

CONVIVIR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS. ¿CÓMO LO VEN ALUMNOS, PADRES Y PROFESORES?

Living together in the schools. How it is seen by students, parents and teachers

AGUSTÍN GODÁS OTERO, MIGUEL A. SANTOS REGO y MAR LORENZO MOLEDO
Universidad de Santiago de Compostela

El núcleo del artículo se sitúa en el análisis de las perspectivas y representaciones que tienen de la convivencia escolar en los centros de enseñanza los principales miembros de la comunidad educativa. Queríamos saber también si tales representaciones están mediadas por variables organizativas o personales, susceptibles, en su caso, de provocar efectos diferenciadores en cada grupo de estudio. Se pudo contar con una muestra de 160 profesores pertenecientes a centros de educación secundaria, 300 alumnos del mismo nivel de enseñanza, y sus correspondientes padres y madres. El cuestionario estaba compuesto por preguntas sociodemográficas e ítems con formato de respuesta tipo Likert, de cinco alternativas. Las dimensiones estudiadas fueron: convivencia, normas, indisciplina, conductas sancionables y medidas favorecedoras de la convivencia. Los resultados confirman la existencia de importantes diferencias en la percepción de los tres grupos. La utilidad de estos hallazgos se ha de proyectar en la elaboración o modificación de planes y programas de intervención socioeducativa para la mejora de la convivencia en los centros escolares.

Palabras clave: *Comunidad educativa, Convivencia, Centros escolares, Disciplina escolar, Intervención educativa, Percepción social.*

Introducción

Es una constante apreciable en la investigación educativa de los últimos años encontrarnos con trabajos de toda índole teórica y dispar orientación metodológica acerca de los factores que influyen, o aun determinan, la convivencia en los centros escolares de nuestro entorno mediato e inmediato.

No pocos de esos estudios se han planteado y llevado a efecto en un marco de creciente

sensibilidad social ante las noticias y los datos sobre el incremento del malestar docente (en algunos casos, verdadera desmoralización y abandono profesional) en función de un declarado clima de violencia, explícito o latente, en muchas de las escuelas e institutos de enseñanza secundaria. Prueba de lo que decimos es el considerable número de iniciativas investigadoras activadas, bien desde agencias gubernamentales o bien desde la misma sociedad civil, en aras al logro de un mayor y mejor conocimiento de lo que puede estar ocurriendo en la

vida de las escuelas (Cava y Musitu, 2002; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Díaz-Aguado, 1999; Marchesi y Lucena, 2002; Martín y Lamarca, 2006; Torrego y Moreno, 2003; Zabalza, 1999).

La traducción concreta de tal situación no sería otra que la proliferación de conductas agresivas, de tipo físico y verbal, entre alumnos (incluyendo el fenómeno *bullying* y el acoso a iguales), o de éstos hacia sus maestros, sin que el concurso de padres y madres estuviese ayudando precisamente al triunfo del sosiego y el bienestar entre todos los que forman la bien llamada comunidad educativa. No es éste el lugar para ocuparnos en profundidad del papel que juegan en tan preocupante estado de cosas los medios de comunicación. Pero, junto a las críticas merecidas cuando el sensacionalismo se impone a la prudencia en su menester informativo, sería irresponsable desconocer la existencia del problema o encoger el hombro en actitud fatalista ante sus consecuencias moralmente depredadoras para personas e instituciones.

Siendo complejo en su andadura histórica, y en su relación con la ingente transformación acontecida en los ámbitos familiar y social en general, lo que no cabe es simplicidad diagnóstica ni ingenuidad remedial a propósito de las implicaciones que ese déficit de convivencia tiene para el avance de la equidad y la calidad en el espacio público de la educación. Ni que decir tiene que apelar a la participación activa como exponente de vida democrática en la escuela, o alabar las virtualidades de una educación para la ciudadanía cuando una situación específica permanece anclada en una vorágine de desencuentros, es puro ilusionismo. Sin condiciones que articulen la convivencia poco es factible, educativamente hablando, en un centro escolar.

Justamente por ello, nos parece de gran importancia estratégica el apoyo e impulso desde las instancias oficiales, pero también desde la sociedad civil, a una suerte de investigación en el que se priorice, si fuera el caso, el examen de

las relaciones entre quienes protagonizan de verdad la vida en los centros de enseñanza.

Desde luego, las relaciones que se establecen en cualquier organización educativa pasan por el tamiz de la interdependencia entre las personas que conforman los distintos grupos que la dinamizan. La operatividad, ya clásica, del término *interdependencia* (Lewin, 1947; Bronfenbrenner, 1987) permite que se construyan interpretaciones comunes entre las personas que comparten contextos y actividades, que se definan situaciones y que se establezcan tolerancias o restricciones que acaban haciendo las veces de reguladores de las actuaciones.

La búsqueda de contenidos auspiciadores de consenso entre quienes protagonizan el *factum* educación no es algo novedoso (Rogers, 1982; Rogers y Kutnick, 1992). La novedad reside en la actualidad de sus alteraciones que, aún escépticos sobre su verdadera etiología, identificamos genéricamente como problemas de convivencia o disciplina. La impresión que manda es la de una ruptura del consenso y de que la interdependencia —la asumida, no la impuesta— ya no opera ni en el grupo, ni, por supuesto, en la organización. Como antes anotábamos, no hemos de representar la situación a modo de drama irreparable, pero sí hemos de hacerlo como un problema sobrevenido en nuestro marco de referencia geográfico, social y cultural (Gásquez, Cangas, Pérez-Fuentes y Padilla, 2007). Y con esto, claro, también afirmamos que la indagación no debe mostrarse remisa a ningún enfoque o punto de vista.

Ahora y aquí, nuestra perspectiva es grupal en el sentido que le dio Newcomb (1976) en su momento, es decir, queremos conocer qué es lo que comparten los miembros de un grupo entre sí, dentro de una organización, al igual que los mismos grupos en su interrelación. Tenemos que suponer que tanto unos como otros comparten visiones de su realidad, muchas veces guiadas por las normas que los coordinan y que, incluso, llegan también a identificarlos (Martínez, Casado, Márquez y Páez, 2003).

Lo que nos proponemos en esta aportación es hacer un ejercicio de profundización en esas visiones o puntos de vista, conociendo, en primer lugar, cómo se representa, desde el profesorado, el alumnado y las familias, la convivencia en el centro escolar. En segundo lugar, queremos saber si tal representación está mediada por variables organizativas o personales que, a su vez, sean susceptibles de provocar un efecto diferenciador capaz de informarnos con más exactitud de la dirección que toma cada representación en cada uno de los grupos incluidos en el presente estudio. La idea de Cialdini *et al.* (1990, 1991) y de Reno *et al.* (1993) de que una norma tiene presencia activa o influye dependiendo del grado en que la persona focaliza su atención en una determinada regla, nos ha servido para plantear este segundo objetivo, con un añadido —en absoluto baladí— a la constatación de los mediadores de la representación y que consiste en conocer el grado de dependencia entre las dimensiones que definen la convivencia en un centro escolar, sin prescindir de los pareceres de los tres grupos con los que hemos podido trabajar en esta ocasión.

La investigación aquí resumida puede encuadrarse en una tipología de trabajos acerca de la convivencia en los centros educativos cuyo núcleo exploratorio tiene que ver con los puntos de vista que caracterizan el posicionamiento genérico de los miembros de la comunidad educativa. Como es fácil de imaginar, se trata de estudios realizados mayormente a base de cuestionarios por cuyo conducto nos aproximamos al parecer de docentes, discentes y familias (cfr. Rodríguez Muñoz, 2007).

De modo complementario, se tiene admitido, con relativa frecuencia, que tanto la educación que se asocia a los distintos aspectos implicados en la disciplina como, particularmente, las creencias que padres y madres muestran respecto a la conducta agresiva de los hijos e hijas, influyen en la emisión futura de este tipo de conductas (Motrico, Fuentes y Bernabé, 2001).

Es, por ello, inevitable vincular las creencias personales a concepciones más o menos fijas sobre el mundo en sus distintas manifestaciones y acontecimientos. Sin olvidar que las «concepciones» difícilmente se pueden apartar de las teorías implícitas que mueven nuestras percepciones y formas, restrictivas, de situarnos ante la realidad, si bien ese posicionamiento no es inmutable pues se va modulando según contextos y circunstancias, al contrario de lo que se tiene dicho sobre su gran resistencia al cambio, lógicamente antes de que tales creencias se expliciten, verbalicen o se cuestionen por el simple análisis de su posible incidencia práctica (Martín y Cervi, 2006; Pérez Echeverría *et al.*, 2006; Pozo y Rodrigo, 2001; Rodríguez Muñoz, 2007).

Otro aspecto que aún reclama un mayor recorrido es el de la misma formación de padres y profesores en torno a los factores de riesgo, unos abiertos y otros más encubiertos. Téngase en cuenta que, como nos recuerdan Fernández, Sánchez y Beltrán (2004), la agresividad de las aulas suele pasar desapercibida para bastantes profesoras y profesores, siendo únicamente detectada cuando es drásticamente evidente, o cuando alguna parte del alumnado decide ponerles al corriente de lo que acontece. Además, es obligado mencionar el factor de riesgo asociado a la interacción de los iguales, factor que no pocas veces interacciona con las condiciones familiares. Tampoco hay que olvidar que, a menudo, en la etapa adolescente la agresividad es objeto de valoración social por los compañeros, máxime si el centro educativo se convierte en fuente de ansiedad, en símbolo de fracaso e inadaptación.

Así pues, no es descabellado pensar que la visión de la convivencia en los centros educativos se pueda ver afectada por las mismas representaciones de padres, profesores y alumnos, las cuales, actuando como filtros en el procesamiento de la información entrante desde el medio, dan soporte a marcos explicativos sobre lo que pasa a su alrededor y sobre enfoques

normativos para la resolución de problemas o conflictos.

El tema de fondo, no otro que el de intentar articular niveles razonables de bienestar en los establecimientos de enseñanza, debe abordarse con información y conocimiento, con datos que se actualizan y contrastan, con discusión sólida acerca de las metodologías que convienen según los contextos y las circunstancias, a fin de que el consenso posible sirva de prudente revulsivo en el trazado de la acción oportuna.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 160 profesoras y profesores de centros de enseñanza secundaria, 300 alumnos del mismo nivel educativo (ESO y Bachillerato), junto con 300 padres y 300 madres del alumnado seleccionado.

En cuanto al profesorado, decir que su edad media es de 41 años, el 80% son mujeres, el 53,8% tiene hijos o hijas adolescentes, el 65% ocupa algún cargo en el organigrama del centro y cuentan con un tiempo medio de años de servicio que oscila entre 15 y 20 años.

La edad media de los alumnos se sitúa en los 14 años. El 52,7% de la muestra son chicas, el 82,4% no repite curso y el mismo porcentaje ha suspendido una asignatura.

Por último, los padres y las madres tienen una edad media de 45 y 41 años respectivamente. El 87,8% de los padres y el 79,2% de las madres son trabajadores asalariados con estudios primarios (71% de las madres y 62% de los padres) o con estudios superiores (38% de los padres y 29% de las madres). El 65,3% vive cerca del centro escolar y el promedio de hijos por unidad familiar es de 2.

Instrumento de medida

En el cuestionario específico que entregamos a los sujetos de cada grupo (Zabalza, 1999) había una serie de preguntas sociodemográficas que hemos sintetizado en el apartado anterior, seguido de un conjunto de ítems con formato de respuesta tipo Likert con cinco alternativas (desde 1 «nunca sucede en esta escuela», hasta 5 «siempre sucede en esta escuela» y una opción para la respuesta «no sabe, no contesta»). La distribución y cantidad de preguntas aparecen resumidas en la tabla 1 junto a los índices de fiabilidad, tanto para la totalidad del instrumento, como para cada una de las subescalas.

Como se puede observar, la fiabilidad de los instrumento empleados es satisfactoria para los tres colectivos a los que se administraron (profesores, alumnos y familias), y en las distintas subescalas (convivencia, normas, indisciplina, sanciones y medidas). Las subescalas de normas y de medidas en el cuestionario de profesores son las que obtienen una fiabilidad menor.

La convivencia está directamente relacionada con la calidad de las relaciones interpersonales que se construyen en una organización y que, a su vez, crean un determinado clima escolar que influye en esas mismas relaciones. Así, un clima de convivencia positivo depende de una gran cantidad de factores. Nosotros nos centraremos en analizar la convivencia y las medidas para favorecerla, las normas que se establecen como marco de las relaciones, las actuaciones o sanciones que se ponen en marcha cuando se vulneran aquéllas y los comportamientos indisciplinados.

En el tema de la *convivencia* solicitamos, además de una constatación de elementos, una valoración sobre qué aspectos les parecían más relevantes para facilitar un clima positivo tanto de centro como de aula. En el caso de las *normas* preguntamos, fundamentalmente, acerca de su utilidad como tales. En cuanto a la

TABLA I. Índices de fiabilidad del instrumento de medida utilizado

	Profesores (n=160)			Alumnos (n=300)			Familias (n=150/150)		
	α	Nº ítems	Correlación media entre ítems	α	Nº ítems	Correlación media entre ítems	α	Nº ítems	Correlación media entre ítems
Escala total	.810	38	.100	.993	39	.845	.868	37	.151
Convivencia	.591	5	.221	.894	5	.638	.820	6	.447
Normas	.289	2	.176	.908	2	.836	.830	6	.428
Indisciplina	.744	15	.180	.992	14	.924	.850	14	.289
Causa	.733	9	.255	.993	8	.946	.846	8	.411
Lugar	.558	4	.243	.982	5	.918	.719	4	.401
Evaluar	.364	2	.226	-	-	-	.297	2	.174
Sanciones	.818	10	.347	.996	12	.960	.854	6	.534
Medidas	.443	6	.116	.996	6	.976	.506	5	.183

indisciplina, queríamos saber si había acuerdo sobre dónde ocurre frecuentemente, quiénes la provocan y cuáles creen que son sus causas. Para las *sanciones* las preguntas se dirigen a la búsqueda de opiniones sobre qué tipos de comportamientos se consideran susceptibles de sanción. Y finalmente, solicitamos también opiniones y valoraciones sobre las *medidas* para mejorar la convivencia en el centro y las actuaciones más recomendables ante comportamientos agresivos dentro del mismo.

Procedimiento

Todos los cuestionarios fueron administrados dentro del centro escolar y en distintos momentos para cada uno de los grupos. Una vez recogidos, fueron codificados, almacenados y tratados estadísticamente. Para nuestro primer objetivo realizamos análisis descriptivos de tendencia central y dispersión, y análisis factoriales de componentes principales con rotación *Varimax*. Para el segundo objetivo, desarrollamos análisis de diferencia de medias y análisis de regresión lineal «*paso a paso*» o «*Stepwise*» para confirmar la fuerza de la dependencia

entre las distintas dimensiones para cada uno de los grupos.

Análisis de resultados

Primer objetivo: la representación de la convivencia en el centro

Esta primera aproximación a los datos, meramente descriptiva, nos permitió obtener una visión de conjunto de cada uno de los tres grupos para las cinco dimensiones que configuran nuestro estudio. Dado que estamos manejando medidas de tendencia central y dispersión que aparecen posteriormente reflejadas en otra parte de este trabajo, nos limitaremos a comentar lo más destacado de esta observación.

En cuanto a las diferencias que comenzamos a vislumbrar, cabe resaltar las que observamos en las causas de la conducta indisciplinada y en los comportamientos que deben ser sancionados sin ninguna duda. Constatamos, al respecto, un registro curioso, y es que las causas de la indisciplina se sitúan fuera del contexto del aula y

TABLA 2. Resultados del análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax para la totalidad de la escala en cada uno de los tres grupos

	Factor	Autovalor	% de varianza	Correlación media del ítem
Profesorado	I: Sanciones	7,345	13,12	752
	II: Sanciones	6,454	11,52	716
	III: Indisciplina	4,695	8,38	657
	IV: Indisciplina	4,158	7,43	589
	V: Medidas	3,582	6,40	579
Alumnado	I: General	56,630	78,48	783
	I: Convivencia	9,641	18,54	741
	II: Sanciones	6,461	12,42	679
Familias	III: Indisciplina	4,151	7,98	658
	IV: Normas	3,623	6,97	623
	V: Medidas	3,257	6,26	569

Ítems con mayor peso para cada grupo

Profesorado	Alumnado	Familias
<p>Factor I:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No respetar las orientaciones del profesor (.849) • Sentarse incorrectamente (.838) • Dar respuestas insolentes (.657) <p>Factor II:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destruir material del centro (.866) • Rehusar a participar en el aula (.732) • No traer el material necesario a clase (.677) <p>Factor III:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Causa: problemas individuales (.885) • Causa: problemas familiares (.816) <p>Factor IV:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Causa: Autoritarismo del profesor (.847) • Causa: El alumnado repetidor (.752) <p>Factor V:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sanciones más severas (.846) • Integrar al alumno en la gestión (.762) • Mejorar los recursos del centro (.579) 	<p>Factor I:</p> <p>Causas Indisciplina:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Insatisfacción con algunas materias (.830) • Falta de autoridad del profesor (.824) <p>Sanción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por sentarse incorrectamente (.823) • Por hacer comentarios improcedentes (.823) <p>Medidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Severidad con el alumnado problemático (.820) <p>Causas Indisciplina:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La actuación del profesorado (.818) • El profesorado injusto (.816) <p>Sanción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer bromas en clase (.809) <p>Medidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre derechos y deberes del alumno (.793) <p>Sanción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rehusar a participar en el aula (.765) <p>Medidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la participación (.627) 	<p>Factor I:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trato respetuoso al profesor (.867) • Ausencia de violencia física (.864) • Obediencia al profesor (.827) <p>Factor II:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agresión física al profesor (.890) • Agresión verbal al profesor (.838) • Destruir material del centro (.692) <p>Factor III:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problemas individuales del alumno (.844) • Falta de motivación del alumno (.788) • Problemas familiares del alumno (.658) <p>Factor IV:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumplir las tareas escolares (.830) • Regular la conducta en el aula (.821) • Regular las relaciones entre alumnos y profesores (.623) <p>Factor V:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar los recursos del centro (.871) • Informar sobre derechos y deberes del alumno (.687)

los comportamientos sancionables aparecen referidos al entorno de la misma.

Centrándonos en las coincidencias, el alumnado y las familias valoran de forma muy parecida cuáles son los aspectos más relevantes de la convivencia en su centro escolar. También coinciden alumnado y profesorado, aunque con menor fuerza, cuando señalan las propiedades generales de las normas existentes (para qué sirven fundamentalmente). La única coincidencia entre profesorado y familias se da al apuntar las medidas que consideran más eficaces para mejorar la convivencia o prevenir la indisciplina en el centro.

Para darle más consistencia y contenido a estas observaciones realizamos tres análisis factoriales de componentes principales con rotación *Varimax* que nos confirmaron que estas afirmaciones necesitaban matizarse. En la tabla 2 aparecen resumidos los principales resultados con sus respectivos índices.

Observamos cómo la dispersión supera a la concordancia, sobre todo en las perspectivas del alumnado y sus familias, en las del profesorado y el alumnado y, en menor medida, entre el profesorado y las familias.

Las discrepancias se constatan a la hora de considerar cuáles son las causas del comportamiento indisciplinado y cuáles son los comportamientos susceptibles de ser sancionados. Respecto de las primeras, los padres y docentes coinciden al indicar problemas individuales y familiares, pero los padres también aluden a la falta de motivación en el alumnado y los profesores a su propio autoritarismo o al hecho de que el alumno sea repetidor, mientras que los alumnos atribuyen esta causación a factores centrados en el profesorado o a la insatisfacción con ciertas materias. Entre las conductas realmente sancionadas, los profesionales señalan no respetar las orientaciones del profesor, sentarse de forma incorrecta, dar respuestas insolentes, destruir el material del centro, rehusar participar o no traer el material necesario a clase.

Los alumnos coinciden con sus profesores al definir como conductas que pueden ser sancionadas, el sentarse de forma incorrecta o rehusar participar en clase, a las que suman otras como hacer comentarios improcedentes o hacer bromas en clase. Sus padres centran estas conductas en las agresiones físicas o verbales al profesor y al deterioro del material del centro. Parece que únicamente los padres vinculan tales conductas a comportamientos graves en el centro.

En cambio, el consenso (apreciable más claramente entre el profesorado y las familias, y entre el alumnado y el profesorado) se registra a la hora de señalar los comportamientos que deben ser sancionados y en cuanto a la estimación de las medidas más oportunas para mejorar la convivencia dentro del centro: severidad, participación del alumnado, información y mejora de los recursos del centro.

Desde una óptica más estructural, la representación del alumnado y del profesorado se caracteriza, como ya ha sido constatado en el trabajo de Martínez, Casado, Marques y Páez (2003), por referencia a una estructura asimétrica en la interacción entre docente y alumno con predominio de una visión punitiva demandada por el profesorado y asumida por el alumnado. Los elementos que configuran la visión del profesorado hacen referencia a las causas de la indisciplina y a los comportamientos disruptivos dentro del aula, algo que también caracteriza al alumnado pero en una sola dimensión en la que sanciones, causas de la indisciplina y medidas a tomar para mejorar la convivencia aparecen fuertemente asociadas. El único grupo en el que aparecen representadas las cinco dimensiones es en el de las familias. Se trata de una visión externa, alejada de esa asimetría cotidiana en la vida del centro entre docente y alumno y con una perspectiva en la que tiene cabida una visión general sobre lo que debe ser la convivencia y cuál es la función y utilidad de las normas establecidas. Es importante recordar que ninguno de estos aspectos aparece reflejado en las representaciones de alumnado y profesorado.

Segundo objetivo: los mediadores de la representación

Lo que pretendemos en este caso es conocer qué variables organizativas o personales provocan un efecto diferenciador que especifique y aclare la dirección de la focalización de cada uno de los grupos analizados: para el profesorado será la antigüedad en la profesión docente y el hecho de ocupar o no actualmente un cargo en el organigrama del centro; en el alumnado, su edad, el sexo y ser o no repetidor de curso; y, finalmente, en las familias, será la figura parental y nivel de estudios del padre y de la madre.

En la tabla 3 aparecen resumidos los resultados diferenciales más significativos. En ella se puede observar con claridad que los mediadores de la focalización hacen referencia al profesorado con más antigüedad en la profesión (16-20 años) y que desempeña en la actualidad algún cargo. En el alumnado, los mediadores hacen alusión al hecho de no ser repetidor, a los sujetos de menor edad (11-14 años) y a los varones. En las familias, las madres con estudios secundarios acaparan las valoraciones con más peso significativo.

El profesorado se centra en definir lo que debe ser la convivencia dentro del centro (buenas relaciones entre alumnos y el uso de un lenguaje correcto) y en destacar algunas de las causas de la indisciplina (insatisfacción con algunas materias, incompetencia del profesorado, educación familiar, ausencia de normas en el centro, problemas individuales y falta de motivación del alumno).

Por su parte, los alumnos se centran en describir las conductas sancionables, priorizando los comportamientos disruptivos dentro del aula y exponiendo la necesidad de excluir a quienes crean problemas o no muestran interés por los estudios. Definen lo que debe ser la convivencia y refieren, entre otras condiciones, el cuidado de los materiales del centro, el mantenimiento del orden y el silencio en el aula, ausencia de

violencia física, respeto al profesorado y uso de un lenguaje correcto, para acto seguido proponer medidas de mejora (fomento de una mayor participación del alumno y de la familia en el centro, dar más libertad al alumno y promulgar reglas más estrictas).

Las familias se centran, sobre todo, en las causas de la indisciplina (ambiente social de la comunidad y descuido o ausencia de normas en el centro), y en los comportamientos susceptibles de ser sancionados (provocar el deterioro de los materiales del centro).

Como se puede apreciar, sólo hay una referencia a la utilidad de las normas por parte de las chicas (informando de que su ámbito de influencia atañe a todos por igual). En las familias, también con una considerable amplitud, destaca su definición de la convivencia (trato respetuoso entre profesores y alumnos con la atribución de un claro liderazgo al profesor dentro del aula), y la descripción de las principales causas de la indisciplina (la insatisfacción del alumno con algunas materias, la ausencia y descuido de normas explícitas, los problemas familiares del alumno y la actuación del profesorado). Finalmente, al igual que sus hijos e hijas, sólo hacen una referencia a la necesidad de las normas en lo tocante a que son útiles para regular la conducta dentro del aula.

Ahora bien, ¿hasta qué punto la focalización que establece cada grupo es coherente con la dependencia, obvia por otra parte, entre las distintas dimensiones? Para aclararlo realizamos una serie de análisis de regresión en cada uno de los grupos, a fin de constatar los predictores más consistentes en las cinco dimensiones planteadas. En la tabla 4 exponemos el resumen de estos análisis para los tres grupos sin subdividirlos en los perfiles mediadores que previamente hemos comentado.

En cuanto a la *convivencia*, considerada como una valoración de los aspectos más relevantes que facilitan un buen clima en el centro, hay,

TABLA 3. Resultados de las principales diferencias entre los distintos tipos de profesorado, alumnado y figura familiar

Grupos	Ítems	Media 1	Media 2	SD1	SD2	t	Sig.
Profesorado (N=160)	• Buenas relaciones entre el alumnado (CV)	3,33	4,17	.976	.717	-2,869	.009
1: 5/15 años (39,5%)	• Uso de un lenguaje correcto (CV)	2,67	3,39	.816	.656	-2,883	.008
2: 16/20 años (60,5%)	• Robar a compañeros (S)	4,87	4,30	.352	.765	3,064	.004
	• El buen alumno/a no crea problemas (IND)	3,20	3,87	.775	.920	-2,416	.021
	• Insatisfacción con algunas materias (causa IND)	3,33	3,91	.724	.900	-2,189	.036
	• Incompetencia del profesorado (causa IND)	3,07	3,83	.799	.984	-2,610	.013
Profesorado (N=160)	• Los niños son más indisciplinados que las niñas (IND)	3,04	3,86	1.113	.770	-2,448	.019
1: Ocupa cargo (65%)	• La educación familiar (causa IND)	4,73	4,21	.533	.802	2,442	.019
2: No ocupa cargo (35%)	• Ausencia de normas en el centro (causa IND)	4,19	3,57	.694	1.016	2,288	.028
	• Problemas individuales (causa IND)	4,23	3,57	.710	.646	2,886	.006
	• La falta de motivación del alumno (causa IND)	4,38	3,79	.496	.893	2,741	.009
Alumnado (N=300)	• Las normas son útiles para comprometer a todos (N)	3,01	2,71	1.251	1.265	2,005	.046
1: Mujer (52,7%)	• La indisciplina se da en los pasillos (IND)	2,67	3,20	1.243	1.230	-3,538	.000
2: Varón (47,3%)	• La indisciplina se da durante el recreo (IND)	2,92	3,54	1.316	1.269	-3,905	.000
	• La indisciplina se da al entrar y salir del centro (IND)	2,74	3,26	1.613	1.497	-2,709	.007
	• Expulsar del centro al que ocasione problemas (S)	2,67	3,05	1.533	1.568	-2,015	.045
	• Si no hay interés por aprender, expulsar del centro (S)	2,13	2,66	1.375	1.544	-2,964	.003
	• El profesor injusto es el causante (causa IND)	2,83	3,26	1.401	1.398	-2,547	.011
	• Fomentar la participación de todos (M)	2,68	3,05	1.412	1.332	-2,198	.029
Alumnado (N=300)	• El cuidado de los materiales del centro (CV)	3,74	3,41	1.126	1.052	2,156	.033
1: 11 a 14 años (76%)	• Mantener orden y silencio en el aula (CV)	3,43	3,02	1.351	1.038	2,623	.010
2: 15 a 17 años (24%)	• Ausencia de violencia física (CV)	3,94	3,15	1.614	1.543	3,527	.001
	• Respeto al profesorado (CV)	4,36	3,98	1.257	1.060	2,370	.019
	• Uso de un lenguaje correcto (CV)	3,96	3,47	1.532	1.297	2,506	.014
	• Comportamiento indisciplinado en el recreo (IND)	3,60	2,91	4.172	1.465	2,011	.045

Continúa 

Grupos	Ítems	Media 1	Media 2	SD1	SD2	t	Sig.
Alumnado (N=300)	• La falta de motivación del alumno (causa IND)	2,07	2,65	1.482	1,407	-2,544	.012
1: Repetidor (17,6%)	• Levantarse del sitio sin permiso (S)	2,38	2,92	1.527	1,315	-2,453	.015
2: No repetidor (82,4%)	• Hablar mientras el profesor explica (S)	2,42	3,40	1.559	1.237	-4,575	.000
	• Agresiones verbales a compañeros (S)	2,91	3,52	1.564	1.428	-2,574	.011
	• Jugar en horas de clase (S)	2,96	3,34	1.445	1.196	-2,142	.033
	• Los buenos alumnos son menos indisciplinados (IND)	2,50	3,53	1.616	1.466	-4,486	.000
	• Reglas más estrictas (M)	2,24	2,98	1.662	1.366	-3,202	.002
	• Fomentar la participación en el centro (M)	2,40	2,95	1.558	1.340	-2,418	.016
	• Dar más libertad al alumno (M)	2,76	3,46	1.662	1.210	-3,338	.001
	• Implicar a las familias en el centro (M)	2,16	3,03	1.623	1.399	-3,719	.000
	• Integrar al alumno en la gestión del centro (M)	2,84	3,58	1.731	1.262	-3,322	.001
	• Integrar al alumno en la gestión del centro (M)	2,84	3,58	1.731	1.262	-3,322	.001
Padres (N=300)	• Agresión verbal al profesor (S)	1,09	2,08	1.052	.837	-2,322	.034
1: Primarios (62%)	• Deterioro de los materiales (S)	1,32	3,00	.655	.447	-3,195	.003
2: Secundarios (38%)	• La actuación del profesorado (causa IND)	1,76	2,67	.702	.447	-2,308	.026
	• El profesorado injusto (causa IND)	1,76	2,42	.631	.707	-2,061	.045
Madres (N=300)							
1: Primarios (71%)	• Deterioro de los materiales (S)	1,34	2,50	1.270	.548	-2,234	.026
2: Secundarios (29%)	• Ambiente social de la comunidad (causa IND)	1,93	2,75	1.451	.707	-2,177	.048
Padres y Madres (N=600)	• La ausencia de normas en el centro (causa IND)	2,20	3,27	1.118	1.352	-2,977	.005
1: Padre (50%)	• El descuido de las normas en el centro (causa IND)	1,84	2,86	1,281	1,424	-2,595	.013
2: Madre (50%)	• La actuación del profesorado (causa IND)	1,56	2,45	1.003	1.262	-2,704	.010
	• Deteriorar los materiales del centro (S)	1,35	2,41	1.573	1.736	-2,224	.031
	• Informar sobre derechos y deberes del alumno (M)	3,20	4,14	1.528	.834	-2,557	.014

(CV): Valoración de la convivencia en el centro. (S): Comportamientos susceptibles de ser sancionados.

(IND): Comportamientos indisciplinados. (Causa IND): Causas de las indisciplinas. (N): Normas del centro. (M): Medidas.

por un lado, una clara dependencia en los tres grupos del protagonismo del alumnado en la alteración de la misma con comportamientos indisciplinados, a pesar de que éstos (los alumnos), la atribuyen a elementos externos como insatisfacción con las materias o problemas familiares. Las familias y el profesorado lo hacen recurriendo al modelo de «estudiante motivado», el «buen alumno» o el «alumno estudioso», que no provoca conflictos. A su vez, esta dimensión también depende, para los alumnos y sus familias, de las medidas que se toman ante comportamientos que la alteran, medidas que casi siempre recaen, en cuanto a su puesta en marcha, sobre la dirección del centro.

La utilidad de las *normas* no muestra dependencias para las familias, pero sí para el alumnado, el cual reclama reglas estrictas en los lugares donde la conducta se desvía de ellas (transporte escolar, recreos y pasillos del centro) y para el profesorado, que también asocia su utilidad a los lugares donde no se cumplen y a la falta de información (como si demandasen claridad en la expresión pública de dichas normas). A su vez, el profesorado asocia negativamente la utilidad de las normas a su papel en dichas alteraciones y al uso de expresiones incorrectas en las relaciones interpersonales.

La *indisciplina* muestra una dependencia muy coherente en los tres grupos. Sus causas y su ocurrencia dependen de las medidas preventivas (participación del alumno en la gestión del centro, implicar a los padres, severidad e información) y de las conductas sancionables, a pesar de que el profesorado no considere como indisciplina las respuestas insolentes que recibe de sus alumnos.

Para las familias y el profesorado, la *sanción* no sólo depende del hecho punible, sino de la concepción que se tenga sobre lo que debe ser la convivencia, es decir, respeto y corrección en el trato para los profesores y autoridad firme del profesor para las familias. Son también las

familias quienes la asocian a una normativa útil tanto para el trato personal, como para el cumplimiento de las tareas que debe hacer el alumno. Éste, a su vez, entiende que la sanción debe ser estricta y severa, asumida por la dirección del centro y atenuada siempre que se le deje participar en la gestión del centro. La asociación entre sanciones e indisciplina sólo se registra en el profesorado y en las familias. Los primeros refiriéndose a unas causas más contextuales que personales y las familias reclamando reglas estrictas y operativas.

Por último, la valoración de las *medidas* que garanticen una convivencia aceptable muestra perspectivas muy dispares entre el profesorado y las familias con relación al alumnado. Para los primeros, las medidas deben estar apoyadas en normas útiles y consensuadas, y en una delimitación muy clara de lo que no se debe permitir en cuanto a comportamientos indisciplinados y sancionables. En cambio, para el alumnado, estas medidas se asocian principalmente a la sanción y a la atribución externa de las causas de la indisciplina (ser repetidores, no estar satisfecho con las enseñanzas recibidas...).

Conclusiones

Empezamos poniendo de relieve la relevancia de la metodología descriptiva empleada en este trabajo. Creemos que su oportunidad tiene algo que ver con el propósito y objetivo básico: poner de manifiesto un marco de representación social de los factores que afectan a la convivencia en los centros escolares, a partir de la percepción de los agentes con mayor protagonismo en la vida cotidiana de los mismos.

Asimismo, el análisis llevado a cabo de los datos, según los procedimientos ajustados al caso, muestra bien a las claras la importancia de las variables personales y organizativas en el proceso de esa representación social, por cierto no pocas veces expresada de modo asimétrico según temas y focos de atención.

TABLA 4. Resultados de los distintos análisis de regresión «Stepwise»

Grupo regresión	VD	VPs	β	Contenido	
Profesores	Convivencia	Indisciplina	.352	El alumno estudioso no es conflictivo	R=.352; R ² =.124; R ² C=.098; F = 4,806; p \leq .035
Alumnos	Convivencia	Medidas	.903	Dar más libertad a los alumnos	R=.777; R ² =.604; R ² C=.589 F = 39,869; p \leq .000
		Normas	.317	Útiles para facilitar la convivencia	
		Indisciplina	-.486	Causa: insatisfacción con las materias	
		Indisciplina	.517	Causa: problemas familiares	
		Indisciplina	-.531	Causa: ser repetidor	
		Sanción	.465	Robar a compañeros	
Familias	Convivencia	Medidas	-.607	Hablar con la Dirección ante una agresión	R=.660; R ² =.435; R ² C=.371 F = 6,746; p \leq .000
		Medidas	.345	Hablar con la Dirección ante una agresión	
		Medidas	.310	Informar sobre derechos y deberes	
		Indisciplina	-.410	Causa: ser repetidor	
Profesores	Normas	Indisciplina	.332	El buen alumno no crea problemas	
		Indisciplina	.505	Ocurre al entrar y salir del centro	R=.838; R ² =.702; R ² C=.653; F = 14,165; p \leq .000
Alumnos	Normas	Indisciplina	-.542	Las relaciones entre el profesorado	
		Medidas	.375	Informar sobre derechos y deberes	
		Convivencia	-.244	Usar un lenguaje incorrecto	
		Medidas	.359	Establecer reglas estrictas	
		Sanción	.320	No hacer los trabajos requeridos	
		Indisciplina	.225	Ocurre en el transporte escolar	
Familias	Normas	Indisciplina	-.343	Ocurre durante el recreo	
		Indisciplina	.248	Ocurre en los pasillos del centro	
		-	-	-	-
Profesores	Indisciplina	Medidas	.449	Participación del alumno en la gestión	R=.724; R ² =.524; R ² C=.463; F = 8,542; p \leq .000
		Medidas	.372	Contactar con los padres ante una agresión	
		Sanción	-.338	Responder con insolencia al profesor	
Alumnos	Indisciplina	Convivencia	.307	El trato correcto y respetuoso	R=.994; R ² =.988; R ² C=.987; F = 2438,500; p \leq .000
		Sanción	.159	Sentarse de modo incorrecto	
		Medidas	.187	Fomentar la participación de todos	
		Sanción	.161	Hablar mientras el profesor explica	
Familias	Indisciplina	Medidas	.181	Severidad con el alumno problemático	R=.705; R ² =.497; R ² C=.498; F = 18,266; p \leq .000
		Medidas	.120	Informar sobre derechos y deberes	
		Sanción	.650	Agresiones verbales entre alumnos	
		Medidas	.270	Informar sobre derechos y deberes	

Continúa

Grupo	regresión	VD	VPs	β	Contenido	
Profesores	Sanción		Medidas	.550	Mejorar los recursos del aula	
			Convivencia	.425	Trato correcto y respetuoso	
			Indisciplina	-.412	Rechazo de los compañeros	R=.822; R ² =.676; R ² C=.609;
			Medidas	-.455	Hablar con la Dirección ante una agresión	F = 10,082; p \leq .000
Alumnos	Sanción		Indisciplina	.448	Causa: ausencia de reglas	
			Indisciplina	-.258	Causa: incompetencia del profesorado	
			Medidas	.123	Integrar a los alumnos en la gestión	
			Medidas	.223	Hablar con la Dirección ante una agresión	R=.994; R ² =.988; R ² C=.988;
Familias	Sanción		Medidas	.127	Severidad con el alumno problemático	F = 2208,411; p \leq .000
			Medidas	.148	Establecer reglas estrictas	
			Indisciplina	.508	Causa: no aceptar las reglas	
			Indisciplina	.540	Ocurre al entrar y salir del centro	
			Normas	.416	Útiles para regular el lenguaje	
			Indisciplina	.324	Contra ella, medidas inmediatas	R=.915; R ² =.837; R ² C=.794;
			Convivencia	-.234	Existencia de una disciplina firme	F = 19,847; p \leq .000
			Normas	-.198	Útiles para cumplir las tareas escolares	
Profesores	Medidas		Convivencia	.251	Obediencia al profesorado	
			Medidas	-.189	Informar sobre derechos y deberes	
			Indisciplina	.284	Ocurre en los pasillos del centro	
			Indisciplina	.438	Las relaciones entre el profesorado	R=.774; R ² =.599; R ² C=.533;
Alumnos	Medidas		Sanción	.303	Llegar con retraso a clase	F = 8,975; p \leq .000
			Indisciplina	.313	Ocurre en el patio de recreo	
			Normas	.268	Útiles para comprometer a todos	
			Sanción	.150	No hacer los trabajos requeridos	
			Sanción	.094	Expulsar al desinteresado/a	
			Indisciplina	.153	El buen alumno no es indisciplinado	R=.996; R ² =.992; R ² C=.991;
			Indisciplina	.090	Causa: Insatisfacción con las materias	F = 3076,675; p \leq .000
			Sanción	.109	Sancionar al alumno desinteresado/a	
Familias	Medidas		Sanción	.059	Hablar mientras el profesor explica	
			Sanción	.091	Dar respuestas insolentes	
			Indisciplina	.120	Causa: el alumno repetidor	
			Indisciplina	.470	Causa: el centro no respeta las normas	
			Sanción	-.418	Negarse a trabajar en el aula	R=.741; R ² =.548; R ² C=.498;
			Indisciplina	.343	Causa: insatisfacción con las materias	F = 10,927; p \leq .000
			Normas	.293	Útiles para cuidar los materiales	

Tampoco puede extrañar demasiado tal expresión empírica considerando la singular dinámica de interacción sistémica que informa, al tiempo que condiciona, el flujo de relaciones, expectativas, afectos y conductas entre los miembros de una comunidad escolar que —recordémoslo siempre— no tiene los mismos motivos en su acción pedagógica ni coinciden en idénticos supuestos (teorías implícitas) sobre la buena educación, o, como diría J. A. Marina, no tiene claro el sentido de una teoría de los recursos en los que asentar el capital personal y el capital social que los niños y niñas necesitan conseguir en aras a sus posibilidades de futuro.

Parecen bastante diáfanas, a juzgar por la evidencia empírica mostrada en nuestro estudio, las diferencias perceptivas de profesores, familias y alumnos acerca de la convivencia en los centros escolares, así como de los aspectos que les informan y condicionan, tanto en términos genéricos como en sus determinantes situacionales.

De forma general, los tres grupos difieren en las causas del comportamiento indisciplinado y en las conductas que deben ser sancionadas. Son las familias las que asocian las sanciones a comportamientos más graves, caso de las agresiones, verbales o físicas, a los profesores. De otro lado, los alumnos y sus familias coinciden en la definición de la convivencia escolar. Alumnos y profesores se acercan en la delimitación de la funcionalidad de las normas. Finalmente, profesorado y familias concuerdan al apuntar las medidas que consideran más eficaces para mejorar la convivencia y prevenir la indisciplina.

Poca duda puede haber de la consideración que merecen tales dimensiones en el análisis y las propuestas de intervención que es menester continuar realizando desde el plano institucional, comunitario y propiamente educativo. Pero sin olvidar que son parámetros pedagógicos (en su multilateral orientación) los que, al fin y a la postre, deben tenerse en cuenta al valorar en perspectiva planes y programas.

Por otra parte, el análisis de las variables organizativas o personales, que son las que explican un efecto diferenciador en cada uno de los tres grupos estudiados, nos permite concluir lo que sigue:

- En el colectivo del profesorado, son los que llevan más años en la profesión docente y los que actualmente ocupan algún cargo en el centro los que realizan una valoración con un peso más significativo. Este colectivo define la convivencia en el centro a partir de las buenas relaciones entre los alumnos, y el uso de un lenguaje correcto, atribuyendo las causas de la indisciplina a la insatisfacción de los alumnos con algunas materias del currículo, a la incompetencia del profesorado, a la educación recibida en el seno de la familia, a la ausencia de normas en el centro, a determinados problemas individuales, y a la falta de motivación en los estudiantes.
- Si nos fijamos ahora en el alumnado, son los chicos no repetidores de curso y con edades comprendidas entre los 11 y los 14 años (primer ciclo de la ESO) los que tienen un mayor peso significativo. Tal y como se recoge en el último Informe del Defensor del Pueblo (2007), los estudios realizados con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria informan que los malos tratos son más frecuentes en los primeros cursos, aunque se produzcan variaciones según los tipos de maltrato y el género del alumno. Son ellos lo que, precisamente, conceden más importancia a la descripción de las conductas que deben ser sancionadas. En tal sentido, mientras unas tienen que ver con las conductas disruptivas que se llevan a efecto en el aula, caso de lo que supone levantarse del asiento sin permiso, hablar con compañeros mientras el profesor explica, agredir verbalmente a iguales o jugar en horas de clase, otras se refieren a la expulsión de quienes puedan estar ocasionando

problemas de diverso tipo o de los que no muestren interés alguno por aprender.

- Sin embargo, en este extremo los profesores sólo enfatizan la conducta de robar a los compañeros como la más digna de firme sanción. Desde luego, lo que parece es que para este colectivo los demás comportamientos no serían objeto de sanción demasiado apreciable. Lo cual puede tener que ver con la importancia concedida a cada una de las conductas, pero también con la propia concepción que se tenga de la sanción en sí misma.
- Aun así, difieren de lo que para ellos significa la convivencia, que centran en el cuidado de los materiales del centro escolar, el debido respeto al profesorado, el uso de un lenguaje correcto, la ausencia de violencia física y el mantenimiento del orden y el silencio en el aula. Si analizamos y comparamos la perspectiva de los profesores con la de sus alumnos observamos cómo los primeros centran la convivencia en un único factor externo, los alumnos, coincidiendo con éstos en el uso de un lenguaje menos áspero y más agradable.
- Pero los alumnos tampoco dejan de apuntar y sugerir medidas de mejora de la convivencia, que giran en torno a la mayor implicación de familias y de ellas y ellos mismos en el centro educativo. Veamos algunas de las que aparecen destacadas: reglas más estrictas, fomento de la participación, dar más libertad al alumno, implicar a las familias e integrar al alumno en la gestión del centro.
- Finalmente, en las familias son las madres con estudios secundarios las que aportan un peso más significativo. No puede extrañarnos demasiado a la vista de una mayúscula coincidencia en los estudios: son las madres las que más se implican, con sustantiva diferencia, en la educación de sus hijos e hijas. Las familias se centran, sobre todo, en las causas de la indisciplina que entienden desde un sentido

más global (ambiente social de la comunidad y el descuido o ausencia de las normas del centro) y en los comportamientos susceptibles de ser sancionados (deterioro de los materiales).

Además, en el análisis de la dependencia entre las cinco dimensiones contempladas, observamos que los tres colectivos hacen depender la convivencia en el centro de los comportamientos indisciplinados del alumnado, situando su principal etiología en factores externos. De la misma forma, tanto para los alumnos como para sus familias, la dinámica de la convivencia posible depende, en grado considerable, de las medidas que se llegan a tomar ante determinadas conductas.

Por lo que se refiere a la utilidad de las normas, no se presentan dependencias para las familias, pero sí para el alumnado y el profesorado. Los primeros reclaman la necesidad de establecer reglas más estrictas, sobre todo en aquellos lugares donde ocurren las conductas de indisciplina, mientras que sus profesores asocian esa funcionalidad a los lugares donde no se cumplen y a la falta de información.

Para los tres grupos, la indisciplina (causas y ocurrencia) depende bastante de las medidas que se tomen pensando en cómo mejorar la convivencia en el centro, y de las conductas que tengamos por sancionables.

De todos modos, las familias y los profesores vinculan las conductas susceptibles de ser sancionadas al concepto que tienen de convivencia y a las causas de la indisciplina, por más que las familias también las asocien a las normas, y los docentes, junto con el alumnado, a las medidas que pueden ser adoptadas o a las que ya se han puesto en marcha.

Las medidas a adoptar como garantía teórica de convivencia positiva en el centro se miran desde ópticas diferenciadas entre profesorado y familias respecto del alumnado. Tanto padres como

docentes entienden que las medidas que se lleguen a aprobar en el centro deben fundamentarse en normas útiles y consensuadas, así como en una clara definición y delimitación de lo que se entiende por una conducta sancionable. Para los alumnos las medidas se asocian a las conductas definidas como sancionables y a la atribución externa de las causas de la indisciplina.

En definitiva, los colectivos muestran divergencias a la hora de definir lo que entienden por convivencia, al igual que la utilidad que les parece tienen las normas, su discurso sobre las causas de la indisciplina, las conductas que merecen ser sancionadas y las medidas a adoptar si queremos ver mejoras en los indicadores definitivos de convivencia en nuestro marco de vida. Pero tampoco encontramos consenso sobre la dependencia entre las distintas dimensiones.

Con todo, estamos persuadidos del interés y utilidad de los resultados alcanzados en la investigación realizada. En nuestra opinión, es

la perspectiva y la funcionalidad estratégica de lo observado y mostrado lo que debe valorarse y realizarse en estas incursiones indagadoras sobre temas con un alto grado de complejidad. Pero ello no debe afirmarse como irredento obstáculo en la toma de decisiones que convienen en cada circunstancia.

Finalmente, nos parece inequívoca la necesidad de que las políticas educativas, o de quienes han de articular medidas sobre la marcha de los acontecimientos, cuenten con referentes empíricos, válidos y confiables, en relación con la progresiva (re)construcción curricular de una educación en valores cívicos o, si se prefiere, de una educación para la ciudadanía que, independientemente de su enfoque como materia autónoma o transversal, deberá marcar diferencias, pedagógicamente sostenibles, entre un sistema donde se cuiden los railes de convivencia en una sociedad culturalmente diversa, y un sistema burocráticamente anclado en el tan simple como formal cumplimiento de las normas establecidas.

Referencias bibliográficas

- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- CAVA, M. J. y MUSITU, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- CIALDINI, B. R.; KALLGREN, A. C. y RENO, R. R. (1991). A focus theory of normative conduct: a theoretical refinement and reevaluation of the role of norms in human behaviour, en M. O. ZANNA (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press, vol. 24: 201-234.
- CIALDINI, B. R.; KALLGREN, A. C. y RENO, R. R. (1990). A focus theory of normative conduct: recycling the concept of norms to reduce littering in public places, *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 6: 1.015-1.026.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Informe sobre violencia escolar*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1999). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FERNÁNDEZ, M. P.; SÁNCHEZ, A. y BELTRÁN, J. A. (2004). Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas entre escolares, *Revista Española de Pedagogía*, 229: 483-504.
- GÁSQUEZ, J. J.; CANGAS, J. A.; PÉREZ-FUENTES, C. M. y PADILLA, D. (2007). Percepción de la violencia escolar en cuatro países europeos, *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 1: 93-105.

- LEWIN, K. (1947). Group decision and change social, en T. M. NEWCOMB y E. L. HARTLEY (eds.), *Readings in Social Psychology*. New York: Rinehart&Winston.
- MARCHESI, A. y LUCENA, R. (2002). *Los valores del alumnado de educación secundaria de la Comunidad de Madrid*. Madrid: FUHEM/IDEA.
- MARTÍN, E. y CERVI, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores, en J. I. POZO *et al.*, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó: 419-434.
- MARTÍN, E. y LAMARCA, I. (dirs.) (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria: Ararteko.
- MARTÍNEZ, T. C.; CASADO, E.; MARQUES, J. y PÁEZ, D. (2003). Normas grupales, interacción pedagógica y cultura, en D. PÁEZ *et al.* (coords.), *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Pearson-Prentice Hall: 633-668.
- MOTRICO, E.; FUENTES, M. J. y BERNABÉ, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos a lo largo de la adolescencia, *Anales de Psicología*, 17: 1-13.
- NEWCOMB, T. (1976). *Psicología social*. Buenos Aires: Eudeba.
- PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. *et al.* (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, en J. I. POZO *et al.*, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó: 55-94.
- POZO, J. I. y RODRIGO, M. J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual, *Infancia y Aprendizaje*, 24, 4: 407-423.
- RENO, R. R.; CIALDINI, B. R. y KALLGREN, A. C. (1993). The transsituational influence of social norms, *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 1: 104-112.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, V. M. (2007). Concepciones del alumnado de educación secundaria obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos, *Revista de Educación*, 343: 453-475.
- ROGERS, C. (1982). *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Visor Libros.
- ROGERS, C. y KUTNICK, P. (1992). *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- TORREGO, C. J. y MORENO, M. J. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- ZABALZA, M. A. (dir.) (1999). *A convivencia nos centros escolares de Galicia*. Santiago de Compostela: Consello Escolar de Galicia-Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.

Abstract

Living together in the schools. How it is seen by students, parents and teachers

This article deals with analysis of the perspectives and representations of the educative community members about the interpersonal relationships within schools. We also wanted to know if these representations are mediated by personal and/or organizational variables, capable of provoking differential effects on each group of study. Our sample was composed of 160 secondary education teachers, 300 students at the same teaching level, and their parents. The questionnaire contained both socio-demographic and Likert format items, with 5 alternatives. The dimensions studied were living together, norms, indiscipline, punitive behaviours, and measures to promote living together in the schools. The results confirm the existence of important differences in the perception of groups. The findings are useful for the future, mainly to elaborate or modify plans and programmes for socio-educative intervention to improve coexistence in the schools.

Key words: *Educational community, Teaching centres, School discipline, Educational intervention, Social perception.*

Perfil profesional de los autores

Agustín Godás Otero

Profesor titular de Universidad de Psicología Social de la Educación en la Universidad de Santiago de Compostela. Ex subdirector del ICE de la misma universidad. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de la inmigración y proyectos educativos en la familia y en la escuela y en el análisis del clima psicosocial en los centros escolares. Pertenece al Grupo de Investigación ESCULCA de la USC.

Correo electrónico de contacto: psagodas@usc.es

Miguel A. Santos Rego

Catedrático de Universidad en el Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Santiago de Compostela. Sus líneas de investigación se centran en la inmigración y los proyectos educativos en la familia y en la escuela, así como en el análisis de la relación entre educación, competencias y desarrollo de la sociedad civil. Coordina el Grupo de Investigación ESCULCA de la USC.

Correo electrónico de contacto: hemicchu@usc.es

Mar Lorenzo Moledo

Profesora titular de Universidad de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Santiago de Compostela. Sus líneas de investigación se centran en la inmigración y los proyectos educativos en la familia y en la escuela, así como en el análisis de la relación entre educación, competencias y desarrollo de la sociedad civil. Pertenece al Grupo de Investigación ESCULCA de la USC.

Correo electrónico de contacto: hemlcc@usc.es