ESTUDIO SOBRE EL ESTADO DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN

INFORME FINAL

GOBIERNO DE ARAGÓN y UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Equipo Coordinador

Santos Orejudo Hernández

Jacobo Cano Escoriaza

Alejandra Cortés Pascual

Carmen Elboj Saso

Carlos Gómez Bahillo

Equipo de trabajo:

José Luis	Antoñanzas Laborda	U. de Zaragoza	Fac. de Educación
Esther	Ayllón negrillo	U. de Zaragoza	Fac. Ciencias Humanas y de la Educación
Jacobo	Cano Escoriza	U. de Zaragoza	Fac. de Educación
Miguel	Cañete Lairla	U. de Zaragoza	Fac. de Educación
María Jesús	Cardoso Moreno	U. de Zaragoza	Fac. de Ciencias de la Salud
Alejandra	Cortés Pascual	U. de Zaragoza	Fac. de Educación
Nieves	Cuadra Pérez	U. de Zaragoza	Fac. de Educación
Carmen	Elboj Saso	U. de Zaragoza	Fac. de Educación
Teresa	Fernández Turrado	U. de Zaragoza	Fac. de Educación
Carlos	Gómez Bahillo	U. de Zaragoza	Fac. Economía y Empresa
Tatiana	Iñiguez Berruzpe	U. de Zaragoza	Fac. de Educación
Eva	Lira Rodríguez	U. de Zaragoza	Fac. Ciencias Humanas y de la Educación
Javier	Martín Babarro	U. Complutense Madrid	Fac. Psicología
Nieves	Moyaño Muñoz	U. de Zaragoza	Fac. Ciencias Humanas y de la Educación
Juan José	Navarro Hidalgo	U. de Zaragoza	Fac. de Educación
Santos	Orejudo Hernández	U. de Zaragoza	Fac. de Educación
Rosario Marta	Ramo Garzarán	U. de Zaragoza	Fac. Ciencias Sociales y Humanas
Ana	Rodríguez Martínez	U. de Zaragoza	Fac. Ciencias Humanas y de la Educación
Pilar	Rueda Carcelén	U. de Lleida	Fac. de Educación
Sonia	Val Blasco	U. de Zaragoza	Departamento de Educación
Diana	Valero Errazu	U. de Zaragoza	Fac. de Educación
Eva	Vicente Sánchez	U. de Zaragoza	Fac. de Educación
Javier	Zarza Alzugaray	U. de Zaragoza	Fac. Ciencias Humanas y de la Educación

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN 19

CAPÍTULO 2. OBJETIVOS Y PLANIFICACIÓN METODOLÓGICA DEL ESTUDIO21

2.1. Presentación y objetivos 21

2.2. Planificación del estudio cuantitativo 24

2.3. Planificación del estudio de encuesta 33

2.4. Planificación grupos de discusión 35

CAPÍTULO 3. PARTICIPANTES 37

3.1. Alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria 37

3.2. Alumnado de Educación Secundaria 42

3.3. Profesorado 45

3.4. Alumnado y profesorado de 2006 y 2011 50

3.5. Equipos directivos/Servicios generales de Orientación educativa 59

3.6. Asociaciones de madres y padres (AMYPAS) 60

3.7. Grupos de Discusión 62

CAPÍTULO 4. ESTUDIO 1. RESULTADOS ALUMNADO Y PROFESORADO 64

4.1. LA CALIDAD DE LA CONVIVENCIA 64

4.1.1. Alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria 64

4.1.1.1. Valoración global de la convivencia y de cada relación 64

4.1.1.2. Sentimiento de pertenencia al centro como lugar de aprendizaje 66

4.1.1.3. Calidad de las relaciones entre alumnos e integración social 66

4.1.2. Alumnado de Educación Secundaria 70

4.1.2.1. Valoración global de la convivencia y de cada relación 70

4.1.2.2. Sentimiento de pertenencia al centro como lugar de aprendizaje 73

4.1.2.3. Calidad de las relaciones entre alumnos e integración social 76

4.1.2.4 Calidad de la relación e influencia (autoridad) del profesorado sobre el alumnado 86

4.1.2.5 La relación entre las familias y el centro educativo 89

4.1.3. Profesorado 92

4.1.3.1. Valoración global del centro desde el punto de vista del profesorado.. 92

4.1.3.2. Compromiso con el centro y sentimiento de "estar quemado" en el profesorado 95

4.1.3.3. Calidad de la relación e influencia (autoridad) del profesorado sobre el alumnado 102

4.1.3.4. Calidad de las relaciones entre docentes 105

4.1.3.5. La relación entre las familias y el centro educativo 108

4.1.4. Comparación entre colectivos 113

4.2. ACOSO Y OTRAS FORMAS DE VIOLENCIA 119

4.2.1. Alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria 119

4.2.1.1. Prevalencia del acoso 119

4.2.2. Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria 129

4.2.2.1. Prevalencia del acoso: cuántas víctimas y acosadores se detectan .. 129

4.2.2.2. Cómo se posicionan ante un episodio de violencia..... 134

4.2.2.3. Frecuencia de participación en distintas situaciones de violencia..... 137

4.2.2.4. Características de la víctima con la que relacionan la victimización .. 153

4.2.2.5. Sexo y curso de los agresores..... 155

4.2.2.6. Conductas inadecuadas o agresiones hacia el profesor 158

4.2.2.7. Conductas problemáticas en el profesorado..... 163

4.2.2.8. Opiniones y actitudes que conducen a la violencia..... 166

4.2.3. Profesorado 178

4.2.3.1. Conductas problemáticas en el alumnado 178

4.2.3.2. Acoso hacia el profesorado (burlas e insultos) 179

4.2.3.3. Trato del profesorado a los alumnos 185

4.2.3.4. Relaciones entre alumnos desde el punto de vista del profesorado .. 189

4.2.3.6. Conductas violentas entre alumnado desde el punto de vista del profesorado 193

4.2.3.7. Características de la víctima desde la perspectiva del profesorado y conocimiento de la diversidad del alumnado de su aula. 195

4.2.3.8. Actuación ante los casos de acoso y violencia sexista 202

4.2.4. Comparación entre colectivos (acoso y otras formas de violencia) 210

4.3. CONDICIONES PARA CONSTRUIR LA CONVIVENCIA 219

4.3.1. Alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria 219

4.3.1.1. Opiniones y actitudes que conducen a la violencia..... 219

4.3.1.2. La disciplina..... 221

4.3.2. Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria 222
4.3.2.1. Percepción de las conductas del profesorado y del alumnado en clase223
4.3.2.2. La construcción activa de los valores de igualdad y tolerancia 231
4.3.2.3. Normas de convivencia y forma de resolver los conflictos 236
4.3.2.4. La erradicación del acoso escolar y la prevención de todo tipo de violencia 240
4.3.2.5. Consejos escuchados sobre formas de responder a la violencia 247
4.3.2.6. La disciplina..... 251
4.3.3. Profesorado 257
4.3.3.1. Construir la convivencia desde las clases en cualquier materia..... 257
4.3.3.2. Normas de convivencia y formas de resolver los conflictos 264
4.3.4. Comparación entre colectivos (condiciones para construir la convivencia)267
CAPÍTULO 5. ESTUDIO 2. EQUIPOS DIRECTIVOS Y/O SERVICIOS DE ORIENTACIÓN 273
CAPÍTULO 6. ESTUDIO 2. VISIÓN DE LAS ASOCIACIONES DE PADRES Y MADRES 277
CAPÍTULO 7. ESTUDIO 3. ANÁLISIS CUALITATIVO GRUPOS DE DISCUSIÓN282
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES GENERALES PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA 309

Índice de tablas

Tabla 1. Distribución de los centros seleccionados por nivel educativo y provincia..... 23
Tabla 2. Distribución por tipología de centro, provincia y nivel educativo 23
Tabla 3. Resumen de la planificación metodológica del estudio 24
Tabla 4. Participantes en los grupos de discusión 36
Tabla 5. Distribución por sexo y curso escolar 38
Tabla 6. Distribución de los participantes por provincias 39
Tabla 7. Distribución de los participantes por tamaño de la localidad 39
Tabla 8. Cursos escolarizados en el centro actual los alumnos de E.P 40
Tabla 9. Cursos repetidos por los alumnos de E.P 40
Tabla 10. Distribución por curso escolar 43
Tabla 11. Cursos escolares en el centro actual..... 44
Tabla 12. Cursos repetidos en E.P. y ESO 44
Tabla 13. Distribución por ciclo educativo y sexo 45
Tabla 14. Distribución según tamaño del municipio y nivel educativo 46
Tabla 15. Distribución por cursos..... 46
Tabla 16. Distribución por edad y sexo 47
Tabla 17. Distribución por situación profesional 48
Tabla 18. Distribución por antigüedad en el centro 49
Tabla 19. Formación permanente por nivel educativo 50
Tabla 20. Distribución por curso escolar 51
Tabla 21. Cursos escolares que lleva escolarizado en el centro actual..... 52
Tabla 22. Porcentaje de repetidores en Educación Primaria y Educación Secundaria 53
Tabla 23. Distribución de la muestra de alumnos de 2006 por sexo y nivel educativo 54
Tabla 24. Distribución de la muestra de alumnos de 2006 nivel educativo..... 54
Tabla 25. Distribución de la muestra de alumnado de 2006 por zona geográfica..... 55
Tabla 26. Distribución de profesorado de 2011 según situación profesional 56
Tabla 27. Antigüedad en el centro profesorado 2011..... 57
Tabla 28. Distribución por especialidad del profesorado de 2011 57
Tabla 29. Distribución del profesorado en el estudio de 2006 58
Tabla 30 Distribución de la muestra de profesorado de 2006 por zona..... 58
Tabla 31. Distribución de los centros por tamaño de la localidad 60

Tabla 32. Distribución de los centros por tamaño de la localidad 62
Tabla 33. Participantes en los grupos de discusión 63
Tabla 34. Nivel de satisfacción del alumnado con cada relación..... 64
Tabla 35. Comparaciones entre centro urbano, pueblo grande y pueblo pequeño..... 65
Tabla 36. Nivel de satisfacción del alumnado en función del sexo 65
Tabla 37. Sentimiento de pertenencia del alumnado con el centro como lugar de aprendizaje 66
Tabla 38. Sentimiento de pertenencia en función del sexo 66
Tabla 39. Número de amigos/as 67
Tabla 40. Calidad de relaciones..... 67
Tabla 41. Frecuencia de conflictos..... 68
Tabla 42. Calidad de las relaciones entre alumnos y nivel de integración del alumnado68
Tabla 43. Relación entre integración y tamaño de la población 69
Tabla 44. Relación entre integración y sexo 69
Tabla 45. Nivel de satisfacción del alumnado con cada relación..... 70
Tabla 46 Relaciones en el centro comparando el tamaño de la zona de residencia ... 70
Tabla 47. Relaciones en función del sexo..... 71
Tabla 48. Comparativa del nivel de satisfacción del alumnado con cada relación 2011-2017 72
Tabla 49. Sentimiento de pertenencia del alumnado con el centro como lugar de aprendizaje 73
Tabla 50. Comparativa del sentimiento de pertenencia del alumnado con el centro como lugar de aprendizaje 2011-2017..... 75
Tabla 51. Sentimiento de pertenencia con el centro en función del tamaño de la zona de residencia 76
Tabla 52. Sentimiento de pertenencia en función del sexo 76
Tabla 53. Número de amigos/as 77
Tabla 54. Número de amigos/as por sexo..... 77
Tabla 55 Número de amigos/as. Comparativa 2011-2017 77
Tabla 56. ¿Cómo son las relaciones entre los compañeros dentro de tu clase?..... 78
Tabla 57. Conflictos entre compañeros de clase o cursos- Evolución 2006-2017 79
Tabla 58. Calidad de las relaciones entre compañeros..... 80
Tabla 59. Calidad de las relaciones en función del tamaño de la zona de residencia . 81
Tabla 60. Calidad de las relaciones en función del sexo..... 82
Tabla 61. Calidad de las relaciones entre alumnos y nivel de integración del alumnado82

Tabla 62. Calidad de las relaciones entre alumnos y nivel de integración del alumnado en función del sexo 83

Tabla 63. Comparativa de la calidad de las relaciones entre alumnos y nivel de integración del alumnado 2011-2017 85

Tabla 64. Percepción del alumnado sobre la calidad de la relación con el profesorado y su influencia 86

Tabla 65. Comparativa de la percepción del alumnado sobre la calidad de la relación con el profesorado y su influencia 2011-2017 88

Tabla 66. Las relaciones de la familia con el centro según el alumnado 89

Tabla 67. Comparativa de las relaciones de la familia con el centro según el alumnado 2011-2017 91

Tabla 68. Las relaciones de la familia en función del sexo 91

Tabla 69. Calidad de la convivencia evaluada por el profesorado 92

Tabla 70. Calidad de la convivencia evaluada por el profesorado en función del ciclo educativo 93

Tabla 71. Comparación 2011-2017 calidad de la convivencia desde la perspectiva del profesorado 94

Tabla 72. Compromiso con el centro en el profesorado 95

Tabla 73. Compromiso con el centro en el profesorado. Comparativa de 2011-2017 . 97

Tabla 74. Compromiso con el centro en el profesorado por etapas educativas 98

Tabla 75. Compromiso con el centro en el profesorado por tamaño de la localidad.... 98

Tabla 76. Indicadores del síndrome del “profesional” quemado y disposición a trabajar en la mejora de la convivencia 99

Tabla 77. Comparativa Indicadores del síndrome del “profesional” quemado y disposición a trabajar en la mejora de la convivencia. 2011-2017. 101

Tabla 78. Comparación por etapas educativas 102

Tabla 79. Percepción del profesorado sobre la calidad de la relación con el alumnado y su influencia 103

Tabla 80. Comparativa 2011-2017 sobre percepción del profesorado sobre la calidad de la relación con el alumnado y su influencia 104

Tabla 81. Comparación por etapas educativas 104

Tabla 82. Percepción del profesorado sobre la calidad de la relación con el alumnado según el tamaño del municipio 105

Tabla 83. Calidad de las relaciones con el resto del profesorado 106

Tabla 84. Comparación de resultados 2011-2017 percepción de las relaciones entre el profesorado desde el punto de vista del resto del profesorado. 107

Tabla 85. Calidad de las relaciones con el resto del profesorado en función de las etapas educativas 108

Tabla 86. La relación entre las familias y el centro según el profesorado..... 109

Tabla 87. Comparación 2011-2017. La relación entre las familias y el centro según el profesorado 110

Tabla 88. La relación entre las familias y el centro según el profesorado en función de la etapa educativa..... 112

Tabla 89 La relación entre las familias y el centro según el tamaño de la localidad .. 112

Tabla 90. Porcentajes de respuesta sobre el papel de víctima 120

Tabla 91. Porcentajes de respuesta sobre el papel de acosador 121

Tabla 92. Porcentajes de respuesta sobre algún compañero/a que sufra situaciones de acoso en el centro..... 121

Tabla 93 Porcentajes de respuesta sobre si alguna vez durante este curso has sentido miedo al venir al colegio/instituto 122

Tabla 94. Comparativa de prevalencia del acoso en función del tamaño del centro (centro urbano, pueblo medio y pueblo pequeño) 122

Tabla 95. Situaciones de victimización reconocidas por el alumnado 123

Tabla 96. Frecuencia de participación como agresor 124

Tabla 97. Frecuencia de participación como testigo 125

Tabla 98. Comparativa de las situaciones de victimización reconocidas por el alumnado en función del sexo. 128

Tabla 99. Sexo y curso de los agresores 129

Tabla 100. Porcentajes de respuesta sobre el papel de víctima 129

Tabla 101. Porcentajes de respuesta sobre el papel de acosador 130

Tabla 102. Porcentajes de respuesta sobre algún compañero/a que sufra situaciones de acoso en el centro..... 130

Tabla 103. Frecuencia de experimentar miedo al acudir al centro educativo 130

Tabla 104. Motivos de miedo para ir al centro 131

Tabla 105. Porcentajes de respuesta sobre el papel de víctima 132

Tabla 106. Porcentajes de respuesta sobre el papel de acosador 132

Tabla 107. Comparativa sobre el papel de acosador/a por sexo..... 134

Tabla 108. Cómo se posicionan ante la violencia 134

Tabla 109. Comparativa de cómo se posicionan ante la violencia 2011-2017 136

Tabla 110. Situaciones de victimización reconocidas por el alumnado 139

Tabla 111. Frecuencia de participación como agresor 141

Tabla 112. Frecuencia de participación como testigo..... 142

Tabla 113. Comparación de las situaciones de victimización reconocidas por el alumnado 2011-2017 147

Tabla 114. Comparación de frecuencias de participación como agresor 2011-2017. 148

Tabla 115. Comparativa de las situaciones de victimización reconocidas por el alumnado en función del tamaño de su centro. 149

Tabla 116. Comparativa de las situaciones de victimización reconocidas por el alumnado en hombres y mujeres. 150

Tabla 117. Comparativa de las situaciones de acoso reconocidas por el agresor en función del tamaño del centro. 151

Tabla 118. Comparativa de las situaciones de acoso reconocidas por el agresor en función del sexo. 152

Tabla 119. Condiciones de las víctimas con las que relacionan la agresión 154

Tabla 120. Comparativa de las condiciones de las víctimas con las que relacionan la agresión en función del sexo. 155

Tabla 121. Sexo y curso de los agresores 155

Tabla 122. Lugares en los que se ha cometido acoso 156

Tabla 123. Comparativa de sexo y curso de los agresores 2011-2017 157

Tabla 124. Conductas inadecuadas del alumnado hacia el profesorado. Respuestas del cuestionario de alumnos 158

Tabla 125. Comparativa de conductas inadecuadas del alumnado hacia el profesorado. Respuestas del cuestionario de alumnos 2011-2017 160

Tabla 126. Comparativa de conductas inadecuadas del alumnado hacia el profesorado en función del tamaño del centro. 162

Tabla 127. Comparativa de conductas inadecuadas del alumnado hacia el profesorado en función del sexo. 162

Tabla 128. Percepción de conductas problemáticas en el profesorado según el alumnado 163

Tabla 129. Comparativa de la percepción de conductas problemáticas en el profesorado según cada alumno 2011-2017 164

Tabla 130. Comparativa de la percepción del profesorado por parte del alumnado en función del sexo. 166

Tabla 131. Actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en el alumnado (chicos y chicas conjuntamente). 167

Tabla 132. Actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en las alumnas (chicas) 169

Tabla 133. Actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en los alumnos (chicos) 170

Tabla 134. Comparativa de las actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en el alumnado (chicos y chicas) 2011-2017 172

Tabla 135. Comparativa de las actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en las alumnas 2011-2017 174

Tabla 136. Comparativa de las actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en el alumnado (chicos) 2011-2017 176

Tabla 137. Comparativa de las actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en el alumnado en función del sexo. 177

Tabla 138 Conductas problemáticas del alumnado hacia el profesorado. Respuestas del cuestionario del profesorado 178

Tabla 139. Comparación en Conductas problemáticas del alumnado hacia el profesorado (profesorado) 179

Tabla 140. Acoso hacia el profesorado según profesorado 179

Tabla 141. Acoso hacia el profesorado. Diferencias por nivel educativo 180

Tabla 142. Acoso hacia el profesorado. Diferencias por tamaño del municipio 180

Tabla 143. Motivos a los que se atribuyen las burlas e insultos. 181

Tabla 144. Detalle de las respuestas analizadas en las burlas/insultos hacia el profesorado. 182

Tabla 145. Lugar en el que se producen las burlas y/o insultos. 183

Tabla 146. Lugar en el que se producen las burlas y/o insultos según municipio..... 184

Tabla 147. Apoyo recibido por el profesorado ante burlas/insultos por nivel educativo.184

Tabla 148. Apoyo recibido por el profesorado ante burlas/insultos por tamaño del municipo. 185

Tabla 149. Conductas que el profesor reconoce haber manifestado en sus clases .. 185

Tabla 150. Comparativa 2011-2017 - Conductas que el profesor reconoce haber manifestado en sus clases 187

Tabla 151. Comparación por nivel educativo de conductas del profesorado hacia el alumnado 189

Tabla 152. Comparación por tamaño del municipio de conductas del profesorado hacia el alumnado 189

Tabla 153. Relaciones entre el alumnado desde el punto de vista del profesorado .. 190

Tabla 154. Relaciones entre el alumnado desde el punto de vista del profesorado según municipio 190

Tabla 155. Conflictos entre compañeros/as según el profesorado. 190

Tabla 156. Conflictos entre compañeros/as según el profesorado por nivel..... 191

Tabla 157. Descripción de la relacion entre el alumnado 191

Tabla 158. Frecuencias del año 2006 y 2017 por nivel educativo relaciones entre compañeros 192

Tabla 159. Frecuencia de conflictividad entre el alumnado por ciclo y año 193

Tabla 160. Variables diferenciales 193

Tabla 161. Conductas violentas entre alumnado desde el punto de vista del profesorado 194

Tabla 162. Comparación entre profesorado de Primaria y Secundaria 195

Tabla 163. Razones de las burlas entre compañeros, según el profesorado 196

Tabla 164. Razones de las burlas entre compañeros, según el profesorado por nivel educativo 197

Tabla 165. Razones de las burlas entre compañeros, según el profesorado por municipio 198

Tabla 166. Diversidad de colectivos según orientación sexual..... 198

Tabla 167 . Conocimiento de diversidad sexual del alumnado según el profesorado por nivel educativo 199

Tabla 168. Conductas de acoso derivadas de la diversidad sexual 200

Tabla 169. Percepción de violencia por diversidad sexual según el profesorado y nivel201

Tabla 170. Percepción del profesorado sobre pautas de actuación ante el acoso 202

Tabla 171. Intervención ante casos de acoso y satisfacción con las mismas según nivel educativo 203

Tabla 172. Intervención ante casos de acoso y satisfacción con las mismas según tamaño del centro 203

Tabla 173. Valoración del profesorado ante casos de acoso (% de los que han actuado ante los casos de acoso)..... 204

Tabla 174. Valoración del profesorado ante casos de acoso según municipio..... 204

Tabla 175. Actuación del profesorado ante distintos motivos del acoso entre alumnos206

Tabla 176. Actuación del profesorado ante situaciones concretas..... 207

Tabla 177. Actuaciones que el docente hace y que cree que son más efectivas para prevenir los problemas de acoso y de mejora de la convivencia..... 208

Tabla 178. Actividades y dinámicas más efectivas desde la perspectiva del profesorado 209

Tabla 179. Actuaciones que han hecho los docentes para intervenir ante los casos de acoso y que creen que han sido efectivas 209

Tabla 180. Actividades – dinámicas más eficaces ante los casos de acoso 210

Tabla 181. Consejos escuchados a adultos sobre cómo responder a la violencia 220

Tabla 182. Comparativa de los consejos escuchados a adultos sobre cómo responder a la violencia en función del sexo..... 220

Tabla 183. Medidas disciplinarias que reconoce haber recibido el alumnado 221

Tabla 184. Valoración de la opinión de los alumnos castigados 222

Tabla 185. Valoración de imposición de castigos sin escuchar a los alumnos 222

Tabla 186. Percepción de las conductas del profesorado en las clases por el alumnado 223

Tabla 187. La conducta del alumnado en clase vista por el alumnado 224

Tabla 188. Comparación percepción de las conductas del profesorado en las clases por el alumnado 2011-2017 226

Tabla 189. Comparativa de la conducta del alumnado en clase vista por el alumnado 2011-2017 226

Tabla 190. Comparativa de la percepción de las conductas del profesorado en función del tamaño del centro 228

Tabla 191. Comparativa de la percepción de las conductas del profesorado en función del sexo 229

Tabla 192. Comparativa de las conductas del propio alumnado en clase en función del tamaño del centro 230

Tabla 193. Comparativa de las conductas del propio alumnado en clase en función del sexo 230

Tabla 194. Actividades orientadas a la igualdad y la tolerancia según el alumnado .. 232

Tabla 195. Comparativa de igualdad y tolerancia según el alumnado, en porcentajes 2011-2017 234

Tabla 196. Igualdad y tolerancia según el alumnado en función del tamaño del centro 235

Tabla 197. Comparativa de igualdad y tolerancia según el alumnado en función del sexo 236

Tabla 198. Percepción de las normas y la resolución de conflictos por el alumnado 237

Tabla 199. Percepción de las normas y la resolución de conflictos por el alumnado según el tamaño de la localidad 237

Tabla 200. Comparativa percepción de las normas y la resolución de conflictos por el alumnado 2011-2017 239

Tabla 201. Percepción de la conducta del profesorado frente al acoso según el alumnado 240

Tabla 202. Percepción de la conducta del profesorado frente al acoso según el alumnado en función del sexo 240

Tabla 203. Comparativa percepción de la conducta del profesorado frente al acoso según el alumnado 2011-2017 242

Tabla 204. A quién pedirías ayuda si sufrieras estos problemas (insultos, agresiones...) 243

Tabla 205. A quién pedirías ayuda si sufrieras estos problemas (insultos, agresiones...) en función del tamaño de la localidad 244

Tabla 206. A quién pedirías ayuda si sufrieras estos problemas (insultos, agresiones...) en función del sexo 244

Tabla 207. Comparativa de a quién pedirías ayuda si sufrieras estos problemas (insultos, agresiones, etc.) 2011-2017 246

Tabla 208. Consejos escuchados a adultos sobre cómo responder a la violencia 247

Tabla 209. Consejos escuchados a adultos sobre cómo responder a la violencia en función del tamaño de la localidad 248

Tabla 210. Consejos escuchados a adultos sobre cómo responder a la violencia en función del sexo 248

Tabla 211. Comparativa Consejos escuchados a adultos sobre cómo responder a la violencia 2011-2017 250

Tabla 212. Medidas disciplinarias que reconoce haber recibido el alumnado 251

Tabla 213. Medidas disciplinarias que reconoce haber recibido el alumnado en función del tamaño de la localidad 252

Tabla 214. Medidas disciplinarias que reconoce haber recibido el alumnado en función del sexo 252

Tabla 215. Comparación de medidas disciplinarias que reconoce haber recibido el alumnado 2011-2017 254

Tabla 216. Medidas disciplinarias aplicadas en 2017 y evolución desde 2011 255

Tabla 217. Valoración de la justicia del castigo por el alumnado 255

Tabla 218. Valoración de la eficacia del castigo por el alumnado 255

Tabla 219. Valoración de la opinión de los alumnos castigados 256

Tabla 220. Valoración de la opinión de los alumnos castigados en función del tamaño de la localidad 256

Tabla 221. Valoración de la opinión de los alumnos castigados en función del sexo257

Tabla 222. Conductas y medidas que el profesorado indica haber llevado a cabo en clase. 258

Tabla 223. Diferencias por nivel en conductas y medidas del profesorado en el aula259

Tabla 224. Conductas y medidas del profesorado en el aula. Comparación 2011-2017260

Tabla 225. Conducta del alumnado en clase vista por el profesorado 262

Tabla 226. Comparativa de la conducta del alumnado en clase vista por el alumnado 2011-2017 263

Tabla 227. Percepción de normas y resolución de conflictos por el profesorado 264

Tabla 228. Percepción de las normas de convivencia y resolución de conflictos según nivel educativo 265

Tabla 229. Percepción de normas por parte del profesorado. Comparación años 2011-2017 266

Índice de figuras

Figura 1. Distribución por edad 38

Figura 2. Gráfico de barras de los cursos repetidos por curso educativo de E.P..... 41

Figura 3. Gráfico de barras de estudios que tienen intención de terminar en E.P (por sexos) 42

Figura 4. Distribución por edad participantes de ESO 43

Figura 5. Estudios que tienen intención de terminar en E.S por sexos..... 45

Figura 6. Distribución por edad 47

Figura 7. Distribución por cuerpo de pertenencia. 48

Figura 8. Cursos de formación permanente 50

Figura 9. Distribución por edad de los participantes de educación secundaria 52

Figura 10. Estudios que tienen intención de terminar en E.S 53

Figura 11. Distribución del profesorado de 2011 por edad 56

Figura 12. Responsable de cumplimentar el cuestionario en el centro..... 59

Figura 13. Provincia a la que pertenecen los centros participantes..... 59

Figura 14. Oferta educativa de los centros participantes..... 60

Figura 15. Responsable de cumplimentar el cuestionario en el centro..... 61

Figura 16. Provincia a la que pertenecen los centros participantes..... 61

Figura 17. Oferta educativa de los centros participantes..... 62

Figura 18 Comparativa del porcentaje del alumnado que se encuentra “bastante” o “muy” satisfecho con cada relación 2011-2017. 71

Figura 19. Comparativa del porcentaje de alumnado que se encuentra “bastante” o “muy” satisfecho con cada relación 2011-2017. 74

Figura 20. Comparativa 2011-2017¿Cuántos buenos amigos-amigas tienes en el centro? 78

Figura 21. Comparativa del porcentaje del alumnado que afirma estar bastante o muy de acuerdo con cada indicador de integración y calidad de relaciones entre iguales 2011-2017 84

Figura 22 Comparativa del porcentaje del alumnado que atribuye a bastantes o a la mayoría de los profesores cada indicador de calidad de la relación y de su influencia 2011-2017 87

Figura 23. Comparativa del porcentaje del alumnado que atribuye bastante o mucha relación de las familias con el centro 2011-2017..... 90

Figura 24. Comparación entre valores Buena y Muy buena 2011 – 2017 – Profesorado de Secundaria..... 93

Figura 25. Comparación entre valores Bastante y Muy de acuerdo 2011 – 2017 – Profesorado de Secundaria 96

Figura 26. Comparación "A menudo" y "Muchas veces" en los indicadores de estar quemado. 2011-2017 100

Figura 27. Comparativa años 2011-2017 en categorías “bastante” y “mucho” 103

Figura 28. Comparación 2011-2017 en categorías "A menudo" y "Muchas veces" ... 106

Figura 29. Resultados marcados como "A menudo" y "Muchas veces" en los dos estudios 111

Figura 30. Comparativa entre porcentajes del alumnado víctima, alumnado testigo y del alumnado acosador en diversas situaciones (Porcentajes sumatorio: a veces, a menudo y muchas veces) 126

Figura 31. Comparativa entre porcentajes del alumnado víctima, alumnado testigo y del alumnado acosador en diversas situaciones de acoso a través de las nuevas tecnologías. (Porcentajes sumatorio: a veces, a menudo y muchas veces) 127

Figura 32. Comparativa de porcentajes de respuestas sobre el papel de víctima 2011-2017 (A veces, a menudo, Muchas veces) 133

Figura 33. Comparativa de porcentajes de respuestas sobre el papel de acosador(a) 2011-2017 (A veces, a menudo, Muchas veces) 133

Figura 34. Cómo se posiciona el alumnado ante la violencia 136

Figura 35. Comparativa de cómo se posicionan ante la violencia 2011-2017 137

Figura 36. Comparativa entre porcentajes del alumnado víctima, alumnado testigo y del alumnado acosador en diversas situaciones. (Sumatorio porcentaje a veces, a menudo y muchas veces) 143

Figura 37. Comparativa entre porcentajes del alumnado víctima, alumnado testigo y del alumnado acosador en diversas situaciones de acoso a través de las nuevas tecnologías. (Sumatorio porcentaje a veces, a menudo y muchas veces) 143

Figura 38. Comparación de las situaciones de victimización reconocidas por el alumnado como a veces, a menudo o muchas veces 2011-2017 145

Figura 39. Comparación de la frecuencia de participación como agresor reconocidas por el alumnado como a veces, a menudo o muchas veces 2011-2017 146

Figura 40. Comparativa de los porcentajes del sexo y curso de los agresores 2011-2017 157

Figura 41. Comparativa de conductas inadecuadas del alumnado hacia el profesorado. Respuestas de muy a menudo y muchas veces del cuestionario de alumnos 2011-2017 161

Figura 42. Comparativa de la percepción de conductas problemáticas en el profesorado según cada alumno atribuidas como a menudo y muchas veces 2011-2017 165

Figura 43. Comparativa de las actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en el alumnado (chicos y chicas) 2011-2017 171

Figura 44. Comparativa de las actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en los alumnas (chicas) 2011-2017 173

Figura 45. Comparativa de las actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en los alumnos (chicos) 2011-2017. 175

Figura 46. Comparativa 2011-2017 conductas del profesorado hacia el alumno (a menudo/muchas veces) 188

Figura 47. Comparación percepción de las conductas del profesorado en las clases por el alumnado 2011-2017 225

Figura 48**.** Comparativa de la conducta del alumnado en clase vista por el alumnado 2011-2017 227

Figura 49. Comparativa de igualdad y tolerancia según el alumnado, en porcentajes 2011-2017 233

Figura 50. Evolución de la percepción de normas 2011-2017 238

Figura 51. Evolución de la percepción del alumnado sobre la actuación del profesorado ante casos de acoso 2011-2017 241

Figura 52. Comparativa de a quién pedirías ayuda si sufrieras estos problemas (insultos, agresiones, etc.) 2011-2017 245

Figura 53. Comparativa consejos escuchados a adultos sobre cómo responder a la violencia 2011-2017 249

Figura 54. Comparación de medidas disciplinarias que reconoce haber recibido el alumnado 2011-2017 253

Figura 55. Evolución de la conducta del profesorado 2011-2017 en categorías A menudo/Muchas veces. 261

Figura 56. Comparativa de la conducta del alumnado en clase vista por el alumnado 2011-2017 (categorías en la mayoría/en todas) 262

Figura 57. Comparación 2011-2017 Percepción de normas y resolución de conflictos (Bastante/Muy de acuerdo) 267

CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN

El estudio sobre el estado de la convivencia en los centros educativos de la comunidad autónoma de Aragón se enmarca dentro del I Plan integral contra el acoso escolar, orden ECD/715/2016, de 9 de mayo, por la que se aprueba el I Plan Integral contra el acoso escolar en la Comunidad Autónoma de Aragón 2016-2018. En el mismo, se recoge en su punto 5 el Diagnóstico de la situación de convivencia en los centros educativos de Aragón.

Para realizar este diagnóstico, el Gobierno de Aragón realizó un contrato con la Universidad de Zaragoza, fruto de este trabajo se presenta este informe. Así, este documento recoge el informe del estudio de convivencia escolar en Aragón de 2017 realizado por el grupo de investigación de la universidad de Zaragoza coordinado por los profesores Santos Orejudo Hernández, Jacobo Cano Escoriaza, Alejandra Cortés Pascual, Carmen Elboj Saso y Carlos Gómez-Bahillo, contando con la colaboración del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón y el equipo de trabajo que se relaciona como parte de este informe técnico.

La estructura del documento presenta inicialmente los objetivos y la planificación metodológica sobre tres estudios diferenciados que han constituido la base para actualizar los datos del estado de la convivencia en 2017, es preciso conocer las principales aportaciones de otros estudios realizados, 2006 y 2011.

. En su diseño se han tenido en cuenta otros dos grandes estudios de convivencia realizados en nuestra comunidad Autónoma en los años 2006 y 2011[1], tanto en lo relativo a la recogida de datos como en la comparación de la serie de datos. A continuación se describen los participantes de cada uno de ellos, añadiéndose a los mismos los participantes de 2006 y 2011 que servirán para realizar una comparación sobre los datos de estos años. Tras los participantes, se añade un gran bloque de resultados con apartados muy diferenciados para cada estudio y para cada bloque de contenido analizado, concluyendo con las conclusiones y orientaciones y diversos anexos.

Se hace constar nuestro agradecimiento a todo el alumnado, profesorado, equipos directivos, servicios de orientación, padres y madres y personal colaborador de los centros educativos que ha participado en el mismo, y en especial a los colaboradores del Gobierno de Aragón cuyo apoyo técnico y orientaciones han sido fundamentales en la forma final de este trabajo. Agradecemos también la colaboración del CAREI, de la Inspección Educativa de Aragón, de los Centros de Innovación y Formativa de Aragón y Colegio de Educación Infantil y Primaria José María Mir por sus ideas y colaboración en la preparación de este estudio.

---

[1] Gomez-Bahillo, C., Sanz, A., Puyal, E., Luna, MJ., Sanagustín, M.V. y Elboj, C. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria. Análisis y propuesta desde una perspectiva socioeducativa*. Gobierno de Aragón.

Díaz-Aguado, M.J., Martínez-Arias, R. y Martín Bábarro, J. (2011). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria.* Ministerio de Educación. Observatorio Convivencia Escolar.

Igualmente, agradecer a los autores y equipo técnico de los estudios de 2006, Carlos Gómez-Bahillo y de 2011, María José Díaz-Aguado Jalón y Javier Martín Babarro por las orientación y cesión de datos de los respectivos estudios para realizar las comparaciones que se incluyen en este documento.

Nuestro agradecimiento no es menor con el Observatorio para la convivencia del Ministerio de Educación y Ciencia, siendo su contribución inestimable para poder disponer de la plataforma técnica que ha permitido la recogida de datos. Encomiable labor la de Miguel Ángel Huete Diego presto a resolver nuestras dudas, atender nuestras demandas y resolver ágilmente los problemas presentados en todo momento.

Por último, nuestro agradecimiento al equipo de trabajo sin cuya ayuda no habría sido posible sacar adelante este proyecto. Todos y cada uno de ellos/as han asumido la tarea que ha supuesto este reto. El mismo, de gran magnitud y a realizar en un breve plazo temporal, se ha realizado con un importante esfuerzo personal pero con la máxima de hacer un trabajo en equipo que sirva para una aportación a la mejora de la Educación en Aragón, motivo en el que todos estamos comprometidos.

Los coordinadores del proyecto

CAPÍTULO 2. OBJETIVOS Y PLANIFICACIÓN METODOLÓGICA DEL ESTUDIO

2.1. Presentación y objetivos

Como se ha mencionado en la presentación, este trabajo de investigación surge como desarrollo del I Plan integral contra el acoso escolar, orden ECD/715/2016, de 9 de mayo, por la que se aprueba el I Plan Integral contra el acoso escolar en la Comunidad Autónoma de Aragón 2016-2018.

En el mismo, se recoge en su punto 5 la necesidad de realizar un Diagnóstico de la situación de convivencia en los centros educativos de Aragón. Se justifica en los cambios ocurridos en los últimos años en la comunidad educativa y en la necesidad de detectar cómo ha evolucionado la convivencia, pero también qué prácticas se están realizando en los centros y las implicaciones de las mismas. Así, atendiendo a este contexto, se han planteado los siguientes objetivos con este trabajo de investigación:

- Conocer, describir y profundizar en el mapa de la situación de la convivencia educativa en Aragón.
- Describir la incidencia del acoso escolar en Aragón.
- Indagar en las buenas prácticas para la mejora de la convivencia escolar en Aragón.
- Abordar propuestas de optimización de la convivencia escolar en Aragón.

Para el desarrollo del mismo, se han tenido en cuenta los ya mencionados estudios previos realizados en el contexto de la comunidad autónoma, el del año 2006 con otro convenio de colaboración entre la comunidad autónoma y la Universidad de Zaragoza, cuyo fruto queda recogido en la publicación “Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria. Análisis y propuesta desde una perspectiva socioeducativa” (Gómez-Bahillo y otros, 2006) o el posterior estudio nacional liderado por el Observatorio de la convivencia e impulsado por el Ministerio de Educación y realizado a nivel nacional, contando con datos específicos de la Comunidad Autónoma. Los resultados nacionales quedan recogidos en el informe de “Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria” (Díaz-Aguado, Martínez y Martín Babarro, 2011).

De manera más concreta, este estudio de investigación se ha diseñado con líneas metodológicas, con planteamientos de tipo cuantitativo basado en la réplica de estudios previos, siendo la referencia los ya mencionados del Observatorio de la Convivencia y de Gómez-Bahillo del 2006, un estudio de encuesta con un formato semi-estructurado y, por último, un abordaje final de tipo cualitativo basado en entrevistas y grupos de discusión. El primer apartado ha sido coordinado por el profesor Santos Orejudo Hernández, el segundo por la profesora Alejandra Cortés Pascual y el tercero por la profesora Carmen Elboj Saso.

Los tres planteamientos metodológicos, denominados como estudio 1, estudio 2 y estudio 3, han pivotado sobre una muestra de centros de Educación Primaria y Secundaria de Aragón, una buena parte de los cuales formó parte del estudio del año 2011, habiéndose ampliado esta participación hasta un total de 56 centros, todos ellos sostenidos con fondos públicos, siendo 49 de ellos de titularidad pública y 7 de titularidad privada. Entre los de titularidad pública, 13 son de Secundaria y 36 de Educación Primaria. Los mismos se encuentran ubicados en las tres provincias aragonesas, tanto en capitales como en las tres provincias.

El objetivo de este muestreo ha sido obtener muestras representativas de la población de alumnos, profesorado, equipos directivos, servicios de orientación, familias y personal colaborador y de servicios de los centros. El procedimiento elegido para obtener esta muestra ha sido doble, estableciéndose como unidad muestral el centro, y una vez seleccionado, acceder a toda la población del centro con los distintos criterios establecidos en cada uno de los tres estudios.

Así, por un lado, se ha contado con los centros que fueron seleccionados aleatoriamente en el estudio del Observatorio de la convivencia del año 2011. No obstante, en el estudio de 2011 únicamente se tuvo en consideración la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en la que participaron un total de 17 centros públicos y concertados de las tres provincias. Y dado que se quería contar con centros de Educación Infantil y Primaria, se ha añadido un nuevo criterio de selección de centros.

Por otra parte, para los centros públicos se ha seguido como criterio seleccionar centros de Educación Infantil y Primaria adscritos a cada uno de los IES de 2011. Dado el elevado número de los mismos, su posible vinculación a más de un centro de Educación Secundaria, se ha establecido un procedimiento de muestreo entre los mismos, siendo nuevamente la unidad muestra el centro.

Para los centros concertados de Zaragoza que cuentan con su correspondiente ciclo educativo de Educación primaria, se ha incluido este nivel educativo como parte del estudio. En el caso de Huesca, el único centro de Educación Secundaria de Huesca de naturaleza concertada seleccionado tiene la particularidad de no contar con Educación Primaria, por lo que se ha seguido el mismo procedimiento que con los centros de titularidad pública.

Por último, se ha complementado el muestreo tomando una muestra de los nuevos IES creados desde 2011, un centro adicional de Teruel capital, ya que el resultado de 2011 no apareció ninguno y uno de la provincia de Huesca que aglutina a la Sección de Mequinenza (incluida en el estudio de 2011) y además tiene centros de Educación Primaria que aportan alumnado al único centro privado de Secundaria que no tiene ciclo de Primaria, como ya se ha mencionado antes, incorporándose un centro de Educación Primaria de Fraga y otro de Monzón.

El resultado final de este proceso queda recogido en la tabla 1. Hay que aclarar que los centros de Educación Primaria son exclusivos de este nivel educativo, mientras que en los centros de Educación Secundaria podemos encontrar centros concertados que igualmente tienen nivel de Educación Primaria. La relación final de centros que han participado queda recogida en el anexo 1.

Tabla 1. Distribución de los centros seleccionados por nivel educativo y provincia

	Educación Primaria	Educación Secundaria	Total
Huesca	6	3	9
Teruel	5	2	7
Zaragoza	25	15	40
Total	36	20	56

Igualmente, tal como se ha señalado, los centros seleccionados como muestra son todos sostenidos con fondos públicos, en la tabla 2 se muestra la distribución por provincias.

Tabla 2. Distribución por tipología de centro, provincia y nivel educativo

	Provincia	Educación Primaria	Educación Secundaria	Total
Centro público	Huesca	6	2	8
	Teruel	5	2	7
	Zaragoza	25	9	34
	Total	36	13	49
Centro Concertado	Huesca		1	1
	Zaragoza	6		6
	Total		7	7

Como se ha señalado, se ha contado con toda la comunidad educativa, pero atendiendo a los objetivos del estudio y a la viabilidad del mismo, no todos los colectivos analizados han formado parte de los tres estudios organizados en torno a la propuesta metodológica planteada. Así, todo el alumnado y profesorado ha recibido la invitación a participar en estudio 1 de tipo cuantitativo, con una cumplimentación on-line de cuestionarios basados en el soporte ofrecido por el Observatorio de Convivencia. Para el caso de los equipos directivos, departamentos de orientación de los centros de Educación Secundaria y familias, en este caso representadas a través de las asociaciones de padres y madres, se ha diseñado el estudio 2, estudio en el que mediante un cuestionario semiestructurado se ha pretendido conocer la visión de la convivencia de estos colectivos, la incidencia y el manejo de los casos de acoso y el desarrollo de buenas prácticas. En estos dos casos, los datos han sido recogidos en las dos últimas semanas de abril y las dos primeras de mayo de 2017.

Por último, el estudio 3, basado en grupos de discusión, se ha desarrollado durante el mes de octubre y ha pretendido profundizar en el significado de algunos elementos del estudio accediendo a las interpretaciones que los participantes han ido otorgando a los elementos analizados. Ha participado otra vez el profesorado, el

alumnado, las familias y una representación de personal colaborador de los centros. La siguiente tabla recoge de manera sintética los tres estudios.

Tabla 3. Resumen de la planificación metodológica del estudio

	Tipología	Participantes	Recogida de datos
Estudio 1	Encuesta cuantitativo	Alumnado Profesorado	Abril y mayo de 2017
Estudio 2	Cuestionario semiestructurado	Equipos directivos Departamentos de Orientación AMPAS*	Abril y mayo de 2017
Estudio 3	Grupos de discusión	Alumnado Profesorado Familias Otros colectivos	Octubre 2017

*Usamos el genérico AMPAS a lo largo de todo este texto para referirnos a las asociaciones de familias presentes en el sistema reglado que pueden tener diferentes denominaciones.

2.2. Planificación del estudio cuantitativo

Participantes

Como ya se ha señalado, los participantes en este apartado han sido el alumnado y el profesorado de los centros seleccionados. En el caso del alumnado de Educación Primaria, el grupo encuestado han sido los alumnos/as de 5º y 6 º curso de Educación Primaria. En el caso de los centros de Educación Secundaria, ha sido todo el alumnado de 1º a 4º curso de ESO, excluyéndose del mismo al resto del alumnado de Ciclos Formativos, Formación Profesional Básica o Bachillerato.

Con respecto al profesorado, el criterio de selección ha sido el mismo, profesorado con docencia en los cursos de 5º y 6º de Educación Primaria. En el caso de Educación Secundaria, la invitación se ha hecho llegar a todo el colectivo de profesorado que participa con algún tipo de docencia en los cursos señalados, incluyendo los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento.

Variables e instrumentos

El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido la adaptación del utilizado en el 2011, adaptándolo a los nuevos escenarios de convivencia de los centros educativos. Esta decisión ha permitido tener una visión amplia de la

convivencia y del acoso escolar en los centros educativos aragoneses, así como disponer de una plataforma de recogida de datos que ha hecho viable el estudio. No obstante, no se ha considerado viable incluir todos los indicadores de 2011, ya que se ha pretendido ampliar algunos aspectos novedosos, lo que ha supuesto añadir nuevos indicadores e ítems relativos a violencia sexista, ciberbullying, frecuencia de acoso desde la perspectiva de los espectadores/as o competencia percibida del profesorado para atender estas situaciones.

Igualmente se han mantenido algunos indicadores más sobre percepción de las relaciones entre iguales incluidos en el estudio de 2006, no incluyéndose más ítems de aquel estudio por no duplicar aspectos recogidos en 2011 y hacer viable la recogida de datos. Aparte de las referencias de estudios realizados en Aragón en 2006 y 2011, para completar los apartados más recientes relacionados con violencia sexista, se han tomado algunos ítems del estudio de José Ignacio Pichardo Galán (2001). *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa,* editado por la Universidad Complutense de Madrid y con la colaboración de la Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales[2].

Especial atención ha merecido el alumnado de 5º y 6º curso de Educación Primaria, con quienes se realizó un muestreo previo sobre la comprensión de algunos ítems, y la longitud de la encuesta, derivándose de tal proceso una reducción de su número y la simplificación de los niveles de respuesta, lo cual ha limitado las posibilidades de comparación entre el alumnado de distinto nivel, pero ha hecho viable la recogida de los datos.

De manera más detallada, a continuación se recogen los bloques de ítems seleccionados en esta investigación por participantes así como el apartado del cuestionario (anexo 2) en el que están ubicados:

Alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria

Datos sociodemográficos (edad, sexo, curso, lugar de nacimiento, lugar de nacimiento del alumnado, padres y madres, nivel de estudios de los padres, situación laboral de los padres [Sección 1].

- Indicadores generales de escolarización, escolarización en Educación infantil, años en el mismo centro, repetición de curso en Educación Primaria [Sección 1].

Bloque 1 Calidad de la convivencia:

- Valoración global de la convivencia y de cada relación:
    - 6 ítems Likert (1, nada satisfecho- 4 muy satisfecho) recogiendo a los agentes educativos del centro y la relación de la familia y el centro. AL igual que en 2011, con 4 ítems menos [Sección 2].
- Sentimiento de pertenencia al centro como lugar de aprendizaje y el centro como comunidad:
    - 5 ítems tal como fueron redactados en el estudio de 2011, varios de ellos también incluidas en el informe PISA. Escala Likert de 1 a 4 puntos. Todos ellos con una redacción en positivo salvo el último

[2] Pichardo Galán. J.I. (2001). *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa* Universidad Complutense de Madrid y Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales.

referido a la posibilidad de cambio de centro de ser posible [Sección 3.2].

- Calidad de las relaciones entre alumnos e integración social:
    - Una pregunta general sobre el número de amigos con una escala ordinal desde ninguno a seis o más. Como en 2011 [Sección 1].
    - Seis ítems con escala Likert referida al clima entre los alumnos. [Sección 3.1].
    - Tres nuevos indicadores obtenidos a partir de ítems de 2006, aunque con la misma opción de respuesta que los anteriores, tipo Likert de 1 a 4. [Sección 3.1].
    - Dos ítems del estudio de 2006 con su mismo formato de respuesta: ¿Cómo son las relaciones entre los compañeros dentro de tu clase? Y ¿Existen conflictos de relación entre tus compañeros de clase o de otros cursos? [Sección 6bis].
    - 8 nuevos ítems elaborados a partir del estudio de 2006 con un nuevo formato de respuesta evaluando las relaciones con iguales. [Sección 6bis].
- Calidad de la relación e influencia (autoridad) del profesorado sobre el alumnado:
    - 7 ítems tipo Likert (1-4) tal como fueron diseñados en 2011 [Sección 4].
- La relación entre las familias y el centro educativo:
    - Dos ítems de escala tipo Likert (1-4) referidas a la valoración global del centro y a la asistencia a reuniones [Sección 11].

Bloque 2. Obstáculos a la convivencia:

- Acoso y otras formas de violencia entre escolares:
    - Tres indicadores generales de sufrir acoso, acosar o conocer casos de acoso. Tal cual fueron redactados en el estudio de 2011 [Sección 12].
    - Dos nuevos indicadores relacionados con experimentar miedo al venir al centro y el motivo por el que esto ocurre. Tomados de Pichardo 2011. [Sección 12].
    - 19 indicadores de conductas específicas de acoso, con escalas de respuestas tipo Likert (1-4), 16 incluidas en el estudio de 2011 y tres añadidas por el equipo de investigación (suplantación identidad en internet, eliminación de una red o petición en este sentido). Estos 19 indicadores aparecen para el rol de víctima, acosador/a o espectador/a. Este último aspecto no había sido considerado en 2011 [Sección 13 y 13 bis].
    - Lugares en los que se producen la victimización como espectador/a, como en el informe de 2011 [Sección 13].
    - Agentes que han causado la victimización, como en 2011 [Sección 13].

Bloque 3. Condiciones para construir la convivencia:

- Consejos escuchados a los adultos sobre cómo responder a la violencia:
    - 6 ítems redactados como en 2011, con cuatro opciones de respuesta [Sección 19].

- La disciplina:
    - 11 ítems de medidas disciplinares que reconoce haber sufrido el alumnado, como en el estudio de 2011 [Sección 8].

Alumnado de ESO

- Datos sociodemográficos (edad, sexo, curso, lugar de nacimiento, lugar de nacimiento de los padres, nivel de estudios de los padres, situación laboral de los padres [Sección 1].
- Indicadores generales de escolarización, escolarización en Educación infantil, años en el mismo centro, repetición de curso, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria [Sección 1].

Bloque 1 Calidad de la convivencia:

- Valoración global de la convivencia y de cada relación:
    - 6 ítems Likert (1, nada satisfecho- 4 muy satisfecho) recogiendo a los agentes educativos del centro y la relación de la familia y el centro. Tal cual en 2011, con dos ítems menos [Sección 2].
- Sentimiento de pertenencia al centro como lugar de aprendizaje y el centro como comunidad:
    - 5 ítems tal como fueron redactados en el estudio de 2011, varios de ellos también incluidas en el informe PISA. Escala Likert de 1 a 4 puntos. Todos ellos con una redacción en positivo salvo el último referido a la posibilidad de cambio de centro de ser posible [Sección 3.2].
- Calidad de las relaciones entre alumnos e integración social:
    - Una pregunta general sobre el número de amigos con una escala ordinal desde ninguno a seis o más. Como en 2011 [Sección 1].
    - Seis ítems con escala Likert referida al clima entre los alumnos. [Sección 3.1].
    - Tres nuevos indicadores obtenidos a partir de ítems de 2006, aunque con la misma opción de respuesta que los anteriores, tipo Likert de 1 a 4. [Sección 3.1].
    - Dos ítems del estudio de 2006 con su mismo formato de respuesta: ¿Cómo son las relaciones entre los compañeros dentro de tu clase? Y ¿Existen conflictos de relación entre tus compañeros de clase o de otros cursos? [Sección 6bis].
    - 8 nuevos ítems elaborados a partir del estudio de 2006 con un nuevo formato de respuesta evaluando las relaciones con iguales. [Sección 6bis].
- Calidad de la relación e influencia (autoridad) del profesorado sobre el alumnado:
    - 7 ítems tipo Likert (1-4) tal como fueron diseñados en 2011 [Sección 4].
- La relación entre las familias y el centro educativo:
    - Dos ítems de escala tipo Likert (1-4) referidas a la valoración global del centro y a la asistencia a reuniones [Sección 11].

Bloque 2. Obstáculos a la convivencia:

- Acoso y otras formas de violencia entre escolares:
    - Tres indicadores generales de sufrir acoso, acosar o conocer casos de acoso. Tal cual fueron redactados en el estudio de 2011 [Sección 12].
    - Dos nuevos indicadores relacionados con experimentar miedo al venir al centro y el motivo por el que esto ocurre. Tomados de Pichardo 2011. [Sección 12].
    - 19 indicadores de conductas específicas de acoso, con escalas de respuestas tipo Likert (1-4), 16 incluidas en el estudio de 2011 y tres añadidas por el equipo de investigación (suplantación identidad en internet, eliminación de una red o petición en este sentido). Estos 19 indicadores aparecen para el rol de víctima, acosador/a o espectador/a. Este último aspecto no había sido considerado en 2011 [Sección 13 y 13 bis].
    - Lugares en los que se producen la victimización como espectador/a, como en el informe de 2011 [Sección 13].
    - Agentes que han causado la victimización, como en 2011 [Sección 13].
- Características de la víctima con la que relacionan la victimización:
    - 15 ítems tipo Likert (1-4) recogen este apartado con una nueva redacción de motivos tomados de Pichardo 2011. Incluye la opción de “no sé” en las respuestas y el punto de vista adoptado en el ítem es como espectador/a [Sección 13 bis bis].
- Actitud del profesorado ante los casos de victimización:
    - 5 ítems tipo Likert (1-4) redactados como en el estudio de convivencia de 2011 [Sección 15].
- Búsqueda de apoyo en el caso de recibir conductas de acoso:
    - 9 ítems tipo Likert (1-4) del estudio de 2011 recogen a quiénes recurre el alumnado que experimenta estas conductas [Sección 16].
    - 1 nuevo ítem añadido para hacer referencia al teléfono contra el acoso escolar [Sección 16].
- Conductas problemáticas con el profesorado:
    - 9 ítems tipo Likert (1-4) del estudio de convivencia de 2011 recogen conductas que el alumno señala sufrir por parte del profesorado [Sección 17]
    - 7 ítems tipo Likert (1-4) del estudio de 2011 recogen conductas problemáticas que el alumno realiza hacia el profesorado [Sección 18]
- Opiniones y actitudes que conducen a la violencia:
    - 10 ítems tipo Likert tomados del estudio de convivencia de 2011. Se añade un nuevo ítem de actitud general ante la violencia [Sección 20].

Bloque 3. Condiciones para construir la convivencia:

- Construir la convivencia desde las clases de cualquier materia:
    - 7 ítems tipo Likert (1-4) que recogen la percepción del alumnado sobre sus conductas durante las clases, redactados igual que en 2011 [Sección 5].

    - 12 ítems tipo Likert (1-4) recogen la percepción del alumnado sobre las conductas del profesorado en su interacción con el mismo, igual que en el estudio de 2011. Escalas tipo Likert de 1 a 4 puntos [Sección 6].
- La construcción activa de los valores de igualdad y tolerancia:
    - 9 ítems tipo Likert (1-4) del estudio de 2011 recogen en escala tipo Likert las actividades realizadas en los centros para construir valores alternativos a la violencia [Sección 9].
    - 3 nuevos ítems añadidos por el equipo de investigación para recoger aspectos específicos vinculados a los alumnos con necesidades educativas especiales y a la diversidad de sexo [Sección 9].
- Normas de convivencia y forma de resolver los conflictos:
    - Se han usado 3 de los 7 del estudio de 2011 sobre la percepción de normas en el centro, con escalas Likert de 1 a 4 puntos [Sección 7].
- Consejos escuchados a los adultos sobre cómo responder a la violencia:
    - 6 ítems tipo Likert (1-4) redactados como en 2011, con cuatro opciones de respuesta [Sección 19].
- La disciplina:
    - 11 ítems de medidas disciplinares que reconoce haber sufrido el alumnado, como en el estudio de 2011 [Sección 8].
    - 2 ítems de valoración del castigo recibido tomados del estudio de 2011 y 4 ítems más con condiciones de imposición del mismo añadidos por el equipo de investigación (ítems 3-6) [Sección 8].

Profesorado:

- Datos sociodemográficos (edad, sexo). [Sección 1].
- Indicadores profesionales, tales como situación profesional, años de antigüedad en el cargo, en el centro, especialidad y cursos en los que imparte docencia [Sección 1].
- Actualización a través de cursos de formación o proyectos [Sección 1]:
    - 16 ítems de 2011 a los que se han añadido por parte del equipo de investigación otros dos más sobre ciberbullying y orientaciones sexuales y transexualidad.

Bloque 1 Calidad de la convivencia:

- Valoración global de la convivencia y de cada relación:
    - 10 ítems Likert (1, nada satisfecho- 4 muy satisfecho) recogiendo a los agentes educativos del centro y la relación de la familia y el centro. Los mismos ya estaban recogidos en el estudio de 2011 [Sección 2].
- Sentimiento de pertenencia al centro como lugar de aprendizaje y el centro como comunidad:
    - 8 ítems tal como fueron redactados en el estudio de 2011, Escala Likert de 1 a 4 puntos [Sección 3].
- Compromiso del profesorado con el centro y sentimiento de estar quemado:

    - 8 ítems del estudio de convivencia de 2011, con escala Likert de 1 a 4 [Sección 3].
    - 7 ítems de la escala del síndrome del profesional quemado de Maslach, como en 2011 [Sección 4].
- Calidad de las relaciones entre alumnos e integración social:
    - Tres nuevos indicadores obtenidos a partir de ítems de 2006, dos ellos con el mismo formato de respuesta que entonces, y uno más con, tipo respuesta tipo Likert de 1 a 4. [Sección 11].
- Calidad de la relación entre el profesorado:
    - 8 ítems tal como están redactados en el estudio de convivencia de 2011, con opción de respuesta Likert [sección 5].
- Calidad de la relación e influencia (autoridad) del profesorado sobre el alumnado:
    - 4 ítems tipo Likert (1-4) tal como fueron diseñados en 2011 [Sección 6].
- La relación entre las familias y el centro educativo:
    - 12 ítems de escala tipo Likert (1-4) referidas a aspectos diversos de la relación de las familias con el centro y con el profesorado, incluyendo aspectos sobre la participación de las mismas y la relación con el profesorado [Sección 8].

Bloque 2. Obstáculos a la convivencia:

- Conductas coercitivas del alumnado hacia el profesorado:
    - 10 ítems tomados de 2011 que recoge estas conductas en formato de respuesta Likert [Sección 9].
- Trato del profesorado hacia el alumnado:
    - 9 ítems tipo Likert (1-4) que recogen diferentes conductas coercitivas reconocidas por el profesorado hacia el alumnado, tomadas del estudio de convivencia de 2011 [Sección 10].
- Acoso y otras formas de violencia entre escolares:
    - 19 indicadores de conductas específicas de acoso, con escalas de respuestas tipo Likert (1-4), 16 incluidas en el estudio de 2011 y tres añadidas por el equipo de investigación (suplantación identidad en internet, eliminación de una red o petición en este sentido). Estos 19 indicadores ubican al profesor como espectador/a [Sección 11].
- Atribuciones ante las situaciones de victimización entre el alumnado:
    - 1 ítem tomados de Pichardo, 2011 [Sección 11], con opción de respuesta múltiple entre 7 opciones de respuesta.
- Características de la víctima con la que relacionan la victimización:
    - 17 ítems recogen este apartado con una nueva redacción de motivos tomados de Pichardo 2011. Incluye la opción de “no sé” en las respuestas y el punto de vista adoptado en el ítem es como espectador/a [Sección 11].
- Presencia en el aula de colectivos LGTB o de hijos/as de los mismos:
    - 5 ítems sobre la presencia de estos colectivos en el aula, tal como aparecen en Pichardo, 2011 [Sección 11]. Con cinco opciones de

respuesta, 4 en escala Likert y la categoría “no sé”. En este bloque, por error informático, uno de los ítems, el relativo a “lesbianas” no se ha podido recoger.

- Conductas de violencia sexista en el centro:
    - 7 ítems que recogen la frecuencia con la que se pueden identificar conductas de este tipo, tomadas de Pichardo 2011. La frecuencia se evalúa con preguntas Likert desde nunca a constantemente y la opción de “no sé” [Sección 11].
- Frecuencia de acoso hacia el profesorado:
    - 1 ítem sobre la frecuencia de conductas de acoso hacia el profesorado, con cuatro opciones de respuesta, desde nunca a constantemente, la opción de “no sé” y “prefiero no contestar”, tomadas de Pichardo, 2011 [Sección 12].
    - 1 pregunta abierta sobre los motivos de la victimización, adaptada de Pichardo, 2011 [Sección 12].
    - 1 ítem sobre lugares en los que se ha producido la victimización, tal como está redactado en Pichardo, 2011[Sección 12].
    - 1 ítem sobre los apoyos recibidos en esta situación, según Pichardo, 2011 [Sección 12].
- Actuación ante los casos de acoso en el centro:
    - 5 ítems tipo Likert generales sobre el modo de actuación, creados por el equipo de investigación para este estudio [Sección 13].
    - 4 ítems a completar únicamente por quienes dicen haber actuado ante casos de acoso señalando la valoración de la actuación ante los mismos, con una respuesta dicotómica, creados expresamente para esta investigación [Sección 13].
    - 2 preguntas abiertas sobre las medidas más efectivas para prevenir los problemas de acoso y mejorar la convivencia y para actuar ante los casos de acoso observados [Sección 13]. Creadas expresamente para esta investigación.
    - 15 ítems con Actuaciones concretas que el profesorado pondría en marcha ante la presencia de diferentes situaciones, tomadas y adaptadas de Pichardo 2011 [Sección 13].

Bloque 3. Condiciones para construir la convivencia:

- Construir la convivencia desde las clases de cualquier materia:
    - 2 ítems tipo Likert que recogen la percepción del profesorado sobre las conductas del alumnado durante las clases, redactados igual que en 2011 [Sección 9].
    - 16 ítems que recogen actuaciones realizadas por el profesorado para construir un clima de convivencia en el aula, redactados como en 2011 [Sección 10].
- Normas de convivencia y forma de resolver los conflictos:
    - Se han usado los 10 ítems del estudio de 2011 sobre la percepción de normas en el centro, con escalas Likert de 1 a 4 puntos [Sección 7].

Aparte de estos indicadores de convivencia escolar, se han analizado algunas variables para tratar de conocer si de las mismas se derivan algunas diferencias en la percepción de los indicadores anteriores. En concreto, han sido el nivel educativo diferenciando entre participantes de Educación Primaria y de ESO, el tamaño del municipio en el que se encuentra el centro en el que se han recogido los datos y el sexo de los participantes.

Desarrollo del procedimiento de recogida de datos

El proceso de recogida de datos se ha realizado conjuntamente con el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Aragón. Todos los centros seleccionados fueron citados a una reunión previa en la que se explicaron los objetivos del estudio, la planificación metodológica y los plazos de realización de cada fase, así como la designación de una persona de contacto en el centro con quien coordinar el proceso. Así, la recogida de datos del estudio 1 y 2 fueron realizadas durante los meses de abril y mayo, y el estudio 3 en octubre.

Para los estudios 1 y 2, cada centro tenía asignado un miembro del equipo de investigación encargado de supervisar el proceso de recogida de datos y de entregar a los responsables del estudio en el centro las claves de acceso a los cuestionarios on-line que permitiesen garantizar el anonimato del proceso de recogida de datos así como poder identificar cada cuestionario con su centro correspondiente.

Con este procedimiento se ha procedido a la recogida de datos destacándose como incidencias más relevantes las relacionadas con dos centros de Educación Secundaria que por su tamaño e implicación en otros proyectos, y por las limitaciones del acceso a internet en otro, tuvieron que reducir la muestra en los mismos a la mitad de las aulas, manteniéndose la proporcionalidad de cursos. En otros casos, los problemas con el acceso a internet o la ralentización del servidor por una entrada masiva de participantes, conllevó que algunos grupos no pudiesen realizar la encuesta en el momento planificado, por lo que en algunos casos el proceso de recogida de datos se retrasó, en otros se completó la recogida de datos de manera individualizada por parte del alumnado y algún grupo no se llegaron a completar todas las pantallas del cuestionario. Por todo lo anterior, hay bloques de ítems presentes en la parte final del cuestionario que no han sido completados por todos los participantes del estudio. Así, en el caso del alumnado de Educación secundaria esto afecta a casi el 19% de los ítems finales, mientras que en el profesorado esta pérdida de sitúa en el 8% y en el caso del alumnado de primaria únicamente en el 3,5%, por lo que la longitud de los cuestionarios ha sido un factor clave.

La recogida de datos, no pudiéndose atribuir una pérdida de representatividad de la muestra por estos motivos por cuanto los problemas fueron aislados y no vinculados con una característica determinante.

Igualmente, otro centro de Educación Primaria fue sustituido por uno de similares características al considerar que la recogida de datos podría interferir sensiblemente con la realización de un proyecto de innovación sobre esta temática que se estaba desarrollando. Por ello, el número de centros en esta categoría quedó en 8 en lugar de los 9 previstos inicialmente.

Otras incidencias menores como la necesidad de generar nuevas claves o disponer de más tiempo para algunos alumnos, fueron resueltas durante el proceso, con la principal de novedad de ampliar el plazo de dos semanas establecidos para la

recogida de datos en aquellos centros en los que hubo tales problemas. El resto del alumnado presente en el centro durante el plazo de dos semanas más una adicional tuvieron la oportunidad de participar en el estudio, con la única excepción de algún alumno/a que no por no conocer suficientemente el idioma no pudo responder al cuestionario.

Las familias de los centros participantes recibieron una notificación por parte del Departamento de Educación y Cultura informando de la realización del estudio.

Para la adaptación del cuestionario a 5º y 6º de Educación Primaria se hizo estudio piloto en un centro no participante en el estudio final. En este caso, la cumplimentación se hizo en versión papel y antes del proceso de recogida de datos. El objetivo era conocer el grado de aplicabilidad del mismo a esta etapa. Se contó con la presencia de varios componentes del equipo de investigación y fruto del mismo se decidió reducir el número de ítems que esta aplicación debería tener y modificar el sistema de respuesta de algunos ítems.

Consideraciones del proceso estadístico

Dada la naturaleza de la mayor parte de datos recogidos en este estudio, la presentación de los mismos se ha hecho aportado las frecuencias de respuesta a cada categoría, la mayor parte de ellas escalas de tipo Likert (escala 1-4).

Cuando se ha aplicado inferencia estadística para las comparaciones entre grupos, se han tomado algunas medidas orientadas a la simplificación de resultados. Así, por un lado, con los ítems de escala Likert se presentan las medias y sobre las mismas se ha hecho la comparación. Igualmente, y dado el tamaño de la muestra y de los grupos, se presentan únicamente los resultados cuyo nivel de significación es igual o inferior a 0,001.

2.3. Planificación del estudio de encuesta

Los cuestionarios abiertos fueron creados en primer lugar por tres expertos en la materia. Posteriormente pasaron por un acuerdo interjueces de 6 profesionales más hasta su última validación.

Equipos directivos y departamentos de orientación de los centros de Educación Secundaria

Los equipos directivos y los Servicios generales de orientación educativa de los centros participantes han sido informantes clave en este estudio, tanto en lo relativo a la implementación del proceso de recogida de datos como por la aportación de información cuantitativa y cualitativa de especial relevancia para poder completar este diagnóstico de la convivencia de Aragón. Por ello, este colectivo ha sido invitado a participar en una encuesta semiestructurada que ha permitido recoger más indicadores de convivencia.

El cuestionario abierto a informantes claves de los centros recoge necesidades de abordar la convivencia, buenas práctica y descripción de casos de maltrato. Se ha aplicado uno por centro. Aborda varios apartados:

- ¿Qué es para ti la convivencia?
- ¿Qué necesidades existen para poder atender a la convivencia en su centro?
- ¿Qué Buenas Prácticas existen en su centro en pro de la convivencia? Descripción de buenas prácticas, ¿Qué otras experiencias existen en su centro en pro de la convivencia? Descríbalas teniendo en cuenta objetivos que pretenden, colectivo al que van dirigidas, procedimiento que se usa y qué se logra o se ha logrado
- ¿Qué consideras que debería tener una buena práctica para que consiguiese la mejora de la convivencia en un Centro?
- ¿Ha habido o hay algún caso de acoso escolar en su centro? Coméntelo y diga que se ha hecho o se hace al respecto
- ¿Ha habido o hay algún caso significativo de violencia (entre iguales o entre otros miembros de la comunidad educativa), sin llegar a ser acoso, en su centro? Coméntelo y diga que se ha hecho o se hace al respecto.

Las respuestas a este cuestionario han sido traslada sobre todo desde la dirección del Centro. No obstante, en algunos casos lo ha hecho alguien del equipo de orientación o jefatura de estudios. Quisiéramos destacar el compromiso por parte de los profesionales en la cumplimentación de estos datos.

Familias y Asociaciones de Padres y Madres

La percepción de este colectivo ha sido abordada a través de otro cuestionario paralelo a los equipos directivos o informante clave de cada centro, cuestionario que ha sido hecho llegar a las asociaciones de Padres y Madres de los centros seleccionados como representantes de este colectivo.

No obstante, dado que todas las familias han sido conocedoras del proyecto, se les ha ofertado, la posibilidad de trasladar sus aportaciones a los informes que desde las asociaciones de Padres y Madres se han elaborado.

El cuestionario abierto dirigido a las asociaciones de Padres y Madres aborda cuestiones de conocimiento de la situación de convivencia en el centro, cómo se abordan desde las familias los casos de maltrato y qué necesidades tienen. En concreto hemos trabajado las siguientes preguntas:

- ¿Qué es para ti la convivencia?
- ¿Qué necesidades existen para poder atender a la convivencia en su centro?
- ¿Qué Buenas Prácticas existen en su centro en pro de la convivencia?
- ¿Qué grado de conocimiento tiene la Asociación de Padres y Madres sobre la situación de convivencia en el centro?
- ¿Cuál es el papel de las familias en la convivencia del centro?
- ¿Si hay algún caso de maltrato, las familias se ponen en contacto con la Asociación de Padres y Madres?
- ¿Y si es así, cómo se actúa?
- ¿Si hay algún caso de maltrato, las familias se ponen en contacto con la Asociación de Padres y Madres?,
- ¿Y si es así, cómo se actúa?
- ¿Pensáis que las familias están bien atendidas en el caso de algún

maltrato?,

- ¿Pensáis que las familias están bien atendidas en el caso de algún maltrato?,
- ¿Tenéis alguna necesidad las asociaciones de Padres y Madres para actuar mejor en pro de la convivencia en los centros?
- ¿Tenéis alguna necesidad las asociaciones de Padres y Madres para actuar mejor en pro de la convivencia en los centros?
- ¿Cómo se aborda el tema de la convivencia en las actividades extra-escolares?
- ¿Cómo se aborda el tema de la convivencia en el tiempo del comedor y en el recreo?

Mayoritariamente los cuestionarios han sido contestados por la presidencia de las asociaciones de Padres y Madres. Como en el caso anterior, quisiéramos destacar el compromiso por parte de estos representantes en la cumplimentación de estos datos.

2.4. Planificación grupos de discusión

Los grupos de discusión han partido de la necesidad de comprender aquellas cuestiones relativas a la convivencia y al conflicto en el aula y en los centros desde el punto de vista de los diferentes agentes implicados en el proceso educativo. En nuestro caso, se trata de construir una interpretación colectiva más allá de los resultados del cuestionario del 2011 de preguntas cerradas del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, del Ministerio de Educación.

En este sentido, esta técnica cualitativa parte de los bloques temáticos apuntados en el cuestionario para profesorado y alumnado antedicho, para profundizar en las cuestiones más relevantes que se han detectado en la fase cuantitativa y aportar la visión de otros sectores que no se había contemplado en la parte anterior como son el personal de actividades extraescolares y de comedor y la opinión del profesorado de otros niveles como es el profesorado de educación infantil. Para ello y previa a su implantación, se ha llevado a cabo un estudio preliminar y descriptivo, sobre los resultados del cuestionario. Ello nos ha permitido a los investigadores y las investigadoras un diseño más preciso del guión de los grupos de discusión así como la posibilidad de presentar de una forma indirecta a los entrevistados y las entrevistadas las cuestiones más relevantes surgidas de la fase anterior para conocer su opinión, matizaciones y explicaciones sobre dichas tendencias.

Respecto a la dinámica seguida en los Grupos de Discusión se puede decir que se han realizado en grupos naturales, lo que implica que son grupos que ya se conocen y que comparten alguna actividad conjunta. En este caso, y como mínimo, formar parte de uno de los colectivos del centro educativo. El papel de la persona del equipo investigador ha sido la de una más del grupo aportando su conocimiento. De este modo, se facilitó al grupo información sobre la finalidad de la investigación, el proceso de investigación seguido y los temas de interés.

Los participantes de los grupos de discusión han sido profesorado, familiares de alumnos y alumnas, el propio alumnado, y colaboradores externos (monitores de actividades extraescolares, etc.), a razón de 4-5 participantes por grupos (tabla 4), distribuidos de la siguiente forma:

Tabla 4. Participantes en los grupos de discusión

Colectivo	Profesorado	Familiares	Alumnado	Colaboradores
Número de grupos	5	2	4	1

El objetivo ha sido que todos los colectivos relacionados con los centros educativos estuviesen representados. Para ello se ha seguido el criterio de homogeneidad intragrupo (todos los miembros de cada grupo de discusión pertenecían al mismo colectivo) y heterogeneidad intergrupos, para asegurar dicha representatividad.

Bloques temáticos e instrumento

Dado que el objetivo de los grupos de discusión ha sido profundizar en las distintas cuestiones ya exploradas mediante el cuestionario, teniendo en cuenta los resultados del mismo para cumplir con los objetivos de la metodología comunicativa, los bloques temáticos seleccionados han sido:

1. Datos sociopersonales y educativos del profesor/a
2. Valoración global del centro en cuanto a la calidad de la convivencia escolar
3. Labor del profesorado y el centro en aspectos relacionados con la convivencia y los conflictos escolares. Normas, conflictos y la disciplina.
4. El alumnado, el profesorado y sus relaciones
5. Obstáculos existentes para el aprendizaje y para la convivencia.
6. Relación con las familias y el entorno.

Para ello, siguiendo los bloques temáticos, se ha diseñado un guión específico para cada colectivo (profesorado, alumnado, familiares y colaboradores) que ahondaba en aquellas cuestiones que resultaban más críticas en la fase cuantitativa.

Desarrollo del procedimiento de recogida de datos

Para la recogida de datos se ha procedido a contactar con el responsable de cada centro, de tal manera que pudiesen organizar los grupos de discusión en dicho espacio. Los investigadores e investigadoras responsables de la fase cualitativa se hicieron cargo de dos centros cada uno llevando a cabo los grupos de discusión correspondientes durante el mes de octubre de 2017.

Seguidamente, durante las dos primeras semanas de noviembre se transcribieron los distintos grupos de discusión, siendo analizadas dichas transcripciones durante las dos últimas semanas de noviembre.

CAPÍTULO 3. PARTICIPANTES

En este capítulo se describen los participantes de este estudio, que como no podría ser de otra manera son representantes de la comunidad educativa de 56 centros de Aragón; alumnado, profesorado, equipos directivos, servicios generales de orientación educativa, familias y personal de servicios. Para la presentación de todos ellos, se parte de los estudios definidos previamente. Tal como ya se comentó en el apartado metodológico, estos participantes forman parte de los 56 centros aragoneses seleccionados para el estudio.

Así, **en el estudio 1** con metodología cuantitativa y de encuesta, ha participado alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria (n=3409) y de 1º a 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (5028) y el Profesorado de estos niveles (853). Dado que uno de los objetivos de este estudio de encuesta es poder analizar la evolución ocurrida en los últimos años en nuestra comunidad autónoma, se van a presentar comparaciones con datos obtenidos en los ya presentados estudios del observatorio de convivencia de 2011 y de Gómez-Bahillo y colaboradores de 2006. Así, en el primer caso tendremos los datos de 1508 alumnos/as y 421 profesores/as de 2011 de Aragón de 2011, y de 8929 alumnos/as y 623 profesores/as de 2006, cuyas características se describen también en este apartado.

Por lo que respecta al estudio 2, han participado un total de 52 equipos directivos y/o servicios generales de orientación educativa, que han enviado un total de 58 cuestionarios. Igualmente, han participado un total de 45 Asociaciones de Padres y Madres, que han aportado un total de 51 cuestionarios. Por último, en el estudio 3, basado en grupos de discusión, se han realizado un total de 12 grupos de discusión.

A continuación se presentan los detalles más concretos de este apartado de participantes.

3.1. Alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria

El número total de alumnado de la etapa de educación primaria (en 5º o 6º de primaria) fue de N = 3.409, de los que el 47,6% fueron mujeres y el 52,4% varones. Por cursos, el 50,4% pertenecen a 5º curso de Educación Primaria y el 49,6% a 6º curso. Los porcentajes por sexo son similares en ambos cursos (tabla 5).

Tabla 5. Distribución por sexo y curso escolar

	Chicas		Chicos		Total	
	N	%	N	%	N	%
5º Primaria	814	47,3	905	52,6	1719	50,4
6º Primaria	810	47,9	880	52,1	1690	49,6
Total	1624	47,6	1785	52,4	3409	100,0

Por lo que respecta la edad, y acorde a los cursos, sitúa al 96,5% entre 10 y 12 años, con un pequeño porcentaje de niños/as de 9 años y otro grupo de 13 años o más (figura 1). La edad media de este grupo de alumnos/as de primaria es 11,04 (DT = 0,82).

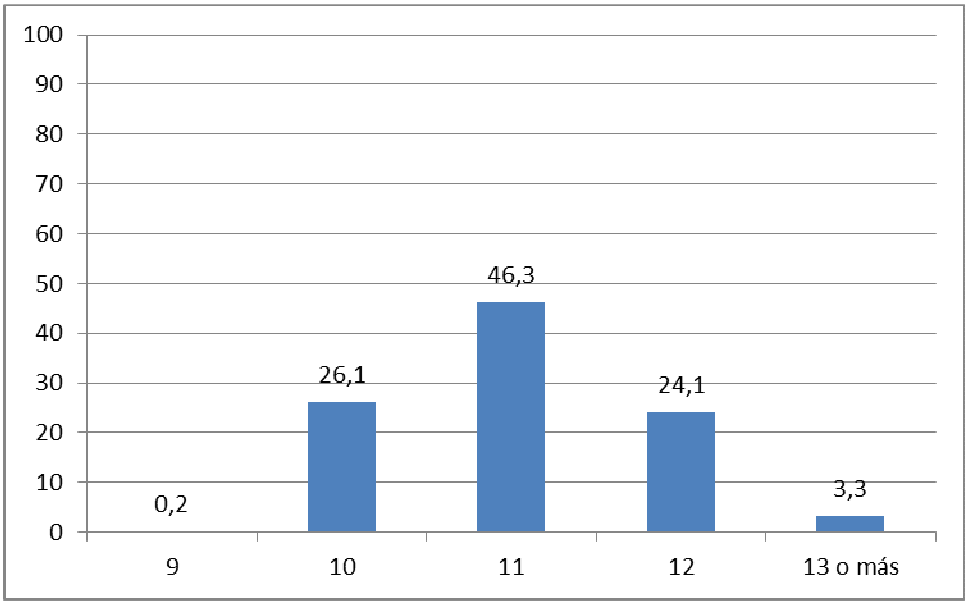

Figura 1. Distribución por edad

En relación al lugar de nacimiento del alumnado, el 92,6% han nacido en España, pero hay una representación de 47 países distintos, destacando los más representativos después de España: Rumania (1%), Colombia y Marruecos (0,7% ambas) o Nicaragua y China (0,6% ambas).

Respecto al lugar de nacimiento de los progenitores, mayoritariamente los padres/madres del alumnado han nacido en España (un 83,7% de los padres y madres o tutores legales y un 82,4% de las madres), y otras nacionalidades que

destacan son por orden de representatividad: para los padres Rumania (2,7%), Marruecos (2,5%), Argelia (1%), Colombia o China (0.9% ambas); y para las madres Rumania (3%), Marruecos (2,5%), Ecuador (1,4%), Colombia (1,3%), Argelia (1%) o China (0,9%).

Merece la pena mencionar la *información educativa* obtenida sobre los participantes, tanto sobre el centro educativo en el que están escolarizados como sobre su historia escolar y sus intenciones educativas de futuro.

El 79,5% de los participantes pertenecían a centros públicos de Educación Infantil y Primaria, mientras que el 20,5% estaban escolarizados en centros concertados. Para el 80% de los participantes su centro educativo estaba situado en la provincia de Zaragoza, seguido por un 12,3% en Huesca y un 7,7% en Teruel (Tabla 2). Respecto al tamaño de la localidad en la que se situaba el centro educativo, el 85,3% de los participantes estaban escolarizados en centros ubicados en capitales (Huesca, Zaragoza o Teruel), un 9,6% sus centros estaban en localidades grandes (más de 3000 habitantes), y un 5,1% en localidades pequeñas de Aragón (menos de 3000 habitantes) (tablas 6 y 7).

Tabla 6. Distribución de los participantes por provincias

	N	%
Huesca	418	12,3
Teruel	262	7,7
Zaragoza	2727	80,0
Total	3407	100,0

Tabla 7. Distribución de los participantes por tamaño de la localidad

	N	%
Capital	2906	85,3
Pueblo grande	326	9,6
Pueblo pequeño	175	5,1
Total	3407	100,0

Respecto a su trayectoria en el centro educativo, la mayoría de los participantes de Educación Primaria (70,9%) llevan escolarizados en el centro actual durante 7-9 años, es decir, han hecho su trayectoria educativa en un mismo centro, aunque como se puede ver en la tabla 4, en la muestra también hay alumnos de más reciente incorporación al centro (Tabla 8).

Tabla 8. Cursos escolarizados en el centro actual los alumnos de E.P

	N	%
Entre 1-3 cursos	386	11,3
Entre 4-6 cursos	402	11,8
Entre 7-9 cursos	2418	70,9
Entre 10-12 cursos	201	5,9
Total	3407	100,0

La mayoría no han repetido curso nunca (85,4%), pero hay un 13,5% de la muestra que ha repetido ya una vez en Educación Primaria e, incluso, un 1,1% indican haber repetido dos veces (tabla 9).

Tabla 9. Cursos repetidos por los alumnos de E.P

	Frecuencia	%
No, nunca	2911	85,4
Sí, una vez	459	13,5
Sí, dos o más veces	37	1,1
Total	3408	100,0

Teniendo en cuenta esta misma variable por cursos, tal y como se puede observar en la figura 2, hay ligeramente más alumnos que han repetido alguna vez en 6º de primaria que en 5º, y a la inversa con respecto a los que no han repetido nunca.

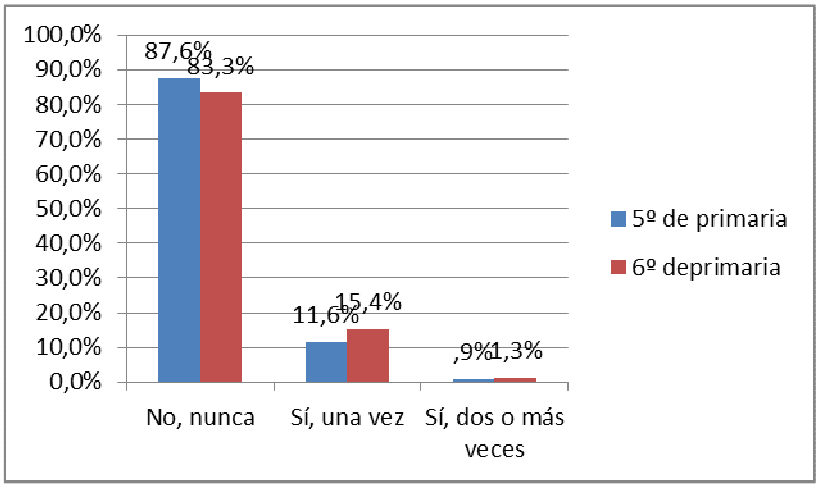

Figura 2. Gráfico de barras de los cursos repetidos por curso educativo de E.P.

Por último, es relevante mencionar que un 81,1% de los participantes de Educación Primaria tienen intención de hacer carrera universitaria o bachillerato, frente al 8,4% que desean realizar ciclos formativos y a un 10,6% cuya intención es acabar el Graduado Escolar u obtener el certificado de estudios (tabla 6). En la comparativa por sexo (figura 3), se puede observar que es superior el porcentaje de mujeres que de varones que tiene intención de cursar estudios universitarios, mientras que el porcentaje de varones es mayor para el resto de estudios.

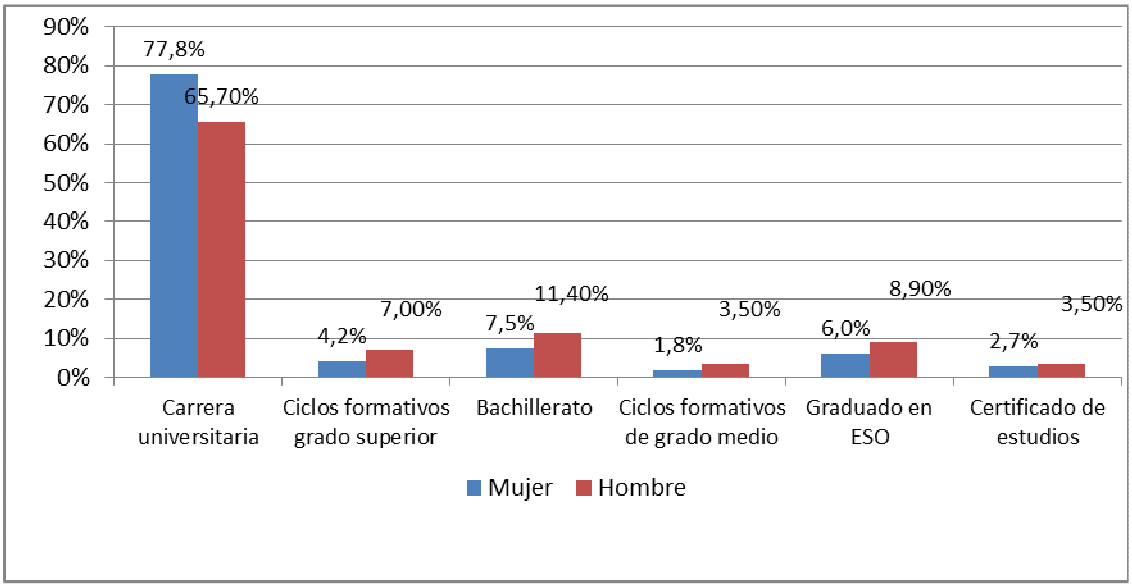

Figura 3. Gráfico de barras de estudios que tienen intención de terminar en E.P (por sexos)

3.2. Alumnado de Educación Secundaria

El número total de alumnos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria fue de N = 5.028, de los que el 49,6% fueron mujeres y el 50,4% varones. Como se puede comprobar en la tabla 11, todos los cursos se encuentran representados en proporciones similares, con un porcentaje ligeramente más bajo en 4º de la ESO. Tanto en este curso (1,15% del total) como en 3º curso (1,52), hay un pequeño grupo de alumnos que señalan estar en grupos de diversificación (tabla 10).

Tabla 10. Distribución por curso escolar

	N	%
1º ESO	1288	25,62
2º ESO	1343	26,71
3º ESO	1287	25,60
4º ESO	1103	21,93
Otros	7	0,14
Total	5028	100

El rango de edad de estos participantes oscila entre 11 y 19 años, siendo la media 14,13 (DT = 1,37). La distribución por edades de los alumnos de secundaria en general y en función del sexo se presentan en las siguientes figuras (figura 4).

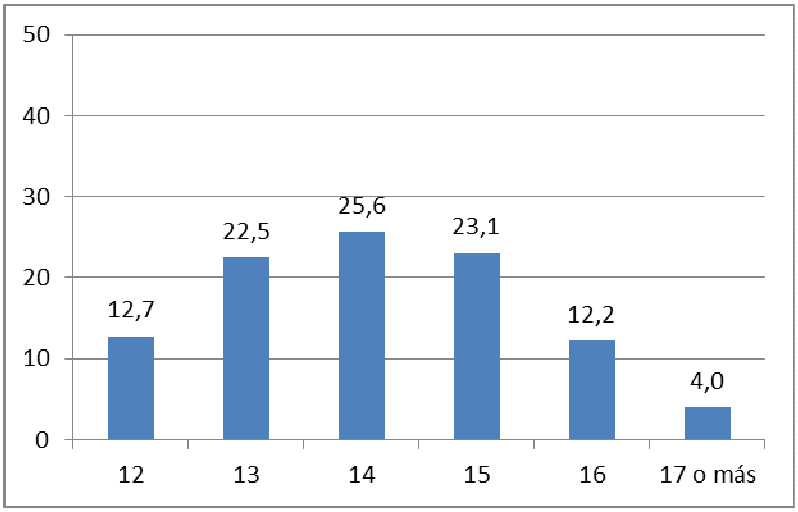

Figura 4. Distribución por edad participantes de ESO

En relación con el lugar de nacimiento del alumnado, el 90,5% han nacido en España, pero hay participantes de 62 países distintos, destacando como los más representativos después de España: Rumanía (2,2%), Marruecos (1,2%) y China (1%).

Respecto al lugar de nacimiento de los padres/madres, mayoritariamente han nacido en España (un 87,2% de los padres y un 86,4% de las madres), con otras nacionalidades que destacan como: padres de Rumanía (2,6%), Marruecos (2%), Ecuador (1%), Colombia (0.7%); o madres de Rumanía (2,8%), Marruecos (2%), Ecuador (1,1%) o Colombia (1%).

A destacar la información educativa obtenida sobre los participantes, tanto sobre el centro educativo en el que están escolarizados como sobre su historia escolar y sus intenciones educativas de futuro.

El 71,7% de los participantes pertenecen a Centros Públicos de Educación Secundaria, mientras que el 28,3% estaban escolarizados en centros concertados. Para el 73,4% de los participantes su centro educativo estaba situado en la provincia de Zaragoza, seguido por un 18,7% en Huesca y un 7,9% en Teruel. Respecto al tamaño de la localidad en la que se situaba el centro educativo, el 79,1% de los participantes estaban escolarizados en centros ubicados en provincias capitales (Huesca, Zaragoza o Teruel), un 18,7% sus centros estaban en localidades grandes (más de 3000 habitantes), y un 2,2% en localidades pequeñas de Aragón (menos de 3000 habitantes)

A diferencia de los participantes de Educación Primaria, y coherentemente con el sistema educativo, un 73,4% de los alumnos de secundaria participantes llevan entre 1 y 4 cursos escolarizados en el centro actual (como se puede ver en la tabla 7), aunque también hay un 20,4% que lleva 9 o más cursos en el mismo centro (tabla 11).

Tabla 11. Cursos escolares en el centro actual

	N	%
1-2 cursos	2060	40,9
3-4 cursos	1634	32,5
Entre 5-8 cursos	307	6,1
Entre 9-12 cursos	1027	20,4
Total	5028	100,0

La mayoría no han repetido curso en primaria (89,2%), ni en secundaria (84,5%), pero hay un 10,7% de la muestra que ha repetido ya alguna vez en educación primaria y un 15,5% que han repetido en secundaria (tabla 12).

Tabla 12. Cursos repetidos en E.P. y ESO

	Repetir EP		Repetir ESO	
	N	%	N	%
No, nunca	4488	89,2	4058	84,5
Sí, una vez	513	10,2	668	13,9
Sí, dos o más veces	27	,5	76	1,6
Total	5028	100,0	4802	100,0

Por último, es relevante mencionar que un 75% de los participantes de Educación Secundaria tienen intención de hacer carrera universitaria o bachillerato, frente al 15% que desean realizar ciclos formativos y a un 10% cuya intención es

acabar el Graduado Escolar u obtener el certificado de estudios. Por sexo en secundaria se obtiene la misma tendencia que en primaria (figura 5), es superior el porcentaje de mujeres que de varones que tiene intención de cursar estudios universitarios, mientras que el porcentaje de varones es mayor para el resto de estudios.

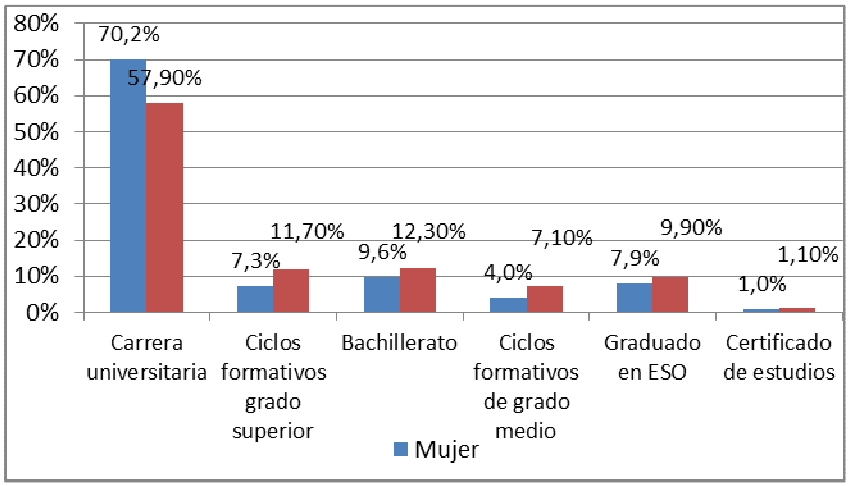

Figura 5. Estudios que tienen intención de terminar en E.S por sexos

3.3. Profesorado

Un total de 853 profesores/as han respondido a la encuesta. De ellos, el 41,6% corresponde a la etapa de Educación Primaria y el 58,4% a Educación Secundaria Obligatoria. El porcentaje de mujeres es ligeramente superior en el total de la muestra, 64,6% vs. 35,4%, siendo este porcentaje un poco más alto aún en Primaria (tabla 13).

Tabla 13. Distribución por ciclo educativo y sexo

	Mujer		Hombre		Total	
	N	%	N	%	N	%
Primaria	251	70,7	104	29,3	355	41,6
Secundaria	300	60,2	198	39,8	498	58,4
Total	551	64,6	302	35,4	853	100,0

Acorde con la distribución de la población en Aragón, el mayor porcentaje del profesorado pertenece a centros ubicados en las capitales, un 70,2%, siendo este

porcentaje ligeramente superior en el nivel de nivel de Educación Primaria. También hay una mayor representación de esta etapa en pueblos pequeños y de Educación Secundaria en centros de municipios de tamaño medio (tabla 14).

Tabla 14. Distribución según tamaño del municipio y nivel educativo

	Capital		Pueblo intermedio		Pueblo pequeño		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Primaria	298	83,9	38	10,7	19	5,4	355	41,6
Secundaria	301	60,4	184	36,9	13	2,6	498	58,4
Total	599	70,2	222	26,0	32	3,8	853	100,0

De manera más específica, el profesorado de Educación Primaria se reparte por igual entre 5º y 6º curso, al igual que ocurre con los cuatros cursos obligatorios de Educación Secundaria y Bachillerato, encontrándose un pequeño grupo de profesores/as que tienen docencia en Ciclos Formativos o Formación Profesional Básica (tabla 15).

Tabla 15. Distribución por cursos

Clases que imparte	N	%
5º primaria	269	31,5
6º primaria	267	31,3
1º de la ESO	260	30,5
2º de la ESO	170	19,9
3º de la ESO	252	29,5
4º de la ESO	279	32,7
Diversificación	57	6,7
Bachillerato	236	27,7
Ciclos Formativos GM	34	4,0
Ciclos Formativos GS	20	2,3
FP básica	41	4,8

En cuanto a la edad (figura 6), el segmento de edad en el que más profesores/as que han hecho la encuesta se encuentran es el de 41-50 años, con el 33,9%. Muy cercano en número y similares en valores entre ellos se encuentran los segmentos de 31-40 (29,1%) y 51-60 años (27,5%). Encontramos igualmente una

pequeña representación de profesorado de más 60 años (2,1%) y de menos de 25 (0,9).

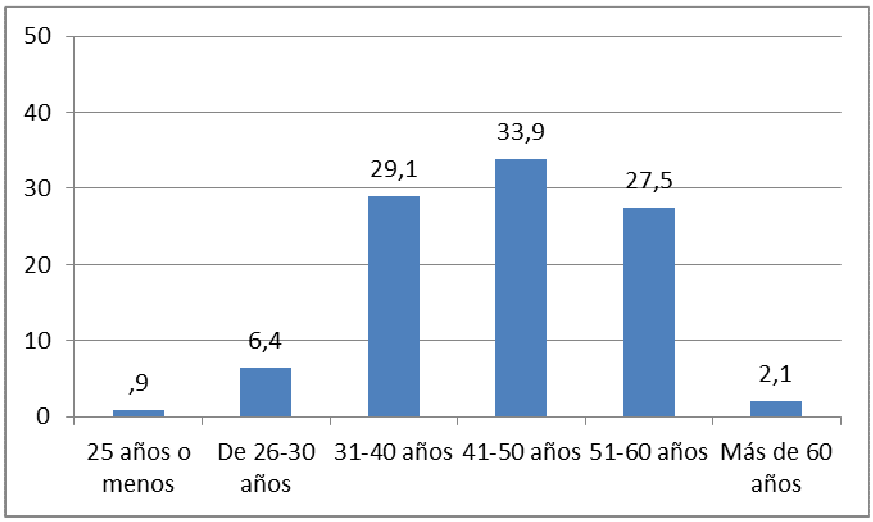

Figura 6. Distribución por edad

Igual que antes, comparamos el sexo del profesorado encuestado con la edad. Tanto en hombres como en mujeres se observa parecida distribución en todas las franjas de edad (tabla 16).

Tabla 16. Distribución por edad y sexo

	Mujer		Hombre		Total	
	N	%	N	%	N	%
25 años o menos	8	1,5	0	0,0	8	0,9
De 26-30 años	43	7,8	12	4,0	55	6,4
31-40 años	164	29,8	84	27,8	248	29,1
41-50 años	179	32,5	110	36,4	289	33,9
51-60 años	146	26,5	89	29,5	235	27,5
Más de 60 años	11	2,0	7	2,3	18	2,1

Por lo que respecta a su situación laboral, el 46,2% del profesorado que ha respondido a esta encuesta son funcionarios/as, seguidos de un porcentaje un poco más alto de profesores/as contratados/as. No se encuentran diferencias significativas entre Educación Primaria y Educación Secundaria (tabla 17).

Tabla 17. Distribución por situación profesional

	Funcionarios		Contratados	
	N	%	N	%
Primaria	157	44,2	198	55,8
Secundaria	198	39,8	300	60,2
Total	355	41,6	498	58,4

Por cuerpos, el 53% son maestros/as, un 45% son profesorado de secundaria y hay un 2% de profesorado con condición de catedráticos/as (figura 7).

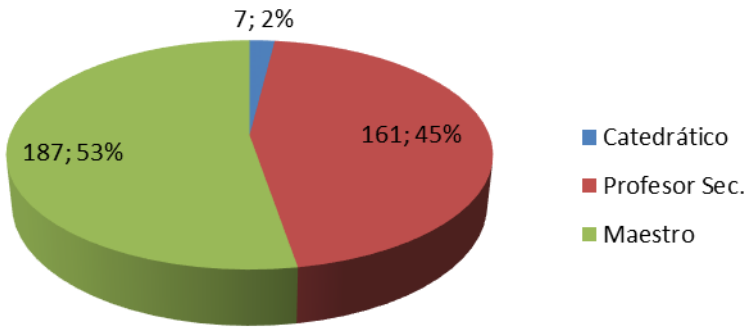

Figura 7. Distribución por cuerpo de pertenencia.

En cuanto a la antigüedad en el centro, los participantes en este estudio tienen una alta heterogeneidad, entre un 32,4% que lleva un año o menos; un 8,8% que lleva más de 20 años. Tras estas dos categorías, el 21,2% lleva entre 6-10 años. No hay diferencias significativas entre el profesorado de Educación Primaria y el de Educación Secundaria. El resto de datos se exponen en la tabla 18.

Tabla 18. Distribución por antigüedad en el centro

	Primaria		Secundaria	
	N	%	N	%
Un año o menos	118	33,2	158	31,7
2-3 años	31	8,7	79	15,9
4-5 años	28	7,9	38	7,6
6-10 años	80	22,5	101	20,3
11-20 años	68	19,2	77	15,5
Más de 20 años	30	8,5	45	9,0
Total	355	100,0	498	100,0

La inmensa mayoría de los profesores/as han realizado cursos de formación permanente o han participado en proyectos de actualización después de la incorporación a su trabajo. Esto indica el alto grado de compromiso del profesorado con la formación y la mejora continua, alcanzando esta cifra al 97,4% del total de profesorado. Como se ve en la figura 8, la mayoría de los profesores/as actualiza sus conocimientos de su propia área de conocimiento, TIC y didáctica. El segundo gran bloque de formación es el relativo a resolución de conflictos, prevención de conductas de riesgo y enseñanza de habilidades sociales.

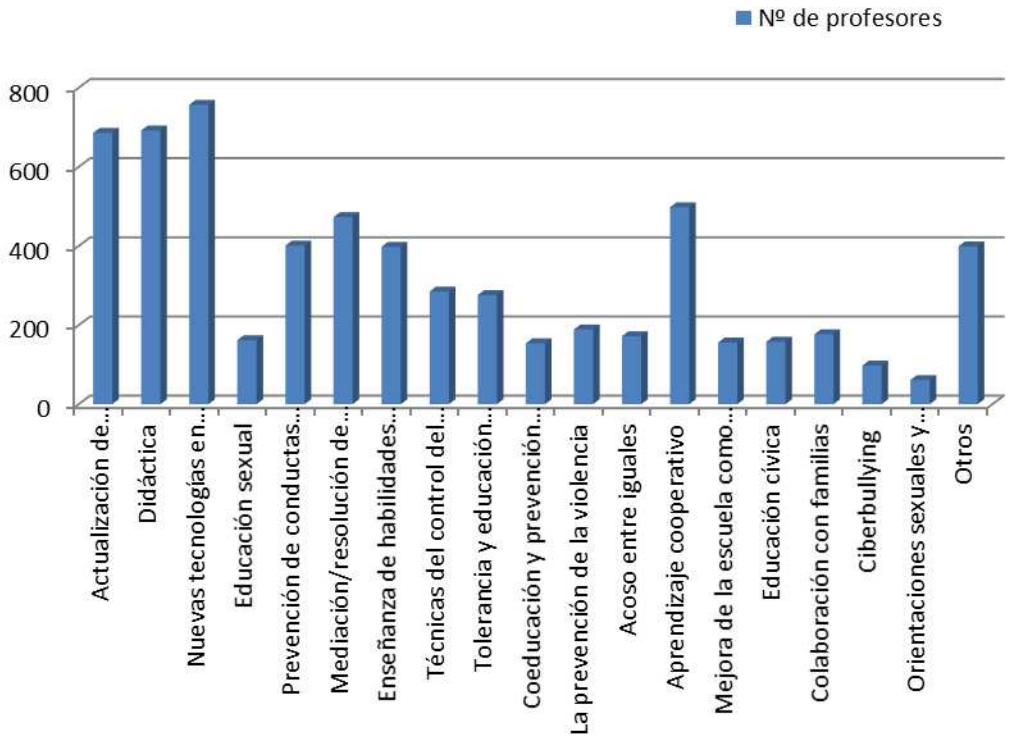

Figura 8. Cursos de formación permanente

Por nivel educativo (tabla 19), en todas la mayor parte de las categorías analizadas, el porcentaje de realización de esta formación permanente es superior entre el profesorado de primaria, salvo en cuatro categorías, tres relacionadas con el objeto de este estudio y la relacionada con orientaciones sexuales, lo cual señala el interés de este tema en Secundaria.

Tabla 19. Formación permanente por nivel educativo

	N	%	Primaria	Secundaria	Dif $\times^2$
Actualización de contenidos del área de conocimiento	686	80,4	82,6	67,5	<.001
Didáctica	692	81,1	81,2	69,4	<.001
Nuevas tecnologías en educación	757	88,7	90,4	74,9	<.001
Educación sexual	162	19,0	21,6	14,6	.004
Prevención de conductas de riesgo	401	47,0	54,8	35,5	<.001
Mediación/resolución de conflictos	473	55,5	59,0	45,3	<.001
Enseñanza de habilidades sociales	398	46,7	53,9	35,5	<.001
Técnicas del control del aula, comportamiento disruptivo	285	33,4	35,5	27,5	.004
Tolerancia y educación intercultural	276	32,4	37,9	24,3	<.001
Coeducación y prevención del sexismo	154	18,1	20,5	13,9	.006
La prevención de la violencia	189	22,2	20,8	19,8	n.s.
Acoso entre iguales	172	20,2	19,7	17,6	n.s.
Aprendizaje cooperativo	498	58,4	66,3	45,1	<.001
Mejora de la escuela como comunidad	156	18,3	21,1	13,9	.003
Educación cívica	158	18,5	20,8	14,5	.008
Colaboración con familias	177	20,8	26,4	41,3	<.001
Ciberbullying	98	11,5	11,2	10,0	n.s.
Orientaciones sexuales y transexualidad	61	6,5	6,5	6,5	n.s.
Otros	399	46,8	54,5	35,3	<.001

3.4. Alumnado y profesorado de 2006 y 2011

Como se ha mencionado en la presentación de este estudio, el diseño del mismo se ha hecho contando con la posibilidad de poder analizar la evolución de la convivencia en Aragón comparando con otros dos estudios realizados en nuestra comunidad en los años 2006 y 2011. Así, para poder disponer de todos los datos sobre los que se realiza la comparación entre ellos la composición de las muestras,

se presentan con más detalle el alumnado y profesorado participante en cada investigación.

Señalar que el estudio del Observatorio de la Convivencia de 2011 se realizó únicamente en Educación Secundaria, por lo que los datos corresponden únicamente a este nivel educativo. En el caso del 2006, hay participantes también de 5º y 6º de Educación Primaria.

Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria 2011

El número total de alumnos de la etapa de educación secundaria, fue de N = 1478, de los que el 53,9% fueron mujeres y el 46,1% varones. La distribución por cursos fue la que se muestra en la tabla 20. Por cursos, destacar que los porcentajes son un poco más altos en los tres primeros cursos, encontrando que tanto en 3º de la ESO como en cuarto hay un pequeño grupo de alumnos/as que dicen pertenecer a grupos de diversificación (1 y 0,9% respectivamente).

Tabla 20. Distribución por curso escolar

	N	%
1º ESO	394	26,1
2º ESO	400	26,5
3º ESO	368	24,4
4º ESO	316	21,0
Desconocido	30	2,0
	1508	100

El rango de edad de estos participantes oscila entre 11 y 18 años, siendo la media 14,16 (DT = 1,36). La distribución por edades de los alumnos de secundaria se presenta en la figura 9.

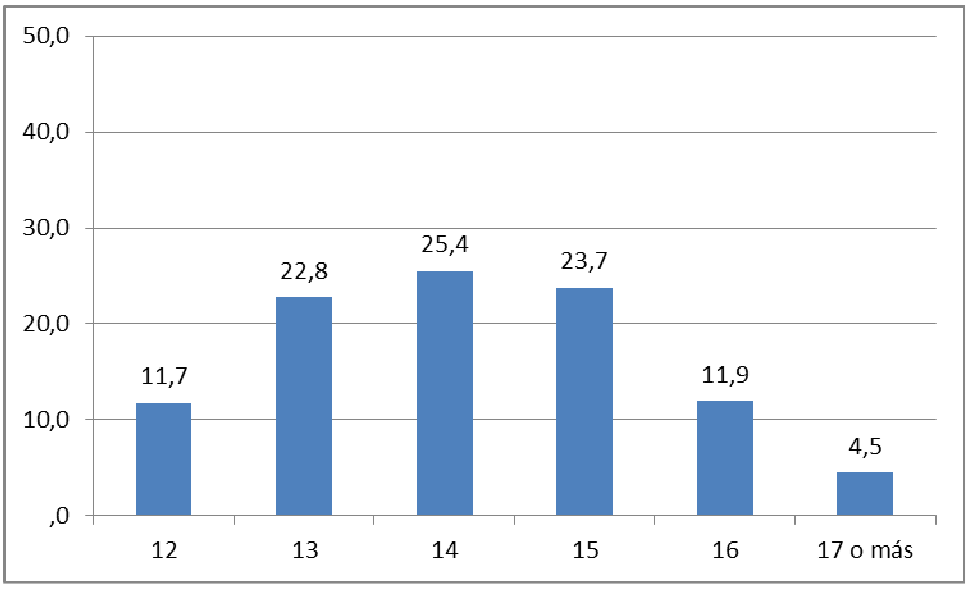

Figura 9. Distribución por edad de los participantes de educación secundaria

En relación con el lugar de nacimiento del alumnado, el 88,6% ha nacido en España, pero hay una representación de varios continentes, destacando como los más numerosos Europa Oriental (3,8%), América del Sur (5,9%) y Norte de África (1,2%)

Respecto al lugar de nacimiento de los padres/madres, mayoritariamente han nacido en España (un 86,7,% de los padres y un 83,5% de las madres), y otras nacionalidades que destacan son por orden de representatividad: para los padres: Europa Oriental (4,1%), América del Sur (5,8%) y Norte de África (1,3%); y para las madres: Europa Oriental (4,7%), América del Sur (7,2%) y Norte de África (1,6%).

Los alumnos/as de secundaria participantes llevan 65,6% entre 1 y 4 cursos escolarizados en el centro actual (como se puede ver en la tabla 21), aunque también hay un 23,8% que llevan 9 ó más cursos en el mismo centro.

Tabla 21. Cursos escolares que lleva escolarizado en el centro actual

	N	%
1-2 cursos	487	36,5
3-4 cursos	389	29,1
Entre 5-8 cursos	141	10,5
Entre 9-12 cursos	318	23,8
Total	1335	100
Desconocido	173	
Total	1508	

La mayoría no ha repetido curso en secundaria (83,2%), pero hay un 16,8%% que sí lo ha hecho (tabla 22).

Tabla 22. Porcentaje de repetidores en Educación Primaria y Educación Secundaria

	Repetir ESO	
	N	%
No	1255	83,2
Sí	253	16,8
Total	1508	100,0

Por último, es relevante mencionar que un 81,2% de los participantes de Educación Secundaria tienen intención de hacer carrera universitaria o bachillerato, frente al 11,4% que desean realizar ciclos formativos y a un 6,5% cuya intención es acabar el Graduado Escolar u obtener el certificado de estudios (figura 10). Por sexos, se observa una mayor expectativa por los estudios universitarios entre las chicas.

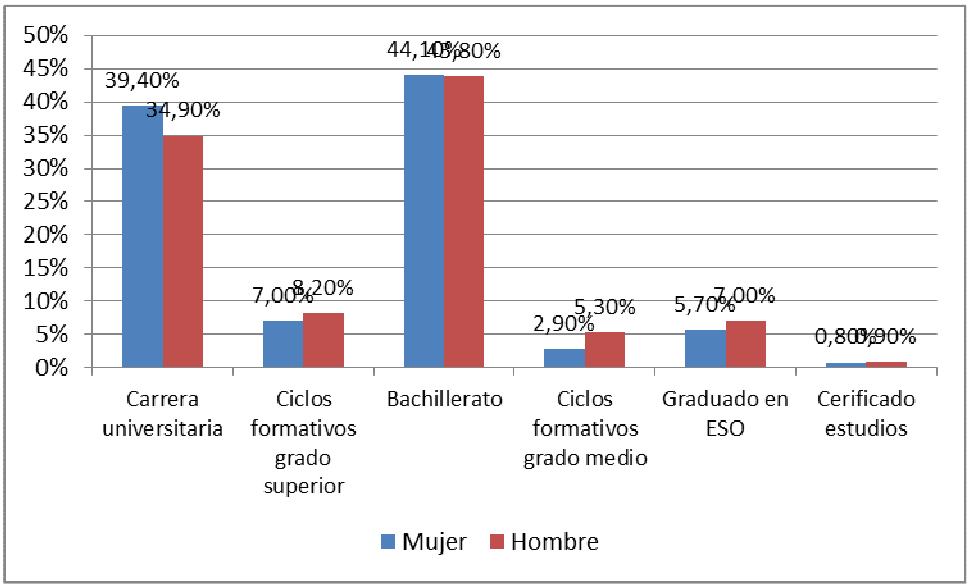

Figura 10. Estudios que tienen intención de terminar en E.S

Alumnado 2006

Un total de 8929 alumnos/as formaron parte del estudio de 2006. De estos, 6925, un 77,6%, se corresponden con los ciclos educativos y cursos incluidos en este estudio de 2017, es decir, de 5º y 6º de Primaria o de Educación Secundaria Obligatoria. En este bloque, los porcentajes de chicos y chicas se distribuyen en torno al 50%, aunque en Educación Primaria hay un porcentaje ligeramente más alto de chicos (tabla 23).

Tabla 23. Distribución de la muestra de alumnos de 2006 por sexo y nivel educativo

	Chicos		Chicas		Total
	N	%	N	%	
ESO	2681	49,3	2754	50,7	5435
5º y 6º Primaria	797	53,5	693	46,5	1490
Total	3478	50,2	3447	49,8	6925

Por niveles educativos, el 78,5% de alumnado corresponde a Educación Secundaria Obligatoria, con una representación proporcional de los cuatro cursos de esta etapa (tabla 24), mientras el 21,5% se corresponde con la etapa de Educación Primaria. De manera más detalla, por curso, podemos ver la siguiente tabla:

Tabla 24. Distribución de la muestra de alumnado de 2006 nivel educativo

	ESO		Primaria		Total	
	N	%	N	%	N	%
1º ESO	1361	25,0			1361	19,7
2º ESO	1361	25,0			1361	19,7
3º ESO	1469	27,0			1469	21,2
4º ESO	1244	22,9			1244	18,0
5º Primaria			623	41,8	623	9,0
6º Primaria			867	58,2	867	12,5
	5435	78,5	1490	21,5	6925	100,0

Acorde con el procedimiento de selección, hay una representación de alumnado de las tres provincias, tanto de las capitales como de las provincias. El detalle se puede observar en la siguiente tabla (tabla 25).

Tabla 25. Distribución de la muestra de alumnado de 2006 por zona geográfica

	ESO		5º y 6º Primaria		Total	
	N	%	N	%	N	%
Huesca Capital	462	8,5	274	18,4	736	10,6
Huesca Provincia	497	9,1	157	10,5	654	9,4
Teruel Capital	795	14,6	116	7,8	911	13,2
Teruel Provincia	199	3,7	1	0,1	200	2,9
Zaragoza Capital	2313	42,6	904	60,7	3217	46,5
Zaragoza Provincia	1169	21,5	38	2,6	1207	17,4
Total	5435	100	1490	100	6925	100

Por último, y referido a la titularidad del centro, un 17,7% se corresponde con alumnado de centros concertados y el 82,3% de titularidad pública. Este porcentaje, no obstante, no es el mismo en los dos niveles educativos considerados, ya que en Educación Secundaria el alumnado de centros concertados representa únicamente el 8,6% (vs. 91,4% de centros de titularidad pública), llegando este porcentaje al 50,8% en el caso del alumnado de 5º y 6º curso de Educación Primaria.

Profesorado 2011

Un total de 421 profesores y profesoras aragoneses participaron en el estudio de 2011. De los mismos, el 59,4% fueron mujeres y un 40,6% hombres. En cuanto a la edad, el segmento de edad en el que más profesores hicieron la encuesta se encuentran es el de 41-50 años (28,7 %). Muy cercano en número y similares en valores entre ellos se encontraban los segmentos de 31-40 (28,3%) y 51-60 (26,1%) años. Estos datos se pueden observar gráficamente en la figura 11. Esta distribución no mostraba diferencias en función del sexo de los encuestados.

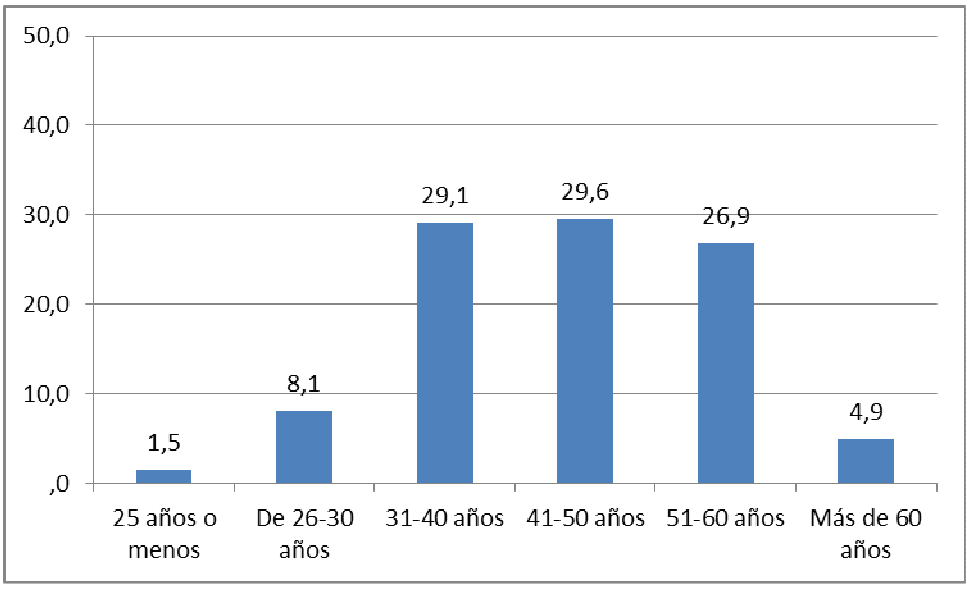

Figura 11. Distribución del profesorado de 2011 por edad

Con respecto a su puesto laboral, el 44,7% son funcionarios, encontrándose el resto distribuidos entre profesorado contratado 29,4% y un 25,8% de interinos (tabla 26).

Tabla 26. Distribución de profesorado de 2011 según situación profesional

	N	%
Interino	102	25,8
Funcionario	177	44,8
Contratado	116	29,4
Total	395	100,0
Sin datos	26	
Total	421	

La antigüedad en el centro (tabla 27) presenta una situación heterogénea, con casi un tercio del profesorado que lleva un año o menos en el centro y una distribución muy amplia del resto de categorías consideradas, llegado un 15% a llevar más de 20 en su centro.

Tabla 27. Antigüedad en el centro profesorado 2011

	N	%
Un año o menos	109	27,2
2-3 años	53	13,2
4-5 años	33	8,2
6-10 años	53	13,2
11-20 años	93	23,2
Más de 20 años	60	15,0
Total	401	100,0

La misma situación de heterogeneidad la encontramos al analizar las especialidades del profesorado de 2011 (tabla 28). Las categorías más frecuentes, idioma Extranjero, Lengua o Geografía e Historia, están en torno al 19,7 y 11% del profesorado, habiendo representación de numerosas especialidades. En cualquier caso, hay un alto porcentaje de la muestra del que tampoco sabemos su adscripción por especialidad.

Tabla 28. Distribución por especialidad del profesorado de 2011

	N	%
Biología y Geología	16	5,9
Cultura Clásica	4	1,5
Educación Física	23	8,6
Filosofía	9	3,3
Física y Química	11	4,1
Geografía e Historia	30	11,2
Idioma Extranjero	53	19,7
Lengua	31	11,5
Matemáticas	22	8,2
Música	16	5,9
Orientación	8	3,0
Plástica	11	4,1
Profesor de ámbito científico-tecnológico	4	1,5
Profesor de ámbito sociolingüístico	2	0,7
Religión	9	3,3
Tecnología	19	7,1
Total	269	100,0
Desconocido	152	
Total	421	

Profesorado 2006

Entre los datos referidos a profesorado de 2006, contamos únicamente con las variables relativas a tipo de centro y nivel educativo. Así, la muestra total la componen un total de 623 representantes del profesorado. De ellos, a la mayor parte la podemos ubicar en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria, contando únicamente con un 12,8% de profesorado que se ubica en el tercer ciclo de Educación Primaria, con 1,9% que distribuye su dedicación entre primaria y secundaria (tabla 29). A efectos de análisis posteriores, estos 92 profesores serán considerados como de primaria y el resto como de secundaria. Por tipología de centro, el 90% corresponden con centros de públicos.

Tabla 29. Distribución del profesorado en el estudio de 2006

	N	%
5º y 6º Primaria	80	12,8
Primaria y Secundaria	12	1,9
Primaria, Secundaria, Bachillerato y Ciclos	14	2,2
Secundaria y Bachillerato	154	24,7
Secundaria, bachillerato y Ciclos	363	58,3
Total	623	100

Geográficamente, representan a las tres provincias aragonesas y tanto a las capitales como al resto de las provincias, siendo en cualquier caso más numerosos los participantes de Zaragoza, tanto de la capital como de la provincia (tabla 30).

Tabla 30 Distribución de la muestra de profesorado de 2006 por zona

	N	%
Huesca Capital	69	11,1
Huesca provincia	70	11,2
Teruel Capital	88	14,1
Teruel Provincia	21	3,4
Zaragoza Capital	238	38,2
Zaragoza Provincia	137	22,0
Total	623	100

3.5. Equipos directivos/Servicios generales de Orientación educativa

El número total de cuestionarios cumplimentados por los equipos directivos fue un total de 58, de 52 centros educativos diferentes de Aragón. La mayoría de los centros cumplimentaron un único cuestionario por equipo directivo, en unos casos lo elaboraron en consenso y en otros designando un responsable para su cumplimentación (figura 12), sin embargo, hubo un 6,12% de los centros (n=3) que diferentes miembros del equipo directivo (Director/a, Jefe/a de Estudios y Secretario/a y, en algunos caso, orientador/a) cumplimentó un cuestionario independiente.

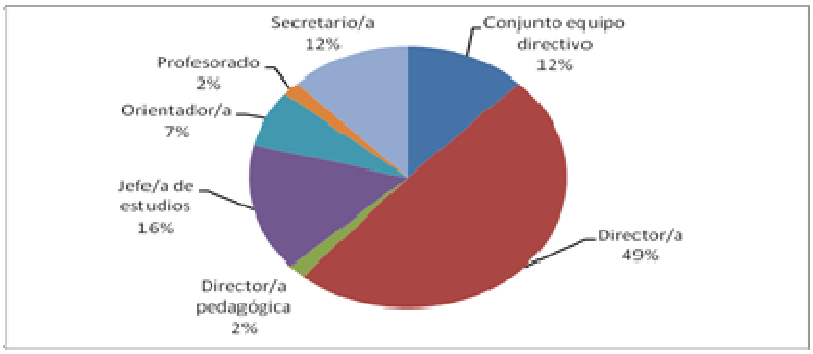

Figura 12. Responsable de cumplimentar el cuestionario en el centro

Tal y como se puede apreciar en la figura 13, el 73% de los centros (n = 38) pertenecían a Zaragoza, mientras que un 15% y un 12% respectivamente pertenecían a Huesca (n= 8) y a Teruel (n= 6).

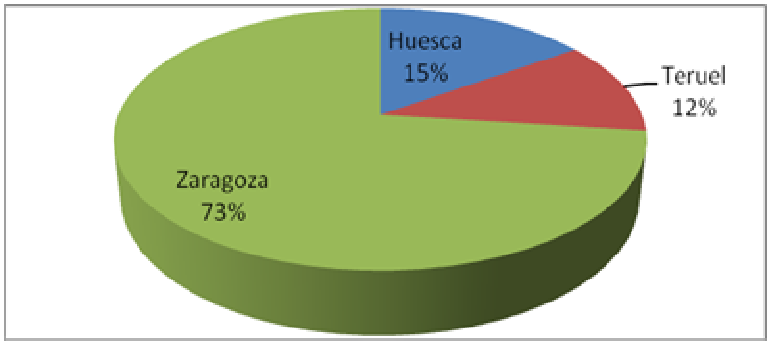

Figura 13. Provincia a la que pertenecen los centros participantes

La muestra estuvo formada por centros de las capitales de provincia, y también participaron centros ubicados en pueblos de la comunidad, tal como queda recogido en la tabla (Ver tabla 31).

Tabla 31. Distribución de los centros por tamaño de la localidad

	N	%
Capital	40	76,9
Pueblo grande > 3.000 habitantes	8	15,4
Pueblo pequeño < 3.000 habitantes	4	7,7
Total	52	100,0

Respecto al tipo de centro y oferta educativa de los mismos (figura 14), cabe mencionar que un 65,4 % de los centros ofertaban educación Infantil y Primaria (todos eran centros públicos de Educación Infantil y Primaria [CEIP], aunque cabe mencionar que tres de ellos eran Colegios Rurales Agrupados [CRA]). El 21,2% ofertaban Educación Secundaria (siendo la mayoría IES, pero también contando con la participación de 2 Secciones de IES) y un 13,5% impartían tanto Educación Primaria como Secundaria (correspondiendo a centros concertados).

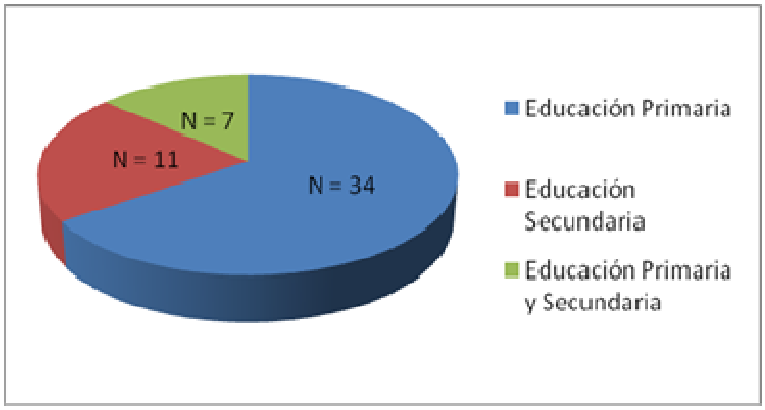

Figura 14. Oferta educativa de los centros participantes

3.6. Asociaciones de madres y padres (AMYPAS)

Descripción AMYPAS participantes

Se recogieron 51 cuestionarios cumplimentados por las asociaciones de padres y madres (AMYPAS) de 45 centros educativos diferentes de Aragón. La mayoría de los centros cumplimentaron un único cuestionario por AMYPA, aunque hay que tener en cuenta que algunos centros cumplimentaron varios cuestionarios en la mayoría de las ocasiones se trata de centros que cuentan con varias AMYPAS cumplimentando cada una de ellas un cuestionario (por ejemplo, en Colegios Rurales Agrupados). Como se puede observar en la figura 15, los responsables de cumplimentar los cuestionarios son diversos, aun el 41% de los casos se hizo desde la presidencia.

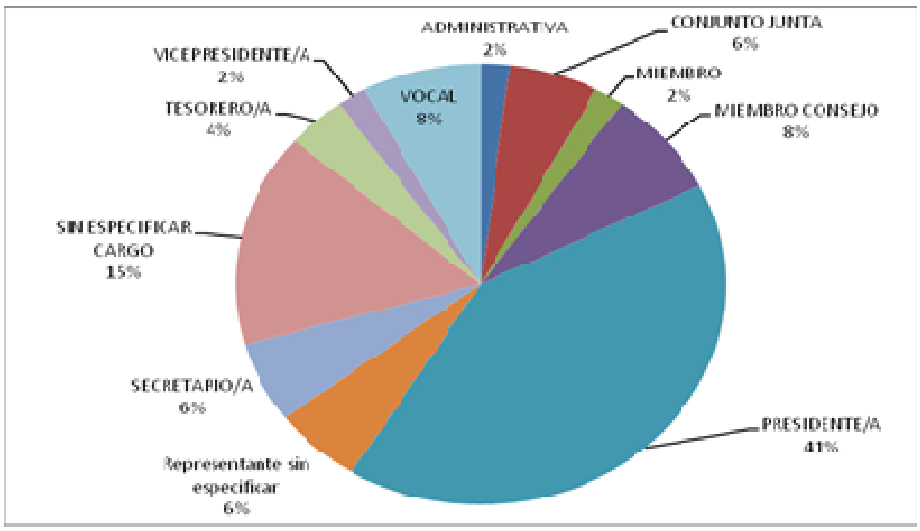

Figura 15. Responsable de cumplimentar el cuestionario en el centro

Tal y como se puede apreciar en la figura 16, el 71% de los centros (n = 32) pertenecían a Zaragoza, mientras que un 22% y un 7% respectivamente pertenecían a Huesca (n= 10) y a Teruel (n= 3).

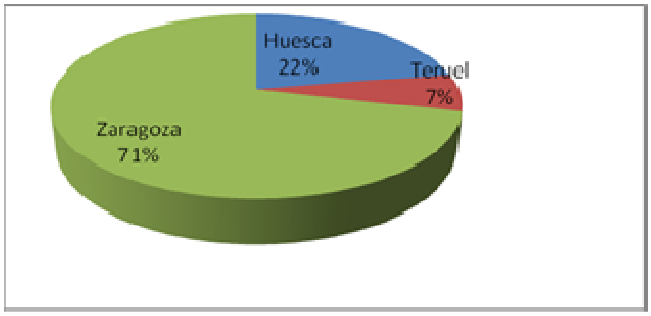

Figura 16. Provincia a la que pertenecen los centros participantes

Además, es importante tener en cuenta que la muestra no solo estuvo formada por centros de las capitales de provincia, sino que también participaron centros ubicados en pueblos de la comunidad (tabla 32).

Tabla 32. Distribución de los centros por tamaño de la localidad

	N	%
Capital	32	71,1
Pueblo grande > 3.000 habitantes	9	20,0
Pueblo pequeño < 3.000 habitantes	4	8,9
Total	45	100,0

Respecto al tipo de centro y oferta educativa de los mismos (figura 17), cabe mencionar que un 71,1 % de los centros ofertaban educación Infantil y Primaria, un 15,6% ofertaban Educación Secundaria y un 11,8% impartían tanto Educación Primaria como Secundaria (se da el mismo caso que se ha descrito al analizar los cuestionarios cumplimentados por las equipos directivos, la mayoría de estos corresponden a centros concertados).

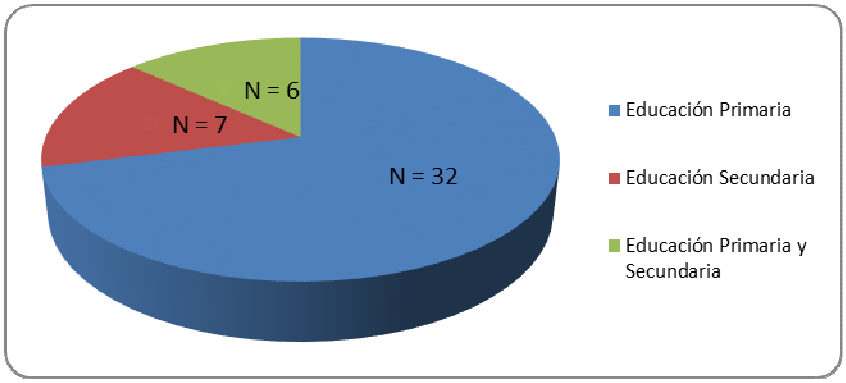

Figura 17. Oferta educativa de los centros participantes.

3.7. Grupos de Discusión

En total se han llevado 12 grupos de discusión distribuidos de la siguiente forma:

- 5 grupos de discusión con profesorado

- 4 grupos con alumnado de Educación Primara y Educación Secundaria Obligatoria.
- 2 grupos con familias
- 1 grupo con colaboradores (personal de actividades extraescolares y de comedor).

Para llevar a cabo la planificación de los grupos se ha tenido en cuenta las siguientes variables: haber participado en el estudio cuantitativo, el tamaño de los centros, ámbito rural-urbano, públicos-concertados, distribución geográfica y contexto social de los centros.

A continuación se muestra la tabla 33 con los centros que han formado parte de dicho estudio cualitativo:

Tabla 33. Participantes en los grupos de discusión

Ciclo	Educación Secundaria	Educación Primaria	Educación Infantil-Primaria
Centro	I.E.S. Pirámide (Huesca)	C. Jesús Mª El Salvador (Zaragoza)	C. Santo Domingo (Zaragoza)
Colectivos	- 1 grupo con Profesorado - 1 grupo con Familias	- 1 grupo con Profesorado - 1 grupo con Familias - 1 grupo con alumnado	- 1 grupo con Profesorado - 1 grupo con Colaboradores (personal de actividades extraescolares, comedor...) - 1 grupo con alumnado primaria
Centro	IES Goya (Zaragoza)	CRA Turia (Teruel)	
Colectivos	- 1 grupo con Profesorado - 1 grupo con alumnado	- 1 grupo con alumnado - 1 grupo con profesorado	

CAPÍTULO 4. ESTUDIO 1. RESULTADOS ALUMNADO Y PROFESORADO

PRIMERA PARTE

4.1. LA CALIDAD DE LA CONVIVENCIA

4.1.1. Alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria

4.1.1.1. Valoración global de la convivencia y de cada relación

En cuanto a la valoración que el alumnado realiza sobre su satisfacción con la relación que mantiene que diversas figuras del centro educativo, se destaca la óptima satisfacción entre la familia y el centro, indicada por el 95,7% del alumnado (al responder que está bastante o muy satisfecho), este porcentaje es seguido por un elevado nivel de satisfacción con compañeros/as y con el profesorado, tal como se aprecia en la tabla 34.

Tabla 34. Nivel de satisfacción del alumnado con cada relación

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	%	%	%	%
Con los profesores y las profesoras	1,4	4,7	42,7	51,3
Con mis compañeros y compañeras	1	4,4	29,2	65,3
Con el director o la directora	2,4	7,9	29,9	59,8
Con los conserjes o las conserjes	4,2	9	36	50,9
Con la relación entre tu familia y el centro	1,4	2,9	15,3	80,4

Al analizar los resultados atendiendo a las diferencias en las variables consideradas de interés, vemos que cuando se comparó por tamaño de la zona donde estaba ubicado el colegio (urbano, pueblo de tamaño medio y pueblo de tamaño pequeño), las relaciones con el director o la directora fueron más satisfactorias para el alumnado de los colegios ubicados en pueblos de tamaño medio, seguido de los colegios rurales y menor en centros ubicados en el ámbito urbano (tabla 35). También, las relaciones con el conserje o la conserje fueron más satisfactorias para el alumnado de los colegios ubicados en pueblos de tamaño medio, aunque en este caso seguido de los colegios urbanos y fue menor en centros ubicados en el ámbito rural.

Tabla 35. Comparaciones entre centro urbano, pueblo grande y pueblo pequeño

	Nivel	Media	D.T.	F
Con el director o la directora	Pueblo pequeño	3,66	0,58	21,23***
	Pueblo medio	3,73	0,55	
	Urbano	3,44	0,76	
Con los conserjes o las conserjes	Pueblo pequeño	3,27	1,05	7,35***
	Pueblo medio	3,52	0,68	
	Urbano	3,32	0,81	

*Nota: N válidos: Urbano = 3048; Pueblo medio = 247; Pueblo pequeño= 106; *** p < ,001*

El nivel de satisfacción del alumnado con los profesores/as, e/la director/a, y con la relación entre la familia y el centro fue mayor en los hombres que en las mujeres (tabla 36). En cualquier caso, las diferencias no son de gran magnitud.

Tabla 36. Nivel de satisfacción del alumnado en función del sexo

	Nivel	Media	D.T.	T de Student
Con los profesores y las profesoras	Hombre	3,47	0,61	-5,85***
	Mujer	3,43	0,65	
Con el director o la directora	Hombre	3,71	0,56	-5,53***
	Mujer	3,44	0,76	
Con la relación entre tu familia y el centro	Hombre	3,79	0,52	-3,21***
	Mujer	3,74	0,58	

*Nota: N válidos: Hombre = 1779; Mujer = 1621; *** p < ,001*

4.1.1.2. Sentimiento de pertenencia al centro como lugar de aprendizaje

A continuación los datos sobre cómo se siente el alumnado en el centro como lugar de aprendizaje (tabla 37). Como se puede observar en la tabla 6, el alumnado otorga puntuaciones altas a los ítems positivos, con un 97,8% que está bastante o muy de acuerdo en que aprende mucho en este centro, un 90,6% que venir al centro le ayuda a adquirir confianza en sí mismo o un 96,6 que cree que en el centro puede aprender cosas útiles para el futuro. Aún así, hay un 4,5% que está bastante de acuerdo o muy de acuerdo que venir al centro es una pérdida de tiempo o que cambiaría de centro si pudiese (6,7%).

Tabla 37. Sentimiento de pertenencia del alumnado con el centro como lugar de aprendizaje

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Aprendo mucho en este centro	0,7	1,5	21,9	75,9
Venir al centro es una pérdida de tiempo	84,9	10,5	1,9	2,6
Venir al centro me ayuda a adquirir confianza en mí mismo para tomar decisiones	2,6	6,7	35,1	55,5
Venir al centro me enseña cosas que pueden ser útiles en un trabajo	1,3	2,2	17,6	79
Si me lo permitiesen me cambiaría de centro	84,1	9,2	2,9	3,8

Las diferencias en función del sexo en el sentimiento de pertenencia al centro como lugar de aprendizaje indicaron que los hombres perciben en mayor medida que las mujeres que venir al centro es una pérdida de tiempo (tabla 38).

Tabla 38. Sentimiento de pertenencia en función del sexo

	Nivel	Media	D.T.	T de Student
Venir al centro es una pérdida de tiempo	Hombre	1,28	0,66	5,70***
	Mujer	1,16	0,53	

*Nota: N válidos: Hombre = 1768; Mujer = 1620; *** p < ,001*

4.1.1.3. Calidad de las relaciones entre alumnado e integración social

En la tabla 39 se presentan las respuestas sobre el número de buenos amigos o amigas que el alumnado afirma tener. Como puede observarse, en general el alumnado tienen bastantes vínculos de amistad en el centro educativo, siendo muy pocos (el 0,4%) los que dicen no tener ningún amigo y muy elevado (81,3%) el porcentaje de quienes señalan tener cuatro amigos o más.

Tabla 39. Número de amigos/as

	2017
	%
Ninguno	0,4
Uno	1,1
Dos o tres	6,2
Cuatro o cinco	10,9
Seis o más	81,3

Tal y como muestra la tabla 40, en general el alumnado manifiesta que las relaciones entre los compañeros/as dentro de su clase son normales (53,3%) y un 33,1% las valora como de calidad. Si bien es cierto que el 3,4% considera que existen enfrentamientos entre ellos y un 7,6% creen que exista una división entre los que van bien en clase y los que no.

Este ítem forma parte del estudio de 2006, por lo que a continuación se exponen los datos de la comparación de ambos estudios (tabla 40). Lo más relevante de la misma pone de manifiesto que una parte del alumnado ha percibido una mejoría en las relaciones, incrementándose el porcentaje que considera que las relaciones son cordiales y agradables (del 20,2% al 33,1%), pero también los que piensan que hay más división entre los que van bien y los que no o que hay grupos enfrentados entre ellos.

Tabla 40. Calidad de relaciones

	2006*	2017
	%	%
Muy cordiales y agradables	20,2	33,1
Normales	70,9	53,3
División entre los que van bien en clase y los que no	4,6	7,6
Hay grupos pero sin relación entre ellos	2,9	2,6
Hay grupos con enfrentamientos entre ellos	1,4	3,4

Como puede observarse en la tabla 41, el 73,8% del alumnado valora que a veces existen conflictos entre sus compañeros/as de clase o con los de otros cursos. Si bien sólo un 3,7% creen que esos conflictos existen a diario.

La comparación con los datos de alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria del año 2006 genera una evolución a una mayor percepción de problemática a la existente, tal como se deriva del incremento de las dos categorías de mayor frecuencia, que en 2017 representarían un 12,6% y en 2006 únicamente un 6,5%.

Tabla 41. Frecuencia de conflictos

Conflictos entre compañeros/as de clase o cursos	2006	2017
Nunca	18	13,6
A veces	77	73,8
Con frecuencia	5	8,9
Casi todos los días	1,5	3,7

Como puede apreciarse en la tabla 42, la mayoría del alumnado valora muy bien su integración escolar, puesto que entre el 91,5% y el 92,2% está bastante o muy de acuerdo con los elementos que hacen referencia a ella (me siento integrado, hago amigos y amigas fácilmente, caigo bien, etc...). El acuerdo con los indicadores que hacen referencia a la calidad positiva de las relaciones entre alumnado es también muy elevado situándose entre el 91% de acuerdo en el indicador: "se aprende cooperando entre alumnado y el 71,7% de acuerdo en el indicador "el alumnado se ayuda entre sí aunque no sean amigos" (frente al 28,3% de quienes están poco o nada de acuerdo con dicha afirmación).

Tabla 42. Calidad de las relaciones entre alumnos y nivel de integración del alumnado

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Hago amigos y amigas fácilmente	1,6	6,8	30,5	61
Me siento integrado o integrada	2,2	6,2	22,8	68,7
Caigo bien a otros alumnos	1,1	6,7	39,1	53,1
Los alumnos se ayudan entre sí aunque no sean amigos	5,9	22,4	39,4	32,3
Los alumnos que pertenecen a distintos grupos o pandillas se llevan bien	3,7	16,7	42	37,6
Se aprende cooperando entre alumnos	1,9	7,2	33,3	57,7
Hay peleas entre alumnos	16,7	35,9	25,8	21,6
Hay grupos de alumnos enfrentados	44	30,2	16	9,9
Hay bandas en el centro que perjudican la convivencia	53,5	22,2	13,5	10,8

Por otro lado, en cuanto a los indicadores que hacen referencia a la calidad negativa de las relaciones entre alumnado, solo el 24,3% está bastante o muy de

acuerdo en la existencia de bandas en el centro que perjudican la convivencia. Un 25,9% valora que existan grupos de alumnado enfrentado. Y sí aumenta a un 47,4% la valoración de que existan peleas entre alumnado.

Interpretados globalmente estos resultados ponen de manifiesto, una vez más, el buen nivel de integración entre iguales de la mayor parte del alumnado, situación que es preciso extender a su totalidad. También reflejan la necesidad de incrementar los esfuerzos por mejorar la cohesión grupal y erradicar cualquier situación de exclusión, que no por ser minoritaria debe dejar de preocupar. Analizaremos esta cuestión detenidamente en la segunda parte de este informe sobre los obstáculos a la convivencia.

Comparando por el tamaño del municipio en el que se ubica el centro, en los de tamaño medio el alumnado pone de manifiesto que hay más peleas, hay grupos de alumnado enfrentado y hay bandas en el centro que perjudican la convivencia (seguidos de los centros urbanos) que en los centros rurales (tabla 43). Por lo tanto, la integración es peor en los centros de mayor tamaño que en los rurales

Tabla 43. Relación entre integración y tamaño de la población

	Nivel	Media	D.T.	F
Hay peleas entre alumnos (no en informe anterior)	Pueblo pequeño	2,42	1,03	8,21***
	Pueblo medio	2,77	0,98	
	Urbano	2,51	1,01	
Hay grupos de alumnos enfrentados (no informe anterior)	Pueblo pequeño	1,69	0, 96	8,39***
	Pueblo medio	2,13	0,99	
	Urbano	1,91	0,99	
Hay bandas en el centro que perjudican la convivencia (no informe anterior)	Pueblo pequeño	1,69	0,99	23,38***
	Pueblo medio	2,24	1,01	
	Urbano	1,79	1,03	

*Nota: N válidos: Urbano = 3036; Pueblo medio = 247; Pueblo pequeño= 106; *** p < ,001*

Por otro lado, las mujeres indicaron en mayor medida que los hombres que los alumnos se ayudan entre sí, aunque no sean amigos (Hombres, M = 2,93, DT = 0,91; Mujeres, M = 3,04, DT = 0,85) (tabla 44).

Tabla 44. Relación entre integración y sexo

	Nivel	Media	Desviación estándar	T de Student
Los alumnos se ayudan entre sí aunque no sean amigos	Hombre	2,93	0,91	-3,47***
	Mujer	3,04	0,85	

*Nota: N válidos: Hombre = 1768; Mujer = 1620; *** p < ,001*

4.1.2. Alumnado de Educación Secundaria

4.1.2.1. Valoración global de la convivencia y de cada relación

Como se observa en la siguiente tabla (tabla 45), en todas las relaciones por las que se pregunta, la mayoría del alumnado expresa estar bastante o muy satisfecho con la convivencia y las relaciones que establece en la escuela. Los porcentajes más elevados (bastante y mucho) respecto al grado de satisfacción se producen en torno a las relaciones que afectan al alumnado de forma más personal y permanente, siendo el porcentaje más elevado, con el 91,2%, quienes valoran de forma claramente positiva las relaciones con los compañeros/as, seguido de la satisfacción con la relación entre la familia y el centro (89,4%) y con el centro en sí mismo (89,9%). Aunque los porcentajes indican un alto nivel de satisfacción, se observa, de modo llamativo, que el porcentaje más bajo se relaciona con la satisfacción con los profesores/as (73,8%), que resulta inferior incluso a la satisfacción con otras figuras del centro, tales como el director o directora y conserjes (82,4% y 78,4% respectivamente). Llama la atención que la percepción del profesorado en esta categoría es la más baja de todos los aspectos analizados.

Tabla 45. Nivel de satisfacción del alumnado con cada relación

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
En este centro	1,9	10,2	55,1	32,8
Con los profesores y las profesoras	2,9	23,3	60	13,8
Con mis compañeros y compañeras	1,2	7,6	38,3	52,9
Con el director o la directora	4,8	12,7	48,4	34
Con los conserjes o las conserjes	6,2	15,5	46,4	32
Con la relación entre tu familia y el centro	2,3	8,3	40	49,4

Los cruces entre variables han mostrado algunas diferencias adicionales. Así, para el caso del tamaño del municipio en el que se ubica el centro, (tabla 46), la comparación mostró que las relaciones en el centro son mejores según el alumnado en los centros de mayor tamaño.

Tabla 46 Relaciones en el centro comparando el tamaño de la zona de residencia

	Nivel	Media	D.T.	F
En este centro	Pueblo pequeño	2,97	0,65	15,83***
	Pueblo medio	3,10	0,66	
	Urbano	3,21	0,69	

*Nota: N válidos: Urbano = 3965; Pueblo medio = 916; Pueblo pequeño= 113; *** p < ,001*

Las relaciones con el director y directora, y la relación entre la familia y el centro mostraron ser mayores en las mujeres que en los hombres. No obstante, los hombres manifestaron tener mejor relación con los compañeros y compañeras (tabla 47).

Tabla 47. Relaciones en función del sexo

	Nivel	Media	D.T.	T de Student
Con mis compañeros y compañeras	Mujer	3,40	0,69	-3,37***
	Hombre	3,46	0,68	
Con el director o la directora	Mujer	3,16	0,76	3,73***
	Hombre	3,07	0,84	
Con la relación entre tu familia y el centro	Mujer	3,40	0,71	3,49***
	Hombre	3,33	0,75	

*Nota: N válidos: Hombre = 2517; Mujer = 2477; *** p < ,001*

Los datos comparativos de 2011 en cuanto al nivel de satisfacción del alumnado sumando los indicadores “bastante” y “muy satisfecho”, muestran escasas diferencias entre la muestra nacional y la correspondiente a la comunidad de Aragón, si bien podíamos observar un menor nivel de satisfacción especialmente en relación con el(la) director(a), el(la) orientador(a), y los(as) conserjes. Sin embargo, la comparativa con los datos de Aragón en 2017 muestra un incremento sustancial en los porcentajes de satisfacción con respecto a los datos de 2011. Este incremento se produce especialmente en relación con el centro, el (la) director(a), los (las) conserjes, y con respecto a la relación entre la familia y el centro educativo (figura 18 y tabla 48).

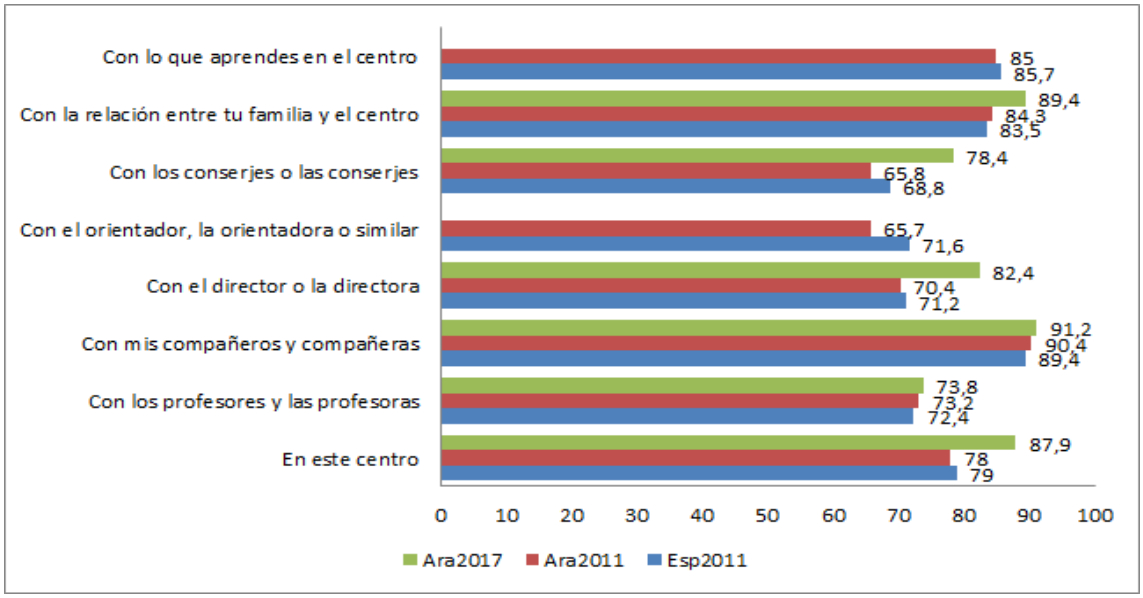

Figura 18 Comparativa del porcentaje del alumnado que se encuentra “bastante” o “muy” satisfecho con cada relación 2011-2017.

Tabla 48. Comparativa del nivel de satisfacción del alumnado con cada relación 2011-2017

	Nada (%)			Poco (%)			Bastante (%)			Mucho (%)		
	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.
En este centro	3,1	3,1	1,9	17,9	18,8	10,2	57,9	59,2	55,1	21,1	18,8	32,8
Con los profesores y las profesoras	3,8	4,4	2,9	23,8	22,4	23,3	58,7	61,6	60	13,7	11,6	13,8
Con mis compañeros y compañeras	1,7	1,8	1,2	8,9	7,8	7,6	39,2	41,3	38,3	50,2	49,1	52,9
Con el director o la directora	8,6	7,7	4,8	20,2	22,0	12,7	48,0	53,1	48,4	23,2	17,3	34
Con el orientador, la orientadora o similar	9,5	12,6		18,9	21,6		49,5	50,6		22,1	15,1	
Con los conserjes o las conserjes	10,4	15,3	6,2	20,8	18,9	15,5	45,5	46,2	46,4	23,3	19,6	32
Con la relación entre tu familia y el centro	4,1	3,7	2,3	12,4	11,9	8,3	46,5	51,0	40	37,0	33,3	49,4
Con lo que aprendes en el centro	3,2	3,6		11,1	11,4		51,2	53,5		34,5	31,5	

4.1.2.2. Sentimiento de pertenencia al centro como lugar de aprendizaje

En la tabla 49 se presentan las valoraciones que proporciona el alumnado de sus centros educativos como lugares de aprendizaje. Como puede observarse en la tabla, la inmensa mayoría del alumnado está muy o bastante de acuerdo con que "venir al centro enseña cosas que pueden ser útiles en un trabajo" y discrepa claramente de las frases expresadas en términos negativos, manifestando por tanto su convicción de que la escuela prepara para la vida adulta y no una pérdida de tiempo. Aunque muy minoritarias, también conviene prestar atención al porcentaje de respuestas que se orientan en sentido negativo, entre las cuales cabe destacar que el 15,1% del alumnado está bastante o muy de acuerdo con que "si se lo permitiesen se cambiaría de centro" y el 29,4% discrepa de la frase "venir al centro me ayuda a adquirir confianza en mí mismo para tomar decisiones", una de las condiciones de las que depende la calidad de las relaciones que se establecen en el centro escolar.

Tabla 49. Sentimiento de pertenencia del alumnado con el centro como lugar de aprendizaje

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Venir al centro me prepara poco para la vida adulta	37,1	28,0	19,8	15,1
Venir al centro es una pérdida de tiempo	61,9	28,4	6,1	3,6
Venir al centro me ayuda a adquirir confianza en mí mismo para tomar decisiones	9,4	20	46,1	24,5
Venir al centro me enseña cosas que pueden ser útiles en un trabajo	4,0	11,5	41,7	42,8
Si me lo permitiesen me cambiaría de centro	62,6	22,4	7,6	7,5

Los datos comparativos 2011-2017 en Aragón muestran un incremento de casi 8 puntos en el porcentaje de que se sienten "bastante" o "muy de acuerdo" con la afirmación: "venir al centro me prepara poco para la vida adulta", alcanzando este porcentaje acumulado el 34,9%. Así mismo, aunque se trata de una minoría de alumnado (9,7%), observamos que se ha incrementado en 2 puntos el porcentaje de los que manifiestan que "venir al centro es una pérdida de tiempo" (figura 19 y tabla 50).

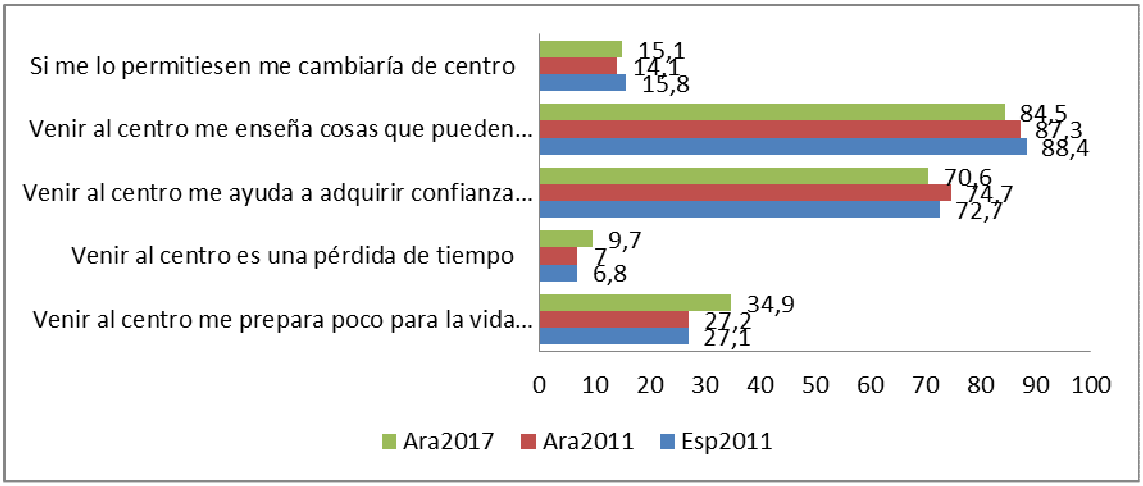

Figura 19. Comparativa del porcentaje de alumnado que se encuentra “bastante” o “muy” satisfecho con cada relación 2011-2017.

Tabla 50. Comparativa del sentimiento de pertenencia del alumnado con el centro como lugar de aprendizaje 2011-2017

	Nada de acuerdo (%)			Poco de acuerdo (%)			Bastante de acuerdo (%)			Muy de acuerdo (%)		
	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.
Venir al centro me prepara poco para la vida adulta	47,1	46,7	37,1	25,8	26,1	28	16,0	16,7	19,8	11,1	10,5	15,1
Venir al centro es una pérdida de tiempo	71,9	69,4	61,9	21,4	23,6	28,4	4,1	4,3	6,1	2,7	2,7	3,6
Venir al centro me ayuda a adquirir confianza en mí mismo para tomar decisiones	7,5	7,1	9,4	19,8	18,3	20	47,6	53,1	46,1	25,1	21,6	24,5
Venir al centro me enseña cosas que pueden ser útiles en un trabajo	3,2	2,7	4	8,4	9,9	11,5	40,6	43,7	41,7	47,8	43,6	42,8
Si me lo permitiesen me cambiaría de centro	61,5	62,6	62,6	22,6	23,4	22,4	7,4	7,0	7,6	8,4	7,1	7,5

Cuando se comparó en función del tamaño del centro, los resultados indicaron que el alumnado de centros rurales cambiaría de centro si se lo permitieran en mayor medida que los de centros de mayor tamaño (tabla 51).

Tabla 51. Sentimiento de pertenencia con el centro en función del tamaño de la zona de residencia

	Nivel	Media	D.T.	F
Si me lo permitiesen me cambiaría de centro	Pueblo pequeño	2,11	1,18	18,40***
	Pueblo medio	1,62	0,95	
	Urbano	1,58	0,90	

*Nota: N válidos: Urbano = 3929; Pueblo medio = 893; Pueblo pequeño= 113; *** p < ,001*

Los resultados muestran que más hombres que mujeres perciben que venir al centro les prepara poco para la vida adulta y es una pérdida de tiempo (tabla 52).

Tabla 52. Sentimiento de pertenencia en función del sexo

	Nivel	Media	D.T.	T de Student
1. Venir al centro me prepara poco para la vida adulta	Mujer	2,07	1,08	-3,94***
	Hombre	2,19	1,07	
2. Venir al centro es una pérdida de tiempo	Mujer	1,42	0,69	-8,69***
	Hombre	1,61	0,82	

*Nota: N válidos: Hombre = 2485; Mujer = 2450; *** p < ,001*

4.1.2.3. Calidad de las relaciones entre alumnos e integración social

En la tabla 53 se presentan las respuestas sobre el número de buenos amigos o amigas que el alumnado afirma tener. Como puede observarse en la tabla 53, en general el alumnado tiene bastantes vínculos de amistad en el centro educativo, siendo un porcentaje mínimo (el 1%) el que indica no tener ningún amigo y muy elevado (el 86,9%) el porcentaje de quienes señalan tener cuatro o más amigos.

Tabla 53. Número de amigos/as

	%
Ninguno	1
Uno	1,3
Dos o tres	10,8
Cuatro o cinco	19,1
Seis o más	67,8

El cruce entre variables añade algunos matices a esta distribución. Así, los hombres indican que tienen más buenos amigos/as en el centro que las mujeres (tabla 54). Esta diferencia, en cualquier caso, no es de gran magnitud.

Tabla 54. Número de amigos/as por sexo

	Nivel	Media	D.T.	T de Student
¿Cuantos buenos amigos/as tienes en el centro?	Mujer	4,45	0,84	-5,94***
	Hombre	4,58	0,78	

*Nota: N válidos: Hombre = 2535; Mujer = 2493; *** p < ,001*

Como se puede observar en la siguiente tabla (tabla 55), el número de alumnado que manifiesta tener seis o más buenos(as) amigos(as) muestra un ligero incremento en la muestra de Aragón 2017 con respecto a la muestra nacional de 2011 y a la de Aragón de ese mismo año (figura 20).

Tabla 55 Número de amigos/as. Comparativa 2011-2017

	Número de amigos/as (%)		
	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara
Ninguno	1,2	1,1	1
Uno	2,5	2,1	1,3
Dos o tres	14,3	13,2	10,8
Cuatro o cinco	19,1	18,6	19,1
Seis o más	62,9	65,1	67,8

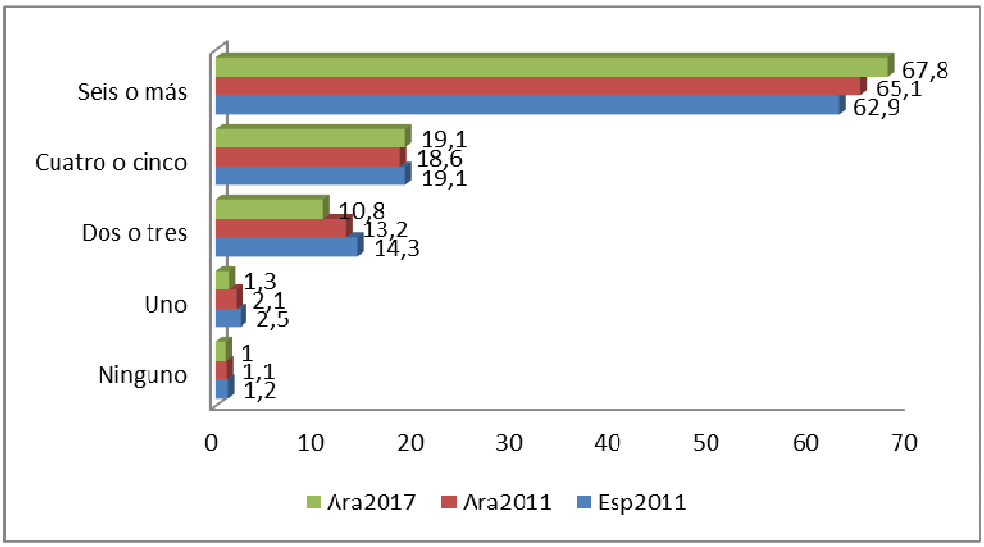

Figura 20. Comparativa 2011-2017¿Cuántos buenos amigos-amigas tienes en el centro?

Continuando con la tabla 56, se encuentra que, en su mayoría, las relaciones entre compañeros son “normales” (48,9%), seguidas del 32,3% que indican que tales relaciones son muy cordiales y agradables. De forma mínima, aunque de especial consideración resulta el 3,1% que indica que existen grupos con enfrentamientos entre ellos, siendo este porcentaje, aunque bajo, posible fuente de conflictos que requieren de especial atención.

Tabla 56. ¿Cómo son las relaciones entre los compañeros dentro de tu clase?

	2006*	2017
Calidad de relaciones	%	%
Muy cordiales y agradables	16,1	32,3
Normales	73,6	48,9
División entre los que van bien en clase y los que no	4,5	7,9
Hay grupos pero sin relación entre ellos	3,7	7,8
Hay grupos con enfrentamientos entre ellos	2,1	3,1

Comparando con los datos de 2006, se observa una tendencia a la polarización de las relaciones, ya que se produce un incremento del porcentaje de alumnado que señala la existencia de grupos enfrentados o grupos sin relación, pero también los que señalan que las relaciones son cordiales y agradables (tabla 57).

Tabla 57. Conflictos entre compañeros de clase o cursos- Evolución 2006-2017

	2006	2017
Nunca	21,5	33,5
A veces	71,3	59,5
Con frecuencia	4,3	5,2
Casi todos los días	2,7	1,9

En cuanto a la calidad y tipo de las relaciones, se observa que en general el alumnado reconoce tener muchos amigos (tabla 58) y llevarse bien con todos, organizándose en su mayoría por grupos de amigos que se llevan bien entre ellos como indica el 83,1% del alumnado. Frente a estos datos, resulta destacable que el 6,2% del alumnado reconoce no tener amigos en el aula. En este sentido, se hace necesario profundizar qué aspectos dificultan o no facilitan la creación de vínculos de amistad en clases, y especialmente valorar qué consecuencias tiene en estos casos particulares. Por otro lado, un 9,8% de /as indican tener conocimiento de que en clase hay grupos de amigos enfrentados entre ellos, siendo ligeramente mayor el número de alumnado que indican ser ellos mismos quienes están enfrentado con algún grupo o compañero/a (11%).

Tabla 58. Calidad de las relaciones entre compañeros

Calidad de relaciones	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Completamente de acuerdo
Me llevo bien con todos	6,6	15,3	47,1	31,1
Tengo muchos amigos en clase	5,8	17,2	36,3	40,8
Me relaciono a nivel superficial con todos mis compañeros, pero mis verdaderos amigos no están en mi clase	26,7	31,7	23,8	17,8
Me llevo muy bien solo con dos o tres compañeros	61	16,2	12,3	10,5
No tengo amigos en el aula	89,5	4,3	3,6	2,6
Estoy enfrentado con algún grupo o con algún compañero	74,1	14,8	6,1	4,9
En mi clase hay grupos de amigos que se llevan bien entre ellos	5	11,9	35,3	47,8
En mi clase hay grupos de amigos que están enfrentados entre ellos	70,4	19,8	5,9	3,9

Cuando comparamos por tamaño el alumnado de los pueblos rurales puntuó más en respuesta a las siguientes cuestiones “Tengo muchos amigos en clase”, el alumnado de los pueblos intermedios puntuó más alto en respuesta a “Me llevo bien con todos”, “Me relaciono a nivel superficial con todos mis compañeros/as, pero mis verdaderos amigos no están en mi clase”, “Me llevo muy bien solo con dos o tres compañeros”, y “No tengo amigos en el aula”. El alumnado de centros urbanos obtuvo puntuaciones más elevadas en respuesta a la pregunta “en mi clase hay grupos de amigos que se llevan bien entre ellos” (tabla 59).

Tabla 59. Calidad de las relaciones en función del tamaño de la zona de residencia

	Nivel	Media	D.T.	F
Tengo muchos amigos en clase	Pueblo pequeño	3,50	0,76	12,27***
	Pueblo medio	3,06	0,89	
	Urbano	3,12	0,89	
Me relaciono a nivel superficial con todos mis compañeros, pero mis verdaderos amigos no están en mi clase	Pueblo pequeño	2,23	1,15	9,19***
	Pueblo medio	2,46	1,03	
	Urbano	2,30	1,05	
Me llevo muy bien solo con dos o tres compañeros	Pueblo pequeño	1,37	0,78	8,32***
	Pueblo medio	1,79	1,06	
	Urbano	1,72	1,04	
19. No tengo amigos en el aula	Pueblo pequeño	1,08	0,41	6,59***
	Pueblo medio	1,25	0,70	
	Urbano	1,18	0,60	
En mi clase hay grupos de amigos que se llevan bien entre ellos	Pueblo pequeño	3,27	0,95	11,77***
	Pueblo medio	3,13	0,90	
	Urbano	3,29	0,84	

*Nota: N válidos: Urbano = 3870; Pueblo medio = 852; Pueblo pequeño= 112; *** p < ,001*

Los resultados de los análisis de comparación de medias entre hombres y mujeres muestran medias más elevadas en hombres en todas las cuestiones planteadas: *Me llevo bien con todos; Tengo muchos amigos en clase; Me relaciono a nivel superficial con todos mis compañeros, pero mis verdaderos amigos no están en mi clase; No tengo amigos en el aula; En mi clase hay grupos de amigos que están enfrentados entre ellos* (tabla 60).

Tabla 60. Calidad de las relaciones en función del sexo

	Sexo	Media	D.T.	T de Student
Me llevo bien con todos	Mujer	2,97	0,86	-4,55***
	Hombre	3,08	0,85	
Tengo muchos amigos en clase	Mujer	3,04	0,92	-6,55***
	Hombre	3,20	0,85	
Me relaciono a nivel superficial con todos mis compañeros, pero mis verdaderos amigos no están en mi clase	Mujer	2,22	1,05	-7,02***
	Hombre	2,43	1,04	
No tengo amigos en el aula	Mujer	1,14	0,54	-6,12***
	Hombre	1,25	0,69	
En mi clase hay grupos de amigos que están enfrentados entre ellos	Mujer	1,38	0,71	-5,142***
	Hombre	1,49	0,83	

*Nota: N válidos: Hombre = 2437; Mujer = 2397; *** p < ,001*

En la tabla 61 se presentan algunos de los indicadores que hacen referencia a otros aspectos sobre su grado de integración en el centro y la calidad global de las relaciones entre iguales. Con más detalle, los perciben sentirse bien integrados en el centro con porcentajes de entre el 85,90% en la mayor par de los indicadores, aunque esto no debería dejar de lado el hecho de que hay un 10-15% que no lo afirman. Aun cuando esto es así, también se observa que en torno al 40% percibe peleas entre alumnado o un 29,2% que percibe que hay bandas que perjudican la convivencia.

Tabla 61. Calidad de las relaciones entre alumnos y nivel de integración del alumnado

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Hago amigos y amigas fácilmente	2,5	11,5	42,2	43,7
Me siento integrado o integrada	2,2	8,2	37,9	51,6
Caigo bien a otros alumnos	1,0	8	49,5	41,6
Los alumnos se ayudan entre sí aunque no sean amigos	8,1	32,1	41,7	18
Los alumnos que pertenecen a distintos grupos o pandillas se llevan bien	3,4	21,4	50,5	24,6
Se aprende cooperando entre alumnos	4,0	17,8	50,1	28,2
Hay peleas entre alumnos	16,1	42,9	26,3	14,6
Hay grupos de alumnos enfrentados	32,8	38,7	19,1	9,4
Hay bandas en el centro que perjudican la convivencia	40,2	30,5	17,3	11,9

La comparación de medias en función de sexo pone de manifiesto que los hombres hacen amigos y amigas más fácilmente y caen bien a otros alumnos en mayor medida que manifiestan las mujeres. En cambio, más mujeres que hombres indican que los alumnos se ayudan entre sí aunque no sean amigos y que hay grupos de alumnos enfrentados (tabla 62). Las diferencias, no obstante, son mínimas aún cuando alcanzan significación estadística.

Tabla 62. Calidad de las relaciones entre alumnos y nivel de integración del alumnado en función del sexo

	Sexo	Media	D.T.	T de Student
1. Hago amigos y amigas fácilmente	Mujer	3,23	0,77	-4,06***
	Hombre	3,32	0,75	
3. Caigo bien a otros alumnos	Mujer	3,27	0,67	-4,95***
	Hombre	3,36	0,65	
4. Los alumnos se ayudan entre sí aunque no sean amigos	Mujer	2,74	0,85	3,35***
	Hombre	2,66	0,87	
8. Hay grupos de alumnos enfrentados	Mujer	2,11	0,95	4,47***
	Hombre	1,99	0,94	

*Nota: N válidos: Hombre = 2485; Mujer = 2450; *** p < ,001*

En relación a la comparativa entre informes de 2011 y datos actuales, como puede apreciarse en la tabla 63 y en la figura 21, la inmensa mayoría del alumnado valora muy bien su integración escolar, puesto que entre el 85,9% y el 91,1% está bastante o muy de acuerdo con los elementos que hacen referencia a ella (me siento integrado/a, hago amigos y amigas fácilmente y caigo bien). El acuerdo con los indicadores que hacen referencia a la calidad positiva de las relaciones entre alumnado es también muy elevada aunque sensiblemente inferior al de integración personal, situándose entre el 78,3% del acuerdo en el indicador: “se aprende cooperando entre alumnado y el 59,7% de acuerdo en el indicador “los alumnos se ayudan entre sí aunque no sean amigos”. Finalmente un porcentaje considerable (40,9%) indica que hay peleas entre alumnado y un 29,2% señala que hay bandas en el centro que perjudican la convivencia.

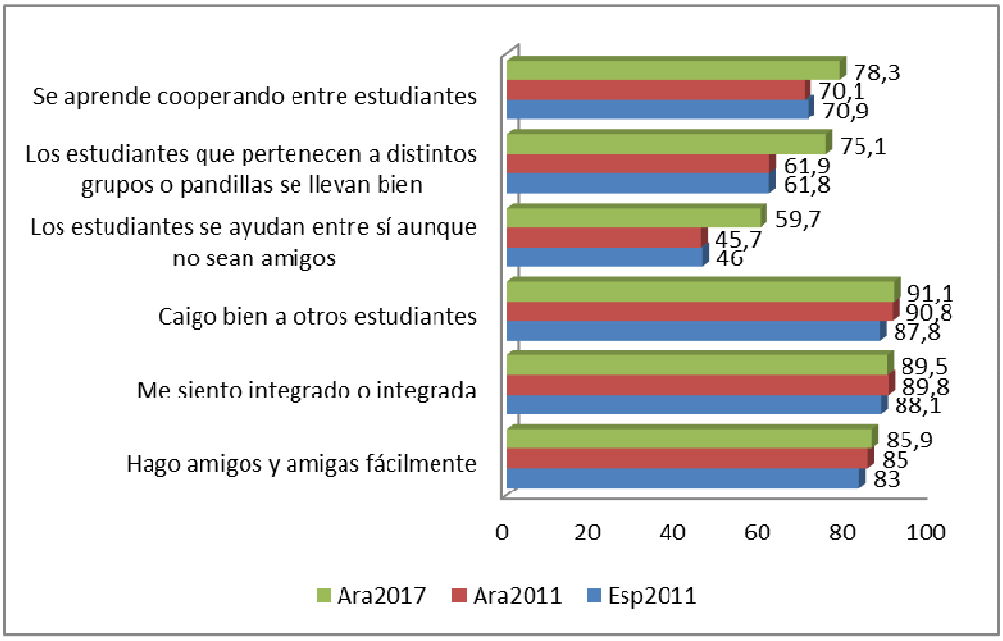

Figura 21. Comparativa del porcentaje del alumnado que afirma estar bastante o muy de acuerdo con cada indicador de integración y calidad de relaciones entre iguales 2011-2017

Tabla 63. Comparativa de la calidad de las relaciones entre alumnos y nivel de integración del alumnado 2011-2017

	Nada de acuerdo			Poco de acuerdo			Bastante de acuerdo			Muy de acuerdo		
	%			%			%			%		
	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.
Hago amigos y amigas fácilmente	2,4	2,4	2,5	14,5	12,6	11,5	47,9	48,3	42,2	35,1	36,7	43,7
Me siento integrado o integrada	2,6	1,7	2,2	9,3	8,5	8,2	45,3	46,1	37,9	42,8	43,7	51,6
Caigo bien a otros alumnos	1,6	1,5	1	10,6	7,8	8	59,2	62,0	49,5	28,6	28,8	41,6
Los alumnos se ayudan entre sí aunque no sean amigos	13,2	12,6	8,1	40,8	41,7	32,1	33,6	34,6	41,7	12,4	11,1	18
Los alumnos que pertenecen a distintos grupos o pandillas se llevan bien	7,2	7,3	3,4	31,1	30,8	21,4	45,1	48,9	50,5	16,7	13,0	24,6
Se aprende cooperando entre alumnos	5,8	5,7	4	23,2	24,2	17,8	51,5	54,1	50,1	19,4	16,0	28,2

4.1.2.4 Calidad de la relación e influencia (autoridad) del profesorado sobre el alumnado

Como puede observarse en la tabla 64, la mayoría del alumnado responde que son bastantes o muchos los profesores que muestran las cualidades por las que se pregunta, de las que depende la posibilidad y facilidad para el que profesorado pueda influir a largo plazo, como autoridad, sobre el alumnado, con la excepción de las respuestas a la pregunta sobre el profesorado como autoridad de referencia ("muestra cualidades con las que me identifico, me gustaría tener"), que el 57,8% del alumnado atribuye a algún o a ningún profesor. Los aspectos más valorados aluden al respeto y confianza entre profesor-alumno (60,8%) y la empatía que el profesorado demuestra por el bienestar del alumnado (60,1%) a través de escucharles, ayudarles a conseguir sus objetivos, y ser justos tanto como mediadores en la resolución de conflictos como en el trato ofrecido al alumnado.

Tabla 64. Percepción del alumnado sobre la calidad de la relación con el profesorado y su influencia

	Ningún profesor	Algún profesor	Bastantes Profesores	La mayoría de profesores
Les interesa nuestro bienestar	3	36,9	35,8	24,3
Escuchan lo que tengo que decirles	3,3	37,2	38,7	20,8
Tratan a los alumnos de manera justa	4,8	39,8	39,8	15,6
Podemos contar con ellos o ellas para resolver un conflicto de forma justa	6,2	35,2	35,2	23,4
Tenemos confianza y respeto mutuo	4,3	34,9	39	21,8
Muestran cualidades con las que me identifico, que me gustaría tener	12,9	44,8	29	13,2
Me ayudan a conseguir mis objetivos	7,3	34,1	35,9	22,7

La comparativa 2011-2017 (tabla 65) entre los datos de Aragón muestra datos muy similares en las dos medidas, si bien observamos pequeños incrementos en el porcentaje de alumnado que consideran que se puede contar con "bastantes" o "la mayoría de profesores" para resolver conflictos de forma justa, que muestran cualidades con las que se identifican y que les gustaría tener, y que les ayudan a conseguir sus objetivos (Figura 22). Sin embargo, hay otros en los que se produce en

pequeño retroceso, los que hacen referencia a un tratamiento justo y a la oportunidad de participar.

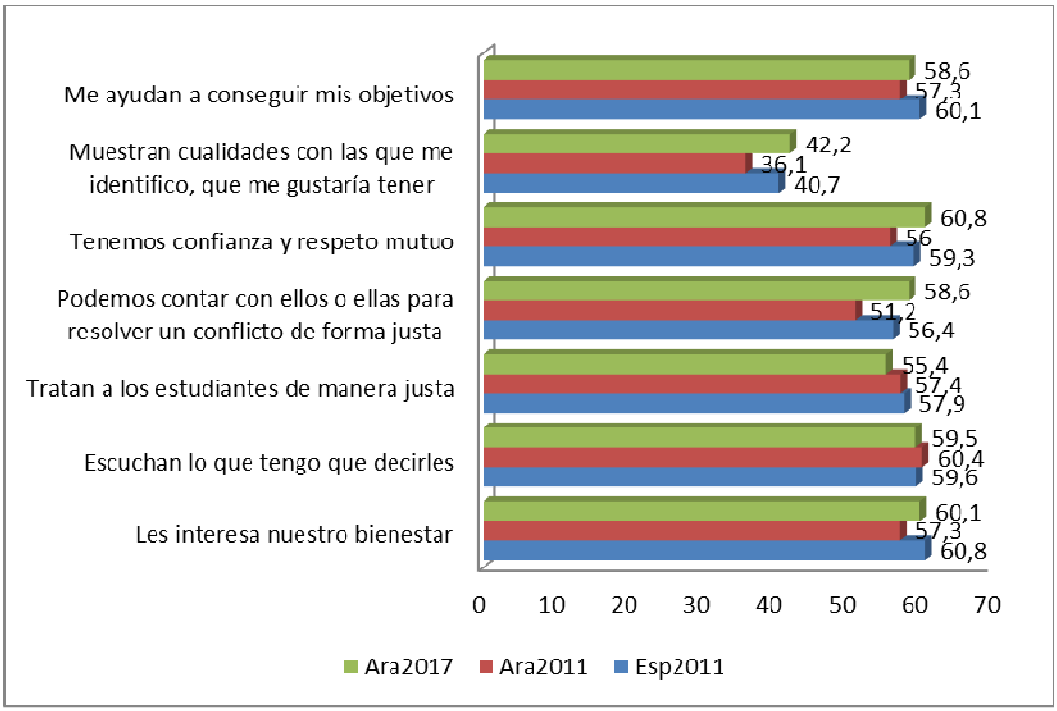

Figura 22 Comparativa del porcentaje del alumnado que atribuye a bastantes o a la mayoría de los profesores cada indicador de calidad de la relación y de su influencia 2011-2017

Si observamos la tabla 65, vemos que este cambio entre el año 2011 y el 2017, supone básicamente que los ítems que denotan una buena relación con el profesorado e influencia sobre este, se incrementa la percepción de observar estos aspectos en todo el profesorado, mientras que también se reduce el número de alumnado que no observa estas características en ningún profesor.

Tabla 65. Comparativa de la percepción del alumnado sobre la calidad de la relación con el profesorado y su influencia 2011-2017

	Ningún profesor			Algún profesor			Bastantes Profesores			La mayoría de profesores		
	%			%			%			%		
	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.
Les interesa nuestro bienestar	3,3	3,2	3	35,9	39,5	36,9	33,4	34,8	35,8	27,4	22,5	24,3
Escuchan lo que tengo que decirles	3,6	4,2	3,3	36,9	35,4	37,2	37,6	40,7	38,7	22,0	19,7	20,8
Tratan a los alumnos de manera justa	4,8	5,5	4,8	37,4	37,1	39,8	39,0	40,6	39,8	18,9	16,8	15,6
Podemos contar con ellos o ellas para resolver un conflicto de forma justa	7,2	8,9	6,2	36,4	39,9	35,2	33,3	32,8	35,2	23,1	18,4	23,4
Tenemos confianza y respeto mutuo	6,1	7,1	4,3	34,6	36,9	34,9	37,7	36,8	39	21,6	19,2	21,8
Muestran cualidades con las que me identifico, que me gustaría tener	15,1	17,6	12,9	44,2	46,3	44,8	28,9	27,0	29	11,8	9,1	13,2
Me ayudan a conseguir mis objetivos	6,8	8,1	7,3	33,1	34,6	34,1	35,6	37,6	35,9	24,5	19,7	22,7

4.1.2.5 La relación entre las familias y el centro educativo

En la tabla 66 se presentan los resultados sobre la calidad de la relación entre el centro educativo y las familias, valorada por el alumnado de secundaria de este estudio. Señalar que frente al estudio de 2011, se han reducido el número de indicadores de este apartado.

A partir de los resultados expuesto se observa que en general, la mayoría alumnado percibe una buena relación entre la familia y el centro (87,2% indican estar bastante/muy contentos), así como un adecuado cumplimiento de las convocatorias a reunión establecidas por los tutores con frecuencia (81,6%).

Tabla 66. Las relaciones de la familia con el centro según el alumnado

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Mi familia está contenta con este centro	2,8	10	45,5	41,7
Mi familia viene a las reuniones que convoca el tutor o tutora	5,5	12,9	28,9	52,7

La evolución entre 2011 y 2017 queda recogida en tabla 67 y figura 23. Como se puede observar en las mismas, hay un incremento notable del porcentaje de alumnado que percibe una mayor participación de las familias y de satisfacción de las mismas con los centros en los que están escolarizados sus hijos. Como se observa en la tabla, los cambios se producen en todas las categorías analizadas, con reducción de las categorías nada y algo e incremento de bastante o mucho en ambos ítems.

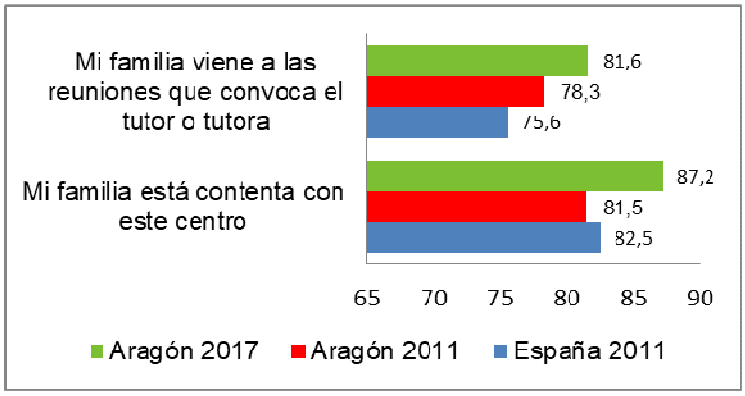

Figura 23. Comparativa del porcentaje del alumnado que atribuye bastante o mucha relación de las familias con el centro 2011-2017

Por sexo del alumnado, los resultados indican que las mujeres perciben que sus familias están más contentas con el centro (tabla 68). Nuevamente las diferencias entre ambos sexos, y como vamos comprobando en el resto del estudio, no son de gran magnitud a pesar de alcanzar el criterio de significación estadística planteado.

Tabla 67. Comparativa de las relaciones de la familia con el centro según el alumnado 2011-2017

	Nada			Poco			Bastante			Mucho		
	%			%			%			%		
	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.
Mi familia está contenta con este centro	4,0	5,0	2,8	13,5	13,5	10	48,3	49,1	45,5	34,2	32,4	41,7
Mi familia viene a las reuniones que convoca el tutor o tutora	6,6	5,4	5,5	17,8	16,3	12,9	33,1	34,4	28,9	42,5	43,9	52,7

Tabla 68. Las relaciones de la familia en función del sexo

	Sexo	Media	D.T.	T de Student
Mi familia está contenta con este centro	Mujer	3,30	0,72	3,79***
	Hombre	3,22	0,78	

*Nota: N válidos: Hombre = 2328; Mujer = 2304; *** p < ,001*

4.1.3. Profesorado

4.1.3.1. Valoración global del centro desde el punto de vista del profesorado

Los profesores que han respondido a la encuesta perciben mayoritariamente la convivencia en el centro como buena o muy buena y así lo reflejan en la puntuación de todos los ítems. El apartado menos valorado, en cualquier caso, se encuentra en el Departamento de Orientación en el que un 79,7% lo valora como bueno o muy bueno, pero un 21% como malo o regular, porcentaje que alcanza al 14,6% cuando nos referimos a las relaciones entre el alumnado) (tabla 69).

Tabla 69. Calidad de la convivencia evaluada por el profesorado

	Mala	Regular	Buena	Muy buena
1. La convivencia global en el centro	1,1	8,7	70,2	20,0
2. Las relaciones entre el profesorado y el alumnado	0,4	5,2	70,2	24,3
3. Las relaciones entre alumnos	0,7	13,9	78,6	6,8
4. Las relaciones dentro del profesorado	0,6	9,0	66,4	24,0
5. La implicación del Equipo Directivo	1,8	9,1	47,1	42,0
6. El trabajo del Departamento de Orientación o similar	3,4	16,8	52,9	26,9
7. La relación con mi Departamento	0,9	5,9	48,9	44,3
8. Las relaciones con las familias	0,4	9,4	73,3	17,0
9. El papel de conserjes y personal no docente	0,9	11,2	56,9	31,0
10. La relación con el entorno en el que se sitúa el centro	0,6	9,7	69,5	20,3

Las comparaciones entre ciclos señalan que hay dos variables en los que hay diferencias entre grupos, en las referidas a las relaciones entre el profesorado y el alumnado y dentro del profesorado, superior en los dos casos en Primaria, tal como se puede observar en la tabla 70. No obstante, las diferencias no son de gran magnitud.

Tabla 70. Calidad de la convivencia evaluada por el profesorado en función del ciclo educativo

	Nivel	Media	D.T.	T de Student
2. Las relaciones entre el profesorado y el alumnado	Primaria	3,30	,539	5,59***
	Secundaria	3,10	,497	
4. Las relaciones dentro del profesorado	Primaria	3,24	,598	4,18***
	Secundaria	3,07	,554	

*Nota: N válidos: Primaria = 354; Secundaria = 495; *** p < ,001*

La comparación entre 2011 y 2017, realizada únicamente entre el profesorado de secundaria se recoge en la tabla 71 y figura 24. En las mismas, podemos observar como prácticamente no hay variaciones en la percepción de la convivencia del profesorado aragonés entre estos años, manteniéndose la diferencia que se observaba entre el resto del país y nuestra comunidad autónoma. Señalar que en la comparación del profesorado, los datos reportados en las comparativas por años se refieren únicamente al profesorado de Secundaria, mientras que en los primeros datos descriptivos se encuentra toda la muestra.

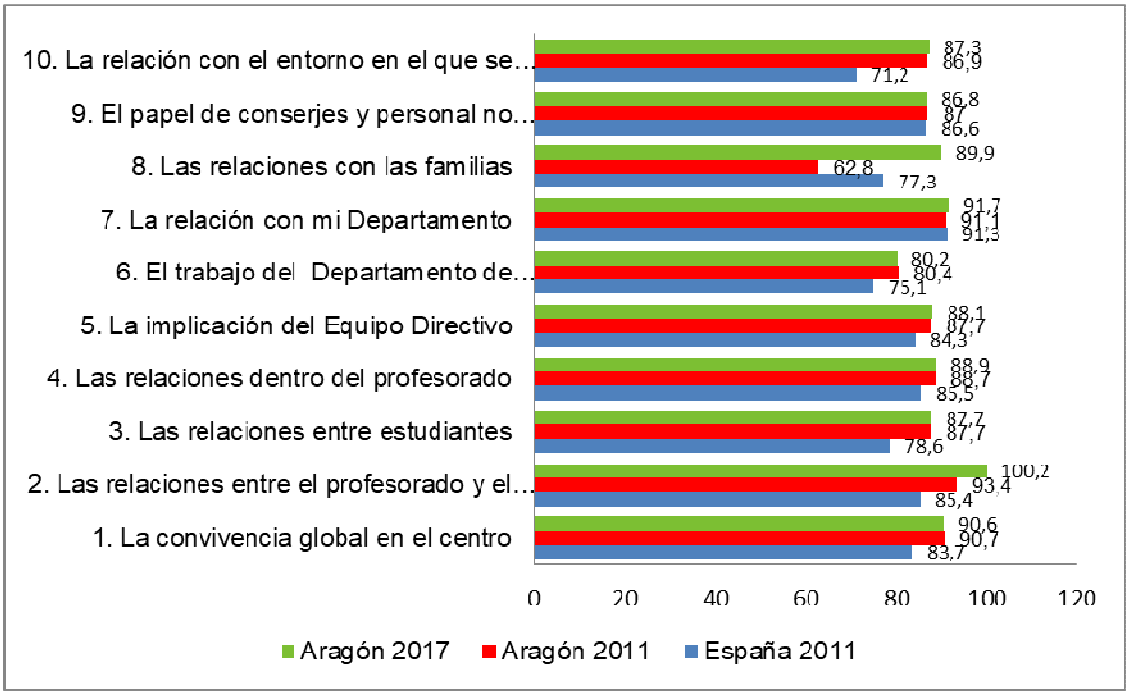

Figura 24. Comparación entre valores Buena y Muy buena 2011 – 2017 – Profesorado de Secundaria

Tabla 71. Comparación 2011-2017 calidad de la convivencia desde la perspectiva del profesorado

	Mala (%)			Regular (%)			Buena (%)			Muy buena (%)		
	%			%			%			%		
	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.
1. La convivencia global en el centro	1,3	1,2	1,2	14,9	8,1	8.1	72	72,5	72,3	11,7	18,2	18,3
2. Las relaciones entre el profesorado y el alumnado	0,8	0,6	0,6	13,9	6,1	6,1	74,8	76,2	76,2	10,6	17,2	24
3. Las relaciones entre alumnos	0,9	0,5	0,8	20,5	11,5	11,5	74,4	81,2	81	4,2	6,5	6,7
4. Las relaciones dentro del profesorado	1,0	0,4	0,4	13,5	10,9	10,7	64,8	70,1	70,1	20,7	18,6	18,8
5. La implicación del Equipo Directivo	2,7	2,4	2	13	9,9	9,9	54,6	49,5	49,3	29,7	38,2	38,8
6. El trabajo del Departamento de Orientación o similar	4,5	3,4	3,4	20,4	16,2	16,4	52,7	51,9	51,7	22,4	28,5	28,5
7. La relación con mi Departamento	1,2	1,2	1,2	7,5	7,7	7,1	48,3	43	43,8	43	48,1	47,9
8. Las relaciones con las familias	1,5	0,2	0,2	21,2	9,9	9,9	68	47,9	74,7	9,3	14,9	15,2
9. El papel de conserjes y personal no docente	1,5	0,6	0,6	11,9	12,3	12,5	60,6	54,3	53,9	26	32,7	32,9
10. La relación con el entorno en el que se sitúa el centro	2,7	0,6	0,8	26,1	12,3	11,9	62,8	66,3	66,5	8,4	20,6	20,8

4.1.3.2. Compromiso con el centro y sentimiento de “estar quemado” en el profesorado

En la tabla 72 se observa el sentimiento del profesorado en su trabajo. Es destacable que un 59% manifiestan estar "Bastante de acuerdo" con el reconocimiento que obtienen por su trabajo, un 50% están "Bastante" orgullosos de trabajar en su centro y un 52% de ser un miembro importante del centro.

Como aspectos positivos, destacar que un 69% manifiesta estar "Muy de acuerdo" en que su trabajo es importante. Tan solo un 3% si pudiera dejaría de trabajar como profesor y un minúsculo 1% se siente incómodo en el centro.

Tabla 72. Compromiso con el centro en el profesorado

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1. Encuentro reconocimiento por mi trabajo	1,2	13,3	58,9	26,6
2. Me siento incómodo y fuera de lugar	71,1	23,9	4,1	,8
3. Me siento marginado o marginada	82,7	15,0	1,9	,5
4. Me siento orgulloso u orgullosa de trabajar aquí	1,1	8,2	49,9	40,8
5. Me gustaría cambiarme de centro	60,3	27,6	8,6	3,5
6. Si pudiese dejaría de trabajar como profesor	77,4	16,4	3,7	2,6
7. Considero que mi trabajo es importante	0,2	3,4	27,6	68,8
8. Me siento un miembro importante de este centro	2,1	17,8	52,3	27,8

Comparando estos datos con los del estudio de 2011, vemos algunas diferencias, que se recogen en las figura 25 y tabla 73. Así, la figura que compara la evolución pone de manifiesto que no había diferencias entre España y Aragón en 2011 en la mayor parte de los indicadores, pero que la variación en 2017 muestra una mejora significativa en indicadores positivos como sentirse parte importante del centro, orgullo de trabajar en el centro o reconocimiento por el trabajo hecho. De manera complementaria, hay una reducción de algún indicador negativo como el deseo de dejar de trabajar como profesor.

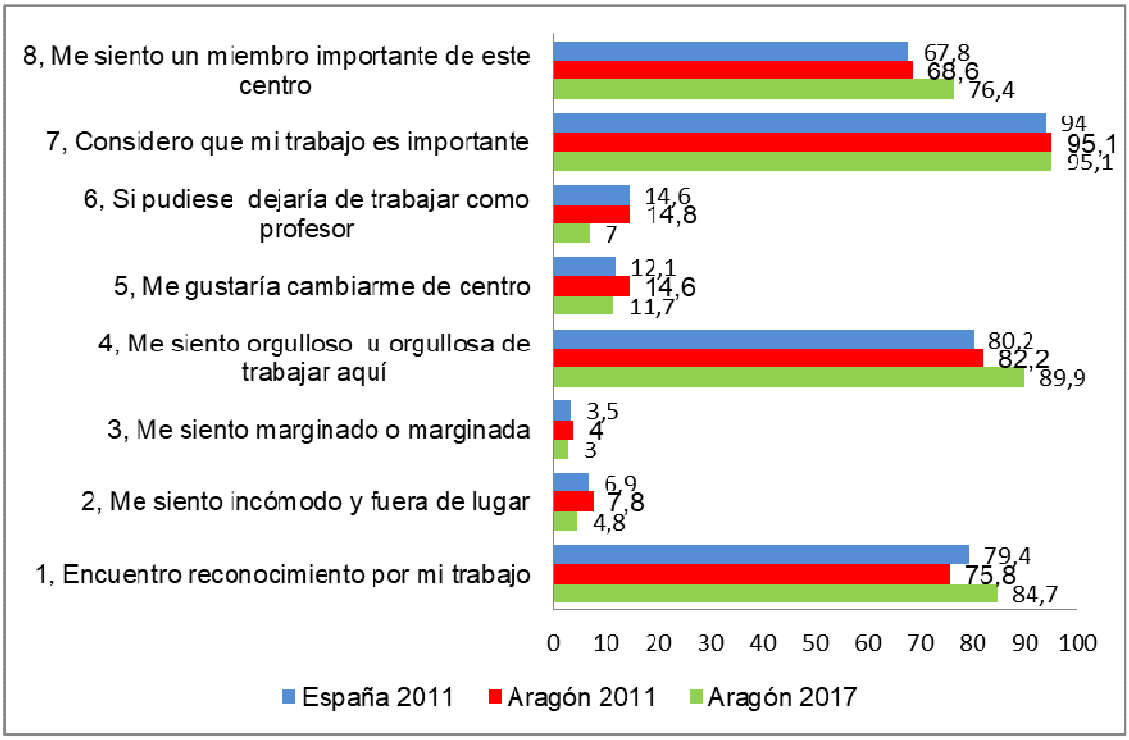

Figura 25. Comparación entre valores Bastante y Muy de acuerdo 2011 – 2017 – Profesorado de Secundaria

Tabla 73. Compromiso con el centro en el profesorado. Comparativa de 2011-2017

	Nada de acuerdo			Poco de acuerdo			Bastante de acuerdo			Muy de acuerdo		
	%			%			%			%		
	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.
1. Encuentro reconocimiento por mi trabajo	1,4	3,5	2,6	13,9	20,7	17,9	58,6	60,8	68,7	26,1	15	10,7
2. Me siento incómodo y fuera de lugar	72,3	68,1	65,2	22,8	24,1	27,9	3,6	6,6	6,9	1,2	1,2	0
3. Me siento marginado o marginada	81,8	80,3	78	15,2	15,6	18,4	2,4	3,1	3,3	0,6	0,9	0,2
4. Me siento orgulloso u orgullosa de trabajar aquí	1,2	3,5	2,6	8,9	14,4	17,2	51,3	55,2	59,2	38,6	27	21
5. Me gustaría cambiarme de centro	59,6	58,3	55,8	28,7	27,1	32	8,3	9,9	9,5	3,4	4,7	2,6
6. Si pudiese dejaría de trabajar como profesor	74,7	61,8	60,6	18,2	23,5	24,8	4,4	8,8	8,6	2,6	6	6
7. Considero que mi trabajo es importante	0,2	1,2	2,6	4,6	3,6	3,3	31,9	37,5	40,8	63,2	57,6	53,2
8. Me siento un miembro importante de este centro	2,8	5,3	4,1	20,8	26,2	28,2	49,9	51,6	53,5	26,5	17	14,3

Las comparaciones por etapas educativas quedan recogidas en la siguiente tabla. Se comprueba una diferencia significativa en dos de los indicadores vinculados al reconocimiento de la actividad, considerar que su trabajo es relevante y ser miembro de la comunidad en la que se trabaja, con mejores datos en Primaria (tabla 74).

Tabla 74. Compromiso con el centro en el profesorado por etapas educativas

	Nivel	Media	D.T.	T de Student
7. Considero que mi trabajo es importante	Primaria	3,75	0,49	4,59***
	Secundaria	3,58	0,59	
8. Me siento un miembro importante de este centro	Primaria	3,14	0,68	2,77**
	Secundaria	3,00	0,76	

*Nota: N válidos: Primaria = 354; Secundaria = 495; *** p < ,001*

Por tamaño de la localidad tan sólo existen diferencias significativas en uno de los ítems (tabla 75), en el que cabe pensar que el deseo de los profesores de pueblos pequeños e intermedios es trabajar en una localidad de mayor tamaño.

Tabla 75. Compromiso con el centro en el profesorado por tamaño de la localidad

	Capital	Pueblo intermedio	Pueblo pequeño	F
5. Me gustaría cambiarme de centro	1,48	1,69	1,9	8,841***

*Nota:; *** p < ,001*

Las frecuencias obtenidas en cada una de las preguntas que evalúan el síndrome de estar quemado se muestra en la taba 76. Así, se comprueba que el 83% manifiesta que puede crear un clima agradable en el trabajo y el 87,5% manifiesta que puede realizar los esfuerzos necesarios para mejorar la convivencia. Tan solo el 1% siente que no puede crear un clima agradable en el trabajo, mientras que hay un 18,7% de profesorado que siente que su trabajo le está desgastando.

Tabla 76. Indicadores del síndrome del “profesional” quemado y disposición a trabajar en la mejora de la convivencia

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
1. Me siento emocionalmente defraudado o defraudada por mi trabajo	35,4	60,3	2,9	1,4
2. Siento que mi trabajo me está desgastando	28,1	53,2	13	5,7
3. Siento que estoy tratando a algunos alumnos como si fuesen objetos impersonales*	82,1	17,1	0,8	0,0
4. Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	61,3	32,4	4,3	2,0
5. Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo*	0,6	21,8	49,1	28,5
6. Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo*	0,6	20,6	52,7	26,1
7. Me siento con disposición para realizar los esfuerzos necesarios en la mejora de la convivencia escolar*	0,4	16,1	48,5	35,0

Las tabla 77 y la figura 26 muestran también los resultados de 2011. Así, vemos gráficamente la evolución de 2011 a 2017, con una reducción de los indicadores negativos y una mejora global de los positivos. Si comparamos los resultados marcados como "A menudo" y "Muchas veces" en los dos estudios encontramos incrementos de entre 5-8% porcentuales en los indicadores que suponen ausencia de estrés, y una reducción más moderada de los que suponen burnout.

Figura 26. Comparación "A menudo" y "Muchas veces" en los indicadores de estar quemado. 2011-2017

Tabla 77. Comparativa Indicadores del síndrome del “profesional” quemado y disposición a trabajar en la mejora de la convivencia. 2011-2017.

	Nunca			A veces			A menudo			Muchas veces		
	%			%			%			%		
	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.
1. Me siento emocionalmente defraudado o defraudada por mi trabajo	35,4	25,4	25,4	60,3	63,8	64	2,9	7,8	7,7	1,4	3	2,9
2. Siento que mi trabajo me está desgastando	28,1	21,3	18	53,2	55,3	59,7	13	15,4	13,4	5,7	8	8,9
3. Siento que estoy tratando a algunos alumnos como si fuesen objetos impersonales	82,1	75,4	72	17,1	21,7	24,2	0,8	2,3	2,6	0	0,6	0,5
4. Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	61,3	49,3	50,4	32,4	40,3	38,8	4,3	7,5	6,2	2	2,9	4,6
5. Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo	0,6	2	1,9	21,8	32,9	31,7	49,1	41,3	43,9	28,5	23,9	22,5
6. Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo	0,6	1,4	1,4	20,6	27,2	28,1	52,7	50,8	51,1	26,1	20,6	19,4
7. Me siento con disposición para realizar los esfuerzos necesarios en la mejora de la convivencia escolar	0,4	1,1	1,2	16,1	21	20,6	48,5	48,5	52,8	35	29,4	25,4

La comparación por etapas educativas se muestra en la siguiente tabla. Nuevamente aparecen algunas diferencias entre ciclos, encontrándose mejores indicadores en la etapa de Educación Primaria, con una menor puntuación en el ítem referido a despersonalización y mayor puntuación en los referidos a tener una influencia positiva en el alumnado, a crear una ambiente agradable de trabajo, y, también, en poder mejorar la convivencia (tabla 78).

Tabla 78. Comparación por etapas educativas

	Nivel	Media	D.T.	T de Student
5. Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo	Primaria	3,31	0,71	5,02***
	Secundaria	3,05	0,73	
6. Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo	Primaria	3,26	0,65	4,65***
	Secundaria	3,04	0,70	
7. Me siento con disposición para realizar los esfuerzos necesarios en la mejora de la convivencia escolar	Primaria	3,44	0,64	5,45***
	Secundaria	3,18	0,70	

Nota: N válidos: Primaria = 354; Secundaria = 490

No existen diferencias significativas en ninguno de estos ítems en función del tamaño de la localidad donde se encuentra el centro.

4.1.3.3. Calidad de la relación e influencia (autoridad) del profesorado sobre el alumnado

El profesorado percibe una buena influencia sobre el alumnado (tabla 79), sobre todo con relación su disponibilidad y a la confianza mutua, con porcentajes superiores al 90% en las categorías mucho y bastante. Esta buena percepción se reduce ligeramente, en torno al 85,7%, al responder a si son una referencia importante para el alumnado, siendo en cualquier caso una respuesta positiva, tal como queda recogido en la tabla 86 en la que se muestran las frecuencia de respuesta de este bloque de ítems.

Tabla 79. Percepción del profesorado sobre la calidad de la relación con el alumnado y su influencia

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. El alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa	0,0	1,3	42,2	56,5
2. Entre profesores y alumnos hay confianza y respeto mutuo	0,1	9,7	69,0	21,2
3. El profesorado es una referencia importante para el alumnado	1,0	13,3	58,6	27,1
4. Los profesores logran ayudar a que los alumnos consigan objetivos que les interesan	0,1	5,5	67,6	26,8

La evolución entre 2011 y 2017 queda recogida en la figura 27 y la tabla 80. El análisis de los datos de "A menudo" y "Muchas veces" en los dos estudios muestra una evolución desde 2011 en aquellos indicadores en los que Aragón y España estaba equiparados en 2011, los ítems 2,3 y 4, que señalan la mejora de confianza mutua, ser una referencia para el alumnado y lograr que el alumnado consiga sus objetivos. En todos estos casos se producen incrementos de entre 10-15%.

Figura 27. Comparativa años 2011-2017 en categorías “bastante” y “mucho”

Tabla 80. Comparativa 2011-2017 sobre percepción del profesorado sobre la calidad de la relación con el alumnado y su influencia

	Nada (%)			Poco (%)			Bastante (%)			Mucho (%)		
	%			%			%			%		
	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.
1. El alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa*	0,0	0,2	3,9	1,3	5	62,7	42,2	59,8	33,4	56,5	35	0,0
2. Entre profesores y alumnos hay confianza y respeto mutuo*	0,1	0,9	0,2	9,7	23,9	19,6	69	66,4	75,1	21,2	8,8	5,1
3. El profesorado es una referencia importante para el alumnado*	1,0	3,7	1,9	13,3	36	38,3	58,6	50	83,3	27,1	10,3	6,5
4. Los profesores logran ayudar a que los alumnos consigan objetivos que les interesan*	0,1	0,5	0,5	5,5	20,5	21,3	67,6	66,5	68,3	26,8	12,6	9,9

Tabla 81. Comparación por etapas educativas

	Nivel	Media	D.T.	T de Student
1. El alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa	Primaria	3,72	,455	8,59***
	Secundaria	3,43	,535	
2. Entre profesores y alumnos hay confianza y respeto mutuo	Primaria	3,23	,555	5,27***
	Secundaria	3,03	,529	
3. El profesorado es una referencia importante para el alumnado	Primaria	3,38	,606	10,65***
	Secundaria	2,93	,621	
4. Los profesores logran ayudar a que los alumnos consigan objetivos que les interesan	Primaria	3,34	,541	5,91***
	Secundaria	3,12	,508	

Nota: N válidos: Primaria = 353; Secundaria = 486

La comparación por etapas educativas refleja diferencias en todos los ítems, destacando las diferencias entre las mismas, y en todos los casos, con puntuaciones más altas en Educación Primaria (tabla 81).

Existen algunas diferencias en función del tamaño del municipio en el que se encuentra el centro. Así, como se refleja en la siguiente tabla, la valoración de este bloque es más baja en todos los casos de pueblos intermedios (tabla 82).

Tabla 82. Percepción del profesorado sobre la calidad de la relación con el alumnado según el tamaño del municipio

Medias	Capital	Pueblo intermedio	Pueblo pequeño	Significación (ANOVA)
1. El alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa	3,59	3,45	3,66	6,251***
2. Entre profesores y alumnos hay confianza y respeto mutuo	3,15	3,01	3,09	5,572***
3. El profesorado es una referencia importante para el alumnado	3,18	2,97	3,03	8,194***
4. Los profesores logran ayudar a que los alumnos consigan objetivos que les interesan	3,24	3,12	3,34	5,092***

*Nota: ***p<.001*

4.1.3.4. Calidad de las relaciones entre docentes

Los resultados globales de todo el profesorado del año 2017 quedan recogido en la tabla 83 en la que se muestran las frecuencias de respuesta de cada categoría. De la misma se puede deducir que las relaciones entre el profesorado son buenas, como se deduce de la combinación de la categoría a menudo-muchas veces, superiores al 85% para los ítems que suponen apoyo entre el profesorado o de la de baja frecuencia, 1,3% como máximo, de aquellos que implican situaciones problemáticas. En situación intermedia se encuentra un 5,3% del profesorado que percibe falta de apoyo ante un problema.

Tabla 83. Calidad de las relaciones con el resto del profesorado

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
1. Puedo contar con la ayuda de otros profesores o profesoras si la necesito	0,1	11,3	37,8	50,8
2. Siento que mis compañeros y compañeras cuentan conmigo	0,5	15,2	41,2	43,1
3. Coopero con otros profesores para mejorar nuestro trabajo	0,7	13,5	44,0	41,8
4. Mis compañeros hablan mal de mí	72,6	26,1	1,1	0,2
5. Las relaciones con el resto del profesorado dificultan mi trabajo	77,6	21,2	0,6	0,6
6. Me siento acosado o acosada por otros profesores o profesoras	94,0	5,5	0,2	0,4
7. Cuando tengo un problema y pido ayuda nadie me la da	87,1	7,7	2,3	3,0
8. Puedo contar con la dirección cuando lo necesito	1,4	11,7	22,9	64,0

La siguiente figura muestra también los resultados de 2011. Si comparamos los resultados marcados como "A menudo" y "Muchas veces" en los dos estudios, obtenemos que en aquellos ítems que marcan relaciones positivas entre el profesorado, se produce un incremento en el año 2017 frente a 2011, mientras que en los que denotan relaciones problemáticas no hay diferencias, ya que en 2011 estas categorías eran de muy baja frecuencia (tabla 84).

Figura 28. Comparación 2011-2017 en categorías "A menudo" y "Muchas veces"

Tabla 84. Comparación de resultados 2011-2017 percepción de las relaciones entre el profesorado desde el punto de vista del resto del profesorado.

	Nunca			A veces			A menudo			Muchas veces		
	%			%			%			%		
	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.
1. Puedo contar con la ayuda de otros profesores o profesoras si la necesito	0,1	0,5	0.2	11,3	16,3	14.4	37,8	40,6	47.0	50,8	42,5	38.4
2. Siento que mis compañeros y compañeras cuentan conmigo	0,5	1,1	0.5	15,2	22,3	19.4	41,2	44,3	52.8	43,1	32,3	27.3
3. Coopero con otros profesores para mejorar nuestro trabajo	0,7	0,8	0	13,5	20,8	24,2	44	47,2	49,4	41,8	31,2	26,4
4. Mis compañeros hablan mal de mí	72,6	71,9	70.0	26,1	26,8	29.5	1,1	0,9	0.5	0,2	0,4	0.0
5. Las relaciones con el resto del profesorado dificultan mi trabajo	77,6	78,8	76.3	21,2	19,6	22.5	0,6	1,1	0.5	0,6	0,5	0.7
6. Me siento acosado o acosada por otros profesores o profesoras	94,0	94	91.8	5,5	5,2	7.7	0,2	0,4	0.2	0,4	0,4	0.2
7. Cuando tengo un problema y pido ayuda nadie me la da	87,1	83,3	82.5	7,7	9,9	11.0	2,3	3,6	3.1	3,0	3,2	3.4
8. Puedo contar con la dirección cuando lo necesito	1,4	2,8	1.7	11,7	16,1	16.8	22,9	30	32.6	64,0	51,1	48.9

Desglosando por etapas educativas (tabla 85), se aprecia coincidencia entre las respuestas, con ligeras diferencias en ítems referidos a la cooperación y al apoyo entre iguales.

Tabla 85. Calidad de las relaciones con el resto del profesorado en función de las etapas educativas

	Nivel	Media	D.T.	T de Student
1. Puedo contar con la ayuda de otros profesores o profesoras si la necesito	Primaria	3,53	,630	5,23***
	Secundaria	3,29	,708	
2. Siento que mis compañeros y compañeras cuentan conmigo	Primaria	3,37	,699	3,41**
	Secundaria	3,20	,740	
3. Coopero con otros profesores para mejorar nuestro trabajo	Primaria	3,43	,671	5,75***
	Secundaria	3,15	,722	

*Nota: ***p<.001*

No hay diferencias en función de la ubicación del centro en relación con el apoyo entre el profesorado.

4.1.3.5. La relación entre las familias y el centro educativo

Los resultados referidos a la percepción de la interacción con las familias se muestran a continuación (tabla 86). Como se puede comprobar, hay cierta diversidad en las respuestas, encontrándose en varios ítems porcentajes de respuestas poco o nada con frecuencias superiores al 20-25%. Por ello, esta distribución presenta diferencias con el resto de indicadores considerados hasta el momento. A destacar que un 4% percibe haber recibido un trato ofensivo o insultante de alguna familia.

Tabla 86. La relación entre las familias y el centro según el profesorado

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. Las familias asisten a las reuniones que convoca el tutor o la tutora*	0,7	19,5	57,7	22,0
2. Parece que las familias quedan satisfechas con las reuniones y les gusta participar	0,7	18,6	64,1	16,6
3. Puedo comunicar a los padres y madres de nuestros alumnos lo que me preocupa sobre la educación de su hijo o hija	0,7	7,3	57,1	34,9
4. Cuando surge un conflicto, las familias implicadas colaboran con el centro para resolverlo	1,3	23,4	65,7	9,6
5. Las familias se interesan por los trabajos escolares*	2,4	25,6	62,4	9,6
6. Se informa a la familias periódicamente sobre los proyectos y actividades educativas*	0,8	8,4	53,2	37,6
7. Existen actividades periódicas en el centro para que las familias puedan expresar sus opiniones y preocupaciones al profesorado*	5,0	34,6	49,0	11,4
8. Se dan oportunidades reales a las familias para participar en la toma de decisiones sobre el proyecto educativo del centro y sus actividades*	4,2	32,6	51,0	12,2
9. Las familias disponen de contextos adecuados para participar en la ejecución y desarrollo de actividades educativas en el centro*	2,5	26,1	58,9	12,5
10. Siento que las familias me respetan*	1,0	5,9	65,1	28,0
11. Siento que las familias valoran mi trabajo*	1,7	13,1	63,4	21,9
12. He recibido un trato ofensivo o insultante de alguna familia	70,3	25,7	3,0	1,0

*Nota: *diferencias entre niveles educativos.*

La tabla 87 muestra también los resultados de 2011 (para todas las preguntas excepto para la 12 que no aparecía en el cuestionario de 2011). La tendencia de mejoría observada en otros indicadores que analizan la percepción del profesorado vuelve a reflejarse en este caso, además de manera significativa, encontrándose un aumento de las frecuencias de las categorías de mucho y bastante.

Tabla 87. Comparación 2011-2017. La relación entre las familias y el centro según el profesorado

	Nada			Poco			Bastante			Mucho		
	(%)			(%)			(%)			(%)		
	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.	2017 Ara.	2011 Esp.	2011 Ara.
1. Las familias asisten a las reuniones que convoca el tutor o la tutora	0,7	1,2	0.2	19,5	38,2	27.2	57,7	51,9	62.4	22	8,8	10.2
2. Parece que las familias quedan satisfechas con las reuniones y les gusta participar	0,7	1,5	1.2	18,6	29,9	22.6	64,1	61,9	67.5	16,6	6,8	8.7
3. Puedo comunicar a los padres y madres de nuestros alumnos lo que me preocupa sobre la educación de su hijo o hija	0,7	0,8	1.2	7,3	14,6	8.0	57,1	65,9	72.1	34,9	18,8	18.7
4. Cuando surge un conflicto, las familias implicadas colaboran con el centro para resolverlo	1,3	1,8	2.2	23,4	43,8	36.2	65,7	49,7	57.3	9,6	4,7	4.4
5. Las familias se interesan por los trabajos escolares	2,4	2,8	1.2	25,6	55,7	42.2	62,4	37,9	53.9	9,6	3,5	2.7
6. Se informa a la familias periódicamente sobre los proyectos y actividades educativas	0,8	1,2	1.0	8,4	15,9	12.9	53,2	59,7	62.4	37,6	23,2	23.8
7. Existen actividades periódicas en el centro para que las familias puedan expresar sus opiniones y preocupaciones al profesorado	5	7,2	5.3	34,6	43,3	43.0	49	41,8	46.8	11,4	7,7	4.9
8. Se dan oportunidades reales a las familias para participar en la toma de decisiones sobre el proyecto educativo del centro y sus actividades	4,2	5,1	4.4	32,6	37,9	40.3	51	49,7	49.3	12,2	7,2	6.1
9. Las familias disponen de contextos adecuados para participar en la ejecución y desarrollo de actividades educativas en el centro	2,5	4,7	2.4	26,1	36,1	33.3	58,9	52	56.1	12,5	7,1	8.3
10. Siento que las familias me respetan	1	1,5	0.5	5,9	16,9	14.3	65,1	68,4	73.5	28	13,2	11.7
11. Siento que las familias valoran mi trabajo	1,7	2,9	1.2	13,1	30,1	27.2	63,4	57,1	61.2	21,9	9,9	10.4

Si comparamos los resultados marcados como "A menudo" y "Muchas veces" en los dos estudios, queda reflejado el mismo incremento que ya hemos señalado al analizar la tabla anterior (figura 29). Es decir, en el caso de la percepción de las relaciones con las familias se ha producido un incremento notable de participación y percepción de mejoría desde la perspectiva del profesorado.

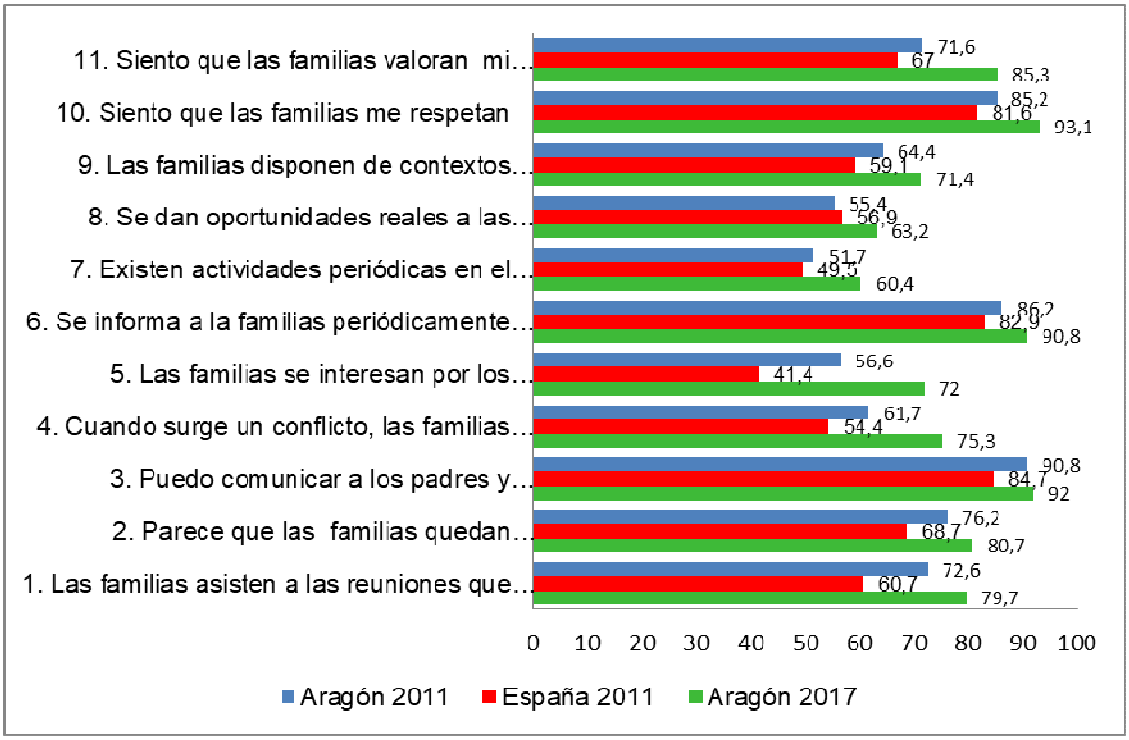

Figura 29. Resultados marcados como "A menudo" y "Muchas veces" en los dos estudios

La comparación por niveles educativos arroja algunas diferencias que quedan recogidas en la tabla 88. De la misma se observa una puntuación más alta en Primaria en los ítems que suponen participación de las familias en el centro o interés en el aprendizaje. Probablemente, estos datos se relacionen con una mayor cercanía de las familias de Primaria.

Tabla 88. La relación entre las familias y el centro según el profesorado en función de la etapa educativa

	Nivel	Media	D.T.	T de Student
5. Las familias se interesan por los trabajos escolares	Primaria	2,89	0,70	3,70***
	Secundaria	2,72	0,58	
6. Se informa a la familias periódicamente sobre los proyectos y actividades educativas	Primaria	3,45	0,55	7,27***
	Secundaria	3,14	0,68	
7. Existen actividades periódicas en el centro para que las familias puedan expresar sus opiniones y preocupaciones al profesorado	Primaria	2,80	0,73	4,62***
	Secundaria	2,57	0,74	
8. Se dan oportunidades reales a las familias para participar en la toma de decisiones sobre el proyecto educativo del centro y sus actividades	Primaria	2,84	0,74	4,28***
	Secundaria	2,62	0,71	
9. Las familias disponen de contextos adecuados para participar en la ejecución y desarrollo de actividades educativas en el centro	Primaria	2,94	0,68	4,81***
	Secundaria	2,72	0,65	

Los resultados por tamaño muestran diferencias significativas en 3 de estos 12 ítems (tabla 89), siendo una vez más los resultados más bajos en los pueblos intermedios. A destacar, en cualquier caso, que las diferencias no son de gran magnitud.

Tabla 89 La relación entre las familias y el centro según el tamaño de la localidad

Medias	Capital	Pueblo intermedio	Pueblo pequeño	Significación (ANOVA)
1. Las familias asisten a las reuniones que convoca el tutor o la tutora	3,06	2,83	3,25	11,750***
5. Las familias se interesan por los trabajos escolares	2,83	2,65	3,00	8,360***
9. Las familias disponen de contextos adecuados para participar en la ejecución y desarrollo de actividades educativas en el centro	2,86	2,67	2,91	7,326***

4.1.4. Comparación entre colectivos

A continuación se describen los principales resultados obtenidos sobre la calidad de la convivencia existente en los centros educativos de Aragón, percibida y valorada por los siguientes colectivos: el alumnado de Educación Primaria (cursos 5º y 6º), de Educación Secundaria y el profesorado de ambos ciclos. Las cuestiones planteadas contienen aspectos que valoran cómo es la convivencia que se produce en los centros educativos, a través de indicadores como la satisfacción que tanto alumnado como profesorado mantienen con los diversos agentes del centro escolar (compañeros/as, profesorado, equipo directivo, entre otros). Además, se ha considerado el sentimiento de pertenencia del alumnado, expresado a través de la percepción que tiene del centro como un lugar de aprendizaje y desarrollo personal. Por otro lado, se ha considerado imprescindible obtener una valoración sobre la calidad de las relaciones entre el alumnado, entre el profesorado y conjuntamente entre alumnado y profesorado, así como de la relación que las familias mantienen con los centros. Por último, se describe cómo se percibe el profesorado a sí mismo para trabajar en la mejora de la convivencia.

Los datos serán valorados según la disponibilidad de los mismos, considerando la comparación entre ciclos educativos (Primaria y Secundaria), así como entre los datos obtenidos en 2006, 2011 y 2017 según corresponda, lo que permitirá analizar la tendencia en los últimos años sobre la convivencia escolar entre centros educativos.. Por otro lado, se examinarán posibles diferencias en la información obtenida teniendo en cuenta el tamaño de la población en la que se sitúa el centro, siendo rural, intermedio o urbano. Finalmente, considerando que algunos aspectos pueden ser evaluados de forma diferente según sexo, esta variable será tenida en cuenta.

En cuanto a la valoración que se realiza de forma global sobre la convivencia de los centros educativos, se obtiene que *el alumnado, tanto de Educación Primaria como de Secundaria, se encuentra bastante ó muy satisfecho en los centros, especialmente con la relación que la familia mantiene con el centro y la relación que existe entre compañeros/as.* En concreto, los niveles más elevados de satisfacción se encuentran, para el alumnado de Educación Primaria, en la relación entre familia y centro (95,7%), entre compañeros/as (94,5%) y entre alumnado y profesorado (94%). Para el alumnado de Educación Secundaria, la valoración más positiva se da al considerar la relación entre compañeros/as (91,2%), familia y centro (89,4%) y en general, con el centro (87,9%). Como se observa, en Primaria –y dentro de este ciclo, el alumnado de 5º curso en comparación con 6º-, se obtienen niveles de satisfacción ligeramente superiores en comparación con los niveles informados en Secundaria. De modo llamativo destaca un *descenso notable de la satisfacción con el profesorado entre el alumnado de Educación Secundaria, bajando la satisfacción del 94% indicado en Primaria, hasta el 73,8% indicado en Secundaria*. Este dato coincide con lo informado por el profesorado, al indicar que las relaciones entre profesorado y

alumnado son mejores en el ciclo de Primaria que en Secundaria. *El profesorado también indica una alta calidad de la convivencia. En concreto, destaca que el 94% del profesorado valora las relaciones entre profesorado-alumnado como buenas o muy buenas*, así como la convivencia global en el centro, según indica el 90% de profesores/as. Por último, se observa una mejora en la calidad de la convivencia al comparar datos de 2011 y 2017, especialmente en relación a la satisfacción con el centro, con el equipo directivo y entre familia y centro.

Al examinar el sentimiento de pertenencia del alumnado, evaluado a través de cómo el alumnado percibe que el centro es un lugar de aprendizaje, se obtiene que el *alumnado de Primaria evalúa más positivamente al centro como un lugar de aprendizaje* en la mayoría de cuestiones planteadas – destacándose nuevamente el alumnado de 5º en comparación con 6º curso- en comparación con Secundaria. En concreto, se destaca la pregunta "*venir al centro me enseña cosas que pueden ser útiles en un trabajo*", afirmación con la que están bastante y muy de acuerdo, *el 96,6% del alumnado de Primaria, frente al 84,5% del alumnado de Secundaria*. Al valorar la tendencia entre 2011 y 2017, se observa que la valoración que se hace de los centros educativos resulta en ambos períodos similar y óptima, especialmente en lo relacionado con percibir al centro como un lugar de utilidad para su vida laboral, si bien, en la actualidad, el centro se percibe en menor medida como un lugar útil para la vida adulta –ya que en 2011, el 27,2% indicaba que "*venir al centro me prepara poco para la vida adulta*", frente al 34,9% expresado en 2017. En cuanto al compromiso y sentimiento que siente el profesorado en el centro, los datos son muy óptimos, ya que en su mayoría indican sentirse reconocidos por su trabajo, como señala el 86% y más del 90% indica sentirse orgulloso/a de trabajar en su centro y consideran que su trabajo es importante, lo que indica un elevado nivel de compromiso y autovaloración en su puesto de trabajo. Además, los datos resultan similares entre el profesorado de Primaria y Secundaria, si bien los primeros consideran que su trabajo es importante en mayor medida que el profesorado de segundo ciclo. *La percepción de los docentes ha variado ligeramente en algunos aspectos entre 2011 y 2017 encontrándose un mayor compromiso en la actualidad*.

La calidad de las relaciones entre alumnos ha sido valorada considerando el número de buenos amigos/as en el centro, el grado de cordialidad de las relaciones y la frecuencia de conflictos. En torno al primer aspecto, se observa que el *81,3% del alumnado de Primaria indica tener seis o más buenos amigos en el centro, frente al 67,8% indicado por el alumnado de Secundaria*, luego se observa un descenso en el número de amigos al pasar de ciclo. Sin embargo, en Secundaria, se obtiene un mínimo incremento a nivel evolutivo, ya que de 2011 a 2017, quienes indican tener seis o más amigos pasan del 65,1% al 67,8%. En segundo lugar, en cuanto a la *calidad de las relaciones entre los compañeros/as de clase, entendida como la cordialidad de las mismas, se obtiene que éstas son óptimas*. Entre ciclos, se observa que en Primaria las relaciones son ligeramente más cordiales que en Secundaria, ya que el 86,4% y el 81,2% respectivamente, valoran las relaciones entre "muy cordiales-

agradables" a "normales". *Sin embargo,* la calidad de las relaciones en el aula *ha descendido en los últimos años*, ya que datos de 2006 arrojaron porcentajes sobre esta misma cuestión del 91,1% en Primaria y del 90,7% en Secundaria. Si bien, resulta destacable que al valorar solo las respuestas obtenidas en la categoría "muy cordiales-agradables", el porcentaje en 2017 en el ciclo de Secundaria fue del 32,3% frente al 17,1% obtenido en 2006. En tercer lugar, se ha valorado la frecuencia con que se dan conflictos entre compañeros/as. Se observan *tendencias diferentes según ciclo y año (2006 y 2017), siendo Primaria donde se encuentran conflictos de modo más frecuente y en la actualidad –en comparación con 2006-.* En concreto, *el 12,6% del alumnado de Primaria indica que se dan conflictos con frecuencia o casi todos los días, frente al 6,5% informado en 2006*. Esta tendencia, se corrobora al valorar el otro lado del continuo, es decir, la ausencia de conflictos, ya que en este caso, un menor porcentaje indica en la actualidad que "*nunca*" se dan conflictos entre compañeros/as de clase (13,6%), frente al 18% de 2006. Sin embargo, esta tendencia no se observa en Secundaria, siendo similar el número de alumnos que informa de conflictos frecuentes en 2006 y 2017 (7% y 7,1% respectivamente). Además, de forma positiva se obtiene que *en la actualidad, el 33,5% del alumnado en Secundaria indica no percibir "nunca" conflictos, frente al 21,5% de 2006*. Tomando estos hallazgos en conjunto, pese a que el alumnado de Primaria informa tener un amplio número de amigos, y de informar la existencia de cordialidad entre ellos, la frecuencia de conflictos resulta mayor en comparación con el alumnado de Secundaria, siendo además este dato acentuado a través del tiempo. Por ello, valorar la calidad de las relaciones no solo requiere considerar la presencia de indicadores positivos, sino también la ausencia de indicadores negativos.

En relación a la integración social entre el alumnado, se obtiene que el *alumnado goza en general de buena integración y de óptimas relaciones entre sí.* Así, más del 90% del alumnado de Primaria está bastante o muy de acuerdo con las afirmaciones "*me siento integrado/a*" "*caigo bien a otros alumnos*" ó "*hago amigos fácilmente*". Algunas de las afirmaciones anteriormente señaladas, obtienen también el acuerdo por más del 85% del alumnado de Secundaria. Destacable, aunque sea un porcentaje minoritario, que el 6,2% de alumnos en Secundaria indica no tener amigos en el aula (tabla 58). Si bien, resulta destacable que *en Secundaria, el alumnado está menos de acuerdo con la cooperación entre alumnos como fuente de aprendizaje, ya que éste es apoyado por el 78,3% del alumnado de Secundaria, frente al 91% del alumnado de Primaria*. Aunque los datos sobre la integración escolar y de convivencia, resultan positivos, es necesario valorar la necesidad de fortalecer y promocionar la cohesión grupal, ya que, el alumnado de ambos ciclos indica la existencia de peleas entre alumnos – 47,4% y 40,9% en Primaria y Secundaria respectivamente-, y la existencia de bandas que perjudican la convivencia – 24,3% y 29,2% en Primaria y Secundaria respectivamente-Sin duda, ambos elementos deterioran la convivencia, generando tensión y conflictos. En términos comparativos, entre 2011 y 2017, en cuanto a los datos del alumnado de Secundaria, se obtiene una mejora en la mayoría de indicadores de calidad positiva de las relaciones entre alumnado, destacándose

aspectos como una mayor ayuda y cooperación en las relaciones en el aula entre alumnos.

En cuanto a la calidad de las relaciones e influencia (autoridad) del profesorado, se han valorado las respuestas del alumnado y profesorado de ambos ciclos. *Siguiendo la valoración del alumnado de Secundaria, el profesorado demuestra respeto y confianza en la relación profesor-alumno, indicado por el 60,8%, así como interés por el bienestar de alumnado, según el 60,1%*. Según la valoración de los alumnos/as de Secundaria, el profesorado demuestra atención y escucha al alumnado, les ayudan a conseguir sus objetivos y son justos en la resolución de conflictos. Si bien, sobre estas mismas conductas, *el profesorado se percibe a sí mismo de forma más positiva*, ya que en torno al *90-98%* aproximadamente valoran que ayudan al alumnado a resolver los conflictos, a que los alumnos y alumnas consigan sus objetivos y que las relaciones son de confianza y respeto mutuo. *La percepción del profesorado resulta además más favorable en Primaria que en Secundaria y en la actualidad, en comparación con datos de 2011*. Por otro lado, el alumnado de ambos ciclos valora la calidad de las relaciones con el profesorado en 2011 y 2017 de modo similar, si bien existe una tendencia de mejora en algunos aspectos, ya que, *en la actualidad, un mayor número de alumnos/as valora de forma más positiva la capacidad del profesorado para resolver conflictos de forma justa, ayudarles a conseguir sus objetivos, o poseer cualidades con las que se identifican y que les gustaría tener*. Si bien, existe un porcentaje preocupante en el alumnado de Primaria que señala que algunas de las cualidades expuestas están presentes sólo en algún profesor o en ninguno, tales como "*tratan a los alumnos de manera justa*" (44,6%) y "*muestran cualidades con las que me identifico, que me gustaría tener*" (57,7%).

La relación entre familias y centro educativo es valorada por el alumnado y profesorado de ambos ciclos. El 87,2% del alumnado valora la calidad de la relación entre familia y centro como bastante ó muy buena. Además, existe un adecuado cumplimiento de las convocatorias a reunión establecidas por tutores con frecuencia, según indica el 81,6% del alumnado. Este último porcentaje es similar al informado por el profesorado. *Considerando conjuntamente los datos de 2011, en la actualidad, las relaciones son evaluadas de forma más positiva*. *También desde la visión del profesorado los datos mejoran de 2011 a 2017*, pues las familias colaboran y valoran más el trabajo de los docentes, muestran en general mayor interés e implicación, y su participación es de mayor calidad según los docentes. Entre el profesorado de Primaria, se obtienen puntajes más elevados en la mayoría de cuestiones, probablemente indicando una mayor interacción y permeabilidad entre familia y centro en este nivel educativo. En general, el profesorado valora de forma óptima la relación, indicando la existencia de una relación fluida en la que el profesorado informa y comunica cualquier cuestión relacionada con el alumnado, o los proyectos o actividades que se realizan. Sin embargo, resulta destacable la existencia de *cierta asimetría, pues la frecuencia con que el profesorado informa o comunica a las familias sobre actividades educativas, proyectos u otras cuestiones que atañen a los, es*

superior a la oportunidad que se otorga a las familias para expresar sus opiniones o preocupaciones al profesorado.

Por último resulta relevante considerar cómo percibe el profesorado la calidad de las relaciones y cuál es su disposición para trabajar en la mejora de la convivencia. Los datos obtenidos muestran un *clima positivo de ayuda entre profesores*, así como de recibir apoyo de los equipos directivos. Algunos de estos datos son *ligeramente superiores entre el profesorado de Primaria* que de Secundaria, en lo relativo a contar con la ayuda y la cooperación de otros profesores, así como sentir que los compañeros/as cuentan con ellos/as, siendo además las valoraciones realizadas, en su mayoría *más positivas en 2017 que en 2011*. Al evaluar algunos indicadores del síndrome de "estar quemado", tales como su nivel de desgaste, cansancio y dificultades para llevar a cabo su labor docente, se obtiene que una amplia mayoría del profesorado indica estar dispuesto a realizar esfuerzos para mejorar la convivencia escolar o generar un clima agradable. Las puntuaciones observadas son ligeramente más óptimas entre el profesorado de Primaria, quienes demuestran una percepción más positiva para influir positivamente en la vida de otras personas, crear un entorno agradable o mejorar la convivencia escolar. Los datos sobre *la percepción del profesorado sobre sí mismo, así como de su empeño por trabajar en pro de la convivencia resultan más positivos en la actualidad, en comparación con datos de 2011*. Pese a este óptimo balance, aún resulta necesario atender a los posibles casos de desgaste laboral, ya que actualmente un 18% de profesorado piensa que su trabajo le está desgastando.

Finalmente, se describen los datos más relevantes al realizar comparaciones según: tamaño de la población en la que se sitúa el centro (urbano, intermedio y rural) y sexo.

Al considerar el tamaño de la población en la que se sitúa el centro, se obtiene que entre el alumnado de Primaria, las relaciones son más satisfactorias con el equipo directivo y los/as conserjes, en poblaciones intermedias, si bien, informan de más problemas para integrarse en el centro, en comparación con entornos rurales. En general, la satisfacción con el centro se da en mayor medida, tal como expresa el alumnado de Primaria en las zonas urbanas. Por otro lado, el alumnado de Secundaria cuyo centro se sitúa en zona rural informa tener muchos amigos en clase, en tanto que el alumnado de poblaciones intermedias informa en mayor medida no tener muchos amigos en el aula. Además, las relaciones entre profesorado y alumnado son percibidas de forma más positiva en entornos rurales, siendo mayor el interés del profesorado por el bienestar del/a alumno/a, así como mayor respeto y confianza y escuchar sus intereses. Según profesorado, la relación entre familia y centro también resulta más cercana y fluida en centros rurales. Sin embargo, quienes acuden a centros en zonas rurales informan en mayor medida de su deseo de cambiar de centro, por lo que de manera destacable, pese a tener un clima agradable y satisfactorio en las relaciones con los demás y en el centro en general en poblaciones de tamaño pequeño, si tuvieran la posibilidad de cambiar de centro, escogerían en

mayor medida esta opción, en comparación con el alumnado de centros en poblaciones intermedias o urbanas. En torno a los posibles conflictos entre alumnado, el alumnado de Primaria de centros en poblaciones intermedias informa de una mayor frecuencia de peleas, grupos enfrentados y bandas que perjudican la convivencia, seguido de zonas urbanas y por último de zonas rurales.

Teniendo en cuenta las diferencias de sexo, se encuentra que los *chicos informan tener más facilidad de integración social en el centro educativo y aula, al tener mayor número de amigos/as, tanto en Primaria como en Secundaria, aunque valoran menos positivamente la utilidad del centro como lugar de aprendizaje*, considerando que acudir al centro es una pérdida tiempo, tanto en Primaria como en Secundaria, y que acudir al centro les prepara poco para la vida adulta. Por otro lado, las chicas valoran en mayor medida que en el aula se dan relaciones de ayuda entre compañeros/as, aunque no sean amigos/as. En Secundaria, los varones valoran las relaciones entre profesorado-alumnado como más positivas que las chicas, en su mayoría (profesorado interesado por bienestar en alumnado, respeto mutuo y confianza, escucha, etc.), aunque son *las mujeres en Educación Secundaria quienes valoran más positivamente las relaciones entre la familia y el centro*. Por último, los chicos en Primaria informan estar más satisfechos de la relación con el profesorado, con equipo directivo del centro, así como de la relación entre familia y centro, en comparación con las chicas. Sin embargo, este dato se invierte al pasar de ciclo, ya que son las chicas quienes informan estar más satisfechas con la relación con el/la directora/la, familia-centro, en tanto que los chicos lo están más con los/as compañeros/as.

En síntesis, se da una elevada calidad de la convivencia, expresada a través de los elevados niveles de satisfacción, sentimientos de pertenencia entre el alumnado, así como de las relaciones positivas entre alumnado y entre profesorado-alumnado, demostrándose cierta tendencia positiva en la mayoría de datos en el ciclo de Primaria, en comparación con Secundaria, informado de forma consistente tanto por alumnado como por profesorado. Así mismo, los datos adquieren una tendencia positiva al realizar comparaciones entre 2006, 2011 y 2017, si bien se destacan algunos aspectos que aún resultan mejorables. El profesorado, en comparación con la percepción del alumnado, se evalúa más positivamente, y se resalta la necesidad de más relación desde las familias hacia el centro. Existen diferencias en la evaluación de la calidad de la convivencia según el tamaño de la población en la que se ubica el centro, destacándose que si bien las relaciones humanas son satisfactorias y más cercanas en zonas rurales, el alumnado valoraría positivamente cambiar de centro, siendo la satisfacción con el centro mayor en zonas urbanas. Por último, en cuanto al sexo, los chicos indican mayor facilitad de integración social y de relaciones entre compañeros/as en el centro, aunque son ellas quienes valoran más positivamente su sentimiento de pertenencia al centro y la utilidad del mismo como lugar de aprendizaje.

SEGUNDA PARTE

4.2. ACOSO Y OTRAS FORMAS DE VIOLENCIA

4.2.1. Alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria

4.2.1.1. Prevalencia del acoso

A. Resultados descriptivos

Al igual que en el estudio de convivencia de 2011, uno de los objetivos de este trabajo es detectar y estimar el acoso entre escolares. Para lo cual es necesario establecer un procedimiento que permita estimar su prevalencia con el mayor rigor posible y que permita hacer las oportunas comparaciones. Por ello, hemos mantenido el criterio adoptado en tal caso, en el que se seguían las principales recomendaciones internacionales[3].

Así, en este estudio se ha especifica de forma muy concreta que significan las frecuencias de respuesta (a veces, a menudo, muchas veces). Además, se han incluido las dos preguntas globales que se presentan a continuación, con las que realizar una estimación global de la prevalencia general de participación como víctima y como acosador/a a partir de lo que el propio alumno responde después de haberle explicado en qué consiste, que concretamente ha quedado así:

Lee con atención en qué consiste el acoso:

"Alguien es acosado cuando uno varios de sus compañeros o compañeras:

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

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

- Le gastan una broma amistosa, que no le ofende

---

[3] Solberg, M.E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim questionnaire. *Aggressive Behavior, 29,*239-268.

World Health Organization (2004). *Young people's health in context. Health behavior in school-aged children (HSBC-Study).* Copenhague: WHO

- Ni cuando dos alumnos de la misma fuerza discuten y se pelean

Teniendo en cuenta la definición de acoso que acabas de leer

- Nunca = Si no lo has sufrido
- A veces = 1 o 2 veces al mes
- A menudo = Aprox. una vez a la semana
- Muchas veces = Varias veces por semana

¿Has sufrido acoso durante los dos últimos meses?

¿Has acosado tú a otros compañeros o compañeras durante los dos últimos meses?

¿En tu centro hay o sabes de algún compañero/a que sufra situaciones de acoso? (no estaba en informe anterior)

¿Alguna vez durante este curso has sentido miedo al venir al colegio/instituto? (no estaba en informe anterior)

A. Prevalencia del acoso: cuántas víctimas y acosadores/as se detectan

Como puede observarse en la tabla 90, siguiendo el criterio de frecuencia ampliamente asumido para la estimación de la prevalencia del acoso (sumando las categorías a menudo y muchas veces), el porcentaje de víctimas es de un 2,7%.

No obstante, cuando ampliamos con la categoría A veces, para recoger aquellas situaciones menos frecuentes pero que pueden condicionar la convivencia y repercutir en las relaciones entre iguales, este porcentaje de incrementa en 8,4% y llega al 11,1%. En cualquier caso, estos datos quedan referidos a una definición mucho más laxa de acoso.

Tabla 90. Porcentajes de respuesta sobre el papel de víctima

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
¿Has sufrido acoso durante los últimos dos meses?	88,9	8,4	1,7	1

Como puede observarse en la tabla 91, siguiendo el mismo criterio de frecuencia para la estimación de la prevalencia (sumando las categorías a menudo y muchas veces), el porcentaje de acosadores/as es de un 0,5%. Con el criterio anterior de definición menos estricta, estos casos llegarían al 6%.

Tabla 91. Porcentajes de respuesta sobre el papel de acosador

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
¿Has acosado tú durante los dos últimos meses?	94	5,5	0,2	0,3

Como puede observarse en la tabla 92, siguiendo el criterio de frecuencia de una o dos veces por semana y todos los días, el porcentaje de compañeros/as que sufra situaciones de acoso en el centro es de un 15,6%. Con la categoría A veces, el porcentaje llega al 49,1% de alumnado que señala conocer situaciones de acoso.

Tabla 92. Porcentajes de respuesta sobre algún compañero/a que sufra situaciones de acoso en el centro

	Nunca	Raras veces	Una o dos veces por semana	Todos los días
¿En tu centro hay o sabes de algún compañero/a que sufra situaciones de acoso?	50,9	33,5	11,3	4,3

Comparando las respuestas dadas es llamativo que el porcentaje de alumnado que manifiesta no haber sufrido nunca acoso (88,9%), ni haber acosado nunca (94%), contrasta con el porcentaje bastante más bajo de alumnado que responde nunca a la pregunta sobre si sabe si hay compañeros/as que sufran acoso (50.9%).

Como puede observarse en la tabla 93, siguiendo el criterio de frecuencia de a menudo y constantemente, el porcentaje de si alguna vez durante este curso has sentido miedo al venir al colegio/instituto es de un 6,1%. A destacar un 10,7% de alumnado de este nivel educativo que o bien no sabe o prefiere no contestar.

Tabla 93 Porcentajes de respuesta sobre si alguna vez durante este curso has sentido miedo al venir al colegio/instituto

	Nunca	A menudo	Constante mente	No sé	Prefiero no contestar
¿Alguna vez durante este curso has sentido miedo al venir al colegio/instituto?	83,2	4,7	1,4	7	3,7

B. Resultados comparativos utilizando variables diferenciales

La comparación de medias muestra que el alumnado de los centros de tamaño medio seguido de los centros de mayor tamaño manifiesta en mayor medida que en los centros rurales, que saben que algún compañero/a sufre situaciones de acoso (tabla 94). Por tanto, el alumnado de centros rurales es el que menos situaciones de acoso indica que existe en su centro.

Tabla 94. Comparativa de prevalencia del acoso en función del tamaño del centro (centro urbano, pueblo medio y pueblo pequeño)

	Nivel	Media	Desviación estándar	F
¿En tu centro hay o sabes de algún compañero/a que sufra situaciones de acoso? (no estaba en informe anterior)	Pueblo pequeño	1,46	0,71	7,07***
	Pueblo medio	1,82	0,95	
	Urbano	1,69	0,83	

N válidos: Urbano = 2975; Pueblo medio = 245; Pueblo pequeño= 105; *** p < ,001

C. Descripción de frecuencias para conductas específicas de acoso

Los resultados incluidos en la tabla 95 se muestra la prevalencia del acoso percibida desde el papel de víctima. El porcentaje más elevado en las categorías a menudo y muchas veces, se sitúan “hablar mal de alguien” (4,9%), seguido de las acciones como “impedirle participar”, “insultar, ofender o ridiculizar”, “rechazar” e “ignorar”, con porcentajes entre el 1,7 y el 2,9%. Más bajos son los porcentajes indicados para aspectos relacionados con las amenazas o el ciberbullying. Señalar que estos porcentajes se incrementan cuando introducimos la categoría a veces, pero la misma supone una definición menos estricta de acoso.

Tabla 95. Situaciones de victimización reconocidas por el alumnado

¿Con qué frecuencia has sufrido cada situación durante los dos últimos meses?	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Mis compañeros me ignoran	82,6	15,5	1,2	0,7
Mis compañeros me rechazan	87,6	10,7	0,9	0,8
Mis compañeros me impiden participar	86,6	10,8	1,5	1,2
Me insultan, me ofenden o ridiculizan	85,0	12,0	1,8	1,1
Hablan mal de mí	76,0	19,1	3,0	1,9
Me rompen o me roban cosas	92,7	6,0	0,7	0,7
Me pegan	92,2	6,5	0,7	0,6
Me amenazan para meterme miedo	92	5,7	0,8	0,6
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas,...)	98,3	1,4	0,2	0,1
Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	95,4	3,3	0,7	0,6
Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar	98,8	0,8	0,3	0,2
Me amenazan con armas (palos, navajas)	98,7	0,9	0,1	0,3
¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra ti?	98,3	1,4	0,1	0,2
¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarte a hacer después algo que no querías con amenazas?	98,9	0,8	0,2	0,1
¿Has recibido mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que te insultaran, amenazaran, ofendieran o asustaran?	96	3,3	0,7	_
¿Han difundido fotos o imágenes tuyas por internet o teléfono móvil para utilizarlo contra tí?	99	0,8	0,1	0,2
¿Has recibido insultos u otras actuaciones crueles u ofensivas de alguien que ha suplantado a otro en internet o en el móvil?	97,6	1,8	0,2	0,3
¿Te han eliminado de una red social o de un juego on-line por algún motivo que tú no sabes?	93,2	5,3	0,7	0,8
¿Te han pedido u obligado a eliminar a alguien de una red social o de un juego on-line?	95,5	3,1	0,6	0,7

Las conductas de acoso reconocidas como agresor/a quedan recogidas en la

tabla 96. En la misma se puede comprobar como hay una baja frecuencia global de las mismas, más altas en cualquier caso en aquellas conductas que suponen ignorar, rechazar, impedir participar o hablar mal, mientras que el resto, incluyendo las que implican ciberacoso, muestran una frecuencia baja. No obstante, si hiciésemos referencia a la categoría de algunas veces, sí encontraríamos que entre 10-15% de los participantes reconocen algunas conductas de acoso.

Tabla 96. Frecuencia de participación como agresor

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Ignorándole	83,5	14,7	0,9	0,9
Rechazándole	87,5	11,0	0,7	0,8
Impidiéndole participar	89,2	9,0	1,1	0,7
Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	90,5	8,0	0,9	0,7
Hablando mal de él o ella	83	14,9	1,1	0,9
Rompiéndole o robándole las cosas	96,8	2,4	0,4	0,3
Pegándole	93,8	4,8	0,8	0,5
Amenazándole para meterle miedo	96,1	3,1	0,4	0,4
Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)	98,4	1,3	0,2	0,2
Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual	97,5	1,8	0,4	0,2
Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	98,6	1,0	0,2	0,2
Amenazándole con armas (palos. navajas)	98,5	1,0	0,4	0,1
¿Has grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella?	98,9	0,7	0,2	0,2
¿Has grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarle a hacer después algo que no querías con amenazas?	98,9	0,6	0,2	0,2
¿Has enviado mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que se insultara, amenazara, ofendiera o asustara a algún compañero o compañera?	98,9	0,6	0,2	0,2
¿Has difundido fotos o imágenes por Internet o teléfono móvil de algún compañero o compañera para utilizarlo contra él o ella?	99	0,4	0,3	0,2
¿Me he hecho pasar por alguien a través del móvil o internet y he actuado de forma cruel u ofensiva?	98,9	0,7	0,2	0,2
¿Has eliminado a alguien de una red social o de un juego porque no te cae bien?	95,7	3,4	0,5	0,5
¿Has pedido u obligado a alguien a eliminar a alguien de una red social o de un juego on-line?	97,4	1,9	0,3	0,3

Desde la perspectiva de los testigos (tabla 97), no obstante, encontramos algunas diferencias frente a las situaciones informadas por acosadores/as y víctimas, fundamentalmente relacionadas con la mayor frecuencia informada de las conductas de mayor frecuencia, que pueden llegar al 10% en las categorías de a menudo y

muchas veces, situación que no se da con las de menor frecuencia, que además son menos públicas que las primeras. En cualquier caso, estos datos no implicarían necesariamente una mayor frecuencia por cuanto las conductas de acoso de un alumno/a pueden ser informadas por varios espectadores/as.

Tabla 97. Frecuencia de participación como testigo

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Ignorándole	65,7	27	4,7	2,6
Rechazándole	66,6	26	4,9	2,5
Impidiéndole participar	69,3	22,5	5,1	3,2
Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	70,9	21,4	4,6	3,1
Hablando mal de él o ella	59,5	30,1	6,4	3,9
Rompiéndole o robándole las cosas	90,3	7,4	1,5	0,8
Pegándole	81,7	14,4	2,5	1,4
Amenazándole para meterle miedo	86,3	10,5	2,1	1,2
Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)	95,6	3,2	0,5	0,8
Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual	92,1	5,9	1	1
Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	96,5	2,6	0,3	0,5
Amenazándole con armas (palos. navajas)	97,3	1,8	0,5	0,5
¿Grabándole por otro compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella?	97,2	2	0,4	0,5
¿Grabándole por otro compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarle a hacer después algo que no querías con amenazas?	97,7	1,7	0,4	0,2
¿Enviando mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que se insultara, amenazara, ofendiera o asustara a algún compañero o compañera?	94,5	4,4	0,6	0,5
¿Difundiendo fotos o imágenes por Internet o teléfono móvil de algún compañero o compañera para utilizarlo contra él o ella?	97,1	2	0,5	0,4
¿Haciéndose pasar por alguien a través del móvil o internet y he actuado de forma cruel u ofensiva?	96,8	2,5	0,3	0,4
¿Eliminándole de una red social o de un juego porque no te cae bien?	91,5	7	0,9	0,6
¿Pidiendo u obligando a alguien a eliminar de una red social o de un juego on-line?	94,9	3,8	0,7	0,6

En la figura 30, donde se representan la suma de las puntuaciones ‘a veces’, ‘a menudo’ y ‘muchas veces’, se puede observar que desde el perfil de acosador/a la tendencia es encontrar porcentajes mucho más bajos en todas las situaciones de violencia que se preguntan. Además, las tendencias son paralelas, encontrándose más cercanos los porcentajes de víctima y testigo. Destaca, especialmente, los datos sobre ‘hablar mal’ que es la conducta con mayor porcentaje y los datos oscilan desde

un 20,6% en los acosadores/as a 54,6% en las víctimas, o los datos sobre 'intimidación de carácter sexual' que oscilan desde un 4% en el caso del acosador/a a un 10,9% en el caso de la víctima o sobre 'pegar' que los datos van de un 7,8% en el acosado a 23,6% en la víctima.

Independientemente de la comparación entre perfiles, llama la atención los porcentajes que manifiesta el alumnado ('a veces', 'a menudo' y 'muchas veces') sobre 'amenazar con armas' (2-4,3%), 'obligar a conductas o situaciones de carácter sexual' (1,6-4,7%), 'obligar a hacer cosas con amenazas' (2,6-6,6%) y 'romper o robar cosas' (4,6-12,8%), que si bien tienen una baja frecuencia, cualitativamente son más graves que las anteriores. En global, se encuentra una alta coincidencia de las situaciones más frecuentes tanto desde la perspectiva de las víctimas, como de los acosadores/as y testigos.

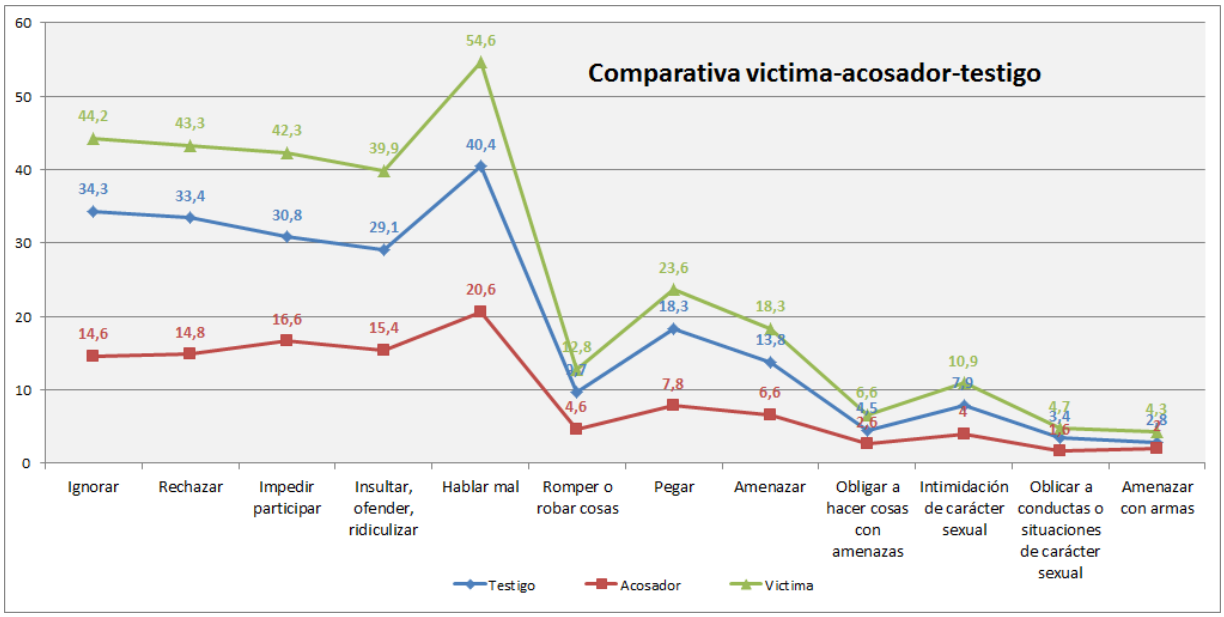

Figura 30. Comparativa entre porcentajes del alumnado víctima, alumnado testigo y del alumnado acosador en diversas situaciones (Porcentajes sumatorio: a veces, a menudo y muchas veces)

Respecto a ciberbullying, en la figura 31 se puede observar las mismas tendencias, siendo en el perfil del acosador/a donde se han encontrado porcentajes mucho más bajos en todas las situaciones de violencia que se preguntan. Destaca, especialmente, los datos sobre 'recibir mensajes vía internet con insultos o amenazas' que oscilan desde un 2,2% en los acosadores a un 7,1% en las víctimas, y sobre 'eliminar de una red social o juego online' que oscilan desde un 3% en el caso del acosador/a a un 10,6% en el caso de la víctima. Independientemente de la

comparación entre perfiles, llama la atención los porcentajes que manifiesta el alumnado (‘a veces’, ‘a menudo’ y ‘muchas veces’) sobre ‘grabar en el móvil’ (2-4,3%), ‘difundir fotos o imágenes’ y ‘hacerse pasar por alguien a través del móvil o internet y actuar de forma cruel u ofensiva’.

En anteriores estudios, el número de agresores/as solía ser en la mayoría de las situaciones superior al número de víctimas, diferencia atribuible al carácter grupal del acoso. El hecho de que la diferencia aquí se produzca en sentido contrario (más víctimas que acosadores/as) puede ser atribuido al mayor rechazo social que genera el papel del acosador/a (que tendría por tanto más dificultad para encontrar seguidores).

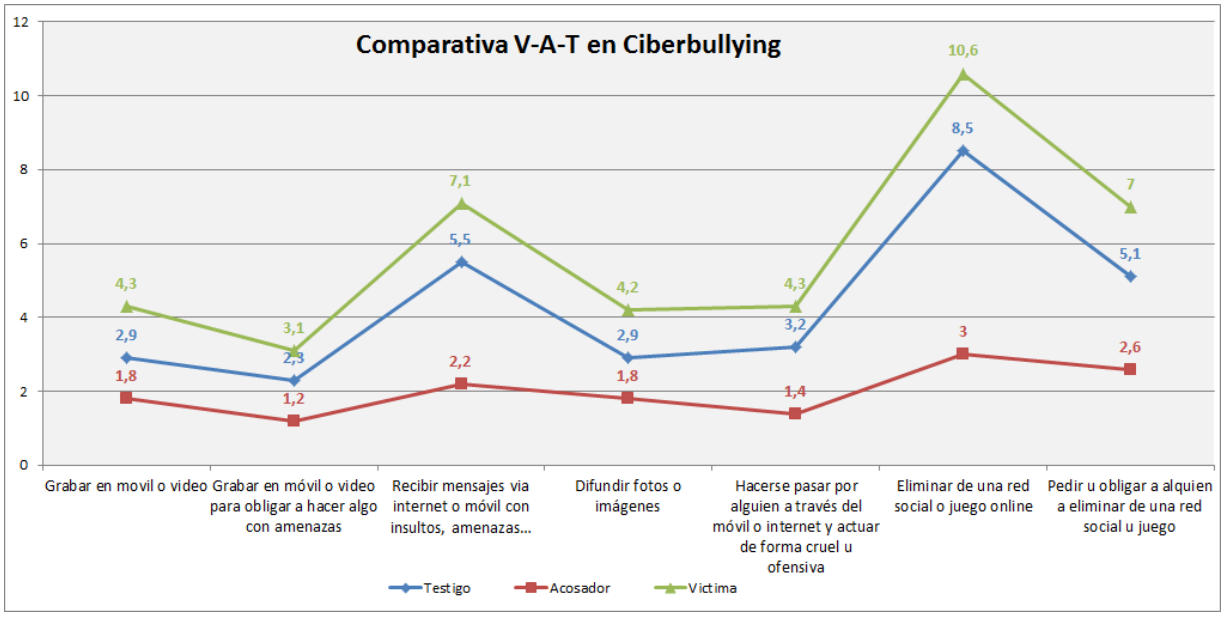

Figura 31. Comparativa entre porcentajes del alumnado víctima, alumnado testigo y del alumnado acosador en diversas situaciones de acoso a través de las nuevas tecnologías. (Porcentajes sumatorio: a veces, a menudo y muchas veces)

A. Resultados comparativos utilizando variables diferenciales

Los resultados muestran que respecto a la frecuencia de participación en distintas situaciones de violencia, los hombres puntuaron más alto que las mujeres en las respuestas a las siguientes preguntas: “Mis compañeros me impiden participar”, “Me pegan”, “Me amenazan para meterme miedo”, y “¿Te han eliminado de una red

social o de un juego on-line por algún motivo que tú no sabes?" (tabla 98). En el ciberacoso las puntuaciones de hombres y mujeres se acercan más, en línea con lo sugerido en estudios previos que muestran un mayor acoso en los hombres en bullying y/o violencia física directa y una mayor participación en el fenómeno de ciberacoso y violencia indirecta de las mujeres.

Tabla 98. Comparativa de las situaciones de victimización reconocidas por el alumnado en función del sexo.

	Nivel	Media	D.T.	T de Student
Mis compañeros me impiden participar	Mujer	1,14	0,45	-3,40***
	Hombre	1,20	0,53	
Me pegan	Mujer	1,06	0,28	-5,67***
	Hombre	1,13	0,44	
Me amenazan para meterme miedo	Mujer	1,07	0,31	-3,36***
	Hombre	1,11	0,41	
¿Te han eliminado de una red social o de un juego on-line por algún motivo que tú no sabes?	Mujer	1,07	0,33	-3,85***
	Hombre	1,12	0,43	

N válidos: Hombre = 1734; Mujer = 1590; *** p < ,001

Los resultados muestran algunas diferencias en el perfil de sexo del alumnado, de tal manera que los chicos ponen de manifiesto que sus compañeros le impiden participar, le pegan, le amenazan para meterle miedo, y le han eliminado de una red social o juego on-line por algún motivo que desconoce. Por el contrario, las chicas señalan más conductas de impedir participar. Las diferencias, en cualquier caso, no son de gran magnitud entre ambos grupos.

Con respecto a ¿quiénes les han agredido?, las respuestas de los 370 alumno/as que dicen haber sido objeto de acoso alguna vez o muchas veces se presentan en la tabla 99. De la misma, se puede deducir que los agresores/as suelen ser sobre todo chicos, siendo más elevado el porcentaje dentro del propio curso, con un porcentaje considerable de repetidores. Es también elevado el porcentaje de los del curso superior. Sumando los porcentajes de chicos de este curso o del superior, da un 57,3% de chicos frente al 31,6% de chicas.

Tabla 99. Sexo y curso de los agresores

	Han sufrido acoso	
	N	%
Chicos de este curso	146	39,5
Chicas de este curso	83	22,4
Chicos repetidores, de este curso	75	20,3
Chicas repetidoras, de este curso	36	10,5
Chicos de un curso superior	66	17,8
Chicas de un curso superior	34	9,2

4.2.2. Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria

4.2.2.1. Prevalencia del acoso: cuántas víctimas y acosadores se detectan

A. Resultados descriptivos

Como puede observarse en la tabla 100, siguiendo el criterio de frecuencia ampliamente asumido para la estimación de la prevalencia del acoso (sumando las categorías a menudo y muchas veces), el porcentaje de víctimas es de un 2%. No obstante, si incluimos la categoría “a veces”, el porcentaje es de 9,7%, es decir casi 10 de cada 100 niño/as señalan haber sufrido alguna conducta de acoso durante los últimos dos meses.

Tabla 100. Porcentajes de respuesta sobre el papel de víctima

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
¿Has sufrido acoso durante los últimos dos meses?	90,3	7,7	1,2	0,8

Como puede observarse en la tabla 101, siguiendo el mismo criterio de frecuencia para la estimación de la prevalencia (sumando las categorías a menudo y muchas veces), el porcentaje de alumnado que reconoce ser acosador/a es de un 1%, ampliándose este porcentaje al 7% si se incluye a quienes han contestado “a veces”. Por tanto, 7 de cada 100 niño/as reconocen haber hecho alguna conducta de acoso a

otro niño/a o durante los últimos dos meses. Al observar la tabla 102 se obtiene que el 15,1% del alumnado es conocedor de situaciones de acoso. Es decir, aproximadamente 15 niños de cada 100 es conocedor de la existencia de conductas de acoso en su centro.

Tabla 101. Porcentajes de respuesta sobre el papel de acosador

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
¿Has acosado tú durante los últimos dos meses?	93,1	6	0,6	0,4

Tabla 102. Porcentajes de respuesta sobre algún compañero/a que sufra situaciones de acoso en el centro

	Nunca	Raras veces	Una o dos veces por semana	Todos los días
¿En tu centro hay o sabes de algún compañero/a que sufra situaciones de acoso?	40,1	44,7	10,8	4,3

A la pregunta ¿has sentido miedo al venir al colegio/instituto? (tabla 103) el 80,4% afirma que nunca, si bien casi el 20% restante se distribuye desde a menudo (5,9%) y constantemente (1,6%). De forma destacable un 4,4% prefiere no contestar a esta pregunta y un 7,7% informa no saber si ha sentido miedo.

Tabla 103. Frecuencia de experimentar miedo al acudir al centro educativo

	Nunca	A menudo	Constante mente	No sé	Prefiero no contestar
¿Alguna vez durante este curso has sentido miedo al venir al colegio/instituto?	80,4	5,9	1,6	7,7	4,4

Siguiendo con los motivos por los que han sentido miedo, el más destacable es el de no llevar hechos los deberes, no saber algo, o las notas (20,9%), siendo el más bajo “por no tener amigos” (2%). Cuando filtramos las respuestas a esta pregunta excluyendo al 80,4% que ha respondido nunca en el apartado anterior, vemos como la respuesta mayoritaria sigue estando relacionada con el ámbito académico, pero que

hay un grupo de alumnos/as que atribuyen este temor a las relaciones con iguales, con el profesorado o a la ausencia de amigos/as (tabla 104).

Tabla 104. Motivos de miedo para ir al centro

	Total muestra		Responden distinto a nunca	
Motivos de miedo	N	%	N	%
Por no traer los deberes, no saber algo, las notas…	1085	20,9	394	46,2
Por no tener amigos/as	147	2,8	102	12,0
Por cómo me tratan uno o varios profesores o profesoras	156	3,0	99	11,6
Por cómo me tratan uno o varios compañeros o compañeras	247	4,8	195	22,9
Otros	470	9,1	162	19,0

B. Resultados comparativos con datos de informes previos (2011)

Tomaremos inicialmente como referencia los datos de acoso con una consideración amplia, es decir, incluyendo los casos de la categoría “a veces”. Así, los datos de 2017 revelan que el 9,7% del alumnado manifiesta haber sufrido acoso en los últimos dos meses. Por su parte, el 7% dice haber acosado durante los dos últimos meses. La comparativa en Aragón 2011-2017 muestra un descenso del 5,1% en los niños que han sufrido acoso, mientras que este descenso es del 9,4% entre los que dicen haber acosado. Gráficamente queda recogido en las siguientes tablas (105 y 106) y figuras (32 y 33)

En cualquier caso, esta reducción se comprueba igualmente al analizar la definición de acoso más estricta. En la misma, vemos que en 2011 un 3,5% del alumnado reconocería haber sufrido acoso, mientras que en 2017 este porcentaje bajaría al 2,0%. Desde la perspectiva de los acosadores/as, pasaríamos de un 2,4% en 2011 a un 1,0% en 2017 (tablas 105 y 106).

No se incluye la comparación desde la perspectiva de víctima por no haberse analizado este dato en el estudio de 2011.

Tabla 105. Porcentajes de respuesta sobre el papel de víctima

	Nunca (%)			A veces (%)			A menudo (%)			Muchas veces (%)		
	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara
¿Has sufrido acoso durante los últimos dos meses?	84,4	85,0	90,3	11,8	11,3	7,7	2,1	2,2	1,2	1,7	1,5	0,8

Tabla 106. Porcentajes de respuesta sobre el papel de acosador

	Nunca (%)			A veces (%)			A menudo (%)			Muchas veces (%)		
	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara
¿Has acosado tú durante los dos últimos meses?	85,1	83,6	93,1	12,5	14,0	6,0	1,4	1,5	0,6	1,0	0,9	0,4

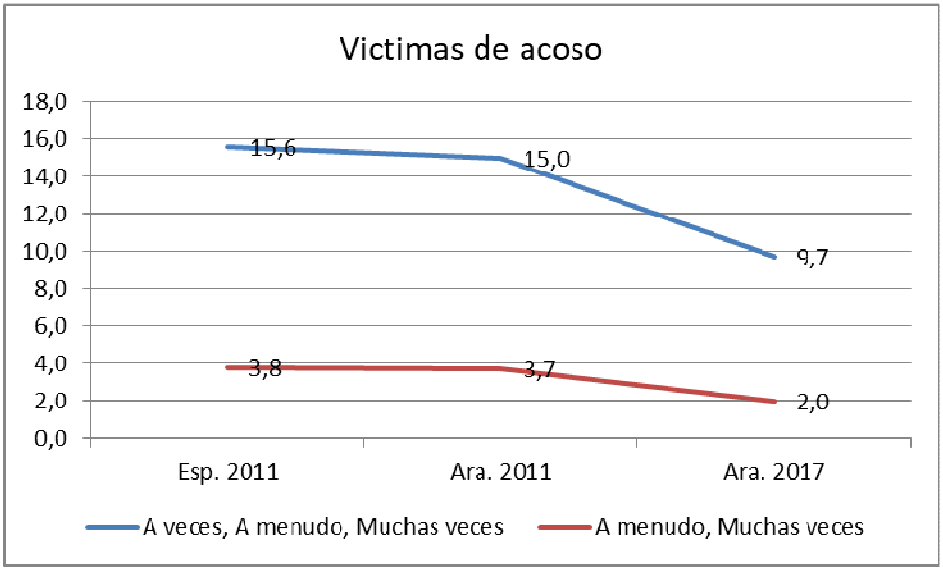

Figura 32. Comparativa de porcentajes de respuestas sobre el papel de víctima 2011-2017 (A veces, a menudo, Muchas veces)

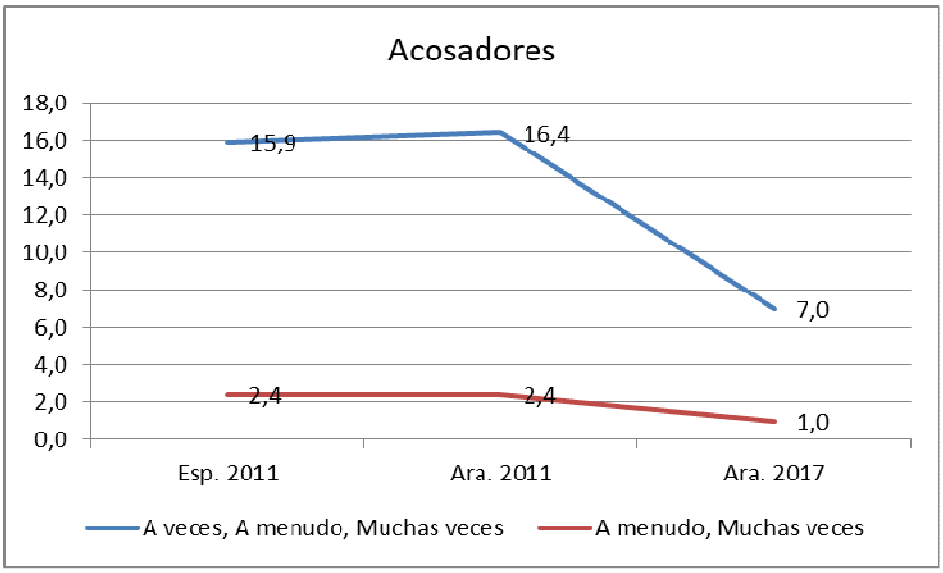

Figura 33. Comparativa de porcentajes de respuestas sobre el papel de acosador(a) 2011-2017 (A veces, a menudo, Muchas veces)

C. Resultados comparativos variables diferenciales

Por sexo, encontramos algunas diferencias. Así, los chicos reconocen haber acosado a otro/as compañero/as en los últimos dos meses ligeramente más que las chicas (tabla 107).

Tabla 107. Comparativa sobre el papel de acosador/a por sexo

	Sexo	Media	D.T.	T de Student
¿Has acosado tú a otros compañeros o compañeras durante los últimos dos meses?	Hombre	1,14	0,45	-6,39***
	Mujer	1,05	0,25	

N válidos: Hombre = 2184; Mujer = 2164; *** p < ,001

No hay más diferencias significativas en este bloque de comparaciones.

4.2.2.2. Cómo se posicionan ante un episodio de violencia

A. Resultados descriptivos

En la tabla 108 y en la figura 34 se presenta la distribución de respuestas ante la pregunta ¿cuál es el papel que sueles desempeñar *cuando insultan o pegan a un compañero o a una compañera?*, pidiéndole que se sitúe en una de siete posibles posiciones.

Tabla 108. Cómo se posicionan ante la violencia

	%
Participo, dirigiendo al grupo que se mete con él o con ella	5,5
Me meto con él o con ella, lo mismo que el grupo	0,6
No participo, pero tampoco me parece mal lo que hacen	3,3
No hago nada, no es mi problema	7,6
Creo que debería impedirla, pero no hago nada	12,3
Intento cortar la situación, si es mi amigo o amiga	44,0
Intento cortar la situación, aunque no sea mi amigo o amiga	26,7

Las siete posiciones ante la violencia por las que se pregunta en este estudio pueden agruparse en tres tipos:

- *Intervienen para detener la violencia o creen que deberían hacerlo:* el 83%. La mayoría de los alumnos/as intentan cortar la situación (70,7%), si bien resulta llamativa la importancia de la amistad como elemento diferenciador, ya que el 44% de los alumnos/as afirman que intentarían cortar la situación, en el caso de que la víctima sea su amigo/a, sin embargo, el porcentaje bajaría al 26,7% si no existe relación de amistad con la víctima. El 12,3% de alumnado cree que debería intervenir pero no lo hace. En este caso, el alumnado, pese a ser consciente de la necesidad de intervención, actúa de modo pasivo, o mejor dicho no actúa. Este porcentaje sería objetivo de un análisis más profundo para evaluar qué aspectos impiden un abordaje activo de la violencia, la existencia de miedo, o la percepción de riesgo a sufrir también violencia, entre otros podrían ser posibles opciones a valorar.
- *Participan en la violencia:* el 6,1%, incluyendo tanto a los que la lideran ("participo dirigiendo al grupo: 5,5%) como a los que les siguen ("me meto con él o con ella lo mismo que el grupo": 0,6%).
- *Indiferentes ante la violencia:* Hay un 7,6% de indiferentes respecto a la violencia ("no hago nada, no es mi problema") y un 3,3% que afirma "no participo, pero tampoco me parece mal lo que hacen".

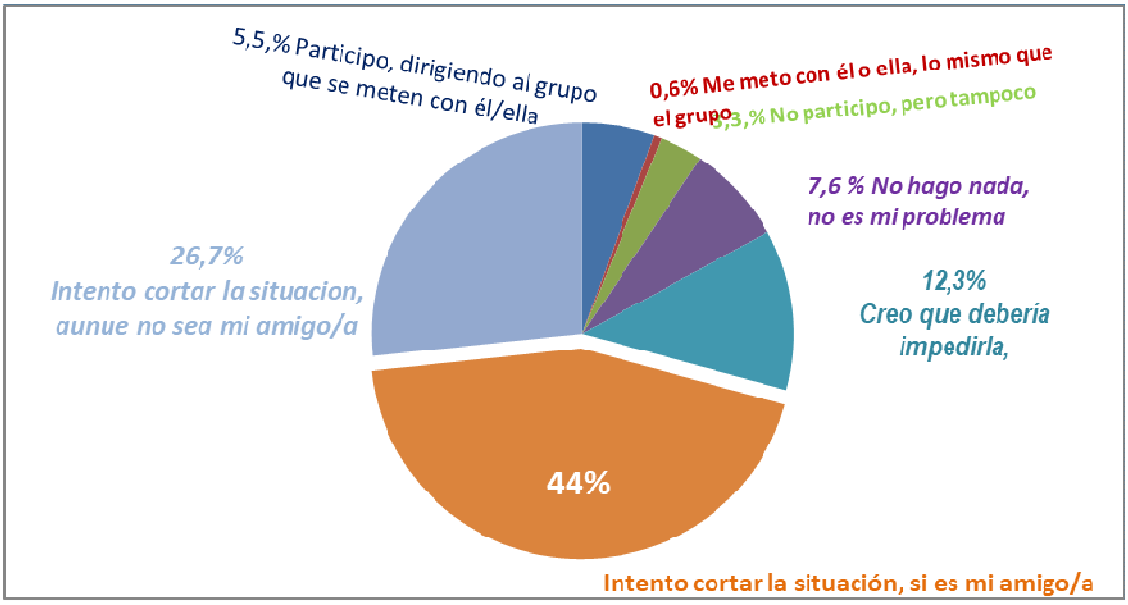

Figura 34. Cómo se posiciona el alumnado ante la violencia

B. Resultados comparativos con datos de informes previos (2011)

El dato más llamativo de la evolución de 2011 a 2017 es el incremento sustancial del porcentaje de alumnado que manifiesta intentar cortar la situación si es su amigo o amiga, incremento que se asocia a que disminuyen los que intentan cortar la situación aunque no sea su amigo o amiga. El resto de categorías quedan en porcentajes muy parecidos, con mínimos cambios, como un incremento en el porcentaje de alumnado que dice participar dirigiendo al grupo que se mete con alguien, al igual que el de los que no participan pero manifiestan que no les parece mal lo que hacen, y el de los que creen que deberían impedirlo pero no hacen nada (tabla 109). En cambio, desciende el número de los que manifiestan meterse con la persona agredida igual que el grupo, y el de los que no hacen nada (figura 35).

Tabla 109. Comparativa de cómo se posicionan ante la violencia 2011-2017

	Cómo se posicionan ante la violencia (%)		
	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara
Participo, dirigiendo al grupo que se mete con él o con ella	4,3	4,1	5,5

Me meto con él o con ella, lo mismo que el grupo	1,7	2,1	0,6
No participo, pero tampoco me parece mal lo que hacen	3,0	2,2	3,3
No hago nada, no es mi problema	10,9	10,3	7,6
Creo que debería impedirla, pero no hago nada	12,1	11,3	12,3
Intento cortar la situación, si es mi amigo o amiga	31,8	32,5	44,0
Intento cortar la situación, aunque no sea mi amigo o amiga	36,3	35,3	26,7

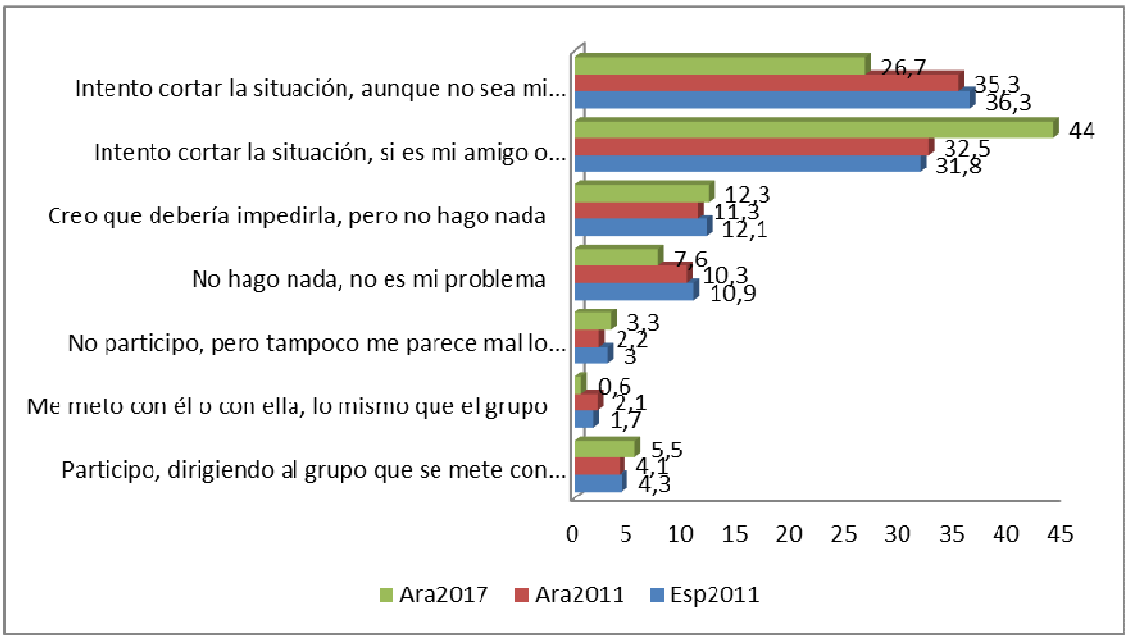

Figura 35**.** Comparativa de cómo se posicionan ante la violencia 2011-2017

4.2.2.3. Frecuencia de participación en distintas situaciones de violencia

A. Resultados descriptivos

En las tablas 110, 111 y 112 se incluyen las respuestas del alumnado a las preguntas sobre con qué frecuencia han sufrido (víctima), han agredido (agresor/a) o han visto a alguien en su centro sufría (testigos) distintos tipos de conductas que implican violencia en los *dos últimos meses*.

Como se ha mencionado antes, para evitar la ambigüedad, se concretó a los alumnos/as el significado de las posibles respuestas: a veces, a menudo y muchas veces en términos de frecuencia de los sucesos, de forma similar a las dos preguntas genéricas incluidas en el apartado anterior. Esta especificación ayudará a la comparación de los resultados con otras evaluaciones similares, aunque impide las comparaciones con otros estudios que no definen dichas categorías de respuesta.

Los resultados incluidos en la tabla 110 resultan coherentes con el porcentaje de prevalencia del acoso (el 2%), puesto que la suma de los porcentajes de respuestas “a menudo” y mucho se sitúan en las agresiones de tipo psicológico como “amenazar con meter miedo”, “intimidar con frases o insultos sexuales” siendo estas cifras superiores en cuanto a conductas como “rechazar”, “impedir participar” e “ignorar”. Se destaca la cifra alcanzada para la pregunta “hablan mal de mí”, el problema más extendido dentro de un proceso de acoso, con frecuencias un poco más altas que en el resto de categorías.

Por otro lado, el uso de las nuevas tecnologías ha dado lugar a nuevas formas de acoso, denominado “*ciberbullying*”. Con el objetivo de poder conocer la extensión y naturaleza de esta forma de acoso, se han incluido en este estudio siete preguntas específicas, relacionadas con formas de acoso a través del uso del móvil, internet, redes sociales o juegos on-line. Como puede observarse en la tabla 121, entre el 1,3% y el 2,5% del alumnado ha sufrido a menudo o muchas veces estas nuevas modalidades de acoso, destacándose con el mayor porcentaje como problema más extendido “recibir mensajes via internet o móvil con insultos o amenazas”.

Los resultados incluidos en la tabla 111. resultan coherentes con el porcentaje de prevalencia del acoso desde el papel de acosador/a, mencionado con anterioridad (el 1%), puesto que la suma de los porcentajes de respuestas “a menudo” y “muchas veces” se sitúan ligeramente sobre esa cifra. El porcentaje más elevado es, de modo similar a las acciones sufridas como víctima, “hablar mal de alguien”. Los porcentajes más bajos, aunque no por ello no relevantes teniendo en cuenta la gravedad de la violencia de las situaciones, corresponden a conductas como rechazar a otros, romper o robar cosas, pegar, amenazar con meter miedo, obligar a hacer cosas con amenazas y amenazar con armas (palos, navajas).

Los resultados incluidos en la tabla 112 se muestra la prevalencia del acoso percibida desde el papel de testigo. Nuevamente, el porcentaje más elevado es, de modo similar a las acciones sufridas como víctima y realizadas como acosador/a, “hablar mal de alguien” (14,5%), seguido de las acciones como “insultar, ofender o ridiculizar”, “ignorar” y “rechazar”. Más bajos son los porcentajes indicados para aspectos relacionados con las amenazas o el ciberbullying.

Comparativamente, en la figura 36 (en la que se representan la suma de las puntuaciones ‘a veces’, ‘a menudo’ y ‘muchas veces’) se puede observar que desde el perfil de acosador/a la tendencia es encontrar porcentajes mucho más bajos en todas las situaciones de violencia que se preguntan, en contraste con la información

obtenida desde el rol de víctima o testigo. Además, las tendencias son paralelas, encontrándose más cercanos los porcentajes de víctima y testigo. Destaca, especialmente, los datos sobre 'hablar mal' cuyos los datos oscilan desde un 29% en los acosadores/as a 66,7% en las víctimas, los datos sobre 'pegar' que los datos van de un 6,4% en el acosado a 20,3% en la víctima; o los de 'intimidación de carácter sexual' que oscilan desde un 6% en el caso del acosador/a a un 15,8% en el caso de la víctima.

Independientemente de la comparación entre perfiles, llama la atención los porcentajes (no por elevados, pero si por graves) sobre 'amenazar con armas' (4,2-10%), 'obligar a conductas o situaciones de carácter sexual' (3,8-9,3%), 'obligar a hacer cosas con amenazas' (4,6-11,4%) y 'romper o robar cosas' (8-23,7%).

Respecto a ciberbullying, en la figura 37 se puede observar las mismas tendencias, siendo en el perfil del acosador/a donde se encuentran porcentajes mucho más bajos en todas las situaciones de violencia que se preguntan, en comparación con los perfiles de víctima y testigo. Destaca, especialmente, que desde las situaciones de victimización los porcentajes en todas las situaciones de ciberbullying preguntadas están por encima del 10% (excepto en "grabar con el móvil o video para obligar a hacer cosas con amenazas"), mientras que desde el perfil de verse participando como agresor/a los porcentajes se sitúan en torno al 5%.

Tabla 110. Situaciones de victimización reconocidas por el alumnado

¿Con qué frecuencia has sufrido cada situación durante los dos últimos meses?	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Mis compañeros me ignoran	77,1	19,9	1,7	1,3
Mis compañeros me rechazan	87,4	10,1	1,6	0,9
Mis compañeros me impiden participar	87,3	10	1,8	0,9
Me insultan, me ofenden o ridiculizan	84,7	12,3	1,7	1,3
Hablan mal de mí	69,5	25	3,5	1,9
Me rompen o me roban cosas	84,5	12,5	1,9	1
Me pegan	93,4	4,9	0,9	0,8
Me amenazan para meterme miedo	94,6	3,9	0,9	0,7
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas,...)	96,7	2,1	0,7	0,5
Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	94,8	3,4	0,9	0,9
Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar	97,2	1,7	0,7	0,5
Me amenazan con armas (palos, navajas)	97,1	1,7	0,6	0,6
¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra ti?	94	4,1	1	0,9
¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarte a hacer después algo que no querías con amenazas?	96,3	2,4	0,7	0,6
¿Has recibido mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que te insultaran, amenazaran, ofendieran o asustaran?	90,6	6,9	1,7	0,8

¿Han difundido fotos o imágenes tuyas por internet o teléfono móvil para utilizarlo contra tí?	94,8	3,6	0,7	0,8
¿Has recibido insultos u otras actuaciones crueles u ofensivas de alguien que ha suplantado a otro en internet o en el móvil?	94,4	3,8	1,1	0,7
¿Te han eliminado de una red social o de un juego on-line por algún motivo que tú no sabes?	91,7	6,3	1,1	1
¿Te han pedido u obligado a eliminar a alguien de una red social o de un juego on-line?	93,8	4,6	1	0,6

Tabla 111. Frecuencia de participación como agresor

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Ignorándole	82,9	15,2	1,1	0,8
Rechazándole	88,9	9,7	0,7	0,7
Impidiéndole participar	93,1	5,4	1,1	0,4
Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	90,5	7,7	1	0,8
Hablando mal de él o ella	81,4	15,9	1,8	0,9
Rompiéndole o robándole las cosas	94,3	4,3	0,8	0,6
Pegándole	94,5	4	0,9	0,5
Amenazándole para meterle miedo	94,9	3,7	0,9	0,5
Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)	96,1	2,6	0,9	0,5
Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual	95,3	3,2	0,8	0,7
Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	95,8	2,7	1,1	0,4
Amenazándole con armas (palos. navajas)	95,9	2,7	0,9	0,5
¿Has grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella?	95,6	3,1	0,8	0,5
¿Has grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarle a hacer después algo que no querías con amenazas?	96,3	2,6	0,7	0,4
¿Has enviado mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que se insultara, amenazara, ofendiera o asustara a algún compañero o compañera?	95,7	2,8	1	0,4
¿Has difundido fotos o imágenes por Internet o teléfono móvil de algún compañero o compañera para utilizarlo contra él o ella?	95,9	2,7	0,8	0,6
¿Me he hecho pasar por alguien a través del móvil o internet y he actuado de forma cruel u ofensiva?	96	2,5	1	0,5
¿Has eliminado a alguien de una red social o de un juego porque no te cae bien?	92,6	5,6	1,2	0,6
¿Has pedido u obligado a alguien a eliminar a alguien de una red social o de un juego on-line?	95,7	3,1	0,6	0,6

Tabla 112. Frecuencia de participación como testigo

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Ignorándole	57,8	33,6	5,8	2,7
Rechazándole	62,2	29,6	5,4	2,7
Impidiéndole participar	72,4	21,7	4,1	1,7
Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	67,1	24	6	2,9
Hablando mal de él o ella	52,9	32,6	9,4	5,1
Rompiéndole o robándole las cosas	81,7	14,3	2,6	1,4
Pegándole	84,2	12,7	2	1,2
Amenazándole para meterle miedo	85,8	10,8	2,2	1,3
Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)	91,7	6,1	1,6	0,7
Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual	88,2	8,7	1,9	1,1
Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	93,2	4,9	1,3	0,6
Amenazándole con armas (palos. navajas)	93,1	4,8	1,1	1
¿Grabándole por otro compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella?	90,9	7	1,4	0,7
¿Grabándole por otro compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarle a hacer después algo que no querías con amenazas?	93,2	5	1,1	0,7
¿Enviando mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que se insultara, amenazara, ofendiera o asustara a algún compañero o compañera?	88,7	8,3	1,9	1
¿Difundiendo fotos o imágenes por Internet o teléfono móvil de algún compañero o compañera para utilizarlo contra él o ella?	90	7,5	1,5	0,9
¿Haciéndose pasar por alguien a través del móvil o internet y he actuado de forma cruel u ofensiva?	90,9	6,9	1,4	0,8
¿Eliminándole de una red social o de un juego porque no te cae bien?	86,8	9,7	2,3	1,2
¿Pidiendo u obligando a alguien a eliminar de una red social o de un juego on-line?	90,8	6,6	1,6	1,1

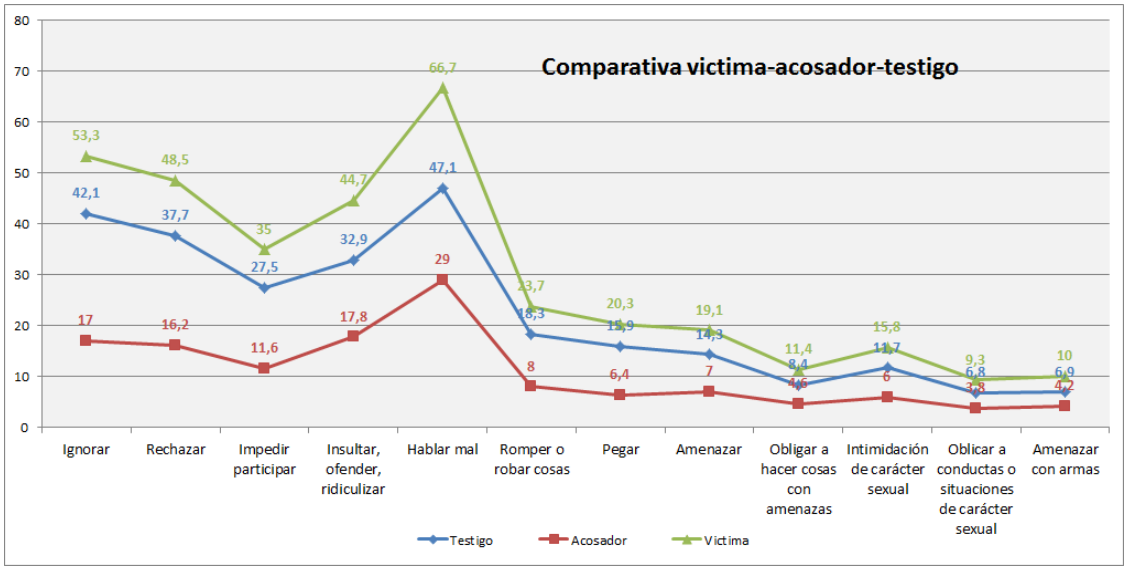

Figura 36. Comparativa entre porcentajes del alumnado víctima, alumnado testigo y del alumnado acosador en diversas situaciones. (Sumatorio porcentaje a veces, a menudo y muchas veces)

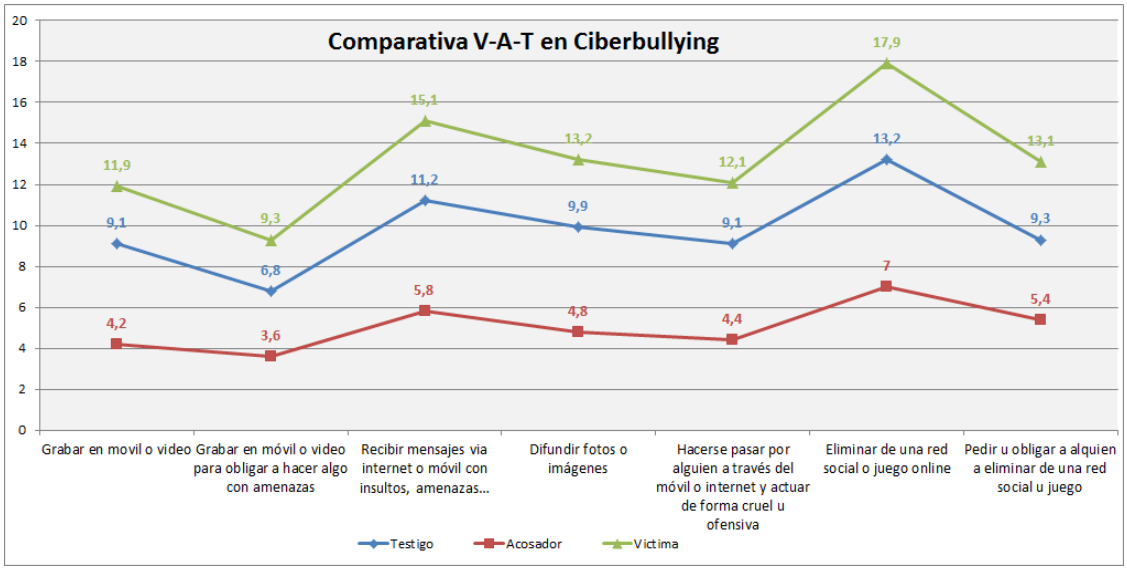

Figura 37. Comparativa entre porcentajes del alumnado víctima, alumnado testigo y del alumnado acosador en diversas situaciones de acoso a través de las nuevas tecnologías. (Sumatorio porcentaje a veces, a menudo y muchas veces)

B. Resultados comparativos con datos de informes previos (2011)

La comparación de los datos correspondientes a Aragón muestra pocas diferencias en cuanto al reconocimiento por parte del alumnado de las situaciones de victimización (figura 38, tabla 113). El porcentaje de alumnado que reconoce haber sido víctima de Bullying a menudo o muchas veces sigue situándose en torno al 3-3,5%. La variación es mínima entre los datos de 2011 y 2017 en este sentido. Tan solo en el ítem “Me insultan, me ofenden o ridiculizan” se observa un incremento de 4 puntos en el porcentaje de alumnado que nunca han experimentado estas conductas. Por su parte, en relación a los ítems relativos al Cyberbullying, observamos también datos muy similares, si bien es destacable que decrece ligeramente el porcentaje de alumnado que “nunca” han recibido mensajes ofensivos o amenazantes a través de internet o de teléfono, y que manifiestan que se han difundido fotos o imágenes suyas por internet o móvil. Esto se traduce obviamente en que un mayor número de alumnado manifiesta que “a veces” o “a menudo” han tenido esta experiencia.

Respecto a las situaciones de victimización y de participación como agresor/a se dispone de datos para poder establecer una comparativa entre el año 2011 y 2017. En la figura 39 en la que se representa la comparación respecto a las situaciones de victimización. En relación a la participación como agresor/a, los datos comparativos en Aragón muestran una reducción generalizada en el número de alumnado que manifiesta no haber participado nunca como agresor(a) en relación a las conductas que se presentan (tabla 114). En relación a las conductas de Cyberbullying, se observan datos similares en 2011 y 2017, si bien el margen de mejora era sensiblemente menor, ya que los porcentajes de que manifestaban que nunca habían participado como agresores(as) si situaba en torno al 96-97%. En 2017 se observan datos similares aunque con un ligero descenso en todas las conductas presentadas. Este descenso se corresponde con el mayor número de alumnado que manifiesta que “a veces” ha grabado a algún(a) compañero(a) para utilizarlo con el (ella) o para obligarle a hacer algo, o ha enviado mensajes ofensivos o amenazantes, o ha difundido imágenes de compañeros(as) con el fin de utilizarlo en su contra.

Los porcentajes globales de ambas categorías pueden observarse en las siguientes tablas.

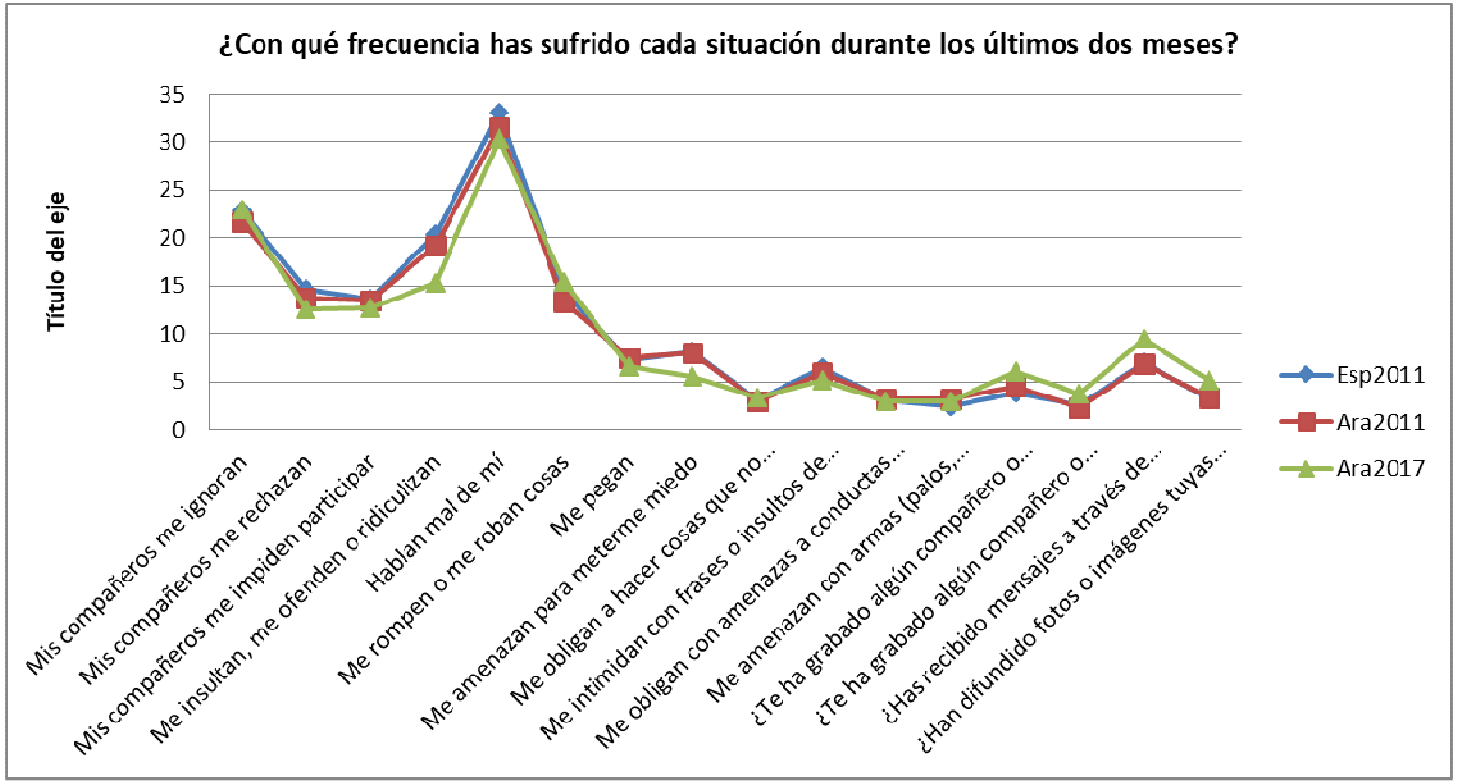

Figura 38. Comparación de las situaciones de victimización reconocidas por el alumnado como a veces, a menudo o muchas veces 2011-2017

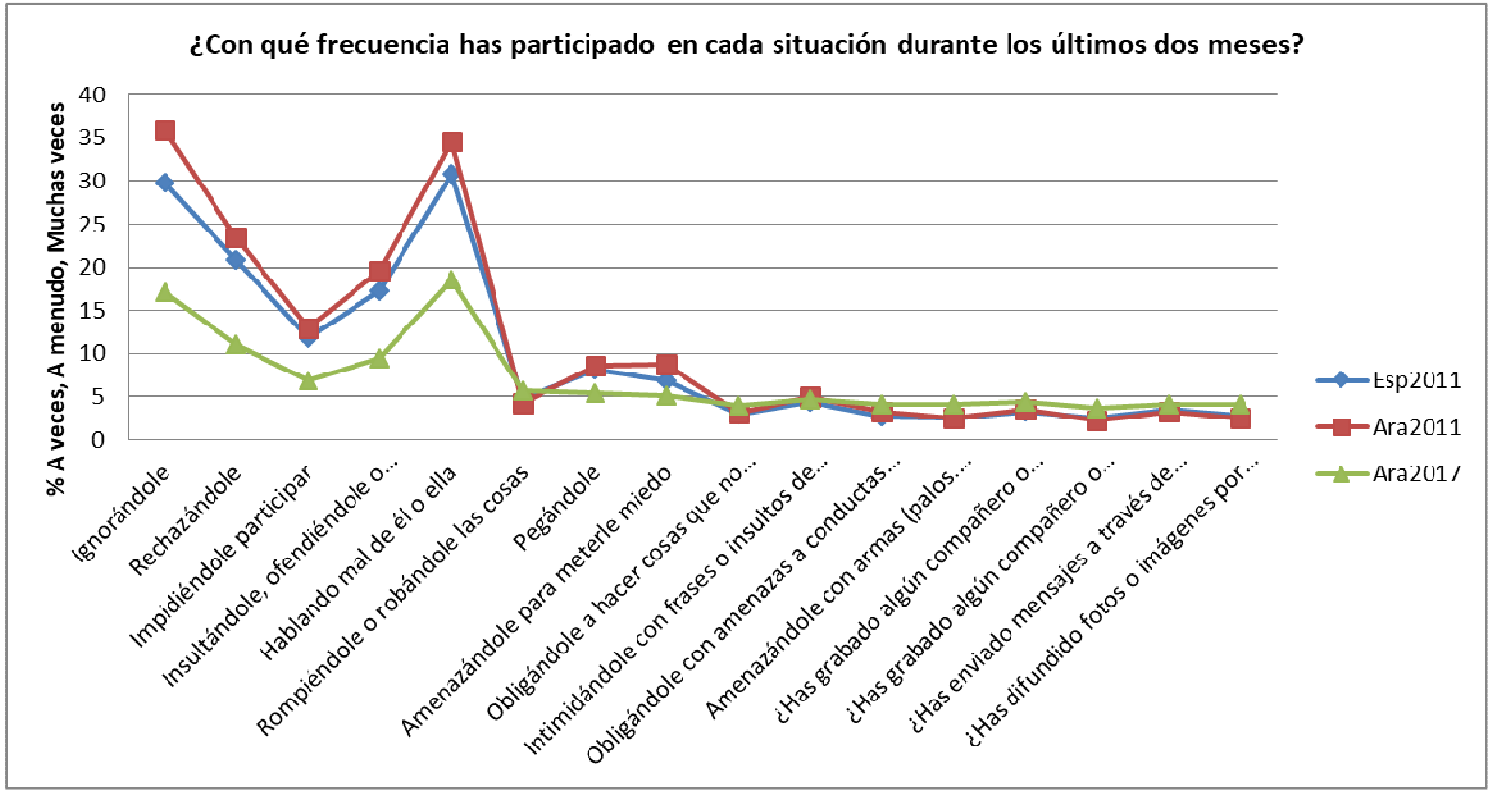

Figura 39. Comparación de la frecuencia de participación como agresor reconocidas por el alumnado como a veces, a menudo o muchas veces 2011-2017

Tabla 113. Comparación de las situaciones de victimización reconocidas por el alumnado 2011-2017

¿Con qué frecuencia has sufrido cada situación durante los dos últimos meses?	Nunca			A veces			A menudo			Muchas veces		
	%			%			%			%		
	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara
Mis compañeros me ignoran	77,2	78,4	77,1	19,4	18,6	19,9	2,1	1,9	1,7	1,3	1,1	1,3
Mis compañeros me rechazan	85,4	86,3	87,4	11,4	10,8	10,1	2,0	1,9	1,6	1,2	1,0	0,9
Mis compañeros me impiden participar	86,3	86,6	87,3	10,1	10,1	10	2,2	1,7	1,8	1,3	1,6	0,9
Me insultan, me ofenden o ridiculizan	79,6	80,8	84,7	15,4	15,6	12,3	2,8	2,0	1,7	2,1	1,6	1,3
Hablan mal de mí	66,8	68,5	69,5	26,6	25,7	25	4,0	3,7	3,5	2,5	2,1	1,9
Me rompen o me roban cosas	85,5	86,7	84,5	11,0	10,7	12,5	1,8	1,3	1,9	1,6	1,3	1
Me pegan	92,7	92,6	93,4	5,8	6,3	4,9	0,8	0,7	0,9	0,6	0,5	0,8
Me amenazan para meterme miedo	91,9	92,0	94,6	6,1	6,4	3,9	1,2	1,0	0,9	0,8	0,6	0,7
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas,...)	96,9	97,1	96,7	1,9	1,9	2,1	0,6	0,7	0,7	0,5	0,3	0,5
Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	93,5	94,0	94,8	4,4	3,6	3,4	1,2	1,0	0,9	0,9	1,3	0,9
Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar	97,0	96,8	97,2	1,8	1,8	1,7	0,7	0,8	0,7	0,5	0,6	0,5
Me amenazan con armas (palos, navajas)	97,5	96,7	97,1	1,4	1,9	1,7	0,6	0,7	0,6	0,4	0,6	0,6
¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra ti?	96,1	95,6	94	3,4	4,2	4,1	0,3	0,3	1	0,2	0,0	0,9
¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarte a hacer después algo que no querías con amenazas?	97,5	97,7	96,3	2,3	2,2	2,4	0,1	0,1	0,7	0,1	0,0	0,6
¿Has recibido mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que te insultaran, amenazaran, ofendieran o asustaran?	93,0	93,2	90,6	6,7	6,6	6,9	0,1	0,2	1,7	0,2	0,0	0,8
¿Han difundido fotos o imágenes tuyas por internet o teléfono móvil para utilizarlo contra tí?	96,8	96,7	94,8	2,1	1,9	3,6	0,6	0,6	0,7	0,5	0,8	0,8

Tabla 114. Comparación de frecuencias de participación como agresor 2011-2017

	Nunca			A veces			A menudo			Muchas veces		
	%			%			%			%		
	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara
Ignorándole	70,2	64,1	82,9	26,0	31,4	15,2	2,6	2,8	1,1	1,2	1,7	0,8
Rechazándole	79,1	76,6	88,9	18,5	20,6	9,7	1,4	1,5	0,7	0,9	1,3	0,7
Impidiéndole participar	88,3	87,1	93,1	9,8	9,8	5,4	1,4	2,0	1,1	0,6	1,1	0,4
Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	82,7	80,5	90,5	14,6	16,8	7,7	1,8	1,4	1	0,9	1,3	0,8
Hablando mal de él o ella	69,2	65,5	81,4	26,5	29,6	15,9	2,9	3,4	1,8	1,4	1,6	0,9
Rompiéndole o robándole las cosas	95,3	95,7	94,3	3,7	3,2	4,3	0,6	0,6	0,8	0,4	0,5	0,6
Pegándole	91,9	91,5	94,5	6,7	6,8	4	0,9	1,1	0,9	0,5	0,7	0,5
Amenazándole para meterle miedo	93,1	91,2	94,9	5,3	6,9	3,7	1,0	1,3	0,9	0,5	0,5	0,5
Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)	97,0	96,8	96,1	1,9	1,9	2,6	0,6	0,5	0,9	0,5	0,7	0,5
Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual	95,5	95,0	95,3	3,1	3,7	3,2	0,8	0,6	0,8	0,5	0,7	0,7
Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	97,3	96,8	95,8	1,7	1,9	2,7	0,6	0,8	1,1	0,4	0,5	0,4
Amenazándole con armas (palos. navajas)	97,3	97,4	95,9	1,6	1,3	2,7	0,6	0,7	0,9	0,4	0,5	0,5
¿Has grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella?	96,8	96,5	95,6	2,2	2,4	3,1	0,6	0,7	0,8	0,4	0,4	0,5
¿Has grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarle a hacer después algo que no querías con amenazas?	97,5	97,7	96,3	1,6	1,5	2,6	0,6	0,5	0,7	0,3	0,3	0,4
¿Has enviado mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que se insultara, amenazara, ofendiera o asustara a algún compañero/a?	96,5	96,8	95,7	2,4	1,9	2,8	0,7	0,6	1,0	0,4	0,7	0,4
¿Has difundido fotos o imágenes por Internet o teléfono móvil de algún compañero o compañera para utilizarlo contra él o ella?	97,2	97,3	95,9	1,8	1,6	2,7	0,6	0,5	0,8	0,4	0,5	0,6

C. Resultados comparativos variables diferenciales

Cuándo la comparativa se realizó tomando en consideración el tamaño del centro (tabla 115) se encontró que fueron los centros de tamaño intermedio, seguidos de los de gran tamaño y los centros rurales en donde significativamente los agresores y las agresoras insultan, ofenden, ridiculizan y amenazan con armas (palos y navajas) a su víctima. Por tanto, es en los centros de tamaño intermedio, seguidos de los centros urbanos, donde más participación tiene el agresor o la agresora, siendo los centros rurales donde menos se dan las manifestaciones de los agresores y las agresoras hacia las víctimas. Las diferencias, en cualquier caso, no son muy llamativas.

Tabla 115. Comparativa de las situaciones de victimización reconocidas por el alumnado en función del tamaño de su centro.

	Nivel	Media	D.T.	F
Me insultan, me ofenden o ridiculizan	Urbano	1,18	0,50	8,01***
	Pueblo intermedio	1,27	0,61	
	Pueblo pequeño	1,20	0,54	
Me amenazan con armas (palos, navajas)	Urbano	1,04	0,28	7,65***
	Pueblo intermedio	1,08	0,43	
	Pueblo pequeño	1,00	0,00	

*N válidos: Urbano = 3533; Pueblo medio = 707; Pueblo pequeño= 108; ***p<,001*

Las mujeres víctimas de acoso en mayor medida que los hombres indican que hablan mal de ellas (tabla 116). No obstante, más hombres que mujeres indican que sus compañeros les rechazan, les impiden participar, les insultan, ofenden o ridiculizan, les rompen o roban cosas, les pegan, les amenazan para meterles miedo, les obligan a hacer cosas que no quieren con amenazas (traer dinero, hacerles tareas...), les intimidan con frases o insultos de carácter sexual, les obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quieren participar, les amenazan con armas (palos, navajas), les han grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra ellos o para obligarles a hacer después algo que no querían con amenazas, han difundido fotos o imágenes suyas por internet o teléfono móvil para utilizarlo contra ellos, les han pedido u obligado a eliminar a alguien de una red social o de un juego on-line. Por tanto, estos resultados parecen estar en línea con la perspectiva de que los hombres son más víctima de bullying que las mujeres.

Tabla 116. Comparativa de las situaciones de victimización reconocidas por el alumnado en hombres y mujeres.

	Sexo	Media	D.T.	T de Student
Mis compañeros me rechazan	Mujer	1,14	0,44	-3,04***
	Hombre	1,18	0,50	
Mis compañeros me impiden participar	Mujer	1,13	0,41	-4,78***
	Hombre	1,20	0,54	
Me insultan, me ofenden o ridiculizan	Mujer	1,16	0,47	-4,36***
	Hombre	1,23	0,57	
Hablan mal de mí	Mujer	1,43	0,66	5,27***
	Hombre	1,33	0,63	
Me rompen o me roban cosas	Mujer	1,14	0,41	-7,44***
	Hombre	1,25	0,58	
Me pegan	Mujer	1,04	0,23	-8,90***
	Hombre	1,14	0,48	
Me amenazan para meterme miedo	Mujer	1,04	0,25	-6,56***
	Hombre	1,11	0,44	
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas,...)	Mujer	1,02	0,19	-5,94***
	Hombre	1,08	0,38	
Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	Mujer	1,05	0,29	-4,88***
	Hombre	1,11	0,45	
Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar	Mujer	1,01	0,15	-6,79***
	Hombre	1,07	0,38	
Me amenazan con armas (palos, navajas)	Mujer	1,01	0,16	-7,07***
	Hombre	1,08	0,40	
¿ Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra ti?	Mujer	1,06	0,30	-4,61***
	Hombre	1,11	0,46	
¿ Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarte a hacer después algo que no querías con amenazas?	Mujer	1,03	0,20	-5,93***
	Hombre	1,08	0,39	
¿ Han difundido fotos o imágenes tuyas por internet o teléfono móvil para utilizarlo contra tí?	Mujer	1,05	0,29	-4,12***
	Hombre	1,10	0,43	
¿Te han pedido u obligado a eliminar a alguien de una red social o de un juego on-line?	Mujer	1,05	0,26	-5,66***
	Hombre	1,12	0,45	

N válidos: Hombre = 2184 Mujer = 2164; *** p < ,001

Los resultados (tabla 117) muestran que el alumnado de los pueblos de tamaño medio seguidos de los de mayor tamaño indican en mayor medida que el alumnado de los pueblos rurales o de menor tamaño, que han obligado a otros compañeros o compañeras a hacer cosas que no quieren con amenazas (traer dinero, hacerles

tareas), a realizar conductas o de carácter sexual en las que no querían participar, amenazado con armas (palos. navajas), grabado por medio de otro compañero/a en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella, o para obligarle a hacer después algo que no quería con amenazas. Nuevamente, las diferencias no son de gran magnitud.

Tabla 117. Comparativa de las situaciones de acoso reconocidas por el agresor en función del tamaño del centro.

	Nivel	Media	D.T.	F
Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)	Urbano	1,10	0,39	5,53***
	Pueblo intermedio	1,16	0,51	
	Pueblo pequeño	1,08	0,41	
Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	Urbano	1,08	0,36	7,80***
	Pueblo intermedio	1,14	0,47	
	Pueblo pequeño	1,06	0,31	
Amenazándole con armas (palos. navajas)	Urbano	1,09	0,39	7,62***
	Pueblo intermedio	1,15	0,52	
	Pueblo pequeño	1,03	0,17	
13. ¿Grabádole por otro compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella?	Urbano	1,11	0,40	5,49***
	Pueblo intermedio	1,16	0,51	
	Pueblo pequeño	1,06	0,33	
14. ¿ Grabádole por otro compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarle a hacer después algo que no quería con amenazas?	Urbano	1,09	0,37	5,75***
	Pueblo intermedio	1,13	0,46	
	Pueblo pequeño	1,03	0,17	

N válidos: Urbano = 3533; Pueblo medio = 707; Pueblo pequeño= 108; *** p<,001

Las mujeres agresoras en mayor medida que los hombres rechazan a su víctima y la ignoran (tabla 118). No obstante, más hombres que mujeres rompen o roban cosas a su víctima, le pegan, le amenazan para meterle miedo, le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas), le intimidan con frases o insultos de carácter sexual, le obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar, le amenazan con armas (palos. navajas), le graban con ayuda de otro compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella y para obligarle a hacer después algo que no quería con amenazas, se hacen pasar por alguien a través del móvil o internet actuando de forma cruel u ofensiva, le eliminan de una red o de un juego porque no les cae bien, y/o le piden u obligan a alguien a eliminar a alguien de una red social o de un juego on-line. por tanto, las mujeres optan por violencia más de tipo indirecto (rechazar o ignorar) y los hombres ejercer un tipo de violencia más directa.

Tabla 118. Comparativa de las situaciones de acoso reconocidas por el agresor en función del sexo.

	Sexo	Media	D.T.	T de Student
Rechazándole	Mujer	1,53	0,74	4,16***
	Hombre	1,44	0,70	
Ignorándole	Mujer	1,58	0,75	4,52***
	Hombre	1,48	0,70	
Rompiéndole o robándole las cosas	Mujer	1,20	0,51	-4,60***
	Hombre	1,27	0,61	
Pegándole	Mujer	1,16	0,46	-5,31***
	Hombre	1,24	0,58	
Amenazándole para meterle miedo	Mujer	1,16	0,48	-3,93***
	Hombre	1,22	0,56	
Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)	Mujer	1,08	0,33	-5,98***
	Hombre	1,15	0,48	
Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual	Mujer	1,12	0,43	-4,83***
	Hombre	1,19	0,54	
Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	Mujer	1,05	0,27	-7,23***
	Hombre	1,13	0,47	
Amenazándole con armas (palos. navajas)	Mujer	1,06	0,30	-6,52***
	Hombre	1,14	0,50	
¿Grabádole por otro compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella?	Mujer	1,09	0,34	-5,11***
	Hombre	1,15	0,49	
¿ Grabádole por otro compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarle a hacer depués algo que no quería con amenazas?	Mujer	1,05	0,29	-6,77***
	Hombre	1,13	0,46	
¿Haciédose pasar por alguien a través del móvil o internet y he actuado de forma cruel u ofensiva?	Mujer	1,09	0,36	-4,18***
	Hombre	1,15	0,48	
¿Pidiendo u obligado a alguien a eliminar a alguien de una red social o de un juego on-line?	Mujer	1,10	0,39	-4,93***
	Hombre	1,16	0,52	

N válidos: Hombre = 2184 Mujer = 2164; *** p < ,001

4.2.2.4. Características de la víctima con la que relacionan la victimización

A. Resultados descriptivos

A los alumnos/as que habían sufrido las situaciones anteriores como víctimas (n=430, categorías “algunas veces”- “a menudo”), se les preguntó hasta qué punto pensaban que las situaciones se produjeron por darse en él o en ella la serie de condiciones que se incluye en la tabla 119 junto a las respuestas. Como se puede ver en la citada tabla, el motivo más frecuentemente alegado por el alumnado que señala haber sido acosado es por la apariencia física (41,9% entre las categorías a menudo y constantemente). Tras este motivo, aparecen las motivaciones vinculadas a comportamientos de género, especialmente en chicas. Otras categorías como las vinculadas a la etnia gitana, la religión o tener amigos gays, lesbianas o bisexuales son los menos frecuentes.

Tabla 119. Condiciones de las víctimas con las que relacionan la agresión

	Nunca	Alguna vez	A menudo	Constantemente	A menudo/ Constantemente
Ser o parecer de otra raza o de otro país	43,8	37,7	13,0	5,5	18,5
Ser o parecer gitano/a	59,5	28,2	7,3	5,0	12,3
Pertenecer a una religión determinada	59,2	29,1	7,8	3,8	11,6
Vestirse de una forma determinada	38,9	36,7	16,1	8,3	24,4
Por su apariencia física (más alto, bajo, gordo o flaco)	22,3	35,8	24,4	17,5	41,9
Tener algún tipo de discapacidad	57,1	25,6	11,4	5,9	17,3
Ser o parecer gay, lesbiana o bisexual	43,4	31,3	14,9	10,4	25,4
Ser un chico que parece o se comporta como una chica	48,8	29,9	14,7	6,6	21,3
Ser una chica que parece o se comporta como un chico	55,7	28,0	10,7	5,7	16,4
Por ser una chica que sale con muchos chicos	43,4	29,4	15,6	11,6	27,3
Por ser un chico que sale con muchas chicas	58,3	23,9	11,1	6,6	17,8
Por cuestiones de higiene	41,7	36,5	14,9	6,9	21,8
Por tener amigos o amigas gays, lesbianas o bisexuales	68,5	19,4	6,4	5,7	12,1
Por la forma de hablar	44,8	35,8	12,8	6,6	19,4
Por tener poco dinero	61,1	23,5	10,4	5,0	15,4

B. Resultados comparativos

Las comparaciones entre chicos y chicas sobre los motivos para ser objeto de acoso varían ligeramente en tres ítems, los relacionados con la forma de vestir, la apariencia física y ser una chica que sale con chicos. En todos estos casos hay una mayor puntuación de las chicas (tabla 120).

Tabla 120. Comparativa de las condiciones de las víctimas con las que relacionan la agresión en función del sexo.

		Media	D.T.	F
Vestirse de una forma determinada	Mujer	2,12	0,98	13,460***
	Hombre	1,79	0,88	
Por su apariencia física (más alto, bajo, gordo o flaco)	Mujer	2,54	1,02	10.132***
	Hombre	2,23	0,99	
Por ser una chica que sale con muchos chicos	Mujer	2,13	1,08	9,801***
	Hombre	1,82	0,96	

N válidos: Hombre = 233 Mujer = 189; *** p < ,001

4.2.2.5. Sexo y curso de los agresores

Resultados descriptivos

Con respecto a ¿quiénes les han agredido?, las respuestas se presentan en la tabla 121. como puede verse en la tabla, los agresores/as suelen ser sobre todo chicos, especialmente del propio curso. Aunque inferior, es también relativamente elevado el porcentaje de agresión por parte de chicas del mismo curso. Les siguen la agresión por parte de chicos repetidores, y chicas de un curso superior. En este ciclo, se reproduce el patrón de primaria con más chicos acosadores y sobre todo del mismo curso, con un alto porcentaje de repetidores.

Tabla 121. Sexo y curso de los agresores

	N	%
Chicos de este curso	229	54,3
Chicas de este curso	152	36,0
Chicos repetidores, de este curso	95	22,5
Chicas repetidoras, de este curso	48	12,6
Chicos de un curso superior	53	12,6
Chicas de un curso superior	27	6,4

N=422

Por otro lado, en la tabla 122, se muestran los lugares en los que se ha cometido el acoso. En concreto, el lugar en el que con mayor frecuencia se realizan actos de acoso es el aula seguido del patio. En este caso sería relevante considerar si estas experiencias de acoso se han realizado aprovechando situaciones de ausencia puntual del profesor o alguna otra figura de autoridad, en el que el agresor/a se haya sentido más libre para perpetrar la acción de acoso. Además, sería necesario delimitar el tipo de acción realizada, ya que probablemente debido al uso del móvil u otras tecnologías que pueden pasar más fácilmente desapercibidas por el profesor, éstas se han realizado también en el aula. Por otro lado, el lugar en el que se desarrollan un menor número de situaciones de acoso es el comedor, probablemente por la escasa frecuencia de uso de este servicio en los centros de secundaria, seguido de los aseos, por lo que estos lugares no resultan especialmente conflictivos. En conjunto, los lugares en los que se cometen mayores acciones de acoso requerirán de una mayor atención y supervisión por parte del profesorado y otros miembros del centro.

Tabla 122. Lugares en los que se ha cometido acoso

	N	%
El aula	241	57,1
Los pasillos	142	33,6
En el patio	219	51,9
El comedor	23	5,5
Los alrededores del centro	102	24,2
Los aseos	31	7,3
A través de internet o teléfono móvil	108	25,6

N=422

➢ **Resultados comparativos con datos de informes previos (2011)**

En este caso, los datos comparativos en Aragón no nos permiten extraer conclusiones significativas, ya que el número de alumnado con datos válidos en la muestra de Aragón 2011 es exiguo en comparación con la muestra de 2017. En todo caso, la comparativa con los datos nacionales de 2011 (tabla 123, figura 40), revela un cambio relevante en el patrón de los acosadores/as, incrementándose el porcentaje de alumnado del mismo curso, tanto chicos como chicas, y reduciéndose el de cursos superiores. El porcentaje de chicos repetidores también tiende a reducirse.

Tabla 123. Comparativa de sexo y curso de los agresores 2011-2017

	N			%		
	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara
Chicos de este curso	1803	103	241	47,1	39,3	54,3
Chicas de este curso	936	69	142	24,5	30,4	36,0
Chicos repetidores, de este curso	1189	22	219	31,1	28,6	22,5
Chicas repetidoras, de este curso	481	21	23	12,6	14,3	12,6
Chicos de un curso superior	943	33	102	24,7	12,5	12,6
Chicas de un curso superior	536	32	31	14	16,1	6,4

N (España)=3822, N (Aragón, 2011=56); N (Aragón 2017=,422)

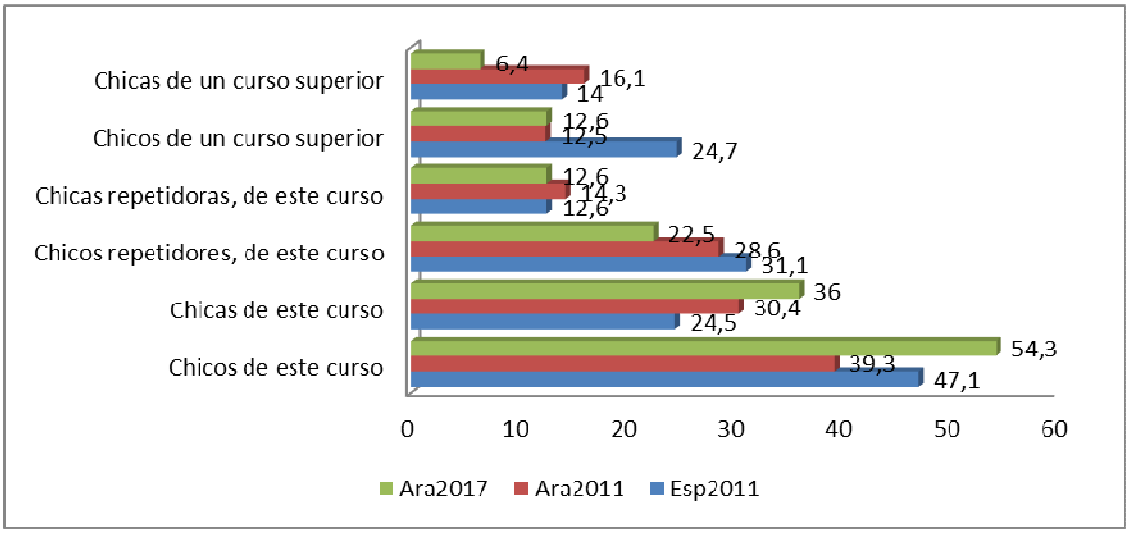

Figura 40. Comparativa de los porcentajes del sexo y curso de los agresores 2011-2017

4.2.2.6. Conductas inadecuadas o agresiones hacia el profesor

A. Resultados descriptivos

Tres conductas destacan por su frecuencia como aquellas que con mayor frecuencia se dan entre el alumnado en su relación con el profesorado en el aula, alcanzando las mismas porcentajes entre el 18-19% sumando las categorías a veces, a menudo y muchas veces: molestar e impedir dar clase, contestar mal e ignorar (tabla 124). Otras conductas como enfrentamientos, rechazo o desprecio son menos frecuentes (en torno al 10%), quedando los insultos, ofensas y ridiculizar en un 5,3%. Hay que destacar que estos porcentajes bajan notablemente cuando nos referimos a las categorías a menudo y muchas veces, en las que la mayor frecuencia se sitúa en el 3,8% de molestar.

Tabla 124. Conductas inadecuadas del alumnado hacia el profesorado. Respuestas del cuestionario de alumnos

¿Durante los últimos dos meses has participado alguna vez en las siguientes situaciones, molestando a algún profesor o profesora del centro?	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Ignorándole	82,3	14,9	1,6	1,3
Rechazándole	90,6	7,4	1,3	0,8
Despreciándole	89,1	8,6	1,6	0,8
Molestándole e impidiéndole dar clase	80,2	15,9	2,6	1,2
Enfrentándome con él o ella	87,9	9,5	1,6	1
Contestándole mal	82	15,1	2	1
Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	94,7	3,6	0,9	0,8

B. Resultados comparativos con datos de informes previos (2011)

La comparativa en Aragón muestra un ligero incremento en el porcentaje de alumnos(as) que manifiesta no haber realizado “nunca” las conductas a las que se hace referencia, situándose este porcentaje entre el 80-94 (tabla 125). Este incremento se traduce esencialmente en un menor número de alumnos(as) que manifiesta haber realizado “a veces” estas conductas contra el profesorado. Solo en el caso del ítem relativo a insultos, ofensas y ridiculización se observa un resultado inverso, es decir, disminuye ligeramente el porcentaje de alumnos(as) que nunca ha realizado la conducta, si bien se sitúa en el 94,7%, y aumenta el número de los que manifiestan que “a veces” han actuado de ese modo.

La comparación con las categorías de mayor frecuencia queda recogida en la figura 41, y se observa esta tendencia a la reducción ya mostrada, salvo en la categoría menos frecuente relativa a insultos, ofensas y ridiculización.

Tabla 125. Comparativa de conductas inadecuadas del alumnado hacia el profesorado. Respuestas del cuestionario de alumnos 2011-2017

¿Durante los últimos dos meses has participado alguna vez en las siguientes situaciones, molestando a algún profesor o profesora del centro?	Nunca			A veces			A menudo			Muchas veces		
	%			%			%			%		
	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara
Ignorándole	77,1	77,8	82,3	19,4	19,0	14,9	2,2	1,8	1,6	1,3	1,4	1,3
Rechazándole	87,6	89,0	90,6	10,0	9,2	7,4	1,6	1,1	1,3	0,7	0,7	0,8
Despreciándole	87,7	88,7	89,1	9,6	8,7	8,6	1,9	1,8	1,6	0,8	0,8	0,8
Molestándole e impidiéndole dar clase	76,6	75,2	80,2	19,2	20,9	15,9	2,7	2,5	2,6	1,4	1,4	1,2
Enfrentándome con él o ella	85,0	86,1	87,9	11,8	11,2	9,5	2,2	2,0	1,6	0,9	0,7	1,0
Contestándole mal	79,1	78,9	82,1	17,6	18,5	15,1	2,2	1,5	2,0	1,1	1,1	1,0
Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	93,5	95,4	94,7	4,7	3,7	3,6	1,1	0,5	0,9	0,6	0,4	0,8

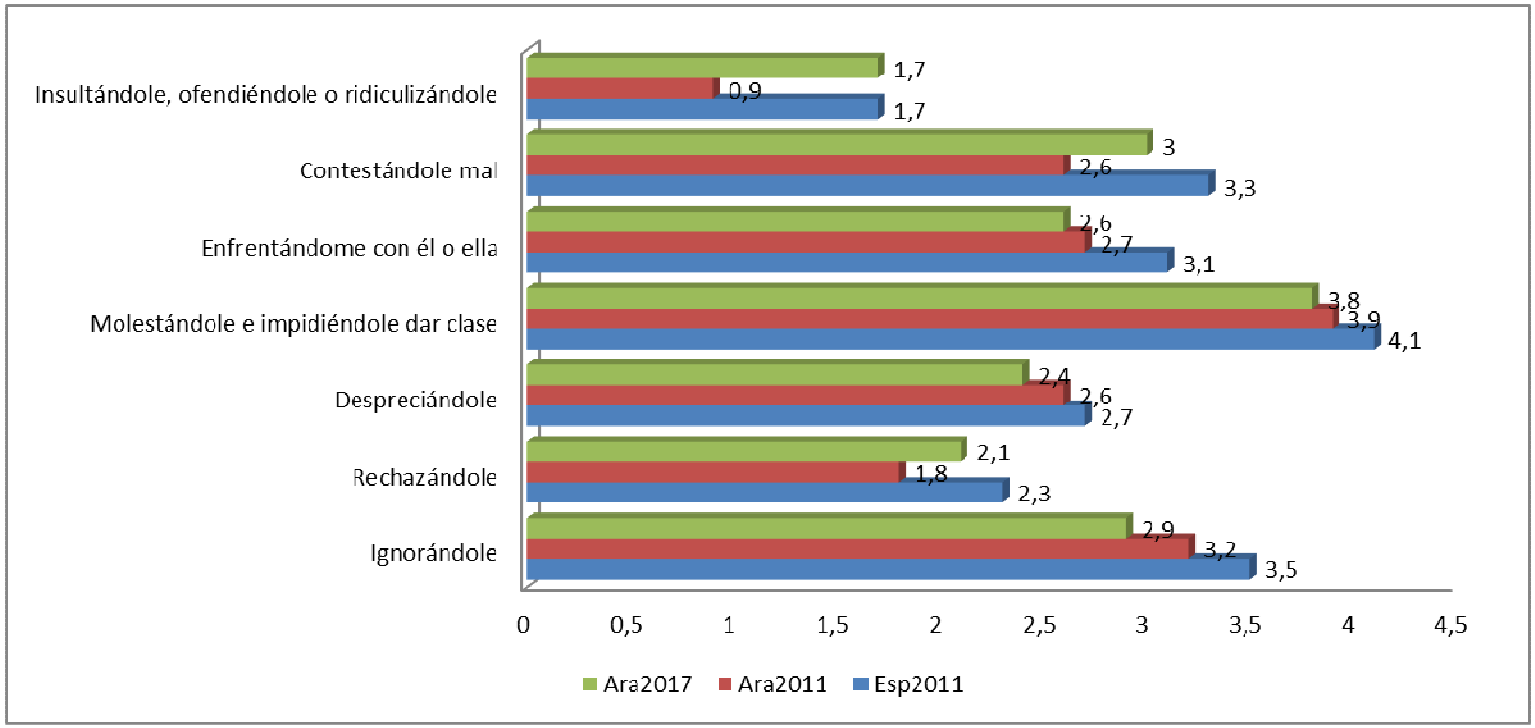

Figura 41. Comparativa de conductas inadecuadas del alumnado hacia el profesorado. Respuestas de muy a menudo y muchas veces del cuestionario de alumnos 2011-2017

C. Resultados comparativos variables diferenciales

En función del tamaño del municipio en el que se encuentra el centro, encontramos algunas pequeñas diferencias (tabla 126). Así, el alumnado de los centros rurales contesta mal a los profesores en mayor medida que el alumnado de los centros de tamaño medio y urbanos.

Tabla 126. Comparativa de conductas inadecuadas del alumnado hacia el profesorado en función del tamaño del centro.

	Nivel	Media	D.T.	F
Contestándole mal	Urbano	1,21	0,51	5,64***
	Pueblo intermedio	1,25	0,54	
	Pueblo pequeño	1,37	0,56	

*N válidos: Urbano = 3533; Pueblo medio = 654; Pueblo pequeño= 101; ***p<,001*

Por otro lado, más hombres que mujeres rechazan, desprecian e insultan ofendiendo y ridiculizando a su profesor o profesora. Nuevamente las diferencias son mínimas (tabla 127).

Tabla 127. Comparativa de conductas inadecuadas del alumnado hacia el profesorado en función del sexo.

	Sexo	Media	Desviación estándar	T de Student
Rechazándole	Mujer	1,09	0,36	-5,23***
	Hombre	1,16	0,47	
Despreciándole	Mujer	1,11	0,40	-3,85***
	Hombre	1,17	0,49	
Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	Mujer	1,05	0,30	-4,32***
	Hombre	1,10	0,42	

*N válidos: Hombre = 2067 Mujer = 2066; *** p < ,001*

4.2.2.7. Conductas problemáticas en el profesorado

A. Resultados descriptivos

Los resultados incluidos en la tablas 128 ponen de manifiesto que, en general, el porcentaje del alumnado que afirma sufrir situaciones problemáticas en su relación con el profesorado es también muy reducido. En la mayor parte de los problemas, los porcentajes de alumnado que dicen haberlos vivido a menudo o muchas veces son reducidos, si bien resultan destacables los porcentajes que superan el 6%, correspondiendo con “me tienen manía” (8,6%), “me gritan” (7,8%) y “me intimidan con amenazas sobre las calificaciones” (6,3%).

Tabla 128. Percepción de conductas problemáticas en el profesorado según el alumnado

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
	%	%	%	%
Me ignoran	70,7	24,8	3,0	1,6
Me rechazan	87,3	10,5	1,3	0,9
Me impiden participar	81,9	14,6	2,5	1,0
Me echan de clase	76,4	19,3	2,6	1,6
Me gritan	68,2	24	5,3	2,5
Me insultan, me ofenden o ridiculizan	87,9	9,6	1,6	0,9
Me tienen manía	66,4	25,1	5,1	3,5
Me contestan mal	73,6	20,5	4,2	1,8
Me intimidan con amenazas sobre las calificaciones	78,4	15,2	3,9	2,4

B. Resultados comparativos con datos de informes previos (2011)

El porcentaje de alumnos(as) en 2017 que manifiestan no haber sido objeto nunca de las conductas estudiadas se sitúa entre el 66% y el 87%. Cuando comparamos los datos de 2011 y 2017 en Aragón (tabla 129 y figura 42), en general, en todos los ítems se observa un descenso en el porcentaje de alumnos/as que manifiestan haber sido objeto en algún momento de las conductas analizadas.

Tabla 129. Comparativa de la percepción de conductas problemáticas en el profesorado según cada alumno 2011-2017

	Nunca			A vece			A menudo			Muchas veces		
	%			%			%			%		
	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara
Me ignoran	69,7	68,5	70,7	25,7	26,1	24,8	3,0	3,4	3	1,6	2,0	1,6
Me rechazan	85,8	85,3	87,3	11,5	11,8	10,5	1,7	2,0	1,3	,9	0,9	0,9
Me impiden participar	81,9	80,1	81,9	14,6	15,8	14,6	2,4	2,8	2,5	1,0	1,3	1
Me echan de clase	75,6	73,9	76,4	20,0	21,2	19,3	2,7	3,1	2,6	1,6	1,8	1,6
Me gritan	63,9	60,3	68,2	28,3	31,3	24	5,2	5,6	5,3	2,5	2,8	2,5
Me insultan, me ofenden o ridiculizan	85,9	83,5	87,9	11,0	13,4	9,6	2,0	2,0	1,6	1,0	1,1	0,9
Me tienen manía	68,1	64,2	66,4	24,2	26,5	25,1	4,8	5,3	5,1	2,9	4,1	3,5
Me contestan mal	71,6	70,2	73,6	22,9	22,9	20,5	3,6	4,2	4,2	1,8	2,7	1,8
Me intimidan con amenazas sobre las calificaciones	78,0	77,4	78,4	15,6	15,6	15,2	4,2	4,6	3,9	2,1	2,5	2,4

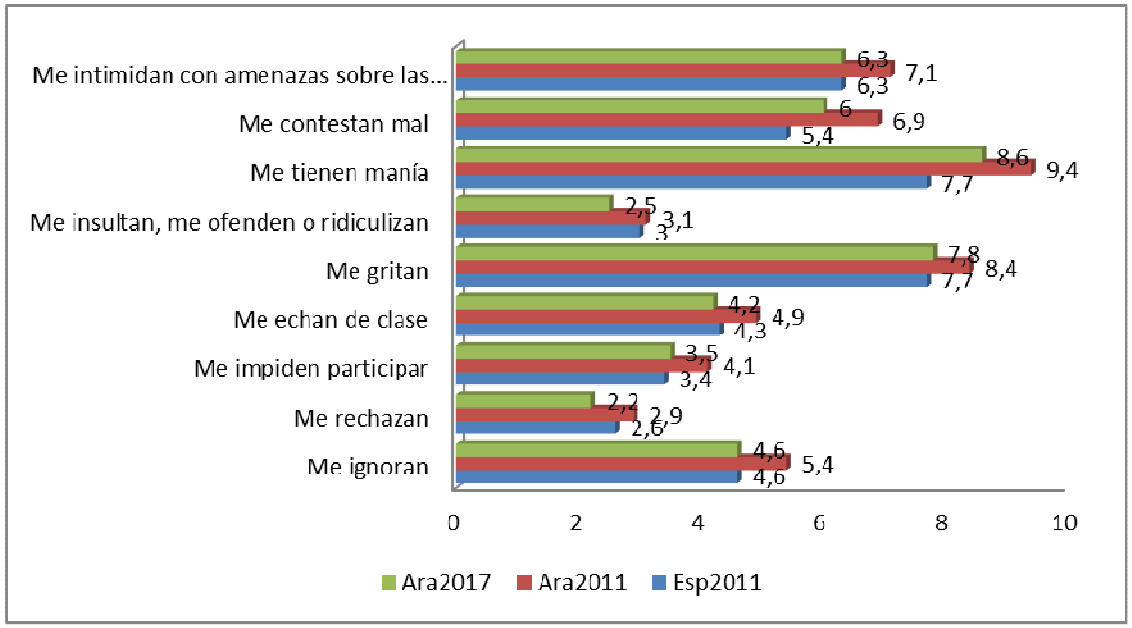

Figura 42. Comparativa de la percepción de conductas problemáticas en el profesorado según cada alumno atribuidas como a menudo y muchas veces 2011-2017

C. Resultados utilizando variables diferenciales

Cuando comparamos la percepción del profesorado por parte del alumnado en función del sexo (tabla 130), se pone de manifiesto que las mujeres consideran que el profesorado las ignora más que lo perciben los hombres. Sin embargo, los hombres perciben en mayor medida que las mujeres que el profesorado les rechaza, echa de clase, grita, insulta, ofende, ridiculiza así como les hace sentirse más intimidados por amenazas sobre las calificaciones. Las diferencias, en cualquier caso, son pequeñas.

Tabla 130. Comparativa de la percepción del profesorado por parte del alumnado en función del sexo.

	Sexo	Media	D.T.	T de Student
Me ignoran	Mujer	1,40	0,63	4,44***
	Hombre	1,31	0,60	
Me rechazan	Mujer	1,13	0,42	-3,31***
	Hombre	1,18	0,50	
Me echan de clase	Mujer	1,25	0,56	-4,70***
	Hombre	1,34	0,63	
Me insultan, me ofenden o ridiculizan	Mujer	1,13	0,42	-3,57***
	Hombre	1,18	0,51	
Me intimidan con amenazas sobre las calificaciones	Mujer	1,26	0,59	-4,32***
	Hombre	1,35	0,72	

*N válidos: Hombre = 2067; Mujer = 2066; *** p < ,001*

4.2.2.8. Opiniones y actitudes que conducen a la violencia

A. Resultados descriptivos

En la tabla 131 se presenta la distribución de respuestas del conjunto del alumnado a 11 preguntas que incluyen actitudes, opiniones o disposiciones que tienen una importante influencia en el riesgo de violencia, sexismo o intolerancia. En todas ellas, la respuesta expresa el grado de acuerdo.

Como puede observarse en la tabla 131, al valorar las respuestas “bastante de acuerdo” y “muy de acuerdo”, las justificaciones de violencia que más acuerdo generan entre el alumnado son las que tienen que ver con la violencia reactiva vinculado al apoyo de la amistad “cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo”, con un 27,2% de acuerdo. Aunque con un porcentaje más bajo, le sigue la justificación sobre responder de forma agresiva para evitar demostrar ser débil ante los demás “si no devuelves los golpes que recibes, los demás pensarán que eres un cobarde” con un 17,3%. Si bien, ante la frase “es correcto pegar a alguien que te ha ofendido”, el porcentaje resulta inferior (12,6%), luego, la

agresión reactiva se justifica y, por ende, puede producirse en mayor medida cuando están en juego la amistad y la opinión generada ante los demás.

Como indicador más claro de riesgo de violencia de género se ha incluido la pregunta: “está justificado que un hombre agreda a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle”, con la que discrepa la gran mayoría, pero está bastante o muy de acuerdo un 3,5% del alumnado, porcentaje menor al obtenido en investigaciones anteriores, poniendo así de manifiesto que la toma de conciencia colectiva sobre este gravísimo problema llega también a la adolescencia. El porcentaje de acuerdo con actitudes machistas suele incrementarse cuando se expresan de forma menos extrema. Así, el 5,8% del alumnado está de acuerdo con que indicador “el hombre que parece agresivo es más atractivo. Conviene, por tanto, prestar una especial atención a estos indicadores de reproducción de violencia de género, que debe ser erradicada desde la educación incrementando las medidas destinadas a conseguirlo con toda la población.

El porcentaje de acuerdo con la justificación del castigo físico (“a veces puede ser necesario que los padres peguen una bofetada a los hijos para que éstos aprendan”), es de un 19,9%, muy inferior al que se detecta en las encuestas de población entre adultos, o incluso al alcanzado en estudios anteriores con alumnado.

Tabla 131. Actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en el alumnado (chicos y chicas conjuntamente).

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo	39,4	33,4	17,2	10
Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarlo porque te convertirías en un "chivato"	73,3	18,1	5,7	2,9
Si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde	59,7	23	11,5	5,8
A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan	57,8	22,3	11,6	8,3
Se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten	73,1	18,3	5,8	2,9
Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo	58,3	29,3	8,7	3,6

que era tuyo				
Está justificado que un hombre agreda a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	90,1	6,4	2,2	1,3
El hombre que parece agresivo es más atractivo	76,5	17,6	4,2	1,6
Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan que tienes un carácter enérgico	74,3	18,3	5,7	1,7
Conviene demostrar a tus compañeros que puedes meterte en peleas	79,1	15,5	3,4	2,0
Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido (no en informe anterior, si en base)	55,4	32,1	9,3	3,3

En las tablas 132 y 133 se presentan los resultados de la tabla 131 desglosados en función del sexo del alumnado, elaborados a partir de los casos que especificaron dicha variable. Como puede observarse, en general, los chicos justifican la violencia en mayor medida que las chicas, destacándose tales diferencias en la justificación de la agresión reactiva y la reputación, duplicando en algunos casos el porcentaje de las chicas. En cuanto a las cuestiones de sexo, son los chicos quienes, en comparación con las chicas informan estar más de acuerdo (4,7%), frente al 2,3% de las chicas. De otro modo, el 86,2% de los chicos y el 94,1% de las chicas informan estar “nada de acuerdo” con esta cuestión. Sobre la pregunta “el hombre que parece agresivo es más atractivo”, los chicos también superan el porcentaje de las chicas (6,3% frente al 5,5%), lo que enfatiza aún la necesidad de programas de prevención de la violencia de género, si bien estos datos resultan más reducidos a los encontrados en informes anteriores a nivel nacional.

Tabla 132. Actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en las alumnas (chicas)

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo	40,3	36,3	15,3	8,2
Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarlo porque te convertirías en un "chivato"	77,7	15,7	4,6	2,0
Si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde	66,8	21,1	8,4	3,7
A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan	63,7	21,4	9,7	5,1
Se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten	78,5	15,9	3,7	1,8
Esta justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	67,2	26,6	4,5	1,7
Está justificado que un hombre agreda a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	94,1	3,7	1,5	0,8
El hombre que parece agresivo es más atractivo	77,1	17,4	3,9	1,6
Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan que tienes un carácter enérgico	79,0	15,8	4,3	0,9
Conviene demostrar a tus compañeros que puedes meterte en peleas	86,9	9,9	2,0	1,1
Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido	62,6	30,3	5,8	1,3

Tabla 133. Actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en los alumnos (chicos)

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo	38,6	30,5	19	11,8
Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	49,5	32	13	5,5
Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarlo porque te convertirías en un "chivato"	68,8	20,4	6,9	3,9
Si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde	52,7	24,9	14,5	7,9
A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan	52	23,2	13,4	11,4
Se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten	67,7	20,6	7,9	3,9
Está justificado que un hombre agreda a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	86,2	9,2	2,9	1,8
El hombre que parece agresivo es más atractivo	75,9	17,9	4,6	1,7
Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan que tienes un carácter enérgico	69,7	20,8	7,1	2,4
Conviene demostrar a tus compañeros que puedes meterte en peleas	71,4	21	4,9	2,8
Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido (no en informe anterior, si en base)	48,3	33,8	12,7	5,2

B. Resultados comparativos con datos de informes previos (2011)

En general (figura 43), los datos comparativos en Aragón muestran que se incrementa el número de alumnos/as que están en desacuerdo con las afirmaciones que se realizan, y que por lo tanto no justificarían la violencia con base en estas opiniones y actitudes. Esto se traduce en que desciende el número de alumnado que manifiesta estar de acuerdo (en sus distintos grados) con las afirmaciones analizadas. Tan solo en el ítem que hace referencia explícita a la violencia reactiva, para defender a un amigo, se produce un ligero incremento para el indicador “a veces”. Así mismo, para el ítem que hace referencia a la violencia de género los

datos tampoco muestran este descenso de forma tan clara (tabla 134), si bien el porcentaje pasa de 1,9% a 2,2% para el indicador “bastante de acuerdo” y se mantiene en el 1,3% para el indicador “muy de acuerdo”.

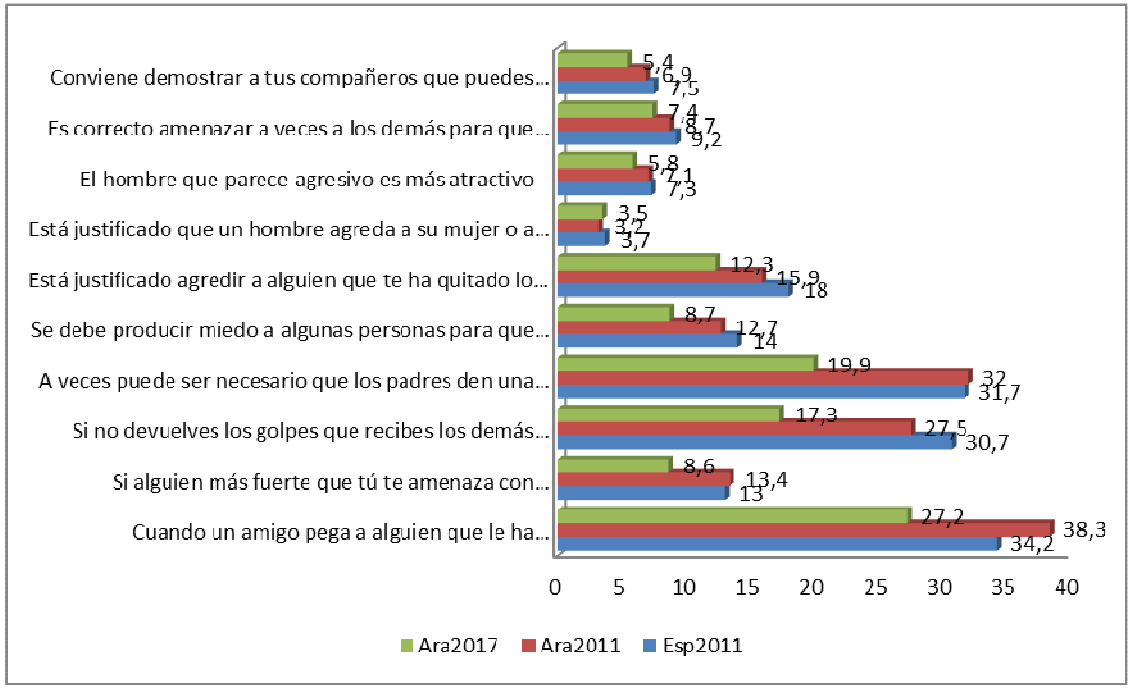

Figura 43. Comparativa de las actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en el alumnado (chicos y chicas) 2011-2017

Tabla 134. Comparativa de las actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en el alumnado (chicos y chicas) 2011-2017

	Nada de acuerdo			Poco de acuerdo			Bastante de acuerdo			Muy de acuerdo		
	(%)			(%)			(%)			(%)		
	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara
Cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo	33,7	29,9	39,4	32,1	31,8	33,4	20,7	23,4	17,2	13,5	14,9	10
Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarlo porque te convertirías en un "chivato"	60,5	56,6	73,3	26,5	30,1	18,1	7,8	8,6	5,7	5,2	4,8	2,9
Si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde	43,7	44,5	59,7	25,6	28,0	23	19,6	17,4	11,5	11,1	10,1	5,8
A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan	41,3	39,1	57,8	27,0	28,9	22,3	19,0	20,2	11,6	12,7	11,8	8,3
Se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten	60,6	61,5	73,1	25,3	25,9	18,3	10,1	8,9	5,8	3,9	3,8	2,9
Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	49,0	49,3	58,3	33,0	34,8	29,3	12,6	11,1	8,7	5,4	4,8	3,6
Está justificado que un hombre agreda a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	89,3	88,9	90,1	7,0	6,9	6,4	2,3	1,9	2,2	1,4	1,3	1,3
El hombre que parece agresivo es más atractivo	73,6	73,1	76,5	19,2	19,7	17,6	5,2	4,9	4,2	2,1	2,2	1,6
Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan que tienes un carácter enérgico	66,1	65,6	74,3	24,7	25,7	18,3	7,0	6,4	5,7	2,2	2,3	1,7
Conviene demostrar a tus compañeros que puedes meterte en peleas	69,5	68,3	79,1	23,1	24,8	15,5	5,5	4,7	3,4	2,0	2,2	2

Para las chicas (figura 44, tabla 135), los datos comparativos en Aragón muestran claramente un incremento en el porcentaje de las que manifiestan estar en desacuerdo con las afirmaciones que se realizan, y que por lo tanto no justificarían la violencia con base en las opiniones y actitudes recogidas en el cuestionario. Esto se traduce en que desciende el número de alumnas que manifiesta estar de acuerdo (en sus distintos grados) con las afirmaciones analizadas. Al igual que ocurriera en la muestra completa, tan solo en el ítem que hace referencia explícita a la violencia reactiva, para defender a un amigo, se produce un ligero incremento para el indicador "a veces". Así mismo, se observa un comportamiento distinto para el ítem que hace referencia a la necesidad de producir miedo a algunas personas para que te respeten. Para este ítem se observa un ligero descenso en el número de alumnas que no están de acuerdo con la afirmación, lo que se traduce en un incremento en el porcentaje de alumnas que dicen estar "bastante" o "muy de acuerdo".

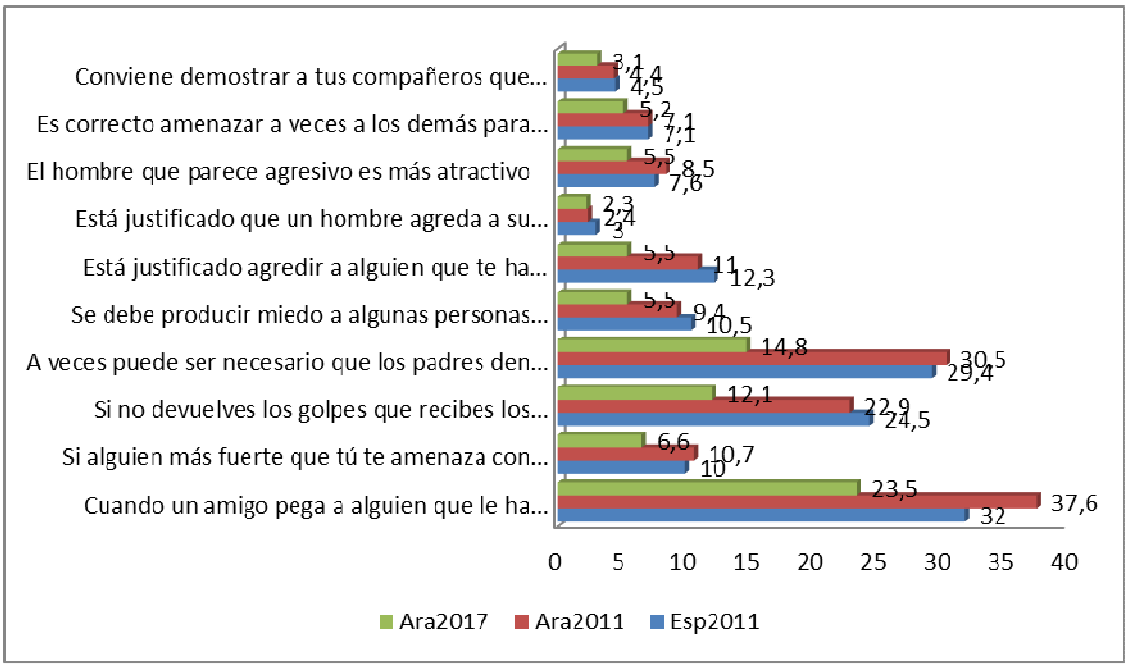

Figura 44. Comparativa de las actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en los alumnas (chicas) 2011-2017

Tabla 135. Comparativa de las actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en las alumnas 2011-2017

	Nada de acuerdo (%)			Poco de acuerdo (%)			Bastante de acuerdo (%)			Muy de acuerdo (%)		
	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara	2011 Esp	2011 Ara	2017 Ara
Cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo	34,4	29,4	40,3	33,5	33,0	36,3	19,6	22,8	15,3	12,4	14,8	8,2
Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarlo porque te convertirías en un "chivato"	64,4	61,7	77,7	25,6	27,6	15,7	6,6	7,5	4,6	3,4	3,2	2,0
Si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde	50,4	49,0	66,8	25,2	28,1	21,1	16,8	15,4	8,4	7,7	7,5	3,7
A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan	42,5	39,8	63,7	28,1	29,7	21,4	18,9	21,2	9,7	10,5	9,3	5,1
Se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten	65,5	67,9	78,5	24,0	22,8	15,9	7,9	7,1	3,7	2,6	2,3	1,8
Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	55,5	56,0	78,5	32,2	33,0	15,9	9,2	7,5	3,7	3,1	3,5	1,8
Está justificado que un hombre agreda a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	92,0	93,1	94,1	5,1	4,5	3,7	1,9	1,5	1,5	1,1	0,9	0,8
El hombre que parece agresivo es más atractivo	72,2	70,6	77,1	20,2	21,0	17,4	5,5	6,2	3,9	2,1	2,3	1,6
Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan que tienes un carácter enérgico	70,5	69,3	79	22,4	23,7	15,8	5,6	5,7	4,3	1,5	1,4	0,9
Conviene demostrar a tus compañeros que puedes meterte en peleas	76,9	76,6	86,9	18,6	19,0	9,9	3,5	3,1	2,0	1,0	1,3	1,1

Para los chicos (figura 45 y tabla 136), los datos comparativos en Aragón muestran igualmente un incremento sustancial en el porcentaje de los que manifiestan estar en desacuerdo con las afirmaciones que se realizan, y que por lo tanto no justificarían la violencia con base en estas opiniones y actitudes. Esto ocurre en todos los ítems salvo en dos, el que hace referencia explícita a la violencia de género, donde se mantiene se mantiene en el 86% de desacuerdo, y en la percepción de que parecer más agresivo hace al hombre más atractivo, donde también se mantiene en torno al 76% de desacuerdo.

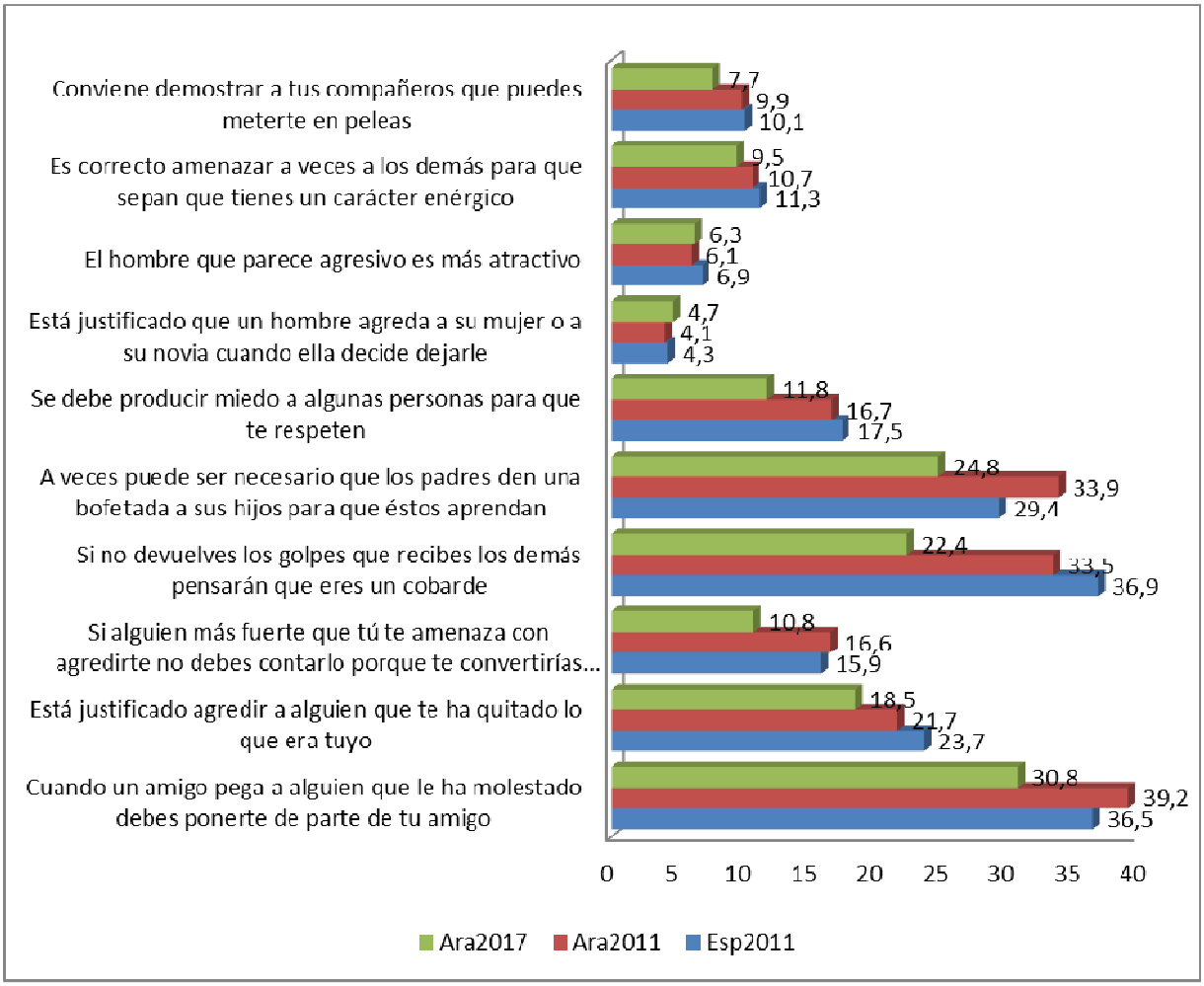

Figura 45. Comparativa de las actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en los alumnos (chicos) 2011-2017.

Tabla 136. Comparativa de las actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en el alumnado (chicos) 2011-2017

	Nada de acuerdo			Poco de acuerdo			Bastante de acuerdo			Muy de acuerdo		
	%			%			%			%		
	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara
	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017
Cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo	32,7	30,6	38,6	30,9	30,2	30,5	21,9	24	19	14,6	15,2	11,8
Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	42,3	41,3	49,5	34	37	32	16	15,2	13	7,7	6,5	5,5
Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarlo porque te convertirías en un "chivato"	56,7	50,2	68,8	27,4	33,2	20,4	9	9,7	6,9	6,9	6,9	3,9
Si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde	37	39,7	52,7	26,2	26,8	24,9	22,5	20,2	14,5	14,4	13,3	7,9
A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan	42,5	38	52	28,1	28,1	23,2	18,9	19,3	13,4	10,5	14,6	11,4
Se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten	55,8	54	67,7	26,7	29,3	20,6	12,3	11	7,9	5,2	5,7	3,9
Está justificado que un hombre agreda a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	86,8	86,9	86,2	8,8	9	9,2	2,7	2,3	2,9	1,6	1,8	1,8
El hombre que parece agresivo es más atractivo	75	76,6	75,9	18,1	17,3	17,9	4,7	3,8	4,6	2,2	2,3	1,7
Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan que tienes un carácter enérgico	61,8	61,2	69,7	26,9	28,1	20,8	8,4	7,2	7,1	2,9	3,5	2,4
Conviene demostrar a tus compañeros que puedes meterte en peleas	62,4	59	71,4	27,5	31,1	21	7,3	6,6	4,9	2,8	3,3	2,8

C. Resultados comparativos variables diferenciales

Acorde a las diferencias previas mostradas en las tablas anteriores, los resultados de la comparativa en función del sexo (tabla 137) de las actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en el alumnado mostraron que los hombres puntuaron significativamente más alto que las mujeres en todos los indicadores. Por lo tanto, los hombres consideran en mayor medida que las mujeres que es correcto pegar a alguien que te ha ofendido, que cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo, que está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo, que es correcto amenazar a veces a los demás, para que sepan que tienes un carácter enérgico, que está justificado que un hombre agreda a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle, que si i alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarlo porque te convertirías en un "chivato", que conviene demostrar a tus compañeros que puedes meterte en peleas, que si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde, que a veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan, y que se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten.

Tabla 137. Comparativa de las actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en el alumnado en función del sexo.

		Media	D.T.	T de Student
Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido	Mujer	1,46	0,67	-11,91***
	Hombre	1,75	0,87	
Cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo	Mujer	1,91	0,94	-4,10***
	Hombre	2,04	1,02	
Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	Mujer	1,41	0,66	-13,80***
	Hombre	1,75	0,88	
Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan que tienes un carácter enérgico	Mujer	1,27	0,58	-7,38***
	Hombre	1,42	0,73	
Está justificado que un hombre agreda a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	Mujer	1,09	0,40	-7,29***
	Hombre	1,20	0,57	
Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarlo porque te convertirías en un "chivato"	Mujer	1,31	0,65	-6,61***
	Hombre	1,46	0,79	
Conviene demostrar a tus compañeros que puedes meterte en peleas	Mujer	1,17	0,50	-11,23***
	Hombre	1,39	0,71	
Si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde	Mujer	1,49	0,80	-10,21***
	Hombre	1,78	0,97	
A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan	Mujer	1,56	0,87	-9,31***
	Hombre	1,84	1,04	
Se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten	Mujer	1,29	0,62	8,52***
	Hombre	1,48	0,80	

*N válidos: Hombre = 2038; Mujer = 2022; *** p < ,001*

4.2.3. Profesorado

4.2.3.1. Conductas problemáticas en el alumnado

A. Resultados descriptivos

Las frecuencias de las respuestas del profesorado que han respondido a la encuesta sobre las conductas más frecuentes del alumnado quedan recogidas en la tabla 138. Como se puede observar en la misma, la conducta más frecuentemente reconocida por el profesorado es molestar e impedir dar clase, con un 12,1% en las categorías de a menudo y mucho. Tras estas, llegar tarde sin justificación o ignora al profesorado les siguen con el 7,8% y el 6,8%. Otras conductas tienen frecuencias mucho más bajas.

Tabla 138 Conductas problemáticas del alumnado hacia el profesorado. Respuestas del cuestionario del profesorado

	Nunca	A veces	A menudo	Mucho	A menudo /mucho
3. Los alumnos me ignoran durante las clases	39,4	53,8	5,0	1,8	6,8
4. Los alumnos me rechazan	85,1	13,9	0,8	0,1	0,9
5. Llegan tarde a clase sin justificación	40,5	51,7	5,5	2,3	7,8
6. Molestan y me impiden dar clase	28,0	59,9	8,5	3,6	12,1
7. Me contestan mal	60,5	35,5	2,6	1,3	3,9
8. Me faltan al respeto	74,3	22,8	1,9	1,0	2,9
9. Me desprecian	91,4	7,1	1,3	0,2	1,5
10. Se enfrentan conmigo	67,2	30,4	1,6	0,8	2,4
11. Me insultan, me ofenden o ridiculizan	94,4	4,9	0,2	0,5	0,7
12. Me rompen o me roban mis cosas	97,6	1,9	0,2	0,2	0,4

B. Resultados comparativos variables diferenciales

Por niveles educativos (tabla 139), hay diferencias significativas en las conductas perturbadoras sigue habiendo algunas diferencias, con mayor presencia en secundaria, siendo las más relevantes las de llegar tarde a clase seguido a cierta distancia de molestar durante las clases, ignorar al profesor o enfrentarse al mismo. En el resto de los casos, las diferencias son mínimas o no significativas

Tabla 139. Comparación en Conductas problemáticas del alumnado hacia el profesorado (profesorado)

	Nivel	Media	D.T.	T de Student
1. Se esfuerzan por aprender en clase	Primaria	3,12	0,69	5,98***
	Secundaria	2,83	0,69	
2. Escuchan con atención lo que digo	Primaria	3,03	0,71	3,73***
	Secundaria	2,85	0,71	
3. Los alumnos me ignoran durante las clases	Primaria	1,57	0,63	-4,71***
	Secundaria	1,78	0,65	
5. Llegan tarde a clase sin justificación	Primaria	1,49	0,70	-7,59***
	Secundaria	1,85	0,62	
6. Molestan y me impiden dar clase	Primaria	1,74	0,71	-5,03***
	Secundaria	1,98	0,68	
10. Se enfrentan conmigo	Primaria	1,24	0,54	-5,23***
	Secundaria	1,44	0,56	

4.2.3.2. Acoso hacia el profesorado (burlas e insultos)

A. Resultados descriptivos

En este apartado se valoran las situaciones de acoso (burlas e insultos) hacia el profesorado, analizando las formas en que esto sucede, lugares y apoyos del profesorado en estos casos.

En relación con el acoso hacia el profesorado (tabla 140), el porcentaje de profesores que Nunca han sufrido una burla es muy alto (89,1 %). Los docentes que Alguna vez/A menudo sufren este tipo de situaciones se sitúa en el 6% mientras que ningún profesor/a que ha respondido a esta encuesta señala sufrir acoso constantemente, aunque un 3,9% señala no saber. No obstante, aunque bajo, estos porcentajes señalan un ámbito más de problemas de convivencia y de ruptura de las relaciones de confianza que deben primar en el sistema educativo entre profesorado-alumnado.

Tabla 140. Acoso hacia el profesorado según profesorado

		N	%
1. ¿De ti como docente, se han burlado o te han insultado en alguna ocasión por alguna de las razones anteriores?	Nunca	711	89,1
	Alguna vez	47	5,9
	A menudo	1	0,1
	Constantemente	0	0,0
	No sé	31	3,9
	Prefiero no contestar	8	1,0

Por niveles educativos (tabla 141), apenas encontramos algunas diferencias. Así, el porcentaje de profesores que indica que nunca se han burlado de ellos es muy alto en ambos casos (90,6 vs. 88,00%, respectivamente). La suma de las respuestas alguna vez / a menudo / constantemente son del 5,3 y 6,6 % en Primaria y Secundaria, respectivamente, por lo que puede considerarse la incidencia muy baja en ambos grupos. El porcentaje de no se o prefiero no contestar es del 4,1% en primaria y 5,4% en Secundaria.

Tabla 141. Acoso hacia el profesorado. Diferencias por nivel educativo

1. ¿De ti como docente, se han burlado o te han insultado en alguna ocasión por alguna de las razones anteriores?	Primaria		Secundaria	
	N	%	N	%
Nunca	308	90,6	403	88,0
Alguna vez	17	5,0	30	6,6
A menudo	1	0,3	0	0,0
Constantemente	0	0,0	0	0,0
No sé	12	3,5	19	4,1
Prefiero no contestar	2	0,6	6	1,3
Total	340	100	458	100

Por tamaño de la localidad del centro, los resultados se observan en la tabla. Los porcentajes son similares a los obtenidos en Primaria/Secundaria en todos los casos. El bajo número de respuestas del grupo de pueblo pequeño hace que los resultados sean menos significativos. A destacar que los casos de no/prefiero no contestar se ubican en las capitales y pueblos intermedios (tabla 142).

Tabla 142. Acoso hacia el profesorado. Diferencias por tamaño del municipio

	Capital		Pueblo intermedio		Pueblo pequeño	
	N	%	N	%	N	%
Nunca	500	89,1	184	88,9	27	90,0
Alguna vez	32	5,7	13	6,3	2	6,7
A menudo	0	0,0	0	0,0	1	3,3
Constantemente	0	0,0	0	0,0	0	0,0
No sé	23	4,1	8	3,9	0	0,0
Prefiero no contestar	6	1,1	2	1,0	0	0,0
Total	561	100	207	100	30	100

De los 48 profesores que señalaron haber sufrido algún tipo de burla o insulto, 42 indicaron las razones por las que han sufrido los mismos. La tabla muestra los resultados. En cuanto a las razones de las burlas (tabla 143) la mayor parte son motivadas por el aspecto físico del profesor (28%) y por el desacuerdo con las normas (23%), y entre estos dos apartados se supera el 50% de las causas. En el 23% de los casos se argumentó otro motivo y hay otras categorías con casos menos frecuentes (tabla 143).

Tabla 143. Motivos a los que se atribuyen las burlas e insultos.

	Razones	N	%
1.1 ¿Puedes señalar por cuáles de estas razones se han burlado de ti o te han insultado?	Expresión del profesor	5	12
	Aspecto físico del profesor	12	28
	Condición o aspecto homosexual	3	7
	Desacuerdo con las normas	10	23
	Desacuerdo con padres	3	7
	Otras	10	23
	TOTAL	43	

La tabla 144 muestra al detalle las respuestas aportadas por el profesorado que complementa los anteriores datos.

Tabla 144. Detalle de las respuestas analizadas en las burlas/insultos hacia el profesorado.

Respuesta a la pregunta abierta	Categoría
Enfados momentáneos que se solucionan hablando en el aula	Otra
Alguna mala contestación	Expresión del Profesor
Aspecto físico	Aspecto físico del Profesor
Calvicie	Aspecto físico del Profesor
Desconsideración	Otra
En otro instituto	Otra
Por estar más gorda	Aspecto físico del Profesor
Sugiriendo que soy homosexual	Condición o aspecto homosexual
A veces por mi voz o por mi ropa o por parecerles tímida	Expresión del Profesor
Alguna postura de las manos amanerada	Condición o aspecto homosexual
Alumnado problemático en un CEIP.	Otra
Apariencia física (Mi nariz)	Aspecto físico del Profesor
Aspecto físico	Aspecto físico del Profesor
Enfermedad mental de una madre	Otra
Falta de respeto y de cumplimiento de normas	Desacuerdo con las normas
Formas de expresión	Expresión del Profesor
Gustos personales	Otra
Han jugado a confundirme en mi explicación para provocarme fuerte confusión	Otra
Llamar la atención a un alumno por perder el tiempo.	Desacuerdo con las normas
Los padres de un alumno y este por desacuerdo en todo lo que les comunicas en relación a comportamiento	Desacuerdo con padres
Los padres no están de acuerdo con las notas de sus hijos o por algún castigo que se le ha impuesto	Desacuerdo con padres
Madre gitana me ha insultado en el pasillo	Desacuerdo con padres
Me pusieron los cuernos por detrás	Otra
Mote (por la gesticulación facial)	Expresión del Profesor
Peso	Aspecto físico del Profesor
Por hacer cumplir las normas	Desacuerdo con las normas
Por el físico	Aspecto físico del Profesor
Por el peso	Aspecto físico del Profesor
Por enseñar religión	Otra
Por exigir deberes	Desacuerdo con las normas
Por hacer que un alumno/a cumpla una norma	Desacuerdo con las normas
Por hacerle seguir las normas	Desacuerdo con las normas
Por mi condición sexual	Condición o aspecto homosexual
Por mi físico	Aspecto físico del Profesor
Por no permitir insultos ni amenazas entre iguales	Desacuerdo con las normas
Por no querer trabajar dicen cualquier improperio	Desacuerdo con las normas
Por obligarles a cumplir las normas	Desacuerdo con las normas
Por pedir que repitiera la respuesta por no oír	Otra
Por ponerles notas negativas	Desacuerdo con las normas
Por ser bajita	Aspecto físico del Profesor
Por tener sobrepeso	Aspecto físico del Profesor
Por trabarme con alguna palabra	Expresión del Profesor
Se han burlado de la estatura	Aspecto físico del Profesor

Respecto al lugar donde han ocurrido las burlas e insultos, se observa que la mayoría suceden durante las clases (37%), entre clases (15%) o en el patio (11%),

siendo la suma de estos tres lugares el 63% de las agresiones, por lo que una actuación sobre la actitud del alumnado y la aplicación de normas de convivencia adecuadas podrían mejorar esta situación. También es destacable el porcentaje de burlas e insultos que ocurren en los alrededores del centro y a través del móvil. Por niveles los resultados han sido muy similares (tabla 145).

Tabla 145. Lugar en el que se producen las burlas y/o insultos.

Lugar	N	%
Durante las clases	37	34
Entre clases	16	15
En el patio	12	11
En los baños	2	2
En el comedor/ cafetería	1	1
En el transporte hacia el centro	1	1
En los alrededores del centro	6	5
A través del móvil	4	4
A través de internet	2	2
No sé	21	19
Prefiero no contestar	8	7
TOTAL	110	100

B. Resultados comparativos variables diferenciales

Encontramos algunas diferencias en el lugar en el que se producen las burlas/insultos según el tamaño del municipio. La tendencia más generalizada es que en la capital estos se concentran en el aula (durante las clases o entre las mismas) y el patio (tabla 146), mientras que este patrón se rompe al tomar en consideración centros más pequeños. No obstante, el bajo número de respuestas dificulta la generalización.

Tabla 146. Lugar en el que se producen las burlas y/o insultos según municipio.

Lugar	Capital		Pueblo intermedio		Pueblo pequeño	
	N	%	N	%	N	%
Durante las clases	29	36,7	7	28,0	1	16,7
Entre clases	12	15,2	2	8,0	2	33,3
En el patio	9	11,4	3	12,0	0	0,0
En los baños	1	1,3	1	4,0	0	0,0
En el comedor/ cafetería	0	0,0	0	0,0	1	16,7
En el transporte hacia el centro	1	1,3	0	0,0	0	0,0
En los alrededores del centro	2	2,5	2	8,0	2	33,3
A través del móvil	3	3,8	1	4,0	0	0,0
A través de internet	1	1,3	1	4,0	0	0,0
No sé	14	17,7	7	28,0	0	0,0
Prefiero no contestar	7	8,9	1	4,0	0	0,0
Total	79	100	25	100	6	100

Los principales apoyos del profesorado cuando sufre una situación de acoso son diversos, y se concentran sobre todo en los compañeros y el equipo directivo, tanto en Primaria como en secundaria (tabla 147). El resto de opciones aparecen más dispersas, pero llama la atención el 11% en primaria y 14,0% en secundaria de nadie o no sé (15,9% y 12,0%).

Tabla 147. Apoyo recibido por el profesorado ante burlas/insultos por nivel educativo.

	Primaria		Secundaria		Total	
Apoyo	N	%	N	%	N	%
Nadie	5	11,4	7	14,0	12	13
Inspección educativa	2	4,5	2	4,0	4	4
El alumnado	5	11,4	2	4,0	7	7
No sé	7	15,9	6	12,0	13	14
Familiares del alumnado	4	9,1	1	2,0	5	5
Prefiero no contestar	1	2,3	7	14,0	8	9
Compañeros/as	11	25,0	12	24,0	23	24
El equipo directivo	9	20,5	13	26,0	22	23
TOTAL	44	100%	50	100%	94	100%

Por lo que respecta al tamaño del municipio en el que se ubica el centro

educativo (tabla 148), encontramos algunas diferencias, pero no estableceremos una generalización sobre las mismas ante el bajo número de casos en algunas categorías.

Tabla 148. Apoyo recibido por el profesorado ante burlas/insultos por tamaño del municipo.

Apoyo	Capital		Pueblo intermedio		Pueblo pequeño	
	N	%	N	%	N	%
Nadie	6	9,5	6	24	0	0
Inspección educativa	3	4,8	0	0	1	16,7
El alumnado	6	9,5	1	4	0	0
No sé	10	15,9	3	12	0	0
Familiares del alumnado	3	4,8	2	8	0	0
Prefiero no contestar	5	7,9	3	12	0	0
Compañeros/as	15	23,8	5	20	3	50
El equipo directivo	15	23,8	5	20	2	33,3
Total	63	100%	25	100%	6	100%

4.2.3.3. Trato del profesorado al alumnado

A. Resultados descriptivos

La siguiente tabla indica el trato que los profesores han dado a algún alumno en los últimos dos meses según su propia opinión. Como se ve, la mayoría de los profesores no tienen un trato negativo hacia los, y únicamente los gritos aparecen con un 5% de respuestas a menudo o mucho (tabla 149).

No obstante, el análisis cambia notablemente al tener en cuenta las accione más puntuales que el profesorado dice hacer. Así, entre el 45-54% del profesorado señala echar de clase a algún alumno o gritar, llegando este porcentaje al 30% de las veces que en envíos a jefatura de estudios o amenazándole con las calificaciones (tabla 149).

Tabla 149. Conductas que el profesor reconoce haber manifestado en sus clases

	Nunca	A veces	A menudo	Mucho
1. Ignorándole	73,2	24,9	1,8	0,1
2. Rechazándole	97,1	2,9	0,0	0,0
3. Impidiéndole participar en clase	80,6	18,9	0,5	0,0
4. Echándole de clase	54,8	43,0	1,4	0,8
5. Enviándole a jefatura de estudios (a algunos alumnos)	69,0	29,7	1,2	0,1
6. Gritándole	45,6	49,3	4,1	1,0
7. Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	98,4	1,4	0,1	0,0
8. Contestándole mal	87,2	12,8	0,0	0,0
9. Intimidándole con amenazas sobre las calificaciones	71,0	27,1	1,9	0,0

B. Resultados comparativos con informes previos (2011)

Si comparamos los resultados con los de 2011 (tabla 150, figura 46), podemos comprobar, en cualquier caso, una evolución orientada a la reducción de las conductas que el profesorado ha tenido hacia el alumnado. Así, del análisis de la tabla 150 podemos comprobar cómo esta mejoría queda claramente recogida en el incremento de la categoría nunca, que en el caso del envío a jefatura de estudios se han incrementado en 18 puntos porcentuales, siendo menores el resto pero igualmente significativas, 12% en ignorar, 11% en impedir participar o echar de clase. Menores son los cambios en intimidar con las calificaciones (7%) o contestar mal, 5%.

Tabla 150. Comparativa 2011-2017 - Conductas que el profesor reconoce haber manifestado en sus clases

	Nunca			A veces			A menudo			Muchas veces		
	%			%			%			%		
	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011
	Ara.	Esp.	Ara.	Ara.	Esp.	Ara.	Ara.	Esp.	Ara.	Ara.	Esp.	Ara.
1. Ignorándole	73,2	65,1	61,0	24,9	32,0	35,9	1,8	2	2,0	0,1	0,8	1,2
2. Rechazándole	97,1	93,9	9,41	2,9	5,7	5,6	0,0	0,3	0,2	0,0	0,1	0,0
3. Impidiéndole participar en clase	80,6	79,7	76,1	18,9	19,3	22,0	0,5	0,8	2,0	0,0	0,1	0,0
4. Echándole de clase	54,8	43,8	44,6	43,0	51,5	49,0	1,4	4	4,6	0,8	0,6	1,7
5. Enviándole a jefatura de estudios (a algunos alumnos)	69,0	51,9	51,0	29,7	44,8	44,4	1,2	2,7	3,9	0,1	0,5	0,7
6. Gritándole	45,6	46,5	43,4	49,3	47,4	49,3	4,1	5,1	6,6	1,0	1	0,7
7. Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	98,4	97,2	97,3	1,4	2,6	2,7	0,1	0,1	0,0	0,0	0	0,0
8. Contestándole mal	87,2	83,9	82,7	12,8	15,7	17,1	0,0	0,3	0,2	0,0	0	0,0
9. Intimidándole con amenazas sobre las calificaciones	71,0	63,5	64,6	27,1	33,0	30,5	1,9	3,1	4,4	0,0	0,4	0,5

La figura 46 muestra la evolución de las categorías de mayor frecuencia, “a menudo" y "Muchas veces" en los dos estudios. La reducción anterior se muestra claramente en la misma línea anterior, destacando que hay conductas que ningún profesor/a de 2017 reconoce hacer con los alumnos/as, insultar, contestar mal, rechazar, impedir participar, mientras que otras son prácticamente inexistentes.

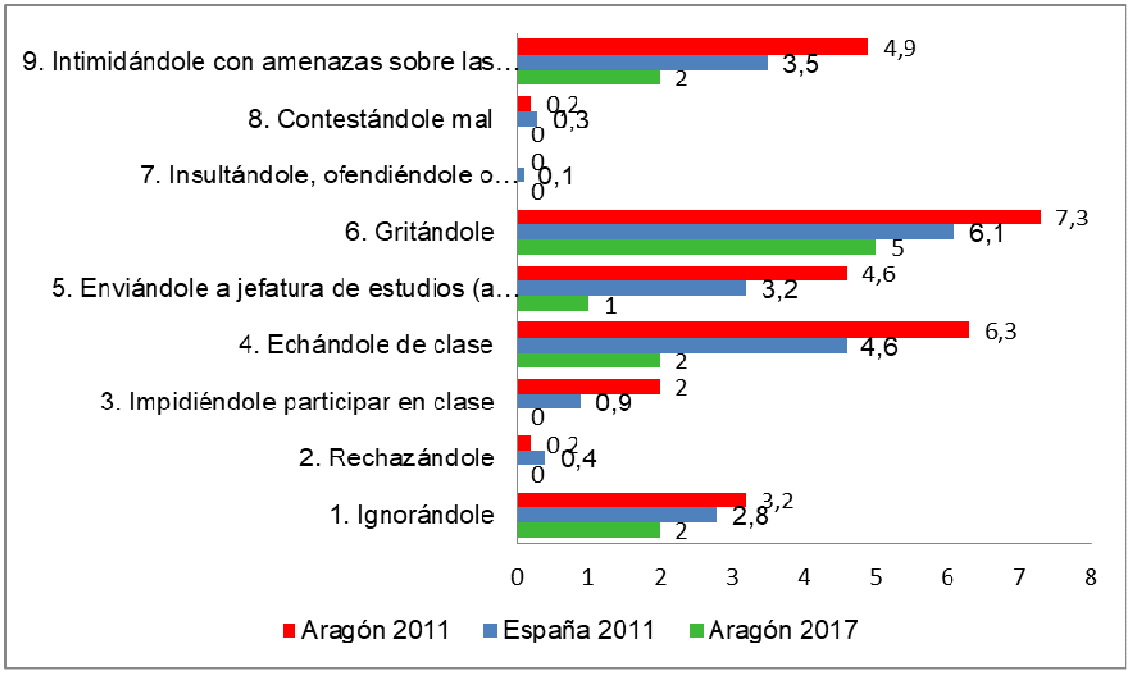

Figura 46. Comparativa 2011-2017 conductas del profesorado hacia el alumno (a menudo/muchas veces)

C. Resultados comparativos variables diferenciales

Por niveles educativos (tabla 151) encontramos algunas diferencias en las conductas del profesorado, algunas más frecuentes en Primaria (gritar) enviar a jefatura de estudios) y otras en secundaria (echar de clase o enviar a jefatura de estudios). En este caso, las diferencias son de cierta magnitud, reflejando un trato diferencial en cada etapa educativa.

Tabla 151. Comparación por nivel educativo de conductas del profesorado hacia el alumnado

	Nivel	Media	D.T.	F
4. Echándole de clase	Primaria	1,32	0,52	49,309***
	Secundaria	1,61	0,58	
5. Enviándole a jefatura de estudios (a algunos alumnos)	Primaria	1,25	0,48	16,898***
	Secundaria	1,38	0,51	
6. Gritándole	Primaria	1,68	0,62	10,285***
	Secundaria	1,55	0,61	

Al igual que en el caso anterior, aparece una pequeña diferencia en función del municipio en el que se encuentra ubicado el centro (tabla 152). En concreto, es referida a la conducta de echar de clase, más frecuente en los pueblos intermedios, reflejando probablemente con ello la mayor frecuencia de centros de secundaria en estos municipios.

Tabla 152. Comparación por tamaño del municipio de conductas del profesorado hacia el alumnado

Medias	Capital	Pueblo intermedio	Pueblo pequeño	F
4. Echándole de clase	1,43	1,62	1,50	8,632***

4.2.3.4. Relaciones entre alumnado desde el punto de vista del profesorado

A. Resultados descriptivos

La siguiente tabla indica la visión que tienen los profesores de las relaciones entre alumnado. En general, la percepción es de normalidad, ya que el 90% de profesores las perciben como muy cordiales y agradables/normales (tabla 153). Un porcentaje mucho más bajo, el 5%, percibe tanto que hay grupos sin relación entre ellos, pero también grupos enfrentados.

La comparación entre Primaria y Secundaria para estos ítems muestra algunas diferencias, como una mayor tendencia a considerar las relaciones como normales en secundaria, porcentaje que se sustrae de la percepción de relaciones cordiales y agradables. En ambos casos, los bloques que denotan peor relación tienen porcentajes similares.

Tabla 153. Relaciones entre el alumnado desde el punto de vista del profesorado

¿Cómo son las relaciones entre los alumnos/as?	Primaria		Secundaria		Total	
	N	%	N	%	N	%
Muy cordiales y agradables	70	20,6	68	14,8	138	17,3
Normales	230	67,6	351	76,3	581	72,6
Hay grupos pero sin relación entre ellos	16	4,7	25	5,4	41	5,1
Hay grupos con enfrentamientos entre ellos	24	7,1	16	3,5	40	5,0
TOTAL	340	100,0	460	100,0	800	100

Los resultados por tamaño de la localidad quedan recogidos en la tabla 154. Nuevamente el tamaño de la muestra de profesorado de pueblos pequeños impide hacer una gran comparación. Destacar, en cualquier caso, que la distribución es parecida en todos los casos.

Tabla 154. Relaciones entre el alumnado desde el punto de vista del profesorado según municipio

¿Cómo son las relaciones entre los alumnos/as?	Capital		Pueblo intermedio		Pueblo pequeño	
	N	%	N	%	N	%
Muy cordiales y agradables	105	18,7	30	14,5	3	10,0
Normales	403	71,6	155	74,9	23	76,7
Hay grupos pero sin relación entre ellos	27	4,8	12	5,8	2	6,7
Hay grupos con enfrentamientos entre ellos	28	5,0	10	4,8	2	6,7
Total	563	100	207	100	30	100

Respecto a los conflictos entre compañeros/as de la misma clase o de otros cursos los resultados quedan recogidos en la tabla 155. Como se puede comprobar, la mayor parte del profesorado percibe la existencia de conflictos, aunque no de manera generalizada como se recoge del 83% que dice que estos conflictos ocurren a veces.

Tabla 155. Conflictos entre compañeros/as según el profesorado.

¿Existen conflictos entre compañeros de la misma clase o con los de otros cursos?	Total	
	N	%
Nunca	57	7
A veces	667	83
Con frecuencia	63	8
Casi todos los días	13	2
TOTAL	800	100

Por niveles educativos (tabla 156), se encuentran diferencias entre ambos (F=17,009, p<.001), que muestran una mayor frecuencia de los mismos en el nivel de Educación primaria, tal como se refleja de la mayor frecuencia de respuesta de todas las categorías que implican conflictividad.

Tabla 156. Conflictos entre compañeros/as según el profesorado por nivel.

¿Existen conflictos entre compañeros de la misma clase o con los de otros cursos?	Primaria		Secundaria		Total	
	N	%	N	%	N	%
Nunca	19	5,6	38	8,3	57	7
A veces	270	79,4	397	86,3	667	83
Con frecuencia	43	12,6	20	4,3	63	8
Casi todos los días	8	2,4	5	1,1	13	2
TOTAL	340	100	460	100	800	100

En cuanto a la relación entre alumnado de la misma clase, la opinión del profesorado queda recogida en la tabla 157. Así, en un alto porcentaje queda recogido que el alumnado tiene amigos en clase (preguntas 4 y 7). Las preguntas 3, 4 y 7 tienen una media muy alta, indicadora de un buen clima de compañerismo en clase. No obstante, también se recoge la impresión de que hay grupos con poca relación entre ellos y alumnado enfrentado a grupos o compañeros/as, con un 22,6% de bastante o completo acuerdo.

Tabla 157. Descripción de la relacion entre el alumnado

	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Completamente de acuerdo
3. Se lleva bien con todos	5,0	27,8	59,6	7,6
4. Tienen amigos en clase	0,6	10,1	57,5	31,8
5. Se relacionan a nivel superficial entre ellos, pero sus verdaderos amigos no están en clase	31,9	52,6	14,0	1,5
6. Hay grupos pequeños de dos o tres compañeros sin relación con el resto	33,0	45,9	16,1	5,0
7. Algunos/as tienen amigos en el aula	3,0	10,3	40,4	46,4
8. Alguno/a de ellos está enfrentado con algún grupo o con algún compañero	31,9	43,5	17,1	7,5

B. Resultados comparativos con informes previos (2006)

La comparación con el año 2006, con una muestra de profesorado de 623 participantes, revela notables diferencias en cada etapa. En Primaria se observa una mayor frecuencia de profesorado que percibe relaciones cordiales y agradables, pero también un incremento notable del 1,1% al 7,1% de grupos enfrentados (tabla 158). Por lo que respecta a Secundaria, el cambio supone una evolución a una mejor relación, con una notable reducción de la presencia de grupos sin relación, y una tendencia a la normalización de las relaciones e incluso a percibirlas positivas. Se produce un ligero incremento en la presencia de grupos enfrentados, del 2,4% al 3,5%.

Tabla 158. Frecuencias del año 2006 y 2017 por nivel educativo relaciones entre compañeros

¿Cómo son las relaciones entre los alumnos/as?	2006		2017	
	5º y 6º Primaria	Secundaria	5º y 6º Primaria	Secundaria
	%	%	%	%
Muy cordiales y agradables	7,6	4,3	20,6	14,8
Normales	87,0	67,8	67,6	76,3
Hay grupos pero sin relación entre ellos	4,3	24,7	4,7	5,4
Hay grupos con enfrentamientos entre ellos	1,1	2,4	7,1	3,5
Total profesorado	92	531	340	460

Si observamos la frecuencia de conflictividad entre el alumnado por ciclo y año (tabla 159), encontramos algunas diferencias entre cursos (Chi-cuadrado=8,440, p=.031), con una mayor percepción de grupos enfrentados en Primaria, aunque también en este nivel son más frecuentes las relaciones cordiales. Como en el caso anterior, la percepción de conflictos entre compañeros es más alta en el aula de 5º-6º de primaria que de Educación Secundaria (Chi-cuadrado =20.574, p<.001), tanto en la categoría de casi todos los días (2,4%) como con frecuencia (12.6%).

En la misma tabla podemos comparar con los datos del año 2006, en los que se observa una tendencia distinta de resultados, sobre todo entre el profesorado de Educación Primaria, en el que se produce un incremento de la percepción de conflictividad entre el alumnado como se puede observar del incremento de las categorías con frecuencia (12,6% vs. 6,5%) y casi todos los días (2,4% vs. 0%).

Tabla 159. Frecuencia de conflictividad entre el alumnado por ciclo y año

¿Existen conflictos entre compañeros de la misma clase o con los de otros cursos?	2006		2017	
	5º y 6º Primaria	Secundaria	5º y 6º Primaria	Secundaria
	%	%	%	%
Nunca	7,6	10,5	5,6	8,3
A veces	85,9	82,7	79,4	86,3
Con frecuencia	6,5	5,6	12,6	4,3
Casi todos los días	0	0,4	2,4	1,1
	92	531	340	460

C. Resultados comparativos variables diferenciales

Por niveles educativos, hay una comparación adicional que genera diferencias, las relativas a la descripción del aula (tabla 160). Así, en los dos únicos ítems en los que hemos encontrado diferencias, podemos observar como la descripción de las relaciones ubican una frecuencia de amigos en el aula de primaria.

Tabla 160. Variables diferenciales

	Nivel	Media	D.T.	T de Student
4. Tienen amigos en clase	Primaria	3,31	,624	3,96***
	Secundaria	3,13	,632	
5. Se relacionan a nivel superficial entre ellos, pero sus verdaderos amigos no están en clase	Primaria	1,74	,717	-4,01***
	Secundaria	1,94	,685	

4.2.3.6. Conductas violentas entre alumnado desde el punto de vista del profesorado

A. Resultados descriptivos

Las frecuencias de las distintas conductas que el profesorado ha visto o conocido en los últimos dos meses sufridas por algún alumno quedan recogidas en la tabla 161. En la misma se puede observar una gran variabilidad de respuesta en función de las conductas concretan analizadas, de tal manera que entre un 55-65% del

profesorado ha observado a veces conductas como rechazar, ignorar o insultar, bajando hasta el 40% al referirnos a impedir participar. La reducción es mayor, con un 18-25% de respuestas, al referirnos a pegar, amenazar o romper cosas. El resto de conductas son aún menos frecuentes. Destacar que la mayor parte de estas situaciones hacen referencia a la categoría a veces, mucho menor al hacerlo a menudo o muchas veces.

Entre las conductas que hacen referencia al ciberbullying, los problemas más detectados por el profesorado son la recepción de mensajes con insultos o amenazas, o la elimición de redes sociales, con frecuencias de entre un 13-14% de respuestas. El resto de conductas son menos frecuentes, entre un 4-5% (tabla 161).

Tabla 161. Conductas violentas entre alumnado desde el punto de vista del profesorado

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
9. Rechazándole	36,9	54,8	6,8	1,6
10. Ignorándole	35,6	56,8	6,1	1,5
11. Impidiéndole participar	58,3	37,1	3,8	0,9
12.Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	46,1	46,8	4,9	2,3
13. Hablando mal de él o ella	35,4	56,1	6,6	1,9
14. Rompiéndole o robándole las cosas	82,0	16,8	0,5	0,8
15. Pegándole	73,8	25,4	0,4	0,5
16. Amenazándole para meterle miedo	75,9	23,0	0,8	0,4
17. Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)	95,9	3,8	0,3	0,1
18. Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual	92,0	7,6	0,4	0,0
19. Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	98,6	1,1	0,1	0,1
20. Amenazándole con armas (palos. navajas)	98,9	1,1	0,0	0,0
21. Grabándole en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella	96,1	3,9	0,0	0,0
22. Grabándole para obligarle después a hacer algo que no quería con amenazas	99,0	1,0	0,0	0,0
23. Recibiendo mensajes a través de internet o de teléfono móvil en los que se insultara, amenazara, ofendiera o asustara a algún compañero o compañera	85,9	13,8	0,3	0,1
24. Difundiendo fotos o imágenes por internet o móvil de algún compañero o compañera para utilizarlo contra él o ella	94,1	5,8	0,1	0,0
25. Haciéndose pasar por alguien a través del móvil o internet y actuando de forma cruel u ofensiva	95,4	4,4	0,3	0,0
26. Eliminándole de una red social o de un juego porque no cae bien	86,4	12,8	0,8	0,1

B. Resultados comparativos entre variables diferenciales

Se encuentran algunas diferencias entre Primaria y secundaria (tabla 162) en algunas de las conductas de acoso, siendo más frecuentes en Primaria pegar, impedir participar o amenazar y Secundaria los casos de ciberbullying recogidos en los ítems 21, 23, 24 y 25. Las diferencias no son de gran magnitud, en cualquier caso.

Tabla 162**.** Comparación entre profesorado de Primaria y Secundaria

	Nivel	Media	D.T.	T de Student
11. Impidiéndole participar	Primaria	1,57	0,66	3,72***
	Secundaria	1,40	0,57	
15. Pegándole	Primaria	1,40	0,57	5,83***
	Secundaria	1,19	0,39	
21. Grabándole en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella	Primaria	1,01	0,11	-3,77***
	Secundaria	1,06	0,24	
23. Recibiendo mensajes a través de internet o de teléfono móvil en los que se insultara, amenazara, ofendiera o asustara a algún compañero o compañera	Primaria	1,09	0,29	-3,84***
	Secundaria	1,19	0,42	
24. Difundiendo fotos o imágenes por internet o móvil de algún compañero o compañera para utilizarlo contra él o ella	Primaria	1,01	0,11	-5,51***
	Secundaria	1,10	0,30	
25. Haciéndose pasar por alguien a través del móvil o internet y actuando de forma cruel u ofensiva	Primaria	1,01	0,11	-4,48***
	Secundaria	1,08	0,28	

4.2.3.7. Características de la víctima desde la perspectiva del profesorado y conocimiento de la diversidad del alumnado de su aula.

A. Resultados descriptivos

En cuanto a las razones de las burlas entre compañeros/as, las respuestas del profesorado quedan recogidas en la tabla 163. El mayor porcentaje de A menudo/Constantemente corresponde a la pregunta 43 (cuestiones de higiene), seguido de las preguntas 28 y 34 (razones de raza o procedencia y físicas, respectivamente).

Tabla 163. Razones de las burlas entre compañeros, según el profesorado

	Nunca	Alguna vez	A menudo	Constantemente	No sé
28. Ser o parecer de otra raza o de otro país	35,3	52,4	8,8	1,5	2,1
29. Ser o parecer gitano o gitana	52,3	37,3	6,3	0,5	3,8
30. Pertenecer a una religión determinada	62,6	30,9	2,6	0,6	3,3
31. Vestirse de una forma determinada	51,6	39,9	5,5	0,5	2,5
32. Ser más alto/alta que los demás	73,3	21,6	1,3	0,4	3,5
33. Ser más bajo/baja que los demás	58,0	36,6	2,5	0,5	2,4
34. Ser más gordo/gorda que los demás	38,8	49,1	8,6	2,0	1,5
35. Ser más flaco/flaca que los demás	70,9	24,4	1,3	0,4	3,1
36. Ser más feo/fea que los demás	56,6	34,4	5,0	1,4	2,6
37. Tener algún tipo de discapacidad	67,8	25,8	3,6	0,8	2,1
38. Ser o parecer gay, lesbiana o bisexual	62,4	27,1	4,4	1,6	4,5
39. Ser un chico que parece o se comporta como una chica	62,4	27,4	4,4	1,5	4,4
40. Ser una chica que parece o se comporta como un chico	68,9	23,0	2,5	1,0	4,6
41. Por ser una chica que sale con muchos chicos	65,0	25,3	3,9	1,8	4,1
42. Por ser un chico que sale con muchas chicas	79,5	14,8	1,4	0,4	4,0
43. Por cuestiones de higiene	29,8	53,3	12,5	2,9	1,6
44. Por tener amigos gays o bisexuales	83,1	9,8	0,5	0,1	6,5
45. Por tener amigas lesbianas o bisexuales	82,6	10,4	0,5	0,3	6,3
46. Por la forma de hablar	55,4	36,0	5,3	1,1	2,3
47. Por tener poco dinero	75,9	18,3	1,8	0,4	3,8

Teniendo en cuenta los valores de las cuatro primeras columnas, es decir, las respuestas de aquellos profesores que sí saben las razones de las burlas, la media de los resultados obtenidos en Primaria y Secundaria para estos ítems no son coincidentes en la mayor parte de los motivos (tabla 164). Así, en todos los casos en los que hay diferencias por niveles educativos [religión, vestimenta, fealdad, conducta sexual o aspecto vinculado al sexo, higiene, forma de hablar] las puntuaciones más altas se encuentran en Educación Secundaria.

Tabla 164. Razones de las burlas entre compañeros, según el profesorado por nivel educativo

	Nivel	Media	D.T.	T de Student
30. Pertenecer a una religión determinada	Primaria	1,31	0,53	-3,42***
	Secundaria	1,45	0,61	
31. Vestirse de una forma determinada	Primaria	1,44	0,60	-3,59***
	Secundaria	1,61	0,64	
36. Ser más feo/fea que los demás	Primaria	1,39	0,60	-4,04***
	Secundaria	1,58	0,70	
38. Ser o parecer gay, lesbiana o bisexual	Primaria	1,23	0,51	-7,69***
	Secundaria	1,57	0,72	
39. Ser un chico que parece o se comporta como una chica	Primaria	1,28	0,54	-5,70***
	Secundaria	1,54	0,71	
40. Ser una chica que parece o se comporta como un chico	Primaria	1,19	0,45	-5,83***
	Secundaria	1,42	0,64	
41. Por ser una chica que sale con muchos chicos	Primaria	1,17	0,47	-9,04***
	Secundaria	1,56	0,72	
42. Por ser un chico que sale con muchas chicas	Primaria	1,13	0,37	-3,76***
	Secundaria	1,24	0,51	
43. Por cuestiones de higiene	Primaria	1,68	0,69	-6,85***
	Secundaria	2,03	0,73	
45. Por tener amigas lesbianas o bisexuales	Primaria	1,07	0,28	-3,86***
	Secundaria	1,17	0,42	
46. Por la forma de hablar	Primaria	1,38	0,57	-5,14***
	Secundaria	1,61	0,70	

Vemos las diferencias para estos ítems en función del tamaño de la localidad en la que se encuentra el centro en la tabla 165. Como se puede comprobar en la misma, es el profesorado ubicado en los centros de tamaño intermedio el que reporta mayores atribuciones a motivaciones de raza, etnia, religión, apariencia sexual, conducta hetero social para justificar el acoso entre el alumnado. Recordamos que en este tipo de municipios había más profesorado de educación secundaria, por lo que estos resultados podrían atribuirse a tal circunstancia.

Tabla 165. Razones de las burlas entre compañeros, según el profesorado por municipio

Medias	Capital	Pueblo intermedio	Pueblo pequeño	F
28. Ser o parecer de otra raza o de otro país	1,70	1,93	1,66	8,808***
29. Ser o parecer gitano o gitana	1,50	1,67	1,28	8,056***
30. Pertenecer a una religión determinada	1,33	1,59	1,28	16,806***
38. Ser o parecer gay, lesbiana o bisexual	1,37	1,57	1,47	6,904***
41. Por ser una chica que sale con muchos chicos	1,30	1,40	1,27	5,439**
43. Por cuestiones de higiene	1,80	2,13	1,70	16,951***

La tabla 166 recoge las respuestas del profesorado referidas a la diversidad de colectivos en el aula según la orientación sexual. A destacar que las categorías de más alta frecuencia son las que indican no poder responder (no se), seguidas de las no haber estas situaciones, sobre todo transexuales, si bien es cierto que se señala la presencia de alumnado gay por un 5,4% que señala que siempre hay o que suele haber (11,9%). El resto de categorías aparecen con una menor frecuencia.

A destacar que en este bloque, la identificación de la categoría lesbiana no se ha recogido por un error técnico.

Tabla 166. Diversidad de colectivos según orientación sexual

	No hay	Rara vez hay	Suele haber	Siempre hay	No sé
49. Gays	27,8	19,3	11,9	5,4	35,8
50. Bisexuales	37,4	7,8	3,1	1,5	50,3
51. Transexuales	54,4	7,9	1,0	0,3	36,5
52. Hijos/as de padres o madres homosexuales, bisexuales o transexuales	37,3	12,1	2,0	0,5	48,1

Nota: En este bloque, el ítem "lesbianas" se ha perdido por problemas técnicos

En todos los casos (tabla 167), la identificación por nivel educativo genera resultados diferentes, siendo mucho más identificado este alumnado en Educación Secundaria, algo que también ocurre con el mayor desconocimiento, salvo para el caso de la categoría de alumnado gay.

Aparte de estas diferencias por nivel educativo, no encontramos diferencias estadísticamente en función del tamaño en el que se encuentra ubicado el centro.

Tabla 167 . Conocimiento de diversidad sexual del alumnado según el profesorado por nivel educativo

		No hay	Rara vez hay	Suele haber	Siempre hay	No sé	Chi-cuadrado
		%	%	%	%	%	
49. Gays	Primaria	49,7	11,8	4,4	0,9	33,2	170.915***
	Secundaria	11,5	24,8	17,4	8,7	37,6	
50. Bisexuales	Primaria	57,6	3,5	1,8	,6	36,5	107.729***
	Secundaria	22,4	10,9	4,1	2,2	60,4	
51. Transexuales	Primaria	66,8	4,7	,9	0.0	27,6	38.491***
	Secundaria	45,2	10,2	1,	0,4	43,0	
52. Hijos/as de padres o madres homosexuales, bisexuales o transexuales	Primaria	52,9	10,9	2,1	0,3	33,8	18.377***
	Secundaria	25,7	13,0	2,0	0,7	58,7	

Nota: En este bloque, el ítem “lesbianas” se ha perdido por problemas técnicos

A continuación (tabla 168), vemos la percepción que tiene el profesorado de algunas situaciones derivadas de la diversidad sexual expuesta anteriormente. Así, podemos comprobar como casi el 50% del profesorado oye insultos de naturaleza sexual en las aulas. Con porcentajes menores, pero también se detecta que alguna vez casi el 18% del profesorado reconoce expresiones de odio y amenazas hacia la homosexualidad o exclusión social por este motivo. El resto de condiciones analizadas son menos frecuentes pero tienen alguna representación en la categoría de algunas veces.

Tabla 168. Conductas de acoso derivadas de la diversidad sexual

	Nunca	Alguna vez	A menudo	Constantemente	No sé
53. Se oye "maricón", "bollera" y otras palabras similares como "marica", "marimacho", etc.	45,9	45,0	3,9	1,6	3,6
54. Se deja de lado a alguien por parecer / ser homosexual o hacer cosas del otro sexo	68,5	18,5	1,0	0,1	11,9
55. Se agrede físicamente a alguien por parecer / ser homosexual o hacer cosas del otro sexo	87,3	4,5	0,0	0,1	8,1
56. Se oyen amenazas y/o expresiones de odio hacia la homosexualidad o las personas homosexuales	72,3	18,9	1,4	0,3	7,3
57. Que uno o varios chicos intenten ligar con una compañera de la que se piensa o se sabe que es lesbiana	79,9	1,9	0,0	0,0	18,3
58. Que una persona que aparece en la lista como chico quiera ser tratado como chica o viceversa	82,8	5,0	0,0	0,0	12,3
59. Que un chico o chica sea tratado/a de forma diferente al resto por tener padres o madres homosexuales, bisexuales o transexuales	79,8	1,9	0,0	0,0	18,4

B. Resultados comparativos entre variables diferenciales

En todos los casos (tabla 169), la identificación por nivel educativo genera resultados diferentes, siendo mucho más habituales los insultos y la discriminación por sexo en Educación Secundaria, con tamaños del efecto medios y altos en los casos vinculados a identidad de sexo tanto del alumnado como de las familias. Además, se da una mayor frecuencia de respuestas de “no sé” entre el profesorado de este nivel educativo que en el de primaria. Los porcentajes concretos se pueden ver en la siguiente tabla.

No hay diferencias destacables en función del tamaño del centro en el que se ubica el profesorado.

Tabla 169. Percepción de violencia por diversidad sexual según el profesorado y nivel

		Nunca	Alguna vez	A menudo	Constantemente	No sé	Chi-cuadrado
		%	%	%	%	%	
53. Se oye "maricón", "bollera" y otras palabras similares como "marica", "marimacho", etc.	Primaria	60,3	35,0	1,8	,9	2,1	57.472***
	Secundaria	35,2	52,4	5,4	2,2	4,8	
54. Se deja de lado a alguien por parecer / ser homosexual o hacer cosas del otro sexo	Primaria	83,5	10,0	,3	0,0	6,2	62.447***
	Secundaria	57,4	24,8	1,5	0,2	16,1	
55. Se agrede físicamente a alguien por parecer / ser homosexual o hacer cosas del otro sexo	Primaria	94,1	2,9	0,0	0,0	2,9	26.685***
	Secundaria	82,2	5,7	0,0	0,2	12,0	
56. Se oyen amenazas y/o expresiones de odio hacia la homosexualidad o las personas homosexuales	Primaria	84,1	12,4	0,6	0,0	2,9	44.135***
	Secundaria	63,5	23,7	2,0	0,4	10,4	
57. Que uno o varios chicos intenten ligar con una compañera de la que se piensa o se sabe que es lesbiana	Primaria	90,3	,9	0,0	0,0	8,8	39.934***
	Secundaria	72,2	2,6	0,0	0,0	25,2	
58. Que una persona que aparece en la lista como chico quiera ser tratado como chica o viceversa	Primaria	91,5	4,1	0,0	0,0	4,4	36.011
	Secundaria	76,3	5,7	0,0	0,0	18,0	
59. Que un chico o chica sea tratado/a de forma diferente al resto por tener padres o madres homosexuales, bisexuales o transexuales	Primaria	89,4	,9	0,0	0,0	4,4	34.213***
	Secundaria	72,6	2,6	0,0	0,0	18,0	

4.2.3.8. Actuación ante los casos de acoso y violencia sexista

A. Resultados descriptivos

La opinión del profesorado sobre la actuación ante casos de acoso entre el alumnado se resume en la tabla 170. En la misma se puede observar que hay aproximadamente un 75-80% del profesorado que percibe claridad la manera de actuar ante los casos de acoso y que estas intervenciones suelen ser útiles para los colectivos implicados.

No hay grandes diferencias al analizar estos datos entre el profesorado de Educación Primaria y Secundaria ni entre la zona en la que se ubica el centro del pertenencia del profesorado.

Tabla 170. Percepción del profesorado sobre pautas de actuación ante el acoso

	Nada de acuerdo	Algo acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1. En nuestro centro está clara la manera de actuar ante los casos de acoso escolar	4,2	19,5	45,7	30,6
2. Las actuaciones que se hacen en el centro ante el acoso escolar suelen ser útiles para los colectivos implicados	3,1	20,3	50,7	25,9
3. En muchas ocasiones en el centro no sabemos cómo actuar ante los casos de acoso escolar	43,9	38,2	13,0	4,9
4. Sé cómo actuar cuando recibo quejas sobre que un alumno/a está siendo maltratado por otros/as	4,6	23,7	47,0	24,6
5. Me resulta difícil saber cómo actuar ante algunos casos de acoso escolar	34,2	42,5	18,8	4,5

Sobre la intervención de profesores ante casos de acoso entre alumnado (tabla 171), el porcentaje de profesores que han tenido que intervenir en el último curso en casos de acoso escolar es pequeño, aunque ya tiene un valor apreciable del 20,9% (sobre un total de 772 respuestas válidas). La mayor parte de los mismos valoran de manera satisfactoria su actuación, con un 93% que dice estar satisfecho con el resultado. No obstante, hay un 20% profesorado que no ha respondido a este ítem. Las diferencias entre niveles no llegan a ser estadísticamente significativas, al igual que ocurre con el tamaño del centro. Los datos descriptivos del primer caso se exponen a continuación.

Tabla 171. Intervención ante casos de acoso y satisfacción con las mismas según nivel educativo

	Primaria	%	Secundaria	%	Total	%
He tenido que intervenir en el último curso en casos de acoso escolar	62	18,7,	99	22,3	161	20,8
Me he sentido satisfecho/a con mi actuación ante los casos de acoso escolar en los que he tenido que intervenir	50	92,6	71	94,7	129	93,8

Los datos según el municipio en el que se ubica el centro se recogen en la tabla 172. De los mismos no se derivan diferencias según esta variable.

Tabla 172**.** Intervención ante casos de acoso y satisfacción con las mismas según tamaño del centro

	Capital		Pueblo intermedio		Pueblo pequeño	
	N	%	N	%	N	%
6. He tenido que intervenir en el último curso en casos de acoso escolar	111	20,4	43	21,4	7	23,3
6.1. Me he sentido satisfecho/a con mi actuación ante los casos de acoso escolar en los que he tenido que intervenir	85	93,4	29	93,5	7	100,0

Un matiz adicional a los datos anteriores lo tenemos cuando analizamos la respuesta del profesorado ante los casos de acoso diferenciando el perfil de los intervinientes (tabla 173). Así, como se puede observar en la siguiente tabla, el 87,6% de los casos del profesorado que ha intervenido ante casos de acoso cree que ha podido ayudar a las víctimas, pero baja al 46% cuando nos referimos a los acosadores/as o a los espectadores/as. A continuación se exponen los resultados globales y de cada nivel en la siguiente tabla. Se puede observar una ligera diferencia entre ambos, con una mayor frecuencia de percepción de ayuda a la víctima en secundaria y de los espectadores/as en Primaria.

Tabla 173. Valoración del profesorado ante casos de acoso (% de los que han actuado ante los casos de acoso)

	Total		Primaria		Secundaria	
	N	%	N	%	N	%
6.2. Creo que mis actuaciones ante los casos de acoso han servido para mejorar la situación de las víctimas	147	87,6	52	83,0	95	95,9
6.3. Creo que mis actuaciones ante los casos de acoso han servido para mejorar la situación de los acosadores	75	46,6	30	48,3	45	45,4
6.4. Creo que mis actuaciones ante los casos de acoso han servido para la mejora la situación de los espectadores	75	46,6	32	51,6	43	43,4

Por tamaño del centro educativo, tal como se expone en la siguiente tabla , en los centros de tamaño pequeño se percibe una frecuencia de apoyo eficaz a todos los colectivos, con menor eficacia a los espectadores/as en centros de tamaño intermedio y de ayuda a las víctimas en los centros de la capital (tabla 174).

Tabla 174. Valoración del profesorado ante casos de acoso según municipio

	Capital		Pueblo intermedio		Pueblo pequeño	
	N	%	N	%	N	%
6.2. Creo que mis actuaciones ante los casos de acoso han servido para mejorar la situación de las víctimas	98	88,3	42	97,7	7	100,0
6.3. Creo que mis actuaciones ante los casos de acoso han servido para mejorar la situación de los acosadores	52	46,8	19	44,2	4	57,1
6.4. Creo que mis actuaciones ante los casos de acoso han servido para la mejora la situación de los espectadores	55	49,5	16	37,2	4	57,1

Para los docentes, las actuaciones más efectivas para prevenir el acoso y mejorar la convivencia en función de diferentes situaciones se muestran en la tabla 175. En general, el mayor porcentaje de respuestas indica que el profesorado trata el asunto de forma colectiva o en privado con el alumno. En un porcentaje mucho menor, indica que trasladaría el asunto a Jefatura de Estudios. Las respuestas que denotan pasividad o ausencia de respuesta, quedan con porcentajes realmente reducidos.

Cuando se les pregunta (tabla 175) por las actuaciones que llevaría a cabo el profesorado en el caso de que algún alumno les contase haber sufrido alguna

situación de violencia o maltrato por cuestiones de género o de identidad sexual, las respuestas del profesorado muestran un perfil parecido al apartado anterior, con un tratamiento individualizado o en el aula con el grupo clase. No obstante, se incrementan también las respuestas contando con una derivación al departamento de orientación (tabla 176), sobre todo cuando de la situación se derivan amenazas o violencia física. A este porcentaje, se une una minoría que no sabría cómo actuar o lo haría con pasividad o pidiendo colaboración a algún tipo de asociación.

Tabla 175. Actuación del profesorado ante distintos motivos del acoso entre alumnos

	Trataría el asunto con toda la clase (%)	Trataría el asunto en privado, solo con él/ella y sus agresores / as (%)	Informaría a los familiares de los agresores/as para que hablaran con ellos/as (%)	Derivaría esta cuestión a Jefatura de Estudios (%)	Me pondría en contacto con una asociación o institución externa para asesorarme (%)	No sabría qué hacer (%)	No haría nada (%)	Prefiero no contestar (%)	Otro (%)
7. Por proceder él/ella o su familia de otro cultura o país	55,3	19,8	4,4	11,6	1,9	0,0	0,0	2,5	4,6
8. Por su aspecto físico o su manera de vestir	49,0	30,3	3,8	7,8	1,0	0,2	0,0	2,6	5,4
9. Por su alto rendimiento académico	40,8	30,1	3,9	7,9	1,3	0,7	0,3	2,5	4,5
10. Por presentar discapacidad (física, sensorial, intelectual, del desarrollo)	49,6	21,9	4,9	12,1	3,1	0,3	0,0	2,5	5,6
11. Por su bajo rendimiento académico	38,6	35,9	6,8	9,2	1,6	0,1	0,1	2,6	5,0
12. Por pertenecer a una cultura minoritaria	50,5	25,8	3,4	10,2	2,5	0,1	0,3	2,3	4,9

Tabla 176. Actuación del profesorado ante situaciones concretas

	Trataría el asunto con toda la clase (%)	Trataría el asunto en privado, solo con él/ella y sus agresores / as (%)	Informaría a los familiares de los agresores/as para que hablaran con ellos/as (%)	Derivaría esta cuestión a Jefatura de Estudios (%)	Me pondría en contacto con una asociación o institución externa para asesorarme (%)	No sabría qué hacer (%)	No haría nada (%)	Prefiero no contestar (%)	Otro (%)
13. Le han dicho "maricón", "bollera" u otras palabras como "marica", "marimacho", etc.	37,3	37,0	5,0	10,7	1,3	0,3	0,0	2,1	6,3
14. Se le ha dejado de lado por parecer/ser homosexual o hacer cosas del otro sexo	38,6	36,3	4,0	11,2	1,7	0,4	0,1	1,8	5,9
15. Se le ha agredido físicamente o amenazado por parecer / ser homosexual o hacer cosas del otro sexo	29,3	27,9	3,9	29,3	1,0	0,4	0,0	2,2	6,1
16. Se le ha tratado de forma diferente al resto por ser hijo/a de padres o madres homosexuales, bisexuales o transexuales	34,3	30,6	5,2	18,3	1,3	0,8	0,1	2,3	7,1
17. Se le ha dejado de lado por parecer/ser homosexual o hacer cosas del otro sexo	38,5	29,7	4,3	14,7	2,1	0,6	0,1	2,8	7,2
18. Se le ha agredido físicamente por parecer / ser homosexual o hacer cosas del otro sexo	27,4	23,7	4,9	33,3	1,3	0,4	0,0	2,5	6,6
19. Se le ha amenazado o le han dicho expresiones de odio por parecer / ser homosexual o hacer cosas del otro sexo	27,6	25,0	4,9	31,6	1,8	0,1	0,1	2,3	6,5
20. Uno o varios chicos intentaron ligar con ella porque se piensa o se sabe que es lesbiana	23,5	37,5	4,1	20,0	2,1	1,0	0,6	3,2	7,9
21. Se le ha tratado de forma diferente al resto por ser hijo/a de padres o madres homosexuales, bisexuales o transexuales	29,8	32,6	5,4	17,5	2,6	0,8	0,1	3,2	7,9

Finalmente, a los profesores se les realizaron dos preguntas "abiertas". La primera de ellas hace referencia a las actuaciones que realiza el docente y que cree que son más efectivas para prevenir el acoso y mejorar la convivencia y la segunda solicita información para que los docentes expliquen cuáles han sido las actuaciones más efectivas y los resultados observados.

Como se aprecia en la tabla 177, un gran porcentaje de profesores no han respondido esta cuestión sobre las actuaciones que hacen (30%). De los que sí han respondido, el mayor porcentaje corresponde a aquellos que optan por el diálogo (20,3%) y aquellos que indican que realizan actividades o dinámicas para prevenir problemas y mejorar convivencia (13,6%). Por ser estas últimas actuaciones de gran interés, se han analizado en profundidad, en función de las diferentes subcategorías indicadas por los profesores.

Tabla 177. Actuaciones que el docente hace y que cree que son más efectivas para prevenir los problemas de acoso y de mejora de la convivencia

	N	%
Diálogo	173	20,3
Actividades – dinámicas	116	13,6
Prevención	88	10,3
Acción tutorial	65	7,6
Otras	49	5,7
Normas	27	3,2
Respeto	27	3,2
Protocolo de acoso	17	2
Mediación	15	1,8
No se ha dado el caso	14	1,6
Hablar con padres	6	0,7
Sin respuesta	256	30,0
Total	853	100,0

Del total del profesorado, 116 profesores/as respondieron sobre actuaciones concretas puestas en marcha por ellos mismos ante las situaciones de acoso (tabla 178). Las actuaciones específicas valoradas como más efectivas son aquellas que trabajan las Habilidades sociales y la Empatía. No obstante, un 44% del profesorado que ha respondido a esta cuestión entiende que puede haber otras actividades que sean también de utilidad ante este tipo de problemas.

Tabla 178. Actividades y dinámicas más efectivas desde la perspectiva del profesorado

	N	%
Habilidades sociales	27	23,3
Empatía	23	19,8
Valores	10	8,6
Emociones	5	4,3
Otras	51	44,0
Total	116	100,0

Al valorar las actuaciones concretas hechas para intervenir ante los casos de acoso, vemos que un gran porcentaje de profesores no han respondido esta cuestión, lo que se justificaría por la no necesidad de intervención concreta. De los que sí han respondido (tabla 179), también en este caso el mayor porcentaje corresponde a aquellos que optan por el diálogo (14,1%) y aquellos que indican que realizan actividades o dinámicas para prevenir problemas y mejorar convivencia (13%). Al igual que en casos anteriores, un porcentaje importante no aportó actuaciones concretas (36,7%).

Tabla 179. Actuaciones que han hecho los docentes para intervenir ante los casos de acoso y que creen que han sido efectivas

	N	%
Diálogo	120	14,1
Actividades - dinámicas	111	13
No se ha dado el caso	79	9,3
Acción tutorial	39	4,6
Normas	26	3
Prevención	26	3
Protocolo de acoso	16	1,9
Hablar con padres	15	1,8
Mediación	14	1,6
Respeto	9	1,1
Otras	85	9,9
Sin respuesta	313	36,7
Total	853	100,0

Al analizar las actuaciones más eficaces, según el profesorado, tabla 180, de nuevo son las relacionadas con Habilidades sociales y Empatía las que se revelan como más efectivas.

Tabla 180. Actividades – dinámicas más eficaces ante los casos de acoso

	N	%
Otras	38	34,2
Habilidades sociales	35	31,5
Empatía	20	18
Vídeos o películas	9	8,1
Emociones	6	5,4
Valores	3	2,7
Total	111	100

4.2.4. Comparación entre colectivos (acoso y otras formas de violencia)

En este segundo bloque se describen los principales resultados obtenidos sobre el acoso y otras formas de violencia existentes en los centros educativos de Aragón, percibida y valorada por los siguientes colectivos: el alumnado de Educación Primaria (cursos 5º y 6º), de Educación Secundaria y el profesorado de ambos ciclos educativos. Las cuestiones planteadas contienen aspectos que valoran la prevalencia del acoso tanto en Primaria como en Secundaria, a través de indicadores como el número de víctimas que lo han sufrido, el número de acosadores/as que se detectan, el número de compañeros/as que sufre situaciones de acoso y la valoración de si alguna vez durante este curso ha sentido miedo al ir al colegio/instituto. Además, se ha considerado la frecuencia de participación del alumnado de Primaria y de Secundaria en distintas situaciones de violencia (víctima, agresor/a y testigo). Por otro lado, se han considerado las conductas problemáticas o perturbadoras que se dan entre el profesorado y el alumnado. Para el alumnado de Secundaria se consideró también importante la valoración del alumnado de cómo se posicionan ante un episodio de violencia. Se analizaron las características personales de las víctimas relacionadas con la agresión, y las conductas inadecuadas o agresiones hacia el profesor.

Los datos serán valorados según la disponibilidad de los mismos, considerando la comparación entre ciclos educativos (Primaria y Secundaria), así como entre los datos obtenidos en 2006, 2011 y 2017 según corresponda, lo que permitirá analizar la tendencia en los últimos años sobre la convivencia escolar entre centros educativos. Por otro lado, se examinarán posibles diferencias en la información obtenida teniendo

en cuenta el tamaño de la población en la que se sitúa el centro, siendo rural, intermedio o urbano. Finalmente, considerando que algunos aspectos pueden ser evaluados de forma diferente según sexo, esta variable será tenida en cuenta.

Se constata a nivel social y por parte de la comunidad educativa una cierta indefinición y concreción de la situación compleja de la violencia en las aulas y, más en concreto, de lo que se denomina acoso escolar. Resulta preciso seguir insistiendo en la delimitación a través de indicadores claros sobre la situación de acoso, dada la complejidad y subjetividad de dicha realidad.

Es por ello que en el presente estudio se vio la necesidad de valorar la prevalencia del acoso considerando el número de víctimas que lo han sufrido, el número de acosadores/as que se detectan, el número de compañeros/as que sufre situaciones de acoso y valorando si alguna vez durante este curso has sentido miedo al venir al colegio/instituto. Hay que señalar que las cifras de un estudio como este tienen además un impacto social y que los resultados varían notablemente al considerar una indicador de acoso según la frecuencia del mismo, de tal manera que entre la comunidad científica se considera que la situación de acoso deriva de un mantenimieno temporal del mismo, por lo que al considerar indicadores de autoinforme como los incluidos en este estudio, las categorías que definen el acoso son las de “a menudo” o “muchas veces”, mientras que por otra parte, la demanda de apoyo e intervención se puede y se debe dar ante las situaciones que aparecen, sin considerar por ello la frecuencia. Esta situación nos lleva a presentar los datos con las dos referencias.

Así, en primer lugar, *se observa que el 11,1% del alumnado de Primaria indica que ha sufrido acoso al menos algunas veces durante los dos últimos meses, frente al 9,7% indicado por el alumnado de Secundaria*, luego se observa un ligero descenso al pasar de ciclo. Si atendemos a la categoría de mayor frecuencia, los datos se reducen al 2,7% en Primaria y al 2,0% en secundaria.

En segundo lugar, *se observa que el 6% del alumnado de Primaria reconoce haber acosado al menos algunas veces, durante los dos últimos meses, frente al 7% reconocido por el alumnado de Secundaria*. Con la categoría a menudo o muchas veces encontraríamos un 0,5% de acosadores/as en Primaria y un 1,0% en Secundaria.

En tercer lugar, *se ha valorado que el 15,6% del alumnado de Primaria indica que sabe de algún compañero/a que sufra situaciones de acoso en su centro escolar, frente al 15,1% indicado por el alumnado de Secundaria*. Es importante señalar, que comparando las respuestas dadas es llamativo que el porcentaje de alumnado de Primaria que manifiesta no haber sufrido nunca acoso (88,9%), ni haber acosado nunca (94%), contrasta con el porcentaje bastante más bajo de alumnado que responde nunca a la pregunta sobre si sabe si hay compañeros/as que sufran acoso (50,9%). Contrastando todavía más en el alumnado de Secundaria que señala no haber sufrido nunca acoso (90,3%), ni haber acosado nunca (93,1%), y que responde nunca a la pregunta sobre si sabe que si hay compañeros/as que sufran acoso (40,1%). Y en torno al último aspecto, *se ha valorado que el 6,1% del alumnado de Primaria indica que alguna vez durante este curso ha sentido miedo al venir al colegio, frente al 7,5% indicado por el alumnado de Secundaria*. Por lo que podemos concluir que los datos recogidos sobre prevalencia del acoso son bastante similares al comparar el alumnado de Primaria con el alumnado de Secundaria. Y que además la comparativa de Aragón

2011-2017 muestra un descenso del 5,1% en los niños que han sufrido acoso, mientras que este descenso es del 9,4% entre los que dicen haber acosado.

Es creciente el interés de los centros por desarrollar y llevar a la práctica programas contrastados, prácticos, participados y asumibles en el tiempo en relación a la prevención de la violencia en los centros, haciendo hincapié en estrategias de resolución de conflictos, participación de toda la comunidad educativa, desarrollo socioemocional, etc. En definitiva, nuestro objetivo sería priorizar la formación del alumnado en el desarrollo de competencias socioemocionales desde las primeras edades, dotando de orientaciones al profesorado y a las familias.

Al examinar la frecuencia de participación en distintas situaciones de violencia, se han valorado las respuestas del alumnado de Primaria y de Secundaria ante situaciones de victimización y resultan coherentes con la prevalencia de acoso. *En todo el alumnado (Primaria y Secundaria) el porcentaje más elevado se sitúa en las agresiones de tipo psicológico como "hablan mal de mí",* el problema más extendido dentro de un proceso de acoso. Seguido de "mis compañeros me ignoran" y "mis compañeros me insultan, me ofenden o ridiculizan". Habiendo diferencias en el alumnado de Secundaria con respecto al mal uso de las nuevas tecnologías o "ciberbullying", ya que entre el 1,3% y 2,5% ha sufrido este tipo de acoso, siendo el más extendido el "recibir mensajes vía internet o móvil con insultos o amenazas". Por otra parte, se ha examinado la frecuencia de participación como agresor/a y *en todo el alumnado (Primaria y Secundaria) el porcentaje más elevado es "hablando mal de él o ella" seguido de "ignorándole" y de "rechazándole"*. Asimismo, se observa que *la mayor frecuencia de participación como testigo continúa siendo tanto en Primaria (10,3%) como en Secundaria (14,5%), "hablando mal de él o ella", seguido de en Primaria: "rechazándole", "ignorándole" e "impidiéndole participar" y en Secundaria: "insultándole, ofreciéndole o ridiculizándole", "ignorándole" y "rechazándole".* También es de destacar que, tanto en Primaria como en Secundaria, desde el perfil de acosador/a la tendencia es encontrar porcentajes mucho más bajos en todas las situaciones de violencia, en contraste con la información que se obtiene desde el rol de víctima o testigo. En anteriores estudios, el número de agresores/as solía ser en la mayoría de las situaciones superior al número de víctimas, diferencia atribuible al carácter grupal del acoso. El hecho de que la diferencia aquí se produzca en sentido contrario (más víctimas que acosadores/as) puede ser atribuido al mayor rechazo social que genera el papel de acosador/a (que tendría por tanto más dificultad para encontrar seguidores). Con respecto a la comparación de los datos correspondientes a Aragón, se observa en 2017 un incremento de 4 puntos en el porcentaje de alumnado de Secundaria que nunca ha experimentado las conductas de "me insultan, me ofenden o ridiculizan". Y por otra parte, en relación a la participación como agresor/a, los datos comparativos en Aragón *muestran un incremento sustancial y casi generalizado en el número de alumnado de Secundaria que manifiesta no haber participado nunca como agresor/a en relación a las conductas que se presentan*. Si bien en cyberbullying, existe un mayor número de alumnado de Secundaria que manifiesta que "a veces" ha grabado a algún/a compañero/a para utilizarlo con él/ella o para obligarle a hacer algo, o ha enviado mensajes ofensivos o amenazantes, o ha difundido imágenes de compañeros/as con el fin de utilizarlo en su contra.

Respecto al género y curso de los agresores/as, se valora tanto por el alumnado de Primaria y Secundaria que *los agresores y la agresoras suelen ser sobre todo*

chicos, especialmente del propio curso. Si bien hay ciertas matizaciones, en el alumnado de Primaria le sigue el porcentaje de chicos repetidores, y para el alumnado de Secundaria le sigue el porcentaje de las chicas del mismo curso. O*tro dato importante es señalar que los lugares más frecuentes en los que se comete acoso son: el patio (22,8%), el aula (21,9%) y a través de internet o teléfono móvil*.

En cuanto a la valoración de cómo se posiciona el alumnado de Secundaria ante un episodio de violencia, se observa que *la posición más frecuente en el alumnado de Secundaria sería la de intervenir para detener la violencia o creer que deberían hacerlo (83%)*, frente al participar en la violencia (6,1%) y el mostrarse indiferentes ante la violencia (7,6%). Los datos comparativos con informes previos muestran un aumento en el porcentaje de alumnado que dice intentar cortar la situación si es su amigo o su amiga (de 32,5% pasa a 44%) y desciende el número de los que manifiestan meterse con la persona agredida igual que el grupo (de 2,1% al 0,6%), y de los que no hacen nada (del 10,3% al 7,6%).

En relación a las características personales de la víctima con la que relacionan la victimización, se muestra que *el alumnado de Secundaria que han sufrido acoso relacionan dicha situación con el "ser envidiado" (32,2%), "no defenderse" (32,15%), "ser nuevo en el centro" (23,2%), "ser más gordo" (18,94%), "llevarse bien con el profesorado" (17,84%) y "ser un chico o una chica que no se comporta como los demás chicos o chicas" (16,43%)*, "estar aislado, sin amigos ni amigas" (15,8%). Y son menos frecuentes los relacionados con "venir de otro país" (10,72%), "mi color de piel" (9,2%), "tener una discapacidad" (6,43%) o "ser gitano" (5,52%). Por otro lado, *la principal causa que las víctimas vinculan con la agresión tiene que ver con la apariencia física, "ser más alto, bajo, gordo o flaco" (20,6%)*, por lo que la imagen física puede ser una de las preocupaciones más frecuentes de los más jóvenes, convirtiéndose en un motivo de discriminación. Seguida de "ser una chica que sale con muchos chicos" (15,8%); esta cifra desciende a la mitad cuando se plantea "ser un chico que sale con muchas chicas" (7,8%); destacándose los roles tradicionales de género y la menor permisividad hacia la mujer de conductas relacionadas con la iniciativa en las relaciones sentimentales, y del doble estándar sexual, por el que las mismas conductas son juzgadas de modo diferente según quien realice la acción (chico o chica). Estos datos son aún más llamativos cuando además se muestra que *las mujeres puntuaron de forma más elevada en todas las condiciones más que los hombres*.

En cuanto a las conductas inadecuadas o agresiones hacia el profesor, se observa que un 3,8% del alumnado de Secundaria afirma "molestar e impedirle dar la clase", seguido de "contestar mal" (3%) y de "ignorarle" (2,9%). La comparativa en Aragón muestra un ligero incremento en el porcentaje de alumnado que manifiesta no haber realizado "nunca" las conductas inadecuadas hacia el profesor, en contra de un descenso de alumnado que manifiesta haberlo realizado "a veces".

En general, según los *alumnado reciben un trato correcto y cordial por parte del profesorado*, *así como una adecuada atención en clase*, si bien *la percepción del profesorado sobre su propia actuación es ligeramente más positiva que la percepción del alumnado*. En este sentido, se destaca que, en tanto que el 96,3% del profesorado indica que muestra interés por el aprendizaje de cada alumno, este mismo hecho es indicado por un porcentaje algo inferior, en concreto por el 59,9% del alumnado. Aunque minoritario, también hay un porcentaje importante de alumnado que afirma que esto sucede solo en algunas clases (34,7%) o en ninguna clase (5,4%). Las

discrepancias entre alumnado y profesorado aumentan ante otras cuestiones como: “sabe mantener el orden en la clase”, reconocido como lo más frecuente por el 89,5% del profesorado y por el 46,2% del alumnado, y sobre todo respecto a “logra que las clases sean interesantes” (considerado como lo más frecuente por el 79% del profesorado y por el 30,2% del alumnado), luego el mantener el interés entre el alumnado es un elemento de discrepancia entre profesorado y alumnado y un aspecto clave del proceso de enseñanza-aprendizaje que debería verse fomentado.

Por otro lado, *se dan, según la percepción del alumnado algunos indicadores de conductas negativas en el profesorado*. En este sentido los datos suponen una diferencia al considerar por un lado, si las conductas se refieren a uno mismo “me ignoran”, “me rechazan”, “me tienen manía” ó cuando estas conductas son observadas en general en el aula dirigida a otros/as compañeros/as. En el primer caso, el porcentaje de alumnado que informa ser receptor de este tipo de conductas es reducido. Este dato además mejora en 2017, en comparación con 2011. Si bien, cuando responden en relación a observar tales conductas en el aula dirigidas a algún compañero, los porcentajes aumentan, destacando conductas (desde “en algunas clases” hasta “en todas”) como “gritar” por parte del profesorado al alumnado ya que se indican su ocurrencia el 86,9% del alumnado seguidas de intimidar con amenazas sobre las calificaciones, o, en menor medida de ofender y humillar, si bien, ésta ocurre en algunas clases (29%).

Al valorar las *justificaciones que realiza el alumnado sobre la violencia*, se observa que, en la mayoría, la violencia más ampliamente justificada es la violencia reactiva, vinculada al apoyo de la amistad tales como “cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo”, indicado por un 27,2% de alumnado. *Los hombres consideran en mayor medida que las mujeres que es correcto* pegar a alguien que te ha ofendido, y en general justifican más otras formas de violencia. Por último, resulta llamativo que, el 19,9% del alumnado muestre apoyo a la cuestión “a veces puede ser necesario que los padres peguen una bofetada a los hijos para que éstos aprendan”.

En cuanto a la *percepción de las conductas del profesorado y del alumnado en clase,* por un lado se da que la percepción del alumnado sobre su propia conducta en clase es más negativa que la que el profesorado tiene sobre el alumnado. En este sentido, la respuesta más frecuente según los alumnos es que solo escuchan con atención y se esfuerzan en algunas clases, así como mantener ciertas conductas disruptivas como llegar tarde a clase sin justificación o molestar en clase. El profesorado también destaca estas conductas disruptivas como las más comunes, destacándose más en el ciclo de Secundaria que en el de Primaria, a las cuales se suman conductas como molestar o ignorar al profesor. Si bien, en general, *el profesorado percibe que el alumnado se esfuerza por aprender y escucha con atención, así como un clima adecuado en clase, siendo pocos los casos de falta de respeto hacia el profesorado*. Por otro lado, se dan ciertas conductas dirigidas al profesorado, tales como contestarle mal, enfrentarse o faltarle el respeto, que aunque no tienen una elevada frecuencia, se dan en alguna medida según informa más del 50% del alumnado. Al comparar entre 2011 y 2017, existe poca variabilidad, tanto en los datos de profesorado como de alumnado, si bien hay mejora, aunque ligera, en algunos aspectos, tales como considerar las clases interesantes y mantener orden en clase según el profesorado y por parte del alumnado, escuchan con atención lo que dice el profesor y se esfuerzan por aprender en clase en “todas” las clases.

El porcentaje de *conductas asociadas al acoso hacia el profesorado son escasas* tanto en Primaria como en Secundaria. A considerar, que un 6% de docentes indica que alguna vez/a menudo sufren este tipo de situaciones. En ocasiones, estas burlas se asocian al aspecto físico del profesor y por desacuerdo con las normas. El lugar en que ocurren este tipo de conductas suelen ser durante las clases, entre clases o en el patio, seguidas de alrededores del centro y a través del móvil. Ante estas situaciones, el profesorado se *apoya en compañeros y en el equipo directivo del centro, tanto en Primaria como en Secundaria. Resulta llamativo que más profesores se apoyen en el alumnado o en familiares del alumnado ante una situación de acoso que en la Inspección educativa*.

En cuanto al *interés del profesorado al alumnado cuando imparte clases,* la *mayor parte del profesorado está interesado en explicar de forma clara, en mostrar interés por el aprendizaje de cada alumno* y en respetar las opiniones del profesorado y a estimular al alumnado a que las exprese en clase. Además, es destacable que el interés por mantener el orden en clase sea también una prioridad, dar explicaciones claras, el aprendizaje de cada alumno y permitir que los alumnos expresen su opinión libremente. Al comparar de 2006 a 2011 se aprecia incluso una mejoría en los indicadores. Entre el profesorado de Primaria se destaca, en comparación con profesorado de Secundaria de mayor interés en el aprendizaje de los alumnos y en la mejora de la convivencia.

Al *informar el profesorado sobre cómo son las relaciones entre el alumnado, se encuentra que los profesores perciben como óptimas las relaciones entre alumnos/as*. En general, la percepción es de normalidad, ya que el 90% de profesores las perciben como muy cordiales y agradables/normales, tanto en Primaria como en Secundaria. Son pocos los conflictos entre compañeros de la misma clase o de otros cursos, dándose un buen clima de compañerismo. Asimismo, el profesorado percibe que los alumnos tienen amigos/as en clase. A comparar la evolución desde 2006 y 2017, se observa que en Primaria el profesorado, aunque percibe relaciones cordiales y agradables, se da un incremento al valorar la existencia de grupos enfrentados, pasando el 1,1% al 7,1%. Por lo que respecta a Secundaria, el cambio supone una evolución a una mejor relación percibida. En cuanto a las *conductas violentas que el profesorado observa entre el alumnado*, se obtiene que las situaciones que los profesores han visto o conocido en los últimos dos meses, se obtienen que la mayoría de ellas, consisten en hablar mal de otra persona, ignorar o rechazar, insultar, ofender o ridiculizar e impedir su participación. Se encuentran algunas diferencias entre Primaria y secundaria en algunas de las conductas de acoso, siendo más frecuentes en Primaria pegar, impedir participar o amenazar y Secundaria los casos de ciberbullying. En relación a los motivos, según el profesorado, las burlas suelen producirse entre compañeros, por cuestiones de higiene, razones de etnia o procedencia y físicas. En todos los casos, las burlas se dan más en Secundaria que en Primaria.

Según las respuestas del profesorado, *los colectivos presentes en las clases son en su mayoría personas de otro país o etnia*. En cuanto a la orientación o identidad sexual del alumnado, el profesorado en su mayoría es un dato que desconoce. El profesorado de Secundaria tiene más consciencia de los colectivos presentes en el aula que el profesorado de Primaria, especialmente en lo relacionado con la identidad y orientación sexual del alumnado, probablemente porque son aspectos que se perfilan en mayor medida en las edades correspondientes a este ciclo educativo. Así mismo, según el profesorado la discriminación por género se da en mayor medida en

Educación Secundaria, quienes en mayor medida critican, dirigen amenazas o expresiones de incomprensión y rechazo hacia la diversidad sexual, por cuestiones físicas, de higiene, etc.

La opinión del profesorado sobre la actuación ante casos de acoso entre el alumnado destaca que las actuaciones que se hacen en el centro ante el acoso escolar suelen ser útiles para los colectivos implicados, así como sentir que tienen capacidad de actuación cuando reciben información de alumnos que están siendo maltratados por otros. Sobre la intervención de profesores ante casos de acoso entre alumnado, el porcentaje de profesores que han tenido que intervenir en el último curso en casos de acoso escolar es pequeño, aunque tiene un valor apreciable del 20,9%. La mayor parte de los mismos valoran de manera satisfactoria su actuación, con un 93% que dice estar satisfecho con el resultado. Aquellos que se sintieron satisfechos con la actuación, valoran el impacto que ha tenido dicha actuación en los diferentes colectivos (víctimas, acosadores/as, espectadores/as). Los resultados se exponen en la siguiente tabla, y tal como se puede comprobar en la misma, la mayor parte del profesorado siente haber ayudado a las víctimas, pero no llega a la mitad cuando nos referimos a acosadores/as o espectadores/as. Entre los primeros, el porcentaje es ligeramente superior en secundaria. En Secundaria, hay más profesores que opinan que su actuación ha servido para mejorar la actuación de las víctimas (19,1% frente al 14,6% en Primaria).

Para los docentes, las *actuaciones más efectivas para prevenir el acoso y mejorar la convivencia son tratar el asunto de forma colectiva o en privado con el alumno.* La tercera actuación, en orden de importancia, es derivar el problema a Jefatura de Estudios. De esto se deduce que el profesorado suele intentar resolver el problema en su ámbito de actuación sin recurrir a ayuda externa. Finalmente, a los profesores se les se les preguntó sobre *qué actuaciones suele realizar el docente y cuáles cree que son más efectivas para prevenir el acoso y mejorar la convivencia*. En ambos casos, el profesorado opta por el *diálogo* y por realizar *actividades o dinámicas* para prevenir problemas y mejorar convivencia.

Al considerar el tamaño de la población en la que se sitúa el centro, se obtiene que el alumnado de Primaria de centros rurales es el que menos situaciones de acoso indica que existe en el centro. Asimismo, en el alumnado de Secundaria, es en los centros de tamaño intermedio, seguidos de los centros urbanos, donde más participación tiene el agresor/a, siendo los centros rurales donde menos se dan las manifestaciones de los agresores y las agresoras hacia las víctimas. Siguiendo con esta tendencia, el alumnado de Secundaria de centros de tamaño intermedio, seguidos de los centros urbanos indican en mayor medida que han obligado a otros compañeros/as a hacer cosas que no quieren con amenazas, a realizar conductas o de carácter sexual en las que no querían participar, amenazar con armas, grabar por medio de otro/a compañero/a en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella, o para obligarle a hacer después algo que no quería con amenazas. Sin embargo, el alumnado de los centros rurales contesta mal a los profesores en mayor medida que el alumnado de los centros de tamaño intermedio y urbano.

En cuanto a las *conductas del profesorado*, el alumnado percibió que en los centros urbanos, el profesorado manda a jefatura de estudios (a alguno/as alumnos/as), y grita, en mayor medida que en pueblos intermedios o pequeños. En éstos últimos, intermedios y de menor tamaño, el profesor contesta mal a alguno/as alumnos/as, echa de clase (a alguno/as alumnos/as). En los centros urbanos y de tamaño medio, el

alumnado percibió, en mayor medida que los centros más pequeños, que el profesorado sabe mantener el orden en la clase, pero también que impide participar a alguno/as alumnos/as. En relación a las *conductas del propio alumnado en clase*, en los centros más pequeños perciben que molestan más en clase, contestan mal, faltan más el respeto, se enfrentan más al profesorado.

Los centros urbanos y rurales acogen y apoyan más al alumnado que provienen de otras culturas o países, así como alumnado con necesidades especiales en los centros de tamaño intermedio.

En *relación al acoso, cuanto menor es el tamaño de la localidad, más se apoya el profesorado en el equipo directivo y en los compañeros* y también en la inspección educativa. En estas localidades pequeñas el profesorado no busca apoyo ni en el alumnado ni en sus familiares, siendo éste un aspecto diferenciador y que debe destacarse.

Teniendo en cuenta las diferencias de género, se encuentra que *los chicos de Secundaria han acosado a otro/as compañero/as en los últimos dos meses en mayor medida que las chicas*. Con respecto a la frecuencia de participar en distintas situaciones de violencia, los chicos alumnos de Primaria, puntuaron más alto que las chicas en las respuestas a: “mis compañeros/as me impiden participar”, “me pegan”, “me amenazan para meterme miedo”, y “¿te han eliminado de una red social o de un juego on-line por algún motivo que tú no sabes? En el ciberacoso las puntuaciones de chicos y chicas se acercan más, en línea con lo sugerido en estudios previos que muestran un mayor acoso en los hombres de bullying y/o violencia física directa y una mayor participación en el fenómeno de ciberacoso y violencia indirecta de las mujeres. Por otra parte, en el alumnado de Secundaria, las chicas víctimas de acoso en mayor medida que los chicos indican que hablan mal de ellas.

No obstante, más chicos que chicas indican que son víctimas del resto de situaciones (sus compañeros les rechazan, les insultan, ofenden o ridiculizan…), en definitiva, *estos resultados concuerdan con la perspectiva de que los chicos son más víctima de acoso que las mujeres*. Por otro lado, las chicas agresoras de Secundaria en mayor medida que los chicos rechazan a su víctima y la ignoran. Si bien los chicos participan más en el resto de situaciones de acoso (rompen o roban cosas, le pegan, le amenazan…), en conclusión las chicas optan por violencia más de tipo indirecto (rechazar o ignorar) y los chicos ejercen un tipo de violencia más directa. Por otra parte, *existen diferencias de género en cuanto a los mensajes que escuchan de los adultos,* los chicos de Primaria reciben más consejos como: “si alguien te pega, pégale tú”, “si alguien te insulta, pégale si es necesario”, y “si alguien te insulta, insulta tú también”. Mientras que las chicas reciben más el mensaje de “si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas”. Por otro lado, más hombres que mujeres rechazan, desprecian e insultan ofendiendo y ridiculizando a su profesor o profesora.

Resulta destacable que las chicas, en comparación con los chicos, consideran que el *profesorado las ignora más,* sin embargo, los chicos perciben en mayor medida que *el profesorado les rechaza, echa de clase*, grita, insulta, ofende, ridiculiza así como les hace sentirse más intimidados por amenazas sobre las calificaciones. En este sentido, *resulta llamativo que, en tanto que la conducta que perciben las chicas es más indirecta o sutil, la percibida por chicos, resulta de tipo más directo u ofensivo*.

Por otro lado, se mostró que los hombres más que las mujeres, perciben que el profesorado explica de forma que puedan entenderlo, logra que las clases sean interesantes, sabe mantener el orden en la clase, aunque también perciben en mayor medida los indicadores negativos, tales como contestar mal a algunos alumnos e impide participar a algunos alumnos, tiene manía a algunos alumnos, entre otros. Los hombres perciben en mayor medida que las mujeres que el alumnado escucha con atención lo que dice el profesor, y se esfuerzan por aprender en clase. Sin embargo, también perciben en mayor medida que las mujeres que llegan tarde sin justificación.

En cuanto a *cómo se comporta el profesorado con el alumnado*, las mujeres indicaron, en mayor medida que los hombres, que el alumnado que provienen de otras culturas o países, el alumnado con necesidades especial, o alumnado de diversidad sexual, encuentran en los profesores la atención adecuada, y son bien acogidos.

TERCERA PARTE

4.3. CONDICIONES PARA CONSTRUIR LA CONVIVENCIA

4.3.1. Alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria

Se recoge en este apartado los datos relativos al alumnado de Educación Primaria referidos a disciplina. El único bloque adicional de datos de este bloque, los consejos escuchados a los adultos, fue ya presentado en el anterior bloque de obstáculos a la convivencia.

4.3.1.1. Opiniones y actitudes que conducen a la violencia

En la tabla 181 se presentan los resultados sobre la frecuencia con la que el alumnado ha escuchado a personas adultas consejos sobre cómo responder a la violencia. Como puede observarse en ella, las recomendaciones más frecuentes, escuchadas a menudo o muchas veces, hacen referencia a recursos no violentos: 1) la evitación: “si alguien te insulta, ignórale” (63,5%); 2) recurrir a la autoridad: “díselo a tu profesor/a (63,5%) y el diálogo: “trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas (59,2%).

Aunque el porcentaje del alumnado que afirma haber escuchado con frecuencia el tradicional “si alguien te pega, pégale tú” (12,9%), parece estar disminuyendo, no ha desaparecido. Resultados que cabe relacionar con la justificación de la violencia reactiva entre adolescentes (presentados en el epígrafe 2.5 sobre opiniones que conducen a la violencia) y que ayudan a comprender que el origen y solución de los obstáculos a la convivencia escolar se produce, en buena parte, más allá de la escuela. De lo cual se deduce la conveniencia de incrementar la colaboración con las familias y con el resto de la sociedad para prevenir todo tipo de violencia erradicando los mensajes que pueden llevar a justificarla.

Tabla 181. Consejos escuchados a adultos sobre cómo responder a la violencia

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	A menudo Muchas veces
Si alguien quiere pelearse contigo, díselo a tu profesor/a	13,6	22,9	17,3	46,2	63,5
Si alguien te pega, pégale tu	63,3	23,8	5,6	7,3	12,9
Si alguien te insulta, pégale si es necesario	79,2	14,9	2,8	3,1	5,9
Si alguien te insulta, insulta tú también	70,3	20,5	3,8	5,4	9,2
Si alguien te insulta, ignórale	17,6	18,9	15,3	48,2	63,5
Si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas	21,9	18,9	16,7	42,5	59,2

A. Resultados comparativos utilizando variables diferenciales

Encontramos algunas diferencias en función del sexo (tabla 182). Concretamente, los hombres puntúan más alto que las mujeres en los siguientes consejos “si alguien te pega, pégale tú”, “si alguien te insulta, pégale si es necesario”, y “si alguien te insulta, insulta tú también”. Las mujeres puntuaron más en las siguientes preguntas “Si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas”. Las diferencias, en cualquier caso, no son de grandes.

Tabla 182. Comparativa de los consejos escuchados a adultos sobre cómo responder a la violencia en función del sexo.

	Nivel	Media	D.T.	T de Student
Si alguien te pega, pégale tú	Mujer	1,44	0,80	-8,12***
	Hombre	1,69	0,95	
Si alguien te insulta, pégale si es necesario	Mujer	1,22	0,58	-6,90***
	Hombre	1,37	0,74	
Si alguien te insulta, insulta tú también	Mujer	1,36	0,73	-6,03***
	Hombre	1,52	0,86	
Si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas	Mujer	2,89	1,19	4,17***
	Hombre	2,71	1,21	

N válidos: Hombre = 1710; Mujer = 1578; *** p < ,001

4.3.1.2. La disciplina

Tal como señala el estudio del observatorio de la convivencia escolar, la aplicación de medidas disciplinarias es una herramienta necesaria para corregir las transgresiones a las normas de convivencia cuando estas exceden determinados límites. De lo contrario, la impunidad suele incrementar la frecuencia de la trasgresión y debilita el valor de las normas y los límites como referencia para estructurar la vida en común. Por eso, entre los indicadores de cómo se construye la convivencia es preciso incluir algunos sobre las medidas disciplinarias.

Así, en la tabla 183, se presentan los resultados obtenidos al preguntar al alumnado sobre la frecuencia con la que ha recibido distinto tipo de medidas disciplinarias. Como puede observarse en la tabla 183, entre las medidas incluidas en el cuestionario, las más frecuentemente aplicadas son:

1º) Reparar el daño ocasionado (pedir perdón, recoger algo que he tirado…).
2º) Me han castigado a copiar.
3º) Aviso a mi familia.
4º) Me han obligado a permanecer en un determinado lugar.

Tabla 183. Medidas disciplinarias que reconoce haber recibido el alumnado

	Total
Expulsión temporal del aula	7,9
Aviso a mi familia	21,0
Me han enviado a Jefatura de Estudios o a Dirección	12,6
Me han obligado a permanecer en un determinado lugar	19,2
Me han castigado a copiar	29,5
Me han quitado el móvil u otro objeto personal	11,3
Reparar el daño ocasionado (pedir perdón, recoger algo que he tirado…)	51,7
Expulsión temporal del centro	3,3

En las tablas 184 y 185 se incluye la distribución de respuestas sobre su valoración en dos dimensiones de especial relevancia educativa: la justicia de la medida y la eficacia.

Como puede observarse en la tabla 184, siguiendo el criterio de frecuencia de bastante y muchas veces, el porcentaje de si “se tiene en cuenta la opinión de los alumnos castigados” es del 14%.

Tabla 184. Valoración de la opinión de los alumnos castigados

Valoración del castigo recibido	Nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Muchas veces	Bastante /muchas
¿Se tiene en cuenta la opinión de los alumnos castigados?	37,1	49	11,1	2,9	14

Como puede observarse en la tabla 185, atendiendo al criterio de frecuencia de bastante y muchas veces, el porcentaje más elevado se da en la cuestión "se ayuda al alumno castigado a entender por qué está mal lo que ha hecho" (41%), si bien estos castigos se imponen según el 37,4% sin consultar con los alumnos. Únicamente, un bajo porcentaje del 17,5% opina que las sanciones son con frecuencia decididas entre el centro y el alumno castigado" es del 17,5%.

Tabla 185. Valoración de imposición de castigos sin escuchar a los alumnos

	Nada eficaz	Poco eficaz	Bastante eficaz	Muy eficaz	Bastante/ Muy eficaz
¿Se imponen los castigos sin escuchar a los alumnos?	21,2	41,3	21,2	16,2	37,4
¿Se ayuda al alumno castigado a entender por qué está mal lo que ha hecho?	20,3	38,7	27,2	13,8	41,0
¿Las sanciones que se ponen son decididas entre el centro y el alumno castigado?	48,3	34,2	12,5	5	17,5

4.3.2. Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria

El bloque de percepciones del alumnado de Educación Secundaria es bastante más amplio que el de alumnado de Educación Primaria, tal como se ha expuesto en la parte metodológica. Así, incluimos en este bloque la percepción que tiene el alumnado sobre la actuación del profesorado en todas las asignaturas, la construcción activa de los valores de igualdad y tolerancia, la forma de resolver los conflictos, la erradicación del acoso escolar y la prevención de todo tipo de violencia, los consejos escuchados a

los adultos y la disciplina. En todos los casos se aportarán datos comparativos como en el resto del estudio.

4.3.2.1. Percepción de las conductas del profesorado y del alumnado en clase

A. Resultados descriptivos

La tabla 186 muestra la frecuencia de las distintas conductas que el profesorado muestra en el aula al desarrollar la docencia de las diferentes asignaturas. En general, la percepción del alumnado sobre la actuación de los/as docentes es muy heterogénea. Así, en torno a un 60-62% percibe que el profesorado muestra interés en que el alumnado aprenda y que explica de manera que pueda ser comprendido, pero únicamente llega al 30% la percepción de que esto se hace de manera divertida. Sin embargo, la visión de estos aspectos tampoco es negativa, que únicamente un 4-5% del alumnado dice que esto no ocurre nunca, aunque llega al 13% al considerar las clases divertidas.

Por otro lado, los indicadores de conductas negativas del profesorado (que contiene ocho de las 12 preguntas planteadas en este bloque), el alumnado destaca la conducta de “gritar” por parte del profesorado, sumando desde “en algunas clases” hasta en “todas”, el 86,9%. Echar de clase o intimidar con amenazas sobre las calificaciones son otras de las conductas señaladas por los que ocurren en la mayoría/todas las clases, con porcentajes que se sitúan entre el 25,3% y el 23,3% respectivamente. Finalmente, la conducta del profesorado que, según el alumnado, ocurre en menor medida es la de ofender y humillar, si bien, ésta ocurre en algunas clases (29%).

Tabla 186. Percepción de las conductas del profesorado en las clases por el alumnado

¿En cuántas clases?	Nunca ó casi nunca	En algunas	En la mayoría	En todas	En mayoría/ En todas
Muestra interés por el aprendizaje de cada alumno	5,4	34,7	42,8	17,1	59,9
Explica de forma que podamos entenderlo	3,7	34,1	47,6	14,6	62,2
Logra que las clases sean interesantes	13,8	55,9	24	6,2	30,2
Sabe mantener el orden en la clase	8,1	45,7	37,1	9,1	46,2
Contesta mal a algunos	49,6	38,8	8,6	3	11,6
Impide participar a algunos alumnos	58	30,7	8,5	2,8	11,3
Tiene manía a algunos alumnos	30,3	46,5	15,6	7,7	23,3
Echa de clase (a algunos alumnos)	19,8	54,9	19,4	5,9	25,3
Manda a jefatura de estudios (a algunos alumnos)	48,2	38,5	9,4	3,8	13,2
Grita	13,2	43,2	28,8	14,9	43,7
Intimida con amenazas sobre las calificaciones	41,9	34,9	16	7,2	23,2
Ofende o humilla (a algunos alumnos)	60,2	29	7,2	3,5	10,7

La tabla 187, de manera recíproca, recoge la conducta del alumnado en las mismas clases. Así, se observa que la percepción del alumnado sobre el comportamiento general del alumnado en clase es más negativa que la que tiene el profesorado: la respuesta más frecuente según los alumnos es que solo escuchan con atención y se esfuerzan en algunas clases (53,4% y 49,2% respectivamente), así como otras conductas disruptivas como llegar tarde a clase sin justificación o molestar en clase. Esta última ocurre, según indica el 91,1% del alumnado desde algunas veces/ todas las clases. Las conductas dirigidas al profesor tales como contestarle mal, enfrentarse o faltarse el respecto ocurren, aunque no con alta frecuencia, pero se dan en alguna medida según informa más del 50% del alumnado. Estos resultados reflejan que el alumnado tiene conciencia de que con mucha frecuencia los alumnos no escuchan y no se esfuerzan en clase. Conciencia que debería ser utilizada como punto de partida para implicar al alumnado en la búsqueda conjunta de soluciones a dichos problemas, estrechamente relacionados con el comportamiento disruptivo y el fracaso escolar.

Tabla 187. La conducta del alumnado en clase vista por el alumnado

¿En cuántas clases? Los alumnos	Nunca	En algunas	En la mayoría	En todas	En mayoría/ En todas
Escuchan con atención lo que dice el profesor o profesora	5	53,4	37,2	4,3	41,5
Se esfuerzan por aprender en clase	5,4	49,2	39	6,4	45,4
Llegan tarde a clase sin justificación	28,6	50,2	17,6	3,5	21,1
Molestan en clase	8,9	50,3	29,3	11,4	40,7
Contestan mal al profesor/a	34,5	48,7	13,4	3,4	16,8
Se enfrentan al profesor/a	50	38,7	8,7	2,6	11,3
Faltan el respeto al profesor/a	48,6	39,6	8,6	3,2	11,8

B. Resultados comparativos con datos de informes previos (2011)

Los datos que nos permiten comparar en la muestra de Aragón la percepción del alumnado acerca de las conductas del profesorado en las clases (figura 47, tabla 188), muestran, en general, poca variabilidad entre 2011 y 2017. Las diferencias que llegan a 2 o 3 puntos porcentuales las encontramos en el ítem que hace referencia a que el profesorado logra que las clases sean interesantes, produciéndose un ligero incremento con respecto a los datos de 2011. Así mismo, también encontramos ese grado de incremento en los porcentajes para el ítem que hace referencia a que el profesorado sabe mantener el orden en clase.

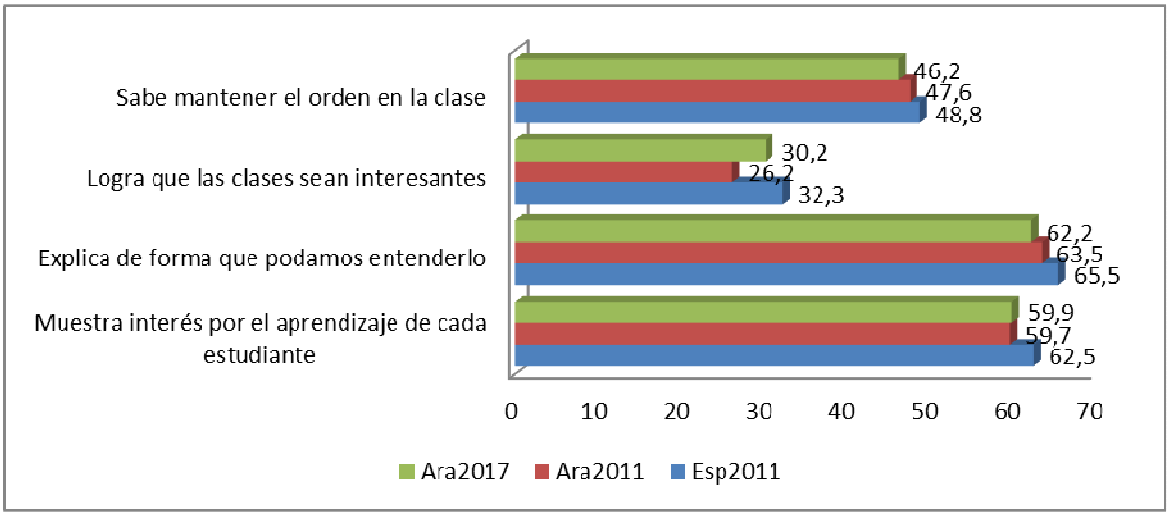

Figura 47. Comparación percepción de las conductas del profesorado en las clases por el alumnado 2011-2017

Tabla 188. Comparación percepción de las conductas del profesorado en las clases por el alumnado 2011-2017

	Nunca			En algunas			En la mayoría			En todas			En mayoría/ En todas		
	%			%			%			%			%		
	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara
¿En cuántas clases?	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017
Muestra interés por el aprendizaje de cada alumno	5,5	5,8	5,4	32	34,6	34,7	42	43,4	42,8	20,5	16,3	17,1	62,5	59,7	59,9
Explica de forma que podamos entenderlo	3,3	3,1	3,7	31,1	33,4	34,1	46,8	48,8	47,6	18,7	14,7	14,6	65,5	63,5	62,2
Logra que las clases sean interesantes	13,2	15,7	13,8	54,5	58,1	55,9	25	22	24	7,3	4,2	6,2	32,3	26,2	30,2
Sabe mantener el orden en la clase	6,9	7,2	8,1	44,3	45,2	45,7	39,3	40,9	37,1	9,5	6,7	9,1	48,8	47,6	46,2

Tabla 189. Comparativa de la conducta del alumnado en clase vista por el alumnado 2011-2017

	Nunca			En algunas			En la mayoría			En todas			En mayoría/ En todas		
	%			%			%			%			%		
	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara
¿En cuántas clases? Los alumnos	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017
Escuchan con atención lo que dice el profesor o profesora	5,0	6,0	5,3	53,4	53	54,3	37,2	38,9	36,5	4,3	2,0	3,9	41,5	40,9	40,4
Se esfuerzan por aprender en clase	5,4	4,8	5,9	49,2	52,6	51,8	39,0	39,0	36,4	6,4	3,5	5,8	45,4	42,5	42,2

En relación a la comparativa de la conducta del alumnado percibida por ellos(as) mismos(as) (tabla 189 y figura 48) y encontramos pocas diferencias entre los datos de 2011 y los de 2017. Un ligero incremento en el porcentaje de alumnos(as) que consideran que el alumnado escucha con atención lo que dice el profesor y se esfuerzan por aprender en clase en “todas” las clases. A pesar de este incremento, este porcentaje es muy bajo, situándose en un 3,9% para el ítem que hace referencia a la escucha atenta, y en un 5,8% para el que se refiere al esfuerzo por aprender en clase.

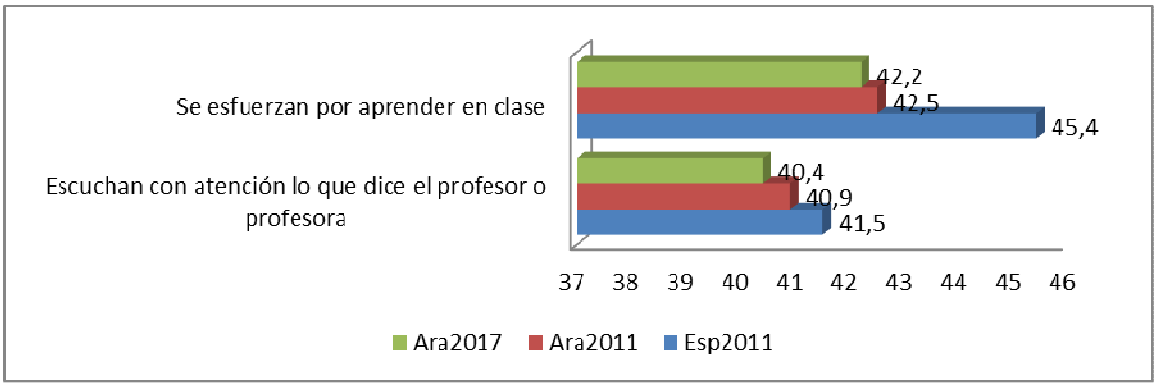

Figura 48**.** Comparativa de la conducta del alumnado en clase vista por el alumnado 2011-2017

C. Resultados comparativos entre variables diferenciales

Cuando se comparó por el tamaño del centro (tabla 190), se encontró que en los centros pequeños o rurales el alumnado percibió en mayor medida que en centros de mayor tamaño que el profesorado manda a jefatura de estudios (a alguno/as alumnos), y grita. En los centros intermedios y de menor tamaño, el profesor contesta mal a algunos alumnos, echa de clase (a algunos alumnos). En los centros urbanos y de tamaño medio, el alumnado percibió en mayor medida que los centros más pequeños que el profesorado sabe mantener el orden en la clase, pero también que impide participar a alguno/as alumnos.

Tabla 190. Comparativa de la percepción de las conductas del profesorado en función del tamaño del centro

	Zona	Media	D.T	F
Sabe mantener el orden en la clase	Urbano	2,48	0,78	7,31***
	Pueblo intermedio	2,47	0,74	
	Pueblo pequeño	2,20	0,78	
Contesta mal a algunos alumnos	Urbano	1,63	0,76	5,49***
	Pueblo intermedio	1,73	0,78	
	Pueblo pequeño	1,66	0,69	
Impide participar a algunos alumnos	Urbano	1,57	0,76	6,98***
	Pueblo intermedio	1,57	0,80	
	Pueblo pequeño	1,29	0,58	
Echa de clase (a algunos alumnos)	Urbano	2,09	0,78	8,51***
	Pueblo intermedio	2,21	0,79	
	Pueblo pequeño	2,20	0,86	
Manda a jefatura de estudios (a algunos alumnos)	Urbano	1,64	0,79	44,85***
	Pueblo intermedio	1,90	0,80	
	Pueblo pequeño	1,94	0,79	
Grita	Urbano	2,42	0,90	23,33***
	Pueblo intermedio	2,52	0,89	
	Pueblo pequeño	2,97	0,92	

*N válidos: Urbano = 3870; Pueblo medio = 852; Pueblo pequeño= 112; ***p<,001*

La comparación en función del sexo (tabla 191), mostró que los alumnos más que las alumnas perciben que el profesorado explica de forma que puedan entenderlo, logra que las clases sean interesantes, sabe mantener el orden en la clase, aunque también perciben en mayor medida que las mujeres que contesta mal a algunos alumnos e impide participar a algunos alumnos, tiene manía a algunos alumnos, echa de clase (a algunos alumnos), manda a jefatura de estudios (a algunos alumnos), grita, intimida con amenazas sobre las calificaciones y ofende o humilla (a algunos alumnos).

Tabla 191. Comparativa de la percepción de las conductas del profesorado en función del sexo

	Sexo	Media	D.T.	T de Student
Explica de forma que podamos entenderlo	Mujer	2,69	0,74	-3,74***
	Hombre	2,77	0,75	
Logra que las clases sean interesantes	Mujer	2,17	0,71	-5,32***
	Hombre	2,28	0,80	
Sabe mantener el orden en la clase	Mujer	2,43	0,75	-4,05***
	Hombre	2,51	0,79	
Contesta mal a algunos alumnos	Mujer	1,58	0,70	-6,28***
	Hombre	1,72	0,81	
Impide participar a algunos alumnos	Mujer	1,47	0,69	-8,05***
	Hombre	1,65	0,82	
Tiene manía a algunos alumnos	Mujer	1,93	0,82	-5,69***
	Hombre	2,08	0,92	
Echa de clase (a algunos alumnos)	Mujer	2,06	0,76	-5,08***
	Hombre	2,17	0,80	
Manda a jefatura de estudios (a algunos alumnos)	Mujer	1,64	0,75	-4,30***
	Hombre	1,74	0,84	
Grita	Mujer	2,41	0,89	-2,94***
	Hombre	2,49	0,90	
Intimida con amenazas sobre las calificaciones	Mujer	1,79	0,87	-6,76***
	Hombre	1,97	0,97	
Ofende o humilla (a algunos alumnos)	Mujer	1,45	0,70	-7,89***
	Hombre	1,63	0,84	

*N válidos: Hombre = 2437; Mujer = 2397; * p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001*

En relación a las conductas del propio alumnado en clase, en los centros más pequeños perciben que molestan más en clase, contestan mal, faltan más el respeto, se enfrentan más al profesorado (tabla 192).

Tabla 192. Comparativa de las conductas del propio alumnado en clase en función del tamaño del centro

	Zona	Media	D.T.	F
Molestan en clase	Urbano	2,43	0,82	5,57***
	Pueblo intermedio	2,40	0,78	
	Pueblo pequeño	2,67	0,78	
Contestan mal al profesor o profesora	Urbano	1,84	0,77	16,47***
	Pueblo intermedio	1,88	0,78	
	Pueblo pequeño	2,26	0,83	
Se enfrentan al profesor o profesora	Urbano	1,62	0,74	17,68***
	Pueblo intermedio	1,66	0,76	
	Pueblo pequeño	2,04	0,79	
Faltan el respeto al profesor o profesora	Urbano	1,65	0,75	8,96***
	Pueblo intermedio	1,72	0,80	
	Pueblo pequeño	1,91	0,86	

N válidos: Urbano = 3870; Pueblo medio = 852; Pueblo pequeño= 112

Los alumnos perciben en mayor medida que las alumnas que el alumnado escucha con atención lo que dice el profesor, y se esfuerzan por aprender en clase (tabla 193). Sin embargo, también perciben en mayor medida que las mujeres que llegan tarde sin justificación.

Tabla 193. Comparativa de las conductas del propio alumnado en clase en función del sexo

	Sexo	Media	D.T.	T de Student
Escuchan con atención lo que dice el profesor o profesora	Mujer	2,37	0,62	-4,51***
	Hombre	2,45	0,68	
Se esfuerzan por aprender en clase	Mujer	2,42	0,67	-4,59***
	Hombre	2,51	0,72	
Llegan tarde a clase sin justificación	Mujer	1,92	0,75	-3,52***
	Hombre	2,00	0,80	

*N válidos: Hombre = 2437; Mujer = 2397; * p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001*

4.3.2.2. La construcción activa de los valores de igualdad y tolerancia

A. Resultados descriptivos

En la tabla 194 se presentan los resultados obtenidos en una serie de indicadores elaborados para conocer hasta qué punto se construyen en los centros valores alternativos a la violencia y la exclusión de quienes se perciben diferentes o en situación de debilidad.

Como puede observarse, respecto a los valores de tolerancia y el trato hacia alumnado de otras culturas, el alumnado reconoce mayoritariamente que el profesorado les da una atención adecuada, puesto que la suma de quienes responden que esto sucede bastante o mucho es de un 71%. Mayor incluso es el porcentaje de quienes responden en la misma dirección sobre el trato proporcionado a dichos alumnos por los compañeros y compañeras (75,1%).

En cuanto a la atención y trato a alumnado con necesidades educativas especiales, el 63,6% del alumnado informa de un apoyo frecuente por parte de los compañeros, frente a un 70% de apoyo por parte del profesorado. En conjunto, los compañeros se muestran ligeramente un mayor apoyo a alumnado de otros países o culturas que a alumnado con necesidades especiales en comparación con el profesorado. Si bien las actividades realizadas sobre estos temas aún son reducidos. En concreto, el 58,5% informa que nunca o pocas veces han realizado en el centro actividades para tratar la discapacidad y la educación inclusiva, y el 61,1% nunca/pocas veces han participado en actividades sobre el racismo y sus consecuencias.

Respecto a la igualdad entre hombres y mujeres y la prevención del machismo, los mejores resultados se observan en el indicador “aprendemos a practicar la igualdad entre hombres y mujeres”, el 59,1% del alumnado dice que bastante o mucho. En segundo lugar, casi la mitad, el 48,7%, reconoce en las mismas categorías de respuesta que en el centro “se trabaja con eficacia para superar el machismo”. Sin embargo, ante el indicador “se realizan actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres” casi la mitad del alumnado responde que esto sucede poco o nunca.

En relación a las cuestiones relacionadas con la diversidad sexual y el sexo, se observan los porcentajes más bajos de apoyo, en comparación con los informados hacia alumnado de otras culturas y con necesidades educativas especiales. En este caso, el 49,2% informa que los compañeros brindan bastante o mucho apoyo a quienes se sienten diferentes por su orientación sexual y/o sexo de modo frecuente, siendo ligeramente superior (51,8%) el apoyo por el profesorado. La diversidad sexual ha emergido de forma más notable en los últimos años, siendo actualmente una de las cuestiones a las que se debe prestar especial atención en el aula para evitar los

prejuicios y la discriminación. Al valorar estos datos, resulta fundamental favorecer la sensibilización y apoyo por parte de alumnado y profesores.

Interpretados globalmente estos resultados sugieren que en la mayoría de los casos los centros promueven el aprendizaje de la tolerancia y de la igualdad desde la práctica de las relaciones interpersonales, con pocas actividades dirigidas específicamente a prevenir sus principales obstáculos.

Tabla 194. Actividades orientadas a la igualdad y la tolerancia según el alumnado

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Se realizan actividades que tratan sobre el racismo y el daño que produce (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	20,4	40,7	26,9	12
Los alumnos que provienen de otras culturas o países encuentran en los profesores la atención adecuada	7,3	21,7	41,7	29,3
Los alumnos que provienen de otras culturas o países son bien acogidos por los compañeros y compañeras	5,1	19,8	46,8	28,3
Se trabaja con eficacia para superar el machismo y cómo corregirlo	16	35,3	30,1	18,6
Se realizan actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	16,4	33,5	32,6	17,6
Aprendemos a practicar la igualdad entre hombres y mujeres	11,1	29,7	36,3	22,8
Los alumnos que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus profesores y profesoras	6,1	23,9	41,4	28,6
Los alumnos que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus compañeros y compañeras	6,5	29,9	44,5	19,1
Se realizan actividades que tratan sobre la discapacidad y la inclusión educativa (como se inicia y evoluciona, por qué se produce…)	20	38,5	28,8	12,7
Se hacen actividades para entender la diversidad de sexo y/o orientación sexual y el daño que produce la discriminación por esta razón	21,1	34,8	30,6	13,4
Los alumnos que se sienten diferentes por razón de sexo y/o orientación sexual encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus profesores y profesoras	15,7	32,5	35,1	16,7
Los alumnos que se sienten diferentes por razón de sexo y/o orientación sexual encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus compañeros y compañeras	14,5	36,2	34,5	14,7

B. Resultados comparativos con datos de informes previos (2011)

Los datos comparativos en Aragón 2011-2017 (figura 49, tabla 195), muestran un incremento en el número de alumnado que reconoce en un grado de “bastante” o “mucho”, que se realizan actividades que tratan sobre el racismo y sus consecuencias, así como en el número de los que manifiestan que aquellos(as) alumnado

provenientes de otras culturas encuentran en profesores(as) y compañeros(as) una acogida y atención adecuadas. De igual forma, en aquellos ítems que hacen referencia a la violencia contra las mujeres, al trabajo para superar el machismo, y a la práctica de la igualdad entre hombres y mujeres, se observa un incremento en el número de alumnos(as) que manifiesta que estas actividades tienen lugar con "bastante" o "mucha" frecuencia. Por último, el mismo resultado observamos con relación a los ítems que hacen referencia al alumnado que presenta necesidades especiales. En este sentido, un mayor número de alumnos(as) manifiesta que con bastante o mucha frecuencia el alumnado con necesidades especiales cuenta con el apoyo de sus profesores(as) y compañeros(as).

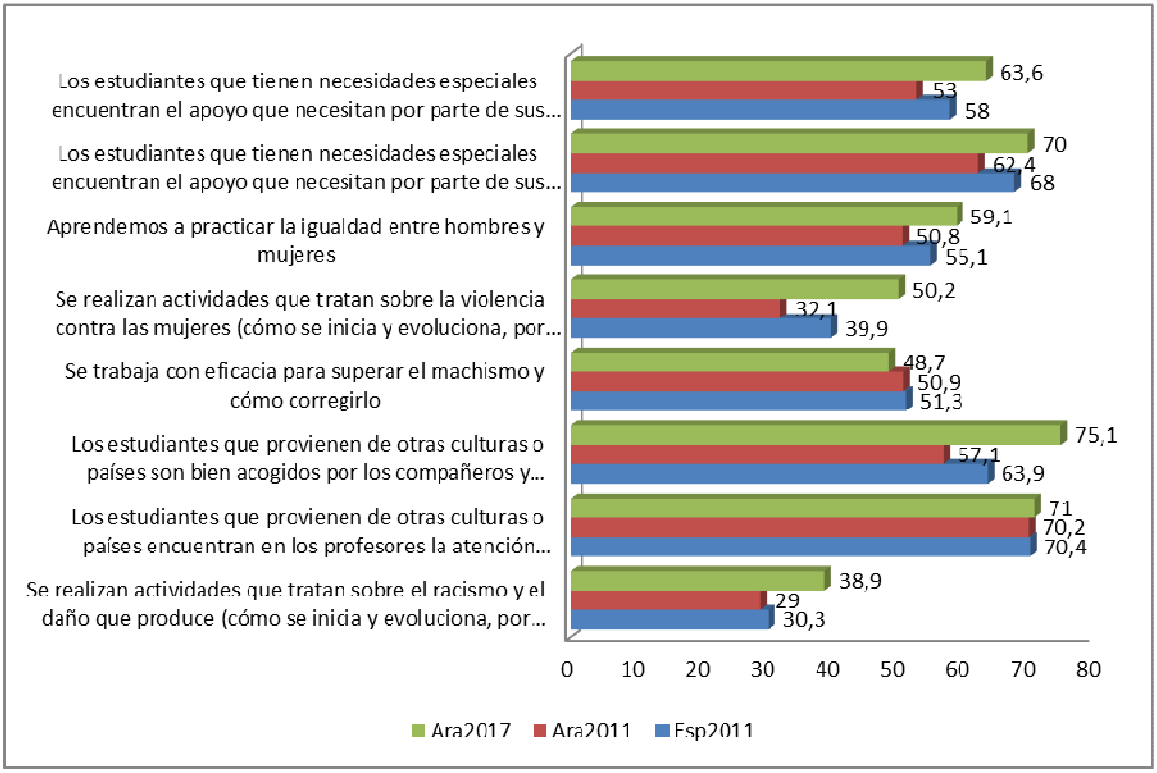

Figura 49. Comparativa de igualdad y tolerancia según el alumnado, en porcentajes 2011-2017

Tabla 195. Comparativa de igualdad y tolerancia según el alumnado, en porcentajes 2011-2017

	Nada			Poco			Bastante			Mucho		
	%			%			%			%		
	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara
	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017
Se realizan actividades que tratan sobre el racismo y el daño que produce (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	27,0	26,2	20,4	42,7	44,8	40,7	22,0,	21,6	26,9	8,3	7,4	12,0
Los alumnos que provienen de otras culturas o países encuentran en los profesores la atención adecuada	7,0	6,2	7,3	22,6	23,6	21,7	42,6	45,2	41,7	27,8	25	29,3
Los alumnos que provienen de otras culturas o países son bien acogidos por los compañeros y compañeras	6,1	5,6	5,1	30	37,3	19,8	44,1	44,6	46,8	19,8	12,5	28,3
Se trabaja con eficacia para superar el machismo y cómo corregirlo	16,2	17,9	16,0	32,5	31,3	35,3	34	36,9	30,1	17,3	14,0	18,6
Se realizan actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	24,9	28,6	16,4	35,3	39,2	33,5	26,7	23,8	32,6	13,2	8,3	17,6
Aprendemos a practicar la igualdad entre hombres y mujeres	13,2	16,3	11,1	31,8	32,9	29,7	36,1	35,5	36,3	19	15,3	22,8
Los alumnos que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus profesores y profesoras	6,8	7,8	6,1	25,2	29,8	23,9	41,3	40,5	41,4	26,7	21,9	28,6
Los alumnos que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus compañeros y compañeras	7,6	7,4	6,5	34,4	39,6	29,9	41,0	40,3	44,5	17,0	12,7	19,1

C. Resultados comparativos variables diferenciales

Cuando se comparó por tamaño del centro (tabla 196) los resultados mostraron que el alumnado que provienen de otras culturas o países son mejor acogidos por los compañeros y compañeras, y que los que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus compañeros y compañeras en mayor medida en los centros urbanos y rurales que en los centros de tamaño intermedio.

Tabla 196. Igualdad y tolerancia según el alumnado en función del tamaño del centro

	Nivel	Media	D.T.	F
Los alumnos que provienen de otras culturas o países son bien acogidos por los compañeros y compañeras	Urbano	3,01	0,83	13,76***
	Pueblo intermedio	2,85	0,79	
	Pueblo pequeño	2,95	0,86	
Los alumnos que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus compañeros y compañeras	Urbano	2,78	0,83	8,04***
	Pueblo intermedio	2,65	0,84	
	Pueblo pequeño	2,77	0,85	

N válidos: Urbano = 3749; Pueblo medio = 804; Pueblo pequeño= 112

Por sexo, las chicas indicaron en mayor medida que los chicos que los alumnos que provienen de otras culturas o países encuentran en los profesores la atención adecuada, y son bien acogidos por los compañeros y compañeras, así como que los alumnos que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus profesores y profesoras y que los alumnos que se sienten diferentes por razón de identidad de sexo y/o orientación sexual encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus compañeros y compañeras. Por otro lado, los chicos mostraron puntuaciones más elevadas en referencia a las actividades que se realizan en el centro para entender lo que es el machismo y cómo corregirlo y actividades para entender la diversidad de sexo y/o orientación sexual y el daño que produce la discriminación por esta razón (197).

Tabla 197. Comparativa de igualdad y tolerancia según el alumnado en función del sexo

	Sexo	Media	D.T.	T de Student
Los alumnos que provienen de otras culturas o países encuentran en los profesores la atención adecuada	Mujer	3,00	0,88	5,63***
	Hombre	2,86	0,90	
Los alumnos que provienen de otras culturas o países son bien acogidos por los compañeros y compañeras	Mujer	3,02	0,80	3,13***
	Hombre	2,95	0,85	
Los alumnos que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus profesores y profesoras	Mujer	3,01	0,85	6,43***
	Hombre	2,84	0,89	
Se hacen actividades para entender la diversidad de sexo y/o orientación sexual y el daño que produce la discriminación por esta razón	Mujer	2,30	0,99	-4,30***
	Hombre	2,42	0,93	
Los alumnos que se sienten diferentes por razón de sexo y/o orientación sexual encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus compañeros y compañeras.	Mujer	2,54	0,92	3,17***
	Hombre	2,45	0,91	

*N válidos: Hombre = 2340; Mujer = 2325; *** p < ,001*

4.3.2.3. Normas de convivencia y forma de resolver los conflictos

Como puede observarse en la tabla 198, la mayoría del alumnado expresa que apenas se escucha la opinión de los alumnos para cambiar las normas, ya que el 65,7% indica estar nada/poco de acuerdo con esta pregunta. En cuanto a la viabilidad para poder decir a los profesores lo que piensan sobre las normas, el 46,9% afirma estar bastante/muy de acuerdo, frente al 53,1% que informa estar nada/poco de acuerdo. Por último, los alumnos valoran no ser siempre consultados cuando se toman decisiones que les afectan, indicando el 55% de ellos las opciones nada/poco de acuerdo. En conjunto, se refleja cierto descontento por parte del alumnado, quien no se siente partícipe de la normativa u otras decisiones importantes del centro.

Tabla 198. Percepción de las normas y la resolución de conflictos por el alumnado

En este centro……	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Se escucha la opinión de los alumnos para cambiar las normas	23,8	41,9	26,4	7,9
Podemos decir a los profesores y profesoras lo que pensamos sobre las normas	18,6	34,5	34,6	12,3
Lo alumnos siempre son consultados cuando se toman decisiones que les afectan	19,8	35,2	33,5	11,4

Las únicas diferencias en este bloque correspondientes al tamaño del centro se dan en la percepción por parte del alumnado de que pueden decir al profesorado lo que piensan de las normas (ver tabla 199), con una mayor puntuación encontrada en los centros de tamaño pequeño.

Tabla 199. Percepción de las normas y la resolución de conflictos por el alumnado según el tamaño de la localidad

		Media	D.T.	F
Podemos decir a los profesores y profesoras lo que pensamos sobre las normas	Urbano	2,38	0,92	17,81***
	Pueblo intermedio	2,48	0,93	
	Pueblo pequeño	2,86	0,99	

*Nota: N válidos: Urbano = 3749; Pueblo intermedio = 804; Pueblo pequeño= 112; *** p < ,001*

La comparativa 2011-2017 recogida en la tabla 200 apenas muestra cambios en la percepción de los datos de Aragón, con alguna diferencia ya encontrada en 2011 entre nuestra comunidad y el resto del país. No obstante, sí se encuentra un incremento

en el porcentaje de alumnado que dice estar de acuerdo o muy de acuerdo con tomarse en consideración la opinión del alumnado al elaborar normas (figura 50).

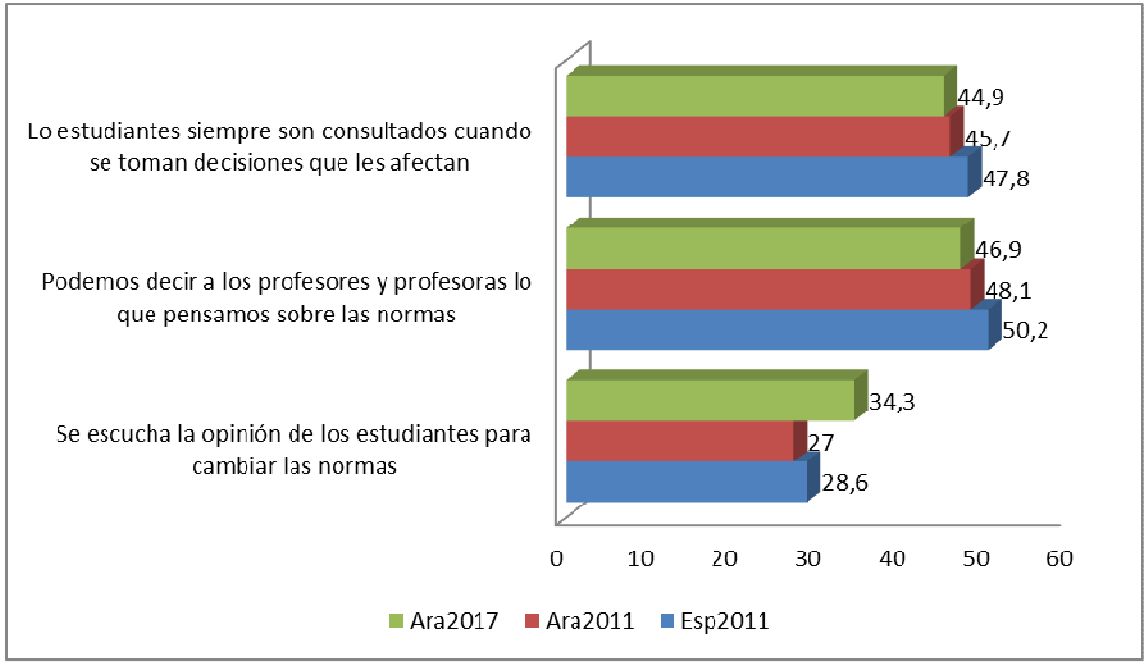

Figura 50. Evolución de la percepción de normas 2011-2017

Tabla 200. Comparativa percepción de las normas y la resolución de conflictos por el alumnado 2011-2017

	Nada de acuerdo			Poco de acuerdo			Bastante de acuerdo			Muy de acuerdo		
	%			%			%			%		
	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara
En este centro……	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017
Se escucha la opinión de los alumnos para cambiar las normas	33,5	33,7	23,8	38,0	39,4	41,9	21,6	21,8	26,4	7,0	5,2	7,9
Podemos decir a los profesores y profesoras lo que pensamos sobre las normas	18,9	19,1	18,6	30,8	32,8	34,5	35,2	36,8	34,6	15,0	11,3	12,3
Lo alumnos siempre son consultados cuando se toman decisiones que les afectan	18,6	18,7	19,8	33,7	35,5	35,2	34,5	34,5	33,5	13,3	11,2	11,4

4.3.2.4. La erradicación del acoso escolar y la prevención de todo tipo de violencia

Se incluyen en este apartado una serie de indicadores en los que se refleja qué están haciendo la escuela y la familia para erradicar el acoso y qué es preciso incrementar para prevenir esta y otras formas de violencia.

Como puede observarse en la tabla 201, gran parte del alumnado afirma que bastantes o la mayoría de los profesores "pueden contar con los profesores en situaciones de acoso" (46%) y que "trabajan con eficacia para que no se produzcan los problemas de acoso" (44%). Resultados que ponen de manifiesto un cambio en la actitud y disposición del profesorado respecto a este problema, que se refleja con claridad en las respuestas a la pregunta sobre la tradicional tendencia a "mirar para otro lado", puesto que el 59,5% del alumnado dice que "ningún profesor" la sigue. Conviene, sin embargo, incrementar las medidas para que esta disponibilidad y eficacia en el afrontamiento del acoso se extienda a la totalidad del profesorado.

Tabla 201. Percepción de la conducta del profesorado frente al acoso según el alumnado

	Ninguno	Alguno	Bastantes	La mayoría
No se enteran	26,9	51,1	13,7	8,2
Miran para otro lado	59,5	31,1	6,2	3,2
No saben impedirlos	42,9	40,5	11,3	5,3
Trabajan con eficacia para que esos problemas no se produzcan	20,8	35,3	26,8	17,2
Podemos contar con los profesores y profesoras en esas situaciones	19,1	34,9	24,2	21,8

Los resultados por sexo muestran que los chicos perciben en mayor medida que las chicas que el profesorado mira para otro lado y no saben impedir los acosos. Asimismo, las mujeres perciben que los profesores y profesoras trabajan con eficacia para que esos problemas no se produzcan y que pueden contar con los profesores y profesoras en esas situaciones (tabla 202).

Tabla 202. Percepción de la conducta del profesorado frente al acoso según el alumnado en función del sexo

	Sexo	Media	D.T.	T de Student
Miran para otro lado	Mujer	1,48	0,70	-4,42***
	Hombre	1,58	0,79	
No saben impedirlos	Mujer	1,75	0,81	-3,20***
	Hombre	1,83	0,87	

*N válidos: Hombre = 2093; Mujer = 2091; *** p < ,001*

Los resultados comparativos entre 2011-2017 en Aragón (figura 51 y tabla 203) muestran datos relevantes en relación a la percepción que tiene el alumnado de la conducta de los(as) profesores(as) ante las situaciones de violencia y acoso. En este sentido, por una parte desciende el número de alumnos que percibe que el profesorado "no se entera" de estas situaciones o que "miran para otro lado". De igual forma, desciende el porcentaje de alumnado que opina que el profesorado "no sabe impedir" estas situaciones. Sin embargo, por otra parte se incrementa el porcentaje de alumnos(as) que percibe que ninguno de los profesores(as) trabaja con eficacia para que no se produzcan, y así mismo, que no se puede contar con el profesorado en estas situaciones.

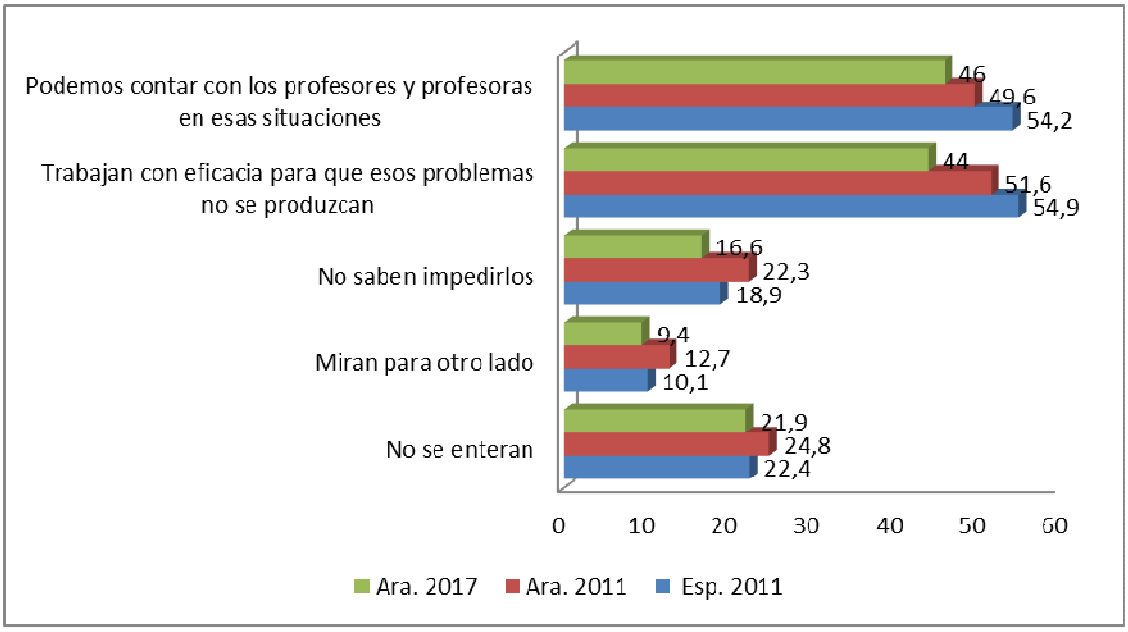

Figura 51. Evolución de la percepción del alumnado sobre la actuación del profesorado ante casos de acoso 2011-2017

Tabla 203. Comparativa percepción de la conducta del profesorado frente al acoso según el alumnado 2011-2017

	Ninguno			Alguno			Bastantes			La mayoría		
	%			%			%			%		
	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara
	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017
No se enteran	25,4	20,7	26,9	52,2	54,5	51,1	14,3	15,5	13,7	8,1	9,3	8,2
Miran para otro lado	57,1	50,3	59,5	32,9	36,9	31,1	7,0	8,5	6,2	3,1	4,2	3,2
No saben impedirlos	37,8	31,2	42,9	43,2	46,6	40,5	13,2	15,4	11,3	5,7	6,9	5,3
Trabajan con eficacia para que esos problemas no se produzcan	13,9	13,6	20,8	31,3	34,8	35,3	32,7	33,3	26,8	22,2	18,3	17,2
Podemos contar con los profesores y profesoras en esas situaciones	13,8	13,2	19,1	32,1	37,1	34,9	28,0	27,1	24,2	26,2	22,5	21,8

Al analizar a quién recurren el alumnado ante casos de acoso (tabla 204), tal como puede observarse siguiente tabla, se destaca que la principal fuente a la que recurrir ante la victimización son los amigos (72,3%), seguidos de la familia (66,8%), y en tercer lugar, descendiendo el porcentaje obtenido, al tutor (51,4) y profesores (42,4%). Llama la atención que los conductos menos considerados para pedir ayuda sean llamar al teléfono de ayuda contra el acoso, para el que la mayoría de alumnos indica que nunca lo utilizaría (52,4%), y acudir a la comisión de convivencia del centro (48,7%) indica que nunca recurriría a este medio). Los porcentajes más bajos se observan respecto a figuras menos disponibles para el conjunto del alumnado, como el departamento de orientación, la comisión de convivencia y el equipo de mediación. La tendencia a recurrir al profesorado, sobre todo cuando es tutor o tutora, aunque parece incrementarse algo sigue siendo minoritaria. Estos resultados reflejan un ligero avance en la superación de la tradicional tendencia a ocultar el acoso así como en la evitación de las figuras de autoridad disponibles en el entorno escolar, si bien será necesario valorar en qué medida se podrá aumentar la percepción entre el alumnado de los diversos agentes del centro como fuentes de apoyo a los que pedir ayuda, pues el grupo de pares se considera la principal fuente a la que recurrir.

Tabla 204. A quién pedirías ayuda si sufrieras estos problemas (insultos, agresiones...)

	Nunca	Algunas veces	A menudo	Muchas veces	A menudo Muchas veces
A mis amigos o amigas	13,1	14,6	22,9	49,4	72,3
A los compañeros o compañeras	30,2	35,7	18,7	15,4	34,1
Al tutor o tutora	23,1	25,5	23,5	27,9	51,4
A los profesores y profesoras	28,0	29,7	20,1	22,3	42,4
Al director o directora	38,9	24,6	16,7	19,8	36,5
Al departamento de orientación o similar	39	26,1	17,8	17,1	34,9
Al equipo de mediación	46,3	25,3	14,9	13,6	28,5
A la comisión de convivencia	48,7	25,0	13,8	12,6	26,4
A mi familia	16,9	16,3	16,8	50,0	66,8
Llamar a teléfonos de ayuda contra el acoso escolar (no estaba en informe anterior)	52,4	23,4	11,2	13,0	24,2

Los resultados por tipo de centro (tabla 205) muestran que el alumnado de los centros rurales recurriría en mayor medida a sus amigo/as y a sus compañero/as si fuera víctima de acoso que el alumnado de centros urbanos y de tamaño intermedio

Tabla 205. A quién pedirías ayuda si sufrieras estos problemas (insultos, agresiones...) en función del tamaño de la localidad

		Media	D.T.	F
A mis amigos o amigas	Urbano	3,12	1,06	12,60***
	Pueblo intermedio	2,90	1,14	
	Pueblo pequeño	3,15	0,98	
A los compañeros y compañeras	Urbano	2,19	1,03	8,79***
	Pueblo intermedio	2,13	1,03	
	Pueblo pequeño	2,59	1,07	

N válidos: Urbano = 3415; Pueblo intermedio = 667; Pueblo pequeño= 102

Los resultados de la comparación de medias en función del sexo pusieron de manifiesto que las alumnas pedirían ayuda a sus amigo/as y a su familia en mayor medida que los alumnos. Sin embargo, los hombres recurrirían más que las mujeres a sus compañero/as, profesores/as, director/a, al equipo de mediación, y a la comisión de convivencia (tabla 206).

Tabla 206. A quién pedirías ayuda si sufrieras estos problemas (insultos, agresiones...) en función del sexo

	Sexo	Media	D.T.	T de Student
A mis amigos o amigas	Mujer	3,27	0,99	11,41***
	Hombre	2,90	1,13	
Al director o directora	Mujer	2,07	1,12	-5,88***
	Hombre	2,28	1,17	
A la comisión de convivencia	Mujer	1,84	1,02	-4,06***
	Hombre	1,97	1,09	
A mi familia	Mujer	3,10	1,10	5,70***
	Hombre	2,90	1,20	

*N válidos: Hombre = 2093; Mujer = 2091; * *** p < ,001*

Los datos que nos permiten comparar las medidas de 2011 y 2017 (figura 52 y tabla 207) en Aragón muestran un incremento notable en el porcentaje de alumnado(as) que solicitaría ayuda a sus amigos(as); sin embargo, decrece el de que aquellos(as) que pedirían ayuda a sus compañeros(as). También se incrementa el porcentaje de alumnado que pediría ayuda al tutor o tutora, al profesorado y al director

o directora, decreciendo así mismo el número de alumnos(as) que nunca lo harían. Se incrementa de igual modo el porcentaje de alumnos(as) que solicitarían ayuda al departamento de orientación, decreciendo sensiblemente el número de los que nunca lo harían, del 52 al 39%. A pesar de esto, sigue siendo muy alto el porcentaje de alumnado que nunca solicitaría ayuda a este departamento. Se incrementa también el número de los que pedirían ayuda al equipo de mediación, pasando del 20,2 al 28,5% cuando se integran los datos de las opciones “A menudo” y “Muchas veces”. No obstante, sigue siendo muy alto el número de los que nunca lo harían (46,3%). Llamativo es el resultado relativo a la comisión de convivencia. Los datos muestran un descenso notable en el porcentaje de alumnado que solicitaría ayuda a esta comisión, pasando del 69,6 al 26,4% cuando se integran los datos de las opciones “A menudo” y “Muchas veces”. Por último, igual de llamativo es el incremento de alumnos(as) que solicitarían ayuda a la familia ante situaciones de acoso y violencia. El porcentaje pasa del 7,4 al 66,8% cuando se integran los datos de las opciones “A menudo” y “Muchas veces” (figura 53).

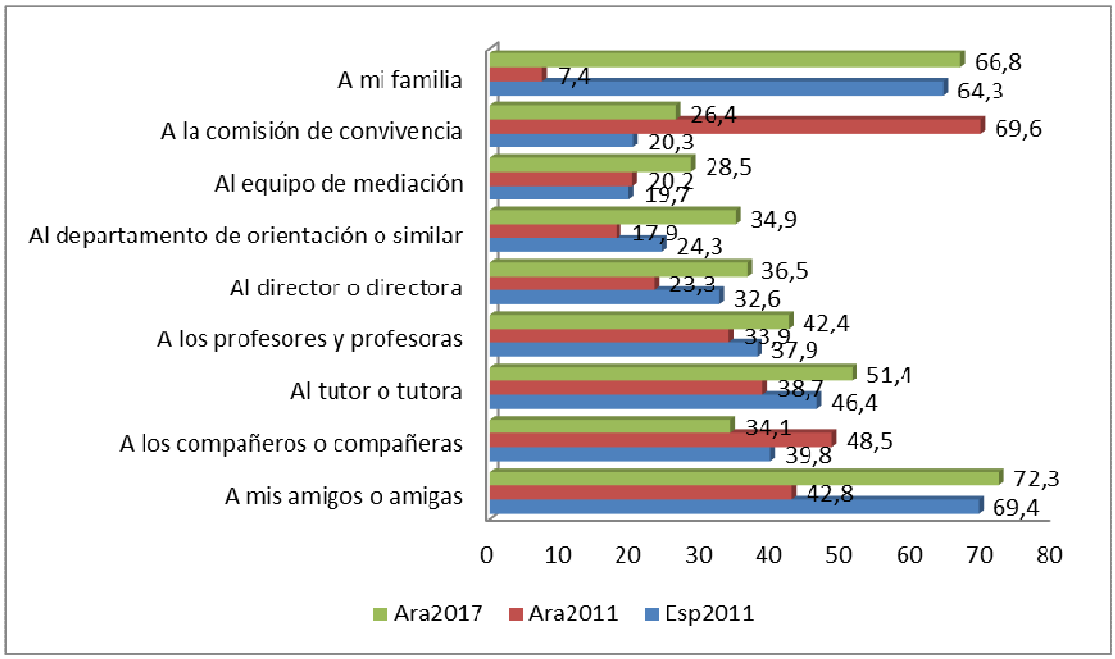

Figura 52. Comparativa de a quién pedirías ayuda si sufrieras estos problemas (insultos, agresiones, etc.) 2011-2017

Tabla 207. Comparativa de a quién pedirías ayuda si sufrieras estos problemas (insultos, agresiones, etc.) 2011-2017

	Nunca			Algunas veces			A menudo			Muchas veces			A menudo Muchas veces		
	%			%			%			%			%		
	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara
	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017
A mis amigos o amigas	10,5	16,7	13,1	20,0	40,4	14,6	25,1	26,2	22,9	44,3	16,6	49,4	69,4	42,8	72,3
A los compañeros o compañeras	20,8	20,4	30,2	39,4	31,0	35,7	24,4	25,7	18,7	15,4	22,9	15,4	39,8	48,5	34,1
Al tutor o tutora	22,5	24,2	23,1	31,0	37,0	25,5	24,3	23,2	23,5	22,1	15,5	27,9	46,4	38,7	51,4
A los profesores y profesoras	27,2	35,1	28	34,8	31,0	29,7	21,6	18,0	20,1	16,3	15,9	22,3	37,9	33,9	42,4
Al director o directora	37,9	44,8	38,9	29,5	32,0	24,6	16,2	15,1	16,7	16,4	8,2	19,8	32,6	23,3	36,5
Al departamento de orientación o similar	45,9	52,0	39	29,8	30,1	26,1	14,5	11,6	17,8	9,8	6,3	17,1	24,3	17,9	34,9
Al equipo de mediación	51,8	48,9	46,3	28,5	31,0	25,3	12,3	13,7	14,9	7,4	6,5	13,6	19,7	20,2	28,5
A la comisión de convivencia	50,8	13,1	48,7	28,8	17,2	25	12,6	21,1	13,8	7,7	48,5	12,6	20,3	69,6	26,4
A mi familia	16,0	77,7	16,9	19,7	14,9	16,3	20,7	3,2	16,8	43,6	4,2	50	64,3	7,4	66,8

4.3.2.5. Consejos escuchados sobre formas de responder a la violencia

En la tabla 208 se presentan los resultados sobre la frecuencia con la que el alumnado ha escuchado a personas adultas consejos sobre cómo responder a la violencia. Como puede observarse en ella, las recomendaciones más frecuentes, escuchadas a menudo o muchas veces, hacen referencia a recursos no violentos: 1) la evitación: “si alguien te insulta, ignórale” (60,5%); 2) recurrir a la autoridad: “díselo a tu profesor/a (49,8%) y el diálogo: “trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas (45,2%).

Aunque el porcentaje del alumnado que afirma haber escuchado con frecuencia el tradicional “si alguien te pega, pégale tú” (25,1%), parece estar disminuyendo, no ha desaparecido. Resultados que cabe relacionar con la justificación de la violencia reactiva (presentados en el epígrafe 2.5 sobre opiniones que conducen a la violencia) y que ayudan a comprender que el origen y solución de los obstáculos a la convivencia escolar se produce, en buena parte, más allá de la escuela. De lo cual se deduce la conveniencia de incrementar la colaboración con las familias y con el resto de la sociedad para prevenir todo tipo de violencia erradicando los mensajes que pueden llevar a justificarla.

Tabla 208. Consejos escuchados a adultos sobre cómo responder a la violencia

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	A menudo Muchas veces
Si alguien quiere pelearse contigo, díselo a tu profesor/a	23,7	26,4	24,7	25,1	49,8
Si alguien te pega, pégale tu	44,4	30,5	12	13,1	25,1
Si alguien te insulta, pégale si es necesario	64,4	21,9	7,4	6,3	13,7
Si alguien te insulta, insulta tú también	52,4	28,1	10,2	9,3	19,5
Si alguien te insulta, ignórale	19,5	20	21,8	38,7	60,5
Si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas	27,7	27,1	19,9	25,3	45,2

Cuando se compararon los consejos escuchados a adultos sobre cómo responder a la violencia en función del tamaño del centro, los centros pequeños o rurales seguidos de los centros intermedios mostraron puntuaciones más elevadas en la escucha de los consejos “si alguien te pega, pégale tú”, “si alguien te insulta, pégale si es necesario”, y “si alguien te insulta, insulta tú también”. No obstante, el consejo que se escuchó en igual medida en centros rurales y urbanos, siendo los centros intermedios los que obtuvieron las puntuaciones más bajas es “si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas” (tabla 209). Las diferencias, en cualquier caso, no son de gran magnitud.

Tabla 209. Consejos escuchados a adultos sobre cómo responder a la violencia en función del tamaño de la localidad

		Media	D.T.	F
Si alguien te pega, pégale tú	Urbano	1,91	1,03	16,61***
	Pueblo intermedio	1,99	1,05	
	Pueblo pequeño	2,50	1,15	
Si alguien te insulta, pégale si es necesario	Urbano	1,54	0,87	11,91***
	Pueblo intermedio	1,60	0,86	
	Pueblo pequeño	1,95	1,08	
Si alguien te insulta, insulta tú también	Urbano	1,74	0,96	13,39***
	Pueblo intermedio	1,83	0,97	
	Pueblo pequeño	2,21	1,14	
Si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas	Urbano	2,46	1,15	6,57***
	Pueblo intermedio	2,28	1,11	
	Pueblo pequeño	2,46	1,13	

*N válidos: Urbano = 3364; Pueblo intermedio = 649; Pueblo pequeño= 101; *** p < ,001*

Los consejos que han escuchado las chicas más que los chicos son “Si alguien quiere pelearse contigo, díselo a tu profesor/a”, “si alguien te insulta, ignórale” y “si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas”. Sin embargo, los hombres han escuchado en mayor medida que las mujeres “si alguien te pega, pégale tu”, “si alguien te insulta, pégale si es necesario” y “si alguien te insulta, insulta tú también” (tabla 210).

Tabla 210. Consejos escuchados a adultos sobre cómo responder a la violencia en función del sexo

	Sexo	Media	D.T.	T de Student
1. Si alguien quiere pelearse contigo, díselo a tu profesor/a	Mujer	2,65	1,07	8,04***
	Hombre	2,37	1,13	
Si alguien te pega, pégale tú	Mujer	1,80	0,98	-8,61***
	Hombre	2,08	1,08	
Si alguien te insulta, pégale si es necesario	Mujer	1,41	0,76	-11,02***
	Hombre	1,70	0,96	
Si alguien te insulta, insulta tú también	Mujer	1,69	0,93	-5,19***
	Hombre	1,84	1,01	
Si alguien te insulta, ignórale	Mujer	2,89	1,13	5,01***
	Hombre	2,71	1,17	
Si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas	Mujer	2,59	1,14	9,16***
	Hombre	2,27	1,12	

*N válidos: Hombre = 2062; Mujer = 2052; *** p < ,001*

La comparativa de los datos de Aragón (figura 53, tabla 211) nos muestra un incremento en el número de alumnos(as) que manifiesta recibir el consejo: “Si alguien quiere pelearse contigo, díselo a tu profesor(a). Encontramos un incremento en el número de alumnos(as) que manifiesta no recibir nunca el consejo: “Si alguien te pega, pégale tú”, situándose en un 44,4%. Así mismo, se observa un ligero incremento del número de alumnos(as) que nunca recibe el consejo: “Si alguien te insulta, pégale si es necesario”, situándose en el 64,4%. De igual forma ocurre con los ítems: “Si alguien te insulta, insúltale tú también”, pasando del 44,5 al 52,4%, y “Si alguien te insulta, ignórale”, pasando de un 14,3 a un 19,5%. Por su parte, en el ítem: “Si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerlo de que hay otras formas de resolver los problemas”, el único que expresa de forma clara una conducta asertiva de resolución no violenta del conflicto, observamos que también se produce un incremento del número de alumnos(as) que manifiesta no recibir nunca este consejo, pasando de un 21,8 a un 27,7%. En este mismo ítem, cuando sumamos las valoraciones “A menudo” y “Muchas veces”, observamos que desciende ligeramente el número de alumnos(as) que manifiestan recibir este consejo, situándose no obstante en un 45,2%.

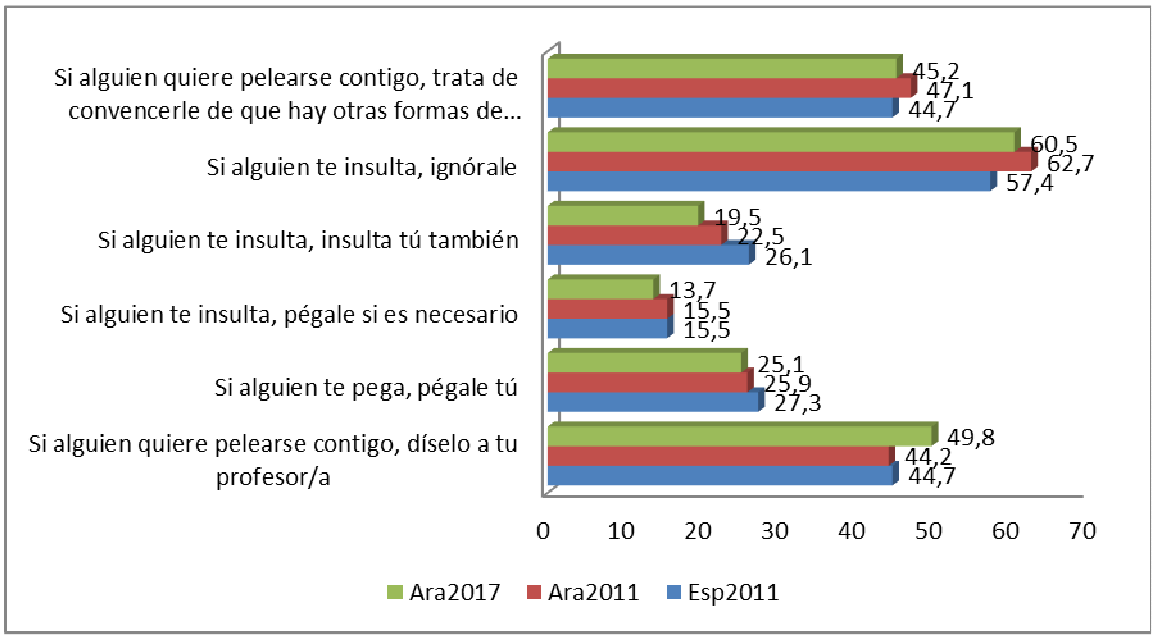

Figura 53. Comparativa consejos escuchados a adultos sobre cómo responder a la violencia 2011-2017

Tabla 211. Comparativa Consejos escuchados a adultos sobre cómo responder a la violencia 2011-2017

	Nunca			A veces			A menudo			Muchas veces			A menudo Muchas veces		
	%			%			%			%			%		
	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara
	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017
Si alguien quiere pelearse contigo, díselo a tu profesor/a	24,7	23,7	23,7	30,3	32,2	26,4	23,7	25,3	24,7	21,2	18,9	25,1	44,7	44,2	49,8
Si alguien te pega, pégale tú	39,2	40,7	44,4	33,5	33,5	30,5	13,4	13,5	12	13,9	12,4	13,1	27,3	25,9	25,1
Si alguien te insulta, pégale si es necesario	59,2	61,1	64,4	25,4	23,4	21,9	8,5	9,0	7,4	7,0	6,5	6,3	15,5	15,5	13,7
Si alguien te insulta, insulta tú también	40,9	44,5	52,4	33,0	33,0	28,1	13,8	12,8	10,2	12,3	9,7	9,3	26,1	22,5	19,5
Si alguien te insulta, ignórale	17,6	14,3	19,5	24,9	23,0	20	21,9	25,9	21,8	35,5	36,8	38,7	57,4	62,7	60,5
Si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas	25,3	21,8	27,7	29,9	31,2	27,1	21,9	25,3	19,9	22,8	21,8	25,3	44,7	47,1	45,2

4.3.2.6. La disciplina

En la tabla 212, se presentan los resultados obtenidos al preguntar al alumnado sobre la frecuencia con la que recibido distinto tipo de medidas disciplinarias. Como se puede observar en la misma, las medidas que aparecen con más frecuencia son el aviso a la familia, la obligación de permanecer en un determinado lugar o la expulsión temporal del aula o copiar, medidas que con mayor o menor frecuencia reconocer haber sufrido en torno a un 27-30% del alumnado, aunque únicamente algunas veces. El resto de medidas tienen una frecuencia menor, como la supresión de algún objeto o el envío a jefatura de estudios (17-18%) o reparar el daño o la expulsión temporal del centro, en torno al 10%. La apertura de expediente habría ocurrido únicamente en un 5,9% del alumnado.

Tabla 212. Medidas disciplinarias que reconoce haber recibido el alumnado

	Nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Muchas veces
Expulsión temporal del aula	71,4	22	4,6	2
Aviso a mi familia	69,9	22	5,6	2,4
Me han enviado a Jefatura de Estudios o a Dirección	83,6	12	2,9	1,5
Me han obligado a permanecer en un determinado lugar	72,0	21	4,5	2,5
Me han castigado a copiar	73,5	20,4	4,0	2,1
Me han quitado el móvil u otro objeto personal	82,6	13,5	2,5	1,4
Reparar el daño ocasionado (pedir perdón, recoger algo que he tirado…)	89,3	6,9	2,4	1,4
Expulsión temporal del centro	90,3	6,2	1,8	1,8
Apertura de expediente disciplinario	94,1	4	1,1	0,8

Cuándo se compararon las medidas disciplinarias que reconoce haber recibido el alumnado teniendo en cuenta el tamaño del centro (pequeño, medio y grande), los resultados indicaron que las medidas disciplinarias de enviar al alumnado a Jefatura de Estudios o a Dirección, ser castigados a copiar, expulsión temporal del centro, y ser expulsado alguna vez de un centro y cambiado a otro, se dieron en mayor medida en centros de tamaño medio que en los centros de tamaño grande y pequeño. Por tanto, son los centros de tamaño intermedio los que en general han experimentado más medidas disciplinarias (tabla 213).

Tabla 213. Medidas disciplinarias que reconoce haber recibido el alumnado en función del tamaño de la localidad

		Media	D.T.	F
Me han enviado a Jefatura de Estudios o a Dirección	Urbano	1,21	0,54	9,33***
	Pueblo intermedio	1,30	0,66	
	Pueblo pequeño	1,24	0,54	
Me han castigado a copiar	Urbano	1,33	0,64	13,28***
	Pueblo intermedio	1,45	0,72	
	Pueblo pequeño	1,26	0,60	
Expulsión temporal del centro	Urbano	1,13	0,48	17,69***
	Pueblo intermedio	1,25	0,65	
	Pueblo pequeño	1,13	0,53	
¿Te han expulsado alguna vez de un centro y te han cambiado a otro?	Urbano	1,01	0,12	8,43***
	Pueblo intermedio	1,03	0,18	
	Pueblo pequeño	1,00	0,00	

*N válidos: Urbano = 3749; Pueblo intermedio = 804; Pueblo pequeño= 112; *** p < ,001*

Las comparaciones por sexo, muestran que los hombres reconocieron haber recibido más medidas disciplinarias que las mujeres (tabla 214), siendo estas diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems analizados.

Tabla 214. Medidas disciplinarias que reconoce haber recibido el alumnado en función del sexo

	Sexo	Media	D.T.	T de Student
Expulsión temporal del aula	Mujer	1,26	0,59	-11,33***
	Hombre	1,48	0,73	
Aviso a mi familia	Mujer	1,29	0,61	-10,86***
	Hombre	1,52	0,78	
Me han enviado a Jefatura de Estudios o a Dirección	Mujer	1,14	0,47	-9,60***
	Hombre	1,30	0,64	
Me han obligado a permanecer en un determinado lugar	Mujer	1,29	0,61	-8,87***
	Hombre	1,46	0,76	
Me han castigado a copiar	Mujer	1,28	0,59	-6,94***
	Hombre	1,41	0,72	
Me han quitado el móvil u otro objeto personal	Mujer	1,16	0,46	-8,61***
	Hombre	1,30	0,63	
Reparar el daño ocasionado	Mujer	1,10	0,40	-8,39***
	Hombre	1,22	0,60	
Expulsión temporal del centro	Mujer	1,10	0,43	-6,86***
	Hombre	1,20	0,59	
Apertura de expediente disciplinario	Mujer	1,05	0,28	-6,25***
	Hombre	1,12	0,46	
¿Te han castigado alguna vez a realizar un servicio a la comunidad?(un trabajo para el centro o para otras personas)	Mujer	1,06	0,23	-7,31***
	Hombre	1,12	0,32	

*N válidos: Hombre = 2340; Mujer = 2325; * p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001*

Los datos comparativos para Aragón nos permiten establecer las posibles diferencias en porcentajes con relación a las medidas disciplinarias señaladas por el alumnado (tabla 215 y figura 54). En este sentido, podemos deducir un incremento en el número de alumnos(as) que reconocen haber sido expulsados temporalmente del aula, así como de aquellos(as) cuyas familias recibieron avisos por su comportamiento. De igual forma, también encontramos un incremento en el número de alumnos(as) a los que se les ha privado del móvil u otro objeto personal. Por otra parte, apenas se observan cambios entre 2011 y 2017 en el número de alumnos(as) a los que se envió a jefatura de estudios o a dirección, situándose en un 16-17%, así como de aquellos a los que se obligó a permanecer en un determinado lugar (28%). (Figura 54). Por su parte, podemos deducir un descenso en el número de alumnos(as) que han sido castigados a copiar, pasando del 39,1 al 26,5%. Se observa también un ligero incremento en el porcentaje de alumnos(as) a los que nunca se les ha solicitado la reparación del daño causado, alcanzando este porcentaje el 89,3%, y un pequeño descenso en el número de los que nunca han sido expulsados temporalmente del centro, situándose en el 90,3%. Por último, se mantiene un alto porcentaje de alumnos(as) (94,1%) a los que nunca se les ha abierto expediente disciplinario.

El análisis de la figura 54 muestra igualmente un aumento de algunas de las sanciones aplicadas con más frecuencia, es decir, en las categorías a menudo o muchas veces. En concreto se observa un aumento del número de alumno/as que desde 2011 reconocer que han sufrido más expulsiones temporales del aula (de 3,2 a 6,6%), avisos a las familias (del 4,2 al 8%), supresión de objetos como el móvil (del 2,7 al 3,9) o expulsión temporal del centro (del 2,4% al 3,6%). Por el contrario, se han reducido medidas como copiar, que pasa de un 8,2% a un 6,1%.

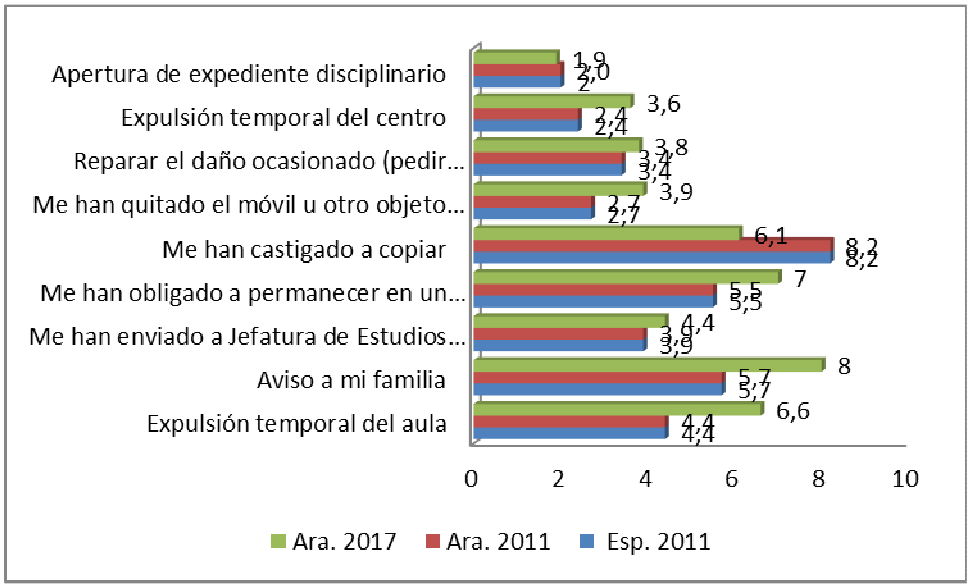

Figura 54. Comparación de medidas disciplinarias que reconoce haber recibido el alumnado 2011-2017

Tabla 215. Comparación de medidas disciplinarias que reconoce haber recibido el alumnado 2011-2017

	Nunca			A veces			Bastantes veces			Muchas veces		
	%			%			%			%		
	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara
	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017
Expulsión temporal del aula	76,4	77,2	71,4	19,1	19,5	22	2,7	2,0	4,6	1,7	1,2	2
Aviso a mi familia	74,9	77,2	69,9	19,4	18,6	22	3,6	2,9	5,6	2,1	1,3	2,4
Me han enviado a Jefatura de Estudios o a Dirección	82,4	83,9	83,6	13,7	13,0	12	2,4	2,4	2,9	1,5	,7	1,5
Me han obligado a permanecer en un determinado lugar	71,9	71,7	72	22,6	23,3	21	3,4	3,7	4,5	2,1	1,3	2,5
Me han castigado a copiar	63,4	60,6	73,5	28,5	30,3	20,4	5,1	5,6	4	3,1	3,5	2,1
Me han quitado el móvil u otro objeto personal	86,4	86,9	82,6	10,8	10,4	13,5	1,6	1,7	2,5	1,1	1,0	1,4
Reparar el daño ocasionado (pedir perdón, recoger algo que he tirado…)	87,6	87,7	89,3	9,0	9,0	6,9	1,9	1,7	2,4	1,5	1,7	1,4
Expulsión temporal del centro	92,6	92,8	90,3	5,0	4,5	6,2	1,3	1,5	1,8	1,1	1,3	1,8
Apertura de expediente disciplinario	92,7	94,7	94,1	5,3	4,1	4	1,1	0,6	1,1	,9	0,6	0,8

El análisis de medidas más concretas valoradas con ítems dicotómicos quedan recogidos en la tabla 216, incluyendo en la misma la evolución desde 2011. Como se puede observar, las medidas de expulsión de centro son bajas, en torno al 1,6%, siendo bastante estables desde 2011. Más frecuente es el castigo con un servicio a la comunidad, ya más frecuente en Aragón en 2011 y que su subido ligeramente desde entonces hasta el 8,7% del alumnado reconociendo haberlo sufrido.

Tabla 216. Medidas disciplinarias aplicadas en 2017 y evolución desde 2011

	2017	2011	2011
	Aragón	Aragón	España
¿Te han expulsado alguna vez de un centro y te han cambiado a otro?	1,6	1,3	1,4
¿Te han castigado alguna vez a realizar un servicio a la comunidad?(un trabajo para el centro o para otras personas)	8,7	7,8	6,9

Respecto a la valoración de los castigos recibidos (tabla 217), las respuestas del alumnado son más favorables respecto a la justicia del castigo (el 55% así lo considera), que respecto a su eficacia (el 67,2% considera que fue poco o nada eficaz). La evolución desde 2011 queda recogida en la misma tabla, siendo destacable únicamente un ligero decremento de la percepción de justicia del castigo aplicado, con un 3,8% menos de adhesión a las categorías bastante/muy justo.

Tabla 217. Valoración de la justicia del castigo por el alumnado

		Nada justo	Poco justo	Bastante justo	Muy justo	Bastante/ Muy justo
¿Hasta qué punto te parece justo?	Ara. 2017	8,4	35,9	48,7	7,0	49,4
	Ara. 2011	8,2	37,9	46,8	6,4	53,2
	Esp. 2011	9,0	36,1	46,8	8,2	55,0

La eficacia del castigo percibida por el alumnado queda recogida en la tabla 218. De la misma se puede deducir que el alumnado no suele percibir una gran medida en las medidas de castigo recibidas, ya que únicamente el 28,4% considera una alta eficacia y un 19,2% lo considera nada eficaz. La evolución de este ítem desde 2011 no revela grandes cambios, manteniéndose algunas diferencias encontradas entre Aragón y España en 2011.

Tabla 218. Valoración de la eficacia del castigo por el alumnado

		Nada eficaz	Poco eficaz	Bastante eficaz	Muy eficaz	Bastante/ Muy eficaz
¿Hasta qué punto crees que es eficaz ese castigo?	Ara. 2017	19,2	52,4	24,4	4	28,4
	Ara. 2011	19,6	53,1	24,4	2,9	27,3
	Esp. 2011	17,3	50,2	27,7	4,7	32,4

Por otro lado, siguiendo la tabla 219, apenas el 14% de los alumnos que han sido castigados consideran que se tiene en cuenta su opinión, indicándose por la mayoría que los castigos son impuestos sin apenas escucharles (62,5% contestan nunca/alguna vez) y que no se les explica por qué está mal lo que han hecho (59% contestan nunca/alguna vez).

Dado que en este caso disponemos únicamente de los datos de Argón de 2011 y no del resto del país, expondremos la comparación en la misma. De la misma, en cualquier caso, no se observan variaciones importantes, quizás un ligero incremento en el primer ítem relativo a tener en cuenta la opinión del alumnado castigado.

Tabla 219. Valoración de la opinión de los alumnos castigados

Valoración del castigo recibido	Año	Nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Muchas veces	Bastantes/ muchas
¿Se tiene en cuenta la opinión de los alumnos castigados?	2017	37,1	49,0	11,1	2,9	14,0
	2011	38,0	50,9	9,0	2,1	11,1
¿Se imponen los castigos sin escuchar a los alumnos?	2017	21,2	41,3	21,2	16,2	37,4
	2011	19,5	42,7	21,1	16,7	37,8
¿Se ayuda al alumno castigado a entender por qué está mal lo que ha hecho?	2017	20,3	38,7	27,2	13,8	41,0
	2011	18,9	41,6	27,3	12,2	39,5
¿Las sanciones que se ponen son decididas entre el centro y el alumno castigado?	2017	48,3	34,2	12,5	5	17,5
	2011	49,7	34,1	12,0	4,2	16,2

Los resultados por tamaño de la localidad en la que se ubica el centro muestran que los centros rurales perciben que se ayuda al alumno castigado a entender por qué está mal lo que ha hecho en mayor medida que en los centros medianos y grandes o urbanos (tabla 220).

Tabla 220. Valoración de la opinión de los alumnos castigados en función del tamaño de la localidad

		Media	D.T.	F
Se ayuda al alumno castigado a entender por qué está mal lo que ha hecho	Urbano	2,34	0,95	6,33***
	Pueblo intermedio	2,34	0,96	
	Pueblo pequeño	2,66	0,98	

*N válidos: Urbano = 3749; Pueblo intermedio = 804; Pueblo pequeño= 112; * p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001*

Por sexo, las chicas perciben el castigo más justo que los chicos. Además, los chicos perciben que se los castigos se imponen sin escuchar a los alumnos en mayor medida que las mujeres (tabla 221).

Tabla 221. Valoración de la opinión de los alumnos castigados en función del sexo

	Sexo	Media	D.T.	T de Student
1. ¿Hasta qué punto te parece justo?	Mujer	2,62	0,70	6,91***
	Hombre	2,47	0,78	
4. Se imponen los castigos sin escuchar a los alumnos	Mujer	2,27	0,96	-4,09***
	Hombre	2,38	1,01	

*N válidos: Hombre = 2340; Mujer = 2325; * p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001*

4.3.3. Profesorado

La perspectiva del profesorado en este bloque relacionado con las medidas que se están poniendo en marcha para construir la convivencia incluyen la conducta del profesorado en el aula en cualquier materia, de manera recíproca a la del alumnado, la percepción de la conducta del alumnado desde el punto de vista del profesorado, la percepción de las normas de convivencia desde la perspectiva del profesorado.

4.3.3.1. Construir la convivencia desde las clases en cualquier materia

Tal como recoge el observatorio para la convivencia en el citado informe de 2011, construir una convivencia de calidad requiere una interacción entre alumnado y profesorado de calidad, medida que pueda ser abordada tanto desde la perspectiva del alumnado como del profesorado. Los datos relativos a las 15 medidas ya analizadas en 2011 se recogen en la siguiente tabla (tabla 222). Como se puede observar en la misma, el profesorado está más de acuerdo en ítems que recogen aspectos académicos vinculados a las materias impartidas, así como mostrar actitudes de respeto hacia las opiniones del alumnado y fomentar su expresión. En todos estos apartados los porcentajes de muchas veces y a menudo son altos, pero sin embargo bajan al plantear cuestiones como el trabajo cooperativo, a la resolución de conflictos o al trabajo en el aula de otros aspectos recogidos este apartado.

Tabla 222. Conductas y medidas que el profesorado indica haber llevado a cabo en clase.

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
10. Muestro interés por el aprendizaje de cada alumno.	0,0	1,2	30,9	67,9
11. Explico de forma que los alumnos puedan entenderlo	0,0	0,5	20,3	79,2
12. Logro que las clases sean interesantes	0,1	14,2	59,2	26,5
13. Consigo mantener el orden en la clase	0,1	7,2	44,8	47,9
14. La adaptación de los contenidos tratados contribuye a lograr un buen clima en el aula	0,1	9,3	53,4	37,2
15. Respeto las opiniones del alumnado y estimulo a expresarlas en las clases	0,1	3,4	34,2	62,3
16. En las clases estimulo a los alumnos y alumnas a discutir sobre cuestiones sociales y políticas sobre las que existe diversidad de opiniones	7,1	26,5	33,8	32,6
17. El alumnado puede expresar libremente su opinión aunque sea muy diferente de la del resto de la clase	0,1	5,2	26,0	68,7
18. Desarrollo actividades basadas en la cooperación entre alumnos	1,1	25,3	42,5	31,2
19. Incorporo formas de evaluación que dan oportunidades de mejorar a todo el alumnado	0,7	13,7	46,8	38,7
20. Ayudo a entender los criterios y resultados de la evaluación para que la consideren justa	1,0	4,9	42,0	52,1
21. Incorporo actividades destinadas a que la clase esté más unida	3,7	22,1	41,6	32,5
22. Desarrollo actividades para promover el acuerdo acerca de las normas de convivencia	8,5	27,9	40,1	23,5
23. Fomento la participación del alumnado en actividades del centro más allá de las clases	3,7	29,2	40,8	26,2
24. Cuando se produce un conflicto entre iguales en clase o fuera de ella intervengo activamente para favorecer su solución	0,6	11,2	36,5	51,7

Desglosando los datos por niveles educativos, obtenemos la tabla 223, donde se puede ver que los resultados no son iguales en la mayor parte de ítems analizados entre Educación Primaria y Educación secundaria, con un mayor número de conductas por parte del profesorado de Primaria para construir una convivencia de calidad. En cualquier caso, las diferencias no son muy grandes entre ambos colectivos.

Tabla 223. Diferencias por nivel en conductas y medidas del profesorado en el aula

	Nivel	Media	D.T.	T de Student
10. Muestro interés por el aprendizaje de cada alumno.	Primaria	3,79	0,41	6,64***
	Secundaria	3,58	0,54	
11. Explico de forma que los alumnos puedan entenderlo	Primaria	3,85	0,38	3,58***
	Secundaria	3,74	0,45	
12. Logro que las clases sean interesantes	Primaria	3,28	0,57	6,49***
	Secundaria	3,00	0,65	
13. Consigo mantener el orden en la clase	Primaria	3,52	0,59	4,78***
	Secundaria	3,32	0,64	
14. La adaptación de los contenidos tratados contribuye a lograr un buen clima en el aula	Primaria	3,42	0,58	5,57***
	Secundaria	3,18	0,64	
15. Respeto las opiniones del alumnado y estimulo a expresarlas en las clases	Primaria	3,72	0,47	5,92***
	Secundaria	3,49	0,61	
16. En las clases estimulo a los alumnos y alumnas a discutir sobre cuestiones sociales y políticas sobre las que existe diversidad de opiniones	Primaria	3,07	0,90	4,05***
	Secundaria	2,81	0,94	
17. El alumnado puede expresar libremente su opinión aunque sea muy diferente de la del resto de la clase	Primaria	3,74	0,49	4,90***
	Secundaria	3,55	0,63	
18. Desarrollo actividades basadas en la cooperación entre alumnos	Primaria	3,21	0,72	5,78***
	Secundaria	2,91	0,80	
21. Incorporo actividades destinadas a que la clase esté más unida	Primaria	3,33	0,72	9,37***
	Secundaria	2,81	0,84	
22. Desarrollo actividades para promover el acuerdo acerca de las normas de convivencia	Primaria	3,13	0,79	10,34***
	Secundaria	2,53	0,89	
23. Fomento la participación del alumnado en actividades del centro más allá de las clases	Primaria	3,11	0,80	6.67***
	Secundaria	2,74	0,82	
24. Cuando se produce un conflicto entre iguales en clase o fuera de ella intervengo activamente para favorecer su solución	Primaria	3,66	0,54	10.12***
	Secundaria	3,20	0,75	

El análisis de la evolución de 2011-2017 (tabla 224 y figura 55) apenas si muestra variaciones en los datos concretos referidos a Aragón, con pequeños incrementos en los porcentajes de conductas “a menudo” y “muchas veces” en las conductas de tipo más académico orientadas a la convivencia, como de aprendizaje cooperativo y del fomento de las oportunidades de participación del alumnado en temáticas diversas. Así, en el primer bloque se han producido un incremento desde el ítem 16 que aborda el estímulo de la participación del alumnado en debates sobre cuestiones sociales y políticas, el profesorado reconoce pasar de un 55,7% en 2011 a un 62,3% en 2017. Un incremento parecido se observa en la participación activa del profesorado ante un conflicto (ítem 24), pasando de un 75,8% a un 82,4%. Por último, el incremento en la adaptación de contenidos para lograr un buen clima (81,3% a 87,0%) y la incorporación de actividades para mejorar la unión de la clase (79,8% a 83,1%), reflejan avances relevantes.

Tabla 224. Conductas y medidas del profesorado en el aula. Comparación 2011-2017

	Nunca			A veces			A menudo			Muchas veces		
	%			%			%			%		
	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011
	Ara.	Esp.	Ara.	Ara.	Esp.	Ara.	Ara.	Esp.	Ara.	Ara.	Esp.	Ara.
10. Muestro interés por el aprendizaje de cada alumno.	0,0	0,3	0,5	2,1	3,4	3,7	37,3	41,0	43,7	60,6	55,3	52,2
11. Explico de forma que los alumnos puedan entenderlo	0,0	0,1	0,2	0,4	0,6	1,2	24,4	26,9	26,6	75,2	72,4	72,0
12. Logro que las clases sean interesantes	0,2	0,1	0,2	206,0	20,8	21,5	58,1	58,8	58,8	21,3	20,2	19,5
13. Consigo mantener el orden en la clase	0,2	0,3	0,2	9,0	10,2	8,8	49,2	47,3	47,8	41,7	42,2	43,2
14. La adaptación de los contenidos tratados contribuye a lograr un buen clima en el aula	0,0	0,4	0,5	12,7	17,5	18,3	56,0	53,2	51,5	31,0	28,9	29,8
15. Respeto las opiniones del alumnado y estimulo a expresarlas en las clases	2,0	0,2	0,2	4,8	6,2	7,1	39,6	46,1	47,8	55,4	47,5	44,9
16. En las clases estimulo a los alumnos y alumnas a discutir sobre cuestiones sociales y políticas sobre las que existe diversidad de opiniones	9,4	7,6	7,1	28,3	35,7	37,3	34,8	33,7	33,7	27,5	23,0	22,0
17. El alumnado puede expresar libremente su opinión aunque sea muy diferente de la del resto de la clase	0,2	0,3	0,5	6,7	8,4	10,7	29,8	40,4	39,3	63,3	50,9	49,5
18. Desarrollo actividades basadas en la cooperación entre alumnos	1,9	2,7	2,0	31,0	33,2	33,9	41,5	41,2	42,4	25,6	22,9	21,7
19. Incorporo formas de evaluación que dan oportunidades de mejorar a todo el alumnado	0,6	1,1	0,5	16,5	15,6	19,8	46,7	46,4	46,1	36,3	37,0	33,7
20. Ayudo a entender los criterios y resultados de la evaluación para que la consideren justa	0,2	0,1	0,2	5,0	5,8	8,0	42,9	41,3	41,2	51,9	52,5	50,5
21. Incorporo actividades destinadas a que la clase esté más unida	5,6	3,6	4,4	29,8	31,3	32,0	42,3	43,3	42,4	22,3	21,9	21,2
22. Desarrollo actividades para promover el acuerdo acerca de las normas de convivencia	12,7	8,8	12,7	36,3	37,6	35,1	35,8	37,7	38,0	15,2	15,9	14,1
23. Fomento la participación del alumnado en actividades del centro más allá de las clases	5,0	6,2	8,3	36,0	34,5	35,6	39,2	38,6	38,5	19,8	20,6	17,6
24. Cuando se produce un conflicto entre iguales en clase o fuera de ella intervengo activamente para favorecer su solución	1,0	1,3	1,5	17,1	19,5	22,7	41,5	44,3	44,6	40,9	34,9	31,2

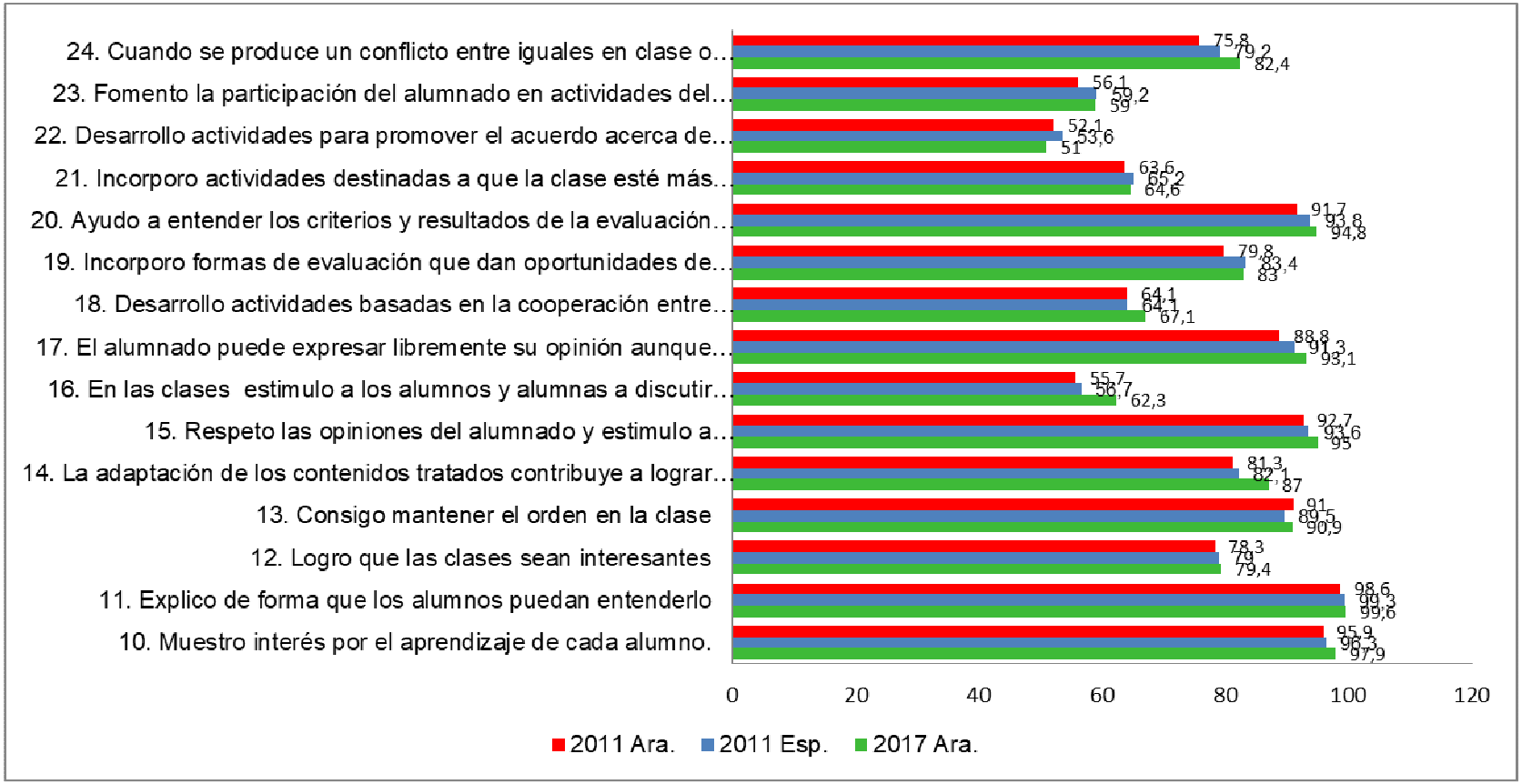

Figura 55. Evolución de la conducta del profesorado 2011-2017 en categorías A menudo/Muchas veces.

Otro indicador relacionado con la construcción de la convivencia en el aula está relacionado con la conducta del alumnado percibida por el profesorado, con dos ítems relativos a esta categoría. Así, en la siguiente tabla 225 se muestran los datos relativos a la misma. Así, la percepción que tiene el profesorado de la conducta del alumnado en el aula es heterogénea, ya que priman las opiniones de que únicamente en algunas ocasiones los alumnos/as escuchan con atención y se esfuerzan por aprender. En cualquier caso, esta distribución se complemente con una buena percepción con las categorías en la mayoría o en todas, siendo muy escaso el porcentaje de nunca.

Tabla 225. Conducta del alumnado en clase vista por el profesorado

¿En cuántas clases? Los alumnos	Nunca	En algunas	En la mayoría	En todas	En mayoría/ En todas
Escuchan con atención lo que dice el profesor o profesora	5	53,4	37,2	4,3	41,5
Se esfuerzan por aprender en clase	5,4	49,2	39	6,4	45,4

La comparación de datos entre 2011 y 2017 se recoge en la figura 56 y en la tabla 226. Así, en la comparativa de la conducta del alumnado percibida por ellos(as) mismos(as), encontramos pocas diferencias entre los datos de 2011 y los de 2017. Un ligero incremento en el porcentaje de alumnos(as) que consideran que los alumnos escuchan con atención lo que dice el profesor y se esfuerzan por aprender en clase en “todas” las clases. A pesar de este incremento, este porcentaje es muy bajo, situándose en un 3,9% para el ítem que hace referencia a la escucha atenta, y en un 5,8% para el que se refiere al esfuerzo por aprender en clase.

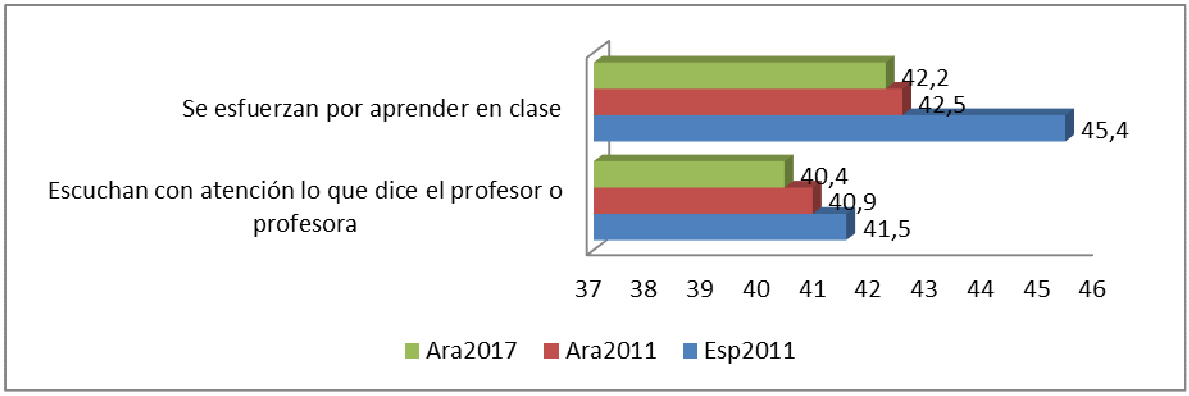

Figura 56. Comparativa de la conducta del alumnado en clase vista por el alumnado 2011-2017 (categorías en la mayoría/en todas)

Tabla 226. Comparativa de la conducta del alumnado en clase vista por el alumnado 2011-2017

	Nunca			En algunas			En la mayoría			En todas			En mayoría/ En todas		
	%			%			%			%			%		
	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara	Esp	Ara	Ara
¿En cuántas clases? Los alumnos	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017
Escuchan con atención lo que dice el profesor o profesora	5	6	5,3	53,4	53	54,3	37,2	38,9	36,5	4,3	2	3,9	41,5	40,9	40,4
Se esfuerzan por aprender en clase	5,4	4,8	5,9	49,2	52,6	51,8	39	39	36,4	6,4	3,5	5,8	45,4	42,5	42,2

4.3.3.2. Normas de convivencia y formas de resolver los conflictos

La opinión del profesorado sobre las normas de convivencia y la forma de resolver los conflictos se muestran en la tabla 227. El mayor acuerdo se recoge en los ítems que hacen referencia a la justicia de las normas y al cumplimiento de las mismas por parte del profesorado, seguida de cerca por aspectos como escuchar a alumnado y profesorado ante los conflictos. Sin embargo, baja la percepción sobre el cumplimiento de las normas por el alumnado, escuchar su opinión a la hora de cambiar las normas, que los alumnos resuelven los conflictos hablando y negociando. o que las sanciones sirvan para mejorar el comportamiento castigado.

Tabla 227. Percepción de normas y resolución de conflictos por el profesorado

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1. Las normas son justas	0,7	4,2	55,5	39,6
2. Los profesores y las profesoras cumplen las normas	0,5	8,6	60,3	30,6
3. Los alumnos cumplen las normas	2,4	26,3	66,6	4,6
4. Se escucha la opinión de los y las alumnos para cambiar las normas	2,3	27,8	57,0	13,0
5. El alumnado puede decir al profesorado lo que piensa sobre las normas	0,7	7,6	64,8	26,8
6. Cuando surge un conflicto los alumnos tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie	5,7	30,9	55,1	8,3
7. Se discuten los problemas de convivencia y disciplina con los alumnos	0,8	8,5	58,4	32,3
8. Se escucha la opinión del profesorado para cambiar las normas	1,1	11,0	56,7	31,2
9. Las sanciones por incumplir las normas son justas	2,0	10,7	59,5	27,8
10. Las sanciones sirven para mejorar el comportamiento castigado	4,2	27,4	51,8	16,6

En todos los ítems considerados hay diferencias entre Primaria y Secundaria, tal como se recoge en la tabla 228. En general, entre el profesorado de Primaria obtienen más puntuaciones los ítems que consideran la justicia de las normas, el cumplimiento de las mismas por el profesorado y los alumnos, la escucha de los implicados o la utilidad de las sanciones para mejorar la conducta. Por el contrario, en Educación Secundaria se considera que los alumnos intentan resolver los conflictos sin recurrir a la violencia (ítem 6). En este bloque las diferencias entre niveles no son de gran magnitud.

Tabla 228. Percepción de las normas de convivencia y resolución de conflictos según nivel educativo

	Nivel	Media	D.T.	T de Student
1. Las normas son justas	Primaria	3,50	0,58	6.65***
	Secundaria	3,23	0,57	
2. Los profesores y las profesoras cumplen las normas	Primaria	3,42	0,58	9,13***
	Secundaria	3,06	0,58	
3. Los alumnos cumplen las normas	Primaria	2,90	0,54	7,34***
	Secundaria	2,62	0,58	
4. Se escucha la opinión de los y las alumnos para cambiar las normas	Primaria	2,96	0,67	5,67***
	Secundaria	2,70	0,67	
5. El alumnado puede decir al profesorado lo que piensa sobre las normas	Primaria	3,25	0,60	3,14***
	Secundaria	3,12	0,57	
6. Cuando surge un conflicto los alumnos tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie	Primaria	2,53	0,77	-4,57***
	Secundaria	2,76	0,65	
7. Se discuten los problemas de convivencia y disciplina con los alumnos	Primaria	3,41	0,57	7,70***
	Secundaria	3,09	0,63	
8. Se escucha la opinión del profesorado para cambiar las normas	Primaria	3,35	0,62	6,37***
	Secundaria	3,06	0,66	
9. Las sanciones por incumplir las normas son justas	Primaria	3,25	0,67	4,33***
	Secundaria	3,05	0,66	
10. Las sanciones sirven para mejorar el comportamiento castigado	Primaria	2,93	0,73	4,03***
	Secundaria	2,72	0,77	

Si comparamos los resultados con los de 2011, obtenemos un importante cambio en la percepción de la situación por parte del profesorado. Los resultados quedan recogidos en la siguiente tabla 229 y en la figura 57.

Tabla 229. Percepción de normas por parte del profesorado. Comparación años 2011-2017

	Nada de acuerdo			Poco de acuerdo			Bastante de acuerdo			Muy de acuerdo		
	%			%			%			%		
	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011	2017	2011	2011
	Ara.	Esp.	Ara.	Ara.	Esp.	Ara.	Ara.	Esp.	Ara.	Ara.	Esp.	Ara.
1. Las normas son justas	0,6	1,2	0,5	5,1	11,6	11,1	63,7	67	69	30,6	20,1	19,4
2. Los profesores y las profesoras cumplen las normas	0,4	0,7	1,2	12,1	11	10,9	68,4	69	71,4	19,1	19,3	16,5
3. Los alumnos cumplen las normas	3,1	6,5	6,1	33,1	48,3	50,4	62,2	43,5	41,6	1,6	1,8	1,9
4. Se escucha la opinión de los y las alumnos para cambiar las normas	2,9	5,3	6,1	32,6	36,1	35,6	55,6	52	53,8	8,8	6,6	4,6
5. El alumnado puede decir al profesorado lo que piensa sobre las normas	0,8	1,9	1,2	7,6	12,1	10,2	68,8	66,7	72,6	22,8	19,3	16
6. Cuando surge un conflicto los alumnos tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie	2,9	12,1	12,1	27,3	43,9	41,4	61	37,6	40,4	8,8	6,4	6,1
7. Se discuten los problemas de convivencia y disciplina con los alumnos	1	2,4	2,4	11,5	18,4	22,3	63,4	62,7	64,6	24	16,5	10,7
8. Se escucha la opinión del profesorado para cambiar las normas	1,2	3,8	4,9	14	20,3	21,8	60,4	58,1	62,8	24,4	17,8	11,2
9. Las sanciones por incumplir las normas son justas	2,1	5	6,3	12,7	23,6	27,3	62,6	56,5	54,5	22,6	15	11,9
10. Las sanciones sirven para mejorar el comportamiento castigado	5,1	8	10,6	31	39,1	38,1	50,1	42,5	42,5	13,8	10,4	8,8

Así, hay notables variaciones en varios ítems (figura 57). Por ejemplo, atendiendo a las categorías “bastante” y “muy de acuerdo”, se produce un incremento del 43,5% al 63,8% en la percepción del cumplimiento de normas por el alumnado o un incremento desde el 66,4% al 85,2% en la justicia de las sanciones. Incrementos menores se dan en la discusión de los problemas de convivencia y disciplina (del 75,3% al 87,4%), en la eficacia de las sanciones (del 51,3% al 63,2%) de la escucha del profesorado para el cambio de normas (74,0 a 84,8%) o en la justicia de las normas (88,4% a 94,3%).

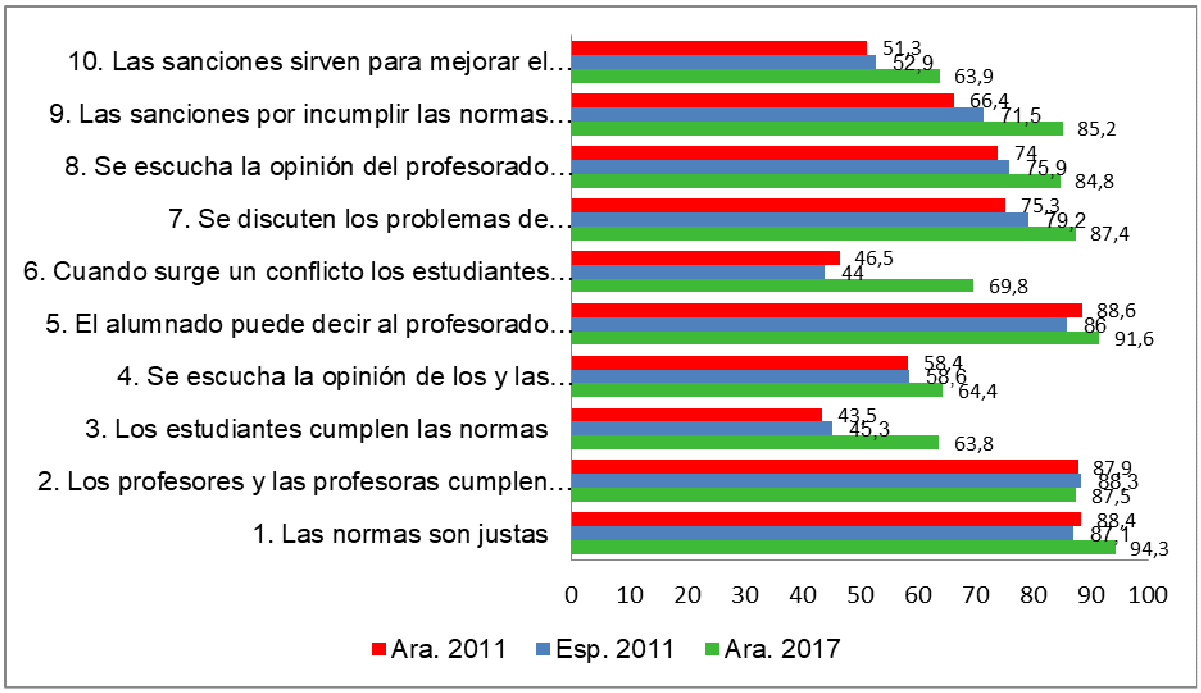

Figura 57. Comparación 2011-2017 Percepción de normas y resolución de conflictos (Bastante/Muy de acuerdo)

4.3.4. Comparación entre colectivos (condiciones para construir la convivencia)

En este tercer bloque se describen los principales resultados obtenidos sobre las condiciones para construir la convivencia existente en los centros educativos de Aragón, percibida y valorada por los siguientes colectivos: el alumnado de Educación Primaria (cursos 5º y 6º), de Educación Secundaria y el profesorado de ambos ciclos. Las cuestiones planteadas contienen aspectos que valoran las condiciones para construir la convivencia que se produce en los centros educativos, a través de indicadores como las medidas disciplinarias que reconoce haber recibido el

alumnado tanto de Primaria como de Secundaria. Además, se ha considerado las normas y los procedimientos de resolución de conflictos, expresado a través de la percepción por parte del alumnado y el profesorado. Y por último, se han incluido una serie de indicadores en los que se refleja qué están haciendo la escuela y la familia para erradicar el acoso y qué es preciso incrementar para prevenir esta y otras formas de violencia.

Los datos serán valorados según la disponibilidad de los mismos, considerando la comparación entre ciclos educativos (Primaria y Secundaria), así como entre los datos obtenidos en 2011 y 2017 según corresponda, lo que permitirá analizar la tendencia en los últimos años sobre la convivencia escolar entre centros educativos. Por otro lado, se examinarán posibles diferencias en la información obtenida teniendo en cuenta el tamaño de la población en la que se sitúa el centro, siendo rural, intermedio o urbano. Finalmente, considerando que algunos aspectos pueden ser evaluados de forma diferente según sexo, esta variable será tenida en cuenta.

En cuanto a la *igualdad y tolerancia según el alumnado*, *éste reconoce mayoritariamente que el profesorado les da una atención adecuada*, puesto que la suma de quienes responden que esto sucede bastante o mucho es de un 71%. En cuanto a la atención y trato al alumnado con necesidades educativas especiales, el 63,6% del alumnado informa de un apoyo frecuente por parte de los compañeros, frente a un 70% de apoyo por parte del profesorado. En conjunto, los compañeros se muestran ligeramente un mayor apoyo a alumnado de otros países o culturas que a alumnado con necesidades especiales en comparación con el profesorado. Si bien las actividades realizadas sobre estos temas aún son reducidos.

Al valorar el *riesgo de violencia de género*, a través de uno de los indicadores como: “está justificado que un hombre agreda a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle”, se da que un 3,5% del alumnado está bastante o muy de acuerdo. Este dato, se suma a la diferencia de género al valorar la *justificación de la violencia según sexo*, en la que se observa la presencia *de doble moral sexual*, ya que los chicos justifican la violencia en mayor medida que las chicas, destacándose tales diferencias en la justificación de la agresión reactiva y la reputación, duplicando en algunos casos el porcentaje de las chicas. Entre 2011 y 2017, existe una mejora, ya que se incrementa el número de alumnos y alumnas que están en desacuerdo con las afirmaciones que apoyan la violencia.

Respecto a la *igualdad entre hombres y mujeres y la prevención del machismo, se obtiene la mayoría de centros promueven el aprendizaje de la tolerancia* y de la igualdad desde la práctica de las relaciones interpersonales, aunque son pocas actividades dirigidas específicamente a prevenir sus principales obstáculos. En este sentido, los chicos, consideraron, en mayor medida que las chicas, que se realizan más actividades en el centro sobre el machismo, cómo corregirlo y actividades para entender la diversidad de género y/o orientación sexual y el daño que produce la discriminación. En cuanto a la diversidad sexual y el género, se observan los porcentajes más bajos de apoyo, en comparación con los informados hacia alumnado de otras culturas y con necesidades educativas especiales, por lo que la diversidad sexual requiere de un mayor abordaje y atención en el aula para evitar los prejuicios y la discriminación. En general, de 2011 a 2017, se muestra un incremento en el número de alumnos que realiza actividades sobre racismo, violencia contra las mujeres y a la práctica de la igualdad entre hombres y mujeres, y que existe un mayor apoyo al

alumnado con necesidades especiales cuenta con el apoyo de profesorado y alumnado.

Cuando nos centramos en los indicadores de cómo se construye la convivencia es preciso incluir algunos sobre las medidas disciplinarias que reconocen haber recibido el alumnado. Por un lado, en el alumnado de Primaria son: 1º) Reparar el daño ocasionado (pedir perdón, recoger algo que he tirado…), 2º) Me han castigado a copiar, 3º) Aviso a mi familia y 4º) Me han obligado a permanecer en un determinado lugar. Mientras que por otro lado, los resultados en alumnos de Secundaria muestran que, las medidas incluidas en el cuestionario, las más frecuentemente aplicadas son: en primer lugar "aviso a la familia", seguido de "obligar a permanecer en un determinado lugar", en tercer lugar "expulsión temporal del aula" y en cuarto lugar "castigar a copiar". Cuando se compararon *las medidas disciplinarias que reconoce haber recibido el alumnado de Secundaria*, teniendo en cuenta el tamaño del centro (pequeño, medio y grande), los resultados indicaron que las medidas disciplinarias de enviar al alumnado a Jefatura de Estudios o a Dirección, ser castigados a copiar, expulsión temporal del centro y cambiado a otro, se dieron en mayor medida en centros de tamaño medio que en los centros de tamaño grande y pequeño. Por tanto, son los centros de tamaño intermedio los que en general han experimentado más medidas disciplinarias. Asimismo, los hombres reconocieron haber recibido más medidas disciplinarias que las mujeres.

También realizamos una comparación de las medidas disciplinarias que el alumnado de Secundaria reconoce haber recibido en 2011 y en 2017, para ver si existen diferencias. En este sentido, podemos deducir un incremento en el número de alumnos que reconocen haber sido expulsados temporalmente del aula, así como de aquellos cuyas familias recibieron avisos por su comportamiento. De igual forma, también encontramos un incremento en el número de alumnos a los que se les ha privado del móvil u otro objeto personal. Por otra parte, apenas se observan cambios entre 2011 y 2017 en el número de alumnos a los que se envió a jefatura de estudios o dirección, situándose en un 16-17%, así como de aquellos a los que se les obligó a permanecen en un determinado lugar (28%). Por su parte, podemos deducir un descenso en el número de alumnos que han sido castigados a copiar, pasando del 39,1 al 26,5%. Se observa también un ligero incremento en el porcentaje de alumnos a los que nunca se les ha solicitado la reparación del daño causado, alcanzando este porcentaje el 89,3%, y un pequeño descenso en el número de los que nunca han sido expulsados temporalmente del centro, situándose en el 90,3%. Por último, se mantiene un alto porcentaje de alumnos (94,1%) a los que nunca se les ha abierto expediente disciplinario.

Por otra parte, cuando se tiene en cuenta la valoración de la opinión de los alumnos castigados, apenas el 14% del alumnado que ha sido castigado considera que se tiene en cuenta su opinión, indicándose por la mayoría que los castigos son impuestos sin apenas escucharles y que no se les explica por qué está mal lo que han hecho. Respecto a la valoración de los castigos recibidos, las respuestas del alumnado son más favorables respecto a la justicia del castigo, que respecto a su

eficacia. Este último dato concuerda con los obtenidos a través del profesorado, los departamentos de orientación y los equipos directivos, que destacan como uno de los principales obstáculos para la convivencia escolar: la ineficacia educativa de las sanciones utilizadas para cambiar el comportamiento de los alumnos transgresores. Parece, por tanto, prioritario establecer un sistema que mejore la eficacia educativa de dichas sanciones. Siguiendo con la valoración de los castigos recibidos, cuando en los alumnos de Secundaria, se hace una diferenciación en función del tamaño de la localidad, los resultados muestran que los centros rurales perciben que se ayuda al alumno castigado a entender por qué está mal lo que ha hecho en mayor medida que en los centros medianos y grandes o urbanos. Además, las mujeres perciben el castigo más justo que los hombres. Asimismo, los hombres perciben que los castigos se les imponen sin escucharlos, en mayor medida que las mujeres.

Por otra parte, dos herramientas fundamentales para la convivencia, estrechamente relacionadas, son las normas y los procedimientos para la resolución de los conflictos. Comparando la percepción de las normas y la resolución de conflictos por parte del alumnado y del profesorado, las respuestas resultan bastante diferentes. Si bien, la mayoría del alumnado expresa que apenas se escucha su opinión para cambiar las normas (65,7%), un 80% del profesorado está bastante o muy de acuerdo con la percepción de que “se escucha la opinión de los y las alumnos para cambiar las normas”. Además, un 87,9% del profesorado cree que se escucha la opinión del profesorado para cambiar las normas.

Por otra parte, en cuanto a la viabilidad para poder decir a los profesores lo que piensan sobre las normas, el 46,9% del alumnado afirma estar bastante/muy de acuerdo, frente al 53,1% que informa estar nada/poco de acuerdo. Por último, el 45% está bastante/muy de acuerdo con el percibir que siempre son consultados cuando se toman decisiones que les afecten, frente al 55% que informa estar nada/poco de acuerdo. En definitiva, se refleja un cierto descontento por parte del alumnado, quien no se siente del todo partícipe de la normativa y otras decisiones importantes del centro. Si bien es cierto que según los resultados, cuanto menor es el tamaño del centro mayor percepción por parte del alumnado de que pueden decir al profesorado lo que piensan de las normas. Además en la comparativa 2011-2017 se ve reflejado un incremento en el porcentaje de alumnos que están bastante o muy de acuerdo con la afirmación: “en este centro se escucha la opinión del alumnado para cambiar las normas”. Si bien, con los ítems que hacen referencia a que el alumnado puede decirles a los profesores lo que piensa sobre las normas, y a que siempre son consultados cuando se toman decisiones que les afectan, los resultados no muestran apenas diferencias con respecto a los datos de 2011.

Por otro lado, el profesorado muestra un elevado grado de acuerdo con que las normas son justas, con el cumplimiento de las mismas por parte del profesorado y del alumnado, así como con cuestiones relacionadas con la buena resolución de los conflictos y la utilidad de las sanciones. Si bien, hay diferencias entre el profesorado de Primaria y Secundaria. En general, entre el profesorado de Primaria se consideran como más justas las normas, se informa de un mayor cumplimiento de

las mismas por el profesorado y los alumnos, mayor escucha de los implicados o la utilidad de las sanciones para mejorar la conducta. Por el contrario, en Educación Secundaria se considera en mayor medida que los alumnos intentan resolver los conflictos sin recurrir a la violencia. Si comparamos los resultados de la percepción de normas y resolución de conflictos por el profesorado del 2017 con los de 2011, se aprecia que la visión del profesorado mejora claramente. Por ejemplo, en 2011 el 43,5% estaba bastante de acuerdo con que "los alumnos cumplen las normas", frente a un 66,6% en 2017. En 2011 el 37.6% estaba bastante de acuerdo con que "cuando surge un conflicto los alumnos tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie", frente a un 55,1% en 2017.

Al analizar la percepción de la conducta del profesorado frente al acoso según el alumnado, gran parte del alumnado (46%) afirma que bastantes o la mayoría "pueden contar con los profesores y profesoras en situaciones de acoso" y que "trabajan con eficacia para que no se produzcan los problemas de acoso" (44%). Si bien existen diferencias de sexo, puesto que los hombres perciben en mayor medida que el profesorado mira para otro lado y no saben impedir los acosos. Mientras que las mujeres perciben que el profesorado trabaja con eficacia para que esos problemas no se produzcan y que pueden contar con ellos en esas situaciones. Asimismo los resultados comparativos en Aragón muestran que por una parte desciende el número de alumnos que percibe que el profesorado "no se entera" de estas situaciones o que "miran para otro lado", y "no saben impedir" estas situaciones. Y sin embargo, aumenta el porcentaje de alumnado que percibe que ninguno de los profesores trabaja con eficacia para que no se produzcan, y así mismo, que no se puede contar con el profesorado en estas situaciones.

Cuando se examina "A quién pedirías ayuda si sufrieras estos problemas (insultos, agresiones…)", destaca que la principal fuente a la que recurrir son los amigos (72,3%), seguidos de la familia (66,8%), el tutor (51,4%) y el profesorado (42,4%). Si bien los recursos menos considerados para pedir ayuda son: el 52,4% del alumnado nunca utilizaría el llamar al teléfono de ayuda contra el acoso, el 48,7% nunca recurriría a la comisión de convivencia del centro y el 46,3% nunca pediría ayuda al equipo de mediación. Cuando se focaliza en función del tamaño de la localidad, los resultados revelan que el alumnado de los centros rurales recurriría en mayor medida a sus amigos/as y a sus compañeros/as si fuera víctima de acoso, que el alumnado de centros urbanos y de tamaño intermedio. Mientras que en función del sexo, se pone de manifiesto que las mujeres pedirían ayuda a sus amigos/as y a su familia en mayor medida que los hombres. Si bien los hombres recurrirían más a sus compañeros/as, profesores/as, director/a, al equipo de mediación y a la comisión de convivencia. En tanto que en la comparativa de Aragón según los estudios de 2011 y en 2017, muestran un incremento notable en el porcentaje de alumnos que solicitaría ayuda a sus amigos/as, al tutor/a, al profesorado, al director/a, al departamento de orientación, al equipo de mediación. Es muy llamativo el incremento de alumnos que pediría ayuda a su familia ante situaciones de acoso y violencia, que pasa de 7,6 al 66,8% cuando se integran las opciones de "A menudo" y "Muchas veces". Mientras que los datos muestran un

descenso notable en el porcentaje de alumnado que pediría ayuda a la comisión de convivencia.

Al investigar sobre los "Consejos escuchados a adultos sobre cómo responder a la violencia", se muestra que las recomendaciones más en Primaria: *1) la evitación: "si alguien te insulta, ignórale" (63,5%); 2) recurrir a la autoridad: "díselo a tu profesor/a" (63,5%) y el diálogo: "trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas" (59,2%).* Por lo que respecta a secundaria, se hacen referencia también a recursos no violentos: la evitación, "si alguien te insulta, ignórale" (60,5%); recurrir a la autoridad, "díselo a tu profesor/a" (49,8%) y el diálogo, "trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas" (45,2%). Aunque el porcentaje del alumnado que afirma haber escuchado con frecuencia el tradicional "si alguien te pega, pégale tú" (12,9% en primaria y 25,1%), parece estar disminuyendo, no ha desaparecido. Cuando se compararon estos consejos en función del tamaño del centro, los centros pequeños o rurales seguidos de los centros intermedios mostraron puntuaciones más elevadas en la escucha de los consejos "si alguien te pega, pégale tú", "si alguien te insulta, pégale si es necesario", y "si alguien te insulta, insulta tú también". En función del sexo, los consejos que han escuchado las mujeres más que los hombres son "Si alguien quiere pelearse contigo, díselo a tu profesor/a", "si alguien te insulta, ignórale" y "si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas". Sin embargo, los hombres han escuchado en mayor medida que las mujeres "si alguien te pega, pégale tú", "si alguien te insulta, pégale si es necesario" y "si alguien te insulta, insulta tú también". La comparativa de los datos de Aragón nos muestra un incremento en el número de alumnado que manifiesta recibir el consejo: "Si alguien quiere pelearse contigo, díselo a tu profesor/a". Encontramos un incremento en el número de alumnos/as que manifiesta no recibir nunca el consejo: "Si alguien te pega, pégale tú", situándose en un 44,4%. Así mismo, se observa un ligero incremento del número de alumnos/as que nunca recibe el consejo: "Si alguien te insulta, pégale si es necesario", situándose en el 64,4%.

De este último punto se deduce la conveniencia de incrementar la colaboración con las familias y con el resto de la sociedad para prevenir todo tipo de violencia erradicando los mensajes que pueden llevar a justificarla. Así pues, se torna prioritario desarrollar planes de formación a las familias, que respondan a sus necesidades, con escenarios flexibles, desarrollando los recursos virtuales, potenciando un enfoque experiencial de intercambio entre distintos grupos de familias, con el objetivo de ir más allá de la información hacia el desarrollo de una parentalidad positiva así como un cambio en la evolución de las distintas percepciones y actitudes en relación a la mejora de la convivencia escolar y a los distintos tipos de violencia. Cada vez más centros plantean la necesidad de sistematizar y coordinar diferentes actuaciones en pro de la prevención del acoso y otras formas de violencia, yendo más allá de dichas intervenciones puntuales e integrándolas en la Programación General Anual, en el Plan de Convivencia, en el Plan de Acción Tutorial y en cuantos documentos institucionales sean necesarios, haciendo una labor crítica de que realmente dichos documentos reflejen la realidad concreta del centro y se útil para los diferentes sectores de la comunidad educativa.

CAPÍTULO 5. ESTUDIO 2. EQUIPOS DIRECTIVOS Y/O SERVICIOS DE ORIENTACIÓN

Explicación metodológica

Los cuestionarios fueron cumplimentados por 34 centros de Infantil y Primaria, 11 de secundaria y 7 de Infantil, Primaria y Secundaria. En total se recogieron 58 cuestionarios de 52 centros educativos. En el 50% de los casos las respuestas provienen del equipo dirección mientras que en los restantes, las respuestas corresponden al jefe de estudios o al secretario. En menor medida, departamento de orientación y otros.

Desde este punto de partida, parece que sería adecuado reforzar los espacios de intercambio y coordinación entre los equipos directivos y los Departamentos de Orientación y Equipos para aunar esfuerzos y recursos en pro de la mejora de la convivencia.

Casos de acoso

De manera organizada, los resultados más relevantes en este apartado son los siguientes, ya que las categorías con mayor número de respuestas ante las preguntas de la existencia de casos de acoso son aquellas negativas, dándonos a entender que en la mayoría de centros educativos no se detectan casos de acoso escolar. Es de notar la diferencia con la intensidad/frecuencia con la que se dan casos en algunos centros. Es decir, sí hay un reconocimiento en algunos centros de la existencia de casos puntuales.

En cuanto a las situaciones de violencia entre iguales sin ser consideradas acoso, hay un patrón de respuesta parecido al anterior, pero con una mayor frecuencia de casos, sobre todo en los patrones de casos puntuales.

En relación a las facilidades que tiene la implantación de distintas prácticas para las mejora de la convivencia no se aprecian diferencias significativas en las respuestas aportadas por los CEIPs, los CRAS y los Centros de Secundaria. Destacan algunos de ellos “la implicación del equipo docente, la buena disposición, la cohesión en el claustro de profesores” como prerrequisitos que encaminan al éxito en

implementarlas. De igual modo, hacen hincapié en general en que en bastantes de las prácticas no son necesarios recursos materiales especiales para su implantación y la no implicación de costes económicos significativos. Algunos de los centros, destacan colaboraciones externas.

Sí hay diferencias entre los niveles educativos al referirnos a las dificultades para su implementación: inestabilidad de las plantillas, curriculums muy cargados, la falta de tiempo para su puesta en marcha o la falta de sistematicidad de las intervenciones.

Medidas propuestas desde los centros para mejorar la convivencia

El 90% de dichas prácticas parten de una necesidad. Este aspecto nos indica claramente que las necesidades en los centros activan la implantación de prácticas en pro de la convivencia. El 91% de los centros las planifica con suficiente antelación, lo que nos indica claramente que la planificación ayuda a activar la implantación de estos programas. El 83% es sistemática y dispone de un procedimiento claro de aplicación. En un 81% de los casos, se fundamenta con otras experiencias y se desarrollan soluciones nuevas o creativas (67%). Podría ser interesante reflexionar acerca del calendario escolar, en la medida en que se puedan organizar al finalizar y al comenzar el curso, períodos intensivos de mejora de la planificación creando espacios y tiempos para los equipos docentes y claustros, para abordar estrategias de mejora de la convivencia.

El 93% de las prácticas sobre convivencia es sostenible y la implantación de prácticas en pro de la convivencia es más efectiva si es social y económicamente sostenible. Tal vez pueda desarrollarse un estudio de sostenibilidad para que puedan aportar más beneficios a la convivencia. El 84% de los centros recogen evidencias superficiales sólo después del proceso, mientras que el 76% de las prácticas de convivencia llevadas a cabo en Aragón se evalúan durante el proceso. La implantación de prácticas es más efectiva si se recogen evidencias durante y después del proceso.

En más de un 90% la implantación de prácticas en pro de la convivencia tiene un impacto positivo y tangible en la mejora. En el 93% de los casos se considera que dichas prácticas podrían exportarse a otros centros. Sería interesante evaluar en qué medida un centro ha conseguido promocionar el uso de sus prácticas por otros centros. En más de un 96% la implantación de prácticas es más efectiva si tiene un apoyo del equipo directivo y hasta en un 91% si tiene un apoyo de la comunidad educativa. En el 72% de los casos, la práctica es más efectiva si tiene una documentación de apoyo. Se aprecia un aumento de las respuestas negativas (24%), lo que se traduce en una falta de documentación y tal vez falta de posible investigación teórica que demuestre, o al menos indique, que las prácticas utilizadas favorecen la convivencia. Esta documentación de apoyo podría ser utilizada por

otros centros y favorecer el apoyo de la dirección del centro y el resto de la comunidad educativa.

Se sugiere como una línea interesante de trabajo seguir potenciando espacios físicos, y sobre todo, virtuales, de intercambio de experiencias, recursos, evaluaciones, etc sobre estrategias para favorecer y mejorar la convivencia escolar.

En un 76% de los casos, la implantación de estas prácticas ha sido utilizada regularmente. En el 90% de los casos, se considera que la implantación de la mayoría de estas prácticas en pro de la convivencia ha tenido el efecto esperado. Apreciamos en este caso un incremento en el porcentaje de ausencia de respuesta, lo que puede indicar la falta de investigación realizada que puede ser debido a otras actividades relacionadas (o no) con la convivencia escolar.

En menos de un 28% de los casos se ha medido el impacto que han tenido los programas de convivencia. La implantación de la mayoría de estas prácticas (64%) en pro de la convivencia no ha tenido una investigación para asegurar si se ha obtenido el efecto esperado. Este sin duda, es un área de mejora que invita a investigar para acercar la realidad educativa y la mejora del sistema escolar. Se sugiere, en este sentido, incorporar en las convocatorias diversas de la Administración acerca de la realización de proyectos diversos, entre otros, sobre la mejora de la convivencia, apartados específicos que evidencien los resultados obtenidos fruto de las distintas metodologías empleadas a nivel de investigación, incrementando la necesidad de evidenciar buenas prácticas.

Se alude a un plan de convivencia realmente consensuado por toda la comunidad educativa y en la que las familias también participen, actividades conjuntas entre el alumnado, fomentar un carné por puntos de comportamientos, programas de mediación entre alumnado, grupos interactivos, jornadas de convivencia, programas de lectura conjunta…, si bien lo que pensamos que es muy interesante es cuando se fomenta que cada centro pueda tener su propia ruta de la convivencia liderado por una comisión de convivencia (familia, equipo directivo y profesorado) en la que de forma peculiar se vaya creando el plan de acción para abordar el tema de forma contextualizada. Se puede aprender por modelado de lo que hacen otros, si bien lo concreto ayuda a actuar con más tino y de mejor forma. Así que lo más significativo es que los planes de mejora han de ser sistémicos y concretados en cada centro.

Conceptualización de la convivencia y las buenas prácticas para su mejora

La convivencia es eminentemente relacionarse con respeto y favoreciendo un clima agradable desde el equilibrio y la acción de compartir entre todos y para todos. Las categorías con mayor número de respuestas son “Relaciones” y “Clima agradable”, dándonos a entender que para muchos centros educativos la convivencia es un concepto íntimamente relacionado con estas categorías. Señalamos en este sentido que no existen diferencias significativas en las concepciones que los CEIP, los CRAs y los centros en Secundaria tiene sobre la convivencia.

Los centros consideran que una práctica debe de tener continuidad (100%), ser participativa (95%), práctica (74%), realista (74%) e implicar a todos (50%). Se sugiere que la Administración educativa establezca, en coordinación con la Universidad y otros agentes, en su caso, indicadores claros y concretos sobre las características que evidencien “buenas prácticas” y prácticas exitosas en torno a la mejora de la convivencia, entre otros aspectos.

Las buenas prácticas que se llevan a cabo en los centros tienen en común aspectos tales como fomentar las relaciones intra e interpersonales entre el alumnado y el resto de personal del centro y su entorno. Insisten en la importancia de fomentar una comunicación fluida, la empática, la asertividad, la reflexión y la gestión adecuada de las emociones. El diálogo aparece como epicentro de todas las buenas prácticas, así como el respeto.

Destacamos buenas prácticas trabajadas en horarios de tutorías, en actividades internivelares, a través de encuentros y charlas, en formato talleres, a través de programas y proyectos. Presentamos a continuación algunas de ellas:

- Tutorías (resolución de conflictos, inteligencia emocional, habilidades sociales),
- Actividades internivelares (leer junto, apadrinamiento lector, patios dinámicos, e-twinning,el mercadillo solidario,feria del libro)
- Encuentros y charlas (expertos sobre convivencia, información de la guardia civil, valores)
- Talleres (de padres, Desing for Change, SOS Racismo, Mindfulness,juegos cooperativos)
- Programas (hermano mayor, dinamización de recreos, padrinos ahijados, good manners, grupos interactivos, siete meses, siete causas, se buscan valientes)
- Proyectos (la banda de Jazz)

Hacen una invitación a la flexibilidad y al trabajo en equipo, siendo ambos aspectos ejes centrales del éxito de dichas prácticas.

CAPÍTULO 6. ESTUDIO 2. VISIÓN DE LAS ASOCIACIONES DE PADRES Y MADRES

Como se ha señalado en el apartado de participantes, se recogieron 51 cuestionarios cumplimentados por las asociaciones de padres y madres (AMYPAS) de 45 centros educativos diferentes de Aragón. La mayoría de los centros cumplimentaron un único cuestionario por AMYPA, aunque hay que tener en cuenta que algunos centros cumplimentaron varios cuestionarios en la mayoría de las ocasiones se trata de centros que cuentan con varias AMYPAS cumplimentando cada una de ellas un cuestionario (por ejemplo, en Colegios Rurales Agrupados). Los cuestionarios fueron cumplimentados por 32 centros de Infantil y Primaria, 7 de secundaria y 6 de Infantil, Primaria y Secundaria. La respuesta en los centros de secundaria ha sido más baja que en el caso de los equipos directivos/departamentos de orientación.

Conceptualización de la convivencia

Las respuestas a esta pregunta han sido muy variadas, si bien tienen en común categorías como el respeto, la acción de compartir, la importancia de la coexistencia, las relaciones inter e intrapersonales, el clima generado y la participación. Basándonos en el análisis de estas categorías, una posible definición de convivencia de las AMPAS es: Proceso amplio de comunicación compartida, basado en el respeto y la tolerancia con el fin de compartir y mejorar el entorno.

Conocimiento de las actividades que se realizan en el centro sobre convivencia

Más del 80% de las AMPAS manifiestan tener un conocimiento alto o medio sobre la situación de convivencia en el centro, frente a un apenas 10% de las mismas que afirman que su conocimiento es escaso. Se detecta que puede haber un conocimiento diferente entre las familias que pertenecen a las juntas directivas de las AMPAS y otras familias que apenas tienen un acercamiento directo con los órganos directivos o vocalías de las AMPAS, de tal forma que se vislumbra la necesidad de reforzar entre el conjunto de las familias los diferentes cauces de participación activa en torno a la mejora de la convivencia y otros aspectos educativos en general.

Papel de las familias en la convivencia en el centro

Desde la perspectiva de las asociaciones, se considera que el 72,5% de las AMPAS participantes consideran que la implicación de las familias en la convivencia del centro es total, frente a la falta de implicación del 11,8%. No llega al 14% las familias que mantienen actitudes problemáticas o de no participación. Se sugiere, en este sentido, visibilizar más un protocolo claro y concreto acerca de las vías de comunicación de las propias familias ante situaciones relativas a la convivencia, y otros aspectos en su caso, para tratarlas con el tutor/a, equipo docente, dirección o el AMPA, posibilitando cauces de intercambio y actuación coordinada y conjunta en su caso.

Participación de las AMPAS en los casos del maltrato

El 33% de la muestra manifiesta que cuando se dan casos de maltrato, las familias se ponen en contacto con la AMPA y ellos informan de lo sucedido. Sin embargo, en el 47% de los casos, las familias no se ponen en contacto con la AMPA con lo cual, en muchas ocasiones, la AMPA es desconocedora de dicho suceso. Más de un 45% de las AMPAs consideran que las familias están bien atendidas en el caso de algún maltrato, frente al 25% que consideran que las familias no están bien atendidas en estos casos. El 74% de las AMPAs afirman tener algunas necesidades para actuar mejor en pro de la convivencia en los centros, muchas veces dichas necesidades son informativas; frente al 21% de las mismas que consideran que no tienen ninguna necesidad al respecto.

Convivencia en entornos extraescolares, comedor y recreo

El 33% de las ocasiones, el tema de la convivencia se trabaja a través de los monitores o docentes, en un 32% de las ocasiones la AMPA desconoce los casos, cómo se abordan o tienen ausencia de ellos. Inciden en la importancia del respeto, el cumplimiento de normas y la importancia de general buen clima. En general, las respuestas indican una baja problemática en temas de convivencia durante las actividades extraescolares. Se indica la buena profesionalidad de los facilitadores de estas actividades. En cualquier caso, los números más reducidos de alumnos y la posible elección de estas actividades podrían facilitar la convivencia. Con respecto a cómo abordan el tema de la convivencia en el tiempo de comedor y en el recreo, las AMPAs nos indican que en la inmensa mayoría de los casos (31%), lo hacen a través de los mediadores-monitores, los cuales en ocasiones no están preparados ni formados en resolución de conflictos. Es significativo el porcentaje (21,6%) en el que la AMPA manifiesta un desconocimiento con respecto a cómo se procede. Reafirman una falta de recursos (8%) tanto a nivel formativo de los profesionales, como de espacios y tiempo, entre otros. En más un 21% de las ocasiones juegan un papel importante las actividades centradas en valores y la referencia normativa.

Se sugiere, en este sentido, ampliar la formación a los distintos agentes implicados en los centros –monitores de actividades extraescolares y complementarias, monitores de comedor, personal no docente, etc.- en materia de convivencia, e implicarlos activamente, en su caso, en las distintas convocatorias de proyectos para la mejora de la misma, valorándolo en su caso en los pliegos de condiciones.

Medidas propuestas desde las AMPAS para mejorar la convivencia

En primer lugar, alguna de las AMPAS remarca el agradecimiento por la implicación del profesorado en los temas relacionados con la convivencia de sus hijos, poniendo en valor la dimensión del profesorado, como educadores y yendo en muchos casos más allá de la transmisión de conocimientos.

Por otro lado, también se han recogido valoraciones positivas del propio estudio, con el Cuestionario realizado, puesto que les ha permitido reflexionar acerca de la temática de la convivencia, aspectos tan relevantes para sus hijos. Dicha reflexión ha ido en la línea de la autoimplicación.

> *“Desde mi punto de vista es el comportamiento de los adultos el que debería cambiar, nuestros hijos son el reflejo en la mayoría de los casos de nosotros mismos”.*

Hay que señalar que en el Cuestionario que se les dirigía se les preguntaba sobre qué buenas prácticas existían en su centro en pro de la convivencia.

En relación a las medidas propuestas desde las AMPAS, éstas aportan algunas sugerencias para mejorar su propia implicación en las medidas dirigidas a mejorar la convivencia en los centros. Una de las primeras aportaciones va en la línea de mejorar la comunicación y el grado de información desde la propia entrada de las familias al Centro.

> *"Los padres-madres no disponemos de recursos suficientes para abordar estos temas, dado que existe un desconocimiento generalizado sobre los medios disponibles. Desconocemos la existencia de los medios hasta que no son necesarios urgentemente, por algún problema en la convivencia. Deberíamos ser informados en el momento de la escolarización de nuestros hij@s".*

Algunas AMPAS también muestran su preocupación y sus sugerencias para reforzar la implantación de proyectos en los horarios fuera de clase (recreos, comedor, etc.) y con los distintos miembros de la comunidad educativa, haciendo hincapié en el personal no docente.

> *"Desearíamos que el proyecto juegos tradicionales durante el recreo se implantaran por el centro para dinamizar el recreo ya que estamos seguros que el juego dirigido y diferente rompería la dinámica de conflictos y favorecería la sociabilidad y la convivencia entre los chicos y chicas".*

Existe alguna experiencia que implica a los intercambios con otros países y con una visión positiva de las aportaciones de otras personas de la comunidad educativa y de asociaciones y colectivos de otros países.

> *"Estamos incluso incluyendo a miembros de otros países en actividades y que nos enseñen sus culturas y sus costumbres".*

Algunas AMPAS ponen sobre la mesa la necesidad de incrementar recursos humanos y económicos para llevar a cabo más prácticas educativas efectivas en materia de la convivencia. Otras AMPAS señalan que las buenas prácticas se canalizan sobre todo a través de la Comisión de Convivencia del Centro y de algunos programas implementados (programa de alumnos ayudantes, etc.), pero que la estructura del AMPA no están tan cercana a dicha Comisión y se podría reforzar cauces de comunicación y colaboración. Otras AMPAS sí que tienen, por ejemplo, un Grupo de Trabajo de Convivencia dentro de la misma estructura de las familias.

Ponen en valor la apertura de los centros más allá del horario escolar, puesto que son espacios y momentos donde las familias también intercambian inquietudes.

Finalmente La dinamización de festivales, excursiones, jornadas temáticas, trabajos en torno a autores, conmemoración de eventos, tertulias dialógicas, organización de eventos deportivos, culturales, religiosos, etc. posibilitan un ambiente enriquecedor para la convivencia.

Conceptualización de la convivencia y las buenas prácticas para su mejora

Al definir convivencia se nombra repetidamente los términos, respeto, tolerancia, relación, cooperar, compartir, dialogar... Entre las Buenas Prácticas que se hacen en los centros, se repiten las centradas en estos tópicos, así aunque algunas AMPAS señalan que los desconocen o no citan ninguno en particular, otras destacan los planes y comisiones de convivencia de los centros, las salas de convivencia, los encuentros periódicos y excursiones. En otros casos se alude a los talleres y cursos dirigidos a niños y/o a familias. Destacan las propuestas de mediación entre alumnos/as con diferentes formatos y a distintos niveles. Varios centros señalan la existencia de prácticas informales que funcionan bien, del trabajo en clase del profesorado con niños y niñas y de tutorías específicas. No obstante se observa una falta de sistematicidad en la descripción de este tipo de prácticas y, sólo ocasionalmente, se menciona las prácticas entre el profesorado y las familias más allá de las situaciones puntuales que han determinado un tipo de acción concreta.

CAPÍTULO 7. ESTUDIO 3. ANÁLISIS CUALITATIVO GRUPOS DE DISCUSIÓN

Tal y como se ha especificado en el apartado destinado a especificar la metodología seguida, para complementar el estudio cuantitativo y el cuestionario cualitativo y profundizar en aquellos aspectos que resultaban más significativos tras el análisis de las dos partes del estudio anteriores, se implementaron 12 grupos de discusión con distintos agentes educativos. Por tanto, el objetivo de los mismos ha sido profundizar y realizar un análisis de tipo comprensivo sobre aquellas cuestiones relativas a la convivencia y a los conflictos tanto en el aula, como fuera de ella. En este sentido, se partiendo de la metodología comunicativa, se ha establecido un diálogo con cada uno de los grupos de discusión, planteando a sus participantes una reflexión compartida sobre los aspectos más relevantes extraídos de las conclusiones anteriores sobre bienestar de la comunidad escolar, relación entre iguales, comunicación con las familias, problemas de convivencia, formación del profesorado y organización del centro. Una vez analizados los puntos anteriores, se establecen una serie de parámetros generales de intervención, y, basándonos en ellos, un conjunto de propuestas concretas de trabajo en el centro, incluyendo a todos los agentes educativos.

En total se han llevado 12 grupos de discusión y para su planificación se ha tenido en cuenta variables como: haber participado en el estudio cuantitativo, el tamaño de los centros, ámbito rural-urbano, públicos-concertados, distribución geográfica y contexto social de los centros, para lograr la mayor diversidad y representatividad posibles. Éstos han estado compuestos por profesorado de los centros, alumnado, familiares y colaboradores de las actividades dentro y fuera del centro (monitores de comedor, de actividades extraescolares, etc.).

Diagnóstico

A continuación, se presentan los principales resultados de los grupos de discusión llevados a cabo en los centros seleccionados con los distintos colectivos. Para ello nos centramos en cinco temáticas fundamentales en las que se ha centrado esta parte cualitativa: Bienestar de la comunidad escolar, Relación entre iguales, Comunicación con las familias, Problemas de convivencia, Formación del profesorado y Organización de los centros. En el último punto se enumeran una serie de premisas y propuestas concretas para el trabajo en pro de la convivencia en los centros escolares, a partir de los resultados obtenidos en los puntos anteriores.

Bienestar de la comunidad escolar

Todos los integrantes de la comunidad educativa reconocen que, en general, la convivencia en los centros educativos es buena, si bien pueden producirse situaciones conflictivas en un momento determinado y, en algunas ocasiones, situaciones de violencia psicológica, acoso de una manera más prolongada, y que resulta más difícil de observar por parte del profesorado y las familias.

Los alumnos, a pesar de tener bastante claro lo que consideran situaciones de violencia, y de haber vivido directa o indirectamente algún conflicto, entienden que en su centro no se puede decir que exista violencia, y que los conflictos que se producen son considerados como comportamientos aislados y puntuales. Esta opinión ha quedado reflejada en el discurso de los intervinientes:

> *Entre alumnos y alumnas, pues nos llevamos bastante bien, puede que haya algún enfadillo de nada, pero a la mañana siguiente todo se olvida.* (Alumno secundaria)

Pero al comparar este discurso con el de los profesores se observa que los alumnos consideran que el clima de convivencia es mejor que el que describen sus profesores, y también destacan que los profesores no conocen todos los problemas que surgen entre ellos.

> *Yo también [estoy] de acuerdo, la convivencia en lo que es en el centro creo que es buena, sí hay alguna cosa...* (Profesor de Primaria)

> *Bueno, yo creo que la convivencia en el centro, es buena.... Yo no veo ningún problema entre alumnos* (Profesor de Secundaria)

Aunque se hace referencia a que aunque hay pocos conflictos externos, sí puede haber actitudes dentro del grupo y que son más difíciles de detectar.

Con pocos conflictos aparentes y a la vista, porque luego están las relaciones internas de todo el grupo, intenciones, gestos que no se ven y que cuesta más. (profesora de Secundaria)

El hecho de que esta violencia se considere aislada pero al mismo tiempo se diga que hay muchos casos que no se conocen, debe hacernos reflexionar sobre la naturalización de la violencia en la sociedad actual, un riesgo que se debe tener en cuenta en los planes de convivencia y en las actuaciones que se llevan a cabo en los centros educativos ya que hay casos que pueden no considerarse violencia por los alumnos cuando en realidad sí lo son.

Las familias consideran que la convivencia es buena y que el centro, en general, interviene con rapidez en el caso de conflictos. Y señalan una serie de factores que a su juicio determinan las relaciones de convivencia en el centro.

1. Los padres señalan la importancia del tamaño del centro, y coinciden con las opiniones recogidas de los alumnos sobre este tema.

El tamaño del centro influye también; cuanto más pequeño sea el centro, más fácil será un control más individualizado o una convivencia más cercana. Convivir es siempre conocer al... Al que está cerca de ti, en el sentido... Aceptarlo como es, con las cosas que son comunes y las cosas que les diferencian. Cuando los centros son más grandes esa conexión es más complicada y acaban siendo micro conexiones, conexiones por clases, conexiones por grupos de cualquier interés, deportivo o lo que sea, y luego conexiones ya por... Grandes magnitudes de... Primaria, Secundaria y tal. En general yo creo que... es buena… (Padre alumnado Primaria)

El tener un profesor, que de alguna manera es el que... guía, ¿no? la clase... En primaria tiene una mayor involucración, ese profesor con los niños porque los conoce más y sabe que si un día fulanito, tiene un mal día, ¿vale?, pues sabe que es ese día, pero claro, cuando llegas a secundaria, que son muchos profesores, pues, a lo mejor... Se dispersa mucho. (Madre alumnado Primaria)

2. El cambio de Primaria a Secundaria. Considerando que en Primaria hay un mayor conocimiento y control del profesor sobre el alumnado, lo que se pierde en secundaria ya que el tutor pasa menos horas con ellos.

Primaria es muy cercana, y Secundaria es...la relación es muy

3. Algunos familiares señalan las diferencias socioeconómicas como un factor, ya que en los colegios con un nivel adquisitivo más alto hay menos conflictos.

Yo creo que hay muchos centros como éste, y también creo que somos una serie de colegios, en que los niños gozan de unas facilidades, para estudiar, para poder tener acceso, pues a ocio... La gran mayoría, pues, podemos pagar el comedor, podemos pagar las actividades extraescolares, y que entiendo que, en otros centros, que todos sabemos, pues a lo mejor, y más en el

casco histórico, o lo que sea, pues a lo mejor, esos niños, pues, tienen mayores dificultades. (Madre alumnado Primaria)

Este último factor resulta algo cuestionable, ya algunas familias asimilan una relación entre el nivel socio-económico y los conflictos, asumiendo que en los centros cuyas familias tienen un nivel socioeconómico alto hay menos conflictos, lo que no responde a la realidad.

Respecto al profesorado, diferencian entre:

- Convivencia: la valoran en general como óptima,
- Conflictos: todos señalan que son puntuales, y
- Actitudes "peligrosas": es el problema más importante. Hacen referencia a determinadas conductas del alumnado relacionadas con la falta de límites y que se deben trabajar para prevenir conflictos.

Especialmente estas conductas hacen referencia a la relación de los alumnos con los adultos del centro como pueden ser los conserjes o el personal de la biblioteca.

Ahora, en nuestro centro… Yo creo que el año pasado sí que hicimos un poco la valoración de que en general estamos bien, que no es un centro problemático, pero que hay determinadas conductas que sí que debemos... Que habría que trabajarlas. Y son conductas que empiezan a ser un poquito generalizadas y son conductas de... cuestionamiento de la autoridad. Es decir, no son agresiones, no son... Como desobediencias muy fuertes, pero como que se envalentonan y que cuestionan cualquier cosa […] O sea, como que son más contestones, pero sin causa; es decir, es una rebeldía ahí un poco injustificada, o sea, que... Bueno, pues, yo... Sí, que obedezco al profesor o a la profesora que me... Que son míos, pues, luego a ti en el pasillo no... Y con conserjes o... El espacio es donde... Donde ellos creen que son... Que... Que pueden hacer lo que quieran, pues, a ser peor y hay como más encaramiento por parte de algunos alumnos, ¿no? Y un poco, eso sí, que lidiar como percepción de lo que podríamos estar viendo aquí. (Profesorado Secundaria)

El profesorado lo achaca a los cambios socioculturales y al nivel de exigencia que tienen los alumnos con respecto al profesorado y a los adultos en general.

Y nos está pasando con los pequeños en cuanto a la exigencia, ellos viven en un mundo donde tienen derecho a todo, donde muchas veces todo se lo damos hecho, tienen muchísima información. Entonces, yo creo que de donde viene... Viene que se está produciendo una serie de cambios sociales, pues tanto de, tecnologías, de mucha más apertura y que no estamos todavía

sabiendo dar respuesta porque, de momento, cuando hacen algo, lo hacen por miedo o porque nosotros lo decimos, entonces el cambio que se tiene que producir socialmente es que las familias, que los adultos, consigamos lo que se conseguía en nuestra época. De privilegios de... cosas fáciles... Los niños tienen todo, tienen deporte, tienen tablet, tienen todo. Entonces ¿qué nos ocurre a las familias y a los colegios? Que no...No hemos encontrado todavía el camino de poder gestionar todo eso. (Profesorado Primaria)

Respecto a las conductas, el personal no docente de los centros hace referencia a la necesidad de inculcar determinadas conductas positivas a los alumnos que no han adquirido en sus familias por diferentes motivos y que van a influir en su forma de relacionarse, por ejemplo, en el comedor escolar.

¿Una convivencia conflictiva? En infantil sobre todo no... No, no hay conflictos, sí de que hay que enseñarles que hay que esperar, que hay que escuchar, que... Que hay una serie de cosas que en sus familias no las hacen y entonces aquí hay que ser firmes para que el día de mañana, tengan esos hábitos que son los que nos van a hacer... Pues que le respeten... Se respeten unos a otros, porque si no es como yo, yo, yo. (Colaboradores en CEIP)

Igualmente, hay unas determinadas circunstancias externas de los alumnos que pueden influir en la convivencia del centro y en el rendimiento escolar de los alumnos con mayores dificultades y que pueden requerir un trabajo extra por parte del profesorado y los adultos que les acompañan. En general, esto no implica que sean necesariamente negativas, sino que se deben tener en cuenta a la hora de entender los comportamientos o situaciones que pueden darse, tanto individuales, como colectivos, en las relaciones con los compañeros. Como señalan:

… E*so se manifiesta, en el desarrollo educativo, en todo. Porque tienes que trabajar la higiene, porque vienen con condiciones higiénicas, muy diferentes, y... Viviendas, muy diferentes. Entonces es una habitación alquilada para toda la familia, a veces. O sea... Eso es muy duro... Y entonces, todo eso, luego, en el colegio no se nota, porque es la alegría de la huerta, ¿no? aquí todos vienen contentos, a jugar, a aprender... Eso es lo que enriquece...* (Colaboradores en CEIP)

Relación entre iguales

El grado de satisfacción observado por los alumnos también es indicativo del ambiente o clima existente en el centro, que es óptimo en la mayor parte de los centros educativos aragoneses, como se refleja en las respuestas de los consultados. Esta percepción se da fundamentalmente en las consideraciones de los alumnos en los grupos de discusión, ya que reconocen que se llevan bien, aunque no niegan la existencia de algún conflicto puntual a lo largo de los diferentes cursos, y la presencia de personas con las que la convivencia suele ser más difícil.

No obstante, en opinión recogida de padres y profesores, la conflictividad escolar entre iguales no es alta y no ha aumentado en los últimos años, siendo los alumnos violentos son minoritarios en cualquier centro escolar. En conjunto, la situación de acoso y violencia entre compañeros presenta unos índices reducidos y suele ser bastante menor a la de los problemas de disciplina habituales, de ahí que el profesorado consideren menos problemáticas estas situaciones y piense que en la mayoría de las ocasiones se trata de problemas de convivencia y de relaciones entre iguales.

> *En general, ¿cómo creo que está si mejor o peor? Yo creo que... Que igual que siempre, ¿No? Porque siempre habrá casos y es un tema que nunca vamos a poder dejar de trabajar.* (Profesorado Secundaria)

De hecho, los familiares argumentan que para que la convivencia sea mejor se debe dar un mayor grado de interacción entre el alumnado, lo que da lugar a un mayor conocimiento y una menor conflictividad ya que precisamente achacan esta al desconocimiento.

La interacción entre iguales es un factor clave para mejorar la convivencia, y es una propuesta de los padres, especialmente en los centros grandes, ya que resulta más complicado que todos los alumnos interaccionen por igual.

> *Sí, que es necesaria más interacción entre los niños. En colegios grandes como éste, al que conoces con cinco clases ya da para hacer muchas cosas, igual en colegios más pequeños, ese intercambio se puede hacer con otros colegios más pequeños. En el colegio de dos vías, se conocen.* (Padre alumnado Primaria)

Las actividades extraescolares y deportivas pueden favorecer las relaciones entre iguales ya que éstas se producen a un nivel diferente y fuera del entorno de las actividades formales.

> *Las actividades extraescolares, a veces, ayudan a esto. Yo he jugado toda mi vida a baloncesto. Y yo conocía, no sólo a los de mi colegio, si no a los de los otros colegios porque me había enfrentado desde primero de EGB todos los años hasta el COU. Que los conocías, y todavía a estas alturas nos vemos:Tú eres de la Salle ¿Tú eras...? ¿Tú jugabas en Dominicos?" Todas esas cosas unen, y cuando convives lo tengo clarísimo, aceptas al diferente de una forma que diferentes vamos a ser, lo aceptas de una forma mucho más razonable. Al que no... Con el que no convives y es diferente a ti, lo tienes... Lo tienes complicado.* (Padre alumnado Primaria)

La valoración que los escolares y alumnos hacen del grado de conflictividad existente en las relaciones entre compañeros se corresponde con lo manifestado anteriormente cuando han dado su opinión sobre el clima existente en el centro.

Comunicación con las familias (prevención, actuación y resolución)

Tenemos multitud de ejemplos de centros educativos, en los que los padres tienen un papel activo en las actividades que se organizan, o que ellos mismos realizan dentro del centro. Los niveles de conflictividad resultan menores y el clima de satisfacción que se vive es muy satisfactorio al existir una relación más cordial y personalizada entre los que forman la comunidad educativa.

Sin embargo, se considera en general la posibilidad de que, al haber una mayor participación familiar, incrementan las interacciones, y, consecuentemente, ello puede generar más conflictos.

> *Bueno, la participación de las familias en los centros es mucho mayor, entonces va a depender de hasta qué punto te vayas …, pues lógicamente claro que puede haber más conflicto precisamente porque hay más contacto.* (Profesorado Primaria)

Una cuestión significativa es que las familias hacen referencia a que no conocen todas las situaciones de acoso o conflictos que pueden darse en el centro y algunos familiares consideran que no es necesario conocer todos los casos, sino los más graves.

> *No, nos enteramos y no nos parece mal... Al final hay un... Yo entiendo, que hay un mundo, que es el mundo de los niños, en el que los conflictos son de una forma que pasados al [mundo] de los adultos tiene una pinta muy diferente. Un insulto y un golpe, lo vemos muy agresivo y en un mundo infantil un insulto y un golpe son mucho menos, o sea, luego o mañana a seguir jugando o... El, el que no vive en ese mundo, la valorada, la revelación de esas cosas, es complicada.* (Padre alumnado Primaria)

El nivel de conocimiento que las familias tienen sobre los conflictos que surgen en el centro, señalan, depende de los usos y costumbres de cada familia, ya que la comunicación con los hijos e hijas es diferente en cada familia, pero coinciden en la importancia de la labor de la familia y la necesaria coordinación con el profesorado ya que, como se ha señalado, hay muchas situaciones que los alumnos nos comparten con las familias y que resuelven entre iguales.

> *Cuando la familia es tolerante, se le transmite al niño, entre las que me encuentro yo, que yo no le voy a solucionar el problema del patio, pero... Sí, que quiero que me lo cuente porque, a lo mejor, le doy unas pistas para que vayan cogiendo recursos. O que estamos más pendientes porque yo entiendo que en la educación hay que dirigir un poco. Ese conflicto. En la fase preventiva, los niños, nunca mejor dicho, imitan más que obedecen. Lo que viven en su casa, si sus padres se tratan con respeto, si tratan con respeto a los abuelos, a los primos, a los tíos, eso les trasmite a ellos unos valores que cuando tienen el conflicto tienen armas para solucionarlo. Si lo*

solucionamos los padres, estamos pringados. (Madre alumnado Primaria)

Tanto los padres como los profesores señalan que en Secundaria echan de menos una labor más intensa por parte del tutor, aunque el profesorado de secundaria señala que cada vez hay más contacto con las familias. Esta diferencia de opiniones confirma la necesidad de un mayor contacto y una comunicación más fluida para compartir las diferencias.

En general, la relación es buena. Desde mi punto de vista creo que ha mejorado porque ha habido más canales de comunicación, es decir, todas las nuevas tecnologías nos han permitido estar mucho más fácilmente en contacto... El tener visitas con las familias. Yo creo que a fin de cuentas... Lo que tenemos en común son los alumnos, con lo cual, yo creo que el sentido común de las familias es decir "Bueno, esto ya..." (Profesorado Secundaria)

Sí que resulta importante señalar que las familias son conscientes de que cada vez se exige más al profesorado, entre otras muchas cuestiones, por una cuestión personal de que no se asume el fracaso de los propios hijos.

Por poner otro problema... También les metemos un poco de miedo al... O sea, como no tenemos resistencia al fracaso, o sea nosotros queremos que nuestros niños sean perfectos... Altos, guapos, perfectos y que no suspendan, y que saquen buenas notas. Entonces como no tenemos resistencia a ese fracaso, culpamos del fracaso al profesor. Mi niño es perfecto, es que el profesor es malísimo. Y como le hemos quitado la autoridad al profesor, entonces vamos en contra del profesor, ¿no? El niño no, mi niño lo hace todo bien, es el profesor que le ha cogido manía. (Madre alumnado Secundaria)

Problemas de convivencia

La escuela y el instituto pueden ser el escenario donde se fraguan los conflictos y desde donde se proyectan a otros lugares (el barrio o la calle en general), o puede ser el espacio al que se expanden desde otros entornos. Los profesores y la institución educativa se enfrentan, en muchas ocasiones, a la gestión de conflictos que distan mucho de ser internos o estar vinculados al entorno escolar.

El profesorado se puede sentir impotente para mediar en las acciones que tienen lugar fuera del centro (teniendo éstas, sin embargo, una influencia en la dinámica escolar interna), o a través del “ciberespacio”, entorno que aparentemente permite al acosador/a superar cualquier tipo de frontera espacial y, por lo tanto, normativa. Los profesores hacen referencia básicamente al papel jugado por Internet, la telefonía móvil y la televisión. Los primeros son considerados como el canal de comunicación y difusión de mensajes entre el alumnado, pudiéndose convertir en un medio de presión permanente y continuo sobre un alumno.

Todos los alumnos son conscientes de que el acoso es una situación que no desean, y en algunos momentos temen poder pasar por ella. Entre el alumnado es un tema que preocupa porque ninguno se siente “fuera de peligro” y temen que en algún momento les pueda ocurrir a ellos, en mayor o menor grado, una situación de acoso. Del mismo modo, es muy significativo que una de las cosas que más les preocupa es el tener amigos y compañeros en clase, es como una forma de asegurar que “no se van a meter” con ellos y es una de las cosas que más valoran, valorándolos como una red de protección. Por eso, es significativo que, a veces, cuando se da o se ha dado entre sus propios compañeros, exista un silencio, como si aquello no fuera con ellos, no por falta de solidaridad sino por miedo a posibles consecuencias negativas sobre ellos, y ser las nuevas víctimas de los compañeros que acosan. E incluso, en muchas ocasiones, prefieren solucionarlo entre ellos sin que se haga público. Ese silencio les lleva a dejar pasar por alto determinadas situaciones, cuando en realidad no lo deberían de hacer.

En el discurso del alumnado se percibe una sensación de que, ante situaciones de acoso, la primera reacción es el ocultamiento y el silencio por una parte de los compañeros, que como hemos visto muchas veces “pasan” para no verse involucrados y relacionados con las personas que sufren acoso, y que por extensión les pueda tocar a ellos. Por otra parte, los alumnos que son víctimas, prefieren, mientras sea soportable, silenciarlo, intentar ignorar la agresión, e integrarse lo más pronto posible. En otras ocasiones, su silencio se debe a que han sido amenazados por sus acosadores/as si lo hacen público, sobre todo al profesorado o a la familia. Otras veces ese ocultamiento a la familia está relacionado con evitar que la situación se haga pública, sobretodo delante de sus compañeros de clase y de centro.

Cuando se produce una relación conflictiva entre compañeros, ésta se manifiesta de diferente maneras: a través de una agresividad verbal, mediante “insultos, motes ofensivos, reírse de él, hablar mal de él”; en casos aislados está agresividad tiene un carácter físico e implica una violencia a través de “empujones, patadas”; y, en una proporción menor se produce una agresividad psicológica consistente en “rechazarlo y aislarlo” o por medio de “amenazas, chantajes, obligarle a hacer determinados cosas en contra de su voluntad”.

Algunos aspectos fundamentales respecto a los problemas de convivencia en el centro son:

a. Espacios en los que se dan los conflictos

Las situaciones de conflictividad pueden aparecer en cualquier momento en las relaciones entre iguales, si bien éstos reconocen que no se producen de forma continuada y responden más bien a comportamientos o situaciones puntuales, sin querer decir con ello, que no existan alumnos con los que la convivencia cotidiana resulte más difícil, por su forma de ser o por sus circunstancias personales, como se ha señalado anteriormente.

El lugar en el que preferentemente se producen las relaciones de conflictividad entre compañeros es el propio centro educativo y principalmente en los espacios que están más libres y menos vigilados, como es en el patio, durante el recreo, el comedor y en el momento de entrada y salida al centro, siendo menores las situaciones de acoso o conflictivas que se producen dentro del propio centro. Algunos

conflictos surgen fuera del centro y llegan al aula o viceversa (especialmente a través de redes sociales).

> *Entrevistador: ¿Pero no son gente que luego con los demás compañeros, tengan una actitud agresiva o se metan con ellos?*
> *Respuesta. En clase no, en el recreo sí. Y al final acaban... Peleándose.* (Alumnado Primaria)
>
> *Sí y en el patio y recreo...*
> *Sí bastante, en el comedor es dónde más. Porque es dónde más horas se pasa todos juntos. Y donde más... Como que sólo hay tres profesoras atendiendo.* (Alumnado Primaria)

Entre los que reconocen que se han visto afectados o lo están siendo en la actualidad por un enfrentamiento, o incluso acoso, por parte de un compañero o grupo de ellos, afirman que la familia tiene un papel importante. Es interesante reflexionar sobre las argumentaciones que los alumnos han dado respecto a no comentar este tipo de situaciones con los responsables del centro o sus profesores, debido fundamentalmente a la poca confianza que tienen en obtener una respuesta eficaz por su parte para la solución del problema.

b. Comunicación de los conflictos

Hay un cierto temor a acudir al profesor, ya que es la palabra de uno contra la de otro, y todas las partes se sienten vulnerables. El alumno que ha sido víctima tiene que demostrar que es verdad, y que no se ha dado el conflicto en una situación de igualdad, en la que ambos eran responsables, lo que generalmente es muy complicado. Igualmente, esta situación genera mucha ansiedad en el profesorado, especialmente en el de secundaria, ya que, como veremos en los epígrafes subsiguientes, no han recibido formación durante el Máster para abordar este tipo de situaciones, lo que en muchos casos conlleva aplicar una ley salomónica que resulta injusta para la víctima y que puede desincentivarle para denunciar situaciones de acoso.

> *Por miedo a que castiguen a los dos pues, forman un acuerdo de que no hay que chivarse, pero al final hay alguien que lo ha visto y no le parece bien, se chiva y le cogen manía.*
> *(Entrevistador) ¿Pero por qué...? ¿Por qué crees que piensan que es mejor que no intervengan?*
> *Yo creo que es por miedo de... Y además de castigar al otro, te castigan a ti aunque no hayas hecho nada...* (Alumnado Primaria)

El profesorado de Primaria hace referencia a que sí que tiene control y conocimiento sobre los conflictos que se dan en sus clases, aunque creen que en Secundaria se pierde este conocimiento porque los jóvenes ocultan más cosas, por ello, resulta fundamental trabajar desde Primaria para la prevención de los posibles conflictos y la socialización preventiva

> *Yo creo que con los pequeñitos eso no, ocurre tanto. Yo creo que los pequeñitos sí que comparten. Los mayores cambian más. Sí, que es*

verdad que... Ocultan más, la ocultación es mayor en función de la edad. Pero realmente... Al final sale (Profesorado Primaria)

En cualquier caso, también el profesorado es consciente de que, aunque pueden conocer los conflictos que se dan en el aula, hay una parte de conflictos que pueden darse fuera del aula y que no conocen, para lo que se requeriría de una mayor comunicación e implicación de las familias ya que los conflictos o problemas que tienen los alumnos fuera de la escuela pueden influir a su rendimiento en el aula y es positivo que el centro los conozca.

Y si están involucradas familias menos. O sea mi percepción es que muchas veces no nos enteramos de lo que pasa en el tiempo libre o en no sé qué... Yo creo que no.(Profesorado Primaria)

El papel del resto de los compañeros es fundamental. SI bien, a pesar de que todavía prevalece una cierta “ley del silencio”, cada vez son más los compañeros que defienden al alumno más vulnerable, y son conscientes de que eso es lo que deben hacer. No obstante, resulta difícil por el miedo que sienten a ser ellos los que se queden aislados.

Aunque parezca que todos somos valientes, pues realmente... […] técnicamente lo hacemos por miedo a perder amigos, a que se enfaden con nosotros y no queremos acabar solos, pero en ese caso ahí es donde deberíamos decir: "Jo, pero si me he sentido solo voy a ayudar"... Si creo que hoy me voy a quedar solo y no quiero estar así, pues voy a ayudar a las personas que están solas. (Alumnado Primaria)

Sí que se expresa que son los iguales los que resuelven los conflictos en primer lugar.

Pues, primero los amigos intentamos separar a los que se están peleando. O arreglarlo.

Sí. O intentamos resolverlo y después llamamos a los profesores y les ayudamos a resolver el conflicto, que hay (Alumnado Primaria centro rural)

c. Miedo a la soledad

La soledad y el aislamiento es la consecuencia más repetida del acoso; no consideran que sea una cuestión física (peleas etc.) sino una cuestión emocional. En algunos centros con alumnado con menor control de impulsos, los conflictos suelen ser más físicos, aunque no tienen un impacto emocional tan grande como en los casos de aislamiento, que preocupan al alumnado.

O sea, problemas así de conflicto pues igual hay alguno, pero yo creo que... Sobre todo... Pues no sé, es gente que... Que se quedan solos. (Alumnado Primaria)

Por lo tanto, uno de los problemas que nos encontramos a la hora de resolver o de prevenir este tipo de conflictos es que no es fácil detectar situaciones de acoso y sobre todo conseguir pruebas, por parte del profesorado, ya que impera una especie de “ley del silencio”. Tanto las víctimas como los “espectadores/as” tienen miedo a hablar, por las posibles represalias de los acosadores/as.

La llegada de nuevos alumnos a los centros es uno de los temas que genera más problemas de convivencia ya que los recién llegados corren el riesgo de quedar aislados. Es un tema recurrente independientemente de la edad.

Entre el alumnado de secundaria cuando analizan esta situación, especialmente si han estado en otros centros, señalan que la llegada a un nuevo centro puede ser una situación desestabilizante que genera problemas, pero esto no siempre tiene porqué ser así.

> *En verdad, sí que es verdad que esté pasa menos. Porque yo por ejemplo, del otro que vine, que es el [...]. Que está lejos, pues sí que había alguna pelea tal, a la salida... O cosas así, pero no... Este sí que... Es verdad que hay más compañerismo, o sea, cuando venís aquí, la gente te acepta de una manera, ¿Sabes? Más agradable, pero tú cuando llegas a un instituto nuevo, hay gente que ni siquiera se te acerca a saludar. Yo cuando hay persona nueva, le digo: "Hola, ¿tú cómo te llamas?". Tal, no sé...* (Alumnado Secundaria)

El profesorado coincide en que la llegada de nuevo alumnado puede ser uno de las situaciones que genere más conflictos y que, por tanto, el profesorado tiene que cuidar más.

> *Hay conflicto relacional cuando viene un niño nuevo, en Infantil me imagino que no, pero cuando le llega un niño nuevo a un aula, pues...* (Profesorado Primaria)

El profesorado tiene dificultades para conocer las situaciones que están viviendo algunos alumnos en su proceso de integración social. Hay alumnos que se encuentran bastante solos por su carencia de capacidad relacional o porque son víctimas de un cierto aislamiento social. Al profesor le resulta difícil saber cuáles son los actos que inician el acoso y cuáles son los que responden a él porque los incidentes que, como observador, puede percibir y analizar como actos de agresión suelen ser eslabones de una cadena de agresiones, actos aislados que tienen sus raíces en periodos anteriores.

> *Creo que no, nos enteramos. Sí, que hay peleas y hay chavales que tienen bullying, bueno... No bullying, si no que están muy solos.* (Profesorado Primaria)

El profesorado de Primaria considera que sí que conoce los problemas/conflictos que surgen, mientras que entre los de Secundaria esto no sucede siempre, al ser su relación con el alumno menor se da un problema de comunicación que influye negativamente en el clima de convivencia.

Yo creo que con los pequeñitos eso no, ocurre tanto. Yo creo que los pequeñitos sí que comparten. Los mayores cambian más. Sí, que es verdad que... Ocultan más, la ocultación es mayor en función de la edad. Pero realmente... Al final sale. (Profesorado Primaria)

En general, los alumnos no acuden a los adultos para solucionar los problemas, y sólo en el caso de que el conflicto sea realmente grave, consideran que se debe acudir a ellos.

[entrevistador] Pero, por ejemplo, vosotros creéis que la gente que se lo... ¿Que se lo dicen muchas veces o que se siente sola, se lo dice a sus padres y a los profesores?
Yo creo que a la gente que le pasa no se lo dice, pero... Yo creo que se lo tendríamos que decir todos. (Alumnado Secundaria)
Sí, yo creo que sí tienen un problema muy gordo... Más que al profesor se lo tienes que decir a tu familia. Si de verdad no estás a gusto en el colegio, pues tampoco pasa nada. (Alumnado Secundaria)

Es preciso, por tanto, mejorar la comunicación para evitar que solo los conflictos graven lleguen a los adultos y prevenir todo tipo de conflictos ya que cuanto más se espere, más graves pueden ser las consecuencias.

La actuación por parte de los adultos es complicada y delicada en sí misma, y se incrementa porque en este tipo de situaciones, por lo general, suele existir el engaño, tanto por parte del acosador/a como por parte de víctima. El miedo a ser castigados, por parte de los que acosan y el miedo a las consecuencias de contarlo por parte de los acosados hace difícil encontrar soluciones justas y adecuadas a cada caso.

Los alumnos consideran que solo los casos más graves deben llegar a los padres y al profesorado, y que el resto pueden resolverlos por ellos mismos.

Pero eso son cosas de nosotros, ¿sabes?, que dices: "Cosas de adolescentes", pero cuando son cosas así, más... Los profesores sí que se enteran, los padres ya no lo sé.
Porque, si tienes un problema muy, muy grande, a ver, sí, que lo... Antes hemos comentado que a veces quieres olvidarte del problema, pero si es muy grande que ya no... Ya no puedes más, tienes que solucionarlo tanto en... En casa, porque si no lo pasas mal en casa, y tanto en el Instituto, en ambos lados y para eso los padres tienen que estar allí... (Alumnado Secundaria)

Los familiares hacen referencia a que no siempre conocen todas las situaciones de acoso o conflictos que pueden darse en el centro, aunque en general sí que consideran que están al tanto e informados. Sin embargo, esta sensación de las familias contrasta con lo señalado por los alumnos ya que prefieren no contar determinadas situaciones en casa, lo que denota que conviven dos percepciones totalmente distintas.

Sí. Los padres, no creo que se lleguen siempre a enterar, ni de la manera que se deberían enterar. O sea, ni sabiendo todo... Teniendo toda la información, si se llegan a enterar es por pequeñas partes

mínimas, por decirlo de alguna forma, y no creo que se vea siempre la realidad de todo, ni de casualidad.(Madre alumnado de Primaria)

d. Redes sociales: una fuente de preocupación de familias, profesorado y alumnado

Las redes sociales aparecen como un tema de preocupación para las familias, por el gran impacto que tienen entre los jóvenes los mensajes, fotos, comentarios etc que se envían y que habitualmente reciben, cuyo contenido es desconocido por la mayor parte de los padres y educadores. El acoso a compañeros a través el móvil y otros recursos tecnológicos es una realidad, ante la que no podemos permanecer impasibles.

Entonces, a mí me sorprendió que en este colegio los niños de quinto y sexto, ya me hablaban de los problemas de las redes sociales... (Padre alumnado de Primaria)

Incluso el alumnado de Secundaria hace referencia a que los padres deben ejercer más control sobre las redes sociales ya que pueden darse muchos casos de acoso. No es una idea aislada, se repite desde los grupos de discusión de Primaria la demanda de más control parental sobre las redes sociales e incluso se cuestiona la necesidad de que ellos mismos hayan tenido redes sociales siendo tan jóvenes. El alumnado es consciente de los riesgos que pueden correr y en algunos casos pueden no sentirse preparados para ello, por lo que la formación que reciban para ello y la labor de las familias es fundamental.

*Yo en primero de la ESO no tenía móvil, ¿sabes? Tenía un móvil de estos, así para llamar. Y yo no veo... No entiendo, en plan, los padres que dejan que sus hijos tengan WhatsApp, Instagram... A esta edad, primero de la ESO. Porque no lo entiendo y a mí sí me parece mal, la verdad. Porque además, todos los casos que ha habido de acoso y todo eso, pasa por... Porque los padres no vigilan. A ver, que tampoco es en plan: "Niño, ¿qué tienes ahí?" No, tampoco es eso. Pero que... Que estén al día ¿sabes? de lo que hacen sus hijos porque... De ahí también parten muchísimos casos de bullying, yo que sé, yo le tenía que dar la contraseña (A*lumnado de Secundaria)

Y los profesores también referencian que cada vez se encuentran con más conflictos derivados de las redes sociales.

*Cada vez nos llegan más conflictos de grupos de WhatsApp, pero grupo de clase, de grupos de "porculeros". De cómo se comportan en esos grupos. En... Ya no en el anonimato, porque saben quienes son, pero hay mucho más desprecio que... Que a lo mejor en el directo (*Profesorado Secundaria)

También hacen referencia a cómo las familias y ellos mismos no están preparados para formar adecuadamente en su uso.

Pero mira, fíjate, eso a nivel de secundaria que yo estoy totalmente de acuerdo, en que ahora tienen una serie de recursos que no hemos tenido y que todavía no han aprendido a utilizar, es decir, el problema no es que esté el recurso, es que estamos en un cambio de época. El problema es que ellos tienen unos recursos, que todavía las familias y la sociedad no estamos sabiendo enseñarles a usarlos (Profesorado Secundaria)

e. Gestión emocional

Finalmente, una carencia importante que se ha detectado en el alumnado es la gestión de sus emociones.

Y luego hay que hablar de comunicación, de inteligencia emocional, de programas de acción tutorial, porque, yo por ejemplo cuando tengo a chavales en el departamento [de orientación], me doy cuenta que no saben expresarse. Les pregunto qué les pasa: "no sé qué me pasa". No se puede resolver conflictos si el alumno, no tiene conciencia emocional. Entonces a veces empezamos la casa por el tejado. Si no sabe qué le ocurre y no lo sabes regular, no sabrá resolver el conflicto. Y eso también pasa porque materias como la de psicología o la ética... Empiecen desde primaria... alfabetización emocional, frustración, tolerancia, rabia, ira, alegría. Es que muchas veces no saben expresarlo (Profesorado secundaria)

Esta formación emocional es necesaria también para el profesorado, para que sepa transmitírsela a los alumnos cómo afrontar los conflictos adecuadamente.

Bueno, yo creo que se ha avanzado en los últimos años en cuanto a formación emocional, ¿no? Yo creo que sí que se ha empezado a ser muy consciente en la necesidad de formarnos en esta educación emocional, mediación, resolución de conflictos y demás. Está claro que yo creo que todos hemos dado un giro de mentalidad pero que la formación siempre es bienvenida y todavía necesitamos recursos para saber escuchar, para que ellos sepan resolver y poderles acompañar, para no intervenir directamente y sancionar, sino para dar un espacio donde se puedan resolver los problemas, ¿no? (Profesor de Primaria)

Esto va de la mano de que el profesorado defiende, a todos los niveles, que no deben centrarse exclusivamente en la enseñanza de contenidos, sino en formar a los alumnos.

Pero cada vez se es más consciente de que al niño no solamente le tienes que enseñar el contenido, que eso al final lo va a aprender Él

sólo. Tienes que darle habilidades y... Y competencias y... Y capacidades... Que le van a permitir aprender todo lo demás... (Profesor Primaria)

Formación del profesorado

La figura y actuaciones del profesor son fundamentales, por lo que es necesario apoyarles en esta labor para la que no han recibido formación, sobre todo el profesorado de secundaria que solo ha cursado un máster en educación y no cuatro años de formación como es el caso del profesorado de primaria.

En general, la mayoría del profesorado considera que falta un apoyo por parte de la administración educativa para poder hacer frente a las nuevas circunstancias que se producen en el centro educativo, y el nuevo perfil de alumnos que llega a los centros. Los profesores hacen referencia a:

1. Cada vez tienen que dar más horas de clase, lo que les impide centrarse en cuestiones más de convivencia o emocionales del alumnado.
2. Carencias formativas, especialmente entre los profesores de secundaria (insisten en que el Máster no les prepara).

Los profesores de secundaria, especialmente, señalan la falta de recursos formativos, como ya se ha comentado previamente.

Sobre todo en Secundaria, porque yo creo que es lo que nuestra formación inicial…, además de que tenemos esa carencia es que... como docentes nos supone un conocimiento del mundo adolescente, de los cambios que se van produciendo, es decir los cambios sociológicos, pero tenemos percepciones, intuiciones pero no... probablemente una formación suficiente, de esos cambios que se van produciendo y yo creo que cómo docentes ni siquiera la reclamamos. Entonces, en ese sentido, yo creo que los planes de convivencia y todo lo que se base en convivencia, debería pasar precisamente por estarnos formando permanentemente; porque, claro, podemos tener intuiciones, pero claro, no podemos estar permanentemente con intuiciones, tenemos que ver si, efectivamente, esas intuiciones que tenemos están contrastadas o no, o... O realmente es circunstancia de nuestro centro. Y en ese sentido, yo creo que nos hace falta más preocupación formativa. (Profesorado Secundaria)

Sí, pero si hubiera recursos Junto con ello, otra opción es que, si los profesores no tienen la formación necesaria, al menos se disponga del apoyo *para al menos derivar los casos a los compañeros que tienen más conocimientos para derivar eso. Bueno, yo no puedo con esto, pero voy a ponerlo en conocimiento, pues de la orientadora, de*

la psicóloga, de la persona que sea que esté formada y sepa hacerlo... (Profesorado Secundaria)

Pero no es una cuestión aislada del caso del profesorado de Secundaria, el profesorado de Primaria también considera que no han recibido la correcta formación en materia de convivencia.

Prof 1: Yo desde la universidad, no.

Prof 2: Bueno, yo creo que en convivencia nunca se está suficientemente formado. (Profesoras Primaria)

Esta formación no debe ser solo inicial, sino entendida como un acompañamiento a la hora de poner en marcha programas.

Como he dicho antes, formación para empezar, es decir, para implementar cualquier programa tenemos que saber aplicarlo bien, tener conocimiento de lo que hacemos... Y aplicarlo como se debe aplicar, y eso pasa porque estamos formados, ya no una vez cada diez años sino como dice […] que tenemos que actualizarnos constantemente... (Profesorado Secundaria)

Y un aspecto que señalan es que los conflictos no solo se dan entre el alumnado, sino que pueden surgir entre el profesorado y las familias, para lo que no hay ningún tipo de formación.

No dejan de ser, conflictos de niños pequeños que resuelves como resolverías en cualquier otro centro. El problema es que nadie te explica, que los conflictos no siempre los tienes en el aula, no siempre los tienes con los niños, que los papas también producen una serie de conflictos […] Creo que nos hemos ido adaptando a lo que familias han ido demandando, en ese sentido. Pero es cierto que no existe una formación específica para nosotros en ese sentido. Desde la Universidad no se ha formado, luego también desde la administración, yo creo que va esto como por modas. (Profesorado de Infantil y Primaria)

Finalmente, esta formación debe ser extensiva para todas las personas que están en contacto con el alumnado ya que, como el propio alumnado expresa, cuando están en clase o en los recreos con personal auxiliar surgen más conflictos porque estos pueden no saber gestionar adecuadamente los conflictos.

No, hay más porque al ser nuevos no saben como... No saben cómo reaccionar y no quieren ser agresivos nada más entrar. Entonces nos... se portan peor. (Alumnado Primaria)

Otra cuestión que han señalado los profesores es que además de la formación, es necesario tener tiempo de coordinación, especialmente en Secundaria ya que se unen tres aspectos que dificultan la convivencia: menor formación del profesorado, menor conocimiento del profesor respecto a sus alumnos porque pasan menos horas juntos y menos tiempo para dedicar a los aspectos emocionales ya que se centra más en la transmisión de contenidos.

> *Creo que en Secundaria echo de menos espacios de coordinación de equipos docentes, porque un alumno tiene ocho profesores y si pasa algo, pues, de que se entere uno, a que se entere el otro, igual puede pasar, más en un centro grande. Por más que tenga sistemas de comunicación muy modernos como el correo electrónico, pero si alguien no lee su correo electrónico… Entonces pues, esos espacios en que se ordena, que yo creo que son necesarios para resolver los conflictos que suceden. Y eso pues eso, claro, eso no se puede hacer a costa de horas [horas del horario lectivo.* (Profesorado Secundaria)

Organización de los centros

El papel de los iguales a la hora de resolver conflictos es muy importante ya que son los que previenen y resuelven los conflictos que surgen en el día a día del centro, muchas veces sin el conocimiento de los adultos.

> *Cada vez que veo un conflicto entre iguales, por lo menos a jefatura tratamos que se resuelva, siempre que quieren, por mediación y además lo hacemos más atractivo, es decir, la mediación sustituye la sanción, aunque sea un conflicto grave si ellos llegan a un acuerdo y resuelven de forma pacífica el conflicto, damos por bueno su acuerdo, sea el que sea. O sea, que sí que... Yo creo que... Que este tipo de programa dentro de los planes de convivencia nos ayudan.* (Profesorado Secundaria)

Sin embargo, el papel del profesorado es también fundamental ya que son los que favorecen estos programas de empoderamiento del alumnado y los que intervienen en conflictos más graves, por lo que emerge con fuerza la necesidad de trabajar toda la comunidad conjuntamente para hacer que los planes y las prácticas que se pongan en marcha funcionen y den respuesta a toda la comunidad.

En este sentido, un aspecto fundamental es el del rol del coordinador de convivencia del centro. Su cercanía y actitud proactiva con los alumnos, generando un clima de confianza, hacen que los alumnos se sientan mucho más cómodos y abiertos a la hora de tratar cualquier problema presente o futuro. Todos los alumnos coinciden en señalar esta figura como fundamental, tanto para bien como para mal.

Cuando se les pregunta qué hace diferente un centro de otro en el tema de la convivencia, todos hacen referencia a la figura del coordinador señalando:

> *Los profesores pues son majos en verdad, pero siempre que tenemos algún problema... Sabemos que podemos decirle a […]. Le puedes le puedes decir cualquier cosa. Y si tenemos algún problema, tú se lo dices. A mi tuvimos uno con él profesor de educación física, y también se lo dijimos y […] hizo algo al respecto, ¿Sabes?*
>
> *En las relaciones entre ella y dos compañeros si hay problema siempre está […] diciendo que se resuelvan, si tienes un problema con un profesor, ahí está […] para resolverlos.* (Alumnado Secundaria)

El profesorado hace especial hincapié en la importancia que tiene para el centro esta figura, pero lo poco valorada que está administrativamente (escasa descarga horaria sobretodo).

> *Presidente de la comisión de convivencia tenga una reducción de horas para que lleve a cabo ese trabajo. El apoyo de la administración básicamente, consistiría no sólo en dotar de recursos, y recursos pueden ser personal, sino en el tema de las ratios.* (Profesorado Secundaria)

El reducir las ratios, y dotar de más tiempo al personal mejora la calidad de la atención del profesorado al alumnado.

> *Un trato muchísimo más directo, los conflictos y cualquier tipo de necesidad, lo ves. Incluso tienes más tiempo para hablar con ellos en de tú a tú en privado, tranquilamente y eso en pase de treinta no se puede hacer, al pasar de treinta todos tendemos a taparnos... Entonces el trato de alumno y la respuesta de administración van en la misma línea, que es personal, que es dotación del círculo de recursos para que las ratios sean menores, no sólo en las aulas de primaria en asuntos específicos, sino que sean menores para detectar esos conflictos y que en realidad nuestra labor no sólo sea docente...* (Profesorado Secundaria)

El peligro radica en que este importante rol depende del buen hacer y voluntad personal, no de una formación y de un apoyo por parte de la Administración, de manera que pueden darse importantes diferencias entre los centros y que los programas fracasen porque el profesorado carece del tiempo y la formación adecuada para llevarlos a cabo.

> *Si eso no se considera importante, pues entonces, evidentemente, es que no se considera importante la convivencia, es decir, Los planes están muy bien y hay mucha gente que no los queremos, pero si no*

está articulado de tal manera que podamos hacerlo y organizarnos, nuestro [tiempo] lectivo porque se nos salta por los aires, pues evidentemente, no se va a hacer. (Profesorado Secundaria)

Otro de los aspectos que han resultado ser importante para el clima de convivencia, es el buen ambiente en el centro, que toda la comunidad educativa esté implicada y que las relaciones sean de confianza entre unos y otros.

Y es verdad. Que este... El infantil en concreto, siempre las puertas abiertas, que todos los alumnos sean de todas. Que... Que haya buen ambiente de trabajo y yo creo que eso repercute, parece una tontería pequeña, pero de alguna manera estoy segura que tienen que repercutir.

Que el haya muy buen ambiente y buena sintonía en el equipo de trabajo eso favorece mucho la convivencia. (Profesorado Primaria)

Especialmente, se señala el apoyo del equipo directivo a la hora de abordar los conflictos como un aspecto fundamental lo que implica la necesidad de que para que cualquier intervención se sostenga en el tiempo y sea efectiva, haya un liderazgo ejercido no solo desde un profesor aislado, sino desde el equipo directivo e incluyendo a toda la comunidad educativa.

Sí tú tienes un equipo directivo, tú tienes un conflicto, sea con un alumno, sea con un padre y te dice adelante con un expediente disciplinario, púes adelante porque esto, esto y esto ha pasado así o no vamos a hacer esto y esto de esta manera o no, yo te acompaño a la fila y vemos a esta mamá a ver qué le pasa. Igual en un centro normal donde tú dices "mira tengo éste problema con un padre", y te dicen no, ventílatelas tú. Sí, el equipo te apoya, yo creo que ahí... Con una mamá o con un papá voy a tener todo el respaldo de dirección. Y le diré mira, pues subes hablar con dirección o subimos ya hablamos los dos, pero sé que voy a estar totalmente respaldada, pero imagínate que dijera... Bueno, parad y... Y luego no tuviera ningún respaldo. (Profesorado Primaria)

En concreto uno de los centros consideraba que lo que hacía que su centro tuviera una mejor relación de convivencia que otros es que todo el equipo tenía un proyecto común.

Yo creo que es más que positiva, pero no porque... No porque nuestra situación, nuestros alumnos sean mejores, o nuestras familias sean mejores, o nosotros seamos mejores. Yo creo que es positiva porque todos tenemos claro hacia dónde vamos, es decir, todos nos sentimos que formamos parte de un proyecto. Entonces, cuando tú formas parte de algo evidentemente pones toda tu capacidad, todas tus ganas, toda tu potencia y cuando esas ganas

no las tienes, tienes al de al lado que te está animando. Eso no quiere decir que no tengamos algún… enfrentamiento entre algún compañero, que no tengamos familias que por más que... Bueno, pero eso son cosas que se van solucionando desde ese planteamiento. Desde el planteamiento de un proyecto. Un proyecto común y un proyecto de vida. O sea, más allá de la escuela "voy y aprendo". (Profesorado Primaria)

Un aspecto fundamental que ha surgido en todos los casos es que los programas que se ponen en marcha no se evalúan de manera rigurosa, lo que dificulta saber si funcionan o no, así como incorporar medidas para mejorar la intervención.

La evaluación, es decir, es verdad que... Que en todos los casos…. bueno, vamos a tropecientos mil sitios, tenemos un montón de cosas… Y entonces, una de las cosas que también en algunos sitios nos hicieron reflexionar era que a lo mejor no había tiempo o no teníamos sistemas establecidos para evaluar todo aquello que vamos haciendo. Somos evaluadores, que no evaluamos nunca lo que hacemos. (Profesorado Secundaria)

Otro aspecto que han remarcado tanto el profesorado como el alumnado es la necesidad de recibir formación en valores y sentimientos no centrarse únicamente en los contenidos.

Es que también hay que invertir tiempo en estos asuntos, porque son muy importantes, porque... Tan importante es, saber multiplicar como saber relacionarte, saber qué está bien y saber qué está mal. (alumnado Secundaria)

Pero para ello, como ya se ha señalado, se requiere dedicar un tiempo que no está previsto y que dificulta la atención a aspectos tan importantes como la convivencia escolar. Para ello las tutorías son un espacio inmejorable para tratar estos temas, pero también el resto de materias pueden analizarlo de manera transversal, además de actividades fuera del horario lectivo, o jornadas especiales dedicadas a ello.

Otra de las problemáticas a las que se enfrenta el profesorado en la gestión "administrativa" de la convivencia es la división de los planes de trabajo que extiende el trabajo burocrático reduciendo las horas dedicadas al trabajo práctico.

El tema de la convivencia, es también el tema de la interculturalidad, es el tema de la inclusión del alumnado diverso, de las relaciones entre de chicos y chicas... Entonces cuando la administración piense, que piensen en global... Nos llegan planes diferentes, como si fuesen cosas diferentes: el plan de igualdad de género, el plan de convivencia, de mediación... En este centro, bueno en cualquier centro, tenemos educación especial, tenemos chicos y chicas, de

todos los sitios, tenemos población gitana, tenemos niños y niñas en este caso con refugiadas, entonces los planes tienen que... O sea, tenemos que tenerlo todo en el mismo plan es decir, que la administración debería hacer un esfuerzo por integrar todos estos temas. Deben ir todos juntos. (Profesorado Secundaria)

Finalmente es preciso hacer referencia a la necesidad de contar con mayor personal de apoyo como trabajadores sociales, educadores familiares y orientadores a tiempo completo, especialmente en los centros con una problemática específica, ya que el peso de la gestión de la convivencia recae en el profesorado exclusivamente y no disponen ni de la formación, ni del tiempo. Al ser preguntados por el papel del orientador en la gestión de los conflictos en un centro pequeño se señala que:

Es el equipo [el que gestiona la convivencia], no sólo orientador. Había una orientadora y trabajadora social, vienen un día a la semana, necesitaríamos una orientadora y una trabajadora social, todos los días de la semana, a todas horas del trabajo. Aquí no hay nadie que sea sólo un maestro [los profesores hacen las funciones de trabajador social] Hablamos con las trabajadoras sociales, tanto del equipo, como... Las educadoras de las familias, como las trabajadoras sociales del IASS, les ayudamos a gestionar las ayudas para tener materiales, les informamos cuando tienen que venir a recoger los presupuestos para el comedor y la fecha que tienen… (Profesorado Primaria)

Esta no es una cuestión que solo se demande en los centros pequeños o públicos. La necesidad de personal de apoyo ha sido demandada en centros de todos los niveles, tanto públicos como concertados, y por parte de las familias y el profesorado.

Hacia dónde tiene que ir la administración, Propuestas de futuro

Hacia dónde tiene que ir la administración, Propuestas de futuro

En general todas las propuestas deben de asegurar una serie preceptos que guíen las actuaciones, de tal forma que éstas no se conviertan en estrategias puntuales, y tengan suficiente significatividad como para ser interiorizadas por parte de toda la comunidad educativa.

- En primer lugar, las estrategias encaminadas a la mejora de la convivencia y prevención de conflictos deben partir de un **proyecto común** consensuado por toda la comunidad educativa. Profesorado, alumnado, familiares, el resto del personal del centro y la comunidad en general, deben plantearse qué objetivos

pretenden conseguir, las propuestas concretas para llegar a ellos y el compromiso que adquirirá cada uno de los agentes educativos para lograrlos. En este sentido, la elaboración de un documento consensuado en el que se incluyan los compromisos adquiridos por todos y todas y que sirva de base para el proyecto común que se pretende implementar, se perfila como una premisa indispensable para lograr la responsabilidad compartida de todos los agentes educativos en pro de la convivencia.

- Tal y como hemos visto en los resultados de los grupos de discusión, las mejores prácticas se daban en aquellos centros en los que existía dicho proyecto común compartidos por todos y todas. Debido a ello, **mejorar los canales de comunicación** familias-personal educativo-alumnado de forma multidireccional, resulta también una premisa indispensable para asegurar el trabajo conjunto hacia la prevención de conflictos de todo tipo. Los familiares deben sentirse parte relevante del centro y sentir que su opinión cuenta, el alumnado debe poder percibir que puede contar no sólo con su grupo de iguales para resolver los problemas de convivencia que surgen, sino también con el personal educativo o su familia, y el profesorado y equipo directivo debe sentir su labor respaldada por parte del resto de agentes, así como por parte de la administración. Teniendo en cuenta las dos premisas anteriores, debemos tener en cuenta que el alumnado interactúa a diario con el personal docente y resto de personal educativo, sus familias, su grupo de iguales, los medios de comunicación etc. En dicha interacción el alumnado es socializado en una serie de normas, valores y formas de actuar que, en ocasiones, pueden ser contradictorias (concepto de socialización múltiple). Si el alumno o la alumna aprende en todos esos espacios y con todas las personas, las medidas que se implementen tienen que tener en cuenta a toda la comunidad y lanzar los mismos mensajes en pro de la prevención de conflictos y la convivencia. En definitiva, favorecer una **socialización preventiva** que incluya a todos los agentes de socialización.

- La atención a la convivencia en las aulas debe ser **integral**, de tal forma que no se establezcan criterios edistas para implementar estas estrategias, reforzándose sólo en secundaria, sino que comiencen ya desde la etapa infantil. La premisa “violencia cero desde los cero años” debe guiar las actuaciones que se planifiquen e implementen. Por supuesto, en cada etapa pueden establecerse formas de trabajo específicas, pero siempre bajo la premisa de que todos los temas de convivencia (prevención y resolución de conflictos, convivencia multicultural, igualdad de sexo, relaciones afectivas, etc.) se trabajen en todos los ciclos.

- La **formación** es clave en todo el proceso. Se ha apreciado que en los últimos años los esfuerzos destinados a formar a profesorado y alumnado en prevención de conflictos personales y sociales han visibilizado estas cuestiones y han incrementado la concienciación sobre la importancia de trabajar el tema de la convivencia tanto en el aula como fuera de ella. Continuar con la estrategia formativa a profesorado y alumnado e involucrar en ella a colectivos tradicionalmente excluidos en este tipo de iniciativas, como familias, o colaboradores de centros (monitores de comedor, de autobús, de

extraescolares, etc.) es indispensable para reforzar el antedicho proyecto común.

- Pese a ser el colectivo hacia el que se dirigen estas actuaciones, el **papel del alumnado** en este proceso es, en muchas ocasiones, obviado en el diseño de estrategias, la toma de decisiones o en su implementación. Para que el alumnado perciba el objetivo de la convivencia como suyo propio debe sentirse dentro del proyecto, viendo su voz escuchada y su papel activo apreciado en todo el proceso.

- El papel del alumnado también es esencial en la toma de conciencia sobre la importancia de la convivencia. Ésta debe ser una temática **transversal** que no se obvie en el aula, y que se trabaje tanto en las tutorías, como en otras materias. A **mayor conocimiento**, mayor implicación del alumnado con su entorno social, así como la relevancia de no permanecer pasivos ante las agresiones, o contribuir a silenciar el problema. Dicha concienciación, unida a la mejora de los canales de comunicación con los adultos que les rodean, contribuirán a evitar situaciones tanto de permisividad de que estas situaciones ocurran sin que nadie las denuncie, como de acoso de segundo grado (acoso a las personas que denuncian este tipo de conductas)

- La administración debe instar a los centros a que establezcan **protocolos** claros de actuación ante la víctima, agresor/a y observadores en un caso de agresión o conflicto. La víctima debe verse respaldada en todo momento, y los agentes instigadores y observadores deben tener una respuesta por parte del personal educativo, al mismo tiempo que las familias son informadas, de tal forma que no se rompa el clima de confianza. Pero no sólo deben diseñarse protocolos específicos de actuación ante estas situaciones, a pesar de que cada vez están más presentes, es necesario reforzar los protocolos concretos de prevención que establezcan normas para asegurar una buena convivencia. Por otro lado, es necesario actualizar los criterios para la elaboración de estos protocolos, de tal forma que tengan en cuenta conflictos menos visibilizados, como el ciberacoso, el acoso sexual o la violencia de género.

- Los participantes en los grupos de discusión en ocasiones han establecido una correlación entre la **falta de recursos en un centro**, que en muchas ocasiones se evidencia también en el tipo de alumnado que lo compone, el cual puede proceder de entornos socioeconómicos desfavorecidos, con la existencia de un mayor número de conflictos. Sería necesario, por un lado, una mayor profundización en la investigación al respecto, para dilucidar si es una conjetura o existen evidencias que refrenden esta afirmación. Por otro lado, la falta de recursos no debería ser un impedimento para la implementación de estrategias de prevención y gestión de los conflictos. En este sentido, proponemos una colaboración más estrecha con la **comunidad** y el tejido asociativo de la misma, abriendo las aulas a su trabajo.

Estas premisas deben concretarse en actuaciones específicas, proponiéndose las siguientes, aunque pudiendo ser ampliadas o modificadas dependiendo del

contexto de cada centro. Algunas de ellas ya se llevan a cabo en varios de los centros analizados, pero puede proponerse una extensión de las mismas a todos los centros:

1. Diseño e implementación de un **Plan de Convivencia** en cada centro consensuado entre todos los miembros de la comunidad educativa (profesorado, equipo directivo, familiares y alumnado principalmente, pero abierto a otras contribuciones –otros miembros de la comunidad, personal extraescolar). Aunque algunos centros ya cuentan con este documento, es esencial extenderlo a todos ellos y hacerlos públicos, para que toda la comunidad educativa tenga un documento guía que especifique las estrategias de mejora de la convivencia y prevención de conflictos y los protocolos de actuación ante estas situaciones.

2. Creación de una **Comisión de Convivencia** derivada del Plan de Convivencia en la que se cuente con la participación de distintos miembros de la comunidad educativa, asegurándose de la representación de todos los colectivos. En dicha comisión se planifica la implementación de las estrategias diseñadas en el Plan de Convivencia, y se trabaja con los conflictos concretos que puedan surgir. Dar a conocer la Comisión del Convivencia al alumnado para que, en caso de duda ante quién acudir en una situación de acoso, tengan este órgano de referencia, de tal forma que se evite el silenciar ciertas situaciones porque no sepan con quién contar.

3. Dentro del **Reglamento de Régimen Interno** de cada centro, incluir una normativa en la que se incluya un protocolo de actuación ante conflictos que se den en el centro, y ante la víctima, agresor/a y observadores, identificando de manera clara los pasos a dar. Además, el RRI debe incluir protocolos concretos de prevención que establezcan normas para asegurar una buena convivencia. En ambos casos deben determinarse de manera clara los papeles de los distintos miembros de la comunidad educativa.

4. El Plan de Convivencia debe determinar los distintos **canales de comunicación** entre familias, profesorado y alumnado, y fomentar su uso: e-mail, teléfono y presencial, pero también asambleas participativas, reuniones temáticas, comisiones específicas, etc. Se debe reforzar esta idea en todas las etapas, dado que en Secundaria suele apreciarse un descenso relevante de la participación familiar en el centro. El objetivo debe ser hacer ver que cada voz cuenta y que el centro lo facilita en todo momento. Por otra parte, se debe publicitar en gran medida en las tutorías y otros momentos apropiados para ello, los distintos canales de comunicación y recursos para el alumnado con los que cuentan en una situación de este tipo.

5. En relación a lo anterior, fomentar la **comunicación** de los niños y niñas con el profesorado (reforzando esta idea en las tutorías, que según el estudio han resultado ser una estrategia relevante de comunicación y trabajo en este sentido) y sus familiares en todas las etapas (especialmente en Secundaria cuando esta comunicación se va debilitando). En este sentido, el trabajo en **"Aulas de Convivencia"** puede facilitar un espacio de reflexión para

alumnado, profesorado y padres sobre el tema. Profesorado y familias deben ser los que propicien e incidan en la comunicación con el alumnado, independientemente de la etapa en la que se encuentren. Para ello debe fomentarse un clima de diálogo igualitario y no jerárquico, siendo estas "Aulas de Convivencia" espacios en los que, contando con todos los miembros de la comunidad educativa, se hable de estos temas, se reflexione a partir de ejemplos y actividades (visionado de vídeos, comentario de noticias, buenas prácticas) sobre esta temática.

6. Fomentar los **cursos de formación** del profesorado y de otros agentes (como los monitores de las distintas actividades escolares y extraescolares) sobre temas de convivencia escolar, estrategias de resolución de conflictos y habilidades comunicativas con el alumnado y sus familias. Paralelamente, la formación del alumnado en este sentido resulta fundamental, tanto en las sesiones de tutoría, como en el resto de materias como elemento transversal, no sólo en los temas habituales como la convivencia o el bullying, sino, también en otros tipos de agresiones como las de sexo, o el acoso de segundo grado.

7. Creación de **"Escuelas de padres**" en las que se trabajen la prevención, las normas de convivencia, los distintos conflictos que pueden presentarse y cómo resolverlos. Incrementar la conciencia personal y social sobre estos temas, pero también ofreciendo herramientas para poder trabajarlos, presentando especial atención a las comunicativas. Se debe modificar el patrón en el que, a medida que el alumnado crece, desconfía de la familia u otros adultos cuando surgen problemas. Si, de manera habitual, se establece un diálogo igualitario y continuo con el chico o la chica, será más habitual que, en momentos de conflicto, se cuente con familiares y profesorado para resolverlos.

8. Fomentar la **participación activa del alumnado** en la prevención de conflictos. Proyectos como los de **mentorización**, concienciación activa en las redes sociales ("ciberayudantes"), etc. han demostrado tener una gran efectividad en la toma de conciencia de los chicos y chicas ante estos temas. Tienen que percibir que su voz es esencial en el centro, teniendo en cuenta sus aportaciones a la hora de diseñar e implementar estas prácticas, y que su participación en ellas puede resultar de una ayuda imprescindible. En estos proyectos los canales de comunicación entre profesorado y alumnado deben ser claros, fomentándose su uso, como ya hemos especificado. Estas iniciativas cuestionan el rol de "chivato", convirtiendo lo que se supone que es una delación en una ayuda. La experiencia dice que en los centros donde se han implementados estas estrategias, sus integrantes son vistos con respeto y se convierten en figuras de referencia. Hacer de los chicos y chicas que ayudan "figuras de referencia" es una práctica que puede evitar que se silencien los conflictos.

9. Fomentar el trabajo en el aula sobre prevención de conflictos (bullying, violencia de género, violencia por motivo de etnia, sexo, orientación sexual, etc.) desde infantil e incluyendo en ciertas actividades en el aula a otros colectivos habitualmente excluidos del trabajo en el centro (familiares, voluntarios, miembros de la comunidad, monitores). Promover, en otras palabras, una **socialización preventiva extensiva e intensiva** a lo largo de

las distintas etapas (*lifelong*) y empleando a todos los recursos humanos posibles que quieran colaborar (*lifewide*). Estas actividades en el aula pueden incluir: debates, charlas, cineforum, tertulias literarias dialógicas, etc. En estas actividades volver a reforzar la idea de que cada voz cuenta, pudiendo ser diseñadas y participadas por todos y todas.

10. En todas las comisiones, asambleas y actividades fomentar un tipo de **relación igualitaria** que no se base en la jerarquía profesor/a- familia-alumno/a, sino que sean simétricas y basadas en el diálogo.

11. El personal educativo debe prestar especial atención al **alumnado de nueva incorporación**, dado que los entrevistados destacaban que son un colectivo en riesgo en este sentido. Establecer actividades relacionales en el aula o fuera de ella, en la que el grupo clase se relacione más allá de sus grupos de amigos y amigas puede proporcionar oportunidades de relación que eludan la exclusión de los y las alumnos que se incorporan al centro.

12. Así mismo, potenciar un tipo de resolución de conflictos **dialógica**, en la cual, siguiéndose el protocolo específico para ello, se abogue por este tipo de relación igualitaria. El objetivo último es que el propio centro sea un ejemplo de comunicación abierta e igualitaria, referente para el alumnado, sus familias, y el profesorado.

13. Realizar actividades concretas de sensibilización y prevención sobre tipos de acoso muy presentes en las aulas, pero poco visibilizados, dado su carácter, como pueden ser el **ciberacoso, el acoso sexual o la violencia de género**. En este sentido, y como hemos especificado previamente, incluir también estrategias específicas tanto en los Planes de Convivencia, como en los protocolos de actuación en los RRI.

14. Los centros deben potenciar su apertura al exterior. La **comunidad** y el tejido asociativo aragonés, tienen mucho que decir sobre convivencia y resolución de conflictos. La colaboración con la comunidad es muy beneficiosa tanto para el propio centro como para su contexto. El establecimiento de actividades y programas que refuercen que los centros no son lugares aislados de su contexto, pueden potenciar el valor social de la escuela, incluyendo voces externas al aula, y dando voz también a los agentes educativos sobre su contexto. Esto es aún más evidente en los centros con menos recursos.

15. Por último, es necesario **revalorizar la figura del orientador u orientadora**, que puede centralizar muchas de estas medidas, siendo figura clave en este proceso, favoreciendo el contacto entre el profesorado, compartiendo buenas prácticas, entre familias y personal educativo, y siendo un elemento de referencia para el alumnado tanto de Primaria como de Secundaria.

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES GENERALES PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA

CONCLUSIONES GENERALES PAR LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA

En este primer apartado, exponemos las conclusiones de este estudio, organizando las mismas en torno a tres grandes ámbitos: la calidad de la convivencia, el acoso y otras formas de violencia y, en tercer lugar, las condiciones para construir la convivencia. Dichas propuestas emanan de los tres estudios empíricos expuestos en los capítulos anteriores y de las comparaciones realizadas con los datos de 2006 y 2011 ya expuestas a lo largo del capítulo 4. Igualmente, se incorporan algunas de las diferencias entre grupos más relevantes detectadas a lo largo de los estudios, señalando que muchas de ellas (por sexo, tamaño del municipio en el que se ubica el centro), en la mayor parte de las ocasiones no son de gran relevancia, por lo que no les dedicaremos más comentario que el ya expuesto en los bloques de integración de resultados de los capítulos anteriores.

1. LA CALIDAD DE LA CONVIVENCIA

El estudio global ha mostrado que la calidad de la convivencia en el sistema educativo aragonés es buena, y que en la misma están implicados todos los agentes del sistema educativo, desde el alumnado, el profesorado, equipos directivos, departamentos de orientación, etc., y hay un interés claro en que la misma siga mejorando. Varios datos avalan esta conclusión. Por un el estudio cuantitativo muestra buenos índices de satisfacción del alumnado de Primaria y de Secundaria con la convivencia general en el centro y con el sentimiento de pertenencia al centro y de consideración del mismo como un lugar de aprendizaje. Por otra parte, tanto los grupos de discusión como los cuestionarios de equipos directivos y/o departamentos de orientación y las asociaciones de padres y madres van en el mismo sentido.

Este interés por la convivencia se pone de manifiesto entre el profesorado y los equipos directivos al considerar, en el caso del primer colectivo, el interés que despierta atendiendo a los datos de actividades de formación realizadas. Así, por ejemplo, hay un interés general en la formación permanente, con una tendencia a una mayor demanda de formación entre el profesorado de Educación Primaria, tendencia que se iguala al atender a estos temas (tabla 20). Por parte de los centros, en el 90% de los mismos se considera que se han puesto en marcha medidas para mejorar la convivencia, que si bien han surgido ante demandas puntuales, se han estabilizado en el tiempo y en la mayor parte de ellas se perciben resultados favorables.

La tendencia comparativa entre el año 2011 y 2017 señala también aspectos positivos, con mejoras percibidas en indicadores de satisfacción tanto del profesorado como por parte del alumnado.

Un aspecto clave de esta situación **estaría vinculada a las relaciones entre iguales** (tabla 58), que por lo general son satisfactorias y con oportunidades para desarrollar relaciones y colaboración en el entorno del aula, en particular en el colectivo de primaria, encontrándose un pequeño salto en secundaria donde se encuentra que el alumnado suele informar de tener un menor número de amigos en el aula, lo cual parece razonable al considerar que este ciclo supone en muchas ocasiones un cambio de centro y una reestructuración de los grupos. Esta situación también es considera como relevante desde la perspectiva de las familias.

Hay, en cualquier caso, indicadores de mejora. Así, las comparaciones de 2006 en las que se ha valorado únicamente la percepción de las relaciones entre el alumnado, muestran un incremento importante de la categoría que señala que las relaciones entre el alumnado son satisfactorias (tabla 56), reduciéndose la frecuencia de la consideración como normales. Igualmente, se produce una reducción de la frecuencia percibida de conflictos entre los compañeros de clase o con los de otros cursos (tablas 41 y 57). Con los datos de 2011, el cambio se detecta también en aspectos como la mejoría en términos de ayuda y cooperación entre el alumnado en el entorno del aula (tabla 63, figura 21).

En cuanto **a las relaciones asimétricas**, el alumnado de primaria tiene una buena percepción de su profesorado, algo que ocurre también entre el de secundaría, pero con algunos matices. Así, el porcentaje de alumnado que se encuentra bastante o muy satisfecho con el profesorado de secundaria llega al 73,8% (tabla 45), pero este porcentaje baja al percibir su influencia y autoridad (tabla 64), en la que los indicadores positivos se encuentran entre el 50-60%. Este mismo aspecto no es considerado por el profesorado, quien valora de manera positiva todos los indicadores de relación con el alumnado (disponibilidad, apoyo, confianza), destacando el importante incremento que ha habido desde 2011 a 2017 del porcentaje de profesorado que ahora sí se considera una referencia importante para el alumnado, pasando del 60,3% en 2011 al 85,7% en 2017.

A destacar que la convivencia es positiva desde la **óptica del profesorado**, con datos que avalan la satisfacción y apoyo tanto en sus relaciones con el alumnado como entre los compañeros y equipos directivos o departamentos de orientación. Se destaca un incremento desde 2017 de indicadores de satisfacción laboral y de mejora del entorno de trabajo, y una mejora en el interés de este colectivo en colaborar en pro de la convivencia (tabla 84, y figura 28).

La percepción de la **relación con familias,** tanto desde la perspectiva del alumnado como desde el profesorado se mantiene en valores positivos, con una percepción de mayor cercanía en Primaria que en secundaria, quizás por las características de esta etapa. La comparación con 2011 indica una clara mejoría en la implicación de las mismas desde la perspectiva del profesorado (figura 29, tabla 87), sobre todo en la implicación de las mismas en la resolución de los problemas que afectan a la convivencia. Únicamente se observa una cierta asimetría entre la información que reciben las familias y las oportunidades de participación que tienen (tabla 86). Esta situación se observa indirectamente al recoger la opinión de las asociaciones, quienes ponen de manifiesto cómo además se realizan aportaciones de las familias a las actividades que se realizan en los centros, sobre todo en las actividades extraescolares, entorno en el que también se construye la convivencia escolar.

Aunque la calidad de la convivencia se considera positiva, no obstante, hay algunos aspectos que se pueden considerar debilidades. Así, uno de los aspectos críticos estaría en el porcentaje de alumnado de secundaria que no considera el centro educativo como un lugar de aprendizaje, tal como se refleja en varios indicadores de la tabla, en particular hay un 34,9 que considera que el centro les prepara poco para la vida, un 29,4% que considera que el centro no le ayuda a adquirir confianza para tomar decisiones o un 15,1% que cambiaría de centro si se lo permitiesen (tabla 49). Estos datos negativos, además, tienen una tendencia a incrementarse frente a 2011 (figura 19 y tabla 50) y están presentes en secundaria, aunque esta condición no se da en primaria en la que la percepción del alumnado es positiva. Otro dato cuya evolución sería negativa entre el alumnado de secundaría sería la reducción de la satisfacción con el profesorado.

Un aspecto de la evolución de la serie histórica de 2006, no obstante, hay que tenerla también en consideración. Así, si bien parece que la tendencia a percibir una mejor calidad entre las relaciones del alumnado, también va acompañada de un repunte de algún elemento conflictivo. Así, se produce un ligero incremento del porcentaje de alumnado y profesorado que percibe que se han incrementado los grupos de alumnos con enfrentamientos entre ellos. Así, según el alumnado de Primaria este incremento es del 1,4% a 3,4% y del 2,1% a 3,1% según los de Secundaria. Según el profesorado el mayor incremento se produce en Primaria, pasando del 1,1 al 7,1, siendo menor en secundaria, del 2,1 al 3,1. Señalar, no obstante, que la muestra de profesorado del año 2006 es bastante más reducida en Primaria que en 2017, y con una proporción distinta entre centros públicos y concertados. Este dato se corrobora con la percepción que tiene el alumnado sobre la existencia de peleas entre el alumnado (47,4% en primaria y 40,9% en secundaria) o la existencia de bandas que perjudican la convivencia (24,3% y 29,2%). Considerar la estructuración de grupos en la adolescencia, la creación de identidades en los mismos y las reglas que los gobiernan parece un elemento a tener en cuenta en los proyectos de convivencia para prevenir que esta situación devenga en problemas de convivencia.

Por último, desde la perspectiva del profesorado, hay que destacar que encontramos un porcentaje en torno al 18% que podrían presentar síntomas de

burnout, aspecto que debería considerase tanto desde la perspectiva de salud laboral como desde la necesidad de dotar más apoyos a este colectivo. La identificación del mismo y la búsqueda de los factores de riesgo parece una medida necesaria para avanzar en este camino.

Por lo que respecta a las diferencias en función del tamaño en el que se ubica el centro, se encuentra como perfil más llamativo el vinculado a los centros de municipios de tamaño intermedio, en el que si bien se informan de las mejores relaciones con el equipo directivo o personal de servicios, no ocurre lo mismo con las relaciones entre iguales, percibidas por lo general como más problemáticas y conflictivos que en el resto. En cualquier caso, las diferencias no son de gran magnitud, algo parecido a lo que ocurre con el sexo de los participantes, encontrándose una pequeña tendencia a que sean las chicas las que perciben el entorno de aprendizaje de manera más positiva, pero sean los chicos los que señalan más relaciones con iguales y mayor integración social, tanto en Primaria como en Secundaria. Mayor detalle de estos resultados se encuentran en el apartado 4.1.4 de comparativa entre colectivos.

2. ACOSO Y OTRAS FORMAS DE VIOLENCIA

Se constata a nivel social y por parte de la comunidad educativa una cierta **indefinición** y concreción de la situación compleja de la violencia en las aulas y, más en concreto, de lo que se denomina acoso escolar. Resulta preciso seguir insistiendo en la delimitación a través de indicadores claros sobre la situación de acoso, dada la **complejidad y subjetividad** de dicha realidad. Este aspecto se destaca al contrastar los datos de frecuencia de acoso y la preocupación que entre los distintos colectivos se encuentran con relación a este tema. Un buen ejemplo lo encontramos en los grupos de discusión y en los cuestionarios del estudio 5 y 6. Así, las familias manifiestan su preocupación por esta situación y los centros educativos suelen señalar la presencia de situaciones puntuales de acoso ante las que se ponen en marcha medidas que se considera que suelen ayudar a los implicados sobre todo a las víctimas.

En cuanto a la radiografía de **prevalencia** de este problema aportada por el alumnado muestra valores cuya matización viene dada por la consideración de la frecuencia con la que ocurren los episodios. Así, al aceptar la definición de acoso más consensuada que supone que la situación tiene estabilidad temporal que se mantiene en el tiempo (que en este caso, supone reconocer que se ha sufrido acoso a menudo o muchas veces en los dos últimos meses), los datos señalan que en primaria habría un 2,8% de niños/niñas que señalan sufrir acoso, siendo este porcentaje de un 2,0% en secundaria. Este dato sería ligeramente más bajo al reconocerse como acosador/a, con un 0,5% de casos en primaria y un 1,0% en secundaria. Así, el acoso está presente tanto en primaria como en secundaria. Dato que se corrobora cuando pedimos la opinión de los espectadores, cuyas cifras suben al 4,3% al señalar los casos de acoso diarios o al 11,3% de una o dos veces semanales. No obstante, esta mayor frecuencia no implica necesariamente más casos, ya que hipotéticamente varios espectadores/as podrían informar de una misma situación.

Estos datos, no obstante, cambian notablemente al incluir los casos de alumnos/as que dicen haber sufrido o ejercido acoso alguna vez en los dos últimos meses. Así, en primaria se añade un 8,4% de casos como víctimas y en secundaria un 7,7%. Estas categorías pueden tener una diferente interpretación social, ya que la preocupación familiar o de los centros, pueden surgir ante cualquiera de estos casos, pero desde una perspectiva del impacto de la situación, la afectación es mucho mayor en los casos menos frecuentes, casos que en muchas ocasiones pueden pasar desapercibidos por las reacciones de miedo y vergüenza que se dan entre el alumnado que lo sufre, como se destaca en los grupos de discusión realizados entre alumnos/as.

En cuanto a las conductas que suponen acoso, las que con mayor frecuencia se reportan (figuras 30 y 36) son las relativas a la violencia relacional (sobre todo hablar mal de alguien, ignorar, rechazar, impedir participar o hablar mal), habiendo consistencia en estos indicadores tanto desde la perspectiva de los acosadores/as como de los espectadores/as y víctimas. Existen otras conductas de violencia física (pegar, amenazar, obligar a hacer cosas, o intimidaciones de tipo sexual) que tienen una menor frecuencia, pero que por su impacto han de ser consideradas igualmente como relevantes por la comunidad educativa. Estas conductas, además, no muestran una gran reducción en la serie temporal desde 2011, y sería preciso conocer mejor los factores vinculados a las mismas. Una hipótesis que requería mayor investigación es la asociación de estas conductas a perfiles más concretos de alumnos/as, calificados como “violentos” en los grupos de discusión.

Por lo que respecto al acoso en vinculado a las nuevas tecnologías, el ciberbullying, tanto las víctimas como los espectadores/as y los acosadores/as, en menor medida, reconocen la presencia de este fenómeno, tanto en primaria y en mayor medida secundaria, siendo sobre todo las conductas de exclusión y los mensajes ofensivos las formas más frecuentes (figuras 31 y 37). Esta diferencia en los niveles educativos, constatadas por el profesorado igualmente (tabla 162), puede estar vinculada a la mayor autonomía de los adolescentes y al mayor uso de medios de acceso a internet. Esta situación ha de tenerse en cuenta, sobre todo porque estas conductas no se han reducido y más bien podrían tener una ligera tendencia al alza. En este punto, se cuenta además con un punto adicional, la mayor distancia que percibe el profesorado ante estas situaciones que ocurren fuera del entorno escolar, como queda recogido en los grupos de discusión de este colectivo.

Un apartado concreto de conductas violentas entre iguales ha estado referida a la violencia sexista o vinculada a la diversidad sexual, que se ha abordado únicamente desde la perspectiva del profesorado por cuestiones de tipo práctico. Los resultados (tabla 168), han puesto de manifiesto que estas formas de violencia están presentes en los centros educativos, sobre todo en forma de insultos o de aislamiento, aunque la frecuencia reportada por el profesorado es ocasional, siendo más frecuente en el nivel de educación secundaria (tabla 169). Por ello, en los programas de convivencia, este aspecto ha de ser tenido en cuenta.

La comparación de los datos de acoso entre 2011 y 2017, referido únicamente al alumnado de secundaria, muestra una evolución positiva, en coherencia con las medidas adoptadas desde los centros y el cambio de clima social sobre la valoración negativa de estas conductas, que quedan sobre todo recogidas en la significativa reducción del reconocimiento de la participación en estas situaciones como acosador/a (figura 33) o en la mayor frecuencia de conductas de ayuda a las víctimas

por los iguales, sobre todo cuando hay lazos de amistad (tabla 109, figura 35). No obstante, esta situación de cambio no se traslada por igual cuando analizamos las conductas concretas de acoso, ya que si bien se reconoce una reducción global del acoso (tabla 32), esto no se corresponde con una reducción de las conductas específicas del mismo (figura 38, tabla 113). Estos datos, una vez más, pueden estar explicados por el cambio de percepción de social sobre el acoso y por las reacciones de afrontamiento de este fenómeno por parte de las víctimas, para quienes es posible que puedan ser más sensibles a reconocer conductas concretas que ubicarse en la categoría de haber sido acosado.

En coherencia con estos datos, la evolución del cambio parece que se ha trasladado al nivel de las percepciones del acoso, pero no tanto en las conductas concretas que lo sustentan. Por ello, parece necesario hacer un avance en las políticas de intervención y prevención que se trasladen directamente a estas conductas, por lo que parece adecuado seguir mejorando y fundamentando los programas, tanto en las percepciones como en los factores asociados específicamente a estas conductas, que pueden aparecen no solo en contexto de acoso sino también en otros contextos de violencia relacional entre iguales. En este sentido, los cambios en actitudes hacia la violencia (figura 44, 45 y tablas 135 y 136), con una tendencia a su reducción, avalarían un camino adecuado, pero cuyos efectos deberían trasladarse a las conductas concretas. Priorizar la formación del alumnado en el desarrollo de competencias socioemocionales desde las primeras edades, dotando de orientaciones al profesorado y a las familias, puede ser una alternativa válida, por cuanto los programas de Educación socioemocional han mostrado su capacidad para reducir las conductas violentas.

Estas consideraciones han de incorporarse en las planificaciones de los centros, que muestran un creciente interés por desarrollar y llevar a la práctica programas contrastados, prácticos, participados y asumibles en el tiempo en relación a la prevención de la violencia en los centros, haciendo hincapié en estrategias de resolución de conflictos, participación de toda la comunidad educativa, desarrollo socioemocional, etc.. Y si bien este interés, es positivo, cada vez más centros plantean la necesidad de sistematizar y coordinar diferentes actuaciones en pro de la prevención del acoso y otras formas de violencia, yendo más allá de intervenciones puntuales e integrándolas en la Programación General Anual, en el Plan de Convivencia, en el Plan de Acción Tutorial y en cuantos documentos institucionales sean necesarios, haciendo una labor crítica de que realmente dichos documentos reflejen la realidad concreta del centro y se útil para los diferentes sectores de la comunidad educativa.

También se torna prioritario desarrollar planes de formación a las familias, que respondan a sus necesidades, con escenarios flexibles, desarrollando los recursos virtuales, potenciando un enfoque experiencial de intercambio entre distintos grupos de familias, con el objetivo de ir más allá de la información hacia el desarrollo de una parentalidad positiva así como un cambio en la evolución de las distintas percepciones y actitudes en relación a la mejora de la convivencia escolar y a los distintos tipos de violencia.

Y aún cuando las situaciones de acoso siguen existiendo en diferencia frecuencia, como ya hemos señalado, no es menos cierto que la percepción de cambio se observa en el alumnado, pero igualmente entre el profesorado y los equipos directivos y departamentos de orientación. Así, un 75% del profesorado manifiesta que en su centro está clara la manera de actuar ante los casos de acoso escolar y que son útiles las actuaciones al respecto, aunque hay un 23% manifiesta que le resulta difícil saber cómo manejarse ante algunos casos de acoso escolar (tabla 170), especialmente cuando nos referimos a los acosadores/as y espectadores/as (tabla 173). No obstante, las actuaciones del profesorado ante distintas situaciones son heterogéneas, sobre todo cuando los motivos de las agresiones están vinculadas a la diversidad y a la violencia de tipo sexista (tablas 175, 176 y 178), por lo que se plantea la necesidad de seguir reforzando puntos de encuentro para pautar las actuaciones y reforzar la formación al profesorado para disponer de un criterio claro y definido para estas situaciones.

Aparte del acoso entre iguales, se han analizado otras formas de violencia en el contexto educativo. Así, se ha constatado que existe la percepción de que hay un pequeño colectivo de profesorado y alumnado que manifiesta emitir y recibir violencia hacia el otro colectivo, es decir, del alumnado hacia el profesorado y del profesorado hacia el alumnado, sobre todo en el nivel de educación secundaria. Los datos de uno y otro colectivo lo constatan (tablas 128 y 149). Esta bidireccionalidad y reactividad mutua se puede entender como interacciones recíprocas, ya que las formas más frecuente de las mismas por parte del profesorado son prácticas como ignorar, echar del aula, gritar o intimidar con amenazas (tabla 149). No obstante, este trato hacia el alumnado ha mejorado notablemente desde el año 2011 hasta el 2017, como se pone de manifiesto en la reducción de estas conductas según los dos colectivos (tablas 129 y 150, figuras 42 y 46). En cualquier caso, parece necesario seguir formando al profesorado para desarrollar pautas de manejo del aula alternativas, que en muchas ocasiones pueden incidir en los aprendizajes del alumnado y en la mejora del entorno del aula. Cuando además estas prácticas se asocian a la mejora de la convivencia, sus efectos pueden ser mayores al integrarse en prácticas de innovación colectivas, que como se destaca en la parte cualitativa del estudio, puede implicar prácticas que fomenten la interacción entre distintos grupos, colectivos o cursos.

No podemos establecer una relación directa entre el punto anterior y el acoso al profesorado, ya que la frecuencia de este último reconocido por el propio colectivo es escaso (5,9%) y ocasional (tabla 149), asociado a factores diversos, desde el aspecto físico del profesorado a conflictos por las normas. Aunque poco frecuente, no deja de ser un elemento más que altera la convivencia.

Las diferencias por tamaño del municipio en el que se ubica el centro siguen la tendencia anterior, con una mayor frecuencia de situaciones problemáticos en unos ámbitos que en otros, pero sin implicar esto grandes diferencias entre los entornos o la desaparición de las situaciones problemáticas en alguno de ellos. Así, las situaciones de victimización son menos frecuentes en los entornos rurales, y es en los centros ubicados en centros de tamaño medio donde con más frecuencia se reconocen episodios de violencia. Por sexos, encontramos que se reproducen datos

anteriores con más implicación de los chicos en situaciones de violencia directa y las chicas de tipo más indirecto, lo que incide en que sean los chicos los que reportan mayor frecuencia de agresiones, sobre todo en la etapa de educación secundaria. Mayor detalle de estos resultados se encuentran en el apartado 4.2.4 de comparativa entre colectivos.

3. CONDICIONES PARA CONSTRUIR LA CONVIVENCIA

El apartado relativo a las condiciones para construir la convivencia recoge un apartado de dimensiones diversas que incluye aspectos como las prácticas favorecedoras de la construcción de los valores de igualdad y tolerancia en todas las clases, la disciplina, las normas y formas de construirlas, actuaciones concreta ante el acoso o los consejos escuchados a los adultos sobre formas de resolver la violencia. Se recogen aspectos de la percepción de estas dimensiones por parte del profesorado y del alumnado, aunque en el caso de Primaria, el bloque de ítems ha quedado reducido a las medidas disciplinarias y a los consejos escuchados a los adultos.

Así, hay que destacar el importante esfuerzo que el profesorado realiza para construir unas condiciones adecuadas de aprendizaje en el entorno del aula (tabla 222), incorporando metodologías que favorezcan el aprendizaje y la participación del alumnado, con un ligero incremento desde 2011 en algunas dimensiones (tabla 224 y figura 56). No obstante, el profesorado no percibe de la misma manera este esfuerzo en el alumnado, en el que una óptima implicación en el aprendizaje llegaría únicamente al 45% del mismo, aunque únicamente se ve ausente en el 5% (tabla 225). Esta situación, no obstante, muestra una tendencia a la mejoría desde 2011 (figura 56),

Esta pequeña discrepancia entre la visión del entorno del aula por el profesorado y alumnado se traslada igualmente al cuestionar a ambos colectivos sobre la percepción de las normas que rigen la convivencia en el aula y el centro. Así, el profesorado percibe que las normas son justas y que se tiene en cuenta la opinión del alumnado en la construcción de las mismas, en incluso, un mayor esfuerzo en este colectivo por buscar soluciones no violentas de las conflictos (tabla 229), con una clara tendencia en positivo desde el año 2011 (figura 57). Sin embargo, desde la perspectiva del alumnado la visión es distinta, y la mayoría (65,7%) señala no contar con su opinión en el cambio de las normas. Señalar que este contraste se hace únicamente entre el colectivo de Secundaria, ya que no se ha preguntado al colectivo de alumnado de primaria.

Un resultado de estas normas sería la aplicación de medidas disciplinarias que el alumnado reconoce haber recibido, aspecto en el que se observa una importante diferencia con respecto al nivel educativo. Así, en Primaria priman ante todo las medidas compensatorias por el daño causado, castigos en el entorno del centro (copiar, permanecer en un lugar) o avisos a la familia (tabla 183), en el caso de secundaria las medidas tienen un matiz más coercitivo y con menor presencia en el centro, siendo el aviso a la familia el primer castigo reconocido seguido de la expulsión del aula en tercer lugar. Siguen estando presentes copiar o permanecer en algún lugar (tabla 212). Estas diferencias cualitativas van acompañadas, no obstante, de algunas diferencias, como la mayor frecuencia de las mismas en primaria, aunque en el caso de secundaria se detecta un incremento de las mismas desde la óptica del alumnado desde el año 2011 (figura 54). Estas diferencias pueden explicarse, por un

lado, por las diferencias evolutivas entre los dos ciclos educativos analizados, pero también por el cambio observado a lo largo del estudio que puede suponer una menor tolerancia con los comportamientos contrarios a la convivencia, que supondría, en el caso de secundaria, un mayor aplicación de medidas disciplinarias en los centros, aunque estos cambios no han incrementado medias como la expulsión y cambio de centro (tabla 216). No obstante, este incremento no ha conllevado una mayor percepción de justicia y eficacia por parte del alumnado (tablas 217 y 218), opinión no compartida por el profesorado, quien además muestra un incremento en este sentido desde 2011 (figura 57, tabla 229), por lo que encontramos aquí un punto en el que trabajar por un mayor encuentro entre profesorado y alumnado.

Aparte de las medidas disciplinarias y los procedimientos de resolución de conflictos, el centro y el aula es un lugar privilegiado para la construcción activa de valores de igualdad y tolerancia. En este caso, se confirma la visión anterior, ya los participantes en este estudio señalan que se realizan actividades sobre temáticas específicas para combatir el racismo, el machismo, la violencia sobre las mujeres o la igualdad entre hombres y mujeres. No obstante, la frecuencia de realización de las mismas varía ligeramente al compararlas entre ellas, pero en todos los casos se observa un incremento con los datos de 2011. Se observa también, desde la perspectiva del alumnado, que los alumnos/s procedentes de otras culturas o con necesidades educativas son bien atendidos por el profesorado y por los compañeros (tabla 194), aunque no se alcanzan aún datos óptimos, encontrándonos con una percepción de mejor atención desde el alumnado que desde el profesorado al atender a la visión de estos, lo cual puede suponer un sesgo más en esta percepción.

En el entorno del aula no es el único lugar significativo en el que construir la convivencia. Así, en este bloque se ha valorado también la información que el alumnado recibe de su entorno como forma de afrontar los problemas de convivencia. Así, la valoración sobre los consejos escuchados a los adultos muestra una tendencia de cambio acorde con otros ítems valorados en este estudio, con un incremento de las medidas alternativas a la violencia (figura 53) y una ligera reducción de las medias violentas de resolución de conflictos. Aún así, (tabla 208, 189), persisten pequeños porcentajes en el entorno social del alumnado que refuerza medidas de respuestas reactivas violentas en términos de justificar conductas como devolver insultos o pegar, tanto en primaria como en secundaria.

Un último aparato de este bloque hace referencia a las medidas que emanan de los implicados, profesorado, alumnado, equipos directivos o familias para prevenir el acoso y actuar ante los casos del mismo. Así, por una parte, se observa que el alumnado percibe la disponibilidad del profesorado para ayudar ante este tipo de situaciones (tabla 203), pero no percibe igualmente la utilidad de las medidas que pueda adoptar y sigue recurriendo mayoritariamente a los iguales y a las familias (tabla 204). No obstante, también hay una percepción de la disponibilidad de otros agentes como el tutor/a y el resto del profesorado, los equipos de mediación, la comisión de convivencia, la dirección del centro o los teléfonos de ayuda. En este sentido, actitudes como la de no ser “chivatos” detectadas en los grupos de discusión pueden condicionar estas respuestas. La evolución desde 2011 no muestra un gran cambio a nivel nacional, pero sí a nivel de Aragón, con una tendencia difícil de explicar y que posiblemente señale el impacto de medidas concretas de aquel año en nuestra comunidad. Desde la perspectiva de los centros, como ya se ha señalado, se constata la puesta en marcha de medidas concretas y programas para mejorar la convivencia, que se tiende a considerar que son efectivos, a pesar de las dificultades para ponerlos en marcha en un contexto de sobre-demanda a las centros y al profesorado, lo que si bien a corto plazo no ha sido un problema para su continuidad,

sí puede afectar a la continuidad a medio y largo plazo de estos programas, sobre todo cuando no se tienen indicadores claros sobre la eficacia de los mismos.

De los datos anteriores y del conjunto del estudio, emanan algunas recomendaciones globales que se complementarán con otras medidas específicas que se desarrollan en el siguiente bloque. Así, de de este análisis, resulta importante seguir potenciando **la autonomía pedagógica y organizativa** en los centros, para implementar distintas medidas adecuadas al contexto para la mejora de la convivencia, considerando las particularidades de la escuela rural, del entorno sociocultural, etc.

Es preciso seguir en la línea de **empoderamiento del alumnado**, favoreciendo su implicación real y activa en la construcción de las soluciones y alternativas para la mejora de la convivencia escolar, potenciando las asociaciones de alumnado, la figura de los delegados y repensando políticas de incentivación de la implicación de dicho alumnado. En este sentido se percibe la necesidad de impulsar el **consenso de la comunidad educativa** en materia de mejora de la convivencia escolar a través de la **Comisión de Convivencia**, grupos de trabajo, etc. Haciendo especial hincapié en la prevención.

Poner énfasis en la **planificación de actuaciones** para la mejora de la convivencia escolar a nivel de centro, ya que dicha planificación puede suponer una toma de conciencia realista y más certera acerca de las estrategias de intervención.

Se plantea dinamizar a **distintos niveles las comisiones y grupos de trabajo**, así como las distintas voces de la comunidad educativa, considerando el tamaño del centro y la idiosincrasia de cada uno, favoreciendo distintos niveles de participación horizontal y vertical para el intercambio de información y la implementación de distintas medidas, para solucionar las dificultades existentes en los centros más grandes.

Seguir trabajando en la necesaria implicación efectiva de los **planes de convivencia, más allá de los propios reglamentos de régimen interior**, favoreciendo el diálogo, la mediación, la resolución alternativa de conflictos más allá de las medidas disciplinarias.

Avanzar en la sensibilización, reflexión y formación acerca del grado real de eficacia de las **medidas disciplinarias** en complemento con otras medidas más proactivas, preventivas y globales.

Potenciar los cauces de participación de los miembros de la comunidad educativa en la elaboración de propuesta para la mejora de la convivencia. Sensibilizar, conceptualizar y **redefinir distintos niveles de participación** y colaboración de la comunidad educativa, favoreciendo que los centros sean lugares de encuentro y de exitosa participación.

Detectar y profundizar en cada comunidad educativa los **obstáculos** y dificultades para la implicación de los agentes de la comunidad –flexibilización de tiempos y espacios de comunicación y participación, desarrollo de plataformas educativas virtuales, etc.-.

Mejorar la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, reconocer, dinamizar e impulsar la figura del **tutor** en los centros así como de la tutoría. Favorecer el **trabajo colaborativo entre el tutor, el equipo docente y el Departamento de Orientación,** desde una perspectiva ecosistémica y comunitaria.

Simplificar y dotar de sentido, para la práctica profesional diaria, de los **documentos institucionales de los centros**, como espacios de negociación y de

colaboración de la comunidad educativa, realizando planes de mejora anuales realistas y partiendo de necesidades concretas para la mejora de la convivencia.

Identificar, poner en común y evaluar un **banco de estrategias educativas** a nivel de intervención en el aula, avanzando en la investigación y evidencia de resultados de la mejora de la convivencia (metodologías activas, aprendizaje cooperativo, prácticas internivelares, desarrollo socioemocional, etc.).

ORIENTACIONES Y SUGERENCIAS PARA SEGUIR MEJORANDO LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

En este bloque se plantean algunas orientaciones y sugerencias para seguir mejorando la convivencia en los centros educativos, priorizando actuaciones en relación a los bloques referidos a la formación, la coordinación de recursos, la potenciación del Portal de Convivencia de Aragón y las medidas incentivadoras de la convivencia. Se ha trabajado desde la revisión de algunas actuaciones propuestas desde el Observatorio Estatal para la Convivencia Escolar, así como de las propuestas de distintas Comunidades Autónomas en relación a dicha temática. Se finaliza con un bloque específico derivado de la propia realización de este estudio, la importancia de seguir investigación en la convivencia escolar.

1. FORMACIÓN

La formación a los distintos agentes de la comunidad educativa se torna esencial y se puede desarrollar siguiendo algunas líneas de actuación.

1.1. Necesidad de más formación al profesorado sobre estas temáticas, sobre todo al de Secundaria. En particular, se ha de incluir de manera sistemática contenidos relacionados con el trabajo con acosadores/as y víctimas, y con relaciones y dinámicas grupales.

1.2. Solicitud de formación específica a los profesionales que están en los momentos del comedor, autobús y extraescolares en los centros educativos.

1.3. Planes de convivencia pactados entre alumnado (alumnado ayudante o mediador), profesorado, consejo escolar, AMPAS y otros agentes.

1.4. Necesidad de reforzar la atención al alumnado víctima de acoso desde la coordinación de la Comisión de Convivencia con los propios Centros.

1.5. Necesidad de reforzar la atención al alumnado acosador y a los agresores y las agresoras sistemáticas, con medidas colectivas e individualizadas, reforzando para ello tanto el papel de la Comisión de Convivencia con los propios Centros como de los servicios de orientación.

1.6. Priorizar la intervención desde un enfoque preventivo y con la implementación de actuaciones y/o programas con prioridad a los observadores y/o espectadores/as en situaciones de acoso.

1.7. Potenciar los recursos de formación online para miembros de la comunidad educativa, especialmente para familias

1.8. Establecer instrumentos sencillos de detección e intervención para la mejora de la convivencia, de fácil acceso para los profesionales.

2. COORDINACIÓN DE RECURSOS

La coordinación de recursos, a distintos niveles, departamentos y profesionales es fundamental para llevar a cabo medidas en favor de la mejora de la convivencia.

2.1. Necesidad de realizar un estudio de detección de buenas prácticas y políticas públicas en relación a la mejora de la convivencia a nivel de España

2.2. Desarrollar un plan director para la mejorar de la convivencia y mejora de la seguridad de toda la comunidad educativa en ámbitos socioeducativos

2.3. Impulsar, a través del OBSERVATORIO DE LA CONVIVENCIA EN ARAGÓN (OCA), iniciativas públicas y privadas buscando sinergias para la mejora de la convivencia.

2.4. Mejorar la **coordinación interdepartamental e interdisciplinar** (servicios sociales, sanitarios, educativos, etc.) para la mejora de la convivencia.

2.5. Coordinar un catálogo de recursos (instituciones, servicios, colectivos) que impulsan medidas para la mejora de la convivencia en Aragón.

3. PRIORIZACIÓN DE LA MEJORA DEL PORTAL DE CONVIVENCIA EN ARAGÓN

Se propone priorizar, de una manera concreta y específica, la mejora del portal de convivencia en la Comunidad Autónoma de Aragón, como elemento integrador y vertebrador de iniciativas en favor de la convivencia para los distintos profesionales y miembros de la comunidad educativa.

3.1. Visibilizar en el portal www.educaragon.org de manera más directa la información relativa a la CONVIVENCIA, uniéndola en su caso, a orientación

Actualizar y poner en valor las buenas prácticas en materia de convivencia en Aragón.

3.2. Actualizar los datos de la intervención de la Asesoría de Convivencia de Aragón.

3.3. Evaluar desde distintos agentes implicados la utilidad y los puntos fuertes y débiles de los protocolos ofrecidos a los centros para la intervención en materia de convivencia.

3.4. Visibilizar las actuaciones propuestas desde el I Plan integral contra el acoso escolar del Gobierno de Aragón.

4. MEDIDAS INCENTIVADORAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA

En este apartado se hace hincapié en el enfoque incentivador de medidas y propuestas en favor de la mejora de la convivencia.

4.1. Reforzar los Premios a la Convivencia Escolar entre alumnado, haciendo hincapié en empoderamiento de alumnado, participación activa, prevención y colaboración de la comunidad educativa y perspectiva comunitaria.

4.2. Actualización y ampliación de **banco de recursos online** en torno a la mejora de la convivencia escolar.

4.3. Actualizar **protocolos de actuación** ante situaciones de **acoso** y planteamiento de **ciberacoso.**

4.4. Impulsar convocatorias en la **línea de la potenciación de la participación activa del alumnado** para la mejora de la convivencia.

4.5. Actualizar y aumentar la colaboración con el Gobierno de España para aprovechar los recursos existentes entre las distintas administraciones haciendo especial hincapié en la mejora de la convivencia escolar.

5. DESARRLLO DE LÍNEAS Y ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR

5.1. Seguir desarrollando estudios sobre la convivencia en Aragón en años sucesivos con la mima metodología para poder disponer de datos comparativos que permitan mantener actualizado el diagnóstico de la convivencia en Aragón, incorporando las nuevas realidades que vayan surgiendo con el paso de los años o atendiendo a aquellos aspectos que puedan resultar más preocupantes, como puede ser ahora el ciberbullying o la violencia sexual, entre otros.

5.2. Desarrollar líneas de investigación y divulgación de resultados derivados de este estudio, profundizando en aspectos como las relaciones entre percepción de convivencia y acoso y otras formas de violencia o entre medidas de mejora de la convivencia y actitudes hacia la violencia entre el alumnado.

5.3. En línea con la anterior, analizar la relación entra las actividades de formación del profesorado y sus prácticas educativas o su percepción de la convivencia. Igualmente se puede extender esta línea para conocer las condiciones que mejoran la competencia del profesorado para actuar en el aula y desarrollar metodologías que mejoren el aprendizaje y la convivencia en el aula.

5.4. Desarrollar líneas para investigar los resultados de proyectos de innovación educativa vinculados a la convivencia.

5.5. Desarrollar investigaciones que desarrollen intervenciones centradas en los acosadores/ as y espectadores/as, así como en colectivos específicos que presentan una alta prevalencia de conductas desadaptadas en el ámbito educativo o condiciones de diversidad que suponen un riesgo para sufrir situaciones de violencia.

5.6. Impulsar investigaciones que analicen el potencial de mejora de la convivencia de actividades que se desarrollan en el entorno escolar fuera del horario escolar, tales como los usos y espacios de centros, las actividades extraescolares o los espacios de comedor.

5.7. Incorporar como línea prioritaria la investigación educativa en los planes autonómicos de Investigación, Desarrollo y Transferencia de Conocimientos.

5.8. Reforzar medidas que favorezcan la colaboración entre la Universidad y la administración educativa para buscar estrategias que den soporte a estas investigaciones, reforzando la creación de equipos de investigación conjuntos a través de convocatorias de investigación, de subvenciones de investigación o de la creación de centros de investigación conjuntos.

Anexo 1 Relación de Centros

	PROVINCIA	MUNICIPIO	NIVEL	TIPO	NOMBRE
1	Huesca	Huesca	ESO	Instituto de Educación Secundaria	PIRÁMIDE
2	Huesca	Monzón	ESO	Centro Privado de Educación Secundaria	SANTO DOMINGO SAVIO
3	Teruel	Alcorisa	ESO	Instituto de Educación Secundaria	DAMIÁN FORMENT
4	Zaragoza	Caspe	ESO	Instituto de Educación Secundaria	MAR DE ARAGÓN
5	Zaragoza	Mequinenza	ESO	Sección de Instituto de Educación Secundaria	BAJO CINCA
6	Zaragoza	Pedrola	ESO	Instituto de Educación Secundaria	SIGLO XXI
7	Zaragoza	Zaragoza	ESO	Instituto de Educación Secundaria	ANDALÁN
8	Zaragoza	Zaragoza	ESO	Instituto de Educación Secundaria	FRANCISCO GRANDE COVIÁN
9	Zaragoza	Zaragoza	ESO	Instituto de Educación Secundaria	GOYA
10	Zaragoza	Zaragoza	ESO	Instituto de Educación Secundaria	RAMÓN PIGNATELLI
11	Zaragoza	Zaragoza	ESO	Instituto de Educación Secundaria	SANTIAGO HERNÁNDEZ

12	Zaragoza	Zaragoza	ESO	Centro Privado de Educación Infantil Primaria y Secundaria	EL PILAR-MARISTAS
13	Zaragoza	Zaragoza	ESO	Centro Privado de Educación Infantil Primaria y Secundaria	EL SALVADOR
14	Zaragoza	Zaragoza	ESO	Centro Privado de Educación Infantil Primaria y Secundaria	LA PURÍSIMA Y SAN ANTONIO
15	Zaragoza	Zaragoza	ESO	Centro Privado de Educación Infantil Primaria y Secundaria	SANTA MARÍA DEL PILAR
16	Zaragoza	Zaragoza	ESO	Centro Privado de Educación Infantil Primaria y Secundaria	SANTA MARÍA REINA
17	Zaragoza	Zaragoza	ESO	Centro Privado de Educación Infantil Primaria y Secundaria	NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN
18	Zaragoza	Zaragoza	ESO	Instituto de Educación Secundaria	VALDESPARTERA
19	Teruel	Teruel	ESO	Instituto de Educación Secundaria	FRANCÉS DE ARANDA
20	Huesca	FRAGA	ESO	Sección de Instituto de Educación Secundaria	BAJO CINCA
21	Huesca	Ayerbe	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	RAMÓN Y CAJAL
22	Huesca	Chimilla	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	MONTEARAGÓN
23	Huesca	Huesca	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	PEDRO J. RUBIO
24	Huesca	Tardienta	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	VIOLADA MONEGROS

25	Teruel	Alcorisa	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	EL JUSTICIA DE ARAGÓN
26	Teruel	Rubielos	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	PÓRTICO DE ARAGÓN
27	Teruel	San Blas	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	TURIA
28	Teruel	Teruel	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	MIGUEL VALLÉS
29	Teruel	Teruel	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	ENSANCHE
30	Zaragoza	Caspe	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	ALEJO LORÉN ALBAREDA
31	Zaragoza	Figueruelas	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	ÍNSULA BARATARIA
32	Zaragoza	Zaragoza	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	JULIÁN NIETO TAPIA
33	Zaragoza	Zaragoza	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	ANDRÉS MANJÓN
34	Zaragoza	Zaragoza	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	RECARTE Y ORNAT
35	Zaragoza	Zaragoza	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	FERNANDO EL CATÓLICO
36	Zaragoza	Zaragoza	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	JERÓNIMO BLANCAS Y TOMÁS
37	Zaragoza	Zaragoza	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	JERÓNIMO ZURITA Y CASTRO

38	Zaragoza	Zaragoza	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	JOSÉ MARÍA MIR
39	Zaragoza	Zaragoza	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	SANTO DOMINGO
40	Zaragoza	Zaragoza	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	CALIXTO ARIÑO-HILARIO VAL
41	Zaragoza	Zaragoza	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	EMILIO MORENO CALVETE
42	Zaragoza	Zaragoza	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	JUAN XXIII
43	Zaragoza	Zaragoza	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	LA ALMOZARA
44	Zaragoza	Zaragoza	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	DOCTOR AZÚA
45	Zaragoza	Zaragoza	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	RAMIRO SOLÁNS
46	Zaragoza	Zaragoza	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	MARÍA MOLINER
47	Zaragoza	Zaragoza	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	MIRAFLORES
48	Zaragoza	Zaragoza	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	MONSALUD
49	Zaragoza	Zaragoza	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	HISPANIDAD
50	Zaragoza	Zaragoza	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	PUERTA DE SANCHO

51	Zaragoza	Zaragoza	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	CIUDAD DE ZARAGOZA
52	Zaragoza	Zaragoza	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	CORTES DE ARAGÓN
53	Zaragoza	Zaragoza	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	MIRALBUENO
54	Zaragoza	Zaragoza	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	VALDESPARTERA
55	Huesca	Fraga	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	MIGUEL SERVET
56	Huesca	Monzón	Educación Primaria	Colegio de Educación Infantil y Primaria	JOAQUÍN COSTA

Anexo 2.

Cuestionario para el alumnado –Primaria (5º y 6º)

Proyecto Convivencia en Aragón. Situación, buenas prácticas y propuestas de mejora.

GOBIERNO DE ARAGÓN y UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Mayo de 2017

Cuestionario para el alumnado –Primaria (5º y 6º)

- *Por favor, lee cada pregunta atentamente y responde con la mayor precisión que puedas.*
- *En este cuestionario, normalmente deberás responder haciendo clic con el ratón sobre una casilla. En ocasiones, al hacer clic se desplegará un menú de opciones y deberás elegir la opción que coincida con lo que tú creas, pienses o con lo que te sucede.*
- *Si cometes algún error al marcar alguna casilla y quieres rectificar, escoge la respuesta que consideres más adecuada y automáticamente se sustituirá la respuesta anterior.*
- *En este cuestionario no hay respuestas correctas o equivocadas, por lo tanto lo mejor es que respondas de acuerdo con lo que pienses, con lo que te sucede o con lo que sientas.*
- *Tus respuestas se combinarán con las del resto del alumnado para calcular totales y promedios a partir de los cuales no se puede identificar a ninguna persona. Todas tus respuestas serán tratadas de un modo estrictamente confidencial.*

- *El objetivo de este cuestionario, es contribuir a la mejora de la convivencia escolar, conocer lo que está bien y lo que necesita mejorar.*

Muchas gracias por tu colaboración

Sección 1

Sobre ti y tu familia

Con el objetivo de poder analizar conjuntamente tus respuestas en distintos momentos a lo largo del curso te pedimos que indiques la inicial de tu nombre y tu fecha de nacimiento. Estos datos, serán analizados por un equipo investigador, junto con los de cientos de personas, sin ninguna posibilidad de que pueda identificarse quién ha respondido. Esto garantiza la total confidencialidad de lo que respondas.

Inicial de tu nombre ☐

Fecha de nacimiento Día ☐ **Mes** ☐ **Año** ☐ **Ejemplo 03 / 05 / 96**

Yo soy: ☐ Chica ☐ Chico

Tengo: ☐ años

He nacido en ☐

Si no has nacido en España ¿cuántos años tenías cuando llegaste a España? Escríbelo con números en la casilla

☐ **años**

Mi PADRE ha nacido en

☐

Mi MADRE ha nacido en

☐

Mi curso es:

☐ 1º ESO	☐ 2º Bachillerato
☐ 2º ESO	☐ 1º CF Grado Medio
☐ 3º ESO	☐ 2º CF Grado Medio
☐ 3ª ESO Diversificación	☐ 1ºCF Grado Superior
☐ 4º ESO	☐ 2ºCF Grado Superior
☐ 4º ESO Diversificación	☐ 1º FP BÁSICA
☐ 1º Bachillerato	☐ 2º FP BÁSICA

¿Cuántos cursos llevas en este centro?

☐ **cursos**

¿Qué estudios han finalizado tus padres?

Padre	Madre	
☐	☐	Ninguno o sin estudios
☐	☐	Primarios
☐	☐	Secundaria (Bachillerato, Formación Profesional)
☐	☐	Diplomatura o carrera media
☐	☐	Licenciatura universitaria

¿Cuál es la situación laboral de tus padres?

Padre	Madre	
☐	☐	Trabaja fuera de casa
☐	☐	Trabajo pagado en casa
☐	☐	Trabaja solamente en tareas de la casa
☐	☐	Está en paro
☐	☐	Está jubilado/a
☐	☐	Tiene incapacidad laboral/invalidez
☐	☐	No estoy seguro/a

¿Has repetido algún curso?	**No, nunca**	**Sí, una vez**	**Sí, dos veces o más**

¿Cuántos buenos amigos o amigas tienes en el centro?
☐ Ninguno ☐ 1 ☐ 2 ó 3 ☐ 4 ó 5 ☐ 6 ó más

¿Has asistido a un centro educativo antes de los 6 años (educación Infantil o educación Preescolar)?	**No**	**Sí, durante un año o menos**	**durante más de un año**
	1	2	3

Sección 2

Expresa a continuación hasta qué punto estás satisfecho o satisfecha con cada una de las relaciones y lugares de este centro por los que se pregunta

	Nada satisfecho	**Poco satisfecho**	**Bastante satisfecho**	**Muy satisfecho**
1. En este centro	1	2	3	4
2. Con los profesores y las profesoras	1	2	3	4
3. Con mis compañeros y compañeras	1	2	3	4
4. Con el director o la directora	1	2	3	4
5. Con los conserjes o las conserjes	1	2	3	4
6. Con la relación entre tu familia y el centro	1	2	3	4

Sección 3				
S3.1 Indica en qué grado estás de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones				
En este centro...	**Nada de acuerdo**	**Poco de acuerdo**	**Bastante de acuerdo**	**Muy de acuerdo**
1. Hago amigos y amigas fácilmente	1	2	3	4
2. Me siento integrado o integrada	1	2	3	4
3. Caigo bien a otros estudiantes	1	2	3	4
4. Los estudiantes se ayudan entre sí aunque no sean amigos	1	2	3	4
5. Los estudiantes que pertenecen a distintos grupos o pandillas se llevan bien	1	2	3	4
6. Se aprende cooperando entre estudiantes	1	2	3	4
7. Hay peleas entre estudiantes	1	2	3	4
8. Hay grupos de estudiantes enfrentados	1	2	3	4
9. Hay bandas en el centro que perjudican la convivencia	1	2	3	4

S3.2 Indica en qué grado estás de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones				
	Nada de acuerdo	**Poco de acuerdo**	**Bastante de acuerdo**	**Muy de acuerdo**
1. Venir al centro me prepara poco para la vida adulta	1	2	3	4
2. Venir al centro es una pérdida de tiempo	1	2	3	4
3. Venir al centro me ayuda a adquirir confianza en mí mismo para tomar decisiones	1	2	3	4
4. Venir al centro me enseña cosas que pueden ser útiles en un trabajo	1	2	3	4
5. Si me lo permitiesen me cambiaría de centro.	1	2	3	4

Sección 6 bis – Relación entre el alumnado

¿Cómo son las relaciones entre los compañeros dentro de tu clase? (elige una de ellas)

- Muy cordiales y agradables ( )
- Normales ( )
- División entre los que van bien en clase y los que no ( )
- Hay grupos pero sin relación entre ellos ( )
- Hay grupos con enfrentamientos entre ellos ( )

¿Existen conflictos de relación entre tus compañeros de clase o con de otros cursos?

- Nunca ( )
- A veces ( )
- Con frecuencia ( )
- Casi todos los días ( )

En qué grado estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la relación que tienes con tus compañeros				
	En desacuerdo	**Parcialmente de acuerdo**	**Bastante de acuerdo**	**Completamente de acuerdo**
1. Me llevo bien con todos	1	2	3	4
2. Tengo muchos amigos en clase	1	2	3	4
3. Me relaciono a nivel superficial con todos mis compañeros, pero mis verdaderos amigos no están en mi clase	1	2	3	4
4. Me llevo muy bien solo con dos o tres compañeros	1	2	3	4
5. No tengo amigos en el aula	1	2	3	4
6. Estoy enfrentado con algún grupo o con algún compañero	1	2	3	4
7. En mi clase hay grupos de amigos que se llevan bien entre ellos	1	2	3	4
8. En mi clase hay grupos de amigos que están enfrentados entre ellos	1	2	3	4

Sección 8

En el caso de que hayas sufrido alguna sanción / medida correctora de las que se menciona a continuación en los últimos 2 meses, indícalo				
	Nunca	**Alguna vez**	**Bastantes veces**	**Muchas veces**
1. Expulsión temporal del aula	1	2	3	4
2. Aviso a la familia	1	2	3	4
3. Me han enviado a Jefatura de Estudios o a Dirección	1	2	3	4
4. Me han obligado a permanecer en un determinado lugar	1	2	3	4
5. Me han castigado a copiar	1	2	3	4
6. Me han quitado el móvil u otro objeto personal	1	2	3	4
7. Reparar el daño ocasionado	1	2	3	4
8. Expulsión temporal del centro	1	2	3	4
9. Apertura de expediente disciplinario	1	2	3	4
10. ¿Te han expulsado alguna vez de un centro y te han cambiado a otro?	1	2	3	4
11. ¿Te han castigado alguna vez a realizar un servicio a la comunidad? (un trabajo para el centro o para otra personas)	1	2	3	4

Sección 12

Lee con atención en qué consiste el acoso:
"Alguien es acosado cuando uno o varios de sus compañeros o compañeras:

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

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

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

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

Nunca = Si no lo has sufrido **A veces** = 1 o 2 veces al mes
A menudo = Aprox. una vez a la semana **Muchas veces** = Varias veces por semana

	Nunca	**A veces**	**A menudo**	**Muchas veces**
1. ¿Has sufrido acoso durante los últimos dos meses?	1	2	3	4
2. ¿Has acosado tú a otros compañeros o compañeras durante los dos últimos meses?	1	2	3	4
	Nunca	**Rara vez**	**Una o dos veces por semana**	**Todos los días**
3. ¿En tu centro hay o sabes de algún compañero/a que sufra situaciones de acoso?	1	2	3	4

4. ¿Alguna vez durante este curso has sentido miedo al venir al colegio/instituto?

- Nunca ( )
- (Si eliges esta respuesta no respondas a la siguiente pregunta)
- Alguna vez ( )
- A menudo ( )
- Constantemente ( )
- No sé ( )
- Prefiero no contestar ( )

5. Si has sentido miedo, ¿cuál ha sido el motivo?

- Por no traer los deberes, no saber algo, las notas… ( )
- Por no tener amigos/as ( )
- Por cómo me tratan uno o varios profesores o profesoras ( )
- Por cómo me tratan uno o varios compañeros o compañeras ( )
- Otro: _____

Sección 13

Piensa si tú has sufrido cada una de las situaciones que se menciona y señala la respuesta que refleja su frecuencia durante los dos últimos meses

- Muy cordiales y agradables ( )
- Normales ( )
- División entre los que van bien en clase y los que no ( )
- Hay grupos pero sin relación entre ellos ( )
- Hay grupos con enfrentamientos entre ellos ( )

¿Existen conflictos de relación entre tus compañeros de clase o con de otros cursos?

- Nunca ( )
- A veces ( )
- Con frecuencia ( )
- Casi todos los días ( )

Piensa si tú has sufrido cada una de las situaciones que se menciona y señala la respuesta que refleja su frecuencia durante los dos últimos meses				
	Nunca	**A veces**	**A menudo**	**Muchas veces**
1. Mis compañeros me ignoran	1	2	3	4
2. Mis compañeros me rechazan	1	2	3	4
3. Mis compañeros me impiden participar	1	2	3	4
4. Me insultan, me ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
5. Hablan mal de mí	1	2	3	4
6. Me rompen o me roban cosas	1	2	3	4
7. Me pegan	1	2	3	4
8. Me amenazan para meterme miedo	1	2	3	4
9. Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas,...)	1	2	3	4
10. Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	1	2	3	4
11. Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar	1	2	3	4
12. Me amenazan con armas (palos, navajas)	1	2	3	4
13. ¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra ti?	1	2	3	4
14. ¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarte a hacer después algo que no querías con amenazas?	1	2	3	4
15. ¿Has recibido mensajes a través de internet o de teléfono móvil en los que te insultaran, amenazaran, ofendieran o asustaran?	1	2	3	4
16. ¿Han difundido fotos o imágenes tuyas por internet o por teléfono móvil para utilizarlo contra ti?	1	2	3	4
17. ¿Has recibido insultos u otras actuaciones crueles u ofensivas de alguien que ha suplantado a otro en internet o en el móvil?	1	2	3	4
18. ¿Te han eliminado de una red social o de un juego on-line por algún motivo que tú no sabes?	1	2	3	4
19. ¿Te han pedido u obligado a eliminar a alguien de una	1	2	3	4

red social o de un juego on-line?				

18. ¿Quién o quiénes te han hecho sufrir dichas situaciones? (Puedes contestar a varias opciones)	
☐ Chicos de este curso	☐ Chicas de este curso
☐ Chicos repetidores, de este curso	☐ Chicas repetidoras, de este curso
☐ Chicos de un curso superior	☐ Chicas de un curso superior

Sección 13 bis

¿Durante los últimos dos meses has participado tú alguna vez en las siguientes situaciones, molestando a algún compañero o compañera en el instituto?

Nunca = No he participado **A veces** = 1 o 2 veces al mes
A menudo = Aprox. una vez a la semana **Muchas veces** = Varias veces por semana

	Nunca	**A veces**	**A menudo**	**Muchas veces**
1. Rechazándole	1	2	3	4
2. Ignorándole	1	2	3	4
3. Impidiéndole participar	1	2	3	4
4. Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	1	2	3	4
5. Hablando mal de él o ella	1	2	3	4
6. Rompiéndole o robándole las cosas	1	2	3	4
7. Pegándole	1	2	3	4
8. Amenazándole para meterle miedo	1	2	3	4
9. Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)	1	2	3	4
10. Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual	1	2	3	4
11. Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	1	2	3	4
12. Amenazándole con armas (palos. navajas)	1	2	3	4
13. ¿Has grabado a algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella?	1	2	3	4
14. ¿Has grabado a algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarle después a algo que no quería con amenazas?	1	2	3	4
15. ¿Has enviado mensajes a través de internet o de teléfono móvil en los que se insultara, amenazara, ofendiera o asustara a algún compañero o compañera?	1	2	3	4
16. ¿Has difundido fotos o imágenes por internet o móvil de algún compañero o compañera para utilizarlo contra él o ella?	1	2	3	4
17. ¿Me he hecho pasar por alguien a través del móvil o internet y he actuado de forma cruel u ofensiva?	1	2	3	4
18. ¿has eliminado a alguien de una red social o de un	1	2	3	4

juego porque no te cae bien?				
19. ¿Has pedido u obligado a alguien a eliminar a alguien de una red social o de un juego on-line?	1	2	3	4

¿Durante los últimos dos meses, has visto algunas de las situaciones en las que se haya molestado a algún compañero o compañera en el instituto?				
Nunca = No he visto a nadie			**A veces** = 1 o 2 veces al mes	
A menudo = Aprox. una vez a la semana			**Muchas veces** = Varias veces por semana	
	Nunca	**A veces**	**A menudo**	**Muchas veces**
1. Rechazándole	1	2	3	4
2. Ignorándole	1	2	3	4
3. Impidiéndole participar	1	2	3	4
4. Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	1	2	3	4
5. Hablando mal de él o ella	1	2	3	4
6. Rompiéndole o robándole las cosas	1	2	3	4
7. Pegándole	1	2	3	4
8. Amenazándole para meterle miedo	1	2	3	4
9. Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)	1	2	3	4
10. Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual	1	2	3	4
11. Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	1	2	3	4
12. Amenazándole con armas (palos. navajas)	1	2	3	4
13. Grabándole por otro compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella	1	2	3	4
15. Enviando mensajes a través de internet o de teléfono móvil en los que se insultara, amenazara, ofendiera o asustara a algún compañero o compañera	1	2	3	4
16. Difundiendo fotos o imágenes por internet o móvil de algún compañero o compañera para utilizarlo contra él o ella.	1	2	3	4
17. Haciéndose pasar por alguien a través del móvil o internet y han actuado de forma cruel u ofensiva	1	2	3	4
18. Eliminándole de una red social o de un juego porque no les caía bien	1	2	3	4
19. Pidiendo u obligado a alguien a eliminar a otro de una red social o de un juego on-line	1	2	3	4

Sección 19

¿Has oído a los adultos transmitir alguna de las recomendaciones siguientes como forma de resolver los conflictos?				
	Nunca	**A veces**	**A menudo**	**Muchas veces**
1. Si alguien quiere pelearse contigo, díselo a tu profesor/a	1	2	3	4
2. Si alguien te pega, pégale tu	1	2	3	4
3. Si alguien te insulta, pégale si es necesario	1	2	3	4
4. Si alguien te insulta, insulta tú también	1	2	3	4
5. Si alguien te insulta, ignórale	1	2	3	4
6. Si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas	1	2	3	4

Muchas gracias por tu colaboración

Tus respuestas a este cuestionario ayudarán a mejorar la convivencia escolar

Anexo 3

Proyecto Convivencia en Aragón. Situación, buenas prácticas y propuestas de mejora.

GOBIERNO DE ARAGÓN y UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Mayo de 2017

Cuestionario para el alumnado -ESO

- *Por favor, lee cada pregunta atentamente y responde con la mayor precisión que puedas.*
- *En este cuestionario, normalmente deberás responder haciendo clic con el ratón sobre una casilla. En ocasiones, al hacer clic se desplegará un menú de opciones y deberás elegir la opción que coincida con lo que tú creas, pienses o con lo que te sucede.*
- *Si cometes algún error al marcar alguna casilla y quieres rectificar, escoge la respuesta que consideres más adecuada y automáticamente se sustituirá la respuesta anterior.*
- *En este cuestionario no hay respuestas correctas o equivocadas, por lo tanto lo mejor es que respondas de acuerdo con lo que pienses, con lo que te sucede o con lo que sientas.*
- *Tus respuestas se combinarán con las del resto del alumnado para calcular totales y promedios a partir de los cuales no se puede identificar a ninguna persona. Todas tus respuestas serán tratadas de un modo estrictamente confidencial.*
- *El objetivo de este cuestionario, es contribuir a la mejora de la convivencia escolar, conocer lo que está bien y lo que necesita mejorar.*

Muchas gracias por tu colaboración

Sección 1

Sobre ti y tu familia

Con el objetivo de poder analizar conjuntamente tus respuestas en distintos momentos a lo largo del curso te pedimos que indiques la inicial de tu nombre y tu fecha de nacimiento. Estos datos, serán analizados por un equipo investigador, junto con los de cientos de personas, sin ninguna posibilidad de que pueda identificarse quién ha respondido. Esto garantiza la total confidencialidad de lo que respondas.

Inicial de tu nombre ☐

Fecha de nacimiento Día ☐ **Mes** ☐ **Año** ☐ **Ejemplo 03 / 05 / 96**

Yo soy: ☐ Chica ☐ Chico

Tengo: ☐ años

He nacido en ☐

Si no has nacido en España ¿cuántos años tenías cuando llegaste a España? Escríbelo con números en la casilla

☐ **años**

Mi PADRE ha nacido en

☐

Mi MADRE ha nacido en

☐

Mi curso es:

☐ 1º ESO	☐ 2º Bachillerato
☐ 2º ESO	☐ 1º CF Grado Medio
☐ 3º ESO	☐ 2º CF Grado Medio
☐ 3ª ESO Diversificación	☐ 1ºCF Grado Superior
☐ 4º ESO	☐ 2ºCF Grado Superior
☐ 4º ESO Diversificación	☐ 1º FP BÁSICA
☐ 1º Bachillerato	☐ 2º FP BÁSICA

¿Cuántos cursos llevas en este centro?

☐ **cursos**

¿Qué estudios han finalizado tus padres?

Padre	Madre	
☐	☐	Ninguno o sin estudios
☐	☐	Primarios
☐	☐	Secundaria (Bachillerato, Formación Profesional)
☐	☐	Diplomatura o carrera media
☐	☐	Licenciatura universitaria

¿Cuál es la situación laboral de tus padres?

Padre	Madre	
☐	☐	Trabaja fuera de casa
☐	☐	Trabajo pagado en casa
☐	☐	Trabaja solamente en tareas de la casa
☐	☐	Está en paro
☐	☐	Está jubilado/a
☐	☐	Tiene incapacidad laboral/invalidez

¿Qué estudios tienes intención de terminar?

☐ Certificado de estudios
☐ Graduado en ESO
☐ Ciclos formativos de grado medio
☐ Bachillerato
☐ Ciclos formativos de grado superior
☐ Carrera universitaria

¿Has repetido algún curso?			
	No, nunca	**Sí, una vez**	**Sí, dos veces o más**
- En Educación Primaria	1	2	3
- En la ESO	1	2	3
- Educación Secundaria Obligatoria	1	2	3
- En Bachillerato	1	2	3
- En Ciclos formativos	1	2	3
- En PCPI	1	2	3

¿Cuántos buenos amigos o amigas tienes en el centro?

☐ Ninguno

☐ 1

☐ 2 ó 3

☐ 4 ó 5

☐ 6 ó más

	No	Sí, durante un año o menos	Si, durante más de un año
- ¿Has asistido a un centro educativo antes de los 6 años (educación Infantil o educación Preescolar)?	1	2	3

Sección 2

Expresa a continuación hasta qué punto estás satisfecho o satisfecha con cada una de las relaciones y lugares de este centro por los que se pregunta

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Bastante satisfecho	Muy satisfecho
1. En este centro	1	2	3	4
2. Con los profesores y las profesoras	1	2	3	4
3. Con mis compañeros y compañeras	1	2	3	4
4. Con el director o la directora	1	2	3	4
5. Con el orientador, la orientadora o similar	1	2	3	4
6. Con los conserjes o las conserjes	1	2	3	4
7. Con la relación entre tu familia y el centro	1	2	3	4
8. Con lo que aprendes en el centro	1	2	3	4

Sección 3

S3.1 Indica en qué grado estás de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones

En este centro...	**Nada de acuerdo**	**Poco de acuerdo**	**Bastante de acuerdo**	**Muy de acuerdo**
1. Hago amigos y amigas fácilmente	1	2	3	4
2. Me siento integrado o integrada	1	2	3	4
3. Caigo bien a otros estudiantes	1	2	3	4
4. Los estudiantes se ayudan entre sí aunque no sean amigos	1	2	3	4
5. Los estudiantes que pertenecen a distintos grupos o pandillas se llevan bien	1	2	3	4
6. Se aprende cooperando entre estudiantes	1	2	3	4
7. Hay peleas entre estudiantes	1	2	3	4
8. Hay grupos de estudiantes enfrentados	1	2	3	4
9. Hay bandas en el centro que perjudican la convivencia	1	2	3	4

S3.2 Indica en qué grado estás de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones

	Nada de acuerdo	**Poco de acuerdo**	**Bastante de acuerdo**	**Muy de acuerdo**
1. Venir al centro me prepara poco para la vida	1	2	3	4

adulta				
2. Venir al centro es una pérdida de tiempo	1	2	3	4
3. Venir al centro me ayuda a adquirir confianza en mí mismo para tomar decisiones	1	2	3	4
4. Venir al centro me enseña cosas que pueden ser útiles en un trabajo	1	2	3	4
5. Si me lo permitiesen me cambiaría de centro.	1	2	3	4

Sección 4

En relación con los profesores y profesoras de tu centro: ¿con cuántos profesores o profesoras se dan las siguientes situaciones?

	Ningún profesor	**Algún profesor**	**Bastantes profesores**	**La mayoría de profesores**
1. Les interesa nuestro bienestar	1	2	3	4
2. Escuchan lo que tengo que decirles	1	2	3	4
3. Tratan a los estudiantes de manera justa	1	2	3	4
4. Podemos contar con ellos o ellas para resolver un conflicto de forma justa	1	2	3	4
5. Tenemos confianza y respeto mutuo	1	2	3	4
6. Muestran cualidades con las que me identifico, que me gustaría tener	1	2	3	4
7. Me ayudan a conseguir mis objetivos	1	2	3	4

Sección 5

¿Con qué frecuencia se produce en el centro lo que se indica a continuación?

Los estudiantes…	**Nunca o casi nunca**	**En algunas clases**	**En la mayoría de las clases**	**En todas las clases**
1. Escuchan con atención lo que dice el profesor o profesora	1	2	3	4
2. Se esfuerzan por aprender en clase	1	2	3	4
3. Llegan tarde a clase sin justificación	1	2	3	4
4. Molestan en clase	1	2	3	4
5. Contestan mal al profesor o profesora	1	2	3	4
6. Se enfrentan al profesor o profesora	1	2	3	4
7. Faltan el respeto al profesor o profesora	1	2	3	4

Sección 6

¿Con qué frecuencia se produce en el centro lo que se indica a continuación?				
El profesor o la profesora…	**Nunca o casi nunca**	**En algunas clases**	**En la mayoría de las clases**	**En todas las clases**
1. Muestra interés por el aprendizaje de cada estudiante	1	2	3	4
2. Explica de forma que podamos entenderlo	1	2	3	4
3. Logra que las clases sean interesantes	1	2	3	4
4. Sabe mantener el orden en la clase	1	2	3	4
5. Contesta mal a algunos estudiantes	1	2	3	4
6. Impide participar a algunos estudiantes	1	2	3	4
7. Tiene manía a algunos estudiantes	1	2	3	4
8. Echa de clase (a algunos estudiantes)	1	2	3	4
9. Manda a jefatura de estudios (a algunos estudiantes)	1	2	3	4
10. Grita	1	2	3	4
11. Intimida con amenazas sobre las calificaciones	1	2	3	4
12. Ofende o humilla (a algunos estudiantes)	1	2	3	4

Sección 6 bis – Relación entre el alumnado

¿Cómo son las relaciones entre los compañeros dentro de tu clase? (elige una de ellas)

- Muy cordiales y agradables ( )
- Normales ( )
- División entre los que van bien en clase y los que no ( )
- Hay grupos pero sin relación entre ellos ( )
- Hay grupos con enfrentamientos entre ellos ( )

¿Existen conflictos de relación entre tus compañeros de clase o con de otros cursos?

- Nunca ( )
- A veces ( )
- Con frecuencia ( )
- Casi todos los días ( )

En qué grado estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la relación que tienes con tus compañeros				
	En desacuerdo	**Parcialmente de acuerdo**	**Bastante de acuerdo**	**Completamente de acuerdo**
9. Me llevo bien con todos	1	2	3	4

10. Tengo muchos amigos en clase	1	2	3	4
11. Me relaciono a nivel superficial con todos mis compañeros, pero mis verdaderos amigos no están en mi clase	1	2	3	4
12. Me llevo muy bien solo con dos o tres compañeros	1	2	3	4
13. No tengo amigos en el aula	1	2	3	4
14. Estoy enfrentado con algún grupo o con algún compañero	1	2	3	4
15. En mi clase hay grupos de amigos que se llevan bien entre ellos	1	2	3	4
16. En mi clase hay grupos de amigos que están enfrentados entre ellos	1	2	3	4

Sección 7

En relación a las normas/reglas de convivencia y la forma de resolver los conflictos en el centro, ¿en qué grado estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?				
En este centro…	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1. Se escucha la opinión de los estudiantes para cambiar las normas	1	2	3	4
2. Podemos decir a los profesores y profesoras lo que pensamos sobre las normas	1	2	3	4
3. Lo estudiantes siempre son consultados cuando se toman decisiones que les afectan	1	2	3	4

Sección 8

En el caso de que hayas sufrido alguna sanción / medida correctora de las que se menciona a continuación en los últimos 2 meses, indícalo				
	Nunca	**Alguna vez**	**Bastantes veces**	**Muchas veces**
1. Expulsión temporal del aula	1	2	3	4
2. Aviso a la familia	1	2	3	4
3. Me han enviado a Jefatura de Estudios o a	1	2	3	4

Dirección				
4. Me han obligado a permanecer en un determinado lugar	1	2	3	4
5. Me han castigado a copiar	1	2	3	4
6. Me han quitado el móvil u otro objeto personal	1	2	3	4
7. Reparar el daño ocasionado	1	2	3	4
8. Expulsión temporal del centro	1	2	3	4
9. Apertura de expediente disciplinario	1	2	3	4
10. ¿Te han expulsado alguna vez de un centro y te han cambiado a otro?	1	2	3	4
11. ¿Te han castigado alguna vez a realizar un servicio a la comunidad? (un trabajo para el centro o para otra personas)	1	2	3	4

En este centro cuando se aplica una sanción / medida correctora				
	Nada justa	Poco justa	Bastante justa	Muy justa
1. ¿Hasta qué punto te parece justo?	1	2	3	4
	Nada eficaz	Poco eficaz	Bastante eficaz	Muy eficaz
2. ¿Hasta qué punto crees que es eficaz ese castigo?	1	2	3	4
	Nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Muchas veces
3. ¿Se tiene en cuenta la opinión del alumnado sancionado?	1	2	3	4
4. Se imponen las sanciones sin escuchar al alumnado	1	2	3	4
5. Se ayuda al alumnado sancionado a entender por qué está mal lo que ha hecho	1	2	3	4
6. Las sanciones que se ponen son decididas entre el centro y el alumnado sancionado	1	2	3	4

Sección 9

Indica en qué grado se dan en este centro cada una de las condiciones que se indican a continuación :				
En este centro...	**Nada**	**Algo**	**Bastante**	**Mucho**
1. Se realizan actividades que tratan sobre el racismo y el daño que produce (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	1	2	3	4
2. Los estudiantes que provienen de otras culturas o países	1	2	3	4

encuentran en los profesores la atención adecuada				
3. Los estudiantes que provienen de otras culturas o países son bien acogidos por los compañeros y compañeras	1	2	3	4
4. Se realizan actividades para entender lo que es el machismo y cómo corregirlo	1	2	3	4
5. Se realizan actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	1	2	3	4
6. Aprendemos a practicar la igualdad entre hombres y mujeres	1	2	3	4
7. Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus profesores y profesoras	1	2	3	4
7.bis Se realizan actividades que tratan sobre la discapacidad y la inclusión educativa (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	1	2	3	4
8. Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus compañeros y compañeras	1	2	3	4
9. Se hacen actividades para entender la diversidad de género y/o orientación sexual y el daño que produce la discriminación por esta razón.	1	2	3	4
10. Los estudiantes que se sienten diferentes por razón de género y/o orientación sexual encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus profesores y profesoras.	1	2	3	4
11. Los estudiantes que se sienten diferentes por razón de género y/o orientación sexual encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus compañeros y compañeras.	1	2	3	4

Sección 11

Pensando en la relación que tu familia tiene con el centro, ¿En qué grado se da lo que se indica a continuación?				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. Mi familia está contenta con este centro	1	2	3	4
2. Mi familia viene a las reuniones que convoca el tutor o tutora	1	2	3	4

Sección 12

Lee con atención en qué consiste el acoso:
"Alguien es acosado cuando uno o varios de sus compañeros o compañeras:

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

-

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

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

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

Nunca = Si no lo has sufrido **A veces** = 1 o 2 veces al mes
A menudo = Aprox. una vez a la semana **Muchas veces** = Varias veces por semana

	Nunca	**A veces**	**A menudo**	**Muchas veces**
1. ¿Has sufrido acoso durante los últimos dos meses?	1	2	3	4
2. ¿Has acosado tú a otros compañeros o compañeras durante los dos últimos meses?	1	2	3	4
	Nunca	**Rara vez**	**Una o dos veces por semana**	**Todos los días**
3. ¿En tu centro hay o sabes de algún compañero/a que sufra situaciones de acoso?	1	2	3	4

4. ¿Alguna vez durante este curso has sentido miedo al venir al colegio/instituto?

- Nunca ( )
- (Si eliges esta respuesta no respondas a la siguiente pregunta)
- Alguna vez ( )
- A menudo ( )
- Constantemente ( )
- No sé ( )
- Prefiero no contestar ( )

5. Si has sentido miedo, ¿cuál ha sido el motivo?

- Por no traer los deberes, no saber algo, las notas… ( )
- Por no tener amigos/as ( )
- Por cómo me tratan uno o varios profesores o profesoras ( )
- Por cómo me tratan uno o varios compañeros o compañeras ( )
- Otro: _____

Sección 13

Piensa si tú has sufrido cada una de las situaciones que se menciona y señala la respuesta que refleja su frecuencia durante los dos últimos meses

- Muy cordiales y agradables ( )
- Normales ( )
- División entre los que van bien en clase y los que no ( )

- Hay grupos pero sin relación entre ellos ( )
- Hay grupos con enfrentamientos entre ellos ( )

¿Existen conflictos de relación entre tus compañeros de clase o con de otros cursos?

- Nunca ( )
- A veces ( )
- Con frecuencia ( )
- Casi todos los días ( )

Piensa si tú has sufrido cada una de las situaciones que se menciona y señala la respuesta que refleja su frecuencia durante los dos últimos meses				
	Nunca	**A veces**	**A menudo**	**Muchas veces**
1. Mis compañeros me ignoran	1	2	3	4
2. Mis compañeros me rechazan	1	2	3	4
3. Mis compañeros me impiden participar	1	2	3	4
4. Me insultan, me ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
5. Hablan mal de mí	1	2	3	4
6. Me rompen o me roban cosas	1	2	3	4
7. Me pegan	1	2	3	4
8. Me amenazan para meterme miedo	1	2	3	4
9. Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas,...)	1	2	3	4
10. Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	1	2	3	4
11. Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar	1	2	3	4
12. Me amenazan con armas (palos, navajas)	1	2	3	4
13. ¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra ti?	1	2	3	4
14. ¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarte a hacer después algo que no querías con amenazas?	1	2	3	4
15. ¿Has recibido mensajes a través de internet o de teléfono móvil en los que te insultaran, amenazaran, ofendieran o asustaran?	1	2	3	4
16. ¿Han difundido fotos o imágenes tuyas por internet o por teléfono móvil para utilizarlo contra ti?	1	2	3	4
16.2 ¿Has recibido insultos u otras actuaciones crueles u ofensivas de alguien que ha suplantado a otro en internet o en el móvil?	1	2	3	4
16.3 ¿Te han eliminado de una red social o de un juego on-line por algún motivo que tú no sabes?	1	2	3	4
16.4 ¿Te han pedido u obligado a eliminar a alguien de una red social o de un juego on-line?	1	2	3	4

17. ¿En qué lugar o lugares han sucedido con más frecuencia? (Puedes contestar a varias opciones)	
☐ El aula	☐ Los pasillos
☐ En el patio	☐ El comedor
☐ Los alrededores del centro	☐ Los aseos

☐ A través de internet o del teléfono móvil	
18. ¿Quién o quiénes te han hecho sufrir dichas situaciones? (Puedes contestar a varias opciones)	
☐ Chicos de este curso	☐ Chicas de este curso
☐ Chicos repetidores, de este curso	☐ Chicas repetidoras, de este curso
☐ Chicos de un curso superior	☐ Chicas de un curso superior

Sección 13 bis

¿Durante los últimos dos meses has participado tú alguna vez en las siguientes situaciones, molestando a algún compañero o compañera en el instituto?

Nunca = No he participado **A veces** = 1 o 2 veces al mes
A menudo = Aprox. una vez a la semana **Muchas veces** = Varias veces por semana

	Nunca	**A veces**	**A menudo**	**Muchas veces**
1. Rechazándole	1	2	3	4
2. Ignorándole	1	2	3	4
3. Impidiéndole participar	1	2	3	4
4. Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	1	2	3	4
5. Hablando mal de él o ella	1	2	3	4
6. Rompiéndole o robándole las cosas	1	2	3	4
7. Pegándole	1	2	3	4
8. Amenazándole para meterle miedo	1	2	3	4
9. Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)	1	2	3	4
10. Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual	1	2	3	4
11. Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	1	2	3	4
12. Amenazándole con armas (palos. navajas)	1	2	3	4
13. ¿Has grabado a algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella?	1	2	3	4
14. ¿Has grabado a algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarle después a algo que no quería con amenazas?	1	2	3	4
15. ¿Has enviado mensajes a través de internet o de teléfono móvil en los que se insultara, amenazara, ofendiera o asustara a algún compañero o compañera?	1	2	3	4

16. ¿Has difundido fotos o imágenes por internet o móvil de algún compañero o compañera para utilizarlo contra él o ella?	1	2	3	4
17. ¿Me he hecho pasar por alguien a través del móvil o internet y he actuado de forma cruel u ofensiva?	1	2	3	4
18. ¿has eliminado a alguien de una red social o de un juego porque no te cae bien?	1	2	3	4
19. ¿Has pedido u obligado a alguien a eliminar a alguien de una red social o de un juego on-line?	1	2	3	4

¿Durante los últimos dos meses, has visto algunas de las situaciones en las que se haya molestado a algún compañero o compañera en el instituto?				
Nunca = No he visto a nadie **A menudo** = Aprox. una vez a la semana		**A veces** = 1 o 2 veces al mes **Muchas veces** = Varias veces por semana		
	Nunca	**A veces**	**A menudo**	**Muchas veces**
1. Rechazándole	1	2	3	4
2. Ignorándole	1	2	3	4
3. Impidiéndole participar	1	2	3	4
4. Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	1	2	3	4
5. Hablando mal de él o ella	1	2	3	4
6. Rompiéndole o robándole las cosas	1	2	3	4
7. Pegándole	1	2	3	4
8. Amenazándole para meterle miedo	1	2	3	4
9. Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)	1	2	3	4
10. Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual	1	2	3	4
11. Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	1	2	3	4
12. Amenazándole con armas (palos. navajas)	1	2	3	4
13. Grabándole por otro compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella	1	2	3	4
15. Enviando mensajes a través de internet o de teléfono móvil en los que se insultara, amenazara, ofendiera o asustara a algún compañero o compañera	1	2	3	4
16. Difundiendo fotos o imágenes por internet o móvil de algún compañero o compañera para utilizarlo contra él o ella.	1	2	3	4
17. Haciéndose pasar por alguien a través del móvil o internet y han actuado de forma cruel u ofensiva	1	2	3	4
18. Eliminándole de una red social o de un juego porque no les caía bien	1	2	3	4
19. Pidiendo u obligado a alguien a eliminar a otro de una red social o de un juego on-line	1	2	3	4

Sección 13 bis bis

¿Con qué frecuencia cada uno de estos motivos hacen que, en general, los chicos y chicas insulten, se burlen o dejen de lado a otros compañeros y compañeras?					
	Nunca	**Alguna vez**	**A menudo**	**Constantemente**	**No sé**
1. Ser o parecer de otra raza o de otro país	1	2	3	4	5
2. Ser o parecer gitano o gitana	1	2	3	4	5
3. Pertenecer a una religión determinada	1	2	3	4	5
4. Vestirse de una forma determinada	1	2	3	4	5
5. Por su apariencia física (más alto, bajo, gordo o flaco)	1	2	3	4	5
6. Tener algún tipo de discapacidad	1	2	3	4	5
7. Ser o parecer gay, lesbiana o bisexual	1	2	3	4	5
8. Ser un chico que parece o se comporta como una chica	1	2	3	4	5
9. Ser una chica que parece o se comporta como un chico	1	2	3	4	5
10. Por ser una chica que sale con muchos chicos	1	2	3	4	5
11. Por ser un chico que sale con muchas chicas	1	2	3	4	5
12. Por cuestiones de higiene	1	2	3	4	5
13. Por tener amigos o amigas gais, lesbianas o bisexuales	1	2	3	4	5
14. Por la forma de hablar	1	2	3	4	5
15. Por tener poco dinero	1	2	3	4	5

Sección 14

¿Cuándo alguno compañero o compañera ha sufrido alguna de las situaciones descritas en los apartados anteriores (le insultan, le pegan, difunden imágenes suyas ofensivas...), tú qué sueles hacer? Elige solo una respuesta.	
☐ Participo, dirigiendo al grupo que se mete con	☐ Me meto con él o con ella, lo mismo que

él o con ella	el grupo
☐ No participo, pero tampoco me parece mal lo que hacen	☐ No hago nada, no es mi problema
☐ Creo que debería impedirla, pero no hago nada;	☐ Intento cortar la situación, aunque no sea mi amigo o amiga
☐Intento cortar la situación, si es mi amigo o amiga	

Sección 15

¿Cuál es la actitud o el comportamiento del profesorado ante los problemas mencionados en los apartados anteriores (pegar, insultar, ignorar...)?				
	Ningún profesor	**Algún profesor**	**Bastantes profesores**	**La mayoría de profesores**
1. No se enteran	1	2	3	4
2. Miran para otro lado	1	2	3	4
3. No saben impedirlos	1	2	3	4
4. Trabajan con eficacia para que esos problemas no se produzcan	1	2	3	4
5. Podemos contar con los profesores y profesoras en esas situaciones	1	2	3	4

Sección 16

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

	Nunca	**A veces**	**A menudo**	**Muchas veces**
1. A mis amigos o amigas	1	2	3	4
2. A los compañeros y compañeras	1	2	3	4
3. Al tutor o tutora	1	2	3	4
4. A los profesores y profesoras	1	2	3	4
5. Al director o directora	1	2	3	4
6. Al departamento de orientación o similar	1	2	3	4
7. Al equipo de mediación	1	2	3	4
8. A la comisión de convivencia	1	2	3	4
9. A mi familia	1	2	3	4
10. Llamar a teléfonos de ayuda contra el acoso escolar				

Sección 17

Piensa si en la relación con los profesores y las profesoras, has sufrido tú alguna de las siguientes situaciones y señala la respuesta que refleja su frecuencia durante los últimos dos meses				
Nunca = Si no lo has sufrido **A menudo** = Aprox. una vez a la semana		**A veces** = 1 o 2 veces al mes **Muchas veces** = Varias veces por semana		
	Nunca	**A veces**	**A menudo**	**Muchas veces**
1. Me ignoran	1	2	3	4
2. Me rechazan	1	2	3	4
3. Me impiden participar	1	2	3	4
4. Me echan de clase	1	2	3	4
5. Me gritan	1	2	3	4
6. Me insultan me ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
7. Me tienen manía	1	2	3	4
8. Me contestan mal	1	2	3	4
9. Me intimidan con amenazas sobre las calificaciones	1	2	3	4

Sección 18

¿Durante los últimos dos meses has participado tú alguna vez en las siguientes situaciones, molestando a algún profesor o profesora en el centro?				
Nunca = Si no lo has sufrido **A menudo** = Aprox. una vez a la semana		**A veces** = 1 o 2 veces al mes **Muchas veces** = Varias veces por semana		
	Nunca	**A veces**	**A menudo**	**Muchas veces**
1. Ignorándole	1	2	3	4
2. Rechazándole	1	2	3	4
3. Despreciándole	1	2	3	4
4. Molestándole e impidiéndole dar clase	1	2	3	4
5. Enfrentándome con él o ella	1	2	3	4
6. Contestándole mal	1	2	3	4
7. Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	1	2	3	4

Sección 19

¿Has oído a los adultos transmitir alguna de las recomendaciones siguientes como forma de resolver los conflictos?				
	Nunca	**A veces**	**A menudo**	**Muchas veces**

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

Sección 20

A continuación encontrarás una serie de opiniones sobre distintas relaciones, conflictos y diferencias entre grupos de personas. Lee cada una de ellas y puntúalas de 1 a 4.				
	Nada de acuerdo	**Poco de acuerdo**	**Bastante de acuerdo**	**Muy de acuerdo**
1. Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido	1	2	3	4
2. Cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo	1	2	3	4
3. El hombre que parece agresivo es más atractivo	1	2	3	4
4. Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	1	2	3	4
5. Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan que tienes un carácter enérgico	1	2	3	4
6. Está justificado que un hombre agreda a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	1	2	3	4
7. Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarlo porque te convertirías en un "chivato"	1	2	3	4
8. Conviene demostrar a tus compañeros que puedes meterte en peleas	1	2	3	4
9. Si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde	1	2	3	4
10. A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan	1	2	3	4
11. Se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten	1	2	3	4

Muchas gracias por tu colaboración

Tus respuestas a este cuestionario ayudarán a mejorar la convivencia escolar

Anexo 4. Cuestionario para el profesorado

Proyecto Convivencia en Aragón. Situación, buenas prácticas y propuestas de mejora.

GOBIERNO DE ARAGÓN y UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Mayo de 2017

Cuestionario para el profesorado

- *Este cuestionario forma parte de un programa del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar que se desarrolla desde el Ministerio de Educación en colaboración con las Comunidades Autónomas.*
- *El objetivo de este cuestionario, es contribuir a la mejora de la convivencia escolar permitiendo una detección sistemática y de fácil procesamiento sobre lo que está bien y lo que necesita mejorar: sobre las necesidades, los problemas, las soluciones y las buenas prácticas.*
- *Esta información puede contribuir, por ejemplo, a conocer qué respuestas educativas se relacionan con una mejor convivencia, o qué situaciones se asocian con un mayor desgaste emocional del profesorado y deben contar con un mayor apoyo.*
- *Aproximadamente se tarda 30 minutos en contestarlo.*
- *La información proporcionada será tratada de modo estrictamente confidencial. Sus respuestas se combinarán con las de otros profesores y profesoras para calcular totales y promedios a partir de los cuales no puede identificarse a ninguna persona.*
- *Este cuestionario debe ser cumplimentado por todo el profesorado del o de los niveles educativos que el centro vaya a evaluar, según lo comunicado por la persona que coordina esta evaluación en el centro.*

- *En el caso de los centros de Educación Primaria, seré el profesorado de 5º y 6º de Educación Primaria.*
- *En Educación Secundaria Obligatoria van evaluarse todos los cursos de este nivel, salvo los ciclos formativos y los grupos de FP Básica.*
- *Para responder a este cuestionario deberá hacer clic con el ratón sobre una casilla. En ocasiones, al hacer clic se desplegará un menú de opciones y deberá elegir la opción que coincida con su opinión, con lo que le sucede o con la valoración de lo que ocurre en el centro.*
- *Si comete algún error al marcar alguna casilla y quiere rectificar, escoja la respuesta que considere más adecuada y automáticamente se sustituirá la respuesta anterior.*
- *Para mejorar la educación y convivencia escolar es imprescindible conocer la opinión del profesorado sobre lo que está sucediendo actualmente. Sus respuestas son fundamentales para conseguirlo.*

Muchas gracias por tu colaboración

Sección 1

Sobre su situación como profesor o profesora

Con el objetivo de poder analizar conjuntamente sus respuestas en distintos momentos a lo largo del curso le pedimos que indique la inicial de su nombre y su fecha de nacimiento. Con ello se pretende generar un número que permita asociar este cuestionario con el que realice en otro momento. Estos datos, serán analizados por un equipo investigador, junto con los de cientos de personas, sin ninguna posibilidad de que pueda identificarse quién ha respondido. Esto garantiza la total confidencialidad de lo que responda.

Inicial de tu nombre ☐

Fecha de nacimiento Día ☐ Mes ☐ Año ☐ Ejemplo 03 / 05 / 96

Sexo: ☐ Mujer ☐ Hombre **Edad** ☐ 25 años o menos ☐ De 26 – 30 años ☐ 31 – 40 años ☐ 41 – 50 años ☐ 51 - 60 años ☐ Más de 60 años	**Años de antigüedad en el cargo** ☐ Un año o menos ☐ 2-3 años ☐ 4-5 años ☐ 6-10 años ☐11-20 años ☐ Más de 20 años

Situación profesional

☐ Interino
☐ Funcionario: ☐ Catedrático ☐ Profesor ☐ Maestro
☐ Contratado: ☐ Temporal ☐ Permanente

Años de antigüedad en el cargo

☐ Un año o menos
☐ 2-3 años
☐ 4-5 años
☐ 6-10 años
☐ 11-20 años
☐ Más de 20 años

Años como profesor o profesora en este centro:

☐ Un año o menos
☐ 2-3 años
☐ 4-5 años
☐ 6-10 años
☐ 11-20 años
☐ Más de 20 años

Área de especialización:

○ Biología y Geología
○ Cultura clásica
○ Educación Física
○ Filosofía
○ Física y Química
○ Geografía e Historia
○ Idioma extranjero
○ Lengua
○ Matemáticas
○ Música
○ Orientación
○ Plástica
○ Profesor de ámbito científico-tecnológico
○ Profesor de ámbito sociológico
○ Religión
○ Tecnología
○ Pedagogía terapéutica
○ Audición y Lenguaje
○ Maestro de Educación Primaria
○ Maestro de Lengua Extranjera
○ Maestro de Educación Física
○ Maestro de Música

Cursos en los que imparte clase:

☐ 5º de Primaria
☐ 1º de ESO
☐ 2º de ESO
☐ 3º de ESO
☐ 4º de ESO
☐ FP Básica
☐ 6º de Primaria
☐ Programas de mejora del aprendizaje
☐ Bachillerato
☐ Ciclos formativos de grado medio
☐ Ciclos formativos de grado superior

Sección 2

Valoración global del centro

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

	Mala	Regular	Buena	Muy buena
1. La convivencia global en el centro	1	2	3	4
2. Las relaciones entre el profesorado y el alumnado	1	2	3	4
3. Las relaciones entre estudiantes	1	2	3	4
4. Las relaciones dentro del profesorado	1	2	3	4
5. La implicación del Equipo Directivo	1	2	3	4
6. El trabajo del Departamento de Orientación o similar	1	2	3	4
7. La relación con mi Departamento.	1	2	3	4
8. Las relaciones con las familias	1	2	3	4
9. El papel de conserjes y personal no docente	1	2	3	4
10. La relación con el entorno en el que se sitúa el centro (barrio, municipio...)	1	2	3	4

Sección 3

¿Cómo se siente en este centro?				
En este centro...	**Nada de acuerdo**	**Poco de acuerdo**	**Bastante de acuerdo**	**Muy de acuerdo**
1. Encuentro reconocimiento por mi trabajo	1	2	3	4
2. Me siento incómodo y fuera de lugar	1	2	3	4
3. Me siento marginado o marginada	1	2	3	4
4. Me siento orgulloso u orgullosa de trabajar aquí	1	2	3	4
5. Me gustaría cambiarme de centro	1	2	3	4
6. Si pudiese dejaría de trabajar como profesor	1	2	3	4
7. Considero que mi trabajo es importante	1	2	3	4
8. Me siento un miembro importante de este centro	1	2	3	4

Sección 4

Señale con qué frecuencia le sucede en este centro lo que se indica a continuación				
	Nunca	**A veces**	**A menudo**	**Muchas veces**
1. Me siento emocionalmente defraudado o defraudada por mi trabajo	1	2	3	4

2. Siento que mi trabajo me está desgastando	1	2	3	4
3. Siento que estoy tratando a algunos estudiantes como si fuesen objetos impersonales	1	2	3	4
4. Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	1	2	3	4
5. Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo	1	2	3	4
6. Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo	1	2	3	4
7. Me siento con disposición para realizar los esfuerzos necesarios en la mejora de la convivencia escolar	1	2	3	4

Sección 5

Señale con qué frecuencia le sucede en este centro lo que se indica a continuación				
	Nunca	**A veces**	**A menudo**	**Muchas veces**
1. Puedo contar con la ayuda de otros profesores o profesoras si la necesito	1	2	3	4
2. Siento que mis compañeros y compañeras cuentan conmigo	1	2	3	4
3. Coopero con otros profesores para mejorar nuestro trabajo	1	2	3	4
4. Mis compañeros hablan mal de mí	1	2	3	4
5. Las relaciones con el resto del profesorado dificultan mi trabajo	1	2	3	4
6. Me siento acosado o acosada por otros profesores o profesoras	1	2	3	4
7. Cuando tengo un problema y pido ayuda nadie me la da	1	2	3	4
8. Puedo contar con la dirección cuando lo necesito	1	2	3	4

Sección 6

Respecto a las relaciones entre el profesorado y el alumnado en su centro, ¿en qué medida se dan las siguientes situaciones?				
	Nada	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**
1. El alumnado puede contar con el profesorado para	1	2	3	4

resolver un conflicto de forma justa				
2. Entre profesores y estudiantes hay confianza y respeto mutuo	1	2	3	4
3. El profesorado es una referencia importante para el alumnado	1	2	3	4
4. Los profesores logran ayudar a que los estudiantes consigan objetivos que les interesan	1	2	3	4

Sección 7

En relación a las normas/reglas de convivencia y la forma de resolver los conflictos en el centro, ¿en qué grado está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?				
	Nada de acuerdo	**Poco de acuerdo**	**Bastante de acuerdo**	**Muy de acuerdo**
1. Las normas son justas	1	2	3	4
2. Los profesores y las profesoras cumplen las normas.	1	2	3	4
3. Los estudiantes cumplen las normas	1	2	3	4
4. Se escucha la opinión de los y las estudiantes para cambiar las normas	1	2	3	4
5. El alumnado puede decir al profesorado lo que piensa sobre las normas	1	2	3	4
6. Cuando surge un conflicto los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie	1	2	3	4
7. Se discuten los problemas de convivencia y disciplina con los estudiantes	1	2	3	4
8. Se escucha la opinión del profesorado para cambiar las normas	1	2	3	4
9. Las sanciones por incumplir las normas son justas	1	2	3	4
10. Las sanciones sirven para mejorar el comportamiento castigado	1	2	3	4

Sección 8

Pensando en la relación que las familias de las estudiantes y las estudiantes tienen con la escuela, ¿En qué grado se da lo que se indica a continuación?				
En este centro	**Nada**	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**

1. Las familias asisten a las reuniones que convoca el tutor o la tutora	1	2	3	4
2. Parece que las familias quedan satisfechas con las reuniones y les gusta participar	1	2	3	4
3. Puedo comunicar a los padres y madres de nuestros estudiantes lo que me preocupa sobre la educación de su hijo o hija	1	2	3	4
4. Cuando surge un conflicto, las familias implicadas colaboran con el centro para resolverlo	1	2	3	4
5. Las familias se interesan por los trabajos escolares	1	2	3	4
6. Se informa a las familias periódicamente sobre los proyectos y actividades educativas	1	2	3	4
7. Existen actividades periódicas en el centro para que las familias puedan expresar sus opiniones y preocupaciones educativas al profesorado	1	2	3	4
8. Se dan oportunidades reales a las familias para participar en la toma de decisiones sobre el proyecto educativo del centro y sus actividades	1	2	3	4
9. Las familias disponen de contextos adecuados para participar en la ejecución y desarrollo de actividades educativas en el centro	1	2	3	4
10. Siento que las familias me respetan	1	2	3	4
11. Siento que las familias valoran mi trabajo	1	2	3	4
12. He recibido un trato ofensivo o insultante por parte de alguna familia	1	2	3	4

Sección 9

Piense si en la relación con los estudiantes ha vivido cada una de las situaciones mencionadas y elija la respuesta que refleja su frecuencia durante los últimos dos meses de clase				
Nunca = No la he sufrido A veces = 1 o 2 veces al mes A menudo = Aprox. una vez a la semana Muchas veces = Varias veces por semana				
	Nunca	**A veces**	**A menudo**	**Mucho**
1. Se esfuerzan por aprender en clase	1	2	3	4
2. Escuchan con atención lo que digo	1	2	3	4
3. Los estudiantes me ignoran durante las clases	1	2	3	4
4. Los estudiantes me rechazan	1	2	3	4
5. Llegan tarde a clase sin justificación	1	2	3	4
6. Molestan y me impiden dar clase	1	2	3	4
7. Me contestan mal	1	2	3	4
8. Me faltan al respeto	1	2	3	4
9. Me desprecian	1	2	3	4
10. Se enfrentan conmigo	1	2	3	4
11. Me insultan, me ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
12. Me rompen o me roban mis cosas	1	2	3	4

Sección 10

¿Durante los últimos dos meses ha tratado usted a algún estudiante de la forma que se indica a continuación?				
Nunca = No he tratado así a ningún estudiante A menudo = Aprox. una vez a la semana		A veces = 1 o 2 veces al mes Muchas veces = Varias veces por semana		
	Nunca	**A veces**	**A menudo**	**Mucho**
1. Ignorándole	1	2	3	4
2. Rechazándole	1	2	3	4
3. Impidiéndole participar en clase	1	2	3	4
4. Echándole de clase	1	2	3	4
5. Enviándole a jefatura de estudios (a algunos estudiantes)	1	2	3	4
6. Gritándole	1	2	3	4
7. Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	1	2	3	4
8. Contestándole mal	1	2	3	4
9. Intimidándole con amenazas sobre las calificaciones	1	2	3	4

¿Con qué frecuencia cree usted que se ha dado en sus clases lo que se indica a continuación?				
Nunca = No he tratado así a ningún estudiante A menudo = Aprox. una vez a la semana		A veces = 1 o 2 veces al mes Muchas veces = Varias veces por semana		
	Nunca	**A veces**	**A menudo**	**Muchas veces**
1. Muestro interés por el aprendizaje de cada estudiante.	1	2	3	4
2. Explico de forma que los estudiantes puedan entenderlo	1	2	3	4
3. Logro que las clases sean interesantes	1	2	3	4
4. Consigo mantener el orden en la clase	1	2	3	4
5. La adaptación de los contenidos tratados en mis clases contribuye a lograr un buen clima en el aula	1	2	3	4
6. Respeto las opiniones del alumnado y estímulo a expresarlas en las clases.	1	2	3	4
7. En las clases estímulo a los alumnos y alumnas a discutir sobre cuestiones sociales y políticas sobre las que existe diversidad de opiniones	1	2	3	4
8. El alumnado puede expresar libremente su opinión aunque sea muy diferente de la del resto de la clase.	1	2	3	4
9. Desarrollo actividades basadas en la cooperación entre estudiantes	1	2	3	4
10. Incorporo formas de evaluación que dan oportunidades de mejorar a todo el alumnado	1	2	3	4
11. Ayudo a entender los criterios y resultados de la evaluación para que la consideren justa	1	2	3	4

12. Incorporo actividades destinadas a que la clase esté más unida	1	2	3	4
13. Desarrollo actividades para promover el acuerdo acerca de las normas de convivencia	1	2	3	4
14. Fomento la participación del alumnado en actividades del centro más allá de las clases	1	2	3	4
15. Cuando se produce un conflicto entre iguales en clase o fuera de ella intervengo activamente para favorecer su solución	1	2	3	4
16. Explico que hay distintas	1	2	3	4

RELACIÓN ENTRE EL ALUMNADO, ACOSO Y OTROS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA

Sección 11

1. ¿Cómo son las relaciones entre los alumnos/as? (elige una de ellas)
• Muy cordiales y agradables ( )
• Normales ( )
• Hay grupos pero sin relación entre ellos ( )
• Hay grupos con enfrentamientos entre ellos ( )

2. ¿Existen conflictos entre compañeros de la misma clase o con los de otros cursos?
• Nunca ( )
• A veces ( )
• Con frecuencia ( )
• Casi todos los días ( )

3. En qué grado estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la relación que tienen los alumnos/as de tu/s clase/s				
	En desacuerdo	**Parcialmente de acuerdo**	**Bastante de acuerdo**	**Completamente de acuerdo**
1. Se lleva bien con todos	1	2	3	4
2. Tienen amigos en clase	1	2	3	4
3. Se relacionan a nivel superficial entre ellos, pero sus verdaderos amigos no están en clase	1	2	3	4
4. Hay grupos pequeños de	1	2	3	4
5. Algunos/as tienen amigos en el aula	1	2	3	4
6. Alguno/a de ellos está enfrentado con algún grupo o con algún compañero	1	2	3	4

4. ¿Durante los últimos dos meses has visto o conocido alguna de las siguientes situaciones sufridas por un alumno/a en el centro?				
Nunca = No he participado A menudo = Aprox. una vez a la semana		A veces = 1 o 2 veces al mes Muchas veces = Varias veces por semana		
	Nunca	**A veces**	**A menudo**	**Muchas veces**
1. Rechazándole	1	2	3	4
2. Ignorándole	1	2	3	4
3. Impidiéndole participar	1	2	3	4
4. Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	1	2	3	4
5. Hablando mal de él o ella	1	2	3	4
6. Rompiéndole o robándole las cosas	1	2	3	4
7. Pegándole	1	2	3	4
8. Amenazándole para meterle miedo	1	2	3	4
9. Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)	1	2	3	4
10. Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual	1	2	3	4
11. Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	1	2	3	4
12. Amenazándole con armas (palos. navajas)	1	2	3	4
13. Grabándole en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella?	1	2	3	4
14. Grabándole para obligarle después a hacer algo que no quería con amenazas?	1	2	3	4
15. Recibiendo mensajes a través de internet o de teléfono móvil en los que se insultara, amenazara, ofendiera o asustara a algún compañero o compañera?	1	2	3	4
16. Difundiendo fotos o imágenes por internet o móvil de algún compañero o compañera para utilizarlo contra él o ella?	1	2	3	4
17. Haciéndose pasar por alguien a través del móvil o internet y actuando de forma cruel u ofensiva	1	2	3	4
18. Eliminándole de una red social o de un juego porque no cae bien	1	2	3	4

4.2. Te parece que la existencia de estas situaciones...

- Es inevitable, hay gente que se lo merece ( )
- Ocurre en todas partes, no pasa nada ( )
- No hay mala intención, no hay que darle importancia ( )

- Es un problema, habría que hacer algo ( )
- Es grave, no se debe permitir en ningún caso ( )
- No sé ( )
- Prefiero no contestar ( )

5. ¿Con qué frecuencia crees que el alumnado insulta, se burla o deja de lado a otros compañeros o compañeras por cada uno de los siguientes motivos? (debes marcar una opción en cada fila)					
	Nunca	**Alguna vez**	**A menudo**	**Constantemente**	**No sé**
1. Ser o parecer de otra raza o de otro país	1	2	3	4	
2. Ser o parecer gitano o gitana	1	2	3	4	
3. Pertenecer a una religión determinada	1	2	3	4	
4. Vestirse de una forma determinada	1	2	3	4	
5. Por su apariencia física (más alto, bajo, gordo o flaco)	1	2	3	4	
6. Ser más feo/fea que los demás	1	2	3	4	
7. Tener algún tipo de discapacidad	1	2	3	4	
8. Ser o parecer gay, lesbiana o bisexual	1	2	3	4	
9. Ser un chico que parece o se comporta como una chica	1	2	3	4	
10. Ser una chica que parece o se comporta como un chico	1	2	3	4	
11. Por ser una chica que sale con muchos chicos	1	2	3	4	
12. Por ser un chico que sale con muchas chicas	1	2	3	4	
13. Por cuestiones de higiene	1	2	3	4	
14. Por tener amigos o amigas gais, lesbianas o bisexuales	1	2	3	4	
15. Por tener amigas lesbianas o bisexuales	1	2	3	4	
16. Por la forma de hablar	1	2	3	4	
17. Por tener poco dinero	1	2	3	4	

6. Entre tu alumnado, ¿hay personas que pertenecen a uno de estos colectivos?					
	No hay	**Rara vez hay**	**Suele haber**	**Siempre hay**	**No sé**
1. Lesbianas	1	2	3	4	
2. Gays	1	2	3	4	
3. Bisexuales	1	2	3	4	
4. Transexuales	1	2	3	4	
5. Hijos/as de padres o madres homosexuales, bisexuales o transexuales	1	2	3	4	

7. Estima con qué frecuencia se dan las siguientes situaciones en tu centro:					
	Nunca	**Alguna vez**	**A menudo**	**Constantemente**	**No sé**
1. Se oye "maricón", "bollera" y otras palabras similares como "marica", "marimacho", etc.	1	2	3	4	
2. Se deja de lado a alguien por parecer / ser homosexual o hacer cosas del otro sexo	1	2	3	4	
3. Se agrede físicamente a alguien por parecer / ser homosexual o hacer cosas del otro sexo	1	2	3	4	
4. Se oyen amenazas y/o expresiones de odio hacia la homosexualidad o las personas homosexuales	1	2	3	4	
5. Que uno o varios chicos intenten ligar con una compañera de la que se piensa o se sabe que es lesbiana	1	2	3	4	
6. Que una persona que aparece en la lista como chico quiera ser tratado como chica o viceversa	1	2	3	4	
7. Que un chico o chica sea tratado/a de forma diferente al resto por tener padres o madres homosexuales, bisexuales o transexuales	1	2	3	4	

ACOSO HACIA EL PROFESORADO

Sección 12

	Nunca	**Alguna vez**	**A menudo**	**Constan-temente**	**No sé**	**Prefiero no contestar**
1. ¿De ti como docente, se han burlado o te han insultado en alguna ocasión por alguna de las razones anteriores?	1	2	3	4		

2. ¿Puedes señalar por cuáles de estas razones se han burlado de ti o te han insultado?

ABIERTA: UNA LÍNEA MÁXIMO

---

3. Estas burlas o insultos que has sufrido, ¿dónde han ocurrido? (puedes marcar más de una opción)

- Durante las clases ( )
- Entre clases ( )
- En el patio ( )
- En los baños ( )
- En el comedor / cafetería ( )
- En el transporte hacia el centro ( )
- En los alrededores del centro ( )
- A través del móvil (mensajes, llamadas, fotos…) ( )
- A través de internet (e-mail, Tuenti, Facebook, Youtube…) ( )
- No sé ( )
- Prefiero no contestar ( )

4. Cuando estas situaciones han tenido lugar, ¿quién te ha apoyado? (puedes marcar más de una opción)

- Nadie ( )
- Inspección educativa ( )
- El alumnado ( )
- No sé ( )
- Familiares del alumnado ( )
- Prefiero no contestar ( )
- Compañeros/as ( )
- Otro:_____
- El equipo directivo _____

ACTUACIÓN ANTE LOS CASOS DE ACOSO ENTRE ALUMNOS.

Sección 13

1. Expresa en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones que recogen aspectos relacionadas con la actuación ante casos entre iguales				
	Nada de acuerdo	**Algo de acuerdo**	**Bastante de acuerdo**	**Muy de acuerdo**
1. En nuestro centro está clara la manera de actuar ante los casos de acoso escolar	1	2	3	4
2. Las actuaciones que se hacen en el centro ante el acoso escolar suelen ser útiles para los colectivos implicados.	1	2	3	4

3. En muchas ocasiones en el centro no sabemos cómo actuar ante los casos de acoso escolar.	1	2	3	4
4. Sé cómo actuar cuando recibo quejas sobre que un alumno/a está siendo maltratado por otros/as	1	2	3	4
5. Me resulta difícil saber cómo actuar ante algunos casos de acoso escolar.	1	2	3	4

	SI	**NO**
2. He tenido que intervenir en el último curso en casos de acoso escolar	1	2

2.1. He tenido que intervenir en el último curso en casos de acoso escolar				
Si has respondido NO, salta esta sección	**Nada de acuerdo**	**Algo de acuerdo**	**Bastante de acuerdo**	**Muy de acuerdo**
1. Me he sentido satisfecho/a con mi actuación ante los casos de acoso escolar en los que he tenido que intervenir	1	2	3	4
2. Creo que mis actuaciones ante los casos de acoso han servido para mejorar la situación de las víctimas.	1	2	3	4
3. Creo que mis actuaciones ante los casos de acoso han servido para mejorar la situación de los acosadores.	1	2	3	4
4. Creo que mis actuaciones ante los casos de acoso han servido para la mejora la situación de los espectadores.	1	2	3	4

PREGUNTAS ABIERTAS (máximo 3 líneas)

3. Describe brevemente las actuaciones que haces y que crees que son más más efectivas para prevenir los problemas de acoso y de mejora de la convivencia.

_____
_____
_____

4. Describe brevemente las actuaciones que has hecho para intervenir ante los casos de acoso y que crees que han sido efectivas (señala los resultados que has podido observar).

_____
_____
_____

5. Ante los casos de acoso entre iguales que se dan por diferentes motivos, como actuarías ante las mismas

5.1. Por proceder él/ella o su familia de otro cultura o país	
☐ Trataría el asunto con toda la clase	☐ No sabría que hacer
☐ Trataría el asunto en privado, solo con él/ella y sus agresores / as	☐ No haría nada
☐ Informaría a los familiares de los agresores / as para que hablaran con ellos/as	☐ Prefiero no contestar
☐ Derivaría esta cuestión a Jefatura de Estudios	☐ Otro
☐ Me pondría en contacto con una asociación o institución externa para asesorarme	
5.2. Por su aspecto físico o su manera de vestir	
☐ Trataría el asunto con toda la clase	☐ No sabría que hacer
☐ Trataría el asunto en privado, solo con él/ella y sus agresores / as	☐ No haría nada
☐ Informaría a los familiares de los agresores / as para que hablaran con ellos/as	☐ Prefiero no contestar
☐ Derivaría esta cuestión a Jefatura de Estudios	☐ Otro
☐ Me pondría en contacto con una asociación o institución externa para asesorarme	
5.3. Por su alto rendimiento académico	
☐ Trataría el asunto con toda la clase	☐ No sabría que hacer
☐ Trataría el asunto en privado, solo con él/ella y sus agresores / as	☐ No haría nada
☐ Informaría a los familiares de los agresores / as para que hablaran con ellos/as	☐ Prefiero no contestar
☐ Derivaría esta cuestión a Jefatura de Estudios	☐ Otro
☐ Me pondría en contacto con una asociación o institución externa para asesorarme	
5.4. Por presentar discapacidad (física, sensorial, intelectual, del desarrollo)	
☐ Trataría el asunto con toda la clase	☐ No sabría que hacer
☐ Trataría el asunto en privado, solo con él/ella y sus agresores / as	☐ No haría nada
☐ Informaría a los familiares de los agresores / as para que hablaran con ellos/as	☐ Prefiero no contestar
☐ Derivaría esta cuestión a Jefatura de Estudios	☐ Otro
☐ Me pondría en contacto con una asociación o institución externa para asesorarme	
5.5. Por su bajo rendimiento académico	
☐ Trataría el asunto con toda la clase	☐ No sabría que hacer
☐ Trataría el asunto en privado, solo con él/ella y sus agresores / as	☐ No haría nada
☐ Informaría a los familiares de los agresores	☐ Prefiero no contestar

/ as para que hablaran con ellos/as	
☐ Derivaría esta cuestión a Jefatura de Estudios	☐ Otro
☐ Me pondría en contacto con una asociación o institución externa para asesorarme	
5.6. Por pertenecer a una cultura minoritaria	
☐ Trataría el asunto con toda la clase	☐ No sabría que hacer
☐ Trataría el asunto en privado, solo con él/ella y sus agresores / as	☐ No haría nada
☐ Informaría a los familiares de los agresores / as para que hablaran con ellos/as	☐ Prefiero no contestar
☐ Derivaría esta cuestión a Jefatura de Estudios	☐ Otro
☐ Me pondría en contacto con una asociación o institución externa para asesorarme	

6. De manera más concreta, si un alumno/a te contara que ha sufrido alguna de las siguientes situaciones, ¿cómo actuarías? (puedes marcar más de una opción)

6.1. Le han dicho "maricón", "bollera" u otras palabras como "marica", "marimacho", etc.	
☐ Trataría el asunto con toda la clase	☐ No sabría que hacer
☐ Trataría el asunto en privado, solo con él/ella y sus agresores / as	☐ No haría nada
☐ Informaría a los familiares de los agresores / as para que hablaran con ellos/as	☐ Prefiero no contestar
☐ Derivaría esta cuestión a Jefatura de Estudios	☐ Otro
☐ Me pondría en contacto con una asociación o institución externa para asesorarme	
6.2. Se le ha dejado de lado por parecer / ser homosexual o hacer cosas del otro sexo	
☐ Trataría el asunto con toda la clase	☐ No sabría que hacer
☐ Trataría el asunto en privado, solo con él/ella y sus agresores / as	☐ No haría nada
☐ Informaría a los familiares de los agresores / as para que hablaran con ellos/as	☐ Prefiero no contestar
☐ Derivaría esta cuestión a Jefatura de Estudios	☐ Otro
☐ Me pondría en contacto con una asociación o institución externa para asesorarme	
6.3. Se le ha agredido físicamente o amenazado por parecer / ser homosexual o hacer cosas del otro sexo	
☐ Trataría el asunto con toda la clase	☐ No sabría que hacer
☐ Trataría el asunto en privado, solo con él/ella y sus agresores / as	☐ No haría nada
☐ Informaría a los familiares de los agresores / as para que hablaran con ellos/as	☐ Prefiero no contestar
☐ Derivaría esta cuestión a Jefatura de	☐ Otro

Estudios	
☐ Me pondría en contacto con una asociación o institución externa para asesorarme	
6.4. Se le ha tratado de forma diferente al resto por ser hijo/a de padres o madres homosexuales, bisexuales o transexuales	
☐ Trataría el asunto con toda la clase	☐ No sabría que hacer
☐ Trataría el asunto en privado, solo con él/ella y sus agresores / as	☐ No haría nada
☐ Informaría a los familiares de los agresores / as para que hablaran con ellos/as	☐ Prefiero no contestar
☐ Derivaría esta cuestión a Jefatura de Estudios	☐ Otro
☐ Me pondría en contacto con una asociación o institución externa para asesorarme	

7. En otras ocasiones, se produce acoso por otros motivos. Como actuarías ante las mismas

7.1. Se le ha dejado de lado por parecer / ser homosexual o hacer cosas del otro sexo	
☐ Trataría el asunto con toda la clase	☐ No sabría que hacer
☐ Trataría el asunto en privado, solo con él/ella y sus agresores / as	☐ No haría nada
☐ Informaría a los familiares de los agresores / as para que hablaran con ellos/as	☐ Prefiero no contestar
☐ Derivaría esta cuestión a Jefatura de Estudios	☐ Otro
☐ Me pondría en contacto con una asociación o institución externa para asesorarme	
7.2. Se le ha agredido físicamente por parecer / ser homosexual o hacer cosas del otro sexo	
☐ Trataría el asunto con toda la clase	☐ No sabría que hacer
☐ Trataría el asunto en privado, solo con él/ella y sus agresores / as	☐ No haría nada
☐ Informaría a los familiares de los agresores / as para que hablaran con ellos/as	☐ Prefiero no contestar
☐ Derivaría esta cuestión a Jefatura de Estudios	☐ Otro
☐ Me pondría en contacto con una asociación o institución externa para asesorarme	
7.3. Se le ha amenazado o le han dicho expresiones de odio por parecer / ser homosexual o hacer cosas del otro sexo	
☐ Trataría el asunto con toda la clase	☐ No sabría que hacer
☐ Trataría el asunto en privado, solo con él/ella y sus agresores / as	☐ No haría nada
☐ Informaría a los familiares de los agresores / as para que hablaran con ellos/as	☐ Prefiero no contestar
☐ Derivaría esta cuestión a Jefatura de	☐ Otro

Estudios	
☐ Me pondría en contacto con una asociación o institución externa para asesorarme	
7.4. Uno o varios chicos intentaron ligar con ella porque se piensa o se sabe que es lesbiana	
☐ Trataría el asunto con toda la clase	☐ No sabría que hacer
☐ Trataría el asunto en privado, solo con él/ella y sus agresores / as	☐ No haría nada
☐ Informaría a los familiares de los agresores / as para que hablaran con ellos/as	☐ Prefiero no contestar
☐ Derivaría esta cuestión a Jefatura de Estudios	☐ Otro
☐ Me pondría en contacto con una asociación o institución externa para asesorarme	
7.5. Se le ha tratado de forma diferente al resto por ser hijo/a de padres o madres homosexuales, bisexuales o transexuales	
☐ Trataría el asunto con toda la clase	☐ No sabría que hacer
☐ Trataría el asunto en privado, solo con él/ella y sus agresores / as	☐ No haría nada
☐ Informaría a los familiares de los agresores / as para que hablaran con ellos/as	☐ Prefiero no contestar
☐ Derivaría esta cuestión a Jefatura de Estudios	☐ Otro
☐ Me pondría en contacto con una asociación o institución externa para asesorarme	

Ya han terminado las preguntas del cuestionario, si quieres hacer algún comentario escríbelo en el siguiente apartado

_____

_____

_____

Muchas gracias por tu colaboración para mejorar la convivencia escolar a través de las respuestas proporcionadas en este cuestionario