

# Estudio sobre la Percepción de la Convivencia en la Comunidad Educativa de Ermua

## Índice

1.	Presentación .....	4
2.	Contexto y enfoque teórico .....	6
3.	Metodología.....	9
3.1	Agentes y participantes.....	9
3.2	Dimensiones y variables .....	10
3.3	Herramientas metodológicas.....	11
3.4	Fases de ejecución y cronograma .....	13
4.	Análisis y resultados: “La percepción de la convivencia” .....	15
4.1	Marco relacional de las y los adolescentes.....	15
4.1.1	El clima de relaciones en las y los adolescentes.....	18
4.1.2	Perfil de alumnado disruptivo.....	25
4.1.3	La gestión del ocio de los y las adolescentes.....	26
4.2	Marco relacional del profesorado y otros agentes profesionales.....	28
4.2.1	Gestión y clima del aula.....	31
4.2.2	Función Educativa del profesorado y otros profesionales .....	34
4.2.3	La escuela de la diversidad.....	38
4.3	Marco relacional de la familia.....	41
4.3.1	La gestión de las competencias educativas de la familia .....	43
4.3.2	Colaboración familia - escuela.....	46
5.	Cuestiones a debate .....	49
6.	Bibliografía .....	52
7.	Anexos .....	53
7.1	Ficha técnica del Estudio .....	53
7.2	Entrevista en profundidad a expertos/as.....	54
7.3	Focus group alumnado.....	55
7.4	Focus Group representantes y docentes de los centros educativos.....	56
7.5	Focus group familias .....	57
7.6	Cuestionario .....	58

## Índice de Gráficos

Gráfico 1. “El comportamiento del alumnado en su conjunto es satisfactorio.”.....	19
Gráfico 2. “En los patios se percibe un ambiente distendido y amigable entre el alumnado.”.....	19
Gráfico 3. “El clima del aula es positivo; no suele haber peleas, insultos, burlas, etc.”.....	20
Gráfico 4. “Los casos de bullying son muy esporádicos e inusuales.”.....	21
Gráfico 5. “Existe un importante grado de respeto entre el profesorado y el alumnado.”.....	24
Gráfico 6. “Existe una sólida disciplina en las clases (se respeta, no se interrumpe al profesorado, no se alborota, etc.)”.....	24
Gráfico 7. “El profesorado se muestra directamente implicado con la situación académica del alumnado.....	33
Gráfico 8. “El profesorado se muestra directamente implicado con la situación personal del alumnado.”.....	33
Gráfico 9. . “Ante situaciones conflictivas, se percibe trabajo coordinado y en equipo por parte del personal docente de los centros.”.....	34
Gráfico 10. “El profesorado siente bienestar en su trabajo diario.”.....	36
Gráfico 11. “En casos concretos de alumnado disruptivo, se lleva a cabo una atención personalizada y un seguimiento.”.....	39
Gráfico 12. “En situaciones de riesgo psicológico o social de algún/a alumno/a, la capacidad de respuesta de los centros es muy alta.”.....	40
Gráfico 13. “Las familias del alumnado participan y se implican en el desarrollo de sus hijos/as en los centros.”.....	47
Gráfico 14. “Las familias del alumnado participan y se implican en el desarrollo de sus hijos/as en los centros” según tipología del profesorado.....	47
Gráfico 15. “La coordinación entre el centro y las familias es óptima.”.....	48
Gráfico 16. “La coordinación entre el centro y las familias es óptima” según tipología del profesorado.....	48

## 1. Presentación

---

Desde el año 2006, el Ayuntamiento de Ermua viene realizando acciones e intervenciones específicas en el ámbito educativo, a través del **Plan de Prevención e Intervención para la Resolución de Conflictos en la Comunidad Educativa**. Este Plan recoge una perspectiva de *trabajo en red y coordinación* de recursos (Educación, Servicios Sociales y Servicios Culturales y Comunitarios) que implican directamente a los agentes en la detección y la intervención en los conflictos y la mejora de la convivencia.

En una primera fase del Plan, se han desarrollado dos acciones: la primera, la puesta en marcha del **Servicio de Atención Psicosocial a Adolescentes y sus Familias** con el objeto de dar un carácter más individualizado y especializado a las problemáticas de los y las adolescentes, así como a la problemática familiar. La segunda, el Programa de Formación centrado en la mejora de las habilidades para la convivencia y se ha dirigido al alumnado, profesorado y familias de todos los centros educativos del municipio.

Durante el curso 2007-2008, se ha desarrollado una segunda fase del Plan de Prevención y Resolución de Conflictos incidiendo en la capacitación para la resolución de conflictos a través de técnicas de mediación. Además, el Programa de Atención Psicosocial ha ampliado su cobertura, interviniendo con el Profesorado, estudiando el clima específico de las aulas y aportando una respuesta especializada a las dificultades que se dan en la relación educativa.

En el marco de los Programas e Iniciativas de Educación para la Paz, el **Ayuntamiento de Ermua propone** la elaboración de **un estudio sobre la percepción de la convivencia en la comunidad escolar** que recoja la valoración e interpretación de ésta por parte de los diferentes agentes que la conforman.

En este contexto, es necesario destacar que **Ermua es un municipio especialmente sensibilizado** en la prevención de la violencia y en la construcción de la cultura de la paz. Esta sensibilización se concreta en su compromiso por el desarrollo de acciones en el ámbito educativo, que ha quedado ampliamente detallado en esta presentación. Además, resulta ineludible añadir que durante el proceso de diseño del presente Estudio, se produjo un suceso de agresión violenta hacia una menor de la localidad, por parte de un grupo de adolescentes. La agresión, el eco y el tratamiento de la noticia en los medios de comunicación, así como sus consecuencias en las relaciones entre iguales, han producido una honda preocupación en las familias, en los responsables políticos, en el profesorado, y en los equipos y técnicos/as municipales.

Entre los estudios que han tratado esta temática, cabe destacar por su cercanía y profundidad el **Informe del Ararteko** denominado **“Convivencia y Conflictos en los Centros Educativos”** realizado durante el curso 2005-2006 en cuya presentación se plantea que: “la convivencia no es solo cuestión de buena o mala educación. Es una cuestión de derechos, de derechos esenciales pues afectan a la dignidad básica de la persona.”(...) “Todo niño, niña y

adolescente sea cual sea su edad, condición, origen y capacidad o cualquier otra característica personal, tiene derecho a ser educado en un clima que le ofrezca seguridad le permita desarrollar al máximo sus potencialidades. Toda familia tiene derecho a enviar a sus criaturas a un centro escolar con la garantía de que será protegido y educado adecuadamente. Todo profesor o profesora tiene derecho a ser apoyado y respetado en su labor, con la autoridad que su función exige...”<sup>1</sup>

Desde esta concepción de la convivencia como derecho, donde se establecen marcos de responsabilidades y obligaciones, el Estudio se ha orientado a valorar en qué medida y bajo qué condiciones y factores se desarrollan las relaciones entre iguales y personas adultas en la comunidad educativa, según la percepción de las y los protagonistas y agentes implicados en la tarea educativa del municipio de Ermua.

El Estudio presenta la siguiente una **estructuración de contenidos**:

En primer lugar, se expone la **metodología**; partiendo de los objetivos del Estudio, se exponen el conjunto de agentes y participantes del Estudio, las dimensiones y variables que han sido analizadas, las herramientas de investigación que se han utilizado (entrevistas, cuestionarios, etc.), así como las fases de ejecución y cronograma.

En segundo lugar, se presentan los **planteamientos para el análisis**, es decir, el marco conceptual donde se inserta la investigación (el trinomio escuela – alumnado – familia), las premisas de partida, así como determinadas cuestiones subyacentes al desarrollo del Estudio.

Posteriormente se presenta la **percepción de la convivencia** que existe en Ermua, analizada y presentada a partir del trabajo de campo desempeñado. El capítulo se estructura en tres apartados que se refieren a marco relacional de los adolescentes, de la comunidad educativa y de la familia, y finalmente, se enuncian diferentes **claves y cuestiones** a debate del Estudio.

Por último y aprovechando el espacio de esta presentación, queremos expresar nuestro agradecimiento por la disponibilidad y colaboración de los participantes en el estudio, la importancia del esfuerzo realizado por los centros educativos, las gestiones realizadas por los responsables de los centros para facilitar la participación del alumnado y las actitudes positivas con las que han contribuido al trabajo de campo.

---

<sup>1</sup> ARARTEKO (2006): *Convivencia y Conflictos en los Centros Educativos*. Informe del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV. Pág. 21

## 2. Contexto y enfoque teórico

---

Realizar un estudio sobre el estado de la convivencia en la comunidad educativa de un municipio supone reflexionar sobre determinadas cuestiones previas relativas a la concepción de convivencia y conflicto, a quiénes están implicados y qué tienen que decir respecto a la convivencia y desde qué enfoque se va a observar y analizar el objeto de estudio.

En general, se entiende por convivencia la **relación** entre los miembros de una comunidad, por ejemplo, la comunidad educativa, que a su vez está inserta e influida en una comunidad más amplia, en este caso un municipio. Además la convivencia remite a la **calidad** de las relaciones interpersonales que se han construido en la institución y que dan lugar a un determinado **clima escolar**. La búsqueda de una **convivencia positiva** es por tanto una meta en la educación y no puede entenderse exclusivamente como una reacción ante la aparición de determinados **conflictos**.<sup>2</sup>

Desde estas aportaciones, encontramos que la convivencia supone establecer relaciones de calidad, implica directamente a las y los participantes de una comunidad, en este caso la educativa, y se orienta a la creación de un clima escolar, producto y proceso educativo y a una concepción positiva del conflicto.

Estudiar la convivencia supone analizar la **calidad de las relaciones**. El grado de calidad de las relaciones incide directamente sobre el clima escolar facilitando u obstaculizando unas óptimas condiciones de aprendizaje. En efecto, “la convivencia es una condición para el trabajo educativo de calidad y también el resultado del mismo”.<sup>3</sup>

La perspectiva de **la convivencia como producto educativo** implica valorar la posición de los agentes de socialización primaria, es decir, la propia familia, y de la institución escolar como agente de socialización secundaria, de sus relaciones, su función educativa y de los cambios que como estructuras sociales están sufriendo. “Enseñar a convivir **no sólo es tarea de los profesores**, es una tarea de toda la comunidad educativa y de la sociedad. Es preciso crear nuevas y más estrechas formas de colaboración entre la escuela, la familia y el entorno, incrementando la presencia de los padres en la vida de los centros desde esquemas basados en el respeto mutuo, orientando la colaboración y la búsqueda conjunta de soluciones”<sup>4</sup>.

La **convivencia en ocasiones genera conflictos**. Uno de los aspectos más preocupantes y por tanto más estudiados en los problemas de convivencia es el del **maltrato entre iguales**. El fenómeno del **bullying** ha sido

---

<sup>2</sup> Op. Cit.. Pág. 39

<sup>3</sup> ADCARA- Gobierno de Aragón. (2006): *Cuento Contigo. Guía para la Convivencia en los Centros Educativos*. Dpto. de Educación, Cultura y Educación. Pág. 16

<sup>4</sup> Op. Cit..Pág. 15.

investigado en numerosos países y su precursor en Europa ha sido D. Olweus, primer investigador que aportó una definición de bullying como subcategoría de la conducta agresiva en la que “un alumno o alumna es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que le hacen sufrir o acaban con otro alumno o alumna con ellos o ellas”.<sup>5</sup>

Diversos investigadores e investigadoras, entre los que caben destacar M. J. Díaz Aguado y J. M. Avilés, aportan una explicación y aproximación teórica de la violencia en la escuela y en el ocio, y de cómo prevenirla a través de propuestas y actuaciones educativas. Esta aproximación contempla la **vertiente positiva del conflicto** necesaria para el desarrollo psicosocial de la persona. En el trabajo educativo, las acciones básicas que se refieren para lograr una convivencia positiva son: la comunicación, la cooperación, la gestión democrática de las normas, la expresión de positiva de las emociones y la resolución constructiva de los conflictos.

En el Estudio se entiende la comunidad educativa como un concepto amplio que implica a los agentes educativos, las familias, el alumnado de los centros educativos (niños, niñas y adolescentes) y a la comunidad, teniendo particular relevancia profesionales, equipos y técnicas y técnicos comunitarios. Además, se plantea un enfoque colaborativo y participativo de todos los agentes en la construcción de la convivencia y en la resolución de conflictos.

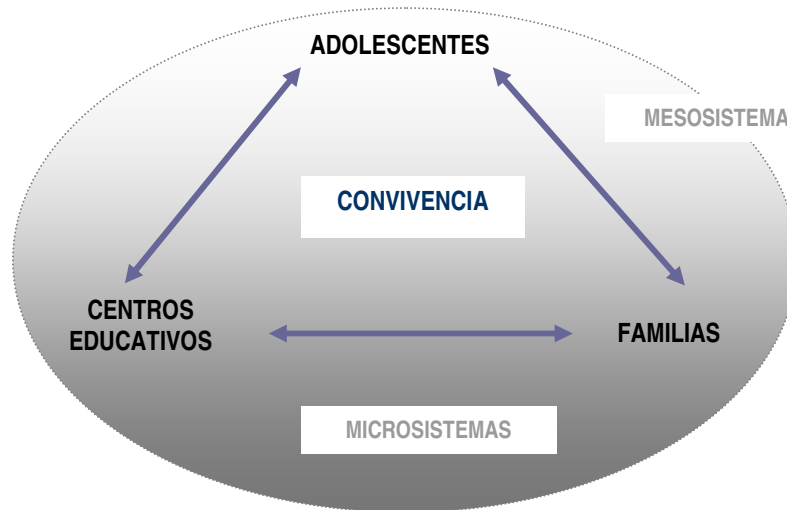
El estudio parte del **enfoque ecológico** que plantea la necesidad de reconocer el sistema social en múltiples niveles y en la relativa complejidad de los fenómenos de **interacción social**<sup>6</sup>. El Estudio se orienta al **análisis de estas interacciones en dos niveles**: el nivel de microsistema y el de mesosistema. El nivel de **microsistema** es el relativo a los sistemas familiar, escolar, comunitario (donde se producen dinámicas, conductas y estilos educativos más o menos adecuados). El **mesosistema** se refiere a las **relaciones entre los sistemas** previamente mencionados (familia, escuela y comunidad en términos de calidad, cantidad, aislamiento o participación). Existen niveles de análisis complementarios sobre la influencia de otros sistemas como el **macrosistema social** (cambios estructurales y valores) y el **exosistema** (el papel de los medios de comunicación) que no han sido analizados como tales; estos niveles solo han sido aludidos cuando han formado parte de las opiniones y percepciones que han aportado los agentes y participantes.

---

<sup>5</sup> AVILES, J.M. (2006): *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Amaru Ediciones. Salamanca. Pág. 79

<sup>6</sup> DIAZ-AGUADO, M. J. (2002): *Convivencia escolar y prevención de la violencia*, en pág. Web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa - [http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia\\_escolar/](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/)

Figura 1. Modelo explicativo de análisis.



Desde este enfoque, el Estudio “Percepción de la convivencia en la comunidad educativa del municipio de Ermua”, se plantea como un modelo en el que participan las y los protagonistas de los distintos agentes educativos del municipio, desde la perspectiva de su **forma de ver, sentir y opinar sobre sus relaciones sociales**.

Consecuentemente, este Estudio tiene como **objetivo principal** ofrecer un análisis y contraste sobre la percepción de la convivencia en la comunidad educativa de Ermua, partiendo de la experiencia y de la interacción expresadas por sus protagonistas, a saber, el alumnado, el profesorado, las familias y otros agentes comunitarios del entorno educativo.

La ficha técnica del Estudio se adjunta como Anexo 1.

### 3. Metodología

---

#### 3.1 Agentes y participantes.

Tras la identificación de los agentes más significativos dentro de la comunidad educativa de Ermua y/o directamente vinculados con la misma, se presentan a continuación la lista definitiva de los mismos: Por un lado las y los participantes, es decir, las personas que han formado parte del trabajo de campo del Estudio, y por otra parte los agentes que como personal experto ha colaborado y desarrollado la investigación.

##### PARTICIPANTES

- Responsables institucionales y técnicos de las áreas municipales de Educación, Servicios Sociales e Inmigración.
- Personal técnico del SAF y del Servicio de Atención Psicosocial.
- Equipo directivo del Berritzegune de Durangoaldea.
- Directores, docentes y alumnado de la ESO de los Centros Educativos de Formación reglada y del CIP.
- Responsables del Centro de Iniciación Profesional del Municipio.
- Responsables de las APAS del municipio.
- Familias atendidas por el Servicio de Atención Psicosocial.

##### AGENTES

- Técnico de Servicios Sociales y de Educación.
- Técnicos/as del SAF y del Servicio de Atención Psicosocial.
- Equipo de Consultoría de Agintzari.

### 3.2 Dimensiones y variables

La definición y concreción de las **dimensiones del estudio** han acotado y han permitido estructurar el objeto del estudio. Tras el análisis y contraste de otros estudios e investigaciones recientes sobre la convivencia en el ámbito educativo, se han seleccionado una serie de dimensiones que estructuran los contenidos.

Se presentan a continuación esas dimensiones, es decir, los marcos de investigación principales, así como las subdimensiones específicas a analizar en cada uno de ellas.

**Tabla II. Dimensiones del Estudio**

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN
<b>A) MARCO RELACIONAL ADOLESCENTES</b>	1. Clima de relaciones en las y los adolescentes
	2. Perfil del alumnado en conflicto
	3. Gestión del ocio de las y los adolescentes
<b>B) MARCO RELACIONAL PROFESORADO Y OTROS AGENTES PROFESIONALES</b>	1. Gestión y clima del aula.
	2. Función educativa del profesorado y otros profesionales
	3. La escuela de la diversidad
<b>C) MARCO RELACIONAL FAMILIA</b>	1. Gestión de las competencias educativas de la familia
	2. Colaboración familia-escuela

### 3.3 Herramientas metodológicas

Dadas las características del Estudio, así como el planteamiento estratégico subyacente en las dimensiones y subdimensiones presentadas, la metodología ha sido **principalmente cualitativa**. Para ello, se han realizado **entrevistas** en profundidad semi-estructuradas (ver Anexo 2) y **focus groups** o grupos de discusión (ver Anexos 3, 4 y 5).

El muestreo o selección de las personas objeto de estudio se ha llevado a cabo por medio de la selección en racimo, es decir, la selección estratificada, en este caso, por Centros Educativos y por Servicios municipales de Ermua) donde las personas contactadas (personal directivo en la mayoría de las ocasiones) han realizado la convocatoria a otras personas de su equipo, tanto profesorado, como tutores/as y/u orientadores/as.

La relación de las herramientas metodológicas, así como la configuración exacta del desarrollo del trabajo de campo se presentan a continuación.

**TABLA III. Herramientas metodológicas en relación a los agentes y calendario del Trabajo de Campo.**

<p><b>A.- Entrevistas en profundidad</b> semi-estructuradas (5).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Técnico Servicios Sociales. √ 3 julio.</li> <li>2.- Técnica de Inmigración. √ 3 julio.</li> <li>3.- Coordinadora del SAF, educadores/as y psicólogos/as. √ 20 y 25 junio.</li> <li>4.- Responsable/s Convivencia Berritzegune Durangoaldea. √ 6 y 18 junio.</li> </ol> <p><b>B.- Focus Groups - Grupos de discusión</b> (12).</p> <p>I- <u>Alumnado</u>.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Alumnado ESO - I - representantes 1 Ongarai, 1 Anaitasuna, 1 S. Lorenzo, 1 S. Pelayo. √ 18 junio.</li> <li>2.- Alumnado ESO - II - representantes 1 Ongarai, 1 Anaitasuna, 1 S. Lorenzo, 1 S. Pelayo. √ 18 junio.</li> <li>3.- Alumnado ESO - III - representantes del CIP. √ 23 junio.</li> </ol> <p>II- <u>Centros Educativos</u>.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4.- Director/a, consultor/a y jefe/a de estudios de Ikastola Anaitasuna. √ 22 mayo.</li> <li>5.- Director/a, consultor/a y jefe/a de estudios de Ongarai. √ 29 mayo.</li> <li>6.- Director/a, consultor/a y jefe/a de estudios de San Pelayo. √ 25 junio.</li> <li>7.- Director/a, consultor/a y jefe/a de estudios de San Lorenzo. √ 4 junio.</li> <li>8.- Director/a, consultor/a y jefe/a de estudios de Eskolabarri. √ 29 mayo.</li> <li>9.- Director/a, consultor/a y jefe/a de estudios del CIP. √ 29 mayo y 23 junio.</li> </ol> <p>III- <u>Familias</u>.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10.- Responsables de las APAS. √ 11 junio.</li> <li>11.- Familias atendidas por el Servicio de Atención Psicosocial. √ 3 julio.</li> </ol> <p><b>C.- Breves cuestionarios</b> de medición basados en la Escala de actitudes de Likert (todos/as participantes; 60). √</p>
---

Este planteamiento de metodología cualitativa, ha dado lugar a un **denso y consistente trabajo de campo** sobre el cuál, se ha llevado a cabo un análisis de contenidos exhaustivo. Este trabajo de campo es, sin lugar a dudas, la clave más importante sobre la que se fundamenta el presente Estudio.

Esta metodología ha sido completada con una **aproximación cuantitativa** que también ha sido relevante. Ésta se ha desarrollado mediante 60 cuestionarios de medición de actitudes, concretamente, la **Escala de Likert** (ver Anexo 6).

La muestra, es decir, las personas que han respondido el cuestionario, se corresponden con la siguiente distribución:

- **60% profesorado**, es decir, personal docente y no docente de los equipos directivos de los centros, así como tutores/as y orientadores/as de los mismos.
- **15% de familias**, padres, madres y/o tutores/as.
- **15% alumnado** perteneciente a los centros educativos de 6º de Primaria, y 1º y 2º de Secundaria, de la totalidad de los centros privados y públicos de Ermua, así como alumnado del CIP, es decir, del Centro de Iniciación Profesional.
- **10% recursos comunitarios** de Ermua, a saber, personal técnico del Ayuntamiento, de los Servicios Sociales de Ermua, del Servicio de Atención Psicosocial y por último, pero no menos importante, personal técnico del Berritzegune de Durangaldea.







Las personas encuestadas han respondido el cuestionario posicionándose en una escala del 0 al 10 y estableciendo su **grado de acuerdo** con respecto de las afirmaciones que se presentan en el mismo; así, “0” se corresponde con “desacuerdo total”, y “10” con “acuerdo absoluto”.

Cabe constatar que esta muestra no es representativa de la totalidad de la comunidad educativa de Ermua, si bien es cierto que, resulta de gran utilidad a la hora de sondear las opiniones más generalizadas y reforzar los resultados derivados del trabajo de campo cualitativo.

### 3.4 Fases de ejecución y cronograma

Las fases del estudio, así como las acciones desarrolladas en cada una de ellas, se presentan en forma de cronograma a continuación:

**Tabla IV. Cronograma.**

	Fases-Acciones	Meses 2008				
		Abril	Mayo	Junio	Julio	Septiembre
<b>Fase I : Contraste técnico del proyecto.</b>	▪ Desarrollo de las sesiones de presentación y contraste del proyecto.					
	▪ Diseño de las dimensiones e indicadores.					
<b>Fase II: Planificación del trabajo de campo.</b>	▪ Diseño y planificación de la recogida de datos.					
<b>Fase III: Desarrollo del trabajo de campo.</b>	▪ Realización de las entrevistas, focus groups y cuestionarios.					
<b>Fase IV: Elaboración del Informe final y Presentación del Estudio.</b>	▪ Análisis de contenidos y estructuración del Informe. ▪ Diseño y redacción del Estudio.					
	▪ Planificación y realización de las sesiones de presentación pública.					

La descripción detallada de las actividades desarrolladas en cada una de las fases es la siguiente:

#### **Fase I: Contraste técnico del proyecto y elaboración de las herramientas metodológicas.**

<i>Concepto:</i>	<i>Acciones desarrolladas:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de las sesiones de presentación y contraste.</li> <li>- Selección de las dimensiones e indicadores.</li> <li>- Elaboración de las herramientas metodológicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sesión de presentación a responsables municipales.</li> <li>- Presentación del Estudio a la Comunidad Educativa.</li> <li>- Planteamiento de las preguntas del estudio.</li> <li>- Concreción de contenidos.</li> <li>- Elaboración de la entrevista en profundidad, del guión de los focus gropus y del cuestionario.</li> </ul>

### Fase II: Planificación del trabajo de campo.

<i>Concepto:</i>	<i>Acciones desarrolladas:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño y planificación de la recogida de datos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envío de la carta de presentación y demanda de colaboración.</li> <li>- Realización de llamadas y registro de citas con agentes.</li> </ul>

### Fase III: Desarrollo del trabajo de campo.

<i>Concepto:</i>	<i>Acciones desarrolladas:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización de las entrevistas, focus groups y cuestionarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización de entrevistas en profundidad.</li> <li>- Coordinación y recepción de datos.</li> </ul>

### Fase IV: Elaboración del Informe final y Presentación del Estudio.

<i>Concepto:</i>	<i>Acciones desarrolladas:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de contenidos y estructuración del informe.</li> <li>- Diseño y redacción del estudio.</li> <li>- Presentación del Estudio a la Comunidad Educativa de Ermua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tratamiento de la información.</li> <li>- Análisis de contenidos y estructuración de los mismos.</li> <li>- Redacción del Informe.</li> <li>- Presentación y contraste de los datos y de las principales conclusiones.</li> <li>- Planificación y diseño de la presentación pública.</li> <li>- Presentación pública del Estudio.</li> </ul>

## 4. Análisis y resultados: “La percepción de la convivencia”

---

Tal y como se ha expuesto en el capítulo de metodología, se presentan a continuación las dimensiones y subdimensiones del Estudio, con sus correspondientes resultados, tanto cualitativos (procedentes de las entrevistas y grupos de discusión), como cuantitativos (procedentes de los cuestionarios).

Cada una de las tres dimensiones analizadas, parte de forma introductoria, de ciertas contribuciones teóricas de otras investigaciones, que permiten contextualizar los análisis y resultados que posteriormente se presentan.

### 4.1 Marco relacional de las y los adolescentes

En este apartado del estudio se presentan los resultados relativos al marco de relaciones de niños, niñas y adolescentes con las aportaciones de las familias, de los profesionales de los centros educativos y de las y los técnicos que tienen responsabilidad, función y relación educativa con ellos y ellas. Además se incluyen también las percepciones y opiniones expresadas por el propio alumnado de los centros educativos de Ermua.

Recordamos que dentro de este marco relacional de las y los adolescentes, las subdimensiones seleccionadas para estudiar los factores básicos de la convivencia han sido **el clima de las relaciones interpersonales en las y los adolescentes**, **el perfil del alumnado disruptivo** y **la gestión del ocio** en los y las adolescentes. Dentro de estas subdimensiones, se analizan aspectos más concretos. Antes de exponerlos, resulta necesario hacer una aproximación al contexto teórico del marco relacional de las y los adolescentes.

Las relaciones entre iguales, esenciales para el desarrollo de la competencia y adaptación social se producen fundamentalmente en el **contexto escolar** y en el **contexto de ocio**. El contexto escolar ha sido el más ampliamente estudiado. Es en efecto en los centros escolares y en la relación entre iguales y profesorado, donde se producen situaciones de conflicto, de disrupción en aula y formas de violencia como el bullying.

De hecho, en estos últimos años, los estudios sobre los fenómenos de violencia entre escolares se han centrado sobre todo en temas de acoso escolar, el fenómeno conocido como **bullying**, que se define como “un alumna o alumno que es agredido o se convierte en víctima, cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o alumna con ellos o ellas”<sup>7</sup>. **La incidencia del bullying** “parece formar parte habitual de la cultura escolar tradicional, puesto que a lo largo de su vida todas y todos los alumnos

---

<sup>7</sup> AVILES, J.M. (2006): *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Amaru Ediciones. Salamanca. Pág. 79

parecen tener contacto con él, en sus distintos papeles, como víctimas, agresores o espectadores (la situación más frecuente)<sup>8</sup>.

Los estudios apuntan como aspectos relevantes, que el problema del **bullying cambia en función de la edad y del género**, siendo más frecuentes los episodios de acoso escolar en segundo y tercero de educación secundaria, y existiendo más víctimas y agresores del género masculino, aunque como podremos analizar en el presente Estudio, los casos de violencia entre alumnas están aumentando y adquiriendo especial notoriedad.

Respecto al contexto del **ocio**, aunque no ha sido el foco principal del Estudio, cabe constatar que es un ámbito donde se producen y se han producido situaciones de violencia entre iguales. Un estudio de Díaz-Aguado del año 1998 avanzó conocimiento en este tema y mostró que, la razón de los conflictos se produce por lealtad al propio grupo como necesidad de responder a la provocación de otro grupo; y en segundo lugar, por dificultades en las relaciones interpersonales (malos "rollos", malos entendidos, difamaciones...). Este estudio apunta además que en estos espacios de ocio es **donde se producen los altercados más graves** y parece que **les resulta más difícil inhibir la violencia** cuando sienten agresividad, expresándolo con conductas más graves como agresiones verbales o físicas<sup>9</sup>.

Pero, **¿por qué se producen más episodios de violencia entre iguales en la etapa adolescente?** Tal y como apuntan los estudios, la adolescencia temprana (de 12 a 15 años) es un periodo crítico respecto a los problemas de relación entre iguales, deriven o no en situaciones críticas. Los especialistas apuntan a que se activan determinadas funciones de la personalidad relacionadas con el momento evolutivo como: la autoafirmación e integración en un grupo de referencia, la desviación de la hostilidad producida por la frustración y la tensión por otras situaciones, el sentimiento de invulnerabilidad que inhibe la empatía ("a mí no me puede pasar"), o por último, características cognitivas de esta edad como el egocentrismo<sup>10</sup>.

En el análisis de las variables que influyen positivamente en una mejor **competencia social que proteja a los y las adolescentes de las situaciones de violencia**, la pregunta que se hacen los expertos es ¿por qué hay niños, niñas y adolescentes que tienen buenas relaciones, son aceptados, reconocidos y queridos, mientras que otros y otras sufren rechazo y acoso?. Además de las variables relacionadas con la influencia familiar, los expertos sostienen que los problemas de violencia y exclusión pueden tener su **origen en un desarrollo inadecuado de tareas y habilidades básicas no adquiridas en esa etapa** (la adolescencia) o en etapas anteriores. Dichas habilidades son la capacidad de orientar la conducta hacia objetivos o sentido de la propia eficacia, habilidades para hacer amigas y amigos, llevarse bien al tiempo con iguales y adultos, ser capaz de colaborar e intercambiar el estatus, expresar aceptación, el papel de

---

<sup>8</sup> DIAZ-AGUADO, M. J. (2002): *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página Web, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. : [http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia\\_escolar/](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/) Pág. 51

<sup>9</sup> Op. Cit. Pág. 44

<sup>10</sup> Op. Cit. Pág. 51

la simpatía, repartir el protagonismo...<sup>11</sup>. En definitiva, un repertorio de habilidades y comportamientos que posibilitan el éxito o las dificultades en la interacción social.

Por último, cabe mencionar una aportación que aparece en diversos estudios en relación a los valores y que como veremos posteriormente, coincide con algunos aspectos críticos aludidos en los grupos de discusión por parte de las y los adultos (familias y profesorado) en relación a la **caracterización de adolescencia actual**. En el informe del INJUVE *Juventud en España 2000*<sup>12</sup> aparecen como características:

- El presentismo como reacción ante la incertidumbre del futuro.
- El fracaso escolar como fuente de preocupación personal.
- La felicidad como ausencia de responsabilidades y dificultades de incorporación al mundo adulto.

Dentro de este marco de relaciones en el que se desenvuelve también la infancia y adolescencia de Ermua, se procede a continuación a analizar las siguientes subdimensiones:

- El clima de relaciones entre los y las adolescentes.
- El perfil del alumnado disruptivo.
- La gestión del ocio de los y las adolescentes.

---

<sup>11</sup> Op. Cit. Pág. 57

<sup>12</sup> INJUVE - Instituto de la Juventud (2000): *Juventud en España 2000*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Gobierno de España. Pág. 44

#### 4.1.1 El clima de relaciones en las y los adolescentes.

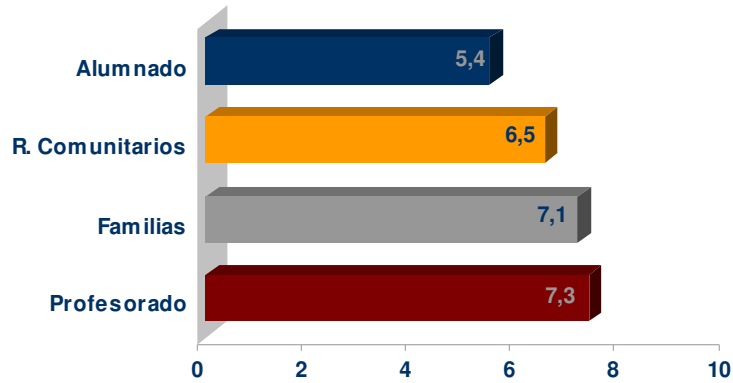
En este apartado se presentan aspectos como la tipología, grado y consecuencia de los conflictos entre iguales según la opinión de sus protagonistas.

En primer lugar se presentan el tipo de conflictos que describen los y las adolescentes entrevistados, lo que ellos y ellas consideran “**malas relaciones**”. Como puede observarse, el listado coincide con los tipos y categorías de conflictos formulados en otros estudios de convivencia y conflicto en los centros educativos:

- Robo de objetos personales, destrozo de objetos personales
- Discriminación por orientación sexual: “por no responder al modelo de chico que juega a fútbol y se pelea”
- Alumnado que produce disrupción : “que molesta que no dejan que el profesorado de la clase”
- Alumnado que se autoexcluye
- Broncas (peleas entre chicos)
- Hablar mal de otros/as
- Alumnado que se enfrenta a los criterios del profesorado y a la dirección del centro “toda la clase en contra porque han hecho una posición de fuerza contra ciertos criterios de la dirección”

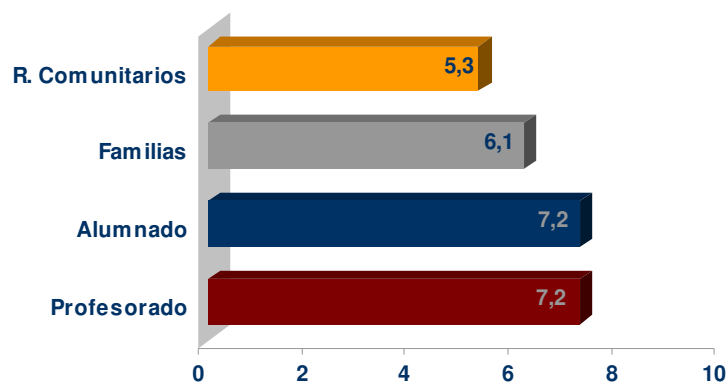
Es importante constatar en primer lugar, que **el comportamiento del alumnado en general es satisfactorio** según perciben los distintos agentes de la comunidad educativa de Ermua. Con respecto de esta opinión, es el alumnado quien más crítico se muestra, otorgándole al comportamiento propio y al de sus compañeros y compañeras un aprobado, un 5,4. Otros agentes profesionales, así como las familias y en especial el profesorado, puntúan más alto su acuerdo con la existencia de un comportamiento satisfactorio por parte del alumnado, tal y como puede observarse en el gráfico. Lo que resulta en cualquier caso constatable, es que no existe una preocupación específica con respecto del comportamiento del alumnado en su conjunto.

Gráfico 1. “El comportamiento del alumnado en su conjunto es satisfactorio.”



De hecho, la percepción sobre el ambiente del alumnado en los patios es también positiva. Tanto el alumnado como el profesorado muestran un considerable acuerdo con respecto de la opinión de que "se percibe un ambiente distendido y amigable en los patios" puntuando con una media de 7,2 esta afirmación. Las madres y los padres tienen esa misma percepción, aunque menos acentuada, 6,1, y son otros agentes profesionales del ámbito comunitario de Ermua los que otorgan una puntuación más crítica al respecto, un 5,3.

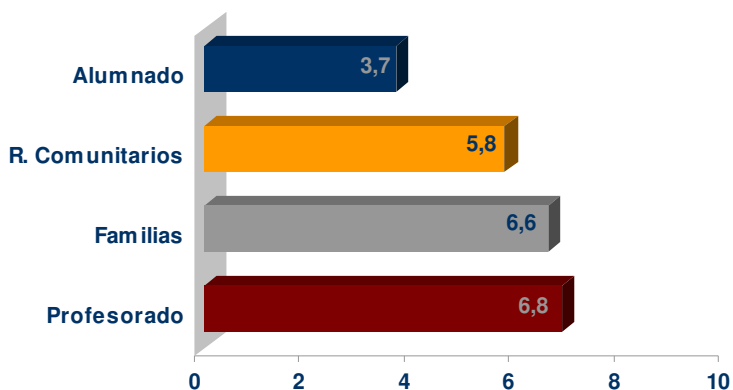
Gráfico 2. “En los patios se percibe un ambiente distendido y amigable entre el alumnado.”



Más allá del comportamiento del alumnado, cuando la comunidad educativa de Ermua tiene que mostrar su opinión con respecto del **clima del aula en general**, las **posturas** de los distintos agentes son **más críticas**. El alumnado siente que el clima del aula no es positivo y que en efecto, existen burlas, insultos, peleas, etc. Nótese que puntúan con un 3,7 sobre 10 su grado de acuerdo con la afirmación siguiente “el clima del aula es positivo; no suele haber peleas, insultos, burlas, etc.”

Otros agentes profesionales de la comunidad, así como las familias y los centros educativos, opinan que el clima es positivo, pero tampoco otorgan a esta afirmación un grado de acuerdo reseñable (5,8, 6,6 y 6,8 respectivamente). Se puede concluir que la percepción es que existen peleas, insultos, burlas, etc. pero que su incidencia no resulta relevante o no supone una ausencia de cierta normalidad.

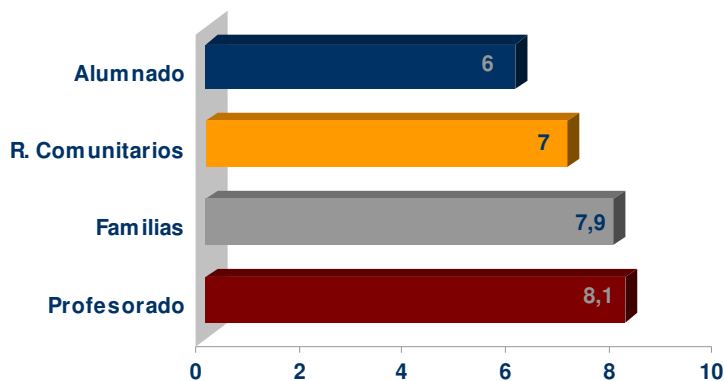
**Gráfico 3. “El clima del aula es positivo; no suele haber peleas, insultos, burlas, etc.”**



Respecto al fenómeno de situaciones de **acoso escolar** como referencia general en las relaciones entre iguales, cabe constatar que acontece en escasas ocasiones. De hecho, el análisis cuantitativo corrobora esta percepción, ya que los distintos agentes de la comunidad educativa de Ermua opinan de forma generalizable que “los casos de bullying son esporádicos e inusuales”.

Tal y como puede observarse en el Gráfico 4, los centros educativos, las familias y otros agentes educativos, valoran con una media de 7 o más sobre 10, su grado de acuerdo con esta afirmación, siendo en este caso el alumnado, quien otorga una puntuación menos alta, un 6. Esta diferencia a la baja en 1 punto o incluso 2 del alumnado, con respecto de las puntuaciones de otros agentes, puede venir explicada por la vivencia y el sentimiento en primera persona que tiene el propio alumnado ante el bullying. La opinión más contundente la muestran las y los profesores de los centros educativos, apoyando con un 8,1 su acuerdo con esta percepción.

Gráfico 4. “Los casos de bullying son esporádicos e inusuales”.



De hecho, los agentes profesionales implicados en la comunidad educativa, que gozan de una visión intergeneracional amplia, apuntan a que **las relaciones entre iguales no han empeorado** sino que:

“La actualidad se caracteriza por más discursos sobre la paz, etc. y como estamos más sensibilizados, parece que vemos más; pero el bullying ha existido siempre y no hay tanto como parece”.

Este acoso escolar que se percibe con poca frecuencia, suele ir dirigido casi siempre a la misma persona y en términos de **etiquetaje o notes**:

“A veces se meten mucho con la misma persona y casi siempre sin ningún motivo.... le insultan todo el rato, etc.”

Ante casos de **conflicto extremadamente crítico**, con multitud de personas involucradas y graves consecuencias, una de las reacciones de los y las adolescentes es la **explicación de lo acontecido en base a la causa**, como pueden ser resentimientos previos acaecidos que provocan antipatía y odio, y que no tienen rectificación.

“Nadie se merece esto, pero todo el mundo sabía que le podía pasar algo así porque ella antes había pegado a otros y había dicho muchas mentiras.”

En este sentido, se ha encontrado una fuerte presencia del **sentimiento de rencor** entre el propio alumnado, sentimiento que ellas y ellos mismos reconocen:

“Hemos perdido la confianza unos en otros. Hay mucho recelo (por robos de objetos personales....)”.

Sin embargo, una vez detectado este sentimiento de rencor, la primera opinión que expresan las y los chavales es el desconcierto, por las graves e impensables consecuencias que se derivan de un acontecimiento de este calado. Una alumna, al hilo de una conversación relativa a una paliza que recibió una adolescente por parte de otros iguales, tras confirmar su presencia en parte del suceso, confesaba que:

“No pensaba que las cosas iban a llegar hasta aquí”.

“El alcohol incide en los conflictos, porque no te acuerdas o te sienta mal, etc.”

Este aspecto coincide con las conclusiones de los estudios apuntadas en relación a la **dificultad de inhibir la violencia cuando sienten agresividad**, expresándolo con conductas más graves como agresiones verbales o físicas<sup>13</sup>. En cualquiera de los casos, el **problema real** de los conflictos entre iguales es cuando su **dimensión e impacto** trascienden el aula, ya que es entonces cuando las posibilidades de intervención son más complejas.

Cabe constatar la importancia que se percibe en la **presión de grupo** que se da dentro y fuera de las aulas. Los comportamientos disruptivos y/o conflictivos siendo minoritarios, suponen una fuerte capacidad de influencia sobre el grupo, como la lucha por el liderazgo por ejemplo, lo que provoca situaciones altamente complejas para el profesorado.

“Existen determinadas dinámicas de grupo generadas que no se han sabido cortar a tiempo”.

En otros casos, esta presión de grupo se percibe en la **coacción** que el alumnado siente de cara a defender a un compañero o compañera, así como a preguntar al profesorado algo en clase o pedirle apoyo por algo, por ejemplo:

“Si los que te insultan se ríen de ti y te chivas, entonces hacen más para fastidiarte y el resto se une a ellos. Se hacen burlas a mogollón; a veces prefieres tampoco preguntar en clase por miedo a que se ríen de ti”.

---

<sup>13</sup> DIAZ-AGUADO, M. J. (2002): *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia\\_escolar/](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/)

Por parte de las familias también se expresa la percepción de que la presión de grupo y los liderazgos pueden influir en que se realice bullying a determinado alumnado:

“Hay ambientes ‘chungos’, liderazgos de niños que son muy buenos en deporte, o muy simpáticos que arrastran a otros niños-niñas y que provocan situaciones de rechazo a otros alumnos menos “populares” o simplemente amistades , enemistades...”

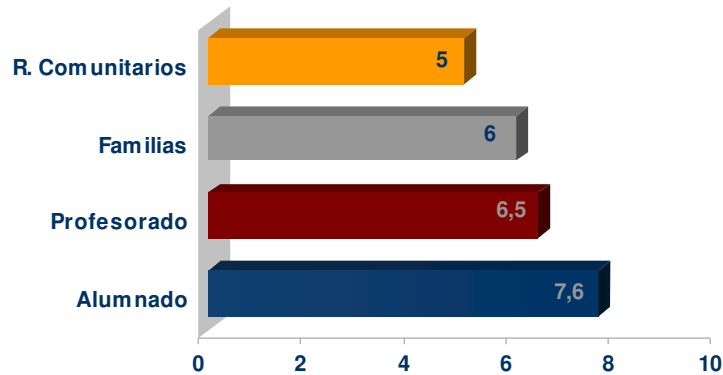
Los insultos, rechazos, etc. se realizan **indistintamente del género**, a pesar de que los chicos lo ejerzan normalmente de forma más bruta, y las chicas, de forma más sibilina.

“Los chicos nos pegamos más, pero luego después de pegarnos volvemos a ser amigos...Las chicas son más liosas”.

Además, se constata un intento del **género femenino por imitar ciertas formas de expresión del género masculino**, donde se empieza a incorporar por primera vez, la expresión directa de agresividad, menor tolerancia, actitud más defensiva y reactiva, etc.

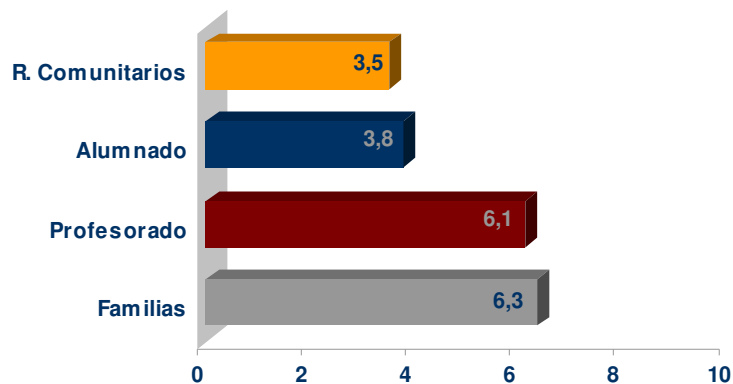
Otros aspecto a analizar sobre la disrupción es la **relación profesorado – alumnado**. En primer lugar, cabe mencionar que **se percibe respeto** entre el profesorado y el alumnado. El siguiente gráfico muestra que tanto el alumnado, como el profesorado y las familias, están de acuerdo en la existencia de respeto entre ambos agentes, otorgándole puntuaciones de 7,6, 6,5 y 6 respectivamente. Otros agentes profesionales de la comunidad educativa muestran una actitud más crítica, aprobando con un ajustado 5 la opinión de que "existe un importante grado de respeto entre el profesorado y el alumnado".

Gráfico 5. “Existe un importante grado de respeto entre el profesorado y el alumnado.”



Con respecto de la **existencia o no de disciplina en las aulas**, tanto los agentes profesionales, como el propio alumnado, opinan que existe poca disciplina, es decir, se respeta poco al profesorado, se interrumpe y se alborota. Las familias y los centros educativos no son tan críticos, otorgándole a la existencia de disciplina y de ausencia de disrupción un grado de acuerdo algo mayor que un 6.

Gráfico 6. “Existe una sólida disciplina en las clases (se respeta, no se interrumpe al profesorado, no se alborota, etc.)”



Por último, cabe mencionar que en ningún caso se han mencionado entre los agentes entrevistados agresiones al profesorado por parte del alumnado, aunque sí cabe mencionar la existencia de cierto **comportamiento de desafío** o disrupción “molestar el ritmo de la clase” como venimos comentando:

“Hay competiciones a ver quién entrega antes el examen en blanco al profesor.”

#### 4.1.2 Perfil de alumnado disruptivo

En este apartado se analizan las atribuciones, causas y necesidades que se expresan por parte de responsables educativos y familias hacia el alumnado disruptivo.

Existe una diferenciada percepción sobre el comportamiento del alumnado, en función del **nivel escolar** en el que estén insertos, concretamente, se observan claras diferencias entre el alumnado de primaria y el de secundaria. Dentro de esta generalidad también existe una amplia diversidad de perfiles y tipologías de alumnado. Sin embargo, existe la percepción de que el comportamiento del **alumnado disruptivo** se relaciona con los **valores** en los que hayan sido educados y **por el grado de ajuste socio-familiar**.

“Hay padres que son como sus hijos; pasan de todo; de si van o no a clase, por ejemplo”.

Aunque técnicas y técnicos comunitarios afirman que determinadas situaciones que presentan las familias en dificultad social pueden generar conflicto, eso no significa que el conflicto en sí guarde una relación directa con esta tipología de familias. El **conflicto existe independientemente de la tipología de la familia**, aunque determinadas circunstancias ayuden o faciliten su aparición.

“No percibimos un perfil concreto de alumnado conflictivo, ni de tipologías de familias que lo propician.”

Las madres y padres, o tutores de hijos e hijas con dificultades psicosociales sienten que hacen **un fuerte esfuerzo en la educación de sus progenitores que no se ve recompensado**. Estos casos suelen ser enmarcados en situaciones altamente complejas de tipo psicológico y/o patológico, o bien en situaciones en que los esfuerzos realizados no están bien canalizados o carecen de recursos para hacerlos efectivos.

“Yo no le enseñe eso; el origen del conflicto está en la unión de niños y las situaciones conflictivas que exteriorizan (familias desestructuradas, droga, alcohol, etc.); en la paliza, para mí tomarían algo seguro, eh? .”

Respecto a la incidencia en el clima del aula del alumnado con dificultades de adaptación escolar, o dificultades de aprendizaje, se destaca la **desmotivación por los estudios**.

“Hay compañeros que cuando están en clase están pensando en lo que van a hacer cuando salgan a la tarde. No están “viviendo el momento sino lo que harán después”. Se aburren y molestan”.

Otro aspecto que aparece relacionado con el perfil del alumnado disruptivo es ausencia de atención a las **necesidades** que tiene el alumnado a **nivel personal**:

“En los casos de alumnado más conflictivo, se percibe que no están acostumbrados a que les escuchen; no se trata de que las familias sólo recriminen, sino que ayuden; tienen la autoestima muy baja.”

Como se explicará en el capítulo dedicado a la comunidad educativa, esta **dificultad de responder a las necesidades personales**, queda patente asimismo con respecto del profesorado; por necesidades personales se entienden en este caso, fundamentalmente, las referidas a los problemas emocionales, y su incidencia sobre el nivel cognitivo y conductual.

#### 4.1.3 La gestión del ocio de los y las adolescentes

En el siguiente apartado se analiza la percepción de adolescentes, técnicos comunitarios y familias sobre la oferta y demanda de ocio y tiempo libre en el municipio de Ermua.

A veces, el alumnado tiene ya ciertos hábitos adquiridos que cuesta mucho cambiar, tanto los referidos a modos de comportamiento, como a las formas de entender sus vidas. Uno de los temas más importantes a este respecto es la **gestión del ocio** que hace la juventud de Ermua.

“Necesidad de crear una oferta de tiempo libre para la juventud, porque de lo contrario, en muchos casos pasa la concatenación de que “tengo tiempo libre, me aburro, la monto.”

“Dentro de la gestión del ocio, hay que potenciar la parte de motivación personal, de dinámicas de grupo, de colaboración, etc”.

Además, cabría constatar la percepción que existe en la comunidad educativa sobre la **ausencia de seguimiento** que realizan las madres y padres del ocio de sus hijos e hijas, en especial, una vez rebasada cierta edad que suele abarcar la educación primaria.

“Las familias no realizan un seguimiento de los chavales en la “calle”; necesitamos implicar a la familia, pero las familias están en crisis (...)”

En el aspecto relativo a la supervisión del ocio de los y las adolescentes por parte de los y las responsables municipales señalan que es discutible la existencia de la supervisión familiar en otras generaciones, y desde su punto de vista no radica en este aspecto el problema de los comportamientos de los y las adolescentes en su tiempo de ocio.

Respecto a la **oferta para el tiempo libre** se contempla tanto desde la propuesta proveniente del asociacionismo como desde la gestión institucional, pero los agentes comunitarios directamente vinculados con la juventud de Ermua opinan que la información no llega y que la oferta no se ajusta a las necesidades reales de la juventud:

“El asociacionismo está en decadencia y los agentes que históricamente estaban implicados en la educación, ya no tienen peso”.

La actividad de ocio de la juventud de Ermua se desarrolla en gran medida en las lonjas. En Ermua no existe Gaztetxe, ni Gazteleku, aunque este hecho no sirve para explicar la proliferación del uso de las lonjas como espacio de encuentro juvenil en el tiempo libre. El **fenómeno social de las lonjas** es, en efecto, generalizable a otros municipios, independientemente de la existencia o no de otros espacios públicos de encuentro juvenil.

“En Ermua te aburres; tenemos lonja”

Los y las responsables técnicos tienen una visión normalizadora del fenómeno de las lonjas. Desde el propio ayuntamiento se realiza un censo de aperturas de lonjas y movimientos. Opinan que es una alternativa actualizada a la necesidad de los y las adolescentes de tener un espacio propio diferenciado del mundo de las personas adultas.

En segundo lugar, el ocio se desarrolla asociado al consumo de alcohol en los lugares de ambiente cercanos, como es el caso de Elgoibar; y también en lugares de encuentro al aire libre como son las **pistas de “skate”**.

“Skate sí hacemos; vamos a colonias; en el Lobiano también hemos visto cine de terror, algo de cursos de maquillaje...”

Por último, es importante mencionar el impacto que la gestión y uso del ocio tiene sobre el tipo y la forma de relaciones que se establecen entre la juventud de Ermua, es decir, sobre la convivencia propiamente dicha. Por eso, volveremos sobre este tema más adelante.

## 4.2 Marco relacional del profesorado y otros agentes profesionales

La dimensión relativa al marco de relacionales del profesorado y otros agentes profesionales se desarrollan tres temáticas. La primera es la relativa al **clima y gestión del aula**, entendiendo el concepto “aula” en sentido amplio inserto en la realidad del centro educativo y relacionado con el grado de importancia que se le concede a la convivencia y a las relaciones dentro del proyecto educativo del centro.

En segundo lugar, se analiza **la función educativa del profesorado y otros profesionales** que desarrollan su intervención educativa con los y las adolescentes, desarrollando aspectos más concretos como las condiciones en las que se realiza la función docente, la colaboración con otros recursos y profesionales, así como las capacidades y límites de la intervención de los profesionales.

Por último, se presenta **la escuela de la diversidad**, aspecto que incide en el tratamiento del alumnado con dificultades de aprendizaje, del alumnado en dificultad social, con problemas emocionales y psicológicos.

Antes de presentar los resultados de estas tres subdimensiones, cabe realizar una introducción teórica a los contenidos que serán expuestos, tal y como se ha realizado en el capítulo anterior.

En la aparición de conflictos, personas expertas introducen el término de “violencia estructural” para establecer que puede estar relacionada con aspectos de la propia organización escolar, donde se traslada el conflicto adolescente-adulto como problema identitario y de la relación con las personas adultas.<sup>14</sup>

Entre las investigaciones referidas al clima del aula en la promoción de una convivencia positiva, cabe destacar el estudio promovido por ISEI-IVEI del año 2004 *La convivencia en los centros de secundaria*. Se destaca que los factores con mayor influencia en el **clima del centro** y en el desarrollo de los proyectos para la mejor de la convivencia, son el **liderazgo y sensibilización del profesorado** por una parte, y el establecimiento de un clima de orden y seguridad en el centro a través de la **coherencia y consistencia del profesorado** y el reforzamiento de la acción tutorial, por la otra<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> ARARTEKO (2006): *Convivencia y Conflictos en los Centros Educativos*. Informe del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV. Pág. 44

<sup>15</sup> ISEI-IVEI (2004): *La convivencia en los centros educativos* en Opus cit. Pág. 61

El informe del Ararteko sobre Convivencia y conflictos en los centros educativos, destaca en la presentación del estudio como aspectos más preocupantes respecto a los problemas de convivencia<sup>16</sup>:

- **La escasa participación** del alumnado y familias en la aplicación de las normas que regulan la convivencia de los centros, validando normas establecidas en años anteriores sin propiciar la discusión entre los miembros de la comunidad escolar.
- La consideración de determinadas conductas como “normales” (disrupción, indisciplina, aceptación del papel de testigo) que producen sufrimiento en algunos alumnos y profesores que ponen en cuestión una serie de **valores** básicos esenciales para una **convivencia respetuosa**.
- La insuficiente reacción ante determinadas conductas o la lentitud de la misma, lo que contribuye a crear una **sensación de impunidad**.

No obstante, y en referencia a las estructuras de decisión y seguimiento de la convivencia en la comunidad escolar, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación obliga a los centros Educativos de todas las Comunidades Autónomas a desarrollar un **Plan de Convivencia** propio por centro educativo, que en la CAV están implantando la mayor parte de los centros y que previsiblemente mejorará las deficiencias que en materia de participación y gestión de la normativa y en la solución de los conflictos y problemas de convivencia detecta el informe del Ararteko.

En relación a la **función educativa** aparece como un factor ampliamente citado en los estudios el relativo al papel desempeñado por el profesorado, especialmente en secundaria, que se orienta de forma casi exclusiva a impartir una materia en un horario determinado, limitando su responsabilidad a intervenir en el aspecto académico y no en el relacional.

Dentro de la vertiente del **profesorado como mediador de las relaciones** que se establecen entre iguales, los estudios establecen la existencia de cierta tendencia hacia la pasividad en la violencia entre iguales, que se ve aumentada porque el alumnado suele preferir solicitar ayuda a sus amigos/as, o a sus padres y madres, aspecto éste que influye directamente en la calidad de la relación profesorado-alumnado, sobre todo en el caso de los adolescentes en el marco de la enseñanza secundaria<sup>17</sup>. En Ermua, esta tendencia relativa hacia la pasividad del profesorado no está presente, al menos, de forma generalizada. Se observará más adelante.

---

<sup>16</sup> Opus cit. Pág. 34

<sup>17</sup> DIAZ-AGUADO, M. J. (2002): *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página Web, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. [http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia\\_escolar/](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/) Pág. 36

En cualquier caso, en relación a los **factores de carácter social y externos al propio centro**, caben destacar el cambio en la imagen de la escuela como institución, el descenso en la creencia de las posibilidades de la educación para conseguir la movilidad social y por último, el descrédito y la soledad de la figura del profesor, aumentado por la constatación de una menor implicación y apoyo de la familias.

En definitiva, **el profesorado se ve afectado** por cambios tanto a nivel social y por cambios del propio sistema educativo que, en ocasiones, afecta negativamente al buen desarrollo de la función educativa, afectando la relación profesorado-alumnado-familias y en sus posibilidades de actuar como mediador/a y regulador/a de las relaciones entre iguales.

Respecto a la atención a la diversidad, cabe citar que las investigaciones apuntan a que **ser percibido como diferente o en situación de debilidad, aumenta las posibilidades de ser víctima** de la violencia de los y las compañeros<sup>18</sup>. En este sentido, la atención a la diversidad del alumnado se recoge en las *Líneas Prioritarias de Innovación Educativa 2007-2010* del Departamento de Educación de Gobierno Vasco que en el eje “Una Escuela para todos”, hace referencia a la “**escuela inclusiva**” orientando la política educativa desde una perspectiva de equidad y cohesión social, respetuosa con la diversidad y atenta a la superación de desigualdades. En este sentido, plantea como líneas prioritarias de actuación: las necesidades educativas especiales, la diversidad social y cultural, y la igualdad de género<sup>19</sup>.

Otros factores que influyen en la calidad de la convivencia apuntado por los agentes educativos se refieren a la **desmotivación hacia los estudios y el fracaso escolar**, siendo una de las causas la falta de adaptación de la educación secundaria a las necesidades evolutivas de esta etapa. Los programas de **carácter educativo compensatorio** como los Centros de Iniciación Profesional (entre otros programas compensatorios que promueve el propio sistema educativo) han permitido promocionar académicamente y personalmente a un número importante de alumnos y alumnas para los que la escuela había supuesto anteriormente, una experiencia negativa y de fracaso.

La atención al alumnado en dificultad social se ve complementada a nivel comunitario con recursos de apoyo al sistema educativo impulsados desde los Servicios Sociales municipales, responsables en primera instancia de la prevención de las situaciones de desprotección infantil. En Ermua concretamente, se desarrollan programas de intervención socioeducativa destinado a familias en dificultad social, atención psicosocial a adolescentes y a sus familias, programas de “Escuela de Padres y Padres”, entre otros recursos y programas de carácter transversal promovidos desde áreas como Mujer e Inmigración.

---

<sup>18</sup> Opus cit. Pág. 36

<sup>19</sup> EUSKO JAURLARITZA – GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN (2008): *Líneas Prioritarias de Innovación Educativa 2007-2010*. Servicio Central de Publicaciones. Vitoria-Gasteiz. Pág. 27

Con respecto al marco relacional de las y los adolescentes de Ermua, los temas analizados en el presente Estudio son los siguientes:

- Gestión y clima del aula
- Función educativa del profesorado y otros profesionales
- La escuela de la diversidad

#### 4.2.1 Gestión y clima del aula

En este apartado se presentan como aspectos fundamentales la **implicación y el liderazgo** de los centros en la mejora de la convivencia y **cómo se gestionan los conflictos** que se producen en el marco escolar.

En primer lugar, es importante apuntar la existencia de los Planes de Convivencia en los Centros Educativos. La comunidad de expertos de Ermua opina que la obligatoriedad de diseñar y desarrollar estos Planes de Convivencia fue debida a la existencia de cierta “alarma social” al respecto. Sin embargo, la dotación de recursos con la que cuentan estos Planes y Programas, no se estima que esté siendo convenientemente aprovechada:

“Existe, de hecho, infraestructura para estos Programas, otra cosa es el grado de implicación de las familias en este proyecto”

En efecto, más allá de la existencia de recursos para llevar a cabo estas actuaciones a favor de la convivencia, la optimización de estos recursos disponibles lleva necesariamente adherido un proceso de cambio y adaptación social importante e ineludible.

“El hecho de que existan Programas de Convivencia en los Centros y se perciba un interés por los mismos, no significa que exista una inmersión en los mismos, por sí mismos”.

“Existen apuestas por nuevas estrategias metodológicas y más participativas, pero el proceso es muy largo; el cambio de actitud que se requiere es muy grande “Son formas de trabajo tan interiorizadas, que cuesta mucho el cambio”.

En cualquiera de los casos, la **percepción del conflicto** por parte de los centros educativos no resulta alarmante en ninguno de los casos. Se percibe, como norma general, una asunción del conflicto y normalización del mismo. La preocupación como tal proviene en su caso de los **conflictos entre iguales**; las relaciones o la convivencia

propriadamente dicha, entre el propio alumnado, que suele visualizarse en forma de agresividad verbal, pero no de agresividad física.

No obstante, el aspecto que más preocupa es **la disrupción constante**, que aparece como fuerte factor de desgaste en la convivencia de los centros:

“El ambiente escolar es un condicionante terrible en el día a día; el poder dar clase con normalidad; estos problemas sí que están más generalizados”.

“En la escuela es una obsesión; no se sabe qué hacer con las faltas, las expulsiones, etc”.

Otro aspecto que se tiene en cuenta es no sólo la implicación y el impulso hacia desarrollar una mejor convivencia sino **cómo se gestiona el conflicto** en lo cotidiano:

“El factor diferencial entre los centros queda establecido por las estrategias metodológicas que se tienen interiorizadas, la capacidad de gestionar la disrupción, etc.”

Con respecto del **alumnado**, su **percepción sobre la gestión** que se lleva a cabo en los centros es, en líneas generales, **positiva**. Reconocen que la mayoría del profesorado les apoya tanto en la esfera académica, como en situaciones personales.

De hecho, la **implicación del profesorado** de cara a la situación tanto personal como académica del alumnado es **lo más altamente valorado** en el estudio cuantitativo. Así, la puntuación media general otorgada a la implicación académica del profesorado con respecto de su alumnado es de un 8, mientras que la implicación personal está también altamente valorada con un 7,3.

Al analizar el grado de acuerdo según tipo de agente, las puntuaciones medias son altas, siendo el profesorado de los centros educativos el agente que mayor acuerdo muestra con respecto de ambas afirmaciones, es decir, que el propio profesorado siente en efecto, estar fuertemente implicado con la situación integral su alumnado.

Gráfico 7. “El profesorado se muestra directamente implicado con la *situación académica* del alumnado.”

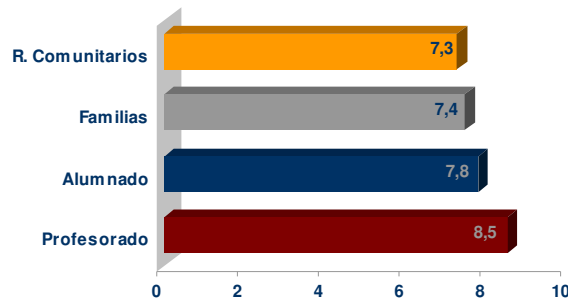
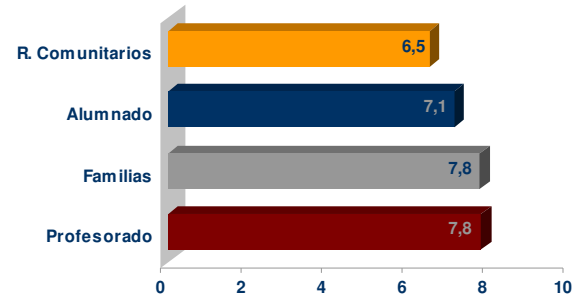


Gráfico 8. “El profesorado se muestra directamente implicado con la *situación personal* del alumnado.”

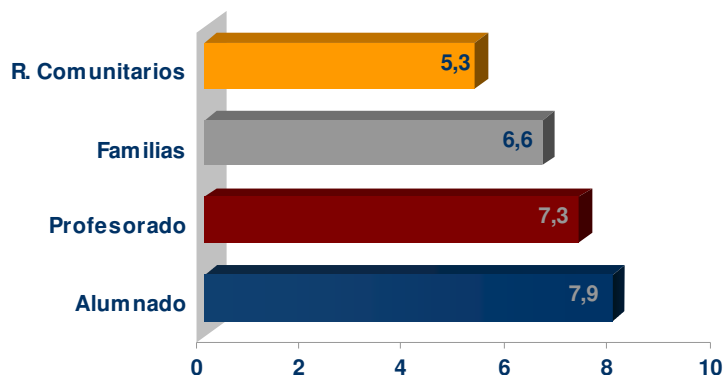


Respecto a los comportamientos disruptivos y/o conflictivos, el **método** más utilizado por los profesores como medida de solución o reconducción **suele ser la expulsión** y/u otro tipo de medidas correctivas:

“Algunos profesores hacen todo lo que pueden, pero otros no; les exigen a los alumnos de la bronca que pidan perdón y ya está; te ponen falta o negativo y nada más. A algunos profesores les da igual”.

Ante situaciones que generan conflicto dentro de los centros educativos, la gestión del profesorado se realiza en base al **trabajo en equipo**. Así lo percibe en especial el alumnado, que muestra un grado de acuerdo del 7,9 con respecto de esta opinión. Las familias y el personal docente y no docente de los centros educativos reconocen asimismo esta **forma coordinada de gestión del conflicto**, con un 6,6 y un 7,3 de media respectivamente. Otros agentes profesionales de la comunidad educativa se muestran más escépticos, puntuando con un 5,3 la existencia del trabajo coordinado y en equipo. Visualmente, puede observarse en la siguiente página.

Gráfico 9. “Ante situaciones conflictivas, se percibe trabajo coordinado y en equipo por parte del personal docente de los centros.”



#### 4.2.2 Función Educativa del profesorado y otros profesionales

Tal y como ya se ha mencionado, uno de los fuertes cambios en valores a mencionar dentro de la propia comunidad educativa, es la ausencia del reconocimiento antiguamente otorgado al sistema educativo como tal, y más específicamente al profesorado.

La **autoridad y el prestigio** de los que se gozaba en el pasado, pasan a ser abandonados y en gran medida **deslegitimados**, en aras de otro tipo de relaciones que se establecen entre el centro y el alumnado, así como entre el centro y las familias. En definitiva, nos encontramos ante una **desacreditación del papel del profesorado** que como veremos más adelante, influye en las relaciones de la comunidad educativa, y por lo tanto, en la convivencia propiamente dicha. El cambio en el grado y la calidad del respeto entre el profesorado y el alumnado, queda patente en cada una de las reuniones que hemos mantenido.

“Antes el profesor tenía mucho peso; se tenía mucho en cuenta; ahora es al revés...  
Es el alumnado en torno a lo que funcionan los centros; además, las familias contribuyen a quitarnos autoridad”.

Por otra parte, en el profesorado se percibe una notable **dificultad de la gestión de las emociones**, lo que permite deducir también una ausencia de recursos psico-sociales para afrontar situaciones de gran peso emotivo, proveniente de la frustración personal y profesional sentida.

En líneas generales, el personal docente y no docente de los centros educativos de Ermua estima que se ha dado un **debilitamiento** en la concepción de la **escuela como institución**. En esta línea, la percepción de que “la escuela somos todos” queda de lado.

En este contexto, la **relación con el alumnado** ha cambiado sustancialmente también. La relación es **más cercana**, hay más confianza, pero la autoridad queda difuminada. Se trata de un **doble filo** positivo y negativo, ya que este acercamiento, provoca en ocasiones un exceso de confianza que dificulta la función educativa. Hay opiniones que apuntan que:

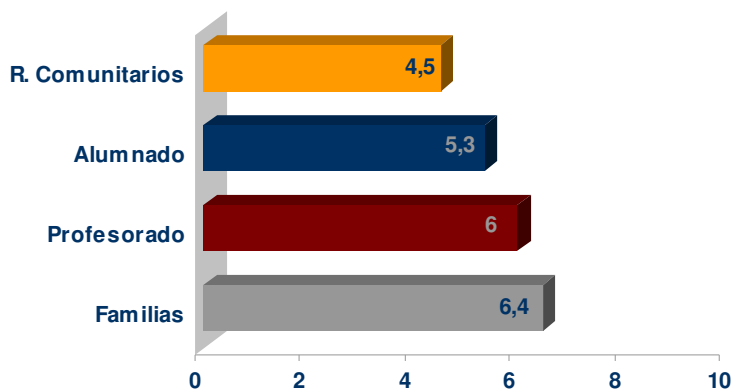
“A algunos profesores les falta mano dura y ponerse en su sitio; ellos quieren ser uno más, pero el profesor siempre tiene que ser el profesor”.

En este contexto, el profesorado expresa cierto sentimiento de apatía. El personal docente y no docente de la comunidad educativa de Ermua presenta **frustración** de cara a su labor con el alumnado. Esta frustración proviene de la falta de correspondencia percibida entre los esfuerzos profesionales y personales que llevan a cabo, el tiempo que dedican a intentar solucionar situaciones conflictivas y los escasos resultados que perciben que obtienen en el alumnado.

“El profesorado sufrimos un desgaste emocional muy fuerte; vivimos con presión; cuesta poner límites a determinadas situaciones; necesitamos no ponernos al nivel de las familias”.

De hecho, el **grado de bienestar del profesorado en su trabajo diario es fuente de discusión**. Los agentes profesionales directamente vinculados con las escuelas perciben en líneas generales que este bienestar no se da, puntuando con un 4,5 su grado de acuerdo con la afirmación. Por otro lado, el alumnado también siente que ese bienestar no es alto, con un 5,3. Los padres y madres, así como los recursos comunitarios, muestran de media un mayor acuerdo, con un 6 y un 6,4 respectivamente, a pesar de que las puntuaciones que otorgan individualmente son muy dispares.

Gráfico 10. “El profesorado siente bienestar en su trabajo diario.”



Al menor o mayor grado de bienestar percibido, cabe añadir el **fuerte impacto** que tiene la constante **rotación y movilidad del profesorado**, en especial, aunque no en exclusiva, en la Educación Secundaria Obligatoria y en los centros públicos.

Por una parte, si el profesorado no tiene estabilidad en su trabajo y está abocado a una perpetua movilidad, la **posibilidad de implicación y de seguimiento del alumnado** queda notablemente reducida, teniendo asimismo sus consecuencias directamente sobre el bienestar tanto del alumnado como del equipo docente y no docente de los centros.

En este sentido, las nuevas incorporaciones en los centros educativos, provocan **constantes necesidades de adaptación** al entorno y frecuentemente, un desconocimiento de los recursos existentes con los que se puede contar. Algunos expertos de la comunidad educativa de Ermua lo expresan así:

“En los centros privados existe mucha mayor estabilidad; sin embargo, en los centros públicos, cada año hay que volver a empezar”.

Es evidente que los centros que están bajo estas circunstancias contarán con un profesorado más desmotivado y menos capaz de realizar un seguimiento al alumnado que está formando. Desde los agentes comunitarios se presenta la **necesidad de respetar la continuidad y seguimiento del profesorado con su aula, al menos en la totalidad de un ciclo educativo**. Recordemos además que el impacto del trabajo del profesorado depende directamente del grado de motivación que posee:

“El éxito de la función educativa de los centros guarda una gran dependencia con el grado de implicación que cada profesor practique”.

Por último señalar que **respecto a la colaboración entre profesionales comunitarios, servicios comunitarios y centros educativos**, existe la percepción de que es necesaria y muy relevante.

“La ayuda externa siempre es buena; con agentes externos siempre trabajamos; viene bien sumar”

“El trabajo y apoyo de la psicóloga en los casos difíciles es fundamental”

Merece mención especial las reiteradas alusiones recogidas en torno a la relevancia y la ayuda que supone el Servicio de Atención Psico-social. Esta importancia al Servicio le viene dada tanto por parte de los centros, como por parte de las familias de la comunidad educativa.

#### 4.2.3 La escuela de la diversidad

En este último apartado se desarrollan aspectos relacionados con el tratamiento a la diversidad desde el punto de vista de las estructuras de apoyo al sistema educativo, los técnicos y el propio alumnado.

La **escuela de la diversidad** como concepto implica que nos encontramos ante un alumnado mucho más diversificado, que requiere de una gestión adaptada y diferenciada. Una de las personas expertas entrevistadas lo expone así:

“Antes el alumnado que acudía a la escuela era la ‘población elegida’, sobre un 25% de la población; ahora ese porcentaje se ha invertido, atendiendo la escuela al 75% de la población. El público ha cambiado; el artista no tanto”

En este contexto de diversidad, se destaca la **necesidad de introducir nuevas estrategias** y metodologías:

“La diversidad del alumnado de los centros educativos, no ha sido debidamente tenida en cuenta.”

A este contexto cabe añadir la **brecha generacional** que se percibe entre el profesorado y el alumnado. Esta brecha generacional, no se refiere tan sólo a la diferencia de edad real existente entre ambos agentes, sino que engloba también la existencia de distintos códigos comunicativos y de diferencias culturales que en ocasiones, son divergentes. Es una característica inherente al fuerte impacto del cambio de valores ya mencionado, y como no podía ser de otra manera, la comunidad educativa de Ermua detecta las dificultades añadidas que este hecho provoca en la **gestión de “escuela de la diversidad”**:

“Coexisten antiguos planteamientos del profesorado como: ‘mi trabajo es dar bien la lección’, que es un enfoque distinto al necesario ‘necesito que todo el alumnado aprenda’ y no exclusivamente que yo enseñe; es un problema de actitud.”

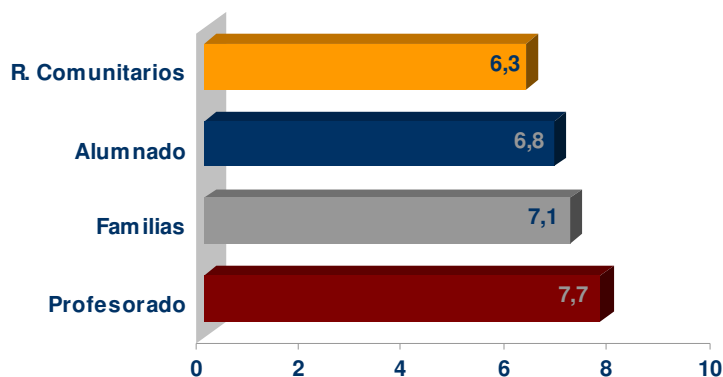
“Frente a la característica de la diversidad, el esfuerzo de adaptación necesario es mucho mayor, y esa capacidad de adaptación, con la edad, se merma”.

La disrupción también dificulta mucho la docencia. En ocasiones, ante la disrupción procedente del alumnado en dificultad, el **profesorado siente** como algo personal la **imposibilidad de reconducir estos comportamientos**:

“Muchos profesores se toman todo a nivel personal y no se dan cuenta de que rara vez los alumnos se comportan como se comportan, por fastidiar”.

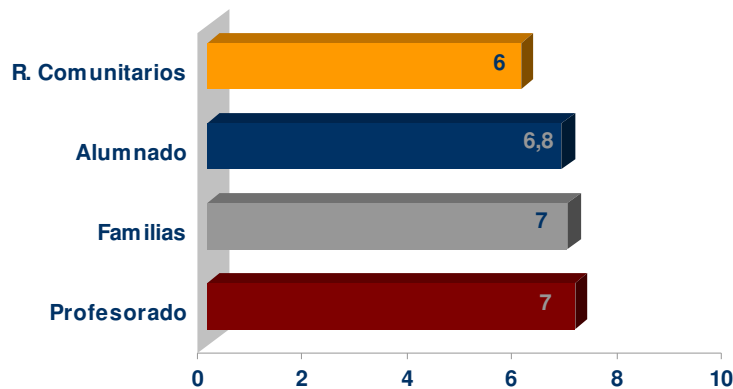
A pesar de este sentimiento que ocasionalmente se da, todos los agentes de la comunidad educativa de Ermua perciben que, en casos de alumnado disruptivo, se lleva a cabo una atención personalizada y un seguimiento. Sus valoraciones superan el 6 sobre 10 en todos los casos, como puede observarse. El agente que más percibe esta atención que se ofrece al alumnado disruptivo, es el equipo de profesores y profesoras de las escuelas. Por el contrario, la nota menos alta la conceden otros agentes profesionales del campo de la educación de Ermua, un 6,3.

Gráfico 11. “En casos concretos de alumnado disruptivo, se lleva a cabo una atención personalizada y un seguimiento.”



En esta misma línea, cabe constatar que **ante situaciones de riesgo psicológico o social del alumnado**, se percibe una **alta capacidad de respuesta**. El grado de acuerdo medio es de un 6,8, si bien resulta necesario constatar que esta **opinión es fuente de controversia**, dada la gran disparidad de opiniones recogidas al respecto. El grado de acuerdo medio de los distintos agentes con respecto de esta capacidad de respuesta de los centros educativos se expone a continuación.

**Gráfico 12. “En situaciones de riesgo psicológico o social de algún/a alumno/a, la capacidad de respuesta de los centros es muy alta.”**



El estudio cualitativo permite **contrastar** sin embargo, que esta capacidad de respuesta de los centros educativos no es tan alta, ni aporta tantas soluciones. El alumnado con dificultades escolares expresa una opinión negativa al respecto, tal y como hemos recogido:

“Los profesores de la escuela mucho hablan, pero poco dicen y aquí, es al revés”

“En el cole, si no entiendes algo, entonces, ya eres tonto”

Asimismo, las **familias plantean la existencia de disfunciones** con respecto de las respuestas del sistema educativo, en las situaciones en que sus hijos e hijas tienen necesidades educativas especiales, bien sean debidas a dificultades de aprendizaje o de tipo psicosocial:

“A mí me parece que en la escuela, a los chicos que no llegan al nivel, se los quieren quitar de encima.... Y yo no soy la única que piensa eso”.

“Ha habido momentos en los que me han machacado mucho; cuando hay clase tengo fobia al teléfono; lo padres somos los que peor lo pasamos”.

### 4.3 Marco relacional de la familia

En este apartado del estudio se analiza la influencia y el papel desempeñado por las familias desde su función de socialización primaria. Concretamente en la función educativa que permite a las familias capacitar a sus hijos e hijas para tener unas relaciones positivas y de confianza con otros iguales y con adultos de su entorno. Función de socialización primaria que se realiza a través de la crianza, del estilo educativo, de la transmisión de determinados valores y de la colaboración con la institución educativa, entre otros aspectos.

La importancia de las **familias como portadoras y transmisoras de valores** resulta incuestionable en la sociedad actual, más si cabe a la hora de realizar un análisis de las relaciones que se dan en las estructuras del propio sistema educativo, como es el objeto que ocupa a este estudio. Ciertamente, la autocrítica de las familias en relación a las dificultades en su papel educativo, al **fomento de valores como el individualismo y la competitividad**, y la dificultad de conciliar aspiraciones personales y profesionales con la crianza, han estado presentes en los grupos de discusión. Además, bajo ciertas condiciones adversas y/o ante patrones y modelos educativos inadecuados, se puede debilitar la función socializadora y de protección, generando situaciones de vulnerabilidad social en niños, niñas y adolescentes.

Desde una perspectiva evolutiva y centrándonos en la adolescencia, investigaciones demuestran que **la relación entre las características familiares y el apoyo social percibido por las y los adolescentes, son factores predictores de conductas delictivas** en la adolescencia, hallando que las y los adolescentes pertenecientes a familias con mejor comunicación, mayor adaptabilidad y fuerte vinculación emocional entre sus miembros, son aquellos que también perciben mayor apoyo social<sup>20</sup>.

Resumiendo las aportaciones teóricas sobre este contenido, se pueden extraer algunas conclusiones que sostienen que experimentar **vínculos seguros con figuras de apego**, sentirse sujeto de derechos, digno de atención y percibir que como persona y miembro de una familia se tiene en cuenta las opiniones y deseos, produce un sentimiento de competencia social y la construcción de la identidad basada en una autoestima positiva, en el sentido de la propia eficacia. En definitiva, en una imagen amable de si mismo/a como persona, que posteriormente, en la relación con iguales y personas adultas, se proyectará al mundo exterior.

Por otra parte hay que considerar el **binomio amor-control** que debe ejercer la familia. En muchos casos el profesorado achaca a la familia su “dimisión de la tarea de la tarea de control”, la dificultad de poner límites, el exceso de protección, adelantarse a las necesidades con objetos, tecnología, etc.

---

<sup>20</sup> IBABE, I.; JAUREGIZAR, J.; DIAZ, O. (2007): *Violencia filio-parental: conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Servicio Central de Publicaciones de Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz. Pág. 33

Estos aspectos han sido analizados y contrastados en estudios en los se trata de analizar cuáles son las **condiciones de la educación familiar que protegen contra la violencia**, la indisciplina y los problemas de relación. Éstas se resumen en:

- Un cuidado atento y adecuado a las cambiantes necesidades que experimentan de seguridad y autonomía los niños y niñas en función de su edad.
- Una relación cálida que les proporcione seguridad sin protegerlos en exceso.
- Una disciplina consistente, basada en el razonamiento, que induzca a los niños a respetar ciertos límites y autocontrolar su propia conducta<sup>21</sup>.

Tal y como se traslada en los resultados del estudio, desde la visión de las y los profesionales que trabajan con niños, niñas y sus familias desde ámbitos como el educativo o social, comprueban que **en algunas ocasiones las familias no pueden o no saben cómo transmitir a sus hijos habilidades y recursos para la vida** y las relaciones con otras personas. Como se citaba en la presentación de este estudio “la convivencia se aprende y se imita”<sup>22</sup>. Y es el hogar el escenario donde en primer término, se aprenden y se imitan comportamientos más o menos altruistas y prosociales.

Por eso, en las dimensiones y factores que afectan a la convivencia y que se presentan a continuación, se pone en evidencia la **importancia atribuida a la familia** por parte de profesionales y de las propias familias.

En este marco de relaciones de la familia, se analizan las siguientes subdimensiones:

- La gestión de las competencias educativas de la familia.
- La colaboración escuela – familia.

---

<sup>21</sup> DIAZ-AGUADO, M. J. (2002): *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. : [http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia\\_escolar/](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/)

<sup>22</sup> ADCARA - Departamento e Educación, Cultura y Educación. Gobierno de Aragón (2006): *Cuento Contigo*. Guía para la Convivencia en los Centros Educativos. Pág. 16

#### 4.3.1 La gestión de las competencias educativas de la familia

En primer lugar, cabe señalar la **fuerte autocrítica** expresada por las familias entrevistadas respecto a la valoración de sus propias competencias educativas:

“Pienso que tenemos la culpa nosotras, como amas; antes éramos más autónomos y ahora, los tenemos sobreprotegidos.”

“La educación empieza en casa. Los niños necesitan paz, rutinas, atención....”

“Hay que empezar a educar desde edades tempranas: Si de pequeños se les justifica la falta de respeto, la desobediencia, etc. es muy difícil que cuando se hagan mayores respeten a los adultos, al profesor, etc. Esto genera problemas más tarde...”

Además de esta crítica existente a la función educativa de las familias, cabe mencionar también que tanto el profesorado, como las y los técnicos comunitarios, perciben **dificultades educativas** en edades cada vez más tempranas y en aspectos muy básicos; estas dificultades, influyen en las relaciones entre iguales y se visualizan en la ausencia de **normas y límites**:

“Los padres y madres expresan desde edades muy tempranas de sus hijos, que ‘no puedo con él’”.

Las valoraciones principales que se emiten parten de un hecho básico, cual es, el **cambio en la concepción de la libertad otorgado a las hijas y los hijos**. Se parte de la asunción de que la libertad, vivida por las generaciones anteriores como fuente de autonomía, se ha visto devenida hacia un estilo de vida carente de límites y normas.

“Conocemos los valores que son políticamente correctos; un padre jamás dirá a su hijo que sea insolidario... Pero estos valores ya no están consolidados.”

Se percibe asimismo una superposición de los intereses propios en detrimento del “deber”, de la responsabilidad, de la satisfacción de los resultados obtenidos con esfuerzo, de la autorrealización, etc. valores que siendo fuertes acicates en el pasado, están cayendo en significativo desuso. El individualismo, así como el valor otorgado al mundo material, al consumismo, inciden de forma directa en la forma y en la calidad de las relaciones que predominan en la comunidad educativa.

“Ahora el mensaje es: ‘no trabajes; ya trabajarás. Si estás cansado, bueno, tranquilo; ya lo harás mañana, etc.’”.

“El valor de esfuerzo está en decadencia; existen demasiados ejemplos de personas famosas y ricas que han llegado ahí sin haber hecho absolutamente nada”.

“Económicamente los chavales están más que cubiertos; tienen muchos frentes de financiación.... Ojala tuviesen menos”.

En este contexto inherente a la función educativa de las familias, los agentes educativos señalan la falta de referentes educativos en las familias, papel tradicionalmente ocupado por las mujeres. Existen reflexiones en esta línea, por parte de los y las responsables municipales, en los que se señala que dichas funciones no han sido sustituidas ni asumidas por los hombres desde sus responsabilidades parentales. En la práctica no se está desarrollando una distribución de las tareas educativas y se crea un vacío, “un terreno de nadie” en aspectos tan sensibles como los vínculos afectivos y la supervisión educativa delegándose en el sistema educativo o en otros recursos de apoyo funciones que se realizaban en el seno de la familia.

En efecto, se percibe en líneas generales una clara **falta de referentes educativos**, lo que constituye un fuerte impacto sobre las propias familias, sobre la escuela y sobre la comunidad en su totalidad.

Además, desde las escuelas se opina que en las familias existe una clara **tendencia hacia la cosificación de la educación**, es decir, hacia un visión muy parcial de lo que la educación significa y supone, reduciéndose ésta a una relación cuasi-comercial entre el centro y las familias:

“Ser responsable de tus hijos no es comprar la educación; eso no es educar; hay cosas que no pueden ser sustituidas por nadie más que por la propia familia”.

Así, otro aspecto que muestran las familias de Ermua es la **preocupación** sobre los **resultados académicos** de sus hijos e hijas, es decir, la promoción y las notas finales. El profesorado siente que esta preocupación centrada tan solo en los resultados académicos, deja de lado tanto una implicación en el proceso de aprendizaje en su totalidad, así como en el nivel actitudinal de los y las niñas.

“Algunas familias solo acuden al centro cuando el alumno suspende.”

Al hilo de esta idea, el personal docente y no docente de los centros educativos, opina con significativa generalidad que las familias **justifican** muy frecuentemente **el comportamiento de sus hijos e hijas**. Además, el profesorado percibe que siente cuestionada su propia labor cuando tienen que informar de algún acontecimiento o se ponen en contacto para contrastar algún tema referente a los y las niñas y jóvenes.

El propio alumnado percibe la necesidad de que la familia se implique, cuando emite frases tan significativas como:

“Pero... el profesor se cansa... a veces los padres no van a hablar con ellos aunque les llamen.”

“Los problemas a veces son culpa de los niños y otras, es culpa de los padres; si al hijo le da igual todo, y los padres no se preocupan, ahí no hay nada que hacer.”

La importancia de la familia es tal, que según la opinión de los responsables educativos, la problemática psicosocial del alumnado que genera conflictos está directamente vinculada con el **perfil de sus familias**. En esta línea, el profesorado y los técnicos comunitarios describen que, determinadas situaciones familiares de **dificultad social** (de separación, o de ausencia de alguna figura parental, o de existencia de factores de riesgo, etc.) afectan directamente a las y los hijos. En muchas ocasiones, tanto el profesorado como el propio alumnado perciben que estas situaciones, pueden explicar determinadas pautas de comportamiento conflictivas.

“A pesar de no existir un perfil concreto, la gran mayoría del alumnado disruptivo procede de familias desestructuradas; el resto de alumnado se deja llevar por éstos.”

“Algunas parejas separadas tienen dificultades de comunicación y en el reparto de responsabilidades.”

Por último, cabe constatar que a pesar de este contexto de dificultades educativas y de falta de referentes, las familias en general, **se sienten apoyadas** por parte de centros educativos, así como de los servicios comunitarios.

“El centro me propuso que mi hijo tenía que recibir apoyo psicosocial y desde ahí me dirigieron a los servicios sociales: el responsable me explicó que había cosas normales; me sentí recogida, me desahogué.”

#### 4.3.2 Colaboración familia - escuela

En este apartado se presentan los resultados referentes a las relaciones escuela – familias. La importancia e influencia de este marco de relaciones en el logro de objetivos y en el desarrollo psicoosocial del alumnado, es un aspecto ampliamente aludido por el profesorado y por las y los técnicos comunitarios.

Una de las opiniones más generalizadas es que la escuela interviene con el bagaje que el alumnado trae de sus familias; si tal y como hemos expresado, las familias **no asumen sus funciones educativas de forma integral**, la situación que se crea es compleja.

“Los profesores sí que se implican con las familias, lo que pasa es que hay carencia de familia en sí.”

Las **familias tienden a solicitar estas tareas y competencias al centro** y al profesorado desde educación infantil. El profesorado constata que, a pesar de existir recursos formativos que podrían reconducir esta demanda, éstos no se aprovechan:

“Tenemos que preparar materiales y dar pautas sobre crianza. Las familias parecen no saber sus tareas y competencias.”

“Las familias que más necesitan ir a Escuelas de padres y Madres, son las que nunca acuden.”

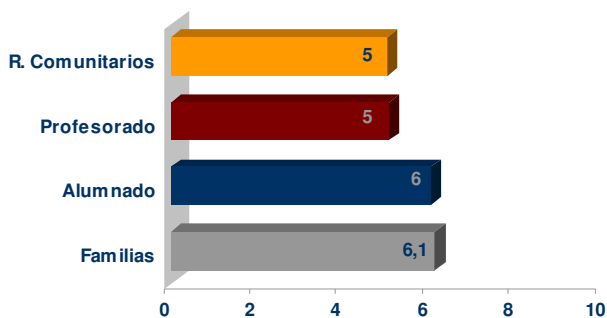
De esta percepción se derivan dos valoraciones importantes. Por una parte, se estima que existe una **delegación de las competencias y funciones educativas sobre el centro escolar**, es decir, que la implicación real de las familias de cara al centro educativo es mínima. Desde los centros educativos, esta delegación se expresa:

“Las familias nos exigen educar en valores; todo eso que no hacen ellos, nos lo exigen a la escuela.”

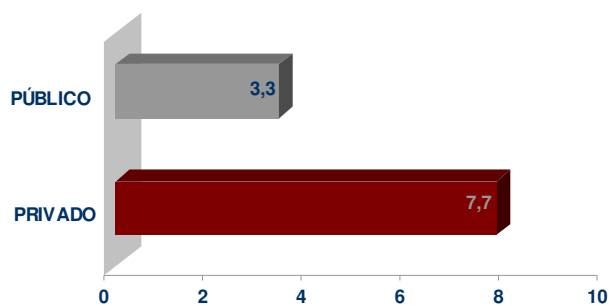
De hecho, **la participación y la implicación de las familias** con respecto al desarrollo de sus hijos e hijas en los centros, **es la cuestión que más controversia ha generado** en el estudio cuantitativo. La afirmación de que las familias participan y se implican, cuenta con un grado de acuerdo medio bajo (5,27), en comparación a otros temas tratados en el estudio. Además, es la cuestión que mayor oposición de opiniones genera entre las personas encuestadas, existiendo casi tres puntos de desviación típica. El propio profesorado y otros agentes profesionales de la

comunidad educativa de Ermua aprueban con un ajustado 5 este grado de implicación, mientras que el alumnado y las propias familias, sólo suben esta puntuación en un 1.

**Gráfico 13. “Las familias del alumnado participan y se implican en el desarrollo de sus hijos/as en los centros.”**



**Gráfico 14. “Valoración del profesorado según pertenezca a centro público o privado.”**



Si realizamos un estudio más pormenorizado de los resultados para identificar cuál es el factor que explica tal divergencia de opiniones, se constata que estas **puntuaciones otorgadas a las familias varían en función de la opinión del profesorado y la tipología del centro al que pertenece**. Los centros privados están de acuerdo con la existencia de implicación y participación de las familias, otorgando al ítem un 7,7 de puntuación. Los centros públicos, sin embargo, suspenden notablemente a las familias, dándoles en este caso, una puntuación de 3,3.

La **implicación** de las familias en los centros educativos **disminuye** además **cuanto mayor es el niño** o la niña. A pesar de que las relaciones son totalmente fluidas entre el personas docente y no docente del centro con las familias:

“Las familias no participan en absoluto; no se implican; lo que produce un círculo vicioso donde los profesores tienden también a no implicarse”.

El análisis cuantitativo refleja que la cuestión de **coordinación y complementariedad** genera asimismo una fuerte **diversidad de opiniones**. El factor que incide en estas opiniones tan heterogéneas es, una vez más, el tipo de centro educativo. Así, observamos que los centros públicos puntúan con un suspenso la existencia de esta "coordinación óptima", un 4, mientras que los centros educativos privados, duplican esta puntuación otorgándole de media un 8.

Gráfico 15. “La coordinación entre el centro y las familias es óptima.”

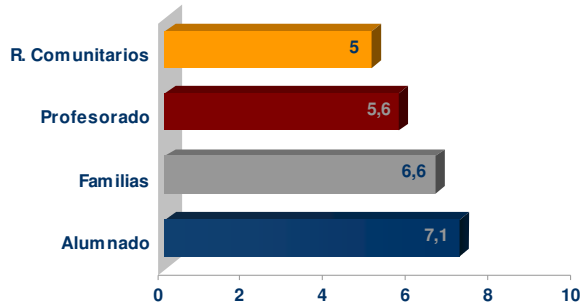
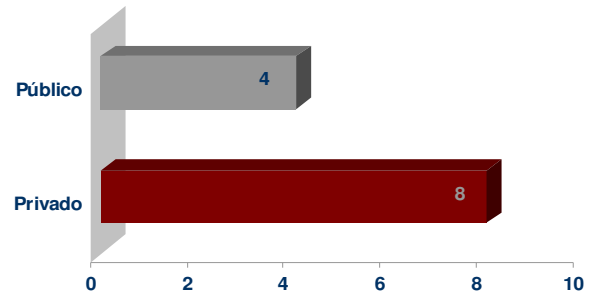


Gráfico 16. “Valoración del profesorado según pertenezca a centro público o privado.”



Si bien esta ausencia de coordinación no es totalmente generalizable a todas las familias ni a todos los centros educativos, en muchas ocasiones, independientemente del grado de coordinación, se menciona una **ausencia de coherencia** respecto de la función educativa, lo cual dificulta, cuando no obstaculiza frontalmente, la complementariedad de la misma.

Cabe añadir que existe asimismo la percepción de que las familias y el alumnado tienen intereses divergentes, con lo cual, desde los centros educativos se siente frecuentemente una **incapacidad de remar en la misma dirección**. Es importante señalar que las relaciones familia – alumnado quedan fuera del alcance de la función educativa de los centros. Consecuentemente, se estima que sería conveniente poder fomentar esa relación.

La cuestión más importante referida en este apartado es la necesidad de asumir la **bidireccionalidad de la responsabilidad de la función educativa** del alumnado, es decir, una **corresponsabilidad** propiamente dicha. La familia sin el centro educativo no obtiene ningún éxito y a la inversa: el centro educativo sin la familia tampoco.

## 5. Cuestiones a debate

---

En este último apartado del estudio se presentan cuestiones clave que permitirán, tanto a responsables técnicos y profesionales del ámbito comunitario, como a la comunidad educativa, contrastar y debatir sobre los aspectos planteados. Cabe entender que la redacción de este Estudio no es un punto final, sino un punto de partida que permita la revisión, desarrollo y mejora de acciones.

Bajo esta premisa, se plantean a continuación las principales conclusiones y reflexiones teóricas derivadas del desarrollo de este Estudio:

1.- **La percepción sobre la calidad de las relaciones y sobre la convivencia es positiva.** No existe una visión negativa, conflictiva o de crispación en las relaciones entre alumnado-profesorado, o profesorado y familias. Aunque aparecen críticas en cuanto a la participación, la implicación o la intervención de unos y otros protagonistas, éstas no afectan decisivamente a las relaciones de convivencia propiamente dichas. No se trata de banalizar la gravedad de determinadas situaciones de violencia y sus consecuencias, sino de aportar fielmente la visión generalizada que transmite la comunidad educativa de Ermua.

2.- **Los conflictos entre iguales se agravan cuando trascienden el espacio del centro educativo.** En este contexto, la capacidad de controlar e inhibir la violencia por parte de las y los adolescentes disminuye en espacios informales como la calle. La existencia del sentimiento de rencor, unida a la ausencia de habilidades sociales para la rectificación, dificultan notablemente la posibilidad de intervención en estos supuestos. Esta cuestión podría ser abordada con propuestas formativas y de sensibilización que tuviesen potencial suficiente para incidir en un cambio a tal respecto.

3.- El perfil del alumnado en conflicto no está directamente relacionado con una tipología de familias determinada, ni concretamente con familias en dificultad social. Las y los **profesionales atribuyen a dificultades psicosociales el origen de los conflictos del alumnado**, problemas que son producto, en ocasiones, de la dificultad de las propias familias para promover un adecuado desarrollo de las tareas y de las competencias educativas. Asimismo, el profesorado se encuentra con limitaciones para atender la complejidad de los problemas emocionales y psicológicos que presenta el alumnado. En definitiva, los tres agentes del Estudio (alumnado, familia y profesorado) presentan fuertes necesidades de ampliar sus recursos psicosociales, para contribuir a la prevención del conflicto.

4.- **La gestión de alternativas de ocio y el seguimiento familiar del mismo, son medidas que previenen la aparición de conflictos fuera del ámbito educativo formal.** Se aprecia un exceso de tiempo libre de las y los adolescentes sin ningún tipo de referente educativo. La oferta municipal existente no resulta fuente de atracción para el colectivo adolescente y la escasa oferta asociativa existente no se adecua a la generalidad de intereses de las y los jóvenes de Ermua.

5.- **La disrupción en el espacio del aula es un factor de deterioro y de alteración del clima de convivencia,** tal y como han expresado el profesorado y los servicios de apoyo al sistema educativo. La preocupación de las y los docentes se circunscribe en el descenso de su grado de bienestar en el trabajo del día a día, ya que tal disrupción afecta de manera significativa sobre las condiciones de enseñanza-aprendizaje. En este aspecto, se apuntan como claves la adquisición de habilidades de relación que permitan aportar al alumnado una adecuada dosis de control y afecto, la inclusión de metodologías didácticas que mejoren la convivencia en el aula, así como estructurar y consolidar los espacios de tutorías individuales y grupales como herramienta de prevención y detección de los problemas de convivencia.

6.- **Resulta relevante que los centros educativos continúen participando e impulsando planes de mejora de la convivencia.** El marco legal está permitiendo el desarrollo de Planes de Convivencia, pero se aprecian cuestiones críticas que obstaculizan su implantación y que se concretan en: la falta de recursos metodológicos para poner en práctica los planes de convivencia, así como la dificultad de fomentar la implicación y participación de las familias en dichos Planes, aspecto éste muy preocupante y que impide poner en práctica los valores y filosofía en los que se sustentan estos planes.

7.- La atención a la diversidad, a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales se relaciona con **la necesaria detección e intervención con el alumnado en dificultad más vulnerable a las relaciones de maltrato entre iguales.** Los centros educativos necesitan apoyo de estructuras del sistema educativo y de los servicios comunitarios para permitir un adecuado tratamiento de la diversidad, de la integración del alumnado de origen extranjero y del alumnado con problemática psicosocial. Si bien es cierto que se valora muy positivamente la colaboración de profesionales del ámbito comunitario que apoyan y complementan la tarea educativa de los centros educativos desde intervenciones de apoyo tanto socioeducativo, como psicosocial.

8.- **Las familias realizan una fuerte autocrítica con respecto de las competencias educativas que les son propias** y que en ocasiones, pretenden delegar sobre otras instituciones, sobre todo sobre el centro educativo. También reconocen la creciente tendencia a demandar apoyo a edades cada vez más tempranas de sus hijos/as, en aspectos básicos de la educación. Esta autocrítica es punto de partida para el cambio. Asimismo, los valores transmitidos por la

familia son un factor de protección ante posibles situaciones de conflicto. Como herramienta compensatoria de la desigualdad de valores que se transmiten en el seno de las familias, **la escuela constituye un posible centro de cohesión social.**

**9.- Las familias atendidas por los servicios y recursos comunitarios transmiten una valoración muy satisfactoria.** En ocasiones, las dificultades en la trayectoria escolar de sus hijos e hijas produce resistencia a colaborar y enfrentamiento hacia el ámbito escolar. En muchas ocasiones la alumna o alumno queda etiquetado como “problemático” en el centro educativo. En este sentido, el apoyo de las y los profesionales de los servicios comunitarios desde un contexto de intervención terapéutico, está produciendo en las familias con dificultades psicosociales una percepción de cambio y de posibilidades de mejora personal y emocional muy relevante para la convivencia.

**10.- Existe una reducida implicación de las familias en los centros educativos, acompañada de dificultades de colaboración con el profesorado para acordar pautas comunes de actuación.** La comunicación entre familia y escuela es un relevante factor de calidad en la relación y en la colaboración familia – centros educativos. Facilitar e intensificar la presencia de las familias en la elaboración, aplicación y revisión de la normativa del centro, facilitando cauces de comunicación y diálogo, es una de las condiciones previas para generar una mayor participación e implicación, y por ende, **una mayor corresponsabilidad en la función educativa y en la propia convivencia.**

En definitiva, todas las conclusiones remiten a una misma afirmación, cual es, **la necesidad de crear una concienciación y reflexión sobre la importancia de una función educativa integral y coherente**, como factor determinante en la creación de lazos de convivencia sólidos, dinámicos y con capacidad de adecuación a las nuevas realidades. Se trata en efecto, de equilibrar exigencias, necesidades y responsabilidades, y desde ahí, poder intervenir desde la base, para poder incidir en el conjunto del municipio de Ermua.

Por último, es importante recordar que en la presentación de Este estudio se afirma que la convivencia remite a “la calidad de las relaciones interpersonales”. Desde esta clave, el estudio “Percepción de la Convivencia en la Comunidad Educativa de Ermua”, ha realizado una aproximación a la valoración de la calidad de las relaciones, de las necesidades y de los sentimientos de sus protagonistas: los y las adolescentes, los centros educativos y los profesionales, y las familias.

## 6. Bibliografía

---

ADCARA - Departamento de Educación, Cultura y Educación (2006): *Cuento Contigo*. Guía para la Convivencia en los Centros Educativos. Gobierno de Aragón.

ARARTEKO (2006): *Convivencia y Conflictos en los Centros Educativos*. Informe del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV.

AVILES, J.M. (2006): *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Amaru Ediciones. Salamanca.

BARUDY, J. y DANTAGNAN, M. (2008): *Manual teórico-práctico para apoyar y promover la resiliencia de los niños y niñas víctimas de los malos tratos y la violencia*. IFIV: Barudy-Dantagnan. España.

DIAZ-AGUADO, M. J. (2002): *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. [http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia\\_escolar/](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/)

EUSKO JAURLARITZA – GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN (2008): *Líneas Prioritarias de Innovación Educativa 2007-2010*. Servicio Central de Publicaciones. Vitoria-Gasteiz.

IBABE, I.; JAUREGIZAR, J.; DIAZ, O. (2007): *Violencia filio-parental: conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Servicio Central de Publicaciones de Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.

INJUVE - Instituto de la Juventud (2000): *Juventud en España 2000*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Gobierno de España.

ISEI-IVEI (2004): *La convivencia en los centros educativo* citado en ARARTEKO (2006): *Convivencia y Conflictos en los Centros Educativos*. Informe del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV.

## 7. Anexos

---

### 7.1 Ficha técnica del Estudio

TÍTULO	“Percepción de la convivencia en la comunidad educativa del municipio de Ermua”
OBJETIVO	Ofrecer un análisis y contraste sobre la percepción de la convivencia en la comunidad educativa de Ermua, partiendo de la experiencia y de la interacción expresadas por sus protagonistas, a saber, el alumnado, el profesorado, las familias y otros agentes comunitarios del entorno educativo
PARTICIPANTES	<p>Responsables institucionales y técnicos de las áreas municipales de Educación y Servicios Sociales.</p> <p>Técnicos del SAF y del Servicio de Atención Psicosocial.</p> <p>Responsables del Berritzegune de Durangoaldea.</p> <p>Directores/as, docentes y alumnado de la ESO de los Centros Educativos de Formación reglada y del Centro de Iniciación Profesional.</p> <p>Responsables de las APAS del municipio.</p> <p>Familias atendidas por el Servicio de Atención Psicosocial.</p> <p>Responsables de Asociaciones Juveniles y Servicios Socioculturales del municipio.</p>
METODOLOGÍA	<p>Herramientas metodológicas:</p> <p>Entrevistas en profundidad semi-estructuradas (4).</p> <p>Focus Groups / Grupos de Discusión (11).</p> <p>Breves cuestionarios de medición de actitudes (Escala de Likert) (60).</p>
PLAZOS PREVISTOS	Abril - Septiembre 2008.

## 7.2 Entrevista en profundidad a expertos/as

*Presentación general de los objetivos del Estudio: relaciones triangulares: familia, alumnado y escuela. Insistir en cada pregunta en la posible función que desempeñan / deberían desempeñar cada uno/a.*

*Expresión de conservación del anonimato.*

### PERCEPCIONES Y VALORACIONES GENERALES

- 1.- ¿Qué **valoración** te merece la **situación actual** de relaciones en los centros educativos de nuestro municipio? Nos referimos a las relaciones entre el personal de los centros, el alumnado y las familias.
- 2.- ¿Sientes **preocupación** respecto a la convivencia en los centros y en las aulas? ¿Qué es lo que te preocupa? ¿Cómo crees tú que podría ser **solucionado**? Razónalo por favor.
- 3.- En líneas generales, ¿cuáles son los **agentes** que requieren de un papel más activo y qué tipo de competencias o funciones deberían de acometer? ¿Dónde recae la responsabilidad de una gestión educativa eficaz y no conflictiva?
- 4.- En líneas generales, ¿qué **valores** crees que priman por parte del alumnado? ¿Se percibe algún tipo de **discriminación** entre el alumnado? En caso afirmativo, ¿por qué crees que se da?
- 5.- En determinados casos, ¿se percibe en los centros la necesidad de **ayuda externa** para reconducir situaciones de dificultad en la convivencia? ¿Cuáles son esas situaciones? Antes de solicitar ayuda externa, ¿qué **medidas** se han seguido?, ¿Por qué han fracasado?, ¿Suelen coincidir las **soluciones** propuestas por el centro con la opinión de las familias? En caso de que no, ¿cómo se aborda la situación?

### CONCRETANDO SITUACIONES DE CONVIVENCIA SIGNIFICATIVAS

- 6.- ¿Qué acontecimientos **refuerzan la convivencia** entre el personal del centro educativo y el alumnado? ¿Y entre los centros educativos y las familias? ¿Y qué acontecimientos la **obstaculizan**? (solicitar ejemplos)
- 7.- ¿Qué **problemas** pueden solucionarse fácilmente? ¿Cómo?; ¿Qué problemas presentan una mayor dificultad? ¿Cuáles son las causas de éstos?
- 8.- Para bien y para mal, ¿ha pasado algo que te haya parecido **especialmente importante**? ¿por qué es tan importante? ¿Qué **causas** crees que motivaron tal situación?.
- 9.- ¿Existen casos de considerable discriminación y/o bullying entre el alumnado? ¿Son abordables estas situaciones por el centro? ¿Qué tipo de **intervención** se lleva a cabo? Y en su caso, ¿existe algún tipo de **prevención** ante situaciones de riesgo detectadas?

### 7.3 Focus group alumnado

*Presentación general de los objetivos del Estudio y expresión de conservación del anonimato.*

*Realizar mención temporal (valoración comparativa de tendencias) y de género.*

- 1.- ¿Qué **valoración** te merece la **situación actual** de relaciones en los centros educativos de nuestro municipio? (relaciones entre el personal de los centros, el alumnado y las familias)
- 2.- ¿Sientes **preocupación** respecto a la convivencia en los centros y en las aulas? ¿Qué es lo que te preocupa? ¿Cómo crees tú que podría ser **solucionado**? Razónalo por favor.
- 3.- En líneas generales, ¿qué **valores** crees que priman por parte del alumnado?

#### CONCRETANDO SITUACIONES DE CONVIVENCIA SIGNIFICATIVAS

- 4.- ¿Qué acontecimientos **refuerzan la convivencia** entre el personal del centro educativo y el alumnado? ¿Y entre los centros educativos y las familias? ¿Y qué acontecimientos la son fuente de **conflicto**? (solicitar ejemplos)
- 5.- ¿Qué **problemas** pueden solucionarse fácilmente? ¿Cómo?; ¿Qué problemas presentan una mayor dificultad? ¿Cuáles son las causas de éstos?
- 6.- Para bien y para mal, ¿ha pasado algo que te haya parecido **especialmente importante**? ¿por qué es tan importante? ¿Qué **causas** crees que motivaron tal situación?
- 7.- ¿Existen casos de considerable discriminación y/o bullying entre el alumnado? ¿Qué tipo de **intervención** se lleva a cabo? ¿Sobre quién recae la **responsabilidad** de la misma? ¿Y la implementación de las medidas correspondientes?

#### CONCRETANDO RELACIONES DE CONVIVENCIA RECÍPROCAS

- 8.- ¿Qué grado de **motivación** crees que existe en el profesorado para propiciar determinados resultados académicos y personales sobre el alumnado?
- 9.- En líneas generales, ¿crees que existe **facilidad de convivencia** entre el profesorado y el alumnado? ¿Y entre el profesorado y los padres y madres?

#### PERCEPCIONES Y VALORACIONES DE FUTURO

- 10.- De cada al futuro, ¿qué **oportunidades** crees que se presentan para mejorar los lazos de convivencia en la comunidad educativa? ¿Y percibes alguna **amenaza**? ¿Algún factor que pueda afectar negativamente en la convivencia en las escuelas, en un medio-largo plazo?

*Agradecimiento por la colaboración e información sobre las presentaciones que se realizarán en septiembre en torno a los resultados del Estudio.*

## 7.4 Focus Group representantes y docentes de los centros educativos

*Presentación general de los objetivos del Estudio y expresión de conservación del anonimato.*

*Realizar mención temporal (valoración comparativa de tendencias) y de género.*

### PERCEPCIONES Y VALORACIONES GENERALES

- 1.- ¿Qué **valoración** te merece la **situación actual** de relaciones en los centros educativos de nuestro municipio? (relaciones entre el personal de los centros, el alumnado y las familias)
- 2.- ¿Sientes **preocupación** respecto a la convivencia en los centros y en las aulas? ¿Qué es lo que te preocupa? ¿Cómo crees tú que podría ser **solucionado**? Razónalo por favor.
- 3.- En líneas generales, ¿cuáles son los **agentes** que requieren de un papel más activo y qué tipo de competencias o funciones deberían de acometer? ¿Dónde recae la responsabilidad de una gestión educativa eficaz y no conflictiva?
- 4.- En líneas generales, ¿qué **valores** crees que priman por parte del alumnado? ¿Se percibe algún tipo de **discriminación** entre el alumnado? En caso afirmativo, ¿por qué crees que se da?
- 5.- En determinados casos, ¿se percibe en los centros la necesidad de **ayuda externa** para reconducir situaciones de dificultad en la convivencia? ¿Cuáles son esas situaciones? Antes de solicitar ayuda externa, ¿qué **medidas** se han seguido?, ¿Por qué han fracasado?,
- 6.- ¿Existe algún tipo de **perfil** concreto de alumnado que propicie una **mejor** convivencia? ¿Cuál? ¿Y cuál puede ser **fuentes de conflicto**?

### CONCRETANDO RELACIONES DE CONVIVENCIA RECÍPROCAS

- 7.- ¿Existe **coordinación** entre los centros educativos y las familias? ¿Y **coherencia y complementariedad** en el proyecto educativo? ¿En qué grado?
- 8.- En líneas generales, ¿las familias de los alumnos/as muestran **implicación** en el seguimiento del desarrollo de sus hijos/as en la escuela? ¿Qué grado y tipo de implicación? ¿Y el profesorado? ¿Suelen coincidir las **soluciones** propuestas por el centro con la opinión de las familias? En caso de que no, ¿cómo se aborda la situación?

### PERCEPCIONES Y VALORACIONES DE FUTURO

- 9.- De cada al futuro, ¿qué **oportunidades** crees que se presentan para mejorar los lazos de convivencia en la comunidad educativa?
- 10.- ¿Y percibes alguna **amenaza**? ¿Algún factor que pueda afectar negativamente sobre la convivencia en las escuelas, en un medio-largo plazo?

*Agradecimiento por la colaboración e información sobre las presentaciones que se realizarán en septiembre en torno a los resultados del Estudio.*

## 7.5 Focus group familias

*Presentación general de los objetivos del Estudio y expresión de conservación del anonimato.*

*Realizar mención temporal (valoración comparativa de tendencias) y de género.*

### PERCEPCIONES Y VALORACIONES GENERALES

- 1.- ¿Qué **valoración** te merece la **situación actual** de relaciones en los centros educativos de nuestro municipio? (relaciones entre el personal de los centros, el alumnado y las familias)
- 2.- ¿Sientes **preocupación** respecto a la convivencia en los centros y en las aulas? ¿Qué es lo que te preocupa? ¿Cómo crees tú que podría ser **solucionado**? Razónalo por favor.
- 3.- En líneas generales, ¿cuáles son los **agentes** que requieren de un papel más activo y qué tipo de competencias o funciones deberían de acometer? ¿Dónde recae la responsabilidad de una gestión educativa eficaz y no conflictiva?
- 4.- En líneas generales, ¿qué **valores** crees que priman por parte del alumnado? ¿Se percibe algún tipo de **discriminación** entre el alumnado? En caso afirmativo, ¿por qué crees que se da?

### CONCRETANDO SITUACIONES DE CONVIVENCIA SIGNIFICATIVAS

- 5.- ¿Qué acontecimientos **refuerzan la convivencia** entre el personal del centro educativo y el alumnado? ¿Y entre los centros educativos y las familias? ¿Y qué acontecimientos son fuente de **conflicto**? (*solicitar ejemplos*)

### CONCRETANDO RELACIONES DE CONVIVENCIA RECÍPROCAS

- 6.- ¿Existe **coordinación** entre los centros educativos y las familias? ¿Y **coherencia y complementariedad** en el proyecto educativo? ¿En qué grado?
- 7.- ¿Qué **ofrece** el centro a las familias? ¿Qué **demandan** las familias del centro? ¿Existe un equilibrio entre las exigencias y los recursos disponibles?

### PERCEPCIONES Y VALORACIONES DE FUTURO

- 8.- De cada al futuro, ¿qué **oportunidades** crees que se presentan para mejorar los lazos de convivencia en la comunidad educativa?
- 9.- ¿Y percibes alguna **amenaza**? ¿Algún factor que pueda afectar negativamente sobre la convivencia en las escuelas, en un medio-largo plazo?

*Agradecimiento por la colaboración e información sobre las presentaciones que se realizarán en septiembre en torno a los resultados del Estudio.*



