



Analysis of School Coexistence in Compulsory Secondary Education: A Case Study in Asturias

Análisis de la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: Un estudio de caso en Asturias

Natalia Rodríguez-Muñiz^a, María del Henar Pérez-Herrero^{b*}, Joaquín Lorenzo Burguera-Condon^c

^a Universidad de Oviedo, Oviedo (España)

<https://orcid.org/0000-0003-0516-8948>

U0244563@uniovi.es

^b Universidad de Oviedo, Oviedo (España)

<https://orcid.org/0000-0003-1861-373X>

henar@uniovi.es

^c Universidad de Oviedo, Oviedo (España)

<https://orcid.org/0000-0001-5944-2012>

burguera@uniovi.es

(*) Autora de correspondencia

ARTICLE INFO

Keywords

School coexistence; Case study; Secondary education; Conflict resolution; Needs evaluation; Teacher perception.

Palabras clave

Convivencia escolar; Estudio de caso; Educación secundaria; Resolución de conflictos; Evaluación de necesidades; Percepción del profesorado.

ABSTRACT

The literature about coexistence analysis in schools establishes that it is particularly relevant for improving learning, well-being, or inclusion. Knowing the assessments of teachers and students in this area will allow the design of intervention programs based on their needs. Based on this, the research aimed to diagnose needs in conflict prevention in a secondary school based on the analysis of school violence perceptions of the school counselor, the technical teacher of community service, and the students. In-depth interviews were conducted with two key informants, the reports of conduct contrary to the rules of coexistence were analyzed, and the School Violence Questionnaire CUVE3-ESO was administered to third-year compulsory secondary education students. The statistical analysis has been carried out using a mixed-methods approach, which allows for the simultaneous integration and combination of quantitative and qualitative analysis. The results show a high perception of classroom disruption, verbal violence among students, and teacher violence towards students, and significant differences in these variables according to gender and class group, related to the type of conflicts, the measures applied, and teacher leadership styles. Therefore, it is concluded that it is necessary to promote social and civic competencies to improve the development of emotional intelligence and social skills for conflict resolution.

RESUMEN

La literatura sobre el análisis de la convivencia en los centros educativos establece que esta adquiere una especial relevancia para la mejora del aprendizaje, el bienestar o la inclusión, por lo que conocer las valoraciones del profesorado y alumnado en este ámbito permitirá diseñar programas de intervención ajustados a sus necesidades. En base a ello, el objetivo de la investigación ha sido diagnosticar las necesidades en la prevención de conflictos en un centro de educación secundaria, a partir del análisis de las percepciones que sobre la violencia escolar tienen el orientador, la profesora técnica de servicios a la comunidad y el alumnado. Se han realizado entrevistas en profundidad a dos informantes clave, se han analizado los informes de conductas contrarias a las normas de convivencia del centro, y se ha administrado el Cuestionario de Violencia Escolar CUVE3-ESO al alumnado de tercer curso de educación secundaria obligatoria. El análisis de los datos se ha realizado desde el enfoque de los métodos mixtos de ejecución concurrente, que permite integrar y combinar los análisis cuantitativo y cualitativo de forma simultánea. Los resultados muestran una alta percepción sobre la presencia de conductas disruptivas en el aula, violencia verbal entre el alumnado y violencia del profesorado hacia los estudiantes y se han detectado diferencias significativas en la comparación de las puntuaciones en estas variables en función del sexo y grupo-clase, relacionadas con el tipo de conflictos, las medidas aplicadas y los estilos de liderazgo docente. Por lo que se concluye que es preciso promover el desarrollo de competencias sociales y cívicas para mejorar el desarrollo de la inteligencia emocional y las habilidades sociales para la resolución de conflictos.

1. Introducción

Las escuelas, como espacio de convivencia de personas diversas (Parker, 2006), no son ajenas a la presencia de conflictos, que es preciso identificar, comprender y gestionar para promover y desarrollar valores y actitudes vinculadas a la cooperación y adquisición de habilidades sociales que favorezcan la mejora del aprendizaje y de la convivencia e impliquen a todos los miembros de la comunidad educativa (Gázquez et al., 2011; Penalva, 2018).

El estudio del clima relacional en los centros educativos ha experimentado un auge creciente como consecuencia de la aparición cada vez más frecuente de situaciones y conductas contrarias a la convivencia, que se suma a una mayor sensibilización de la sociedad y al interés de las administraciones e instituciones educativas de dar respuesta a estas problemáticas. Prueba de ello son las investigaciones recientes sobre la convivencia y sus efectos en algunas variables como el rendimiento académico (Kweon et al., 2017), la prevención de conductas de riesgo (Bonell et al., 2019), el bienestar personal (Alcantara et al., 2019), la inclusión educativa (Ainscow, 2012) o el ajuste escolar (Castro-Sánchez et al., 2019). Estos autores coinciden en corroborar la necesidad de fomentar un clima de relaciones positivas entre los miembros de la comunidad educativa orientado a garantizar el desarrollo integral del alumnado, en el que la convivencia escolar es determinante para la construcción de entornos favorecedores de aprendizaje.

Las conductas violentas repercuten de forma negativa en la relación de las personas, provocando desajustes que merman el bienestar personal y colectivo, contribuyen a la manifestación de problemas en habilidades sociales y de interacción positiva (Pérez et al., 2011). Asimismo, deterioran la percepción de uno mismo, el autoconcepto, la autoestima y la autoconfianza. Por tanto, es fundamental fomentar la cohesión grupal, clave para favorecer el desarrollo personal y social del alumnado en el aula, reducir el impacto de las conductas violentas e incrementar la motivación y predisposición hacia el aprendizaje.

En las últimas dos décadas, varios estudios han analizado las causas de las diferencias en el clima motivacional y relacional en las aulas. Entre ellas, Villena (2015), destaca, en las interacciones del profesorado, aquellos patrones de conducta caracterizados por la extraversión, la sociabilidad, la inteligencia social, la confianza y seguridad. Estos se muestran como los más eficaces para disminuir la agresividad, la dominancia o la apatía y para mejorar las competencias sociales del alumnado, favoreciendo un clima de aula positivo y de alta cohesión grupal.

La preocupación que genera la presencia de conductas contrarias a la convivencia en diferentes ámbitos alcanza no solo al contexto escolar, también al social. El contexto social que rodea al alumnado contribuye a la aparición de conductas y a la trasmisión y perpetuación de valores vinculados a la violencia. Así, los niveles de agresividad en el entorno escolar se vinculan con bajas percepciones de apoyo social por parte del alumnado (Gutiérrez y Díaz, 2020). Estos autores indican además que un alto grado de apoyo social del entorno familiar, escolar y del grupo de iguales reduce el riesgo tanto de agresión como de victimización. No obstante, la tendencia que se observa en los centros educativos es que los comportamientos contrarios a las normas de convivencia y al respeto a los derechos a la integridad física y moral de las personas, son cada vez más frecuentes y reflejan la falta de valores y el aumento de la violencia en algunos ámbitos de la sociedad (Pérez, 2017).

En los centros educativos las conductas violentas presentan escenarios múltiples, caracterizados por conflictos con iguales y adultos, conductas desafiantes y hostiles, problemas de adaptación al entorno escolar, bajos niveles de motivación, problemas en el autoconcepto o la autoestima, baja tolerancia a la frustración o reacciones emocionales explosivas. Estos rasgos de los conflictos han dado lugar a una amplia variedad de definiciones de violencia escolar (Menéndez et al., 2021; Rodríguez; 2008; Ruiz-Narezo et al., 2020). En este trabajo, asumimos en el término violencia algunos rasgos de las definiciones propuestas por Rodríguez (2008) y Ruiz-Narezo et al. (2020), quienes incorporan el concepto de *ciclos de violencia*, que agrupa los comportamientos socialmente inadaptados que surgen de la acumulación de situaciones hostiles y devienen en la aparición de emociones difíciles de gestionar en un proceso en espiral en el que repercuten tanto los roles (agresor y víctima) como las conductas de riesgo. Esos comportamientos son cada vez más habituales entre los jóvenes escolarizados, como muestran los datos del estudio *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) de 2018, desarrollado por la Organización Mundial de la Salud, sobre las conductas saludables de los jóvenes (Moreno et al., 2019), entre los que destaca que un 12,2% de los adolescentes españoles escolarizados refieren haber sido víctimas de maltrato o acoso por parte de sus iguales.

Ante estas situaciones es preciso promover iniciativas que favorezcan la transformación de los centros escolares en espacios de convivencia positiva. El punto de partida ha de ser la identificación y comprensión de las relaciones entre las personas que forman la comunidad escolar para, posteriormente, plantear propuestas proactivas que favorezcan la erradicación de la violencia mediante el desarrollo de valores vinculados a la tolerancia y el respeto mutuo. Desde esta perspectiva preventiva, cobra especial importancia la educación emocional y el desarrollo de habilidades sociales, intra e interpersonales, para la mejora de la convivencia (Estévez y Jiménez, 2017; Gómez-Ortiz et al., 2017). Estas iniciativas requieren la implicación de la comunidad y se concretan en propuestas como las prácticas restaurativas (Weber y Vereenooghe, 2020), la tutoría y mediación entre

iguales (Ferrer-Cascales et al., 2019; Torrego, 2017) o la adopción del modelo dialógico para resolver conflictos (Flecha y García-Yeste, 2007). Comparten, entre otras características, que abordan la mejora de la convivencia desde una perspectiva sistémica, integral y comprensiva, que requiere contar con el compromiso y la participación de toda la comunidad educativa. La finalidad es garantizar el desarrollo integral de todo el alumnado y fomentar la interacción positiva y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

En este contexto, el objetivo general de este trabajo es concretar las necesidades en materia de prevención y resolución de conflictos en un centro de educación secundaria de la zona central del Principado de Asturias.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar la percepción del profesorado de orientación educativa y profesorado técnico de servicios a la comunidad sobre la convivencia escolar en el centro.
- Explorar las valoraciones del profesorado de orientación educativa y de servicios a la comunidad acerca de los procesos de gestión, afrontamiento y resolución de los conflictos en el centro.
- Conocer la percepción del alumnado respecto a los factores y tipos de violencia escolar más frecuentes en el centro.
- Analizar la influencia de algunas características del alumnado como el sexo, el grupo-clase y la condición de repetidor o no repetidor, en su percepción de la violencia escolar en el centro.

2. Método

Dado que este trabajo tiene como objeto el análisis de la convivencia en un centro de educación secundaria con la finalidad de identificar las necesidades que permitan plantear un programa de intervención orientado a la prevención de conflictos, se ha planteado una aproximación metodológica de estudio de caso interpretativo (Stake, 1995) como estrategia pertinente para alcanzar un conocimiento profundo del tema en un contexto determinado (Yin, 2009), utilizando diferentes fuentes de información. La recogida de información ha sido realizada mediante un enfoque de métodos mixtos concurrente (Creswell, 2009) que permite conjugar datos proporcionados por diferentes agentes informantes a través de diversos instrumentos y el análisis cuantitativo y cualitativo de los mismos.

2.1. Participantes

En el estudio han participado dos informantes clave, miembros del Departamento de Orientación de un centro educativo: (I1) el orientador, con una trayectoria profesional de más de 33 años y (I2) la profesora técnica de servicios a la comunidad, con 20 años de experiencia en el ámbito escolar y social.

Además, el estudio ha contado con otros agentes informantes: los estudiantes. La muestra participante, obtenida con carácter intencional, no aleatorio, está compuesta por un total de 77 estudiantes, que representan el 71,9% de la población de estudiantes matriculados en tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria de un Instituto de Educación Secundaria del área central de Asturias (107 estudiantes), con edades comprendidas entre 14 y 16 años. Del total de la muestra, el 48,1% son hombres y el 51,9% mujeres, distribuidos en los distintos grupos de la siguiente manera: 3ºA (19,5%), 3ºB (19,5%), 3ºC (26%), 3ºD (13%) y 3ºE (22,1%). El 61% del alumnado ha promocionado de curso siempre con todas las asignaturas superadas, un 18,2% ha promocionado alguna vez con alguna asignatura suspensa, pero sin haber repetido curso y un 20,8% ha repetido alguna vez curso a lo largo de su escolarización.

Se ha adoptado la decisión de analizar la percepción de la violencia escolar en tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, porque, de acuerdo con los informantes clave y tras el análisis de la documentación institucional del centro, que incluía los informes de conductas contrarias a las normas de convivencia del curso 2018-2019, es ese el curso en el que se ha detectado mayor incidencia de situaciones conflictivas.

2.2. Instrumentos

Para recoger la información se han utilizado tres instrumentos: una entrevista en profundidad, un protocolo para analizar informes relativos a la convivencia en los centros y un cuestionario sobre violencia escolar.

Se ha diseñado una entrevista “*ad hoc*” de carácter semiestructurado, que parte de un guion flexible de preguntas abiertas (Olaz, 2008; Rodríguez-Gallego et al., 2020), administrada a los informantes clave para recabar

información sobre la convivencia en el centro. La entrevista está estructurada en torno a cuatro dimensiones, relativas a la situación de la convivencia en el centro, las normas básicas de convivencia, el papel de la comunidad educativa y las funciones y tareas del Departamento de Orientación en la gestión de la convivencia. Las dimensiones se concretan en 17 indicadores e ítems (Anexo I).

En relación con el protocolo para el análisis de los informes de conductas contrarias a las normas de convivencia del centro, se trata de un documento que ha permitido recoger información sobre la descripción de conductas o comportamientos que dan origen al informe, las personas implicadas en cada situación (número, sexo y curso), la clasificación del conflicto según su tipología, la frecuencia con la que ese tipo de conflictos se produce en el centro y su nivel de gravedad, así como las medidas adoptadas y el grado de su eficacia (Anexo II). En total, se han analizado 18 informes, valorados por la Comisión de Convivencia del centro durante el curso 2018-2019.

Finalmente, se aplicó el Cuestionario de Violencia Escolar CUVE3-ESO (Álvarez-García et al., 2012), con un α de Cronbach de 0,939; que evalúa la percepción con la que el alumnado considera la aparición de distintos tipos de violencia escolar, definida como la conducta que se manifiesta en el ámbito educativo, de carácter intencional, que busca ocasionar un daño a terceras personas (Álvarez-García et al., 2014). Está compuesto por 44 afirmaciones categorizadas en una única escala de valoración tipo Likert con cinco opciones de respuesta (Desde 1= Nunca hasta 5= Siempre). La escala está integrada por los ocho tipos de violencia escolar resultantes del análisis factorial, exploratorio y confirmatorio que establece esos factores. Estos ocho factores son: Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado (VVAA), Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado (VVAP), Violencia física directa y amenazas entre estudiantes (VFDAE), Violencia física indirecta por parte del alumnado (VFIA), Exclusión social (ES), Violencia a través de las tecnologías de la información y comunicación (VTIC), Disrupción en el aula (DA) y Violencia del profesorado hacia el alumnado (VPA).

2.3. Diseño

La investigación se ha planteado como un estudio de caso que, en sintonía con la concepción de Stenhouse (1991), calificamos como un “estudio de caso educativo”, es decir, un tipo de investigación orientado a la mejora de la práctica educativa poniendo el foco en el contexto y situaciones en las que conviven profesorado y alumnado.

Además, en el trabajo, se ha afrontado un análisis comparativo-descriptivo (McMillan y Schumacher, 2005), que ha permitido analizar variables de carácter atributivo con objeto de determinar las diferencias existentes entre grupos no aleatorios, que ha hecho factible recoger información con los instrumentos descritos anteriormente, de manera simultánea y en un breve período de tiempo, lo que atribuye al diseño un carácter transversal.

2.4. Procedimiento

La recogida de información se ha realizado en tres fases, desarrolladas de manera simultánea.

En la primera fase, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de la documentación institucional, prestando especial atención al Reglamento de Régimen Interior, el Plan Integral de Convivencia del Centro y la normativa vigente (Decreto 7/2019, de 6 de febrero, de primera modificación del Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias – <https://bit.ly/3ruBFWP>). Asimismo, se revisó la aplicación del protocolo establecido para el análisis de los informes de conductas contrarias a las normas de convivencia del centro. El estudio de estos documentos pretendía obtener información contextualizada acerca del tratamiento y gestión de la convivencia y de los conflictos en el centro. En la segunda fase, se diseñó el guion de la entrevista en profundidad para su aplicación a los informantes clave. Estas, fueron transcritas para realizar el análisis de la información siguiendo las habituales fases del análisis cualitativo: transcripción, codificación y categorización (Krippendorff, 2019; Miles y Huberman, 1994). En la tercera fase, previa obtención del correspondiente consentimiento informado de las familias, se procedió a administrar el Cuestionario de Violencia Escolar CUVE3-ESO al alumnado de 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria del centro.

2.5. Análisis de datos

El análisis de la información se ha desarrollado desde la perspectiva de los métodos mixtos de ejecución concurrente (Anguera y Hernández-Mendo, 2016; Creswell, 2009; Green, 2007), que combina los análisis cuantitativo

y cualitativo de forma integrada y simultánea, como estrategia de complementación y triangulación de los datos, con la finalidad de enriquecer y dar profundidad a la explicación de las variables objeto de estudio.

El análisis cuantitativo de los datos se ha centrado en el estudio de la información aportada por el Cuestionario de Violencia Escolar CUVE3-ESO. La información fue analizada con el programa estadístico IBM-SPSS (v.26.0). La primera exploración informa que los datos no seguían una distribución normal, por lo que el estudio comparativo de las medias en cada factor y el contraste para la comparación de medias se acometió mediante la prueba U de Mann-Whitney (Etxeberría y Tejedor, 2006), el ANOVA de un factor y la prueba H de Kruskal-Wallis (Etxeberría y Tejedor, 2006) a fin de analizar la influencia del género, del grupo-clase y de la condición en la que ha promocionado de curso el alumnado, respectivamente.

El estudio cualitativo se ha focalizado en el análisis de la información obtenida mediante la aplicación de informes de convivencia y entrevistas. Esto se ha concretado en la revisión del contenido de la información recogida por el protocolo de análisis de los informes y en el estudio de las entrevistas realizadas a los informantes clave. Para el análisis de los informes de conductas contrarias a las normas de convivencia del centro se han tomado como ejes de referencia tres elementos característicos: la tipología de los conflictos, las medidas interpuestas ante su aparición y las funciones del Departamento de Orientación en el marco de la gestión de conflictos y mejora de la convivencia, en relación con lo establecido en la documentación institucional (Reglamento de Régimen Interior y Plan Integral de Convivencia) y la normativa reguladora vigente en materia de derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia (Decreto 7/2019, de 6 de febrero – <https://bit.ly/3ruBFWP>).

En relación con las entrevistas realizadas a los informantes clave, tras su realización y grabación consentida en audio, éstas fueron transcritas para el tratamiento de la información, habiéndose considerado un total de 65 comentarios. Los datos obtenidos fueron codificados en función de bloques de categorías previamente definidas a partir de la información recabada. Posteriormente, se procedió al análisis y triangulación de los resultados de acuerdo con criterios de rigor y sistematicidad (Miranda et al., 2021). Cada entrevista fue analizada de forma independiente, seguidamente, se realizó un análisis comparativo de la información, valorando los aspectos comunes y discrepancias dentro del sistema de categorías establecido.

3. Resultados

3.1. Percepción del nivel y tipo de violencia escolar

Los resultados obtenidos, tras analizar las medias en cada factor (Tabla 1), muestran que la mayor percepción de violencia por parte del alumnado se localiza en el factor *Disrupción en el aula* ($\bar{X} = 3,81$, $\sigma = 0,943$), en *Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado* ($\bar{X} = 3,36$, $\sigma = 0,718$) y en *Violencia del profesorado hacia el alumnado* ($\bar{X} = 2,69$, $\sigma = 0,987$), respectivamente. Los factores referidos a *Violencia física directa y amenazas entre estudiantes* ($\bar{X} = 2,39$, $\sigma = 0,712$), *Exclusión social* ($\bar{X} = 2,13$, $\sigma = 0,864$) y *Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado* ($\bar{X} = 2,11$, $\sigma = 0,672$) alcanzan niveles de percepción inferior. Además, la *Violencia a través de las TIC* ($\bar{X} = 1,84$, $\sigma = 0,612$) y la *Violencia física indirecta por parte del alumnado* ($\bar{X} = 1,70$, $\sigma = 0,601$) son los factores de violencia escolar que alcanzan puntuaciones medias inferiores según la percepción del alumnado.

Tabla 1. Medias en cada factor del CUVE3-ESO en base al orden de frecuencia.

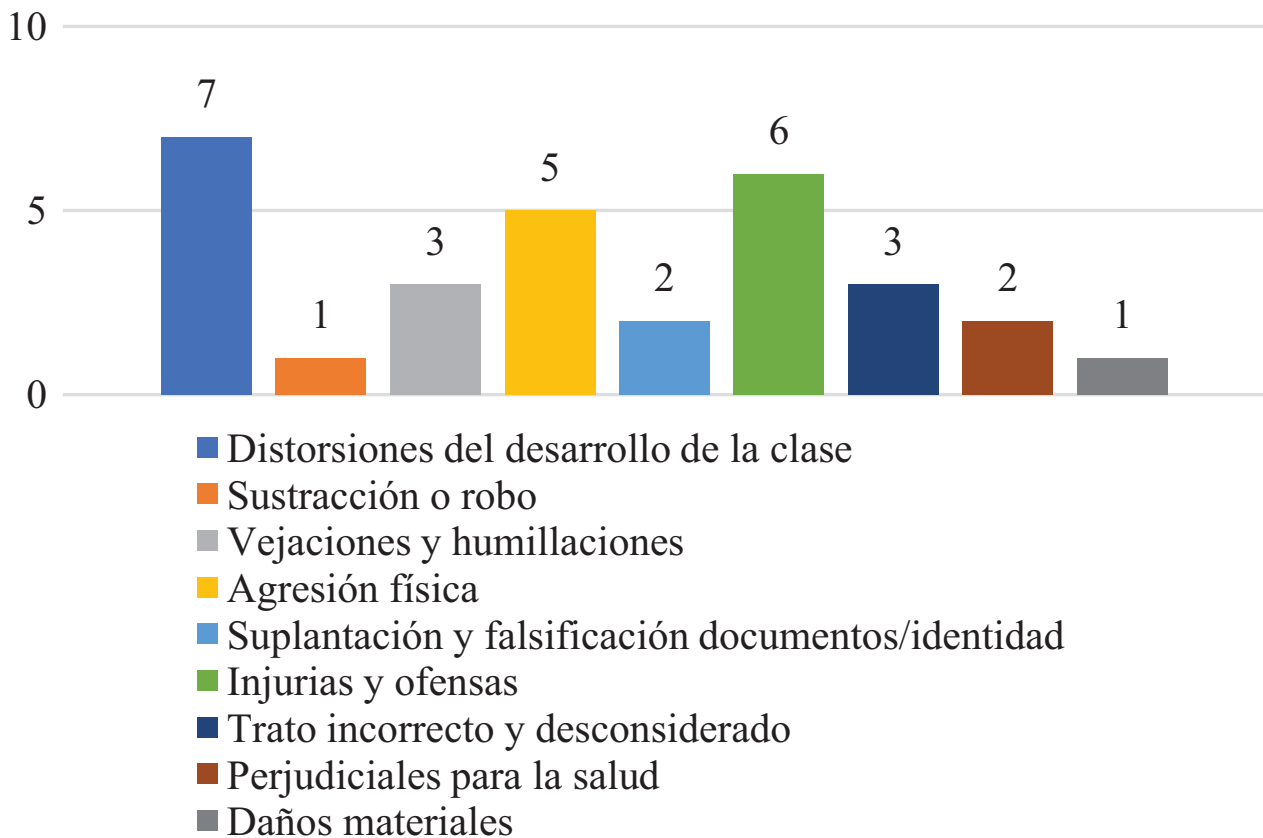
Factor	Media	D.T.
1º Disrupción en el aula	3,81	0,943
2º Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado	3,36	0,718
3º Violencia del profesorado hacia el alumnado	2,69	0,987
4º Violencia física directa y amenazas entre estudiantes	2,39	0,712
5º Exclusión social	2,13	0,864
6º Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	2,11	0,672
7º Violencia a través de las TIC	1,84	0,612
8º Violencia física indirecta por parte del alumnado	1,70	0,601

Nota: D.T. = desviación típica.

La percepción de los profesionales de orientación educativa y de servicios a la comunidad, analizada tras la categorización de los comentarios emitidos en las entrevistas (Anexo III), indica que, del total de comentarios referentes a las *características de los conflictos* que surgen en el centro (43,1% del total de citas analizadas, 28 de 65 comentarios), un 35,72% (10/28) corresponden al contexto y su tipología. En relación con esta categoría, los informantes manifiestan que “los conflictos que ocurren en el centro tienen lugar en las aulas y son referidos a alumnos que no quieren estar en las clases y, entonces, llegan tarde, interrumpen o quieren salir; alguno, incluso, salta la valla a la hora del recreo [...] este tipo de conflictos no revisten mucha gravedad, quizá podrían considerarse roces de convivencia” (I1) y que “los [conflictos] más graves vienen de fuera y son aquellos que derivan en peleas y agresiones e, incluso, situaciones de acoso” (I1). Y, añade, “lo que puede ser un acoso social, en el momento en el que son menores, se considera un acoso escolar, pero a lo mejor, no tiene nada que ver con cosas que suceden dentro del centro, propias de la convivencia en él”. Este tipo de situaciones suele tener su origen en las tecnologías de la información y comunicación que “se extienden a los espacios del centro a través de comentarios jocosos y malintencionados y de agresiones físicas” (I2). Por ello, la baja percepción del alumnado respecto a los conflictos ocasionados a través de las TIC puede explicarse por la consideración de éstos como parte de otros tipos de violencia, como la violencia física o verbal entre el alumnado, que obtienen puntuaciones más altas.

Los informes de conductas contrarias a las normas de convivencia analizados evidencian que la mayor parte de dichas conductas se derivan de situaciones que distorsionan el devenir de la clase, poniendo de manifiesto la presencia de injurias y ofensas a los distintos miembros de la comunidad educativa y de agresiones y violencia física entre el alumnado (Figura 1).

Figura 1. Frecuencia y tipología de conflictos en los informes de conductas contrarias a las normas de convivencia.



3.2. Percepción del nivel de violencia escolar en función de la influencia del sexo biológico

El análisis de los resultados en función de la variable sexo biológico muestra que no hay diferencias significativas en la percepción de los distintos factores, a excepción de la *Disrupción en el aula*, en el que las alumnas perciben una mayor aparición de conductas relacionadas con la distorsión del desarrollo de las clases (Tabla 2).

Tabla 2. Comparación de medias en cada factor del CUVE3-ESO según el sexo biológico.

Factor	Alumnos		Alumnas		U de Mann-Whitney	p
	Media	D.T.	Media	D.T.		
DA	3,57	1,048	4,03	0,786	543,50	0,043*
VVA	3,29	0,873	3,42	0,541	676,50	0,514
VPA	2,78	1,063	2,61	0,917	652,50	0,372
VFDE	2,28	0,669	2,49	0,743	632,50	0,270
ES	2,01	0,804	2,24	0,913	640,50	0,308
VVAP	2,06	0,793	2,16	0,544	646,00	0,330
VTIC	1,83	0,682	1,85	0,548	680,50	0,543
VFIA	1,64	0,414	1,76	0,735	735,50	0,963

* Diferencia significativa para α 0,05.

Nota: D.T. = desviación típica; p = significación.

Esta diferencia entre sexos puede explicarse teniendo en consideración los comentarios de los informantes clave clasificados en la categoría *características de los conflictos*, donde un 42,85% (12/28) hace alusión a las características de las personas implicadas en cuanto a sexo biológico, edad y otros rasgos, como motivación, capacidad para gestionar las emociones y situación sociofamiliar. Así, manifiestan que las conductas que generan mayor disrupción en el desarrollo de las clases, impidiendo su seguimiento son protagonizadas mayoritariamente por los chicos: “en los conflictos con el profesorado, durante las clases, suelen ser ellos quienes se enfrentan más” (I2). Por otra parte, se aprecia un aumento de conductas de agresión física, incluidas en el factor *Violencia física directa y amenazas entre estudiantes*, entre las chicas, “estamos ante una mayor aparición de conductas agresivas en las chicas [...] éstas han adoptado actitudes consideradas tradicionalmente masculinas” (I1), especificando que “lo que puede considerarse un enfrentamiento cara a cara, peleas y agresiones físicas se tiende a dar más en chicas que en chicos [...] y siempre el motivo de dichos conflictos es por temas amorosos, por algún chico, por lo que se detectan también actitudes machistas relacionadas con los celos” (I2).

3.3. Percepción del nivel de violencia escolar en función de la influencia del grupo-clase

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas respecto a la influencia del grupo-clase en la percepción de los niveles de violencia asociados a los factores *Disrupción en el aula*, *Violencia del profesorado hacia el alumnado* y *Violencia a través de las TIC*, en los cinco grupos, tal y como se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3. ANOVA para la comparación de las puntuaciones de los grupos clase.

Factor	F	p
DA	6,630	0,000*
VVAA	2,134	0,085
VPA	3,426	0,013*
VFDE	0,888	0,475
ES	0,727	0,577
VVAP	0,518	0,722
VTIC	3,044	0,022*
VFIA	0,469	0,759

* Diferencia significativa para α 0,05.

Nota: F = valor de Anova; p = significación.

Las comparaciones *post-hoc*, para un nivel de confianza del 95%, utilizando la corrección de Bonferroni para corregir la tasa de error tipo I, determinan una diferencia estadísticamente significativa en el factor *Disrupción en el aula*, entre los grupos de 3ºB y 3ºC ($p = 0,000$) y entre 3ºB y 3ºE ($p = 0,006$). En el factor *Violencia a través de las TIC*, se presentan diferencias significativas entre los grupos de 3ºB y 3ºE ($p = 0,026$), mientras que las

diferencias entre los grupos no son significativas para un nivel de significación 0,05 en el factor *Violencia del profesorado hacia el alumnado* (Tabla 4).

Tabla 4. Comparaciones *post-hoc* para las puntuaciones en DA y VTIC en los grupos clase con diferencias significativas.

Factor	Grupos	Diferencia de medias	Error estándar	p
DA	3º ESO B VS 3º ESO C	-1,383	0,283	0,000*
	3º ESO E	-1,059	0,294	0,006*
VTIC	3º ESO B VS 3º ESO E	-0,644	0,206	0,026*

* Diferencia significativa para α 0,05.

Nota: p = significación.

Las diferencias inter-grupos pueden explicarse, según los informantes clave, por los estilos de liderazgo docente y las medidas de gestión de conflictos empleadas. Los comentarios conforman la categoría *medidas para la resolución de conflictos*, que agrupa el 15,4% del total de citas analizadas (10/65), en la que se indica que “son eficaces en la medida en que sirven para determinar una consecuencia a una conducta inapropiada [...] pero no creo que lo sean tanto como para mejorar las relaciones o, sobre todo, la motivación de los alumnos o su implicación en el centro” (I1), puesto que “el papel del profesorado es esencial a la hora de gestionar los problemas de convivencia, lo que depende del modelo de liderazgo docente y de la forma en que cada uno gestiona los conflictos” (I1), destacando que la acción tutorial “es clave, porque de ahí puedes hacer que un grupo sea cohesionado o que, por el contrario, las relaciones que se generen sean bastante hostiles” (I2).

Estos comentarios reflejan que el clima de convivencia de un grupo y el establecimiento de relaciones interpersonales positivas están estrechamente relacionados con la gestión que hace el profesorado de las situaciones conflictivas y con el papel que se le otorgue a la acción tutorial. En esta, el asesoramiento desde el Departamento de Orientación es esencial, tanto para la gestión eficaz de los grupos como para la resolución de conflictos en el aula. Así se desprende de los comentarios incluidos en la categoría *funciones del Departamento de Orientación en la mejora de la convivencia* (26,1% del total de comentarios de las entrevistas, 17/65), en relación con la mediación, el asesoramiento, la orientación y la coordinación para la mejora en el ámbito convivencial. Tal y como se concreta en la categoría *propuestas de mejora* (15,4% de las citas, 10/65), los informantes destacan la importancia de contribuir al logro de una mayor implicación del conjunto de la comunidad educativa en los procesos de resolución de conflictos orientados a la mejora de la convivencia en el centro.

3.4. Percepción del nivel de violencia escolar en función de la condición en la que ha promocionado de curso el alumnado

El análisis de los resultados determina que no existen diferencias estadísticamente significativas respecto a la percepción de la violencia escolar en ninguno de los factores analizados en función de la condición en la que ha promocionado de curso el alumnado (Tabla 5).

Tabla 5. H de Kruskal-Wallis para la comparación de las puntuaciones en función de la condición en la que ha promocionado de curso el alumnado.

Factor	χ^2	p
DA	5,976	0,050
VVAA	0,209	0,901
VPA	1,326	0,515
VFDE	2,392	0,302
ES	3,910	0,142
VVAP	0,012	0,994
VTIC	5,286	0,071
VFIA	2,499	0,287

Las diferencias no son significativas en el nivel 0,05.

Nota: χ^2 = valor del estadístico Chi cuadrado; p = significación.

Pese a la inexistencia de diferencias significativas en la percepción de la violencia escolar por parte del alumnado en relación con la condición en la que ha promocionado, en las entrevistas, los informantes clave vinculan las diferencias entre los distintos tipos de conflictos que tienen lugar en el centro a variables como la edad, la motivación o el absentismo y que guardan relación con los procesos de promoción, permanencia en el mismo nivel o materias no superadas. Así, en relación con la edad, los conflictos son más graves en estudiantes más mayores: “es en los cursos de 3º y 4º de la ESO en los que los problemas que existen perduran más en el tiempo y, además, tienen implicaciones mucho más graves como, por ejemplo, situaciones de acoso (...). En cambio, en cursos más bajos, de 1º o 2º de la ESO, los problemas suelen derivar de situaciones mucho más infantiles y por cosas muy nimias” (I1). Con carácter general, ambos informantes coinciden al señalar la incidencia de variables como la desmotivación o el absentismo en determinados alumnos y alumnas con situaciones sociofamiliares especialmente vulnerables, como las principales causas de conflictos relacionados con la *Disrupción en el aula*: “son [...] alumnos que no quieren estar en las clases y, entonces, llegan tarde, interrumpen o quieren salir, alguno incluso salta la valla a la hora del recreo, porque no quieren estar en el centro, están desmotivados o son mayores de 16 años y tienen ganas de dejarlo” (I1).

4. Discusión y Conclusiones

El estudio planteaba cuatro objetivos. Los dos primeros se centraban en conocer la percepción del profesorado de orientación educativa y profesorado técnico de servicios a la comunidad sobre la situación de la convivencia en un centro educativo de la zona central de Asturias y la gestión de los conflictos. El tercer objetivo buscaba identificar la percepción del alumnado sobre los tipos de violencia escolar más habituales y determinar, como cuarto objetivo, la posible influencia del sexo y grupo-clase en la percepción de la violencia escolar. Los resultados obtenidos reflejan aportaciones relevantes.

Respecto a la percepción de la violencia escolar, se ha encontrado mayor percepción de la incidencia de conflictos asociados a la disrupción en la dinámica del aula, siendo el factor más habitual de la violencia escolar, coincidiendo con otros estudios (Álvarez-García et al., 2014; López-Castedo et al., 2018). Estas situaciones son explicadas por variables vinculadas a la desmotivación, el inicio de procesos de desenganche escolar y de desafección o la escasa identificación de algún alumno y alumna con el centro, mientras que las situaciones planteadas en el marco de la violencia a través de las TIC o la violencia física indirecta obtienen menores puntuaciones por parte del alumnado. No obstante, son una fuente de preocupación entre la comunidad educativa, porque, aunque se originan en contextos ajenos al entorno escolar, sus consecuencias se trasladan a dicho ámbito en forma de agresiones físicas y verbales, coincidiendo con Ramírez-López y Arcila-Rodríguez (2013) que indican que la violencia escolar se enmarca en un escenario social que traspasa los límites de la escuela, implicando a nuevos agentes con quienes resulta imprescindible cooperar.

En relación con la influencia del sexo en la percepción de los conflictos, los resultados muestran un mayor grado de percepción de la disrupción en el desarrollo de las clases por parte de las alumnas, pese a que los informantes clave coinciden al señalar que son los chicos quienes se ven involucrados mayoritariamente en este tipo de situaciones, como protagonistas de los enfrentamientos hacia el profesorado y la interrupción de las clases, compartiendo resultados alcanzados en otros estudios sobre las diferencias de género en la percepción de la violencia escolar (Álvarez-García et al., 2014; Domínguez-Alonso et al., 2019). Asimismo, es destacable la percepción del profesorado de orientación educativa y de servicios a la comunidad sobre el incremento de conductas violentas físicas y verbales entre las alumnas, que muestran, coincidiendo con Bowie (2007), cierto grado de agresión como respuesta ante los conflictos, identificando una tendencia a la equiparación entre sexos. No obstante, los informantes apuntan que este tipo de conductas están determinadas, en general, por sus relaciones afectivas, que tienden a reproducir conductas vinculadas a la dependencia emocional, como los celos, sobre las que será necesario incidir a fin de contar con los recursos adecuados que permitan su detección para la socialización preventiva de la violencia de género (Pradas y Perles, 2012).

Las diferencias encontradas entre los grupos clase en la percepción de los tipos de violencia escolar pueden ser explicadas por la influencia de los estilos de liderazgo docente y las medidas de resolución y gestión de conflictos utilizadas. En este sentido, la formación del grupo-clase está condicionada por algunas características singulares, entre ellas, la dependencia de un líder, el profesor o profesora, que no ha sido elegido por el grupo y que no pueden cambiar. Es por ello por lo que, para asegurar su buen funcionamiento, y garantizar el establecimiento de relaciones positivas, será necesario que la capacidad de influencia del profesorado en el grupo se constituya en torno a su valía personal, su competencia emocional y capacidad de entusiasmo, así como sobre su capacitación para el desempeño de funciones asociadas a la prevención y gestión de conflictos y a los procesos

de coordinación docente (Hernández et al., 2020; Villena, 2015). En este contexto, el papel de la acción tutorial, la intervención y el asesoramiento por parte de los servicios especializados de orientación resultará clave para favorecer la interacción social, así como el desarrollo emocional del alumnado. Todo ello, priorizando la adquisición de competencias sociales, inter e intrapersonales y las habilidades de conciencia y regulación emocional y resolución de conflictos, especialmente, ante la aparición de problemas de conducta (Romero et al., 2019; Roselló y García, 2016), así como, para promover la mejora de los procesos de participación y comunicación del centro y su apertura a la comunidad educativa (Crisol y Romero 2020).

En definitiva, en este estudio se han recogido los resultados del análisis de la situación de la violencia escolar en un centro de educación secundaria aplicando un instrumento validado psicométricamente. No obstante, es necesario reconocer ciertas limitaciones. En primer lugar, debido al reducido tamaño de la muestra y a su selección de manera incidental, los resultados no son estadísticamente representativos, por lo que no es posible afirmar que sean generalizables a una población más extensa. Sin embargo, el objetivo de la investigación era el de concretar las necesidades de prevención y resolución de conflictos en el contexto particular del centro. Otro aspecto relevante es la necesidad de contrastar los datos obtenidos con la percepción del resto de miembros de la comunidad educativa, en especial, del conjunto del profesorado y de las familias, a fin de contar con su colaboración para la reflexión, análisis y propuesta de mejoras en la gestión positiva de la convivencia en el centro. A pesar de estas limitaciones, las conclusiones de este estudio tienen importantes repercusiones para la teoría y la práctica, sugieren la importancia de prestar atención a la formación basada en competencias, promoviendo las competencias sociales y cívicas, con objeto de mejorar el desarrollo de la inteligencia emocional. El fomento de las habilidades sociales para la resolución de conflictos y la reconstrucción de los centros educativos como auténticas comunidades de aprendizaje, en las que se activen culturas colaborativas en las que participe toda la comunidad, resulta clave para favorecer la creación de un clima de relaciones interpersonales sanas y positivas.

5. Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Alcantara, S. C., González-Carrasco, M., Montserrat, C., Viñas-Poch, F. y Pereira, D. (2019). Violência entre pares, clima escolar e contextos de desenvolvimento: suas implicações no bem-estar. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(2), 509-522. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018242.01302017>
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Núñez, J.C. y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 17(2), 337-360. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11494>
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C. y Dobarro, A. (2012). *CUVE3. Cuestionario de Violencia Escolar – 3*. ALBOR-COHS.
- Anguera, T. y Hernández-Mendo, A. (2016). Avances en estudios observacionales de ciencias del deporte desde los mixed methods. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 17-30. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232015000100002>
- Bonell, C., Beaumont, E., Dood, M., Elbourne, D. R., Bevilacqua, L., Mathiot, A., McGowan, J., Sturges, J., Warren, E., Viner, R. M. y Allen, E. (2019). Effects of school environments on student risk-behaviours: evidence from a longitudinal study of secondary schools in England. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 73, 502-508. <https://doi.org/10.1136/jech-2018-211866>
- Bowie, B. H. (2007). Relational aggression gender and the developmental process. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 20(2), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2007.00092.x>
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., García-Mármol, E. y Chacón-Cuberos, R. (2019). Asociación entre clima motivacional, ajuste escolar y funcionalidad familiar en adolescentes. *RELIEVE*, 25(2), <http://doi.org/10.7203/relieve.25.2.14251>
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3rd Ed.). SAGE.
- Crisol, E. y Romero, M. A. (2020). El liderazgo inclusivo como estrategia para evitar el abandono escolar: opinión de las familias. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 45-66. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.414871>
- Domínguez-Alonso, J., López-Castedo, A. y Nieto-Campos, B. (2019). Violencia escolar: diferencias de género en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1031-1044. <https://doi.org/10.5209/rced.59997>
- Estévez, E. y Jiménez, T. (2017). Violencia en adolescentes y regulación emocional. *Revista INFAD de Psicología*, 1(2), 97-104. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.922>
- Etteberria, J. y Tejedor, F. J. (2006). *Análisis inferencial de datos en educación*. La Muralla.

- Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-SanSegundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O. y Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI Program for Bullying and Cyberbullying Reduction and School Climate Improvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4), 67-79. <https://doi.org/10.3390/ijerph16040580>
- Flecha, R. y García-Yeste, C. (2007). Prevención de conflictos en las Comunidades de Aprendizaje. *IDEA-La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, (4), 72-76.
- Gázquez, J. J., Pérez, M. C. y Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.
- Green, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry* (1st Ed.). John Wiley & Sons.
- Gutiérrez, R. y Díaz, E. (2020). Apoyo social y autopercepción en los roles del acoso escolar. *Anales de Psicología*, 36(1), 92-101. <https://doi.org/10.6018/analesps.301581>
- Hernández, M. A., Penalva, A. y Guerrero, C. (2020). Profesorado y convivencia escolar: necesidades formativas. *Magister*, 32(1), 23-32. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.23-32>
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: an introduction to its methodology* (4th Ed.). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781071878781>
- Kweon, B. S., Ellis, C. D., Lee, J. y Jacobs, K. (2017). The link between school environments and student academic performance. *Urban Forestry & Urban Greening*, 23, 35-43. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2017.02.002>
- López-Castedo, A., Álvarez, D., Domínguez, J. y Álvarez, E. (2018). Expressions of school violence in adolescence. *Psicothema*, 30(4), 395-400. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.130>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Menéndez, J., Fernández-Río, J., Cecchini, J. A. y González-Villora, S. (2021). Acoso escolar, necesidades psicológicas básicas, responsabilidad y satisfacción con la vida: relaciones y perfiles en adolescentes. *Anales de Psicología*, 37(1), 133-141. <https://doi.org/10.6018/analesps.414191>
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd Ed.). SAGE.
- Miranda, J. K., Rojas, C., Crockett, M. A. y Azócar, E. (2021). Perspectiva de niños y niñas sobre crecer en hogares con violencia de género en la pareja. *Anales de Psicología*, 37(1), 10-20. <https://doi.org/10.6018/analesps.429651>
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Sánchez-Queija, I., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Moreno-Maldonado, C., Paniagua, C., Villafuerte-Díaz, A., Ciria-Barreiro, E., Morgan, A. y Leal-López, E. (2019). *La adolescencia en España: salud, bienestar, familia, vida académica y social. Resultados del Estudio HBSC 2018*. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. <https://bit.ly/3uMbSv0>
- Olaz, A. (2008). *La entrevista en profundidad: justificación metodológica y guía de actuación práctica*. Septem Ediciones.
- Parker, W. (2006). Public discourses in schools: Purposes, problems, possibilities. *Educational Researchers*, 35(8), 11-18. <https://doi.org/10.3102/0013189X035008011>
- Penalva, A. (2018). La convivencia escolar. Un reto del siglo XXI. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 20, 41-58. <https://doi.org/10.17561/reid.n20.3>
- Pérez, A. M. (2017). Bullying y cyberbullying: hoja de ruta y principales retos para la intervención. *Pensar: Revista de Ciencias Jurídicas*, 22(1), 34-58. <https://doi.org/10.5020/2317-2150.2017.6622>
- Pérez, M. C., Gázquez, J. J., Mercader, I., Molero, M. M. y García, M. M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(3), 401-412.
- Pradas, E. y Perles, F. (2012). Resolución de conflictos de pareja en adolescentes, sexismo y dependencia emocional. *Quaderns de Psicologia*, 14(1), 45-60. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1041>
- Ramírez-López, C. A y Arcila-Rodríguez, W. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educación y Educadores*, 16(3), 411-429. <https://doi.org/10.5294/edu.2013.16.3.2>
- Rodríguez, J. M. (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 32-39.
- Rodríguez-Gallego, M., Ordóñez-Sierra, R. y López-Martínez, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. <https://doi.org/10.6018/rie.364581>

- Romero, E., Gómez-Fraguela, A., Villar, P. y Rodríguez, C. (2019). Prevención indicada de los problemas de conducta: entrenamiento de habilidades socioemocionales en el contexto escolar. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(3), 39-47. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.2.1>
- Roselló, S. y García, F. J. (2016). El aprendizaje de contenidos socioemocionales en el aula: la asertividad como forma de respetar los derechos propios y los de los demás. En M. C. Pérez-Fuentes, J. J. Gázquez, A. Martos, M. M. Simón y A. B. Barragán (Eds.), *La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar. Volumen II* (pp. 205-211). ASUNIVEP.
- Ruiz-Narezo, M., Santibáñez, R. y Laespada, T. (2020). Acoso escolar: adolescentes víctimas y agresores. La implicación en ciclos de violencia. *Bordón*, 72(1), 117-132. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.71909>
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata
- Torrego, J.C. (2017). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Narcea Ediciones.
- Villena, M. D. (2015). *Incidencia de las actitudes y personalidad del maestro en la conducta social de los alumnos: competencia social y clima social de clase* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. <https://bit.ly/3jKPFYc>
- Weber, C. y Vereenoghe, L. (2020). Reducing conflicts in school environments using restorative practices: A systematic review. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100009. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100009>
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE.

Anexos

Anexo I. Guion de la entrevista en profundidad

Entrevista sobre el clima de convivencia Departamento de Orientación

DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS Y PROFESIONALES
Identificación: Edad: Sexo: Estudios/Titulación: Años de antigüedad: Puestos desempeñados hasta el actual en el ámbito educativo: Años de antigüedad en el centro:

DIMENSIÓN 1. SITUACIÓN GENERAL DE LA CONVIVENCIA EN EL IES

- 1.1. **Clima de convivencia:** ¿Cómo definiría el clima de convivencia en el centro?
- 1.2. **Tipología de conflictos:** ¿Cuáles son los conflictos que con mayor frecuencia suceden en el centro?
- 1.3. **Incidencia de los conflictos:** ¿La incidencia de los conflictos se ha reducido o se ha incrementado en los últimos años?
- 1.4. **La edad en los conflictos:** ¿Cómo influye la edad en la gestión de los conflictos?
- 1.5. **Influencia del sexo en los conflictos:** ¿Cuáles son las principales diferencias entre chicos y chicas a la hora de afrontar, gestionar y resolver situaciones conflictivas?

DIMENSIÓN 2. NORMAS BÁSICAS DE CONVIVENCIA

- 2.1. **Procedimiento de elaboración:** ¿Qué procedimiento se sigue para la elaboración de las normas básicas de convivencia y quiénes participan en su elaboración?
- 2.2. **Comisión de Convivencia:** ¿Cuál es el papel de la Comisión de Convivencia en el proceso de difusión y desarrollo de propuestas para la promoción de un buen clima de convivencia en el centro?
- 2.3. **Medidas adoptadas:** ¿Qué tipo de medidas son las más utilizadas a la hora de gestionar y solucionar los conflictos?
- 2.4. **Propuestas de mejora:** ¿Considera que las medidas adoptadas son eficaces para la mejora de la convivencia?

DIMENSIÓN 3. PAPEL DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

- 3.1. **Espacios de participación:** ¿Cuáles son los espacios de participación en la toma de decisiones y gestión de la dinámica escolar que el centro dispone?
- 3.2. **Familia-Centro:** ¿Cómo definiría las relaciones entre las familias y el centro educativo?
- 3.3. **Alumnado:** ¿Cómo definiría las relaciones entre el alumnado y su repercusión en la aparición de conflictos?
- 3.4. **Equipo Directivo:** ¿Cuál es el papel que adopta el Equipo Directivo en la gestión de la convivencia y la resolución de conflictos?
- 3.5. **Claustro:** ¿Cómo son las relaciones entre el Claustro de profesores y cuál es su papel en la gestión de los conflictos?

DIMENSIÓN 4. PAPEL DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA

- 4.1. **Resolución de conflictos:** ¿Cuáles son los conflictos que mayoritariamente son derivados al Departamento de Orientación y con qué estrategias se afrontan?
- 4.2. **Medidas de actuación:** ¿Qué tipo de medidas toman desde el Departamento de Orientación para la mejora de la convivencia?
- 4.3. **Acción tutorial:** ¿Qué papel juega la acción tutorial en la gestión y resolución de conflictos?
¿Qué actuaciones se podrían contemplar, en el Programa de Acción Tutorial, para la mejora del clima de convivencia?

Anexo II. Protocolo de análisis de los informes de conductas contrarias a las normas de convivencia del centro

Protocolo de análisis de los informes de conductas contrarias a las normas de convivencia

Nivel educativo:						
Situación de conflicto ¹	Personas implicadas ²	Tipología ³	Frecuencia ⁴	Gravedad ⁵	Medidas adoptadas	Solución ⁶

¹ Descripción general de la situación conflictiva recogida en los partes de incidencia del centro.

² Referencia al número de personas implicadas y sexo biológico.

³ Concreción del tipo de conflicto en base a lo establecido en los artículos 110 y 113 del Reglamento de Régimen Interior del centro y artículo 39 del Decreto 7/2019.

⁴ Frecuencia muy baja (1); baja (2-3); media (4-5); alta (6-7); o muy alta (+7), en relación con el total de conflictos analizados.

⁵ Gravedad leve; moderada; o grave, en función de lo establecido en la normativa del centro.

⁶ Situación en la que se encuentra la resolución del conflicto.

Anexo III. Categorización de comentarios de las entrevistas en profundidad

Sistema de categorías para el análisis de las entrevistas

1. Características de los conflictos: rasgos de las situaciones en las que dos o más personas entran en desacuerdo al percibir incompatibilidad de posiciones, intereses y necesidades.

1.1. Contexto del conflicto: características del ambiente en el que se generan los conflictos en el centro educativo.

1.2. Tipo de conflicto: características de las conductas asociadas a los conflictos [agresiones físicas (peleas, puñetazos y golpes) y agresiones verbales (insultos, amenazas y gritos)] que tienen lugar en el centro.

1.3. Rasgos personales: características de las personas implicadas en los conflictos.

1.3.1. Edad.

1.3.2. Sexo biológico.

1.3.3. Otras características.

2. Medidas para la resolución de conflictos: acciones que en el centro se llevan a cabo para resolver los conflictos.

2.1. Tipo de sanción: características de las amonestaciones impuestas ante las conductas contrarias a las normas de convivencia del centro.

2.2. Eficacia de las medidas: valoración del grado en que las medidas adoptadas permiten solucionar los conflictos que se ocasionan en el centro educativo.

3. Funciones del Departamento de Orientación: tareas que el Departamento de Orientación tiene encomendadas en la gestión y mejora de la convivencia en el centro educativo.

3.1. Funciones asistenciales.

3.2. Mediación en la resolución de conflictos.

3.3. Asesoramiento y orientación al alumnado, familias y profesorado para la gestión de los conflictos.

3.4. Atención a la diversidad y al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

3.5. Coordinación de recursos y servicios para la mejora de la convivencia.

4. Propuestas de mejora: sugerencia de actuaciones específicas para dar respuesta a dificultades identificadas en la gestión de conflictos y en la mejora de la convivencia en el centro educativo.