que sí, porque por los conflictos que han ido surgiendo en seguida se han ido tomando medidas, o sea que yo creo que todo es mejorable

1:20 general todo el profesorado, porque es que en cualquier momento un pro..... (10941:11190) - D 1: entrevista01.docx

general todo el profesorado, porque es que en cualquier momento un profesor se puede encontrar en un conflicto en el aula, y no solamente entre alumnos, también entre alumno y profesor, es decir, no solo un conflicto que surja entre iguales

2:9 aquí he notado una humanidad que no la he notado en otros sitios, (717:791) - D 2: entrevista02.docx

aquí he notado una humanidad que no la he notado en otros sitios,

2:9 veo más humanidad y menos disciplina (934:979) - D 2: entrevista02.docx

veo más humanidad y menos disciplina

3:7 Positivamente, sin descartar algún dato de violencia que hay que frena..... (1175:1535)

- D 3: entrevista03.docx

Positivamente, sin descartar algún dato de violencia que hay que frenar de forma inmediata, sobre todo en la formación profesional básica, se puede estimar que ahí hay un tipo de alumnado muy difícil, pues este requiere una atención muy muy especial y la convivencia hay que tomarla ahí con mucho cuidado, hay que tratarla con pizas porque si no se puede ir de las manos.

3:12 En mi caso concretamente no, pero en la de los compañeros si, trimestr..... (3214:3475) - D 3: entrevista03.docx

En mi caso concretamente no, pero en la de los compañeros si, trimestralmente los compañeros llegan para hacer la valoración de conducta y cotejo los de mi clase por ejemplo con lo de los compañeros y normalmente hay un exceso de partes disciplinarios.

4:3 con familias desestructuradas que afecta mucho a los jóvenes. Y esas f..... (1304:1711)

- D 4: entrevista04.docx

con familias desestructuradas que afecta mucho a los jóvenes. Y esas familias desestructuradas se nota, se percibe en el aula, es decir, alumnos que faltan ya no solamente que faltan, sino que los días que faltan cuando vuelven le hacen un poco vacío, no hay problemas graves, pero si es verdad que en la ESO

4:34 Pero en la etapa de la ESO cada año percibo que los alumnos vienen com..... (1115:1374) - D 4: entrevista04.docx

Pero en la etapa de la ESO cada año percibo que los alumnos vienen como sin valores ni educación, alumnos que vienen mal formados académicamente y no solo académicamente, sino que los veo con familias desestructuradas que afecta mucho a los jóvenes.

5:9 yo la convivencia la valoro como muy positiva porque la labor que hac..... (193:499)

- D 5: entrevista05.docx

yo la convivencia la valoro como muy positiva porque la labor que hacemos con los niños hoy en día no es fácil, no solamente les damos clases, sino que los acompañamos e intentamos resolver un poquito sus dificultades, sus problemas, tanto escolares como no escolares. Intentamos hacer una labor preventiva

5:14 Bueno, yo pienso que es buena ¿no? Salvando determinados conflictos qu..... (1021:1199) - D 5: entrevista05.docx

Bueno, yo pienso que es buena ¿no? Salvando determinados conflictos que puedan surgir a lo largo del curso, ya sean académicos, personales, etc. Yo la valoro de manera positiva.

5:22 cada día van surgiendo nuevos problemas y se nos van escapando (7537:7599) - D 5: entrevista05.docx

cada día van surgiendo nuevos problemas y se nos van escapando

7:3 En las primeras etapas sobre todo en primero de la eso se nota que los..... (999:1991) - D 7: entrevista07.docx

En las primeras etapas sobre todo en primero de la eso se nota que los niños vienen muy infantiles todavía, y a diferencia que puedes encontrar de primero a cuarto son diferencias abismales, en relación a la primera, la convivencia es bastante buena, lo que si se nota mucho es un contraste a nivel académico que luego se refleja a la hora de la convivencia, sobre todo a las mujeres se ve que la diferencia es abismal en cuanto a madurez, entonces muchas veces

la convivencia entre ellos mismos es un poco más dura porque creo que no son el mismo pensamiento o las mismas necesidades que tienen los niños en cuanto a las niñas, entonces lo sumo a madurez y esto en relación conmigo pues también noto ese escalón entre los niños y las niñas a rasgos generales, por ejemplo en primero de la eso es bastante bueno, en segundo de la eso..., ¿te lo voy diciendo por etapas más o menos?...

7:40 los niños en cuanto a las niñas, entonces lo sumo a madurez y esto en..... (1595:1933)

- D 7: entrevista07.docx

los niños en cuanto a las niñas, entonces lo sumo a madurez y esto en relación conmigo pues también noto ese escalón entre los niños y las niñas a rasgos generales, por ejemplo, en primero de la eso es bastante bueno, en segundo de la eso...

7:2 Bueno, yo en los niveles o etapas que trabajo, bien. No hay problema. (492:570) - D

7: entrevista07.docx

Bueno, yo en los niveles o etapas que trabajo, bien. No hay problema.

7:7 Bueno, en FPB no, ahí ya no. Ahí sí hay bastantes conflictos, por lo q..... (1951:1947)

- D 7: entrevista07.docx

Bueno, en FPB no, ahí ya no. Ahí sí hay bastantes conflictos, por lo que oigo por los compañeros.

7:24 plan de convivencia (9545:9573) - D 7: entrevista07.docx

plan de convivencia

9:2 Pues mal, más de 40 partes. (149:175) - D 9: entrevista09.docx

Pues mal, más de 40 partes.

9:4 el centro adolece un poco de organización en ese sentido de gestionar..... (707:952)

- D 9: entrevista09.docx

el centro adolece un poco de organización en ese sentido de gestionar conflictos que lo sabemos que son sobre todo 2º y 3º de la ESO y la FPB

9:13 Si hay conflictos, si lo sigue habiendo lo que pasa es que quizá hoy e..... (9713:9974)

- D 9: entrevista09.docx

Si hay conflictos, si lo sigue habiendo lo que pasa es que quizá hoy en día el perfil como yo digo ha cambiado, el perfil en FPB ha cambiado bastante y sigue siendo muy conflictivo por muy bueno que sea el curso sigue siendo

conflictivo y sobre todo 1º y 2º de la ESO sigue siendo la baza fuerte de la convivencia en el centro 1º y 2º de la ESO, lo tengo claro.

9:2 Bueno en principio la valoración es positiva en el sentido de que los..... (327:447) - D

9: entrevista09.docx

Bueno en principio la valoración es positiva en el sentido de que los casos disciplinarios no son extremadamente graves,

9:3 en general la situación es medianamente aceptable. (977:917) - D 9: entrevista09.docx

en general la situación es medianamente aceptable.

10:7 pues, la verdad es que yo creo que la situación de convivencia en el c..... (415:509)

- D 10: entrevista10.docx

pues, la verdad es que yo creo que la situación de convivencia en el centro es bastante buena,

10:7 en general mantenemos las clases organizadas, se puede trabajar... es..... (722:1017)

- D 10: entrevista10.docx

en general mantenemos las clases organizadas, se puede trabajar... es mejorable, evidentemente, todo es mejorable, creo que especialmente tenemos que trabajar en la forma de resolver conflictos sin que perjudique tanto al camino académico del alumno que se corrige, es decir, soluciones un poco más creativas, aulas de convivencias, yo creo que nos harían muchísima falta un aula de convivencia.

10:9 Yo creo que sí, que de hecho se generan más conflictos que en ESO y FP..... (1297:1359)

- D 10: entrevista10.docx

Yo creo que sí, que de hecho se generan más conflictos que en ESO y FPB.

10:9 Son personas que vienen rebotadas de otras etapas que están ahí, en mu..... (1953:2037) - D 10: entrevista10.docx

Son personas que vienen rebotadas de otras etapas que están ahí, en muchísimos casos,

10:17 creo que especialmente tenemos que trabajar en la forma de resolver co..... (737:1019) - D 10: entrevista10.docx

creo que especialmente tenemos que trabajar en la forma de resolver conflictos sin que perjudique tanto al camino académico del alumno que se corrige,

es decir, soluciones un poco más creativas, aulas de convivencias, yo creo que nos harían muchísima falta un aula de convivencia.

11:7 A nivel general yo lo veo positivo, la convivencia que hay, no sé si h..... (477:793) - D

11: entrevista11.docx

A nivel general yo lo veo positivo, la convivencia que hay, no sé si habrá diferentes grupos de opinión, posiblemente, pero en definitiva el grupo heterogéneo llevan un camino en común y la convivencia se hace lo mejor posible.

12:3 Pues en general la situación de convivencia podríamos diferenciar como..... (297:1779) - D 12: entrevista12.docx

Pues en general la situación de convivencia podríamos diferenciar como tres áreas, ¿no? tres campos, por una parte, el alumnado, lo que es el profesorado y por otra parte, bueno pues el personal que nos asiste. Con respecto al alumnado que sería el gran grueso, porque es verdad que puedo terminar brevemente con profesorado y alumnado, es verdad que la convivencia es fluida es agradable, yo llevo poco tiempo y es verdad que en ese sentido me siento muy acogida y la verdad que en ese sentido de convivencia y fluencia comunicativa pues en ese sentido muy bien con el personal docente igualmente y de administración y servicios también, con esa parte puedo finalizar pronto. Con respecto al alumnado, la parte que me compete, que es la parte, el área de infantil y de primer ciclo de primaria, sí que es verdad que en infantil se detectan pequeños conflictos, pequeños roces en la convivencia sobre todo en infantil por querer jugar al mismo juguete, por querer hacer lo mismo, entonces ya desde las primeras edades siempre el ser humano pues tiende a entrar en ese conflicto de esas conductas a veces un poco agresivas y se detecta desde las primeras edades ¿Dónde mayor índice mayor porcentaje de prevalencia tenemos? Por lo menos en la parte que me compete en primero y segundo de primaria sí que es verdad que esa convivencia pues a veces es más disruptiva, se canaliza bien, se gestiona bien pero sí que es verdad que aparecen, un dos o tres por ciento sí que están.

14:13 Siempre hay un chico al que le han puesto un parte por que se haya pel..... (523:779)

- D 14: entrevista14.docx

Siempre hay un chico al que le han puesto un parte por que se haya peleado en el patio, pero en general cosas así, en cualquier sitio pueden pasar.

**14:24 y hay un ambiente general bueno, hay quien no se junta tanto con unos.....
(9720:9994) - D 14: entrevista14.docx**

y hay un ambiente general bueno, hay quien no se junta tanto con unos que con otros porque es normal que haya más 'feeling' con un grupo de personas que con otro. Lo que yo no veo es arreglar conflictos entre niños con estas edades que ya son más mayores, lo veo complicado.

**14:25 Hay mucho egoísmo y mucha envidia entre las propias niñas, que se cree.....
(10127:10279) - D 14: entrevista14.docx**

Hay mucho egoísmo y mucha envidia entre las propias niñas, que se creen que por que una sea más "guapa" o cualquier cosa después se enfadan entre ellas.

**15:14 lo que pasa no tienen la valentía, tienen la valentía de hablar por d..... (4979:5245)
- D 15: entrevista17.docx**

lo que pasa no tienen la valentía, tienen la valentía de hablar por detrás pero luego no se enfrentan al profesor vamos que se cagan. Entonces qué es lo que pasa, que los conflictos están en cubiertos y siguen permaneciendo ahí porque no se habla de frente todo es por detrás.

17:1 Excelente. (79:79) - D 17: entrevista17.docx

Excelente.

17:2 Algún conflicto sí ha habido. (194:212) - D 17: entrevista17.docx

Algún conflicto sí ha habido.

Subcategoría D-Disciplina

19 citas:

**1:27 Sí, sí... La disciplina positiva, pues yo creo que va un poquito por..... (10559:10790)
- D 1: entrevista01.docx**

Sí, sí... La disciplina positiva, pues yo creo que va un poquito por lo que lo acabo de enfocar, vamos a explicarte las cosas, vamos a dar argumento, razones, para que el niño comprenda lo que los profesores hacemos, ¿no?

2:7 Es una disciplina como tal pero no centrándose en lo negativo sino en..... (12727:12779)

- D 2: entrevista02.docx

Es una disciplina como tal pero no centrándose en lo negativo sino en todo aquello que es de valorar, se tiene un poco la idea de la disciplina

2:31 Lo que a lo mejor un poco crítica o duda yo además vengo de un colegio..... (719:1119)

- D 2: entrevista02.docx

Lo que a lo mejor un poco crítica o duda yo además vengo de un colegio de monjas y claro en mi época la disciplina era férrea entonces los centros donde he estado había más disciplina y menos humanidad y aquí quizás veo más humanidad y menos disciplina, disciplina me refiero como en el sentido estricto, está el ser humano por encima de la norma quizá entonces ahora me ha creado un poco de conflicto.

2:32 Pero lo que percibo es que los niños son conflictivos porque tienen mu..... (3777:3951)

- D 2: entrevista02.docx

Pero lo que percibo es que los niños son conflictivos porque tienen mucha vida y mucha calle entonces eso lo hace diferente, pero creo que en FPB está la disciplina más controlada o se exige más a lo mejor por parte de los profesores incluso exigimos más sabiendo todo lo que hay detrás

2:33 Es una disciplina como tal pero no centrándose en lo negativo sino..... (12723:12974)

- D 2: entrevista02.docx

R: Es una disciplina como tal pero no centrándose en lo negativo sino en todo aquello que es de valorar, se tiene un poco la idea de la disciplina y nos vamos a la poca de Franco, no vamos a ver, una disciplina es levantarse, desayunar e ir al trabajo.

2:34 Los cuartos de la ESO si veo yo que entre ellos hay redecillas pers..... (1799:1912) - D

2: entrevista02.docx

Los cuartos de la ESO si veo yo que entre ellos hay redecillas personales hay falta de convivencia y de respeto.

3:3 educación es dialogo, es hablar, el dialogo es fundamental, educarlo ¿..... (3740:3772)

- D 3: entrevista03.docx

educación es dialogo, es hablar, el dialogo es fundamental, educarlo ¿cómo se educa? Hablando, no con parte y expulsando, pero vamos.

**3:12 En mi caso concretamente no, pero en la de los compañeros si, trimestr.....
(3214:3475) - D 3: entrevista03.docx**

En mi caso concretamente no, pero en la de los compañeros si, trimestralmente los compañeros llegan para hacer la valoración de conducta y cotejo los de mi clase por ejemplo con lo de los compañeros y normalmente hay un exceso de partes disciplinarios.

**5:27 Intentamos hacer una labor preventiva, intentando anticiparnos a todos.....
(473:972) - D 5: entrevista05.docx**

Intentamos hacer una labor preventiva, intentando anticiparnos a todos los posibles problemas que les puedan suceder a los niños, pero también hay que decir que muchas veces, por falta de tiempo, por nuestras circunstancias también personales... se nos escapan un poco y directamente, en vez de pasar a esa labor preventiva, abusamos de la labor correctiva, es decir, ponemos partes de disciplina y seguimos así...

**5:29 R: No conozco yo mucho, he escuchado algo por los compañeros que van c.....
(1945:2117) - D 5: entrevista05.docx**

R: No conozco yo mucho, he escuchado algo por los compañeros que van comentando y sé que en algunos centros tienen también la figura de mediador o responsable de disciplina.

**5:29 Siempre no se llega a un punto de acuerdo, los padres no han estado de.....
(9952:9022) - D 5: entrevista05.docx**

Siempre no se llega a un punto de acuerdo, los padres no han estado de acuerdo en lo que yo he podido decir, o como se ha tratado el tema de la disciplina con su hijo... Sí.

**7:45 Yo lo veo..., por ejemplo, tengo veintisiete años y realmente pues hast.....
(9329:10493) - D 7: entrevista07.docx**

Yo lo veo...,por ejemplo, tengo veintisiete años y realmente pues hasta hace seis meses estaba en el aula de bachillerato...bueno en las de la universidad, entonces digamos que del centro educativo, lo que sentí como colegio...como instituto...pues salí en el...,yo hice bachillerato más tarde, salí en el dos mil once, entonces relativamente hace seis años que salí, entonces lo que he visto es que primero se ha perdido mucho el respeto al profesor entonces yo creo que no lo ven como profesor sino como más bien un amigo pero no un amigo en una parcela de eres mi profesor y aparte mi amigo, sino que te ven como un amigo y te tutean como un amigo, entonces yo creo que ese perfil de amigo a amigo es algo que se

está comiendo la parcela los alumnos a los profesores, entonces muchas veces ya no solo por ti sino que quizás los demás profesores le han dado más cuartel a ellos y cuando tu llegas e intentas poner esa distancia pues ya se va cortando porque si soy...,entra a mi clase once profesores y tu eres el diez, pues es muy difícil si estas acostumbrado a dar con gente hasta el hombro que cortar eso...pero eso es una raíz de la cual vienen muchos problemas delictivos porque claro al perder ese respeto al profesor directamente ya no levantan la mano, ya no piden permiso, ya se levantan cuando quieren y claro si quieres mantener unas normas de convivencia las cuales los demás profesores no las tienen aplicadas pues tarda mucho más en hacer que ellos entren por ese aro, a la hora de la convivencia en cuanto a violencia, lo que yo denoto mucho es...y eso creo que es un reflejo de la sociedad actual, salvando la diferencia, es que los hombres a las mujeres no las tratan con el debido respeto y yo creo que eso es algo que desde que ellos son chicos, ya te digo desde segundo de la eso, que tienen trece años, doce/trece años...hablan con un tono despectivo a las mujeres sobre todo, como que las juzgan mucho como que ellos se ven en otra liga y ellos pueden hacer lo que quieran y digamos que todavía no han llegado al plano de la sexualidad, digamos pues fíjate, que como yo denoto que los niños ven a la mujer: no, no, pero es que ella es niña o ella...

**7:47 Claro...yo personalmente...llevo mes y medio entonces no puedo aferrarm.....
(14929:15523) - D 7: entrevista07.docx**

Claro...yo personalmente...llevo mes y medio entonces no puedo aferrarme mucho en el centro y tampoco tengo una experiencia anterior la cual pueda contrastar con esta pero si es verdad que actualmente como está la sociedad o como están los alumnos en los centros educativos y partiendo de la base que se ha perdido el respeto al profesor, al profesor solamente le queda ampararse en los partes, entonces yo he visto este año y me han contado de años anteriores los propios alumnos, sobre todo los más delictivos, y una chica de segundo de la eso, que es que los partes..., yo cuando estaba eran tres partes y te vas fuera, hay gente que tienen siete u ocho y no van fuera..., bueno entonces ¿qué pasa?

**10:23 Creo que en Ciclo Formativos con la excusa de que son mayores se pierd.....
(1530:1770) - D 10: entrevista10.docx**

Creo que en Ciclo Formativos con la excusa de que son mayores se pierde un poco el control del profesorado y se nota la disciplina.

11:21 Sobre todo, en el aula, estos alumnos a lo mejor te han faltado el r..... (2134:2579)

- D 11: entrevista11.docx

Sobre todo, en el aula, estos alumnos a lo mejor te han faltado el respeto en momentos determinados en clase y luego curiosamente en la calle es como si fuera un amigo de toda la vida, te saluda... Lo curioso es que esta gente que te pueden dar problemas en clase luego en la calle son los primeros en saludarte como si no hubiera pasado nada en clase, es curioso el cambio de entorno dentro de una clase a lo que te puedes encontrar en la calle.

13:24 Ya que el departamento de orientación lo que hace es prevención y la j..... (9399:9735) - D 13: entrevista13.docx

Ya que el departamento de orientación lo que hace es prevención y la jefatura que se encarga también de la disciplina y debería tomar parte, ya que muchas veces se ve sólo como un organismo sancionador y no es esa en realidad su función solamente.

13:27 pues sí, es cierto que las vibraciones se palpan, y sí noto en lo que..... (4971:5152)

- D 13: entrevista13.docx

pues sí, es cierto que las vibraciones se palpan, y sí noto en lo que llevo aquí se nota que es todo muy cíclico. En determinadas épocas del año se nota que el ambiente está enrarecido. Por determinadas circunstancias se salta de una forma que no se hubiese saltado así meses atrás

21:3 MG le dicen a ambas que los motivos expuestos por RMBG no son para est..... (1219:1420) - D 21: DO7

MG le dicen a ambas que los motivos expuestos por RMBG no son para estar así, que no hay ninguna falta de respeto y que esas cosas tiene que aprender a manejarlas RMBG y que para ello lo entrenará con D.

Subcategoría R-Respeto

9 citas:

2:19 si no saben respetarse a sí mismos que creo que no lo saben, no saben..... (7354:7493)

- D 2: entrevista02.docx

si no saben respetarse a sí mismos que creo que no lo saben, no saben respetar a los demás compañeros, no van a saber respetar al profesor

2:27 respeto (1905:1911) - D 2: entrevista02.docx

respeto

7:33 lo que he visto es que primero se ha perdido mucho el respeto al profe..... (9797:9779)

- D 7: entrevista07.docx

lo que he visto es que primero se ha perdido mucho el respeto al profesor

7:34 el perder ese respeto al profesor directamente ya no levantan la mano,.....

(9510:9952) - D 7: entrevista07.docx

el perder ese respeto al profesor directamente ya no levantan la mano, ya no piden permiso, ya se levantan cuando quieren y claro si quieres mantener unas normas de convivencia las cuales los demás profesores no las tienen aplicadas pues tarda mucho más en hacer que ellos entren por ese aro, a la hora de la convivencia en cuanto a violencia,

7:39 se ha perdido el respeto al profesor, al profesor solamente le queda a.....

(15129:15497) - D 7: entrevista07.docx

se ha perdido el respeto al profesor, al profesor solamente le queda ampararse en los partes, entonces yo he visto este año y me han contado de años anteriores los propios alumnos, sobre todo los más delictivos, y una chica de segundo de la eso, que es que los partes..., yo cuando estaba eran tres partes y te vas fuera, hay gente que tienen siete u ocho y no van fuera...

441

11:17 respeto (2203:2209) - D 11: entrevista11.docx

respeto

11:17 no pero que no te consideren con esa autoridad que debes de tener. (1945:2012) -

D 11: entrevista11.docx

no pero que no te consideren con esa autoridad que debes de tener.

14:20 respeto (7323:7329) - D 14: entrevista14.docx

respeto

15:15 a falta de respeto, la falta de tolerancia, la verdad es que para mí..... (7992:7112) -

D 15: entrevista17.docx

a falta de respeto, la falta de tolerancia, la verdad es que para mí la base es la falta de respeto y la tolerancia va unida al respeto, entonces creo que la base está ahí .Si no muestras respeto no muestras confianza

Subcategoría ZC-Zona de conflictos

20 citas:

1:9 Sí, en los terceros. En los terceros...De hecho, el otro día, no sé si t..... (1527:1701) - D

1: entrevista01.docx

Sí, en los terceros. En los terceros...De hecho, el otro día, no sé si te enteraste, en el recreo hubo dos niñas que se metieron mano... Bueno, que tuvieron allí su...Discrepancias.

1:27 ahí derivaría a un profesional, en el caso de acoso o maltrato, un con..... (7023:7219)

- D 1: entrevista01.docx

ahí derivaría a un profesional, en el caso de acoso o maltrato, un conflicto como el otro día en el patio, pues ahí sí se puede recurrir a chavales y hacerles ver lo que estaban haciendo mal, ¿no?

2:5 No, en la calle no he visto (4499:4527) - D 2: entrevista02.docx

No, en la calle no he visto

4:7 Sí, pero en la etapa de Bachillerato no, en la etapa de la ESO sí, sue..... (4759:4950) - D

4: entrevista04.docx

Sí, pero en la etapa de Bachillerato no, en la etapa de la ESO sí, suelen ser, además que son repetidores, alumnos que, si son conflictivos porque verbalmente insultan a compañeros, profesores.

4:25 Yo creo generalmente, creo que, en el patio y en las aulas (4095:4152) - D 4: entrevista04.docx

Yo creo generalmente, creo que, en el patio y en las aulas

4:27 no creo que en el patio sea un sitio para resolver conflictos. (4714:4775) - D 4: entrevista04.docx

no creo que en el patio sea un sitio para resolver conflictos.

7:9 hoy en día es que lo que surge en el aula, pasa a la calle y pasa a la..... (2214:2299) - D

7: entrevista07.docx

hoy en día es que lo que surge en el aula, pasa a la calle y pasa a la casa

7:10 sí he visto peleas en la puerta del colegio y dentro del patio. (3140:3204) - D 7: entrevista07.docx

sí he visto peleas en la puerta del colegio y dentro del patio.

10:19 Pues verás, yo creo que en general, el profesorado valora positivamente.....

(4707:4945) - D 10: entrevista10.docx

Pues verás, yo creo que en general, el profesorado valora positivamente que, por ejemplo, jefatura y subdirecciones, estamentos que tienen un cargo, tengan un papel coercitivo importante, pero creo que también se valora positivamente que el profesor, en el aula que es el que directamente se relaciona con el alumno no lo haga de esa manera

13:27 Los padres son muchas veces inconscientes, y en otras ocasiones intent.....

(1319:1451) - D 13: entrevista13.docx

Los padres son muchas veces inconscientes, y en otras ocasiones intentan solucionarlo por su cuenta lo que genera son más conflictos.

13:29 el acoso está muy delimitado, y si no es acoso algo parecido, aunque n.....

(3952:4132) - D 13: entrevista13.docx

el acoso está muy delimitado, y si no es acoso algo parecido, aunque no lo diga la Junta nosotros sí que realizamos un protocolo parecido. Realizamos entrevistas a alumnos, a padres, y realizamos un trabajo con las dos partes, tanto con la parte agresora como con la parte víctima.

13:29 Uno de los mayores conflictos que yo veo que es a raíz del mal uso de..... (7771:9197)

- D 13: entrevista13.docx

Uno de los mayores conflictos que yo veo que es a raíz del mal uso de las redes sociales. Crean grupos de WhatsApp para insultar a compañeros, lo excluyen, hay padres que intervine, etc. Ya que es muy cierto que los niños de entre estas edades presenta una malicia que antes no había y tienen mayor conocimiento del daño que pueden llegar a causar, a veces no lo hacen con intención con una maldad absoluta y solo intentan hacer la gracia. Pero hay que hacerles ver desde ese momento que están haciendo daño y hacérselo ver e intervenir

14:27 De hecho, pensó en denunciar a la policía a través de las asociaciones..... (1942:1922)

- D 14: entrevista14.docx

De hecho, pensó en denunciar a la policía a través de las asociaciones de padres.

14:27 Ahí fue cuando los padres fueron al colegio a protestar porque no quer.....

(4324:4497) - D 14: entrevista14.docx

Ahí fue cuando los padres fueron al colegio a protestar porque no querían que separasen de su ambiente, sus compañeros a un niño que estaba en la etapa de 1º y 2º de la ESO.

**14:29 Yo en estos dos casos que los he conocido por compañeros de mi hija, y.....
(4945:5141) - D 14: entrevista14.docx**

Yo en estos dos casos que los he conocido por compañeros de mi hija, yo he visto a los padres de estos muy descontentos y han terminado llevándose a los niños del colegio, intuyo que por algo será.

**15:17 Claro y otra cosa al haber los conflictos entre madres a veces surgen..... (3559:3795)
- D 15: entrevista17.docx**

Claro y otra cosa al haber los conflictos entre madres a veces surgen los conflictos entre los niños, porque eso va unido, el niño escucha hablar en su casa de la madre de fulana y los niños lo dicen todo porque lo escuchan de sus padres

**15:19 R: Si, que pasa que hay conflictos entre padres y profesores, pero n..... (4751:5245)
- D 15: entrevista17.docx**

R: Si, que pasa que hay conflictos entre padres y profesores pero no sabría cómo denominarlos ya que los padres hablan mal de los profesores pero luego no son capaces de decirle al profesor lo que piensan de ellos, voy a decir una palabra mal sonante pero cuando van a hablar con el profesor en lugar de decirles lo que pasa no tienen la valentía, tienen la valentía de hablar por detrás pero luego no se enfrentan al profesor vamos que se cagan . Entonces qué es lo que pasa, que los conflictos están en cubiertos y siguen permaneciendo ahí porque no se habla de frente todo es por detrás.

**17:11 Cuando hay un desacuerdo entre partes padres/madres/profesores- pro.....
(2949:2951) - D 17: entrevista17.docx**

R: Cuando hay un desacuerdo entre partes padres/madres/profesores- profesores/alumnos- alumnos/alumnos....

**27:5 Los padres acuden a contar los hechos que anteriormente había relatado.....
(133:334) - D 27: DO13**

Los padres acuden a contar los hechos que anteriormente había relatado el padre al orientador. Además de estos, resaltan dos incidentes ocurridos que tanto el alumno como los padres vivieron con dolor.

**27:7 La jefa de estudios pide a los padres que nos digan los nombres de los..... (1529:1775)
- D 27: DO13**

La jefa de estudios pide a los padres que nos digan los nombres de los alumnos con los que tiene problemas JMVG para así poder intervenir.

CATEGORÍA DOCENTES

Subcategoría ACR-Antigüedad Centro y Rol Docente

24 citas:

1:1 Soy tutor de 4º B ESO y profesor de ESO (190:229) - D 1: entrevista01.docx

Soy tutor de 4º B ESO y profesor de ESO

2:1 Este curso no soy tutora, llevo relativamente poco en el centro y soy..... (292:379) - D 2: entrevista02.docx

Este curso no soy tutora, llevo relativamente poco en el centro y soy profesora de ESO.

2:3 tengo muchas horas de guardia (2917:2947) - D 2: entrevista02.docx

tengo muchas horas de guardia

2:4 yo solamente he trabajado con secundaria y bachillerato (3531:3597) - D 2: entrevista02.docx

yo solamente he trabajado con secundaria y bachillerato

3:2 O sea 19 años, se podría decir que eres un profesor experto. (199:259) - D 3: entrevista03.docx

O sea 19 años, se podría decir que eres un profesor experto.

3:9 Soy profesor y tutor de ESO del colegio Salesianos desde hace 19 años..... (123:194) - D 3: entrevista03.docx

Soy profesor y tutor de ESO del colegio Salesianos desde hace 19 años.

4:1 Este año no soy tutora, pero generalmente he sido de la etapa de Bachil..... (103:234) - D 4: entrevista04.docx

Este año no soy tutora, pero generalmente he sido de la etapa de Bachillerato, de un primero de Bachillerato científico tecnológico.

4:21 Estoy impartiendo en secundaria obligatoria. (237:290) - D 4: entrevista04.docx

Estoy impartiendo en secundaria obligatoria.

4:22 Pues llevo ya 19 años. (543:574) - D 4: entrevista04.docx

Pues llevo ya 19 años.

4:27 el trabajo de este centro es muy bueno, es decir, tenemos un grupo de..... (7529:7704)

- D 4: entrevista04.docx

el trabajo de este centro es muy bueno, es decir, tenemos un grupo de profesionales que... que son los psicólogos y pedagogos y la verdad que son buenos y trabajan bastante bien,

5:9 Tutor de 3ºB de la ESO y profesor de ESO (59:99) - D 5: entrevista05.docx

Tutor de 3ºB de la ESO y profesor de ESO

5:12 falta de tiempo, por nuestras circunstancias también personales (742:704) - D 5: entrevista05.docx

falta de tiempo, por nuestras circunstancias también personales

7:1 Soy profesor de ESO y tutor (77:104) - D 7: entrevista07.docx

Soy profesor de ESO y tutor

7:2 1º de la ESO geografía e historia, 2º de la ESO geografía e historia,..... (137:333) - D 7: entrevista07.docx

1º de la ESO geografía e historia, 2º de la ESO geografía e historia, 3º de la ESO ambas líneas, a y b geografía y a 4º de la ESO las dos líneas geografía e historia y tutor de primero de la ESO.

7:3 Desde enero del año 90 e imparto en ESO, FPB CGM (95:143) - D 7: entrevista07.docx

Desde enero del año 90 e imparto en ESO, FPB CGM

7:4 Coordinación de la Calidad, la Gestión de la Calidad, la Coordinación..... (947:1037) - D 7: entrevista07.docx

Coordinación de la Calidad, la Gestión de la Calidad, la Coordinación de la Plataforma CUE en el centro, y, también, la Responsabilidad - el responsable- de Protección de Datos de Seguridad.

9:1 En ESO y en FPB, soy tutor de FPB (71:103) - D 9: entrevista09.docx

En ESO y en FPB, soy tutor de FPB

9:1 Imparto a ESO y llevo muchos años, 17. Soy Tutor de ESO (209:273) - D 9: entrevista09.docx

Imparto a ESO y llevo muchos años, 17. Soy Tutor de ESO

10:1 Imparto en ESO y llevo doce años como tutor. (300:344) - D 10: entrevista10.docx

Imparto en ESO y llevo doce años como tutor.

11:1 Pues este año he cumplido los 19 años en el centro. (194:235) - D 11: entrevista11.docx

Pues este año he cumplido los 19 años en el centro.

11:5 En ESO y tutor y en Ciclos (259:293) - D 11: entrevista11.docx

En ESO y tutor y en Ciclos

12:2 Soy orientadora y llevo 3 años e imparto docencia a primaria (174:233) - D 12: entrevista12.docx

Soy orientadora y llevo 3 años e imparto docencia a primaria

13:1 Yo llevo aquí desde 2009 con orientación. Primeramente, solo con bachi..... (227:340) - D 13: entrevista13.docx

Yo llevo aquí desde 2009 con orientación. Primeramente, solo con bachillerato y después con secundaria y primaria.

14:1 5 y 7 de primaria y llevo 19 años en el centro y soy madre de alumnos (292:350) - D 14: entrevista14.docx

5 y 7 de primaria y llevo 19 años en el centro y soy madre de alumnos

Subcategoría ED-Estilo docente

3 citas:

3:21 Porque no consiste simplemente en coger y expulsar al alumno 20 días o..... (2277:2523) - D 3: entrevista03.docx

Porque no consiste simplemente en coger y expulsar al alumno 20 días o 30 días, eso hay que atajarlo desde un principio, es una labor de muchas personas que tienen que implicarse para eliminar este tipo de conflictos, que no se elimina expulsando al chico.

**9:20 depende del profesor y depende de la persona hay que tener en cuenta q.....
(3577:4052) - D 9: entrevista09.docx**

depende del profesor y depende de la persona hay que tener en cuenta que tu misión en la docencia no es sólo impartir tus clases impartir tus materias y demás sino favorecer la educación integral del alumno, favorecer la convivencia entre ellos los alumnos tienen que crecer contigo en muchos aspectos no solamente en matemáticas y en esos aspectos por supuesto está la convivencia entre ellos en esos valores que podemos inculcar a nuestros alumnos estaría el del profesor por supuesto.

**14:2 Yo creo que es según el profesor, si lo respetan más o menos. Porque p..... (7127:7305)
- D 14: entrevista14.docx**

Yo creo que es según el profesor, si lo respetan más o menos. Porque, por ejemplo, hablamos de la profesora "x", los niños no se mueven y nadie es capaz de faltar a su hora ni nada

Subcategoría FM-Formación en Mediación

13 citas:

**1:3 No, de mediación no he hecho. No, no, no he hecho ninguno de mediación.....
(3573:3743) - D 1: entrevista01.docx**

No, de mediación no he hecho. No, no, no he hecho ninguno de mediación.

**1:29 general todo el profesorado, porque es que en cualquier momento un pro.....
(10941:11297) - D 1: entrevista01.docx**

general todo el profesorado, porque es que en cualquier momento un profesor se puede encontrar en un conflicto en el aula, y no solamente entre alumnos, también entre alumno y profesor, es decir, no solo un conflicto que surja entre iguales, sino entre profesores y alumnos, y ahí también muchos profesores no sabemos cómo resolver un conflicto.

**2:30 Siempre, todos los docentes deberíamos estar formados en mediación cos.....
(9973:10055) - D 2: entrevista02.docx**

Siempre, todos los docentes deberíamos estar formados en mediación cosa que quizás no se hace

**3:23 yo creo que estamos nulos, yo no he recibido ningún curso de como medi.....
(9721:9970) - D 3: entrevista03.docx**

yo creo que estamos nulos, yo no he recibido ningún curso de como mediar, de cómo tratar, la importancia que tiene, lo primero es concienciar al profesor, yo creo que esa es la importancia que tiene y más que el profesor a la dirección en este caso.

**5:4 Pienso yo que sería muy interesante, primero para solucionar los probl..... (7997:9093)
- D 5: entrevista05.docx**

Pienso yo que sería muy interesante, primero para solucionar los problemas y conflictos

5:5 debería estar involucrado todo el profesorado, (9743:9799) - D 5: entrevista05.docx
debería estar involucrado todo el profesorado,

**7:19 yo de la mediación, te puedo hablar mucho porque hice un máster en med.....
(17591:17779) - D 7: entrevista07.docx**

yo de la mediación, te puedo hablar mucho porque hice un máster en mediación en cultura,

**9:11 Si hombre yo creo que nadie sabe perfectamente lo que tiene que hacer.....
(7209:7797) - D 9: entrevista09.docx**

Si hombre yo creo que nadie sabe perfectamente lo que tiene que hacer en ese sentido yo creo que todo tipo de información, asesoramiento de personas o instituciones que estén implicadas en el tema de la mediación yo creo que es importante y en la medida de lo posible como un primer paso yo creo por lo menos desde el punto de vista informativo los padres tendrían que estar también al tanto de la situación, otra cosa es que ya se viera necesario pues que más para adelante pudieran participar lógicamente desde las casas también en el mismo proyecto que sería interesante ¿no?

**9:15 Si sin ningún problema vamos, por supuesto ya digo que la formación no.....
(9257:9509) - D 9: entrevista09.docx**

Si sin ningún problema vamos, por supuesto ya digo que la formación no solamente... yo creo que la requieren todos los agentes educativos, es decir, los padres, los profesores, los propios alumnos y lógicamente cómo iniciativa me parece súper interesante.

9:20 Sí, yo creo que sí que es fundamental. (13095:13123) - D 9: entrevista09.docx

Sí, yo creo que sí que es fundamental.

**9:21 yo creo que estamos a veces informados bien por iniciativa propia o po.....
(13419:14119) - D 9: entrevista09.docx**

yo creo que estamos a veces informados bien por iniciativa propia o por lo que vamos escuchando, pero a veces en lo superficial, y yo creo que la formación es fundamental, y no solamente como decía antes la formación del docente sino también la formación del propio alumno, la formación de los padres... en la medida en que sea posible y de forma gradual, no creo que todo el mundo tenga que entrar en el mismo plano de formación ni con la misma intensidad y responsabilidad, pero sí de forma gradual todo el mundo tiene que estar de una forma conectado, a través de esto, no solamente los tutores todos los compañeros, los equipos docentes, eh incluso en menor medida los padres cuando fuera oportuno.

10:5 Siempre. Verás, cualquier actividad que se vaya a desempeñar, si se qu..... (7959:9129)

- D 10: entrevista10.docx

Siempre. Verás, cualquier actividad que se vaya a desempeñar, si se quiere desempeñar con unas ciertas garantías no se pueden dejar a la intuición, hace falta formación.

12:15 el profesorado como tal no tiene esos conocimientos, existe un vacío..... (5710:5990)

- D 12: entrevista12.docx

el profesorado como tal no tiene esos conocimientos, existe un vacío y yo creo que debería de formarse, pero no por nada si no porque es que finalmente la educación no solamente es esos conocimientos sino formar personas y que sepan gestionar y entonces desde formación de profesorado no están preparados por tanto yo apostaría por una formación también al profesorado.

CATEGORÍA GESTIÓN DOCENTE

Subcategoría Gestión Dirección

9 citas:

3:19 No, yo creo que la única intervención que veo yo de la dirección es el..... (9050:9329)

- D 3: entrevista03.docx

No, yo creo que la única intervención que veo yo de la dirección es el parte, y yo creo que hay que profundizar más las causas, por encima de todo somos educadores, y no se educa haciendo partes, a ver, ¿por qué esos chicos han roto el ordenador, porque se han meado en la clase?

3:19 En definitiva, gestión de convivencia mal, (9759:9901) - D 3: entrevista03.docx

En definitiva, gestión de convivencia mal,

**3:23 yo creo que estamos nulos, yo no he recibido ningún curso de como medi.....
(9721:9970) - D 3: entrevista03.docx**

yo creo que estamos nulos, yo no he recibido ningún curso de como mediar, de cómo tratar, la importancia que tiene, lo primero es concienciar al profesor, yo creo que esa es la importancia que tiene y más que el profesor a la dirección en este caso.

**5:23 Hasta las herramientas que tenemos nosotros, pienso que medianamente l.....
(7430:7797) - D 5: entrevista05.docx**

Hasta las herramientas que tenemos nosotros, pienso que medianamente lo vamos llevando, lo que pasa es que cada día van surgiendo nuevos problemas y se nos van escapando. Primero por falta de recursos, por falta de formación, por falta de horas y luego también por nuestra forma de ser y de ver al alumno muchas veces se nos escapan cosas a la hora de tratar

**7:20 yo creo que no tenemos unos recursos en mediar como se debería o con l.....
(17299:17555) - D 7: entrevista07.docx**

yo creo que no tenemos unos recursos en mediar como se debería o con las técnicas adecuadas porque se te va de las manos, entonces claro es difícil mediar cuando hay tantos impedimentos partiendo de una base tan sencilla como son muchos dentro de una clase...

**9:19 la organización horaria del día también favorece la convivencia, es de..... (2253:2595)
- D 9: entrevista09.docx**

la organización horaria del día también favorece la convivencia, es decir, yo que soy profesor de matemáticas no es lo mismo dar matemáticas a un número de horas primera hora, segunda hora tercera hora etc., que dar matemáticas a sexta hora eso no lo favorece todo eso si está en manos del centro y creo que es algo muy positivo

15:13 En este caso pues parece ser que no, pero es que no lo sé. (9793:9740) - D 15: entrevista17.docx

En este caso pues parece ser que no, pero es que no lo sé.

**17:9 No, deja mucho hacer a los tutores, pero interviene cuando la cosa se h.....
(3553:3741) - D 17: entrevista17.docx**

No, deja mucho hacer a los tutores, pero interviene cuando la cosa se ha ido de las manos

Subcategoría RC Resolución de Conflictos

9 citas:

**9:4 el centro adolece un poco de organización en ese sentido de gestionar..... (707:952)
- D 9: entrevista09.docx**

el centro adolece un poco de organización en ese sentido de gestionar conflictos que lo sabemos que son sobre todo 2º y 3º de la ESO y la FPB

**14:15 vimos cómo se metían con ella, lo cual pusimos en conocimiento del pro.....
(1477:1757) - D 14: entrevista14.docx**

vimos cómo se metían con ella, lo cual pusimos en conocimiento del profesor-tutor que tenía en ese momento de y de la madre de la niña supuestamente acosada. Ahí estaban en 5 y 7 de primaria.

**14:17 pensó en denunciar a la policía a través de las asociaciones de padres..... (1951:1922)
- D 14: entrevista14.docx**

pensó en denunciar a la policía a través de las asociaciones de padres.

**14:17 Yo de la versión del colegio no llegué nunca a saberla, no sé hasta qu..... (2524:2700)
- D 14: entrevista14.docx**

Yo de la versión del colegio no llegué nunca a saberla, no sé hasta qué punto se ha implicado el director, orientación...Realmente no lo sé, pero sí que sé la versión de la madre.

**14:19 yo he visto a los padres de estos muy descontentos y han terminado l..... (5012:5142)
- D 14: entrevista14.docx**

yo he visto a los padres de estos muy descontentos y han terminado llevándose a los niños del colegio, intuía que por algo será.

15:4 yo solo es un caso de este curso y es un caso del año pasado en el q..... (1423:1719)

- D 15: entrevista17.docx

yo solo es un caso de este curso y es un caso del año pasado en el que al final el muchacho del año pasado se marchó del colegio, pero no sé si por culpa de los padres, ya ahí sí que no me entere

15:9 Se quedan ahí (3932:3944) - D 15: entrevista17.docx

Se quedan ahí

15:13 En este caso pues parece ser que no, pero es que no lo sé. (9793:9740) - D 15: entrevista17.docx

En este caso pues parece ser que no, pero es que no lo sé.

Subcategoría SPDB-Sistema Preventivo

22 citas:

1:14 Creo que es muy preventiva (5597:5712) - D 1: entrevista01.docx

Creo que es muy preventiva

1:21 yo creo que está bastante vinculado, ¿no? Porque el método preventiv..... (12757:12773) - D 1: entrevista01.docx

yo creo que está bastante vinculado, ¿no? Porque el método preventivo de los salesianos es actuar previamente, ¿no?

1:22 Con amor, efectivamente, que no me salía. (12949:12999) - D 1: entrevista01.docx

Con amor, efectivamente, que no me salía.

3:15 Si, me han hablado, teóricamente es adelantarse al acontecimiento, int..... (7475:7739) - D 3: entrevista03.docx

Si, me han hablado, teóricamente es adelantarse al acontecimiento, intentar evitar lo que desde un principio se puede originar, pues eso sería el método preventivo

3:20 sistema preventivo (7391:7399) - D 3: entrevista03.docx

sistema preventivo

5:11 labor preventiva (493:499) - D 5: entrevista05.docx

labor preventiva

**5:24 Todo el mundo lo conocemos, siempre intentamos aplicarlo desde el prim.....
(9077:9179) - D 5: entrevista05.docx**

Todo el mundo lo conocemos, siempre intentamos aplicarlo desde el primer momento. Es mejor prevenir que corregir

5:25 La mediación está en ese espíritu del sistema preventivo. (11145:11202) - D 5: entrevista05.docx

La mediación está en ese espíritu del sistema preventivo.

**7:21 Hombre, sí. Mucha, bastante. O sea, a lo mejor, nosotros no lo impleme.....
(10910:11109) - D 7: entrevista07.docx**

Hombre, sí. Mucha, bastante. O sea, a lo mejor, nosotros no lo implementamos como se implementa la mediación con la figura de mediador y demás, pero la filosofía del método preventivo es eso, o sea el método que es intentar ver esas señales que te dan, es decir, aquí puede pasar algo, voy a actuar.

9:3 el ideario del colegio y demás antepone la prevención (474:517) - D 9: entrevista09.docx

el ideario del colegio y demás antepone la prevención

**9:12 Pues precisamente cualquiera que ya lleve una serie de años en el cole..... (7743:9551)
- D 9: entrevista09.docx**

Pues precisamente cualquiera que ya lleve una serie de años en el colegio Salesiano que este empapado de carácter Salesiano y demás esto le tiene que sonar muchísimo, es decir, el tipo de colegio que creó Don Bosco precisamente se diferenciaba de otra época histórica de otra época social y demás, pero se diferenciaban en eso precisamente en que la forma de tratar al alumnado era distinta, en el que el diálogo era algo frecuente entre alumnos y profesores, profesores y familias, todo eso tiene que ver con el método preventivo sobre el cual si estamos en un colegio Salesiano normalmente están bastante formados sobre lo que significa el sistema preventivo, sobre bueno la actualización del sistema preventivo ahora pero por supuesto que tendría mucho que ver en la mediación muchísimo con la mediación.

9:17 sistema preventivo (9397:9404) - D 9: entrevista09.docx

sistema preventivo

9:9 Yo creo que si yo creo que en la medida que de hecho nuestro centro es..... (4929:5721)

- D 9: entrevista09.docx

Yo creo que si yo creo que en la medida que de hecho nuestro centro es un centro que siempre ha tenido mucho carisma desde el punto de vista de la intermediación ¿no?, y también desde el punto de vista preventivo ¿no? Nosotros siempre hemos trabajado la solución antes de que se produzca el problema y en ese sentido yo creo que ayudaría mucho porque, aunque nosotros tenemos digamos hay un carácter preventivo en nuestro sistema educativo, pero si es verdad que hace falta llevarlo al aula de una forma más clara ¿no?, intentando pues que eso los propios alumnos, que los profesores tengamos personas dispuestas en un momento determinado a evitar que el conflicto pues o suceda o vaya a más ¿no?

9:22 No, hombre al principio uno va leyendo, uno va escuchando, uno va t..... (15011:17117)

- D 9: entrevista09.docx

No, hombre al principio uno va leyendo, uno va escuchando , uno va teniendo cierta referencia pero poco a poco con el tiempo, hombre yo llevo casi treinta años en el centro he podido de alguna forma comprobar la eficacia de nuestro método y yo creo que vamos en la línea muy en la línea de lo que estamos comentando el sistema preventivo de Don Bosco se base fundamentalmente en los tres pilares fundamentales que aquí lo llamamos : razón, religión y amor, es decir por un lado lo que es el incentivo del intelecto , el tratar de potenciar la capacidad intelectual del alumno su preparación tanto profesional y como intelectual por otro también lado basado unos valores espirituales ¿no? Y basado sobre todo en un acompañamiento del alumno, eh intentando crea un ambiente lo más positivo posible, tanto en el entorno, en el que está el alumno como en la relación que uno tiene ya a nivel personal, uno trata de que la relación con el alumno lo más personal posible y sobre todo intentando mostrar pues, que se le quiere y que lo que vamos buscando para él siempre, va buscando lo mejor para él

9:27 sistema preventivo (15337:15353) - D 9: entrevista09.docx

sistema preventivo

10:17 yo entiendo la base del sistema preventivo, es decir, si tu te fijas u..... (9747:10115)

- D 10: entrevista10.docx

yo entiendo la base del sistema preventivo, es decir, si tu te fijas un poco en las actuaciones de Don Bosco cuando quería que algún chaval en concreto o algún grupo modificara su comportamiento se lo llevaba al patio y hablaba con él, es decir, es la base, incluso tenía grupos de alumnos que acompañaban a los alumnos que venían. Yo creo que el método preventivo se basa en

el diálogo y la mediación a la larga es diálogo. Así que por supuesto, ha sido un visionario.

**11:19 muchos momentos de llamar la atención al alumno, de que cambien su for.....
(3395:3739) - D 11: entrevista11.docx**

muchos momentos de llamar la atención al alumno, de que cambien su forma de ser, de lo que está haciendo... y llega el momento de aplicar el parte, pero la expulsión del alumno no viene hasta que no ocurra ciertos partes por el protocolo que hay.

**12:7 El sistema preventivo es para mí un sistema proactivo en el que se tr..... (7437:7175)
- D 12: entrevista12.docx**

El sistema preventivo es para mí un sistema pro activo en el que se trabajan precisamente pues habilidades que nos van a frenar en que aparezcan conflictos de mayor envergadura , para mí la mediación como prevención sería ideal ,porque es que el carácter preventivo al igual que en todas las patologías es lo deseable , porque al final estamos dotando de ciertas pautas y estrategias que al final van a prevenir la aparición de conflictos mayores incluso en edades ya difíciles , que siempre se puede abordar , pero que generarían muchas más complicaciones y habría que implicar a mucha más gente , entonces si se trabaja desde un punto de vista preventivo o primario pues vamos a , seguramente , frenar la aparición de conflictos mayores.

12:10 sistema preventivo (7440:7457) - D 12: entrevista12.docx

sistema preventivo

**13:19 totalmente. Además, en Salesianos tenemos nuestro sistema preventivo y.....
(7155:7471) - D 13: entrevista13.docx**

totalmente. Además, en Salesianos tenemos nuestro sistema preventivo y la mediación tiene que estar. Si lo llevamos un poco a nuestro fundador, Don Bosco a su manera, hacía un poco esa mediación con los niños, haciendo de nexo de comunicación con las dos partes enfrentadas. Así que pienso que es totalmente deseable.

**13:21 La mediación está en ese espíritu del sistema preventivo. El método de.....
(10771:11009) - D 13: entrevista13.docx**

La mediación está en ese espíritu del sistema preventivo. El método de don Bosco está un poco basado en la razón, el amor y la religión, y tiene que haber alguna conexión en ello, y esto es la mediación. Ya que tiene que haber algo que una las tres partes y el mediador toma aquí un papel muy importante, ya que es la clave para unir las.

17:10 Bueno, como ya sabemos está basado en la oración, razón y prevención-.....
(4195:4745) - D 17: entrevista17.docx

Bueno, como ya sabemos está basado en la oración, razón y prevención-amor, pienso que en realidad la mayoría de nuestro profesorado está muy implicado con este sistema, pero sabemos que hay de todo como en la viña del señor, pienso que es muy importante que el joven adquiera los valores necesarios para asentar su vida y para ello debe estar entre los profesores y demás compañeros para impregnarse de todo lo que le rodea, haciéndose el profesor uno de ellos.

CATEGORÍA MEDIACIÓN

Subcategoría AM-Alumnos mediadores

4 citas:

5:2 Debe ser un alumno que tenga personalidad, porque tiene que ver los dos.....
(4707:5199) - D 5: entrevista05.docx

Debe ser un alumno que tenga personalidad, porque tiene que ver los dos puntos de vista de las personas involucradas, debe tener un poco de liderazgo para asumir toda la problemática porque son distintos temas los que se pueden dar, temas de redes sociales, temas académicos, temas de peleas, temas de celos que pueda haber en las relaciones entre los integrantes de distintos grupos y yo pienso que, no todo el mundo, en un principio, estaría preparado para ser una figura de mediador.

9:13 Hombre yo pienso que cualquiera no ¿no?, yo creo que habría que filtra.....
(7713:9143) - D 9: entrevista09.docx

Hombre yo pienso que cualquiera no ¿no?, yo creo que habría que filtrar un poco el tipo de alumno en cuanto a su personalidad, en cuanto a su forma de estar en la clase, su capacidad de relación también con los compañeros, es decir, yo creo que tiene que ser un cierto liderazgo positivo ¿no?, en el sentido de ser una persona más o menos equilibrada y con cierta capacidad de empatía por los problemas que se puedan plantear ¿no?

10:4 Hombre, creo que se necesita un cierto perfil de ganas de dialogar, se..... (7299:7754)
- D 10: entrevista10.docx

Hombre, creo que se necesita un cierto perfil de ganas de dialogar, se necesita que sea una persona capaz de reflexionar y cambiar de acuerdo con las circunstancias,

se necesita una persona empática. Yo creo que se necesita cierto perfil, pero no necesariamente un buen alumno, es decir, esa calificación académica no es importante, debe tener cualidades personales.

13:4 si aparte de esos que son principales, sobre todo que el mediador sea..... (7459:7757)

- D 13: entrevista13.docx

si aparte de esos que son principales, sobre todo que el mediador sea voluntario, que sea respetado por sus compañeros, que tenga ciertas habilidades, con su formación, ya que claro son niños y tienen que saber cómo hacerlo. Y por supuesto que las dos partes estén dispuestas a realizar la mediación.

Subcategoría MEI-Mediación entre iguales

43 citas:

1:4 educar en valores, actitudes, para evitar llegar al conflicto, para..... (5772:5973) - D 1: entrevista01.docx

educar en valores, actitudes, para evitar llegar al conflicto, para mí eso sería lo ideal, prevenir.

1:14 Creo que es muy preventiva (5597:5712) - D 1: entrevista01.docx

Creo que es muy preventiva

1:17 Pero yo creo que sí, porque por los conflictos que han ido surgiendo e..... (7750:7797)

- D 1: entrevista01.docx

Pero yo creo que sí, porque por los conflictos que han ido surgiendo en seguida se han ido tomando medidas, o sea que yo creo que todo es mejorable

3:4 solventen los problemas, una tercera persona, evidentemente cualificada..... (4045:4127) - D 3: entrevista03.docx

solventen los problemas, una tercera persona, evidentemente cualificada y preparada

3:22 Bueno, también sería válida, porque entre ellos se entienden, quizás m..... (4559:4949) - D 3: entrevista03.docx

Bueno, también sería válida, porque entre ellos se entienden, quizás mejor que una persona más mayor o que lo ven como un profesor más o lo ven como un enemigo, quizá entre ellos, también habría que probarlo, para mí esto es completamente nuevo, pero no descartaría que es una posibilidad.

**4:12 Hombre, la mediación, se está haciendo la mediación, lo único que pasa.....
(9192:9574) - D 4: entrevista04.docx**

Hombre, la mediación, se está haciendo la mediación, lo único que pasa, es decir, yo creo que todos los profesores en este colegio hacen, somos mediadores, porque cuando resolvemos los conflictos entre dos alumnos pues entre en un compañero, profesor o alumno, entonces siempre mediamos, qué pasa, que hay veces que lo hacemos desde nuestro buen hacer desde intentar hacer las cosas

**4:29 Si no fuese mediable, mal solución tendría, es decir, yo parto de la b..... (9029:9274)
- D 4: entrevista04.docx**

Si no fuese mediable, mal solución tendría, es decir, yo parto de la base de que tú tienes la solución, entonces yo creo que casi todos los conflictos salvo ciertas excepciones tienen que ser, es decir, todo tiene solución, esto tiene que ser así.

**4:30 que hace que exista un diálogo donde hay veces que no existe la posibi..... (9707:9095)
- D 4: entrevista04.docx**

que hace que exista un diálogo donde hay veces que no existe la posibilidad por ambas partes la posibilidad de diálogo viendo una parte y que otra parte no exista el diálogo, entonces el mediador en eso consiste, en poder unir y a veces una buena mediación, que yo creo que es lo mejor, antes con partes sancionador existe pues esa mediación que creo que es fundamental que exista

5:1 primero tienen que hablarlo ellos para intentar solucionarlo, (4247:4309) - D 5: entrevista05.docx

primero tienen que hablarlo ellos para intentar solucionarlo,

**5:19 Por supuesto, cuando yo me encuentro un problema entre dos alumnos, o.....
(2937:3201) - D 5: entrevista05.docx**

Por supuesto, cuando yo me encuentro un problema entre dos alumnos, o dos alumnos al comentar problemas no han hallado solución o no se ponen de acuerdo, muchas veces he tenido que preguntar a profesores que han estado en ese curso o a otros alumnos qué ha pasado, qué ha podido pasar, si esta situación venía de antes, qué solución puede haber... Yo pienso que sí.

5:25 La mediación está en ese espíritu del sistema preventivo. (11145:11202) - D 5: entrevista05.docx

La mediación está en ese espíritu del sistema preventivo.

**5:27 Yo pienso que a todos les gustaría o tomarían parte de ese rol de med..... (3957:4010)
- D 5: entrevista05.docx**

Yo pienso que a todos les gustaría o tomarían parte de ese rol de mediador y tendríamos consecuencias muy positivas tanto a nivel personal como en grupo.

**7:12 pues claro, conozco la mediación. Yo creo que puede ser la fórmula..... (4939:5314)
- D 7: entrevista07.docx**

Í, pues claro, conozco la mediación. Yo creo que puede ser la fórmula no mágica, pero sí a lo mejor la que veo yo mejor resultado, porque se basa en que el conflicto se solucione entre ellos, ¿no? El mediador es uno de su nivel y quizás sea, no sé, no conozco estadísticas tampoco, pero como nunca hemos tenido en el centro ese tipo de curso... Sería positivo por lo menos ponerlo en marcha y después ver si realmente es más eficaz que lo que hasta ahora de ha estado haciendo.

7:14 Exacto. Hombre, después también lo que es cierto es que los tutores de..... (5597:5907) - D 7: entrevista07.docx

Exacto. Hombre, después también lo que es cierto es que los tutores después entran ahí que hablan con los alumnos, con los padres, que intentan solucionar el conflicto... La mediación, hasta ahora, la hacen los tutores.

**7:19 Ahí ya depende. Es que claro, hombre, todos los conflictos, quizás los..... (9731:10052)
- D 7: entrevista07.docx**

Ahí ya depende. Es que claro, hombre, todos los conflictos, quizás los de mayor grado, yo creo que aquellos conflictos cuando ya llegan a un nivel muy importante, quizás es porque no se ha tajado antes. Ya llega a un nivel tan alto, que ya la mediación ahí ya no, por el tipo de alumno, la problemática del alumno y demás.

7:20 Sí, por lo menos, yo parto de que el hecho de hacer mediación no impli..... (10212:10477) - D 7: entrevista07.docx

Sí, por lo menos, yo parto de que el hecho de hacer mediación no implica que el alumno que acosa vaya a irse de rositas. Simplemente, yo lo veo como que ese alumno vea, sea consciente, del daño que está causando y/o que llegue a un acuerdo de que deje de hacer eso.

7:21 Hombre, sí. Mucha, bastante. O sea, a lo mejor, nosotros no lo impleme.....
(10910:11109) - D 7: entrevista07.docx

Hombre, sí. Mucha, bastante. O sea, a lo mejor, nosotros no lo implementamos como se implementa la mediación con la figura de mediador y demás, pero la filosofía del método preventivo es eso, o sea el método que es intentar ver esas señales que te dan, es decir, aquí puede pasar algo, voy a actuar.

7:22 He visto pues compañeros que sí tienen capacidad para mediar, pero sup.....
(7147:7557) - D 7: entrevista07.docx

He visto pues compañeros que sí tienen capacidad para mediar, pero supongo que esa capacidad la han desarrollado durante los años de experiencia que no se les ha dado una formación digamos en ese sentido, ¿no?, en la resolución de conflictos en el aula, y también, bueno pues nos metemos todos ahí, ¿no? Hay veces que, muchas veces es más fácil que a lo mejor, bueno pues este conflicto voy a intentar taparlo

7:30 yo lo veo de manera preventiva (10509:10540) - D 7: entrevista07.docx

yo lo veo de manera preventiva

9:9 los resultados son muy positivos esa forma de actuar en conflictos de..... (5253:5479)
- D 9: entrevista09.docx

los resultados son muy positivos esa forma de actuar en conflictos de convivencia me parece genial porque llega a que la persona involucrada ya sea profesora ya se padre o ya sea alumno se dé cuenta del problema sea participe

9:10 El profesorado está acostumbrado a mediar en el día a día, pero como m.....
(7031:7397) - D 9: entrevista09.docx

El profesorado está acostumbrado a mediar en el día a día, pero como muchas veces hacemos los profesores, es decir, hemos aprendido lo que hemos aprendido por ensayo error, no hemos tenido formación, no tenemos formación en cómo tratar la convivencia, no tenemos formación en cómo tratar a un adolescente los que tratamos con adolescentes no tenemos esa formación.

9:22 los tipos de alumnos debido a las diferentes etapas que doy clase habr..... (7322:7577)
- D 9: entrevista09.docx

los tipos de alumnos debido a las diferentes etapas que doy clase habría muchos alumnos que se implicarían de lleno, hay algunos que yo los veo mediadores natos que ya lo hacen sin tener ese papel y que lo hacen a diario y creo que implicarían bastante.

9:7 Yo creo que hay mucho que hacer en ese aspecto todavía ¿no?, muchas ven.....

(2709:3229) - D 9: entrevista09.docx

Yo creo que hay mucho que hacer en ese aspecto todavía ¿no?, muchas veces vamos apagando fuegos tanto los tutores como los jefes de estudios van aplicando las normativas disciplinarias que acontecen en cada momento pero realmente si es cierto o yo pienso que hay que hacer un trabajo mucho más profundo a nivel de prevención, a nivel de búsqueda de recursos más directos con el alumno en la que el alumno sea protagonista también y podamos actuar con más antelación evitando los conflictos que se producen en el aula ¿no?.

9:7 entiendo por mediación quizás la búsqueda de una solución conjunta en.....

(3299:3773) - D 9: entrevista09.docx

entiendo por mediación quizás la búsqueda de una solución conjunta en la que todos los protagonistas del hecho educativo puedan intervenir por un lado pues los tutores, jefes de estudios y de más pero que también los alumnos tienen algo que decir en este sentido, yo creo que es dotar de protagonismo tanto al profesorado como a los alumnos en la búsqueda de las soluciones.

9:12 la dimensión de dinamizar el curso, de detectar conflictos que están s..... (7170:7573)

- D 9: entrevista09.docx

la dimensión de dinamizar el curso, de detectar conflictos que están sucediendo, de informar a los tutores de los problemas que están teniendo a cabo, incluso algunos de ellos que tienen a lo mejor un perfil de más personalidad o más capacidad son capaces incluso de mediar en determinadas situaciones ¿no? Yo creo que sí que ellos lo aceptarían bien y participarían y de echo va en la línea nuestra ¿no?

9:14 Hombre yo creo que debe ser más preventivo ¿no? de gestión, aunque..... (9275:9429)

- D 9: entrevista09.docx

Hombre yo creo que debe ser más preventivo ¿no? de gestión, aunque indudablemente van a suceder situaciones puntuales que requerirán de una actuación inmediata

9:19 yo creo que el docente debe mediar por ejemplo en el tema de las redes.....

(11441:11951) - D 9: entrevista09.docx

yo creo que el docente debe mediar por ejemplo en el tema de las redes sociales, al tema del acoso o algunas situaciones que sean más difícil de mediar a veces no estamos provistos de las herramientas ni del conocimiento necesario como para poder intervenir con rapidez y con eficacia ¿no?, lo hacemos con buena voluntad, lo hacemos intentando consultar a todos los sectores, pero en definitiva yo creo que sí.

**10:2 Sí. Como una de las formas buenas en las que se pueden resolver especi.....
(5992:5999) - D 10: entrevista10.docx**

Sí. Como una de las formas buenas en las que se pueden resolver especialmente esos conflictos entre iguales.

**10:3 Creo que, porque se ha perdido un poco la línea de lo que antes todos..... (7207:7509)
- D 10: entrevista10.docx**

Creo que, porque se ha perdido un poco la línea de lo que antes todos aceptábamos como autoridad, entonces como esa jerarquía que antes se veía tan clara y todo el mundo aceptaba se está difuminando, pues se está pasando del orden y mando al diálogo, entonces, ya solo eso implica que hablemos de mediar.

**10:19 Yo creo que nuestro centro, una de las cosas que se potencia mucho es.....
(4947:5077) - D 10: entrevista10.docx**

Yo creo que nuestro centro, una de las cosas que se potencia mucho es la resolución de conflictos dentro del aula sea dialogado.

**10:20 Mi experiencia personal es que todas las acciones que los incluyen y q.....
(7004:7159) - D 10: entrevista10.docx**

Mi experiencia personal es que todas las acciones que los incluyen y que le dan responsabilidad son aceptadas bastantes bien y además tienen mejor futuro.

**10:21 Todos los conflictos son mediables, no todos son solucionables, pero c.....
(9440:9743) - D 10: entrevista10.docx**

Todos los conflictos son mediables, no todos son solucionables, pero creo que todos, por lo menos, se debe intentar la mediación. Yo creo que sí. Que en todos los casos algo se mejoran con la mediación.

**10:22 me da mucha pena que no todo el mundo vea que tan importante es la cue.....
(10199:10525) - D 10: entrevista10.docx**

me da mucha pena que no todo el mundo vea que tan importante es la cuestión de mediación, no solo me parece a mí interesante para resolver conflictos, sino que además creo que al profesorado le cubre mucho las espaldas, es decir, para cuando esas cosas pasan a delegación que hay veces que sucede y dices ¿y tú que has hecho?

**11:14 Bueno a nivel entre compañero, por ejemplo, intentamos de una manera p.....
(5932:7299) - D 11: entrevista11.docx**

Bueno a nivel entre compañero, por ejemplo, intentamos de una manera pues

convivir y llegar a una mediación entre nosotros, pero no vendría mal que hubiera una persona que pudiera en determinados momentos tensos de proponer algún tipo de reunión, pues no vendría mal que ese compañero pudiera ser un poco de mediador, de llegar a un término en común por ambas partes.

**11:15 En cuanto a mejora por ejemplo esa figura de mediación en conflictos q.....
(7455:7749) - D 11: entrevista11.docx**

En cuanto a mejora por ejemplo esa figura de mediación en conflictos que pudiera ver a nivel interno cuando dos compañeros no ponen un término en común y que esas personas hiciesen como mediador.

**12:1 Totalmente, al final no debemos de perder de vista que lo que estamos.....
(4739:5210) - D 12: entrevista12.docx**

Totalmente, al final no debemos de perder de vista que lo que estamos formando son personas, personas que, si saben gestionar sus emociones, saben escuchar, esa escucha activa, saben ponerse en el lugar del otro, al final conseguiremos todos esa sociedad que todos ansiamos y deseamos que es esa sociedad mejor. Y hay que plantearse no tanto en el futuro si no en el ahora, ahora es un buen momento y ahora si planteamos todo este tipo de instrumentos y recursos si los vamos ya enseñando probablemente no tengamos que temer nada de esa nueva sociedad que se está gestando.

**12:7 Efectivamente la mediación para mi es una herramienta fundamental un.....
(3219:3971) - D 12: entrevista12.docx**

Efectivamente la mediación para mi es una herramienta fundamental un instrumento que nos ayuda a paliar todo ese tipo de conflicto que puedan surgir y que además nos va a ayudar en esa fluencia en esa convivencia a nivel de grupo clase a nivel de tutoría , para mi fundamental la mediación como tal porque al final mediación quiere decir que estoy en medio que no me posiciono , entonces el profesorado como guía como el profesor que está ahora en boga que es el profesor guía ese que alienta que ayuda todavía tiene más cabida esta figura de mediador con este nuevo profesorado , estas nuevas transformaciones educativas , y en ese sentido pues es fundamental y ese profesor aparte de ser guía en conocimiento debe ser guía como persona.

**12:14 Lo veo que sería útil en este centro y en cualquier centro, es extrapo..... (4291:4574)
- D 12: entrevista12.docx**

Lo veo que sería útil en este centro y en cualquier centro, es extrapolable a cualquier centro y necesario, que sea real o que se pueda llevar a la práctica, ojalá, porque es verdad que a lo mejor necesitan recursos y tal , pero en este

centro y en cualquier otro yo lo veo imprescindible.

12:17 pero a partir de primaria en adelante ya sin diferenciación instaurarl..... (9507:9591)

- D 12: entrevista12.docx

pero a partir de primaria en adelante ya sin diferenciación instaurarlo sería ideal.

13:21 La mediación está en ese espíritu del sistema preventivo. El método de..... (10771:11009) - D 13: entrevista13.docx

La mediación está en ese espíritu del sistema preventivo. El método de don Bosco está un poco basado en la razón, el amor y la religión, y tiene que haber alguna conexión en ello, y esto es la mediación. Ya que tiene que haber algo que una las tres partes y el mediador toma aquí un papel muy importante, ya que es la clave para unirlos.

13:23 un compañero pues intente que las dos personas hablen, un mediador no..... (5997:7277) - D 13: entrevista13.docx

un compañero pues intente que las dos personas hablen, un mediador no es un árbitro, no va amonestar ni va a juzgar, lo que va a hacer es que las dos personas se puedan escuchar, que se digan lo que tengan que decirse, que se respeten los turnos de palabra, ya que algunos intentan pisar al otro y hablan por la fuerza, y el mediador es más o menos lo que intenta hacer.

14:3 La mediación escolar se encarga de, cuando surge un conflicto entre ig..... (7539:7973) - D 14: entrevista14.docx

La mediación escolar se encarga de, cuando surge un conflicto entre iguales, es decir, entre ellos, lo resuelven entre ellos. No hay intervención directa ni de profesores ni de tutores si no que ellos se reúnen en una sala y acuerdan. Esto es lo que se trata de implementar aquí. Eso puede servir de algo según que niños sean.

14:4 La clave está en empezar desde pequeños, (9444:9493) - D 14: entrevista14.docx

La clave está en empezar desde pequeños,

Subcategoría NM-Necesidad de la mediación

21 citas:

1:12 Sí, y más pensando en el tipo de alumnado que tenemos (3797:3939) - D 1: entrevista01.docx

Sí, y más pensando en el tipo de alumnado que tenemos

2:24 la mediación siempre debe funcionar. (9502:9537) - D 2: entrevista02.docx

la mediación siempre debe funcionar.

2:25 Si y sé debería porque si en un colegio estamos todos implicados y tod..... (10977:11217) - D 2: entrevista02.docx

Si y sé debería porque si en un colegio estamos todos implicados y todas las personas son necesarias, porque vamos a excluir a unos de ese proceso de mediación que es tan importante. Si los padres muchas veces son los primeros que se pelean a lo mejor

3:13 Sinceramente sería interesante, sería imprescindible, yo creo que impr..... (5372:5509) - D 3: entrevista03.docx

Sinceramente sería interesante, sería imprescindible, yo creo que imprescindible sobre todo para la formación profesional básica, es imprescindible.

3:14 cualquiera ayuda que venga para mejorar la naturaleza y la educación y..... (7105:7251) - D 3: entrevista03.docx

cualquiera ayuda que venga para mejorar la naturaleza y la educación y la formación y eliminar conflictos, bienvenido sea, por mi parte encantado.

4:13 Sí, por supuesto. (9955:9971) - D 4: entrevista04.docx

Sí, por supuesto.

4:14 yo creo que eso favorece a todas las partes, (10079:10122) - D 4: entrevista04.docx

yo creo que eso favorece a todas las partes,

5:17 estamos haciendo una acción preventiva en distintos conflictos, no so..... (2227:2479) - D 5: entrevista05.docx

estamos haciendo una acción preventiva en distintos conflictos, no solo podemos quedarnos en la figura de que el profesor o el tutor resuelva o atienda a los padres y a los alumnos, sino que estamos haciendo una acción preventiva

y mediadora con alumnos

5:19 Yo pienso que al principio sería más bien de gestión de la convivencia..... (5394:5991)

- D 5: entrevista05.docx

Yo pienso que al principio sería más bien de gestión de la convivencia, y a medida que se fuera asentando dentro del grupo de la clase, podría pasarse un poquito más al tema de prevención que el mismo mediador vaya hablando con los alumnos, intentando evitar una serie de circunstancias, sobre todo con temáticas que son hoy en día muy conocidas por nosotros podría darse. Ahora mismo lo veo más de gestión de la convivencia, sobre todo con determinados cursos que son más problemáticos.

7:21 Yo creo que todo lo que sea mediación es algo que no se debe dejar a u..... (17779:17754) - D 7: entrevista07.docx

Yo creo que todo lo que sea mediación es algo que no se debe dejar a un lado

7:12 sí, pues claro, conozco la mediación. Yo creo que puede ser la fórmula..... (4939:5314)

- D 7: entrevista07.docx

sí, pues claro, conozco la mediación. Yo creo que puede ser la fórmula no mágica, pero sí a lo mejor la que veo yo mejor resultado, porque se basa en que el conflicto se solucione entre ellos, ¿no? El mediador es uno de su nivel y quizás sea, no sé, no conozco estadísticas tampoco, pero como nunca hemos tenido en el centro ese tipo de curso... Sería positivo por lo menos ponerlo en marcha y después ver si realmente es más eficaz que lo que hasta ahora de ha estado haciendo.

467

7:17 no todas las etapas porque un conflicto te puede surgir en cualquier mo..... (7193:7277) - D 7: entrevista07.docx

no todas las etapas porque un conflicto te puede surgir en cualquier momento y etapa.

7:17 Es útil en todos los niveles, por cualquier edad. ¿Por qué acotarlo a..... (7719:7737)

- D 7: entrevista07.docx

Es útil en todos los niveles, por cualquier edad. ¿Por qué acotarlo a nuestros alumnos y a la etapa educativa, a ellos?

7:19 un aula de convivencia, con lo que yo oigo por los compañeros, los que..... (9240:9773)

- D 7: entrevista07.docx

un aula de convivencia, con lo que yo oigo por los compañeros, los que están,

yo estoy en la pública, la frase me reduce a un sitio donde el niño que estorbaba en una clase, lo mandan allí. Sí ese es el tipo de convivencia, yo creo que es muy negativa. O sea, yo creo que, si es eso, no creo que sea positivo. A lo mejor soluciona el momento dado del problema de grupo porque sacas al que está molestando, pero no soluciona el problema.

9:9 Considero que si los datos dicen que sí que en otros centros han mejor..... (5740:7151)

- D 9: entrevista09.docx

Considero que si los datos dicen que sí que en otros centros han mejorado bastante porque no vamos a hacerlo en el nuestro y que además en el nuestro sería muy positivo es un centro adecuado para eso pues simplemente porque el perfil del alumnado es muy variado, al ser el perfil del alumnado muy variado, distintas etapas, distintos problemas, distintas realidades creo que la mediación sería muy muy positiva.

9:9 no sabría decirte, yo creo que la sociedad en si está demandando quizá..... (4359:4470)

- D 9: entrevista09.docx

no sabría decirte, yo creo que la sociedad en si está demandando quizás elementos en todos los niveles

9:10 Yo creo que en principio deberían estar los tutores, pero yo creo que..... (5779:7093)

- D 9: entrevista09.docx

Yo creo que en principio deberían estar los tutores, pero yo creo que los profesores porque el tutor no domina con frecuencia muchas de las variables y de las situaciones que se producen, no está siempre presente y entonces yo lo haría extensible a todos los profesores que participaran de los distintos cursos ¿no?

10:14 Verás, necesario no lo sé, interesante desde luego que sí. (7797:7944) - D 10: entrevista10.docx

Verás, necesario no lo sé, interesante desde luego que sí.

12:7: Efectivamente la mediación para mi es una herramienta fundamental un..... (3219:3971) - D 12: entrevista12.docx

: Efectivamente la mediación para mi es una herramienta fundamental un instrumento que nos ayuda a paliar todo ese tipo de conflicto que puedan surgir y que además nos va a ayudar en esa fluencia en esa convivencia a nivel de grupo clase a nivel de tutoría , para mi fundamental la mediación como tal porque al final mediación quiere decir que estoy en medio que no me posiciono , entonces el profesorado como guía como el profesor que está ahora

en boga que es el profesor guía ese que alienta que ayuda todavía tiene más cabida esta figura de mediador con este nuevo profesorado , estas nuevas transformaciones educativas , y en ese sentido pues es fundamental y ese profesor aparte de ser guía en conocimiento debe ser guía como persona.

**12:9 Si estuviera en mis manos yo instauraría un programa, un programa de p.....
(10497:10794) - D 12: entrevista12.docx**

Si estuviera en mis manos yo instauraría un programa, un programa de prevención, trabajado pues con el profesorado coordinado con el departamento de relación, un poco lo que me planteabas de unos servicios de mediación pues yo lo plantearía desde ahí, porque es que no existe cultura de prevención.

**13:19 Desde luego me gustaría ponerlo desde primaria, ya que ocurren muchísi.....
(7520:9199) - D 13: entrevista13.docx**

Desde luego me gustaría ponerlo desde primaria, ya que ocurren muchísimos problemas. Yo antes pensaba que no pero cada vez me doy más cuenta. Uno de los mayores conflictos que yo veo que es a raíz del mal uso de las redes sociales. Crean grupos de WhatsApp para insultar a compañeros, lo excluyen, hay padres que intervine, etc. Ya que es muy cierto que los niños de entre estas edades presenta una malicia que antes no había y tienen mayor conocimiento del daño que pueden llegar a causar, a veces no lo hacen con intención con una maldad absoluta y solo intentan hacer la gracia. Pero hay que hacerles ver desde ese momento que están haciendo daño y hacérselo ver e intervenir.

Subcategoría SP-Sanción punitiva-RRI

19 citas:

1:19 y se marchó, y claro le puse un parte. (9092:9129) - D 1: entrevista01.docx

y se marchó, y claro le puse un parte.

**1:24 Una forma de transmitir lo que ha ocurrido, ¿no? pero hay que darle so.....
(9444:9773) - D 1: entrevista01.docx**

Una forma de transmitir lo que ha ocurrido, ¿no? pero hay que darle solución, el problema está ahí, la niña sigue haciendo lo que quiera, ¿no? entonces yo creo que el parte no es la solución, habría que tomar otras medidas, para mí el parte sería una medida de información para la familia, un instrumento de información,

**2:15 En una ocasión una niña me habló de un modo que, para mí, siendo yo pr.....
(5491:5720) - D 2: entrevista02.docx**

En una ocasión una niña me habló de un modo que, para mí, siendo yo profesor no debería haberlo hecho y estuve a punto de abrirle un parte.

**2:22 no tenemos armas entonces el único instrumento que tenemos es el parte.....
(9574:9735) - D 2: entrevista02.docx**

no tenemos armas entonces el único instrumento que tenemos es el parte.

2:23 llevo creo que 7 u 9. Increíble (9993:9024) - D 2: entrevista02.docx

llevo creo que 7 u 9. Increíble

**3:10 no consiste simplemente en coger y expulsar al alumno 20 días o 30 día.....
(2273:2347) - D 3: entrevista03.docx**

no consiste simplemente en coger y expulsar al alumno 20 días o 30 días,

**3:17 poner un parte y a la calle y a los 20 días volver otra vez, incluso,... (9309:9434) - D
3: entrevista03.docx**

poner un parte y a la calle y a los 20 días volver otra vez, incluso, eso el alumno lo puede considerar como unas vacaciones.

**3:19 No, yo creo que la única intervención que veo yo de la dirección es el..... (9050:9329)
- D 3: entrevista03.docx**

No, yo creo que la única intervención que veo yo de la dirección es el parte, y yo creo que hay que profundizar más las causas, por encima de todo somos educadores, y no se educa haciendo partes, a ver, ¿por qué esos chicos han roto el ordenador, porque se han meado en la clase?

**3:24 Nos hemos limitado ¿a qué? A expulsarlo y punto, ¿eso que es? Eso para.....
(9755:9757) - D 3: entrevista03.docx**

Nos hemos limitado ¿a qué? A expulsarlo y punto, ¿eso que es? Eso para mí no es solucionar el problema.

**5:13 abusamos de la labor correctiva, es decir, ponemos partes de disciplin..... (797:972)
- D 5: entrevista05.docx**

abusamos de la labor correctiva, es decir, ponemos partes de disciplina y seguimos así...

**7:39 se ha perdido el respeto al profesor, al profesor solamente le queda a.....
(15129:15497) - D 7: entrevista07.docx**

se ha perdido el respeto al profesor, al profesor solamente le queda ampararse en los partes, entonces yo he visto este año y me han contado de años anteriores los propios alumnos, sobre todo los más delictivos, y una chica de segundo de la eso, que es que los partes..., yo cuando estaba eran tres partes y te vas fuera, hay gente que tienen siete u ocho y no van fuera...

**7:39 son los padres los que están amparando al hijo en un mal comportamient.....
(15930:17259) - D 7: entrevista07.docx**

son los padres los que están amparando al hijo en un mal comportamiento, porque al no firmar el parte, el niño está viendo que mi padre que es mi tutor...si mi padre me dice que esto no está mal, ¿quién me lo va a decir?, ¿mi profesor?, quien es mi profesor, entonces creo que falta una conexión entre el centro educativo-familia,

**7:13 el alumno comete una falta de sanción, se le pone por escrito la falta..... (5397:5557)
- D 7: entrevista07.docx**

el alumno comete una falta de sanción, se le pone por escrito la falta que se le hizo la falta y el jefe de estudios sanciona conforme a la normativa, y ya está.

**9:14 Bueno se resuelve por parte de la jefatura de estudios coordinado po..... (9277:9947)
- D 9: entrevista09.docx**

Bueno se resuelve por parte de la jefatura de estudios coordinado por la dirección y la subdirección la resolución de cualquier conflicto disciplinario y de convivencia que exista en el centro últimamente es rápida y eficaz la solución es siempre la misma por desgracia de toda lo que es la normativa y la ley que ofrece para poder solucionar problemas dentro de ese margen que tenemos los reales decretos que he ha hecho de convivencia y de más en el centro mayoritariamente se opta por lo que a nadie le gusta que es la expulsión esa es la principal hay veces que es verdad que muchas veces no hay mucha más salida y eso si se hace de forma rápida y de forma eficaz.

**9:19 Yo creo que hay una normativa que se va cumpliendo con corrección pien.....
(12090:12477) - D 9: entrevista09.docx**

Yo creo que hay una normativa que se va cumpliendo con corrección pienso yo, creo que la actuación de los jefes de estudios es correcta, es buena, incluso en algunos casos se llevan a cabo entrevistas con los alumnos antes de que pasen los acontecimientos negativos, pero y por otro lado también la actuación de los tutores yo creo que es bastante encomiable dentro de la E.S.O

**10:19 Pues verás, yo creo que en general, el profesorado valora positivamente.....
(4707:4945) - D 10: entrevista10.docx**

Pues verás, yo creo que en general, el profesorado valora positivamente que, por ejemplo, jefatura y subdirecciones, estamentos que tienen un cargo, tengan un papel coercitivo importante, pero creo que también se valora positivamente que el profesor, en el aula que es el que directamente se relaciona con el alumno no lo haga de esa manera

**13:20 Además, yo metería una tercera parte, la jefatura de estudios. Ya que..... (9325:9735)
- D 13: entrevista13.docx**

Además, yo metería una tercera parte, la jefatura de estudios. Ya que el departamento de orientación lo que hace es prevención y la jefatura que se encarga también de la disciplina y debería tomar parte, ya que muchas veces se ve sólo como un organismo sancionador y no es esa en realidad su función solamente.

**17:5 Sí se informa; en mi opinión, llega antes el parte que los avisos entr..... (930:1021)
- D 17: entrevista17.docx**

Sí se informa; en mi opinión, llega antes el parte que los avisos entre profesores y padres.

472

CATEGORÍA RELACIONES FAMILIA-CENTRO

Subcategoría AP-Actitud de los padres

29 citas:

**2:7 Si y sé debería porque si en un colegio estamos todos implicados y tod..... (10977:11217)
- D 2: entrevista02.docx**

Si y sé debería porque si en un colegio estamos todos implicados y todas las personas son necesarias, porque vamos a excluir a unos de ese proceso de mediación que es tan importante. Si los padres muchas veces son los primeros que se pelean a lo mejor

**5:7 A nivel personal... ahora mismo no recuerdo ninguno, pero a nivel escola.....
(9771:9023) - D 5: entrevista05.docx**

A nivel personal... ahora mismo no recuerdo ninguno, pero a nivel escolar-per-

sonal, pues sí. Siempre no se llega a un punto de acuerdo, los padres no han estado de acuerdo en lo que yo he podido decir, o como se ha tratado el tema de la disciplina con su hijo... Sí.

7:32 Sí...como que ya empiezan los niños a tener, salvando la diferencia, un..... (3333:4119)

- D 7: entrevista07.docx

Sí...como que ya empiezan los niños a tener, salvando la diferencia, un poco más de pensamiento crítico que quizás está manipulado por los papás o mamás porque ellos realmente no tienen todavía esa autonomía para pensar en esos aspectos entonces yo creo que los padres dependiendo de qué etnia sean y también de que país, porque hay dos chicos que son de Brasil sus papás, y yo que he vivido en Brasil, en Brasil hay un machismo...y ha sido el país donde más machismo he notado, entonces ahí se nota mucho la clase como tratan a la mujer entonces la convivencia para mí cuando yo veo que no tratan por igual a ambos sexos pues para mí la convivencia es difícil porque no deja pasar ni una y yo ahí no soy tolerante ahí pues...digamos que ...y en tercero de la eso pues ya un poquito...este año he

7:39 son los padres los que están amparando al hijo en un mal comportamient.....

(15930:17259) - D 7: entrevista07.docx

son los padres los que están amparando al hijo en un mal comportamiento, porque al no firmar el parte, el niño está viendo que mi padre que es mi tutor...si mi padre me dice que esto no está mal, ¿quién me lo va a decir?, ¿mi profesor?, quien es mi profesor, entonces creo que falta una conexión entre el centro educativo-familia,

7:47 si eso no es eficaz al final el alumno va a decir, ¿qué me vas a poner..... (15595:15997)

- D 7: entrevista07.docx

si eso no es eficaz al final el alumno va a decir, ¿qué me vas a poner un parte? Si eso no sirve para nada, de hecho, a una chica, le puse un parte y el padre ni me lo trajo firmado, entonces claro, ya no solo el colegio digamos no administra su último recurso a los profesores para los profesores, sino que fuera del centro educativo son los padres los que están amparando al hijo en un mal

9:23 padres (7559:7573) - D 9: entrevista09.docx

padres

13:5 Desde 7 de primaria a 2º de la ESO es el mal uso de las redes sociales..... (1190:1947)

- D 13: entrevista13.docx

Desde 7 de primaria a 2º de la ESO es el mal uso de las redes sociales. Un

grupito dice cosas de otro grupito y ya empiezan los problemas. Los padres son muchas veces inconscientes, y en otras ocasiones intentan solucionarlo por su cuenta lo que genera son más conflictos. Sí que es cierto que este año en tercero de la ESO está habiendo ciertos problemas entre chicas y son problemas que llevan latentes desde hace años. Niñas que se conocen desde primaria, otras incluso desde la guardería porque entraron aquí en infantil, y son problemas de un chico ha salido con una chica y después se va con otra, y ahora el niño habla mal de ella, un poco problemas de pareja.

14:7 En este caso, sí que el colegio se involucró más, pero para el año sigu..... (4099:4715)

- D 14: entrevista14.docx

En este caso, sí que el colegio se involucró más, pero para el año siguiente, acordaron que a estos dos niños los iban a separar de clase, pero separaron al que no había causado problemas en vez de al que mandó esos mensajes. Ahí fue cuando los padres fueron al colegio a protestar porque no querían que separasen de su ambiente, sus compañeros a un niño que estaba en la etapa de 1º y 2º de la ESO... Repito que la versión del colegio no puedo hablar, pero sí que nos molestó que no cambiasen al de aquellos mensajes.

15:2 pero si he visto o he oído las dos cosas. Conflictos de otros niños pe..... (292:477) - D

15: entrevista17.docx

pero si he visto o he oído las dos cosas. Conflictos de otros niños pequeños ya que ellos son pequeños y luego también de madres entre ellas y también con respecto a profesores

15:3 La verdad es que a mí me ha tocado un curso que a las madres se las tr..... (470:1002)

- D 15: entrevista17.docx

La verdad es que a mí me ha tocado un curso que a las madres se las trae un poco... entonces entre ellas ponen verdes a otras madres ponen verdes a los niños y claro a veces crean grupos dependiendo de sus valores o de la manera que son, los van creando , y estos grupitos como son de gente "conflictiva" quiero decir que le gustan los líos pues se unen y por ejemplo van en contra de un profesor , se les mete en la cabeza pero no han conseguido echar a ninguno ,pero sí que han ido a hablar con las tutoras y eso es todo lo que veo.

15:5 A mí me tienen las demás madres crucificada y en ocasiones los conflic..... (2479:2777)

- D 15: entrevista17.docx

A mí me tienen las demás madres crucificada y en ocasiones los conflictos parecen que son muchos y muy fuertes, creo que a veces se exagera. Pero sabemos de casos que han llegado al edificio negro a quejarse.

**15:7 Pues por mi aspecto, porque soy una persona que no me callo las cosas,.....
(2715:2991) - D 15: entrevista17.docx**

Pues por mi aspecto, porque soy una persona que no me callo las cosas, soy una persona muy justa, no me gustan las tonterías y la verdad que a mí me tienen un poco enfilada por eso , porque soy una persona bastante clara básicamente que no me gustan las injusticias .

**15:7 hay envidia por los niños , envidia por las propias madres , simplemen..... (3052:3795)
- D 15: entrevista17.docx**

hay envidia por los niños , envidia por las propias madres , simplemente el aspecto de una madre que la ven mejor que otra ya te plantan un apodo o un mote , yo por ejemplo soy la “pija” a mí me la repampinfla la verdad sea dicha y por un oído me entra y por otro me sale , haber no tienen por qué estar catalogando a una persona poniéndole una etiqueta cuando primero a lo mejor no la conoces y segundo algo tienen más ellas por lo que callar , entonces ahí es donde surgen los conflictos entre madres . Claro y otra cosa al haber los conflictos entre madres a veces surgen los conflictos entre los niños, porque eso va unido, el niño escucha hablar en su casa de la madre de fulana y los niños lo dicen todo porque lo escuchan de sus padres

**15:17 los conflictos vienen provocados desde casa, por esto que digo yo que.....
(9142:9397) - D 15: entrevista17.docx**

los conflictos vienen provocados desde casa, por esto que digo yo que las madres se dedican a hablar en casa , ahora llega el niño al colegio se llevan mal entre las madres , los niños se llevan mal entre ellos y al final surge el conflicto .

**17:7 Cuando hay un desacuerdo entre partes padres/madres/profesores- prof.....
(2949:3037) - D 17: entrevista17.docx**

Cuando hay un desacuerdo entre partes padres/madres/profesores- profesores/alumnos- alumnos/alumnos.... Y no se ataja desde el principio y se va haciendo cada vez más imposible de dominar.

**17:1 La madre no puede acudir a un encuentro con la tutora por motivos labo..... (293:477)
- D 17: D02**

La madre no puede acudir a un encuentro con la tutora por motivos laborales pero por teléfono le indica que su hijo tiene algunas dificultades en la relación con sus iguales.

17:3 La tutora la llama para citarla y le dice que está llevando a DGM a..... (1201:1479) - D

17: DO2

La tutora la llama para citarla y le dice que está llevando a DGM a un psicólogo y que quiere comentarle algunas cosas que le preocupan. Se le da una cita pero la madre la anula el mismo día de la cita (a través del niño) porque decía que no podía acudir por motivos laborales

17:4 El jueves 19 de febrero, con el acuse de recibo de las prenotas, la ma..... (1707:1954)

- D 17: DO2

El jueves 19 de febrero, con el acuse de recibo de las prenotas, la madre pide una cita con la tutora. La tutora le concede la cita el viernes 19/02/17 a las 13:45. El mismo día de la reunión la madre intentó anular la cita, pero ante la insistencia de la tutora, que había convocado también a la jefa de estudios y al orientador, la madre acudió.

Subcategoría CPP-Conflictos padres-profesores-dirección

19 citas:

2:7 Si y sé debería porque si en un colegio estamos todos implicados y tod..... (10977:11217)

- D 2: entrevista02.docx

Si y sé debería porque si en un colegio estamos todos implicados y todas las personas son necesarias, porque vamos a excluir a unos de ese proceso de mediación que es tan importante. Si los padres muchas veces son los primeros que se pelean a lo mejor

2:35 Si y sé debería porque si en un colegio estamos todos implicados y tod..... (10975:11215) - D 2: entrevista02.docx

Si y sé debería porque si en un colegio estamos todos implicados y todas las personas son necesarias, porque vamos a excluir a unos de ese proceso de mediación que es tan importante. Si los padres muchas veces son los primeros que se pelean a lo mejor

7:49 Si eso no sirve para nada, de hecho, a una chica, le puse un parte y el..... (15777:17172)

- D 7: entrevista07.docx

Si eso no sirve para nada, de hecho, a una chica, le puse un parte y el padre ni me lo trajo firmado, entonces claro, ya no solo el colegio digamos no administra su último recurso a los profesores para los profesores, sino que fuera

del centro educativo son los padres los que están amparando al hijo en un mal comportamiento, porque al no firmar el parte, el niño está viendo que mi padre que es mi tutor...si mi padre me dice que esto no está mal, ¿quién me lo va a decir?, ¿mi profesor?

13:30 no de los mayores conflictos que yo veo que es a raíz del mal uso de l..... (7773:9199)

- D 13: entrevista13.docx

no de los mayores conflictos que yo veo que es a raíz del mal uso de las redes sociales. Crean grupos de WhatsApp para insultar a compañeros, lo excluyen, hay padres que intervine, etc. Ya que es muy cierto que los niños de entre estas edades presenta una malicia que antes no había y tienen mayor conocimiento del daño que pueden llegar a causar, a veces no lo hacen con intención con una maldad absoluta y solo intentan hacer la gracia. Pero hay que hacerles ver desde ese momento que están haciendo daño y hacérselo ver e intervenir.

13:31 Uno de los mayores conflictos que yo veo que es a raíz del mal uso de..... (7772:7945)

- D 13: entrevista13.docx

Uno de los mayores conflictos que yo veo que es a raíz del mal uso de las redes sociales. Crean grupos de WhatsApp para insultar a compañeros, lo excluyen, hay padres que intervine, et

477

14:29 Yo en estos dos casos que los he conocido por compañeros de mi hija, y.....

(4945:5141) - D 14: entrevista14.docx

Yo en estos dos casos que los he conocido por compañeros de mi hija, yo he visto a los padres de estos muy descontentos y han terminado llevándose a los niños del colegio, intuyo que por algo será.

14:29 Si, fue en esa época porque me acuerdo perfectamente. Se lo dijimos y.....

(1720:1923) - D 14: entrevista14.docx

Si, fue en esa época porque me acuerdo perfectamente. Se lo dijimos y ya fue cuando su madre empezó a moverse en el tema. De hecho, pensó en denunciar a la policía a través de las asociaciones de padres.

14:30 Si, fue en esa época porque me acuerdo perfectamente. Se lo dijimos y.....

(1719:1922) - D 14: entrevista14.docx

Si, fue en esa época porque me acuerdo perfectamente. Se lo dijimos y ya fue cuando su madre empezó a moverse en el tema. De hecho, pensó en denunciar a la policía a través de las asociaciones de padres.

15:1 Mi hijo no ha vivido ningún tipo de conflicto, la verdad que no es nin..... (159:479) -

D 15: entrevista17.docx

Mi hijo no ha vivido ningún tipo de conflicto, la verdad que no es ningún niño conflictivo. Al contrario, es un niño muy apaciguado, pero si he visto o he oído las dos cosas. Conflictos de otros niños pequeños ya que ellos son pequeños y luego también de madres entre ellas y también con respecto a profesores.

15:2 pero si he visto o he oído las dos cosas. Conflictos de otros niños pe..... (292:477) - D

15: entrevista17.docx

pero si he visto o he oído las dos cosas. Conflictos de otros niños pequeños ya que ellos son pequeños y luego también de madres entre ellas y también con respecto a profesores

15:3 La verdad es que a mí me ha tocado un curso que a las madres se las tr..... (470:1002)

- D 15: entrevista17.docx

La verdad es que a mí me ha tocado un curso que a las madres se las trae un poco... entonces entre ellas ponen verdes a otras madres ponen verdes a los niños y claro a veces crean grupos dependiendo de sus valores o de la manera que son, los van creando , y estos grupitos como son de gente “conflictiva” quiero decir que le gustan los líos pues se unen y por ejemplo van en contra de un profesor , se les mete en la cabeza pero no han conseguido echar a ninguno ,pero sí que han ido a hablar con las tutoras y eso es todo lo que veo.

15:4 yo solo es un caso de este curso y es un caso del año pasado en el q..... (1423:1719)

- D 15: entrevista17.docx

yo solo es un caso de este curso y es un caso del año pasado en el que al final el muchacho del año pasado se marchó del colegio, pero no sé si por culpa de los padres, ya ahí sí que no me entere

15:7 hay envidia por los niños, envidia por las propias madres, simplemen..... (3052:3795)

- D 15: entrevista17.docx

hay envidia por los niños , envidia por las propias madres, simplemente el aspecto de una madre que la ven mejor que otra ya te plantan un apodo o un mote , yo por ejemplo soy la “pija” a mí me la repampinfla la verdad sea dicha y por un oído me entra y por otro me sale , haber no tienen por qué estar catalogando a una persona poniéndole una etiqueta cuando primero a lo mejor no la conoces y segundo algo tienen más ellas por lo que callar , entonces ahí es donde surgen los conflictos entre madres . Claro y otra cosa al haber los conflictos entre madres a veces surgen los conflictos entre los niños, porque eso va unido, el niño escucha hablar en su casa de la madre de fulana y los

niños lo dicen todo porque lo escuchan de sus padres

**15:10 los padres hablan mal de los profesores, pero luego no son capaces de d.....
(4754:4977) - D 15: entrevista17.docx**

los padres hablan mal de los profesores, pero luego no son capaces de decirle
al profesor lo que piensan de ellos

**15:11 La falta de respeto, la falta de tolerancia, la verdad es que para mí..... (7990:7397)
- D 15: entrevista17.docx**

La falta de respeto, la falta de tolerancia, la verdad es que para mí la base es la
falta de respeto y la tolerancia va unida al respeto, entonces creo que la base
está ahí .Si no muestras respeto no muestras confianza entonces para mí esa
es la base de un conflicto y entonces nos falta tolerancia para aguantarnos
unos a otros . Yo creo que los niños no se aguantan unos a otros, ya sea pues,
por cosas materiales simplemente, por la manera de pensar de uno otro pien-
sa de otra manera es lo que yo creo

**15:19 Mi hijo no ha vivido ningún tipo de conflicto, la verdad que no es nin..... (159:477)
- D 15: entrevista17.docx**

Mi hijo no ha vivido ningún tipo de conflicto, la verdad que no es ningún niño
conflictivo. Al contrario, es un niño muy apaciguado, pero si he visto o he oído
las dos cosas. Conflictos de otros niños pequeños ya que ellos son pequeños
y luego también de madres entre ellas y también con respecto a profesores

**17:7 Cuando hay un desacuerdo entre partes padres/madres/profesores- prof.....
(2949:3037) - D 17: entrevista17.docx**

Cuando hay un desacuerdo entre partes padres/madres/profesores- profe-
sores/alumnos- alumnos/alumnos.... Y no se ataja desde el principio y se va
haciendo cada vez más imposible de dominar.

**20:2 También le informo que habíamos realizado un seguimiento la tutora, el.....
(1143:1347) - D 20: DO5**

También le informo que habíamos realizado un seguimiento la tutora, el
orientador y yo del comportamiento y relación en clase y en el patio entre los
alumnos y tampoco habíamos detectado ningún problema.

Subcategoría DC-Dialogo y comunicación

4 citas:

1:25 si tú al niño se lo dices con cariño, con amabilidad, la reacción del..... (13300:13790)

- D 1: entrevista01.docx

si tú al niño se lo dices con cariño, con amabilidad, la reacción del alumno es totalmente distinta, ¿eh? por eso yo antes cuando te decía, un parte, un parte no me sirve, se lo voy a explicar al niño, se lo voy a explicar bien, se lo voy a explicar amablemente y le voy a explicar lo que yo he hecho, que lo que hago lo hago siempre pensando en su bien y beneficiando a ellos, y siempre desde mi intención de ayudarles de que aprendan, de que adquieran pautas, valores y todas estas cositas

7:23 lo normal es que el conflicto se hable con los alumnos, (7703:7759) - D 7: entrevista07.docx

lo normal es que el conflicto se hable con los alumnos,

9:12 Pues precisamente cualquiera que ya lleve una serie de años en el cole..... (7743:9551)

- D 9: entrevista09.docx

Pues precisamente cualquiera que ya lleve una serie de años en el colegio Salesiano que este empapado de carácter Salesiano y demás esto le tiene que sonar muchísimo, es decir, el tipo de colegio que creó Don Bosco precisamente se diferenciaba de otra época histórica de otra época social y demás, pero se diferenciaban en eso precisamente en que la forma de tratar al alumnado era distinta, en el que el diálogo era algo frecuente entre alumnos y profesores, profesores y familias, todo eso tiene que ver con el método preventivo sobre el cual si estamos en un colegio Salesiano normalmente están bastante formados sobre lo que significa el sistema preventivo, sobre bueno la actualización del sistema preventivo ahora pero por supuesto que tendría mucho que ver en la mediación muchísimo con la mediación.

9:21 yo pienso que gran parte de la culpa ha sido mía porque creo que soy y..... (4500:4794)

- D 9: entrevista09.docx

yo pienso que gran parte de la culpa ha sido mía porque creo que soy yo el que debería de saber llevar la situación para que no llegue a ese conflicto que a lo mejor hay veces que no se va a poder evitar y bueno que n.... pero en muchas ocasiones creo que el profesor puede evitar ese conflicto.

Subcategoría SA-Supuesto Acoso

15 citas:

1:15 en el momento que un alumno tiene un problema enseguida se cree que es.....

(7199:7429) - D 1: entrevista01.docx

en el momento que un alumno tiene un problema enseguida se cree que es un maltrato, que es acoso escolar, o que también se está derivado mucho así eso, ¿no?, que ya se creen que están siendo maltratados que están siendo, que sufren acoso etc.

1:17 n el caso de acoso o maltrato, un conflicto como el otro día en el pat..... (7057:7219)

- D 1: entrevista01.docx

n el caso de acoso o maltrato, un conflicto como el otro día en el patio, pues ahí sí se puede recurrir a chavales y hacerles ver lo que estaban haciendo mal, ¿no?

7:17 soy tutor de 1º de ESO y hemos tenido caso de acoso escolar y de acoso.....

(13103:13212) - D 7: entrevista07.docx

soy tutor de 1º de ESO y hemos tenido caso de acoso escolar y de acoso vía móvil, de sexto a primero no se si...

7:7 están pues los clásicos graciosos de la clase que siempre buscan a alg..... (1402:1794)

- D 7: entrevista07.docx

están pues los clásicos graciosos de la clase que siempre buscan a alguien de quien reírse. Esto sabemos que, sobre todo en la secundaria, se da. En la secundaria e incluso, a veces, depende de los grupos y los años, ves grupos en los que siempre hay alguien distinto, que se sale de lo normal

10:15 Y las que conozco que se han resuelto bien, aunque sea de manera int.....

(9777:9157) - D 10: entrevista10.docx

Y las que conozco que se han resuelto bien, aunque sea de manera intuitiva, se han resuelto por mediación, es decir, se han resuelto hablando las partes, es decir, antes de haber un propio, porque la mediación no es nueva, el hecho de hacer un seminario, un departamento, una coordinación de mediación si es nuevo, o sea hacer eso institucional pero el concepto yo creo que se debe aplicar.

12:9 Totalmente afirmativo, yo creo que sí, que sería una herramienta, si r..... (7447:7979)

- D 12: entrevista12.docx

Totalmente afirmativo, yo creo que sí, que sería una herramienta, si realmente la mediación se utiliza con carácter preventivo, obviamente el tema de acoso escolar se tiene que ver mermado en totalmente, porque vamos a dotar a todos de esas estrategias vamos a trabajar muchas habilidades sociales por tanto esos perfiles de acosador y acosado tenderían a difuminarse un poco, si, es verdad que en el acoso como tal ya no, puesto que ya ha sucedido ahí una relación de desigualdad pero como carácter preventivo yo diría que sí.

13:17 el acoso está muy delimitado, y si no es acoso algo parecido (3951:3911) - D 13: entrevista13.docx

el acoso está muy delimitado, y si no es acoso algo parecido

14:14 Pues hubo un caso de una alumna que tuvo mi hija cuando estaba en la E..... (909:1019) - D 14: entrevista14.docx

Pues hubo un caso de una alumna que tuvo mi hija cuando estaba en la ESO de una chica que estaba sufriendo 'bullying' y, de hecho, la madre se vio muy sola en ese aspecto y terminó sacando a la niña del colegio.

14:15 vimos cómo se metían con ella, lo cual pusimos en conocimiento del pro..... (1477:1757) - D 14: entrevista14.docx

vimos cómo se metían con ella, lo cual pusimos en conocimiento del profesor-tutor que tenía en ese momento de y de la madre de la niña supuestamente acosada. Ahí estaban en 5 y 7 de primaria.

17:7 Yo pienso que ya se lleva a cabo el protocolo de acoso, pero creo que d..... (1975:2102)

- D 17: entrevista17.docx

Yo pienso que ya se lleva a cabo el protocolo de acoso, pero creo que debe cogerse muy a tiempo para que sea una buena solución.

19:3 Por otro lado el padre comenta que su hijo no quiere venir al colegio..... (1152:1399)

- D 19: D03

Por otro lado, el padre comenta que su hijo no quiere venir al colegio y que se inventa o exagera dolencias (dolor de cabeza, garganta y/o espalda para no acudir al colegio). Añade, que esta misma mañana ha amanecido con la cama orinada.

**24:9 Le informamos a la alumna que su madre ha estado hoy en el colegio hab.....
(3120:3377) - D 24: DO10**

Le informamos a la alumna que su madre ha estado hoy en el colegio hablando con el director porque dice que su hija está “siendo objeto de acoso”. Ante esta situación el director considera necesario intervenir y entrevistar a todas las partes intervinientes

**24:9 La alumna dice que su compañera RSC siempre se está metiendo con todo.....
(3479:3713) - D 24: DO10**

La alumna dice que su compañera RSC siempre se está metiendo con todo el mundo de la clase pero que a ella le duele más porque “es muy sensible”.

**29:2 Comenta que NMP siguió diciendo que era verdad y que lo iban a expulsa.....
(709:747) - D 29: DO14**

Comenta que NMP siguió diciendo que era verdad y que lo iban a expulsar; “que primero me sentó en una silla y después me violó en la cama”.

**32:1 Cristian cuenta, literalmente, que “el marrón” llegó al día siguiente..... (1979:2191)
- D 32: DO1**

Cristian cuenta, literalmente, que “el marrón” llegó al día siguiente porque ella contó a toda la clase de 1º ESO A y B que él la había tirado al sofá, que la había hecho un “chupetón” y la había besado. Se lo contó a Ana (novia del alumno que cursa 3º ESO y que es amiga de NMP), a los niños de mi clase y a María



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

REFERENCIAS

- Aguado, C., & De Vicente, J. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de Mediación y tratamiento de conflictos*. Graó.
- Alarcón, D. (2015). Educación en virtudes y valores formando el carácter y construyendo al ciudadano íntegro y libre. *Revista Orbis*, 30, 48–59. <http://ojs.revistaorbis.org.ve/index.php/orbis/article/view/67>
- Alario, R., & Gavilán, P. (2010). *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. CSS.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Pianda, J. A., González-Castro, P., & Rodríguez, C. (2008). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 36(1), 89–96. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2856322.pdf>
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C., & González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 221–230. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/113661>
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., & Dobarro, A. (2012). *CUVE - ESO*. <https://doi.org/org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.710>
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., & Dobarro, A. (2017, December 14). *CUVE3ESO: Manual de referencia* [Manual]. <https://studylib.es/doc/6031188/manual-de-referencia--versión-2.2---grupo-albor-cohs>
- Álvarez-Gómez, B. P. (2019). *Violencia escolar y el desarrollo socio afectivo de los niños y niñas de la unidad educativa unidad popular periodo 2019* [Proyecto de investigación]. BABAHOYO: UTB, 2019. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/7146>
- Álvarez, C. (2015). De la innovación educativa a la transformación social: teoría y práctica. *Intangible Capital*, 11 (3), 285–292. <https://doi.org/doi: 10.3926/ic.663>
- Alzate, R. (2003). *Aprender del conflicto: conflictología y educación*. Graó.
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24 (2)(2), 19–32. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>

- Aparicio, O. Y., & Ostos Ortiz, O. L. (2018). El constructivismo y el construccionismo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 11(2), 115–120. <https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2018.0002.05>
- Arboleda, A. P. (2017). *Conciliación, mediación y emociones: Una mirada para la solución de los conflictos de familia*. 17(33), 81–96. <https://doi.org/10.22518/16578953.900>
- Arias, M. (2017, August 23). *La convivencia educativa vista desde el sistema preventivo salesiano. Una aproximación etnográfica* [Trabajo de Grado]. <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/3303/marias.pdf?sequence=1>
- Arón, A. M., Milicic, N., Sánchez, M., & Subercaseux, J. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Agencia de Calidad de la Educación. https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/11/DOC2-convivencia_escolar.pdf
- Ascorra, P., López, V., Núñez, C. G., Bilbao, M. Á., Gómez, G., & Morales, M. (2016). Relación entre segregación y convivencia escolar en escuela públicas chilenas. *Universitas Psychologica*, 15(1), 65–78. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.rsce>
- Avilés, J. M., & Alonso, N. (2017). Sistemas de apoyo en la escuela para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 7(1), 257–265. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.797>
- Azpiaz, L., Esnaola, I., & Ros, I. (2017). Factores contextuales y variables del acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 6(1), 327–336. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.751>
- Backhoff, E., & Pérez-Morán, J. C. (Coords.). (2015). *Segundo estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Resultados de México. (Talis 2013)*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D501.pdf>
- Ballesteros, B., Pérez de Viñaspre, S., Díaz, D., & Toledano, E. (2017). *III Estudio sobre acosos escolar y cyberbullying según los afectados* [Informe]. Fundación Mutua Madrileña y Fundación ANAR. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5621
- Bartlett. (1950). Test of significance in factor analysis. *British Journal of Statistical Psychology*, 3, no 2, 77–85. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1950.tb00285.x>
- Batista-Foguet, J. M., Coenders, G., Alonso, J., & Batista, J. M. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina Clínica*, 122, 21–28. <http://www3.udg.edu/fcee/professors/gcoenders/pap21.pdf>
- Bauman, Z. (2008). Modernidad líquida y fragilidad humana. *Nómaditas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 19(3), 1–9. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18101917>
- Becerra, S. O., Tapia, C. P., Mena, M. I., & Moncada, J. A. (2020). Convivencia y violencia escolar: tensiones percibidas según actores educativos Coexistence and school violence: perceived tensions according to educational actors. *Revista Espacios*, 41, 1–15. <https://www.revistaespacios.com>

- Beck, U., & Zolo, D. (2005). La sociedad global del riesgo Una conversación entre Ulrich Beck y Danilo Zolo. *Sociológica*, 57, 307–327. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v20n57/2007-8358-soc-20-57-00307.pdf>
- Bernal, M., & Saker, J. (2013). La convivencia: mirada en las instituciones educativas del distrito de Barranquilla. *Ciencia Ingeniería y Educación Científica. R*, 2(19), 179-193. <https://core.ac.uk/download/pdf/229145006.pdf>
- Bernal, T. (2012). *La mediación en escena*. EOS.
- Binaburo, J. . A., & Muñoz, B. (2007). *Educación des el conflicto: Guía para la mediación escolar*. Ediciones CEAC.
- Blanco Carrasco, M. (2009). *Mediación y sistemas alternativos de resolución de conflictos*. Editorial Reus. <https://cutt.ly/GkcELPL>
- Bloch, E., Vicen, F. G., & Serra, F. (2004). *El principio esperanza (Vol. 1)*. Trotta.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119–146. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Bona, C. (2016). *Labuena educación. Los retos y desafíos del maestro de hoy*. Plaza y Janés.
- Boqué, M. C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Gedisa.
- Boqué, M. C. (2007). *Guía de mediación esoclar: programa Comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Octaedro.
- Boqué, M. C. (2009). *Construir la Paz: Transformar los conflictos en oportunidades*. CAM. https://convivencia.files.wordpress.com/2010/06/construir_la_paz.pdf
- Boqué, M. C. (2010). Mediación escolar: pasado, presente y futuro. In M. C. Pérez-Fuentes & J. J. Gázquez-Linares (Eds.), *La convivencia escolar: Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 209–214). GEU.
- Boqué, M. C. (2018). *La mediación va a la escuela. Hacia un buen plan de convivencia en el centro*. Narcea.
- Borrell, S. R., & Artal, C. U. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios Sobre Educación*, 27, 153–168. <https://doi.org/10.15581/004.27.153-168>
- Bradio, P. (2003). *Prevenir no reprimir*. CSS.
- Braido, P. (2017). *Prevenir, não reprimir: o sistema preventivo de Dom Bosco*. Edições Salesianas.
- Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela*. EDUNTREF. <http://eduntref.com.ar/magento/pdf/conflictos-en-la-escuela-digital.pdf>
- Buendía, L. (2010). la investigación por encuesta. In M. P. Colás-Bravo & F. Hernández-Pina (Eds.), *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 120–154). Mc. Graw Hill.
- Bueno, A. (2018, June 15). *Mediación y menores: mediación escolar [TFM]*. Universidad de Valladolid. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/30759>

- Bush, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Caballero, G. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 3, 154-168. http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n3_2010_dea5.pdf
- Cáceres, P. (2017, May 24). *Diseño de investigación por encuesta* [Ponencia]. <http://www.psicometodos.com/secciones/recursos/descarga/Encuesta.pdf>
- Calcaterra, R. A. (2006). *Mediación estratégica*. Gedisa.
- Calderón-Cisneros, J., Ortiz-Chimbo, K. M., & Alcívar-Trejo, C. (2018). Análisis factorial exploratorio como método multivariante para validación de datos académicos en plataformas virtuales1. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(2), 10-19. <https://doi.org/DOI: 10.22507/rli.v15n2a1>
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. Obtenido de La Red Iberoamericana de Expertos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Educación*, Vol. XXI(40), 43–58. http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/290/Art_CalderonM_EducacionInclusivaTarea_2012.pdf?sequence=1
- Calvo, S., & San Fabián, J. L. (2018). *Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 16(2), 5–20. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.001>
- Camacho-Sojo, Y., Vinent-Mendo, M., & Céspedes-Quiala, A. (2019, May 3). Orientación y mediación educativa en conflictos escolares. *Maestro y Sociedad*, 16(2), 247–258. <https://revistas.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/4881/4226>
- Campos, J. A., Tass, K. O. M. El, & Cruz, G. de C. (2015). Violência escolar: relações entre bullying e a educação física. *Revista Espacios*, 36(11), E-1. <https://www.revistaespacios.com/a15v36n11/153611E1.html>
- Camps, V. (1994). *Los valores en la educación*. Anaya.
- Cano, J. (2017). Bases antropológico-filosóficas de las aportaciones del constructivismo epistemológico a la didáctica Logos. Anales del Seminario de Metafísica. *Logos An. Sem. Met*, 50, 39–52. <https://doi.org/10.5209/ASEM.56826>
- Caramés, L., Vera, M., & Caramés, L. (2017, March 9). *Mediación y resolución de conflictos: el modelo integrado* [Comunicación]. http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recur-sos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.8.Mediacion/10.Mediacion_modelo_integrado.pdf
- Cardozo, A. A. (2017). *Gestión de la convivencia: Una acción para transformar la realidad* (2nd ed.). Universidad de la Costa. <http://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/1172>
- Carmona, M. . A., Castellón, L., & Gutiérrez-Gómez, R. (2020). Los conflictos escolares como factor de riesgo en el rendimiento académico y la deserción escolar. *Revista RedCA*, 3(7), 82–100. <https://convergencia.uaemex.mx/index.php/revistaredca/article/view/14703>

- Carrasco, L. (2017, July 28). *Una asignatura pendiente del sistema educativo: sólo el 13% de alumnos extranjeros van a la concertada*. <https://aulaintercultural.org/2017/10/06/una-asignatura-pendiente-del-sistema-educativo-solo-el-13-de-alumnos-extranjeros-van-a-la-concertada/>
- Castro-Morales, J. (2013). Acoso escolar. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 74(2), 224–249. <https://doi.org/10.20453/rnp.v74i2.1681>
- Caurín, C., Morales, A. J., & Fontana, M. (2019). Convivencia en el ámbito educativo: aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 27(27), 97–112. <https://doi.org/10.12795/cp.2018.i27.06>
- Cava, M. J., & Musitu, G. (2002). *Le convivencia en la escuela*. Paidós.
- Cava, M. J., & Martínez, B. (2013). *Adolescencia y familia: nuevos retos del siglo XXI*. Trillas.
- Cavalli, M. C., & Quinteros, L. G. (2010). *Introducción a la gestión no adversarial de conflictos*. Editorial Reus. <https://cutt.ly/kkku43>
- Centro Universitario para la Transformación de Conflictos. Gobierno Vasco. (2013, April 7). *Cómo poner en marcha, paso a paso, un programa de mediación escolar ente compañeros/as*. Geuz. <https://cutt.ly/JkkiW7Y>
- Cerezo, F. (2015). *La violencia en las relaciones entre escolares. Claves para entender, evaluar e intervenir en bullying*. Horsori.
- Cerezo, F. (2017). *Violencia en las aulas*. http://www.fapmi.es/imagenes/auxiliar/2016_Symposium_UNED_Acoso_PowerPoint_Fuensanta_Cerezo.pdf
- Chafouleas, S. M., Briech, A. M., Riley-Tillman, T. C., Christ, T. J., Black, A. C., & Kilgus, S. P. (2010). An investigation of the generalizability and dependability of Direct Behavior Rating Single Item Scales (DBR-SIS) to measure engagement and disruptive behavior of middle school student. *Journal of School Psychology*, 48(3), 219–246. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.02.001>
- Charles, W. (1973). *Filosofía Griega: Platón*. Labor.
- Chaves-Montero, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en investigación social. In C. Kenneth Delgado, Santa Gadea, Walter Federico Gadea, Sara Vera - Quiñonez (Ed.), *Rompiendo barreras en la investigación* (1st ed., pp. 164–184). UTMACH. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/15178>
- Chávez, C. F. (2019). *Metodología de la Investigación*. El Cid Editor.
- Chiguano, A. M. (2018). *La mediación de conflictos en la convivencia escolar*. [Tesis, Ciencias de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación Mención Educación Básica, Universidad Técnica de Cotopax]. <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/4567>
- Cifuentes, L. (2005). Algo más que una asignatura. *Cuadernos de Pedagogía*, 350, 94–97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1417671>

- Claramunt, S., Portela, E., González, M., & Mitre, E. (1998). *Historia de la Edad Media*. Ariel.
- Conde, S., & Delgado-García, M. (2020). Percepciones del alumnado sobre diferentes tipos de violencia. Adaptación y validación del CUE3 -ESO al contexto Universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 567–581. <https://doi.org/DOL: http://dx.doi.org/10.6018/rie.364431>
- Cook, T., & Reichard, C. S. (1986). *Hacia una superación del enfrentamiento entre métodos cuantitativos y los cualitativos*. Morata. https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/Dra-Sanjurjo/12de20/Cook_Reichardt.pdf
- Corbella, M. R., Guerrero, A. B., Gil, F., & Escámez, J. (2012). Ser uno mismo repensando la autonomía y La Responsabilidad como Coordinadas. *Teoría de La Educación*, 24(2), 59–81. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/49639/Bernal_guerrero_ser_uno_mismo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cordero, H. (2016). *¿Educamos seres libres o para la libertad?* [Tesis, Universidad de los Hemisferios]. <http://dspace.uhemisferios.edu.ec:8080/xmlui/handle/123456789/358>
- Córdoba, F., Del Rey, R., & Ortega, R. (2016). *Conflictividad: un estudio sobre problemas de convivencia escolar en Educación Primaria*. 22(2). https://www.researchgate.net/profile/Francisco_Alcaide/publication/315589899_Conflictividad_un_estudio_sobre_problemas_de_convivencia_escolar_en_Educacion_Primaria/links/58d514784585153378553ff5/Conflictividad-un-estudio-sobre-problemas-de-convivencia-esc
- Costa, V., Teyes, R., & Zamora, M. (2020). Estudio comparativo entre los programas de prevención de la violencia escolar. In *Haciendo ciencia, construimos futuro* (pp. 580–592). Universidad de Zulia. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Haciendo+ciencia+construimos+futuro+Teyes&btnG=
- Cowie, H., Taylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P., & Smith, P. K. (2002). Knowledge, use of and attitudes towards peer support: a 2-year follow-up to the Prince's Trust survey. *Journal of Adolescence*, 25(5), 453–467. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/jado.2002.0498>
- Cox, C., & Castillo, J. C. (2015). *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados*. Ediciones UC.
- Cuervo-Martínez, A., & Escobar-Pérez, J. (2008). Validez de contenidos y juicios de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances En Medición*, 6, 27–36. http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Cuesta, M. C., Martínez-Martin, M. de los A., Cuesta Gómez, J. L., Sánchez-Fuentes, S., & Orozco, M. L. (2017). Social educator in Secondary Education. School mediation as alternative to conflict resolution. *Ehquidad. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 7, 145–174. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2017.0005>
- Datta, P., Cornell, D., & Huang, F. (2017). The toxicity of bullying by teacher and other school staff. *School Psychology Review*, 46, 335–348. <https://doi.org/https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0001.V46-4>

- De la Corte, L., Blanco, A., & Sabucedo, J. M. (2002). El artificio de la violencia. Fundamentos y obstáculos para el diseño de una cultura de paz y de derechos humanos. *Cultura y Educación*, 14 (4), 373-390. <https://doi.org/10.1174/113564002762700853>
- De la Fuente-Fernández, S. (2018, September 19). *Análisis Factorial*. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales UAM. <http://www.fuenterrebollo.com/Economicas/ECONOMETRIA/MULTIVARIANTE/FACTORIAL/analisis-factorial.pdf>
- De Prada, J., & López Gil, J. A. (2008). La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Documentación Social*, 148, 99-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2666244>
- De Schutter, O. (2010). Asamblea General. *Asamblea General de Naciones Unidas*, 17852(10), 1-17. <https://doi.org/10.1387/ijdb.103213sp>
- De Vicente, J. (2010). *7 ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. Graó.
- Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín número 122 de 28/06/2016, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/122/1>
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. Boletín número 25 de 02/02/2007. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/25/2>
- Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 139 de 16/07/2010. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/2>
- Decreto 56/2012, de 6 de marzo, por el que se regulan las Zonas Educativas de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Boletín número 55 de 20/03/2012. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2012/55/2>
- Defensor del menor de Andalucía. (2016). *Acoso escolar y ciberacoso: Prevención, Detección y Recuperación de las víctimas* [Informe]. Defensor del Menor de Andalucía. <https://cutt.ly/okxdTQh>
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del informe 2000* [Informe]. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. http://educalab.es/documents/10180/343913/violencia_escolar_eso.pdf/ba064d03-f65f-4ddd-8815-77fcbab5a41
- Del Canto, E., & Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: Abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 141, 25-34. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i141.12479>
- Delors, J. (2018, September 24). *Los cuatro pilares de la educación. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. [Informe]. Santillana/UNESCO. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Delprato, M., Akyeampong, K., & Dunne, M. (2017). The impact of bullying on students' learning in Latin America: A matching approach for 15 countries. *International Journal of Educational Development*, 52, 37-57. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.10>

- Díaz-Cotán, J. (1996). *Cien Años de presencia salesiana en Málaga*. CCS.
- Dobarro, A., Álvarez García, D., & Núñez, J. C. (2016). CUVE3:Instrumentos para evaluar la violencia escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 5(1), 487. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.710>
- Domínguez-Alonso, J., López-Castedo, A., & Nieto-Campos, B. (2019). Violencia escolar: diferencias de género en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1031–1044. <https://doi.org/https://doi.org/10.5209/rced.59997>
- Domínguez-Alonso, J., López-Castedo, A., Pino-Juste, M., & Álvarez-Roales, E. (2015). Violencia escolar: la díada interpersonal profesorado-alumnado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 75. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v3i2.46>
- Dominguez-Alonso, J., & Portela, I. (2020). Violencia a través de las TIC: comportamientos diferenciados por género. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 273–286. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.25916>
- Dominguez-Bilbao, R., & García-Dauder, S. (2019, May 14). *Introducción a la teoría del conflicto en las organizaciones* [Comunicación]. https://www.researchgate.net/publication/255641591_INTRODUCCION_A_LA_TEORIA_DEL_CONFLICTO_EN_LAS_ORGANIZACIONES
- Domínguez-Vázquez, E. (2019). *Prevención de conductas disruptivas en las aulas de ESO a través del entrenamiento en habilidades sociales*. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/8803>
- Domínguez, J., Álvarez, E., & Vázquez, E. (2017). Vista de Dimensiones predictivas del constructo violencia escolar en la educación secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa* 35(2), 335–337. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.259471>
- Durán-Sánchez, M. del R. (2019, September 24). *La investigación cuantitativa, una encuesta sobre género y desempleo*. <https://es.scribd.com/document/407383328/Memoria-Rosario-Dura-n-de-aqui-lo-saco-pdf>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46 No0, 17–24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6060634>
- Escarbajal, A., Sánchez, M., & Guirao, I. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. *Revista Sobre La Infancia y La Adolescencia*, 9, 31–46. <https://doi.org/https://doi.org/10.4995/reinad.2015.3772>
- Esquivel, C. G., & Barrera, M. E. (2017). La educación para la paz y los derechos humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Justicia*, 23(33), 256–270. <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892>
- Estell, D., Farmer, T., Irvin, M., Crowther, A., Akos, P., & Bodah, D. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child & Family Studies*, 18(2), 135–150. <https://doi.org/10.1007/s10826-008-9214-1>
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós.

- Estévez, M. (2012). *La convivencia escolar en centros educativos. Diseño de un programa de intervención a partir del sistema preventivo de Don Bosco. (Tesis, Universidad de Sevilla)*. https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/15948/K_Tesis-PROV47_.pdf?sequence=-1
- Estrada, E. G., & Mamani, H. J. (2020). Violencia escolar y niveles de logro de aprendizaje en una institución educativa pública de Puerto Maldonado. *PURIQ*, 2(3), 246–260. <https://doi.org/10.37073/puriq.2.3.86>
- Expósito, C. D., Marsollier, R. G., & Difabio de Anglat, H. (2018). Los valores en educación para una educación sin valores. *Cultura y Educación*, 5(2), 1–27. https://www.researchgate.net/publication/340535445_Los_valores_en_educacion_para_una_educacion_sin_valores_Values_in_education_for_an_education_without_values
- Extremadura, J. de. (2018, January 3). *emtic - Cibermentores*. <https://emtic.educarex.es/nativos-digitales/cibermen>
- Fernández-Baños, R., Baena-Extremera, A., Ortiz-Camacho, M. D. M., Zamarripa, J., Beltrán, A., & Luis, J. J. (2019). Influencia de las competencias del profesorado de secundaria en los comportamientos disruptivos en el aula. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 12(24), 3–10. <https://doi.org/10.25115/ecp.v12i24.2141>
- Fernández-García, I. (2014). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Narcea.
- Fernández-Rodríguez, E., & Gutiérrez-Pequeño, J. M. (2017). La socialización de los jóvenes interconectados: Experimentando la identidad en la sociedad aumentada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 21(2), 172–190. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/47671>
- Fernández, F. J., & Cowie, H. (2002). Revista electrónica de investigación psicoeducativa : REIPE = Electronic journal of research in educational psychology. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 4(9), 291–310. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1193/1181>
- Ferrete, C. (2017). El reto de las asignaturas de filosofía: hacia la igualdad de los resultado. *Cuadernos de Filosofía*, IV(1), 2341–3042. <https://doi.org/10.7203/qfia.4.1.9257>
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9–27. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-full-text-1486>
- Flick, U. (2012). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata. <https://dpp2017blog.files.wordpress.com/2017/08/disec3b1o-de-la-investigac3b3n-cualitativa.pdf>
- Flores, P., & Browne, R. (2016). Jóvenes y patriarcado en la sociedad TIC: Una reflexión desde la violencia simbólica de género en redes sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y y Juventud*, 15(1), 147–160. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1510804082016>
- Folgueiras, P. (2016, May 30). *La entrevista*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/99003>

- Fuentes, C. (2002). *En esto creo*. Seix Barral.
- Fundación_Secretariado_Gitano. (2019, July 12). *Educación*. Fundación Secretariado Gitano. <https://www.gitanos.org/que-hacemos/areas/educacion/index.html>
- Fundación ANAR. (2017). *III Estudio escolar sobre acoso y ciberbullying segun los afectados* [Informe]. Fundación ANAR. <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2018/09/III-Estudio-sobre-acoso-escolar-y-ciberbullying-según-los-afectados.pdf>
- Funes, S. (2013). Contextos Educativos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 3, 91–106. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/466/430>
- Funes, S. (2017). *Las representaciones sociales del profesorado sobre los conflictos escolares en el período LOGSE y sus implicaciones en la educación*. [Tesis, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49405/1/T40298.pdf>
- Galindo, E. I., & Sanahuja, A. (2018). *Quaderns digitals*. 87, 68–91. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/180807>
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful means: Peace and Conflict Development and Civilization*. SAGE Publications.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución : afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. BAKEAZ. CENTRO DOCUMENTACION ESTUDIOS PARA LA PAZ.
- Galtung, J. (2003a). *Paz por medios pacíficos*. BAKEAZ. CENTRO DOCUMENTACION ESTUDIOS PARA LA PAZ.
- Galtung, J. (2003b). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. Quimera.
- Galtung, J. (2016). Cuadernos de estrategia. *Cuadernos de Estrategia*, 183, 147–168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Piramide.
- Garaigordobil, M. (2019). Prevention of cyberbullying: personal and family predictive variables of cyber-aggression Prevención del cyberbullying: variables personales y familiares predictoras de ciberagresión. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 6(3), 2019–2028. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.2.1>
- García-Arista, M. L. (2014). *Nuevas claves en Mediación educativa*. 24, 5–18. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1926>
- García-Barreiro, J., Giménez, O., González, B., Grund, V., Pendón, B., & Serna, L. (2012). *Mediación en la Práctica. Manual de implantación de un servicio de mediación escolar*. Copycentro.
- García-Raga, L., Boqué, M. C., & Grau, R. (2019). Valoración de la mediación escolar a partir de la opinión de alumnado de educación secundaria de Castellón, Valencia y Alicante (España). *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 23(1), 103–119. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9146>

- García-Raga, Laura, Chiva, I., Moral, A., & Ramos, G. (2016). Fortalezas y debilidades de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado de educación secundaria. *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social*, 28, 203–215. https://doi.org/10.7179/psri_2016.28.15
- García-Ruiz, M. D. (2015, March 19). *El conflicto y sus tipos en el ámbito escolar*. issuu. https://issuu.com/ana_carrillo./docs/el_conflicto_y_sus_tipos_en_el_ambi
- García de Cortazar, F., & González-Vega, J. M. (2004). *Breve Historia de España*. Alianza Editorial.
- García, I. F., Hernán, E. V., & Lapponi, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar: el modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Catarata.
- García L. y López, R. (2011). (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531–555. <https://doi.org/DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-050>
- Gardner, H., & Davis, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Planeta.
- Garrote, P. R., & Rojas, M. del C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, 18, 124–139. <https://doi.org/10.26378/rnlael918259>
- Gázquez, J., Pérez, M. C., & Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39–58. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/viewFile/1144/784>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación Cualitativa*. Morata.
- Gimeno-Sacristán, J., & Pérez-Gómez, I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Gobierno_de_Canarias. (2017, May 24). *Resolución por la que se crea el registro de las personas acreditadas en mediación escolar de nivel 1 y de los servicios de mediación escolar de los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Canarias*. Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte. https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/normativa-internas/resolucion_registro_mediacion_escolar_instrucciones2017.pdf
- Gobiernos de España. *Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos y sus Entornos - Ministerio del Interior*. (2017, December 16).. Servicios al CIUDADANO. <http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/planes-de-prevencion/plan-director-para-la-convivencia-y-mejora-escolar>
- Gómez-Acosta, C. A. (2014). Factores asociados a la violencia. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 7(1), 115–124. <https://ibero-revistas.metabiblioteca.org/index.php/ripsicologia/article/view/486>
- Gómez-Jarabo, I. (2016). Formación de profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 30, 163–166. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27447325012>

- Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B. J., Molina-Saorín, J., & Bazaco, M. J. (2017). Violencia escolar y autoimagen en adolescentes de la región de Murcia (España). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte*., 17(68), 677–692. <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.68.007>
- Gómez, M. C., & Cuña, A. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação Por Escrito*, 8(2), 278. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27976>
- González-Calderón, M. H. (2018). Educar para la paz, una tarea de todos. *El Cotidiano*, 208(33), 67–77. <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/numeros.asp?edi=208>
- González-Sodis, J. L., & Leiva, J. J. (2020). Mediación escolar para la gestión, transformación y mejora de la convivencia. In *La mediación como estrategia de resolución de conflictos en ámbitos sociales y educativos*. (pp. 76–90). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv105bc6j>
- Gras, G. J., & Goytisolo, J. (1998). *Pensamiento crítico versus Pensamiento único* (Debate (Ed.)).
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517–531. <https://doi.org/https://doi.org/10.1348/000709999157879>
- Guevara, G., Verdesoto, E., & Castro, E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163–173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Habermas, J. (2002). *Verdad y justificación*. Trotta.
- Hastings, R. P., & Bahm, M. S. (2003). The relationship between student behavior patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115–127. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0143034303024001905>
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Herrenkohl, T. I., Bond, L., Kim, M. J., Toumbourou, J. W., & Catalano, R. F. (2011). Longitudinal consequences of adolescent bullying perpetration and victimisation: A study of students in Victoria, Australia. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 107–116. <https://doi.org/10.1002/cbm.802>
- Hernández-Pina, F. (2010). *Conceptualización del proceso de investigación educativa*. En L. Buendía, Colás, M.P. & Hernández-Pina (Eds). *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 2–60). Mc Graw-Hill. https://issuu.com/semipresencial5/docs/metodos_de_investigacion_en_psicope
- Hernández-Sampieri, R. P. M. T. C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw-Hill.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social:“ La lucha por el reconocimiento debe ser considerada un fenómeno claramente diferenciado de naturaleza moral, así como una acción social”*. Katz.
- Hueso, A., & Cascant, M. J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. Cuadernos docentes en proceso de desarrollo N.º 1*. Universitat Politècnica de València. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4600>

- Hulac D.H. y Benson, N. (2010). The use of group contingencies for preventing and managing disruptive behaviors. *Intervention in School & Clinic*, 45(4), 257–262. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1053451209353442>
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores: las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Dykinson.
- Ibarrola-García, S., & Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo*. Pirámide.
- Ibarrola-García, S., & Redín, C. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: Percepciones del profesor mediador. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 17, 367–384. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171COL7.pdf>
- Iborra, C. (2017). ¿Por qué hablar de mediación en los centros educativos? *Padres y Maestros Journal of Parents and Teachers*, 370, 23–27. <https://doi.org/10.14422/pym.i370.y2017.004>
- Iglesias, E., & Ortuño, E. (2018). Cuadernos de Trabajo Social Trabajo Social y mediación para la convivencia y el bienestar escolar. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 381–392. <https://doi.org/https://doi.org/10.5209/CUTS.53374>
- Infante, E. (1998). Sobre la definición del conflicto interpersonal: aplicación del icluster analysis/i al estudio semántico. *Revista de Psicología Social*, 13(3), 485–493. <https://doi.org/10.1174/021347498760349733>
- Iriarte, S. I. (2012). *La convivencia escolar en positivo*. Pirámide.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Graó.
- Jarez, X. R. (1992). *Educación para la Paz*. M.E.C. Secretaría de Estado.
- Jiménez-Bautista, F. (2015). Paz neutra: Una ilustración del concepto. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 19–52. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/1806/2627>
- Junta de Andalucía (2016). *Informe anual de la convivencia. Observatorio para la Convivencia* [Informe]. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4962_d_INFORME_Convivencia_Escolar_Andalucia.pdf
- Jurado, P., & Justiniano, M. D. (2016). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 27(3), 8–25. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338250662002.pdf>
- Jurado, P., Lafuente, A., & Justiniano, M. D. (2020). Conductas disruptivas en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de factores intervinientes. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 25(25), 219–236. <https://doi.org/10.18172/con.3827>
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349–359. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.349>
- Kalpokaite, N., & Radivojevic, I. (2019). *Demystifying Qualitative Data Analysis for Novice Qualitative Researchers. The Qualitative Report*. 24(13), 44–57. <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4120&context=tqr>

- Kalpokaite, N., & Radivojevic, I. (2020). "I wish I knew what I know now": Exploring Psychology Undergraduate Students' Experiences When Learning About Qualitative Research and CA-QDAS. *The Qualitative Report*, 25(7), 1817-1840. <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4316&context=tqr>
- Kyriacou, C. (2001). *Antiestrés para profesores*. Octaedro.
- Lacave, C., Molina, A., Fernández, M., & Redondo, A. M. (2016). Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente. *Revista de Investigación En Docencia Universitaria de La Informática*, 9(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5814961>
- Lacomba, J. A. (1972). *Introducción a la historia económica de la España contemporánea*. Guadiana de Publicaciones.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educar para la paz*. Catarata.
- Lederach, J. P. (2010). *Transformación de conflictos*. CIP.
- Ledesma, R. D., Ferrando, P. J., & Tosi, J. D. (2020). Uso del Análisis Factorial Exploratorio en RIDEP. Recomendaciones para Autores y Revisores The Use of Exploratory Factor Analysis in RIDEP. Guidelines for Authors and Reviewers. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica.*, 3(52), 173–180. <https://doi.org/10.21865/RIDEP52.3.13>
- Leiva, J.J., & Pareja, D. (2018). *Interculturalidad y cultura de la diversidad en el contexto universitario*. Comares.
- Leiva, J. J. (2016). *Abriendo caminos a la interculturalidad e inclusión en la escuela*. Dykinson.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 252 de 26/12/2007. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/1>
- Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. BOE núm. 287, de 1 de diciembre de 2005 Referencia: BOE-A-2005-19785. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2005/BOE-A-2005-19785-consolidado.pdf>
- Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles. BOE núm. 162, de 07/07/2012. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2012-9112&tn=2>
- Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. BOE núm. 304, de 21 de diciembre de 1999. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1999/BOE-A-1999-24195-consolidado.pdf>
- Ley General de Educación de 6 de agosto de 1970. Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (LGE).BOE Estado núm. 187, 6 de agosto de 1970, 12525 (1970). <http://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE núm. 106, de 04 de mayo de 2006. Referencia: BOE-A-2006-7899. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación., 122868 (2020). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

- Llanos, M. N., & Perales, V. J. (2011). Pedagogia i Treball Social revista de ciències socials aplicades. *Pedagogia i Treball Social: Revista de Ciències Socials Aplicades*, 7(1), 117–135. <https://www.raco.cat/index.php/PiTS/article/view/347067>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151–1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López-Aguado, M., & Gutiérrez-Provecho, L. (2018). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *Revista D'Innovacio i Recerca En Eduicació*, 12(2), 1–14. <https://doi.org/http://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>
- López-González, P., & Labrador, D. (2018, June 27). *Factores asociados a la exclusión social de las personas mayores sin hogar* [Trabajo de Fin de Grado, Facultad de Ciencias Políticas, Sociales y de la Comunicación, Universidad de la Laguna]. [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/12285/Factores asociados a la exclusion social de las personas mayores sin hogar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/12285/Factores%20asociados%20a%20la%20exclusion%20social%20de%20las%20personas%20mayores%20sin%20hogar.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- López-Lozano, C. (2017). *Iguales: Un Programa de Intervención en Igualdad y Prevención de la Violencia de Género entre Adolescentes* [Trabajo de Fin de Grado, Facultad de Educación, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/5627>
- López-Martínez, M. (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflicitos Tomo I y Tomo II*. Universidad de Granada.
- López-Melero, M. (2003). *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Aljibe.
- Loreti, D., & Lozano, L. (2017). *El derecho a comunicar. Los conflictos en torno a la libertad de expresión en las sociedades contemporáneas*. Siglo Veintiuno Editores.
- Losada-Alonso, N. J. M., Losada-Gómez, R., Alcázar, M. Á., Bouso, J. C., & Gómez-Jarabo, G. (2007). Acoso escolar: desde la sensibilización social a una propuesta de intervención. Reflexiones desde la legislación española. *Letras Jurídicas*, 4(6). <http://letrasjuridicas.cuci.udg.mx/index.php/letrasjuridicas/article/view/33>
- Lozano, A., Gutiérrez, P., & Martínez, R. (2011). La mediación educativa como Cultura de paz. *Revista de Cultura de Paz*, 2(0), 125–145. <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/26/25>
- Luna-Bernal, A. C. A., Mejía-Ceballos, J. C., & Laca-Arocena, F. A. (2017). Conflictos entre Pares en el Aula y Estilos de Manejo de Conflictos en Estudiantes de Bachillerato. *Revista Evaluar*, 17(1), 50–64. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v17.n1.17074>
- Luna-Bernal, C., & De Gante-Casas, A. (2016). Empatía y gestión de conflictos en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo*, 40, 27–37. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/40/40_DeGante.pdf
- Ma, L., Helps, E., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2008). The development of academic competence among adolescent who bully and who are bullied. *Dissertation Abstract International: Section B: The Sciences and Engineering*, 30(5), 628–644. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.07.006>

- Martín-Alonso, R. (2016). *Aprender a convivir en sociedades culturalmente diversas desde educación Infantil* [Trabajo de Fin de Grado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada]. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/46008>
- Martín-Sánchez, M. A., & Alonso-Díaz, L. (2011). Desafío intercultural del siglo XXI: El papel de la educación intercultural en la escuela. *Cambios Educativos y Formativos Para El Desarrollo Humano y Sostenible*, 279–286. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5896251>
- Martín-Seoane, G. (2008). La mediación como herramienta de prevención de la violencia escolar. *Revista de Mediación*, 1, 26–31. <https://revistademediacion.com/wp-content/uploads/2013/06/Revista-Mediacion-01-04.pdf>
- Martínez, M. A. (2018). La formación en convivencia papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y Humanismo*, ISSN 0124-2121, Vol. 20, No. 35 (Julio-Diciembre), 2018, Págs. 129-144, 20(35), 129–144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6510625>
- Medina, J. A., & Reverte, M. J. (2019). Violencia escolar, rasgos de prevalencia en la victimización individual y grupal en la Educación Obligatoria en España. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 18(37), 97–110. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191837medina9>
- Medina, M. A. G., & Villarreal, D. C. T. (2019). Violencia escolar en bachillerato: algunas estrategias para su prevención desde diferentes perspectiva Educación. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria USAL*, 123–147. <https://doi.org/DOI:> <http://dx.doi.org/10.14201/teri.19616>
- Megías, M. (2011). . *La convivencia escolar y cómo resolver los conflictos y la violencia en el aula*. ADICE.
- Melero, J. (2009). *Conflictividad escolar y la nueva profesión docente. Diez estrategias para la convivencia en los centros educativos*. Aljibe.
- Miller, G. F. (2013). Las críticas de Karl-Otto Apel a Facticidad y validez de Jürgen Habermas. *Iztapalapa Revista de Clases Sociales y Humanidades*, 74(1), 157–188. [file:///C:/Users/José Luis González/Downloads/Dialnet-LasCriticasDeKarlOttoApelAFacticidadYValidezDeJurg-4692252.pdf](file:///C:/Users/José%20Luis%20González/Downloads/Dialnet-LasCriticasDeKarlOttoApelAFacticidadYValidezDeJurg-4692252.pdf)
- Ministerio_de_Educación. (2010). *Propuestas para un pacto social y político por la educación* [Informe]. <https://intersindical.org/stepv/acsin/pacte2010/2-propuestaPacto270110.pdf>
- Miranzo-Mateo, S. (2018). INSERT modelo de mediación escolar para el desarrollo de competencias sociocognitivas, emocionales y morales. *Padres y Maestros Journal of Parents and Teachers*, 373, 6–14. <https://doi.org/10.14422/pym.i373.y2018.001>
- Moreno-Mercado, J. M. (2018). La cobertura mediática de los conflictos armados. El caso de Siria The media coverage of armed conflicts. The case of Syria. *Revista de Paz y Conflictos*, 11(2), 115–142. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v11i2.7585>
- Moreno-Olmedilla, J. M. (1999). *Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa*. Revista. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). https://www.researchgate.net/profile/Juan_Moreno46/publication/28052455_Comportamiento_antisocial_en_los_centros_escolares_una_vision_desde_Europa/links/5602ac5f08ae0b84c4d22b8a.pdf

- Moreta-Herrera, R., Lara-Salazar, M., Camacho-Bonilla, P., & Sánchez-Guevera, S. (2019). Factor analysis, reliability and validity of the general self-efficacy scale (GSE) in ecuadorian students. *Psychology, Society and Education*, 11(2), 193–204. <https://doi.org/10.25115/psyev10i1.2024>
- Moreta, M. (2018). *Educación en el conflicto: Mediación escolar y gestión de conflictos en educación secundaria*. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/14432/MoretaAbascalMarta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moriana, J.A., y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597–621. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33740309.pdf>
- Muñoz-Sánchez, H. M. (2017). *Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar CUVE3-ESO en el distrito de La Esperanza*. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/690>
- Muñoz, F. (2004). *Manual de Paz y conflictos* (B. Molina-Rueda (Ed.)). U.G.R.
- Naciones Unidas (2020, Enero 16). *Declaración de los Derechos del Niño*. ONU. <https://www.un.org/es/events/childrenday/convention.shtml>
- Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (Eds.). (2015). *Cyberbullying Across the Globe Gender, Family, and Mental Health*. Springer.
- Negri, M. I. (2016). *Formación e inserción socio-laboral de jóvenes con diversidad funcional intelectual. Una perspectiva pedagógica inclusiva* [Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga]. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/14164/TD_NEGRI_CORTES_Maria_Isabel.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nieto-Sanz, M. (2019, June 22). *Las conductas disruptivas dentro del aula: ¿Cómo hacer invisible lo visible?* <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/37083/TFG-B.1326.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nieto, B., Portela, I., López, E., & Domínguez, V. (2018). Violencia verbal en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *The British Journal of Psychiatry*, 1(1), 5–14. <https://doi.org/doi:10.30552/ejihpe.v8i1.221> Violencia
- Nieves-Gutiérrez, A. (2017). Análisis de las publicaciones sobre el síndrome de burnout en el profesorado español en los últimos años (2007-2017). *Revista Boletín Redipe*, 8(1), 91–105. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/678>
- Nieves, Á., & Gutiérrez, A. (2019). Tipos de violencia escolar percibidos por futuros educadores y la relación de las dimensiones de la Inteligencia Emocional. *Interacciones Revista de Avances En Psicología*, 5(2), e150. <https://doi.org/https://doi.org/10.24016/2019.v5n2.150>
- Novoa, M., Reina, R. Á., Yerovi, E. J., Novoa Seminario, M., Reina Chila, R. Á., & Yerovi Ricaurte, E. J. (2020). Cultura de Paz Como Mecanismo para la Convivencia Humana, Intercultural y de otras Nacionalidades, desde la Educación. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 8(1), 7. <https://doi.org/10.34070/rif.v8i1.186>

- Olabuénaga, J. I. R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Universidad de Deusto.
- Olivares, G. (2018, April 23). *Sesión 5 "Bullying acoso escolar, parte 2a"*. INTECCA-UNED. <http://contenidosdigitales.uned.es/fez/view/intecca:VideoAVIP-293759>
- Olweus, D. (1978). *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Morata.
- ONU. (2018, June 11). *Resolución 53/25 de Naciones Unidas adoptada en noviembre de 1998 proclamando el período comprendido entre 2001 y 2010 "Decenio Internacional para una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo."* <https://es.scribd.com/document/422083907/Resolucion-53-25-Cultura-de-PaZ>
- ONU. (2019, June 11). *La Agenda para el Desarrollo Sostenible – Desarrollo Sostenible. ¿Qué Es El Desarrollo Sostenible?* <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Orden de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz». Boletín número 85 de 03/05/2011. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/85/1>
- Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Boletín número 132 de 07/07/2011. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/132/1>
- Ormart, E. B. (2019). Violencia escolar y planificación educativa. *Nodos y Nudos: Revista de La Red de Calificación de Educadores*, 6(46), 25–36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7143984&orden=0&info=link>
- Ortega-Ruiz, R., & Alcaide, F. (2017). *El Modelo Construir la Convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar*. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4287>
- Ortiz, E. (2018). Comunidad Educativa: ámbito de colaboración entre la familia y la escuela. *Maquilón, J.J, Mirete, A.B. Escabajar, A Gímenes, A.M. (Coords.), Cambios Educativos y Formativos Para El Desarrollo Humano y Sostenible*, 40, 71–80. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/685123.pdf>
- Osorio, V., & Alexander, D. (2018). *Actitud y mediación, herramientas fundamentales para la convivencia escolar en el aula de clase* [Tesis de Maestría (Magíster en Pedagogía). Universidad Católica de Manizales. Facultad de Educación, 2018.]. <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/2141>
- Otero-López, J. M., Santiago, J., & Castro, C. (2010). Stressors rendering school coexistence difficult, personal variables and burnout: towards an explanatory model. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 3(2), 299–316. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129315468012>
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: La perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 20(1), 112–121. <https://doi.org/10.24320/re-die.2018.20.1.1523>

- Pachter, L. M., Bernstein, B. A., Szalacha, L. A., & Coll, C. G. (2010). Perceived racism and discrimination in children and youths: An exploratory study. *Health & Social Work, 35*(1), 61–70. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/hsw/35.1.61>
- Palacio-Chavarriaga, C., Rodríguez-Marín, J., & María Gallego-Henao, A. (2019). SENTIMIENTOS Y PENSAMIENTOS DE JÓVENES FRENTE AL ACOSO ESCOLAR: EL SUICIDIO COMO UNA ALTERNATIVA. *Revista Eleuthera, 21*, 34–47. <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.21.3>
- Paredes, J., Javier, M., & Inmaculada, E. (2005). *El profesor ante la innovación y el cambio educativo*. Departamento de didáctica y Teoría de la Educación. UAM.
- Paredes Labra, J. (2004). Cultura escolar y resistencia al cambio. *Tendencias Pedagógicas, 9*, 131–142. <https://cutt.ly/GkgDmjQ>
- Paz, M., Serrano, O., Lizeth, R., & Gutiérrez, V. (2013). La mediación escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria . Un estudio en institutos de la región de Murcia. *Comunitania: Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales, 5*, 113–136. <https://doi.org/10.5830/CVJA-2013-030> [doi]
- Pazo, J. (2020). Entre la violencia familiar y la violencia escolar. *Investigaciones Sociales, 22*(42), 19–36. <https://doi.org/10.15381/is.v22i42.17477>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare, XV*(1), 15–29. <https://www.redalyc.org/html/1941/194118804003/>
- Pérez-Archundia, E. (2015). Estrategias Para Generar La Convivencia Escolar. *Ra Ximhai, 11*(1), 63–81. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46139401004>
- Pérez-Gómez, A. I., & Sola, M. (2004). *Investigación e innovación en la formación del profesorado*. Universidad de Málaga.
- Pérez-Peña, R. (2010). *El arbitraje*. Cámara Hispano Portuguesa de Comercio e Industria.
- Pérez-Serrano, G., & Pérez-de-Guzmán, M. V. (2011). *Aprender a convivir: El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Narcea.
- Pérez, C., & López, I. (2010). Educar para la convivencia en los centros escolares. *Edetania, 38*, 73–94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3619813>
- Pérez, C. (2017, August 22). *Técnicas de Análisis Multivariante de Datos: Aplicaciones con SPSS*. Researchgate. https://www.researchgate.net/publication/40944326_Tecnicas_de_Analisis_Multivariante_de_Datos_Aplicaciones_con_SPSS
- Pérez, G., Escuela, F., Quebrada, B., Parroquia, S., & Carrillo, C. (2017). Manifestaciones y Factores de la Violencia en el Escenario Escolar. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales, 19*(2), 237–259. <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/150>
- Petitclerc, J. M. (2008). Actualización del sistema preventivo para los jóvenes en situación de exclusión social. *En La Calle: Situaciones de Riesgo Social, 11*, 8-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2711646>

- Pinto Da Costa, E. (2018). *Propuesta de modelo de proyecto de mediación de linfocitos* [Comunicación. Actas de Congreso II Fórum Internacional de Mediadores de Conflictos. Córdoba: Universidad de Loyola, Sevilla]. http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/8652/Modelo_Proyecto_Mediación_conflictos_conference_papper_2018.pdf?sequence=1
- Pizarro, S. (2018). Calidad y mejora de la educación: mediación en instituciones educativas. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 207–226. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6383456>
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Mondadori.
- Prellezo García, J. M. (2004). *El sistema preventivo en la educación*. Biblioteca Nueva.
- Profesional, M. de E. y F. (n.d.). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar - Publicaciones - Ministerio de Educación y Formación Profesional*. Retrieved March 22, 2021, from <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/plan-estrategico-de-convivencia-escolar/espana-politica-educativa-convivencia-escolar/21878>
- Profesor Defensor del. del. (2020, February 19). *Informe del Defensor del Profesor. Estadísticas 2017/2018*. <https://eldefensordelprofesor.es/documentos-informes>
- Puentes-Borges, E., Puentes-Bencomo, B., Puentes-Bencomo, E., & Chávez-Cevallos, E. (2018). Objetividad en la triangulación del diagnóstico. *Revista Cubana de Investigación Biomédica*, 37(1), 1–8. <http://www.revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/120>
- Pulido, R., Martín, G., & Lucas, B. (2010). La mediación como herramienta educativa para estimular el razonamiento y la comprensión social: ¿qué se puede aprender de los propios errores? *Revista de Mediación*, 6, 10–21. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4125776%5C-nhttp://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4125776&orden=1&info=link>
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de la investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 5–40. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=739292>
- Quinteros, L. G., & Cavalli, C. (2010). *Introducción a la gestión no adversarial de conflictos*. Editorial Reus. <https://cutt.ly/VkzaXzh>
- Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. «BOE» núm. 64, de 15 de marzo de 2007. <https://boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-5441-consolidado.pdf>
- Redorta, J. (2004). *omo analizar los conflictos. La tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Paidós.
- Retuert, G., & Castro, P. J. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis (Santiago)*, 16(46), 321–345. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682017000100321>
- Reyes, A. C., Valdés, A. A., Vera, J. A., & Alcántar, C. (2018). Efectos del maltrato docente en el acoso escolar entre pares. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1–10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.emda>

- Rizo-Arias, L. J. (2019). Índices de exclusión educativa en el etapa de la ESO en la provincia de Salamanca. *Papeles Salmantinos de Educación*, 23, 9–29. <https://revistas.upsa.es/index.php/papeleseducacion/article/view/21>
- Rojas, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Espasa-Calpe.
- Romagnoli, C., & Valdés, A. M. (2017, February 7). *Relevancia y beneficios del desarrollo de habilidades emocionales, sociales y éticas en la escuela*. Valoras UC. <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Documentos/Que-son-las-habilidades-socioafectivas-y-eticas.pdf>
- Romero-Abrio, A., Musitu, G., Sánchez-Sosa, J. C., & Villarreal-González, M. E. (2018). Factores predictores de la violencia relacional en la adolescencia. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 24(1), 29–43. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n1.03>
- Romualdo, C., Abadio de Oliveira, W., da Silva, J. L., Cuadros Jiménez, O. E., & Iossi Silva, M. A. (2019). Papeles, características y consecuencias del acoso escolar entre estudiantes observadores: una revisión integradora de la literatura. *Salud & Sociedad*, 10(1), 66–78. <https://doi.org/10.22199/s07187475.2019.0001.00005>
- Roque, A. (2010). La metodología cuantitativa y su uso en América latina. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales. Cinta Moebio*, 37, 1–14. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2010000100001>
- Russell, B. (1991). *La conquista de la felicidad*. Espasa Calpe.
- Sales, C., & Gallardo, I. M. (2018). Mediación, tutoría entre iguales y otras prácticas de convivencia. In *La construcción de la Paz a través de la Mediación: Conocimientos y prácticas de una metodología*. Fariña F., Rosales M., Roldán K., Vazquez, M.J. <http://roderic.uv.es/handle/10550/66606>
- San Martín, J. A. (2003). *La mediación escolar. Un camino para la gestión del conflicto escolar*. CCS.
- Sánchez-García-Arista, M. L. (2014). Nuevas claves en Mediación Educativa. *Innovación Educativa*, 24, 5–18. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1926>
- Sánchez-Otalvaro, J. I. (2019, January 18). *Colegio salesiano san juan bosco "Educando buenos cristianos y Honestos ciudadanos."* Universidad Católica de Pereira. <http://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/5173>
- Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X., & Fraga, L. (2014). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=770668>
- Sandoval, J., Abril, A., & Leal, H. (2017, March). *Violencia en la escuela: creencias y percepciones de docentes y estudiantes* [Comunicación]. Actas del Congreso Nacional de investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1895.pdf>
- Sandoval, L. Y., & Garro-Gil, N. (2017). La Teoría Relacional: Una propuesta para la comprensión y resolución de los conflictos en la institución educativa. *ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN*, 32, 135–154. <https://doi.org/10.15581/004.32.135-154>

- Sangalang, C. C., Tran, A. G. T. T., Ayers, S. L., & Marsiglia, F. F. (2016). Bullying among urban Mexican-heritage youth: Exploring risk for substance use by status as a bully, victim, and bully-victim. *Children and Youth Services Review*, 61, 216–221. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.12.019>
- Sapién, L., Ledezma, P., & Ramos, J. (2019). Percepción de la violencia escolar en el último ciclo de educación primaria. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, Vol. 4 Núm, 1349–1350. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/369>
- Sarrado, J. ., Riera, J., & Boqué, M. C. (2000). Vers el sentit pedagógic de la mediació. *Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l' Educació*, 6, 90–108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=194775>
- Sarramona, J., & Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad en la educación. *Aula Abierta*, 38, 3–14. <https://www.bing.com/search?q=Participación+y+calidad+en+la+educación.&cid=4335f4a748e543dba9260592f1c45a17&FORM=ANAB01&PC=U531>
- Scott, C. L. (2020, February 5). *Investigación y prospectiva en educación el futuro del aprendizaje (I) ¿ Qué tipos de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* UNESCO. https://reduca-al.net/files/observatorio/estudios/El_futuro_del_aprendizaje_Unesco.compressed_1.pdf
- Segura, M., Gil, M. M., & Muñiz, A. (2011). *El aula de convivencia*. Narcea.
- Senent, J. M. ., & Alventosa, E. (2018). Análisis de los planes de estudios de formación de maestros de infantil y primaria en las universidades españolas respecto a los ámbitos de convivencia, mediación, y resolución de conflictos. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de La Educación*, 27, 67–96. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12795/CP.2018.i27.05>
- Serrano, A., Tormo, M. P., & Granados, L. (2011). Las Aulas de convivencia, una medida de prevención a la violencia escolar. *Criminología y Justicia*, 1, 4–8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3886956>
- Simón, C., Gómez, P., & Alonso-Tapia, J. (2013). Prevention of classroom disruptive behaviour: The role of classroom motivational climate and management strategies. *Cultura y Educación*, 25(1), 49–64. <https://doi.org/10.1174/113564013806309037>
- Soto, V. (2019). LOS PROFESORES EN EL TERRITORIO EDUCATIVO Y SU EVALUACIÓN DESDE EL PODER DEL ESTADO SUBSIDIARIO [3]. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 14, 25–35. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/163/168>
- Sousa Vega, M. del M. (2019). *La convivencia escolar del centro de compensación educativa: CEIP Manuel Altolaquirre del Polígono Sur (Sevilla)* [Trabajo de Fin de Grado,, Facultad de Ciencias de la educación., Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/81895>
- Stephens, M. (2018). *La mediación como estrategia para resolver conflictos dentro del aula* [Trabajo de Grado, Universidad de la Costa]. <http://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/2836>
- Suares, M. (2008). *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Paidós.
- Sumner, A., & Tribe, M. (2008). *International development studies: theories and methods in research and practice*. SAGE Publications.

- Tahull, J., & Plaza, Y. (2015). Educar : revista del Departament de Pedagogia i Didàctica. *Educar*, 51(1), 169–188. <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/287040>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2a). Thousand Oaks, Sage.
- Teixidó, J. (2018, July 24). *Se hace camino al andar: sistematización de experiencias de mejora de la convivencia escolar*. GROC. http://www.joanteixido.org/doc/convivencia/camino_andar.pdf
- Thompson, K. (1988). *Augusto Comte. Los fundamentos de la sociología*. Económica, Fondo de Cultura.
- Tirado, R., & Conde, S. (2016). ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN CENTROS DE BUENAS PRÁCTICAS DE ANDALUCÍA (ESPAÑA). *Educación XX1*, 19(2), 153–178. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16459>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE Ediciones.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Torrado, M. (2012). Estudio de encuesta. In En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (3rd ed., pp. 232–257). La Muralla.
- Torrego, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Narcea.
- Torrego, J. C. (2001). Modelos de regulación de la convivencia. Cuadernos de Pedagogía. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 22–29. https://www.researchgate.net/publication/39141122_Modelos_de_regulacion_de_la_convivencia
- Torrego, J. C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de mediación Y tratamientos de conflictos*. Graó.
- Torrego, J. C. (2013). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar*. Narcea. Narcea.
- Torrego, J. C. (2019, May 23). *Desde la mediación de conflictos en centros escolares hacia el modelo integrado de mejora de la convivencia*. http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/articulo_revisado_ceapa_torrego.pdf
- Torrego, J. C. (2020, July 14). *El modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamineto de confclitos*. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Bmcsag-Myf0IC&oi=fnd&pg=PA11&dq=related:eUAOmIghiOMJ:scholar.google.com/&ots=PWpBT-qatAI&sig=-MMg98IQoHehKvlzmVHTYkAVOHM#v=onepage&q&f=false>
- Torrego, J. C. (Coord). (2018). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores* (8th ed.). Narcea.
- Torrego, J. C. C., & Martínez, C. (2014). Claves para el desarrollo del Plan de Convivencia en los centros educativos desde la perspectiva integral. In *Qualitative Research in Education*, ISSN-e 2014-6418, Vol. 3, No. 1, 2014 (Ejemplar dedicado a: February), págs. 83-113 (Vol. 3, Issue 1). Hipatia Press. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4780195>

- Torrego, J. C., & Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Alianza.
- Tutura, C. M., Green, A. E., Karver, M. S., & Gesten, E. L. (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavior, and academic correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence*, 32, 193–211. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.04.005>
- Touriñán, J. M. (2007). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón*, 59(2–3), 261–311. https://www.researchgate.net/publication/292159199_Valores_y_convivencia_ciudadana_una_responsabilidad_de_formacion_compartida_y_derivada
- Trianes, M. V., Muñoz, A., & Jiménez, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia*. Piramide.
- Trianes, M. V. (2008). *Convivencia escolar: Evaluación e intervención para su mejora*. Síntesis.
- Tuvilla, J. (2004). *Guía para elaborar un proyecto integral: "Escuela: Espacio de Paz"*. Consejería de Educación y Ciencia.
- Urra, B., & Urra, J. (2015). *Padres en conflicto con sus hijos*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Uruñuela, P. M. (2018). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Narcea.
- Usuga, J. A. (2018). El conflicto escolar desde las percepciones de jóvenes infractores en la escuela. *Hojas y Hablas*, 15, 84–99. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n15a5>
- Vaello, J. (2013). *Claves para gestionar conflictos escolares*. Horsori.
- Valdés-Cuervo, Á., Martínez-Ferrer, B., & Carlos-Martínez, E. A. (2018). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 33–38. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.006>
- Valencia, H. (2018). Conflicto, democracia y paz. *Revista Filosofía UIS*, 17(1), 123–143. <https://doi.org/10.18273/revfil.v17n1-2018006>
- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art.30. https://teoriasocialenclaveeducativa.files.wordpress.com/2018/09/vasilachis_fundamentos-ontolc3b3gicos-y-epistemolc3b3gicos.pdf
- Vázquez-Gutiérrez, R. L. (2019). Objetivos de la Educación para la paz. In *Estudios interdisciplinarios: Paz y comunicación*. (pp. 378–398). UNESP. <https://n9.cl/87h4>
- Vega, M. A. (2017). *Convivencia escolar: dimensiones, programas y evaluación* [Tesis Doctoral, Departamento de Psicología y Pedagogía, Universidad Pública de Navarra, 2017]. [https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/28899/Tesis doctoral Ma Asunción Vega Osés.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/28899/Tesis%20doctoral%20Ma%20Asunci%C3%B3n%20Vega%20Os%C3%A9s.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Ventura-León, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15, núm. 1, 625–627. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>
- Viana, M. I. (2011). *La mediación en el ámbitos educativo español. Estudio comparado entre comunidades autónomas*. [Tesis, Universidad de Valencia]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/81400#page=1>
- Viana, M. I. (2012). Características de la mediación escolar en España.: estudio comparado entre comunidades autónomas. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de La Educación*, 22, 377–394. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4514893%5Cnhttp://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4514893&orden=427394&info=link>
- Viana, M. I. (2013). La mediación en el ámbito educativo en España. Estudio comparado entre comunidades autónomas. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 377–394. <https://doi.org/10.1016/j.parco.2010.01.004>
- 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. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41458
- Viana, M. I. (2019). 25 años de Mediación Escolar en España: 1994-2019. *Cuestiones Pedagógicas*, 0(27), 11–22. <https://doi.org/10.12795/CP.2018.i27.01>
- Vidal, R., García-Raga, L., & López-Martín, R. (2019). *Percepciones sobre la escuela democrática en Argentina y España*. Educ. Pesqui. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945188681>
- Vila, E. (2014). *Ética, educación y convivencia*. Aljibe.
- Villaescusa, M. (2010). Condiciones para la mediación de conflictos en Educación Primaria. *La Convivencia Escolar: Aspectos Psicológicos y Educativos*, Editado Por J. J. Gazquez y M. C. Pérez. Granada: GEU., 189–192.
- Villanueva, L., Inmaculada, B., Guiral, U., & Serrano, J. E. A. (2013). *Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar*. 31(2), 165–171. <https://core.ac.uk/download/pdf/61431967.pdf>
- Vinyamata, E. (2003). *Aprender mediación*. Paidós.
- Vinyamata, E., & Alzate, R. (2003). *Aprender del conflicto : conflictología y educación*. Graó. <https://cutt.ly/lkxd3Rx>
- Vizcarra, M. . T., Rekalde, I., & Macazaga, A. M. . (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, 10(21), 95–108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6516365>
- Volk, A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327–343. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>

Whatling, T. (2013). *Mediación: habilidades y estrategias*. Narcea.

Yañez, R., Arenas, M., & Ripoll, M. (2010). El impacto de las relaciones interpersonales en la satisfacción laboral general. *Liberabit*, 16(2), 193–202. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272010000200009&script=sci_arttext&tIng=en

Zaitegi, N. (2016). La educación en y para la convivencia positiva en España. *REICE*, 103–118. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art5.pdf>



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA