

VARIABLES MODERADORAS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MODERATOR VARIABLES OF SCHOOL LIVING TOGETHER IN PRIMARY EDUCATION

Iván Bravo Antonio¹
Lucía Herrera Torres²

¹Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Melilla

² Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es analizar la percepción que el alumnado de Educación Primaria tiene acerca de la convivencia escolar en función de distintas variables de comparación: sexo, edad y entorno sociocultural. Para ello, participaron 546 alumnos del primer curso de cada ciclo de Educación Primaria procedentes de dos centros educativos de la Ciudad Autónoma de Melilla con características sociales y culturales diferentes. Como instrumento de recogida de datos se empleó una versión adaptada del *Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos* de Sánchez, Mesa, Seijo, Alemany, Rojas, Ortiz, Herrera, Gallardo y Fernández (2009). El cuestionario fue administrado por los tutores y contestado por los alumnos en el tercer trimestre del curso escolar 2009-2010. Tomados en su conjunto, los resultados obtenidos muestran una convivencia escolar adecuada, aunque no exenta de ciertos conflictos. Además, se ponen de manifiesto diferencias en relación con las distintas variables de comparación. Finalmente, se discute la necesidad de desarrollar programas preventivos con el fin de controlar aquellas actitudes y conductas que pudieran estar influyendo negativamente en la convivencia escolar.

Palabras clave: Convivencia escolar, Educación Primaria, Sexo, Edad, Entorno sociocultural.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the students' perception of Primary Education about school living together in terms of different variables for comparison: sex, age and socio-cultural environment. For it, 546 students in first course of each cycle of Primary Education and belonging to two schools with different social and cultural background in the Autonomous City of Melilla took part in the study. An adapted version of the *Scholl Living Together for Students Questionnaire* of Sánchez, Mesa, Seijo, Alemany, Rojas, Ortiz, Herrera, Gallardo and Fernández (2009) was used for the information recollection. The questionnaire was administered by tutor-teachers and answered by students in the third quarter of 2009-2010 School Year. Taken together, results show a satisfactory school living together, although not without some conflicts. In addition, differences in the variables of comparison are revealed. Finally, the need to develop preventive programs for control those

attitudes and behaviours that could be negatively influencing the school living together are discussed.

Key words: School Living Together, Primary Education, Sex, Age, Socio-cultural Environment.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, aprender a vivir juntos en la escuela se ha convertido en uno de los objetivos principales de la educación. En nuestro país, el auge por este fenómeno se produce a mediados de los años noventa, motivado fundamentalmente por el interés suscitado tras la realización de numerosas investigaciones sobre el tema, tal y como indican Sánchez, Mesa, Seijo, Alemany, Rojas, Ortiz, Herrera, Gallardo y Fernández (2009).

El Consejo Escolar del Estado ya mostró su interés y preocupación en el año 2001 organizando la celebración del Seminario sobre *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad*. De hecho, en la actualidad existe un acuerdo entre los Consejos Escolares Autonómicos del Estado acerca de que la convivencia escolar es un tema que preocupa y que debe ser abordado desde un enfoque positivo. Además, la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de paz, establece una serie de medidas destinadas al ámbito educativo y de la investigación, con el objeto de establecer la cultura de paz y no violencia. Una forma en la que se están materializando todas estas intenciones gubernamentales está siendo a través de la creación de los Observatorios de la Convivencia como organismos dependientes de las consejerías o departamentos de educación, cuya finalidad es asesorar y formular actuaciones de investigación, análisis, valoración y seguimiento de la convivencia escolar, así como servir de nexo de unión y comunicación entre los distintos centros educativos y el resto de agentes relacionados con la convivencia. La mayoría de ellos suelen ofrecer distintos recursos tanto para el profesorado como para las familias y el alumnado (Ortega, Romera y Del Rey, 2008).

Si bien las distintas leyes orgánicas que han regulado el sistema educativo español se han hecho eco de estos planteamientos, no es hasta la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) cuando se apuesta decididamente por la educación para la convivencia. Efectivamente, la LOE recoge múltiples referencias a la convivencia, la ciudadanía democrática y la resolución y prevención de conflictos (Jares, 2006). Ya en su Preámbulo, se hace referencia al ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia, y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Asimismo, se resalta, con relación al currículo, la incorporación de la nueva asignatura de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Además, el valor de la convivencia se recoge, no sólo entre sus principales finalidades y principios, sino que también se concreta a través de los objetivos que se persiguen, entre otros niveles del sistema educativo, en Educación Infantil (art.13) y Primaria (art. 17).

Convencidos de la importancia de alcanzar un buen clima de convivencia en los centros educativos como requisito indispensable para la mejora de la calidad de la educación así como para impulsar la mejor formación de los alumnos y su acceso a la formación superior y la vida laboral, el Ministerio de Educación, junto con las distintas organizaciones sindicales, acuerda establecer un *Plan de Actuación para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar*, con fecha de 23 de marzo de 2006, en colaboración con las distintas Comunidades Autónomas y agentes sociales, en el marco competencial existente y de acuerdo con lo previsto en la LOE (2006) sobre los planes de convivencia como elementos básicos del PEC.

En virtud de lo anterior, puede llegar a afirmarse que hoy en día existe en nuestra comunidad social y escolar una preocupación creciente por la convivencia, en general, y la escolar, en particular, muy especialmente en relación con la escolaridad obligatoria y el periodo, cada vez más largo, de permanencia en dicha institución, lo que hace que se plantee

este espacio como un lugar idóneo desde el que enseñar a convivir a nuestros jóvenes (Ramírez y Justicia, 2006; Rué, 2006).

Ahora bien, para que dicha educación sea posible, se hace necesaria la implicación y participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, padres y madres de familia, docentes y equipos de dirección e, incluso, entidades sociales que trabajan y colaboran con los centros educativos. A este respecto, la convivencia en el ámbito escolar se entiende como el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás (Carretero, 2008). Según Jares (2001, 2002), convivir significa vivir unos con otros basándonos en unas determinadas relaciones sociales y en unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado.

Por su parte, Ortega (2007) afirma que el término convivencia encierra todo un campo de connotaciones y matices cuya suma nos revela la esencia que vincula a los individuos y que les hace vivir, armónicamente, en grupo. Se trata de ceñirse a unas pautas de conducta que permiten la libertad individual al tiempo que salvaguardan el respeto y la aceptación de los otros, conformando, así, el sustrato necesario para que se produzca el hecho educativo. Aún así, este autor indica que la convivencia no ha de entenderse sólo como la ausencia de violencia, sino principalmente como el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyan a un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo en la institución escolar, potenciando asimismo el funcionamiento democrático de la escuela, lo que, a su vez, favorecerá también la existencia de relaciones positivas entre los miembros de la comunidad escolar (Ortega, 2007).

Se puede afirmar, pues, que la expresión convivencia tiene el amplio significado de “vivir juntos”, pero que nuestro acervo cultural le añade un conjunto de matices, más o menos prosociales, que la han convertido en una expresión del complejo entramado social exigido para lograr una buena práctica, en el caso que nos ocupa, una buena práctica escolar.

Aunque los matices a los que se hace alusión pertenecen a distintos contextos de vida y práctica, Ortega (2005) centra su atención, en la medida en que son determinantes para comprender el uso que le otorga la comunidad escolar, en el contexto del habla popular, el contexto socio-jurídico y el contexto psicoeducativo.

Resulta sumamente interesante rescatar estos detalles porque devuelven el sentido que su uso puede tener en términos de las finalidades educativas, cuando se necesita comprender hasta qué punto es importante educar para la convivencia o cómo construir la convivencia (Ortega y Del Rey, 2004). Para ello, habrá de tenerse en cuenta, asimismo, que el término convivencia hace referencia a contenidos de muy distinta naturaleza: morales, éticos, ideológicos, sociales, políticos, culturales, educativos, etc., los cuales se agrupan en tres grandes categorías (Jares, 2006): de naturaleza humana, de relación y de ciudadanía.

Tal y como habrá podido apreciarse hasta ahora, las variables de índole social se consideran hoy día uno de los principales determinantes del comportamiento o modo de actuar de los individuos (Vázquez, Fariña y Seijo, 2003), cuya inclusión en el currículo supone un claro factor indicativo de calidad de la convivencia escolar, la prevención de la violencia y cualesquiera otros fenómenos disruptivos que pudieran afectar a ésta (Caballo, 1993; Gresham, 1988). De hecho, son numerosas las investigaciones que ponen de manifiesto la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo infantil y el posterior funcionamiento psicológico, académico y social (Bravo y Herrera, 2011; Delgado y Contreras, 2008; Monjas, 2007; Seijo, Novo, Arce, Fariña y Mesa, 2005).

En este sentido, se ha de destacar que la familia se concibe como el primer entorno en el que el niño se socializa, adquiere normas de comportamiento y valores de convivencia, y conforma su personalidad (Fernández, 1998; Palomero y Fernández, 2001), de modo que cuanto más desestructurada se encuentre mayor será la posibilidad de que se desarrollen alteraciones y/o desajustes personales que dificulten el pleno proceso de adaptación social,

escolar, familiar, etc., de quien se trate (Farrington, 2005; Melero, 2009; Patterson y Yoerger, 2002).

Por otra parte, tal y como se desprenden de diversas investigaciones, los varones son significativamente más inadecuados socialmente que las mujeres y poseen una probabilidad mayor de desarrollar cualquier tipo de anomalía psicopatológica (Aláez, Martínez y Rodríguez, 2000; Cerezo, 2001; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen y Rimpelä, 2000; Sourander, Helstelä, Helenius y Piha, 2000), todo lo cual redundaría en detrimento de su pleno proceso de adaptación, por lo que resulta relevante para la existencia de una adecuada convivencia escolar.

Igualmente, dado que conforme aumenta la edad del sujeto disminuyen los desajustes conductuales y emocionales, se adquiere mayor control sobre sí mismo (Litvack, McDougall y Romney, 1997; Margalit y Ronen, 1993) y se experimenta una mejora en la calidad de las relaciones que se mantiene con los demás (Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003; Palacios, González y Padilla, 2000), la edad parece ser una variable que guarda una estrecha relación con la competencia social del alumnado y, más concretamente, con el estado de la convivencia escolar, lo que, como apuntan numerosos autores, parece ser debido a factores de índole afectivo-emocional y cognitivo (Delgado y Contreras, 2008; Moreno, 2000; Palacios *et al.*, 2000).

En otro orden de cosas, se ha de destacar que la violencia escolar, entre otras conductas-problema que afectan a la convivencia en los centros docentes, constituye uno de los principales problemas que afectan al profesorado, sobre todo desde la aprobación de la Ley Orgánica, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Gómez, 2006). De hecho, constituye una de las causas más importantes del llamado malestar docente, caracterizado por algunas dolencias psicológicas tales como fatiga, estrés, depresión y *burnout* (Mesa, Lara, Herrera, Seijo, Espínola y Carmona, 2002;

Villanueva, 2000). Este fenómeno, a pesar de las diferencias en la estructura y organización de los sistemas educativos en todo el mundo (UNESCO, 2004), se ha convertido en un fenómeno global que afecta a la mayor parte de los países (Akiba, 2005; Furlong, Greif, Bates, Whipple, Jiménez y Morrison, 2005; Herrera, Ortiz y Sánchez, 2010; Smith, 2003), motivo por el que surgen múltiples programas centrados en la mejora de la competencia social cuya finalidad última es la de potenciar la existencia de un adecuado clima de convivencia escolar.

Finalmente, no podría pasarse por alto el hecho de que la escuela debiera ser considerada como uno de los lugares clave en el proceso de formación de las personas tanto en las actitudes como en las capacidades necesarias para convivir en una sociedad caracterizada por su creciente pluralidad, complejidad y en continua evolución y conflicto (Herrera y Lorenzo, 2005; López, 2002), para lo que se necesita de instrumentos tanto globales como específicos (Arnáiz, Guirao y Linares, 2003) que transiten por el concepto de educación intercultural, entendido como el proceso formativo en conceptos, procedimientos y actitudes-valores que atiende a la riqueza de la diversidad del conjunto de los grupos sociales respetando sus diferencias (Esteve, 2004; Gómez, 2004; Herrera y Lorenzo, 2007), siendo por todo ello por lo que han surgido múltiples trabajos que se centran en el estudio y fomento de la convivencia escolar en contextos de diversidad cultural (Essomba, 2007; Jordán, 2007; Leiva, 2007; Santos, 2008).

El objetivo principal del presente trabajo es determinar la percepción que el alumnado de la etapa de Educación Primaria posee acerca de la convivencia escolar así como identificar si influyen en dicha percepción su entorno sociocultural, sexo y edad.

2. METODO

2.1. Participantes

Participaron 546 alumnos del primer curso de cada ciclo de la etapa de Educación Primaria, de los cuales el 52% eran varones y el 48% mujeres. Del total de la muestra de participantes, el 26.5% poseía entre 6 y 7 años de edad, el 36.5% entre 8-9 años y el 37% entre 10-12 años.

Los alumnos procedían de dos centros educativos de la Ciudad Autónoma de Melilla con características socioculturales diferentes, a los que, a fin de respetar su anonimato, nos referiremos como Colegio 1 y Colegio 2. Mientras que el 64.3% de los participantes procedían del Colegio 1, principalmente de origen europeo-occidental, y un entorno socio-familiar relativamente normalizado, el 35.7% procedía del Colegio 2, mayoritariamente de origen bereber y perteneciente a un entorno marginal y culturalmente desfavorecido, donde es frecuente la existencia de grandes focos de delincuencia y drogadicción, y la convergencia de problemas tanto de índole social y económico como culturales y familiares.

2.2. Instrumento

Para la recogida de información se empleó una versión adaptada a Educación Primaria, por Herrera y Bravo (2010), del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos de Sánchez *et al.* (2009). Para su adaptación, no sólo se consideró conveniente cambiar la estructura gramatical de los distintos bloques de ítems a fin de garantizar su correcta comprensión, sino que también se vio la necesidad de reestructurar y ampliar las categorías ya establecidas, obteniendo finalmente las siguientes categorías:

- *Personas de apoyo en el centro*, esto es, amigos tanto en el centro como en la clase, siendo las opciones de respuesta las siguientes: ninguno, uno, dos o tres, cuatro o cinco, y más de cinco.

- *Respeto al material e instalaciones escolares*, el cual podía ser positivo (el material escolar se cuida, se respetan las instalaciones del centro, etc.) y negativo (pintar mesas y paredes, romper el material escolar, tirar basura al suelo, etc.). A los ítems que formaban esta categoría se debía responder en una escala tipo *Likert* señalando una de las cuatro opciones planteadas (nunca, a veces, mucho, siempre).
- *Situaciones de convivencia*, dentro de las cuales se identifican situaciones positivas (obedecer al profesor, cumplir las normas de comportamiento, atender al profesor cuando explica, etc.) y negativas (provocar o insultar a los profesores, entrar y salir de clase sin permiso, comportamientos pasotas, etc.). Los alumnos debían contestar a los ítems de esta categoría siguiendo la misma escala indicada para la categoría anterior.
- *Relaciones entre los miembros de la comunidad educativa* (entre alumnos, entre profesores, entre padres, entre padres y profesores, etc.). Las opciones de respuesta para calificar dichas relaciones eran las siguientes: muy mala, mala, buena, muy buena.
- *El alumno como receptor, actor y observador de comportamientos* (prosociales y antisociales), diferenciando para ello entre el tipo de conductas (positivas y negativas), el lugar de ocurrencia (dentro y fuera del centro) y la procedencia del alumno agresor o víctima (alumno o no alumno).
- *Estrategias de afrontamiento* (positivas y negativas). El alumnado debía responder en una escala señalando una de las cuatro opciones planteadas anteriormente (nunca, a veces, mucho, siempre). La escala de respuesta empleada en las siguientes categorías, excepto la última, fue la misma.
- *Personas de apoyo ante problemas personales* (nadie, iguales y adultos).

- *Resolución de conflictos de convivencia* (positiva y negativa).
- *Participación en clase* (positiva y negativa).
- *Información sobre convivencia escolar*.
- *Formación sobre convivencia escolar*, debiendo especificar su interés por dicha formación (sí o no), cómo le gustaría aprenderlo (como si fuera otra asignatura o, por el contrario, como una actividad extraescolar) y quién debería ser el responsable de dicha formación (los profesores del centro, profesionales externos al centro especializados en convivencia escolar, los profesores del centro y profesionales externos de forma conjunta y, en cuarto lugar, los profesores y padres conjuntamente).

La fiabilidad del cuestionario adaptado fue de .925, calculada a través del coeficiente de consistencia interna *Alfa de Cronbach*. Para la adaptación de la versión original, se aseguró su validez de contenido mediante la técnica del juicio de expertos. Para ello, participaron 9 profesionales en la temática pertenecientes a diferentes universidades españolas, los cuales debían emitir un juicio sobre la idoneidad de cada uno de los ítems del cuestionario. En este sentido, respondiendo en una escala tipo *Likert* de 1 a 4, donde:

1= No estoy nada de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.

2= Estoy poco de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.

3= Estoy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.

4= Estoy muy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.

Una vez recogidos todos los cuestionarios de los jueces, se procedió al análisis pormenorizado de los ítems. Como criterios para eliminar, revisar y modificar o aceptar los diferentes ítems del cuestionario se adoptaron los propuestos por Barbero, Vila y Suárez (2003), siendo los siguientes:

- Que el valor de la media de cada ítem fuese igual o superior a 2.5.
- Atender al valor de la mediana, como valor del ítem.
- El percentil 50 (P_{50}) debía obtener valores iguales o superiores a 2.5.
- Se estableció un coeficiente de ambigüedad, el cual pretendía medir dispersión en el acuerdo de los jueces, utilizando como criterio el recorrido intercuartílico. De modo que, si la diferencia del percentil 75 (P_{75}) frente al percentil 25 (P_{25}) era igual a 0 o 1 el ítem, se aceptaba y/o modifica ligeramente; si dicha diferencia se situaba entre 1 y 2 se revisaba y reformulaba el ítem; mientras que si era superior a 2, se entendía que la dispersión era alta entre los juicios de los jueces, por lo que el ítem era rechazado.

2.3. Procedimiento

Para la administración de la versión adaptada Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos (Herrera y Bravo, 2010) se cumplieron todos los requisitos previos: información a los equipos directivos de los centros, envío del proyecto de investigación a la Comisión de investigación de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla y aprobación por parte de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación en Melilla, cumpliendo, en todo caso, los requisitos del anonimato del alumnado. Su pasación tuvo lugar durante el tercer trimestre del curso escolar 2009/2010, siendo los profesores tutores de cada aula quienes se encargaron de evaluar al alumnado. Para ello, los profesores tuvieron dos sesiones de entrenamiento previamente a dicha evaluación, en las cuales se hizo especial énfasis en su papel para contribuir a la correcta comprensión del cuestionario por parte del alumnado de Educación Primaria.

Una vez recogidos todos los datos, éstos fueron introducidos al programa estadístico *PASW Statistics 18* y se procedió al análisis de los mismos.

3. RESULTADOS

En primer lugar, en la tabla 1 se indican los estadísticos descriptivos resultantes para cada una de las categorías, dimensiones y aspectos del cuestionario.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las categorías, dimensiones y aspectos componentes de la versión adaptada del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos

CATEGORÍA		Dimensión	Aspectos	N	M	DT
Personas de apoyo en el centro				344	4.10	.95
Respeto al material e instalaciones		<i>Positivo</i>		329	2.69	.56
		<i>Negativo</i>		321	1.68	.57
Situaciones de convivencia		<i>Positivas</i>		317	3.20	.54
		<i>Negativas</i>		302	1.62	.36
Relaciones entre los miembros de la comunidad educativa				343	3.46	.57
El alumno y comportamientos prosociales y/o de maltrato	Como receptor	<i>Conductas</i>	<i>Positivas</i>	340	2.41	.64
			<i>Negativas</i>	331	1.49	.50
		<i>Lugar de ocurrencia</i>	<i>Dentro del centro</i>	336	1.49	.54
			<i>Fuera del centro</i>	338	1.28	.57
		<i>Procedencia del agresor</i>	<i>Alumno</i>	316	2.44	.79
	<i>No alumno</i>		328	1.62	.52	
	Como actor	<i>Conductas</i>	<i>Positivas</i>	323	1.61	.64
			<i>Negativas</i>	340	1.42	.70
		<i>Lugar de ocurrencia</i>	<i>Dentro del centro</i>	343	2.47	.75
			<i>Fuera del centro</i>	333	1.21	.36
		<i>Procedencia de la víctima</i>	<i>Alumno</i>	338	1.33	.60
	<i>No alumno</i>		340	1.27	.60	
	Como observador	<i>Conductas</i>	<i>Positivas</i>	333	1.42	.66
			<i>Negativas</i>	339	1.35	.72
		<i>Lugar de ocurrencia</i>	<i>Dentro del centro</i>	332	2.48	.79
<i>Fuera del centro</i>			331	1.50	.63	
<i>Procedencia del agresor</i>		<i>Alumno</i>	337	1.62	.68	
	<i>No alumno</i>	337	1.42	.71		
Estrategias de afrontamiento		<i>Positivas</i>		336	1.61	.68
		<i>Negativas</i>		343	1.43	.70
Personas de apoyo ante problemas personales		<i>Nadie</i>		344	1.61	1.05
		<i>Iguales</i>		337	1.89	.83
		<i>Adultos</i>		326	1.94	.92
Resolución de conflictos de convivencia escolar		<i>Positiva</i>		332	2.42	.90
		<i>Negativa</i>		337	1.90	.64
Participación en clase		<i>Positiva</i>		343	2.17	.62
		<i>Negativa</i>		343	1.50	.57
Información sobre convivencia escolar				344	3.01	.93
Formación sobre convivencia escolar		<i>Interés</i>		344	.91	.27
		<i>Aprendizaje</i>		315	1.38	.48
		<i>Educador</i>		315	2.23	1.29

M= Media; DT= Desviación típica

Los principales resultados hallados son que los alumnos cuentan con 4-5 amigos en el centro/clase; que el respeto al material e instalaciones escolares no es muy alto pero sí suele ser baja la falta de respeto hacia los mismos; que las situaciones positivas de convivencia en el centro escolar son frecuentes, no siéndolo las negativas; que las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa son valoradas por los alumnos, en general, como buenas; que aunque las conductas positivas y negativas en las que el alumnado ha participado como receptor, actor u observador no son frecuentes, lo suelen ser en mayor medida la realización de conductas prosociales hacia ellos, siendo en el lugar en el que tienen lugar todo el conjunto de conductas dentro del centro y por parte de un alumno; que las estrategias de afrontamiento (positivas y negativas) no son empleadas de forma habitual por los alumnos; que cuando existen problemas se suele recurrir a un adulto; que los conflictos de convivencia escolar en el centro se resuelven más de forma positiva que negativa, aunque no de forma frecuente; que la participación en clase no suele ser alta; respecto a la formación sobre convivencia escolar, la mayoría están interesados en recibirla, siendo la forma que indican para su aprendizaje como otra asignatura más, y los profesores así como los profesores de forma conjunta con los padres son las opciones que prefieren para este tipo de formación.

Por otra parte, en la siguiente tabla se muestran los estadísticos descriptivos obtenidos en el cuestionario para cada una de las categorías del mismo en función del centro escolar de pertenencia. Asimismo, se presentan los resultados obtenidos en los diferentes análisis de varianza llevados a cabo en los que como variables dependientes se introdujeron las distintas categorías del cuestionario y como variable independiente el centro escolar (ver tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y resultados del análisis de varianza de las categorías, dimensiones y aspectos de la versión adaptada del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos en función del centro escolar de pertenencia

CATEGORÍAS, DIMENSIONES Y ASPECTOS			Colegio 1			Colegio 2			F
			N	M	DT	N	M	DT	
Personas de apoyo en el centro			222	4.15	.94	122	4.00	.98	1.980
Respeto al material e instalaciones escolares	Positivo	Positivo	213	2.75	.54	116	2.58	.59	6.778**
		Negativo	209	1.55	.49	112	1.91	.63	31.854***
Situaciones de convivencia	Positivas	Positivas	206	3.24	.49	111	3.13	.62	2.792
		Negativas	206	1.60	.35	96	1.65	.39	1.525
Relaciones entre los miembros de la comunidad educativa			222	3.47	.51	121	3.44	.65	.233
El alumno como receptor de comportamientos antisociales y/o prosociales	Conductas	Positivas	220	2.36	.63	120	2.50	.66	3.352
		Negativas	212	1.42	.45	119	1.62	.55	12.973***
	Lugar de ocurrencia	Dentro	215	1.42	.50	121	1.61	.60	9.461*
		Fuera	220	1.17	.41	118	1.49	.75	24.716***
	Procedencia del agresor	Alumno	211	1.56	.63	112	1.71	.63	4.298*
		No alumno	219	1.33	.63	121	1.59	.78	11.184***
El alumno como actor de comportamientos antisociales y/o prosociales	Conductas	Positivas	222	2.34	.68	121	2.71	.80	20.831***
		Negativas	216	1.13	.24	117	1.34	.48	25.875***
	Lugar de ocurrencia	Dentro	219	1.20	.45	119	1.57	.74	31.629***
		Fuera	221	1.15	.47	119	1.50	.74	27.260***
	Procedencia de la víctima	Alumno	218	1.29	.52	115	1.68	.80	28.693***
		No alumno	219	1.27	.66	120	1.49	.80	6.989**
El alumno como observador de comportamientos antisociales y/o prosociales	Conductas	Positivas	218	2.32	.78	114	2.78	.71	27.203***
		Negativas	215	1.33	.44	116	1.82	.78	52.583***
	Lugar de ocurrencia	Dentro	217	1.47	.59	120	1.90	.73	34.461***
		Fuera	217	1.22	.57	120	1.77	.80	53.891***
	Procedencia del agresor	Alumno	217	1.43	.55	119	1.94	.78	48.044***
		No alumno	222	1.29	.58	121	1.69	.82	26.917***
Estrategias de afrontamiento	Positivas	203	2.46	.79	113	2.40	.78	.521	
	Negativas	215	1.55	.48	113	1.75	.56	11.106***	
Personas de apoyo ante problemas personales	Nadie	222	1.50	1.01	122	1.81	1.09	7.367**	
	Iguales	218	1.76	.85	119	2.13	.72	15.795***	
	Adultos	212	1.82	.93	114	2.16	.85	10.826***	
Resolución de conflictos de convivencia escolar	Positiva	214	2.29	.87	118	2.66	.91	13.114***	
	Negativa	217	1.77	.60	120	2.13	.64	27.251***	
Participación en clase	Positiva	221	2.06	.60	122	2.35	.62	17.718***	
	Negativa	222	1.42	.56	121	1.63	.58	10.586***	
Información sobre convivencia escolar			222	2.92	.92	122	3.17	.93	5.644*
Formación sobre convivencia escolar	Interés	222	.92	.26	122	.90	.29	.482	
	Aprendizaje	205	1.36	.48	110	1.42	.49	1.135	
	Educador	205	2.23	1.30	110	2.23	1.27	.000	

M= Media; DT= Desviación típica; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Los resultados obtenidos a través del análisis de varianza mostraron diferencias significativas en la dimensión que evalúa tanto los aspectos positivos [$F_{(1, 327)} = 6.778$; $p < .01$] como negativos [$F_{(1, 319)} = 31.85$; $p < .001$] de la categoría *Respeto hacia los materiales e instalaciones escolares*; en la dimensión que evalúa los aspectos negativos [$F_{(1, 329)} = 12.973$; $p < .001$] de la categoría *El alumno como receptor de comportamientos antisociales y/o*

prosociales así como en la dimensión Lugar de ocurrencia – dentro [$F_{(1, 334)}= 9.461; p< .01$] y fuera [$F_{(1, 336)}= 24.716; p< .001$] del centro escolar – y Procedencia del agresor – alumno [$F_{(1, 321)}= 4.298; p< .05$] y no alumno [$F_{(1, 338)}= 11.184; p< .001$] – de esta categoría; en la dimensión que evalúa tanto los aspectos positivos [$F_{(1, 341)}= 20.831; p< .001$] como negativos [$F_{(1, 331)}= 25.875; p< .001$] de la categoría *El alumno como actor de comportamientos antisociales y/o prosociales* así como en la dimensión Lugar de ocurrencia – dentro [$F_{(1, 336)}= 31.629; p< .001$] y fuera [$F_{(1, 338)}= 27.260; p< .001$] del centro escolar – y Procedencia de la víctima – alumno [$F_{(1, 331)}= 28.693; p< .001$] y no alumno [$F_{(1, 337)}= 6.986; p< .01$] – de esta categoría; en la dimensión que evalúa tanto los aspectos positivos [$F_{(1, 330)}= 27.203; p< .001$] como negativos [$F_{(1, 329)}= 52.583; p< .001$] de la categoría *El alumno como observador de comportamientos antisociales y/o prosociales* así como en la dimensión Lugar de ocurrencia – dentro [$F_{(1, 335)}= 34.461; p< .001$] y fuera [$F_{(1, 335)}= 53.891; p< .001$] del centro escolar – y Procedencia del agresor – alumno [$F_{(1, 334)}= 48.044; p< .001$] y no alumno [$F_{(1, 341)}= 26.917; p< .001$] – de esta categoría; en la dimensión que evalúa los aspectos negativos [$F_{(1, 326)}= 11.106; p< .001$] de la categoría *Estrategias de afrontamiento*; en cada uno de los tres niveles – nadie [$F_{(1, 342)}= 7.367; p< .01$], iguales [$F_{(1, 335)}= 15.795; p< .001$] y adultos [$F_{(1, 324)}= 10.826; p< .001$] - de la categoría *Personas de apoyo ante problemas personales*; en la dimensión que evalúa tanto los aspectos positivos [$F_{(1, 330)}= 13.114; p< .001$] como negativos [$F_{(1, 335)}= 27.251; p< .001$] de la categoría *Resolución de conflictos sobre convivencia escolar*; en la dimensión que evalúa tanto los aspectos positivos [$F_{(1, 341)}= 17.718; p< .001$] como negativos [$F_{(1, 341)}= 10.586; p< .001$] de la categoría *Participación en clase*; y, por último, en la categoría *Información sobre convivencia escolar* [$F_{(1, 342)}= 5.644; p< .05$].

Con respecto a lo anterior, se puede destacar, además, que de las diferencias significativas encontradas en todas estas categorías, los alumnos pertenecientes al colegio 1 sólo obtienen puntuaciones más altas que los alumnos del colegio 2 en la dimensión que

evalúa los aspectos positivos de la categoría *Respeto hacia los materiales e instalaciones escolares*.

En otro orden de cosas, en la tabla 3 se presenta el análisis descriptivo de las diferentes categorías, dimensiones y aspectos evaluados del cuestionario en función del sexo de los participantes así como los resultados de los diferentes análisis de varianza implementados.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos y resultados del análisis de varianza de las categorías, dimensiones y aspectos de la versión adaptada del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos en función del sexo de los participantes

CATEGORÍAS, DIMENSIONES Y ASPECTOS			Varones			Mujeres			F
			N	M	DT	N	M	DT	
Personas de apoyo en el centro			108	4.13	.90	109	4.02	1.03	.712
Respeto al material e instalaciones escolares		Positivo	105	2.70	.57	104	2.70	.57	.000
		Negativo	100	1.69	.55	100	1.74	.65	.367
Situaciones de convivencia		Positivas	95	3.15	.62	103	3.25	.51	1.445
		Negativas	88	1.65	.37	94	1.58	.32	1.579
Relaciones entre los miembros de la comunidad educativa			108	3.40	.65	109	3.65	.43	10.458***
El alumno como receptor de comportamientos antisociales y/o prosociales	Conductas	Positivas	105	2.33	.60	109	2.53	.64	5.430*
		Negativas	104	1.47	.46	105	1.49	.53	.143
	Lugar de ocurrencia	Dentro	107	1.48	.53	105	1.53	.63	.414
		Fuera	107	1.36	.66	107	1.28	.60	.840
Procedencia del agresor	Alumno	105	1.66	.66	101	1.64	.72	.090	
	No alumno	107	1.52	.70	107	1.39	.71	1.957	
El alumno como actor de comportamientos antisociales y/o prosociales	Conductas	Positivas	107	2.37	.74	109	2.63	.73	6.632*
		Negativas	103	1.30	.42	105	1.15	.32	8.602**
	Lugar de ocurrencia	Dentro	105	1.47	.66	106	1.21	.46	10.821***
		Fuera	106	1.36	.68	109	1.23	.57	2.249
Procedencia de la víctima	Alumno	104	1.52	.70	105	1.36	.65	2.977	
	No alumno	105	1.40	.73	108	1.33	.70	.526	
El alumno como observador de comportamientos antisociales y/o prosociales	Conductas	Positivas	103	2.44	.86	105	2.66	.78	3.806
		Negativas	105	1.58	.73	102	1.56	.66	.036
	Lugar de ocurrencia	Dentro	107	1.63	.68	105	1.55	.65	.642
		Fuera	107	1.51	.75	107	1.32	.59	4.276*
Procedencia del agresor	Alumno	106	1.67	.70	107	1.59	.68	.778	
	No alumno	107	1.59	.81	109	1.31	.59	8.714**	
Estrategias de afrontamiento			97	2.48	.80	102	2.44	.85	.564
			103	1.56	.53	101	1.61	.52	.036
Personas de apoyo ante problemas personales		Nadie	108	1.51	.98	109	1.65	1.06	.912
		Iguales	106	1.83	.81	106	1.98	.85	1.671
		Adultos	104	1.88	.90	103	1.94	.93	.167
Resolución de conflictos de convivencia escolar		Positiva	104	2.34	.90	105	2.46	.96	.871
		Negativa	105	1.94	.73	108	1.90	.60	.118
Participación en clase		Positiva	108	2.17	.63	108	2.20	.68	.137
		Negativa	108	1.50	.64	108	1.44	.54	.527
Información sobre convivencia escolar			108	2.95	.90	109	3.14	.97	2.178

Formación escolar	sobre convivencia	Interés	108	.88	.31	109	.92	.26	.918
		Aprendizaje	96	1.51	.50	101	1.23	.42	16.890***
		Educador	96	2.35	1.28	101	2.26	1.39	.207

M= Media; *DT*= Desviación típica; **p*< .05; ***p*< .01; ****p*< .001

Resultaron significativos los análisis en función del sexo en la categoría *Relaciones entre los miembros de la comunidad educativa* [$F_{(1, 215)}= 10.458$; $p < .001$]; en la dimensión que evalúa los aspectos positivos [$F_{(1, 212)}= 5.430$; $p < .05$] de la categoría *El alumno como receptor de comportamientos antisociales y/o prosociales*; en la dimensión que evalúa tanto los aspectos positivos [$F_{(1, 214)}= 6.632$; $p < .05$] como negativos [$F_{(1, 206)}= 8.602$; $p < .01$] de la categoría *El alumno como actor de comportamientos antisociales y/o prosociales* así como en la dimensión Lugar de ocurrencia – dentro del centro escolar [$F_{(1, 209)}= 10.821$; $p < .001$] – de esta categoría; en las dimensiones Lugar de ocurrencia – fuera del centro escolar [$F_{(1, 212)}= 4.276$; $p < .05$] – y Procedencia del agresor – no alumno [$F_{(1, 214)}= 8.714$; $p < .01$] – de la categoría *El alumno como observador de comportamientos antisociales y/o prosociales*; y en la dimensión Aprendizaje [$F_{(1, 195)}= 16.890$; $p < .001$] de la categoría *Formación sobre convivencia escolar*.

En dichas categorías las mujeres sólo puntúan más alto que los varones en la categoría *Relaciones entre los miembros de la comunidad educativa*, la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *El alumno como receptor de comportamientos antisociales y/o prosociales* y la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *El alumno como actor de comportamientos antisociales y/o prosociales*.

Por su parte, en la tabla 4 se muestran los estadísticos descriptivos en función de la edad de los participantes, además de los resultados obtenidos en los diferentes análisis de varianza implementados.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las categorías, dimensiones y aspectos de la versión adaptada del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos en función de la edad de los participantes

CATEGORÍAS, DIMENSIONES Y ASPECTOS	6-7 AÑOS			8-9 AÑOS			10-12 AÑOS			F		
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT			
Personas de apoyo en el centro	55	3.70	1.07	68	3.91	.95	94	4.40	.80	11.353***		
Respeto al material e instalaciones escolares		Positivo	55	2.80	.53	64	2.64	.64	90	2.68	.54	1.307
		Negativo	52	1.56	.54	59	1.76	.64	89	1.78	.59	2.330
Situaciones de convivencia		Positivas	53	3.12	.62	58	3.2	.58	87	3.20	.53	1.134
		Negativas	46	1.60	.34	55	1.58	.36	81	1.65	.34	.871
Relaciones entre los miembros de la comunidad educativa			55	3.41	.68	68	3.55	.49	94	3.57	.53	1.470
El alumno como receptor de comportamientos antisociales y/o prosociales	Conductas	Positivas	54	2.55	.54	67	2.39	.67	93	2.40	.63	1.238
		Negativas	52	1.48	.52	66	1.44	.47	91	1.51	.51	.374
	Lugar de ocurrencia	Dentro	55	1.56	.65	66	1.47	.57	91	1.50	.55	.342
		Fuera	55	1.52	.81	66	1.34	.58	93	1.20	.51	4.660**
Procedencia del agresor	Alumno	53	1.76	.77	64	1.53	.64	89	1.67	.66	1.626	
	No alumno	53	1.58	.85	68	1.50	.68	93	1.36	.62	1.861	
El alumno como actor de comportamientos antisociales y/o prosociales	Conductas	Positivas	55	2.35	.69	67	2.47	.71	94	2.62	.78	2.458
		Negativas	53	1.29	.49	63	1.22	.37	92	1.19	.31	1.221
	Lugar de ocurrencia	Dentro	53	1.27	.48	66	1.32	.64	92	1.39	.59	.813
		Fuera	55	1.32	.63	67	1.39	.79	93	1.20	.47	1.768
Procedencia de la víctima	Alumno	55	1.32	.55	63	1.40	.67	91	1.53	.74	1.794	
	No alumno	55	1.35	.73	67	1.42	.83	91	1.33	.61	.317	
El alumno como observador de comportamientos antisociales y/o prosociales	Conductas	Positivas	53	2.29	.73	64	2.55	.86	91	2.70	.83	4.030*
		Negativas	52	1.43	.65	63	1.48	.64	92	1.72	.75	3.648*
	Lugar de ocurrencia	Dentro	55	1.31	.55	65	1.64	.77	92	1.72	.60	6.995***
		Fuera	55	1.34	.67	66	1.41	.77	93	1.46	.62	.504
Procedencia del agresor	Alumno	55	1.48	.66	68	1.55	.70	90	1.78	.68	3.918*	
	No alumno	55	1.46	.73	68	1.44	.75	93	1.45	.70	.016	
Estrategias de afrontamiento	Positivas	50	2.64	.88	63	2.33	.72	86	2.44	.85	1.989	
	Negativas	53	1.53	.57	61	1.55	.52	90	1.64	.50	.850	
Personas de apoyo ante problemas personales	Nadie	55	1.45	.91	68	1.55	.90	94	1.68	1.15	.879	
	Iguales	53	1.81	.92	65	1.80	.69	94	2.03	.85	2.031	
	Adultos	54	1.80	.97	62	1.90	.98	91	1.98	.84	.711	
Resolución de conflictos de convivencia escolar	Positiva	55	2.09	.97	62	2.36	.78	92	2.63	.95	6.032**	
	Negativa	54	1.83	.71	65	1.78	.59	94	2.07	.67	4.266*	
Participación en clase	Positiva	55	1.85	.52	68	2.14	.68	93	2.42	.62	14.683***	
	Negativa	55	1.33	.48	68	1.46	.59	93	1.56	.63	2.812	
Información sobre convivencia escolar			55	2.56	1.13	68	3.11	.82	94	3.29	.79	11.639***
Formación sobre convivencia escolar	Interés	55	.80	.40	68	.92	.26	94	.95	.20	5.545**	
	Aprendizaje	44	1.25	.43	63	1.39	.49	90	1.41	.49	1.787	
	Educador	44	2.77	1.49	63	2.36	1.34	90	2.04	1.18	4.633*	

M= Media; DT= Desviación típica; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Las puntuaciones resultantes del análisis de varianza fueron significativas en la categoría *Personas de apoyo en el centro* [$F_{(2, 214)} = 11.353$; $p < .001$]; en la dimensión Lugar de ocurrencia – dentro [$F_{(2, 211)} = 4.660$; $p < .01$] del centro escolar – de la categoría *El alumno como receptor de comportamientos antisociales y/o prosociales*; en la dimensión que evalúa tanto los aspectos positivos [$F_{(2, 205)} = 4.030$; $p < .05$] como negativos [$F_{(2, 204)} = 3.648$; $p < .05$]

de la categoría *El alumno como observador de comportamientos antisociales y/o prosociales* así como en las dimensiones Lugar de ocurrencia – dentro [$F_{(2, 209)}= 6.995; p< .001$] del centro escolar – y Procedencia del agresor – alumno [$F_{(2, 210)}= 3.918; p< .05$] – de esta categoría; en la dimensión que evalúa tanto los aspectos positivos [$F_{(2, 206)}= 6.032; p< .01$] como negativos [$F_{(2, 210)}= 4.266; p< .05$] de la categoría *Resolución de conflictos sobre convivencia escolar*; en la dimensión que evalúa los aspectos positivos [$F_{(2, 213)}= 14.683; p< .001$] de la categoría *Participación en clase*; en la categoría *Información sobre convivencia escolar* [$F_{(2, 214)}= 11.639; p< .001$]; y en las dimensiones Interés [$F_{(2, 214)}= 5.545; p< .01$] y Educador [$F_{(2, 194)}= 7.980; p< .05$] de la categoría *Formación sobre convivencia escolar*.

En relación con lo anterior, las comparaciones post-hoc, a través del estadístico *Bonferroni*, mostraron diferencias significativas en la categoría *Personas de apoyo en el centro* entre los alumnos de 10-12 años de edad frente a los de 6-7 años ($t= .70; p< .001$) y 8-9 años ($t= .49; p< .01$); en la dimensión Lugar de ocurrencia – fuera del centro escolar – de la categoría *El alumno como receptor de comportamientos antisociales y/o prosociales* en los alumnos de 6-7 años en oposición a los de 10-12 años ($t= .32; p< .01$); en la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *El alumno como observador de comportamientos antisociales y/o prosociales* en los estudiantes de 6-7 años con respecto a los de 10-12 años ($t= .40; p< .05$) así como en las dimensiones Lugar de ocurrencia – dentro del centro escolar – en el grupo de alumnos de 6-7 años contra los de 8-9 años ($t= .32; p< .05$) y los de 10-12 años ($t= .40; p< .001$) y Procedencia del agresor – alumno – en los alumnos de 6-7 años frente a los de 10-12 años ($t= .24; p< .05$) de esta categoría; en la dimensión que evalúa tanto los aspectos positivos en el alumnado de 6-7 años con relación a los de 10-12 años ($t= .53; p< .01$) como negativos en los alumnos de 8-9 frente a los de 10-12 años ($t= .18; p< .05$) de la categoría *Estrategias de afrontamiento*; en la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *Participación en clase* en los participantes de 6-7 años en oposición a los de 8-9

años ($t= .28$; $p< .05$) y los de 10-12 años ($t= .56$; $p< .001$) así como entre los de 8-9 años y 10-12 años ($t= .28$; $p< .05$); en la categoría *Información sobre convivencia escolar* en los alumnos de 6-7 años con respecto a los de 8-9 años ($t= .55$; $p< .01$) y los de 10-12 años ($t= .72$; $p< .001$); y en las dimensiones Interés en el alumnado de 6-7 años frente a los de 8-9 años ($t= .12$; $p< .05$) y 10-12 años ($t= .15$; $p< .01$) y Educador en los estudiantes de 6-7 años contra los de 10-12 años ($t= .72$; $p< .01$) de la categoría *Formación sobre convivencia escolar*.

4. CONCLUSIONES

En lo relativo a los resultados obtenidos a través de la versión adaptada del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos (Herrera y Bravo, 2010) se puede concluir, de una parte, que la mayoría de los alumnos percibe que dispone de un alto soporte social entre sus iguales en su vida diaria en el centro escolar. En este sentido, se aprecia también una cierta predisposición a manifestar mayoritariamente conductas positivas de respeto hacia los materiales e instalaciones escolares frente al desarrollo de actitudes negativas, tal y como ya demostraran Sánchez *et al.* (2009) en su investigación, siendo los alumnos pertenecientes al Colegio 1 los que alcanzan mejores resultados, lo que resulta congruente con el estudio llevado a cabo por Melero (2009), así como los estudiantes de menor edad frente a los de mayor edad, coincidiendo con el trabajo de Aramendi y Ayerbe (2007). No se observan, sin embargo, diferencias en función del sexo.

Por otra parte, destaca, en contra de los resultados obtenidos en otras investigaciones (Calvo, 2003; Peralta, 2004; Sánchez *et al.*, 2009), una mayor frecuencia de comportamientos positivos para la convivencia escolar (p.ej., respetar el horario escolar, profesores que tratan correctamente a los alumnos, etc.) frente a la presencia de cualquier otra conducta de índole negativo (p.ej., no cumplir las normas, interrumpir las clases, etc.), no habiéndose hallado

diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables analizadas. Este hecho podría deberse a la diferencia en la edad de los alumnos participantes en dichos estudios, dado que se centran en etapas educativas superiores a la tratada en la presente investigación.

El alumnado indica, asimismo, que las relaciones y comunicación entre ellos, así como con los profesores y con los alumnos pertenecientes a otras culturas, son bastante satisfactorias, especialmente en el caso de las mujeres y los estudiantes de mayor edad, coincidiendo este resultado con las conclusiones a las que llegaron Gotzens *et al.* (2003). No se aprecian, sin embargo, diferencias en función del centro escolar de pertenencia de los distintos alumnos.

En cuanto a la percepción que tiene el alumnado como receptor de comportamientos antisociales y/o prosociales, predomina el desarrollo de comportamientos positivos frente a la manifestación de conductas negativas, independientemente de que éstas tengan lugar dentro o fuera del centro escolar. A este respecto, conviene destacar que dicha sensación es mayor en el caso de las mujeres, tal y como ya apuntaron en su investigación Sánchez *et al.* (2009), así como entre los estudiantes de menor edad, lo que resulta incoherente con otras investigaciones (Ortega y Monks, 2005; Sánchez *et al.*, 2009) en las se pone de manifiesto que los alumnos de menor edad son más propensos a ser víctimas de comportamientos violentos. Referente al agresor, la mayoría de los alumnos, sobre todo los pertenecientes al Colegio 2, coinciden en señalar que suele tratarse de otro alumno del mismo curso o de un curso superior.

Por otra parte, tal y como sucede a la mayoría del alumnado cuando se le pregunta por la frecuencia con la que son receptores de comportamientos de carácter antisocial, la tasa de conductas de esta índole que dicen producirse en el centro escolar, ya sea como actores u observadores, es baja. A pesar de ello, tampoco destaca la aparición de conductas prosociales. En cualquier caso, la mayor parte de los participantes, especialmente los pertenecientes al

Colegio 2 y los de mayor edad, consideran que cuando estas aparecen suele ser dentro de la institución escolar, y no fuera, indistintamente de que la persona que las lleve a cabo se trate o no de un alumno. Asimismo, y aunque no se observen diferencias significativas en cuanto al sexo de los participantes, conviene indicar que son los varones los que tienden a aparecer como agresores con mayor frecuencia (Cerezo, 2001; Kaltiala-Heino *et al.*, 2000; Sourander *et al.*, 2000).

En lo referente al tipo de estrategias que suelen emplear los alumnos para afrontar cualquier tipo de conflicto que se produzca en el centro escolar, llama la atención los bajos resultados obtenidos tanto para el uso de estrategias de carácter más positivo (pedir ayuda, mostrarse asertivo, etc.) como negativo (no hacer nada, escaparse corriendo, etc.), lo cual redundaría en detrimento del estado de la convivencia escolar y debería convertirse, por lo tanto, en objeto de la intervención educativa. A pesar de lo anterior, tanto los alumnos del Colegio 1 como los varones y el alumnado de menor edad son los que obtienen puntuaciones más altas en la dimensión que evalúa los aspectos positivos de esta categoría frente a los negativos.

Igualmente, aunque gran parte de los alumnos participantes manifiesta disponer, como ya se expusiera anteriormente, de una gran fuente de apoyo social entre sus compañeros para su vida diaria en el centro, de los resultados obtenidos se desprende que ni sus iguales ni los adultos suelen servirles de gran apoyo de cara a subsanar sus problemas personales, siendo, no obstante, éstos últimos, tal y como ya demostraran Sánchez *et al.* (2009), al contrario de lo que sucede a las mujeres y a los alumnos de mayor edad, con quienes más suelen contar, sobre todo los estudiantes procedentes del Colegio 2.

En contra de los resultados obtenidos en la investigación de Sánchez *et al.* (2009), los distintos alumnos participantes coinciden en señalar que los modos mayoritarios de resolver los conflictos de convivencia en su centro son mediante el uso de métodos de carácter más positivo (p.ej., hablando, dando consejo, intentando dar con una solución entre todos juntos,

etc.) que negativo (p.ej., con castigos colectivos o individuos, llamando a los padres, expulsiones, etc.), lo que parece estar en consonancia con los hallazgos realizados en otras investigaciones (Binaburo, 2007; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Díaz-Aguado, 2002; Trillo, 2006). En este sentido, son las mujeres las que obtienen puntuaciones más altas, no habiéndose hallado diferencia alguna en función del centro escolar de pertenencia o la edad del alumnado.

En relación con el nivel de participación del alumnado, parece ser bastante alto, sobre todo entre los estudiantes procedentes del Colegio 2, el grupo constituido por las mujeres y el alumnado de mayor edad, tanto cuando se requiere su opinión como cuando se plantea cualquier tipo de actividad en el centro o hay que presentarse a delegado de clase (Sánchez *et al.*, 2009).

Se puede precisar, igualmente, que la mayoría de los alumnos que han participado en el presente trabajo de investigación han recibido la información necesaria sobre las normas de convivencia escolar, habiéndolas trabajado en clase. Además, apuntan que deberían constituirse como una asignatura más, de la cual debieran encargarse los propios profesores del centro o éstos mismo junto con los padres.

En definitiva, trabajar en el aula mediante programas de prevención y mejora de la convivencia escolar es una necesidad innegable en el ámbito educativo (Díaz-Aguado, 2005; Domingo, 2008; Hirschsteins, Edstrom, Frey, Snell y McKenzye, 2007; Monjas, 2007), especialmente debido a la gran complejidad y diversidad que cada vez más caracterizan a las aulas (Essomba, 2007; Jordán, 2007; Leiva, 2007; Santos, 2008). Entre otro tipo de actuaciones destinadas a tal fin, en las últimas décadas se ha experimentado un gran interés por todos aquellos programas dirigidos al fomento de las habilidades sociales del alumnado (Álvarez, Álvarez-Monteserín, Cañas, Jiménez, Ramírez y Petit, 1990; Arón y Milicic, 1996; García y Magaz, 1997; Monjas, 1992, 1999; Trianes, 1996; Verdugo, 1997), ya sea mediante

su inclusión en el currículum ordinario o en forma de talleres, de modo que a través de su entrenamiento, no sólo se intenta favorecer la existencia de una adecuada convivencia escolar, sino que también se contribuye a potenciar el desarrollo integral de la personalidad y las capacidades de sus destinatarios, siendo ésta una de las principales finalidades que se persiguen mediante el actual sistema educativo español (Monjas y González, 2000).

La enseñanza y aprendizaje de la convivencia, así entendida, no debería llegar a convertirse nunca en una tarea improvisada o una mera intervención verbal en un momento determinado sino, todo lo contrario, debiera formar parte de un programa de intervención directa, deliberada y sistemática que permita que se dialogue, reflexione y seleccionen aquellas conductas y actitudes que se precisan mantener o desarrollar así como que se extingan aquellas otras que no merezcan la pena ser retenidas (Jares, 2006; Ortega y Del Rey, 2004). Dichos contenidos pasarían a formar parte de un proceso continuo, a lo largo de toda la etapa educativa, durante el cual se ofrezca la posibilidad al alumnado de ponerlos en práctica ante el mayor número de situaciones diversas posibles así como a través de su experimentación con las personas que le rodean (Ortega y Mora-Merchán, 1996).

REFERENCIAS

- Akiba, M. (2005). Nature and correlatos of Ijime: Bullying in Japanese middle schools. *Internacional Journal of Educational Research*, 41(3), 216-236.
- Aláez, M., Martínez, R. y Rodríguez, C. (2000). Prevalencia de trastornos psicológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y el género. *Psicothema*, 12(4), 525-532.
- Álvarez, A., Álvarez-Monteserín, M.A., Cañas, A., Jiménez, S., Ramírez, S. y Petit, M.J. (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años. Guía práctica para padres y profesores*. Madrid: Visor.

- Aramendi, P. y Ayerbe, P. (2007). *Aprender a convivir: un reto en la educación secundaria*. Madrid: Praxis.
- Arnáiz, P., Guirao, J.M. y Linares, J.E. (2003). *Orientaciones didácticas para la adecuación de la respuesta educativa en contextos multiculturales*. Murcia: Servicio de Atención a la Diversidad.
- Arón, A.M. y Milicic, N. (1996). *Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales*. Madrid: CEPE.
- Barbero, M.I., Vila, E. y Suárez, J.C. (2003). *Psicometría*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Binaburo, J.A. (2007). *Educar desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Bravo, I. y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *D.E.Di.C.A. Revista de Educação e Humanidades, 1*, 173-212.
- Caballo, V.E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Calvo, A.R. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e intervención*. Madrid: EOS.
- Carretero, A. (Coord.) (2008). *Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Granada: Andalucía Acoge.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología, 17*(1), 37-43.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.

- Delgado, B. y Contreras, A. (2008). Desarrollo social y emocional: desde los seis a los doce años. En B. Delgado (Coord.), *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez* (pp. 35-66). Madrid: McGraw-Hill.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Centro Nacional de Educación y Comunicación Educativa.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Essomba, M.A. (2007). Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural. En J. L. Álvarez y L. Batanaz (Coords.), *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica* (pp. 177-212). Madrid. Biblioteca Nueva.
- Esteve, J.M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón*, 56(1), 95-115.
- Farrington, D. (2005). Childhood origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Furlong, M.J., Greif, J.L., Bates, M.P., Whipple, A.D., Jimenez, T.C. y Morrison, R. (2005). Development of the California School Climate and Safety Survey-short Form. *Psychology in the Schools*, 42 (2), 137-149.
- García, E.M. y Magaz, A. (1997). *Enseñanza de Soluciones Cognitivas para Evitar Problemas Interpersonales (ESCEPI)*. Madrid: Grupo Albor-Cohs.
- Gómez, J. (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: ME-Libros de la Catarata.
- Gómez, J.L. (2006). La convivencia en el marco escolar. Reflexiones para una actuación inspectora. *Avances en Supervisión Educativa*, 2. Disponible en:

http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227710605.pdf

- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en la escuela. *Psicothema*, 15(3), 362-368.
- Gresham, F. M. (1988). Social skills: conceptual and applied aspects of assessment, training and social validation. En J.C. Witt, S.N. Elliot y F.M. Gresham (Eds.), *Handbook of Behavior Therapy in Education* (pp. 523-546). New York: Plenum Press.
- Herrera, L. y Bravo, I. (2010). *Versión adaptada del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos de Sánchez et al. (2009)*. Universidad de Granada: Documento no publicado.
- Herrera, L. y Lorenzo, O. (2005). El desarrollo de la socialización en alumnos de diferente cultura: europea y tamazight. En F. Herrera, M.I. Ramírez, J.M. Roa y M. Gervilla (Coords.), *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia, vol. IV* (pp. 297-305). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Herrera, L. y Lorenzo, O. (2007). Culturas en contacto en el ámbito escolar: investigación educativa sobre fomento de habilidades lingüísticas y de socialización a través de la expresión musical. En M.A. Ortiz (Coord.), *Diferencias culturales y atención a la diversidad en la escuela: desarrollo de la socialización mediante actividades de expresión artística (D.I.C.A.D.E.)* (pp. 157-180). Maia (Portugal). Grupo de investigación HUM-742.
- Herrera, L., Ortiz, M.M. y Sánchez, S. (2010). La convivencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. Conductas positivas y negativas. En R. Roig y M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas* (pp. 221-233). Alicante: Marfil.

- Hirschstein, M.K., Edstrom, L.V., Frey, K.S., Snell, J.L. y McKenzie, E.P. (2007). Walking the Talk in Bullying Prevention: Teacher Implementation Variables Related to Initial Impact of the Steps to Respects Program. *School Psychology Review*, 36(1), 3-21.
- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.
- Jares, X.R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Jordán, J.A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En E. Soriano (Coord.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 59-94). Madrid: La Muralla.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. y Rimpelä, A. (2000). Bullying at school: an indicator of adolescents at risk for mental disorder. *Journal of Adolescence*, 23, 661-674.
- Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: Spicum.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE n. 238, 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. BOE n. 287, 1 de diciembre de 2005.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE n. 106, 4 de mayo de 2006.
- López, M.C. (2002). *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Litvack, M.W., McDougall, D. y Romney, D.M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 123(3), 303-324.

- Margalit, M. y Ronen, T. (1993). Loneliness and social competence among preadolescents and adolescents with mild mental retardation. *Mental Handicap Research*, 6, 97-111.
- Ministerio de Educación y Organizaciones Sindicales (2006). *Plan para la promoción y mejora de la convivencia escolar*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Melero, J.M. (2009). *Conflictividad escolar y la nueva profesión docente*. Málaga: Aljibe.
- Mesa, M.C., Lara, A.I., Herrera, L., Seijo, D., Espinola, A. y Carmona, A. (2002). *La salud laboral del profesorado. Una asignatura pendiente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Monjas, M.I. (1992). *La competencia social en la edad escolar. Diseño, aplicación y validación del "Programa de Habilidades de Interacción Social"*. Universidad de Salamanca: Tesis doctoral.
- Monjas, M.I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M.I. (2007). *Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M.I. y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
- Moreno, M.C. (2000). Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva* (pp. 405-430). Madrid: Alianza.
- Ortega, R. (2005). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *Revista Idea La Mancha*, 4, 50-54.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.

- Ortega, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- Ortega, R., Romera, E. y Del Rey, R. (2008). Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Informació psicològica*, 95, 4-14.
- Palacios, J., González, M.M. y Padilla, M.L. (2000). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 6 años y la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva* (pp. 377-403). Madrid: Alianza.
- Palomero, J.E. y Fernández, M.R. (2001). La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-38.
- Patterson, G.R. y Yoerger, K. (2002). A developmental model for early- and late-onset delinquency. En J. Reid, G. Patterson y J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: a developmental analysis and model for intervention* (pp. 147-172). Washington, DC: American Psychological Association.
- Peralta, F.J. (2004). *Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria*. Universidad de Málaga: Tesis doctoral.
- Ramírez, S. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 265-290.
- Rué, J. (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria*. Barcelona: Octaedro.
- Sánchez, S., Mesa, M.C., Seijo, D., Alemany, I., Rojas, G., Ortiz, M.M., Herrera, L., Gallardo, M.A. y Fernández, A.M. (2009). *Convivencia Escolar y Diversidad*

- Cultural. Estudio sobre la convivencia escolar en centros educativos de Melilla.*
Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
- Santos, M.A. (2008). La pragmática de la cooperación o cómo mejorar la gestión de la diversidad cultural y de la convivencia en las aulas. En J. Vera (Coord.), *Diversidad, convivencia y educación desde el conflicto* (pp. 55-75). Madrid: Fundación SM.
- Seijo, D., Novo, M., Arce, R., Fariña, F. y Mesa, M.C. (2005). *Prevención de comportamientos disruptivos en contextos escolares: programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades sociocognitivas (programa EHSCO).*
Melilla: Dirección Provincial del Ministerio de Educación.
- Smith, P.K. (Ed.) (2003). *Violence in Schools: The Response in Europe.* London: RoutledgeFalmer.
- Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H. y Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence: A longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse & Neglect*, 24(7), 873-881.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula.* Málaga: Aljibe.
- Trillo, J. (2006). Violencia escolar entre iguales: Informe del Defensor del Pueblo. En Moreno, A. y Soler, M.P. (Coord.), *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 101-114). Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
- UNESCO (2004). *Global education digest 2004.* Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Vázquez, M.J., Fariña, F. y Seijo, D. (2003). Teorías explicativas del comportamiento agresivo y antisocial desde una perspectiva neuro-fisio-biológica. En F. Fariña y R. Arce (Eds.), *Avances en torno al comportamiento antisocial, evaluación y tratamiento* (pp. 17-38). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Verdugo, M.A. (1997). *Programa de Habilidades Sociales. Programas Conductuales Alternativos para la educación de los deficientes mentales*. Salamanca: Amarù.

Villanueva, R. (Coord.) (2000). *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Madrid: Federación de Enseñanza CCOO.