

Conflictividad escolar en Chile. Comparando la percepción de los miembros de la comunidad educativa

*Patricia GARRETÓN VALDIVIA
Olga GÓMEZ-ORTIZ
Rosario ORTEGA-RUIZ
Universidad de Córdoba (España)*

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de un estudio sobre el estado de la conflictividad en una muestra intencionada de ocho establecimientos de educación primaria de la provincia de Concepción, Octava región, Chile, cuyos alumnos de cursos del 2º ciclo básico tienen un alto índice de vulnerabilidad social. Para la evaluación de la conflictividad se ha considerado la opinión de la totalidad de los miembros de la comunidad educativa de dichos centros: 85 docentes, 1385 estudiantes y 686 familiares. Los resultados señalan la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la percepción que los tres colectivos ofrecen de la conflictividad, siendo en la mayoría de los casos el alumnado el que presenta una visión más negativa de esta dimensión y el profesorado la más positiva. Finalmente se discuten las implicaciones de estos resultados, resaltando la necesidad de conseguir un consenso por parte de toda la comunidad educativa en la evaluación de la conflictividad, para conocer el verdadero estado de la misma y así llevar a cabo las estrategias pertinentes que permitan conseguir una adecuada convivencia escolar.

Palabras clave: vulnerabilidad escolar, convivencia escolar, conflicto, afrontamiento, clima escolar, comunidad educativa.

Abstract

This paper presents the results of a study on the state of conflict in an intentional sample of eight institutions of primary education in the province of Concepción, Eighth region, Chile, whose students of the second basic cycle have a high level of social vulnerability. To evaluate conflict, we have evaluated all member of educational community: 85 teachers, 1385 students and 686 relatives. The results indicated the presence of statistically significant differences in the perception of the three groups about the conflicts in those centres. In the most of case, the worst opinion about the state of conflicts, was given by students, while the opinion more positive was given by teachers. Finally, we discussed the implication of those results, remarking the need of obtain agreement between members of educational community about state of conflicts, in order to know the true state of conflicts and make necessary strategies to obtain a good scholar coexistence.

Key words: School vulnerability; School coexistence; Conflict; Coping; School climate; Educational community.

El significado del término “convivencia” ha ido evolucionando a lo largo del tiempo a la par que su relevancia. Así, este concepto que en un principio solo hacía alusión al clima de la institución educativa, se erige actualmente como la clave para la buena marcha del proceso educativo (Ortega, Del Rey, & Sanchez, 2011). De esta forma, el programa *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo) que desarrollado por la OCDE, define las competencias básicas relevantes en todos los ámbitos de la vida del individuo, resalta la convivencia como una competencia fundamental

que ha de adquirir el alumnado tras superar la educación secundaria obligatoria, para conseguir la realización personal y social. Así mismo, en España, la convivencia se ha comenzado a regular incluso en materia de legislación, apareciendo numerosas leyes que la sitúan como uno de los fines de la educación (Ortega, Del Rey, & Córdoba, 2010).

Pero para poder conseguir una adecuada convivencia, hemos de comprender plenamente el significado y sentido de este complejo constructo, así como el de las conductas o situaciones que la amenazan.

Cuando hablamos de convivencia nos estamos refiriendo a la puesta en práctica de estrategias sociales, valores, actitudes y sentimientos que garantizan una coexistencia democrática, pacífica y armónica. En la institución escolar, sin embargo, la convivencia no solo conlleva la consecución de la vida democrática de una comunidad compuesta por distintos grupos de personas que comparten tiempo, espacio y experiencias; sino también el aprendizaje que permitirá a los futuros ciudadanos/as convertirse en personas socialmente competentes, capacitadas para vivir en una sociedad caracterizada por el reconocimiento de los derechos, el respeto a los demás y la vida en armonía (Ortega, Romera, & Del Rey, 2009).

La convivencia escolar se ve afectada por diversas situaciones derivadas de las relaciones interpersonales que la alteran y dificultan. Este conjunto de dificultades que surgen en los centros educativos dificultando la práctica educativa y el rendimiento académico y causando malestar a todo el conjunto o a alguna parte de la comunidad educativa, se denomina conflictividad. Dentro de estos problemas destacan los conflictos, la disruptividad, la indisciplina y la violencia (Ortega *et al.*, 2010). A continuación ofreceremos una definición de cada término y describiremos sus características principales:

Los conflictos se manifiestan a través de las actitudes y conductas enfrentadas de dos o más personas a causa de una contraposición de intereses, deseos o creencias. Aunque en el informe del defensor del pueblo del año 2007 no se constata un incremento de los mismos con respecto a los años anteriores, el profesorado percibe cada vez más conflictos, lo que puede ser debido al aumento de conciencia del propio profesorado acerca de los mismos (Berguer & Lisboa, 2008; Ortega & Del Rey, 2003; Ortega *et al.*, 2010).

La disruptividad hace referencia a aquellas situaciones en las que la conducta del alumnado dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje o incluso impide que se establezca. Según el informe del defensor del pueblo del año 2007, este es el problema relacionado con la convivencia que más preocupa al profesorado, por encima incluso de la violencia escolar (Ortega & Del Rey, 2003; Ortega *et al.*, 2010).

La indisciplina surge cuando explícita o implícitamente, el comportamiento de algún miembro de la comunidad educativa, sobre todo el alumnado, no se ajusta a las normas establecidas (Ortega & Del Rey, 2003; Ortega *et al.*, 2010).

Finalmente, la violencia interpersonal es un fenómeno aprendido en el que dos o más personas llevan a cabo conductas agresivas con la intención de hacer daño al otro (Berger & Lisboa, 2008). La violencia interpersonal, cuando es ejercida por los actores del medio escolar y se lleva a cabo en la propia institución o en sus inmediaciones, se denomina "violencia escolar". Este tipo de violencia, abarca fenómenos tan dispares como las peleas entre iguales, el maltrato a los docentes, el vandalismo o el acoso escolar (*bullying*, en su nomenclatura inglesa), entre otros.

La mayoría de las investigaciones acerca de la violencia escolar han gravitado en torno al fenómeno conocido como *bullying* (Del Rey & Ortega, 2007). Una de las definiciones de *bullying* más aceptadas por la comunidad científica es la de Olweus (1999). Según este autor,

"Un estudiante es acosado o victimizado cuando él o ella es expuesto repetidamente y a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. Es una acción negativa cuando alguien intencionalmente infringe o intenta infringir daño o malestar a otra persona. Las acciones negativas pueden ser llevadas a cabo a través del contacto físico, palabras u otras formas (como hacer burlas o gestos mezquinos) y a través de la exclusión intencional de un grupo" (p. 10).

Según Olweus (1999), la reiteración en el tiempo, el desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor y la intencionalidad de hacer daño por parte del agresor, son los tres criterios que diferencian al acoso escolar de otras interacciones violentas. Desde el punto de vista del profesorado, sin embargo, el criterio más prevalente para categorizar una situación como acoso no suelen ser estas características, sino el tipo de violencia que sufre la víctima. Así, las situaciones que contienen episodios de violencia física tienen una mayor probabilidad que aquellas en las que no ocurre este tipo de violencia, de ser categorizadas como *bullying*. Además, son este tipo de situaciones, las que el profesorado percibe con más gravedad, frente a otras en las que ocurren agresiones verbales, sociales o emocionales (Hazler, Miler, Carney, & Green, 2001; Pérez, 2011).

Actualmente disponemos de una notoria evidencia científica acerca de la naturaleza, incidencia, variables asociadas, factores de protección y riesgo y consecuencias del acoso escolar (Del Rey & Ortega, 2008; Sánchez & Ortega, 2010; Smith, Cowie, Olafsson, & Liefvooghe, 2002). Información que nos permite afirmar que si bien, los conflictos, por la percepción de incremento que mantiene el profesorado, o la disruptividad, son las dificultades que más preocupan al profesorado, la violencia escolar, y más concretamente el *bullying*, es el problema que más directamente amenaza el desarrollo psicosocial del alumnado, dadas las consecuencias psicopatológicas que este tipo de violencia puede llegar a generar en quien lo sufre de forma directa y mantenida en el tiempo. Entre estas consecuencias destacan la depresión, la ansiedad, las somatizaciones, los trastornos del sueño y el bajo rendimiento académico (Fekkes, Pijpers, Fredriks, Vogels, & Verloove-Vanhorick, 2006; Panayiotis, Georgiou, Nikiforou, & Kiteri, 2011). Por otro lado, se ha demostrado que esta experiencia genera un fuerte impacto emocional en las víctimas, favoreciendo el desarrollo de sentimientos de tristeza, culpa, ansiedad, soledad y vergüenza, y generando estrés y baja autoestima (Ortega, Elipse,

Mora-Merchán, Calmaestra, & Vega, 2009; Ortega *et al.*, en prensa; Sánchez, Ortega, & Menesini, 2012).

Como podemos inferir a partir de la información hasta aquí expuesta, conocer el estado de la conflictividad en cada país es muy importante, ya que este conocimiento permitiría obtener las claves sobre su generación y desarrollar estrategias efectivas para combatir dichos problemas.

Aunque existe una amplia evidencia sobre el estado de la convivencia escolar, y particularmente sobre el fenómeno *bullying*, en la mayoría de los países (Cerezo, 2009; Del Rey & Ortega, 2008; Gázquez, Cangas, Pérez-Fuentes, & Padilla, 2007; Karatzias, Power, & Swanson, 2002; Matsunaga, 2010; Smith *et al.*, 2002; Wey, Williams, Chen, & Chang, 2010), el conocimiento relativo a la conflictividad en general suele ser mucho más escaso, sobre todo si nos centramos en instituciones educativas a las que asisten alumnos de alta vulnerabilidad social. Es por ello que consideramos interesante conocer la percepción de la comunidad educativa Chilena, sobre el estado de la conflictividad escolar en los centros de alta vulnerabilidad social, con el fin de valorar la opinión así como las preocupaciones e inquietudes del alumnado, profesorado y familias, con respecto a los problemas que amenazan la convivencia escolar, para así obtener un conocimiento científico que oriente y favorezca la superación de los mismos. Hemos estimado necesario incluir a toda la comunidad educativa porque aunque en un principio se pensaba que la responsabilidad sobre el mantenimiento de la convivencia recaía únicamente en los miembros del centro escolar, en la actualidad se considera necesario expandirla al conjunto de la comunidad educativa, incluyendo no sólo al profesorado y al alumnado, sino también a las familias de estos últimos, como elementos determinantes de su comportamiento y educación (Romera, Gómez-Ortiz y García, en prensa).

El objetivo del presente trabajo será, por tanto, describir el estado de la conflictividad (a partir de la percepción del alumnado, el profesorado y las familias) de ocho centros escolares, caracterizados por presentar un alto nivel de vulnerabilidad escolar, (los estudiantes de estos centros pertenecen a los últimos quintiles de la estratificación socioeconómica de Chile). Más específicamente, pretendemos comparar la valoración que cada miembro de la comunidad educativa haya dado a cada uno de los ítems de la dimensión de conflictividad que evalúa el Cuestionario sobre el “Estado Inicial de la Convivencia Escolar” (Ortega & Del Rey, 2003), así como la evaluación de conflictividad global, para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción ofrecida por el alumnado, el profesorado y las familias.

Las hipótesis que planteamos es que existirán diferencias estadísticamente significativas en la percepción de conflictividad que mantiene cada miembro de la comunidad educativa, siendo el alumnado el que peor percepción de la conflictividad mantendrá.

Método

Participantes

La muestra incidental estuvo compuesta por 1387 estudiantes (57.1% de chicos y 42.8% de chicas) pertenecientes al segundo ciclo de educación básica de 8 escuelas de la provincia de Concepción (Chile). Dichas escuelas formaban parte de la Dependencia Administrativa Municipal y son completamente financiadas por el estado. También formaron parte de la muestra los profesores y profesoras de este alumnado (en total, 85 docentes) y sus familias (en total, 696 personas). Las edades de los estudiantes que participaron en el estudio estaban comprendidas entre los 10 y los 18 años ($M=12,37$; $D.T. = 1,415$). Este dato puede ser observado en la tabla 1, que muestra la distribución del alumnado por edad y nivel de escolaridad cursada. La muestra total estuvo compuesta por 2168 participantes, cuya distribución podemos observar en la tabla 2.

Instrumentos

Se utilizó el cuestionario sobre el *Estado inicial de la convivencia escolar* (Ortega & Del Rey, 2003) en sus tres versiones: estudiantes, familias y docentes. Este instrumento, que ha sido previamente validado en España y otros países Europeos (Gázquez *et al.*, 2007), evalúa tres dimensiones de la convivencia escolar: valoración de la convivencia, conflictividad y respuesta a la conflictividad. Sin embargo, para este trabajo solo se utilizará la información aportada por la dimensión “conflictividad escolar”, a pesar de contar con información relacionada a las otras dos dimensiones.

Tabla 1. Distribución del estudiantado por edad y nivel de escolaridad cursada.

	5° año	6° año	7° año	8° año	Total
10 años	130	2	0	0	132
11 años	118	146	0	0	264
12 años	35	138	161	2	336
13 años	19	55	149	139	362
14 años	1	22	69	110	202
15 A 18 años	0	5	27	59	91
Total	303	368	406	310	1387

Tabla 2. Distribución de la muestra.

Participantes	Frecuencia	Porcentaje
Estudiantes	1387	64%
Docentes	85	4%
Familias	696	32%
Total	2168	100%

La escala de conflictividad de dicho instrumento está compuesta por 10 ítems que se responden a través de una escala tipo likert de 4 alternativas, donde 1 significa “nada” y 4 significa “mucho”.

Antes de la aplicación del cuestionario, con fines de optimizar su pertinencia, se solicitó una validación de expertos, conformados por especialistas e investigadores en metodología de la investigación y en convivencia escolar, los cuales realizaron sugerencias relacionadas con la adaptación de algunos términos (tres), con fines de ser adecuados al contexto local.

En cuanto a la fiabilidad del instrumento, hemos de decir que varía según el grupo analizado. En efecto, la mayor consistencia interna del instrumento se obtiene en la versión aplicada a las familias (Alfa de Cronbach = 0,866), que se puede aceptar como de un nivel de confiabilidad óptimo para el análisis. Sin embargo, estos valores se reducen en las aplicaciones del instrumento sobre docentes (Alfa de Cronbach = 0,683) y sobre estudiantes (Alfa de Cronbach = 0,655), llegando a resultar aceptables aunque no óptimos, ya que según Nunally (1978) la consistencia interna de un instrumento se considera aceptable cuando el Alfa de Cronbach es superior a 0.6.

Procedimiento

La investigación tiene un diseño *transversal*. Según la clasificación de Montero y León (2007), esta investigación sería categorizada como un *estudio descriptivo de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas*. Tras obtener los permisos oportunos por parte de los equipos directivos de los centros educativos, la primera autora visitó los centros educativos para administrar el cuestionario. Antes de ello insistió a los participantes sobre el carácter anónimo, confidencial y voluntario de su participación. El tiempo medio de cumplimentación de la batería osciló entre 30 minutos y una hora.

Es importante señalar que el acceso a los establecimientos se vio facilitado, ya que la investigación se desarrolló en el marco del proyecto concursable de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica denominado CO-NICYT SOC15: “*Dialéctica de los aprendizajes y ruptura del círculo de bajos aprendizajes en sectores de alta vulnerabilidad*”, en donde existió un convenio de participación por cuatro entre los ocho establecimientos y la Universidad de Concepción, responsable de generar conocimiento en distintos ámbitos, siendo la convivencia de los centros aludidos uno de los estudiados.

Tratamiento y análisis de datos

Se han realizado varios tipos de análisis univariados. Concretamente, un análisis de frecuencias para describir la muestra y explorar las tendencias de los grupos estudiados

en relación a sus percepciones sobre la conflictividad y la prueba H de Kruskal-Wallis para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de los docentes, familias y estudiantes en los ítems de conflictividad. Así mismo también se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA) para explorar la presencia de relaciones significativas entre la percepción global de conflictividad y el rol en la comunidad educativa (alumnado, docente o familia). Para interpretar los resultados del ANOVA se realizaron además análisis a posteriori, utilizando la prueba Games-Howell.

Para el test H de Kruskal-Wallis el nivel de significatividad adoptado fue de $p < 0.01$, mientras que para el ANOVA fue de $p < 0.05$. La codificación y el análisis de datos se realizaron con el paquete estadístico SPSS versión 18.0 en español.

Para llevar a cabo los análisis estadísticos, las puntuaciones de los ítems de la escala de conflictividad, fueron utilizadas de dos formas: (1) directamente, es decir, teniendo en cuenta la puntuación directa que cada participante eligió en cada ítem; (2) a través de una variable que se recodificó para obtener la puntuación media global de todos los ítems para cada uno de los participantes.

Resultados

Para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la valoración que el grupo de estudiantes, docentes y familias dio en cada ítem de la escala de conflictividad, se utilizó la prueba H de Kruskal-Wallis, a un 99% de confianza bilateral. Los ítems de la escala contenían preguntas sobre 10 tópicos relacionados con la conflictividad: el enfrentamiento entre profesores y alumnos (ítem 1), la existencia de malas palabras en clase (ítem 2), la ausencia de respeto a las normas (ítem 3), los insultos entre los alumnos (ítem 4), las peleas entre los alumnos (ítem 5), la existencia de grupitos que no se llevan bien (ítem 6), la presencia de niños no integrados que se sienten solos (ítem 7), la actitud del profesor de “preocuparse solo de lo suyo” (ítem 8), el pensamiento de los alumnos de que “los profesores no los entienden” (ítem 9) y la desmotivación y aburrimiento del alumnado (ítem 10).

La tabla 3 resume los resultados para cada ítem de la escala de conflictividad en cada grupo, conteniendo el rango promedio propio de dicha prueba estadística, los promedios y sus desviaciones estándar. Es necesario señalar que si bien los promedios se trabajan de forma óptima con variables numéricas, estos valores entregan una lectura más directa que la dada por los rangos promedio.

Las puntuaciones de la escala oscilaban entre 1 (nada) y 4 (mucho), indicando los valores más altos una mayor percepción de conflicto y los valores más bajos una menor percepción. A continuación expondremos de forma detallada

Tabla 3. Resumen de la escala de conflictividad por grupo estudiado.

Grupo	Ítem	N	Media	Desv. Estándar	Rango Promedio	$[\chi^2 p<0.001]$
Estudiantes	1	1356	3,48	0,993	1210,32	482,45
	2	1363	2,48	1,222	977,09	56,703
	3	1362	3,06	1,122	1097,88	44,931
	4	1369	3,63	0,855	1151,48	233,27
	5	1367	3,62	0,833	1171,35	328,403
	6	1368	3,38	0,998	1143,86	182,44
	7	1356	3,15	1,113	1137,29	138,736
	8	1364	2,53	1,182	1054,65	57,181
	9	1367	2,36	1,2	959,56	0,445
	10	1372	3	1,208	1099,87	65,532
Docentes	1	85	2,28	0,648	508,56	482,45
	2	85	2,41	0,761	932,98	56,703
	3	84	2,89	0,745	924,35	44,931
	4	85	2,71	0,769	485,97	233,27
	5	85	2,39	0,619	368,82	328,403
	6	85	2,47	0,717	552,34	182,44
	7	85	2,68	0,834	813,54	138,736
	8	84	1,65	0,784	626,48	57,181
	9	84	2,3	0,69	959,65	0,445
	10	85	2,35	0,631	706,71	65,532
Familiares	1	610	2,55	1,026	688,37	482,45
	2	625	2,91	1,058	1181,79	56,703
	3	628	2,82	0,927	921,67	44,931
	4	641	3,32	0,874	901,52	233,27
	5	632	3,21	0,872	854,4	328,403
	6	619	2,99	0,908	865,72	182,44
	7	622	2,66	0,965	832,31	138,736
	8	559	2,29	1,021	937,13	57,181
	9	458	2,3	1,03	940,53	0,445
	10	612	2,76	1,01	935,16	65,532

los resultados obtenidos a través de la prueba estadística H de Kruskal-Wallis.

Con respecto a la percepción del conflicto entre estudiantes y profesores, el test H de Kruskal-Wallis muestra que como indican los rangos promedio, los estudiantes (1210,32) perciben significativamente una mayor frecuencia en los enfrentamientos con respecto a los familiares (688,37) y los docentes (508,56), siendo estos últimos los que presentan una visión más positiva y unas respuestas más consistentes (D.E. = 0,648). El modelo resultante indica, por tanto, que existen diferencias significativas entre los grupos observados en la percepción de conflictos ocurridos entre el profesorado y el alumnado [χ^2 (482,45); $p<0.001$].

En cuanto a la percepción de existencia de malas contestaciones en clase, los resultados indican la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos [χ^2 (56,703); $p<0.001$], siendo los familiares los que con mayor frecuencia perciben la existencia de malas contestaciones en clase (Rango = 1181,79), seguido por los estudiantes (Rango = 977,09) y finalmente por los docentes (Rango =

932,98), presentando las respuestas de los docentes mayor consistencia que los otros colectivos (D.E. = 0,761).

El test H de Kruskal-Wallis indica, en relación a la percepción de respeto de las normas, que los estudiantes son los que con mayor frecuencia perciben que las normas no se respetan, (Rango= 1097,88), seguido por los docentes (Rango = 924,35) y en último lugar por las familias, que son las que mejor percepción de respeto de las normas mantienen (Rango = 921,67). Al igual que en los análisis anteriores, las respuestas de los docentes son las que mayor consistencia presentan (D.E. = 0,745). El modelo general indica también en este caso la existencia de diferencias significativas entre los grupos [χ^2 (44,931); $p<0.001$].

Así mismo también existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de los docentes, el alumnado y sus familias sobre los insultos entre los propios alumnos [χ^2 (233,27); $p<0.001$]. Así, son los estudiantes los que con mayor frecuencia eligen las alternativas indicativas de una mayor ocurrencia de insultos entre el alumnado (Rango = 1151,48), seguidos por las familias (Rango =

901,52) y finalmente por los docentes (Rango = 485,97), con una consistencia en las respuestas similar entre los grupos, levemente superior para los docentes (D.E. = 0,769).

Con respecto a la percepción de cantidad de peleas entre el alumnado, los resultados confirman la existencia de diferencias significativas entre los grupos observados [χ^2 (328,403); $p < 0.001$], siendo las respuestas del alumnado las que más se sitúan en las alternativas que apoyan la existencia de peleas entre el alumnado (Rango = 1171,35), seguidos por los familiares (Rango = 854,4) y finalmente por los docentes (Rango = 368,82), que son los que reflejan las respuestas más homogéneas (D.E. = 0,619).

Igualmente, son los estudiantes los que perciben una mayor presencia de grupitos que no se llevan bien, (Rango = 1143,86), seguido por familiares (Rango = 865,72) y en último lugar por los docentes (Rango = 552,34). Las respuestas de los docentes presentan mayor consistencia que los otros colectivos (D.E. = 0,717). El modelo confirma que estas diferencias son significativas [χ^2 (182,44); $p < 0.001$].

También, ante la cuestión que pregunta por la existencia de niños que no están integrados y se sienten solos, son los estudiantes los que reflejan la percepción más negativa de esta dimensión, existiendo diferencias estadísticamente significativas [χ^2 (138,736); $p < .001$] entre la media de respuestas ofrecidas por el alumnado (Rango = 1137,29), que se concentran mayoritariamente en las alternativas que denotan una elevada frecuencia, y las ofrecidas por los familiares (Rango = 823,31) y los docentes, quienes son los que menos creen que existen niños que no están integrados y se sienten solos, (Rango = 813,54). Las respuestas de los docentes presentan mayor consistencia que los otros colectivos (D.E. = 0,834).

Las diferencias entre la percepción del profesorado, del alumnado y sus familias sobre la existencia de comportamientos en el profesorado que hagan pensar que este “va solo a lo suyo”, son estadísticamente significativas [χ^2 (57,181); $p < 0.001$], siendo también los estudiantes los que perciben con mayor frecuencia esta actitud en el profesorado (Rango = 1054,65), seguidos por los familiares (Rango = 937,13) y finalmente por los docentes, quienes son los que menos creen que los profesores se preocupan solo de lo suyo (Rango = 626,48), siendo sus respuestas las que presentan mayor consistencia comparadas con los otros colectivos (D.E. = 0,784).

En relación a la cuestión que pregunta por la percepción del alumnado de que los profesores no los entienden, los resultados indican que no existen diferencias significativas entre los colectivos consultados [χ^2 (0,445); $p = 0,8$], siendo los valores de los rangos promedio y de las medias prácticamente idénticos en los diferentes grupos (ver tabla 3).

Respecto a la percepción de desmotivación y aburrimiento en el alumnado, los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los colectivos

con respecto a esta cuestión [χ^2 (65,532); $p < 0.001$]. En este caso son también los estudiantes los que presentan una media significativamente mayor en las respuesta a esta pregunta (Rango = 1099,87), seguidos por los familiares (Rango = 935,16), y finalmente por los docentes (Rango = 706,16).

Finalmente, y para obtener una visión general de la percepción de la conflictividad por parte de los tres colectivos que conforman la comunidad educativa, se construyó una nueva variable en la matriz de datos, que representaba el valor promedio de cada participante en todos los ítems de la escala de conflictividad y se llevó a cabo un ANOVA para comprobar si existían diferencias estadísticamente significativa en dicha variable en función del grupo al que pertenecía el respondiente.

Los resultados del ANOVA muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de conflictividad de los tres colectivos [$F_{(3,00)} = 84,963$, $p < 0,001$].

Tras realizar la prueba de Levene para revisar la igualdad de varianzas, que indicó la existencia de varianzas desiguales para los tres grupos, se llevó a cabo el análisis post-hoc a través de la prueba Games-Howell. Los resultados de esta prueba pusieron de manifiesto la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos, siendo los estudiantes quienes mostraban opiniones más negativas sobre el conflicto, comparados con las familias y los docentes, que fueron los que mostraron una percepción más positiva.

Discusión y conclusiones

Los resultados del test H de Kruskal-Wallis validan parcialmente la hipótesis establecida sobre la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la valoración que los docentes, el alumnado y sus familias hacen de cada ítem de la escala de conflictividad. Decimos parcialmente porque aunque en todos los ítems excepto en uno existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción que cada colectivo mantiene sobre el problema de conflictividad al que se refiere la pregunta, las diferencias no siempre van en la línea de lo establecido inicialmente, ya que no siempre es el alumnado el que peor percepción de la conflictividad refleja a través de sus respuestas.

Los resultados muestran que los estudiantes perciben significativamente una mayor frecuencia en los enfrentamientos entre alumnado y profesorado, que los familiares y los docentes, siendo estos últimos los que presentan una visión más positiva. Estos resultados son coherentes con los hallazgos arrojados en el primer estudio nacional de convivencia escolar realizado con estudiantes y docentes en Chile, en los que también se hallaron situaciones conflictivas entre estudiantes y docentes, aunque en este caso fueron los docentes los que percibieron con mayor frecuencia la existencia de

este tipo de conflictos (el 87% de los docentes, señaló no ser agredido por sus estudiantes) comparados con el alumnado (un 97% de los alumnos y alumnas indicó no agredir a sus profesores) (IDEA, 2005). Estudios posteriores, realizados entre el año 2007 y 2009, indicaron la existencia de algunos aspectos de la conflictividad en los centros estudiados, destacando la disminución de los eventos conflictivos, en general, y de manera particular, las confrontaciones entre docentes y alumnos (Ministerio del Interior & Adimark GFK, 2009).

Con respecto a la percepción de malas contestaciones en clase, los resultados indican que los familiares son los que con mayor frecuencia perciben la existencia de este comportamiento conflictivo, seguido por los estudiantes y finalmente por los docentes, y siendo estas diferencias significativas. En el estudio de Gázquez *et al.* (2007) también se encontró que la existencia de malas palabras en clase, era uno de los comportamientos conflictivos que los familiares entendían como más frecuente en el ámbito escolar. En nuestra muestra, pensamos que el hecho de que sean los padres los que mayores puntuaciones otorguen a esta cuestión, puede ser debido a la propia procedencia socio-cultural de los estudiantes y a la conciencia de los padres sobre cómo influye dicha procedencia en las relaciones que se establecen entre el alumnado y los docentes. Ya que según Estrela (2005), cuanto menos favorable el medio socio-cultural del alumnado, menor es la capacidad para captar la sutileza de los códigos implícitos vigentes en una clase. Así, le corresponde al docente crear un clima propicio de aprendizaje, en el cual considere la estructura e interacción grupal, las estrategias comunicativas para favorecer los procesos de transmisión y recepción de los mensajes y así proporcionar los indicios implícitos y explícitos, para poder comunicarse con sus estudiantes y que estos comprendan y adquieran estos aprendizajes (Gotzens, 1997).

En relación a la percepción de respeto de las normas, los estudiantes son los que significativamente y con mayor frecuencia perciben que las normas no se respetan, seguido por los docentes y en último lugar por las familias, que son las que mejor percepción de respeto de las normas mantienen. Esta discrepancia perceptual también aparece en el estudio de Gotzens, Castelló, Genovard y Badía (2003), aunque en este caso son los profesores los que perciben una mayor infracción de normas, comparados con el alumnado, al afirmar intervenir punitivamente ante esta conducta, un número significativamente mayor de veces que el que los alumnos y alumnas responden ser castigados por dichas infracciones. Esta diferencia de resultados podría deberse a que las normas de convivencia son diferentes en cada centro escolar. En cualquier caso, se ha demostrado en reiteradas ocasiones, que la convivencia de los centros escolares se ve favorecida y mejorada cuando las normas de convivencia han sido elaboradas de manera consensuada por todos los actores, respondiendo a las características propias de cada centro escolar, dando respuesta al ideario institucional que se consolida un proyecto educativo particular, el cual es

entendido por sus miembros como un bien (Ortega *et al.*, 2010; MINEDUC, 2010).

También existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de los docentes, el alumnado y sus familias sobre los insultos entre los propios alumnos, la cantidad de peleas entre los estudiantes, la presencia de grupitos que no se llevan bien y la existencia de niños que no están integrados y se sienten solos, siendo en todos los casos los estudiantes, quienes poseen una visión más crítica sobre la existencia de estas situaciones, al marcar con mayor frecuencia que los padres y profesores, las alternativas indicativas de la presencia de estas conductas conflictivas. En todo los casos fueron los docentes los que mostraron la visión más positiva, lo que puede ser explicado por el desconocimiento que los mismos muestran sobre la violencia entre iguales, habiéndose demostrado que esta desinformación dificulta significativamente la detección de estas situaciones y por ende, la intervención y prevención eficaz (Hazler *et al.*, 2001; Pérez, 2011). Así mismo, como señalamos anteriormente, puesto que hablamos de situaciones conflictivas que afectan fundamentalmente al alumnado, los profesores muestran una menor preocupación al respecto (Defensor del Pueblo, 2007; citado en Ortega *et al.*, 2010) y por tanto, esto explicaría que reparan menos en las mismas. Es por ello, que se recomienda que las iniciativas para combatir este tipo de situaciones violentas incluyan un sistema de formación permanente para los docentes que les aporte información basada en la evidencia científica sobre la naturaleza de la violencia escolar y el fenómeno *bullying*, así como sus causas, consecuencias y estrategias de intervención (Ortega *et al.*, 2010)

Por otro lado, se detectan diferencias estadísticamente significativas en la valoración que los padres, profesores y estudiantes ofrecen a la cuestión “el profesorado va solo a lo suyo”, siendo también los estudiantes los que perciben con mayor frecuencia esta actitud en el profesorado, seguidos por los familiares y finalmente por los docentes. Estos resultados alertan de la amenaza que supone para el establecimiento de la convivencia esta actitud en el profesorado, ya que las investigaciones demuestran, que son los docentes, quienes deben liderar los procesos formativos, implicándose activamente para garantizar al alumnado los estímulos necesarios que les permitan enfrentarse a los desafíos escolares de manera comprometida, siendo protagonistas de su progreso escolar integral (Arón & Milicic, 2004; Rivera & Milicic, 2006; Valdés & Urías, 2011).

Las valoraciones ofrecidas por los distintos miembros de la comunidad educativa sobre la percepción del alumnado “de no ser entendido por el profesorado”, no se diferencian significativamente, lo que indica que las percepciones de todos los grupos son muy similares, alcanzando en todos los casos valores intermedios, que apoyan parcialmente la presencia de esta actitud en los centros escolares evaluados. Es importante, sin embargo, que los profesores tomen conciencia de la importancia de eliminar esta percepción

y trabajen para conseguirlo, pues se ha demostrado que la fomento de las relaciones interpersonales en clase a través de una comunicación basada en el intercambio entre el profesorado y el alumnado, se relaciona, no ya sólo con la mejora de la convivencia escolar, sino también con el aumento de rendimiento del alumnado (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins, & West, 2001).

Así mismo, se aprecian diferencias significativas en la percepción que el propio alumnado, sus familias y el profesorado tiene sobre la desmotivación y aburrimiento en el alumnado. En este caso, los valores más negativos se dan en los estudiantes, seguidos por los familiares y finalmente por los docentes. Estos resultados, por predecibles, no deben ser ignorados, pues según González (2006) el aburrimiento es una de las principales causas del absentismo escolar, siendo esta problemática mucho más frecuente en los alumnos y alumnas socialmente vulnerables. Hay que prestar atención, por tanto, a la valoración que realiza el alumnado acerca de esta dimensión y trabajar para intentar cambiarla en la medida de lo posible, proporcionando experiencias escolares de calidad que reten y motiven al alumnado.

Finalmente, los resultados del ANOVA validan la hipótesis establecida sobre la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la percepción general de la conflictividad por parte de los tres colectivos que conforman la comunidad educativa. Así, han sido los estudiantes quienes, con sus opiniones, han reflejado una mayor existencia de situaciones conflictivas, comparados con las familias y los docentes, siendo estos últimos los que han mostrado una menor percepción de conflictividad. Este resultado es congruente con los análisis realizados anteriormente en los que se demuestra que, en general, el alumnado, comparado con las familias y el profesorado, es el miembro de la comunidad educativa que más conflictividad percibe en el ámbito educativo.

De estos resultados destaca el escaso nivel de acuerdo que la comunidad educativa chilena ofrece con respecto al estado de la conflictividad en las escuelas a las que asisten alumnos y alumnas con alta vulnerabilidad social. Ello pone de manifiesto la necesidad de acercar posiciones entre los miembros de la comunidad educativa, favoreciendo el intercambio de información para conocer el estado real de la conflictividad en las aulas y así, determinar el tipo de intervención que ha de llevarse a cabo para poder subsanar las problemáticas existentes y conseguir una adecuada convivencia.

Este estudio tiene algunas limitaciones relativas a la muestra y a los instrumentos que es necesario recordar. En relación a la muestra, aunque ha sido obtenida de distintos centros de educación, no ofrece representatividad a nivel nacional, por ello los resultados y las interpretaciones derivadas de los mismos han de ser tomadas con cautela. Por otro lado, el uso de autoinformes como herramienta de recogida de información, supone una limitación, ya que no

partimos de una observación directa de las conductas, sino de la percepción subjetiva de los encuestados.

Para futuras investigaciones se propone la inclusión de variables individuales, familiares y sociales para la realización de análisis multivariantes de mayor complejidad con el fin de analizar la relación entre dichas variables y la percepción de la conflictividad de los diferentes miembros de la comunidad educativa. Así mismo, sería interesante llevar a cabo una evaluación de la conflictividad en centros educativos en los que los alumnos y alumnas no sean vulnerables socialmente y en otros en los que el alumnado tenga un estatus socioeconómico elevado para comprobar si también en dichos centros existen diferencias en la percepción de la conflictividad que ofrecen los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Referencias

- Arón, A. M. & Milicic, N. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., & West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- Berguer, C., & Lisboa, C. (2008). Hacia una comprensión ecológica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar. En C. Berguer & C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 59-83). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 367-378.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otros tipos de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (1), 39-50.
- Estrela, M.T. (2005). *Autoridad y disciplina en la escuela*. Sevilla: Trillas.
- Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., Fredriks, A.M., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S.P. (2006). Do bullied children get ill or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms *Pediatrics*, 117 (5), 1568-1574.
- Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Pérez-Fuentes, M.C., & Padilla, D. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (1), 93-105.
- González, M.T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *Revista*

- Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), 1-15.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar: prevención e intervención en los problemas de comportamiento escolar*. Barcelona: Horsori.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C., & Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15 (3), 362-368.
- Hazler, R.J., Miler, D.L., Carney, J.V., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43 (3), 135-145.
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) (2005). *Primer estudio nacional de convivencia escolar: La opinión de estudiantes y docentes*. Santiago: IDEA.
- Lavilla, L. (2011). Bullying: estrategias de prevención. *Pedagogía Magna*, 11, 275-287.
- Karatzias, A., Power, K.G., & Swanson, V. (2002). Bullying and victimisation in Scottish secondary schools: same or separate entities? *Aggressive Behavior*, 28, 45-61.
- Matsunaga, M. (2010). Testing a mediational model of bullied victims' evaluation of received support and post-bullying adaptation: A Japan-U.S. cross cultural comparison. *Communication Monographs*, 77 (3), 312-340.
- Ministerio del Interior & Adimark GFK (2009). *Encuesta de Violencia en el Ámbito Escolar 2007-2009*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Montero, I., & León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2nd Ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Jurgen-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross national perspective*. Londres: Routledge.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2003). *Violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R., Del Rey, R., & Córdoba, F. (2010). Construir la convivencia para prevenir la violencia: Un modelo ecológico. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 299-320). Madrid: Alianza.
- Ortega, R., Del Rey, R., & Sanchez, V. (2011). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar: ciberconducta y relaciones en la red*. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The emotional impact of victims of traditional bullying and cyberbullying. A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift fur Psychologie-Journal of Psychology*, 217, 197-204.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., & Tippett, N. (en prensa). The emotional impact of bullying and cyberbullying of victims: a European cross-national Study. *Aggressive Behavior*.
- Ortega, R., Romera, E., & Del Rey, R. (2009). Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Informació Psicològica*, 95, 4-14.
- Panayiotis, S., Georgiou, S., Nikiforou, M., & Kiteri, E. (2011). Longitudinal investigation of the relationship between bullying and psychosocial adjustment. *European Journal of Developmental Psychology*, 8 (6), 730-743.
- Pérez, V. (2011). Percepción de Gravedad, Empatía y Disposición a Intervenir en Situaciones de Bullying Físico, Verbal y Relacional en Profesores de 5° a 8° Básico. *Psyche*, 20 (2), 25-37.
- Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza Familia Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica. *Psyche*, 15 (1), 119-135.
- Romera, E., Gómez-Ortiz, O. & García, C. (en prensa). Escuela, familia y convivencia. En R. Ortega & I. Zych (Eds.), *Convivencia en la escuela y cultura de paz en educación primaria*. En prensa.
- Sánchez, V., & Ortega, R. (2010). El estudio científico del fenómeno bullying. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 55-80). Madrid: Alianza.
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28 (1), 71-82.
- Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R.F., & Liefhoghe, A.P.D. (2002). Definitions of bullying: a comparison of term used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73 (4), 1119-1133.
- Valdés, A., & Urias, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*, 33 (134), 99-114.
- Wey, H.S., Williams, J.H., Chen, J.K., & Chang, H.Y. (2010). The effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on students' bullying: a multilevel analysis of public middle schools in Taiwan. *Children and Youth Services Review*, 32, 137-143.