



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

*FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*

*DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA*

*ESTADO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR, CONFLICTIVIDAD Y SU FORMA DE  
ABORDARLA EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE ALTA  
VULNERABILIDAD SOCIAL DE LA PROVINCIA DE CONCEPCIÓN, CHILE.*

TESIS DOCTORAL

PATRICIA GARRETÓN VALDIVIA

**DIRECTORES:**

**DRA. ROSARIO ORTEGA RUIZ**

**DR. ALEJANDRO DIAZ MUJICA**

**CORDOBA, 2013**

TITULO: *Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción, Chile*

AUTOR: *Patricia Garretón Valdivia*

---

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2014  
Campus de Rabanales  
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A  
14071 Córdoba

[www.uco.es/publicaciones](http://www.uco.es/publicaciones)  
[publicaciones@uco.es](mailto:publicaciones@uco.es)

---



**TITULO DE LA TESIS:** Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de concepción, chile.

**DOCTORANDA: PATRICICIA GARRETÓN VALDIVIA**

### **INFORME RAZONADO DEL DE/LOS DRECTORES DE LA TESIS**

(Se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma)

El trabajo de investigación presentado por D<sup>a</sup> Patricia Garretón Valdivia, para la obtención del título de doctora se ha realizado bajo el marco de un proyecto chileno del Plan Nacional de promoción del conocimiento científico: Proyecto Anillos de CONICYT, Chile, N° SOC-15, denominado "Dialéctica de los aprendizajes y ruptura del círculo de bajos aprendizajes en sectores de alta vulnerabilidad" IP: Dr. Abelardo Castro Hidalgo, actuando como co-director chileno el Dr. Alejandro Díaz de la Universidad de Concepción.

Se trata de una investigación que ha tenido como finalidad la descripción del estado de la convivencia escolar, de la conflictividad y de formas de abordarla, en centros educativos de alto riesgo social, desde la perspectiva de estudiantes, familias y profesores. Considera los objetivos específicos de describir (1) la convivencia y las relaciones interpersonales de centros educativos, (2) los principales conflictos que afectan su convivencia, (3) los mecanismos empleados para afrontar los conflictos y promover una sana convivencia, y (4) comparar las percepciones de dichos actores.

La doctoranda ha realizado una buena revisión de la literatura especializada, especialmente en el ámbito hispano-chileno; establecido hipótesis pertinentes y obtenido resultados relevantes, que nos permiten, en su momento, comparar los niveles de calidad de la convivencia en las escuelas chilenas, con los resultados obtenidos en estudios españoles.

Tanto el co-director como yo misma consideramos que el trabajo presentado por D<sup>a</sup> Patricia Garretón presenta suficientes indicios de calidad como para ser defendido en Comisión Evaluadora para la obtención del título de Doctor por la Universidad de Córdoba

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 26 de septiembre de 2013

A handwritten signature in dark ink, consisting of a series of loops and a long horizontal stroke extending to the right.

Fdo.: Rosario Ortega-Ruiz

### **INFORME RAZONADO DE CODIRECTOR DE LA TESIS**

Como Codirector de la Tesis Doctoral indicada, del **Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba**, emito el siguiente informe razonado respecto de ella.

El principal objetivo de esta investigación es describir el estado de la convivencia escolar, de la conflictividad y de formas de abordarla, en centros educativos de alto riesgo social, desde la perspectiva de estudiantes, familias y profesores. Considera los objetivos específicos de describir (1) la convivencia y las relaciones interpersonales de centros educativos, (2) los principales conflictos que afectan su convivencia, (3) los mecanismos empleados para afrontar los conflictos y promover una sana convivencia, y (4) comparar las percepciones de dichos actores.

Como se expone en su marco teórico, el tema es de alto interés en la literatura especializada, siendo una problemática de actualidad para el sistema educativo latinoamericano y en particular para el chileno.

El método está claramente expuesto en lo referente al diseño, participantes, variables instrumentos de medida, procedimientos de recolección y de análisis de datos. El método es pertinente a las hipótesis y objetivos de la investigación.

Los resultados obtenidos son de calidad e interés en el sistema educativo nacional, tanto para la práctica cotidiana de los educadores, como para el diseño de políticas institucionales y públicas.

En lo sustantivo, este trabajo de Tesis Doctoral logra el objetivo general y los específicos que se planteó.

El informe presentado muestra la estructura y las características de una Tesis Doctoral de Psicología, en su marco conceptual, en el sistema preguntas-hipótesis-objetivos, en el método, los resultados y conclusiones, y en las referencias bibliográficas

Calificación para cada uno de sus apartados: EXCELENTE.

Observaciones:

La doctoranda ha mostrado un desempeño riguroso, sostenido en el tiempo, que le ha permitido desarrollar las competencias necesarias para diseñar y ejecutar investigación autónoma en Psicología.

La Directora de Tesis, Dra. Rosario Ortega Ruiz, ha aportado un notable trabajo de formación en investigación, proporcionado las orientaciones centrales y atendiendo a los detalles de esta investigación doctoral.

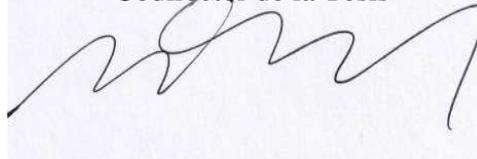
Desde sus inicios, esta investigación contó con el apoyo del Proyecto Anillos de CONICYT, Chile, N° SOC-15, denominado "Dialéctica de los aprendizajes y ruptura del círculo de bajos aprendizajes en sectores de alta vulnerabilidad" y de su Director Dr. Abelardo Castro Hidalgo.

VALORACIÓN GLOBAL DE LA TESIS: EXCELENTE.

Informe dirigido al Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba, España,  
responsable del Programa de Doctorado.

Concepción, Chile, 26 de septiembre de 2013.

Codirector de la Tesis



*Fdo.: Alejandro Díaz Mujica*

SR. DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

*Dedicado a mis amados hijos, nieto y hermana...María Paz, Denis, Farid y  
María Victoria, quienes han sido mi fuerza y felicidad*

*En memoria de mis Padres Eliana y Patricio*



## *Agradecimientos*

---

Deseo comenzar este trabajo, agradeciendo a todas las personas que con su generosidad y apoyo durante estos años, hicieron posible concluir una significativa etapa en mi vida.

A mis Padres y a mis amados hijos, que son el mayor regalo que he recibido, y al milagro más pequeñito que estoy descubriendo con asombro....mi amadísimo nieto....que llegó como una bendición plena.

A mis Directores, Dra. Rosario Ortega y Dr. Alejandro Díaz, quienes han sido un permanente apoyo, entregándome su tiempo y sabias recomendaciones, las que hicieron posible la realización de este trabajo.

A mis compañeros Gloria, Gamal, Jorge y Oscar, con los cuales vivimos momentos mágicos en la bella Córdoba, la cual nos recibió con el entrañable cariño de María Vicenta, Pepe, Manolita, Charo, Juan, Irene, Consuelo, Mamen....y tantos otros que hicieron de cada estadía, con su generosa hospitalidad, sentirme en casa.

A su vez, deseo agradecer a Olga Gómez, Roberto Muñoz y Omar Barriga, quienes de manera generosa y desinteresada apoyaron decididamente mi trabajo, a través de sus sabios consejos, exhaustiva rigurosidad y apoyo permanente.... infinitas gracias.

## Índice General

<i>Agradecimientos</i>	8
<i>Índice General</i>	9
<i>Índice de tablas, gráficos y figuras</i>	12
<i>Tablas</i>	12
<i>Gráficos</i>	14
<i>Figuras</i>	16
<i>Resumen</i>	17
<i>Abstract</i>	20
<i>Introducción: Contexto institucional-científico de la investigación.</i>	23
<i>Capítulo 1: Convivencia Escolar</i>	25
<i>1.1. Convivencia escolar y su significado</i>	26
<i>1.2. Agresividad y violencia</i>	34
<i>1.2.1. Concepto de agresividad y violencia</i>	34
<i>1.2.2. Enfoques para entender la agresión</i>	37
<i>1.2.3. Enfoques para entender la violencia escolar</i>	44
<i>1.2.4. Acoso entre iguales: una manifestación de violencia escolar</i>	46
<i>1.2.5. Prevalencia del acoso entre iguales</i>	54
<i>1.2.6. Consecuencias del bullying para las víctimas, los agresores y los observadores</i>	58
<i>1.2.7. Actitudes docentes frente al acoso entre iguales</i>	60
<i>1.2.8. Otros factores que influyen en el acoso entre iguales</i>	63

<i>1.3 La convivencia escolar y la vida emocional</i>	65
<i>1.4 La convivencia escolar y el clima social escolar</i>	76
<i>1.5 Convivencia escolar y relación profesorado-alumnado</i>	83
<b>Capítulo 2: Estado de la Convivencia Escolar en Chile</b>	91
<i>2.1 Estado de la convivencia escolar en Latinoamérica</i>	92
<i>2.2 Estudios realizados en Chile</i>	95
<i>2.3 Políticas públicas vinculadas a la convivencia escolar en Chile</i>	109
<b>Capítulo 3: Metodología</b>	128
<i>3.1 Diseño de la investigación: planteamiento del problema</i>	129
<i>3.2 Objetivos e hipótesis</i>	131
<i>3.3 Participantes</i>	132
<i>3.4 Definición conceptual de las variables estudiadas</i>	139
<i>3.5 Instrumentos de medida</i>	140
<i>3.6 Procedimientos de recogida y análisis de datos</i>	144
<b>Capítulo 4: Resultados</b>	147
<i>4.1 Percepción de la convivencia</i>	148
<i>4.1.1 Alumnado</i>	148
<i>4.1.2 Docentes ante la convivencia del centro</i>	151
<i>4.1.3 Familias: percepción de las familias sobre la convivencia escolar</i>	154
<i>4.2 Percepción de la conflictividad</i>	157
<i>4.2.1 Percepción de los estudiantes ante la conflictividad</i>	157
<i>4.2.2 Percepción de los docentes ante la conflictividad</i>	161
<i>4.2.3 Familias</i>	164
<i>4.3 Análisis descriptivo de las respuestas abiertas</i>	167
<i>4.3.1. Estrategias de afrontamiento de la conflictividad descritas por los estudiante</i>	172
<i>4.3.2. Estrategias de afrontamiento de la conflictividad descritas por los docentes</i>	178
<i>4.3.3. Estrategias de afrontamiento de la conflictividad descritas por las familias</i>	181
<i>4.4. Análisis relacional de las escalas de Convivencia y Conflicto según colectivo estudiado</i>	184
<i>4.4.1. Comparación de los tres colectivos en relación a la convivencia y conflictividad</i>	184
<b>Capítulo 5: Discusión y Conclusiones</b>	195

<i>5.1. Percepción de la convivencia en los centros estudiados</i>	<i>196</i>
<i>5.2. Percepción de la conflictividad en los centros estudiados</i>	<i>205</i>
<i>5.3 Estrategias de afrontamiento de la conflictividad</i>	<i>219</i>
<i>5.4 Comparaciones de la Percepción de conflictividad</i>	<i>225</i>
<i>5.5 Limitaciones del estudio y proyecciones para futuras investigaciones</i>	<i>230</i>
<b><i>Referencias</i></b>	<i>232</i>

## *Índice de Tablas, gráficos y figuras*

---

<b>TABLAS</b>	<b>Pág.</b>
Tabla 1: Problemas de convivencia y agresiones injustificadas.	33
Tabla 2: Precisiones conceptuales de agresividad y violencia .	36
Tabla 3: Principales conductas constituyentes de maltrato.	48
Tabla 4: Consecuencias del bullying para víctimas, agresores y espectadores	59
Tabla 5: Modelo revisado de IE (Meyer y Solovey, 1997).	67-68
Tabla. 6: Climas sociales nutritivos y tóxicos.	80
Tabla 7: Relación profesorado-alumnado, descrita por docentes.	87
Tabla 8: Criterios de selección.	95
Tabla 9: Resumen estudios de violencia escolar.	100
Tabla 10: Comparación de los principales resultados de la percepción estudiantil en relación a la violencia escolar.	101
Tabla 11: Percepción sobre seguridad y agresiones por tipo de centro.	102
Tabla 12: Agentes que discriminan en la escuela.	103
Tabla 13: Descalificadores utilizados	104
Tabla 14: Principales causas de bullying.	107
Tabla 15: Distribución de alumnado participante por curso.	133
Tabla 16: Distribución del alumnado por edad y nivel.	134
Tabla 17: Distribución por escuela, sexo y nivel.	135
Tabla 18: Distribución de docentes según escuela procedencia.	136

Tabla 19: Distribución de docentes por género.	136
Tabla 20: Distribución por años de experiencia.	137
Tabla 21: Distribución de padres, madres y/o apoderados por escuela.	137
Tabla 22: Distribución por parentesco.	138
Tabla 23: Estructura familiar.	139
Tabla 24: Nivel de escolaridad.	139
Tabla 25: Variables y dimensiones de estudio	141-142
Tabla 26: Alfa de Cronbach de los cuestionarios.	143
Tabla 27: Índice de Kappa para alumnos (medidas simétricas) situaciones de conflictividad que le afectan personalmente.	168
Tabla 28: Índice de Kappa para alumnos (medidas simétricas). Propuestas o actividades para mejorar las relaciones entre todos.	169
Tabla 29: Índice de Kappa para alumnos (Medidas simétricas). Quién debe hacer esas actividades.	169
Tabla 30: Índice de Kappa para alumnos (Medidas simétricas). Qué crees que debes hacer tú mismo o misma.	169
Tabla 31: Índice de Kappa para familias (Medidas simétricas). Situaciones de conflictividad que afectan al hijo o hija.	170
Tabla 32: Índice de Kappa para familias (Medidas simétricas) .Cómo superar problemas.	170
Tabla 33: Índice de Kappa para familias (Medidas simétricas). En qué puede ayudar el apoderado.	170
Tabla 34: Índice de Kappa para docentes (Medidas simétricas). Qué situaciones de conflictividad afectan al docente.	171
Tabla 35: Índice de Kappa para docentes (Medidas simétricas).Actividades que sugiere docente para mejorar convivencia.	171
Tabla 36: Índice de Kappa para docentes (Medidas simétricas).Quién debe llevar a cabo esas actividades.	171
Tabla 37: Comparación de medias de la convivencia.	185
Tabla 38: Percepción de las relaciones.	186
Tabla 39: Resultados H de Kruskal-Wallis para enfrentamientos entre	187

alumnos y docentes, por grupo consultado.	
Tabla 40: Resultados H de Kruskal-Wallis para el ítem “malas contestaciones en clase”, por grupo consultado.	188
Tabla 41: Resultados H de Kruskal-Wallis para el ítem “no se respetan las normas”, por grupo consultado.	188
Tabla 42: Resultados H de Kruskal-Wallis para el ítem “los alumnos se insultan”, por grupo consultado.	189
Tabla 43: Resultados H de Kruskal-Wallis para el ítem “los alumnos se pelean”, por grupo consultado.	189
Tabla 44: Resultados H de Kruskal-Wallis para el ítem “Hay grupitos que no se llevan bien”, por grupo consultado.	190
Tabla 45: Resultados H de Kruskal-Wallis para el ítem “Hay niños que no están integrados y se sienten solos”, por grupo consultado.	191
Tabla 46: Resultados H de Kruskal-Wallis para el ítem “Los profesores se preocupan solo de lo suyo”, por grupo consultado.	191
Tabla 47: Resultados H de Kruskal-Wallis para el ítem “Los alumnos piensan que los profesores no los entienden”, por grupo consultado.	192
Tabla 48: Resultados H de Kruskal-Wallis para el ítem “Los alumnos están desmotivados, se aburren”, por grupo consultado.	193
Tabla 49: Resultados de la prueba ANOVA para el “Promedio total de escala de conflicto”, por grupo consultado.	194

<b><i>Gráficos</i></b>	<b><i>Pág.</i></b>
Gráfico 1: Percepción general convivencia en estudiantes.	149
Gráfico 2: Percepción de los estudiantes sobre si existe diferencia en la aplicación de normas de convivencia por parte de sus docentes.	150
Gráfico 3: Participación de los padres y madres en las actividades que se realizan en el establecimiento.	150
Gráfico 4: Percepción del estudiantados respecto de la participación familiar	151

Gráfico 5: Percepción de la convivencia entre colegas y con sus estudiantes	152
Gráfico 6: Percepción que tienen sus colegas y alumnos/as del docente.	152
Gráfico 7: Percepción del docente en la aplicación de normas de convivencia.	153
Gráfico 8: Percepción de la Convivencia entre docentes y familias.	153
Gráfico 9: Percepción de los familiares de su relación con equipo directivo, docentes en general y profesor jefe de su hijo/hija.	154
Gráfico 10: Percepción de las familias del conocimiento, diseño, aplicación y opinión de las normas de convivencia.	155
Gráfico 11: Percepción de las familias acerca de la participación en la vida del centro.	156
Gráfico 12: Actividades de participación de la familia.	156
Gráfico 13: Percepción de los estudiantes sobre las situaciones de conflictividad.	160
Gráfico 14: Percepción de los docentes de la conflictividad.	163
Gráfico 15: Percepción Familias de la conflictividad.	166
Gráfico 16: Situaciones de conflictividad que afectan a los estudiantes.	174
Gráfico 17: Opinión de los Estudiantes acerca de cómo sus docentes deben abordar positivamente la conflictividad.	176
Gráfico 18: Propuestas de los estudiantes para mejorar la relación entre todos.	177
Gráfico 19: Situaciones de Conflictividad que más afectan a los docentes.	179
Gráfico 20: Actividades sugeridas por los docentes para mejorar la convivencia del centro.	180
Gráfico 21: Actores que deben ejecutar las acciones de mejoramiento de la convivencia.	180
Gráfico 22: Actividades en las que los docentes podrían involucrarse para mejorar la convivencia.	181
Gráfico 23: Situaciones de conflictividad descritas por las familias.	182
Gráfico 24: Aspectos mejorables en la Convivencia de los Centros Escolares.	183
Gráfico 25: Actividades en las que la Familia desea participar para ayudar a la convivencia.	184
Gráfico 26: Intervalos de confianza de los tres colectivos.	186

<b><i>Figuras</i></b>	<b><i>Pág.</i></b>
Figura1: Componentes del Condicionamiento Clásico de Pavlov.	41
Figura 2: Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, 1986.	45
Figura 3: El Circulo del Bullying (adaptado de D. Olweus, 2001).	49
Figura 4: Representación gráfica de los implicados en bullying y del triángulo de la violencia (Ortega, 1997).	52
Figura 5: Modelo de Competencias Emocionales.	70
Figura 6: Contextos o sistemas para el desarrollo. Adaptado por Pianta (1999, p. 26) de Pianta y Walsh (1996) y Sameroff (1989).	84
Figura 7: Cambio de eje en la implementación de la Política de Convivencia Escolar.	117
Figura 8: Distribución muestral total por sexo.	135

## *Resumen*

---

Las investigaciones realizadas en torno a la convivencia escolar han aportado valiosos resultados que entregan una variada información relativa a las dinámicas de interacción que se dan en un centro escolar en donde podemos encontrar variados matices que favorecen o dificultan el clima en los centros educativos.

La presente investigación, se adentro en la realidad cotidiana de ocho establecimientos educacionales de dependencia administrativa municipal, caracterizadas por sus elevados índices de vulnerabilidad escolar, con el fin de poder describir el estado de la convivencia escolar, de la conflictividad y sus formas de abordarla, considerando la opinión del estudiantado, profesorado y de las familias.

Los resultados obtenidos reflejan que los tres colectivos estudiados valoran positivamente la convivencia escolar de los respectivos centros estudiados, en donde se estima que las relaciones que se establecen entre el estudiantado, profesorado y familias son buenas.

En relación a la aplicación de las normas de convivencias el estudiantado piensa que son administradas sin mayores diferencias por parte del profesorado, lo cual aporta a la creación de un clima que estimula la buena convivencia. En el profesorado y familias se encontró una mayor gama de respuestas que fluctúan entre el acuerdo y desacuerdo.

Respecto de la participación familiar, se encontró una positiva opinión de su nivel de involucramiento en los tres colectivos.

En cuanto a la conflictividad, se encontró que tanto el estudiantado como las familias piensan que existen pocos enfrentamientos en el profesorado y el alumnado, sin embargo el profesorado estima que si los hay.

Respecto de la existencia de malas contestaciones en clases la mitad del estudiantado y las familias piensan que se dan, a diferencia del profesorado que señalan lo contrario. Del mismo modo, al ser consultado por el cumplimiento de las normas de convivencia, tanto el alumnado como las familias opinan que estas se abordan adecuadamente, al contrario de la opinión docente que señala que éstas se cumplen deficitariamente.

En relación a insultos entre el alumnado, tanto el profesorado como las familias señalan que éstas se dan mucho, sin embargo en el estudiantado se encontró la opinión contraria.

Respecto de la existencia de peleas entre el estudiantado, existen coincidencia en la opinión del profesorado y las familias, señalando que estas se dan, sin embargo el estudiantado opina que estas dan poco, o no se dan.

Al ser consultados por grupos que no se llevan bien, nuevamente el profesorado y las familias coinciden en la existencia de grupos que no se llevan bien. Sin embargo en el alumnado prevalecen las respuestas que este comportamiento se da poco o no se da.

En cuanto a la existencia de niños y niñas que no están integrados y se sienten solos, en el estudiantado prevalece una visión que tiende a opinar que esto no es así, sin embargo en el profesorado y las familias, las opiniones reflejan lo contrario, siendo las respuestas de los familiares las que más reflejan esta tendencia.

Respecto a si el profesorado solo se preocupa de lo suyo, las opiniones varían de nada a mucho entre el estudiantado y las familias, lo cual indica que algunos piensan que esto se da y otros que esto no ocurre, a diferencia del profesorado que en su mayoría opina que esto no se da.

Al ser consultados por si el estudiantado piensa que el profesorado no los entiende, se encontró que el profesorado y las familias opinan lo contrario, a diferencia del estudiantado en que prevalece esta opinión.

En cuanto si el estudiantado está desmotivado y se aburre, prevalece en los tres colectivos una opinión contraria, sin embargo, se encuentra en el estudiantado opiniones que señalan lo opuesto.

Los resultados relativos a las propuestas o actividades para mejorar las relaciones en el interior del centro reflejan que los estudiantes responsabilizan a los docentes de la gestión y consecución de un clima de buena convivencia y sin conflictos, los cuales señalan mayoritariamente como acción, asumir el diálogo con los estudiantes que producen las disrupciones, en tanto las familias señalan como estrategia una mayor participación de las mismas.

## *Abstract*

---

Research work carried out related to school coexistence has provided valuable findings which supply varied information related to interaction dynamics happening at school centers where diverse aspects that could encourage or hinder school environment can be found.

Present research analyzed everyday reality of eight educational centers belonging to the municipal managing system characterized by their high levels of school vulnerability with the purpose of describing school coexistence status, conflict occurrence and the ways to address it considering the opinion of students, teachers and respective families.

Obtained results show that three studied groups value in a positive way school coexistence at the respective analyzed institutions, where relationships generated among students, teachers and family are good.

As for the application of coexistence standards students believe they are applied with no significant differences by teachers; this fact assists to the generation of an environment which encourages proper school coexistence. Among teachers and families a larger range of answers which fluctuate between agreement and disagreement was found.

As regards as family participation a positive opinion related to its level of involvement was found.

As for conflict occurrence it was found that both students and families consider that there is little confrontation between teachers and students. However, teachers consider there are conflicts indeed.

With regard to the existence of inappropriate replies in class half of students and families consider there are bad replies in contrast to teachers that report the opposite. Likewise, when students and families are questioned about proper standards of coexistence they both state they are being successfully addressed. Nevertheless, teachers consider that coexistence standards are poorly executed.

As regards as insults among students both teachers and families report that this is a common situation at school. However, the opposite view was found among students. As for fighting among students there is a common view shared by teachers and families. They both report there are fight instances. However, students consider there is few fighting or there is none.

When teachers and families are asked about groups that do not get along, they both agree with the existence of them. However, students report this particular behavior is unusual or absent.

As for the existence of boys and girls that are not integrated and feel lonely, students tend to consider this is not the case. However, the opinion of teachers and families is the opposite one. Families' answers are the ones that most show this particular trend. The question concerning if teachers care only about their own matters was answered in an homogeneous way by students and their families; this fact shows that some think this is true and others consider it is the opposite, unlike teachers, who mostly report this is not the case.

When teachers and families were asked if students thought their teachers understood them it was found that teachers and families think they do, unlike students where the opposite opinion prevails.

As for the question related to lack of motivation and boredom among students, the opposite opinion is prevailing in the three groups (teachers, students and families). However, some students do think this is the case.

Results related to suggestions or activities to improve relationships inside school centers show that students consider teachers are responsible for the management and the achievement of a good relationship environment with no conflict occurrence; it deals mainly with actions and dialogs with students which cause disruptions. On the other hand, families suggest a strategy based on their own increased participation.

## ***Introducción:***

### ***Contexto institucional-científico de la investigación***

---

La presente investigación se desarrolla en el marco del proyecto concursable de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica denominado CONICYT SOC15: “*Dialéctica de los aprendizajes y ruptura del círculo de bajos aprendizajes en sectores de alta vulnerabilidad*”, en el que participa un conjunto de profesionales pertenecientes a la Universidad de Concepción, que se ocupan de diversos aspectos del proyecto. Este proyecto, denominado genéricamente proyecto Anillos, plantea la existencia de un choque entre el currículum oficial y la cultura que traen los estudiantes y sus familias, las que pertenecen a sectores de alta vulnerabilidad socio económica, el cual se constata en los diversos aspectos que intervienen en el quehacer de la organización escolar, desde el Currículum a las relaciones interpersonales de todos los miembros de la comunidad escolar.

Dicha fisura impide que la escuela aproveche el potencial que traen los estudiantes, ya que esta considera únicamente la cultura oficial, sin reconocer que podrían generarse relaciones de apoyo que potenciarían los procesos formativos.

Dentro de este contexto el proyecto Anillos contempla un trabajo de investigación con estudiantes, profesores y directivos de ocho escuelas en los niveles de 5° a 8° año básico, con el fin de estudiar como perciben la convivencia escolar estos colectivos y analizar el tipo de relación que se establece entre lo que estos estudiantes y familias traen al aula como herencia de su capital cultural y el currículum oficial que los profesores esperan que ellos adquieran.

El proyecto Anillos busca avanzar en el descubrimiento de caminos para superar esta eventual contradicción desde la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como fortalecer las relaciones de apoyo asumiendo aspectos de la cultura del niño, que no estando en el currículo, lo enriquecerían al tiempo que aportarían a la identificación del alumno con su escuela y lo que allí ocurre.

En el marco del proyecto Anillos, y bajo la orientación de su Investigador Principal, el Dr. Abelardo Castro Hidalgo entre los años 2008 y 2010 realicé una estancia formativa en la Universidad de Córdoba, en donde bajo la dirección de la Prof. Dra. Rosario Ortega Ruiz, comencé mis estudios de doctorado que culminan ahora, con el trabajo investigador que se presenta para defensa pública para aspirar al título de Doctora.

## **Capítulo 1:**

### **Convivencia Escolar**

---

La escuela como organización social ha ido cambiando en su estructura. Su origen y evolución ha sucedido en paralelo al desarrollo y evolución de las distintas sociedades y momentos históricos. Antaño, esta era un espacio al que concurría una élite, recibiendo instrucción como complemento a la educación que era responsabilidad de la familia (Núñez, 2010). En la actualidad, la escuela es de carácter obligatorio, lo que ha dado lugar a la interacción de un gran número de personas, desde los docentes y estudiantes y sus respectivas familias, a personal auxiliar y de apoyo, que despliegan y se relacionan a través de sus distintos roles, construyendo día a día un espacio de convivencia que le da a la escuela un sello particular a la institución escolar (UNESCO, 2004).

Así nos encontramos con escuelas en donde el clima de convivencia está basado en el respeto, buenas relaciones, colaboración, y los docentes, estudiantes y familias participan de manera armónica para el logro de los objetivos que esta persigue. A su vez nos encontramos con otras, en que la convivencia escolar se ve afectada por diversos factores, que dificultan las relaciones interpersonales y a su vez el logro de los objetivos que se pretenden con la escolarización.

En el presente capítulo, se abordarán los significados de la convivencia escolar, analizando los principales desafíos que enfrenta, tales como situaciones de agresividad, violencia y acoso entre iguales. También se analizará la relación entre la convivencia

escolar y la vida emocional de sus miembros, para conocer si la educación emocional puede estimular climas de sana convivencia.

Por otra parte, se verá cómo se vincula el clima social de la escuela con la creación de espacios propicios para estimular una sana convivencia y por último, también se analizarán las relaciones que se establecen entre los docentes y estudiantes, ya que son decisivas para la construcción de una fortalecida convivencia escolar de los centros educativos.

### ***1.1. Convivencia Escolar y su Significado***

La definición de Convivencia que entrega la vigésima segunda edición de la Real Academia Española de la Lengua hace referencia al desarrollo de la vida en común con una o varias personas. Así, se define la **Convivencia** como la acción de convivir (vivir en compañía de otro u otros), y se vincula, en su acepción más amplia, con la **coexistencia pacífica y armónica de grupos humanos en un mismo espacio**.

En su contexto popular, la convivencia no sólo se refiere a vivir en común, sino que, además, supone el compartir una serie de códigos que norman el estar juntos y, desde la mirada jurídico-social, la convivencia estaría garantizada mediante el respeto de los derechos de cada persona, sin discriminarla (Ortega y Del Rey, 2004).

Por ello, el convivir de personas en grupos e instituciones, es un proceso constructivo continuo, donde ocurren transacciones, negociación de significados, elaboración de soluciones, etc. Este convivir va creando un significado común que se desarrolla a través del tiempo, caracterizado por su naturalidad y predictibilidad, lo que genera un sentido de familiaridad, constituyéndose parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él.

En este contexto, aparece la convivencia escolar, en la cual surgen del mismo modo variadas interrelaciones con diversos significados que permiten alcanzar los objetivos que persigue el sistema educacional (UNESCO, 2008).

Así, la convivencia escolar se puede entender como el ecosistema humano en el que se desenvuelve el accionar educativo cuando las múltiples interrelaciones de sus actores colabora con el aprendizaje y el desarrollo de todos los miembros de la comunidad escolar (Ortega, 2010).

Según Ortega y Del Rey (2004), la convivencia escolar nace como una significación con identidad propia que sugiere procesos implícitos y explícitos que responden al bien común y la vida en democracia de un centro escolar, siendo el proceso de enseñanza-aprendizaje el pilar en el que se sustenta. Los procesos implícitos están referidos a los aspectos psicológicos de cada sujeto, tales como el aprender a conocerse y valorarse para alcanzar una buena autoestima, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y saber relacionarse con los demás de forma efectiva. Por otro lado, los procesos explícitos estarían dados por la calidad de las relaciones interpersonales y la adecuada gestión de las normas de convivencia, las que para ser efectivas, requieren del consenso de todos los miembros centro educativo.

De esta manera, entenderemos la convivencia escolar como una amplia red de relaciones que se establecen entre todos los actores de un centro educativo (docentes, estudiantes y familias) que tienen una incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de las y los estudiantes (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2010).

La convivencia escolar es susceptible de ser vivida junto a otros, en un clima de respeto mutuo y solidaridad recíproca, incluyendo todas las formas de interacción entre los distintos miembros de la Comunidad Educativa, por lo cual constituye una construcción colectiva, siendo responsabilidad de todos los que participan del proceso educativo.

En el Informe a la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, denominado “La educación encierra un tesoro”, se encuentran los pilares básicos sobre los cuales debe sustentarse el quehacer educativo, siendo la convivencia escolar uno de ellos. Efectivamente, el informe propone en dos de sus cuatro pilares, los elementos que se deben desarrollar para estimular una convivencia positiva (Delors, 1997). Estos pilares son los siguientes:

- *Aprender a conocer*, implica jerarquizar, ordenar, sistematizar el saber, adquirir los medios para la comprensión, tener una base de conocimientos con la posibilidad de profundizarlos, y en síntesis, “aprender a aprender”.
- *Aprender a hacer*, es un objetivo en el que se pone de manifiesto que la educación va más allá de una competencia o una calificación laboral, requiriendo el desarrollo de todas las potencialidades del individuo para poder enfrentar los desafíos que plantea la vida.
- *Aprender a vivir juntos*, invita a aceptar y reconocer la interdependencia económica y cultural, requiriéndose educar la tolerancia y el respeto, desarrollando la inteligencia interpersonal. Se insiste en conocer mejor a los demás, su historia, tradiciones, espiritualidad. Es aceptar la diversidad y los valores compartidos en una sociedad democrática.
- Finalmente, el *Aprender a ser*, implica conocerse a sí mismo, desarrollarse integralmente como persona, y fortalecer la responsabilidad en el destino propio y en el colectivo.

Estos cuatro pilares, son la base del desarrollo integral del alumnado, que se consiguen tanto a través del avance intelectual, mediante los procesos de enseñanza aprendizaje, como por el desarrollo de habilidades personales y sociales que favorecen la integración armónica en el mundo de las relaciones interpersonales, ámbito en donde se desarrolla la convivencia escolar.

En la actualidad, la escuela desarrolla variadas estrategias que permiten “aprender a vivir juntos”. Dichas estrategias tienen por finalidad estimular de manera creciente las relaciones interpersonales de los estudiantes, docentes y familias.

Así, surge el desafío de dotar a las escuelas con una propuesta curricular para mejorar las prácticas educativas con el fin de favorecer el aprendizaje y la convivencia escolar (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2006).

Las bases de aprender a ser y estar, consisten en ir desarrollando una escuela en donde encontremos afectos positivos mutuos y estrategias para afrontar los conflictos de manera pacífica (Ortega, 2004).

Por ello, la propuesta curricular que persiga la creación de una adecuada convivencia escolar y el logro de un aprendizaje significativo, debe procurar que los educandos aprendan a ser y estar, que exista un avance permanente en la comprensión de uno mismo como ser social e individual, experimentando su originalidad y la de sus pares, así como los elementos comunes entre ambos. Asimismo, dicha propuesta debe considerar que los estudiantes aprendan a pensar y comprender, incorporando prácticas pedagógicas que consideren las diferencias individuales y la libertad de expresión, con el fin de potenciar el desarrollo de ideas propias y genuinas, sustentadas en la creatividad y los buenos sentimientos. De esta manera, el clima de aula deberá estimular el pensamiento divergente y un diálogo que respete los diversos puntos de vista. Este estilo comunicacional permite que cada uno de los miembros de una clase sea capaz de valorar su propio pensamiento y el de sus pares (Ortega, Romera y Del Rey, 2010).

Otro aspecto vital que debe considerar una propuesta curricular que favorezca el aprendizaje y la convivencia, es que los estudiantes aprendan a sentirse útiles, a través de la incorporación de actividades concretas que les permitan experimentar que el conocimiento adquirido a través de sus aprendizajes es aplicable para su beneficio y el de la sociedad en que viven y se desarrollan. Un currículum eminentemente centrado en conocimientos favorece la descontextualización del mismo, convirtiéndose en un cúmulo de saberes

inconexos e inaplicables. Es por esto que una propuesta curricular innovadora debe incluir tareas que permitan desarrollar conocimientos procedimentales a través de actividades prácticas, para que los estudiantes se conciban a sí mismos y a los demás como seres útiles. Así, la convivencia escolar se ve enriquecida cuando los resultados de las acciones inciden en la mejora de procesos y del mundo circundante, erradicando prácticas educativas que no estimulan actividades innovadoras y que no permiten la participación de los estudiantes desde su creatividad y sus motivaciones (Ortega, Romera y Del Rey, 2010).

Por otro lado, la propuesta curricular ha de perseguir que los jóvenes aprendan a relacionarse de la mejor forma posible con los demás. En la actualidad, nuestra sociedad ha experimentado profundos cambios que se han traducido en un conocimiento globalizado, que exige que sus miembros desarrollen nuevas capacidades relacionales. Sin duda, uno de los fenómenos más notables de fines del siglo pasado y de éste, es el desarrollo de las nuevas tecnologías, en las que los trabajan interactuando en profusas redes. Esto requiere que cada uno, desde el inicio de su vida familiar y luego con la incorporación a la vida escolar, vaya desarrollando unas adecuadas habilidades sociales que le permitan relacionarse con los demás de la mejor forma posible (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2013).

Es por esto que la escuela debe considerar en su propuesta curricular actividades que estimulen la competencia social de los educandos favorezcan su relación de forma efectiva con todos los actores del centro escolar, de modo tal que puedan incorporarse a la sociedad y contribuir a ella positivamente una sana convivencia (Ortega, Romera y Del Rey, 2010).

Comprender el significado de la convivencia escolar, es, por tanto, fundamental, ya que como se ha podido evidenciar, este concepto se erige como la base de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre el cual se desarrolla el itinerario formativo estudiantil en los distintos centros educativos. Al otorgarle una connotación positiva, la convivencia escolar se constituye en un auspicioso pronóstico de lo que se puede esperar de un establecimiento educacional, en el cual las relaciones interpersonales, tal como se ha

señalado, están sustentadas en el respeto, bien común, colaboración, pluralismo, tolerancia y sanas relaciones interpersonales.

De ahí que, entonces, en cada centro educativo la comunidad educativa es, por excelencia, un espacio en el que se dan las condiciones para aprender a vivir junto a otros. Una comunidad educativa se puede describir como una red de relaciones interpersonales, en la que es posible distinguir tres subsistemas de relaciones (Ortega y Mora-Merchán, 2000):

- El *subsistema de adultos*, compuesto por todo el personal del centro, que desempeña responsabilidades académicas, de dirección y gestión.
- El *subsistema profesorado/alumnado*, organizado en la formalidad de las actividades propias de la enseñanza y caracterizado por relaciones que le dan una jerarquización a este vínculo interrelacional, el que a su vez se da en el contexto de la persecución de logros de aprendizajes y normas establecidas, de modo que los posibles conflictos que pudieran surgir en esta interrelación, son resueltos usando diversos medios, en donde el docente hace uso de su autoridad y el alumno es sometido al arbitrio de esa línea jerárquica. Los autores, señalan que en este subsistema se originan variados conflictos, entre los que destacan estarían la desmotivación y la indisciplina escolar.
- El *subsistema representado por el alumnado*. En esta relación de pares, es donde se dan variadas interacciones, dentro del centro y fuera de este. En éstas surgen variados conflictos, como a su vez en ellas se pueden encontrar numerosas soluciones, indicando que son solo unos pocos los que manifiestan conductas agresivas y crueles con sus pares, en donde el desequilibrio de poder social origina graves problemas de acoso, hostigamiento y maltrato, y convierte el conflicto entre iguales en un serio problema en los centros educativos y su entorno.

Al analizar la comunidad educativa desde esta perspectiva, es posible advertir que los subsistemas descritos se caracterizan por la interacción que se da en su interior. Una interacción que requiere para su buena marcha de la existencia de una convivencia pacífica en la que se aprenda a resolver los conflictos que se dan de manera natural.

Educar para convivir, se considera, por tanto, una de las tareas prioritarias que permitirán que la escuela logre sus objetivos, haciendo que los distintos miembros de la comunidad educativa aprendan a superar los conflictos y mejoren las dinámicas de interrelación personal, garantizando un clima adecuado para el logro de las metas institucionales.

De igual forma, puede verse también que la convivencia escolar se ve afectada por diversas situaciones derivadas de las relaciones interpersonales que la alteran y dificultan. Este conjunto de dificultades que surgen en los centros educativos dificultando la práctica educativa y el rendimiento académico y causando malestar a todo el conjunto o a alguna parte de la comunidad educativa, se denomina conflictividad. Dentro de estos problemas destacan los conflictos, la disruptividad, vandalismo, indisciplina y maltrato interpersonal (Ortega, et al., 2010).

Estos fenómenos, que pueden ser interdependientes, no siempre guardan entre sí una relación directa, pudiéndose distinguir, en los problemas de convivencia y en las agresiones injustificadas en el ámbito escolar, las situaciones que se describen en la Tabla 1 (Ortega, 2000):

*Tabla 1: Problemas de convivencia y agresiones injustificadas*

Fenómeno	Características	Objetivo
<b>Disruptividad</b>	Violencia de “baja intensidad” que entorpece y en algunos casos impide los procesos de enseñanza- aprendizaje	Violencia contra los fines educativos.
<b>Vandalismo</b>	Destrozos de instalaciones y materiales del centro	Violencia contra los objetos
<b>Indisciplina</b>	Desafíos a la autoridad y a las normas en general	Violencia contra las normas
<b>Maltrato interpersonal</b>	Puede ser <b>horizontal</b> (entre iguales) cuando se refiere a personas con un mismo nivel jerárquico (por ejemplo bullying, maltrato entre alumnos) o <b>vertical</b> cuando implica una desigualdad de estatus. Lo llamamos mobbing cuando se refiere a maltrato laboral en cualquiera de sus formas. Este apartado también incluye las posibles agresiones entre profesores y alumnado, padres y/o personal no docente.	Violencia contra las personas

Como se sabe, los conflictos se manifiestan a través de las actitudes y conductas enfrentadas de dos o más personas a causa de una contraposición de intereses, deseos o creencias.

La disruptividad hace referencia a aquellas situaciones en las que la conducta del alumnado dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje o incluso impide que se establezca. Según el informe del defensor del pueblo del año 2007 realizado en España, este es el problema relacionado con la convivencia que más preocupa al profesorado, por encima incluso de la violencia escolar (Ortega & Del Rey, 2003; Ortega, et al., 2010).

La indisciplina surge cuando, de manera explícita o implícita, el comportamiento de algún miembro de la comunidad educativa, sobre todo el alumnado, no se ajusta a las normas establecidas (Ortega & Del Rey, 2003; Ortega, et al., 2010).

Según Chaux (2011), la agresividad y la violencia son los principales problemas que más directamente amenazan el establecimiento de una adecuada convivencia escolar. Es por ello que, en el siguiente apartado, dichos conceptos, analizaremos sus principales causas, entendiéndolas desde las distintas teorías que las explican, para transformar la concepción que se les atribuye, enfrentándolas como desafíos de la convivencia escolar.

## ***1.2. Agresividad y Violencia***

### ***1.2.1. Concepto de agresividad y violencia***

Es frecuente encontrar en la literatura no sólo divulgativa, sino también científica, usos indistintos de los términos violencia y agresividad. Por ello, antes de intentar alguna definición, se procurará establecer las diferencias existentes entre estos dos términos.

Primeramente, el término agresión, según el diccionario de la Real Academia Española, en su vigésima segunda edición, proviene del latín *aggressio-onis* y hace alusión al acto de acometer a alguien para matarlo, herirlo o hacerle daño. Según esta misma fuente, la violencia se define como la acción de utilizar la fuerza y la intimidación para conseguir algo.

En esta línea, dicho diccionario define a la agresividad como “tendencia” y a la agresión y violencia como “acto” y “acción” respectivamente. Por último, los adjetivos derivados (agresivo/a, violento/a) se refieren tanto a una característica de personalidad de los sujetos, como a la cualidad de una conducta o de un suceso.

Aunque no todos los autores coinciden, desde una óptica científica se suele reservar el término agresividad para referirse a tendencias impulsivas derivadas de un sentimiento de frustración o insatisfacción, mientras que los términos agresión y violencia, se utilizan para significar una conducta a cuya actualización se dirigen esas tendencias impulsivas (Berkowitz, 1996).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, de aquí en adelante) en el año 2002, define la violencia como el “uso deliberado de la fuerza física o el poder, que causa o tiene muchas probabilidades de causar lesiones contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad. La definición abarca tanto la amenaza e intimidación como la acción efectiva, la violencia interpersonal, el comportamiento suicida, los conflictos armados. Destaca que “sus consecuencias pueden ser la muerte, las lesiones, los daños psíquicos, las privaciones y deficiencias del desarrollo que comprometen el bienestar de los individuos, las familias y las comunidades” (OMS, 2002. Pag. 3).

Cabe entonces preguntarse si la agresividad, las conductas agresivas y la violencia son lo mismo. Como respuesta a esta interrogante, se afirma que la agresividad es un término teórico, un constructo que permite organizar determinadas observaciones y experiencias, que sirve para integrar datos "objetivos" a nivel de conducta motora, fisiología y vivencial (Berkowitz, 1996). En cambio, el término agresión se reservaría para conductas agonistas caracterizadas por su transitividad, desde la conducta del agresor hacia el agredido, su direccionalidad, ya que siempre la agresión tiene un objeto y una intencionalidad, en que el agresor busca dañar y el agredido busca escapar (Lolas, 1991).

Por otra parte, la violencia sería la manifestación o ejercicio inadecuado de la fuerza o poder, ya sea por la extemporaneidad o por la desmesura, no existiendo intencionalidad por parte del agente o del paciente de la acción. De este modo, existen gestos violentos pero no agresivos (deportes rudos) y actos agresivos pero no violentos (omisión de gestos de ayuda). La violencia está presente en toda nuestra vida y es difícilmente prevenible; la agresividad, en cambio, requiere una intencionalidad que la hace diferente en sus causas, aunque tal vez no en sus efectos (Lolas, 1991, citado en Sánchez y Mosquera, 2011).

En la Tabla 2 se pueden observar las especificaciones conceptuales del término agresividad y violencia, con el fin de facilitar la ubicación en sistema conceptual (Berger, 2008):

**Tabla 2: Precisiones Conceptuales de Agresividad y Violencia**

	<b>Tipo de Conducta</b>	<b>Relación con la formación</b>	<b>Tipo de Respuesta</b>
<b>Agresividad</b>	Defensiva natural	Corresponde a un comportamiento defensivo natural, son formas de enfrentar riesgos. es esperable en toda persona enfrentada a una amenaza que eventualmente podría afectar su integridad	Se modula o controla, no se elimina.
<b>Violencia</b>	Aprendida	Supone la intencionalidad de hacer daño a un otro, y por ende el foco de la conducta violenta no está en la sensación de inseguridad, sino en quién es aquel contra quien se ejerce la violencia.  El bullying es una forma de violencia.	Se debe intentar erradicarla

De este modo queda claro que la agresividad se debe entender como un comportamiento defensivo natural, a diferencia de la violencia, que supone intencionalidad

de hacer daño a otro. Es por esto que surge la necesidad de incorporar un nuevo concepto que denominaremos violencia interpersonal.

Ortega y Del Rey (2002), consideran la violencia interpersonal, como el tipo de violencia que ocurre entre dos personas o entre un grupo y una persona o entre dos grupos.

La violencia interpersonal se manifiesta de diversas formas dependiendo del estatus de las personas involucradas en el hecho violento. Así, se puede dar entre pares, como es el caso de enfrentamiento entre compañeros de un curso o entre docentes. A su vez, esta se puede dar entre no pares, como es el caso de enfrentamientos entre docentes y estudiantes. Asimismo, y dependiendo de cómo se exprese, la violencia interpersonal se puede clasificar en violencia verbal, física, sexual, psicológica y como exclusión social (Ortega y Del Rey, 2002).

La violencia interpersonal entre iguales ha sido la más estudiada hasta el momento, reconocida en el ámbito anglosajón como *bullying* y traducida al castellano como maltrato entre iguales o acoso escolar (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001). Este concepto será analizado posteriormente en mayor profundidad.

### **1.2.2. Enfoques para entender la Agresividad**

- ***El enfoque psicoanalítico***

Palomera y Fernández (2001) sostienen que Freud le atribuyó una gran importancia a los instintos en la vida del ser humano, distinguiendo entre instintos del yo, que son de autoconservación, y los sexuales. Según Freud (1973) la agresividad no es más que una reacción ante la frustración de la satisfacción de la libido.

Freud en 1920 enuncia su divulgada teoría dual de los instintos: Eros o instinto de vida y Thanatos o instinto de muerte. En ella la agresividad se presenta como una pulsión

autónoma, que puede dirigirse hacia el exterior (destruccion, hostilidad, agresión, violencia...), o bien hacia uno mismo (autoagresión, autocastigo), de forma que para evitar su autodestrucción el ser humano debe dirigir la agresividad permanentemente hacia el exterior (Palomero y Fernández, 2001).

En 1930, Freud (1973a) argumenta que independiente del carácter innato, pulsional e instintivo de la agresividad, ésta mantiene una fuerte relación con la cultura, por lo que se debe imponer límites al Thanatos, para contener sus manifestaciones. Así, la violencia, debe ser encauzada por reglas sociales, el principio de la realidad debe imponerse al principio del placer, y el Súper-Yo debe regir la conducta individual.

Por otra parte, incorpora la catarsis como la manera expresar las pulsiones agresivas para evitar el aumento de tensiones y malestar.

Según Palomera y Fernández (2001), los códigos establecidos y aceptados socialmente permiten conducir las pulsiones agresivas convirtiéndolas en conductas aceptables y socialmente útiles. Así, la sociedad ayuda a sublimar la agresividad que puede expresarse de forma no destructiva a través de la ironía, la fantasía, el humor, los juegos de competición, la competencia profesional, el compromiso con un ideal o la lucha por la transformación social.

- ***La agresividad desde la teoría Etológica:***

Al igual que en la teoría de Freud, desde la perspectiva Etológica, se postula que la agresividad es instintiva. Sería el instinto de lucha del ser humano, una actividad basal presente en todos ellos, especialmente en los hombres, y latente hasta los catorce años aproximadamente. Lorenz (1977) afirma que existiría una estructura orgánica responsable de la agresión y que los factores instintivos subyacerían a toda conducta humana. De esta manera, la agresividad sería un impulso biológicamente adaptado, desarrollado por la evolución y que sirve para la supervivencia del individuo y la especie, disponiendo, por ello, la especie humana de una cierta dosis de agresividad, destinada a la preservación.

Esta doble perspectiva, filogenética y adaptativa, no reviste ningún inconveniente ante conductas agresivas, si se las ve como un patrón de comportamiento activado frente a determinadas circunstancias ambientales, en las que el individuo puede percibir peligro inminente para salvaguardar su integridad o a la de los suyos.

La perspectiva etológica ha sido cuestionada por circunscribirse en su mirada biologicista, defendiendo la agresividad como una característica inevitable, un impulso innato, que libera al individuo de toda responsabilidad.

En la actualidad algunos etólogos han variado su enfoque, señalando que los conflictos implícitos a cualquier conducta agresiva, pueden ser resueltos a través de la negociación verbal, entendiéndose que la agresividad es una manifestación psicosocial influenciada por la sociedad y por ende educable (Eibl-Eibesfeldt, 1993).

- ***Teoría de la frustración-agresión***

En este enfoque la frustración sería el impedimento para el logro de determinadas metas, y las conductas agresivas tendrían como fin liberarse de la frustración haciendo daño a otros. Esto da lugar a dos supuestos interdependientes, en donde la frustración produce conductas agresivas y la agresividad es producto de la frustración (Dollard, Miller, Doob, Mowrer, Sears, 1939).

En la actualidad esta teoría no es completamente aceptada, ya que muchas veces los individuos a pesar de experimentar situaciones de frustración, no siempre manifiestan conductas agresivas como resultado de ellas, observándose otras respuestas tales como conductas pasivas o respuestas psicósomáticas (Berkowitz, 1996).

Así la frustración crea una disposición para la agresión, pero que el sujeto imite o no una conducta agresiva depende de otros factores que la estimulen, como lo defiende Berkowitz (1969) en su teoría de la señal- activación.

- ***Teoría de la Señal-Activación***

Según Berkowitz (1969, 1974), la frustración no produce agresión de manera directa. La frustración llevaría al sujeto a un estado de activación emocional, generando sentimientos de ira, que provocarían una predisposición para responder de manera agresiva. El comportamiento agresivo solo se produce cuando el sujeto encolerizado se encuentra frente a una situación que para él tiene significado agresivo, o estímulos que posean un significado agresivo; es decir, claves asociadas con condiciones en que la ira se descarga, o simplemente con la ira misma.

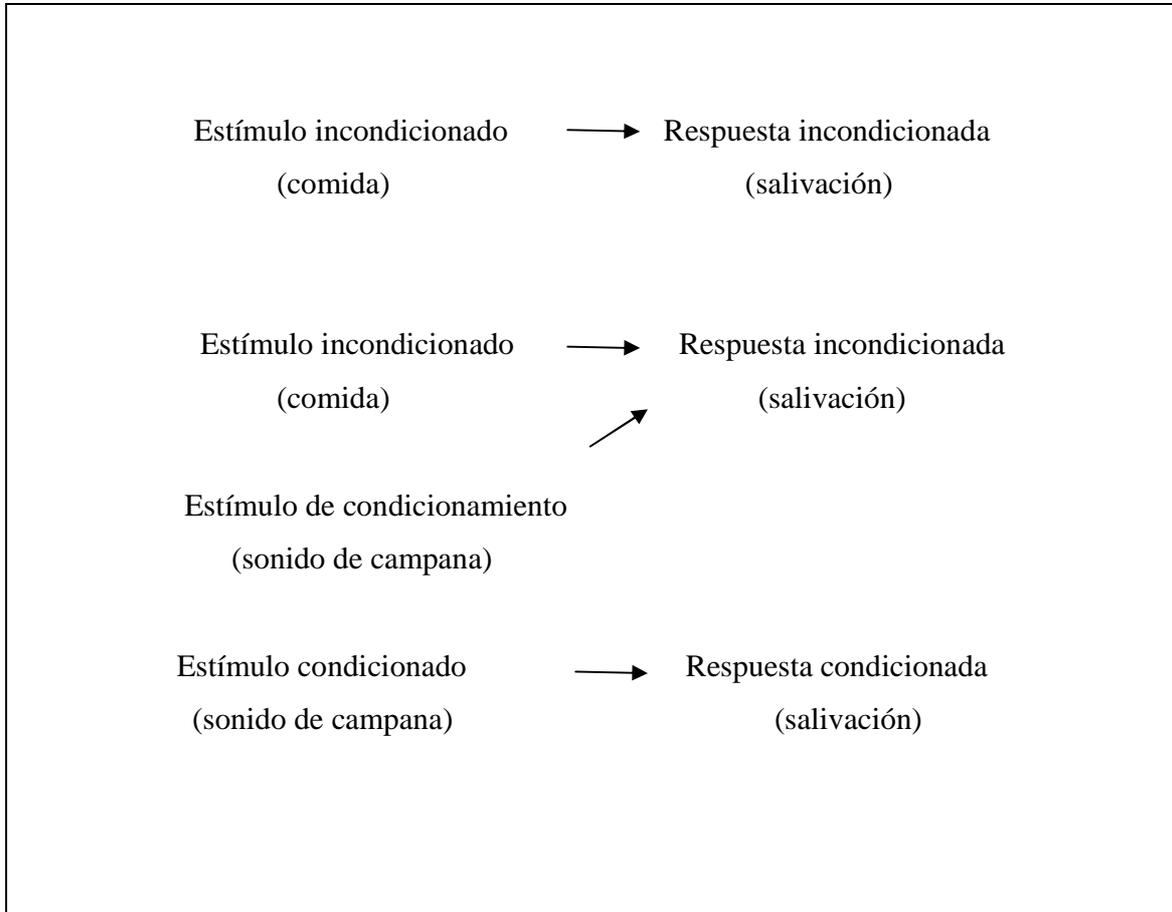
- ***Teorías conductistas***

Las teorías conductistas han contribuido con valiosos aportes explicando la conducta del hombre y cómo influye en el aprendizaje.

Dentro de las teorías conductistas existen dos corrientes. El conductismo o condicionamiento clásico, cuyos principales representantes son Wilhem Wundt, John B. Watson e Ivan Pavlov y el Neo conductismo (condicionamiento operante), representado por Edward L. Thorndike y W. F. Skinner.

El Condicionamiento clásico se puede definir como el proceso de aprendizaje mediante el cual el organismo aprende a responder a un estímulo al que antes no respondía”. También se le ha denominado condicionamiento respondiente (el organismo emite la respuesta de forma involuntaria). Los componentes que están presentes en el condicionamiento clásico se pueden observar en la Figura 1 (Fernández, 2008):

*Figura 1: Componentes del Condicionamiento Clásico de Pavlov*



Por otra parte, el condicionamiento operante se caracteriza porque el comportamiento opera sobre el medio ambiente. El análisis de la conducta humana desde éste enfoque se fundamenta principalmente en el análisis de las relaciones recíprocas del individuo con su medio, a partir de las diversas acciones que éste ejerce sobre el mismo. Las respuestas del medio a su vez alteran la frecuencia de la conducta, orientándola en un sentido u otro.

Toda acción del individuo sobre el medio, es considerada una operante y puede ser modificada por las consecuencias que el mismo medio devuelve.

El aprendizaje de la conducta operante, se produce también por un proceso de condicionamiento, en donde la consecuencia de dicha operante adquiere un rol fundamental. Estos efectos o consecuencias se denominan reforzadores, los que modelan o condicionan la conducta humana (Fernández, 2008).

Desde esta perspectiva se entiende, por tanto, que la conducta agresiva puede aparecer gracias a la asociación de la misma con un estímulo incondicionado (condicionamiento clásico) o por reforzamiento, al asociarse la respuesta agresiva con la aparición posterior de estímulos que tienen una valencia positiva para el sujeto, es decir, con reforzadores (condicionamiento operante).

- ***Teoría del Aprendizaje Social***

Bandura (1973, 1989) considera la conducta agresiva como un tipo de conducta social que se adquiere y mantiene al igual que cualquier otro tipo de aprendizaje social, utilizando el aprendizaje observacional y el refuerzo directo. Así, las conductas agresivas se mantienen y llegan a transformarse en hábitos, cuando proporcionan algún tipo de beneficio a quien las lleva a cabo. Estos hábitos agresivos perduran porque permiten el logro de determinadas metas, como detener el comportamiento agresivo de otros, el reconocimiento de sus pares.

De acuerdo con la teoría del aprendizaje social, la conducta agresiva se adquiere bajo condiciones de modelamiento y por experiencias directas, resultando de los efectos positivos y negativos que producen las acciones, mediados por las cogniciones sobre ellos. No obstante, es difícil interpretar las condiciones naturales de ocurrencia y de aprendizaje de la agresión, debido a la diversidad de modelos a los que los individuos están expuestos, los cuales pueden ser: a) la agresión modelada y reforzada por miembros de la familia; b) el medio cultural en que viven las personas y con quienes se tiene contactos repetidos; y, c) el modelamiento simbólico que proveen los medios de comunicación, especialmente la televisión.

- ***Teorías Cognitivas***

Para Beck (Beck & Freeman. 1995; Beck. 1993) los procesos de la personalidad operan al servicio de la adaptación, la que cuenta con estrategias que favorecen la supervivencia y la reproducción, estando genéticamente determinadas.

Las estrategias conductuales se desarrollan en un continuo: se basan originariamente en la evolución y llegan, en el desarrollo individual, hasta el procesamiento de la información que antecede a la operación de las estrategias.

La presencia de exigencias específicas derivadas de una situación, preceden y accionan las estrategias adaptativas o desadaptativas. La forma como se enfrenta una situación depende, de las creencias significativas subyacentes. Estas creencias están integradas en estructuras más o menos estables denominadas “esquemas”. Los esquemas seleccionan y sintetizan la información. Según Beck (2000) la secuencia psicológica progresa de la disposición para la estimulación afectiva y motivacional hasta la selección e implementación de estrategias relevantes. Las estrategias básicas, cognitivas, afectivas y motivacionales son las unidades fundamentales de la personalidad. Para este autor, los rasgos fundamentales de la personalidad son la expresión manifiesta de estas estructuras esquemáticas subyacentes. Al atribuir significación a los acontecimientos, las estructuras cognitivas inician una reacción en cadena que desemboca en tipos de comportamiento manifiestos (estrategias) a las que se les atribuye el concepto de rasgos de personalidad.

Dentro de las teorías cognitivas, Dodge (1980), explica la agresión a través de la teoría del *procesamiento de la información social*, en la que la persona que agrede, poseería un estado mental influenciado por sus experiencias sociales pasadas (sobre todo las que se refieren a hacer daño), sus expectativas y conocimiento de las reglas sociales. Este modelo trata de explicar cómo se llega a preferir soluciones agresivas para los problemas sociales, en vez de no agresivas. El autor plantea este enfoque refiriéndose a las diferentes estrategias de procesamiento de la información, tanto de agresores reactivos como agresores proactivos o no agresores. Así, la denominada *agresión reactiva* describe aquellas conductas que se suscitan como reacción a una provocación o a una amenaza

percibida (real o imaginada); mientras que la *agresión proactiva* incluye acciones desencadenadas intencionalmente para resolver conflictos o para conseguir beneficios, recompensas o refuerzos valorados por el agresor; lo que no implica necesariamente que la motivación primaria de la agresión sea provocar sufrimiento o daño a la víctima (Ramírez y Andreu, 2006).

Existe, además dentro de la teoría cognitiva, la *perspectiva interactiva*, según la cual los factores constitucionales ligados al sexo (peso, estatura, complexión) interactúan con las influencias del entorno social a la hora de la agresión. Las diferencias constitucionales ligadas al sexo podrían tener efecto directo tanto en la conducta del hombre como de la mujer (Tieger, 1985; citado en Shaffer, 2000).

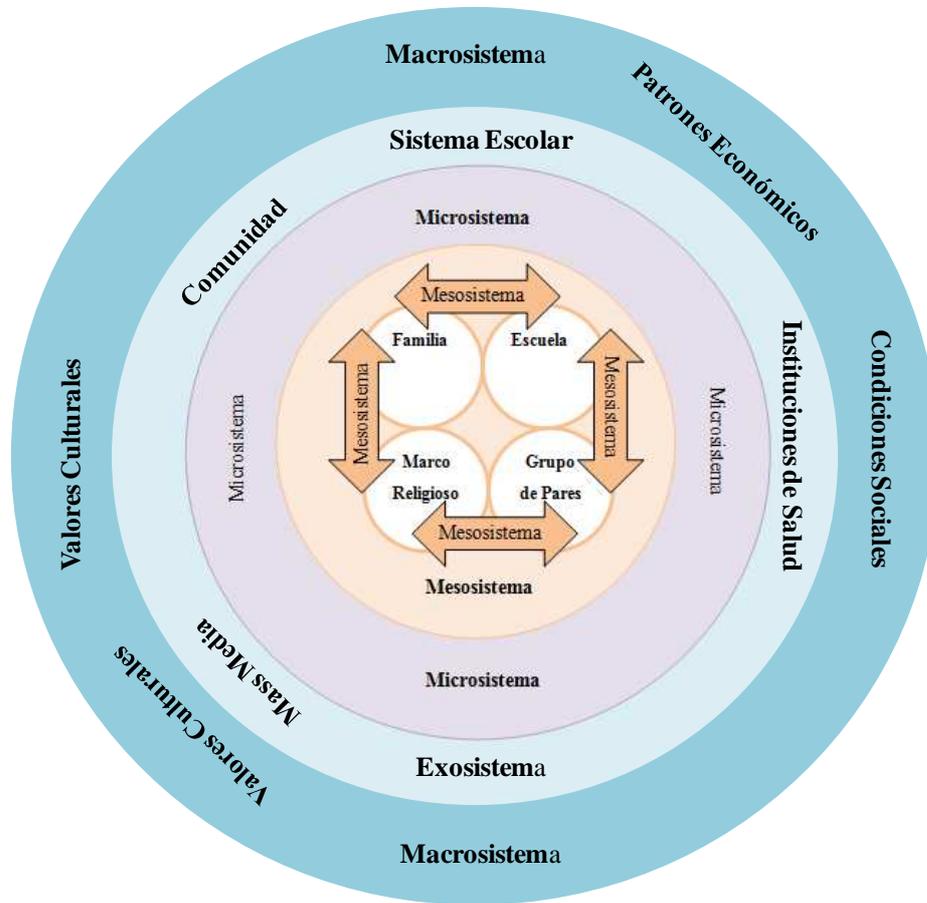
Teniendo en cuenta las influencias *culturales y subculturales* en la agresión, también se observa que las tendencias agresivas o antisociales de las personas dependen en gran parte del grado en que su cultura o subcultura fomente o acepte la cultura de este tipo (Shaffer, 2000).

### ***1.2.3. Enfoques para entender la violencia escolar***

Para comprender el surgimiento y mantenimiento de la violencia escolar se deben analizar los factores que, con base en la evidencia empírica, guardan relación con la implicación en este fenómeno o pueden predecirlo. Estos factores, que son de naturaleza individual, familiar y social, serán analizados desde el modelo ecológico y especificados, en relación a la implicación en bullying, en el apartado posterior.

Desde la perspectiva ecológica, se acepta que más allá de los intercambios individuales, las experiencias concretas que organizan la socialización incluyen un marco afectivo necesario para entender el mundo social como un mundo suficientemente bueno, el cual serviría para imitarlo. Este modelo se representa en la Figura 2 (Bronfenbrenner 1986).

**Figura 2: Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, 1986**



Así visto, el desarrollo de la violencia interpersonal puede ser entendida mejor si se consideran los fenómenos psicológicos dentro de un marco social, provisto de sistemas de comunicación y distribución de conocimientos, afectos, valores y emociones, como una respuesta a experiencias de socialización, los que, en vez de proporcionar efectos positivos, dan paso a comportamientos que afectan las relaciones interpersonales, tales como rivalidad, insolidaridad, odio, etc. (Bronfenbrenner, 1986).

De esta manera, entre los propios docentes, pueden existir conductas de violencia interpersonal que dañan el clima escolar y la convivencia del centro educativo. Dichas conductas también pueden aparecer entre el profesorado y alumnado o entre las familias y los docentes, sin embargo, se describen como las más significativas aquellas que se

establecen entre pares, ya que sus relaciones se desenvuelven en un círculo cerrado, al que los adultos difícilmente pueden acceder. Teniendo en cuenta esto, se ha demostrado que la mejor manera de abordar la violencia escolar, es considerar a toda la comunidad educativa como un agente de cambio para erradicarla, a través de la prevención de la violencia, en que el centro educativo es capaz de abrirse a la familia, que asume un rol participativo de colaboración (Ortega y Del Rey, 2001).

#### ***1.2.4. Acoso entre iguales: una manifestación de violencia escolar***

La mayoría de las investigaciones sobre violencia escolar, han gravitado en torno a fenómeno conocido como bullying, traducido al español como maltrato y acoso entre iguales (Ortega, 1997; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001; Lavilla 2011).

Bullying, término acuñado por Dan Olweus (1993), es un concepto que se ha utilizado para definir una forma específica de maltrato entre escolares, caracterizada por ser intencionado y persistente en el tiempo, infligido por un alumno o grupo de ellos hacia otro alumno sin que medie provocación ni posibilidad de respuesta. Asimismo, entre la víctima y el agresor existe un desequilibrio de poder (Olweus, 1999; Ortega, 2010; Smith y Brian 2000). En el presente estudio, se utilizará el término bullying para referirse al acto de infligir, utilizándose también como sinónimos, maltrato, intimidación y acoso entre escolares.

Según Olweus (1999), *"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". Con el término "acción negativa", se hace referencia a cuando alguien intencionalmente inflige o intenta infligir daño o malestar a otra persona. Las acciones negativas pueden ser llevadas a cabo a través del contacto físico, palabras u otras formas (como hacer burlas o gestos mezquinos) y a través de la exclusión intencional de un grupo"* (p. 10).

Una breve revisión de las investigaciones sobre bullying, permite vislumbrar que su conceptualización ha ido variando en el tiempo.

En los primeros estudios, el bullying es descrito como un fenómeno grupal, en donde los agresores ejercen su acción de manera conjunta sobre la víctima, obteniendo el refuerzo de estos para continuar con el hostigamiento (Heinemann 1969, 1972; Pikas, 1975)

Años después, el fenómeno se describe como una situación que puede ser causada también de manera individual, no siendo necesaria que la acción de violencia sea desarrollada por el grupo. En este nuevo enfoque, el bullying sigue teniendo, sin embargo, una connotación social, ya que se entiende que el agresor es apoyado y reforzado por el grupo (Björkqvist, Ekman y Lagerspetz, 1982; Lagerspetz, Björkqvist, Berts y King, 1982, citado en Calmaestra, 2011).

Las primeras investigaciones escandinavas utilizaron la palabra *mobbying* para definir los problemas de violencia. Dicho concepto resalta el carácter de acoso y amenaza que tienen estas conductas, señalándose que estamos frente a situaciones de bullying, cuando un estudiante es golpeado, amenazado, encerrado en una habitación, es objeto de insultos o vejaciones verbales o cuando es acosado sostenidamente. A su vez, estos actos deben ocurrir frecuentemente, y la víctima ha de mostrar incapacidad para defenderse (Olweus, 1989, 1999, 2005).

Una de las contribuciones más interesantes y recientes para entender el fenómeno del bullying es la que incorpora la dimensión moral, al añadir que la agresión infligida es una acción injusta, realizada sobre una persona incapaz de defenderse cursando una trasgresión moral a la esperable reciprocidad ética de los iguales. Esta acción injusta puede manifestarse mediante agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenaza, aislamiento social o exclusión (Ortega y Mora Merchán, 1996, citado en Calmaestra, 2011). Asimismo, la victimización puede ser categorizada como directa (si se trata de ataques relativamente abiertos sobre la víctima) o indirecta (cuando el objetivo es la exclusión o el aislamiento de la víctima) (Olweus, 1999).

Las principales conductas constituyentes de maltrato, se resumen en la Tabla 3 (Lavilla, 2011):

**Tabla 3: Principales conductas constituyentes de maltrato**

	Directo	Indirecto
<b>Maltrato físico</b>	Dar empujones Pegar Amenazar con armas, etc.	Robar objetos de uno Romper objetos de uno Esconder objetos de uno, etc.
<b>Maltrato verbal</b>	Insultar Burlarse Poner sobrenombre o mote, etc.	Hablar mal de uno Difundir falsos rumores, etc.
<b>Exclusión social</b>	Excluir del grupo No dejar participar, etc.	Ignorar Ningunear, etc.

Para entender, de mejor manera, este acto de violencia tan complejo, es necesario revisar el rol que desempeñan los alumnos en una relación de maltrato entre iguales, considerando que se trata de un fenómeno grupal en el que cada alumno refuerza la conducta de los demás en su interacción. En un comienzo se describieron dos roles: por un lado las víctimas, comprendidas por aquellos alumnos y alumnas que sufrían las agresiones de sus compañeros; y por otro lado, los agresores, quienes infligían los actos de agresión o intimidación (Olweus, 1989).

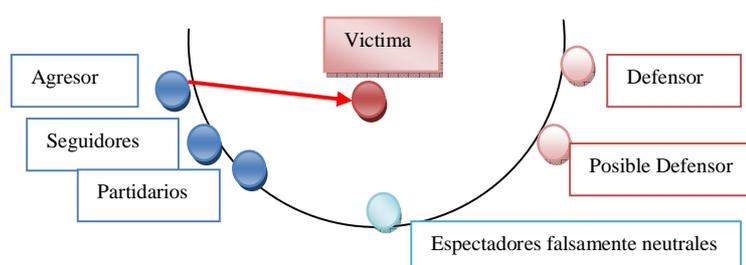
A la luz de otras investigaciones, se desarrolla una descripción del rol de víctima teniendo en cuenta los distintos matices que pueden encontrarse en el comportamiento de quien juega este rol. Así, se describen dos tipos de víctimas: las víctimas pasivas, que no reaccionan ante las agresiones que sus compañeros les provocan; y, las víctimas que presentan un comportamiento agresivo, ejerciendo además del rol de víctima, el rol de agresor. Estas últimas, denominadas bully-victims o agresores victimizados (Boulton &

Smith, 1994) o víctimas provocadoras o paradójicas (Olweus, 2001), presentan un patrón de comportamiento diferente a las víctimas y agresores y unas experiencias de socialización algo diferentes a las de los agresores y muy diferentes a las de las víctimas, siendo por ello consideradas como una entidad independiente (Unnever, 2005).

Aunque la víctima y el agresor son los protagonistas de este fenómeno, hemos de tener en cuenta que la gran mayoría del alumnado está presente durante la victimización de un alumno o alumna. Por ello, al analizar a los implicados en bullying, los observadores deben ser considerados, aunque desempeñen un rol pasivo (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

Siguiendo esta misma consideración, Olweus, continuó profundizando en el análisis de los roles que hay presentes en una agresión entre iguales, conformando en un esquema lo que denomina “círculo de maltrato”. Este esquema se muestra en la Figura 3 (Olweus, 2001, citado por Lavilla, 2011).

*Figura 3: El Círculo del bullying (adaptado de D. Olweus, 2001)*



- Agresor: inicia la situación de acoso y toma parte activa en la misma.
- Seguidores: no inician el maltrato, pero toman parte activa en él.
- Partidarios: no toman parte activa, pero muestran un apoyo abierto hacia la situación de maltratado.
- Espectadores: no toman partido. Ellos piensan que esa situación no les incumbe.
- Defensores: Piensan que es necesario ayudar a la víctima.

- Posibles Defensores: No apoyan la situación de acoso y tratan de ayudar a la víctima.

Otro importante aporte que explica el bullying como un fenómeno grupal, es el de Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen (1996), en el cual se describen los roles que asume cada miembro dentro del contexto grupo-clase bajo la intervención de distintos mecanismos grupales. Así, ser víctima o agresor equivaldría a tener un rol social dentro de un grupo.

A su vez, Salmivalli et al. (1996) estudiaron el papel que otros participantes, además de la víctima y el agresor, tenían en los episodios de violencia entre compañeros. Estos otros participantes, que son observadores, a pesar de no actuar de forma activa en las agresiones entre compañeros, podrían estar permitiendo de algún modo que estos actos se iniciasen y se mantuviesen en el tiempo. Así, a través de la creación y aplicación de la *Escala Salmivalli de Roles de Participantes* aplicado a alumnos de 12 a 13 años, detectaron la existencia de seis roles:

- Agresores: dirigen la acción intimidadora y se convierte en un modelo a seguir por los otros.
- Ayudantes del agresor: ejercen un papel activo ante la agresión, aunque principalmente como seguidores más que iniciadores.
- Animadores del agresor: llevan a cabo conductas que refuerzan la agresión, como reír, incitar, avisar a otros para que vean la agresión, etc.
- Víctima: es quien recibe la agresión.
- Defensor de la víctima: manifiesta su rechazo por la agresión y muestra empatía por la víctima.
- Outsider: no hacen nada ante la agresión, habitualmente por temor a ser una próxima víctima o enemistarse con el agresor.

Los roles mostraban una distribución desigual en función del género, siendo los de agresor, víctima, reforzador y asistente del agresor, mucho más comunes entre los chicos, y los de defensor y *'outsider'*, más comunes entre las chicas (Salmivalli et al., 1996).

Respecto a la edad, se observó que el rol de defensor era más común entre los niños más pequeños, mientras que el de reforzador primaba entre los mayores. A su vez, el análisis del estatus sociométrico o de las formas de interrelación existentes en el grupo, arrojó que los roles de agresor y víctima estaban asociados con el rechazo, en especial, el de víctima, obteniendo los alumnos defensores la puntuación más elevada en estatus (Salmivalli et al., 1996, 1998).

Los trabajos de Salmivalli y colaboradores (1996), aportan un cambio cualitativo al concepto de bullying al describir y analizar los roles de los implicados en los actos de violencia, particularmente, aportando información relacionada con los espectadores, siendo así esta tipología significativa cuando se quiere profundizar en el complejo funcionamiento de las relaciones interpersonales y no solo en la violencia en su expresión más directa.

En España, ha sido Ortega (1997) quien ha profundizado en el estudio de los roles vinculados a este fenómeno violento, informando de seis roles fundamentales:

- Agresor: realiza la agresión
- Reforzador del agresor: estimula al agresor
- Ayudante del agresor: apoya al agresor a realizar la agresión
- Defensor de la víctima: ayuda a la víctima a salir de la victimización
- Ajeno: no participa de ninguna forma en la dinámica
- Víctima: padece la victimización

Según la citada autora, las actuaciones de estos seis roles presentes en los actos de bullying o violencia entre pares, estarían recogidas y explicadas por dos leyes: la ley de dominio-sumisión y la ley del silencio. Todo ello se puede graficar en lo que Ortega (1997) denominó “el triángulo de la violencia”.

**Figura 4: Representación gráfica de los implicados en bullying y del triángulo de la violencia (Ortega, 1997)**



El esquema dominio-sumisión explica cómo los miembros de un grupo aprenden los matices de poder y control interpersonal. Estos se dan en una atmósfera natural de socialización, la que si no se aborda de manera adecuada, puede generar relaciones nocivas en donde se pierde la simetría de la relación, ya que alguien aprende a dominar y otro a ser dominado (Del Rey y Ortega, 2005; Ortega y Mora-Merchán, 1997, 2000, 2008).

El esquema dominio-sumisión se sustenta en una propuesta teórica en la que convergen dos grandes planos. El primero, que articularía la construcción de un cierto estilo de ser y actuar en relación a sí mismo, está basado en el auto-concepto y autoestima; el segundo, en relación a los otros, se sustenta en las habilidades y relaciones sociales, en los que la red de iguales resulta determinante (Ortega y Mora-Merchán, 2008). Estos planos, serían la base individual del que se partiría al ir reforzando en algunos escolares patrones conductuales de dominio-sumisión, en escenarios de convivencia estable en que se dan actividades necesariamente conjuntas, en las que los escolares se involucran. Así se va estableciendo una estructura en red, que actuaría como escenario real (actividad) y simbólico (cognitivo) en el cual se superponen las actitudes y conductas concretas – habilidades y competencias– que terminarían dando forma al fenómeno (Ortega y Mora-Merchán, 2008).

El esquema dominio-sumisión permite el mantenimiento de una dinámica perversa, ya que atribuye características al agresor (prepotencia, amplias habilidades sociales, poder e invulnerabilidad, entre otras), y a la víctima (debilidad, escasa competencia social, responsabilidad en sus propias debilidades, entre otras), que favorecen la suposición de la impunidad del agresor y la vulnerabilidad de la víctima, permitiendo la subsistencia del fenómeno. En la etapa de la niñez, sin embargo, puede aprenderse a regular el esquema dominio-sumisión, otorgando aprendizajes para controlar la propia agresividad y regular los impulsos violentos (Ortega y Mora-Merchán, 2008).

Por otra parte, la *ley del silencio* asegura que los hechos de violencia, abusos o intimidaciones, queden protegidas al interior del grupo de pares, y que de este modo, las personas implicadas directa o indirectamente no compartan con nadie estos sucesos.

Así, el estudiante que calla los actos de violencia, que sufre de forma directa o percibe indirectamente, asume cierto grado de responsabilidad, que no puede ser obviada. De esta manera, el que agrede experimenta una especie de aceptación por parte del que observa y calla, pudiendo entender su silencio, como aprobación del acto violento. La víctima, por su parte, además de sentir el daño directo del que es objeto, experimenta la crueldad de sus iguales, que además de no brindarle auxilio, callan esta agresión impidiendo ponerle fin. Por todo ello, el silencio del estudiante que es espectador puede ser interpretado como una complicidad con el agresor, ya que la no comunicación de su percepción, impide la intervención oportuna del profesorado o de las familias para poner término a las situaciones de violencia (Ortega, 2000).

Este comportamiento que se identifica con la triada agresor-víctima-espectador, tiene un efecto negativo sobre quien observa y calla, afectando a su desarrollo social y de manera especial, al conjunto de creencias sobre sí mismo, sustentadas en su autoconcepto y autoestima (Ortega, 2000).

### **1.2.5. Prevalencia del acoso entre iguales**

El análisis de la prevalencia del bullying a nivel internacional enfrenta una gran dificultad, ya que las investigaciones realizadas en torno a este fenómeno han utilizado diversas metodologías, instrumentos, etiquetas ajustadas a los códigos lingüístico-culturales de cada país, sin embargo en el siguiente apartado se tratará de realizar un análisis que soslaye este obstáculo.

El estudio realizado en 35 países a través de la “ Encuesta Mundial sobre Comportamientos Relacionados con la Salud en Niños en Edad Escolar”, edición 2001-2002, señala que el porcentaje medio de prevalencia en fenómenos bullying es del 11% tanto para agresores como para víctimas (Craig y Harel, 2004).

El mismo estudio en su versión 2005/2006, ofrece porcentajes bastante similares. El estudio fue realizado con un total de 202.056 participantes de 40 países, de los cuales, un 10.7% de la muestra se declara víctima, un 12.6% agresor y un 3.6% agresor victimizado (Craig *et al.*, 2009).

Durante los últimos cinco años se han realizado diversos estudios que arrojan resultados alarmantes vinculados a situaciones de bullying en diversos países. Así, en Inglaterra, el 32.6% de los encuestados estaban envueltos como víctima de bullying ocasional y el 13% como frecuente (Smith *et al.*, 2006).

En Suiza se encontró que los chicos y chicas de 13 años fueron víctimas de bullying en alguna ocasión, en un 18.5% y un 12.7%, respectivamente; a su vez, el 11% de las chicas y el 23% de los chicos fueron agresores (Craig y Harel, 2004). Datos más recientes muestran que las víctimas de bullying están representadas por un 11.1% en chicas y un 13.8% en chicos; como agresores victimizados un 2.5% en chicas y un 5.2% en chicos. Respecto a los agresores, un 11.6% eran chicas y un 17.8% chicos (Perren *et al.*, 2010).

En Bulgaria, los estudios señalan que jóvenes entre 9 y 11 años declaran haber sido víctimas de violencia en la escuela (20%), y también en la calle (8%) (Mihailova, 2010).

En Grecia, a través de un estudio nacional desarrollado desde el nivel preescolar a secundaria, se encontró una prevalencia entre el 11% y el 59.7% en preescolares, entre 8% y el 14% en educación básica y entre el 10% y el 13% en educación secundaria como víctimas. A su vez, el porcentaje de agresores era de entre 2.2% y 16.3%, entre el 3% y el 4% y el 10%, en cada uno de dichos niveles, respectivamente (Sygkollitou, Psalti y Kapatzia, 2010).

En Bélgica un estudio realizado con 2.766 participantes, señala que un 16% declara ser víctima frecuente y un 5.5% declara ser agresores (Fekkes, Pijpers y Verloove-Vanhorick, 2005).

En Irlanda un reciente estudio ha puesto de manifiesto que el 8.7% de los escolares eran víctimas, mientras que el 6.7% se declaraba como agresores (Corcoran *et al.*, 2008).

En Australia los estudios señalan que un 9.6% de chicas y un 9.1% de chicos son víctimas. Un 2.8% de chicas y del 4.4% de chicos como agresores victimizados y un 4.2% de chicas y un 11.5% de chicos como agresores (Perren *et al.*, 2010).

Por otra parte, en el año 2011 las oficinas para América Latina y El Caribe de UNICEF y Plan Internacional presentaron una sistematización de estudios recientes sobre la violencia en las instituciones educativas, la cual constituye una herramienta referente para el diseño y la implementación de leyes, políticas y programas que busquen prevenir y responder en forma efectiva a la violencia contra los niños, niñas y adolescentes, ya que queda evidenciado que la violencia psicológica contra estos sujetos y entre pares ha aumentado, particularmente, formas de violencia asociadas al uso de los medios de información y comunicación (UNICEF & UNICEF, 2011).

Este estudio, denominado “Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo” se abordan diversos temas, entre los cuales se obtiene información relativa a la violencia contra niños, niñas, de los que nos referiremos a los relacionados con castigos corporales en la casa y escuela, como a su vez a las distintas formas de maltrato emocional (UNICEF, & UNICEF, 2011).

El castigo físico se ejerce en las casas, las escuelas y en las instituciones de cuidado y de privación de libertad. El respaldo social a estas prácticas varía de un país a otro y, aunque es más fuerte en el Caribe, también está presente en varios países de América Latina.

Eliminar la violencia en las escuelas del Caribe se vuelve un asunto problemático cuando se tiene en cuenta el tema del castigo corporal. Su utilización no sólo está consignada en muchas leyes sino que está engranada en la cultura caribeña.

En Trinidad & Tobago ha habido llamados al Parlamento por parte de los padres, los maestros e incluso los estudiantes para que se restaure el recientemente abolido castigo corporal (UNICEF, 2005).

En Barbados se abala el castigo corporal por parte de los adultos, aunque este ha disminuido en un 15%, ya que en el año 2004 la población lo respaldaba en un 69%, reduciéndose en el año 2009 a un 54%. Sin embargo, el 75% de la población apoya el uso del castigo corporal en el hogar, encontrándose en el estudio realizado por la UNICEF (2011), que el 63% de la población admite haber azotado a su hijo, mientras que sólo el 16% dijo no haberlo hecho nunca. En cuanto al apoyo que recibe por parte de los niños el castigo corporal en la escuela, en el año 2004 era del 44% y actualmente es del 22%. (UNICEF, & UNICEF, 2011).

En el Perú la ley es ambigua, pues el Código de los Niños y Adolescentes (1993, actualizado en 2000) estipula en su artículo 74 que: “*Son deberes y derechos de los padres que ejercen la patria potestad: ...d) Darles buenos ejemplos de vida y corregirlos*

*moderadamente*”. Pero la opinión ciudadana es contundente contra el castigo físico por parte de los educadores, ya que el 94% de las personas mayores de edad encuestadas en septiembre de 2009 sobre el tema rechazó la violencia contra los niños y las niñas en las escuelas. El 91% afirmó que acusaría al maestro(a) ante las autoridades si golpea a su hijo(a). El 85% aceptó que las víctimas de la violencia escolar no reportan lo sucedido porque dudan que las autoridades tomen cartas en el asunto (UNICEF, & UNICEF, 2011).

En República Dominicana se registra una situación particular, dada por la institucionalización de la Policía como ente de vigilancia en los establecimientos educativos, lo que conlleva a su intromisión en el control del comportamiento de los estudiantes. En 2003 se creó, mediante Decreto del Poder Ejecutivo No. 220, la Dirección de la Policía con la misión de “dar plena seguridad a la Comunidad Educativa nacional, incluyendo sus instalaciones físicas y propiedades patrimoniales, además de velar por la tranquilidad y el orden de los centros educativos y su entorno”. En la prensa de República Dominicana se registra una fuerte demanda social por aumentar el número de efectivos policiales en los colegios. Este pedido apunta al control de los comportamientos de los y las estudiantes, habiéndose evidenciado que para tal tarea se emplean varazos y otros golpes (Plan Internacional & Tahira Vargas, 2011, citado en UNICEF, & UNICEF, 2011).

Respecto al maltrato emocional, el estudio señala que su eliminación es una tarea muy compleja, dado que se expresa de maneras sutiles y dañinas que suelen pasar desapercibidas, excepto para las víctimas. El maltrato emocional involucra, por lo general, la descalificación de la persona o de alguno de sus atributos y no de una determinada conducta (UNICEF, & UNICEF, 2011).

En Ecuador, varios estudios realizados en los ámbitos nacional y local permiten constatar, la disminución del castigo físico (del 35.6% en 1995 al 8% en 2001) y el aumento en el castigo emocional, alcanzando en el 2008 un 21.1. Esta realidad se hace más evidente en los 23 colegios encuestados para la muestra que recoge el estudio: Guayaquil, Santa Elena, Progreso y Santa Lucía: Es evidente que las formas de maltrato físico (7.6%) han disminuido; sin embargo, han sido reemplazadas ampliamente por otras formas de

maltrato, como el psicológico (92.4%), a través de insultos, burlas, privación del recreo, afectación de las calificaciones, reclamos a madres y padres, que es la que se evidencia en las encuestas realizadas en las 23 escuelas (Plan Internacional & Espinoza, 2008, citado en UNICEF, & UNICEF, 2011).

Otro estudio demuestra que los hombres suelen ser más violentos físicamente que las mujeres, las cuales usan más la violencia relacional o usan la agresión indirecta, aunque no de forma exclusiva. Asimismo, la tendencia general encontrada indica que los chicos tienen más probabilidad que las chicas de implicarse en acoso escolar. Por otro lado, se constata que las conductas de acoso escolar, comienzan a manifestarse de manera más notoria entre los 6 -7 años, alcanzando su mayor expresión entre los 10 y 13 años, comenzando a disminuir en la adolescencia, a partir de los 15-16 años (Lecannelier et al., 2011).

#### ***1.2.6. Consecuencias del bullying para las víctimas, los agresores y los observadores***

La violencia entre iguales tiene consecuencias dañinas para todos los implicados con distintos síntomas y niveles de sufrimiento. Aunque los efectos más acusados se muestran en la víctima, los agresores y los espectadores también son receptores de aprendizajes y hábitos negativos que influirán en su comportamiento actual y futuro. Todos los alumnos implicados en situaciones de maltrato, en cualquiera de los roles, están en mayor situación de riesgo de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y en la vida adulta que los chicos y chicas no implicados.

Garaigordobil y Oñederra, (2010) realizaron una revisión de los estudios que han evidenciado las consecuencias del bullying para las víctimas, los observadores y los agresores. Una síntesis de los resultados se presenta en la Tabla 4:

**Tabla 4: Consecuencias del bullying para víctimas, agresores y espectadores**

Víctimas	Agresores	Espectadores
Bajo rendimiento académico y fracaso escolar	Bajo rendimiento académico y fracaso escolar	Miedo
Rechazo a la escuela (suelen cambiar de colegio).	Rechazo a la escuela	Sumisión
Sentimientos de inseguridad, soledad, infelicidad	Muchas conductas antisociales	Pérdida de empatía
Introversión, timidez, aislamiento social	Dificultades para el cumplimiento de normas	Desensibilización ante el dolor del prójimo
Baja popularidad y a veces impopularidad	Relaciones sociales negativas	Insolidaridad
Baja autoestima	Nula capacidad de autocrítica	Interiorización de conductas antisociales y delictivas para conseguir objetivos
Carencia de asertividad	Falta de empatía	Sentimientos de culpabilidad
Baja inteligencia emocional	Falta de sentimiento de culpabilidad	Persistencia de síntomas a largo plazo y en edad adulta
Sentimientos de culpabilidad	Crueldad e insensibilidad	
Alteraciones de la conducta y conductas de evitación	Ira e impulsividad	
Diversas somatizaciones y dolores físicos	Baja responsabilidad	
Insomnio, enuresis	Consumo de alcohol y drogas	
Síndrome de estrés postraumático: flashbacks	En casos más extremos el suicidio.	
Ansiedad	Persistencia de síntomas a largo plazo y en edad adulta	

En cuanto a las consecuencias, psicopatológicas y emocionales, se puede afirmar que aun cuando cualquier tipo de bullying daña gravemente la salud mental de los involucrados, el bullying relacional está más fuertemente vinculado al sufrimiento emocional que el bullying físico y ha resultado ser predictivo de desajustes sociales y psicológicos tanto en el momento de su ocurrencia como en el futuro. Estos hallazgos son preocupantes, ya que los estudios internacionales han mostrado que el bullying relacional despierta menos atención y reacción por parte de los adultos y profesores, existiendo una

tendencia por parte de la comunidad educativa a minimizar la relevancia de este tipo de bullying (Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener, 2005).

Estudios recientes han documentado que la sintomatología depresiva y los trastornos psicológicos son comunes en los adolescentes que experimentan victimización. Los estudiantes victimizados normalmente se consideran socialmente incompetentes, impopulares, con una baja autoconfianza y autoestima y una mayor sensación de soledad (Estévez et al., 2009).

Cerezo (2001), precisó algunos elementos del perfil de los agresores, las conclusiones a que llegó apuntan a que, junto a algunos aspectos de tipo físico como el ser varón (en una proporción de tres a uno) y poseer una condición física fuerte, estos jóvenes establecen una dinámica relacional agresiva y generalmente violenta con aquellos que consideran débiles y cobardes. Se consideran líderes y sinceros, muestran una alta autoestima y considerable asertividad, rayando en ocasiones con la provocación. En cuanto a las variables de personalidad, encontró que suelen presentar algunas dimensiones de personalidad específicas: elevado nivel de Psicoticismo, Extraversión y Sinceridad, junto a un nivel medio de Neuroticismo.

En el mismo estudio, encontró que las víctimas, muestran rasgos específicos significativamente diferentes, en su aspecto físico, su complexión es débil, acompañada, en ocasiones, de algún tipo de desventaja o minusvalía. Presentan un alto grado de timidez que, en ocasiones les llevan al retraimiento y aislamiento social. Se autoevalúan poco sinceros, es decir, muestran una considerable tendencia al disimulo. Entre los rasgos de personalidad destaca una alta puntuación en Neuroticismo junto con altos niveles de Ansiedad e Introversión.

#### ***1.2.7. Actitudes docentes frente al acoso entre iguales***

Otro aspecto importante relacionado al bullying se vincula a las diversas actitudes que pueden asumir los docentes, las que pueden ir desde la pasividad o indiferencia hasta

un rol activo que permite apoyar a los estudiantes que son víctimas de las diversas formas de acoso escolar.

Así, la autoeficacia de los docentes para abordar las situaciones de intimidación, es un factor importante a tener en cuenta. Diversas investigaciones han revelado que algunos profesores no se sienten seguros de su capacidad para resolver los incidentes de intimidación y que esto les afecta en su voluntad y capacidad de involucrarse en el tratamiento de la intimidación (Mishná et al, 2005; Boulton, 1997).

También se ha encontrado, en otros estudios, que parece existir una brecha entre las percepciones de los estudiantes y profesores respecto de la frecuencia en que los maestros intervienen en incidentes de intimidación. Los profesores declaran intervenir frecuentemente, respecto de la opinión que tienen los estudiantes. El 84% de los maestros informaron intervenir siempre o a menudo en comparación con el 35% reportado por los estudiantes (Bradshaw et al., 2007). Cuando los estudiantes perciben la falta de intervención del maestro (independientemente de si esto fue intencional o no por parte del profesor), esto sirvió para reforzar tanto los comportamientos de intimidación del agresor y el sentido de impotencia y el aislamiento de la víctima (Yoon, 2004).

En estudios basados en encuestas aplicadas a los estudiantes, ellos también indicaron una resistencia a informar a los profesores, ya que creían que su situación se hizo peor (Rigby y Barnes, 2002; Rigby y Bagshaw, 2003), prefiriendo hablar con sus amigos o sus padres.

Debido a la forma oculta como se produce la intimidación encubierta, un profesor no puede en realidad observar el suceso de intimidación y, por tanto, están menos capacitados para actuar en consecuencia (Craig & Pepler, 1997, Bauman y Del Río, 2006; Gini, 2006; Yoon y Kerber, 2003).

Wey, Williams, Cheng y Chan (2010) al analizar las variables organizativas de la escuela, tales como el clima que se da en el salón de clases a través de la interacción

profesor-alumno, encuentran que estas son muy influyentes según se refleja en los resultados del presente estudio, ya que los estudiantes de las escuelas en Taiwán suelen quedarse por un largo tiempo con el mismo grupo de compañeros y profesores (especialmente el tutor), los que tienen un impacto crucial sobre la cultura y las normas de clase.

Por otra parte, las actitudes y comportamientos negativos, tales como resentimiento y agresividad de los profesores hacia sus estudiantes, inciden en una escalada de conflictos y violencia entre compañeros de clase. Así, no es el tamaño de la escuela o tamaño de la clase en sí, sino las relaciones interpersonales y el clima que tienen la mayor influencia en el comportamiento agresivo de los estudiantes (Strike, 2008; citado en Wey, Williams, Cheng y Chan, 2010).

La importancia del clima de la clase ha sido estudiada en numerosas investigaciones occidentales y orientales. Al analizar la dinámica del acoso escolar en Japón, Yoneyama y Naito (2003) describió las características de las escuelas japonesas como autoritarias, jerárquicas, con un clima de aula poco propicio para el aprendizaje, en el cual se infligían estrictas y humillantes normas de disciplina, las que contribuían a la conducta abusiva de los estudiantes hacia sus compañeros. Sin embargo, además de las escuelas y las variables de nivel de clase, la diferencia en la intimidación en las escuelas también se puede atribuir a factores que escapan a la escuela.

Un estudio reciente en Taiwán encontró que la satisfacción en el trabajo por parte de los maestros contribuyó positivamente al apego de los estudiantes a la escuela, lo cual indica el importante papel de los docentes en la adaptación escolar de sus estudiantes (Wei y Chen, en prensa).

Finalmente, y con respecto al rol del profesorado ante este tipo de violencia interpersonal, la evidencia demuestra que cuando estos hechos ocurren en su ausencia, los alumnos tienden a pedir su ayuda y el tipo de respuesta que tenga el profesor determinará en alguna medida el mantenimiento o interrupción de la dinámica bullying. Desde esta

perspectiva, la posición que el profesor tiene en la situación educativa es de gran importancia para la intervención y prevención de la intimidación (Newman & Murray, 2005; Berger y Lisboa, 2009).

Las investigaciones que analizan los factores que influyen en las respuestas del profesorado ante las situaciones de bullying en el aula o centro escolar, ponen de manifiesto que los docentes responden de dos maneras, interviniendo o eludiendo intervenir en estas situaciones. Los profesores que asumen no haber intervenido para detener dichas situaciones, aluden a distintas razones, tales como la incertidumbre sobre la forma correcta de responder, el hecho de no haber sido testigo del incidente, o la falsa creencia de identificar las situaciones de acoso como un comportamiento propio de la infancia, sin consecuencias graves para los implicados. Asimismo, los profesores no intervendrían ante los hechos de bullying relacional porque se sentirían con poca capacidad para manejar estos incidentes (Mishna et al., 2005).

A su vez, en otras investigaciones se pudo establecer que los profesores pueden intervenir o no ante situaciones de bullying, dependiendo de la percepción que este tiene de la víctima. Así, si de alguna manera la consideran responsable de las agresiones, es decir, piensa que los actos de bullying que sufre, son el resultado de sus propias conductas, el docente tiende a no intervenir ni a empatizar con ella (Mishna et al., 2005).

En suma, de acuerdo a las referencias expuestas, se puede determinar que la dinámica del bullying es compleja y en ella intervienen e inciden múltiples factores y actores, siendo el profesor uno de los actores del microsistema escolar de mayor relevancia para su detección e intervención.

#### ***1.2.8. Otros factores que influyen en el acoso entre iguales***

Las investigaciones que han estudiado los factores que influyen en la implicación en acoso, destacan diversos factores individuales, familiares y sociales. Dentro de los factores individuales, destaca la inteligencia emocional, habiéndose demostrado que los implicados

en bullying y cyberbullying (bullying a través de redes informáticas) y especialmente las víctimas, muestran mayores niveles de atención a sus emociones y menores niveles de regulación emocional que los no implicados (Elife, Ortega, Hunter, & del Rey, 2012).

La empatía también parece jugar un importante papel en la implicación en ambos fenómenos violentos, habiéndose relacionado la ausencia de esta capacidad, con la agresión y victimización entre iguales en el medio escolar y cibernético (Casas, Del Rey y Ortega, 2013; Kokkinos & Kipritsi, 2012).

Con respecto al ámbito familiar, Rigby (1994) fue uno de los primeros autores en demostrar que los implicados en bullying tenían una visión más negativa de su medio familiar que los no implicados. Asimismo, diversos estudios han destacado el papel de ciertas prácticas o conductas parentales como las responsables de dicha implicación. Así, se ha demostrado que el sufrimiento de castigos físicos (Espelage, Bosworth, y Simon, 2000), convivir con una madre depresiva y experimentar una ausencia de afecto y calidez parental (Bowes, et al., 2009) o sobreprotección materna, (Georgiou, 2008), se ha relacionado con una elevada implicación en bullying. El papel de los estilos parentales, también ha sido ampliamente explorado en relación al acoso escolar. En este sentido, Kawabata, Alink, Tsen, Van Ijzendoorn, & Crick (2011), encontraron que los hijos que describen a sus padres o madres como escasamente sensibles y cálidos, y los que los categorizan como severos y controladores y menos involucrados en la crianza, se implicaban más en agresiones relacionales. El estudio de Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas, & Ortega-Ruiz (en prensa) también ha demostrado el importante papel de los estilos educativos parentales, en relación a las agresiones relacionales, y también a las físicas y verbales. Así, en este estudio se ha encontrado que el alumnado no implicado en bullying tiende a percibir de sus padres más afecto y comunicación grata, mejor humor, mayor promoción de la autonomía, comparado con el alumnado que si está implicados, que percibe de sus progenitores un mayor control psicológico.

En cuanto a los factores sociales, se ha demostrado que los niños que presentan una amistad de mayor calidad, tienen menos probabilidad de acosar a sus iguales o de ser

victimizado por los mismos (Bollmer, Milich, Harris, & Maras, 2005), generando dicha amistad menores sentimientos de soledad en las víctimas (Woods, Done, & Kalsi, 2009), especialmente cuando los amigos poseen cualidades protectoras (Salmivalli, 2010).

Variadas investigaciones han demostrado que el desarrollo positivo de los adolescentes depende de las relaciones que establecen con los adultos (Maccoby y Martin, 1983; Steinberg, Lamborn, Dornbusch, y Darling 1992, citado en Gregory et al., 2010). Estos estudios sugieren que, para los adolescentes de diferentes grupos raciales y étnicos, los padres autoritarios pueden satisfacer las necesidades de desarrollo de sus hijos con la estructura que incluye el establecimiento de reglas claras, el monitoreo del comportamiento, y la aplicación de normas de forma sistemática, lo cual debe darse en un clima de apoyo con cariño y aliento.

### ***1.3. La convivencia escolar y la vida emocional***

La convivencia escolar en un centro educativo está influida por el tipo de relaciones interpersonales que se dan entre los distintos actores que la conforman, en donde cada miembro de la comunidad educativa experimenta emociones propias, que constituyen su vida emocional. Puesto que esta vida emocional es la que sirve de sustrato para las interacciones con los otros, nos parece importante definirla: la vida emocional, está referida a todas las emociones que componen las actuaciones de cada uno de los miembros de una comunidad escolar (Fernández- Berrocal y Extremera, 2002).

Las emociones son experiencias muy complejas y para referirnos a ellas empleamos una variada gama de términos, además de gestos y actitudes. De hecho, podemos usar múltiples léxicos del diccionario para formular emociones distintas y, por tanto, es muy difícil hacer una descripción y clasificación de todas las emociones que podemos experimentar. Sin embargo, el vocabulario usual para describir las emociones es mucho más reducido y ello permite que las personas de un mismo entorno cultural puedan compartirlas.

Las emociones fueron definidas, en esencia, como impulsos para actuar, planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha inculcado (Goleman, 2005, citado en Arango, 2006).

De este modo, las emociones son guías esenciales a la hora de enfrentar las dificultades o las diversas situaciones de la vida cotidiana y permiten a cada individuo tomar la mejor decisión en momentos peligrosos, dolorosos, difíciles, determinando la manera de vincularse con otros. Si estas decisiones tuvieran que ser tomadas por la mente racional, es muy probable que aún no se hubieran ejecutado. Así, aunque parezca increíble, la mente emocional que en ocasiones tiende a ser un poco ilógica, es mucho más rápida que la racional. La emoción dirige la conducta para que el individuo pueda adaptarse de forma efectiva a las exigencias del medio, como un mecanismo adaptativo que permite la supervivencia y la interacción humana. La capacidad o inteligencia emocional permite a los individuos manejar situaciones emocionales complejas, que a menudo, generan inestabilidades en los ámbitos en los cuales el individuo participa. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008).

Se plantea que la educación emocional es, por tanto, el método más directo y efectivo para restablecer contacto con los sentimientos y a partir de allí establecer una verdadera relación sana con los otros. El ser humano cuenta con las herramientas suficientes para aprender a canalizar sus propias emociones, estableciendo vínculos que le permitan crecer y desarrollarse de un modo distinto. La mente emocional tiene la capacidad de expresar y comprender las diversas emociones, la cuestión es educarla, de modo que las personas lleguen a mejorar su calidad de vida, creando así posibilidades afectivas (Streiner, 1998, citado en Arango, 2006). En este sentido, la escuela ha exacerbado su afán en preparar rigurosamente a sus educandos en conocimientos teóricos y técnicos, desplegando variadas estrategias, recursos y esfuerzos, sin embargo, han sido menores los intentos de realizar una educación de las emociones, las que sin duda juegan un papel preponderante en las dinámicas de *interrelación que se establecen entre* los miembros de la comunidad escolar. La revisión de programas que aborden la educación emocional en la escuela,

permite establecer que estos han tratado someramente el mejoramiento de aspectos emocionales y sociales, sin considerar un modelo teórico explícito.

El programa “*Social and Emotional Learning*” (SEL; aprendizaje emocional y social), cuenta con principios que otorgan un marco integrador en que el supuesto básico es entender que los problemas de conducta de los estudiantes, son causados por los mismos factores de riesgo emocional y social. Este programa se sustenta en el concepto de Inteligencia Emocional (Meyer y Solovey, 1997), basado en un modelo que se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas:

- Percibir, valorar y expresar emociones con exactitud.
- Acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- Comprender emociones y el conocimiento emocional.
- Regular emociones promoviendo un crecimiento emocional.

En la Tabla 5 se adjunta un esquema adaptado con las cuatro ramas del modelo y sus diferentes dimensiones (Meyer y Solovey, 1997):

**Tabla 5: Modelo revisado de IE (Meyer y Solovey, 1997)**

Regulación de la emociones				
Inteligencia Emocional	Habilidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos.	Habilidad para reflexionar sobre las emociones y determinar la utilidad de su información.	Habilidad para vigilar reflexivamente nuestras emociones y las de otros y reconocer su influencia.	Habilidad para regular nuestras emociones y la de los demás sin minimizarlas o exagerarlas.

<b>Comprensión y análisis de las emociones: Conocimiento emocional</b>			
Habilidad para designar las diferentes emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción.	Habilidad para entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen.	Habilidad para comprender emociones complejas y/o sentimientos simultáneos de amor y odio.	Habilidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros.
<b>La emoción facilitadora del pensamiento</b>			
Las emociones facilitan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante.	Las emociones pueden ser una ayuda al facilitar la formación de juicio y recuerdos respecto a emociones.	Las variaciones emocionales cambian la perspectiva fomentando la consideración de múltiples puntos de vista.	Los diferentes estados emocionales favorecen acercamientos específicos a los problemas, (p.e. la felicidad facilita un razonamiento inductivo).
<b>Percepción, Evaluación y Expresión de las emociones</b>			
Habilidad para identificar nuestras propias emociones.	Habilidad para identificar emociones en otras personas, diseños, arte... a través del lenguaje, sonido...etc.	Habilidad para expresar correctamente nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos.	Habilidad para discriminar entre expresiones emocionales honestas y deshonestas.

Siendo una de las finalidades de la educación formar estudiantes emocionalmente competentes (capaces de reconocer y manejar sus emociones) y, por lo tanto, de relacionarse con los demás de forma adecuada y pacífica, surge el planteamiento de un modelo de educación emocional para implicar al proceso educativo en la búsqueda de este logro (Bisquerra, 2009).

La educación emocional comprende la promoción del desarrollo de las competencias emocionales planteadas, a través de una programación sistemática y progresiva, de acuerdo a las edades de los alumnos y que idealmente se cubran con el currículo y acompañen al aprendizaje de conocimientos y habilidades. Esta intervención, enfocada al desarrollo afectivo y mediada por la educación, ya no debe circunscribirse a actividades aisladas, sino que estén siendo estimuladas por todos los miembros de la comunidad escolar (Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012).

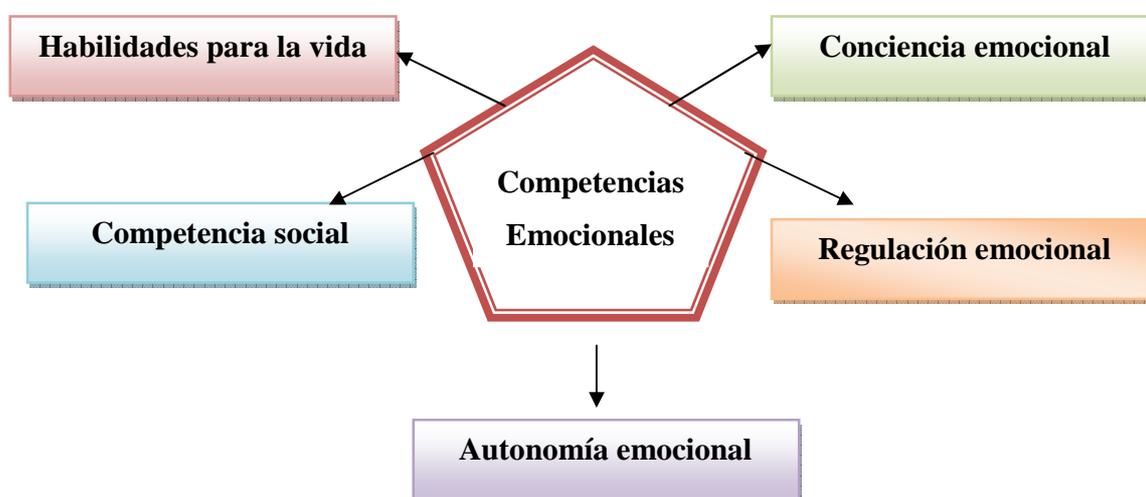
El docente emocionalmente inteligente es entonces, el encargado de formar y educar al alumno en competencias como el conocimiento de sus propias emociones, el desarrollo del autocontrol y la capacidad de expresar sus sentimientos de forma adecuada a los demás. Para que el profesor se encuentre preparado para asumir este reto, es necesario, en primer lugar, que piense en su propio desarrollo emocional y así estará apto para capacitarse y adquirir herramientas metodológicas que le permitan realizar esta labor, ya que se sabe que es imposible educar afectiva y moralmente a estudiantes, si no se cuenta con una estructura de valores clara, además de un cierto dominio de las propias emociones. Por tanto, el maestro emocionalmente inteligente, debe contar con los suficientes recursos emocionales que acompañen el desarrollo afectivo de sus alumnos. Con ello, establecerá un vínculo saludable y cercano con ellos, comprenderá sus estados emocionales, y les enseñará a conocerse y a resolver los conflictos cotidianos de forma conciliadora y pacífica (Bisquerra, 2009).

Es así, como se hace necesario desarrollar competencias emocionales en la escuela, permitiendo que todos los miembros que interactúan en la comunidad educativa logren avanzar en estas. El desarrollo de las competencias emocionales es el objetivo de la

educación emocional, en donde los cambios educativos a nivel internacional, transitan de una educación centrada en la adquisición de conocimientos a uno centrado en competencias, dentro de las cuales encontramos a las emociones.

Es de interés, revisar un modelo de competencias emocionales (Bisquerra 2000, 2002; Bisquerra y Pérez, 2007, citado por Bisquerra, 2009) y que podemos observar en la Figura 5:

*Figura 5: Modelo de Competencias Emocionales*



En este modelo, las competencias emocionales son definidas como *“un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.”* (Bisquerra, 2009)

El valor agregado de estas competencias, serían el desarrollo pleno desde lo profesional a lo personal, generando un bienestar en el ámbito personal y social, que incidiría positivamente en todas las esferas de la vida de un individuo, es decir en su vida intrapersonal, interpersonal, social y ciudadana, aportándole el beneficio de la autorrealización y alcance de logros.

Esta propuesta que ofrece el modelo de competencias emocionales, se estructura en cinco grandes competencias:

### ***Conciencia Emocional***

Entendida como la capacidad del sujeto para comprender sus propias emociones y la de los demás, así como la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

Así, un sujeto que posee conciencia emocional es capaz de percibir con precisión sus propios sentimientos, pudiendo darle nombre a las emociones, ya que posee un vocabulario emocional que le permite el usar adecuadamente su repertorio léxico emocional. A su vez, la persona es capaz de poder reconocer con precisión las emociones de los otros, permitiéndole relacionarse empáticamente a través del uso del lenguaje verbal y no verbal. Por último, un individuo dotado de conciencia emocional, es capaz de tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Asimismo, la posesión de conciencia emocional, favorece el desarrollo de otras competencias emocionales.

### ***Regulación Emocional***

Se define como la capacidad de manejar las emociones y supone ser consciente de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, lo que favorece en la persona el uso de estrategias de afrontamiento y autorregulación adecuada, así como el sentimiento de emociones positivas.

La regulación emocional está compuesta por micro-competencias, tales como la expresión emocional apropiada, la regulación de emociones y sentimientos y habilidad de afrontamiento y autogeneración de emociones positivas. Así, la regulación emocional permite que el sujeto experimente la capacidad de gobernar sus emociones, las cuales las orienta para potenciar sus relaciones interpersonales.

### *Autonomía Emocional*

Competencia vinculada con la autogestión personal, y que incorpora varias micro-competencias.

En primer término, un sujeto con autonomía emocional posee una imagen positiva de sí mismo, y una autoestima adecuada. Asimismo, es capaz de auto-motivarse, implicándose emocionalmente en las actividades que emprende en los diferentes ámbitos de su vida (personal, social, laboral), lo cual le imprime sentido a su vida.

A su vez, una persona con autonomía emocional está dotada de autoeficacia emocional, sintiéndose eficaz en sus relaciones interpersonales, lo que favorece la aceptación de su propia experiencia emocional y la sintonía con sus valores morales. Dicha cualidad también está muy relacionada con la responsabilidad, de manera que la persona se siente capaz de responder por sus actos, por lo cual se involucra en comportamientos seguros, saludables y éticos.

Su actitud ante la vida también es más positiva, a pesar de poder estar enfrentados a la adversidad, de esta manera estas personas logran mantener el optimismo, la amabilidad y el respeto ante los demás, así como la intención de ser buenas personas, caritativas y compasivas. Asimismo, estas personas poseen la capacidad de resiliencia, es decir, la cualidad de enfrentarse con éxito a diversas condiciones adversas e incluso salir fortalecido de las mismas. Concretamente, Luthar, Cicchetti, & Becker, (2000) definen la resiliencia como “un proceso dinámico que abarca la adaptación positiva dentro del contexto de una adversidad significativa” (p. 543).

Otra micro capacidad relacionada con la autonomía emocional, es el análisis crítico de las normas sociales, lo que permite evaluar de forma objetiva en profundidad, los mensajes sociales, culturales y de los medios de comunicación que se relacionan con comportamientos sociales y personales (Bisquerra, 2009).

## ***Competencia Social***

Sobre competencia social se han formulado numerosas definiciones, que en general, aluden a la capacidad de mantener buenas relaciones con las personas, teniendo que dominar las habilidades sociales básicas, una comunicación efectiva, así como el respeto y las actitudes prosociales, de manera asertiva. Una de las definiciones más integradoras sobre competencia social es la de Rose-Krasnor (1997), quien la define como la efectividad en la interacción social. Esta autora propone un modelo en forma de prisma para explicar dicha competencia. Este modelo contendría como indicadores de esta cualidad, la propia efectividad en la interacción social, diversos índices individuales (autoeficacia) y sociales (estatus sociométrico, calidad de la amistad y de las redes de apoyo sociales) y diversas habilidades sociales, cognitivas y emocionales, así como las metas y valores de cada persona.

Por su parte, Biquerra (2009), autor del modelo de competencias emocionales propuesto, incluye la competencia social, como un elemento clave de su modelo, y la define en torno a ocho microcompetencias que analizaremos a continuación:

- ***Dominio de habilidades sociales básicas:*** como habilidad social fundamental, se define el saber escuchar, ya que es poco probable dominar otras habilidades si no se posee esta. Saludar, despedirse, agradecer, pedir un favor, pedir disculpas, esperar el turno, abrirse al diálogo y otras habilidades, también son aprendizajes sociales que toda persona debe adquirir a través de la interacción con las personas que forman parte de instituciones fundamentales como son la familia y el colegio.
- ***Respeto por los demás:*** esta capacidad se relaciona con poder aceptar las diferencias individuales y grupales, valorando el derecho de todas las personas. Esta micro-competencia es vital a la hora de afrontar las situaciones de conflicto, ya que permite al sujeto enfrentarlas tolerantemente.

- ***Comunicación expresiva:*** esta capacidad permite a los sujetos iniciar y mantener conversaciones, en las cuales pueden expresar de manera auténtica sus propios pensamientos y emociones, empleando de manera propicia sus habilidades comunicacionales (verbales y no verbales). También implica ser capaz de expresarles a sus interlocutores que los ha comprendido.
- ***Compartir emociones:*** se trata de ser capaz de compartir emociones profundas, lo cual implica tomar conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones, viene en parte definida, por el grado de inmediatez emocional y por su nivel de reciprocidad.
- ***Comportamiento prosocial y cooperación:*** capacidad de realizar acciones en favor de otros, de manera espontánea y sin haber recibido solicitud. El autor señala que este comportamiento posee elementos comunes con el altruismo.
- ***Asertividad:*** equilibrio entre la agresividad y la pasividad. El sujeto es capaz de expresar sus pensamientos y sentimientos de manera auténtica, respetando igualmente la de los otros y estableciendo su derecho a disentir.
- ***Prevención y solución de conflictos:*** capacidad de identificar y actuar anticipadamente al conflicto, actuando de manera resolutiva. Los sujetos con esta capacidad, poseen una mirada preventiva, que les permite evaluar los riesgos, barreras y recursos disponibles. De no poder evitarlos, son capaces de resolver las situaciones conflictivas de manera positiva, aportando soluciones informadas y constructivas.
- ***Gestión de situaciones emocionales:*** es la capacidad de reconducir situaciones emocionales en contextos sociales a través del empleo de estrategias de regulación emocional colectiva, lo que supone la regulación de emociones en los demás.

### ***Competencias para la vida y el bienestar***

Son las capacidades para emplear comportamientos apropiados y responsables que permiten afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, en el ámbito personal, social, familiar, laboral, etc. Están compuestas por cinco micro-competencias vinculadas con la vida y el bienestar:

- **Fijar objetivos adaptativos:** es decir adoptar objetivos positivos y realistas, a corto plazo (un día o una semana) o a largo plazo (un año, varios años).
- **Toma de decisiones:** competencia de no postergar las decisiones que se deben tomar en cualquier ámbito de la vida de una persona, lo cual implica asumirlas responsablemente, considerando aspectos éticos, sociales y de seguridad.
- **Buscar ayuda y recursos:** es la capacidad de darse cuenta de la necesidad apoyo y saber donde conseguirlos.
- **Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida:** esta capacidad se relaciona con la conciencia del sujeto en cuanto a sus derechos y deberes, sentido de pertenencia, participación democrática, solidaridad y compromiso, ejercicio de valores cívicos, respeto por los valores multiculturales y la diversidad. Esta forma de entender la ciudadanía parte de lo micro (su propio contexto) a lo macro (globalidad).
- **Bienestar emocional:** capacidad de gozar conscientemente de bienestar y de procurar transmitirlo a las personas con quienes se interactúa.
- **Fluir:** capacidad de generar experiencias óptimas en su vida profesional, personal y social.

Este apartado nos permite concluir que la escuela es un espacio privilegiado en donde se establecen a diario interrelaciones personales, razón por la cual, este escenario ofrece la oportunidad para que sus miembros puedan asumir de manera responsable el desarrollo de la vida emocional.

Desde siempre, el objetivo central de la escuela ha sido el favorecer el aprendizaje de sus estudiantes, sobre todo el relacionado con el desarrollo cognitivo . Sin embargo, las competencias emocionales, si bien son reconocidas y se les atribuye importancia, han estado supeditas al currículo (Melero, 2000).

Los cambios que hemos podido observar en la escuela, y de manera particular, los fenómenos relacionados a la movilidad social, interculturalidad, diversidad en las aulas, incremento de de estudiantes que acceden a la educación formal, han creado nuevos desafíos a los centros escolares. Desafíos que solo pueden ser atendidos mirándolos de manera holística, y particularmente, teniendo en cuenta la incorporación de las competencias emocionales al currículo, para así potenciar las relaciones interpersonales, favorecer los aprendizajes y generar una convivencia escolar positiva, en donde el bienestar de sus miembros esté sustentada en el saber vivir junto al otro aceptándolo y respetándolo en su originalidad (Melero, 2000).

Esto nos permite pensar que docentes, alumnos y familias, pueden realizar aportaciones positivas a la construcción de climas que potencien el buen trato, el respeto, la tolerancia por la diversidad, así como al proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello favorecería la construcción conjunta de un espacio fortalecido en el que reinara la convivencia, habiendo jugado la competencia emocional de cada uno de los miembros de la comunidad educativa un importante papel, de ahí la necesidad de trabajarla para poder desarrollarla.

#### ***1.4. La convivencia escolar y el clima social escolar***

El concepto de clima social escolar se origina a través del concepto de clima organizacional, surgido de estudios relativos a las organizaciones en el plano laboral

(Tagiuri y Litwin, 1968; Schneider, 1975). Así, el constructo clima organizacional, nace de la Psicología Social con el afán de analizar y comprender el comportamiento de las personas en su contexto laboral, aplicando elementos de la Teoría General de Sistemas, en la que mediante un estudio interdisciplinar se trata de encontrar las propiedades comunes a las entidades denominadas “sistemas”, que se presentan en todos los niveles de la realidad (Bertalanffy, 1976). Estos estudios generan gran interés, ya que a través de ellos se abre una oportunidad de entender los fenómenos globales y colectivos que acontecen en una organización desde una perspectiva integradora.

Al estudiar el desarrollo del concepto “clima organizacional”, encontramos una gran variedad de definiciones, que generan una elevada dificultad para precisar el significado de este constructo. En su análisis, se observa el énfasis entre estructuras versus procesos de la organización, revelando en distintos grados su carácter objetivo a la vez que subjetivo (Vega et al., 2006). A pesar de la gran diversidad de definiciones, varios autores coinciden en identificar ciertos elementos comunes en todas ellas, y proponen una definición del clima organizacional, conceptualizándolo como las relaciones entre los miembros de la organización y el estilo de liderazgo (Litwin y Stringer, 1968; Rodríguez, 2006; Vega et al., 2006). Según estos autores, las características principales que definen al clima organizacional son:

- Representa la personalidad de la organización.
- Tiene cierta permanencia en el tiempo, a pesar de experimentar cambios por situaciones circunstanciales.
- A pesar de lo anterior, el clima organizacional es sumamente frágil. Es mucho más difícil crear un buen clima que destruirlo.
- Tiene un fuerte impacto sobre los comportamientos de los miembros de la organización. Un buen clima va a traer como consecuencia una mejor disposición de los individuos a participar, activa y eficientemente, en el desempeño de sus labores.
- Influye sobre el grado de compromiso e identificación de los miembros de la institución con ésta.

- Es afectado por los comportamientos y actitudes de los miembros de la organización y, a su vez, afecta dichos comportamientos y actitudes.
- Sobre él repercuten diferentes variables estructurales como estilo de dirección, sistemas de contratación y despidos, políticas, etc. Tal como en el punto anterior, el clima de la organización también puede afectar estas variables.

Estas características se pueden aplicar a la escuela como organización, ya que ella cuenta con una clara estructura y procesos altamente organizados, en donde se dan estrechas relaciones entre sus miembros y con estilos de liderazgo que permiten su funcionamiento y la instalación de un clima social escolar.

Definiremos clima social escolar con una de las definiciones más utilizadas y que fue desarrollada por Cere (1993), en la que la define como *“el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, le otorgan un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de distintos procesos educativos”*. (p. 30).

De manera más simple, se define como la percepción que tienen los miembros de un centro escolar, respecto del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales. Dicha percepción, estaría dada por la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción (Arón y Milicic, 1999).

Existen otras miradas que indican que las personas son las responsables de otorgar significado particular a estas características psicosociales, las cuales constituyen, a su vez, el contexto en el cual ocurren las relaciones interpersonales. Por ello, el clima social de una institución, es definido en función de la percepción que tienen los sujetos de las relaciones interpersonales tanto a nivel de aula como del centro (Gairin Sallan, 1999).

Otros definen clima social escolar como las percepciones que poseen los individuos de las relaciones interpersonales en su contexto, sea este el centro educativo o aula (Cornejo y Redondo, 2001).

A su vez, se señala un elemento distintivo en las instituciones educativas, que introduce una nueva complejidad a la definición de clima escolar, ya que a diferencia de otras organizaciones, la escuela tiene como misión la formación de personas, como partes activas de la organización. Así, el clima escolar, no solo es producto de las percepciones de los que trabajan en ella, sino que además, se desarrolla entre los estudiantes, sus familias y el entorno, siendo particularmente relevantes las percepciones de los estudiantes como actores y destinatarios en relación al aula y a la escuela (Casassus, 2000).

Encontramos descripciones del clima social escolar como la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos en los cuales desarrollan sus actividades habituales, en este caso, la escuela, agregando, que dicha está condicionada por las experiencias de cada persona en el sistema escolar. Así, si sus experiencias han sido positivas, experimentará el clima social escolar como positivo, y percibirá que entre las características del mismo destacan la existe espacios físicos adecuados, actividades variadas y motivadoras, comunicación respetuosa entre sus miembros. Asimismo, entenderá que las personas que interactúan, poseen la capacidad de ser sensibles ante las situaciones difíciles de los otros ofreciéndoles contención emocional. En conclusión: un clima social escolar positivo, es asociado a un clima en donde las personas que lo conforman poseen inteligencia emocional y son capaces de superar los conflictos de manera pacífica, propendiendo a climas de buena convivencia estables (Aron y Milicic, 1999).

Las autoras incorporan una nueva conceptualización para referirse a climas sociales escolares positivos y negativos; ellas utilizan la denominación de climas nutritivos y tóxicos, respectivamente, en donde las principales características de los mismos se pueden observar en la Tabla 6:

**Tabla 6: Climas sociales nutritivos y tóxicos**

<i>Climas nutritivos</i>	<i>Climas tóxicos</i>
Se percibe un clima de justicia	Se percibe injusticia
Reconocimiento explícito de logros	Ausencia de reconocimiento y/o descalificación
Predomina la valoración positiva	Predomina la crítica
Tolerancia a los errores	Sobre focalización en los errores
Sensación de ser valioso	Sensación de ser invisible
Sentido de pertenencia	Sentido de marginalidad, de no pertenencia
Conocimiento de las normas y consecuencias de su transgresión	Desconocimiento y arbitrariedad en las normas y las consecuencias de su transgresión
Flexibilidad en las normas	Rigidez en las normas
Sentirse respetado en su dignidad, individualidad, en sus diferencias	No sentirse respetado en su dignidad, individualidad, en sus diferencias
Acceso y disponibilidad de la información relevante	Falta de transparencia en los sistemas de información. Uso privilegiado de la información
Favorece el crecimiento personal	Interfiere con el crecimiento personal
Favorece la creatividad	Pone obstáculo a la creatividad
Permite el enfrentamiento constructivo de conflictos	No enfrenta el conflicto y los aborda autoritariamente.

Así, podemos decir que a pesar de las diversas clasificaciones para tipificar el clima escolar y de aula, existe una coincidencia en que ambos transitan entre dos extremos, el favorable, caracterizado por potenciar el desarrollo integral del alumnado y el desfavorable que incide negativamente en la convivencia en los logros de aprendizaje (Molina y Pérez, 2006, citado por Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo, 2011).

Un clima positivo de aula, es definido como el espacio en donde se favorece el desarrollo integral de los estudiantes. Así, tanto los docentes como el alumnado se sienten respetados, identificados con su grupo, y/o curso y centro educativo (Ascorra, Arias y Graff, 2003). En un clima de aula positivo, los estudiantes establecen sus vínculos en una atmósfera cooperativa y de preocupación, en la cual hay conciencia de lo que pueden lograr, y los docentes manifiestan interés por sus necesidades y favorecen la consecución de adecuada organización en el aula (Johnson, Dickson y Johnson, 1992, citado en Aron y

Milicic, 1999).

En el primer informe realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), organismo coordinado por la UNESCO, se plantea que el clima del aula, sería la variable individual que demuestra el mayor efecto sobre el rendimiento en Lenguaje y Matemáticas. A su vez, este estudio demostró que si se suman todos los recursos materiales, humanos y los factores psicológicos, la influencia de los mismos en conjunto es inferior a la que tiene el clima de aula (Casassus *et. al.*, 2001).

Otras investigaciones profundizan en la temática, refiriéndose a la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y clima del aula. Para ello, hemos de señalar la diferencia entre la capacidad de relacionarse y vincularse. Cuando se habla de relaciones, se hace referencia a un tipo de conexión que une a una persona consigo misma o que la une a otra u otras personas. Cuando la relación es más profunda y perdurable en el tiempo, entonces hablamos de vínculo (Cassasus, 2007). El autor agrega que las relaciones y los vínculos son esencialmente conexiones emocionales y que estas son mediadores que influyen decididamente en el logro de buenos aprendizajes y climas de buena convivencia.

A su vez, se ha indagado en los factores que influyen sobre la percepción de los estudiantes al interior del aula. Algunos de estos serían:

- Los aspectos estructurales de la clase, es decir, la percepción de las metodologías empleadas y relevancia de lo que se aprende. Entre estos elementos destacarían la fluidez, secuencia, ritmo, junto a la creatividad, coherencia y sentido que se le da a la clase cada docente (Ascorra, Arias, Graff, 2003).
- Los aspectos relacionales del interior del aula, que hacen referencia a las expectativas del docente en relación a sus estudiantes. Un docente con altas expectativas de logro de sus estudiantes, estimula las capacidades, actitudes y comportamientos que presenta el alumnado para mejorar su rendimiento y orientar su conducta de manera positiva (Aron y Milicic, 1999).

- La percepción del docente sobre sí mismo, también se relaciona con los logros del alumnado, su aprendizaje y la convivencia. Así, en la medida en que el docente confía en sus propias capacidades, se siente capaz de hacer frente a las dificultades que el curso presente y con ello, facilita la instauración del proceso de enseñanza-aprendizaje y de una convivencia adecuada (Ascorra, Arias, Graff, 2003).
- La Percepción y expectativas de los estudiantes en relación con el docente. De esta forma, la percepción de características positivas en el profesorado, tales como una adecuada destreza, carisma y nivel de conocimiento, así como un buen trato hacia los estudiantes, favorecen la percepción positiva del clima del aula (Ascorra, Arias, Graff, 2003).
- La Percepción de los estudiantes sobre sí mismos, sobre su propia valía, y las definiciones que construyen sobre sus propias capacidades y sobre su interacción con los demás, que son además, retroalimentadas por otros, también influyen en la valoración del clima del aula (Ascorra, Arias, Graff, 2003).
- La percepción de la relación docente-estudiante, que es valorada positivamente, cuando se experimenta el respeto, apoyo, cuidado, calidez, confianza, responsabilidad del profesor o profesora, favorece, asimismo, la percepción positiva del clima del aula (Midgley, Rosen, Urdin, 1996, citado por Milicic, 2001).

En este sentido, Arón y Milicic (2000) han profundizado en el estudio de este factor en relación al clima del aula, encontrando que la valoración del clima depende de los ciertos factores que a su vez, influyen en la relación que se establece entre el docente y los estudiantes. Estos factores son:

- Percepción de justicia vs. injusticia: cómo los estudiantes perciben las medidas contenidas en las normas disciplinarias, los criterios para evaluar el aprendizaje de todos los estudiantes, atención y manejo de su autoridad (poder que ejerce el docente).
- Percepción de confianza vs. desconfianza en la relación: la capacidad de mantener de manera confidencial lo que se comparte con el docente y el apoyo que este brinda frente a los problemas que presentan sus estudiantes.

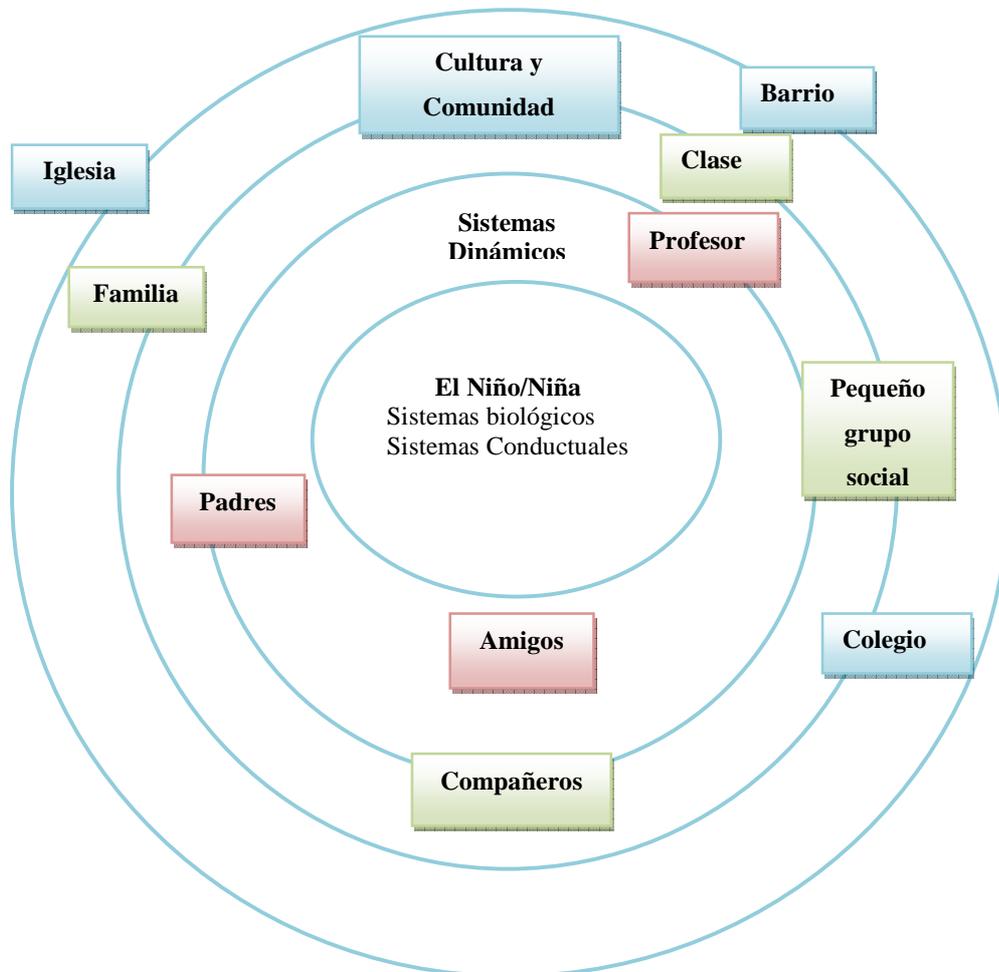
- Valoración vs. descalificación en la relación: Este factor se refiere a cómo perciben los estudiantes la valoración que hace el docente de las relaciones que este establece con el alumnado. A su vez, cómo el docente descalifica su relación con sus estudiantes.
- Actitud empática del docente y disposición a ayudar. Se refiere a los estilos relacionales que emplea el docente y su estilo pedagógico. Profesores que favorecen el buen clima de aula están centrados en la persona (más que en los resultados), y son capaces de apoyar a sus estudiantes cuando estos presentan dificultades.
- Percepción del docente frente a las exigencias académicas: los estudiantes valoran una actitud exigente y justa. Valoran la exigencia cuando aprecian sus aprendizajes como relevantes.
- Estilo pedagógico: el docente puede actuar en una jerarquía de dominio o de actualización. El primer estilo se caracteriza por imprimir arbitrariamente el poder y la autoridad, caracterizando relaciones jerárquicas, poco democráticas y punitivas, a diferencia de las de actualización, que responden a tonos afectivos que contribuyen en las relaciones interpersonales, potencian el desarrollo personal e intelectual de los estudiantes.

### ***1.5. Convivencia escolar y relación profesorado-alumnado***

La relación que se establece al interior del aula entre el docente y el estudiante, es uno de los factores más importantes que determinan, no solo el clima del aula, como así demuestran los estudios citados anteriormente, sino también el cumplimiento de los objetivos de la escuela (Garrido, Kröyer, Hidalgo y Muñoz, 2012). Diariamente los estudiantes asisten a la escuela portando sus experiencias y realidades familiares, las cuales inciden en su comportamiento cotidiano, encontrándonos con estudiantes que viven sumidos en espacios de vulnerabilidad social y emocional, en que experimentan a diario cierto riesgo social, el cual puede afectar las esferas de su desarrollo saludable y sus avances académicos, de ahí que la función docente es relevante.

Los sistemas que facilitan el desarrollo global del niño, son sistemas dinámicos que están en permanente cambio en función de los distintos acontecimientos producidos por sus componentes, manteniendo relaciones e influencias recíprocas. Los sistemas están representados por los vínculos más próximos, tales como la familia, y los más lejanos, representados por la cultura, comunidad, sistema conductual y genético-biológico. Todo ello se encuentra representado en la Figura 6 (Pianta, 1999, citado por Moreno y Martínez, 2010):

**Figura 6: Contextos o sistemas para el desarrollo. Adaptado por Pianta (1999, p. 26) de Pianta y Walsh (1996) y Sameroff (1989).**



En este modelo, el niño es considerado como un sistema en vías de desarrollo, que se encuentra influido por una trama de relaciones sociales tales como la ordenación y modulación de la excitación fisiológica, el apego eficaz, el desarrollo de auto-confianza o autonomía, habilidad para organizar y coordinar los recursos medioambientales y personales, creación de relaciones eficaces con sus pares, la formación de un sentido del yo, un uso eficaz de autodominio y el uso de símbolos abstractos. Toda esta trama es importante y se establece en función de su conducta y las interacciones con su medio (familia- escuela). A su vez, el profesor, se considera otro sistema, entendiendo las conductas de interacción con los alumnos en función de diversos elementos: conocimiento, experiencia, preocupaciones actuales o experiencias (Pianta, 1999, citado por Moreno y Martínez, 2010).

La importancia que tienen las primeras relaciones que los niños desarrollan con sus padres o cuidadores influyentes en las relaciones que establecerán con sus profesores e iguales. La escuela se constituye en un escenario que le entrega al niño la oportunidad de relacionarse con adultos no familiares otorgándole nuevas experiencias emocionales, así como la posibilidad de movilizar sus habilidades sociales, de autorregulación, exploración, nuevos apegos, dominio, etc. Los aportes de las investigaciones vinculadas a la Teoría del Apego permiten señalar que los modelos internos o representacionales que se construyen en las primeras vivencias relacionales influyen en el desarrollo social del niño y en sus experiencias escolares (Bowlby, 2003).

Este sustento primario permite en el alumnado una evolución continua en la cual prevalecen los modelos aprendidos. Así, en los nuevos vínculos que el niño establece, emplea aquellas estrategias que le resultaron eficaces y que le otorgaron seguridad, desarrollando conductas exploratorias y más acciones de interacción con los iguales, a diferencia de aquellos niños que tuvieron apegos inseguros, quienes manifestarán mayores dificultades en su socialización y seguridad personal, presentando con mayor probabilidad conductas agresivas y hostiles hacia sus profesores (Bretherton, 1985; Pianta, 1999, citados por Moreno, y Martínez, 2010).

Distintas investigaciones señalan que los primeros años de escolaridad son los más influyentes en el alumnado, incidiendo en su apego y autocontrol. En este período, los problemas conductuales están menos arraigados y en consecuencia son más susceptibles al cambio que en etapas posteriores. A su vez, las diferencias individuales relacionadas al logro académico, tienden a estabilizarse después de los primeros años escolares, razón por la cual, la familia y escuela son agentes vitales, en los primeros años de la vida (Sroufe y Rutter, 1984, Hembree-Kigin y McNeil, 1995, Pianta et al., 1995, citados en Moreno y Martínez, 2010).

Otros estudios indican que la adaptación del niño se produce desde el nacimiento, a través de la regulación de sus niveles de excitación y atención. De esta manera, las interacciones entre el niño y su cuidador, serían los pilares que le darían un concepto de sí mismo y acerca de la relaciones. Así, cuando el niño desarrolla apegos inseguros que favorecen exploraciones carentes y una autorregulación inadecuada, puede presentar menor interés por las relaciones interpersonales o mayor dificultad en la adaptación, lo cual es un predictor de dificultades en la regulación conductual y emocional posterior. Sin embargo, el desarrollo de un apego seguro, promovido por la sensibilidad del cuidador y su disposición emocional, permite adquirir un sentido de seguridad en los contextos de interacción, siendo una plataforma para la exploración del ambiente y mundo interpersonal (Pianta, 2005, citado en Moreno y Martínez, 2010).

Lo anteriormente expuesto, incide en los vínculos interpersonales que los niños desarrollaran con sus profesores al ingresar a la escuela, las cuales pueden transitar desde la cercanía y afectuosidad, a la lejanía y el conflicto (Howes y Hamilton, 1992<sup>a</sup>, citado en Moreno y Martínez, 2010).

Estos mismos autores también han demostrado que la percepción de los profesores de su relación con los alumnos, variaba en función de tres dimensiones: calidez-seguridad, miedo-dependencia y ansiedad-inseguridad (Howes y Hamilton, 1992<sup>a</sup>, citado en Moreno y Martínez, 2010).

Otro estudio, realizado con profesores a cerca de su percepción de la relación que sostienen con sus alumnos, arroja la existencia de seis tipos de relación profesor-alumno: 1) dependiente (“*dependent*”), en la que el maestro cuenta en exceso con la confianza de los niños; 2) de implicación positiva (“*positively involved*”), que describe la relación caracterizada por altos niveles de calidez y comunicación entre docentes y estudiantes; 3) disfuncional (“*dysfunctional*”), caracterizada por bajo compromiso por parte del profesor y por altos niveles de irritabilidad, malestar y rabia de los estudiantes; 4) funcional promedio (“*average-functional*”) caracterizada por un equilibrio de las relaciones entre docentes y estudiantes; 5) tensa o irritante (“*angry*”), con niveles altos de conflicto entre docentes y estudiantes); y 6) no implicada (“*uninvolved*”), en la que el maestro muestra poca calidez y comunicación y bajos niveles de enfado con sus estudiantes. Dichas relaciones surgen del diversificación de tres dimensiones: *el conflicto, la cercanía y la dependencia*, habiéndose encontrado que estas dimensiones aparecen de manera consistente en muestras que varían en edad, etnia y estatus socioeconómico. (Pianta y Steinberg, 1992; Pianta, 1994; Satt, 1994; Taylor y Machida, 1996, citados en Moreno y Martínez, 2010).

En la Tabla 7 podemos resumir los resultados obtenidos en estas investigaciones, describiéndose las relaciones profesor-alumno (relación positiva, funcional, funcional promedio, relación no implicada, tensa, disfuncional) en función de las puntuaciones obtenidas (altas, moderadas y bajas) en las dimensiones *conflictos, cercanía y dependencia* (Pianta y Steinberg, 1992; Pianta, 1994; Satt, 1994; Taylor y Machida, 1996, citados en Moreno y Martínez, 2010)

**Tabla 7: Relación profesorado-alumnado, descrita por docentes**

	Conflictos	Cercanía	Dependencia
Altas puntuaciones	-Relación disfuncional -Relación tensa	-Relación positiva	-Relación tensa
Moderadas puntuaciones	-Relación funcional promedio	-Relación funcional promedio -Relación tensa	-Relación Positiva -Relación disfuncional -Relación funcional promedio
Bajas puntuaciones	-Relación positiva -Relación no implicada	-Relación disfuncional -Relación no implicada	-Relación no implicada

Se ha demostrado, asimismo, que estos modelos de relación profesor-alumno, influyen en la conducta que el estudiante muestra en clase, y por ende, en el estado de convivencia del aula. Así, se ha encontrado que los estudiantes con relaciones *disfuncionales y tensas con sus profesores o profesoras* tienen más problemas de conducta y presentan mayores problemas de aprendizaje que aquellos que mantienen relaciones de *no implicación, positivas, dependientes y funcionales*. También se ha demostrado que la tolerancia a la frustración es más alta en los alumnos que mantienen relaciones *positivas* o de *no implicación*, que en aquellos alumnos con relaciones *disfuncionales* o *tensas*. La relación docente-alumno también influye en la calidad de las relaciones entre el propio alumnado, habiéndose encontrado que los estudiantes que mantienen interacciones positivas con el profesor, tienen relaciones de mayor calidad con sus iguales, mientras que aquellos que presentan relaciones profesor-estudiante disfuncionales, tienen relaciones de poca calidad con sus iguales (Pianta, 1994, citado en Moreno y Martínez, 2010).

En estudios posteriores las tres dimensiones descritas por Pianta, han sido identificadas de manera consistente (Birch y Ladd, 1997; Hamre y Pianta, 2001; Howes y Hamilton, 1992a; Howes y Ritchie, 1999; Pianta y Stuhlman, 2004; Sutherland y Oswald, 2005, citados en Moreno y Martínez, 2010).

De este modo, en las relaciones caracterizadas por la cercanía, los docentes perciben altos niveles de calidez, afecto y comunicación abierta con sus estudiantes, sintiéndose eficientes en el manejo de la clase y cómodos con la relación que establecen con sus alumnos. Esta relación de cercanía genera en los estudiantes seguridad, experimentando la posibilidad de alcanzar aprendizajes (Oren, 2007; Pianta, 2001, citados en Moreno y Martínez, 2010).

A su vez, la dependencia en la relación profesor-alumno se vincula con dificultades de adaptación escolar, desempeño escolar empobrecido, actitudes más negativas hacia la escuela y menor compromiso con el ambiente académico (Maldonado y Carrillo, 2006; Birch y Ladd, 1997), además de que el alumno con este tipo de relación es menos prosocial con sus iguales (Howes, Hamilton y Matheson, 1994).

Se asocia con falta de competencia en el curso en el que se encuentra y en cursos posteriores (Pianta y Nimetz, 1991), con menor exploración del ambiente y con menos relaciones con los compañeros (Howes y Ritchie, 2002).

En un estudio longitudinal, Di Lalla, Marcus y Wright-Phillips (2004) se encontró que los niños que mantenían relaciones de dependencia con sus maestros manifestaban posteriormente niveles más altos de ansiedad y peor rendimiento académico, señalando como posible causa su preocupación por la atención del maestro más que por sus tareas escolares.

Al contrario, cuando las relaciones son conflictivas, los docentes experimentan agotamiento, altos niveles de negatividad, interacciones difíciles, falta de comunicación y dificultad en el manejo de los estudiantes. A su vez los estudiantes que se relacionan conflictivamente con sus profesores no tienen el soporte necesario para explorar las variadas oportunidades de aprendizaje que ofrece el aula, pudiendo experimentar ansiedad y temor de ir al colegio (Oren, 2007; Pianta, 1999, citados en Moreno, y Martínez, 2010).

Se puede concluir que la relación que se establece entre el profesor-alumno es determinante para posibilitar que este logre un adecuado ajuste escolar. Para este ajuste es necesario que el docente despliegue estrategias que permitan la consecución de espacios de cercanía con sus estudiantes, los cuales estimularán la confianza y el progreso académico de los estudiantes, así como mejores vínculos sociales y de interrelación con sus iguales. A su vez, es necesario trabajar de manera decidida para reducir la conflictividad de los estudiantes, que merma sus posibilidades de desarrollo, al haberse relacionado esta dimensión con los problemas de conducta y de aprendizaje. Por último, también se considera primordial, estimular la independencia de los estudiantes para desplegar las potencialidades que cada uno de ellos tiene, potenciando actitudes positivas hacia la escuela y un mayor compromiso con el ambiente de aprendizaje, así como el desarrollo de conductas prosociales hacia sus iguales.

Finalmente, al concluir el presente capítulo, en el que se realizó una revisión del significado que se le atribuye a la convivencia, podemos comprender que este constructo puede ser concebido con una multitud de matices y que en el establecimiento de una adecuada convivencia, pueden confluír múltiples interacciones entre personas de diversa naturaleza y cultura.

Interacciones que quedan supeditadas, en último término, a los factores intrínsecos y extrínsecos que trae cada sujeto, otorgándole un estilo relacional que es único, y vinculándolo en su medio como contribuyente o trasgresor de la convivencia. Esta constatación, le confiere a la escuela un rol preponderante como agente modelador que estimula el desarrollo cognitivo, emocional, social, psicológico y cultural de sus educandos, debiendo perseverar dicha institución en su tarea principal, que consiste en desarrollar de manera integral a sus estudiantes, desplegando los docentes todas sus habilidades para el logro del proceso de enseñanza-aprendizaje y la consecución de la convivencia.

## *Capítulo 2:*

### *La convivencia escolar en Chile*

---

Chile ha experimentado numerosos cambios en materias de educación pública. En el año 1990 se impulsa la reforma educacional con planes para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. Los cuatro pilares de la reforma educativa se reflejan en los programas de mejoramiento e innovación pedagógica, el desarrollo profesional de los docentes y los incentivos ofrecidos para ello, la reforma curricular y la jornada escolar completa (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2001a).

Todos estos cambios que se gestaron en los 90, han influido decididamente en la creación de políticas vinculadas al mejoramiento de la convivencia escolar en los centros educativos chilenos.

En el presente capítulo, analizaremos el estado de la convivencia escolar en Latinoamérica, para luego revisar diversos estudios realizados en el país. Algunos de estos estudios representan la realidad de los centros educativos de dependencia administrativa particular, subvencionada y municipal en materias de convivencia escolar, violencia y bullying. Otros, son el resultado de investigaciones realizadas por equipos de investigadores pertenecientes a distintas casas de educación superior de Chile.

Por último, analizaremos las políticas públicas que se han impulsado para atender las necesidades de los centros escolares en materias de convivencia escolar, con lo que el gobierno de Chile, representado por el Ministerio de Educación Gobierno de Chile (a partir de ahora, MINEDUC), asume la imperiosa necesidad de apoyar a los centros educativos en estas materias.

## ***2.1. Estado de la Convivencia Escolar en Latinoamérica***

En Chile, al igual que en otros países de Latinoamérica, se han desarrollado iniciativas para dar respuesta a los cambios que experimenta la escuela, siendo la convivencia escolar uno de sus principales objetivos, ya que a través de ella se logra el desarrollo integral de los estudiantes, dotándolos de las competencias necesarias para insertarse en el mundo adulto y contribuir a una sociedad más justa, en donde los conflictos inherentes a la convivencia cotidiana sean abordados de una manera positiva en busca de soluciones.

Nos parece relevante, por tanto, revisar lo que se está haciendo en Latinoamérica en materias de convivencia escolar en los centros educativos, como a su vez analizar de manera global lo que se está haciendo en esta materia en Chile.

Los estudios realizados en la región Latinoamericana se centran fundamentalmente en el fenómeno de la violencia escolar, por ser uno de los factores, que además de aumentar en la última década, es considerado como uno de los principales agentes que afectan la convivencia de los centros educacionales.

Uno de las principales dificultades encontradas en las investigaciones que se realizan en la región, se vinculan con la difusión de datos, ya que a diferencia de los estudios europeos, en Latinoamérica la cooperación interregional es débil, lo que hace difícil comparar y visualizar la magnitud del problema (Madriaza, 2011).

Los primeros estudios llevados a cabo en Latinoamérica surgen a mediados de los años noventa en Brasil. En los países del Caribe, sin embargo, han comenzado a realizarse en los últimos años. En Argentina y Chile en el extremo Sur, y Puerto Rico y México en el Norte, también se han llevado a cabo diferentes investigaciones sobre convivencia.

Al realizar una revisión de dichos estudios, encontramos la inexistencia de un piso del cual partir y avanzar, ya que cada investigador va entregando sus hallazgos en forma de parcelas individualizadas. A su vez, las investigaciones aplicadas, evaluaciones y sistematizaciones de las intervenciones que produzcan evidencias, son escasas (Madriaza, 2011).

Chile posee experiencias avanzadas en estadísticas nacionales, con varias líneas de investigación. Así, podemos encontrar los estudios del Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes (CONACE), que desde el año 2003, han ido incorporando preguntas relacionadas al fenómeno de violencia escolar. A su vez, en el año 2005 encontramos el estudio nacional de convivencia escolar realizado por el Instituto Ideas, por encargo del MINEDUC y la UNESCO. También se han realizado tres estudios nacionales de violencia escolar de aplicación bianual encargados por el Ministerio del Interior - División de Seguridad Pública, y un último estudio nacional de Bullying realizado por el Ministerio de Educación Gobierno de Chile en el 2010 (Madriaza, 2011).

Las líneas de investigación preponderantes que se encuentran en estos estudios se vinculan con la convivencia escolar o la seguridad ciudadana, enfocándose en las conductas pro-delincuenciales o proto-criminales. Se observa, sin embargo, una escasa frecuencia de estudios internacionales. Dentro de los mismos, destacan dos experiencias en las que ha participado el Estado Chileno (Madriaza, 2011):

- El estudio de OMS que trata sobre violencia y salud que incluye a numerosos países, en que la participación Latinoamericana está representada por Chile, Venezuela, Guyana, junto a otros países de África, Europa y América del Norte.

- El estudio de la Fundación Ideas (Chile) y ESM de España.

La escasa participación se traduce en la imposibilidad de comparar datos con la claridad que se quisiera, sin embargo, se puede establecer, al comparar los cinco países de Latinoamérica donde se han desarrollado investigaciones sobre estos tópicos, que las agresiones verbales entre los estudiantes son el comportamiento violento más frecuente en todos los países, excepto en Brasil, en donde las agresiones físicas aparecen con mayor frecuencia que las verbales. En la educación primaria y secundaria, la distribución de las agresiones físicas por países, es la siguiente: en Argentina, , estas son sufridas por el 30% del alumnado, en Brasil por el 38%, en Chile por el 17% y en México por el 11.2% (Madriaza, 2011).

En relación a las Políticas Públicas impulsadas en la región, podemos constatar que la mayoría están relacionadas con la convivencia escolar y otras vinculadas a la seguridad ciudadana. Ello favorece la promoción y prevención primaria, más que las intervenciones ligadas a la prevención secundaria y terciaria, quedándose estas últimos tipos de intervención relegadas a los marcos teóricos o valóricos ligados a la política pública. Dichas políticas se han organizado principalmente en torno a materias de valores democráticos, de paz y de derechos humanos, en gran parte, por la influencia que tiene la UNESCO en la región y por el propio contexto histórico experimentado en varios de los países de la región, en los que muchos de ellos han vividos gobiernos totalitarios, y que en el presente, avanzan hacia procesos de modernización democrática o guerras civiles estimulando la estimulación de políticas públicas orientadas hacia el desarrollo de un nuevo ciudadano que avance hacia la tolerancia en un plano de igualdad (Madriaza, 2011).

Al menos quince países de Latinoamérica tienen políticas vinculados a la convivencia y su prevención, encontrando cuatro categorías básicas: Seguridad Ciudadana, Convivencia Escolar, Resolución de Conflictos y Salud Mental. Las políticas de Seguridad Ciudadana se centran en la prevención de la delincuencia y del consumo de drogas, entendiéndose que la escuela es un agente de cambio en donde se pueden implementar estrategias preventivas. Por otra parte, las políticas vinculadas a la estimulación de una sana

convivencia escolar y formación ciudadana, se fundamentan en los derechos humanos, la educación de la paz, la promoción de competencias ciudadanas y los valores democráticos. A su vez, encontramos las políticas para apoyar la resolución de conflictos, destacándose, Argentina por tener una política nacional de convivencia escolar, en la que la mediación es el elemento central de la intervención. Por último, podemos señalar las políticas que promueven la salud mental que están promocionadas por la OMS (Madriaza, 2008).

## ***2.2 Estudios Realizados en Chile***

En el año 2005 se realizó el primer estudio nacional de convivencia escolar, recogiendo la opinión de estudiantes y docentes. Este fue solicitado por el Ministerio de Educación y la UNESCO y Ejecutado por IDEA Chile. El estudio se realizó administrando un cuestionario cerrado y auto aplicado a estudiantes de todo el país de entre 7° año básico y 3° año de enseñanza media y a los docentes de los mismos establecimientos. En la Tabla 8, podemos observar cuales fueron los criterios de selección empleados en la investigación (Idea, 2005):

***Tabla 8: Criterios de selección***

	Universo	Muestra	Tamaño
Criterios de Selección	-Provincia	-Probabilística	Colegio pequeño: igual o menor a 300 alumnos.
	-Índice GSE (Grupo socioeconómico): Tramo 1: GSE bajo Tramo 2: GSE medio Tramo 3: GSE alto	-Estratificada y bietápica (colegios y alumnos/profesores). - Nivel de confianza del 95% y error estimado del 4.6%. - 507 establecimientos encuestados Cantidad de alumnos: 41.729. Cantidad de profesores: 6.782.	Colegio grande: mayor a 300 alumnos
	-Tamaño establecimiento		

El análisis de los resultados fue realizado empleando cuatro criterios:

- Valoración de la convivencia (relaciones sociales, normas, participación)
- Maltrato entre pares y maltrato entre estudiantes y docentes
- Los conflictos sus causas y posibles soluciones
- Apoyo familiar a los alumnos y factores de riesgo (consumo drogas y alcohol)

Así, los resultados respecto de la valoración que tienen los estudiantes de la convivencia respecto de sus relaciones sociales, se encontró que existía una mayor valoración para relacionarse positivamente en alumnos de establecimientos municipales y particulares subvencionados, que en establecimientos particulares. A su vez, estos declaran que la relación entre pares es positiva, afirmando tener buenas relaciones y amigos y valorando positivamente la relación con sus docentes (70%).

Por otra parte, señalan sentirse bien en el colegio y tener muchos amigos. Esta afirmación se encuentra más asociada a los alumnos y alumnas de educación básica que a los de educación media.

Los docentes de establecimientos particulares subvencionados, son los que valoran más positivamente las relaciones con sus estudiantes (92%) y con sus colegas. Expresan sentirse a gusto en su trabajo (91%).

A su vez, se encontró una menor satisfacción laboral y relacional en docentes cuyos establecimientos obtuvieron un bajo puntaje SIMCE (sistema de medición de la calidad educativa).

Respecto de la valoración que los estudiantes tienen del orden que existe en sus establecimientos por la adecuada aplicación de las normas de convivencia, se encontró una visión más positiva en establecimientos particulares (79%), luego en los particulares subvencionados (77%) y por último en los municipalizados (71%).

En relación a este mismo punto, los docentes opinan en un 80% que en sus establecimientos existe orden, como a su vez, en un 76% consideran que las normas que se aplican son adecuadas.

En relación al maltrato entre pares y maltrato entre estudiantes y docentes se encontró que los estudiantes que reciben alguna forma de maltrato por parte de sus iguales, es de tipo psicológico relacionado a insultos y maledicencia. En este sentido, un 28% del alumnado señala recibir maltrato psicológico frecuentemente mientras que el maltrato físico es de un 9%, realizado a través de golpes a menudo o siempre

Las agresiones relacionales con ignorar y rechazar, amenazar o chantajear, se presentan de menor a mayor grado en establecimientos particulares, particulares subvencionados y municipales respectivamente.

Respecto al género, son los chicos frente a las chicas quienes presentan una mayor implicación en violencia.

En cuanto a la edad, los alumnos de cursos menores (enseñanza básica) presentan mayores niveles de maltrato y/o agresividad, tendencia que va decreciendo en cursos de enseñanza media (IDEA, 2005).

Los docentes perciben el maltrato entre pares de manera menor (36%) a como es declarada por los estudiantes (70%). A su vez, los docentes pertenecientes a establecimientos de bajo nivel socio económico, observan en un 28% que los alumnos nunca son agredidos físicamente, frente al doble (52%) que responden los docentes que pertenecen a establecimientos de alto nivel socio económico.

En relación a los conflictos, sus causas y posibles soluciones, los estudiantes señalan que la principal fuente de conflictos está dada por el comportamiento de los propios alumnos.

La segunda causa de conflictos identificada fue no respetar la autoridad del profesor. En establecimientos municipalizados y de menor puntaje SIMCE, es donde se presenta con mayor frecuencia este comportamiento.

La tercera causa importante de los conflictos es la falta de manejo disciplinario por parte de los docentes en la sala de clases. Así, el 74% del alumnado, piensa que deben tomarse medidas más estrictas con los alumnos que causan problemas, no obstante, el 70% considera que los conflictos en el establecimiento se resuelven de forma justa, declarando un 73% que los conflictos se solucionan principalmente por la vía del diálogo y un 53% a través del castigo impuesto por los docentes.

Los docentes, por su parte, piensan que conflictos se deben a la presencia de estudiantes conflictivos, siendo la permisividad de la familia, la otra razón principal que explica los conflictos. La mayor ocurrencia de los conflictos, se concentra, según la opinión del profesorado en los establecimientos municipalizados y de bajos puntajes SIMCE (Sistema de medición de la calidad Educativa).

El 70% piensa que deben tomarse medidas más estrictas con los alumnos que causan problemas.

La dimensión, forma de abordar los conflictos, refleja que un 80% considera que los conflictos en el establecimiento se resuelven de forma justa.

Un 94% declara solucionar sus conflictos principalmente por la vía del diálogo, mientras que un 40% declara solucionarlos usando el castigo.

Finalmente, respecto al apoyo familiar y factores de riesgo, un 86% de los estudiantes declara que la familia se preocupa por sus estudios. A su vez un 88% de Educación Básica y un 63% de Educación Secundaria declara no consumir drogas ni alcohol.

Se evidencia una asociación entre el nivel escolar y el consumo de drogas o alcohol declarado, presentando una mayor frecuencia de consumo los jóvenes de más edad, asimismo, el alcohol parece ser la droga más consumida.

Frente al mismo punto, los docentes señalan que 54% de las familias se preocupan por los estudios de sus hijos.

Un 52% de docentes perteneciente a colegios particulares percibe el apoyo de los padres en actividades escolares versus el 22% de docentes de establecimientos municipalizados.

Otro estudio, que analiza el estado de la convivencia en Chile es el que se llevado a cabo a través de la Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (ENVAE), desarrollada por la División de Seguridad Pública que forma parte del Ministerio del Interior.

La primera versión de la encuesta fue realizada en el año 2005 por la Universidad Alberto Hurtado por trato directo con la División de Seguridad Pública. Este primer estudio exploratorio utilizó un instrumento basado en parámetros internacionales como es el Observatorio Europeo de Violencia Escolar. Desde sus inicios, este estudio ha contado con la estrecha colaboración del Ministerio de Educación tanto en su aplicación como en el análisis de los resultados (Celis, Espinosa, Orrego y Tijmes, 2010).

En el año 2007 se realiza la Segunda Encuesta de Violencia en el Ámbito Escolar por Adimark GfK adjudicada mediante licitación pública. En esta segunda versión el instrumento se consolida como una sólida herramienta para el diagnóstico de políticas de prevención en el ámbito escolar, además de constituirse como una fuente de información para el conocimiento de un fenómeno de gran impacto en los medios de comunicación, pero del cual se tenía escasa información empírica (Celis, Espinosa, Orrego y Tijmes, 2010).

En el año 2009, se realiza la tercera versión de la encuesta, con una muestra significativamente superior a la de años anteriores, lo que ha permitido analizar en profundidad las características del fenómeno, constituyéndose en una importante herramienta para la realización y monitoreo de medidas, programas y políticas de prevención (Celis, Espinosa, Orrego y Tijmes, 2010).

La Tabla 9, resume algunos de los aspectos que fueron considerados en su metodología:

**Tabla 9: Resumen de estudios sobre violencia escolar**

	Estudiantes			Docentes			Asistentes Ed.	
	2005	2007	2009	2005	2007	2009	2007	2009
Casos	14.761	15.037	49.637	3.153	3.294	9.621	996	3.596
Entrevistados	7° a 4° Ed. Media			7° a 4° Ed. Media			7° a 4° Ed. Media	
Tipo entrevista	Autoaplicado con presencia de encuestador							
Diseño muestral	Probabilística, bietápica y estratificada							
Institución	Univ. Alberto Hurtado		Adimark GfK	Univ. Alberto Hurtado		Adimark GfK		

Las dimensiones que aborda el instrumento son las siguientes (Celis, Espinosa, Orrego, y Tijmes, 2010):

Características socio demográficas del estudiante: sexo, edad, curso, comuna de residencia, nivel educacional de la figura principal en la familia.

Percepciones del entorno escolar relativas a agresiones, presencia de armas en el establecimiento, venta de drogas y seguridad y asaltos al interior del establecimiento.

Clima escolar: considera las dimensiones de convivencia escolar, normas de convivencia y reglamento escolar, calidad de las relaciones entre los distintos actores del sistema escolar, apoyo de los docentes a los estudiantes, apoyo entre estudiantes, participación escolar, características generales de la escuela en cuanto a formación e instalaciones e identificación con la escuela.

Entorno familiar: nivel de preocupación de los padres, nivel de agresión ejercida por los padres y nivel de agresión sufrida por los padres.

Entorno barrial: percepción de armas, drogas, asaltos y disparos en el barrio

Al comparar los resultados de los estudios del año 2005 y 2007, se observó un descenso significativo de la violencia en el ámbito escolar percibida por los estudiantes. La Tabla 10, resume de manera general una comparación de los principales resultados en torno a la percepción estudiantil del fenómeno de violencia escolar (Ministerio del Interior & ADIMARK GFK, 2007)

**Tabla 10: Comparación de los principales resultados de la percepción estudiantil en relación a la violencia escolar**

	2005	2007
Agresiones declaradas por los estudiantes	45.2%	26.3%
Agresiones Psicológicas	43.2%	22.2%
Agresiones Físicas	30.6%	17.7%
Agresiones sexuales	1%	3%
Agresiones con armas	2.2%	4.3%
Atentados contra la propiedad privada	5.7%	9.6%
Amenazas y hostigamiento permanente	7.6%	11.1%
Discriminación o rechazo	12.5%	13.5%

Al analizar y comparar los estudios de 2007 y 2009, los resultados también tienden a mejorar, obteniéndose porcentajes menores sobre la violencia escolar en todas las variables estudiadas en el año 2009 con respecto al 2007.

La percepción sobre la seguridad y las agresiones, mejora, asimismo entre el año 2007 y 2009, lo que se puede apreciar en la Tabla 11 (Ministerio del Interior & ADIMARK GFK, 2009):

**Tabla 11: Percepción de la seguridad y agresiones por tipo de centro**

	2007	2009	2007	2009	2007	2009
	Est. Municipales		Est. particulares Subvencionados		Est. particulares	
Seguridad	54.6%	67.8%	68.9%	79.5%	83.5%	85.1%
Percepción de Agresiones	25.1%	21.4%	24.7%	25.8%	30.7%	21.2%
Porte de armas	15.%	16.6%	15.9%	15,2%	14.9%	14.3%

El estudio del 2009, incorpora cuestiones relativas a agresiones por medio de celulares o internet, encontrándose que el 10.6% de los estudiantes declara haber sido agredido a través de internet (blogs, fotolog, etc.). Esta proporción es levemente superior en los establecimientos municipales (10.8%) comparados con los establecimientos particulares subvencionados (10.6%) y particulares (10.1%). El 6.4% de los estudiantes se declara agresor por medio de internet, siendo esta proporción superior en los establecimientos particulares pagados (7.2%) con respecto a los establecimientos particulares subvencionados (6.4%) y municipales (6.3%).

Además de los estudios nacionales anteriormente analizados, en la última década se ha experimentado un creciente interés investigador en materias de convivencia escolar, violencia escolar y clima escolar. Estos estudios se enmarcan en contextos más focalizados, siendo organizados dentro de proyectos académicos de las distintas universidades Chilenas, o por diversas organizaciones que persiguen contribuir a la superación de las situaciones que se han evidenciado como conflictivas en las instituciones escolares, para conocer las

fortalezas de las mismas y que ello permita superar las situaciones conflictivas. Dentro de estos estudios, podemos mencionar el realizado por UNICEF, denominado “La voz de los niños, niñas y adolescentes y discriminación”. La primera versión de dicho estudio cuantitativo fue realizada en el año 2004 y la segunda versión en el año 2011 (UNICEF, 2011).

El universo considerado fueron los niños, niñas y adolescentes de entre 7º curso de educación básica y 4º año de educación media, así como los alumnos de establecimientos de educación regular de las ciudades de Iquique, Santiago, Concepción y Temuco.

El instrumento se aplicó a 1.614 niños, niñas y adolescentes. La muestra fue de carácter estratificado. Las variables de estratificación consideradas fueron la dependencia y zona geográfica de los establecimientos educacionales. El trabajo de campo fue realizado por la Dirección de Estudios Sociológicos (DESUC) de la Universidad Católica.

En general, los resultados obtenidos, permiten comprobar que la cantidad de niños, niñas y adolescentes que declaran haber sentido discriminación en su escuela, aumentó desde el año 2004 (31%) al 2011 (42%).

En la tabla 12 aparecen las tendencias pormenorizadas de los agentes que propiciaban la discriminación en la escuela:

**Tabla 12: Agentes que discriminan en la escuela**

	2004	2011	
Compañeros de curso	85%	55.8%	↓
Profesor/a	19%	18.7%	↔
Inspector/a	7%	11.8%	↑
Director/a	3%	8.7%	↑
Personal de Aseo/auxiliar	3%	8.7%	↑
Apoderados/as		11.7%	

Como podemos observar, la mención a los compañeros de curso como agentes discriminadores, disminuyó en el año 2011, con respecto al estudio del año 2004, mientras que la mención a los inspectores, al personal de aseo y al Director aumentó respecto del estudio anterior. Los profesores mantienen un porcentaje similar en ambos estudios.

Como elementos descalificadores, los estudiantes indican haber usado términos que se muestran en la Tabla 13:

**Tabla 13: Descalificadores utilizados**

<b>Características que se descalifican</b>	<b>Dichos descalificadores</b>	<b>Porcentaje que lo ha dicho</b>
Forma de ser, lentitud, dificultades para aprender	“Flojos”, “Porros”	47. 6%
Nivel socioeconómico bajo	“Flaite”, “Picante”	45. 7%
Forma de ser distraída	“Volao”, “Pavo”	42. 4%
Nivel socioeconómico alto	“Pituco”, “Cuico”	38. 3%
Comportamiento sexual masculino	“Lacho”	38%
Apariencia física: bajo/alto de estatura	“Chico”, “Pailón”	36.6%
Comportamiento sexual femenino	“Suelta”	35. 3%
Orientación sexual	“Maricón”, “Gay”, “Camiona”	33.3%
Apariencia física/contextura	“Chanco”, “Tallarín”	30. 7%
Apariencia física	“Cabezón”, “Narigón”	29. 7%

En relación a temas vinculados a la Familia, se observa un descenso en las creencias de que un hogar sin Padre no es familia, encontrándonos en el 2004 con un 26.3% que estaba de acuerdo, mientras que en 2011 dicha creencia disminuye a un 17.3%. A su vez, la creencia de que los hijos de padres separados son problemáticos, disminuye de un 48. 2% (año 2004) a un 28% (2011).

Con relación al tema de género, se les pregunta si los hombres deben proteger a las mujeres porque son más débiles, encontrando una mayoría de respuestas afirmativas, en tendencias casi idénticas en los estudios del año 2004 y 2009 (80.4% y 79.8%, respectivamente), estando en desacuerdo con esta afirmación un 19.6% de jóvenes en el

año 2004 y 20.2% en el 2011. Los alumnos de establecimientos particulares muestran menos prejuicios de género (14.4%), diferenciándose significativamente de los particulares subvencionados (23.3%) y municipales (33.8%).

Al ser consultados por la discapacidad, las respuestas obtenidas demuestran que entre la primera y segunda consulta, existe un leve incremento de los prejuicios relativos a la misma, tales como *“los alumnos con discapacidad deberían ir a un colegio especial para no entorpecer la educación de otros alumnos no discapacitados”*, *“gran parte de las personas con discapacidad se aprovecha de condición para pedir en las calles y no trabajar”*; ya que en el 2004 un 73% está en desacuerdo y en el año 2011 se incrementa al 79.3%.

En relación a los prejuicios vinculados al VIH/SIDA, se aprecia un incremento en de la opinión de que los estudiantes con este virus deberían estudiar en colegios aparte desde el año 2004 al 2011 (el 16.1% y 28% de los encuestados responden afirmativamente esta cuestión en los respectivos años).

Lo mismo ocurre en cuanto a la discriminación de niños indígenas, encontrándonos con que en el año 2004 un 27.6% de los encuestados y en el 2011 un 28.4%, está de acuerdo en que Chile es un país más desarrollado que sus vecinos, pues hay menos indígenas.

Al consultarles por personas de otras nacionalidades, se observa una disminución del prejuicio de que existen nacionalidades inferiores a las chilenas. Así un 72.4% de los encuestados en el año 2004 y un 79.9% en el año 2011, está en desacuerdo con esta afirmación.

Por otra parte, al preguntarles por el nivel socioeconómico, en el año 2004, un 47.5% respondía que era bueno que en cada colegio los niños fueran del mismo nivel socioeconómico, lo cual disminuye en la consulta del 2011, en la que un 33.7% de los encuestados respondió afirmativamente dicha cuestión.

En cuanto a la orientación sexual, la respuesta más relevante se relaciona con el prejuicio de que los gays y lesbianas, no deberían ejercer como profesores o profesoras, ya que son un riesgo para los niños y niñas. Aunque este prejuicio disminuye entre un estudio y otro, un alto porcentaje de estudiantes está de acuerdo con esta aseveración. Así, el año 2004 se obtiene un 41.5% y el año 2011 un 39.5%.

De este estudio, se puede concluir, que entre el año 2004 y 2011, se ha avanzado en ciertos aspectos. Así, los niños y niñas están más libres de prejuicios en el tema de la integración socioeconómica, admitiendo cada vez más que convivan chicos de distintos sectores en la misma escuela. También tienen menos prejuicios a la hora de aceptar distintos tipos de familia menos tradicionales. Además, hay avances en la disposición a incorporar a alumnos discapacitados y extranjeros.

Sin embargo, aún prevalecen ciertos prejuicios en relación a los indígenas, a los niños y niñas con VIH y contra los gays o lesbianas. Prejuicios que dañan la convivencia en los centros escolares, y que por tanto, es necesario intervenir para hacerlos desaparecer.

En Octubre del 2010, el Ministerio de Educación Gobierno de Chile realiza la primera Encuesta Nacional de Bullying desarrollada junto al Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje (SIMCE, de aquí en adelante).

La muestra encuestada fue de 225.027 estudiantes de 2° Medio, distribuidos en 2.658 establecimientos. El instrumento constó de 26 preguntas, respondidas en forma anónima por cada estudiante, obteniéndose una tasa de respuesta del 99% (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2010):

En la Tabla 14, se puede observar los aspectos consultados y las frecuencias de respuesta:

**Tabla 14: Principales causas de bullying**

	Siempre o casi siempre	Algunas veces	Nunca o casi Nunca
Robos o hurtos	13%	56%	31%
Pelea entre compañeros (empujones, combos, pateaduras)	13%	58%	29%
Insultos, garabatos y descalificaciones entre compañeros	35%	51%	14%
Amenazas u hostigamiento entre compañeros	10%	40%	50%
Agresiones con armas blancas (cuchillos, cortaplumas, etc., manoplas, linchacos),	2%	8%	90%
Agresiones o amenazas con armas de fuego	1%	5%	94%
Compañeros que rompen o dañan el establecimiento (rompen bancos, vidrios, sillas, computadores, etc).	13%	47%	40%

El indicador de Bullying para los establecimientos, se utilizó a través del siguiente procedimiento (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2010):

Mediante un análisis estadístico se seleccionaron los ítems más indicativos de Bullying, a saber: robos o hurtos; peleas entre compañeros; insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre compañeros; y amenazas u hostigamiento entre compañeros.

Luego se construyó un índice estadístico, a partir de las respuestas de cada estudiante, sumando sus respuestas a cada ítem. “Siempre o casi siempre” (3 puntos), “algunas veces” (2 puntos) y “nunca o casi nunca” (1 punto).

Por su parte, se construyeron unos criterios para clasificar a los tipos de establecimiento según la prevalencia de Bullying (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2010):

Baja Frecuencia: En el establecimiento casi nunca se observan las situaciones mencionadas en los ítems. La mayoría de los estudiantes contesta que “nunca o casi nunca” se producen situaciones asociadas a Bullying.

Frecuencia media: En el establecimiento algunas veces ocurren las situaciones mencionadas los ítems. La mayoría de los estudiantes contesta que “algunas veces” se producen situaciones asociadas a Bullying.

Alta frecuencia: En el establecimiento siempre o casi siempre ocurren las situaciones mencionadas los ítems. La mayoría de los estudiantes contesta que “siempre o casi siempre” se producen situaciones asociadas a Bullying.

El estudio revela que las regiones con mayor prevalencia de bullying son: Arica y Parinacota (31%), Tarapacá (34%), Atacama (30%) y Metropolitana (29%). Las Regiones que les siguen, con promedio similar al nacional son: Antofagasta (26%), Coquimbo (24%), Valparaíso (25%), O'Higgins (26%) Por último, se encuentran las regiones con más bajo promedio que el nacional: Maule (17%), Bio-Bio (20%), Araucanía (17%), Los Ríos (16%), Los Lagos (22%), Aysen (16%) y Magallanes (21%).

Los datos del estudio indican que no existe relación directa entre Bullying y pobreza regional.

Según dependencia, las frecuencias de Bullying encontradas son mayores en establecimientos municipales (52%), comparados con los particulares subvencionados (44%) y particulares (4%). Asimismo, se encontró que los establecimientos en que las conductas de acoso son más frecuentes, muestran peores resultados generales en Lectura y Matemáticas (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2010).

De acuerdo al nivel socioeconómico, las prevalencia de acoso escolar encontrada en el nivel bajo fue 39%, en el medio bajo 41%, en el medio 12%, en el medio alto 5% y en el alto 4%.

### ***2.3. Políticas públicas vinculadas a la convivencia escolar en Chile***

En el presente apartado, analizaremos las políticas vinculadas a la convivencia escolar y sus programas para potenciarla.

Como se mencionó, el MINEDUC ha desarrollado un esfuerzo sostenido por atender los múltiples cambios de la sociedad. Uno de estos cambios fue la reforma educativa del año 1990. Dicha reforma señala que la calidad de la convivencia en un centro educativo es un antecedente decisivo que contribuye a configurar la calidad de la formación ciudadana, en tanto que la comunidad educativa constituye un espacio privilegiado de convivencia interpersonal, social y organizacional que sirve de modelo y que da sentido a los estilos de relación entre los niños, niñas y jóvenes, futuros ciudadanos del país. Por ello, una de las formas de avanzar en el fortalecimiento de la democracia, es reconocer la importancia de la acción educativa en el ámbito de la convivencia (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2004).

En las últimas décadas, parte de las políticas públicas han asumido la imperiosa necesidad de potenciar una convivencia respetuosa e inclusiva entre los actores del centro escolar y de aportar las capacidades para conseguir la democracia de los países. Así, en la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación se acogieron entre las “Metas Educativas 2021”, asesorar a los Ministerios de Educación sobre educación en valores y ciudadanía responsable, situando a la educación en valores como un foco esencial para el desarrollo de competencias para una ciudadanía democrática, en donde el derecho a la educación involucra la permanencia, calidad, no discriminación y un contexto social armónico (OEI, 2009; UNICEF 2009; citado en Mena, Becerra y Castro, 2011).

Desde el MINEDUC la convivencia escolar es entendida como *“la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio emocional e intelectual de alumnos y alumnas (...). Incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es*

*responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción (...). Es un antecedente decisivo para configurar la calidad de la convivencia ciudadana, en tanto la comunidad educativa constituye un espacio privilegiado de convivencia interpersonal, social y organizacional que servirá de modelo y que dará sentido a los estilos de relación entre los niños, niñas y jóvenes, futuros ciudadanos del país” (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2003, p. 7).*

A su vez, los marcos curriculares nacionales, utilizan el concepto de democracia refiriéndose a un modelo de organización social, que considera la igualdad de las personas en dignidad humana y busca que todos participen en la creación, mantenimiento y uso de los bienes comunes (Mena, 2008; citado en Mena, Becerra y Castro, 2011).

En consecuencia, el MINEDUC, ha desarrollado diversas líneas para aplicar en las escuelas y liceos del país y conseguir la democratización de la ciudadanía y una convivencia escolar pacífica. Entre estas líneas destacan:

- Orientaciones para la mediación pacífica de conflictos que desde el año 2000, apoyan las prácticas de convivencia escolar (Mena, Becerra y Castro, 2011).
- Asignatura Juvenil: designa un programa implementado en el 2001, dependiente de la División de Educación General, Unidad de Apoyo a la Transversalidad.
- Centro de Estudios Sociales, CIDPA: el cual, a través de Mandato Ministerial, tiene por objetivo crear un espacio para que los jóvenes aprendan a conversar sus problemas, intereses, aspiraciones y puedan construir sus propias respuestas a partir de la vivencia de ser joven y estudiante durante el espacio de Consejo de Curso (PNUD, 2006).
- Becas “Liceo Para Todos”: programa creado en el año 2000, dependiente de la División de Educación General, Nivel de Enseñanza Media, el que a través de Mandato Ministerial propone prevenir la deserción escolar y asegurar que los jóvenes de más escasos recursos logren los 12 años de escolaridad. Junto con esto,

el 7 de mayo del año 2003 se aprobó la ley de doce años que establece doce años de escolaridad obligatoria en Chile (PNUD, 2006).

- **Política de Transversalidad:** desde el año 2001, señala la importancia de trabajar objetivos de formación ciudadana en forma transversal a los diversos sectores de aprendizaje. Así, los Objetivos Fundamentales Transversales junto a los Objetivos Verticales de cada sector de aprendizaje, son la base curricular de aprendizajes para ir desarrollado paulatinamente una convivencia escolar sana, ya que en dichos objetivos están contenidos los conocimientos, habilidades y actitudes que los educandos deben desplegar como personas y ciudadanos a lo largo de su trayecto escolar, para una posterior inserción en la sociedad. La política de Transversalidad se desarrolla en cuatro ámbitos, con una orientación gradual: crecimiento y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento, formación ética y la persona y su entorno (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2001).
- **Política de Convivencia Escolar:** a partir del año 2002, promueve la formación de los estudiantes en valores de convivencia y participación activa en la sociedad, a través de acciones que favorezcan el respeto por la diversidad, la participación activa en la comunidad, así como la colaboración y solidaridad con los demás y la propia autonomía. Tiene además un carácter estratégico, pues, por una parte, ofrece un marco de referencia que otorga sentido y coherencia a dichas acciones y, por otra, busca promover y estimular las acciones específicas que vayan teniendo lugar en los distintos sectores. Reconoce un conjunto de principios éticos y orientadores, basados en un Marco Legal Institucional, que garantizan y evalúan la calidad de las formas de convivencia al interior de los establecimientos educacionales. El Marco Legal e Institucional en el cual se basan estos principios rectores son: la Constitución Política de la República de Chile (Capítulo I: bases de la institucionalidad y Capítulo II: Nacionalidad), la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Ley Orgánica Constitucional de Educación N° 18.962 de 1990, los Decretos Supremos de

Educación, N° 240 del 1999 y N° 220 de 1998 (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2002).

- Denuncias - Línea 600 MINEDUC: iniciativa se crea por Mandato Ministerial, el año del 2002, a partir de los objetivos de la política de Convivencia del MINEDUC en la cual se especificó como un compromiso institucional el “implementar estrategias de información, acogida y orientación para la solución de conflictos que se refieran a la convivencia escolar” (PNUD, 2006).
- Política de Padres, Madres y Apoderados, que fue publicada el año 2002, en la cual se destaca la importancia de estos frente a la misión educativa. Aporta el marco institucional que se necesita para resguardar su participación, entregando una propuesta de implementación con principios orientadores y lineamientos para su accionar (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2002).
- Apoyo a la Retención Escolar de Alumnas Madres y Embarazadas: iniciativa diseñada para eliminar la discriminación hacia la mujer y evitar la deserción que provoca el embarazo y la maternidad. Esta iniciativa parte del MINEDUC en el año 1991 emitiendo la circular 247. A través de ella, se instauró un procedimiento nuevo para el caso de las alumnas embarazadas con el fin de contribuir a su retención en el sistema escolar. Así, en el año 1994 se incorporó un artículo a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y en Junio del 2000 se promulgó la ley 19.688 desarrollando la ley anterior que establece que ningún establecimiento podrá negar el ingreso, matrícula, acceso y el normal proceso de una embarazada o madre lactante, debiéndose otorgar la protección y facilidades apropiadas a su respectivo estado. En el año 2003 se crea el reglamento embarazo adolescente, cuyo principal objetivo es evitar la deserción escolar de las alumnas madres y embarazadas (PNUD, 2006).
- Asesoría psicosocial “Liceo Para Todos”: iniciativa que se concreta en el año 2003, dependiendo de la División de Educación General, Nivel de Enseñanza Media,

articulado en el Programa Liceo Para Todos. A través de mandato ministerial, el programa responde a la reforma educacional dentro de los objetivos de mejorar la calidad de la Educación de los establecimientos de enseñanza media, así como de asegurar una educación accesible y equitativa (PNUD, 2006).

- Plan de Acción III, “Liceo Para Todos”: programa que se crea en el 2004, dependiendo de la División de Educación General, Nivel de Enseñanza Media, el cual a través Mandato Ministerial tiene por objetivo fortalecer la capacidad del liceo de apropiarse de manera más autónoma del Programa y generar estrategias y orientaciones desde los liceos para el aumento de la calidad educacional y la retención escolar (PNUD, 2006).
- Reglamento de convivencia escolar, es una iniciativa desarrollada en el año 2004, dependiendo de la Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Su objetivo fue entregar orientaciones metodológicas para la reelaboración del reglamento de convivencia de los establecimientos, a partir de un proceso de reflexión y participación que incluya a todos los actores de la comunidad escolar. Esta iniciativa, se enmarca dentro de la formulación de la política de convivencia escolar, la que se estructura mediante 4 estrategias y compromisos ministeriales y del establecimiento a fin de trabajar sistemática y conjuntamente el tema en los próximos años. Una de estas estrategias es la reformulación del Reglamento de convivencia.
- Política de Educación Especial: diseñada en el año 2005, se elabora para seguir desarrollando políticas que tiendan a implementar la equidad del sistema educativo nacional. Es así que se publica la ley que desea hacer efectivo el derecho a la educación de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales, incorporando en todas las modalidades de estudio para la integración y atención a la diversidad (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2005 citado en Infante, 2010).

- Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Convivencia Escolar: el cual busca desde el año 2005, la generación participativa de normativas escolares y autoevaluación a partir de una propuesta de estándares de calidad (Mena, Becerra y Castro, 2011).
- Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), desde el año 2005, posiciona a la convivencia escolar como un aspecto clave de la gestión educativa, para el logro de las asociaciones necesarias que movilicen la mejora educativa (Mena, Becerra y Castro, 2011).
- Consejos Escolares (2005): creados como una instancia que permite la reunión y participación de los representantes de los distintos actores que forman la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes, padres y/ apoderados, asistentes de la educación) y que obedece a la necesidad de hacer de la educación una tarea de todos (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2005, citado en Muñoz, 2011).
- Programa de Fortalecimiento de la Convivencia Escolar: desde el año 2005 y hasta el 2010, el Departamento de Educación de la Secretaría Ministerial de Educación de la Octava Región, sostiene un programa para fortalecer la convivencia en los establecimientos de la zona (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2010).
- Programas de Evaluación de la Convivencia Escolar: en el año 2007, comienza la evaluación de impacto de la política de convivencia, para luego, en el año 2008, desarrollar comisiones de revisión de esta política (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2008).
- Plan Comunal de Educación: En el año 2008, se desarrolla en cuarenta y un comunas de las quince regiones del país, este plan, centrandone uno de sus ejes en la convivencia escolar.

- Elaboración de material para abordar la convivencia escolar: el MINEDUC, tras haber realizado la primera investigación en el año 2005 sobre el estado de la convivencia en Chile, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, elabora un material para abordar los principales problemas de convivencia diagnosticados. Así, se entrega a los centros educativos, un valioso material llamado *“La convivencia escolar. Como trabajar temas sociales a través de los Objetivos Fundamentales Transversales en los Programas de Estudio”* para que los propios miembros de la comunidad educativa puedan diagnosticar estas problemáticas y solucionarlas (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2007).
- Programa Valoras UC: en el año 2008, el MINEDUC crea un sitio web con el apoyo de la escuela de psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que trabaja desde el año 2001, trabajando la formación ciudadana y la construcción de ambientes pacíficos que permitan aprendizajes de calidad (Valoras, 2011).
- Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP, 20.248, 2008): cuyo sustento es el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación subvencionada del país, y sus áreas centrales la convivencia escolar, la gestión del Currículum, el liderazgo escolar y la gestión de recursos. Sobre dichas áreas los sostenedores deben asumir el compromiso de elaborar e implementar un Plan de Mejoramiento, desde el primer nivel de transición en la Educación Parvularia hasta octavo año básico, para postular a subvención. Esta ley favorece la inclusión al contemplar la entrega de recursos según el nivel de vulnerabilidad del alumnado y el grado de concentración de estos. Considerando ambas subvenciones, se calcula un incremento en la subvención total por alumno prioritario en al menos 51% (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2008a; Elacqua, Mosqueira y Santos, 2009, citado en Mena, Becerra y Castro, 2011).
- Portal de Convivencia Escolar ([www.convivenciaescolar.cl](http://www.convivenciaescolar.cl)): herramienta dispuesta por el MINEDUC para los actores educativos y la ciudadanía. Este fue creado en el año 2008 y actualizado el 2009, reuniendo toda la política de convivencia, así como

los materiales que el MINEDUC y otras instituciones dedicadas al tema han desarrollado (Mena, Becerra y Castro, 2011).

- Derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación LOCE, 1990), siendo reemplazada por la Ley General de Educación (LGE, 2009) que plantea una nueva forma de atender el funcionamiento del sistema escolar, en el que de forma paralela, se fueron actualizando los Marcos Curriculares para la Enseñanza Básica y Media, en lo que se denominó “Ajuste Curricular”, que junto con actualizar la propuesta curricular, articula los Objetivos Fundamentales Transversales para ambos niveles. Los ámbitos que se incluyen en los Objetivos Fundamentales Transversales son: crecimiento y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento, formación ética y la persona y su entorno. Estos dan cuenta de la dimensión personal y social de la persona que se desea formar, lo que permite darle continuidad al proceso formativo del alumnado (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2010).

A través de la creación de todas las iniciativas mencionadas hasta aquí y promocionadas por el MINEDUC, la Política de Convivencia Escolar, se ha ido actualizando, y con el tiempo ha llegado a enfatizar tres ejes fundamentales, como son (Flores, 2005; citado en Martínez, 2011):

La formación concebida como un proceso de humanización orientado al logro de la plena autonomía moral y racional de las personas, en donde la premisa en que se basa es que cada ser se humaniza no por modelamiento exterior, sino como un enriquecimiento que se produce desde su interior, como un despliegue libre y expresivo de la propia espiritualidad, cultivando la razón y la sensibilidad en contacto con la cultura propia y universal, la filosofía, las artes, las ciencias y el lenguaje. Esta formación es el principio activo que le permite al ser humano llegar a ser lo que él es, conforme a su vocación y proyecto de vida, construido en conjunto con otros, con el apoyo familiar, institución escolar, otros agentes educativos y sociales.

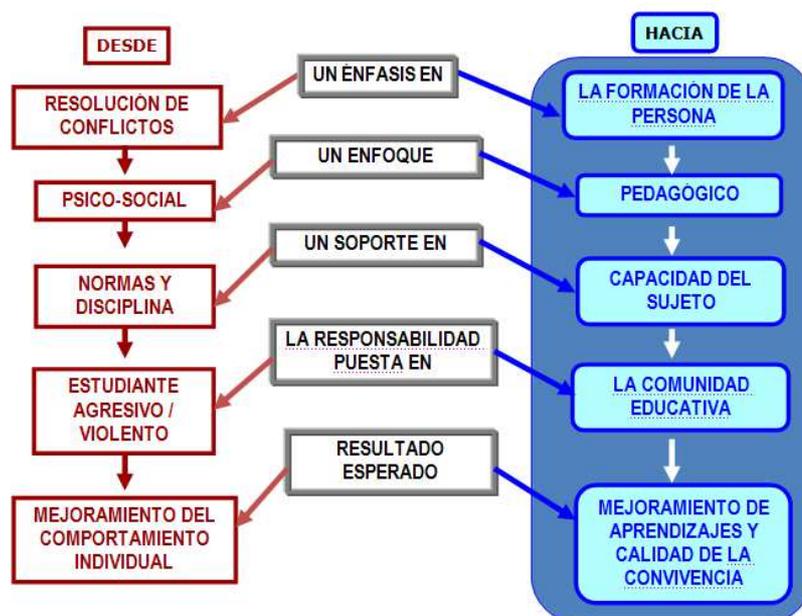
El compromiso y la participación de toda la Comunidad Educativa y también, de toda la colectividad local (barrio, comuna), ya que se entiende que la convivencia escolar no puede ser responsabilidad única del centro escolar, por su complejidad y alcance social.

En ese sentido, la LGE explicita y amplía el concepto de Comunidad Educativa, estableciendo los derechos y deberes de los integrantes, enunciando su propósito e instaurando las formas de participación de los mismos (Flores, 2005; citado en Martínez, 2011).

La inclusión y participación del conjunto de actores de las instituciones educativas y del sistema escolar. En concordancia con el eje anterior, se asume que la consecución de una adecuada convivencia escolar.

Todo este cambio en la política puede resumirse en la Figura 7 (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2010)

**Figura 7: Cambio de eje en la implementación de la política de convivencia escolar**



El actual eje de la Política de convivencia escolar, nos muestra una perspectiva que coincide con las tendencias mundiales, en la que se avanza de una mirada centrada en los problemas de la convivencia, a una mirada positiva de la misma (Ortega, Del Rey y Feria, 2009). Así, el sujeto que vive en un contexto determinado y que convive junto a otros, pasa de ser un sujeto aislado que presenta conductas agresivas o violentas, a ser visto como alguien que posee la capacidad de mejorar sus aprendizajes y la calidad de la convivencia, acompañado siempre de una comunidad educativa que también ha ido adquiriendo estas competencias. Sujeto y comunidad educativa, son integrados, por tanto, en la consecución de un propósito común, como es el mejoramiento de la calidad de vida y la consecución del bienestar, del fortalecimiento de las capacidades de interrelación personal, así como de la inserción positiva de los estudiantes en la sociedad que permitiría la construcción de una ciudadanía en donde la convivencia se construye de manera positiva.

Para la consecución de estos objetivos, a política actual de convivencia escolar se sustenta en cuatro iniciativas o actuaciones, que son (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2011):

La implementación curricular, a través de marco curricular que contiene las habilidades para expresar y comunicar, la actitud de respeto y valoración de ideas tanto propias como distintas y la capacidad para resolver problemas.

Participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa para la consecución de un proyecto en común, en el que se incluye el fortalecimiento del sentido de pertenencia y roles de cada uno de los miembros, de sus funciones y atribuciones, así como de los espacios de participación en los Consejos Escolares, Centro de padres, madres y apoderados y Centro de Alumnos y alumnas.

Apoyo psicosocial a los estudiantes a través de la articulación de la Oferta Gubernamental, tales como JUNAEB: Programa Habilidades para la vida; MINEDUC 600: Resguardo de derechos, recepción y seguimiento de denuncias; Ministerio Interior: estudio

de violencia, prevención de situaciones de violencia escolar; CONACE: Prevención de Consumo y Tráfico Drogas; MINSAL: Escuelas Saludables.

La normativa escolar y procedimientos de resolución de conflictos, que forma parte del reglamento de convivencia, que debe contener unas normas ajustadas al Derecho y a la legalidad vigente, sanciones de carácter formativo y procedimientos justos y conocidos por todos y todas. La resolución de conflictos, se entiende desde esta perspectiva como una oportunidad pedagógica en donde prevalecen las actitudes incluidas en el marco curricular.

Dentro de esta normativa destaca la que presenta en el año 2010, la fundación PRO BONO junto al MINEDUC, que es un reglamento tipo de convivencia escolar, que busca entregar a la comunidad escolar lineamientos de acción y procedimientos para enfrentar los casos de maltrato escolar. El documento, establece qué es bullying, qué hacer frente a una situación de maltrato escolar y las sanciones a las que se enfrentan los agresores, así como las responsabilidades de los colegios que no se hagan cargo del problema (PRO BONO, 2010).

Asimismo, en el año 2011 se promulga la ley sobre violencia escolar, donde se instauran definiciones, responsabilidades, sanciones y procedimientos que se deben realizar al enfrentar situaciones de violencia o acoso escolar. El documento establece además que será obligación para los alumnos, padres, apoderados, profesionales, asistentes de la educación, equipos docentes y directivos, el respaldar un clima escolar que promueva la buena convivencia. Así, estos deberán informar de manera obligatoria y de acuerdo a su reglamento interno, todas las situaciones de violencia física o psicológica, agresión u hostigamiento que afecten a un estudiante, una vez tomen conocimiento de ello. La ley establece que los establecimientos que no actúen oportunamente ante cualquier tipo de violencia, serán sancionados por el Ministerio de Educación (PRO BONO, 2011).

- ***Programas para promover la convivencia escolar centrados en la formación docente:***

Son numerosos los programas de formación docente diseñados para alcanzar los objetivos que declara la LGE.

La tarea de formación continua es asumida por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, (CPEIP, de aquí en adelante). Esta entidad ha desarrollado innumerables esfuerzos por hacer realidad en el aula el nuevo currículo, es decir, “lograr que, de verdad, los estudiantes aprendan lo que indican los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos consignados en el marco curricular y en los programas de estudio” (Beca, 2006).

Los resultados de las mediciones nacionales e internacionales contribuyeron a reafirmar aún más la urgente necesidad de implementar programas orientados a atender la capacitación docente para implementar el nuevo currículo, como a su vez dotarlos de competencias para atender la convivencia escolar y la formación ciudadana, y junto con ello garantizar espacios de participación social, a través de la creación de Consejos Escolares.

Estos desafíos se fueron concretando gracias a una importante asignación presupuestaria, permitiendo la implementación gradual de la reforma curricular, comenzando en el año 1997 un programa masivo de capacitación docente, denominado Programa de Perfeccionamiento Fundamental. Dicho programa se desarrollaba antes del inicio del año escolar, con el fin de dar a conocer los nuevos programas de estudio junto a los desafíos de incorporar en el quehacer docente la Transversalidad. Este desafío contemplaba alcanzar una gran cobertura cada año, ya que el número de docentes beneficiarios fluctuaba entre 30.000 a 40.000, razón por la cual el CPEIP debió implementar una estrategia de licitaciones abiertas a universidades e instituciones de capacitan docente (Beca, 2006).

Otra significativa iniciativa en materias de capacitación docente a partir del año 1996 fue el programa de Becas al Exterior con elevadas coberturas y recursos

comprometidos. Sin embargo este programa se vio afectado por una significativa reducción en la asignación de recursos a partir del año 2001 (Cox, 2003).

Dentro de estas iniciativas, se desarrollaron variados programas los cuales se pueden analizar en detalle en la recopilación realizada por Arellano y Cerda (2006), los que estuvieron orientados al mejoramiento de las practicas educativas y promoción de una adecuada convivencia escolar, tales como:

- Formación continua proporcionada por los propios docentes y destinada a los compañeros de la misma profesión. Dentro de esta alternativa, destacan especialmente los Talleres Comunales y las Pasantías Nacionales. Esta iniciativa ha sido un aporte significativo para los docentes, ya que a través de ella muchos docentes han podido aportar sus capacidades, sintiendo una gran valoración por parte de sus iguales, lo cual favorece no solo la actualización de conocimientos, sino también el desarrollo personal, a través de la promoción de la autoestima del docente
- Trabajo conjunto entre el CPEIP y las universidades, en donde estas se encargan de trabajar las dimensiones pedagógicas y disciplinares, lo cual ha permitido la especialización de los programas de postgrado, transformándolos en subsectores de aprendizaje.
- Se han dado a lo largo de todo Chile, numerosos programas de especialización en cuatro sectores de aprendizajes: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Comprensión del Medio Natural y Comprensión del Medio Social. Dichos programas han permitido a los docentes actualizarse y consolidar sus conocimientos, otorgando espacios para reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y el diseño de las mismas y desarrollando redes y trabajo colaborativo.

- Los programas anuales de apropiación Curricular orientados a la consolidación de las transformaciones curriculares por parte de los docentes, actualizando y fortaleciendo sus conocimientos.
- La instalación de nuevos sistemas de acreditación de docentes de excelencia pedagógica, junto con el sistema de evaluación docente, ha constituido un hito fundamental para el desarrollo profesional de estos.
- La necesidad de responder a los requerimientos formativos de docentes que trabajan en comunas alejadas de los grandes centros urbanos ha llevado a desarrollar modalidades de perfeccionamiento docente a distancia que utilizan tecnologías de la información y comunicación. Es así como se han impartido cursos a través de la modalidad *e-learning*, que sin embargo incluyen importantes componentes tutoriales y de encuentros presenciales.
- Entre los años 2002 y 2005, se implementó el programa OFT-prensa, cuyo fin se centró en desarrollar competencias profesionales para que los docentes trabajaran de manera adecuada los Objetivos Fundamentales Transversales, los cuales persiguen en el desarrollo del currículo, la incorporación de valores y actitudes, estimulando la potenciación de conductas pro sociales que favorecen la convivencia y el desarrollo de la ciudadanía. Los destinatarios del programa fueron docentes de aula y docentes técnicos de segundo ciclo de Educación Básica, de Educación Media (Humanista-Científica y Técnico-Profesional), de Educación de Adultos (Básica y Media) y de Educación Diferencial, atendiendo a 448 docentes.
- Entre los años 2001 y 2005, se desarrolla un programa de Educación Emocional, orientado a mejorar la calidad de vida laboral de los docentes y la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, a través del fortalecimiento de los docentes directivos y de aula de las escuelas adscritas, y el desarrollo de su conciencia y comprensión emocional, así como de las habilidades y destrezas asociadas a esta dimensión, que les permitan imbuir la gestión escolar de liderazgo para incentivar y

potenciar las capacidades de todos los miembros de la comunidad educativa que favorecen la convivencia. Esta formación permite a los docentes aportar constructiva y colectivamente al desarrollo de innovaciones en el plano pedagógico y favorecer la generación de un clima organizacional que impregne la convivencia escolar de valores y actitudes asociados a una ciudadanía democrática. Este programa logró una cobertura de 78 establecimientos educacionales y 1.488 docentes y directivos, 43 de estos ubicados en la zona metropolitana y 35 de la Quinta y Sexta Región.

- Entre los años 2002 y 2004 se desarrolla el curso “Aprender a Bienvivir en Sociedad, el cual se inserta en el Programa de Perfeccionamiento a Distancia, de amplia tradición en la historia del CPEIP. A través de este programa se ha ofrecido a los docentes del país, cursos de perfeccionamiento en los ámbitos curriculares, de gestión y transversales, utilizando diversas estrategias y recursos, las cuales son complementadas con visitas de asesoría en terreno. El propósito de este curso fue atender las múltiples necesidades de fortalecimiento de las competencias profesionales para mejorar la convivencia escolar, abordar los Objetivos Fundamentales Transversales y consecuentemente, hacer de la escuela, liceo o micro centro, un lugar adecuado para el óptimo desarrollo y aprendizaje de alumnos y alumnas y para la calidad de vida laboral de los docentes. Este programa logró una cobertura de 1.656 docentes de un total de 234 establecimientos educacionales.
- ***Otros programas para trabajar la convivencia escolar***

A continuación revisaremos algunos programas que se han desarrollado, en torno a la prevención de la violencia y/o promoción de la convivencia escolar en establecimientos educacionales de Chile. Esta recopilación, acerca de los programas para fomentar la convivencia escolar en Chile fue realizada en el año 2007, para sistematizar y difundir información general sobre cada uno de ellos, junto a sus respectivas intervenciones e identificar los organismos encargados de su ejecución (Varela y Tijmes, 2007).

Así, podemos mencionar programas que se ejecutaron o están en ejecución:

- “Educación para la No – Violencia”. 1999 a 2003: desarrollado por la Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Chile, cuyo objetivo fue potenciar las competencias de los sistemas educativo en la creación de contextos sociales saludables que faciliten el buen trato y el desarrollo igualitario de los estudiantes. El programa fue dirigido a profesores(as) de primer ciclo básico de enseñanza y educadores (as) preescolares.
- “Conversando en la escuela. Resolución no violenta de conflictos”: Estuvo a cargo de la Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas (FASIC). Sus objetivos persiguieron afianzar el diálogo e internalizar una actitud pacífica y de entendimiento frente a situaciones de conflicto. A su vez promover mayor tolerancia entre las personas y contribuir a fortalecer el respeto por los derechos humanos, a través de talleres para estudiantes.
- Programa “Valoras UC. Programa para Comunidades Educativas”: programa a cargo de Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Chile para desarrollar en forma participativa con todo el colegio un currículo transversal, explícito y formativo de la convivencia social en el marco de los objetivos fundamentales transversales (OFT) de la actual reforma educativa. Estuvo orientado a toda comunidad escolar, ofreciendo capacitaciones y diplomados a profesores y a profesionales que conforman equipos de coordinación de la convivencia en sus establecimientos educacionales.
- Programa “Apoyo integral al educando”: a cargo del “Centro de Mediación y Convivencia Escolar Corporación Municipal de Educación y Salud de San Bernardo”. Desarrollado para colaborar en la transformación educacional y social de carácter transversal basándose en la reforma educativa, centrado en el diálogo, valorando la atención a la diversidad, la no discriminación y tolerancia, trabajando en equipo colaborativo con docentes, padres y apoderados. Estuvo orientado a

escuelas municipales, atendiendo a 40 establecimientos educacionales de la comuna de San Bernardo.

- Proyecto Bullying: a cargo del servicio de psicología integral de la Universidad del Desarrollo, cuya misión fue crear una conciencia individual y grupal sobre la relevancia de abordar el preocupante tema del maltrato y violencia entre iguales que se produce en los contextos escolares. Estuvo dirigido a estudiantes y docentes.
- Programa “En la escuela aprendemos a convivir”: a cargo del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Su objetivo se centró en apoyar la enseñanza de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) del currículo, con el fin de “...preparar a los alumnos y alumnas de escuelas y liceos para actuar en situaciones de la vida real, fortaleciendo en ellos y ellas actitudes y componentes que les permitan convivir en una sociedad pluralista y democrática, asumiendo sus responsabilidades como individuos en la sociedad y velando por el resguardo de sus derechos.
- Proyecto “Resolución pacífica de conflictos: Mediación y Convivencia Escolar en la Florida”: a cargo de la Corporación de Educación y Salud de la Florida. Su objetivo fue la capacitación a profesores orientada a potenciar la utilización de diversos materiales para abordar los conflictos (en proceso).
- Vida Sana (2010-2014): a cargo del Ministerio del Interior, Ministerio de Educación y Consejo Nacional de Estupefacientes (CONACE). Destinado a abordar los diversos factores de riesgo y lograr, dentro de los establecimientos escolares, un trabajo articulado, coherente y que responda de forma efectiva a las necesidades de niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad. Sus destinatarios en una primera etapa abarcará 10 comunas y 120 establecimientos municipalizados, cobertura que será ampliada a 50 comunas y sus establecimientos municipales con alta vulnerabilidad social para el año 2014. Destinado a la disminución de la prevalencia de consumo de alcohol y drogas, en el retardo en la edad de inicio del

consumo y en el aumento de la percepción del daño que este consumo produce. Su foco está centrado en estudiantes de alta vulnerabilidad de escuelas municipales (en proceso).

- “Después de clases”: organismos responsables Ministerios de Educación y del Interior. Su finalidad es la atención y cuidado a niños y adolescentes que se encuentran en situación de riesgo en jornadas alternas a la escolar. Este programa tendrá una cobertura de 60 establecimientos a lo largo del país (en proceso).

De acuerdo a lo que se establece en este capítulo podemos concluir que en Chile se ha ido desarrollando un interés sostenido para abordar la convivencia escolar, utilizando como un medio de aproximarse a ella, investigaciones sobre convivencia y los problemas que amenazan tales como la violencia, el bullying y la discriminación.

Como producto de los resultados obtenidos de estas diversas investigaciones realizadas por organismos del estado, que entregan una visión del fenómeno a nivel nacional, a su vez, se han realizado otros estudios por instituciones de educación superior abordando la problemática de manera más focalizada. Todo esto ha permitido implementar políticas públicas para abordar de frente los problemas vinculados a la convivencia escolar, y así avanzar hacia una escuela que garantice su objetivo último, el cual requiere de climas en donde la convivencia escolar se caracterice por facilitar el proceso de enseñanza en una atmósfera de sanas interacciones.

Es por esto, que el presente estudio pretende aportar desde otra mirada, aspectos que no han sido estudiados hasta el momento, ya que todas las investigaciones anteriores se han llevado a cabo centrándose en las debilidades institucionales que inciden en climas poco propicios para una convivencia sana. Nosotros, sin embargo, a través de esta investigación, deseamos adentrarnos en las fortalezas que presentan los centros educativos caracterizados por presentar un índice de alta vulnerabilidad escolar, en los cuales, el capital cultural de la familia se ve afectado por la falta de oportunidades, sin poder romper

el círculo de la pobreza, en donde la educación, viene a ser una de las pocas oportunidades para aspirar a su superación.

Tras realizar la revisión de la literatura, se ha advertido que queda por investigar cómo aprovechar las experiencias que traen los niños y jóvenes para generar un diálogo con la propuesta educativa que le entregará la escuela, aprovechando el conocimiento informal que los estudiantes traen como valor agregado, el cual se desea incrementar a través del desarrollo del Currículum oficial la escuela.

Es por ello que nos interesa acerca de los aspectos positivos que se dan en las dinámicas de interrelación de indagar los actores del centro escolar, y no en los aspectos negativos de las mismas, ya que pensamos que la edificación de una sana convivencia debe arrancar de todo lo que se constituye como una fortaleza, al facilitar esta, la por pequeña que sea, la construcción de un entramado que potencie la convivencia de centros escolares vulnerables.

## ***CAPITULO 3:***

### ***Metodología***

---

En el presente capítulo, se describe el diseño de investigación, en el que se explica cómo se ha esbozado el estudio, se plantea el problema de investigación, sus objetivos y las hipótesis de la investigación. Se presentará la descripción de las características de los participantes en la investigación, así como una breve reseña a la población objeto de estudio. En el caso de los estudiantes, se detalla su distribución por curso, sexo y edad. Para los docentes se describe su distribución por escuela, sexo y años de servicio docente. Por último, para las familias, se analiza su distribución por establecimiento escolar (criterio desde el cual se considera el origen socio-económico del alumnado), parentesco que lo vincula al estudiante, tipo de familia (nuclear, monoparental o extensa) y escolaridad.

Del mismo modo se realizará una descripción de los instrumentos empleados para la recogida de datos, creados en España, en el Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia -laecovi- liderado por la Dra. Rosario Ortega ([www.uco.es/laecovi](http://www.uco.es/laecovi)).

Posteriormente se describirá el proceso de recogida de datos, con una descripción detallada del procedimiento empleado para avalar la confiabilidad de los datos. Para finalizar este capítulo se explicará el proceso de categorización de los datos. A su vez, se especificará el tipo de análisis estadísticos que se han realizado para obtener los resultados.

### ***3.1. Diseño de la investigación: planteamiento del problema***

La investigación utiliza un diseño de tipo descriptivo, ya que pretende especificar las características de las comunidades en estudio (Hernández, Fernández Baptista, 2010). Es decir, se describirán las relaciones expresadas por los docentes, estudiantes y familias respecto de la convivencia y la conflictividad de los centros estudiados.

A su vez el estudio es de tipo transversal ya que la descripción del fenómeno corresponde a un único momento temporal (Montero y León, 2007), habiéndose recogido los datos durante el mes de Agosto de 2010, incluyendo a todos los actores que participan en la vida de los centros escolares estudiados.

En los últimos años y de manera creciente, la opinión pública a nivel mundial, ha sido testigo a través de los distintos medios de comunicación de numerosos hechos de violencia ocurridos en diversos centros educativos, que involucran a docentes y estudiantes. Asimismo, nos encontramos con centros en donde la convivencia escolar ha cambiado su dinámica, encontrándonos con relaciones interpersonales dañadas que afectan el clima escolar, haciendo que muchos de sus actores teman por su integridad personal o física.

El estudio recabará información relacionada con las percepciones que tienen los docentes, estudiantes y familias de la convivencia escolar, las relaciones interpersonales y los principales conflictos, teniendo en cuenta además las formas utilizadas por cada miembro de la educativa para abordar los conflictos que se viven en la escuela. Sin embargo, es importante no olvidar lo que señalamos en las paginas previas en relación a la convivencia, en donde se estableció que este constructo representa una entidad conceptual compleja, que puede ser concebida con multitud de matices, por lo hemos de asumir que nos encontramos ante un constructo subjetivo, sin que ello signifique que no sea posible realizar una aproximación conceptual y analítica al mismo (Ortega, 2010).

La convivencia es el resultado de las variadas y dinámicas interacciones entre distintas personas que conforman un grupo, en donde cada sujeto presenta características

personales que le permiten percibir su mundo emocional y la realidad de una determinada manera, con la cual construyen sus interacciones con los otros. Por ello, en este estudio, nos aproximaremos a analizar la convivencia desde la percepción subjetiva que de ella tienen sus protagonistas (docentes, estudiantes y familias).

El sentido de la presente investigación será, por tanto, describir la convivencia y la conflictividad escolar de ocho centros educativos, caracterizados por presentar altos índices de vulnerabilidad escolar (IVE, de aquí en adelante). Este indicador proviene de una medición anual que se realiza mediante una encuesta de carácter censal aplicada a los alumnos que cursan los primeros años de educación básica y los primeros años de educación media. Esta encuesta se aplica año a año a todos los establecimientos educativos municipales y particulares subvencionados del país (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2006). En la actualidad la medición del IVE aporta un indicador de la condición socioeconómica de los estudiantes y sus familias; considerando -entre otras variables- el nivel ocupacional del jefe de hogar, la escolaridad de los padres, el acceso del estudiante a servicios de salud, el nivel de hacinamiento del alumno y el estado de salud bucal del alumno. Por medio de este índice, la definición de vulnerabilidad no queda supeditada sólo por las condiciones socioeconómicas actuales, sino que logra además relevar el peso de “la herencia” sociocultural que los estudiantes traen al incorporarse al sistema de educación (Dávila, 2005).

La presente investigación trata de dar respuesta a las siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo perciben la **convivencia y las relaciones interpersonales** del centro educativo los alumnos, profesores y familias?
2. ¿Cuáles son **los principales conflictos** que afectan la convivencia escolar de los centros educativos estudiados en opinión de los alumnos, los docentes y las familias?

3. ¿A través de qué **mecanismos los alumnos, docentes y familias afrontan los conflictos** para mantener una sana convivencia en los centros educativos estudiados?

### ***3.2. Objetivos e hipótesis***

El principal objetivo de esta investigación es *describir el estado de la Convivencia Escolar, y de la conflictividad, así como la manera de abordarla, en centros escolares de alta vulnerabilidad, considerando la opinión de Estudiantes, Familias y Docentes*, Para ello, este objetivo se subdivide en los siguientes objetivos específicos:

- a) Describir cómo perciben la convivencia y las relaciones interpersonales del centro educativo los alumnos, profesores y familias
- b) Conocer cuáles son los principales conflictos que afectan la convivencia escolar de los centros educativos estudiados según los alumnos, docentes y familias.
- c) Describir a los mecanismos empleados por los alumnos, docentes y familias para afrontar los conflictos y mantener una sana convivencia en los centros educativos estudiados.
- d) Comparar la percepción del alumnado, profesorado y familias sobre la conflictividad y determinar si existen diferencias significativas entre dichas percepciones.

A partir de los conceptos expuestos en el marco teórico se planean las siguientes hipótesis:

- La convivencia y las relaciones interpersonales entre estudiantes, docentes y familias, será percibida positivamente por todos los actores evaluados, sin embargo, las diferencias de percepción de cada grupo serán tan relevantes, que el constructo convivencia debería ser redefinido en función de la percepción de cada actor de la

comunidad educativa, en orden a establecer un plan de convivencia bien comprendido por todos los protagonistas.

- Existen diferencias significativas en la percepción de los tres colectivos acerca de la convivencia en los centros estudiados, siendo la mejor evaluación la realizada por los docentes y la evaluación más crítica la realizada por los estudiantes.
- Existe diferencia significativa en la percepción del conflicto entre estudiantes, docentes y familias”, asumiendo que la visión más crítica la tendrían los estudiantes y la visión más positiva la tendrían los docentes.

### ***3.3. Participantes***

Como se ha dicho, la muestra de referencia para esta investigación consideró a la totalidad de alumnos y alumnas, docentes y padres y/o apoderados pertenecientes al 2º ciclo de educación básica de las 8 escuelas en que se realiza el Proyecto Anillos. Se desea aclarar que entenderemos por “la totalidad” a los sujetos que estuvieron presentes cuando se aplicaron los instrumentos. Estos pertenecen a establecimientos educacionales de Dependencia Administrativa Municipal de cuatro comunas: tres de Concepción, tres Hualqui, una de Chiguayante y una de San Pedro de la Paz. Todas estas comunas pertenecen al segundo nivel de Educación General Básica y han sido seleccionadas porque su alumnado presenta índices elevados de vulnerabilidad escolar (IVE).

Las escuelas participantes fueron: Ángel Gustavo Rojas (AGR), Ecuador (Ec), Israel (ISR), John F. Kennedy (JFK), Libertadores (LIB), Manuel Amatt y Juniett (MAJ), La República (REP) y Sargento Candelaria (SC). Un total de 2168 personas, entre alumnado, profesorado y familia. A continuación se describen las características de los distintos grupos de participantes.

- *Alumnado*

En relación a la distribución del alumnado participante, como podemos observar en la Tabla 15, hay una participación equilibrada de alumnos por cada uno de los cursos considerados, aunque hay un porcentaje levemente mayor de alumnos que cursan 6° y 7° grado (26.5% y 29.3% de la población participante, respectivamente), lo que posiblemente esté explicado porque la mayoría del alumnado pertenece a dichos cursos, fluctuando su edad entre los 12 y 13 años.

**Tabla 15: Distribución del alumnado participante por curso**

<b>Curso</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>5°</b>	303	21.8
<b>6°</b>	368	26.5
<b>7°</b>	407	29.3
<b>8°</b>	310	22.3
<b>Total</b>	1388	<b>100%</b>

La distribución etaria indica que la mayor distribución fluctúa entre 12 y 13 años (24,2% y 26,1% respectivamente), y que solo un 6% de ellos corresponde a un rango etario mayor (entre 15 y 18 años), lo cual otorga una muestra homogénea. A su vez, esta distribución nos permite inferir que los alumnos, en su mayoría, cursan los niveles respectivos deseados de acuerdo a su edad, lo que queda expresado en la Tabla 16:

**Tabla 16: Distribución del alumnado por edad y nivel**

EDAD		NIVEL				Total
		5° AÑO	6° AÑO	7° AÑO	8° AÑO	
10 AÑOS	Recuento	130	2	0	0	132
	% del total	9.4%	0.1%	0,00%	0,00%	9.5%
11 AÑOS	Recuento	118	146	0	0	264
	% del total	8.5%	10.5%	0.00%	0.00%	19.00%
12 AÑOS	Recuento	35	138	161	1	335
	% del total	2.5%	10,00%	11.6%	0.1%	24.2%
13 AÑOS	Recuento	19	55	149	139	362
	% del total	1.4%	4.00%	10.8%	10.00%	26.1%
14 AÑOS	Recuento	1	22	69	110	202
	% del total	0.1%	1.6%	5.00%	7.9%	14.6%
15 A 18 AÑOS	Recuento	0	5	27	59	91
	% del total	0,00%	0.4%	1.9%	4.3%	6.6%
<b>Total</b>	Recuento	303	368	406	309	1386
	% del total	21.9%	26.6%	29.3%	22.3%	100.0%

En relación a la distribución por sexo y curso, esta se reparte de forma bastante homogénea, a pesar de que la matrícula de los 8 establecimientos estudiados difiere. Esta diferencia de matrícula se asocia principalmente a la ubicación geográfica de cada escuela y a su densidad poblacional.

Así podemos observar en la Tabla 17, que las escuelas con menor matrícula son las escuelas emplazadas en la ciudad de Concepción, con un 7%, 8% y 10% respectivamente. Por otra parte, las escuelas que presentan mayor matrícula están ubicadas en las proximidades de Concepción y contribuyen porcentualmente a la muestra total de estudiantes con un 14%, 13%, 15%, 16% y 17% respectivamente. Esta diferencia es atribuible a la gran cantidad de escuelas particulares subvencionadas que se han creado en los últimos años en las zonas más urbanas y que paulatinamente han ido adquiriendo prestigio académico, al contar con buenos climas de convivencia y mayor participación de

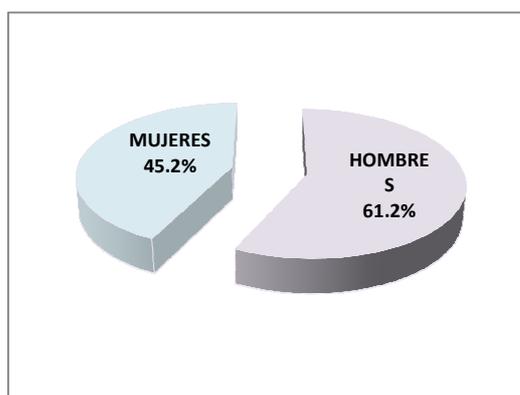
las familias. Esto ha generado la migración de muchos estudiantes del sistema escolar municipalizado.

**Tabla 17: Distribución por escuela, sexo y nivel**

Escuela	5°			6°			7°			8°			TOTAL		TOTAL
	M	F	ST	M	F										
<b>AGR</b>	14	10	24	15	10	25	13	11	24	15	9	24	57	40	<b>7%</b> <b>(97)</b>
<b>EC</b>	16	9	25	15	13	28	18	15	33	14	11	25	63	48	<b>8%</b> <b>(111)</b>
<b>ISR</b>	16	13	29	22	16	38	23	17	40	18	14	32	79	60	<b>10%</b> <b>(139)</b>
<b>JFK</b>	32	23	55	30	25	55	33	24	57	32	23	55	127	95	<b>16%</b> <b>(222)</b>
<b>LIB</b>	29	19	48	32	23	55	31	24	55	27	23	50	119	89	<b>15%</b> <b>(208)</b>
<b>MAJ</b>	32	22	54	36	27	63	35	26	61	31	26	57	134	101	<b>17%</b> <b>(235)</b>
<b>REP</b>	22	12	34	26	23	49	32	25	57	23	17	40	103	77	<b>13%</b> <b>(180)</b>
<b>SC</b>	26	13	39	31	25	56	29	26	55	24	20	44	110	84	<b>14%</b> <b>(194)</b>
<b>TOTAL</b>	<b>187</b>	<b>121</b>	<b>22%</b>	<b>207</b>	<b>161</b>	<b>27%</b>	<b>214</b>	<b>168</b>	<b>28%</b>	<b>184</b>	<b>143</b>	<b>23</b>	<b>57</b>	<b>43</b>	<b>100%</b> <b>(1386)</b>
			<b>(308)</b>			<b>(369)</b>			<b>(382)</b>			<b>(327)</b>	<b>(792)</b>	<b>(594)</b>	

Al sumar a todos los estudiantes del total de muestra, apreciamos que la distribución por sexo queda representada por un 61.2% de hombres y un 45.8% de mujeres, lo que podemos observar en la figura 8:

**Figura 8. Distribución muestral total por sexo**



- *Docentes*

Se consideraron todos los docentes de las 8 escuelas y que trabajan en los niveles de 5° a 8° año de educación básica alcanzando un total de 85 docentes. Su Distribución se puede apreciar en la Tabla 18:

*Tabla 18: Distribución de docentes según escuela procedencia*

Escuela	N° de Docentes	Porcentaje
Ángel Gustavo Rojas (AGR)	10	12%
Ecuador (Ec)	11	13%
Israel (ISR)	9	10%
John F. Kennedy (JFK)	13	15%
Libertadores (LIB)	9	10%
Manuel Amatt y Juniett (MAJ)	13	15%
La República (REP)	10	12%
Sargento Candelaria (SC)	10	13%
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100%</b>

La distribución de docentes por establecimiento es bastante homogénea, no obstante hay las escuelas que presentan un mayor número de docentes, debido a un mayor número de matrículas en esos centros.

En relación a la distribución por género podemos señalar que existe una diferencia considerable, encontrándose la existencia de un mayor porcentaje de docentes mujeres. Esta conformación es un patrón habitual en el gremio docente chileno, y de manera especial en el nivel de Educación General Básica. Dichas tendencias se pueden apreciar en la Tabla 19:

*Tabla 19: Distribución de docentes por género*

Género	N° de Docentes	Porcentaje
Masculino	26	31%
Femenino	59	69%
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100%</b>

Otro aspecto que se consideró en el estudio, fueron los años de experiencia docente, que oscilaban entre 1 año y más de 30. La mayoría de los docentes se sitúan en el rango de 3 a 5 años y de 21 a 30 años, aunque si se suman las distribuciones de docentes que cuentan con experiencia entre 21 y 30 años y más de 30, se alcanza un 43%. Teniendo en cuenta estos datos, podemos afirmar que la mayoría de los docentes se caracterizan por tener una experiencia elevada o moderada. En la Tabla 20 podemos ver la distribución por años de experiencia.

**Tabla 20: Distribución por años de experiencia**

Años experiencia	Nº de Docentes	Porcentaje
1 a 2 años	9	11%
3 a 5 años	20	23%
6-10 años	8	9%
11 a 20 años	11	14%
21 a 30 años	23	27%
Más de 30 años	14	16%
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100%</b>

- **Familias (padres, madres y/o apoderados)**

Se trabajó con un total de 696 padres y/o apoderados, cuya distribución se puede observar en la Tabla 21:

**Tabla 21: Distribución de padres, madres y/o apoderados por escuela**

Escuela	Nº de Apoderados	Porcentaje
Ángel Gustavo Rojas (AGR)	68	9.8%
Ecuador (Ec)	49	7.0%
Israel (ISR)	57	8.2%
John F. Kennedy (JFK)	61	8.8%
Libertadores (LIB)	85	12.2%
Manuel Amatt y Juniett (MAJ)	142	20.4%
La República (REP)	160	23.0%
Sargento Candelaria (SC)	74	10.6%
<b>Total</b>	<b>696</b>	<b>100%</b>

La Tabla evidencia que la distribución porcentual de padres, madres y/o apoderados, por establecimiento no es homogénea. Esto se explica, en parte, por la cantidad de estudiantes por establecimiento, sin embargo, también existen establecimientos que cuentan con una mayor participación de padres, madres y/o apoderados en las reuniones de microcentro, donde se pasó el cuestionario, como es el caso de la escuela Los Libertadores, en la que asistieron 160 padres, madres y/o apoderados de un total de 180 alumnos considerados en la muestra, es decir, se logra un 89% de asistencia; en contraste, en la escuela John F. Kennedy, asistieron sólo 63 padres, madres y/o apoderados de un total de 222 alumnos, constituyendo un 29% del total.

Otro aspecto considerado en los datos socio- demográficos fue el parentesco que une a los familiares o responsables del alumnado, que asisten a las reuniones de micro centro, y que además constituyeron la muestra. La Tabla 22 muestra la distribución porcentual por parentesco, observándose que la madre es el familiar que asiste a las reuniones mayoritariamente (73.4%), mientras que los padres (14.7%) y otros familiares reflejan un porcentaje mucho menor.

**Tabla 22: Distribución por parentesco**

Parentesco	N° de Apoderados	Porcentaje
Madre	511	73.4%
Padre	102	14.7%
Tío/Tía	33	4.7%
Otra situación	40	5.7%
<b>Total</b>	<b>696</b>	<b>100%</b>

A su vez se preguntó por la estructura familiar, encontrándose que un 61.2% de los familiares encuestados forman parte de una estructura tradicional nuclear, en la que existe un padre y una madre, mientras que un 26.2% de las familias, son mono parentales, siendo la madre el jefe de hogar en la mayoría de estas (23.6%) El 10.2% de las familias encuestadas se encuentran en otra situación. La distribución de las estructuras familiares queda reflejada en la Tabla 23:

**Tabla 23: Estructura Familiar**

Estructura	N° de Apoderados	Porcentaje
Tradicional (padre y madre)	426	61.2%
Mono parental madre	164	23.6%
Mono parental padre	18	2.6%
Otra situación	71	10.2%
<b>Total</b>	<b>696</b>	<b>100%</b>

En relación al nivel educacional de las familias de la muestra, se encontró un escaso porcentaje de familiares con estudios superiores (0.1%), así como con preparación técnica calificada (10.9%). La mayoría de los familiares han logrado alcanzar la educación media completa, (29.3%) siendo esta condición el requisito mínimo para cualquier trabajo que opte a la renta mínima. Asimismo, un porcentaje considerable de familiares solo cursó la educación media de forma incompleta o la educación básica de forma completa o incompleta. Esta información, que se refleja en la tabla 24, es una clave importante para explicar el alto índice de vulnerabilidad que poseen las escuelas con que se trabajó.

**Tabla 24: Nivel de escolaridad**

Parentesco	N° de Apoderados	Porcentaje
Educación Básica Incompleta	130	18.7
Educación Básica Completa	126	18.1
Educación Media Incompleta	136	19.5
Educación Media completa	204	29.3
Educación Técnica	76	10.9
Educación Superior	1	0.1
<b>Total</b>	<b>673</b>	<b>96.7</b>

### **3.4. Definición conceptual de las variables estudiadas**

**Convivencia Escolar:** hemos elegido la definición que aporta el Ministerio de Educación Gobierno de Chile (2010) Entendemos por convivencia la potencialidad que

tienen las personas para vivir con otras en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. La Convivencia Escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la Comunidad Educativa de un establecimiento educacional y tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de las y los estudiantes (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2010). Así, el tipo de relaciones, opinión que se tiene de los otros, aplicación de las normas de convivencia y el estilo de participación que se da entre los distintos miembros de la comunidad escolar, serán indicadores de convivencia escolar.

- **Relaciones Interpersonales:** es una interacción recíproca entre dos o más personas (Bisquerra, 2003). Las relaciones interpersonales que se estudiaron fueron la relación entre estudiantes, docentes-estudiantes y docentes y familias.
- **Conflictividad:** conjunto de dificultades que surgen en los centros educativos dificultando la práctica educativa y el rendimiento académico y causando malestar a todo el conjunto o a alguna parte de la comunidad educativa (Ortega, *et. al.*; 2010). Son ejemplos de conflictividad el enfrentamiento entre los alumnos y el profesor, malas contestaciones en clases, no se respetan de las normas, insultos entre alumnos, peleas entre alumnos, grupos que no se llevan bien, niños que no están integrados y se sienten solos, indiferencia de los docentes, los alumnos piensan que los profesores no los entienden, desmotivación de los estudiantes.

### **3.5. Instrumentos de medida**

Se eligió el Cuestionario sobre el “*Estado Inicial de la Convivencia Escolar*” (Ortega y Del Rey, 2003) aplicando sus tres versiones: estudiantes, familias y docentes, por ser un instrumento que había sido previamente validado en España y otros países *Europeos* (Gázquez *et al.*, 2005; 2007).

El instrumento consta de preguntas para obtener información sociodemográfica, tales como curso, edad, sexo, nivel de escolaridad de los docentes y familias, años de experiencia docente, con quien vive el alumno o alumna y nivel de escolaridad alcanzado (en el caso de las familias).

El instrumento en sus tres versiones consta de tres partes. La primera parte corresponde a la dimensión “*Percepción de la convivencia*”, con siete preguntas cerradas tipo escala Likert con cuatro niveles de respuesta: “*Bien*”, “*Normal*”, “*Regular*” y “*Mal*”. La segunda dimensión corresponde a “*Conflictividad escolar*”, con diez preguntas cerradas tipo escala Likert con cuatro niveles de respuesta: “*Nada*”, “*Poco*”, “*Regular*”, “*Mucho*”. Finalmente la tercera dimensión correspondiente a “*Respuesta a la conflictividad*” se compone de cuatro preguntas abiertas.

Los ítems de respuesta abierta fueron validados por juicio de experto, para lo cual se envió las preguntas a dos docentes de dos universidades chilenas.

En la Tabla 25 se puede observar la correspondencia entre las variables estudiadas y las respectivas dimensiones:

**Tabla 25: Variables y Dimensiones de Estudio**

	<i>Alumnos</i>	<i>Docente</i>	<i>Familias</i>
<i>Valoración de la Convivencia</i>	1. Relación con sus compañeros	1. Relación con mis compañeros	1. Relación con equipo directivo del centro
	2. Relación con profesores	2. Relación con alumnos/as	2. Relación con los profesores
	3. Visión de los pares	3. Visión de los pares	3. Visión de los docentes
	4. Visión de los docentes	4. Visión del alumnado	4. Corresponde a dimensión “conflictividad escolar”
	5. Visión de aplicación normas	5. Visión de aplicación normas	5. Conocimiento de Normas Convivencia
	6. Relación familia-centro	6. Relación familia-docentes	6. Participación familias en

			vida de centro
	7.Actividades de participación de las familias	7. Actividades de participación de las familias	7. Actividades de participación de las familias
<b>Conflicto Escolar</b>	8. Registro de la Conflictividad	8. Registro de la Conflictividad	8. Observación de malas relaciones, conflictos o violencia
			9.Registro de la Conflictividad
<b>Respuesta a la Conflictividad</b>	9. Situaciones que afectan a los estudiantes	9. Situaciones que afectan a los docentes	9.Situaciones que afectan a sus hijos/hijas
	10. Actividades para mejorar la convivencia	10. Actividades para mejorar la convivencia	10. Actividades para mejorar la convivencia
	11. ¿Quién debe hacerlas?	11. ¿Quién debe hacerlas?	11. ¿Quién debe hacerlas?
	12. ¿en qué te involucrarías?	12. ¿en qué te involucrarías?	12. ¿en qué te involucrarías?

Antes de la aplicación del cuestionario, con fines de optimizar su pertinencia, se solicitó una revisión por expertos, conformados por especialistas e investigadores del ámbito de la convivencia escolar y especialistas en metodología de la investigación, los cuales realizaron sugerencias relacionadas con la adaptación de algunos términos (tres) con fines de ser adecuados al contexto local.

Una vez realizados los cambios sugeridos, se realizó un análisis de fiabilidad, cuyos valores podemos observar en Tabla 26:

**Tabla 26: Alfa de Cronbach de los Cuestionarios**

	Estudiantes		Docentes		Familias	
	N	%	N	%	N	%
Casos Válidos	1279	88.5	82	96.5	400	57.5
Excluidos	167	11.5	3	3.5	296	42.5
Total	1446	100	85	100	696	100
Alfa de Cronbach	0.655		0.683		0.866	

Los resultados indican que la confiabilidad del instrumento varía según el grupo analizado. En efecto, la mayor consistencia interna del instrumento se obtiene en los valores entregados por su aplicación en familias (Alfa de Cronbach = 0.866), que se puede aceptar como de un nivel de confiabilidad óptimo para el análisis. Sin embargo, estos valores se reducen en las aplicaciones del instrumento sobre docentes (Alfa de Cronbach = 0,683) y sobre estudiantes (Alfa de Cronbach = 0,655). Si bien estos dos últimos valores no resultan estadísticamente óptimos, la consistencia interna de un instrumento se considerada como aceptable cuando el coeficiente Alfa de Cronbach es superior a 0.6 (Nunally, 1978).

Para el análisis posterior de los datos, este nivel de fiabilidad se entenderá como algo esperado en el instrumento cuando se administra a los colectivos de estudiantes y docentes pudiendo ser debido a que las preguntas apelan a situaciones en las que ambos se ven involucrados, lo que podría generar sesgos que afectaran a la consistencia interna. Los apoderados, al no participar de las dinámicas de clase, tienen una visión externa de la situación, formada fundamentalmente por la información que reciben desde sus hijos y desde los docentes. Debe aclararse aquí que esto no implica que los apoderados tengan una opinión más neutral o más objetiva, sino que las preguntas se refieren a las actuaciones de docentes y estudiantes dentro de los conflictos en el establecimiento, lo que influye en las respuestas administradas.. Por lo tanto se ha aceptado trabajar con los instrumentos con los valores actuales de consistencia, bajo el supuesto argumentado anteriormente, aunque manteniendo cierta cautela al momento de extraer conclusiones de las respuestas de alumnos y docentes.

La consistencia interna de la escala global del instrumento arrojan un Alfa de Cronbach de 0.743, lo que indica que la escala posee coherencia interna, ya que esta se considerada como aceptable cuando el coeficiente Alfa es superior a 0.6 (Nunally, 1978).

Para el análisis de las preguntas abiertas y su posterior descripción, se realizó una recodificación que fue validada a través del índice Kappa. Estas nuevas respuestas fueron también contabilizadas y presentadas en gráficos de barra, utilizando análisis de frecuencia.

### ***3.6. Procedimientos de recogida y análisis de datos***

Para acceder a la muestra se estableció contacto con los Directores de cada establecimiento educacional, coordinándose el día y la hora en que se podía aplicar los instrumentos a los estudiantes, docentes y padres, madres o apoderados.

Se acordó que el cuestionario para estudiantes sería aplicado en su jornada habitual de clases, el de los apoderados, durante las reuniones (una al mes) de micro centro y el de los docentes, durante las reuniones técnico-pedagógicas que están distribuidas semanalmente en cada establecimiento.

En la aplicación de los instrumentos, se contó con la colaboración de ocho estudiantes de pregrado del último año formativo de la Universidad de Concepción, quienes ya contaban con una vasta experiencia, producto de su participación en otras investigaciones. De igual forma, estos estudiantes fueron preparados para la administración de los cuestionarios y se les administró un protocolo de aplicación para garantizar que todos entregaran la misma información.

La recogida de datos no estuvo afectada por ningún evento que interviniera en la investigación. Cabe señalar que la aplicación del instrumento no se limitó en tiempo, aunque su administración no se extendió más allá de 30 minutos.

Para el tratamiento de los datos recogidos, se trabajó con tres matrices diferentes, utilizando cada una para cada colectivo, ya que los ítems de las escalas no eran homólogos. Desde estas tres matrices se realizaron todas las fusiones y recodificaciones pertinentes para cada análisis, procedimientos que se detallan en la presentación de cada uno de ellos.

Se realizaron los siguientes procedimientos mediante el programa estadístico SPSS, versión 18.0:

- En primer término se realizaron análisis de frecuencia para explorar y describir las tendencias de los grupos estudiados en relación a sus percepciones sobre el estado de la convivencia, la conflictividad y las formas en que son abordados los conflictos.
- Análisis interjueces de las preguntas abiertas a través del índice Kappa.
- Análisis de medias e intervalos de confianza para determinar la desigualdad estadística entre la percepción de los grupos en las variables analizadas. El criterio para determinar la igualdad o desigualdad de los promedios de cada uno de los grupos, fue que los intervalos de confianza resultantes no se superpusieran entre sí.
- H de Kruskal-Wallis para determinar si la conflictividad era percibida o no de la misma forma entre docentes, familias y estudiantes, a partir de la escala que consultaba sobre esta dimensión. Esta prueba no paramétrica permite determinar si existe o no existe una relación significativa entre una variable categórica y una numérica. Es necesario señalar que las puntuaciones utilizadas como códigos para las respuestas (valores de 1 a 4), no podían determinarse como valores posibles de normalizar, por lo tanto se escogió esta prueba, en lugar del análisis de la varianza o ANOVA.
- Para la escala de conflicto con el fin de resumir los niveles de conflicto percibidos por cada colectivo, se generó para cada caso un valor promedio considerando todos

los ítems de la escala. Con esos valores promedio que constituían una nueva variable numérica y continua, se podía calcular la normalidad de su distribución. Al resultar esta distribución normal y cumplirse los requisitos se realizó finalmente un análisis de varianza (ANOVA). Para este test, se calculó, además, la prueba de Levene para la homogeneidad de varianza y estadísticos a posteriori utilizando la prueba Tukey, para varianzas iguales, y Games-Howel, para varianzas desiguales.

## ***CAPITULO 4:***

### ***RESULTADOS***

---

En el presente Capítulo se presentaran los principales resultados del estudio, que como se ha indicado, se refieren a la descripción de la convivencia, la conflictividad y los problemas de malas relaciones interpersonales y su valoración relativa tanto por el alumnado y los docentes, como por las familias, así como las propuestas de afrontamiento que los tres colectivos realizan.

Para exponer dichos se resultados se partirá de los objetivos de investigación planteados.

Se comenzará con un análisis descriptivo básico de las variables con las que hemos medido los constructos convivencia y conflictividad escolar, desarrollando de manera separada los hallazgos encontrados en estudiantes docentes y familias, analizando primero las preguntas cerradas del instrumento y luego las preguntas abiertas que se relacionan con los estilos de afrontamiento de la conflictividad.

Posteriormente se desarrollará un análisis relacional de las escalas de convivencia y conflicto según colectivo estudiado (alumnado, profesorado y familias) y se comparará la percepción de los tres colectivos en relación a las dimensiones estudiadas.

## **4.1. Percepción de la Convivencia**

### **4.1.1. Alumnado**

De acuerdo a las tendencias de frecuencia que observamos en el Grafico 1, la percepción global de la convivencia por parte de los alumnos es positiva.

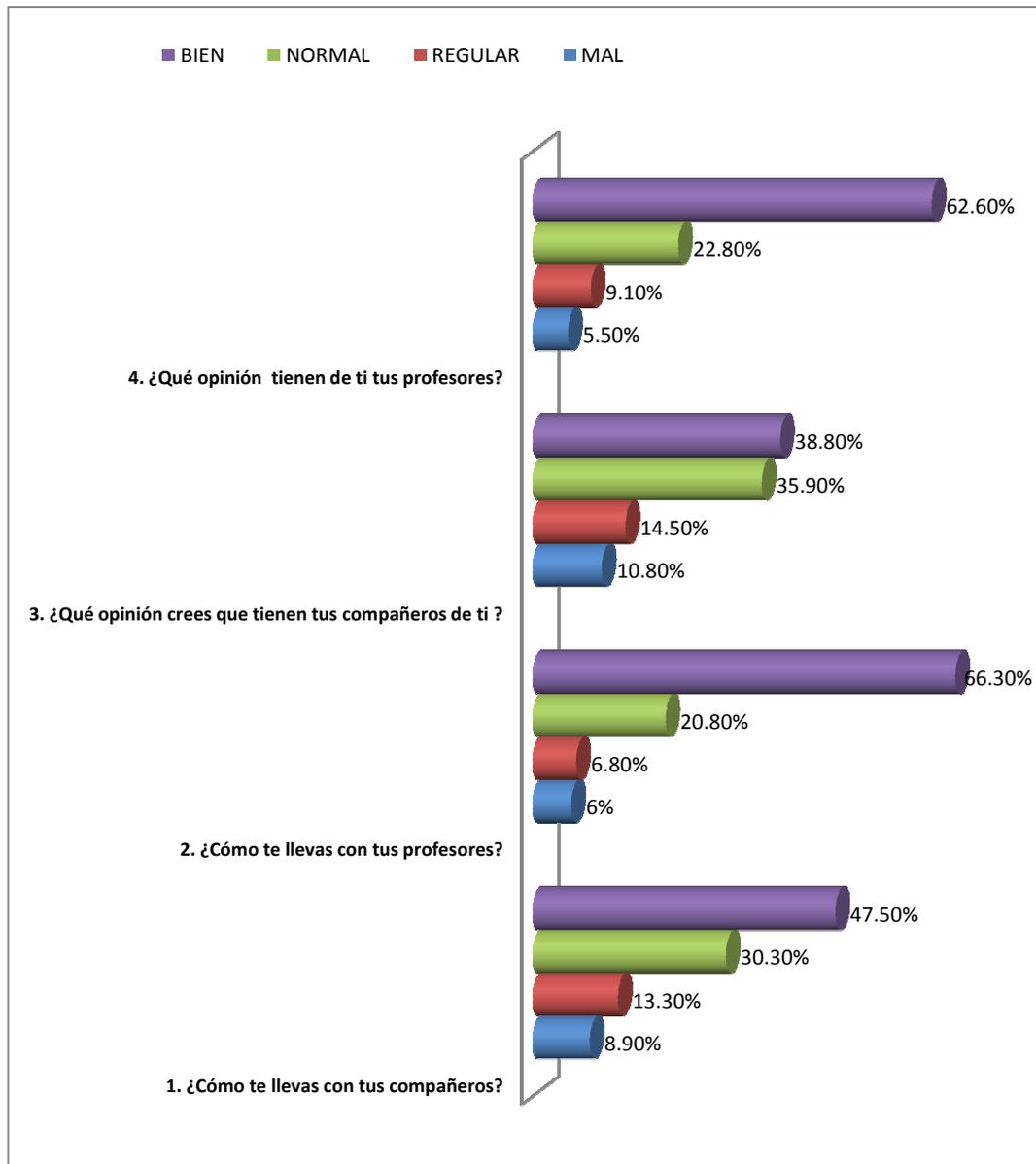
Así, cuando se les pregunta “cómo se llevan con sus compañeros”, un 8.9% señala que su relación es mala, un 13.1% indica que regular, un 30.2% considera que normal y un 47.4%, afirma que bien. Estos dos últimos rangos arrojan una sumatoria de un 77.6% que indica que, en general, la mayoría del alumnado mantiene una percepción favorable de las relaciones entre pares, no obstante, no podemos obviar ese 8.9% del alumnado que categoriza como “mala” la relación con sus compañeros, denotando la existencia de situaciones que afectan negativamente a la convivencia escolar y al clima del aula.

A su vez, podemos ver que al ser consultados por su relación con sus profesores, en la mayoría del alumnado prevalece una visión positiva, al describirla un 65.9% como buena, un 20.7% normal, un 6.8% como regular y un 6.2% como mala.

Frente a la pregunta *¿Qué opinión crees que tienen tus compañeros de ti?*, también se observa, que más de la mitad del grupo piensa que es normal o buena (35.6% y 38.7% respectivamente), una opinión que estimula las relaciones que se establecen entre iguales. Asimismo, un 14.3% piensa que es regular y un 10.8% que es mala.

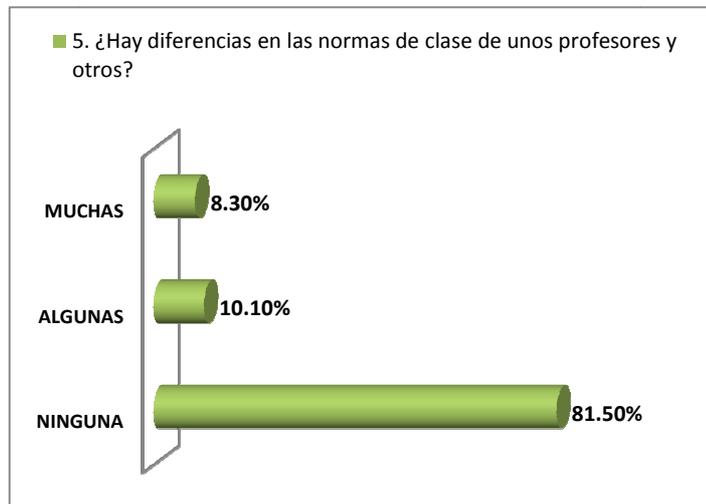
A su vez, frente a la misma pregunta, pero ahora en relación a sus docentes, la mayoría de los estudiantes piensan que sus docentes tiene una visión positiva de ellos, encontrando que un 62.2% piensa que es buena, un 22.5% normal, un 9.1% piensa que es regular y un 5.5% que es mala.

**Gráfico 1: Percepción general convivencia en estudiantes**



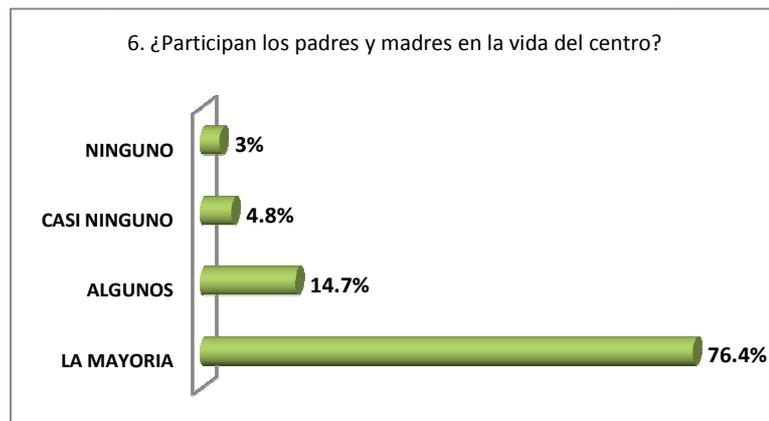
Frente a la pregunta relacionada con la administración de las normas de convivencia por parte de sus docentes, el Gráfico 2 nos muestra que existe una tendencia mayoritaria del alumnado, que piensa que en la aplicación de estas no hay diferencia, lo cual nos estaría señalando que existe un comportamiento bastante homogéneo por parte del profesorado para abordarlas.

**Gráfico 2: Percepción de los estudiantes sobre si existe diferencia en la aplicación de normas de convivencia por parte de sus docentes**



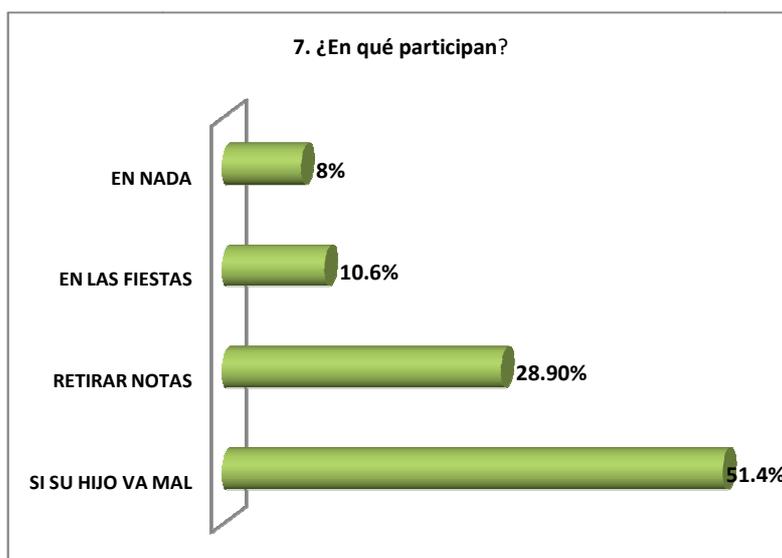
Respecto a la percepción que tienen los estudiantes de la participación de las familias en la vida del centro, como podemos observar en el Gráfico 3, un 76.4% de estudiantes responde que la mayoría de las familias está implicada en la vida del centro escolar. Mientras que un 14.7% responde que algunos padres y/o apoderados participan en las actividades que la escuela realiza, un 4.8% sostiene que casi ninguno participa y solo un 3% indica que ninguno. Del análisis global de esta pregunta encontramos que la mayoría se siente representado por sus familias en las actividades del establecimiento.

**Gráfico 3: Participación de padres y madres en las actividades del establecimiento**



Al preguntar por las actividades en las que participan sus familias, podemos observar en el Grafico 4 que los estudiantes señalan mayoritariamente, que los padres se vinculan al establecimiento cuando el hijo va mal (51.4%) o para retirar las notas (28.9%). Un 10.6% señala que las familias participan en las fiestas de la escuela y un 8% indica que no participan en nada.

**Gráfico 4: Percepción del estudiantado respecto de la participación familiar**

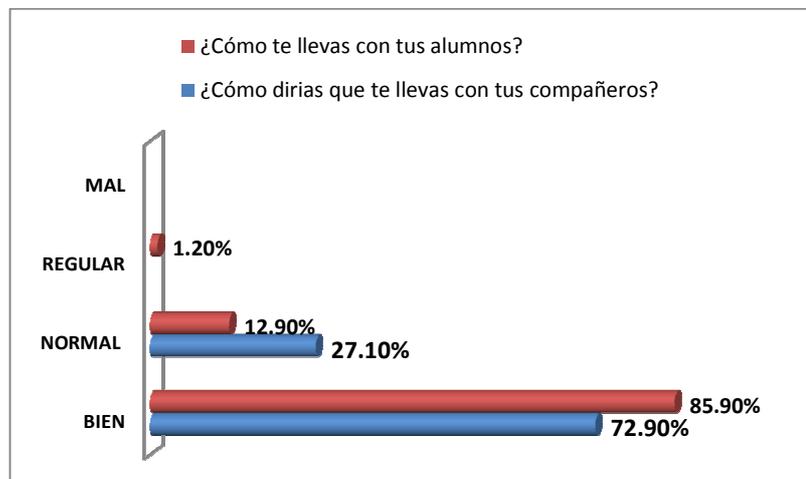


#### 4.1.2 Docentes ante la convivencia del centro

El Grafico 5 nos muestra las respuestas de los docentes, al ser consultados por la relación con sus compañeros de trabajo. Un 72.9% la perciben buena y un 27.1% normal. Cabe señalar que ninguno elige la opción mala o regular.

A su vez, podemos observar que la tendencia de respuesta es bastante similar, al ser consultados por cómo se llevan con sus estudiantes. Así, un 85.9% señala que bien, un 12.9% normal y un 1.2% regular.

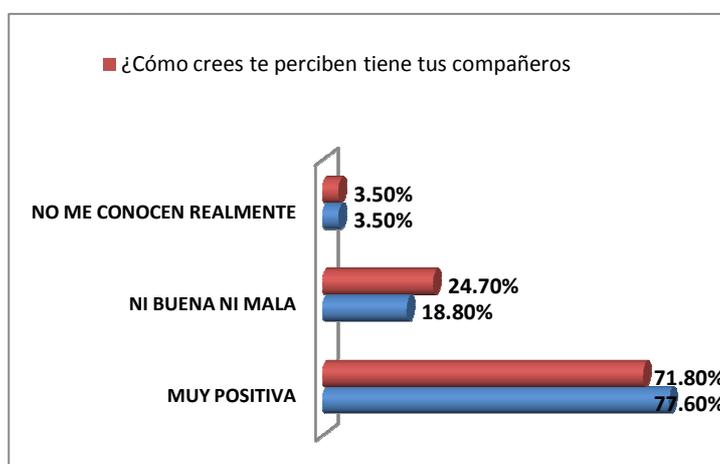
**Gráfico 5: Percepción de la convivencia entre colegas y con sus estudiantes**



En el Gráfico 6 podemos ver las respuestas que los docentes realizan al ser consultados por como creen que son percibidos por sus colegas y sus estudiantes. En ambas respuestas prevalece una visión positiva. Así, en el primer caso, un 71.8% de los docentes piensa que sus colegas tienen una visión muy positiva de ellos, un 24.7% cree que esta no es buena ni mala. Y un 3.5% piensa que los otros colegas no los conocen realmente.

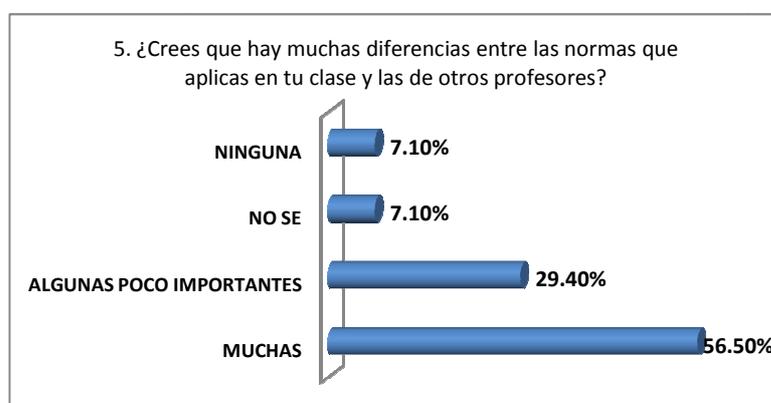
En el segundo caso, un 77.6% cree también que sus estudiantes tienen una muy buena visión de ellos, un 18.8% cree que esta no es buena ni mala y un 3.5% indica que sus estudiantes no lo conocen realmente.

**Gráfico 6: Percepción que tienen sus colegas y alumnos/as del docente**



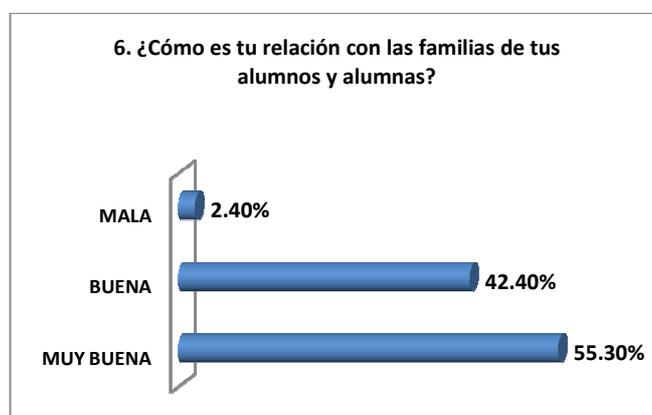
El Grafico 7 representa la opinión de los docentes respecto a las creencias que tienen en cuanto a la aplicación de normas por parte del profesorado. En dicho gráfico se observa que un 56.5% señala que existen muchas diferencias en su aplicación, un 29.4% responde que solo algunas poco importantes, un 7.1% señala que no sabe y un 7.1% cree que no hay ninguna diferencia en la aplicación de normas. Esto nos señala que más de la mitad de los docentes tiene la creencia de que las normas de convivencia se aplican sin igualdad de criterios entre los docentes.

**Gráfico 7: Percepción del docente en la aplicación de normas de convivencia**



En relación a la percepción docente vinculada a su relación con las familias, el Grafico 8 nos muestra que un 55.3% de los docentes expresa que es muy buena, un 42.4% buena y un 4.2% la califica como mala, prevaleciendo una vez más, la visión positiva de la convivencia en la mayoría de los docentes.

**Gráfico 8: Percepción de la Convivencia entre docentes y familias**



#### 4.1.3. Familias: percepción de las familias sobre la convivencia escolar

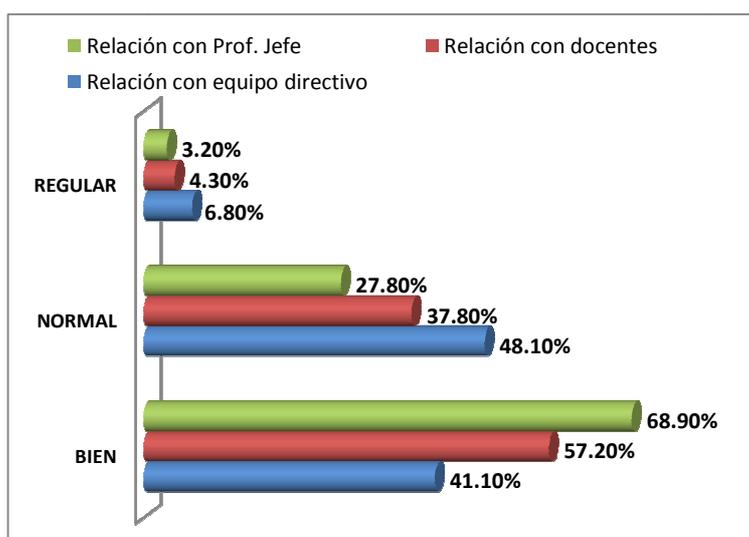
La dimensión “*Percepción de la Convivencia*” para las familias, está representada por tres preguntas. Las respuestas obtenidas en este colectivo, indican una percepción positiva de la convivencia en general con los directivos, docentes y profesores jefes de sus hijos.

El Gráfico 9 resume las respuestas de las familias respecto de sus percepciones en cuanto a su relación con el equipo directivo, con los docentes en general y con los profesores jefes de sus hijos, en centros estudiados. Respecto de su relación con el equipo directivo, apreciamos que un 41.1%, señala que esta es buena, un 48.1% normal y un 6.8% la califica de regular.

En cuanto a sus percepciones con los docentes del centro, un 57.2% señala llevarse bien, un 37.8% de manera normal y un 4.3% regular.

Por último, las respuestas administradas a la percepción que los familiares tienen de su relación con los profesores jefes de sus pupilos, indican que un 68.9% señala llevarse bien con ellos, un 27.8% de manera normal y un 3.2% regular.

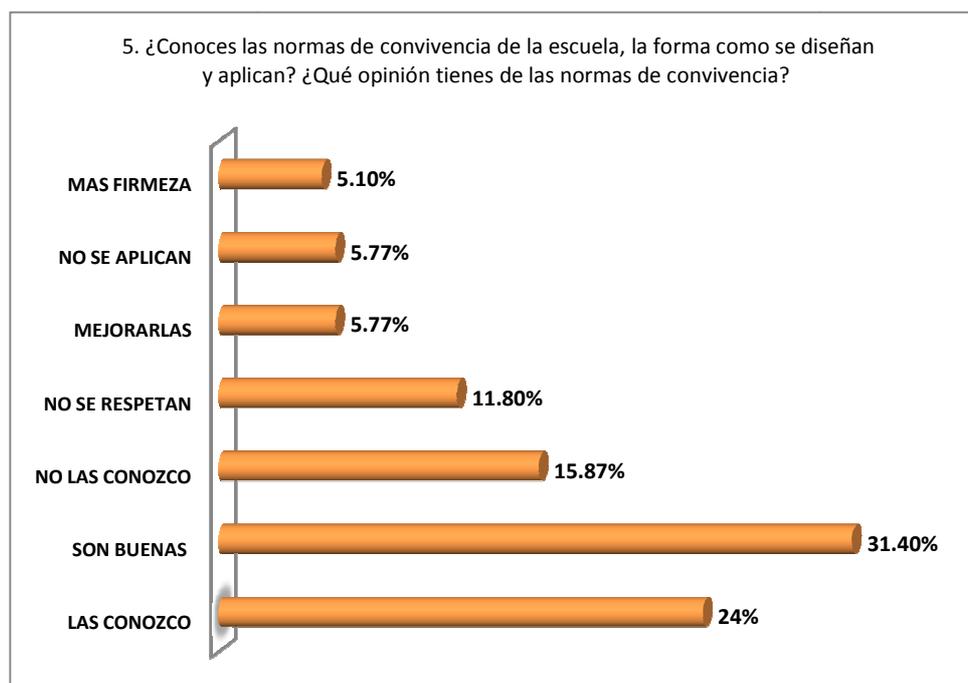
**Gráfico 9: Percepción de los familiares de su relación con equipo directivo, docentes en general y profesor jefe de su hijo/hija**



El Gráfico 10 refleja las opiniones de las familias sobre el conocimiento de las normas de convivencia, su diseño, aplicación y acuerdo con ellas.

Como podemos observar en dicho gráfico un 15.8% de los familiares señaló no conocer las normas de convivencia. A su vez existe un 24% que indica conocerlas, junto a un 31.4% que las considera buenas. También existe un 11.8% de los padres, madres o apoderados que piensan que estas no se respetan y un 5.77% señala que estas no se aplican, a lo cual se suma el 5.7% de aquellos que estiman que estas deben ser mejoradas, como también el 5.1% que piensa que se deben aplicar con mayor firmeza.

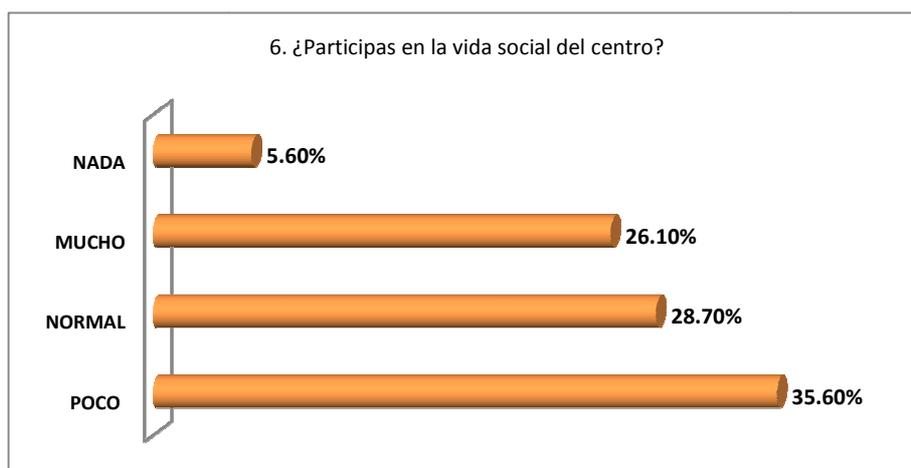
**Gráfico 10: Percepción de las familias del conocimiento, diseño, aplicación y opinión de las normas de convivencia**



El Gráfico 11, refleja la participación de las familias en las actividades de la vida del centro, indicando que un 26.1% de las familias señalan estar muy vinculados a la vida del centro escolar, y un 28.7% señala que lo está de manera normal. Un 35.6%, indica poca participación y un 5.6% indica no participar en nada. Esta visión se complementa con las respuestas relacionadas con las actividades que señalan realizar, las que se vinculan

principalmente con las dificultades académicas, ya como se observa en el Gráfico 12, la mayoría de los familiares afirman acudir al centro para retirar notas de sus hijos (29.3%) o si los llaman (27.9%); siendo mucho menor el porcentaje de familiares que acuden al centro escolar en las fiestas o si su hijo va mal.

**Gráfico 11: Percepción de las familias acerca de la participación en la vida del centro**



**Gráfico 12: Actividades de participación de la familia**



## ***4.2. Percepción de la Conflictividad***

En este apartado, analizaremos los resultados relacionados con las situaciones de conflictividad, descritas por los estudiantes, docentes y familias. De manera general, al, se encontró que las preguntas que son señaladas con el factor principal de conflictos en los centros educativos, están relacionadas con la violencia verbal y física que se produce entre estudiantes. El segundo componente que emerge como fuente de conflictividad se relaciona con actitudes docentes vinculadas a estilos comunicacionales con sus estudiantes, tales como indiferencia y falta de preocupación por los mismos. Sin embargo, prevalece una tendencia en la que no se observan grandes problemas de conflictividad.

### ***4.2.1. Percepción de los estudiantes ante la conflictividad***

El Gráfico 13 resume las 10 preguntas de conflictividad aplicadas a los estudiantes, apreciándose una prevalencia moderada vinculada a situaciones de conflictividad.

Como podemos apreciar en dicho gráfico, la mayoría de los estudiantes estiman que existen pocos enfrentamientos con los docentes (9.5%), y una gran mayoría (73.3%) piensa que estos no existen. Sin embargo un 10.3% de ellos cree que existen muchos enfrentamientos, lo que indica que, aunque sea un porcentaje bajo de estudiantes los que tienen esta percepción, no nos podemos abstraer de su existencia.

Al ser consultados por la ocurrencia de malas contestaciones en clases, un 30.6% señala que estas se dan mucho y un 20.8% de manera regular. Por otra parte un 16.8% señala que estas conductas se dan poco y un 30.9% que no existen. Es decir, que un poco más de la mitad de los estudiantes perciben la existencia de malas contestaciones a sus docentes.

Con respecto a la percepción que poseen los estudiantes de la administración de normas de convivencia, encontramos distintas opiniones. Es así como podemos observar en el Gráfico 21, que un 50% de ellos indica que estas se respetan, un 19.8% que las mismas

se respetan poco, un 13.8% regular y un 15.3% señala que estas no se respetan muchas veces.

Otro aspecto consultado, tiene que ver con la percepción que tienen los estudiantes sobre los insultos entre iguales. Podemos apreciar que la mayoría del alumnado tiene una visión muy positiva de los estilos relacionales que se establecen entre los iguales, señalando en un 80.6%, que no existen insultos. No obstante, un 7%, estima que existen muchos insultos entre pares, mientras que un 3.8%) señala que estos se dan de manera regular, y un 8%, piensa que en la comunicación se dan pocos insultos.

En relación a las respuestas vinculadas con la afirmación “los alumnos se pelean”, observamos que la mayor parte de los estudiantes expresan que no hay conductas relacionadas con peleas (78.9%) y si las hay son pocas (9.3%). Solo un 5.8% estima que si existen muchas peleas y un 5.3%, las califica de regulares.

Al ser consultados por la presencia de “grupitos que no se llevan bien”, un 65.8% de los estudiantes percibe que esta situación no se da, eligiendo como respuesta, la alternativa nada. Un 14.5% elige la alternativa poco, y un 9.7% y 9.4% las opciones regular y mucho, respectivamente. De esto se desprende que existe un porcentaje minoritario que presenta conductas que les impiden llevarse bien con sus compañeros.

Al consultar por las percepciones que los estudiantes tienen de su integración a la escuela, observamos que existe una mayor prevalencia de percepciones que señalan que los estudiantes se sienten integrados (el 55.3% del alumnado ha respondido “nada” ante la observación de compañeros poco integrados o que se sienten solos, y el 16.8% ha respondido “poco”). Esta tendencia es alentadora, sin embargo, nos parece relevante que un 14.2% señala que se da mucho la existencia de *niños que no están integrados y se sienten solos* y un 9.7% opina que esta situación se da de manera regular.

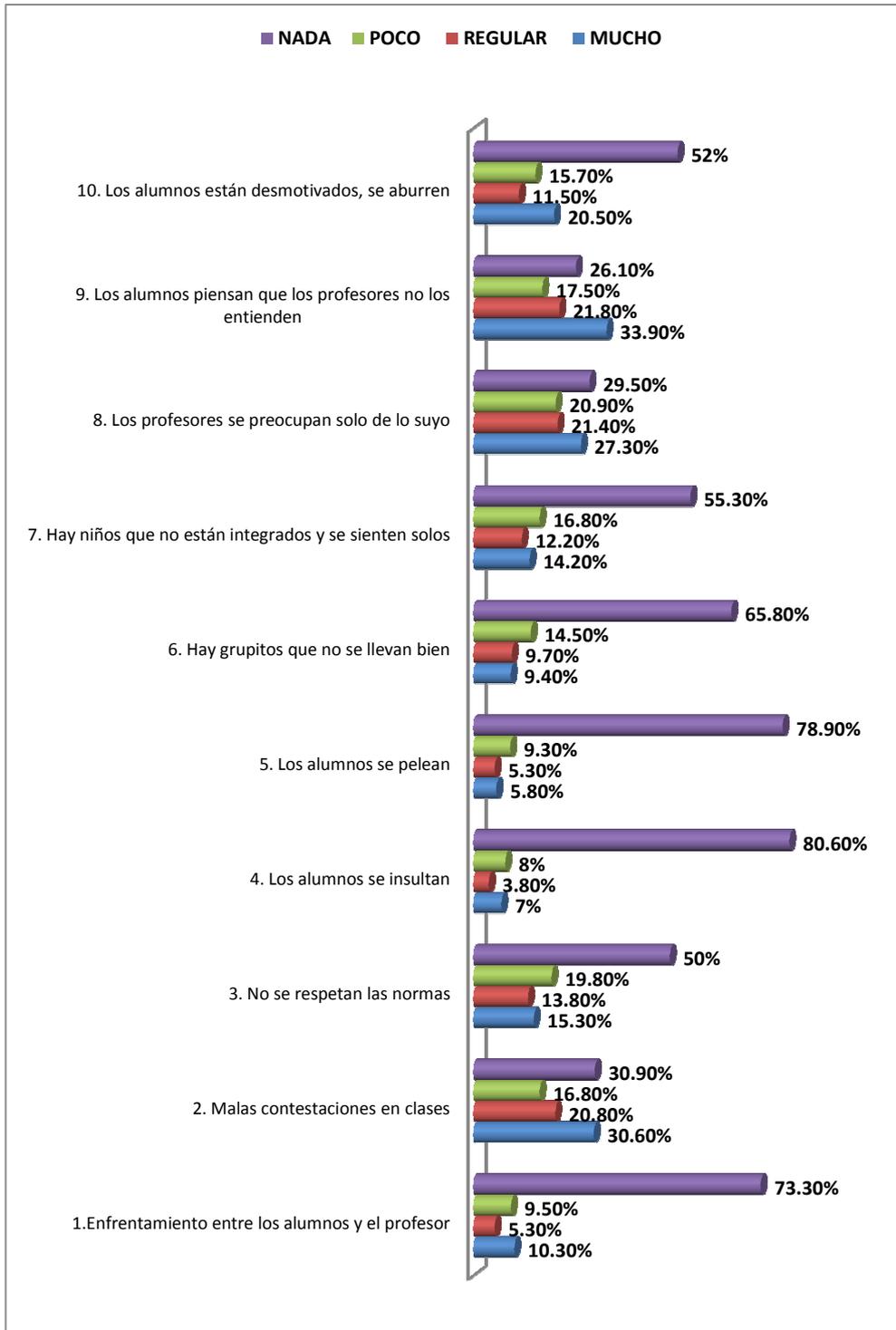
Otro aspecto consultado a los estudiantes como indicador de conflictividad fue su percepción relacionada con el nivel de compromiso docente, cuestionado a través de la

cuestión *los profesores se preocupan solo de lo suyo*. Como podemos observar, las percepciones están distribuidas de forma relativamente homogénea. En los extremos, un 27.3% piensa que esta conducta se da mucho y un 29.5% que se da nada. A su vez el 20.9% piensa que esta conducta se da poco y un 21.4% de manera regular.

Otra de las preguntas realizadas, tiene que ver con la percepción de los alumnos sobre la capacidad de comprensión de sus docentes hacia ellos, entregándoles la aseveración *“Los estudiantes piensan que sus profesores no les entienden”*. Las respuestas obtenidas son un 33.9% para mucho y un 21.8% señala regular. Un 17.5% señala que poco y un 26.10% indica que esto no se da. Esto lo podemos interpretar como una mayor prevalencia a creer que los docentes no les entienden, ya las respuestas muchas, regulares y poco, significan que la conducta se da, aunque con distinta magnitud.

Por último, al ser consultados por su nivel de motivación, podemos observar que un poco más de la mitad del alumnado declara estar motivado (52%) y un 15.7% señala estarlo un poco menos, sin embargo nos parece relevante el 20.5% de jóvenes que declaran estar muy desmotivados o el 11.5% que percibe regular su motivación:

**Gráfico 13: Percepción de los estudiantes sobre las situaciones de conflictividad**



#### **4.2.2. Percepción de los docentes ante la conflictividad**

El Gráfico 14 refleja la opinión de los docentes sobre cuestiones relativas a la conflictividad.

De acuerdo a lo que podemos observar en dicho Grafico, al ser consultados los docentes por enfrentamientos entre alumnos y profesores, un 10.6% de los docentes percibe que no existen enfrentamientos entre ellos y un 50.6% señala que estos enfrentamientos se dan poco, mientras que un 38.8% responde que los enfrentamientos se dan mucho.

En relación a la percepción de los docentes vinculada a malas contestaciones de sus alumnos, podemos observar que un 10.6% de los docentes consultados señala que estas se dan mucho, y en su extremo opuesto, un 5.9% de los docentes indica que no existen malas contestaciones, quedando un rango intermedio, con un mayor porcentaje de docentes, que opina que las malas contestaciones se dan poco (57.6%) o que estas se dan de manera regular (25.9%).

Al analizar la percepción docente relacionada con los insultos entre el alumnado, prevalece la apreciación de que estas conductas se dan mucho (36.5%) y de manera regular (47.1%). Asimismo, también existe un porcentaje menor que piensa que los insultos no se dan (4.7%), o que se dan poco (11.8%).

Del mismo modo, al analizar la percepción de los docentes relacionadas con peleas entre sus estudiantes, podemos apreciar que este fenómeno es percibido en una baja proporción, encontrando que solo un 8.2% estima que esta conducta se da mucho, un 31.8% regular, un 57.6% de docentes que estiman que las peleas se dan poco y un 2.4% que estas no se dan.

Al preguntarles por la existencia de grupos de estudiantes que no se llevan bien, un 7.1% piensa que esta situación se da mucho, un 38.8% piensa que esto se da de manera

regular entre pares, un 48.2% que se da poco y un 5.9% asume que no existen grupos que se lleven mal.

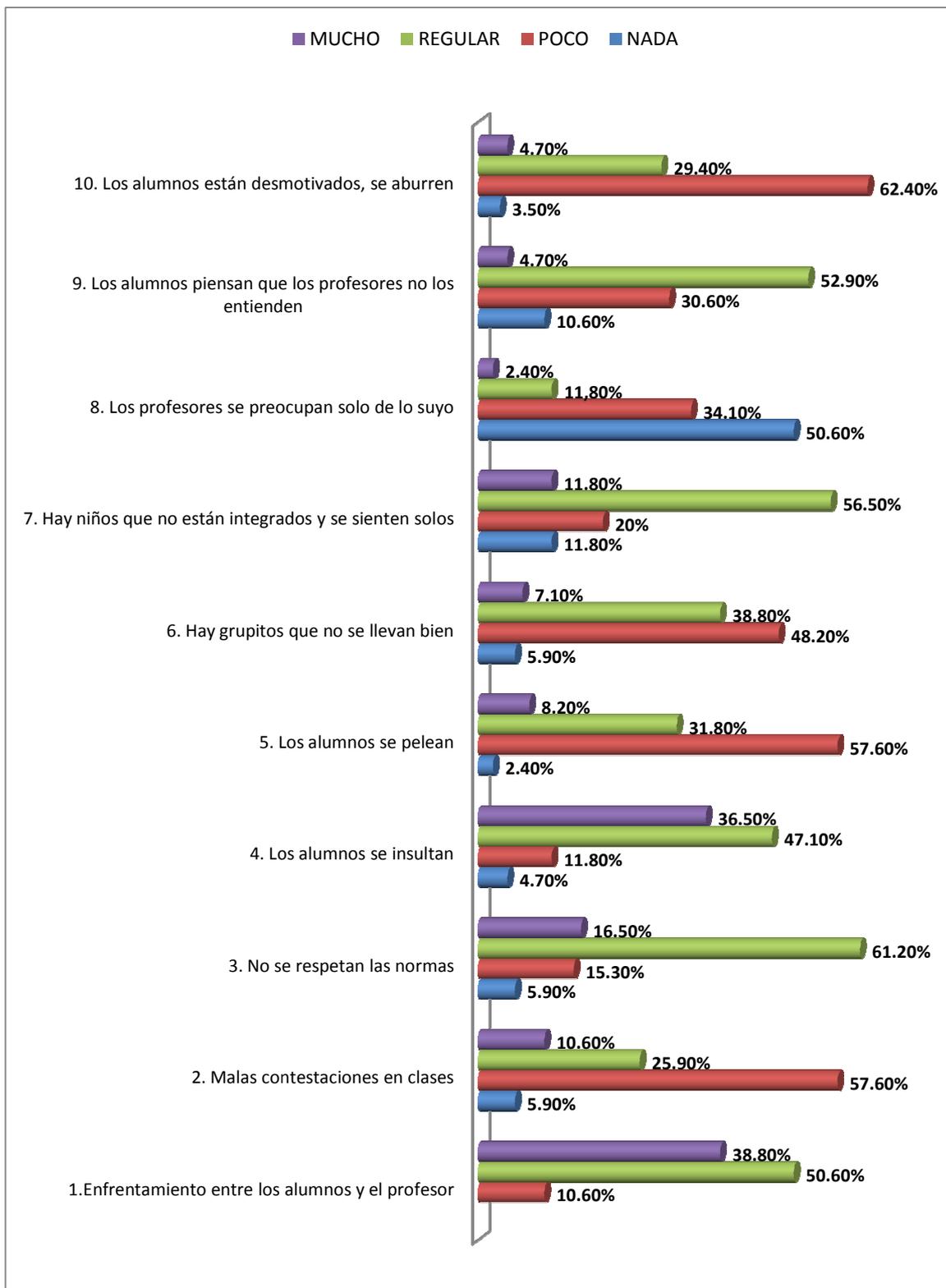
Al consultar a los docentes si sus estudiantes *se sienten solos y no están integrados*, un 11,8% responde mucho, un 56.5% regular, un 20% poco y un 11.8% nada.

Frente a la aseveración, *los profesores solo se preocupan de lo suyo*, el 50.6% de los docentes contesta que eso no es así, un 34.1% dice que esto se da poco.

Frente a la aseveración, *los alumnos piensan que los profesores no los entienden* un 52.9% de los docentes opina que esto se da de forma regular y un 4.7% que se da mucho. Asimismo un 30.6% cree que los profesores entienden en algo a sus estudiantes y un 10.6% no están de acuerdo en absoluto con esta afirmación.

Al preguntarles por la motivación de los estudiantes, apreciamos que de manera general, la mayoría del profesorado tiene una visión positiva del nivel de motivación del alumnado, obteniendo una frecuencia mayoritaria de respuestas que señalan que los alumnos están motivados y se aburren poco, al elegir la alternativa “poco” ante esta afirmación (62.4%), o “nada” (3.5%). En el extremo opuesto podemos apreciar que una minoría piensa que ellos si se aburren y están desmotivados (4.7%), junto a los que creen que estos lo hacen de manera regular (29.4%).

**Grafico 14: Percepción de los docentes de la conflictividad**



### **4.2.3 Familias**

A continuación, analizaremos cada una de las respuestas obtenidas de las familias en relación a la percepción de la conflictividad en los centros escolares.

El Gráfico 15 nos muestra que la percepción de las familias acerca de los enfrentamientos entre los estudiantes y el profesorado, se inclina hacia la inexistencia de enfrentamientos entre estudiantes y docentes. Así, ante la cuestión que pregunta por la percepción de este tipo de conflicto el 17.1% de los familiares ha respondido “nada”, el 38.9% “poco”, el 25.4% “regular” y el 18,8% “mucho”.

A su vez, podemos observar, que la mayoría de los familiares perciben conductas conflictivas relacionadas con la existencia malas palabras en clases, asumiendo un 34.3% de los familiares que esto se da mucho y un 25.4% de manera regular, un 12.2% nada y un 17.8% poco.

Al ser consultadas por el respeto de las normas de convivencia, observamos que un 24.9% de los familiares piensa que estas se respetan mucho, un 31.9% de manera regular, un 26.1% poco y un 7.3% nada. Prevalece, por tanto, una visión deteriorada por parte de los apoderados en relación a la aplicación de las normas y su efecto en la conflictividad del centro.

Al preguntarles por el hecho de que “los alumnos se insulten”, un 50,6% responde mucho y un 24.1% regular, mientras que un 13.5% de las familias cree que los estudiantes se insultan poco y solo un 3.9% cree que nada. Es decir, en las familias prevalece la idea que en las relaciones entre compañeros aparecen frecuentemente malos tratos verbales, usando insultos.

En relación a la pregunta “los alumnos se pelean”, el 41.5% de las familias responden que esta conducta se da mucho, un 30.7% regular, el 14.2% poco y un 4.2% nada.

Al consultarles por la existencia de “grupitos que no se llevan bien”, observamos que un 30.5% de las familias responde que esta conducta se da mucho, un 29.9% cree que este fenómeno se da de manera regular, 22.8% poco y un 4.7% nada.

Cuando se les pregunta si existen niños que no están integrados y se sienten solos, un 20.1% responde que esto se da mucho, un 29.9% regular, un 28% poco y 14.4% nada.

Al consultar a las familias, “si los docentes se preocupan solo de lo suyo”, un 10.2% piensa que este comportamiento se da mucho y un 26% cree que este comportamiento se da de manera regular. Por otra parte, un 20.7% que cree que esto se da poco y un 23.4% que esta conducta en los docentes no se da.

Frente a la aseveración “los alumnos piensan que sus profesores no los entienden”, un 9.1% de las familias creen que esta situación se da mucho, un 20.5% de manera regular, un 17.2% poco y un 19% nada. Prevalece, por tanto, la visión familiar de que los alumnos no se sienten comprendidos por sus profesores.

Por último, frente a la afirmación “los alumnos están desmotivados, se aburren”, las familias responden en un 24.3% que esta situación se da mucho, un 30.3% que se da de manera regular, un 21% que se da poco y un 12.4% que esto no se da nunca.

**Grafico 15: Percepción Familias de la conflictividad**



### ***4.3. Análisis descriptivo de las respuestas abiertas***

En este apartado analizaremos las respuestas a las preguntas abiertas contempladas en el cuestionario de los tres colectivos. Estas respuestas describen las principales situaciones de conflictividad que más afectan a cada miembro de la comunidad educativa, así como las formas en que son superadas.

La primera matriz de datos presentaba una serie de respuestas por cada caso, es decir que los encuestados podían dar múltiples respuestas a una misma pregunta o ninguna, por lo que se debió tomar una decisión acerca de la modalidad en que se iba a resumir la información entregada. Se pensó en dos alternativas para resumir la información:

La primera de ellas consistía en conceder más importancia a la primera respuesta administrada por la persona, de forma que de todas las respuestas entregadas por una misma persona, solo la primera respuesta o idea la más importante, sería la que se tendría en cuenta, prescindiendo del resto de las ideas aportadas.

La segunda opción consistía en enriquecer el análisis manteniendo todas las respuestas, lo que traía como consecuencia, incrementar la cantidad de estas, perdiendo la noción de los casos que respondían cada alternativa. De esta manera era posible que hubiera una mayor cantidad de respuestas que de casos.

Finalmente se decidió optar por la segunda alternativa dado que las preguntas tenían que ver con las estrategias que en general eran realizadas por los docentes, existiendo la posibilidad de que hubiera evaluaciones heterogéneas en un mismo respondiente.

Posteriormente, se realizó la distinción y clasificación de estrategias de afrontamiento de las situaciones de conflictividad, según fueran positivas y negativas. Se consideraron acciones negativas todas aquellas que manifestaban indiferencia, agresiones verbales y/o físicas y derivación de sus responsabilidades docentes en otros actores. A su

vez, se clasificaron como acciones positivas, todas aquellas que implicaban un apego a la formación de los estudiantes, tales como dialogo, inclusión de la familia en las labores escolares de los estudiantes y demostración de aprecio por ellos.

Luego de esta separación y de la lectura completa de las respuestas obtenidas se procedió a determinar las categorías de respuesta que englobaban todas las ideas expresadas por los tres colectivos.

Estas categorías fueron asignadas a cada una de las respuestas abiertas obteniéndose las frecuencias en relación al total de respuestas y no a la cantidad de casos. La asignación de esas categorías fue realizada por la autora y un juez experto de manera separada, y ambas asignaciones fueron contrastadas por el índice de Kappa, obteniéndose los resultados que se pueden observar en las tablas 27 a la 37, para cada colectivo respectivamente. Los resultados muestran que hay un concordancia significativa entre el juicio de la autora y el juez experto, ya que la valoración del índice de Kappa considera como que la fuerza de la concordancia es buena cuando esta oscila entre 0.61- 0.80 y muy buena cuando esta está en los rangos de 0.81-1.00 (López de Ullibarri I, Pita, 1999).

**Tabla 27: Índice de Kappa para alumnos (Medidas simétricas)**  
**Situaciones de conflictividad que le afectan personalmente**

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
<b>Medida de acuerdo</b>	Kappa	.997	.001	100.373	.000
<b>N de casos válidos</b>		1981			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula

**Tabla 28: Índice de Kappa para alumnos (Medidas simétricas)**  
**Propuestas o actividades para mejorar las relaciones entre todos**

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
<b>Medida de acuerdo</b>	Kappa	.990	.001	100.252	.000
<b>N de casos válidos</b>		1981			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

**Tabla 29: Índice de Kappa para alumnos (Medidas simétricas)**  
**Quién debe hacer esas actividades**

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
<b>Medida de acuerdo</b>	Kappa	.982	.001	99.532	.000
<b>N de casos válidos</b>		1968			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

**Tabla 30: Índice de Kappa para alumnos (Medidas simétricas)**  
**Qué crees que debes hacer tú mismo o misma**

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
<b>Medida de acuerdo</b>	Kappa	.899	.001	92.285	.000
<b>N de casos válidos</b>		1736			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

**Tabla 31: Índice de Kappa para familias (Medidas simétricas)**

**Situaciones de conflictividad que afectan al hijo o hija**

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
<b>Medida de acuerdo</b>	Kappa	.991	.004	75.828	.000
<b>N de casos válidos</b>		652			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

**Tabla 32: Índice de Kappa para familias (Medidas simétricas)**

**Cómo superar problemas**

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
<b>Medida de acuerdo</b>	Kappa	1.000	.000	52.092	.000
<b>N de casos válidos</b>		404			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

**Tabla 33: Índice de Kappa para familias (Medidas simétricas)**

**En qué puede ayudar el apoderado**

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
<b>Medida de acuerdo</b>	Kappa	.991	.006	31.988	.000
<b>N de casos válidos</b>		306			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

**Tabla34: Índice de Kappa para docentes (Medidas simétricas)**  
**Qué situaciones de conflictividad afectan al docente**

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	1.000	.000	15.320	.000
N de casos válidos		85			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula

**Tabla 35: Índice de Kappa para docentes (Medidas simétricas)**  
**Actividades que sugiere docente para mejorar convivencia**

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	1.000	.000	14.360	.000
N de casos válidos		85			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

**Tabla 36: Índice de Kappa para docente (Medidas simétricas)**  
**Quién debe llevar a cabo esas actividades**

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	1.000	.000	12.890	.000
N de casos válidos		85			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

#### **4.3.1. Estrategias de afrontamiento de la conflictividad descritas por los estudiantes:**

Después de haber contestado las 10 preguntas de respuesta cerrada relativas a su percepción sobre las situaciones de conflictividad, se aplican a los estudiantes las siguientes preguntas abiertas:

*De las situaciones anteriores, ¿cuáles y de qué manera te afectan personalmente?*

#### **Situaciones de conflictividad relacionadas con sus iguales, que los alumnos indican que les afectan personalmente:**

Un 58.6%, menciona que la existencia de grupos es uno de los factores más influyentes, ya que perturban el clima de convivencia de la sala de clases, con continuas peleas, interrupciones de las clases y confrontación a los profesores. Se repite la tendencia de que estas respuestas son más frecuentes en los niveles superiores de la muestra (7° y especialmente 8° años).

A su vez, un 41.4% indica que ellos se ven afectados por el uso de palabras groseras y mal trato verbal, experimentando la escuela como un lugar hostil, poco seguro, en donde se sienten amenazados. Estas respuestas se empiezan a hacer más frecuentes en los cursos superiores, ya que en los niveles de 5° y 6° año de educación básica son escasas las respuestas asociadas a situaciones conflictivas que les afecte personalmente.

#### **Situaciones de conflictividad relacionadas con los docentes, que los alumnos indican que les afectan personalmente:**

Un 25.1% indica que les afecta la aplicación de normas, utilizando castigos. Estas son aplicadas ante situaciones de indisciplina, en que obtienen anotaciones negativas en su hoja de vida, suspensiones y en los casos más graves expulsiones. De esta manera, se percibe que los estudiantes describen el uso de las normas de convivencia, como una

herramienta de control punitivo y no como una herramienta que colabore al desarrollo de un clima de sana convivencia y que contribuya en la resolución de conflictos.

Un 22.8% de los estudiantes señala sentirse afectado por castigos físicos impartidos por sus docentes. Entre los más mencionados, podemos señalar zamarrones, tirones de pelo, coscachos, que favorecen la instalación en el aula un clima amenazante. Todo ello evidencia la incapacidad de algunos docentes de resolver de una manera apropiada los conflictos con sus estudiantes.

Otro factor de conflictividad relacionado con los docentes y que afecta personalmente al 15.2% de los estudiantes, se refiere a la expulsión de la sala de clases, como un medio de resolver conflictos, para luego ser derivados a otras instancias (inspectoría, dirección, orientación, jefe de unidad técnico pedagógica), quienes deciden la sanción. Esta acción, refleja la incapacidad que experimentan algunos docentes para resolver de manera personal y oportuna los conflictos con sus estudiantes, colocando en manos de otros actores del centro y de manera descontextualizada, situaciones que deberían ser abordadas por los propios docentes sin postergaciones.

**A su vez, los estudiantes señalan una variada gama de situaciones que los afectan, pero con menor frecuencia de respuesta:**

Un 7.4% de estudiantes señalan ser afectados cuando sus docentes les regañan.

Un 7% señala llamar a sus familiares o apoderados con el fin de resolver los conflictos.

Un 5.9% menciona que sus docentes les propinan castigos verbales, los cuales son realizados delante de sus compañeros, generando en ellos sentimientos de vergüenza y humillación.

Un 5.1% de los estudiantes señalan como acción que les afecta, el comportamiento de indiferencia de sus docentes, quienes al ser testigos de problemas en el aula u otro lugar de la escuela, actúan ignorando estas situaciones, no haciendo nada.

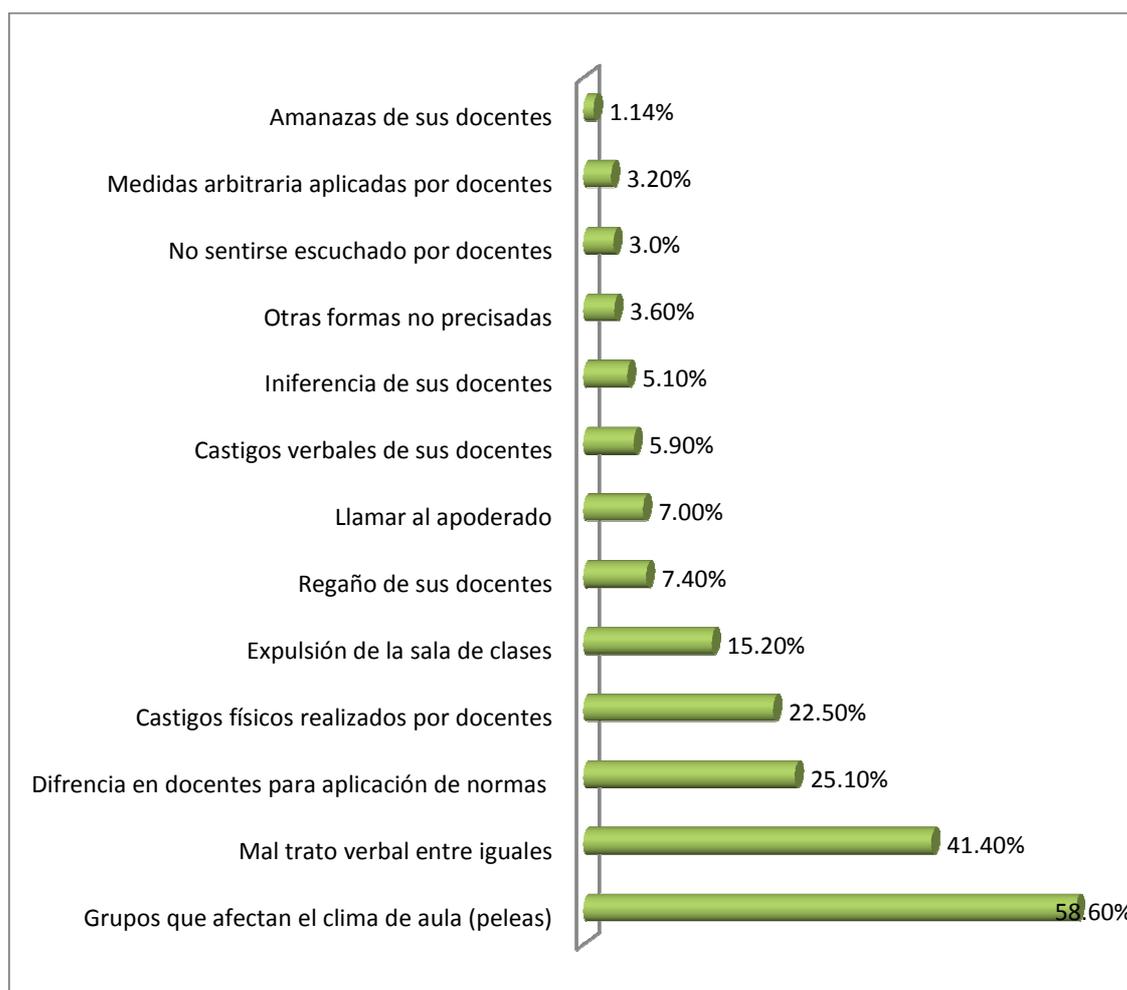
Un 3.6% de los estudiantes señalaron ser castigados sin explicar la razón o justificación de este castigo.

Un 3.5% de los estudiantes describieron sentirse afectados cuando sus docentes no les escuchaban.

Un 1,14% de los estudiantes señaló que se sentían afectados cuando los docentes utilizaban amenazas, las cuales no cumplían, generando en ellos confusión, ya que no sabían a qué atenerse.

Todas estas respuestas, las podemos observar en el Gráfico 16:

**Gráfico 16: Situaciones de conflictividad que afectan a los estudiantes**



Al ser consultados los estudiantes por las propuestas o actividades para mejorar las relaciones en el interior del centro, nos encontramos con respuestas que se asocian a la intervención de los docentes, haciéndoles responsables de la convivencia del centro, o encontrándolos como los promotores de esta.

Es así que encontramos respuestas en las cuales los estudiantes describen las características de los docentes que saben resolver de manera positiva los conflictos, siendo dichas características las que ayudarían a mejorar las relaciones en el centro escolar.

Así, un 63.7% de los estudiantes señala como la mejor forma de optimizar las relaciones interpersonales y el clima de convivencia, la capacidad de diálogo incorpore habilidades comunicacionales que ayudan a los estudiantes a comprender, reflexionar y cambiar.

Un 12.3% de los estudiantes señala como un mecanismo que favorece las relaciones interpersonales y el clima de convivencia, la capacidad de los docentes de aconsejarlos y orientarlos, para que de esta manera, el alumnado pueda mejorar aquellos comportamientos que están generando situaciones de conflicto en sus relaciones interpersonales con sus iguales o docentes.

Un 9.51%, señala que las intervenciones oportunas de los docentes para separar a los estudiantes que se enfrentan, es una manera positiva de mejorar las relaciones interpersonales, evitando que el conflicto llegue a mayores.

Un 7.07% sugiere la mediación como una buena forma de resolver positivamente los conflictos, ayudando a mejorar las relaciones al interior del centro.

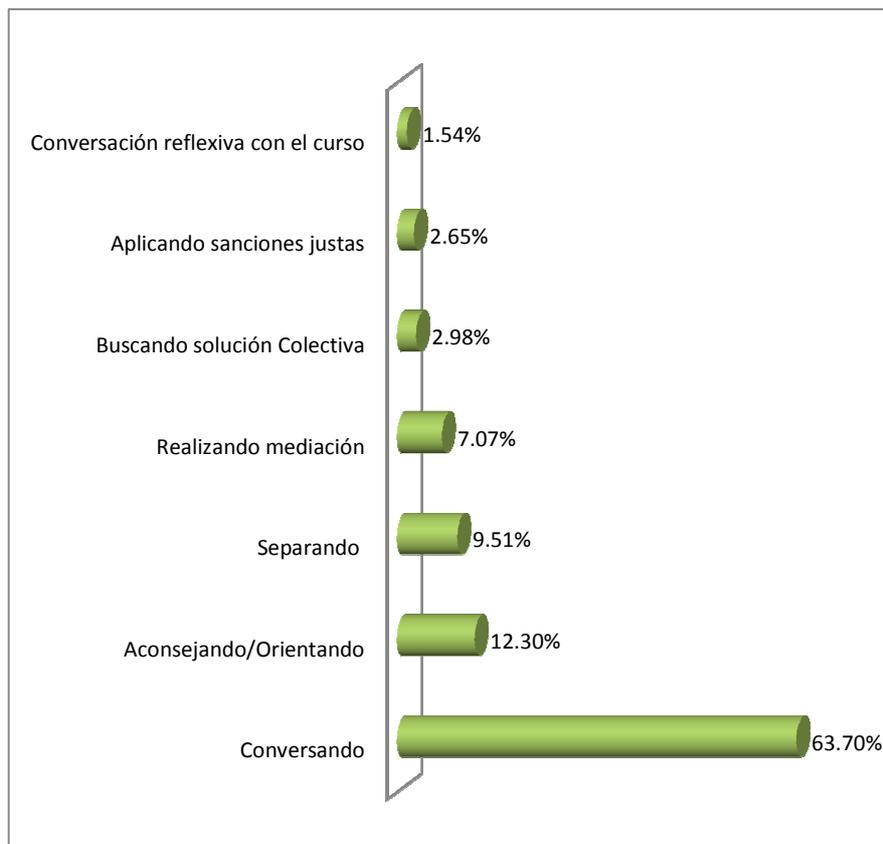
A su vez, un 2.98% de estudiantes valora que los docentes trabajen con su curso respectivo, la búsqueda de soluciones colectivas, permitiendo de esta manera, hacer del conflicto una responsabilidad compartida que atañe a todos sus miembros y no solo a los que presentan el problema.

Encontramos asimismo, un 2.65% de los estudiantes que sugiere que una forma adecuada de mejorar las relaciones en su curso, es a través de la aplicación de sanciones justas por parte de sus docentes, señalando que son ellos los primeros responsables de administrar las normas de convivencia, ya que son los que realmente saben que ocurrió.

Por último, un 1.54% señala que es apropiado y ayudaría a la convivencia el hecho de que los docentes tuvieran permanentes conversaciones reflexivas con sus estudiantes, no esperando siempre las situaciones de conflicto para dialogar, sino que esto fuera una práctica permanente.

Todas estas respuestas, las podemos observar en el Gráfico 17:

**Gráfico 17: Opinión de los Estudiantes acerca de cómo sus docentes deben abordar positivamente la conflictividad**

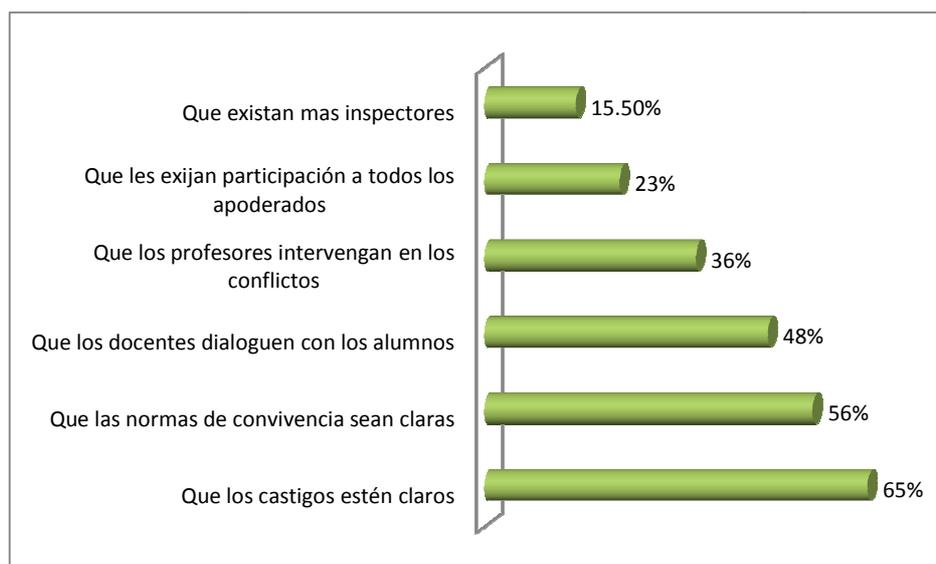


A su vez, al ser consultados por: ¿Qué propuestas o actividades sugerirías que se realizaran en el establecimiento para mejorar las relaciones entre todos?, podemos observar en el Gráfico 18, que los alumnos dan distintas respuestas. Dentro de ellas, encontramos que los castigos sean claros (65%), que las normas de convivencia sean claras (56%), que los docentes dialoguen con ellos (48.9%); que sus docentes intervengan en los conflictos (36%), exigir mayor participación de los apoderados (23%) y por último, la existencia de más inspectores (15%).

Estas respuestas evidencian que los estudiantes ven que el mejoramiento de las situaciones de conflicto, debe ser asumido por todos los miembros de la escuela (principalmente por los docentes). Asimismo se observa una percepción del medio escolar devaluada, indefinida, distante y con exigencias insatisfactorias, convirtiéndose en un escenario que no garantiza un clima apropiado para ella cumpla con sus objetivos.

Este hallazgo es interesante, ya que demuestra que mejorar estos aspectos para optimizar la convivencia es un desafío que debe liderar la escuela junto a toda la comunidad escolar, y que está dentro de las obligaciones que exige la implementación de una política de convivencia en todos los centros escolares.

**Gráfico 18: Propuestas de los estudiantes para mejorar la relación entre todos**



#### ***4.3.2. Estrategias de afrontamiento de la conflictividad descritas por los docentes***

El apartado de preguntas abiertas a los docentes, nos permite aclarar que la ocurrencia de situaciones de conflictividad descritas por ellos mismos y que les afecta, está vinculada a la actuación inadecuada de algunos estudiantes, ya que los docentes señalan tener, en general, buenas relaciones con el alumnado y sus familias.

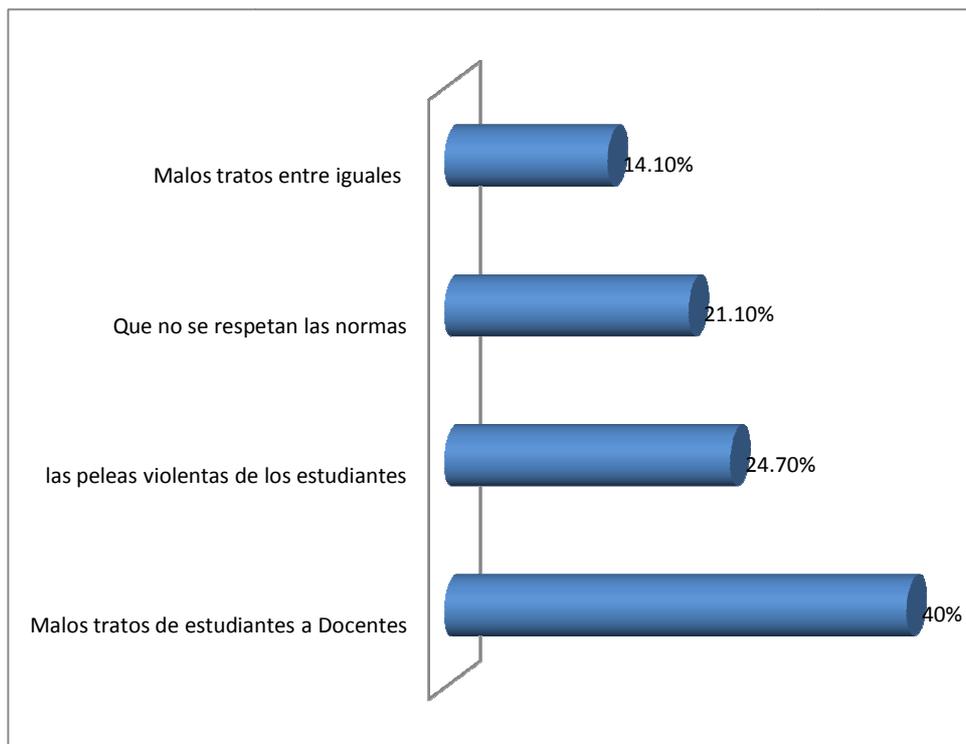
Al ser consultados por cuales de las situaciones de conflictividad descritas en los ítems de dicha escala les afectaba más, encontramos que los docentes se sienten principalmente afectados por los malos tratos de sus estudiantes (40%), peleas entre estudiantes ( 24.790, trasgresión de las normas (21.10%, malos tratos entre iguales (14.10%.

A su vez, señalan que otro factor que los desgasta mucho, y que les afecta, son las peleas que se dan entre algunos estudiantes, las cuales muchas veces suceden con mucha violencia, debiendo intervenir, especialmente si estas se dan dentro del aula. Esto les afecta mucho, llegando a sentir temor.

Otro aspecto que les afecta, es que algunos de los estudiantes no respetan las normas, generando en el aula desorden, interrupciones, no acatando las instrucciones de los profesores.

Por último, señalan que se ven afectados al tener que presenciar continuos malos tratos entre algunos compañeros, en los cuales emplean palabras groseras, descalificaciones, burlas, etc. Esto contribuye a que el clima de aula sea tenso, exigiendo del docente la distracción de sus funciones pedagógicas, para atender situaciones conductuales, lo que queda representado en el Gráfico 19.

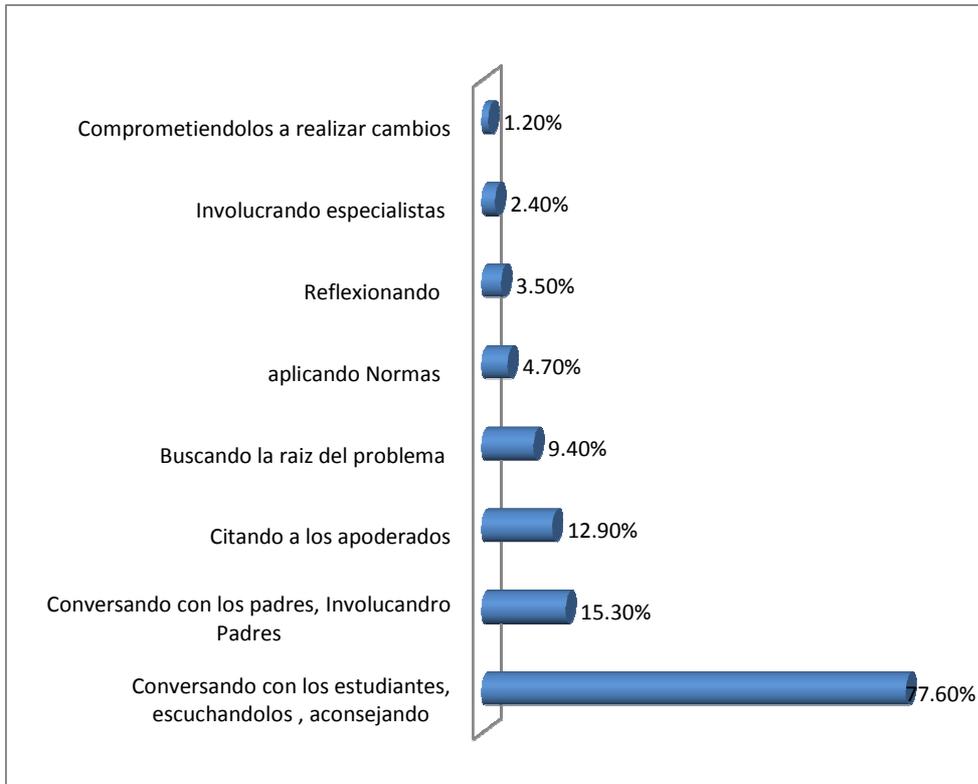
**Gráfico 19: Situaciones de conflictividad que más afectan a los docentes**



Al ser consultados por algunas propuestas que contribuyeran al mejoramiento de las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa, los docentes señalaron que una de las de las acciones más importantes para mejorar la convivencia es estimular el dialogo y la conversación con los estudiantes y escuchar a los mismos activamente (77.6%), así como incorporar a los padres, madres o apoderados en las actividades escolares, generando un dialogo fluido entre escuela y familia (15.3%).

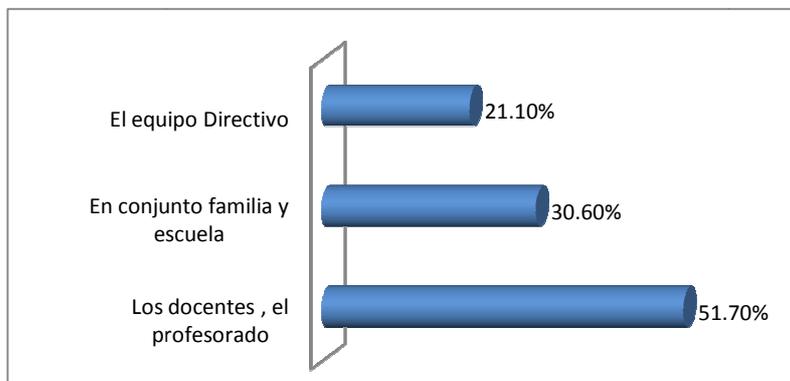
El resto de las propuestas (citando a los apoderados, buscando la raíz del problema, aplicando las normas, reflexionando, involucrando a especialistas, comprometiéndolos a realizar cambios) se diversifican con baja frecuencia, las que podemos observar en el Gráfico 20:

**Gráfico 20: Actividades sugeridas por los docentes para mejorar la convivencia del centro**



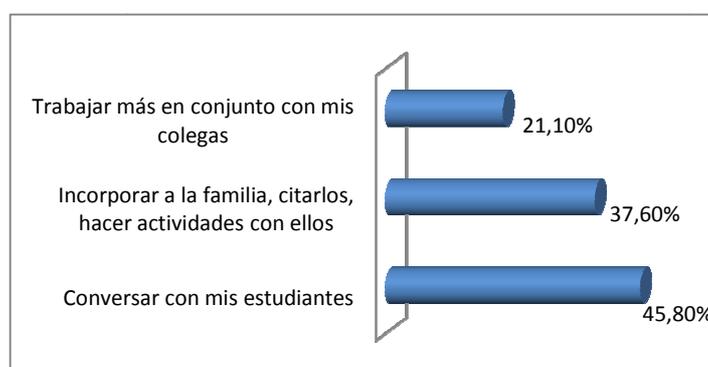
Por otra parte, al ser consultados por qué actor debía ejecutar estas medidas, un 51.7% de los docentes piensa que son ellos los principales responsables, un 30.6% piensa que ellas se deberían realizar en conjunto, colaborando tanto la familia como la escuela, y un 21.1% indica que deberían ser asumidas por el equipo Directivo. Todo ello lo podemos observar en el Gráfico 21.

**Gráfico 21: Actores que deben ejecutar las acciones de mejoramiento de la convivencia**



Al consultarles por aquellas actividades en las que ellos se comprometerían a llevar a cabo para lograr el mejoramiento de la convivencia, el 45.8% de los docentes señalaron que se podían comprometer a conversar más detenidamente con los alumnos, buscando de manera conjunta las soluciones. Por otra parte, un 37.6% piensa que podrían comprometerse con la planificación de actividades que incorporara a la familia a través de citaciones especiales y la creación de actividades para su participación. Por último un 21,10% de los docentes señalan que una posibilidad sería trabajar más en conjunto con sus colegas. Todo esto puede observarse en el Gráfico 22:

**Gráfico 22: Actividades en las que los docentes podrían involucrarse para mejorar la convivencia**



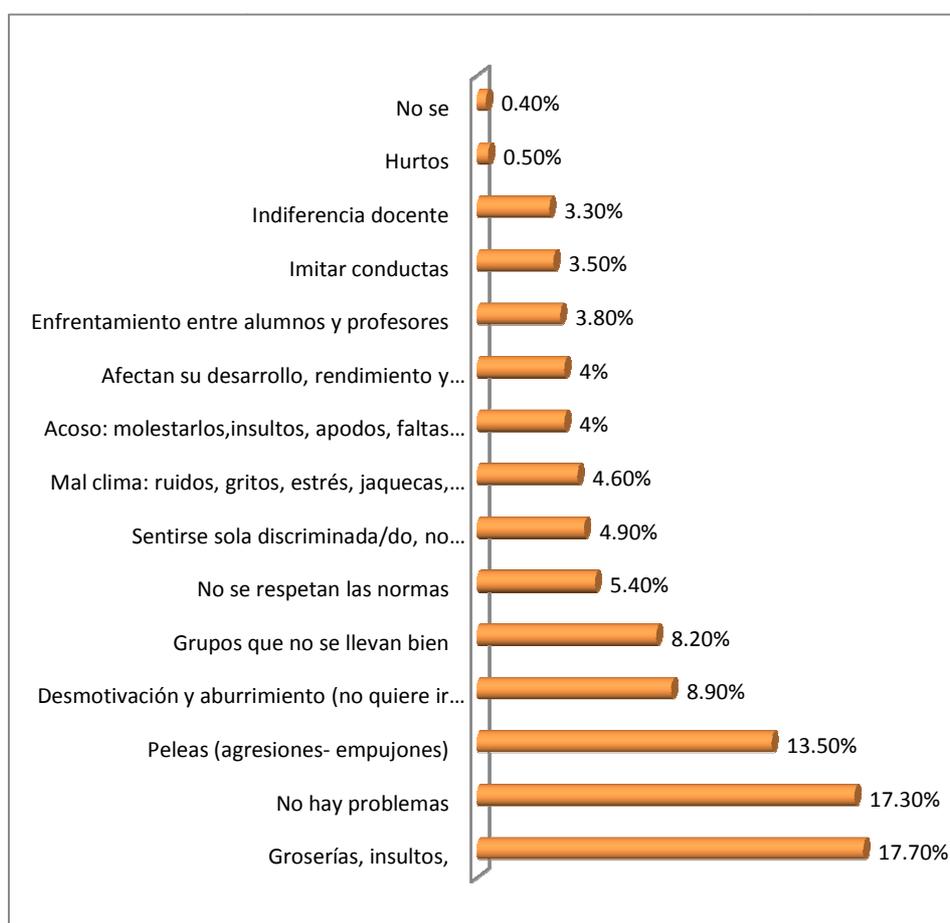
#### **4.3.3. Estrategias de afrontamiento de la conflictividad descritas por las familias**

Las familias al igual que los estudiantes y docentes, fueron consultados por cuales de las situaciones de conflictividad contempladas en el cuestionario, afectaba mayormente a sus hijos, indagando así mismo en los aspectos de la convivencia, que en su opinión eran mejorables y en cuales podrían ayudar. Las respuestas ante la cuestión “situaciones de conflictividad que más afectan al hijo o hija”, se reflejan en el Gráfico 23. Como podemos observar en ese gráfico, un 17.7% de las familias señalan que son los insultos, groserías y mal trato verbal es lo que más afecta a sus hijos.

Otro 17.3%, señala que no existen problemas realmente, indicando esta respuesta el desconocimiento de conflictos en la clase o centro escolar.

Un 13.5% de los familiares indica las peleas como el problema que más afecta a sus hijos. Asimismo, otro porcentaje considerable de familiares, señala una gran diversidad de situaciones que afectan a su pupilo, como las agresiones físicas, la desmotivación y/o aburrimiento, lo que hace que no quieran ir al colegio, grupos que no se llevan bien, el hecho de que no se respeten las normas, que sus hijos se sientan discriminados, acosados o intimidados, que disminuyan su rendimiento escolar, que haya enfrentamientos entre alumnos y docentes, que existe imitación de conductas, indiferencia docente y hurtos, existiendo un porcentaje mínimo de familiares que reconoce no estar informado al respecto.

**Gráfico 23: Situaciones de conflictividad descritas por las familias**



Al ser consultadas las familias por aquellos aspectos que ellos consideraban que podían ser mejorados para estimular una sana convivencia, encontramos una gran gama de respuestas, en donde las de mayor frecuencia fueron, una mayor integración de la familia en

la escuela, mediante actividades de diverso orden, tales como charlas culturales, informativas y actividades recreativas (22.7%). Un gran número de apoderado consideró importante que las normas fueran aplicadas con mayor rigor (19%), como a su vez mejorar el trato entre alumnos, profesores y familias (15.2%).

Las otras respuestas obtenidas son diversas y con una baja frecuencia, como podemos observar en el Grafico 24:

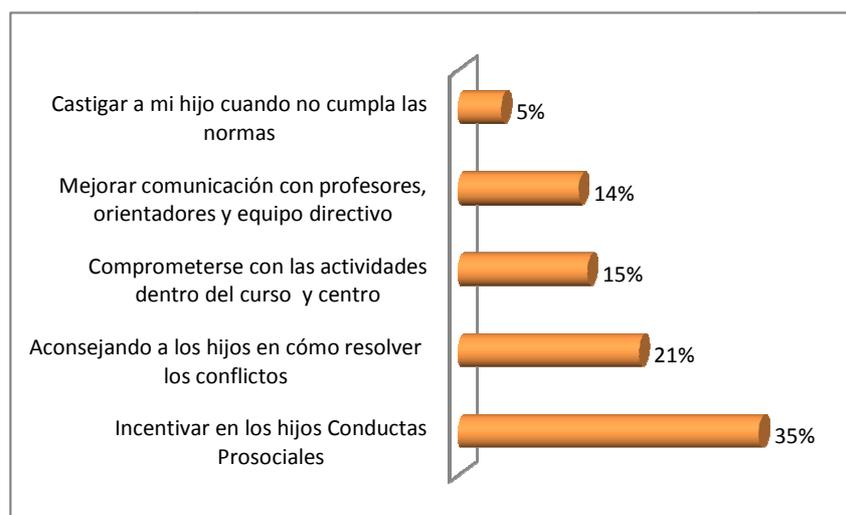
**Grafico 24: Aspectos mejorables en la Convivencia de los Centros Escolares**



En relación a las actividades en que los padres desean ayudar, encontramos que un 35% de ellos desea ayudar incentivando las conductas prosociales de sus hijos, otro 21% indica que se puede comprometer a aconsejar sobre cómo resolver conflictos, un 15%

señala que desea comprometerse con las actividades del curso y centro y un 14% indica que su aporte puede ser a través del mejoramiento en la comunicación con los profesores y todos los agentes educativos. Solo un 5% señala que su apoyo lo dará castigando a su hijo, cuando este infrinja las normas de convivencia. Todo esto lo podemos observar en el Grafico 25:

**Grafico 25: Actividades en las que la Familia desea participar para ayudar a la convivencia**



#### ***4.4. Análisis relacional de las escalas de Convivencia y Conflicto según colectivo estudiado.***

##### ***4.4.1. Comparación de los tres colectivos en relación a la Convivencia y conflictividad.***

Para comparar los resultados obtenidos en las respuestas del alumnado, profesorado y familias, respecto a la convivencia, no resultó posible aplicar una prueba única a los datos recogidos, pues los datos no permitían construir una matriz única para todos ellos, dado que las preguntas para determinar las percepciones de la convivencia que poseen los estudiantes, docentes y familias en los centros estudiados, no coincidían completamente en

su formulación, pues los docentes son consultados por las relaciones que ellos establecen con sus colegas y con sus estudiantes; los estudiantes, responden respecto a sus relaciones entre pares y con sus docentes y, por último, las familias describen cómo perciben las relaciones con el equipo directivo y los docentes de sus pupilos.

De esta forma, para comparar las respuestas de los tres grupos, se calculó un promedio total de las respuestas administradas a la escala de convivencia, para cada uno de los colectivos, con sus respectivos intervalos de confianza y errores estándar, al 95% de confianza.

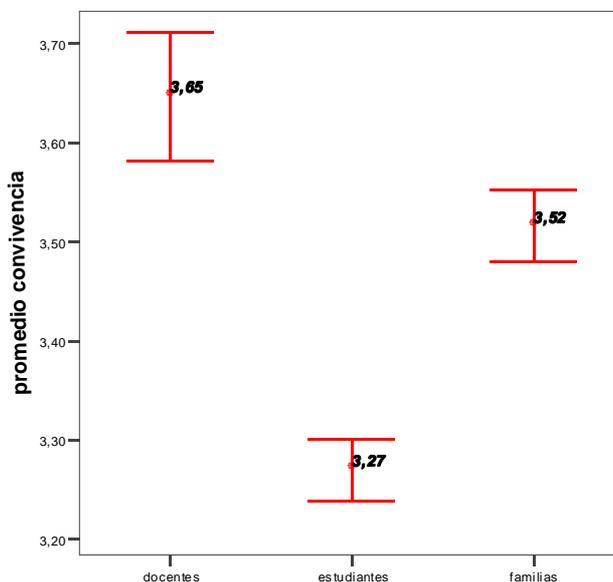
El criterio para determinar la igualdad o desigualdad de los promedios de cada uno de los grupos fue que los intervalos de confianza resultantes no se superpusieran entre sí, pues la distancia entre ellos determinará la desigualdad estadística entre la percepción de los grupos.

Como podemos observar en la tabla 37, donde se exponen las medias de cada grupo sobre las preguntas relativas a la convivencia, la visión más positiva, la tienen los docentes, seguida por las familias y por último, mostrando la visión más negativa, encontramos a los estudiantes. Los tres grupos resultan ser diferentes entre sí, no existiendo superposición de los intervalos de confianza, como se indica en el Gráfico 26:

*Tabla 37: Comparación de medias de la Convivencia*

	<b>Media</b>	<b>Error típico</b>	<b>Intervalo de confianza</b>
<b>Alumnos</b>	3.27	0.016	3.24 - 3.30
<b>Docentes</b>	3.65	0.033	3.58 - 3.71
<b>Familias</b>	3.52	0.018	3.48 - 3.55

**Grafico 26: Intervalos de confianza de los tres colectivos**



Los intervalos muestran un IC de la media al 95% **colectivo**

Al comparar entre los profesores y estudiantes las respuestas vinculadas a las percepciones de cómo se llevan entre estos colectivos, se encontró que en los docentes existe una mejor percepción de las relaciones que establecen con los estudiantes. Las medias de las respuestas a estas preguntas se pueden observar en la Tabla 38:

**Tabla 38: Percepción de las relaciones**

	Media	Error típico	Intervalo de Confianza
¿Cómo te llevas con tus profesores?	3.47	0.02	3.43- 3.52
¿Cómo te llevas con tus alumnos?	3.85	0.04	3.37- 3.93

Para comparar la visión de los tres colectivos sobre la conflictividad y determinar si existían diferencias estadísticamente significativas, se utilizó la prueba H de Kruskal-Wallis por cada ítem, a un 95% de confianza bilateral, puesto que esta escala contiene variables ordinales. En las tablas de resumen de los resultados se ha ingresado no solamente el rango promedio propio de dicha prueba estadística, sino también los promedios y sus

desviaciones estándar. Es necesario señalar que si bien los promedios se trabajan de forma óptima con variables numéricas, estos valores entregan una lectura más directa que la dada por los rangos promedio. Las puntuaciones de las respuestas a la escala de conflictividad oscilaban entre 1 (nada) y 4 (mucho), siendo los valores más altos indicadores de un mayor conflicto y los valores más bajos de un conflicto percibido menor.

Como podemos observar en la Tabla 39, para el ítem que atañe a los enfrentamientos entre los alumnos y docentes, los rangos promedio indican que los estudiantes perciben mayor frecuencia en los enfrentamientos que tienen con los profesores (1210.32), seguido por apoderados (688.37) y por último los docentes (508.56). Las respuestas de los docentes presentan mayor consistencia que los otros colectivos (D.E. = 0,648), indicando el modelo resultante, que existen diferencias significativas entre los grupos observados [ $\chi^2$  (482,456),  $p < .001$ ].

**Tabla 39: Resultados H de Kruskal-Wallis para enfrentamientos entre alumnos y docentes, por grupo consultado**

Grupo	N	Media	Desv. Estándar	Rango Promedio
Estudiantes	1356	3.48	0.993	1210.32
Docentes	85	2.28	0.648	508.56
Apoderados	610	2.55	1.026	688.37

Chi-cuadrado = 482.456

Sig. Asintótica < 0,001

Asimismo, los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis sobre el ítem “malas contestaciones en clase”, reflejados en la Tabla 40, indican diferencias estadísticamente significativa en la percepción que sobre este ítem mantiene cada colectivo [ $\chi^2$  (56,703),  $p < .001$ ], siendo los apoderados quienes perciben con mayor frecuencia la existencia de “malas contestaciones en clases, (Rango = 1181,79), seguido por los estudiantes (Rango = 977,09) y por último los docentes (Rango = 932,98), presentando las respuestas de los docentes mayor consistencia que los otros colectivos (D.E. = 0,761).

**Tabla 40: Resultados H de Kruskal-Wallis para el ítem “malas contestaciones en clase”, por grupo consultado.**

Grupo	N	Media	Desv. Estándar	Rango Promedio
Estudiantes	1363	2.48	1.222	977.09
Docentes	85	2.41	0.761	932.98
Apoderados	625	2.91	1.058	1181.79

Chi Cuadrado= 56.703 Sig. Asintótica < 0.001

En el cálculo del test H de Kruskal-Wallis para el ítem “no se respetan las normas”, Los resultados indican la existencia de diferencias significativas entre los grupos [ $\chi^2 = 44.931$ ,  $p < 0.001$ ], siendo los estudiantes los que perciben con mayor frecuencia que las normas no se respetan, (Rango= 1097.88), seguido por los docentes (Rango = 924.35) y por último los apoderados, quienes son los que más creen que las normas se respetan (Rango = 921.67), ver Tabla 41. Las respuestas de los docentes presentan mayor consistencia que los otros colectivos (D.E. = 0.745). Sin embargo, la pequeña distancia existente tanto entre los rangos promedio como en los valores de la media entre docentes y apoderados sugiere que el grupo que significativamente se diferencia del resto es el de los estudiantes. Es decir, los estudiantes tendrían una visión más negativa sobre el respeto existente hacia las normas que los docentes y apoderados, siendo estos dos últimos colectivos bastante similares en su percepción respecto al tema. Todo esto lo podemos observar en la Tabla 40:

**Tabla 41: Resultados H de Kruskal-Wallis para el ítem “no se respetan las normas”, por grupo consultado.**

Grupo	N	Media	Desv. Estándar	Rango Promedio
Estudiantes	1362	3.06	1.122	1097.88
Docentes	84	2.89	0.745	924.35
Apoderados	628	2.82	0.927	921.67

Chi cuadrado = 44.931

Sig. Asintótica < 0.001

Por su parte, los resultados del cálculo de la prueba H de Kruskal-Wallis para el ítem “los alumnos se insultan”, sugieren, como podemos apreciar en la Tabla 42, percepciones significativamente diferentes entre los tres colectivos [ $\chi^2 = 233.27$ ;  $p <$

0.001], mostrando la visión más crítica sobre este ítem, los estudiantes (Rango = 1151.48), seguidos por los apoderados (Rango = 901.52) y finalmente por los docentes (Rango = 485.97), con una consistencia en las respuestas similar entre los grupos, aunque levemente superior para los docentes (D.E. = 0.769).

**Tabla 42: Resultados H de Kruskal-Wallis para el ítem “los alumnos se insultan”, por grupo consultado.**

Grupo	N	Media	Desv. Estándar	Rango Promedio
Estudiantes	1369	3.63	0.855	1151.48
Docentes	85	2.71	0.769	485.97
Apoderados	641	3.32	0.874	901.52

Chi cuadrado = 233.27

Sig. Asintótica < 0.001

Con respecto al ítem “cantidad de peleas entre los alumnos”, como se aprecia en la tabla 43, los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis indican diferencias significativas entre la percepción de los estudiantes, docentes y apoderados. [ $\chi^2 = 328.403$ ;  $p < 0.001$ ], mostrando el grupo de alumnos respuestas más negativas (Rango = 1171.35), seguidos por los apoderados (Rango = 854.4) y finalmente por los docentes (Rango = 368.82), donde las respuestas más homogéneas las dan los docentes (D.E.= 0.619). Las distancias entre los rangos promedio sugieren además que los tres grupos podrían tener diferencias significativas entre sí.

**Tabla 43: Resultados H de Kruskal-Wallis para el ítem “los alumnos se pelean”, por grupo consultado.**

Grupo	N	Media	Desv. Estándar	Rango Promedio
Estudiantes	1367	3.62	0.833	1171.35
Docentes	85	2.39	0.619	368.82
Apoderados	632	3.21	0.872	854.4

Chi cuadrado = 328.403

Sig. Asintótica < 0.00

Se calculó el test H de Kruskal-Wallis para comprobar si existían diferencias significativas en la percepción del alumnado, docentes y familiares sobre la existencia de grupitos que no se llevan bien.

Los resultados, que se reflejan en la Tabla 44, confirman que existen diferencias significativas entre la percepción de los tres colectivos [ $\chi^2 = 182.44$ ;  $p < 0.001$ ], siendo los estudiantes los que perciben con mayor frecuencia que existen grupitos que no se llevan bien (Rango = 1143.86), seguido por los apoderados (Rango = 865.72) y por último los docentes, quienes son los que más creen que las normas se respetan (Rango = 552.34). Las respuestas de los docentes presentan mayor consistencia que los otros colectivos (D.E. = 0.717).

**Tabla 44: Resultados H de Kruskal-Wallis para el ítem “Hay grupitos que no se llevan bien”, por grupo consultado.**

Grupo	N	Media	Desv. Estándar	Rango Promedio
Estudiantes	1368	3.38	0.998	1143.86
Docentes	85	2.47	0.717	552.34
Apoderados	619	2.99	0.908	865.72

Chi cuadrado = 182.44

Sig. Asintótica < 0.001

Asimismo, como podemos observar en la tabla 45, los resultados del test H de Kruskal-Wallis, también indican diferencias significativas entre la percepción que los alumnos y alumnas, docentes y familiares, mantienen acerca de la existencia de niños que no están integrados y se sienten solos [ $\chi^2 = 138.736$ ;  $p < 0.001$ ].

Los estudiantes son los que perciben con mayor frecuencia perciben este problema (Rango= 1137.29), seguido por los apoderados (Rango = 823.31) y por último los docentes, quienes son los que menos creen que existen niños que no están integrados y se sienten solos, (Rango = 813.54). Las respuestas de los docentes presentan mayor consistencia que los otros colectivos (D.E. = 0.834). Los rangos promedio resultan más distantes entre los

estudiantes respecto a los otros dos colectivos, siendo la diferencia entre docentes y apoderados bastante mínima, por lo cual posiblemente sea la opinión de los estudiantes la que significativamente difiere del resto de las percepciones, siendo las evaluaciones entre apoderados y docentes estadísticamente equivalentes.

**Tabla 45: Resultados H de Kruskal-Wallis para el ítem “Hay niños que no están integrados y se sienten solos”, por grupo consultado.**

Grupo	N	Media	Desv. Estándar	Rango Promedio
Estudiantes	1356	3.15	1.113	1137.29
Docentes	85	2.68	0.834	813.54
Apoderados	622	2.66	0.965	832.31

Chi Cuadrado = 138.736

Sig. Asintótica < 0.001

También se observa en la tabla 46, donde se reflejan los resultados del test H de Kruskal-Wallis para el ítem “los profesores se preocupan solo de lo suyo”, diferencias significativas entre la percepción de los tres colectivos [ $\chi^2 = 57.181$ ;  $p < 0.001$ ], Siendo los estudiantes quienes perciben con mayor frecuencia que los profesores se preocupan solo de lo suyo (Rango = 1054.65), seguido por los apoderados (Rango = 937.13) y por último los docentes, (Rango = 626.48), cuyas respuestas presentan mayor consistencia que los otros colectivos (D.E. = 0.784).

**Tabla 46: Resultados H de Kruskal-Wallis para el ítem “Los profesores se preocupan solo de lo suyo”, por grupo consultado.**

Grupo	N	Media	Desv. Estándar	Rango Promedio
Estudiantes	1364	2.53	1.182	1054.65
Docentes	84	1.65	0.784	626.48
Apoderados	559	2.29	1.021	937.13

Chi cuadrado = 57.181

Sig. Asintótica < 0.001

Para el ítem “los alumnos piensan que los profesores no los entienden”, los resultados del test H de Kruskal-Wallis (ver Tabla 47), indican sin embargo, la inexistencia

de Diferencias significativas entre la percepción de los colectivos consultados [ $\chi^2 = 0.445$ ;  $p = 0.8$ ], de hecho, los valores de los rangos promedio y de las medias son prácticamente idénticos.

Esta equivalencia en las respuestas entregadas por cada uno de los tres colectivos puede entenderse debido al carácter de la pregunta. Si se observan los datos ausentes en las respuestas que entregan los apoderados (34.2% del total de respuestas de los apoderados) se aprecia que puede no existir opinión o conocimiento sobre este tema, que alude a situaciones muy propias de las relaciones que se establecen dentro del aula, y que podría tener un nivel de sutileza que no sea comunicada hacia ellos. Debe subrayarse de cualquier forma que la concordancia entre las opiniones de estudiantes y docentes, que presentan niveles de datos ausentes muy marginales, resulta confiable, expresando que, independiente de lo positivo o negativo de la percepción, para ambos colectivos la percepción es similar.

**Tabla 47: Resultados H de Kruskal-Wallis para el ítem “Los alumnos piensan que los profesores no los entienden”, por grupo consultado.**

Grupo	N	Media	Desv. Estándar	Rango Promedio
Estudiantes	1367	2.36	1.2	959.56
Docentes	84	2.3	0.69	959.65
Apoderados	458	2.3	1.03	940.53

Chi Cuadrado = 0.445

Sig. Asintótica = 0.8

También se calculó el H de Kruskal-Wallis para el ítem “los alumnos están desmotivados, se aburren”, indicando los resultados del mismo la existencia de diferencias significativas entre las opiniones de los tres colectivos [ $\chi^2 = 65.532$ ;  $p < 0.001$ ]. En este caso, los valores más negativos se dan en los estudiantes (Rango = 1099.87), seguidos por los apoderados (Rango = 935.16), y finalmente por los docentes (Rango = 706.16)., lo cual podemos observar en la Tabla 48:

**Tabla 48: Resultados H de Kruskal-Wallis para el ítem “Los alumnos están desmotivados, se aburren”, por grupo consultado.**

<b>Grupo</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Estándar</b>	<b>Rango Promedio</b>
<b>Estudiantes</b>	1372	3	1.208	1099.87
<b>Docentes</b>	85	2.35	0.631	706.71
<b>Apoderados</b>	612	2.76	1.01	935.16

Chi Cuadrado = 65.532

Sig. Asintótica < 0.001

Finalmente se decidió hacer una visión general de la escala de conflicto, con el fin de comparar a los tres colectivos. Para ello se construyó una variable nueva en la matriz de datos, partiendo del supuesto de que las respuestas entregadas en la escala, codificadas con valores discretos entre 1 y 4, podían asumirse como puntajes para extraer las medias para cada uno de los casos observados. De esta manera, se obtuvo un valor promedio de la escala y se relacionó con el grupo al que pertenecía el respondiente, para poner a prueba la hipótesis “existen diferencias significativas entre las percepciones del conflicto que tienen estudiantes, docentes y apoderados”.

Los resultados indican que existen diferencias significativas entre los tres colectivos [ $F(3,00)=84.963$ ;  $p < 0,001$ ]. Posteriormente se realizó la prueba de Levene para revisar la igualdad de varianzas, que entregó varianzas desiguales para los tres grupos ( $p < 0.001$ ), por lo que la prueba post-hoc apropiada era la de Games-Howell. Dicha prueba indica que los tres grupos son significativamente diferentes entre sí, siendo los estudiantes quienes mostraban opiniones más negativas sobre el conflicto que las familias ( $dm=0.256$ ;  $p < 0.001$ ) y que los docentes ( $dm=0.654$ ,  $p < 0.001$ ), y a su vez mostrando los apoderados una visión más negativa que los docentes ( $dm=0.399$ ;  $p < 0.001$ ). Esto se puede observar en la Tabla 49:

**Tabla 49: Resultados de la prueba ANOVA para el “Promedio total de escala de conflicto”, por grupo consultado.**

<b>Grupo</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Estándar</b>	<b>Post-hoc estudiantes (Sig.)</b>	<b>Post-hoc docentes (Sig.)</b>	<b>Post-hoc apoderados (Sig.)</b>
<b>Estudiantes</b>	1377	3.07	0.538	-	0	0
<b>Docentes</b>	85	2.42	0.372	0	-	0
<b>Apoderados</b>	669	2.81	0.66	0	0	-

Asumiendo varianzas desiguales (Prueba de Levene < 0.001)

F = 84.963, p<0.001

## **Capítulo 5:**

### ***Discusión y Conclusiones***

---

En el presente capítulo, desarrollaremos una reflexión sobre los resultados obtenidos en el estudio, valorando e interpretando los datos que la investigación arroja, y comparándolos con lo que la literatura científica que ha proporcionado la base teórica de la presente investigación sobre convivencia y conflictividad escolar, especialmente en Latinoamérica y particularmente en Chile. Así como las conclusiones más relevantes a las que se puede llegar y las recomendaciones futuras que se derivan de los mismos, destacando, también, las limitaciones del presente estudio.

Para discutir los resultados que a continuación se presentan es importante recordar que el principal objetivo de esta investigación ha sido *describir el estado de la convivencia escolar, conflictividad y su manera de abordarla, en centros escolares de alta vulnerabilidad considerando la opinión de Estudiantes, Familias y Docentes*. Para ello, este objetivo se subdividió en los siguientes objetivos específicos:

- a) Describir cómo perciben la convivencia y las relaciones interpersonales del centro educativo los alumnos, profesores y familias
- b) Conocer cuáles son los principales conflictos que afectan la convivencia escolar de los centros educativos estudiados según los alumnos, docentes y familias.
- c) Describir los mecanismos empleados por los alumnos, docentes y familias para afrontar los conflictos y mantener una sana convivencia en los centros educativos estudiados.

d) Comparar la percepción del alumnado, profesorado y familias sobre la conflictividad y determinar si existen diferencias significativas entre dichas percepciones.

Para lograr los tres primeros objetivos, se realizó un análisis descriptivo para cada colectivo estudiado, analizando las tres dimensiones contenidas en los instrumentos empleados. Estas dimensiones permitieron caracterizar las percepciones que tienen los estudiantes, docentes y familias de la convivencia, las principales situaciones de conflictividad que experimentan, así como las estrategias que proponen para abordarlas.

### ***5.1. Percepción de la convivencia en los Centros Estudiados***

- **Estudiantes**

Las cuatro primeras preguntas pertenecientes a la dimensión “valoración de la convivencia escolar” para los estudiantes, nos permiten observar que en ellos prevalece una visión positiva de su relación con sus pares y con sus profesores. Todo ello, tiene un efecto positivo no sólo en la propia persona, sino en la comunidad, ya que sentirse valorado por los otros y desarrollar interacciones positivas con los mismos, favorece el bienestar emocional de las personas, lo cual contribuye activamente al bienestar emocional de la comunidad en donde el sujeto vive incidiendo positivamente en la convivencia. Esta percepción, se constituye en una fortaleza que estimula la autoestima (académica y personal) y valoración de las personas, transformándose en una competencia para la vida, que permitirá el desarrollo de comportamientos apropiados y responsables, organizando su vida de forma equilibrada y por ende, facilitando experiencias de bienestar con un efecto directo en la convivencia, (Bisquerra, 2009).

Esta visión positiva de la convivencia encontrada en este estudio, coincide con la de un estudio realizado en España, en la cual también es considerada como una dinámica relacional positiva, en la que el alumnado valora positivamente las relaciones con sus

compañeros, aunque en menor medida sus relaciones con los docentes (Del Rey, Ortega y Fera, 2009).

También es destacable que en la mayoría de los estudiantes predomine la percepción de que sus relaciones con los docentes son buenas y que estos a su vez, tengan una buena opinión del alumnado, ya que esta apreciación de la relación profesor – alumno, es un buen predictor del ajuste escolar, entendido no sólo en términos de desempeño académico, sino también en términos de afecto y actitud hacia la escuela y de la participación de ambos colectivos y su compromiso con el ambiente de la misma. Asimismo, numerosas investigaciones señalan que el conflicto en las relaciones profesor-alumno está altamente asociado con el abandono temprano de la escuela y que la implicación activa por parte del profesor, con una comunicación abierta y cordial con sus alumnos, juega un papel muy importante en la calidad de estas relaciones (Pianta y Steinberg, 1992; Hamre y Pianta, 2001; citados en Moreno, y Martínez (2010).

Las normas y su ejecución como característica de la percepción de la convivencia en positivo, son unos de los buenos elementos de la convivencia de estos centros, observándose en los resultados que los estudiantes perciben que las normas de convivencia son aplicadas sin mayores diferencias por sus docentes. Esta prevalencia, caracteriza centros educativos con un clima y una cultura organizacional que favorece el desarrollo de una convivencia sana, basada en el respeto, buen trato y que favorece las relaciones interpersonales de sus miembros (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2005).

Estos resultados difieren de los encontrados en el estudio de Del Rey, *et.al.* (2009), el cual las normas y su ejecución no parecen ser el mejor de los elementos de la convivencia de estos centros, ya que la mayoría de los escolares perciben incoherencia en las formas de aplicar las reglas y sancionar por parte del profesorado, y un significativo número de escolares observa que estas diferencias son grandes. Esta diferencia de percepciones nos parece destacable, ya que resulta una fortaleza que en ambientes escolares caracterizados por su alta vulnerabilidad escolar, los estudiantes perciban sus

centros educativos con un clima y una cultura organizacional que favorece el desarrollo de una sana convivencia.

Una explicación de estos resultados, la podemos sustentar en el nivel de actuación que ocupa el docente frente a sus alumnos. Este puede enfrentar sus tareas como facilitador del aprendizaje, como orientador y gestor de la convivencia, dirigiendo a sus alumnos hacia un desarrollo integral, y como miembro de la organización, asumiendo su compromiso profesional. Nos interesa de manera particular, su rol como orientador y gestor de la convivencia, en donde fomenta las normas dentro del grupo, potenciando con ello un funcionamiento eficaz al interior del aula, con altas expectativas de éxito en los aprendizajes de sus estudiantes como a su vez en la vida afectiva de estos. Para desarrollar este rol, puede asumir distintos modelos de actuación para afrontar la disciplina y control del grupo curso, lo cual provocará distintas respuestas de los estudiantes: así, los docentes pueden asumir un *rol agresivo y dominante*, imponiendo sus criterios bajo el lema “esto se hace porque yo lo digo”; un rol *pasivo/permisivo*, en que no presta atención a los comportamientos disruptivos, reinando en el clima de aula el caos, cansancio e irritación; y el rol *asertivo/democrático*, en que afronta las situaciones de conflicto con decisión y serenidad, aplicando las normas consensuadas, garantizando un clima de orden, justicia y respeto. De este modo, los estudiantes van variando sus conductas en función de las características de cada docente (Torrego, 2008; citado en Zamudio, 2011).

En relación a la participación de las familias en la vida del centro, los resultados indican que la percepción de los estudiantes, en su mayoría, es de que estas están implicadas, lo cual es una fortaleza importante, ya que al comparar este resultado con el estudio desarrollado por Del Rey, *et.al.* (2009), se concluyó que las familias no se sienten realmente integradas en la vida del centro, ya que según la mayoría, del estudiantado señalan que participan poco y, cuando lo hacen, la mayor parte de las veces es a petición de los docentes y tutores, para recoger las calificaciones escolares, cuando sus hijos o hijas tienen problemas de rendimiento escolar, o a actos puntuales como alguna festividad, etc, quedando de manifiesto que las asociaciones formales de padres y madres no son muy populares en estos centros.

Los resultados de nuestro estudio, permiten inferir que en general, la mayoría de las familias responden ante la necesidad de sus hijos. Este interés, es una oportunidad, ya que partiendo de él, la escuela puede implementar variadas estrategias, para involucrar a las familias en otras actividades que estén orientadas a la creación de vínculos que se transformen en factores protectores de la convivencia en las escuelas. Este hallazgo es de interés, ya que numerosas investigaciones han demostrado que la participación activa de las familias en relación al progreso del proceso educativo de sus hijos, influye decididamente sobre los objetivos que persigue la escuela. Esto se ve favorecido, cuando el centro educativo se caracteriza por poseer un clima escolar abierto y promotor de valores democráticos (Arón & Milicic, 2000).

Una atmósfera social y educacional que permita a las familias sentirse acogidas, respetadas, valoradas, escuchadas y necesarias, en donde el liderazgo directivo se ejerce de manera participativa, promoviendo de la colaboración familiar, enfatizando el valor de su opinión como agentes y actores del proceso, contando con actividades concretas para que las familias se involucren, favorece la creación de espacios en donde la convivencia escolar se ve fortalecida, incidiendo en el logro de los objetivos que la escuela persigue (Coppelli et al., 2003; Navarro, Vaccari & Canales, 2001).

Además, en numerosos estudios relacionados sobre los programas de intervención para el mejoramiento de la convivencia escolar en la vida del centro, y de manera particular, aquellos que se han desarrollado para disminuir los problemas de malos tratos, han mostrado que la incorporación de los padres, madres y/o apoderados, favorece su sensibilización con respecto a esta problemática y facilita un trabajo colaborativo entre apoderados y profesores, que se traduce en un incremento de la eficacia preventiva del programa de intervención, porque se asume un desafío que considera a toda la comunidad escolar (Ortega, *et al.*, 2003; Ttofi & Farrington, 2011).

Por otra parte, se encontró que las actividades preponderantes en que las familias participan, se relacionan con su rendimiento escolar, asistiendo al centro principalmente cuando su hijo o hija va mal o a retirar notas. Este resultado, es de interés, ya que

numerosas investigaciones que han estudiado la influencia de la familia en desarrollo integral de los educandos, demuestran que el progreso escolar del alumnado va a depender, entre otros factores, de la relación existente entre la escuela y la familia, aportando diversas ventajas en la colaboración familia-escuela tanto para el alumnado, como para las familias, para el centro escolar y el sistema educativo en general. Dentro de estas ventajas, destaca la mejora en el rendimiento académico y en la integración social, la disminución de la probabilidad de fracaso escolar y el incremento en la motivación del alumnado. Para las familias, su participación en los procesos educativos y en las actividades del centro escolar, también conlleva ciertas ventajas, como una mayor coordinación con el profesorado con respecto a las pautas a utilizar con los hijos/as, y la mejora del clima familiar. Por su parte, esta implicación familiar, también aumentará la satisfacción y dedicación del profesorado, estimulando la calidad educativa de los centros (Henderson y Berla, 1994; Martínez González, 1996; Palacios y Paniagua, 1993; citados en Segura Vicent, y Martínez Serrano, 2011).

- **Docentes**

Los resultados obtenidos en los docentes para la dimensión “*valoración de la convivencia escolar*”, reflejan que en ellos prevalece una visión positiva de las relaciones que establecen con sus alumnos, colegas y familias.

Al ser consultados por su relación con sus compañeros de trabajo, observamos que la mayoría señala que es buena. Este resultado, estaría señalando la existencia de climas nutritivos, caracterizados por una convivencia social positiva, en donde las personas experimentan agrado de participar y colaborar y desarrollar sus mejores cualidades (Milicic y Aron, 1999).

Este resultado coincide con el encontrado en el estudio de Del Rey *et.al.* (2009), en el que el profesorado se percibe mayoritariamente bien relacionado con los otros docentes.

Este resultado es beneficioso para la convivencia de los centros escolares estudiados, ya que en numerosas investigaciones se ha demostrado que los procesos interpersonales presenten en los centros educativos tienen incidencia en los resultados de la convivencia, puesto que si el entramado de relaciones que se produce como consecuencia de la tarea educativa en común está cargado de interacciones socio-afectivas armoniosas, el clima de la clase será gratificante y contribuirá a crear condiciones favorables para el aprendizaje, generando climas seguros, caracterizados por una buena convivencia y trabajo colaborativo (Molina y Pérez, 2006).

A su vez, señalan que sus estudiantes tienen una visión muy positiva de ellos. Esta percepción también favorece la instauración de un clima saludable en la escuela que facilita la creación de espacios con un ambiente físico apropiado actividades variadas y entretenidas, así como el establecimiento de relaciones respetuosas entre docentes y estudiantes, y entre compañeros, en donde se ha desarrollado la capacidad de escucharse y de valorarse mutuamente. Todo esto incide en una convivencia escolar sana, en donde los conflictos se pueden abordar desde una óptica positiva, que agrega valor a la convivencia y no una carga negativa (Ortega, Del Rey y Feria, 2009).

Esta percepción se constituye en un sustrato positivo para seguir cultivando las relaciones con el alumnado, para que los docentes vayan construyendo en sus estudiantes otras competencias que permitirán el progreso integral de estos, ya que el profesorado no solamente comunica conocimientos, sino que también a través de su estilo relacional influye en la configuración del clima de relaciones sociales en el aula y por consiguiente en la formación de actitudes en los alumnos y alumnas, incidiendo directamente en el desarrollo de la convivencia (Voli, 2004).

En relación a la aplicación de normas, se encontró que la percepción del profesorado difiere de la de los estudiantes, señalando que existen muchas diferencias en su aplicación. Esta diferencia puede deberse a que los problemas disciplinarios que hay que enfrentar cada día son más frecuentes dentro del aula y la tarea del profesorado parece ser poco formal y sistemática, apoyándose en sus capacidades innatas y en los recursos disponibles, que en

cualquier distintos para cada realidad educativa (De la Mora, 2003; citado en Zamudio, 2011).

Numerosos estudios han demostrado que aunque algunos docentes, adquirieren formación inicial en competencias de gestión y control de grupos, la mayoría de los mismos, van adquiriendo dichas competencias a lo largo de su desempeño profesional, lo que justifica que cada docente recurra a estrategias diferentes ante el mismo problema (Merret y Whendall, 1993; Le Pege, *et. al.*, 2005, citados en Zamudio, 2011).

Todo ello parece indicar que el profesorado está desprovisto de un marco conceptual sólido para establecer la disciplina en el aula y que las estrategias que selecciona para este efecto, se sustentan en un marco creencial por encima de proposiciones científicas. Situación que se ha demostrado que puede afectar a los resultados de aprendizaje, ya que si la disciplina es deficitaria, el aprendizaje se ve afectado y las metas instruccionales no se logran (Zamudio, 2011).

Respecto a su relación con las familias, se encontró que prevalece una visión positiva por parte del profesorado, lo que es un buen predictor de la convivencia entre ambos colectivos, ya que las investigaciones sugieren una conexión entre el clima escolar y el nivel de involucramiento de las familias en la educación de los hijos e hijas (Arón & Milicic, 2004).

Asimismo, se ha encontrado que los obstáculos que un niño o niña puede enfrentar en la escuela, se superan con mayor facilidad si hay una relación de colaboración entre familia y centro educativo, resultando más fácil vencer dichos obstáculos cuando la familia y el profesorado se apoya mutuamente. Por lo tanto, mientras más cercanía exista entre ellos, menos amenazante y perturbadores se vuelven los problemas (Fried, 2004).

Estos resultados son muy similares a los aportados por el estudio de Del Rey, *et.al.* (2009), en el que prevalece una visión positiva de la relación que sostienen con las familias.

- *Familias*

Los resultados encontrados en la dimensión “*Percepción de la Convivencia*” para las familias, indican que estas perciben una buena convivencia en general con los directivos, docentes y profesores jefes de sus hijos.

Estas percepciones son una buena conjunción de esfuerzos de ambas instituciones, familia y escuela, representada en la figura del director del centro, pieza clave de una pedagogía efectiva. De hecho, algunas experiencias de investigación-intervención muestran que sólo es posible cambiar percepciones, actitudes y comportamientos de padres a través de una intensificación de las relaciones de trabajo y de comunicación entre ambos (CIDE & UNICEF, 2000).

Las familias perciben tener una buena relación con el profesorado, lo cual es positivo, ya que como se ha establecido en numerosas investigaciones, una alianza efectiva entre familia y escuela, favorece y asegura un mejor rendimiento académico de los niños y niñas, y un mejor desarrollo integral de su persona, su autoestima y su actitud hacia el aprendizaje. Situaciones y características que fortalecen, en su conjunto, el establecimiento de una adecuada convivencia de los centros escolares (Corthorn y Pérez, 2005; Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2004).

Para los fines del estudio es importante encontrar estos resultados, ya que la implicación de las familias en actividades diversas del funcionamiento escolar influye en el desempeño académico y en el desarrollo de conductas prosociales del estudiantado. Conductas que favorecen la asunción de roles importantes para la creación de ambientes de buena convivencia (García-Bacete, 2003).

También ha quedado demostrado, no obstante, que la escasa implicación de las familias en la escuela y el bajo apoyo percibido del profesorado son variables que se relacionan con diversas situaciones de riesgo como el consumo de tabaco, el sedentarismo y la baja percepción de la salud física (Moreno et al., 2004).

Asimismo, ha quedado bien establecido que en el grupo de iguales, los buenos estudiantes buscan a estudiantes similares como amigos o amigas, lo cual lleva a la creación de redes positivas en la vida del centro, que se asocian a estilos relacionales saludables, en donde las familias tienen una participación activa, estableciendo buenos vínculos con el profesorado y directivos. En cambio, el estudiantado que tiene un bajo rendimiento reiterado, tiende a tener más amistades fuera de la escuela y sus familias poseen una escasa relación con el profesorado y directivos (Rodrigo, et al., 2006).

Respecto del conocimiento, diseño, aplicación y opinión de de las normas de convivencia, se obtuvo una amplia gama de respuestas disímiles, lo cual permite concluir que estas no cumplen con el fin que persiguen, ya que éstas deberían ser el resultado de un proceso consensuado por parte de todos los actores de un centro educativo, lo que de manera implícita permitiría conocerlas y comprender sus alcances. Es probable, por tanto, que los centros estudiados no hayan realizado una divulgación de las normas y que no hayan considerado a todos los miembros de la comunidad educativa para su elaboración (Calvo et al., 2005, citado en Zamudio, 2011).

En relación a las actividades que las familias realizan para vincularse a la escuela, los resultados obtenidos se pueden considerar como un indicador inicial del apoyo que requiere la escuela por parte de la familia, como factor protector que incide en el incentivo de climas caracterizados por relaciones de cordialidad, armonía y apoyo (Rivera y Milicic, 2006).

A su vez, parece destacable que exista un porcentaje considerable de familiares que declaran asistir al centro escolar si su hijo va mal, ya que expresa interés y preocupación en superar las situaciones aflitivas de los estudiantes. En este sentido investigaciones realizadas en diversos países, señalan que la participación de los padres en la educación de los hijos se relaciona con en los logros educacionales de los estudiantes (Valdés y Urías, 2010).

## ***5.2. Percepción de la Conflictividad en los Centros Estudiados***

En este apartado discutiremos los resultados que dan respuesta al segundo objetivo del estudio, el cual pretende describir cuáles son los principales conflictos que describen los alumnos, docentes y familias y que afectan la convivencia escolar de los centros educativos estudiados. Para ello, los tres instrumentos aplicados a los distintos colectivos, contaron con diez preguntas iguales, para indagar las percepciones que estos tienen de la conflictividad. Al igual que en apartado anterior, discutiremos los resultados comenzando por la percepción de los estudiantes, y siguiendo con la de los docentes, para comentar en último lugar la de las familias.

- **Estudiantes**

Los resultados que se encontraron en relación a la cuestión “*Enfrentamientos entre los alumnos y el profesor*”, muestran que la mayoría de los estudiantes piensa que este tipo de conflicto no existe.

Estos resultados presentan coherencia con los hallazgos arrojados en el primer estudio nacional de Convivencia Escolar realizado con estudiantes y docentes en Chile, en los cuales, si bien se encontraron situaciones conflictivas entre estudiantes y docentes, estas se presentaron en bajos porcentajes. Es así como el estudio revela que para la dimensión *maltrato de alumnos a profesores*, la mayoría del estudiantado señala no agredir a sus profesores, (Idea, 2005).

Los resultados de las investigaciones posteriores, realizadas en el año 2007 y 2009, indican que aunque prevalecen algunos aspectos de conflictividad en los centros estudiados, se observa una disminución de los eventos que generan conflictividad, y de manera particular, para el caso de las relaciones de confrontación entre docentes y alumnos (Ministerio del Interior & ADIMARK GFK, 2009).

Los resultados encontrados en relación a *malas contestaciones en clases*, nos indican que, aproximadamente la mitad de la muestra, percibe su ocurrencia. Este resultado, podría ser contradictorio, considerando que en el ítem anterior un alto porcentaje del estudiantado señala tener buenas relaciones con sus docentes. Pensamos que esto se puede explicar, considerando las malas contestaciones como verbalizaciones que representan estilos comunicacionales frecuentes en los estudiantes, dadas sus características socio-culturales, que dificultan que los mismos desarrollen procesos de transmisión y recepción de los mensajes, y los indicios implícitos y explícitos, de lo que funciona y de lo que no, y de lo que es adecuado o inadecuado (Gotzens,1997, citado en Zamudio 2011).

La comunicación representa uno de los factores cruciales en el funcionamiento de la clase y en la consecución del aprendizaje. El aula es un espacio diverso, en donde cada uno de sus miembros posee características disímiles, en donde los procesos de interacción cobran su respectiva particularidad. En el estudiantado, la edad es una variable que incide directamente en su capacidad de codificar y decodificar mensajes, de modo que las estrategias comunicativas deben contextualizarse a la edad para que ellos los comprendan y respondan de manera apropiada. Asimismo, la procedencia socio-cultural del alumnado influye en las relaciones que establecen con sus pares y profesorado, así como la capacidad de los mismos para captar la sutileza de los códigos implícitos vigentes en una clase. De esta manera, cuando el medio socio cultural es menos favorable, menor es la capacidad del estudiante para responder adecuadamente a las demandas verbales de la clase (Estrela, 2005, citado en Zamudio 2011).

Así, le corresponde al profesorado crear un clima propicio de aprendizaje, en el cual considere la estructura e interacción grupal, las estrategias comunicativas para favorecer los procesos de transmisión y recepción de los mensajes y así proporcionar los indicios implícitos y explícitos, para poder comunicarse de manera de que el estudiantado comprendan y adquieran estos aprendizajes (Gotzens, 1997).

Los resultados obtenidos frente a la aseveración “*No se respetan las normas*” señalan que la mitad de los estudiantes piensa lo contrario, es decir que estas se respetan en

su centro. Sin embargo, se dan otras tendencias que son interesantes discutir, ya que un porcentaje no menor indica que estas se respetan poco y otra parte de los estudiantes señalan que estas no se respetan muchas veces.

Esta discrepancia perceptual, podría deberse a que las normas de convivencia no se ajustan a los contextos particulares de cada centro escolar, siendo necesario que su elaboración respondiera al cumplimiento de la política de convivencia promovida por el MINEDUC. Los estudios han demostrado, que la convivencia de los centros escolares se ve favorecida y mejorada por las normas de convivencia, cuando estas han sido elaboradas de manera consensuada por todos los actores, respondiendo a las características propias de cada centro escolar, dando respuesta al ideario institucional que se consolida un Proyecto Educativo particular, el cual es entendido por sus miembros como un bien (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2010). En este sentido las normas de convivencia son imprescindibles como punto de referencia para el logro de un ambiente adecuado de trabajo, colaboración y convivencia pacífica. De esta forma, el respeto por las personas y por la infraestructura del centro educativo, el orden y el buen trato, exigen la aceptación y experiencia de normas (Calvo et al., 2005, citado en Zamudio, 2011).

Los resultados obtenidos para “*los alumnos se insultan*” son alentadores, ya que prevalece una visión positiva de los estilos relacionales que se establecen entre pares. Estos resultados no coinciden con los obtenidos en los estudios nacionales, los cuales indican que la principal forma de violencia que se establece en los establecimientos es la violencia verbal. Así, en las tres encuestas nacionales de violencia escolar en el ámbito escolar, la “violencia psicológica” (que incorpora diversas agresiones verbales, tales como insultos, burlas, descalificaciones, gritos o rumores) el tipo de violencia más habitual, por encima de la violencia física. Lo mismo ocurre en el primer Estudio Nacional de Convivencia escolar desarrollado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo en el año 2005, el que indica que la forma de violencia más frecuente son los insultos y la maledicencia (Guerra et al., 2011). En todos los estudios realizados sigue siendo el mal trato verbal la manifestación más violenta entre el alumnado, sin embargo, también se ha visto una disminución gradual a lo largo del tiempo, lo cual coincide con lo encontrado.

Los resultados obtenidos para el ítem “los alumnos se pelean”, nos permite concluir que el alumnado percibe en su entorno la existencia de pocas peleas, lo cual se asocia a la existencia de un grupo minoritario de estudiantes que se relacionan de manera violenta, a través de malos tratos verbales y físicos. Esta tendencia, se manifiesta de igual manera en los estudios nacionales de convivencia escolar y de violencia. En esos estudios prevalece una percepción positiva de las relaciones interpersonales en el interior de los centros estudiados, indicando que más de la mitad del alumnado consultado percibe que no existen grupos que se lleven mal, ni relaciones entre pares caracterizadas por insultos y peleas (Guerra et al., 2011).

Los resultados relativos a las percepción de “*grupitos que no se llevan bien*” señalan que, más de la mitad de la muestra, piensan que esta situación no se da. Sin embargo, nos interesan las respuestas que, si bien representan un bajo porcentaje, reflejan la opinión de que este hecho se da mucho, ya que de acuerdo a los aportes entregados por los primeros estudios longitudinales sobre el estudio de la violencia, en ellos se ha observado continuidad entre determinados problemas relacionados con la exclusión, tal como se manifiesta en la escuela de los 8 a los 10 años de edad y el comportamiento violento en la juventud y edad adulta. Estos estudios demuestran que los adultos violentos, a los 8 años eran rechazados por sus compañeros, llevarse mal con el profesorado, manifestar hostilidad por diversas figuras de autoridad, baja autoestima, falta de identificación por el sistema escolar y abandonar prematuramente la escuela (Díaz-Aguado, 2004).

Teniendo en cuenta esta información, aunque el porcentaje de alumno que piensan que hay grupitos que no se llevan bien, es bajo, desde una mirada preventiva, este hallazgo constituye una alerta, la cual debe ser considerada a la hora de desarrollar estrategias para mejorar la convivencia en los centros de alta vulnerabilidad escolar, y de manera particular, aquellas que se relacionen con el desarrollo de habilidades sociales que permitan mejores interrelaciones personales y habilidades comunicativas.

Con respecto a la percepción relacionada con el nivel de compromiso docente, cuestionado a través del ítem “*los profesores solo se preocupan de lo suyo*”, se

encuentran distribuciones de respuestas bastante homogéneas para las cuatro alternativas, significando que en los extremos, existe un porcentaje importante de alumnos que piensa que sus docentes solo se preocupan de lo suyo, y en el otro extremo, aquellos que piensan lo contrario. Estos resultados son una alerta para la convivencia escolar de los centros estudiados, ya que las investigaciones demuestran, que es el profesorado quien debe liderar los procesos formativos, garantizando los estímulos necesarios para que el estudiantado enfrente los desafíos escolares de manera comprometida, siendo protagonistas de su progreso escolar integral (Arón y Milicic, 2004; Rivera y Milicic, 2006; Valdés y Urías, 2011).

Este hallazgo, se convierte en un valioso insumo que debe ser considerado a la hora de diseñar estrategias de intervención con las escuelas, para así contemplar estrategias que apoyen al profesorado en el desarrollo de eficientes habilidades comunicativas, para que de este modo logren estimular en sus estudiantes su desarrollo integral.

Los resultados de la aseveración “*Los estudiantes piensan que sus profesores no les entienden*”, nos indican que la mayoría de los estudiantes lo perciben así, ya que las respuestas obtenidas se distribuyen indicando que ellos en menor o mayor grado, identifican esta característica en las relaciones con el profesorado. Nos parece relevante este resultado, ya que como se señaló anteriormente, son ellos los encargados de estimular climas propicios, los cuales garantizan una atmosfera segura, nutritiva y que estimule el desarrollo integral de los educandos (Arón y Milicic, 2004; Rivera y Milicic, 2006; Valdés y Urías, 2011).

Este resultado también es un importante hallazgo para ser considerado en posibles intervenciones con el profesorado, que permitan contribuir al mejoramiento de habilidades que favorezcan el desarrollo de relaciones con el estudiantado, basadas en la empatía, comprensión y dialogo abierto.

Por último, los resultados relativos al nivel motivacional del alumnado, nos señalan que la mayoría expresa estar motivado, sin embargo nos interesa analizar esa fracción de la

muestra que declara estar muy desmotivado o aburrido, ya que a estos indicadores, pueden subyacer muchos de los problemas de conflictividad que se originan en la escuela. En numerosas investigaciones, se demuestra que la motivación es una actitud social difícil de explicar, ya que esta se apoya en otros procesos que la cultura escolar no ha hecho muy consciente, tales como tratar de entender las explicaciones del profesorado y tratar de comprender los contenidos desarrollados en la clase, los cuales casi siempre sobrepasan la atención de lo que el alumnado puede captar sin esfuerzo. El desafío de estudiar y resolver conflictos cognitivos, implica un esfuerzo intelectual que requiere del dominio de muchas otras competencias. Este esfuerzo intelectual es una motivación intrínseca que se sustenta en la recompensa que el individuo obtendrá producto del mismo, la cual no siempre puede ser visualizada por el estudiantado, debido a factores tales como escaso apoyo familiar y docente. Es por ello, que el estudiantado que no experimenta esa recompensa no posee esa motivación interna, ya que esta se alimenta de los éxitos previos, los cuales muchas veces no pueden ser logrados debido a que la escuela orienta sus esfuerzos hacia resultados directos, sin considerar las necesidades individuales, dejando marginados al estudiantado que no puede seguir el ritmo que imprime la escuela (Ortega y Del Rey, 2002).

Este aspecto, nos parece de gran interés para ser también considerado en las intervenciones con el profesorado ya que uno de los mayores desafíos, es lograr que desarrollen actividades de aprendizaje motivantes, que permitan que el alumnado vaya logrando progresos cognitivos y socio afectivos.

- **Docentes**

Los resultados encontrados en el apartado de conflictividad para docentes, nos indican que sus percepciones reflejan en términos generales una visión del centro escolar bastante positiva y con pocos conflictos, discrepando de la percepción de los estudiantes quienes responden de manera más crítica.

Las respuestas de los docentes suavizan los conflictos, observándose en tres de las diez preguntas frecuencias de respuesta que nos parecen interesantes de analizar en torno al fenómeno de conflictividad.

Así, encontramos frente a la pregunta que consulta la ocurrencia de enfrentamientos entre el estudiantado y el profesorado, respuestas que demuestran su existencia.

Estos resultados son importantes para el estudio, ya que ellos reflejan una realidad innegable, el reconocimiento del profesorado que en sus interacciones con el estudiantado la existencia de confrontaciones conflictivas.

Al respecto, siguiendo los resultados de distintas investigaciones, sabemos que donde hay interacción social y humana, entre dos o más personas o grupos, inevitablemente habrá desavenencias, que tendrán que solucionarse, para permitir el desarrollo de los sujetos y de la propia institución. Una comunicación efectiva, que permita enfrentar el conflicto como necesario, podría ayudar a solucionar dichas desavenencias, pues permitiría incitar transformaciones en su realidad social, asumiendo la necesidad de conflictos para que la sociedad avance (Ovejero, 2004, citado en Arellano y Tinedo, 2011). Así, podemos construir una mirada positiva de los conflictos, ya que estos bien manejados ayudan a las personas a aumentar su creatividad, innovación y sirven como activador permitiendo mejorar su desempeño. Es por ello que en la discusión de ideas, el análisis de alternativas y la búsqueda de soluciones, genera un crecimiento, facilitador de cambios y generador de un proceso de aprendizaje que permite entender al otro y entenderse así mismo como transformadores del conflicto (Keith, 2006, citado en Arellano y Tinedo, 2011).

Las investigaciones demuestran que en los procesos de interrelación estudiantado-profesorado, la comunicación es un proceso psicosocial básico de la relación entre estos, que influye funcionalmente, conduciendo a buenos resultados, o disfuncionalmente, generando tensión o frustración. Además, se demuestra que es el profesorado quien puede reforzar o por el contrario, quien puede frenar la motivación por causa de su actitud, comunicación y comportamiento. Por tanto, conducir o, en todo caso, resolver los

conflictos producidos en la escuela, es un desafío que debe ser asumido por toda la sociedad, y fundamentalmente por el profesorado, debiendo poseer los recursos necesarios, para determinar si en verdad existe un conflicto, y en ese análisis, identificar si en el proceso de comunicación dado entre las partes, se encuentran presente una asimetría comunicacional, que impida una comunicación asertiva y efectiva profesorado-estudiantado que lo obliga a actuar para poder mejorar los procesos comunicacionales con los educandos (Arellano y Tinedo, 2011).

Los resultados relacionados con la percepción del profesorado de malas contestaciones por parte del alumnado, nos arroja que la gran mayoría, señala que estas ocurren en baja frecuencia. Estos resultados, nos indican que el profesorado considera menos conflictivas las contestaciones del alumnado que las confrontaciones, las cuales serían acciones de conflicto más directas entre profesorado-alumnado. Así, el conflicto se vincula a una relación causal y que para que se dé, los intereses habrán de movilizarse emergiendo de un estado pasivo a uno activo, en función de lo cual, el conflicto siempre estará presente en las relaciones interpersonales, movilizándose, cambiando y/o transformándose, por lo que se le considera un proceso dinámico y, por ende, dialéctico (Nava, 2006, citado en Arellano y Tinedo, 2011).

En relación al cumplimiento de normas, encontramos que los docentes perciben que estas se cumplen deficitariamente, a diferencia de los estudiantes, que en su mayoría manifiesta conformidad en cuanto al cumplimiento de las mismas. Esta diferencia es un aspecto importante de considerar y podemos asumir que la misma podría deberse a que las normas son entendidas de distinta manera por estos colectivos.

El profesorado, muchas veces carentes de estrategias para el control disciplinario en el aula, entienden la existencia de normas, como herramientas de control punitivo, con las cuales pueden regular las conductas de sus estudiantes. Sin embargo, no podemos olvidar que la existencia de normas se sustenta en entregar a través de ellas, una herramienta que facilite a todos los miembros de una comunidad escolar, las orientaciones de un buen convivir, definiendo los estilos relacionales, los deberes y derechos de las partes. A su vez,

estas deben estar sustentadas en el ideario institucional, respondiendo a la visión y misión de una comunidad educativa respectiva y por último, su elaboración debe ser el resultado de un trabajo conjunto de toda la comunidad educativa (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2010).

Cabe preguntarse si, efectivamente las normas responden a todos los supuestos antes mencionados, convirtiéndose efectivamente en una herramienta para estimular la convivencia escolar en los establecimientos, garantizando el espacio de los derechos y deberes y representando a todos sus miembros. Frente a esta interrogante, pensamos que las normas de convivencia son interpretadas de manera distinta por parte del profesorado, en función de sus características personales, y de sus habilidades de liderazgo pedagógico, que le permitirán desarrollar un estilo relacional propio y característico con el alumnado. Así, nos encontraremos con docentes que piensan que las normas se cumplen cabalmente, y que no presentan tener dificultades para vincularse con el estudiantado, porque sus habilidades le permiten generar atmósferas propicias para el aprendizaje, donde la disciplina no reviste problemas. Por otra parte, encontraremos a docentes que poseen escasas estrategias para el manejo conductual y la creación de climas propicios para el aprendizaje, los cuales, atribuirán sus dificultades con sus estudiantes, a las normas (Zamudio, 2011).

Los resultados relacionados con la percepción del profesorado sobre los insultos entre el alumnado, reflejan que en los docentes prevalece la apreciación de que estas conductas se dan. Estos resultados son congruentes con los resultados obtenidos en los estudios nacionales realizados en Chile, en que los insultos fueron descritos como parte de agresiones psicológicas, y que están presentes en las relaciones entre pares. Cabe señalar, que la tendencia de estas agresiones ha ido disminuyendo a lo largo del tiempo, sin embargo son más frecuentes que las agresiones físicas (IDEA, 2005; Adimark-JFK, 2007, 2011).

Respecto de las peleas entre alumnado, los resultados señalan que el profesorado percibe que éstas tienen se dan,, resultado que coincide con los encontrados en la tercera encuesta nacional de violencia en el ámbito escolar realizada en Chile en el año 2009. En

estos resultados del disminuye la proporción de estudiantes que declaran haber sido agredidos por algún actor de su establecimiento educacional. (Ministerio del Interior & ADIMARK GFK, 2009).

Respecto al estudiantado que no se lleva bien, en el profesorado prevalece la idea de que esto se da, aunque no con mucha frecuencia. Esto es coherente con los otros indicadores de conflictividad analizados desde la percepción docente, ya que en todos los casos antes discutidos, podemos reconocer que las situaciones de conflictividad son admitidas, aunque en un bajo porcentaje, asumiendo que estas son inherentes a las relaciones interpersonales, y que pueden ser abordadas de manera positiva por los propios protagonistas y con la ayuda de los docentes y familiares (Rivera y Milicic, 2006).

El profesorado, al ser consultado respecto del estudiantado que se *siente solo y no está integrado*, se encuentra que en ellos prevalece esta idea. Estos resultados son preocupantes, ya que la percepción docente se inclinaría hacia una apreciación de soledad y falta de integración estudiantil. En varios estudios, se señala que numerosos problemas de convivencia escolar se mantienen porque independientemente de los desajustes en el comportamiento del estudiantado, el profesorado desconoce el ámbito personal de sus educandos, no teniendo los referentes para atender oportunamente sus intereses, necesidades y motivaciones, lo cual agudiza las problemáticas de adaptación que pueden experimentar su alumnado. Así, es al profesorado, a quien le corresponde aproximarse para conocerlos, y luego diseñar estrategias de aprendizaje y planificaciones contextualizadas a la realidad de estos, haciéndolas asequibles, lo cual contribuirá a la creación de climas propicios y nutritivos, favoreciendo la integración y convivencia de todos los actores (Zamudio, 2011).

Los resultados relacionados con la aseveración “*los profesores solo se preocupan de lo suyo*”, nos indica que en ellos prevalece la percepción de que existe una buena disposición hacia el estudiantado, lo cual es un indicador positivo y que estimula las relaciones interpersonales, ya que todo acto pedagógico es un suceso de comunicación, cuyo objetivo es mediar el aprendizaje de un saber, es por esto que la comunicación

representa uno de los factores cruciales en el funcionamiento de una clase, tanto para establecer relaciones interpersonales que se traduzcan una sana convivencia, como para la consecución de los aprendizajes. Para garantizar los procesos comunicativos entre el profesorado y el alumnado, los códigos y canales empleados han de considerar las características del grupo curso, ya que cuando surgen obstáculos en la comunicación, surge la desmotivación, desinterés, indisciplina y detrás de esta, serios problemas de convivencia escolar (Zamudio, 2011).

Los resultados de las percepciones docentes relacionadas con “*los alumnos piensan que los profesores no los entienden*”, nos señala que existen visiones opuestas.

Entender a los estudiantes, es parte de lo que se espera de un docente, por lo que la capacidad empática con sus alumnos, debería estar altamente desarrollada. Creemos que existen docentes que poseen esa capacidad, y otros que no la presentan, generando opiniones como las encontradas en nuestro estudio. Bisquerra (2010), manifiesta que la formación del profesorado debería dotarle de un denso bagaje en materia de emociones y, sobre todo, de competencias socioafectivas, pues permite afrontar mejor la tarea educativa en toda su complejidad, potenciando el desarrollo profesional del docente y del alumno a su vez.

Respecto de la motivación como variable de conflictos, podemos concluir que en profesorado prevalece una visión positiva al respecto. Este resultado es alentador, ya que es bien sabida la incidencia que tiene la motivación en el logro de metas, la autoestima y el bienestar emocional de las personas, siendo asimismo, un factor que potencia la sana convivencia. (Bisquerra, 2009).

- **Familias**

El análisis general de las respuestas de conflictividad obtenidas de las familias, parece indicar que en ellos existe una mirada bastante positiva, la cual está más inclinada hacia una percepción carente de conflictos.

Es importante señalar que las percepciones de las familias, se forman principalmente de forma indirecta, mediante lo que escuchan de los sus pupilos y/o de lo que les informan los docentes en los escasos espacios en los cuales concurren a los establecimientos.

La percepción de las familias vinculadas a *los enfrentamientos entre los estudiantes y el profesorado*, nos indica que existen diversas miradas, señalando una mayor inclinación hacia la existencia de ninguno o pocos conflictos entre estos actores. Pensamos que esta percepción se sustenta en lo que muestran varias investigaciones que señalan que existen docentes más implicados en la dinámica escolar y que están encargados del contacto con las familias del alumnado, desarrollando prácticas y políticas educativas que estimulan la confianza de estos en la escuela, así como su participación en el proceso de escolarización de sus hijos e hijas (Machen, Wilson, y Notar, 2005, citado en Gázquez, Pérez, y Carrión, 2011).

Los resultados encontrados para el ítem *males contestaciones en clases*, evidencian que las familias piensan que estas se dan, sin embargo, aunque en una menor porcentaje, también hubo respuestas que indicaban lo contrario. Esta discrepancia la atribuimos a la existencia estudiantes que presentan conductas confrontativas y que afectan el clima de convivencia en el aula y centro escolar. Sin embargo, pensamos que el comportamiento general del estudiantado manifiesta conductas prosociales y respetuosas, exentas de actitudes violentas o desafiantes.

Respecto al *cumplimiento de las normas*, algunas familias manifiestan su satisfacción con este hecho y otras su insatisfacción, encontrando una variedad de respuestas. Así, encontramos diversas percepciones, las cuales se complementaron con las respuestas obtenidas en las preguntas abiertas, permitiéndonos enriquecer el análisis.

A pesar de existir una Política de Convivencia Escolar a nivel nacional, la que establece con claridad el significado de las normas de convivencia y los pasos para que cada comunidad educativa las elabore, a fin de garantizar que todos los miembros de la

comunidad escolar participen en su elaboración, consenso y difusión, encontramos que en los centros estudiados existía desconocimiento de ellas, discrepancia en los criterios de su aplicación, algunos adherentes y otros disidentes, etc. Esto nos señala que las normas de convivencia son interpretadas y aplicadas sin considerar su verdadero significado y como herramienta que facilita la convivencia escolar (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2010).

En relación a las percepciones de los familiares sobre la existencia de insultos entre pares, los resultados parecen indicar que estos perciben que estas conductas se dan mucho y regularmente. Esto se pudo complementar con las preguntas abiertas, en las cuales, el segundo motivo de situaciones de conflictividad que afectan a sus hijos fueron los malos tratos verbales, insultos y/o groserías. Esta tendencia nos parece relevante, ya que en los estudios realizados en nuestro país, el maltrato verbal entre pares, también aparece como uno de los principales motivos de conflicto escolar (Ministerio del Interior & ADIMARK GFK, 2009).

A su vez, los resultados encontrados en relación a la existencia de grupos que se llevan mal, permitió constatar la existencia de ellos según los familiares. Igual que en otras ocasiones pensamos que la existencia de estos grupos se debe a unos pocos estudiantes que están continuamente interactuando con otros en una relación de pugna.

Respecto al alumnado que no está integrado y se siente solo, los resultados indican que las familias creen en un alto porcentaje que esto se da mucho o regularmente. Esto queda más claro cuando se revisan las respuestas encontradas en las preguntas abiertas, que describen situaciones que afectan a los estudiantes en su integración y soledad, tales como sus ritmos de aprendizaje, lo cual repercute no solo en los afectos evaluados, sino también en su rendimiento escolar. Este hecho resalta la importancia que tiene la participación de la familia, ya que numerosos estudios señalan que la participación de esta junto al profesorado tras un objetivo común, repercute de manera esencial en el aprendizaje de los niños, en su desarrollo y finalmente en su éxito en la escuela (Lawson 2003, citado en Gázquez, Pérez y Carrión, 2011).

Al analizar los resultados de las percepciones de las familias en relación al ítem “*los profesores solo se preocupan de lo suyo*”, se encontró que la mayoría de los familiares muestran una visión positiva del nivel de involucramiento que tienen los docentes con el alumnado. De estos resultados podemos concluir, que la única manera de poder responder esta interrogante de manera objetiva, es fomentando la integración de la familia a la escuela, ya que creemos que la mayoría de las respuestas obtenidas en el estudio dependen de lo que el alumnado transmite en sus hogares. Se requiere, por tanto, de una opinión objetiva, que se sustente en la propia vinculación de las familias a los centros, para así poder opinar desde lo que ellos aprecian en los contextos reales (Gázquez, Pérez y Carrión, 2011).

Queda de manifiesto, por tanto, la necesidad de que la familia intervenga en la escuela, con el objetivo de colaborar y apoyar el involucramiento del profesorado con el alumnado y así favorecer los objetivos de avance y progreso de estos, ya que como se ha demostrado en diversos estudios, el nivel de intervención de la familia en la escuela influye no solo en la efectividad de ciertos programas de intervención, sino en la consecución de objetivos básicos de la escolarización, como es el establecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de la convivencia. Así, el seguimiento de sus hijos e hijas, en donde las familias responden a las demandas del docente para conocer el desempeño escolar, su participación voluntaria en las actividades que se realizan desde el Centro General de Padres, la implicación en las tareas escolares, desarrollando un seguimiento continuo desde el hogar del avance escolar, y por último, el contacto con la escuela para dar apoyo adicional a sus hijos e hijas, son conductas positivas que facilitan el desarrollo favorable del alumnado y la consecución de logros escolares (Eccles y Halord, 1996, citado en Gázquez, Pérez y Carrión, 2011).

En relación a la pregunta “*los alumnos piensan que sus profesores no los entienden*”, al igual que en la pregunta anterior, algunas familias piensan que existe entendimiento del profesorado, sin embargo otros piensan que esto no ocurre.

Una vez más, podemos concluir, que lo necesario para poder tener una aproximación objetiva a esta interrogante, es necesario que las familias puedan vincularse de manera concreta a los centros educativos, y desde esa relación, establecer una percepción sustentada en hechos concretos.

Numerosos estudios señalan que la implicación de la familia en el centro escolar va a depender de ciertos factores como son: la cultura familiar, su sistema de valores, su ideología, sus creencias en relación con el aprendizaje y la escuela, el estilo afectivo y relacional de la familia, el nivel educativo de los padres y las madres y su posición social (Segura y Martínez, 2011).

Finalmente, en relación a la pregunta relacionada con la desmotivación y aburrimiento del alumnado en la escuela, las familias no están satisfechas, prevaleciendo la percepción de que el alumnado manifiesta desmotivación y aburrimiento.

Podemos concluir de manera general, que es fundamental que las familias asuman un rol protagónico en su relación con la escuela, ya que todas las investigaciones que se vinculan con el éxito escolar, entendido como el logro exitoso de los aprendizajes y el desarrollo armónico psicosocial, indican que su implicación en actividades diversas del centro escolar influyen positivamente en el progreso de sus hijos e hijas; y por el contrario, la escasa implicación de la familia y el bajo apoyo percibido por el profesorado, son variables que se relacionan a conductas negativas en el estudiantado (García-Bacete, 2003; Moreno et al., 2004; citados en Barca et al., 2011).

### ***5.3. Estrategias de Afrontamiento de la Conflictividad***

Otro de los objetivos planteados fue describir a los mecanismos empleados por los alumnos, docentes y familias para afrontar los conflictos y para mantener una sana convivencia en los centros educativos estudiados. Este Objetivo se logró mediante el análisis de las preguntas abiertas realizadas a los tres colectivos.

Los resultados obtenidos nos permiten concluir que los estudiantes, docentes y familias, si bien, describen la existencia de conflictos en las relaciones que se establecen entre los distintos actores, también detallan aspectos positivos que permiten afrontarlos para su resolución.

- **Estudiantes**

Los estudiantes pertenecientes a los niveles de 7° y 8° año de educación básica representan el grupo que reconoce mayoritariamente la existencia de conflictividad, describiendo las mismas características que las encontradas en los estudios nacionales (Tijmes, 2012).

Así, las situaciones que más les afectan personalmente son las peleas, insultos y enfrentamiento con los docentes. Esto parece indicar que es fundamental trabajar tempranamente con los estudiantes para desarrollar competencias emocionales, que garanticen el desarrollo de conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y bienestar, lo cual favorece las relaciones interpersonales y la sana convivencia (Bisquerra, 2009).

A su vez, las respuestas obtenidas en los docentes sobre las situaciones de conflictividad, indicaron una gran gama de estas, tales como aplicación de normas, castigos físicos y verbales, expulsiones de la sala de clases, llamadas de atención, llamar a los apoderados, indiferencia, arbitrariedad, amenazas, etc.

Estos resultados, en los que aparece una visión diferenciada en el docente y el estudiante, concuerdan con estudios que describen diversos tipos de relaciones entre profesor-alumno. Así, podemos encontrar relaciones dependientes (“*dependent*”), en la que el docente cuenta en exceso con la confianza de los niños; relaciones de implicación positiva (“*positively involved*”), que describe la relación caracterizada por altos niveles de calidez y comunicación; relaciones disfuncionales (“*dysfunctional*”), caracterizadas por bajo compromiso por parte del profesor y por altos niveles de irritabilidad, malestar y rabia;

relación funcional promedio (“*average-functional*”); interacción tensa o irritante (“*angry*”), con niveles altos de conflicto; y relación no implicada (“*uninvolved*”), en la que el maestro muestra poca calidez y comunicación y bajos niveles de enfado. Estos modelos se relacionaron con la conducta que los niños presentaban en el aula, y por tanto, con las situaciones de conflictividad en las que los mismos pueden estar implicados, y de las que el docente es testigo (Pianta et. al., 1995, Moreno y Martínez, 2010; citado en Moreno, Díaz, Cuevas, Nova, Bravo, 2011). Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de llevar a cabo en los establecimientos estudiados, programas de intervención con estudiantes y docentes para mejorar el clima de convivencia escolar, habiéndose demostrado como un camino efectivo para prevenir los conflictos y la violencia en los centros escolares, los programas de promoción de las competencias sociales (Sánchez, Rivas, y Trianes, 2006, citado en Moreno et al., 2011).

Los resultados relativos a las propuestas o actividades para mejorar las relaciones en el interior del centro reflejan que los estudiantes responsabilizan a los docentes de la gestión y consecución de un clima de buena convivencia y sin conflictos. El análisis de estas respuestas parece reflejar que los estudiantes poseen una idea del profesor que garantizaría una buena convivencia, cuyas características deberían reflejar capacidad de diálogo, orientación, intervención oportuna ante los conflictos de pares, mediación, búsqueda de soluciones conjuntas y ecuanimidad ante la aplicación de normas.

Los estudios relacionados con las características del docente, han abordado dos áreas fundamentales en el estudio de su figura: la personalidad y la habilidad o eficacia. En cuanto a las características de personalidad del buen profesor, se destacan sus cualidades sociales y afectivas, como la madurez y equilibrio, autocontrol, entusiasmo por la profesión, flexibilidad, estabilidad emocional (Lowyck, 1994; González Blanco, 2004, citados en Moreno y Martínez, 2010). Sobre la habilidad o la eficacia del profesor destacan el conocimiento, la experiencia, la capacidad para ofrecer explicaciones claras, y mantener la disciplina en clase, el mantenimiento de rutinas, el uso de ejemplos, las discusiones en clase, su énfasis en la distinción entre el conocimiento práctico y el teórico, la capacidad de mantener el orden y dar instrucciones claras, así como la habilidad para simular situaciones

reales, comentar en voz alta los pasos de determinadas tareas, e interrelacionar diferentes contenidos. También se encuentran entre cualidades valoradas relacionadas con la aptitud pedagógica, el interés por la materia y por los alumnos, la cooperación, el liderazgo y la preparación intelectual. Asimismo, se señala que la eficacia del profesorado, más que relacionada con determinados rasgos de personalidad, se relaciona con la toma de decisiones razonables y adecuadas, y con la capacidad de llevarlas a la práctica conforme a las peculiaridades de la situación concreta de la enseñanza. En general se destaca la capacidad para mantener el orden, las explicaciones claras, el conocimiento de contenidos pedagógicos y la experiencia (Calderhead, 1996; Coll y Solé, 1990; Emmer, González Blanco, 2004, citados en Moreno y Martínez, 2011).

Todos estos antecedentes aportados por estos estudios, nos hacen reflexionar en torno a la importancia que tiene el docente, considerando sus atributos y capacidades como elementos decisivos a la hora de vincularse con sus estudiantes, los que están en una etapa de formación.

Podemos concluir, por tanto, que es fundamental trabajar arduamente para promover los procesos de formación inicial docente y durante su vida profesional, que permiten poder ir conformando un perfil que garantice el desarrollo integral de sus educandos.

Respecto de las propuestas sugeridas por el estudiantado para mejorar las relaciones entre todos, podemos concluir que una vez más, ellos responsabilizan al profesorado como los gestores principales del mejoramiento del clima de convivencia; señalando que estos deben tener claridad en las sanciones y en la aplicación de normas, involucramiento entre la familia y el profesorado. Estos resultados ponen de manifiesto, por tanto, que el estudiantado no asumen la incidencia que tiene su comportamiento, poniendo en la figura adulta la responsabilidad directa. Por ello, se hace necesario desarrollar estrategias que permitan abordar con ellos, estrategias que les permita asumir su responsabilidad en la construcción de un clima de sana convivencia.

- **Docentes**

Los resultados obtenidos en las preguntas abiertas, nos permiten concluir que si bien los docentes experimentan situaciones de conflictividad, estas se vinculan a la actuación de unos pocos estudiantes, que manifiestan conductas de malos tratos, utilizando palabras groseras al dirigirse a ellos, actitudes confrontacionales, trasgresión de las normas y disruptividad en el aula, afectando a los docentes personalmente, así como al clima de la clase, el cual se torna tenso, exigiendo del docente la distracción de sus funciones pedagógicas, para atender situaciones conductuales. Sin embargo, estas situaciones no son generalizadas, ya que en los docentes prevalece una mirada positiva de las relaciones que establecen con sus estudiantes, indicando también la existencia de relaciones cercanas, con altos niveles de calidez, afecto y comunicación abierta, lo que les permite retroalimentarse y experimentar eficiencia en el manejo de la clase, sintiéndose cómodos y estimulando en sus estudiantes la seguridad que les permitirá alcanzar aprendizajes (Oren, 2007; Pianta, 2001, citados en Moreno, y Martínez, 2010).

Otro aspecto que resulta muy interesante, es que al ser consultados los docentes por las acciones que podían emprenderse para enfrentar las situaciones conflictivas, se encontró que ellos señalan mayoritariamente como acción, asumir el diálogo con los estudiantes que producen las interrupciones. Este hallazgo demuestra que los docentes asumen su rol de facilitadores en la convivencia, no derivando esta responsabilidad a otros actores de la comunidad educativa, lo cual concuerda con lo que se describe en algunas investigaciones, que señalan que los climas escolares nutritivos, se caracterizan por presentar docentes con capacidad de justicia, tolerancia a los errores, valoración de la pertenencia, conocimiento de las normas y las consecuencias de su trasgresión, posibilitando dichas características el enfrentamiento constructivo del conflicto (Aron y Milicic, 1999).

- **Familias**

Las preguntas abiertas a las familias nos permiten concluir que en ellos prevalece una visión favorable de la vida del centro, ya que el porcentaje de respuestas vinculadas a

las situaciones conflictivas es casi idéntico al de las percepciones que señalan que en los centros no existirían problemas. Esto nos da un indicio acerca de la vinculación real que ellos establecen con el centro, pudiendo concluir que las familias desconocen los pormenores que caracterizan las situaciones de conflicto. Las respuestas descritas como situaciones de conflictividad son variadas, aunque presentan una baja frecuencia. Esto nos indica que si bien, las familias reconocen situaciones de conflictividad, estas no se describen como tendencias generalizables, sino más bien como situaciones aisladas y de diversa índole, tales como hurtos, indiferencia docente, imitar conductas de los profesores (burlarse), enfrentamientos entre alumnos y docentes, acoso (entendido en conductas de molestar, insultar, apodar, etc.), que los estudiantes se sientan solos o aislados, que exista un mal clima, que no se respeten las normas, desmotivación, peleas, etc.

Otro aspecto interesante encontrado, es que las familias piensan que las situaciones de conflictividad pueden ser mejoradas a través de una mayor participación de las mismas. Esta percepción concuerda con los resultados de diversas investigaciones que demuestran que la adaptación del niño y niña es un proceso paulatino que se establece desde su nacimiento, el que le permitirá ir desarrollando su autoconcepto personal y relacional, de modo que al momento de ingresar a la etapa de escolarización, periodo en que la familia participa activamente, contará un sólido sustento que le permitirá adaptarse con facilidad disminuyendo las situaciones de conflicto (Pianta, 2005; citado en Moreno y Martínez, 2010).

Este resultado es coherente con las actividades que las familias proponen para potenciar la convivencia de los centros escolares, ya que la mayoría piensa que el camino es incentivar conductas prosociales, aconsejando a sus hijos, comprometiéndose con las actividades dentro del curso y mejorando la comunicación con los docentes del centro. Ello parece indicar que las familias que participan de la vida del centro, tienen una clara conciencia de su rol como facilitadores de un desarrollo que permite en sus hijos e hijas el establecimiento de vínculos sanos, seguros y una adecuada exploración del ambiente y de sus relaciones interpersonales.

Por último, podemos concluir que si bien, muchos de los resultados encontrados en relación a la percepción de la convivencia, conflictividad y la forma en que dichas situaciones se abordan por el alumnado, profesorado y familias de los ocho centros estudiados, concuerdan con las tendencias observadas en los distintos estudios realizados en Chile, obteniendo una valiosa información que contribuye a caracterizar nuevos aspectos de estos.

El estudio demuestra la existencia de conflictos principalmente asociados a un grupo reducido de estudiantes que presentan conductas disruptivas, violentas y de malos tratos, las que afectan de manera importante el clima del aula y del centro, sin embargo, también pudimos obtener una valiosa información relativa a los aspectos positivos que se dan en los centros estudiados. Así, nos encontramos con alumnado, profesorado y familias que valoran las relaciones que se desarrollan en sus escuelas, señalando que estas son muy buenas entre todos los miembros de la comunidad escolar.

Esto último, a nuestro juicio es el principal aporte del estudio, ya que todos nos indican cuales son los aspectos negativos que debemos abordar a través de una variada gama de actuaciones preventivas, aunque carecen de una propuesta que trabaje las fortalezas de la convivencia de los centros escolares, de manera que estos aspectos positivos se robustezcan para instalarse como el mejor aliado que garantice la autorregulación de comportamientos que afecten la convivencia escolar. De este modo, un programa puede parecer atractivo para la comunidad escolar pero no generar efecto en la disminución de la violencia y por el contrario, trabajar con las fortalezas con las que cuentan dichos centros puede ser la clave para avanzar hacia espacios caracterizados por una buena convivencia escolar.

#### ***5.4. Comparación de la percepción de conflictividad***

En cuanto al objetivo de comparar la percepción del alumnado, profesorado y familias sobre la conflictividad y determinar si existen diferencias significativas entre

dichas percepciones, los resultados del test H de Kruskal-Wallis validan parcialmente la hipótesis establecida sobre la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la valoración que los docentes, el alumnado y sus familias hacen de cada ítem de la escala de conflictividad. Decimos parcialmente porque aunque en todos los ítems excepto en uno existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción que cada colectivo mantiene sobre el problema de conflictividad al que se refiere la pregunta, las diferencias no siempre van en la línea de lo establecido inicialmente, ya que no siempre es el alumnado el que peor percepción de la conflictividad refleja a través de sus respuestas.

Los resultados muestran que los estudiantes perciben significativamente una mayor frecuencia en los enfrentamientos entre alumnado y profesorado, que los familiares y los docentes, siendo estos últimos los que presentan una visión más positiva. Estos resultados son coherentes con los hallazgos arrojados en el primer estudio nacional de Convivencia Escolar realizado con estudiantes y docentes en Chile, en los que también se hallaron situaciones conflictivas entre estudiantes y docentes, aunque en este caso fueron los docentes los que percibieron con mayor frecuencia la existencia de este tipo de conflictos (IDEA, 2005).

Estudios posteriores, realizados entre el año 2007 y 2009, indicaron la existencia de algunos aspectos de la conflictividad en los centros estudiados, destacando la disminución de los eventos conflictivos, en general, y de manera particular, las confrontaciones entre profesorado y alumnado (Ministerio del Interior & Adimark GFK, 2009).

Respecto a las malas contestaciones en clase, los resultados indican que los familiares son los que con mayor frecuencia perciben la existencia de este comportamiento conflictivo, seguido por el estudiantado y finalmente por el profesorado, siendo estas diferencias significativas. En el estudio de Gázquez *et al.* (2007) también se encontró que la existencia de malas palabras en clase, era uno de los comportamientos conflictivos que los familiares entendían como más frecuente en el ámbito escolar. El que sean las familias que le asignen mayores puntuaciones a esta variable, se puede deber a la procedencia socio-cultural del estudiantado y a la conciencia de las familias a cerca de la procedencia en las

relaciones que se establecen entre el alumnado y los docentes. Según Estrela (2005), cuanto menos favorable el medio socio-cultural del alumnado, menor es la capacidad para captar la sutileza de los códigos implícitos vigentes en una clase. Así, le corresponde al docente crear un clima propicio de aprendizaje, en el cual considere la estructura e interacción grupal, las estrategias comunicativas para favorecer los procesos de transmisión y recepción de los mensajes y así proporcionar los indicios implícitos y explícitos, para poder comunicarse con sus estudiantes y que estos comprendan y adquieran estos aprendizajes (Gotzens, 1997).

En relación al respeto de las normas, es el estudiantado quien significativamente y con mayor frecuencia perciben que las normas no se respetan, seguido por los docentes y en último lugar por las familias, que son las que mejor percepción de respeto de las normas mantienen. Esta discrepancia perceptual también aparece en el estudio de Gotzens, Castelló, Genovard, & Badía (2003), aunque en este caso es el profesorado que percibe una mayor infracción de normas, comparados con el alumnado, al afirmar intervenir punitivamente ante esta conducta, un número significativamente mayor de veces que el que los alumnos y alumnas responden ser castigados por dichas infracciones. Esta diferencia de resultados podría deberse a que las normas de convivencia son diferentes en cada centro escolar. En cualquier caso, se ha demostrado en reiteradas ocasiones, que la convivencia de los centros escolares se ve favorecida y mejorada, cuando las normas de convivencia han sido elaboradas de manera consensuada por todos los actores, respondiendo a las características propias de cada centro escolar, dando respuesta al ideario institucional que se consolida un proyecto educativo particular, el cual es entendido por sus miembros como un bien (Ortega et al., 2010; Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2010).

También existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción del profesorado, alumnado y sus familias sobre los insultos entre los propios alumnos, la cantidad de peleas entre los estudiantes, la presencia de grupitos que no se llevan bien y la existencia de niños que no están integrados y se sienten solos, siendo en todos los casos los estudiantes, quienes poseen una visión más crítica sobre la existencia de estas situaciones, al marcar con mayor frecuencia que las familias y el profesorado las alternativas indicativas

de la presencia de estas conductas conflictivas. En todo los casos fueron los docentes los que mostraron la visión más positiva, lo que puede ser explicado por el desconocimiento que los mismos muestran sobre la violencia entre iguales, habiéndose demostrado que esta desinformación dificulta significativamente la detección de estas situaciones y por ende, la intervención y prevención eficaz (Hazler, et al., 2001; Pérez, 2011). Así mismo, como señalamos anteriormente, puesto que hablamos de situaciones conflictivas que afectan fundamentalmente al alumnado, el profesorado muestra una menor preocupación al respecto (Defensor del pueblo, 2007; citado en Ortega et al., 2010) y por tanto, esto explicaría que se fijan menos en las mismas. Es por ello, que se recomienda que las iniciativas para combatir este tipo de situaciones violentas incluyan un sistema de formación permanente para el profesorado que les aporte información basada en la evidencia científica sobre la naturaleza de la violencia escolar y el fenómeno bullying, así como sus causas, consecuencias y estrategias de intervención (Ortega, et al., 2010).

Por otro lado, se detectan diferencias estadísticamente significativas en la valoración que las familias, profesorado y alumnado ofrecen a la cuestión “el profesorado va solo a lo suyo”, siendo también los estudiantes los que perciben con mayor frecuencia esta actitud en el profesorado, seguidos por los familiares y finalmente por los docentes. Estos resultados son una amenaza para la convivencia ya que las investigaciones demuestran que son los docentes quienes deben liderar los procesos formativos, implicándose activamente para garantizar al alumnado los estímulos necesarios que les permitan enfrentarse a los desafíos escolares de manera comprometida, siendo protagonistas de su progreso escolar integral (Arón y Milicic, 2004, Rivera y Milicic, 2006, Valdés y Urías, 2011).

Las valoraciones ofrecidas por los distintos miembros de la comunidad educativa sobre la percepción del alumnado “de no ser entendido por el profesorado”, no se diferencian significativamente, lo que indica que las percepciones de todos los grupos son muy similares, alcanzando en todos los casos valores intermedios, que apoyan parcialmente la presencia de esta actitud en los centros escolares evaluados. Es importante, que el profesorado tome conciencia de la importancia de eliminar esta percepción, pues se ha demostrado que el fomento de las relaciones interpersonales en el aula a través de una

comunicación basada en el intercambio entre el profesorado y el alumnado, se relaciona, no sólo con la mejora de la convivencia escolar, sino también con el aumento de rendimiento del alumnado (Ainscow, Beresford, Harris y West, 2001).

Así mismo, se aprecian diferencias significativas en la percepción que el propio alumnado, sus familias y el profesorado tiene sobre la desmotivación y aburrimiento en el alumnado. En este caso, los valores más negativos se dan en el estudiantado, seguidos por los familiares y finalmente por los docentes. Estos resultados, por predecibles, no deben ser ignorados, pues según González (2006) el aburrimiento es una de las principales causas del absentismo escolar, siendo esta problemática mucho más frecuente en los alumnos y alumnas socialmente vulnerables. Hay que prestar atención, por tanto, a la valoración que realiza el alumnado acerca de esta dimensión y trabajar para intentar cambiarla en la medida de lo posible, proporcionando experiencias escolares de calidad que desafíen y motiven al alumnado.

Finalmente, los resultados del ANOVA validan la hipótesis establecida sobre la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la percepción general de la conflictividad por parte de los tres colectivos que conforman la comunidad educativa. Así, ha sido el alumnado quien con sus opiniones, ha reflejado una mayor existencia de situaciones conflictivas, comparados con las familias y el profesorado, siendo estos últimos los que han mostrado una menor percepción de conflictividad. Este resultado es congruente con los análisis realizados anteriormente en los que se demuestra que, en general, el alumnado, comparados con las familias y el profesorado, es el colectivo de la comunidad educativa que más conflictividad percibe en el ámbito educativo.

De estos resultados destaca el escaso nivel de acuerdo que la comunidad educativa chilena ofrece con respecto al estado de la conflictividad en las escuelas a las que asisten alumnos y alumnas con alta vulnerabilidad social. Ello pone de manifiesto la necesidad de acercar posiciones entre los miembros de la comunidad educativa, favoreciendo el intercambio de información para conocer el estado real de la conflictividad en las aulas y así, determinar el tipo de intervención que ha de llevarse a cabo para poder subsanar las

problemáticas existentes y conseguir una adecuada convivencia (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2010).

### ***5.5. Limitaciones del Estudio y Proyecciones para Futuras Investigaciones***

En el presente estudio hemos encontrado algunas limitaciones que será un desafío poder abordar en el futuro.

Si bien, se contó con una muestra representativa para los fines del estudio, parece relevante poder analizar desde una perspectiva comparativa, el estado inicial de la convivencia escolar en centros educativos de dependencia particular subvencionada y particular pagada de la región, ya que los resultados obtenidos caracterizan el fenómeno de la convivencia y la conflictividad en centros de dependencia administrativa municipal, que poseen características particulares vinculadas a un alto índice de vulnerabilidad escolar.

Este hecho, nos lleva a preguntarnos si los colectivos estudiados en otro tipo de establecimientos, que presentan características diferentes, revelarían los mismos resultados descritos en el estudio en relación con la percepción de la convivencia, conflictividad y la manera de abordarla.

A su vez, los resultados obtenidos nos entregan indicios de que las variables estudiadas podrían ser complementadas en el futuro con un estudio cualitativo que aborde en profundidad las percepciones de los colectivos analizados, y permita ahondar en los aspectos vinculados al estado inicial de la convivencia, conflictividad y la forma en que se aborda.

Otro aspecto que emerge del estudio, es poner de manifiesto la escasa injerencia que tiene la escuela sobre la participación de las familias en la vida del centro como a su vez en el progreso de sus pupilos, todos ello debido a las características del sistema público, que no tiene facultades para comprometerlas de manera tácita. Esta evidencia queda reflejada

en el acceso que se tuvo en esta investigación, que contó con todos los apoderados que asistieron a las reuniones de apoderados cuando fue aplicado el instrumento, los cuales representan menos del 50% de los estudiantes que son parte del estudio. Esta realidad, también se considera una limitación del estudio, ya que los apoderados que asisten, son los que en las escuelas son considerados “apoderados comprometidos”. Esto nos hace reflexionar en torno a los resultados que podríamos obtener, si hubieran participado todos los apoderados de las 8 escuelas del estudio. Este antecedente es una evidencia que requiere ser atendida de manera urgente para incentivar la participación de las familias en la vida de los centros escolares, ya que numerosos estudios muestran que de esta participación se pueden obtener cambios importantes en la convivencia escolar de los centros escolares.

Por otra parte, al revisar estudios relacionados a la convivencia escolar, tales como el que analiza el Modelo Sevilla Anti-Violencia Escolar, que fue un programa de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales (SAVE), cristalizándose posteriormente en el Proyecto ANDAVE (que incluyó tres programas preventivos y uno de atención directa a los escolares que sufren maltrato o los provocan), se proyectan nuevos desafíos que serían de gran valor para poder analizar el impacto de dichos programas en los establecimientos de alta vulnerabilidad, pudiendo así desarrollar en un futuro, estudios comparativos entre España y Chile (Ortega, 1997; Ortega y Del Rey, 2001).

Por último, se plantea como un desafío seguir estudiando como fortalecer las relaciones interpersonales y la creación de climas que estimulen una sana convivencia, para disminuir conductas que generen hostilidad, malos tratos, exclusión y discriminación, ya que teniendo espacios seguros y fortalecidos, la escuela puede cumplir con su gran objetivo, el que se traduce en el desarrollo integral de sus estudiantes para que ellos en el futuro, sean adultos constructores de un mundo mejor.

## Referencias

---

- Ainscow, M., Beresford, H., & Harris, H. West (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.
- Arango, C., (2006). El cerebro emocional. Las emociones como estrategia de supervivencia. Poésis, Edición 11 Junio 2006.
- Arellano, M. y Cerda A.M. (2006). *Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000 – 2005*. Chile: CPEIP.
- Arellano, N., y Tinedo, Y., (2011). *Communicative Asymmetry: Source generator of interpersonal conflicts between teachers and students*. Recuperado de: [www.revistaorbis.org.ve](http://www.revistaorbis.org.ve) 19 (7) 120 147.
- Arón, A. M. y N. Milicic (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Arón, A. M. y Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 447-465.
- Arón, A. M. y Milicic, N. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos* 5(1), 117-135.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175–1184.

Bandura, A. y Walker, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Ronald Press.

Barca, A., Peralbo, L., Almeida, L., Brenlla J., Garcia, M., Barca, E., Muñoz, M. (2011). Dinámica familia - centro escolar y rendimiento académico de educación secundaria de Galicia y norte de Portugal. *Libro de Actas del XI Congreso internacional de Psicología de Galicia*. Universidad de la Coruña, ISSN: 1138- 1663.

Bauman, S., y Del Rio, A. (2006). Pre-service teachers' response to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219-231. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.219.

Beca, C. E. (2006). Las políticas de formación continua de docentes: avances y desafíos. En M. Arellano, y A.M. Cerda (Eds.), *Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000 – 2005* (pp. 19-32). Chile: CPEIP.

Berger, C. (2008). ¿Es la agresividad adaptativa? Evidencias de su función social en adolescentes chilenos. En C. Berger & C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 139-160). Santiago: Editorial Universitaria.

Berger, C., y Lisboa, C. (2009). *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Berrocal, P. F., y Aranda, D. R. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 421-436.

Beck, A. T. y Steer, R.A.(1993). *Beck Depression Inventory*. Manual. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Beck, J. (2000). *Terapia cognitiva*. Barcelona: Gedisa.

Beck, A. T., y Freeman, A. (1995). *Terapia cognitiva de los trastornos de personalidad*.

Berkowitz, L (1969). The frustration-aggressions hypothesis revisited. En Berkowitz, L (ed.), *Roots of aggressions*. New York: Atherton.

Berkowitz, L (1974). Some determinants of impulse aggression: The role of mediated associations with reinforcements of aggression. *Psychological Review*, 81, 165-176.

- Berkowitz, L. (1993). *Aggression. Its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: DDB.
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría General de Sistemas*. Petrópolis: Vozes.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61-79.
- Bisquerra, R. (2000). La educación emocional: elementos para la reflexión. *Escuela Española*, 3451, (11 de mayo), 748.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144/69-144/83). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002a). La génesis de la inteligencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*. 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2010). *Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal*. Huelva: Repositorio institucional de la Universidad de Huelva.
- Boulton y Smith. (1994). Bully/victim problems in middle school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal Psychology*, 12, 315-329.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Bowlby, J. (2003). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A. y Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood and family factors are associated with children's bullying

involvement: a nationally-representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 48, 545–553.

Borda, G. A. (1998). *Manual de contratos* (18a ed.). Buenos Aires: Perrot.

Björkqvist, K., Ekman, K., y Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 307-313.

Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.

Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, J. J. y Maras, M. A. (2005). A friend in need: the role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal*, 20, 701–712.

Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L. y O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and Peer Victimization at School: Perceptual Differences between Students and School Staff. *School Psychology Review*, 36, 361-382.

Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. *Monographs of the Society for Research in Child development*, 7, 3-35.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspective. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.

Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge, en P. Berliner y R. Calfee (eds). *Handbook of educational psychology*. New York. 709-725.

Calmaestra Villén, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*.

Calvo, P., García A., y Marrero, G. (2005). *La disciplina en el contexto escolar*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Casas, L. (2008), *La Convivencia Escolar, Componente Indispensable del derecho a la Educación (Estudios de Reglamentos Escolares)*. Santiago de Chile: UNICEF.

Casas, J. A., Del Rey, R., y Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580–587. doi:10.1016/j.chb.2012.11.015

Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Santiago de Chile: UNESCO.

Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J.E., Palafox, J.C., Willms, D., Sommers, A.M, et al. (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica. Informe técnico*. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO.

Casassus, J. (2007). El precio de la evaluación estandarizada: pérdida de calidad y segmentación. *Revista de la Asociación Brasileira de Política Educativa*, 23(1).

Castrillón, D. y Vieco, F. (2002, julio-diciembre). Actitudes justificativas del comportamiento agresivo y violento en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 20, 51-66.

Celis, J., Espinoza, I., Orrego, P. y Tijmes, C. (2010). Violencia escolar, clima y rendimiento: Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar. En *VI Congreso Nacional sobre Violencia y Delincuencia*. Santiago, Chile: Ministerio del Interior.

Cerda, A. M., y Ramírez, E. (2006). Desarrollo de capacidades para un actuar más consciente: nuevas formas de relación en la escuela. En M. Arellano y A. M. Cerda. (Eds.), *Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000 – 2005*. (pp. 149-154). Chile: CPEIP.

Cere (1993). "Evaluar el contexto educativo", Documento de estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco.

Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología*, 17(1), 37-43.

Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar. *PSYKHE*, 20(2), 79-86.

CIDE & UNICEF. (2000). *Diálogo público: Participación de los centros de padres en la educación*. Santiago: Cide-Unicef.

Código de niños y Adolescentes. (2000). Decreto Ley N° 27337, Lima-Perú.

Colmenero, M. J. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 71-82.

Coll, C. y Solé, I. (1990), La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Compiladores), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

Coppelli, K., Davidovich, M., Espina, A., González, J., Guerrero, V., Medina, R. y Salazar, L. (2003). *Construcción de un instrumento para medir autoatribución de comportamientos socialmente responsables*. Seminario para optar al grado de Licenciado en Psicología, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Corcoran, L., Connolly, I. y O'Moore, M. (2008). *Cyberbullying: a new dimension to an old problem*. Comunicación presentada a la Psychological Society of Ireland Annual Conference, Tullow (Ireland).

Cornejo, R. y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Revista Última Década*, 15, 11-52.

Corthorn, C. y Pérez, L. M. (2005). *Educación de calidad para nuestros hijos: Guía de apoyo para la familia*. Santiago de Chile: MINEDUC-UNICEF.

Cox, C. (2003). *Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago: Editorial Universitaria.

Craig, W. M., y Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimisations on the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41-60.

Craig, W. M. y Harel, Y. (2004). Bullying, Physical Fighting and Victimization. En C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal y V. Barnekow Rasmussen (Eds.), *Young People's Health in Context: Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study, International Report from the 2001/2002 Survey* (pp. 133-144). Geneva: Organisation mondiale de la santé.

Craig, W. M., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., de Mato, M. G., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., Mazur, J., Favresse, D., Leveque, A., Aasvee, K., Varnai, D., Harel, Y., Korn, L., Villerusa, A., Ramos Valverde, P., Scheidt, P., Boyce, W., Holstein, B., Vollebergh, W., Samdal, O.,

de Matos, M. G., van der Sluijs, W., Katreniakova, Z. y Nansel, T. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216-224.

Dávila, O (2005). *Los Desheredados: Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Viña del Mar: CIDPA Ediciones.

Defensor del Pueblo y UNICEF. (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Del Barrio, C., Matín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.

Del Rey, R. y Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 805-832.

Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 159-189.

Delors, J. (1997). La Educación Encierra un Tesoro, Informe de la Comisión de la UNESCO para la Educación del siglo XXI. Santillana-Unesco.

Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (2004). *Prevención de la Violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DiLalla, L. F., Marcus, J. L. y Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioural styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology*, 42, 385-401.

Dodge, K.A. (1980). Social cognition and children's aggressive behaviour. *Child Development*, 51, 162-170.

Dollard, J., Miller, N., Doob, L., Mower, O. H. y Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.

Duarte, K. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de *los puentes rotos* en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. *Revista Última Década* (16), CIDPA, 99-118.

- Eibl-Eibesfeldt, I. (1993). *Biología del comportamiento humano*. Madrid: Alianza.
- Estudio de Actores Educativos. Informe Comparativo. (2009). Instituto de Sociología. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Espelage, D. L., Bosworth, K. y Simons, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling & Development*, 78(3), 326-333.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473-483.
- Estrela, M. T. (2005). *Autoridad y Disciplina en la Escuela*. Sevilla: Trillas.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. y Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Behavioral Psychology*, 20(1), 169-181.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2).
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. y Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández Berrocal, P. y Extremera, N., (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*. 19, (3), 63-93.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer. Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1973). *Nuevas lecciones introductorias al Psicoanálisis. Obras Completas*. Tomo III. Madrid. Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1973a). Psicoterapia, tratamiento por el espíritu. En L. López Ballesteros (Ed. Y Trad.), *Obras completas (T. I, pp. 1014-1029)*. Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1905).

Freud, S. (1997). *Correspondencia, introd., ed., y notas, Nicolás Caparrós*. Tomo II, 1887-1908. Madrid: Biblioteca Nueva.

Fried, R. L. (2004). *La pasión de aprender*. Santiago: Editorial Cuatro Vientos.

Fundación Paz Ciudadana y Adimark. (2004). *Encuesta sobre Victimización Infantil*. Santiago de Chile: Fundación Paz Ciudadana y Adimark.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.

García, M. y Madriaza, P. (2011). Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psykhe*, 14(1), 165-180.

Garrido, J. U., Kröyer, O. N., Hidalgo, A. C. y Muñoz, M. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 121-129.

Gairín Sallán, J. (1999): Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento. Mensajero, Bilbao.

García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437.

García, A. B., Benítez, J. L. y Fernández, M. (2007). La autoeficacia y las demandas de formación del profesorado en activo vs. en formación para enfrentar el bullying. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste, *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 119-126). Granada: Grupo Editorial Universitario.

García, M. y Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Revista Estudios de Psicología*, 11(3), 247-256.

Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Padilla, D., Cano, A. y Pérez-Moreno, P. J. (2005). Assessment by pupils, teachers and parents of school coexistence problems in Spain, France, Austria and Hungary: Global psychom.

Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Cangas, A. J. y Yuste, N. (2007). *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención y intervención del acoso escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Pérez-Fuentes, M. C., Padilla, D. y Cano, A. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 93-105.

Gázquez, J. J., Pérez, M. C. y Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 16(1).

Georgiou, S. N. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 109-125.

Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44, 51-65. doi:10.1016/j.jsp.2005.12.002

Goleman, D. (2005). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: Horsori.

Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-368.

Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483.

Guerra, C., Alvarez-Gracia, D., Dobarro, A., Nuñez, J.C., Castro, L. y Vargas, J. (2011). Violencia Escolar en Estudiantes de Educación Secundaria de Valparaíso (Chile): Comparación con una muestra Española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 75-98.

Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V. y Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43(2), 133-146.

Hernández, A., Fernández, J. y Baptista, C. (2006). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). México: Mc Graw Hill.

Howes, C., Hamilton, C. E. y Matheson, C. C. (1994). Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship. *Child development*, 65(1), 253-263.

Howes, C., y Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom* (Vol. 84). Teachers College Press.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. doi: 10.4067/S0718-07052010000100016.

Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEAS). (2005). *Primer estudio nacional de convivencia escolar: La opinión de estudiantes y docentes*. Santiago: Autor.

Kawabata, Y., Alink, L. R., Tseng, W. L., van IJzendoorn, M. H. y Crick, N. R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review*, 31(4), 240-278.

Kerlinger, F. N. y Lee, B. H. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill.

Kokkinos, C. M. y Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social psychology of education*, 15(1), 41-58.

Lavilla, L. (2011). Bullying: Estrategias de prevención. *Pedagogía Magna*, 11, 275-287.

Ley 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE. 2009.

Ley General de Educación (LGE). Ley 20.370. 2009.

Ley sobre violencia escolar. Ley 20.536. 2011.

Ledesma, A. (1990). *Curso monográfico sobre agresividad*. Madrid: Castalia.

Lecannelier, Felipe et. al. (2011). Validación del Cuestionario de Maltrato entre Iguales por Abuso de Poder (MIAP) para escolares. *Rev. méd. Chile*, 139 (4). doi: 10.4067/S0034-98872011000400009

Litwin, G. y Stringer, R. (1968). *Motivation and Organizational Climate*. Boston, Mass: Harvard University Press.

Lorenz, K. (1977). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. México: Siglo XXI.

Lolas, F. (1991): Agresividad, agresión, violencia. En F. Lolas, (compilador) *Agresividad y violencia*. Buenos Aires: Losada.

López de Ullibarri, G. y Pita, S. (1999). Medidas de concordancia: el índice de Kappa. *Metodología de la investigación, Atención Primaria en la Red*, 6, 169-171.

Luthar, S. S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562.

Llaña, M. (2009), *Las voces de los actores, profesores, alumnos(as), directivos, apoderados(as) de tres Regiones: IV - VIII y Región Metropolitana*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent– child interaction. In P. H. Mussen & M. E. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality*.

Madriaza, P. (2008). Violencia escolar en Chile. En C. Guajardo (Ed.), *Seguridad y prevención: la situación de Argentina, Chile y Uruguay durante 2007* (pp. 114-139). Santiago, Chile: Centro Internacional para la Prevención de la Criminalidad/Universidad Alberto Hurtado.

Magendzo, A. y Donoso, P. (2000). *Cuando a uno lo molestan. Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago: Lom-PIIE.

Maldonado, C. y Carrillo, S. (2006). Educar con afecto: características y determinantes de la calidad de la relación niño-maestro. *Revista infancia, adolescencia y familia*, 1(1), 39-60.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Nueva York: Basic Books.

Melero, J. M. (2009). Conflictividad escolar y la nueva profesión docente. Málaga: Aljibe.

Mena, I., Becerra, S. y Castro, P. (2011). Gestión de la convivencia escolar en Chile: Problemáticas, anhelos y desafíos. En J. Catalán (Ed.), *Psicología Educativa: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 81-112). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Molina de Colmenares, N. y Pérez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219.

Montero, I. y León, O. G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.

Moreno, M. C., Muñoz, M. V., Pérez, P. y Sánchez-Queija, I. (2004). *Los adolescentes españoles y su salud. Un análisis en chicos y chicas de 11 a 17 años*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C. y Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: Alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 70-84.

Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. y Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 6, 718-738.

Milicic, N. (2001). *Creo en ti. La construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago: LOM.

Mihailova, K. (2010). Bullying and cyberbullying: Theoretical understanding and practices in bulgarian children's lives. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 163-174). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Ministerio del Interior (Chile). (2009). *III Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar. Informe de resultados*. Santiago, Chile: Ministerio del Interior.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (1999). *Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación. Proyecto Piloto: Convivencia escolar y medicación entre pares*. Santiago – Chile.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile, (2000). *Resolución de conflictos, Primer ciclo*. Santiago – Chile.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile (2001). *Derecho a la educación y convivencia escolar-conclusiones y compromisos*. Santiago – Chile.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile (2001a). *Estándares de desempeño para la formación inicial docente*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile, (2002). *Política de Convivencia Escolar: hacia una educación de calidad para todos*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile, (2002a). *Comité de convivencia escolar democrática*. Elementos de apoyo, (1° Edición), Santiago – Chile.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile, (2002b). *Política de Convivencia Escolar*, (1° Edición), Santiago – Chile.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile, (2002c). *Resumen Ejecutivo Política de Convivencia Escolar*, (1° Edición), Santiago – Chile.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile, (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago – Chile.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile, (2003a). *Orientaciones metodológicas para la reformulación de reglamentos de convivencia escolar*, (1° Edición). Santiago – Chile.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile, (2004). *Indicadores de la Educación en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile, (2004a). *Metodologías de trabajos para la escuelas y liceos*, (1° Edición), Santiago – Chile.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2004b). *Reuniones de Padres, Madres y Apoderados/as: Todos comprometidos por la calidad de la educación*. Santiago de Chile: MINEDUC, Serie Crecer en Familia.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2005). *Metodología de Trabajo para el mejoramiento de la calidad de la Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2005a). *Decreto N° 24 de 2005. Aprueba Reglamento de Consejos Escolares. Fecha de promulgación 27 de enero de 2005*. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2005b). *Marco para la Buena Dirección*, (1° Edición), Santiago-Chile.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2006), *Conceptos claves para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar*, (1° Edición), Santiago – Chile.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2006a). *Primer estudio Nacional de Violencia en el ámbito escolar en Chile*. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2007), *Convivencia escolar, Curriculum y temas sociales*, (1° Edición), Santiago – Chile.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2007a), *Manual sobre resolución de conflicto*, (1° Edición), Santiago – Chile.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2008). *Ley de subvención escolar preferencial*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación gobierno de Chile. (2008a). *Programa pedagógico primer nivel de transición*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2009). Reglamento de convivencia escolar, *Revista de Educación, Año XXX*, Santiago – Chile.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2010). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo*, (3° Edición), Santiago – Chile.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2013). *Cómo llegamos a ser una comunidad educativa sustentable. Educación para el desarrollo sustentable. Material elaborado por la unidad de Transversalidad Educativa. División de Educación General*. Santiago de Chile.

Ministerio del Interior Gobierno de Chile. (2010). *Estrategia Nacional de Seguridad Pública*. Santiago – Chile.

Ministerio del Interior Gobierno de Chile. (2010a). *Violencia escolar, clima y rendimiento: Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar 2009*. Santiago – Chile.

Muñoz, G. (2011). Representación simbólica de los consejos escolares como estrategia para democratizar la cultura escolar: una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(1), 35-52.

Navarro, G. (2002). *La participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los hijos*. Tesis Doctoral, Universidad de Concepción, Chile, en cooperación con Universidad de Estocolmo, Suecia.

Navarro, G., Vaccari, P. y Canales, T. (2001). El concepto de Participación? de los Padres en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje: La Perspectiva de Agentes Comprometidos. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 10(1), 35-49.

Newman, R. S. y Murray, B. J. (2005). How student and teachers view the seriousness of peer harassment: when is it appropriate to seek help?. *Journal of educational psychology*, 97(3), 347-365.

Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. Mc Graw-Hill.

Núñez, I. (2010). Escuelas Normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973). *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 46(1), 133-150.

Olweus, D. (1973). Personality and aggression. En J. K. Cole y D. D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation 1972*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definitions and measurement. En M. Klein (Ed.), *Cross-national research in self reported crime and delinquency* (pp. 187-201). Dordrecht: Kluwer.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, M. A.: Wiley-Blackwell.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.

Olweus, D. (1999). Sweden. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective* (pp. 7-27). London: Routledge.

Olweus, D. (2001). Peer Harassment. A Critical analysis and some Important Issues. (P.p. 3-48). En J. Juvonen y S. Graham, *Peer Harassment in School The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: Guilford

Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. En J. Sanmartín (Ed.), *Violencia y Escuela* (pp. 13-30). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

OMS (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. Resumen, Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.

Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.

Ortega, R. (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado libros.

Ortega, R. (2010). Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar* (pp. 15-30). Madrid: Alianza Editorial.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2002). Los problemas de la Convivencia: desmotivación, conflictividad y violencia escolar. En R. Ortega, R. Del Rey y P. Gómez, “*Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y diálogo*”, Madrid: Cruz Roja Juventud.

Ortega, R., y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar: Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.

Ortega, R., Del Rey, R. y Fernández, I. (2003). Working Together to Prevent Schol Violence: The Spanish Response, en P. K. Smith (ed.) *Violence in Schools, The response in Europe*. Londres, Nueva York: Routledge Falmer.

Ortega, R. et al. (2004). *Convivencia y riesgo de violencia escolar en Managua y su área metropolitana. Presentación de la investigación e informe breve de resultados*. España: Universidad de Córdoba.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1997). Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-28

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia Escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 511-528.

Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.

Ortega, R., Romera, E. y Del Rey, R. (2010). Construir la convivencia escolar: Un modelo para la prevención de la violencia, la competencia social y la educación ciudadana. En A.M. Foxley. *Aprendiendo a vivir juntos* (pp 23-49). Santiago: LOM.

Palomero, J. E. y Fernández, M. R. (2001). La violencia escolar: Un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-39.

Perren, S., Dooley, J. J., Shaw, T. y Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4 (28), 1-10.

Perez, V. (2011). Perception of Severity, Empathy, and Disposition to Intervene in Physical, Verbal, and Relational Bullying Among Teachers From 5° to 8° Grade. *PSYKHE*, 20(2). doi: 10.4067/S0718-22282011000200003.

Pérez-Escoda, N., Bisquera, R., Filella, G. y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP*, 21(2), 367-379.

Pikas, A. (1975). Treatment of mobbing in school. Principles and the results of the work of an antimobbing group. *Scandinavian Journal of Education Research*, 19, 1-12.

Pikas, A. (1989). A pure conception of mobbing the best for treatment. *School Psychology International*. 10, 95-104.

Pianta, R. C. y Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12(3), 3379-393. doi: 10.1016/0193-3973(91)90007-Q

Plan Internacional República Dominicana y Vargas, T. (2011). *Violencia en la escuela. Estudio cualitativo 2008-2009*.

Plan Internacional Ecuador y Espinoza, D. (2008). *Línea de base para el proyecto 'Combatiendo la violencia contra las niñas en las escuelas. Santa Elena, Guayaquil, Progreso y Santa Lucía'*.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2006). *Guía Transversalización de Género en Proyectos de Desarrollo*. PNUD. México, D.F., México.

Ramírez, J. M., y Andreu, J. M. (2006). Aggression, and some related psychological constructs (Anger, Hostility, and Impulsivity). *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30, 276-291.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22 da. Ed.). Madrid, España: Autor.

Rigby, K. (1996). *Bullying in schools - and what to do about it*. Melbourne: ACER.

Rigby, K. y Barnes, A. (2002). To tell or not to tell: the victimised student's dilemma. *Youth Studies Australia*, 21, 33-36.

Rigby, K. y Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology*, 32, 535-546.

Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza Familia Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica. *Revista PSYKHE*, 15(1), 119-135.

Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Batista-Foguet, J. M, García, M., Rodríguez, G., Martín, J.C. y Martínez, A. (2006). Estilos de vida en la adolescencia y su relación con los contextos de desarrollo. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 381-395.

Rodríguez, D. (2006). *Diagnóstico Organizacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111-135.

Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia* (5a. ed.) México: Thomson.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112-120.

Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312.

Salmivalli, C., Lagerspetz, M., Björkqvist, K., Österman, D. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Salmivalli, C., Lappalainen, M. y Lagerspetz, M. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two year follow up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.

Santa Cruz, L. y Varas, R. (2006). Talleres de profesores en las escuelas: el caso de OFT-Prensa. En M. Arellano y A. M. Cerda. (Eds.), *Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000 – 2005* (pp. 129-136). Chile: CPEIP.

Schneider, B. (1975) Organizational climates: An essay. *Personnel Psychology*, 36, 19-39.

Segura, M. y Matínez, M. (2011). Análisis del perfil formativo en tic de padres y madres en relación con su participación en la acción tutorial con la eepp sagrada familia de linares. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 6, 77-97.

Skinner, B. F. (1953). *A Science and human behavior*. New York: Mac-Millan.

Smith, P. K. y Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9.

Streiner, C. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M. y Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in Cyberbullying* (Research Brief No. Brief No: RBX03-06): Anti-Bullying Alliance.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. y Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266–1281.

Syggollitou, E., Psalti, A. y Kapatzia, A. (2010). Cyberbullying among Greek adolescents. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 101-113). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Subvención Escolar Preferencial. Ley SEP, 20.248. 2008.

Tagiuri, R. y Litwin, G. (1968). *Organizational climate: Explorations of a concept*. Boston: Harvard Bussiness School.

Tijmes, C. (2012). Violencia y Clima Escolar en Establecimientos Educativos en Contextos de Alta Vulnerabilidad Social de Santiago de Chile. *PSYKHE*, 21(2), 105-117.

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.

Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups?. *Aggressive Behavior*, 31(2), 153-171.

UNESCO (2004). *La Educación Chilena en el Cambio de Siglo: políticas, resultados y desafíos*. Informe Nacional de Chile: UNESCO.

UNESCO (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina Red Regional de Innovaciones Educativas para América*. Santiago de Chile.

UNICEF (2005). Violence Against Children in the Caribbean Region/ Regional Assessment/ Un Secretary General's Study on Violence.

UNICEF y UNICEF. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*.

Valdés, A. y Urías, M., (2010). Familia y logro escolar, en: A. Valdés y J. Ochoa (Eds.), *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*, (pp. 39-66), México: Pearson.

Valdés, A. y Urias, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*, XXXIII (134), 99-114.

Varela, J. (2011). Effectiveness of Prevention Strategies for School Violence: The Experience of the Program Recoleta en Buena. *PSYKHE*, 20(2). doi: 10.4067/S0718-22282011000200006.

Varela, J. y Tijmes, C. (2007). *Convivencia escolar. Recopilación de experiencias nacionales*. Fundación Paz Ciudadana.

Voli, F. (2004). *Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores*. Madrid: Educa.

Wei, H. S., Williams, J. H., Chen, J. K. y Chang, H. Y. (2010). The effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on students' bullying: A multilevel analysis of public middle schools in Taiwan. *Children and Youth Services Review*, 32(1), 137-143.

Woods, S., Done, J. y Kalsi, H. (2009). Peer victimisation and internalising difficulties: The moderating role of friendship quality. *Journal of Adolescence*, 32(2), 293-308.

Yoneyama, S. y Naito, A. (2003). Problems with the paradigm: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), 315-330.

Yoon, J. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27, 37-45. (Document ID: 652850271). 65. doi:10.1016/j.jsp.2005.12.002

Yoon, J. S. y Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-35.

## Linkografía

Berger, C. (2011). *Bullying*. Recuperado de [http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103070206240.MINEDUC.Bullyng.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070206240.MINEDUC.Bullyng.pdf)

Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Recuperado de [www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/gestion\\_problemas\\_gestion\\_educativa\\_casassus.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/gestion_problemas_gestion_educativa_casassus.pdf)

Chile, Ministerio del Interior & Adimark GFK (2008). *Encuesta de Violencia en el Ámbito Escolar 2005-2007*. Recuperado de [http://www.seguridadpublica.gov.cl/files/presentacion\\_envae\\_2007final.pdf](http://www.seguridadpublica.gov.cl/files/presentacion_envae_2007final.pdf)

Chile, Ministerio del Interior & Adimark GFK (2010). *Tercera Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar 2009*. Recuperado de [http://www.seguridadpublica.gov.cl/files/presentacion\\_violencia\\_escolar\\_2009\\_web.pdf](http://www.seguridadpublica.gov.cl/files/presentacion_violencia_escolar_2009_web.pdf)

Fernández, J. E. (2008). *Principales corrientes en el campo de la psicología*. Recuperado de [http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/Modulo2\\_PDF/ESTEM02T02E01.pdf](http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/Modulo2_PDF/ESTEM02T02E01.pdf)

Ministerio de Educación Gobierno de Chile, (2010). Recuperado de [http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id\\_portal=50&id\\_seccion=3375&id\\_contenido=13803](http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=3375&id_contenido=13803)

Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2010). *Guía 600 MINEDUC-Educación Parvularia*. Recuperado de [http://600.mineduc.cl/docs/informacion/info\\_guia/guia\\_parv.pdf](http://600.mineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_parv.pdf)

Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2010). Recuperado de [http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id\\_portal=50&id\\_seccion=3375&id\\_contenido=13803](http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=3375&id_contenido=13803)

Ministerio de Educación, Ministerio del Interior Gobierno de Chile, (s/f), *Informe Ejecutivo, Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=107689>

Moreno, R., y Martínez R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado (Memoria para optar al grado de Doctorado)*. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/11580/1/T32256.pdf>

Rivera, M. y N. Milicic (2006). *Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica*. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071822282006000100010&lng=es&nrm](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071822282006000100010&lng=es&nrm)

Sánchez, A., y Mosquera, J.M., (2011). Recuperado de [http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/bitstream/10401/2837/3/psicologiacom\\_2011\\_15\\_1.pdf](http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/bitstream/10401/2837/3/psicologiacom_2011_15_1.pdf)

Sánchez Pato A. (2011). *Psicologia.com*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10401/2837>

Valoras UC. (2009). Recuperado de <http://valoras.uc.cl/centro-documentacion/columnas/columnas-de-opinion-2009/>

Vega, D., Arévalo, A., Sandoval, J., Aguilar, M., Giraldo, J. (2006). *Panorama sobre los estudios de clima organizacional en Bogotá*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2285849>

Zamudio, R., (2011). *Disciplina escolar: desarrollo de un programa actitudinal-cognitivo para la formación permanente del profesorado de educación primaria*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/32144>,