



*Defensor del Menor
en la Comunidad de Madrid*

Estudios e Investigaciones 2006



Esta versión forma parte de la Biblioteca Virtual de la **Comunidad de Madrid** y las condiciones de su distribución y difusión se encuentran amparadas por el marco legal de la misma.



www.madrid.org/publicamadrid

Edita: EL DEFENSOR DEL MENOR EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Depósito Legal: M-24397-2006

Imprime: SOLANA E HIJOS, A.G., S.A.

C/ San Alfonso, 26. La Fortuna (Leganés)

ÍNDICE

	<u>Páginas</u>
PRESENTACIÓN	13
CONVIVENCIA, CONFLICTOS Y EDUCACIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES DE LA COMUNIDAD DE MADRID	19
1. INTRODUCCIÓN	21
2. METODOLOGÍA Y DIMENSIONES DEL ESTUDIO	25
3. RESULTADOS	27
3.1. <i>El clima escolar</i>	27
3.1.1. Valoración de las normas de disciplina	28
3.1.2. Valoración de las relaciones sociales	31
3.1.3. Valoración de la participación	35
3.2. <i>Agresión y/o maltrato escolar</i>	40
3.2.1. Alumnos maltratados por otros alumnos	42
3.2.2. Alumnos agresores de otros alumnos	45
3.2.3. Agresión de profesores a alumnos	50
3.2.4. Agresión de alumnos a profesores	54
3.3. <i>Conflictos</i>	58
3.3.1. Causas de los conflictos	61
3.3.2. Formas de solucionar los conflictos	64
3.3.3. Influencia de los medios de comunicación	71
3.4. <i>Entorno</i>	72
3.4.1. Influencia de la familia	72
3.4.2. Autopercepción	75
3.5. <i>Valores</i>	81
3.5.1. Valores de los alumnos	82

	<u>Páginas</u>
3.5.2. Valores de los profesores	94
3.5.3. Valoración de la escuela	98
3.6. <i>Medidas del centro para mejorar la convivencia</i>	101
3.7. <i>La influencia del sistema educativo y de la administración</i>	103
4. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN	105
REFERENCIAS	105
ANEXO. INSTRUMENTOS DE MEDIDA	109
ANÁLISIS DE NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS DE LOS MENORES ESCOLARIZADOS EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL	129
1. PRESENTACIÓN	131
1.1. <i>Objeto de Estudio</i>	131
1.2. <i>Justificación en función del impacto social</i>	133
2. LA INADAPTACIÓN Y SU INDETERMINACIÓN TEÓRICA	134
3. BASES METODOLÓGICAS	145
3.1. <i>Naturaleza del Estudio</i>	145
3.2. <i>Método</i>	146
3.3. <i>Población y Muestra</i>	146
3.4. <i>Procedimiento</i>	148
3.5. <i>Variables</i>	148
3.6. <i>Técnicas e Instrumentos de Recogida de Datos</i>	150
3.7. <i>Proceso de Recogida de Datos</i>	153
3.8. <i>Análisis y Tratamiento de Datos</i>	157
4. DESCRIPCIÓN MUESTRAL	158
4.1. <i>La muestra según las variables individuales</i>	158
4.2. <i>La muestra según las variables contextuales del ámbito escolar</i>	159
4.3. <i>La muestra según las variables contextuales del ámbito comunitario</i>	160
5. NIVELES DE INADAPTACIÓN	160
5.1. <i>Niveles de Inadaptación según la auto-percepción del sujeto/ TAMAI</i>	161
5.2. <i>Niveles de Inadaptación según la percepción de los agentes educativos/TU-TORES</i>	164
5.3. <i>Relación de la Inadaptación según la doble percepción sujetos y tutor/ COMPARACIÓN</i>	165
6. PERFILES DE INADAPTACIÓN	167
6.1. <i>La inadaptación ante la discrepancia entre fuentes</i>	168
6.2. <i>La inadaptación ante la coincidencia entre fuentes</i>	169

	<u>Páginas</u>
7. LAS CATEGORÍAS COMO FACTORES DE LA INADAPTACIÓN	170
7.1. <i>El alumnado no tiene motivación</i>	171
7.2. <i>La escuela debe dar demasiadas respuestas</i>	174
7.3. <i>La familia está desorientada</i>	176
7.4. <i>Entornos con desventaja social</i>	179
7.5. <i>Falta de recursos en el entorno</i>	181
7.6. <i>Descoordinación de los recursos</i>	187
8. ANÁLISIS DE RESULTADOS	193
9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	200
10. PROPUESTA DE FUTURO	209
11. ANEXOS	211
Anexo 1/ Caracterización de los centros educativos	211
Anexo 2/ Caracterización del Distrito de la Zona	215
Anexo 3/ Distribución de la muestra en los centros educativos y descripción de la agrupación escolar	220
Anexo 4/ Indicadores comportamentales de la inadaptación	225
Anexo 5/ Descripción estructural del TAMAI	228
Anexo 6/ Cuestionario de inadaptación para tutores	231
Anexo 7/ Los grupos de discusión como técnica de recogida de datos	236
Anexo 8/ Bibliografía	241

PRESENTACIÓN

La realización de estudios e investigaciones de especial significación para seguir avanzando en el conocimiento de las condiciones de vida de niños y adolescentes en la sociedad actual representa una de las funciones más importantes que la Ley 5/1996, de 8 de julio, encomienda al Defensor del Menor, enmarcada en la competencia que señala su responsabilidad para «desarrollar acciones que le permitan conocer las condiciones en que los menores de edad ejercen sus derechos, los adultos los respetan y la comunidad los conoce». En este contexto, el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, como Alto Comisionado de la Asamblea de Madrid, lleva a efecto cada año diferentes estudios para pulsar, con objetividad y criterio, ámbitos y contenidos de singular relevancia niños y adolescentes en el momento actual.

Como en años anteriores, durante 2006 se han abordado trabajos de gran repercusión social sobre los que se ha considerado pertinente ahondar desde parámetros de investigación teórica y aplicada.

Los estudios e investigaciones realizados durante 2006 incluidos en el presente texto han sido los siguientes:

- 1. Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid.**
- 2. El análisis de necesidades socioeducativas de los menores escolarizados en situación de riesgo social.**

CONVIVENCIA, CONFLICTOS Y EDUCACIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES DE LA COMUNIDAD DE MADRID

El maltrato entre iguales puede producirse mediante conductas diferentes que merecen ser estudiadas de manera específica porque, a pesar de compartir los rasgos comunes de desequilibrio de poder, intencionalidad y reiteración, muestran también una especificidad que debe ser tenida en cuenta a la hora de interpretar sus consecuencias y deducir la mejor manera de intervenir. Es útil distinguir entre conductas de exclusión social (ignorar y no dejar participar); agresión verbal (insultar, poner mote, hablar mal del otro); agresión física directa (pegar); agresión física indirecta (robar, romper, esconder); amenazas; acoso sexual (verbal o físico). A estas manifestaciones se ha unido últimamente el denominado «ciber-bullying», conductas en las que cualquiera de los otros tipos de agresiones se realiza grabando la agresión y difundiéndola mediante el móvil o internet, o se utilizan estos medios para acosar a la víctima fuera del recinto escolar.

Las investigaciones realizadas hasta ahora son muy consistentes en mostrar que hay determinadas variables que influyen en este fenómeno. Una de ellas es el curso escolar, e indirectamente la edad. Se trata de abusos que se producen sobre todo, aunque no exclusivamente, entre los 9 y los 14 años. Es decir durante el último ciclo de la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, si bien en los dos últimos cursos de esta etapa la incidencia suele descender. Es también un tipo de agresión en la que el género tiene una clara influencia. El maltrato sigue siendo un fenómeno mayoritariamente masculino. Hay más víctimas y más agresores masculinos. Esto no significa que las chicas no maltraten a sus iguales o no sean maltratadas sino que lo son significativamente menos sobre todo en algunos tipos de manifestación. Otros, en cambio, como la maledicencia, son más frecuentes en las mujeres.

Los resultados de la investigación han venido mostrando también que entender este fenómeno implica tener en cuenta dónde sucede, quien lo lleva a cabo, no sólo en cuanto al género de los agresores, sino también al número y configuración del grupo en su caso, y también a quién se lo cuentan las víctimas, si piden ayuda o no y a quién lo hacen y cómo se comportan los testigos que asisten a estos conflictos. Uno de los rasgos más característicos del maltrato entre iguales es que suele permanecer oculto en muchas ocasiones para los adultos, tanto familias, como sobre todo docentes.

Al producirse los seis tipos de conflictos analizados (disrupción, agresiones de alumnos a profesores, de profesores a alumnos, vandalismo, absentismo y maltrato entre iguales) en el marco escolar es importante comprobar si determinadas variables que han venido mostrando su influencia en la calidad de la enseñanza y en la eficacia de las escuelas tienen también en este caso repercusión. Por ello, es importante utilizar las variables de titularidad y nivel sociocultural de los centros en el análisis de los resultados diferenciando por tipos de conflicto. Hasta ahora ambas han resultado poco predictivas, pero es conveniente seguir profundizando en los estudios.

Finalmente, en este intento de buscar factores asociados a la probabilidad de incidencia del maltrato, el papel de la familia se ha mostrado importante en algunas investigaciones (Ministerio de Educación-UNESCO-IDEA 2005; del Barrio y otros, 2003). El mayor o menor apoyo que el alumno o la alumna reciben de la familia, tanto en lo escolar como el resto de su vida, y el clima de confianza en las relaciones interpersonales son factores que conviene tener en cuenta en el estudio del maltrato entre iguales así como en los otros tipos de conflictos escolares.

El presente estudio pretende ahondar en este fenómeno complejo, y específicamente en el ámbito regional de la Comunidad de Madrid. Aprender a convivir es una de las prioridades del desarrollo y por ello debe de serlo de la educación escolar. Conocer qué está pasando, cuáles son las causas del fenómeno, aportar ideas para la mejora. A ello quiere contribuir esta investigación.

EL ANÁLISIS DE NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS DE LOS MENORES ESCOLARIZADOS EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL

La presente investigación encuentra su origen en una propuesta del ámbito de la «acción social», basada en la denuncia de la situación de alto riesgo frente al comportamiento o conducta antisocial o disruptiva en la que se encuentra un amplio grupo de menores en un distrito característico de la zona sureste de Madrid. Es el desarrollo de la actividad de un grupo de voluntarios en materia de apoyo integral a la familia en los hogares de los menores, la que permite la detec-

ción y denuncia de dicha problemática social. Los términos en los que se establece una primera formulación del problema, objeto del presente estudio, quedan recogidos en el informe y propuesta realizado el 24 de diciembre de 2003 por el grupo de voluntarios de la *Madre Teresa de Calcuta*.

El objeto de nuestro estudio se concreta en la detección, identificación y análisis de las conductas de mayor inadaptación entre los menores de un Distrito de la zona sureste de Madrid, dentro del cual se perciben determinados niveles de inadaptación, envueltos en las características socio-culturales propias a un entorno desfavorecido. Todo ello con la finalidad de incidir y tratar, preventiva y paliativamente, el fenómeno que tanto nos viene preocupando en los últimos días en torno a la inadaptación en población infanto-juvenil y sus consecuencias en términos de conflicto social.

La pretensión de este trabajo, no es tanto denunciar la inadaptación de una población concreta, como el de abordar la realidad de la inadaptación de manera que su conocimiento nos ayude a proponer líneas de actuación que facilite la reducción tanto de la inadaptación como de sus consecuencias, en términos de conductas destructivas, violentas o delictivas. Con ello, buscamos una aproximación a la reducción del conflicto social. Por ello, hablamos de un doble objetivo, por un lado, el de atender y dar respuesta a las necesidades de la población estudiada, tanto en su contexto educativo como familiar, y por otro, obtener un conjunto de experiencias y recomendaciones generalizables a otras realidades semejantes a la estudiada dentro del ámbito de la inadaptación escolar y social.

Entendida la inadaptación como *constructo* psico-social, nos obliga a hacer alusión a la dificultad que entraña tratar de comprenderla o explicarla. Pocas dudas existen en torno al punto de partida de la conducta de inadaptación, nos referimos al de la desviación en la base del proceso del desarrollo *socio-afectivo* de la persona.

Las amplias pretensiones del estudio nos conducen a la elaboración de un doble proyecto de investigación. Por un lado, y como preámbulo, un proyecto caracterizado por la identificación, detección y estudio de la inadaptación en el contexto escolar, con las obligadas conclusiones en términos de identificación de población con mayores problemas de inadaptación y las principales características que envuelven a dicho grupo de menores, con las consabidas indicaciones o recomendaciones más inmediatas. Este proyecto es el que ocupa el presente trabajo y estudio. Esto sería la primera aproximación a la inadaptación y la comprensión de la misma.

Y por otro lado, y sujeto a estas primeras conclusiones, un proyecto de futuro basado en el estudio y análisis de la inadaptación de estos individuos en su contexto familiar y comunitario, con el fin de llegar a obtener una propuesta de intervención donde se conjuguen los aspectos preventivos y de tratamiento, así como la coordinación de todas las medidas necesarias para dar una respuesta lo más ajustada posible a las necesidades encontradas en esta realidad social y ya no sólo escolar. Esto constituirá una segunda aproximación a la inadaptación con la consiguiente propuesta de Intervención.

**CONVIVENCIA, CONFLICTOS
Y EDUCACIÓN EN LOS CENTROS
ESCOLARES DE LA
COMUNIDAD DE MADRID**

CONVIVENCIA, CONFLICTOS Y EDUCACIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES DE LA COMUNIDAD DE MADRID

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

ÁLVARO MARCHESI

ELENA MARTÍN

EVA M^a PÉREZ

TAMARA DÍAZ

Trabajo de campo realizado por:

Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo

1. INTRODUCCIÓN.—2. METODOLOGÍA Y DIMENSIONES DEL ESTUDIO.—3. RESULTADOS. 3.1. *El clima escolar*. 3.1.1 *Valoración de las normas*. 3.1.1. Valoración de las relaciones sociales. 3.1.2. Valoración de la participación. 3.2. *Agresión y/o maltrato en las escuelas*. 3.2.1. Alumnos maltratados por otros alumnos. 3.2.2. Alumnos agresores de otros alumnos. 3.2.3. Agresión de profesores a alumnos. 3.2.4. Agresión de alumnos a profesores. 3.3. *Conflictos*. 3.3.1. Causas de los conflictos. 3.3.2. Formas de solucionar los conflictos. 3.3.3. Influencia de los medios de comunicación. 3.4. *Entorno*. 3.4.1. Influencia de la familia. 3.4.2. Autopercepción. 3.5. *Valores*. 3.5.1. Valores de los alumnos. 3.5.2. Valores de los profesores. 3.5.3. Valoración de la escuela. 3.6. *Medidas del centro para mejorar la convivencia*. 3.7. *La influencia del sistema educativo y de la administración*.—4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN.—REFERENCIAS.—ANEXO.

1. INTRODUCCIÓN

Aprender a convivir es una de las prioridades del desarrollo y por ello debe de serlo de la educación escolar. Sin embargo el clima de convivencia de las escuelas no siempre refleja el de una institución que tiene, junto con otros contextos educativos, este encargo. Las razones que explican este hecho son sin duda de distinta naturaleza. Sin ánimo de exhaustividad, se apuntan aquellas que se consideran más relevantes.

En primer lugar, a pesar de que desde los organismos internacionales y desde determinadas administraciones educativas se hace especial énfasis en la necesidad de atender a los aprendizajes relacionados con la educación emocional y moral (UNESCO, 1997; NCREL, 2003; Comisión Europea, 2004; OCDE, 2005), la realidad de los centros escolares, sobre todo en el caso de la educa-

ción secundaria, es que la enseñanza sigue excesivamente centrada en las competencias intelectuales y no se acaba de asumir con igual importancia, ni por los docentes ni por la sociedad en general, esta dimensión de la educación escolar.

En segundo lugar, hay que reconocer que la educación moral y de las emociones, siendo un rasgo esencial del acto educativo, no resulta nada sencilla. Ante todo porque no puede descansar exclusivamente en la escuela sino que depende en gran medida de la educación familiar. Por ello las mayores dificultades que algunas familias están experimentando para llevar a cabo su tarea sitúan a los alumnos en un nivel de desarrollo en estos ámbitos muy diferente del de generaciones anteriores, nivel que hace más complejo el trabajo de los profesores. Por otra parte, determinados valores, predominantes en otras etapas históricas, no lo son o no lo son tanto ahora. Sin entrar a calificar este cambio, parece evidente que la manera de enseñar tiene que variar cuando ciertos principios, como por ejemplo el de la autoridad, se entienden y se ejercen de manera muy distinta actualmente.

Por último, es muy difícil ayudar a que las personas desarrollen un juicio moral autónomo, a que se sientan a gusto consigo mismas, a que consideren que el bienestar de los demás es tan importante como el suyo, y lo que es más, que este último depende del de los otros. La formación que los docentes reciben no les prepara demasiado bien para esta parte de su tarea e, incluso aquellos que aceptan llevarla a cabo, se ven a menudo desprovistos de los recursos para hacerlo.

Además de las razones enunciadas, cabe la posibilidad de que la imagen tan negativa que se está ofreciendo de la convivencia en los centros escolares pueda estar distorsionada. En los centros se producen muchos tipos de conflictos mal resueltos algunos de los cuales son además de naturaleza violenta. Cuando no se distingue entre ellos y se habla de todos a la vez, la sensación de malestar es mucho mayor y pueden incluso hacerse afirmaciones inadecuadas. Sin duda es malo que existan alumnos y alumnas que interrumpen a los profesores mediante conductas disruptivas, pero ello no quita que se trate de un fenómeno cualitativamente distintos, y, en cierto sentido, menos grave que el que implica que un grupo de compañeros sometan a otros a un acoso constante que le hace desear no volver al centro o incluso tomar decisiones negativas más trascendentes. Todos son conflictos en el ámbito de las relaciones interpersonales, pero de muy distinta naturaleza y ante los que es preciso poner en marcha medidas específicas. Por otra parte, se sabe que cuando un fenómeno se identifica, se le pone nombre y se conceptualiza la percepción de su incidencia aumenta. Esto no significa que no existan los problemas sino que es muy necesario contar con otros datos, más sistemáticos y rigurosos que los que la sensación del día a día y las informaciones de los medios de comunicación transmiten, para valorar con mayor precisión las dimensiones de los conflictos en los centros. Este es el objetivo del estudio que se presenta en este informe.

Los conflictos de los centros escolares

El conflicto es connatural con las relaciones interpersonales y en sí mismo no es negativo. De hecho es imprescindible para avanzar siempre que se resuelva de una forma positiva (Galtung, 1998; Lederach, 1984). Por tanto, cuando en el informe se habla de los conflictos se hace referencia a las situaciones de confrontación que se producen en los centros escolares y no se gestionan de manera adecuada.

Al menos se pueden distinguir seis tipos de conflictos diferentes (Defensor del Pueblo, 2000; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003, 2005): interrupción, agresiones de alumnos a profesores, agresiones de profesores a alumnos, vandalismo, absentismo y maltrato entre iguales;

Las *conductas disruptivas* son consideradas las más frecuentes y uno de los problemas más importantes de la enseñanza en la medida en que dificultan la marcha de la clase, retrasan los aprendizajes, generan mucho malestar en los profesores y llevan también a ciertos alumnos y alumnas a ir distanciándose de la escuela progresivamente de forma que en algunas ocasiones se llega al absentismo (Watkins y Wagner, 1991; Fernández, 2001; Torrego y Moreno, 2003, Marchesi, 2004).

Las *agresiones de alumnos a profesores* son en cambio bastante infrecuentes, sobre todo las más violentas (agresiones físicas), pero generan un clima de inseguridad entre los docentes muy nocivo, pervierten la estructura de autoridad que caracteriza una relación educativa y provocan una gran alarma social (IIEDD, 2006). Por su parte, la otra cara de la moneda, las *agresiones de profesores a alumnos* (agresiones verbales, tener manía, ridiculizar o amenazar), tienden a minusvalorarse pero son más frecuentes de lo que se cree, de acuerdo con los datos de los propios profesores (Defensor del Pueblo 2000; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2005). Todas las agresiones son graves pero estas añaden el daño que hace que las figuras que deben ser modelos educativos tengan estos comportamientos.

El *vandalismo* puede a veces dejar traslucir una agresión indirecta hacia determinadas personas con las que se mantiene una relación interpersonal negativa. Otras veces es la manifestación de una conducta antisocial que no sólo se dirige con el entorno escolar. Por lo que se respecta al *absentismo*, ya se ha comentado que una de sus causas puede ser el desafecto producido hacia la institución escolar por unas malas relaciones interpersonales con los docentes o con los compañeros, aunque en otras ocasiones la pérdida de sentido de lo escolar se debe a otras razones. En cualquier caso, la ausencia repetida de determinados alumnos hace más difícil a los profesores realizar su tarea, además de poner en grave riesgo el futuro de los alumnos que no alcanzan las competencias propias de la enseñanza obligatoria.

Finalmente, el *maltrato entre iguales por abuso de poder*, también denominado abuso o victimización, supone uno de los conflictos más dañinos para el desarrollo de niños y jóvenes. Cuando lo que debería caracterizar la relación entre iguales es la igualdad y la simetría, ésta se rompe al situarse uno de alumnos en una situación de poder, físico o psicológico, que le permite convertir en víctima a un compañero que no puede salir por sí mismo de esta situación de sometimiento (Olweus, 1993; del Barrio, Martín, Barrios y Almeida, 2003).

El maltrato entre iguales puede producirse mediante conductas diferentes que merecen ser estudiadas de manera específica porque, a pesar de compartir los rasgos comunes de desequilibrio de poder, intencionalidad y reiteración, muestran también una especificidad que debe ser tenida en cuenta a la hora de interpretar sus consecuencias y deducir la mejor manera de intervenir. Es útil distinguir entre conductas de exclusión social (ignorar y no dejar participar); agresión verbal (insultar, poner mote, hablar mal del otro); agresión física directa (pegar); agresión física indirecta (robar, romper, esconder); amenazas; acoso sexual (verbal o físico). A estas manifestaciones se ha unido últimamente el denominado "ciber-bullying", conductas en las que cualquiera de los otros tipos de agresiones se realiza grabando la agresión y difundiéndola mediante el móvil o internet, o se utilizan estos medios para acosar a la víctima fuera del recinto escolar.

Las investigaciones realizadas hasta ahora tanto en otros países como en el nuestro (Olweus, 1993; Ortega y Mora Merchan, 1997; Smith y otros, 1999; Defensor del Pueblo, 2000; García y Martínez, 2001; Hernández de Frutos y Casares, 2002; ISEI-IVEI, 2004; Gobierno Vasco, 2004; Díaz Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003, 2005; Serrano e Ibarrola, 2005; Avilés y Monjas, 2005; Saenz y otros, 2005; Oñaederra y otro, 2005), son muy consistentes en mostrar que hay determinadas variables que influyen en este fenómeno. Una de ellas es el curso escolar, e indirectamente la edad. Se trata de abusos que se producen sobre todo, aunque no exclusivamente, entre los 9 y los 14 años. Es decir durante el último ciclo de la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, si bien en los dos últimos cursos de esta etapa la incidencia suele descender. Es también un tipo de agresión en la que el género tiene una clara influencia. El maltrato sigue siendo un fenómeno mayoritariamente masculino. Hay más víctimas y más agresores masculinos. Esto no significa que las chicas no maltraten a sus iguales o no sean maltratadas sino que lo son significativamente menos sobre todo en algunos tipos de manifestación. Otros, en cambio, como la maledicencia, son más frecuentes en las mujeres.

Los resultados de la investigación han venido mostrando también que entender este fenómeno implica tener en cuenta dónde sucede, quien lo lleva a cabo, no sólo en cuanto al género de los agresores, sino también al número y configuración del grupo en su caso, y también a quién se lo cuentan las víctimas, si piden ayuda o no y a quién lo hacen y cómo se comportan los testigos que asisten a estos conflictos. Uno de los rasgos más característicos del maltrato entre iguales es que suele permanecer oculto en muchas ocasiones para los adultos, tanto familias, como sobre todo docentes.

Al producirse los seis tipos de conflictos analizados (disrupción, agresiones de alumnos a profesores, de profesores a alumnos, vandalismo, absentismo y maltrato entre iguales) en el marco escolar es importante comprobar si determinadas variables que han venido mostrando su influencia en la calidad de la enseñanza y en la eficacia de las escuelas tienen también en este caso repercusión. Por ello, es importante utilizar las variables de titularidad y nivel sociocultural de los centros en el análisis de los resultados diferenciando por tipos de conflicto. Hasta ahora ambas han resultado poco predictivas, pero es conveniente seguir profundizando en los estudios.

Por otra parte, las características emocionales de los alumnos así como su nivel de desarrollo moral son factores estrechamente relacionados con la probabilidad de convertirse en agresor o víctima y con la forma en que se actúa cuando como testigo se presencian estos abusos (Díaz Aguado, Martínez Arias, Martín Seoane, 2004, Brugman y otros, 2003.). Por ello es importante incluir en los estudios preguntas que permitan explorar estos aspectos y correlacionarlos con los casos de víctimas y agresores por ver en qué medida podría existir una cierta correlación, que sólo debería interpretarse como factor de riesgo, nunca como rasgo de un perfil estable.

Finalmente, en este intento de buscar factores asociados a la probabilidad de incidencia del maltrato, el papel de la familia se ha mostrado importante en algunas investigaciones (Ministerio de Educación-UNESCO-IDEA 2005; del Barrio y otros, 2003). El mayor o menor apoyo que el alumno o la alumna reciben de la familia, tanto en lo escolar como el resto de su vida, y el clima de confianza en las relaciones interpersonales son factores que conviene tener en cuenta en el estudio del maltrato entre iguales así como en los otros tipos de conflictos escolares.

2. METODOLOGÍA Y DIMENSIONES DEL ESTUDIO

• Datos de la muestra:

El estudio se realizó a través de un cuestionario dirigido a alumnos y profesores de centros educativos de la Comunidad Autónoma de Madrid.

El procedimiento de muestreo fue polietápico estratificado por conglomerados, en el que la unidad principal de muestreo fue el centro. Los estratos que se tuvieron en cuenta fueron: etapa, titularidad y territorialidad.

Una vez seleccionados los centros atendiendo a estos estratos, el **diseño del tamaño de la muestra** fue el que aparece en la tabla 1.

TABLA 1. DISEÑO DE LA MUESTRA DE CENTROS

		ETAPA							
		Primaria				Secundaria			
		TITULARIDAD				TITULARIDAD			
		Pública	Privada concertada	Privada	TOTAL	Pública	Privada concertada	Privada	TOTAL
TERRITORIAL	Capital	8	8	1	17	7	18	4	29
	Norte	2	0	1	3	2	1	1	4
	Sur	7	2	1	10	9	4	2	15
	Este	4	1	0	5	4	1	0	5
	Oeste	3	1	1	5	3	2	2	7
TOTAL POR TITULARIDAD		24	12	4	40	25	26	9	60

A cada uno de los 40 centros de Primaria se enviaron 50 cuestionarios para alumnos de 5º o 6º de Educación Primaria y 20 para profesores, y en los centros de Secundaria se enviaron 60 cuestionarios para alumnos de 2º o 4º de E.S.O. y otros 20 cuestionarios para profesores de esta etapa.

El número total de cuestionarios de alumnos que se enviaron fue 5.600, de los cuales 2.000 eran para centros de Primaria y 3.600 para centros de Secundaria Obligatoria. En cuanto a los profesores, se mandaron un total de 2.000 cuestionarios, 800 para profesorado de Primaria y 1.200 para Secundaria.

Una vez recogidos todos los cuestionarios cumplimentados por alumnos y profesores, el **tamaño real de la muestra** es el que queda reflejado en la tabla 2.

TABLA 2. TAMAÑO REAL DE LA MUESTRA DE CENTROS

		ETAPA							TOTAL	
		Primaria			Secundaria					
		TITULARIDAD				TITULARIDAD				
		Pública	Privada concertada	Privada	TOTAL	Pública	Privada concertada	Privada		
TERRITORIAL	Capital	6	8	1	15	7	17	4	28	
	Norte	2	0	0	2	2	1	1	4	
	Sur	4	2	1	7	9	4	1	14	
	Este	4	1	0	5	4	1	0	5	
	Oeste	2	1	1	4	3	2	2	7	
TOTAL POR TITULARIDAD		18	12	3	33	25	25	8	58	

El número real de alumnos y profesores de cada una de las etapas que finalmente contestaron al cuestionario es el que aparece en la tabla 3.

TABLA 3. NÚMERO DE ALUMNOS Y PROFESORES QUE RESPONDIERON LOS CUESTIONARIOS

	3º CICLO DE PRIMARIA	1º CICLO DE LA ESO	2º CICLO DE LA ESO	TOTALES
Alumnos	1527	1476	1457	4.460
Profesores	551		805	1.356

- Esquema de dimensiones del estudio de convivencia escolar

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN
CLIMA ESCOLAR	Valoración de las normas de disciplina
	Valoración de las relaciones sociales
	Valoración de la participación

AGRESIÓN Y/O MALTRATO ESCOLAR	Alumnos maltratados por otros alumnos
	Alumnos agresores de otros alumnos
	Agresión de profesores a alumnos
	Agresión de alumnos a profesores
CONFLICTOS	Causas de los conflictos
	Formas de abordar los conflictos
	Influencia de los medios de comunicación
ENTORNO	Influencia de la familia
	Autopercepción
	Valores de los alumnos (DILEMAS)
VALORES	Valores de los profesores
	Valoración de la escuela
MEDIDAS DEL CENTRO PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA	
LA INFLUENCIA DEL SISTEMA EDUCATIVO Y DE LA ADMINISTRACIÓN	

3. RESULTADOS

3.1. El clima escolar

El centro escolar se configura como una compleja red de relaciones que actúan a distinto nivel e inciden entre sí formando una estructura social de participación. El estudio de la convivencia en los centros requiere un minucioso análisis del clima, formas de interacción e intercambios que se establecen en ellos, lo cual supone conocer las relaciones, normas y niveles de participación desde las distintas perspectivas de los agentes educativos implicados.

Por ello, se han recogido las opiniones de profesores y alumnos en relación con tres aspectos que configuran lo que se ha denominado como clima escolar de un centro: las relaciones sociales, las normas de disciplina y el grado y tipo de participación del alumnado en el centro.

- **Variables relevantes para la convivencia escolar:**

En primer lugar se trató de conocer qué variables son consideradas, desde el punto de vista de los docentes, como relevantes para el buen funcionamiento y convivencia en un centro.

Los resultados muestran que de las variables presentadas, la que parece destacarse como más importante hace referencia a que los alumnos no permitan dar la clase. Concretamente, el 76.8% de los docentes la consideró como importante y muy importante, seguida de “abusos entre alumnos” (70.9%), de “malas maneras y agresiones de los alumnos a los profesores” (69.3%), y “vandalismo” (68.1%). En último lugar situaron “el absentismo del alumnado” con un 67% (**ver cuadro 1**).

Asimismo se han analizado las respuestas en función del contexto del centro al que pertenecen los docentes, encontrándose que en todos los casos son los profesores de colegios de contexto más bajo los que más importancia dan a estos problemas, quizá porque son los que en mayor porcentaje los sufren, si los comparamos con centros de contextos más altos (**ver cuadro 1**).

**CUADRO 1. IMPORTANCIA PARA LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS
(% TOTAL Y POR CONTEXTO)**

		CONTEXTO		TOTAL
		Alto y Medioalto	Mediobajo y Bajo	%
Alumnos que no permiten que se imparta clase	Nada-poco importante	17.6%	10.2%	13.9%
	Algo importante	8.9%	9.8%	9.3%
	Importante-muy importante	73.5%	80%	76.8%
Abusos entre alumnos	Nada-poco importante	23.8%	18.4%	21%
	Algo importante	5.9%	10.4%	8.1%
	Importante-muy importante	70.3%	71.2%	70.9%
Malas maneras y agresiones de alumnos a profesores	Nada-poco importante	26.6%	21.6%	24.4%
	Algo importante	6.4%	6.4%	6.3%
	Importante-muy importante	67%	71.9%	69.3%
Vandalismo y destrozos de material	Nada-poco importante	25.8%	21.6%	23.9%
	Algo importante	7%	9.2%	8%
	Importante-muy importante	67.3%	69.2%	68.1%
Absentismo del alumnado	Nada-poco importante	26.4%	19.1%	23.1%
	Algo importante	7.6%	12.5%	9.9%
	Importante-muy importante	66%	68.4%	67%

3.1.1. Valoración de las normas de disciplina

La convivencia en las escuelas depende en gran medida de las normas existentes que rigen su funcionamiento, así como del grado de coherencia y de aceptación que tienen por parte de los

diferentes colectivos de la comunidad escolar. Con este objetivo se preguntó a los alumnos su opinión en relación con la adecuación de las mismas así como con los criterios de aplicación.

Los resultados recogidos son en general positivos, ya que el 80% considera que los profesores mantienen el orden, el 74.5% que en el centro existe disciplina y un 70.4% que las normas son adecuadas. Las opiniones más negativas se observan al valorar los criterios de aplicación que siguen los docentes. El 37.6% afirman que no hay estabilidad en dichos criterios (**ver cuadro 2**).

Estos resultados difieren significativamente en función de la etapa educativa en la que se encuentra el alumno. De esta forma encontramos que en ciclos inferiores hay una mejor valoración de las normas y de sus criterios de aplicación, mientras que según aumenta el nivel educativo las opiniones se tornan más negativas (**ver cuadro 2**).

**CUADRO 2: VALORACIÓN DE LAS NORMAS DE CONVIVENCIA DE LOS CENTROS
(% ALUMNOS TOTAL Y POR ETAPA)**

		CICLO			TOTAL
		3º CICLO PRIMARIA	1º CICLO ESO	2º CICLO ESO	
En general, los profesores mantienen el orden en la clase	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	8,6%	26,3%	25,4%	20,0%
	De acuerdo o muy de acuerdo	91,4%	73,7%	74,6%	80,0%
Las normas de disciplina del centro me parecen adecuadas	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	13,6%	35,4%	40,4%	29,6%
	De acuerdo o muy de acuerdo	86,4%	64,6%	59,6%	70,4%
En este centro existe orden	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	13,7%	31,3%	31,9%	25,5%
	De acuerdo o muy de acuerdo	86,3%	68,7%	68,1%	74,5%
Los profesores tienen el mismo criterio cuando aplican las normas del centro	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	24,6%	39,9%	48,7%	37,6%
	De acuerdo o muy de acuerdo	75,4%	60,1%	51,3%	62,4%

Se plantearon estas mismas cuestiones a los profesores encontrándose también resultados en su mayoría positivos, ya que más del 80% de los encuestados se mostraron de acuerdo con las normas de convivencia existentes, con que en los centros existe orden, así como con la capacidad de los docentes para controlar las aulas. Sin embargo llama la atención que las opiniones se dividen al valorar la estabilidad de los criterios que tienen al aplicar dichas normas. Casi un 30% reconocen que no utilizan las mismas pautas de aplicación, porcentaje algo inferior que en los alumnos (**ver cuadro 2**) pero que sigue la misma dirección de lo indicado por ellos (**ver cuadro 3**).

Al igual que veíamos con las respuestas dadas por los alumnos, los profesores de primaria son más positivos en sus valoraciones de la normativa vigente que los de secundaria, en todas las preguntas, al igual que ocurre con los de centros de contexto alto, en comparación con los de contextos más bajos (**ver cuadro 3**).

**CUADRO 3. VALORACIÓN DE LAS NORMAS DE CONVIVENCIA DE LOS CENTROS
(% PROFESORES TOTAL, POR CONTEXTO Y ETAPA)**

		ETAPA		CONTEXTO		TOTAL
		PRIMARIA	SECUNDAR.	Alto-medioalto	Mediobajo-Bajo	
En general, los profesores mantenemos el orden en la clase	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	0.9%	4.8%	1.8%	4.8%	3.2
	Indiferente	5.6%	12.1%	5.4%	14%	9.5
	De acuerdo o muy de acuerdo	93.5%	83.1%	92.7%	81.3%	87.3
Las normas de disciplina del centro me parecen adecuadas	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	6.3%	8.8%	6.9%	8.6%	7.8
	Indiferente	10.4%	10.8%	8.8%	12.8%	10.6
	De acuerdo o muy de acuerdo	83.2%	80.5%	84.3%	78.6%	81.6
En este centro existe orden	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	4.3%	7.8%	2.7%	10.3%	6.3
	Indiferente	10.2%	8.5%	5.9%	12.6%	9.2
	De acuerdo o muy de acuerdo	85.6%	83.8%	91.4%	77.1%	84.5
Los profesores tenemos el mismo criterio cuando aplicamos las normas del centro	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	24.7%	32.5%	26.2%	32.5%	29.3
	Indiferente	21.9%	21.7%	18.3%	25.4%	21.8
	De acuerdo o muy de acuerdo	53.4%	48.5%	55.5%	42.1%	48.9

Se ha hecho un mayor hincapié en la pregunta que más opiniones negativas ha suscitado tanto en profesores como en alumnos, analizando estos resultados en función de la etapa y la titularidad del centro. Los resultados se presentan en las siguientes tablas:

**CUADRO 4. COMPARACIÓN ALUMNOS Y PROFESORES
(% TOTAL, POR ETAPA Y TITULARIDAD)
Grado de acuerdo de profesores y alumnos con la afirmación:
“El profesorado tiene el mismo criterio cuando aplica las normas del centro”**

		OPINIÓN DE LOS PROFESORES		
		Muy en desacuerdo o En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo o muy de acuerdo
ETAPA	PRIMARIA	24,7%	21,9%	53,4%
	E.S.O.	32,5%	21,7%	45,8%
	PÚBLICO	34,0%	28,1%	37,9%
TITULARIDAD	CONCERTADO	24,5%	16,7%	58,7%
	PRIVADO	27,0%	13,8%	59,2%
TOTAL		21,8%	29,3%	48,9%

		OPINIÓN DE LOS ALUMNOS	
		Muy en desacuerdo o En desacuerdo	De acuerdo o muy de acuerdo
ETAPA	3º CICLO DE PRIMARIA	24,6%	75,4%
	1º CICLO DE ESO	39,9%	60,1%
	2º CICLO DE ESO	48,7%	51,3%
	PÚBLICO	51,3%	48,7%
TITULARIDAD	CONCERTADO	46,9%	53,1%
	PRIVADO	51,6%	48,4%
TOTAL		49,4%	50,9%

Tal y como se observa en las tablas anteriormente presentadas, existe un 49,4% del alumnado que considera que los profesores no tienen el mismo criterio cuando aplican las normas, una valoración que comparte el 21.8% de los docentes. Se encuentra además que los alumnos y profesores de secundaria son más críticos que los de primaria, al igual que el profesorado de centros públicos, en comparación con los concertados y privados (**ver cuadro 4**).

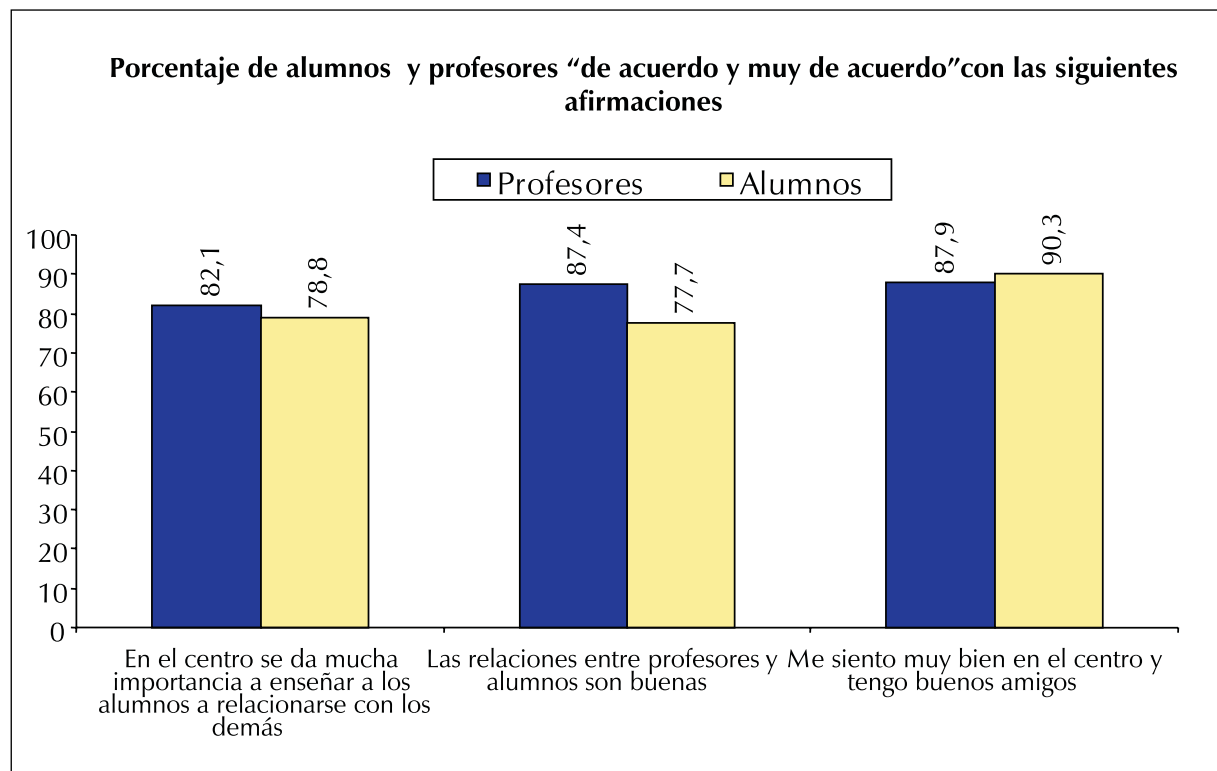
3.1.2. Valoración de las relaciones sociales

Otro aspecto importante en la valoración del clima escolar son las interacciones que en los centros se producen, tanto en lo que se refiere a la importancia que se les otorga, como a la cantidad

y calidad de las mismas. Para su análisis se plantearon tres preguntas dirigidas a conocer cómo son valoradas por profesores y alumnos.

En primer lugar se preguntó sobre la importancia dada en la escuela a fomentar las relaciones sociales. Tal y como se observa en los gráficos que a continuación se presentan, el 78.8% de los alumnos y el 82,1% del profesorado afirman que en su centro se da importancia a enseñar a los alumnos a relacionarse de forma positiva; el 77,7% del alumnado y el 87,4% de los profesores que las relaciones entre ambos colectivos son buenas, y por último, un 90,3% de los estudiantes y un 87,6% de los docentes manifiestan sentirse bien en el centro y tener buenas relaciones con sus compañeros (**ver gráfico 1**).

GRÁFICO 1. VALORACIÓN DE LAS RELACIONES SOCIALES EN LOS CENTROS



Asimismo se han encontrado diferencias significativas en ambos casos en función de la etapa. Las respuestas de profesores y alumnos indican que las relaciones sociales parecen cuidarse más en cursos inferiores, ya que las opiniones dadas por ambos colectivos son más positivas que las obtenidas en el nivel de secundaria (**ver cuadros 5 y 6**).

De igual modo, parece encontrarse también que los docentes de centros de contexto alto y medio-alto valoran más favorablemente las relaciones que se dan en sus centros con los alumnos, y afirman sentirse mejor, en comparación con los de contextos más bajos (**ver cuadro 7**).

CUADRO 5. PORCENTAJE DE RESPUESTA DE LOS ALUMNOS (SEGÚN ETAPA)

		CICLO		
		3º CICLO PRIMARIA	1º CICLO ESO	2º CICLO ESO
En el centro se da importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse de forma positiva con los demás	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	8,1%	23,8%	32,0%
	De acuerdo o muy de acuerdo	91,9%	76,2%	68,0%
En este centro las relaciones entre profesores y alumnos son buenas	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	12,9%	29,1%	25,2%
	De acuerdo o muy de acuerdo	87,1%	70,9%	74,8%
Me siento muy bien en el centro y tengo muchos amigos	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	7,4%	10,9%	11,0%
	De acuerdo o muy de acuerdo	92,6%	89,1%	89,0%

CUADRO 6. PORCENTAJE DE RESPUESTA DE LOS PROFESORES (SEGÚN ETAPA)

		CICLO		
		3º CICLO PRIMARIA	1º CICLO ESO	2º CICLO ESO
En el centro se da importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse de forma positiva con los demás	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	8,1%	23,8%	32,0%
	De acuerdo o muy de acuerdo	91,9%	76,2%	68,0%
En este centro las relaciones entre profesores y alumnos son buenas	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	12,9%	29,1%	25,2%
	De acuerdo o muy de acuerdo	87,1%	70,9%	74,8%
Me siento muy bien en el centro y tengo muchos amigos	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	7,4%	10,9%	11,0%
	De acuerdo o muy de acuerdo	92,6%	89,1%	89,0%

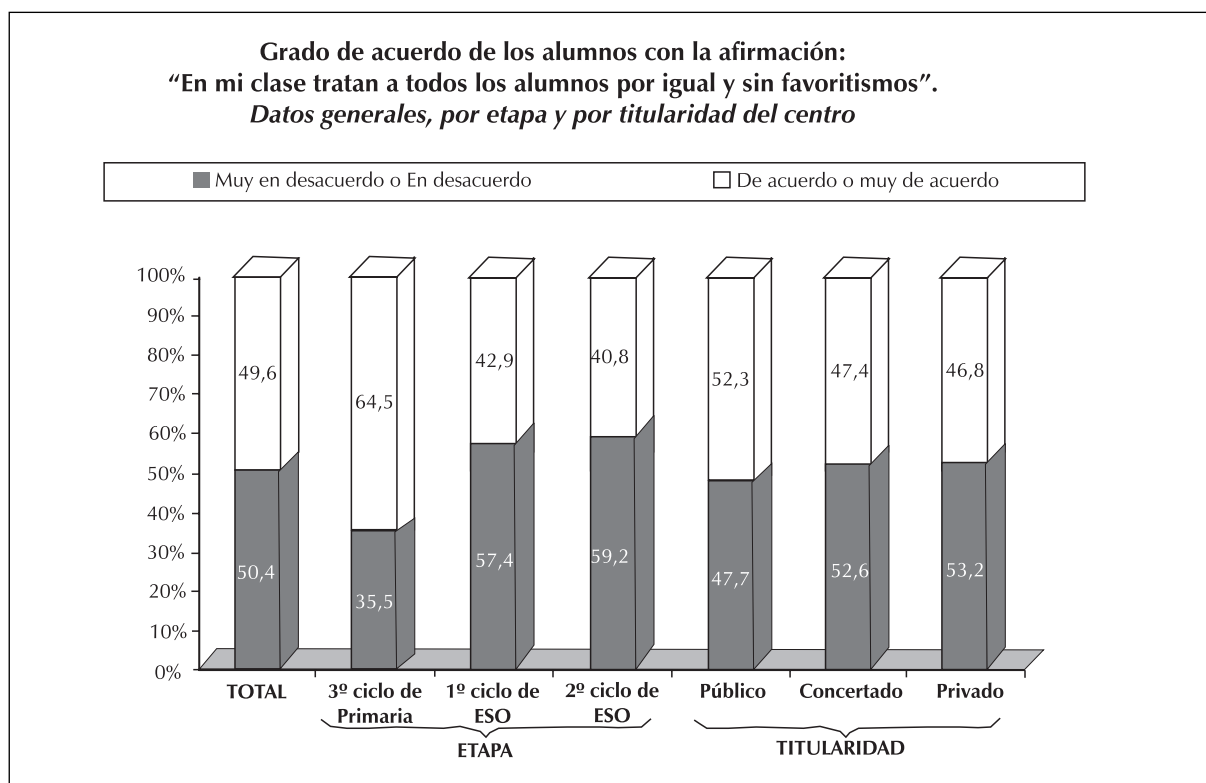
Ya por último, se ha incorporado otro aspecto que analiza la percepción que tienen los alumnos sobre si reciben un trato igualitario en el aula. Los resultados se presentan bastante repartidos entre los que consideran que existen favoritismos (50.4%) y los que opinan lo contrario (49.6%) **(ver gráfico 2)**

Cabe señalar que existen diferencias significativas en la percepción de trato igualitario que tienen los alumnos, en función de la titularidad del centro al que pertenecen. Aquellos que se encuentran en escuelas privadas, perciben mayor desigualdad y favoritismos que los alumnos de escuelas públicas. De igual forma, los más mayores son los más críticos a la hora de valorar el trato recibido en el aula **(ver gráfico 2)**.

CUADRO 7. PORCENTAJE DE RESPUESTA DE LOS PROFESORES (SEGÚN CONTEXTO)

		ETAPA	
		PRIMARIA	E.S.O.
En el centro se da importancia a enseñar a sus alumnos cómo relacionarse de forma positiva con los demás	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	3,5%	6,8%
	Indiferente	7,6%	15,8%
	De acuerdo o muy de acuerdo	88,9%	77,5%
En este centro las relaciones entre profesores y alumnos son buenas	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	0,9%	3,5%
	Indiferente	5,9%	13,1%
	De acuerdo o muy de acuerdo	93,2%	83,4%
Me siento bien en el centro y tengo buenas relaciones con los colegas	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	2,6%	3,4%
	Indiferente	9,8%	8,5%
	De acuerdo o muy de acuerdo	87,6%	88,2%

GRÁFICO 2. PORCENTAJE DE RESPUESTA ALUMNOS



3.1.3. Valoración de la participación

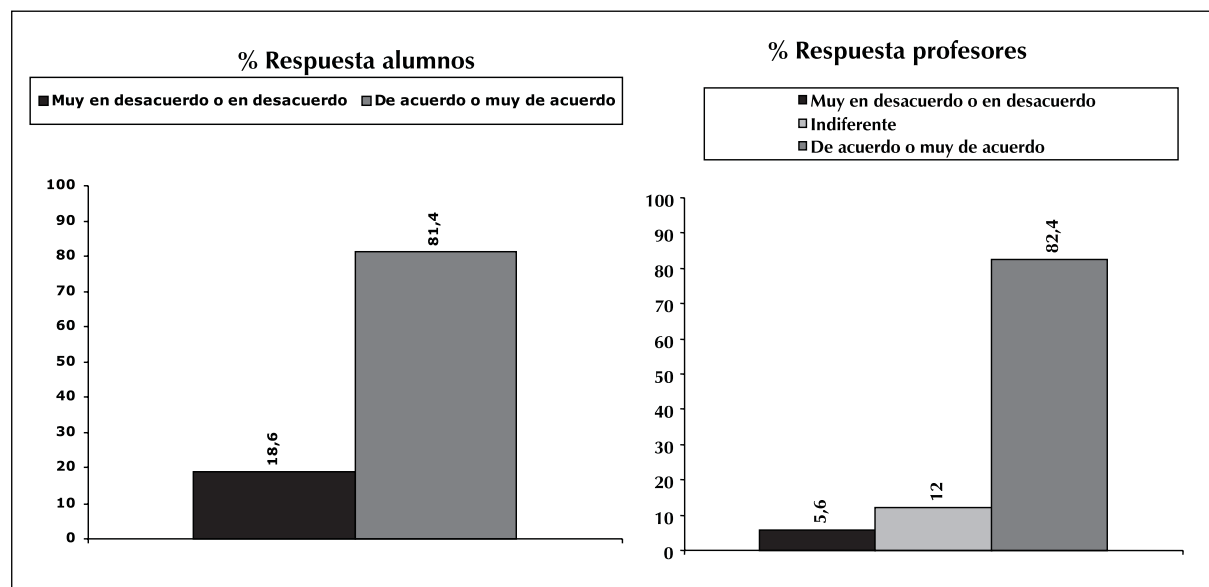
Al hablar de la participación del alumnado en el centro, estamos analizando la existencia de una metodología de trabajo que permita a los alumnos contribuir tanto en la elaboración de las normas de disciplina, como en la toma de decisiones y resolución de conflictos. Estos elementos son aspectos que van a favorecer el buen funcionamiento y la convivencia de los centros.

Para el estudio de tales indicadores se ha planteado el análisis de aspectos tales como la claridad de las normas, la participación del alumnado en su elaboración, en el centro y a nivel de aula, a través de las siguientes cuestiones:

1. Claridad de las normas del centro

El 81.4% de los alumnos y un 82.4% de los profesores manifiestan conocer las normas de convivencia de su centro desde el comienzo del curso escolar (**ver gráfico 3**). Parece por tanto, que ambos colectivos coinciden en su mayoría al afirmar que los centros dejan clara, desde el principio, la normativa con la que se van a regir a lo largo del curso escolar.

**GRÁFICO 3. CLARIDAD DE LAS NORMAS DE CONVIVENCIA
(% ALUMNOS Y PROFESORES)**
Desde el principio del año escolar nos aseguramos de que queden claras las normas de convivencia del centro



Si analizamos las respuestas de los alumnos en función del ciclo educativo en que se encuentran, podemos observar diferencias significativas. Concretamente son los alumnos de niveles inferiores los que dan respuestas más positivas (88.4% en primaria y 79.7% del 1er ciclo de secundaria), en comparación con los del segundo ciclo de secundaria(75.8%)(**ver cuadro 8**).

CUADRO 8. DESDE EL PRINCIPIO DEL AÑO ESCOLAR NOS ASEGURAMOS QUE LAS NORMAS DEL CENTRO QUEDAN CLARAS (% RESPUESTA DE LOS ALUMNOS POR ETAPA)

		CICLO		
		3º ciclo primaria	1º ciclo secundaria	2º ciclo secundaria
Desde el principio del año escolar nos aseguramos que las normas del centro quedan claras	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	11.6%	20.3%	24.2%
	De acuerdo o muy de acuerdo	88.4%	79.7%	75.8%

Los datos recogidos del profesorado también parecen diferir en función de dos variables: el contexto del centro y la etapa. En este caso también son los de profesores de primaria los más conformes, al igual que los de contexto alto, si los comparamos con los de secundaria y contextos inferiores, respectivamente (**ver cuadro 9**).

CUADRO 9: DESDE EL PRINCIPIO DEL AÑO ESCOLAR NOS ASEGURAMOS QUE LAS NORMAS DEL CENTRO QUEDAN CLARAS (% RESPUESTA DE LOS PROFESORES POR ETAPA Y CONTEXTO)

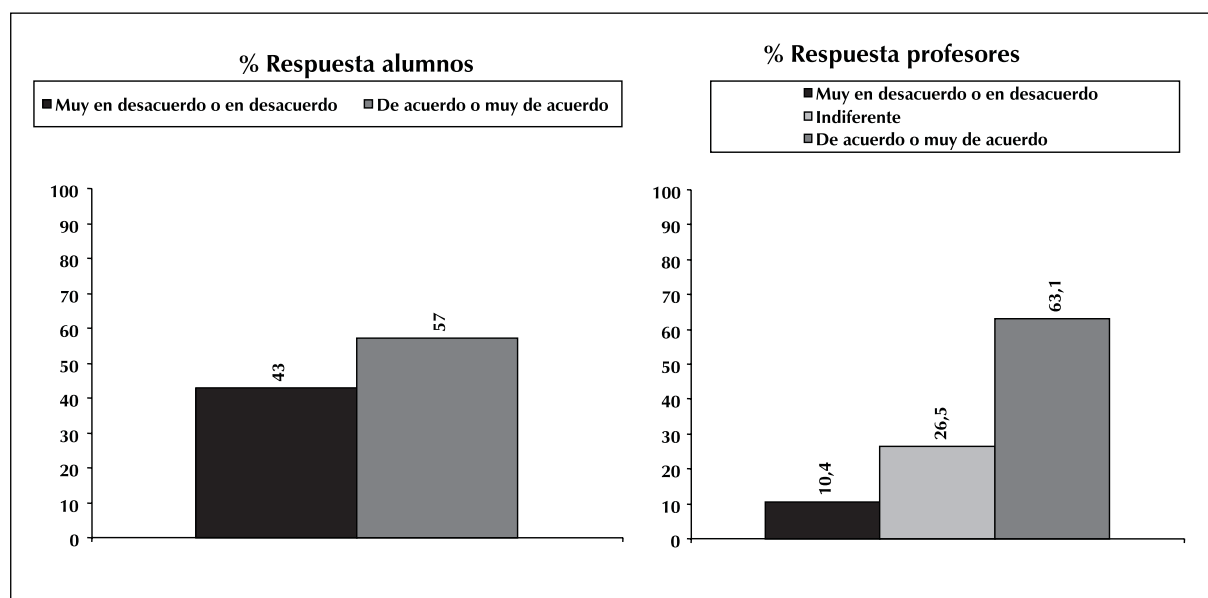
		CONTEXTO		ETAPA	
		Alto y medioalto	Mediobajo y bajo	Primaria	Secundaria
Desde el principio del año escolar nos aseguramos que las normas del centro quedan claras	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	4.7%	6.8%	4.9%	6.1%
	Indiferente	9.5%	14.2%	13.5%	11%
	De acuerdo o muy de acuerdo	85.8%	79%	81.7%	82.8%

2. Participación del alumnado a nivel de centro

Ante la pregunta “*Se tienen en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas que se plantean en el centro*”, encontramos una visión menos positiva entre el alumnado ya que un 43% afirman que no se les tiene en cuenta en la resolución de problemas a nivel de centro. Los profesores aunque también manifiestan opiniones algo divididas, son más positivos ya que solamente el 10.4% indican una falta de participación (**ver gráfico 4**).

Encontramos por tanto, diferencias en la valoración que ambos colectivos hacen sobre un mismo aspecto educativo. Puede ser que los profesores busquen la participación del alumnado en cuestiones escolares, pero los datos nos muestran que los alumnos perciben en la práctica algo muy distinto. Parece necesario en cualquier caso, un diálogo y reflexión conjunta que permitan aunar criterios de actuación.

**GRÁFICO 4. PARTICIPACIÓN ALUMNOS A NIVEL DE CENTRO
(% RESPUESTA ALUMNOS Y PROFESORES)**
Se tiene en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas que se plantean en el centro



Asimismo, los datos revelan que las opiniones de los alumnos se vuelven más negativas según aumenta el nivel educativo en el que se encuentran, pasando de un 24.3% de estudiantes que en 3º ciclo de primaria afirman no participar en la resolución de problemas, a más de la mitad (58.2%) en el 2º ciclo de secundaria (**ver cuadro 10**).

CUADRO 10. EN EL CENTRO SE TIENEN EN CUENTA LAS OPINIONES DE LOS ALUMNOS PARA RESOLVER LOS PROBLEMAS (% RESPUESTA ALUMNOS SEGÚN ETAPA)

		CICLO		
		3º ciclo primaria	1º ciclo secundaria	2º ciclo secundaria
En el centro se tienen en cuenta las opiniones del alumnado para resolver los problemas	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	24.3%	47%	58.2%
	De acuerdo o muy de acuerdo	75.7%	53%	41.8%

De igual forma, existen diferencias significativas en las respuestas recogidas de los docentes en función de la etapa (**ver cuadro 11**). Según se aumenta el nivel en el que imparten clase, las opiniones sobre la participación del alumnado se vuelven más negativas.

CUADRO 11. EN EL CENTRO SE TIENEN EN CUENTA LAS OPINIONES DE LOS ALUMNOS PARA RESOLVER LOS PROBLEMAS (% RESPUESTA PROFESORES POR ETAPA)

		ETAPA	
		Primaria	Secundaria
En el centro se tienen en cuenta las opiniones del alumnado para resolver los problemas	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	8%	12%
	Indiferente	23%	28.8%
	De acuerdo o muy de acuerdo	69%	59.2%

En esta misma línea de análisis se incorporó la siguiente pregunta a los profesores: “*En mi centro se favorece una metodología participativa del alumnado*”. Los resultados muestran gran relación con lo encontrado en la pregunta anterior. El 69.6% de los docentes afirman que se promueve en el centro la participación de los alumnos, mientras que el 8.5% opinan lo contrario (**ver cuadro 12**).

Cabe destacar también la existencia de diferencias significativas en las respuestas dadas en función de la etapa y del contexto del centro. Las opiniones más positivas corresponden a los profesores de primaria (81.4%) y de contexto alto (73.9%), en comparación con los de secundaria y contextos más bajos, respectivamente (**ver cuadro 12**).

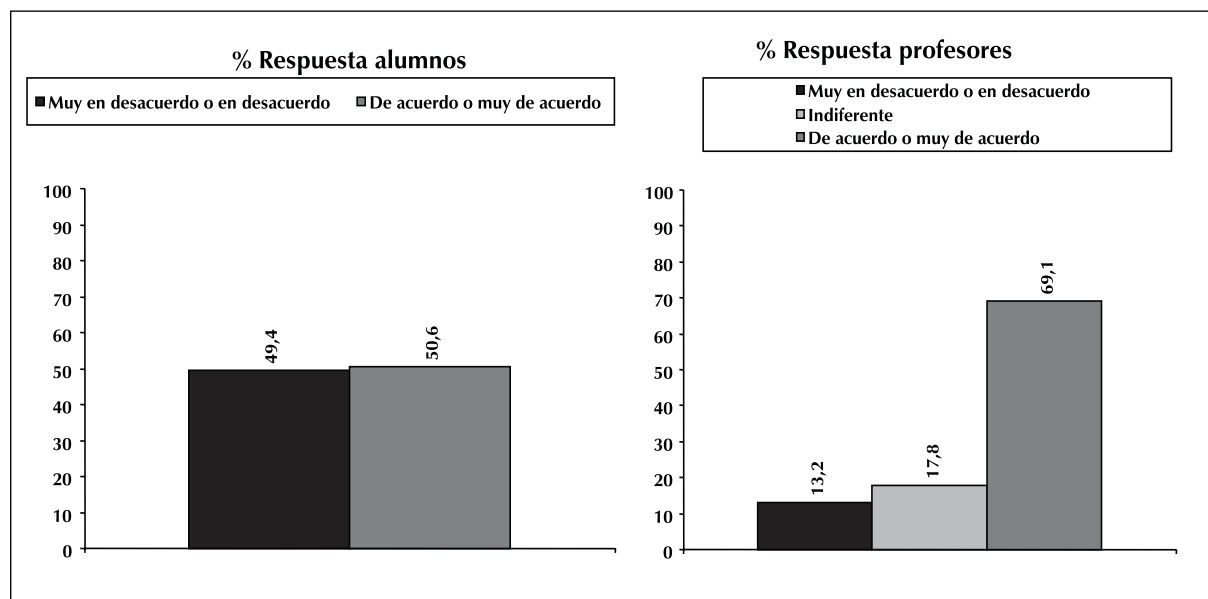
CUADRO 12. EN MI CENTRO SE FAVORECE UNA METODOLOGÍA PARTICIPATIVA DEL ALUMNADO (% RESPUESTA PROFESORES POR CONTEXTO Y ETAPA)

		CONTEXTO		ETAPA		TOTAL
		Alto y medioalto	Mediobajo y bajo	Primaria	Secundaria	
En mi centro se favorece una metodología participativa del alumnado	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	7.1%	10.3%	4.1%	11.5%	8.5%
	Indiferente	19%	25%	14.5%	26.8%	21.9%
	De acuerdo o muy de acuerdo	73.9%	64.8%	81.4%	61.7%	69.6%

3. Participación del alumnado en la elaboración de las normas

Los alumnos están divididos casi al 50% en sus respuestas, entre los que consideran que elaboran con los profesores las normas del aula, y los que consideran que les vienen impuestas de manera externa. Los profesores, sin embargo, son más positivos en sus opiniones y sólo el 13.2% no se muestra de acuerdo con dicha afirmación (**ver gráfico 5**).

**GRÁFICO 5. ELABORACIÓN DE LAS NORMAS DEL AULA
(% RESPUESTAS ALUMNOS Y PROFESORES)**
En las clases los profesores y los alumnos hemos elaborado normas que se aplican habitualmente



Los datos revelan que los alumnos de cursos inferiores consideran que participan en la elaboración de las normas en un porcentaje superior (75.2%) a lo que opinan los de 2.º ciclo de secundaria (el porcentaje se reduce al 31%) (ver cuadro13).

CUADRO 13. EN LAS CLASES LOS PROFESORES Y LOS ALUMNOS HEMOS ELABORADO LAS NORMAS QUE SE APLICAN HABITUALMENTE (% ALUMNOS POR ETAPA)

		CICLO		
		3º ciclo primaria	1º ciclo secundaria	2º ciclo secundaria
En las clases los profesores y los alumnos hemos elaborado las normas que se aplican habitualmente	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	24.8%	55.3%	69%
	De acuerdo o muy de acuerdo	75.2%	44.7%	31%

Estos datos parecen coincidir con lo manifestado por los profesores ya que los de primaria consideran también que existe mayor participación que los de secundaria. A su vez, son los docentes de centros de contexto alto los que mejor valoran este aspecto si lo comparamos con los de contextos inferiores (ver cuadro 14).

CUADRO 14. EN LAS CLASES LOS PROFESORES Y LOS ALUMNOS HEMOS ELABORADO LAS NORMAS QUE SE APLICAN HABITUALMENTE (% PROFESORES POR CONTEXTO Y ETAPA)

		CONTEXTO		ETAPA	
		Alto y medioalto	Mediobajo y bajo	Primaria	Secundaria
En las clases los profesores y los alumnos hemos elaborado las normas que se aplican habitualmente	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	11.2%	15.1%	4.5%	19%
	Indiferente	16%	19.4%	10%	23%
	De acuerdo o muy de acuerdo	72.8%	65.4%	85.5%	58%

4. Participación del alumnado a nivel de aula

Un último aspecto analizado preguntaba en relación a la participación de los alumnos a nivel de aula. Los resultados reflejan opiniones más positivas que las encontradas al valorar la participación a nivel de centro (ver gráfico 4). Aunque existe un 33.9% de alumnos que no están de acuerdo con que se cuente con ellos para resolver los problemas que surgen en las clases, el 66.1% sí considera que se les tiene en cuenta para estas cuestiones.

Las diferencias son mayores si analizamos las respuestas en función del ciclo en que se encuentra el alumno. Los de secundaria son nuevamente más negativos en sus opiniones que los de primaria (**ver cuadro 15**).

CUADRO 15. EN MI CLASE SE TIENEN EN CUENTA LAS OPINIONES DE LOS ALUMNOS PARA RESOLVER LOS PROBLEMAS (% ALUMNOS TOTAL Y POR ETAPA)

		CICLO			TOTAL
		3º ciclo primaria	1º ciclo secundaria	2º ciclo secundaria	
En mi clase se tienen en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	17.1%	40%	45.1%	33.9%
	De acuerdo o muy de acuerdo	82.9%	60%	54.9%	66.1%

3.2. Agresión y/o maltrato escolar

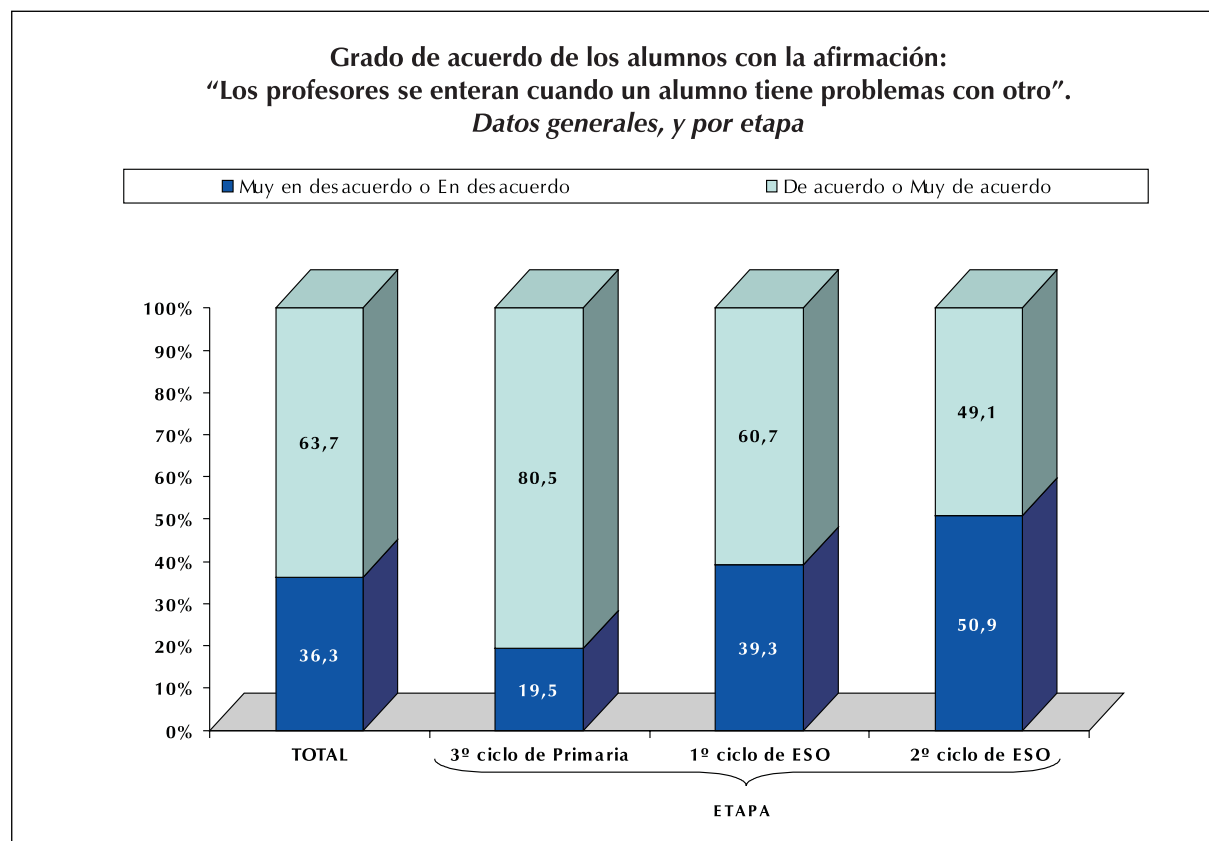
En los centros educativos, como en toda institución, se generan procesos al margen de los cursos formales en los que se basa su organización. Gran parte de los procesos interpersonales que el alumno despliega en su vida cotidiana son conocidos por el profesorado, sin embargo otros permanecen ocultos. El hecho de que las situaciones de maltrato, tanto físico como psicológico, pue-

dan permanecer ocultas a los ojos de los profesores se trata de un tema que despierta bastante controversia.

La opinión del alumnado al respecto, se recogió a través de la siguiente pregunta “Los profesores se enteran cuando un alumno tiene problemas con otro”. Aunque más de la mitad de los alumnos responden afirmativamente, existe un 36.3% de ellos que indican que las situaciones de maltrato permanecen ocultas para el profesorado (**ver gráfico 6**).

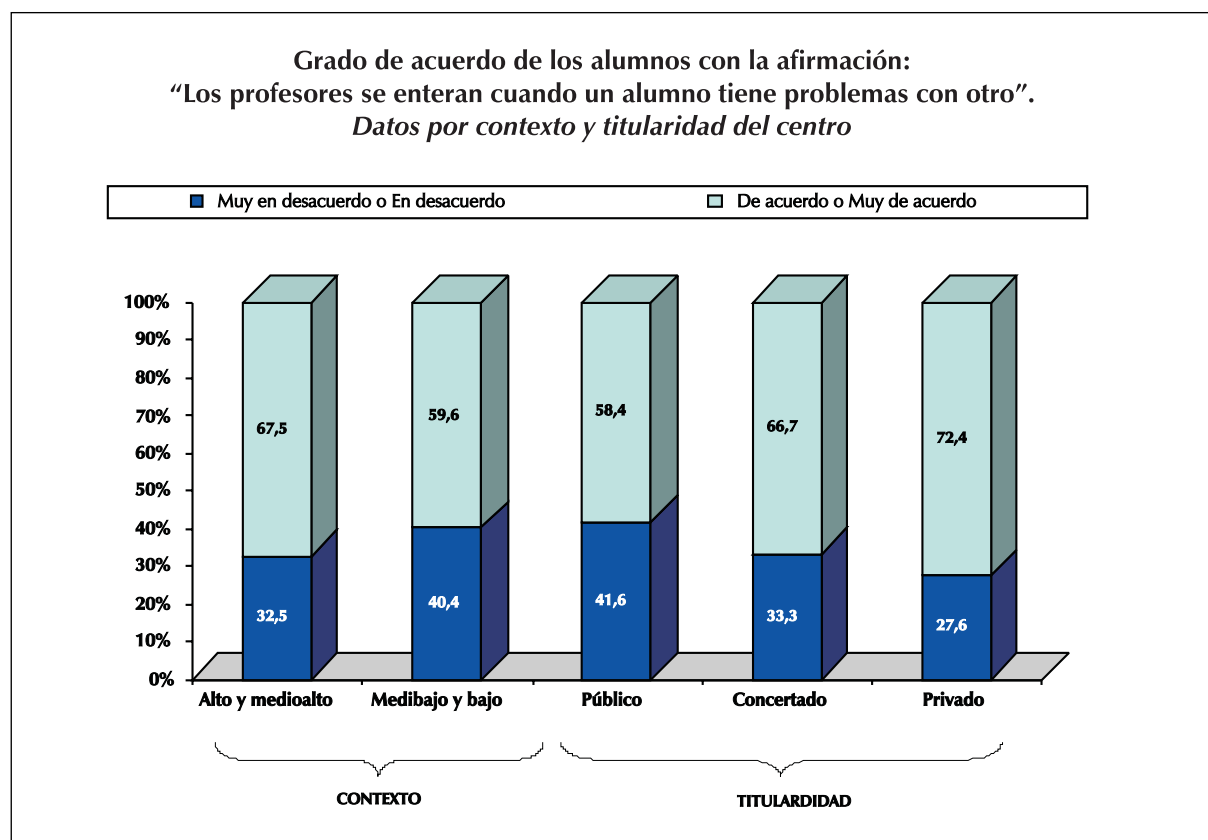
Siguiendo con el análisis de las respuestas dadas por los alumnos, se aprecia una tendencia creciente a mostrar un mayor desacuerdo con dicha afirmación según aumenta el nivel educativo en el que se encuentra el alumno. De tal forma que, mientras el 80,5% de los de primaria responden de forma afirmativa, menos de la mitad de los de 2º ciclo de la ESO (49.1%) así lo consideran (**ver gráfico 6**).

GRÁFICO 6. LOS PROFESORES SE ENTERAN CUANDO UN ALUMNO TIENE PROBLEMAS CON OTRO



También se encuentran diferencias significativas en función del contexto y de la titularidad del centro al que pertenece el alumno. En concreto, observamos que la valoración de la actuación docente en este aspecto es más positiva en los centros de contexto alto y carácter privado, en comparación con los de contextos inferiores y titularidad pública y concertada (**ver gráfico 7**).

GRÁFICO 7. LOS PROFESORES SE ENTERAN CUANDO UN ALUMNO TIENE PROBLEMAS CON OTRO



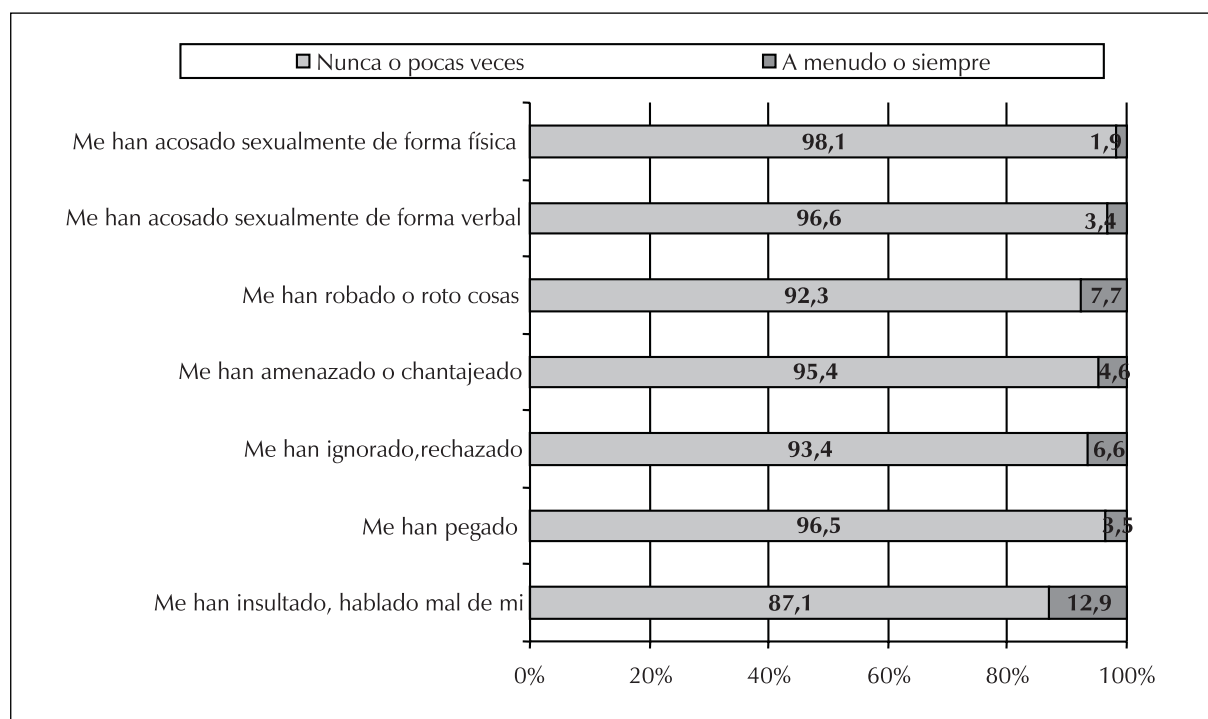
Las relaciones que los alumnos establecen entre sí, permanecen muchas veces ocultas para profesores y directivos. En ocasiones la creencia en la autonomía del alumno o la no consideración de los procesos no instructivos, rodea de un halo de ignorancia a las relaciones emocionales, afectivas y convivenciales de los escolares siempre unos centímetros por debajo de la mirada de los adultos responsables de los centros.

3.2.1. Alumnos maltratados por otros alumnos

Cuando se pregunta a los alumnos si reciben alguna forma de maltrato por parte de sus compañeros, las respuestas indican que la conducta más frecuente es la de "recibir insultos o que hablen mal de él" (12.9%) y la de "robo o rotura de cosas" (7.7%). En tercer lugar está el "ser ignorado o rechazado" (6.6%). Las conductas de maltrato menos frecuentes son las agresiones físicas (sólo el 3.5% dicen que le pegan), las de ser amenazado (4.6%) y las agresiones sexuales (**ver gráfico 8**).

Los resultados revelan que la forma de maltrato más frecuentemente recibida por los alumnos es de carácter psicológico, siendo la agresión física menos habitual, aunque existente. Estos datos pueden explicar la dificultad que, según los alumnos, tienen en ocasiones los profesores para detectar situaciones de maltrato escolar (ver gráfico 6).

GRÁFICO 8. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE DECLARAN SUFRIR ALGUNA FORMA DE MALTRATO POR PARTE DE SUS PARES



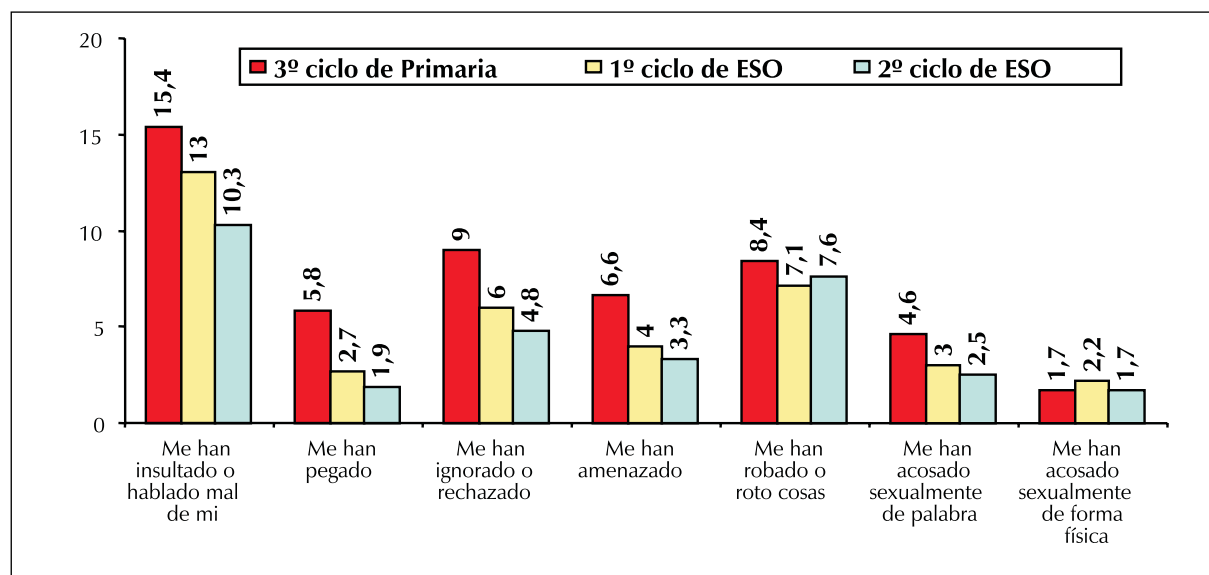
Si profundizamos en las respuestas dadas por los estudiantes, vemos que existe un mayor porcentaje de víctimas entre los de 5º y 6º de Primaria, en comparación con los de 3º y 4º de ESO en las conductas de insulto, recibir golpes, rechazo y amenazas, mientras que no se aprecian diferencias significativas en el resto de los comportamientos (**ver gráfico 9**).

Hay que destacar que no se manifiestan diferencias significativas en el maltrato entre iguales, entre los alumnos de enseñanza pública, privada y concertada, así como en función del contexto del centro al que pertenecen.

En el cuestionario de los alumnos se incluyeron tres preguntas relativas a su percepción como estudiantes, a si se sentían aislados y a la confianza en su familia. Las respuestas recogidas permitieron comparar a los alumnos mejores y peores, a los integrados y a los aislados, y a los que confiaban mucho o poco en su familia, en los diferentes tipos de maltrato. Las respuestas que se incluyen en el cuadro siguiente manifiestan que existen diferencias significativas entre unos y otros en las tres dimensiones y en la mayoría de los comportamientos de alumnos y de profesores.

En primer lugar se observa que existen diferencias significativas en función del papel que el alumno se atribuye a sí mismo como estudiante. Concretamente destacamos, según reflejan los datos, que existe un mayor respeto hacia los “buenos o normales” estudiantes en comparación con los “malos o flojos”. En contra de lo que cabría pensar, aquellos que son considerados como mejores manifiestan recibir menos conductas violentas por parte de sus compañeros (**ver cuadro 16**).

GRÁFICO 9. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE SUFREN “A MENUDO Y/O SIEMPRE” LOS SIGUIENTES TIPOS DE MALTRATO POR PARTE DE SUS COMPAÑEROS (SEGÚN ETAPA)



CUADRO 16. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE SUFREN AGRESIONES POR PARTE DE SUS COMPAÑEROS EN FUNCIÓN DE DIFERENTES TIPOLOGÍAS DE ALUMNO

		PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO COMO ESTUDIANTE		TE SIENTES AISLADO		GRADO DE CONFIANZA EN LA FAMILIA		
		Malo o Flojo	Normal o Bueno	No	Si	Ninguna o Poca	Algo	Bastante o Mucha
Me han insultado, han hablado mal de mí, me han ridiculizado	Nunca o Pocas veces	83,8%	88,4%	89,6%	69,1%	81,4%	86,4%	87,6%
	A menudo o Siempre	16,2%	11,6%	10,4%	30,9%	18,6%	13,6%	12,4%
Me han pegado	Nunca o Pocas veces	95,2%	97,1%	97,4%	90,9%	94,1%	96,4%	96,7%
	A menudo o Siempre	4,8%	2,9%	2,6%	9,1%	5,9%	3,6%	3,3%
Me han ignorado, me han rechazado	Nunca o Pocas veces	92,3%	93,9%	95,8%	74,6%	86,8%	93,9%	93,8%
	A menudo o Siempre	7,7%	6,1%	4,2%	25,4%	13,2%	6,1%	6,2%
Me han amenazado o chantajeado	Nunca o Pocas veces	94,7%	95,7%	96,4%	88,0%	89,5%	96,6%	95,7%
	A menudo o Siempre	5,3%	4,3%	3,6%	12,0%	10,5%	3,4%	4,3%
Me han robado o roto cosas	Nunca o Pocas veces	89,7%	93,3%	93,2%	86,6%	87,1%	91,3%	92,8%
	A menudo o Siempre	10,3%	6,7%	6,8%	13,4%	12,9%	8,7%	7,2%
Me han acosado sexualmente de palabra	Nunca o Pocas veces	95,7%	97,1%	97,3%	91,9%	92,9%	95,6%	97,2%
	A menudo o Siempre	4,3%	2,9%	2,7%	8,1%	7,1%	4,4%	2,8%
Me han acosado sexualmente de forma física	Nunca o Pocas veces	97,2%	98,5%	98,4%	96,1%	97,1%	97,8%	98,3%
	A menudo o Siempre	2,8%	1,5%	1,6%	3,9%	2,9%	2,2%	1,7%

Una posible explicación sería que el alumno maltratado normalmente percibe la agresión como causada por su propia debilidad, lo que devalúa su autoestima y deteriora la imagen que de sí mismo tiene. Esta situación termina afectando gravemente a su rendimiento académico y a su autovaloración como estudiante. La relación encontrada en este estudio entre, ser mal estudiante y recibir más agresiones, puede estar reflejando esta circunstancia.

Se incorporó también otra variable para conocer la percepción de los alumnos sobre su capacidad para relacionarse con sus iguales, planteada a través de la siguiente cuestión: “*A menudo me siento aislado*”. Los datos reflejan, tal y como se recoge en el cuadro 16, que los alumnos que más solos se sienten son los que más conductas de maltrato reciben (**ver cuadro 16**). El siguiente punto a tratar sería ver si tal circunstancia es causa o efecto, es decir, ¿están solos porque se meten con ellos, o porque se meten con ellos los demás tienen miedo de convertirse también en víctimas y por eso les aíslan?. Lo que parece claro en cualquier caso, es la necesidad de apoyo del grupo de iguales como factor de protección e integración del alumno.

Ya por último, cuando se analiza la influencia que puede tener el apoyo familiar del alumno, los resultados evidencian diferencias significativas en la incidencia de conductas de maltrato recibidas por el alumno. A pesar de que todos en su mayoría indican que pocas veces sufren este tipo de agresiones, existe gran relación entre estas variables: los que afirman no confiar en su familia son objeto de conductas violentas en mayor medida que los que indican confiar en ellos (**ver cuadro 16**).

En función de los datos recogidos podemos afirmar que los alumnos con peor rendimiento académico, los que se sienten solos y los que apenas confían en su familia son los que más conductas de maltrato manifiestan recibir de sus compañeros.

3.2.2. Alumnos agresores de otros alumnos

El siguiente aspecto a valorar en relación con el maltrato entre iguales, hace referencia a qué tipo de conductas son más frecuentes cuando un alumno agrede a sus compañeros.

Cuando se pregunta a los alumnos sobre la frecuencia con la que ellos son los promotores de conductas de maltrato hacia sus iguales, el 10.7% acepta que insulta o habla mal de otros de forma habitual, el 1.3% que roba o rompe cosas, y el 9.1% que hace el vacío y rechaza a sus compañeros de forma continuada. Las conductas menos realizadas son las que implican agresión física, tales como pegar o agredir sexualmente (**ver gráfico 10**).

Nuevamente encontramos que la forma de conducta negativa que más reconocen llevar a cabo los alumnos es la de insultar o criticar a los compañeros, algo que también vimos al valorar las agresiones más recibidas (ver gráfico 8). Asimismo, vuelven a ser las agresiones físicas las que menor incidencia tienen, siendo superior un acoso de tipo más psicológico.

Cabe señalar que no hay diferencias significativas en función de las edades de los alumnos salvo en la conducta de rechazo. Tampoco en función de la titularidad de los centros ni del contexto (**ver gráfico 11**).

En relación con el género, los datos recogidos muestran que los hombres manifiestan un comportamiento más agresivo en todas las formas de maltrato que las mujeres, aunque en ambos casos la conducta más frecuente es insultar y hacer el vacío. Las principales diferencias entre los dos colectivos están en la incidencia de agresiones físicas, tales como pegar y agredir sexualmente, más frecuentes en los hombres que en las mujeres (**ver gráfico 12**).

GRÁFICO 10. PORCENTAJE DE RESPUESTA DE ALUMNOS QUE DECLARAN REALIZAR ALGUNA FORMA DE MALTRATO A OTROS ALUMNOS

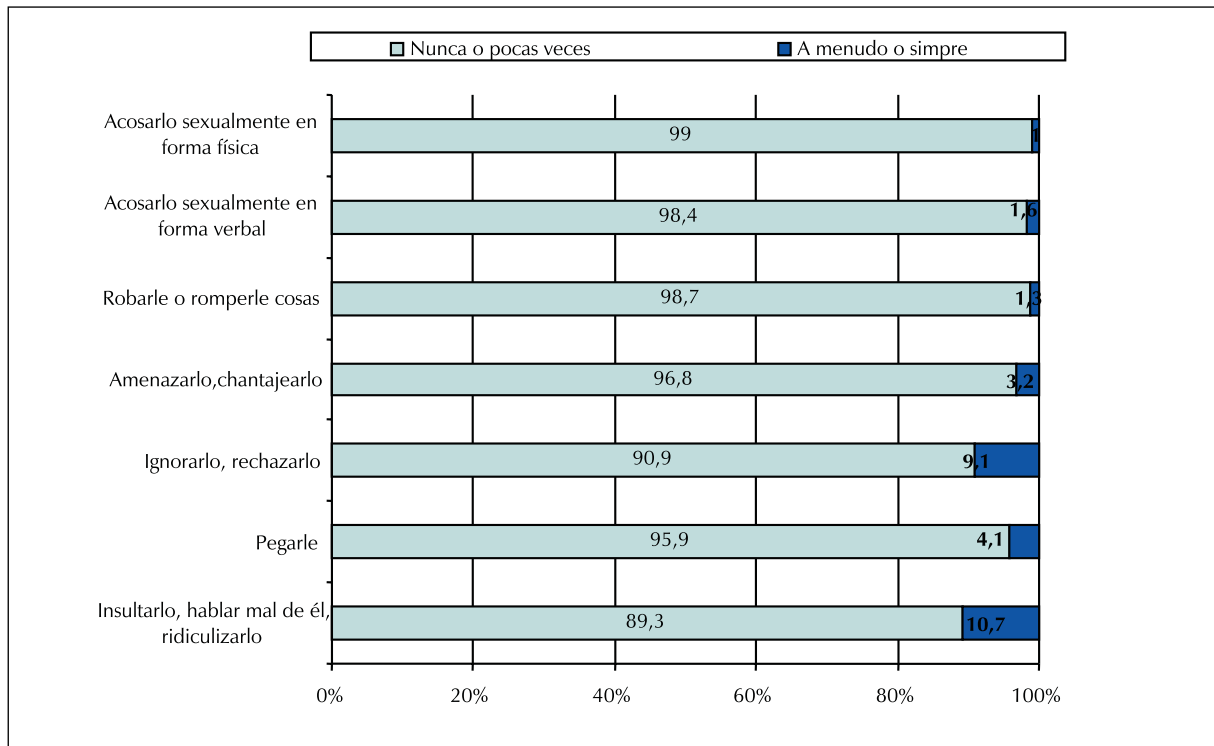


GRÁFICO 11. PORCENTAJE DE RESPUESTA DE ALUMNOS QUE DECLARAN REALIZAR ALGUNA FORMA DE MALTRATO A OTROS ALUMNOS (POR ETAPA)

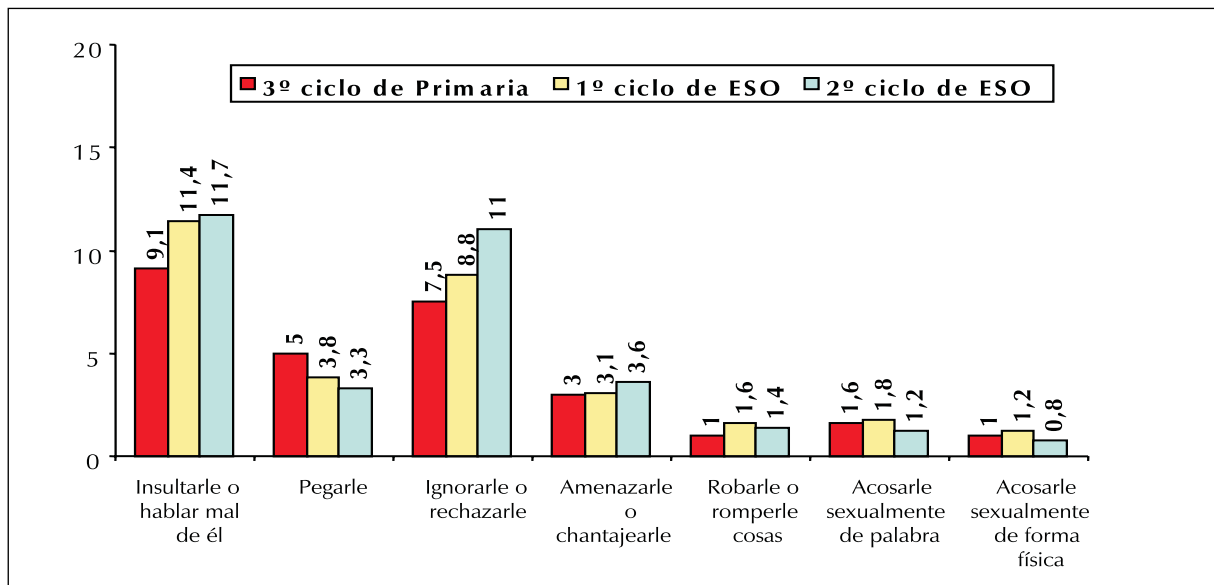
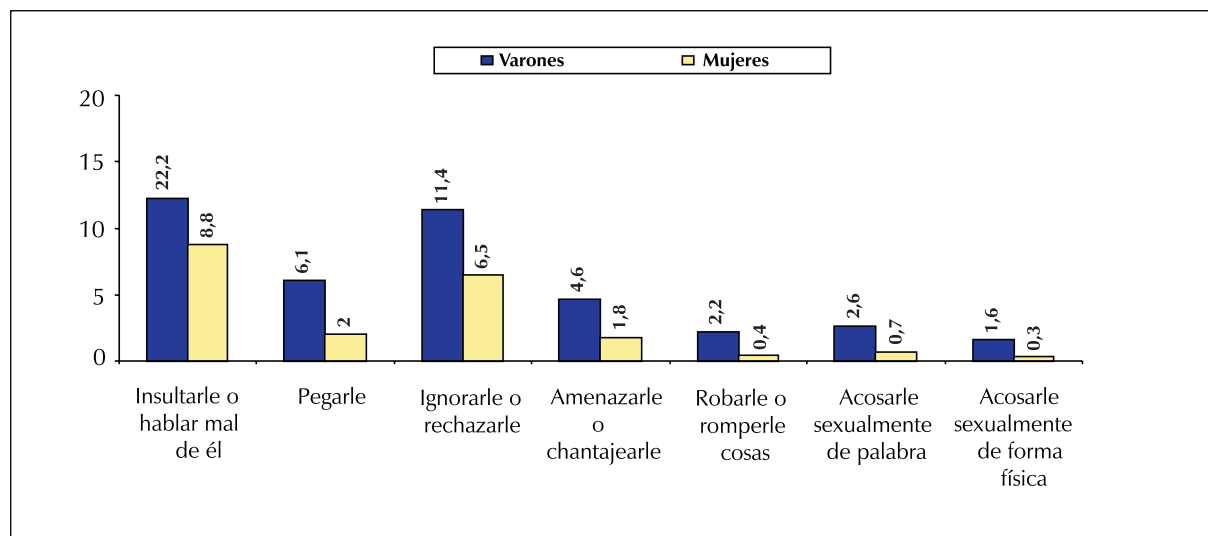


GRÁFICO 12. % RESPUESTA ALUMNOS SEGÚN GÉNERO



Continuando con el análisis de los datos, se observa también que existen diferencias significativas en la frecuencia con la que los alumnos realizan conductas de maltrato a sus compañeros, en función de su integración social, valoración como estudiante y confianza en su familia. Los datos muestran que se agrede más (tanto física como psicológicamente) a los “malos o flojos” estudiantes, a los “aislados” y a los que opinan no tener confianza en sus familiares (**ver cuadro 17**).

Como ponen de manifiesto los datos, nuevamente encontramos que los alumnos más marginados, con peor autoestima y con menor apoyo familiar son los que más riesgo tienen a la hora de convertirse en víctimas y agresores en situaciones de maltrato. Por tanto, podemos considerar que tales variables son factores que deben ser tenidos en cuenta a la hora de prevenir e intervenir en situaciones de acoso escolar. Un correcto desarrollo de las mismas puede convertirse en factor de protección para el alumno

Se ha querido estudiar también el grado de conocimiento que los docentes manifiestan en relación con las agresiones existentes en sus centros, con el objetivo de saber si tienen la misma visión de la situación que los alumnos, así como el grado de conciencia que muestran tener en relación con las agresiones que puedan estar produciéndose.

Para ello se incorporó un bloque de preguntas relativas a la frecuencia con la que se daban en el centro determinadas formas de maltrato entre los estudiantes. Los datos indican que los profesores consideran la agresión verbal como la más extendida (28.5%), mientras que la menos frecuente es la física, lo cual coincide con las opiniones recogidas de los alumnos (**ver gráfico 13**).

Si valoramos las respuestas de los profesores en función de la etapa en la que imparten docencia, encontramos que son los de secundaria los que manifiestan la existencia de estos conflictos en mayor medida que los de primaria. Al igual ocurre con los profesores de centros públicos si los comparamos con los privados y concertados (**ver gráfico 14**).

CUADRO 17. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE AGREDEN A SUS COMPAÑEROS EN FUNCIÓN DE DIFERENTES TIPOLOGÍAS DE ALUMNO

		PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO COMO ESTUDIANTE		TE SIENTES AISLADO		GRADO DE CONFIANZA EN LA FAMILIA		
		Malo o Flojo	Normal o Bueno	No	Si	Ninguna o Poca	Algo	Bastante o Mucha
Insultarle, hablar mal de él	Nunca o Pocas veces	85%	91%	89.8%	86%	82.2%	85.4%	90.3%
	A menudo o Siempre	15%	9%	10.2%	14%	17.8%	14.6%	9.7%
Pegarle	Nunca o Pocas veces	93.9%	96.8%	96.3%	93.6%	94.1%	94.2%	96.3%
	A menudo o Siempre	6.1%	3.2%	3.7%	6.4%	5.9%	5.8%	3.7%
Ignorarle, rechazarle	Nunca o Pocas veces	87.5%	92.2%	91.2%	89.1%	80.2%	87.6%	92.1%
	A menudo o Siempre	12.5%	7.8%	8.8%	10.9%	19.8%	12.4%	7.9%
Amenazarle, chantajearle	Nunca o Pocas veces	95.2%	97.5%	97%	96.1%	91.3%	94.9%	97.5%
	A menudo o Siempre	4.8%	2.5%	3%	3.9%	8.85	5.1%	2.5%
Robarle o romperle el material	Nunca o Pocas veces	98%	99%	98.8%	98.1%	97.5%	97.5%	98.9%
	A menudo o Siempre	2%	1%	1.2%	1.9%	2.5%	2.5%	1.1%
Acosarle sexualmente de palabra	Nunca o Pocas veces	97.1%	99%	98.5%	97.9%	96.7%	97.5%	98.7%
	A menudo o Siempre	2.9%	1%	1.5%	2.1%	3.3%	2.5%	1.3%
Acosarle sexualmente de forma física	Nunca o Pocas veces	98.6%	99.2%	99.1%	98.45	97.9%	98.4%	99.2%
	A menudo o Siempre	1.4%	0.8%	0.9%	1.6%	2.1%	1.6%	0.8%

Ya por último, destacar que son los profesores de centros de contexto alto y medioalto los que consideran que en sus centros hay menos incidencia de conductas de agresión, respecto a lo percibido por los docentes de contextos inferiores (**ver gráfico 15**)

Los datos reflejan que existe correspondencia entre la percepción de los profesores sobre los problemas de convivencia existentes en sus centros, y la realidad manifestada por los alumnos.

GRÁFICO 13. PORCENTAJE DE RESPUESTA DE LOS PROFESORES EN RELACIÓN CON EL TIPO DE MALTRATO ENTRE LOS ALUMNOS QUE SE PRODUCE EN LOS CENTROS

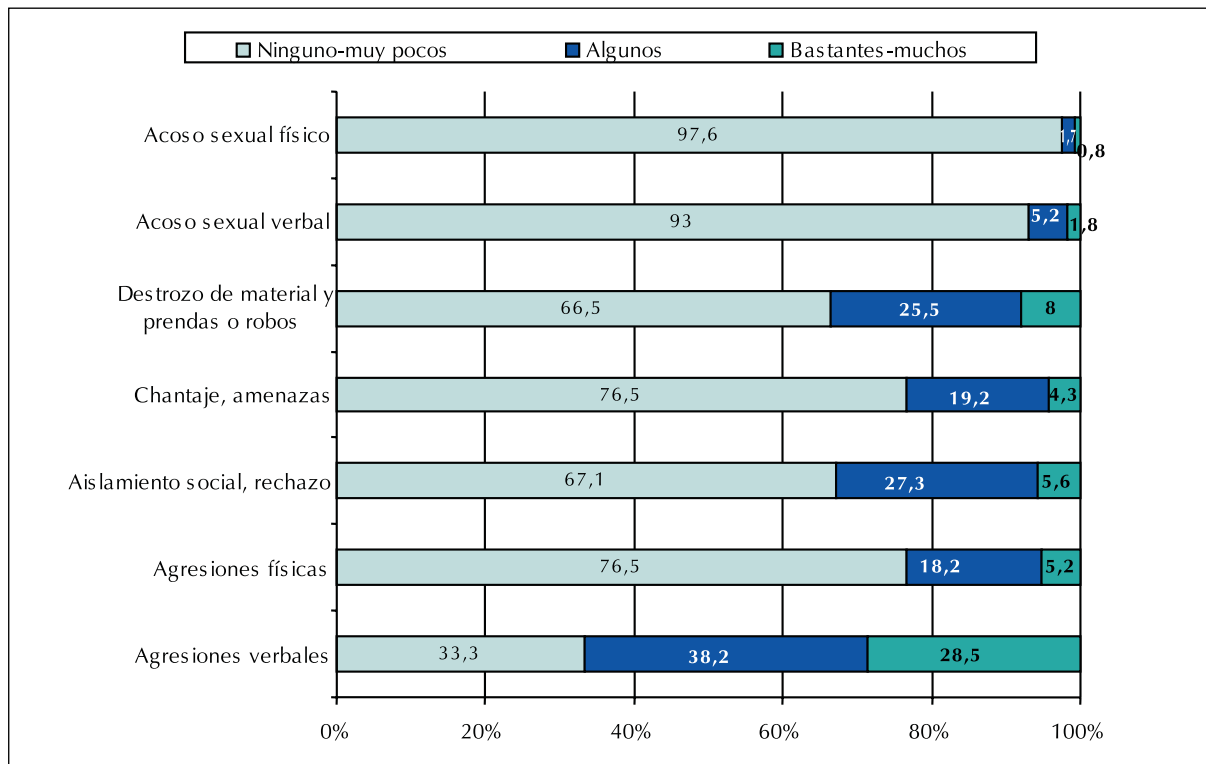


GRÁFICO 14. PORCENTAJE DE RESPUESTA DE LOS PROFESORES EN RELACIÓN CON EL TIPO DE MALTRATO ENTRE LOS ALUMNOS QUE SE PRODUCE EN LOS CENTROS SEGÚN ETAPA Y TITULARIDAD

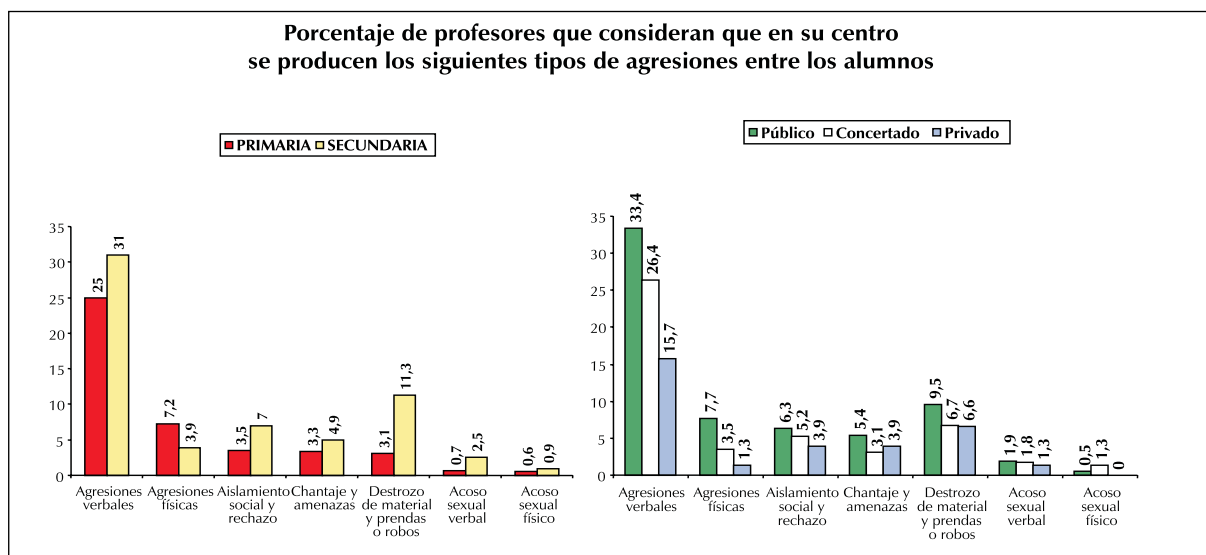
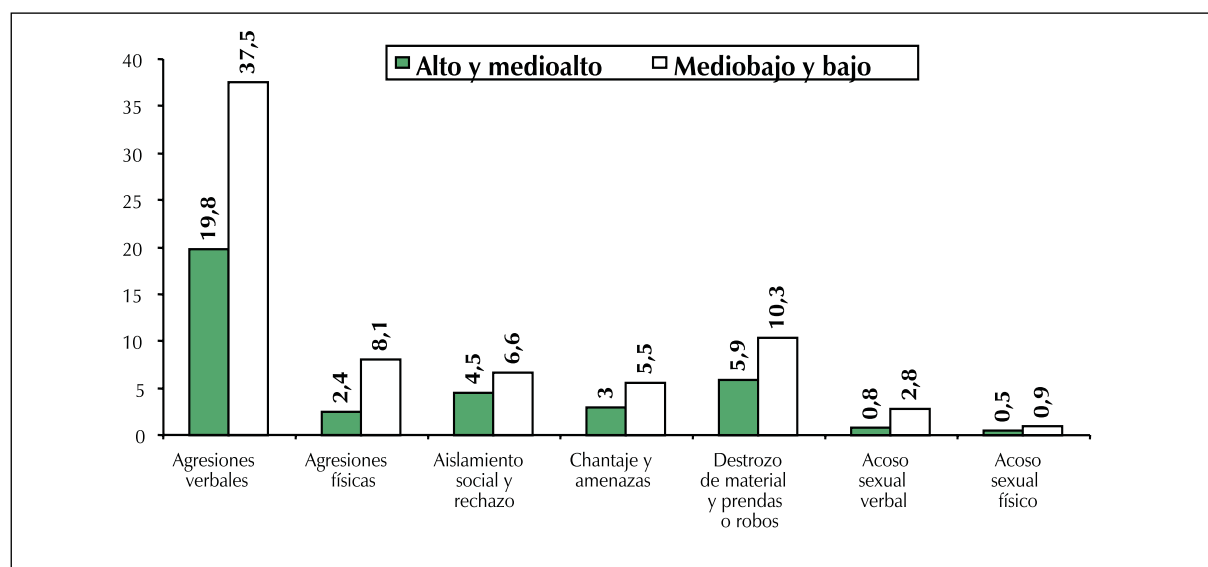


GRÁFICO 15. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE CONSIDERAN QUE EN SU CENTRO SE PRODUCEN “BASTANTE O MUCHO” LOS SIGUIENTES TIPOS DE AGRESIÓN



3.2.3. Agresión de profesores a alumnos

Al evaluar la existencia de conductas de maltrato que pueden producirse en los centros, no se hace referencia sólo a los problemas de convivencia existentes entre los alumnos, sino también, y cada vez con más fuerza, a los que se dan entre profesores y alumnos. Para ello se han introducido preguntas tendentes a conocer las opiniones de ambos colectivos a este respecto.

En primer lugar se preguntó a los alumnos si era habitual que algunos profesores hubieran tenido hacia ellos alguna de las siguientes conductas: ridiculizar, tener manía, insultar o intimidar con amenazas. Los datos indican que el 16% de los estudiantes afirman sentir que sus profesores les tienen manía y el 7% que les ridiculizan. Los comportamientos menos frecuentes son los que implican el insulto o la intimidación con amenazas (**gráfico 16**)

Sólo se encontraron diferencias significativas entre los alumnos del último ciclo de Primaria y los de 1º-2º de la ESO en las conductas de ridiculización, y entre los alumnos de Primaria y los de la ESO en “tener manía” (**ver gráfico 17**). No hubo diferencias en el resto de los comportamientos, ni por titularidad ni por contexto del centro.

Como cabía esperar, los datos muestran que existen diferencias significativas en el trato que el alumno recibe del profesor, en función de su rol como estudiante. Existe una relación clara entre ser un estudiante “malo o flojo” y recibir más a menudo conductas negativas por parte de los docentes, en comparación con los considerados como “normales o buenos” (**ver cuadro 18**).

Si tenemos en cuenta que el buen estudiante suele adaptarse mejor a las demandas del profesor, y tener un comportamiento positivo en el aula, resulta lógico esperar que sea objeto de menor número de conductas negativas, que aquellos que les crean problemas. El criterio para valorar a un estudiante como “bueno” o “malo” coincide entre profesores y alumnos.

GRÁFICO 16. PORCENTAJE DE RESPUESTA DE LOS ALUMNOS: AGRESIONES DE PROFESORES A LOS ALUMNOS

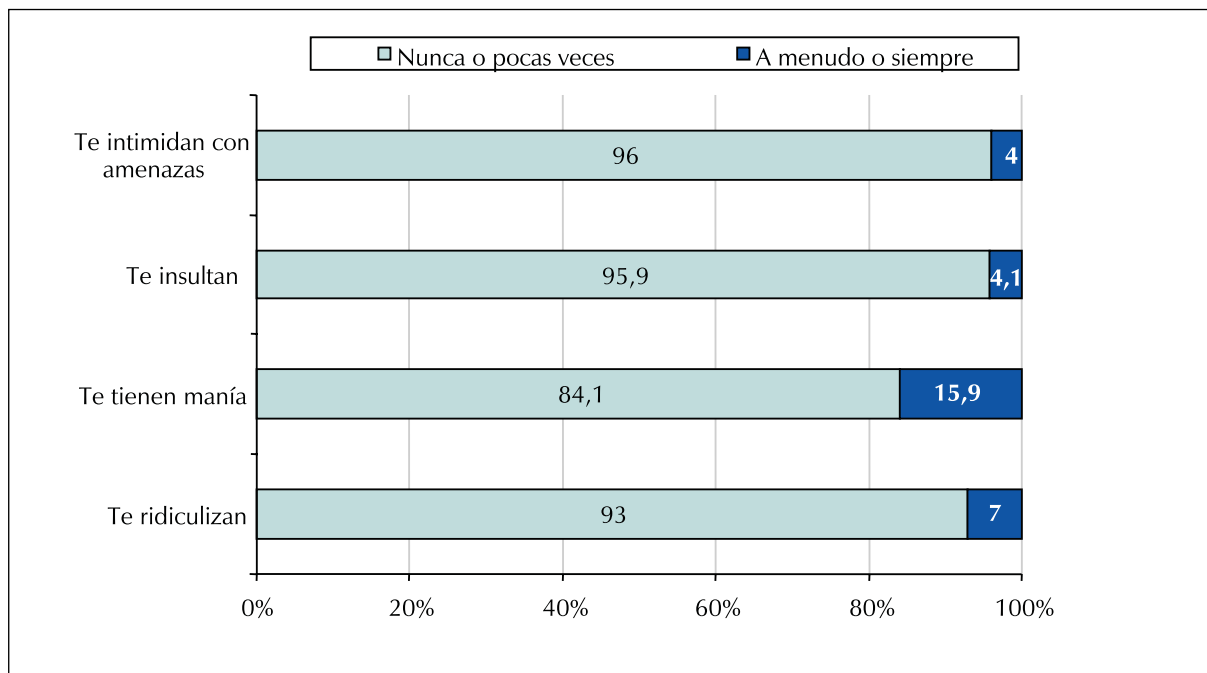
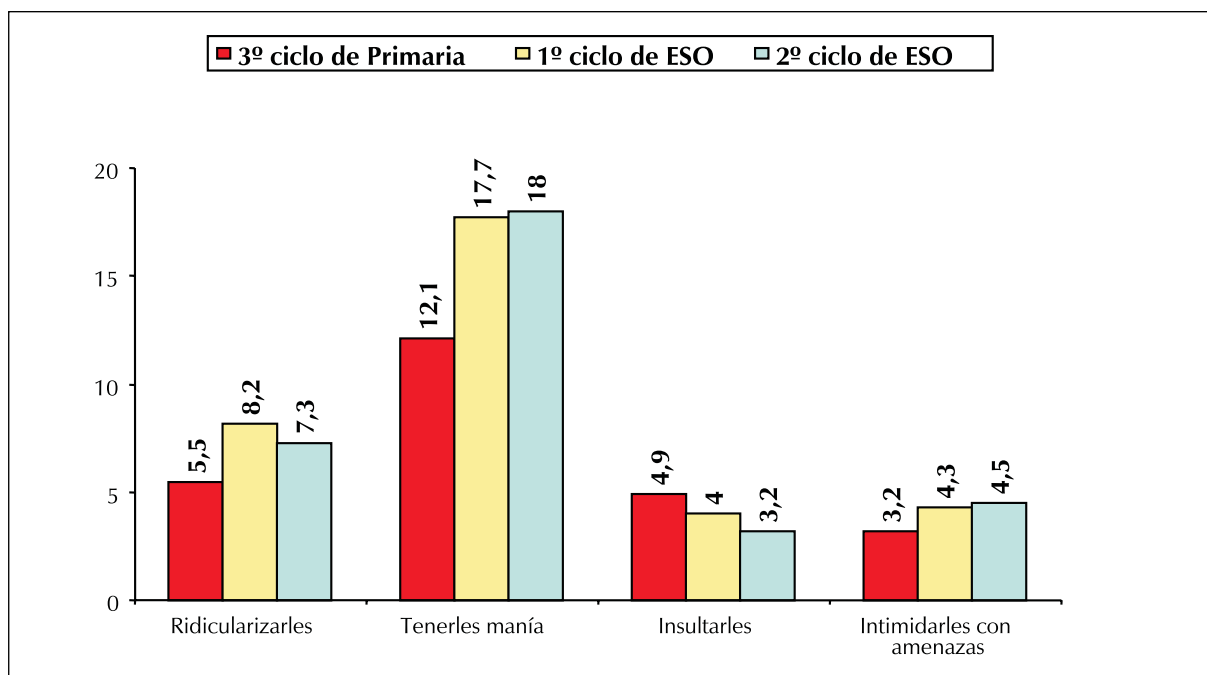


GRÁFICO 17: PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE CONSIDERAN QUE SUS PROFESORES TIENEN ESTAS CONDUCTAS DE MALTRATO HACIA ELLOS (POR ETAPA)



En relación con la sensación de aislamiento del alumno, llama la atención que también los profesores muestran conductas más negativas hacia aquellos que están más solos, al igual que ocurría al analizar las conductas de maltrato entre pares (**ver cuadro 18**). Parece que el alumno más marginado socialmente siente que es objeto de mayor número de conductas negativas no sólo por parte de sus compañeros, sino también del profesorado.

La última variable con la que se ha visto tiene relación este aspecto estudiado, es con el apoyo familiar, que se concreta en el grado de confianza que el alumno afirma tener en su familia así como la preocupación que percibe de ellos hacia sus estudios (**ver cuadros 18 y 19**). En ambos casos el apoyo percibido resulta ser un elemento protector a la hora de evitar las conductas de maltrato tanto a nivel del grupo de iguales, como del profesorado.

CUADRO 18. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE CONSIDERAN QUE SUS PROFESORES TIENEN CONDUCTAS NEGATIVAS HACIA ELLOS EN FUNCIÓN DE DIFERENTES TIPOLOGÍAS DE ALUMNO

		PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO COMO ESTUDIANTE		TE SIENTES AISLADO		GRADO DE CONFIANZA EN LA FAMILIA		
		Malo o Flojo	Normal o Bueno	No	Si	Ninguna o Poca	Algo	Bastante o Mucha
Te ridiculizan	Nunca o Pocas veces	88,9%	94,7%	93,5%	89,4%	85,1%	89,9%	94,1%
	A menudo o Siempre	11,1%	5,3%	6,5%	10,6%	14,9%	10,1%	5,9%
Te tienen manía	Nunca o Pocas veces	75,3%	87,6%	84,6%	80,6%	71,3%	77,5%	86,0%
	A menudo o Siempre	24,7%	12,4%	15,4%	19,4%	28,8%	22,5%	14,0%
Te insultan	Nunca o Pocas veces	93,9%	96,8%	96,4%	92,2%	90,5%	95,1%	96,5%
	A menudo o Siempre	6,1%	3,2%	3,6%	7,8%	9,5%	4,9%	3,5%
Te intimidan con amenazas	Nunca o Pocas veces	92,9%	97,3%	96,5%	92,6%	90,7%	94,6%	96,7%
	A menudo o Siempre	7,1%	2,7%	3,5%	7,4%	9,3%	5,4%	3,3%

A partir de estos datos se puede apuntar que existe una relación entre el bajo rendimiento académico de los alumnos y su escasa integración social con ser víctima de maltrato en la escuela. Posiblemente las experiencias negativas se refuerzan mutuamente. Más clara aparece la relación de la última variable: los alumnos con poca confianza en su familia tienen mayor riesgo de vivir situaciones de maltrato tanto por compañeros como por profesores. Las correlaciones entre estas variables son muy bajas, lo que apunta a que cada uno de estos factores puede estar presente de forma autónoma.

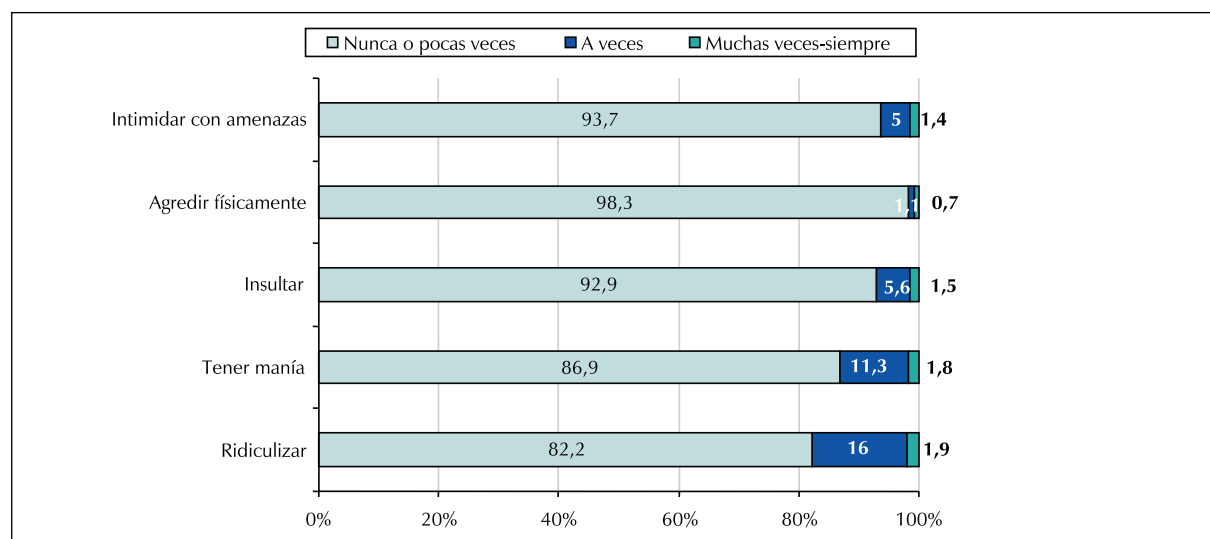
Se ha querido conocer también la opinión de los docentes respecto a la existencia de este tipo de conductas de agresión que pueden tener hacia los alumnos.

CUADRO 19. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE CONSIDERAN QUE SUS PROFESORES TIENEN CONDUCTAS NEGATIVAS HACIA ELLOS EN FUNCIÓN DE LA PREOCUPACIÓN QUE PERCIBEN DE SUS FAMILIAS POR LOS ESTUDIOS

		¿CREES QUE TU FAMILIA SE PREOCUPA POR TUS ESTUDIOS?		
		Nada o Poco	Algo	Bastante o Mucho
Te ridiculizan	Nunca o Pocas veces	83.5%	85.8%	93.6%
	A menudo o Siempre	16.5%	14.2%	6.4%
Te tienen manía	Nunca o Pocas veces	71.8%	80.7%	84.6%
	A menudo o Siempre	28.2%	19.3%	15.4%
Te insultan	Nunca o Pocas veces	83.9%	92%	96.4%
	A menudo o Siempre	16.1%	8%	3.6%
Te intimidan con amenazas	Nunca o Pocas veces	88.1%	90.5%	96.5%
	A menudo o Siempre	11.9%	9.5%	3.5%

Los datos indican que aunque aceptan que a veces se producen estos conflictos, consideran no ser habituales (menos del 2%), porcentajes inferiores a los indicados por los alumnos pero coincidentes, ya que se trata principalmente de agresiones verbales (ridiculizar y tener manía) y no tanto físicas. No obstante, conviene recordar ahora para contextualizar estas respuestas que el 77.7% de los alumnos consideraba que las relaciones entre profesores y alumnos son buenas, como vimos anteriormente (**ver gráfico 18**).

GRÁFICO 18. PORCENTAJE DE RESPUESTA DE LOS PROFESORES: AGRESIONES DE PROFESORES A LOS ALUMNOS



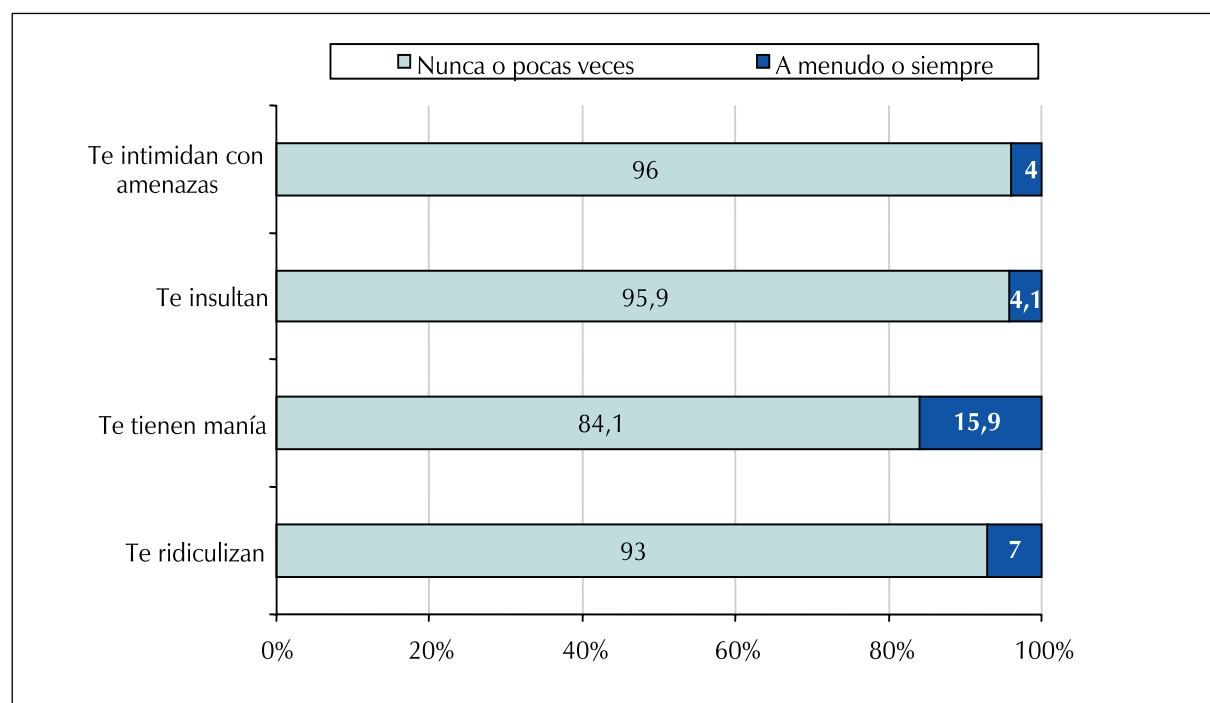
No se encuentran diferencias significativas en las opiniones de los profesores en función del contexto ni de la titularidad.

3.2.4. Agresión de alumnos a profesores

Otro aspecto a valorar en relación con las conductas de maltrato que se producen en los centros, hace referencia a si existe algún tipo de agresión de los estudiantes hacia los docentes.

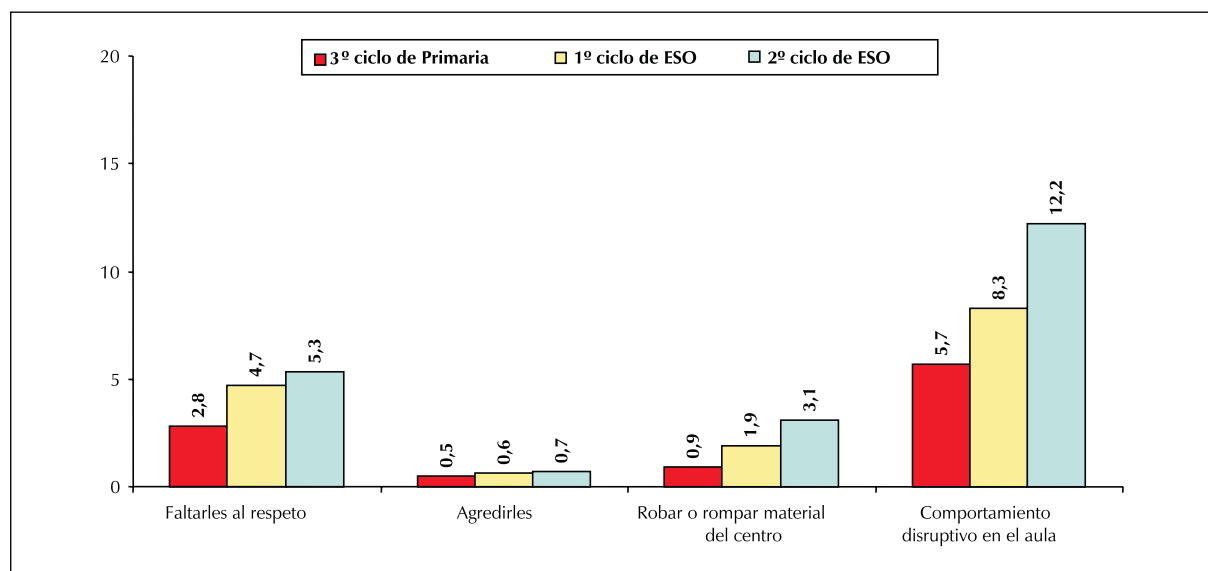
Para su análisis, se presentaron cuatro cuestiones sobre comportamientos agresivos de los alumnos hacia sus profesores, para que ambos colectivos opinasen respecto a: faltar al respeto, agredir, robar o romper el material de la escuela y tener un comportamiento en el aula que impida dar clase. El 8,7% de los alumnos admitieron que tienen un comportamiento en el aula disruptivo y el 4,3% que falta al respeto a sus profesores. En cambio, los porcentajes se reducen considerablemente al valorar la existencia de agresiones físicas hacia el profesorado. Los alumnos indican ser responsables de un tipo de maltrato más verbal que físico (**ver gráfico 19**).

GRÁFICO 19. PORCENTAJE DE RESPUESTA DE LOS ALUMNOS: AGRESIONES DE ALUMNOS A PROFESORES



Como se puede comprobar, estos porcentajes se incrementan en tercero y cuarto de Educación Secundaria hasta el 12,2% (**ver gráfico 20**). Sin embargo, no se encuentran diferencias significativas en estas valoraciones entre los centros públicos, concertados y privados, ni por contexto.

GRÁFICO 20. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE HAN TENIDO ALGUNA DE LAS SIGUIENTES CONDUCTAS HACIA SUS PROFESORES SEGÚN ETAPA



Por otro lado, el comportamiento disruptivo del alumno guarda relación con su consideración como estudiante, de tal forma que los valorados como “malos o flojos” son los que más a menudo llevan a cabo conductas negativas, si los comparamos con los “normales o buenos”. Principalmente se encuentran diferencias en las conductas de “faltar al respeto” (el 8.5% de los “malos o flojos” dicen hacerlo “a menudo o siempre” frente al 2.5% de los “normales o buenos”) y en “tener un comportamiento que impide dar clase” (hay un 13.8% en los “malos” frente al 6.5% en el alumno bueno o normal).

No obstante, en ambos casos hay que resaltar que los porcentajes de incidencia de dichos comportamientos no son muy elevados (**ver cuadro 20**)

Asimismo, al igual que vimos en apartados anteriores, el apoyo familiar continua siendo un elemento fundamental para prevenir o evitar comportamientos agresivos. Concretamente observamos que según aumenta el apoyo proporcionado al alumno, se reduce la incidencia de problemas en la escuela (**ver cuadro 20**).

Se ha querido conocer, ya por último, la opinión de los profesores en relación a la incidencia de estas conductas, encontrándose que difiere de la manifestada por los alumnos.

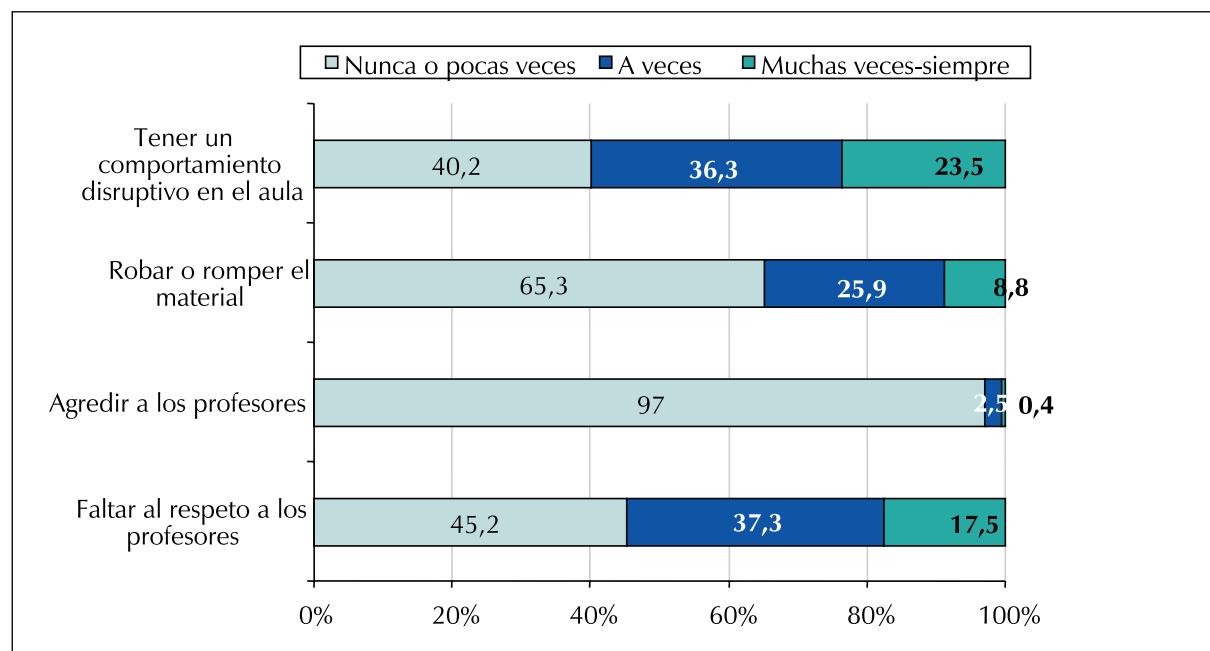
Los datos indican que el 17,5% considera que los alumnos faltan a menudo al respeto a sus profesores y el 23,5% cree que es habitual que los alumnos tengan un comportamiento en el aula que impida dar clase. Sin embargo, y en consonancia en este caso con la opinión de los alumnos, las agresiones de alumnos a profesores se consideraron minoritarias (**ver gráfico 21**).

A su vez encontramos que los profesores de la enseñanza pública son más críticos a la hora de valorar estos comportamientos, en comparación con los de centros de otras titularidades: el 23% cree que se les falta al respeto, el 13,5% que se producen robos y el 32% que hay un comporta-

CUADRO 20. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE HAN TENIDO ALGUNA DE LAS SIGUIENTES CONDUCTAS HACIA SUS PROFESORES EN FUNCIÓN DEL APOYO DE LA FAMILIA Y DE SU PERCEPCIÓN COMO ESTUDIANTE

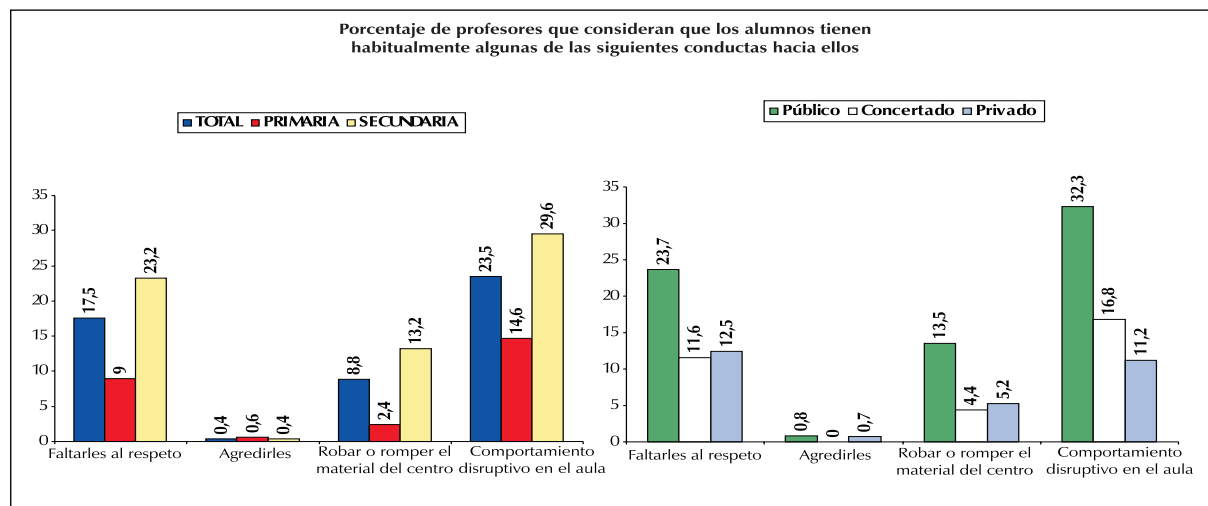
		PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO COMO ESTUDIANTE		PREOCUPACIÓN FAMILIA POR ESTUDIOS		
		Malo o Flojo	Normal o Bueno	Nada o poco	Algo	Bastante o Mucho
Faltar al respeto a los profesores	Nunca o Pocas veces	91.5%	97.5%	91.1%	85.8%	96.3%
	A menudo o Siempre	8.5%	2.5%	8.9%	14.2%	3.7%
Agredir a los profesores	Nunca o Pocas veces	99.2%	99.6%	97.3%	97.9%	99.6%
	A menudo o Siempre	0.8%	0.4%	2.7%	2.1%	0.4%
Robar o romper material del centro	Nunca o Pocas veces	97%	98.5%	90.2%	96.8%	98.3%
	A menudo o Siempre	3%	1.5%	9.8%	3.2%	10.7%
Tener un comportamiento en el aula que impide dar clase	Nunca o Pocas veces	86.2%	93.5%	84.7%	84.1%	91.9%
	A menudo o Siempre	13.8%	6.5%	15.35	15.9%	8.1%

GRÁFICO 21. PORCENTAJE DE RESPUESTA DE LOS PROFESORES SOBRE LA INCIDENCIA DE LAS SIGUIENTES CONDUCTAS EN LOS ALUMNOS



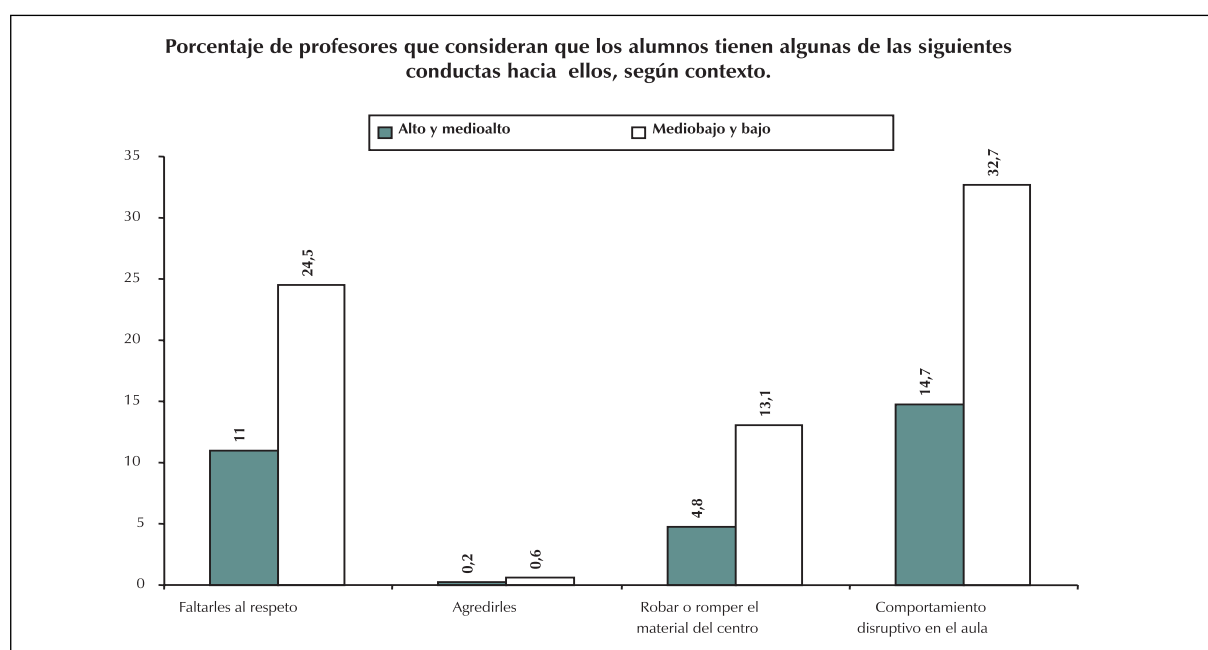
miento disruptivo en clase. Esta misma tendencia se ha encontrado con los docentes de secundaria (son más negativos en sus opiniones), en relación con los de primaria (ver gráfico 22).

GRÁFICO 22. PORCENTAJE RESPUESTA PROFESORES SEGÚN ETAPA Y TITULARIDAD



La última variable con la que guarda relación las opiniones de los profesores es con el contexto del centro al que pertenecen. Son en escuelas de contextos más bajos en los que afirman existen más conductas disruptivas (32.7%) y se falta más al respeto a los profesores (24.5%). Las agresiones físicas son prácticamente inexistentes en ambos contextos (ver gráfico 23)

GRÁFICO 23. PORCENTAJE RESPUESTA “MUCHAS VECES-SIEMPRE” DE LOS PROFESORES SEGÚN CONTEXTO



La presencia de un pequeño pero creciente porcentaje de alumnos que maltratan a sus compañeros, que faltan al respeto a los profesores y que tienen un comportamiento en el aula que impide dar clase es uno de los fenómenos que más dificultan la tarea de enseñar y el proceso educativo de los alumnos.

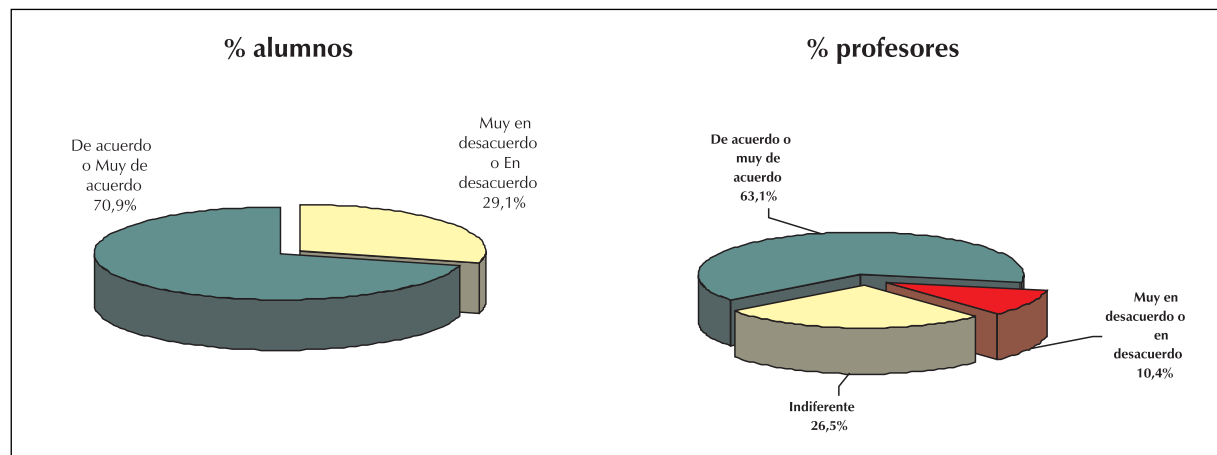
3.3. Conflictos

Un aspecto fundamental a analizar dentro del estudio de la convivencia escolar son los conflictos que de forma natural surgen con las relaciones interpersonales que se desarrollan en los centros.

Es necesario destacar que la existencia de confrontaciones no es en sí mismo negativo, más bien al contrario, ya que muchas veces resulta útil para el desarrollo social y moral de los implicados, y sólo cursa con agresividad cuando fallan los mecanismos mediadores con los que se deben afrontar. Es entonces, cuando no se gestionan de manera adecuada, cuando se convierten en problemas.

Partiendo de esta conceptualización del conflicto, en primer lugar se ha querido conocer la importancia que dentro de los centros se les otorga, desde la perspectiva de los alumnos y de los profesores, así como analizar su evolución a lo largo del tiempo. Para ello se les planteó la siguiente cuestión, “En mi centro se da mucha importancia a que un alumno tenga problemas constantemente con otro”. Los datos muestran que el 70.9% de los alumnos y el 63.1% de los docentes consideran que en sus centros se tienen en cuenta las situaciones conflictivas. No obstante, en torno al 30% del alumnado no se muestra de acuerdo con la afirmación (**ver gráfico 24**).

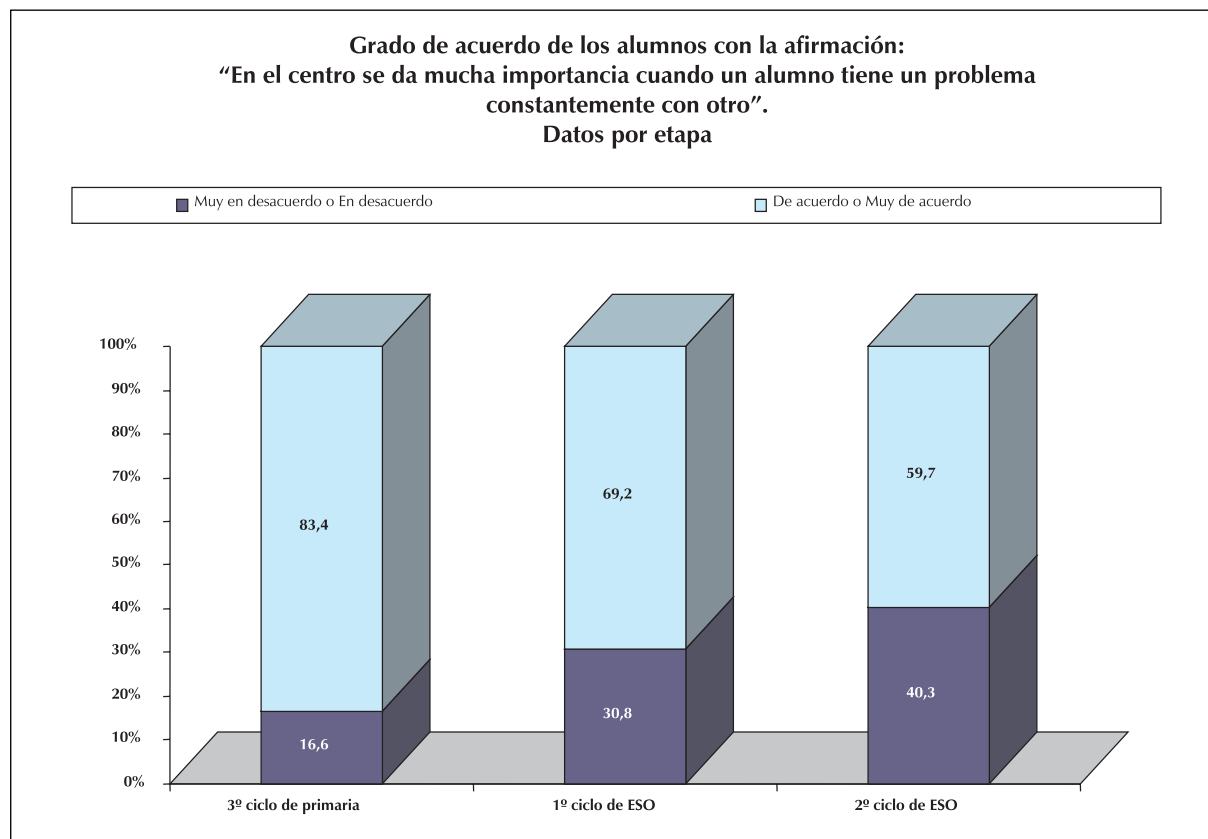
GRÁFICO 24. RESPUESTA ALUMNOS Y PROFESORES: “EN MI CENTRO SE DA MUCHA IMPORTANCIA A QUE UN ALUMNO TENGA PROBLEMAS CONSTANTEMENTE CON OTRO”



Cuando se analizan las respuestas recogidas en función del nivel educativo en el que se encuentran, se observa que no existen diferencias significativas en las opiniones de los docentes.

Sin embargo, llama la atención que los alumnos de cursos inferiores son los que en mayor medida perciben que en su centro se da importancia a la existencia de conflictos (83.4%), si lo comparamos con los del 2º ciclo de secundaria (59.7%) (**ver gráfico 25**).

GRÁFICO 25. PORCENTAJE DE RESPUESTA DE LOS ALUMNOS SEGÚN ETAPA



Cuando se les pide que valoren la evolución de tales conflictos a lo largo del tiempo los datos indican que casi el 50% de los profesores y el 44.2% de los alumnos consideran que los problemas de convivencia han aumentado en los últimos años (**ver gráficos 26 y 27**).

Existen diferencias entre los docentes según la titularidad de los centros: mientras que sólo el 38,6% de los de enseñanza pública están de acuerdo con este incremento, el porcentaje de los de la concertada asciende al 62,5%. También se manifiestan diferencias entre los profesores de primaria y de secundaria: éstos últimos apuntan un mayor incremento de los problemas (**ver gráfico 26**).

En relación con los alumnos, no se observan diferencias significativas en función de la etapa educativa pero sí en relación con el contexto y la titularidad del centro. En concreto son los alumnos de contexto inferiores y titularidad pública los que más constatan el aumento de los problemas de convivencia en sus escuelas (**ver gráfico 27**).

GRÁFICO 26. EN LOS ÚLTIMOS AÑOS HAN AUMENTADO LOS CONFLICTOS EN EL CENTRO (% RESPUESTA PROFESORES)

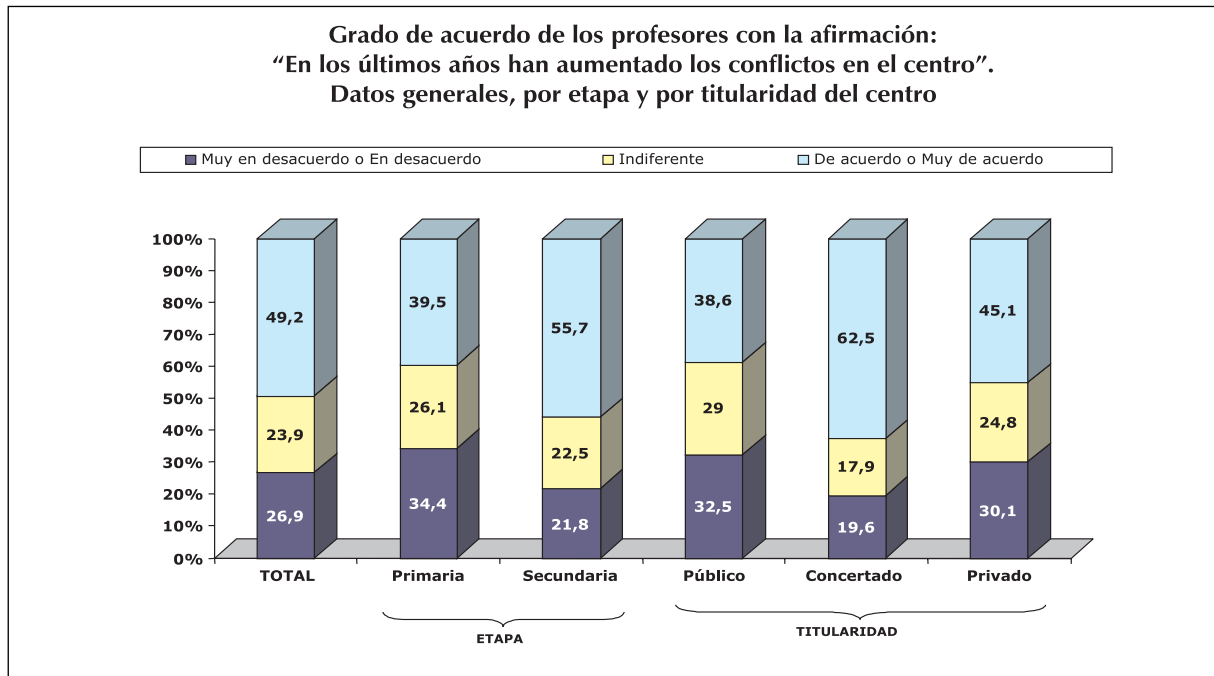
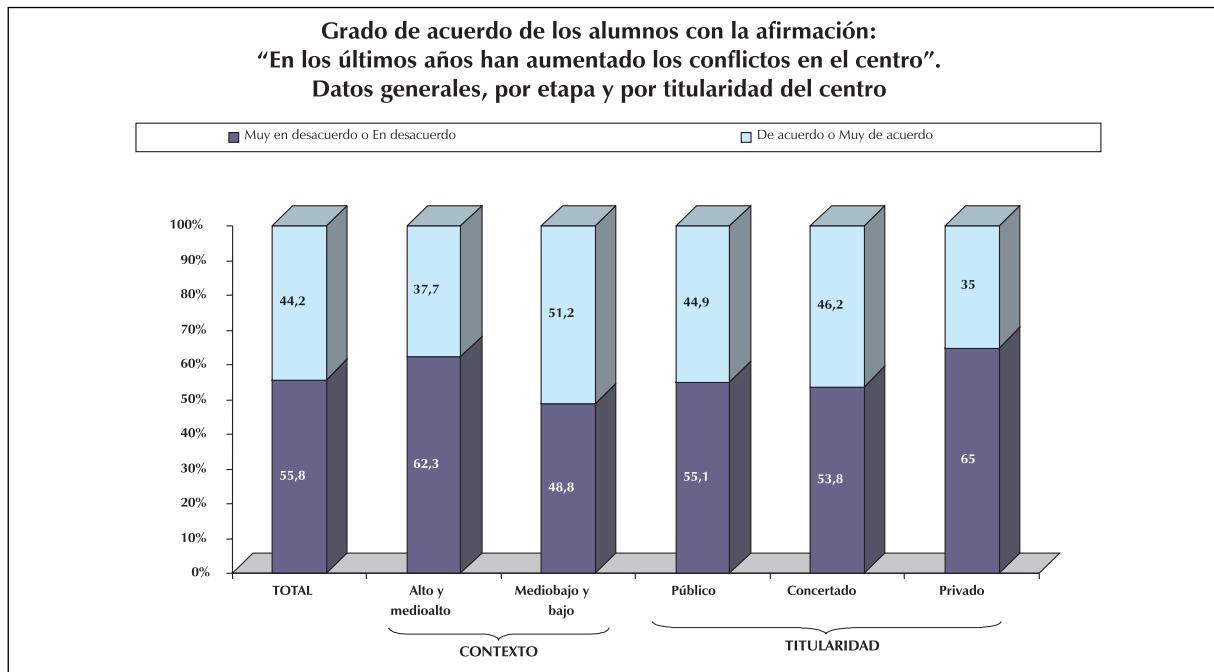


GRÁFICO 27. EN LOS ÚLTIMOS AÑOS HAN AUMENTADO LOS CONFLICTOS EN EL CENTRO (% RESPUESTA ALUMNOS)



Aunque en un porcentaje algo menor que los docentes, la difícil situación que viven muchos centros en la actualidad, cuyas causas sociales no están del todo claras, y de la que se hace eco principalmente el profesorado, tampoco pasa desapercibida para un alto porcentaje de alumnos.

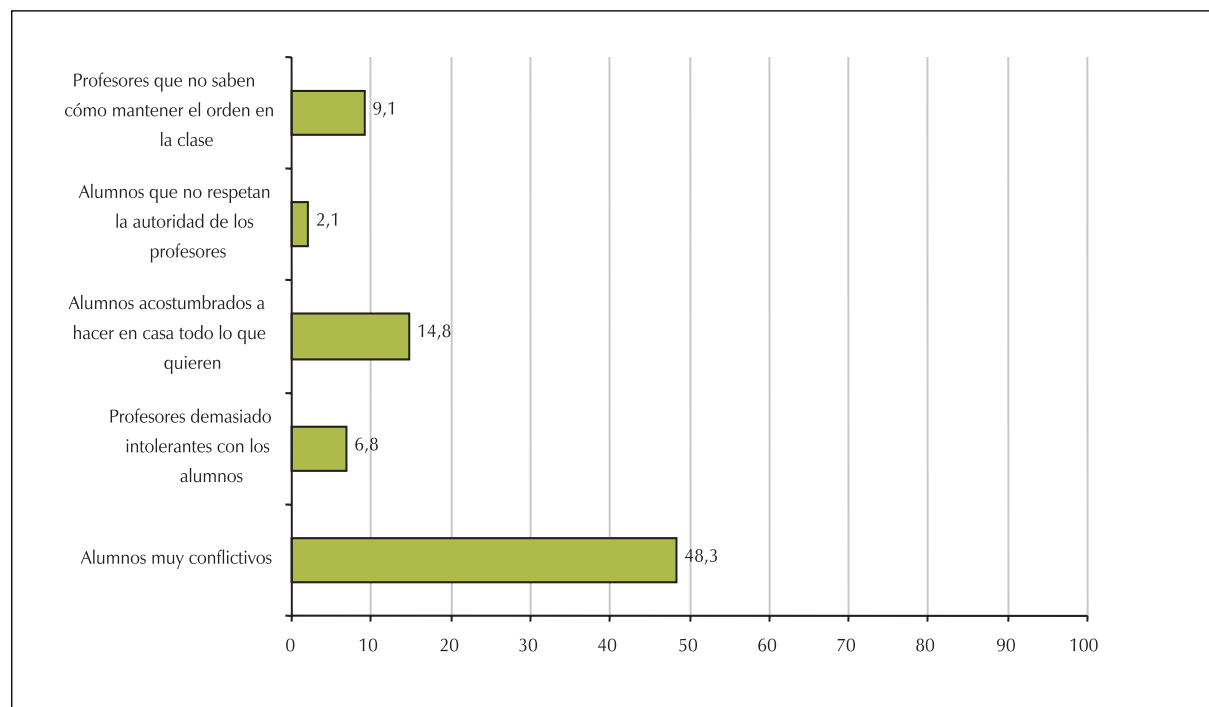
3.3.1. Causas de los conflictos

Un primer paso necesario a la hora de abordar la solución y previa prevención de situaciones conflictivas es determinar, en la medida de lo posible, las causas que provocaron dichos enfrentamientos. Con este objetivo se presentó tanto a los alumnos como a profesores un listado con cinco alternativas para que seleccionaran la más acorde con su opinión.

En el caso de los alumnos, las respuestas indican que casi el 50% se consideran a sí mismos los responsables principales de los conflictos, frente a las alternativas que aluden a las familias o a la actuación de los profesores como causa (**ver gráfico 28**).

GRÁFICO 28. PORCENTAJE DE RESPUESTA DE ALUMNOS

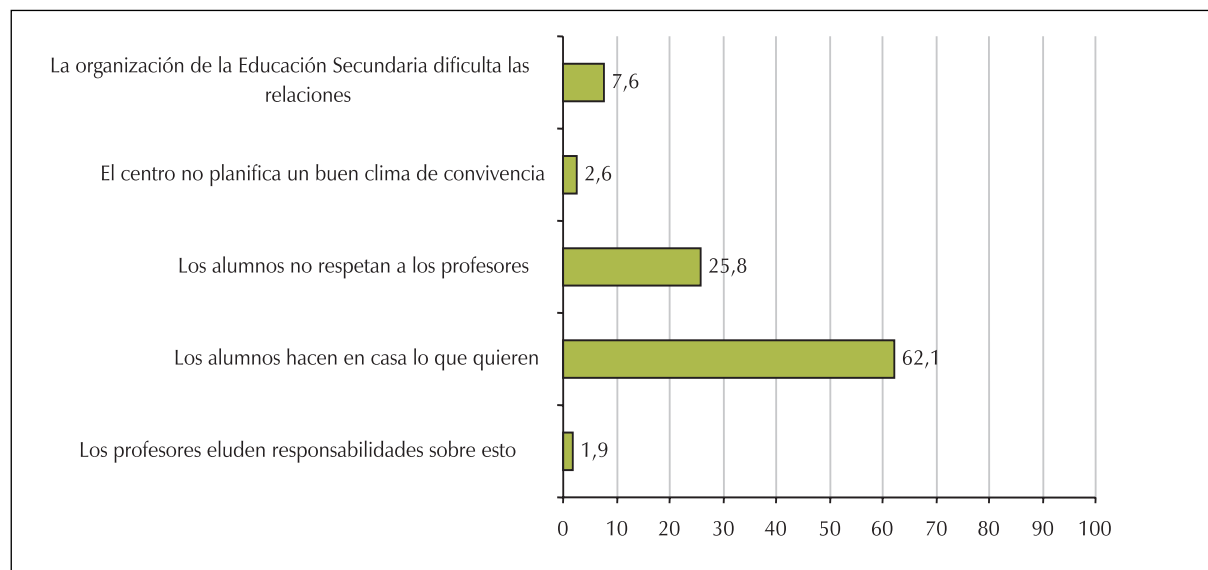
Los conflictos que se producen en tu centro se deben a:



En relación con las opiniones de los docentes, la responsabilidad de los conflictos cambia totalmente de dirección al recaer principalmente en las familias. El 62.1% afirman que los principales causantes son “los alumnos que les dejan hacer en casa lo que quieren” (**ver gráfico 29**).

GRÁFICO 29. PORCENTAJE DE RESPUESTA DE LOS PROFESORES

Los conflictos que se producen en tu centro se deben a:



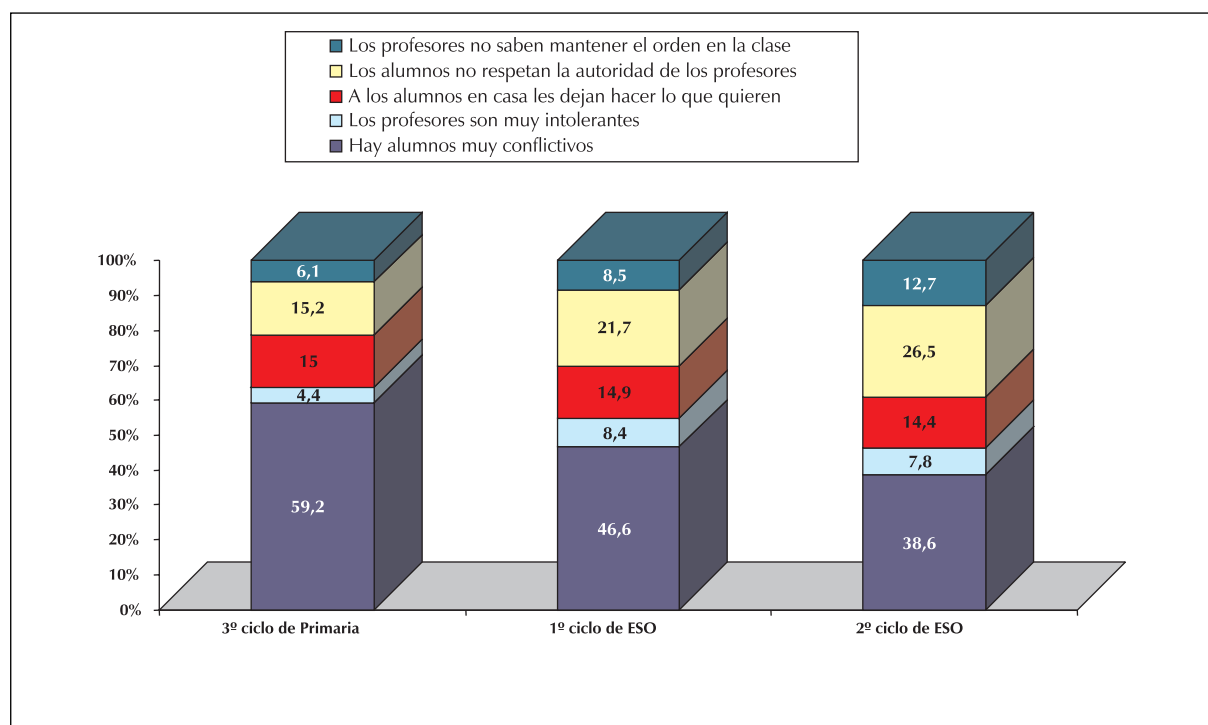
A la vista de los datos, podemos afirmar que existe disparidad en las opiniones que profesores y alumnos manifiestan a la hora de atribuir causas y buscar responsables a los conflictos que surgen en los centros. Mientras los alumnos tienden a autoculpabilizarse, los profesores sitúan la responsabilidad de los hechos en factores externos: las familias, los alumnos irrespetuosos e incluso la organización de la educación obligatoria. Sólo el 1.9% de ellos se atribuye parte de la culpa. Estos aspectos resultan de gran relevancia ya que van a repercutir a la hora de buscar medios para solventar los conflictos.

Se ha hecho un análisis más detallado de las respuestas encontradas, en función de variables tales como la etapa y la titularidad. En relación con los alumnos podemos afirmar que aunque en todos los niveles la opción mayoritariamente elegida es la que se señala a sí mismo como responsable, a medida que aumenta la edad se vuelven menos críticos pasando del 59.2% en primaria, al 38.6% en el segundo ciclo de secundaria (**ver gráfico 30**).

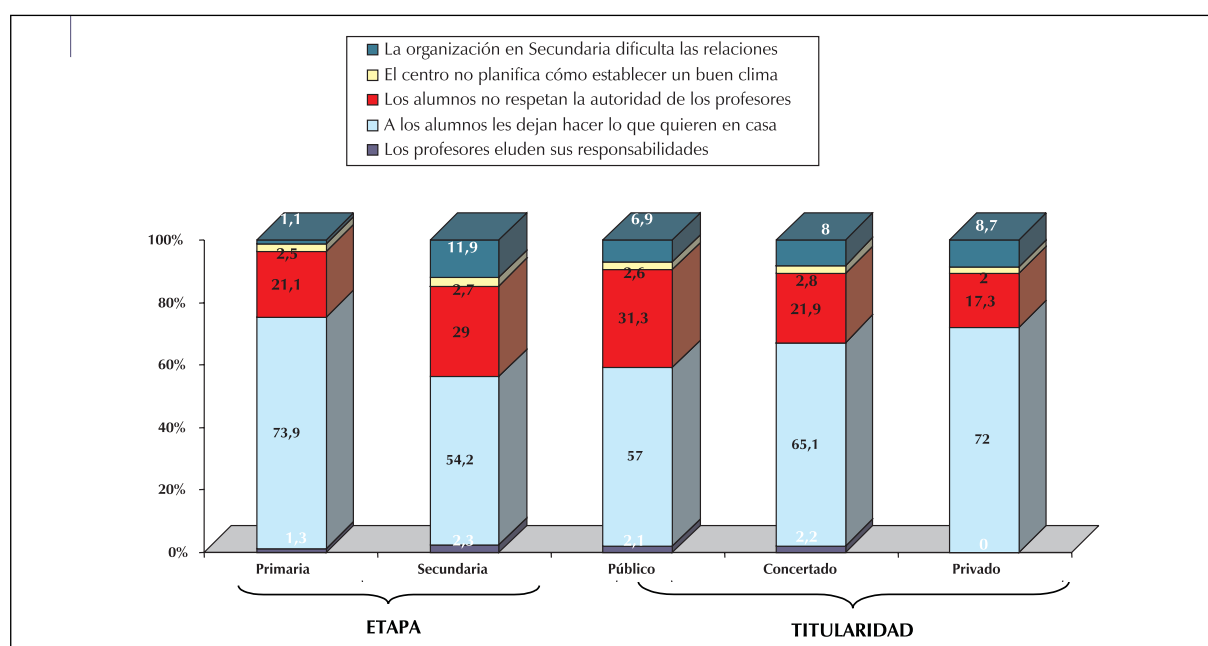
Respecto a los profesores, son los de los centros privados y los que trabajan en Primaria son los que más se inclinan por la opción que atribuye la culpa a que el alumno hace en casa lo que quiere (**ver gráfico 31**).

Ya por último, se les planteó a los alumnos un dilema para conocer sus creencias de forma indirecta. La situación fue la siguiente: *“En un grupo de amigos no ponen de acuerdo sobre las razones que hacen que haya mal rollo entre los profesores y los alumnos. De entre las explicaciones que dan, elige aquella con la que estás más de acuerdo:”*. Los alumnos tuvieron que elegir entre cuatro alternativas: *“1) Los profesores son unos autoritarios y no tienen en cuenta a los alumnos para establecer las normas.; 2) Los alumnos nos pasamos y a los profesores no les queda más remedio que ponerse duros.; 3) La mayor parte de los profesores no se preocupan de los alumnos, sólo van a cumplir.; 4) Es normal, somos dos mundos distintos.*

**GRÁFICO 30. CAUSAS DE LOS CONFLICTOS SEGÚN ETAPA
(% RESPUESTA ALUMNOS)**

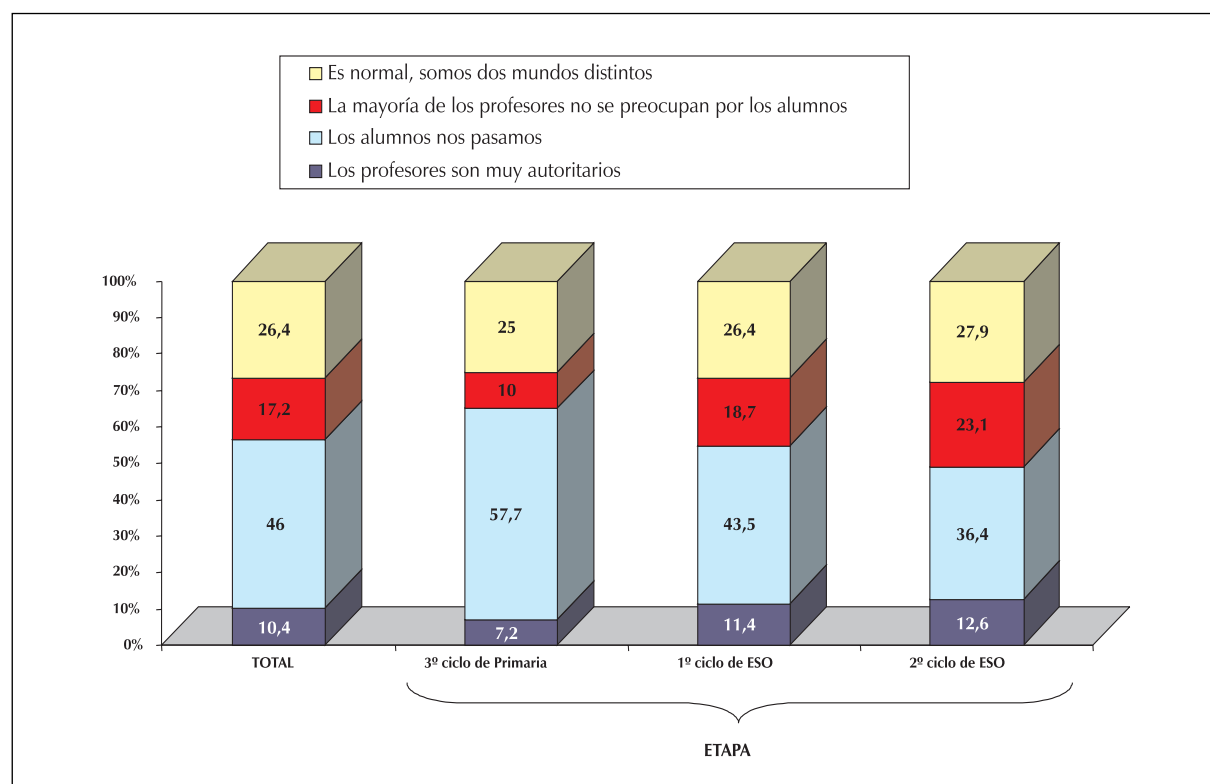


**GRÁFICO 31. CAUSAS DE LOS CONFLICTOS SEGÚN ETAPA
(% RESPUESTA PROFESORES)**



El 46% de los alumnos se inclinaron por la referida a los alumnos. Sin embargo, en los últimos cursos de la secundaria, la responsabilidad se equilibra y se distribuye casi por igual entre los profesores y los alumnos (**ver gráfico 32**).

GRÁFICO 32



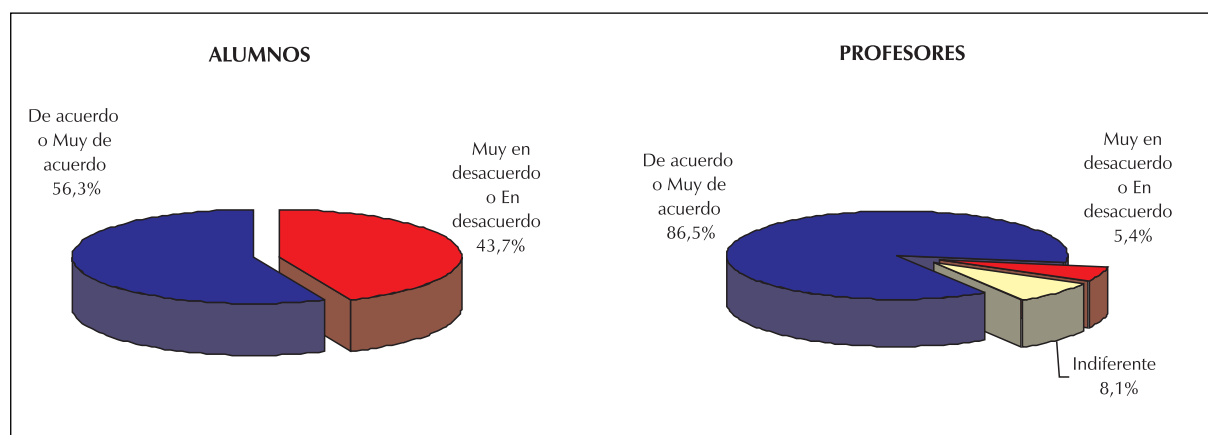
3.3.2. Formas de solucionar los conflictos

Como se comentó anteriormente, el conflicto es connatural con las relaciones interpersonales no siendo en sí mismo negativo siempre y cuando se desarrollen estrategias eficaces de resolución. Por este motivo parece necesario ahondar en este aspecto, preguntando a profesores y alumnos en relación con las formas de solucionar los conflictos que se tienen en sus centros.

La primera pregunta planteada hace referencia a si consideran que los problemas se resuelven de manera justa en las escuelas. El 43,7% de los alumnos estuvo en desacuerdo con dicha afirmación mientras que sólo lo manifestaron así el 5,4% de los profesores (**ver gráfico 33**).

Relacionado con esta pregunta se incorporó una nueva cuestión a los alumnos sobre cuál era la forma de abordar los problemas en sus centros. Los datos indican que algo más de la mitad de ellos (53.5%) opinan que la manera más habitual es con castigos y sanciones.

**GRÁFICO 33. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
(% RESPUESTAS ALUMNOS Y PROFESORES)**



CUADRO 21. CUANDO HAY CONFLICTOS DE CONVIVENCIA EN EL CENTRO LO MÁS FRECUENTE ES QUE SE RESUELVAN: (% RESPUESTA ALUMNOS)

Dialogando entre los implicados	46,5%
Con castigos y sanciones	53,5%

Llama la atención que, tal y como hemos visto en la anterior pregunta más de la mitad lo consideran justo, es decir, aceptan que la forma habitual de resolver los problemas sea mediante medidas sancionadoras. Tales datos no son de extrañar si recordamos que es alto el porcentaje de estudiantes que consideran al alumno responsable de dichos conflictos (**ver gráfico 28**).

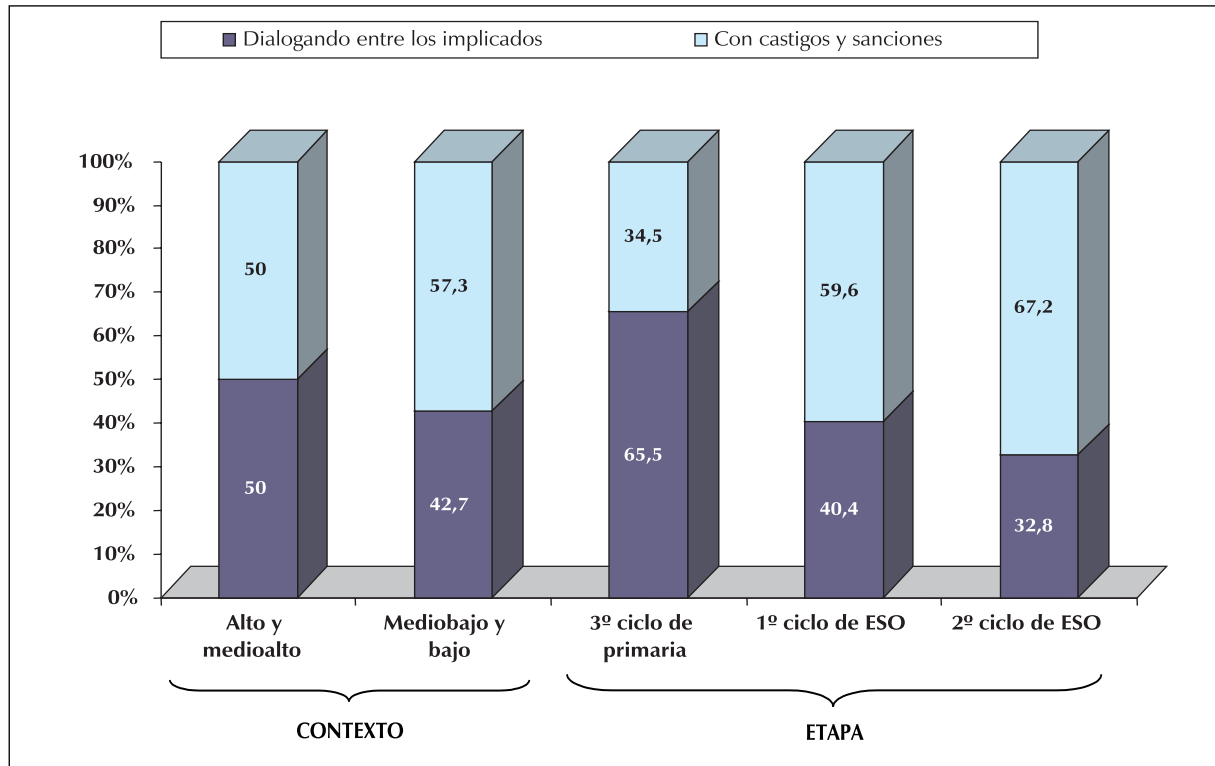
Nuevamente se vuelve a encontrar que los alumnos de secundaria son más críticos en sus valoraciones, sólo el 32.8% considera que se emplea el diálogo para resolver los conflictos, frente al 65.5% de los de primaria, al igual que ocurre con los de contextos más bajos, en comparación con contextos superiores (**ver gráfico 34**).

En relación con esta cuestión se ha incorporado una pregunta para conocer hasta qué punto las respuestas aquí reflejadas son congruentes con la opinión del alumno a nivel general, sobre la forma que tiene la sociedad de afrontar los conflictos, y de igual manera, con la opinión manifestada por los profesores al respecto.

Los datos indican que el 61.4% del alumnado y el 54.1% de los docentes afirman que usa mucho más la agresión que el diálogo para resolver los conflictos mundiales (**ver cuadro 22**).

A la vista de los resultados, podemos comprobar que esta la visión negativa imperante en la sociedad es congruente en ambos colectivos. Tanto el alumno como el profesor perciben que la agresión es la primera vía con la que se resuelven los problemas, algo que en menor escala, a nivel escolar, vuelven a encontrar los estudiantes en su centro, según manifiestan en sus respuestas.

GRÁFICO 34. CUANDO HAY CONFLICTOS DE CONVIVENCIA EN EL CENTRO LO MÁS FRECUENTE ES QUE SE RESUELVAN (% ALUMNOS SEGÚN CONTEXTO Y ETAPA)



CUADRO 22. OPINIÓN ALUMNOS Y PROFESORES: EN EL MUNDO LOS CONFLICTOS SON RESUELTOS

	Alumnos	Profesores
Mucho más/más por la agresión que por el diálogo	61.4%	54.1%
Igual por la agresión que por el diálogo	18.7%	18.8%
Menos/mucho menos por la agresión que por el diálogo	20.1%	27.1%

Otra de las cuestiones planteadas al respecto tenía el siguiente enunciado: “Deberían tomarse medidas más estrictas con los alumnos que causan problemas”. Como se observa en el **cuadro 23**, el 69.4% de los alumnos están de acuerdo con dicha afirmación, mientras que el 30.6% opinan lo contrario.

La misma pregunta se realizó a los profesores encontrándose resultados en la misma dirección. El 70.9% considera que deberían endurecerse las normas hacia este tipo de alumnado frente a un 17.1% que no se muestran de acuerdo. Un 11.9% no se posicionó en su respuesta (ver **cuadro 24**).

CUADRO 23. DEBERÍAN TOMARSE MEDIDAS MÁS ESTRUCTAS CON LOS ALUMNOS QUE CAUSAN PROBLEMAS (% RESPUESTA ALUMNOS)

Muy en desacuerdo o en desacuerdo	30,6%
De acuerdo o muy de acuerdo	69,4%

CUADRO 24. DEBERÍAN TOMARSE MEDIDAS MÁS ESTRUCTAS CON LOS ALUMNOS QUE CAUSAN PROBLEMAS (% RESPUESTA PROFESORES)

Muy en desacuerdo o en desacuerdo	17,1%
Indiferente	11,9%
De acuerdo o muy de acuerdo	70,9%

Si relacionamos estos datos con los recogidos al preguntar por las causas de los problemas de convivencia, nos encontramos que no sólo los alumnos tienden a responsabilizarse de los conflictos que surgen en el centro, sino que además más de la mitad de ellos considera necesario incrementar las medidas de disciplina que se emplean. La misma relación existe entre las respuestas dadas por los profesores.

Se ha estudiado la influencia que la etapa educativa, contexto y titularidad del centro pueden tener en los resultados, encontrándose que no hay diferencias significativas entre los docentes, mientras que en los alumnos existe variación en función del contexto y de la titularidad. Concretamente observamos que son los alumnos de centros públicos y contextos inferiores los que más a favor están de que se tomen medidas más estrictas con los alumnos conflictivos (**ver gráfico 35**).

En ocasiones, cuando la convivencia se torna muy conflictiva para el alumno en el centro escolar, puede ser necesario que la familia adopte medidas más serias que requieran la intervención externa. La adecuación o no de tales decisiones se ha analizado a través de la siguiente pregunta destinada a los profesores: *“Cree Ud adecuado que las familias actúen judicialmente cuando su hijo está siendo acosado por sus compañeros”* (**ver gráfico 36**).

Como se puede observar en la gráfica, el 46.6% de los docentes considera adecuado que las familias busquen apoyo judicial cuando sus hijos sufren situaciones de acoso, mientras que el 27.3% defienden lo contrario. Estas opiniones son más claras en secundaria, donde el 50.6% de los profesores se muestra de acuerdo, frente al 40% de los de primaria.

El hecho de que los conflictos en edades inferiores sean menos graves que los que se pueden dar a mayor edad podría explicar que los profesores no vean tan necesario tomar medidas legales para solventar conflictos en la etapa de primaria, y sí en la de secundaria. Asimismo, se muestran más de acuerdo con dicha afirmación en centros de titularidad pública que en privados o concertados (**ver gráfico 36**).

GRÁFICO 35. GRADO DE ACUERDO DE LOS ALUMNOS CON LA AFIRMACIÓN: DEBERÍAN TOMARSE MEDIDAS MÁS ESTRICITAS CON LOS ALUMNOS QUE CAUSAN PROBLEMAS (SEGÚN CONTEXTO Y TITULARIDAD)

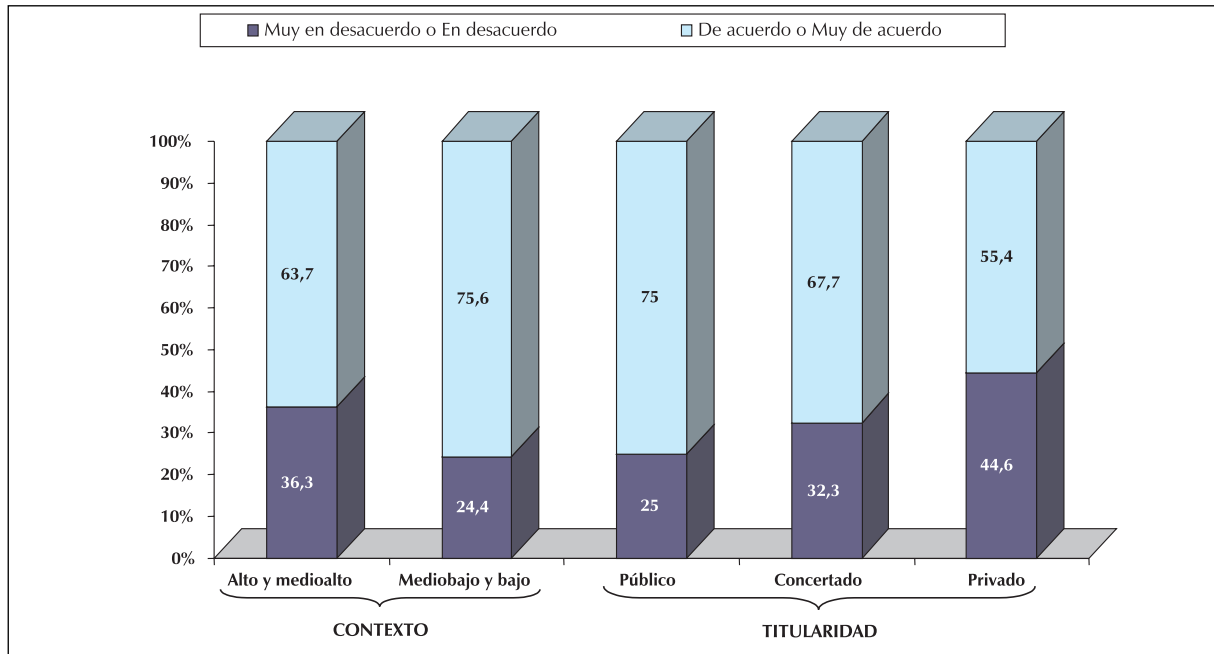
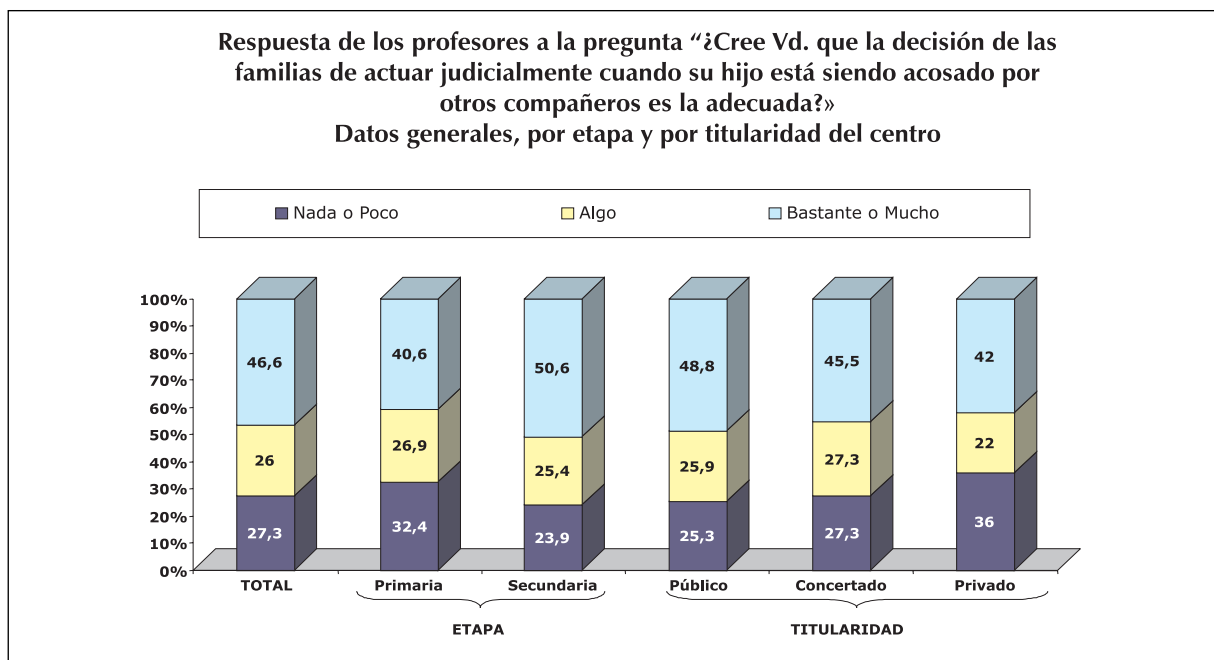


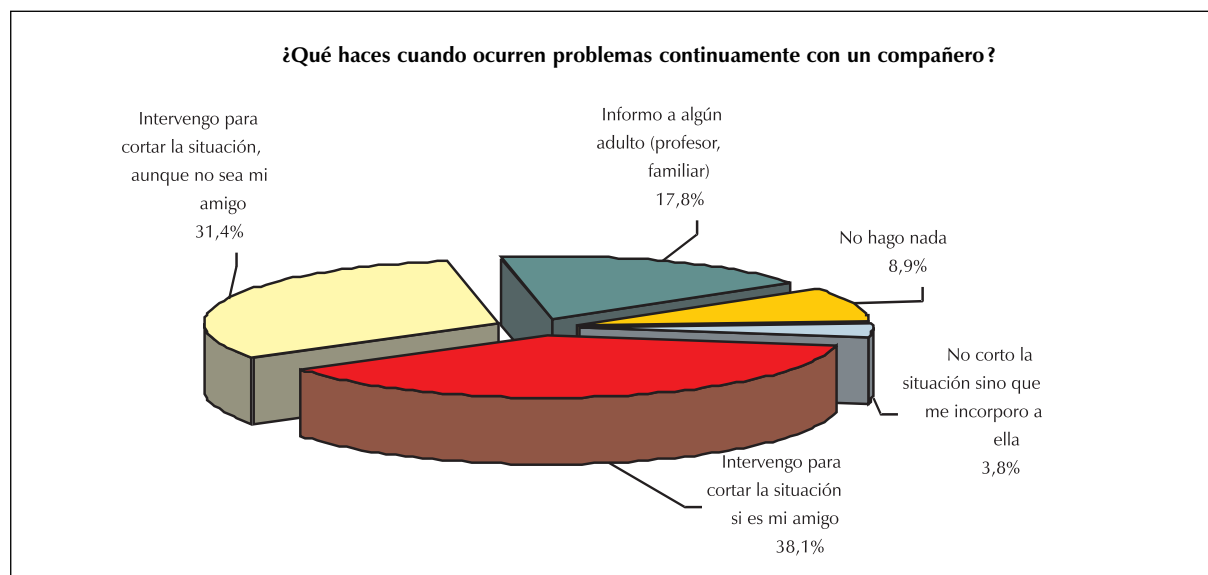
GRÁFICO 36. RESPUESTA PROFESORES (% TOTAL, POR ETAPA Y TITULARIDAD DEL CENTRO)



• Tan importante es que un centro disponga de medidas adecuadas para solventar los conflictos como el dotar al alumno de las capacidades y habilidades necesarias para afrontarlos y saber a quién recurrir en tales circunstancias. Con este objetivo se han incorporado tres cuestiones tendientes a conocer primero, cómo actuarían en caso de ser observadores de una situación de maltrato, y en segundo lugar, en quién confían cuando son ellos las víctimas directas del conflicto.

Para dar respuesta a la primera cuestión se les planteó el siguiente dilema: *¿qué haces cuando ocurren problemas continuamente con un compañero/a?* De las alternativas presentadas, la mayoría (38.1%) señala que intervendría para detener la situación si es su amigo, y el 31.4% que ayudaría aunque fuera un desconocido. También tienen presente la opción de informar a algún adulto aunque en menor porcentaje (17.8%). Existe un 8.9% que reconocen que no harían nada, lo cual parece reflejar el temor que existe entre los propios observadores a convertirse en víctimas de maltrato. Llama la atención que el 3.8% de los alumnos manifiesten que se incorporarían a la situación (**ver gráfico 37**).

GRÁFICO 37. PORCENTAJE DE RESPUESTA DE LOS ALUMNOS



Otro de los problemas derivados de la violencia escolar es que los efectos negativos no sólo afectan a la víctima sino al que es espectador de la misma. En muchas ocasiones, ante una situación de agresión, el miedo a convertirse en maltratado lleva al alumno a no implicarse, aprendiendo a callar ante el dolor ajeno.

Las dos siguientes cuestiones planteadas a los alumnos hacen referencia a con quién hablan normalmente cuando tienen un problema de convivencia y quién les ayuda cuando se producen estos problemas. En ambos casos, la opción mayoritaria es la de los amigos. Concretamente el 45.4% de los alumnos afirma que hablaría con un amigo y el 37,4% que son los que intervienen generalmente cuando surgen estos problemas. Como segunda opción en ambas situaciones, eligieron a la familia para hablar (26.7%) y como fuente de ayuda (23.2%). Los alumnos de Educación Primaria ofrecen respuestas más equilibradas entre los amigos y la familia, que los de cursos superiores (**ver gráficos 38 y 39**).

GRÁFICO 38. RESPUESTA ALUMNOS (% TOTAL Y POR ETAPA)

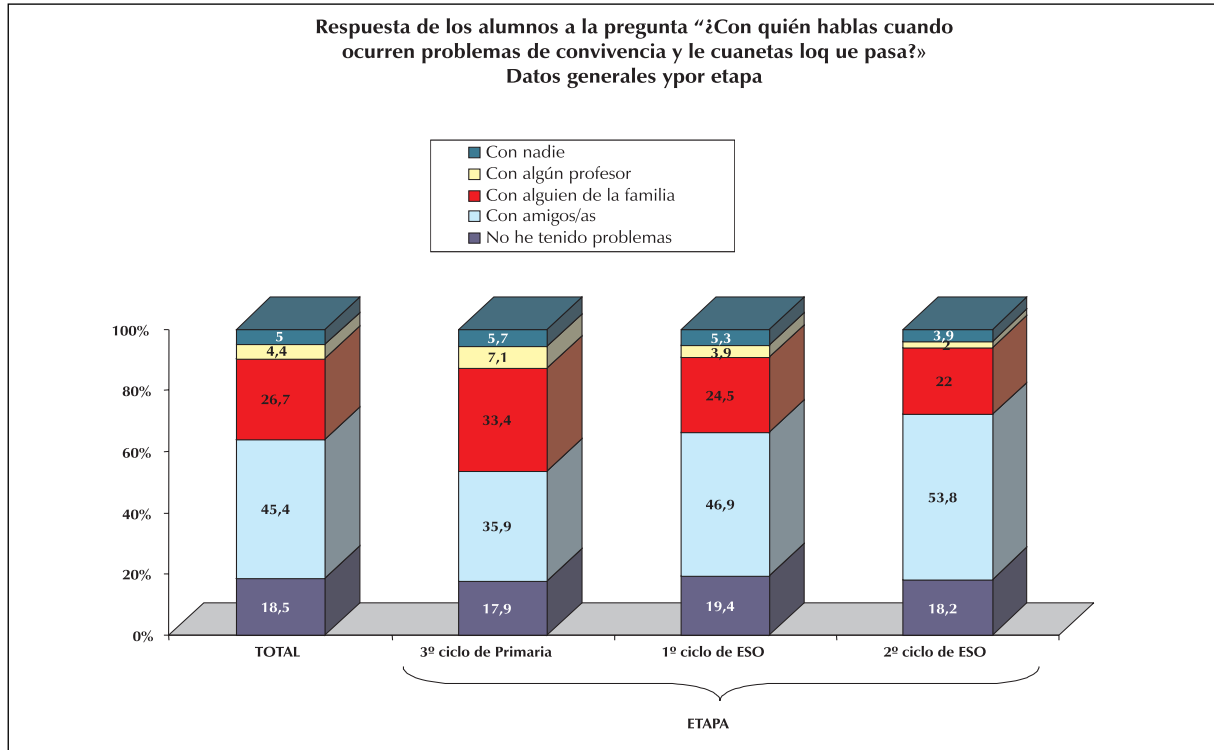
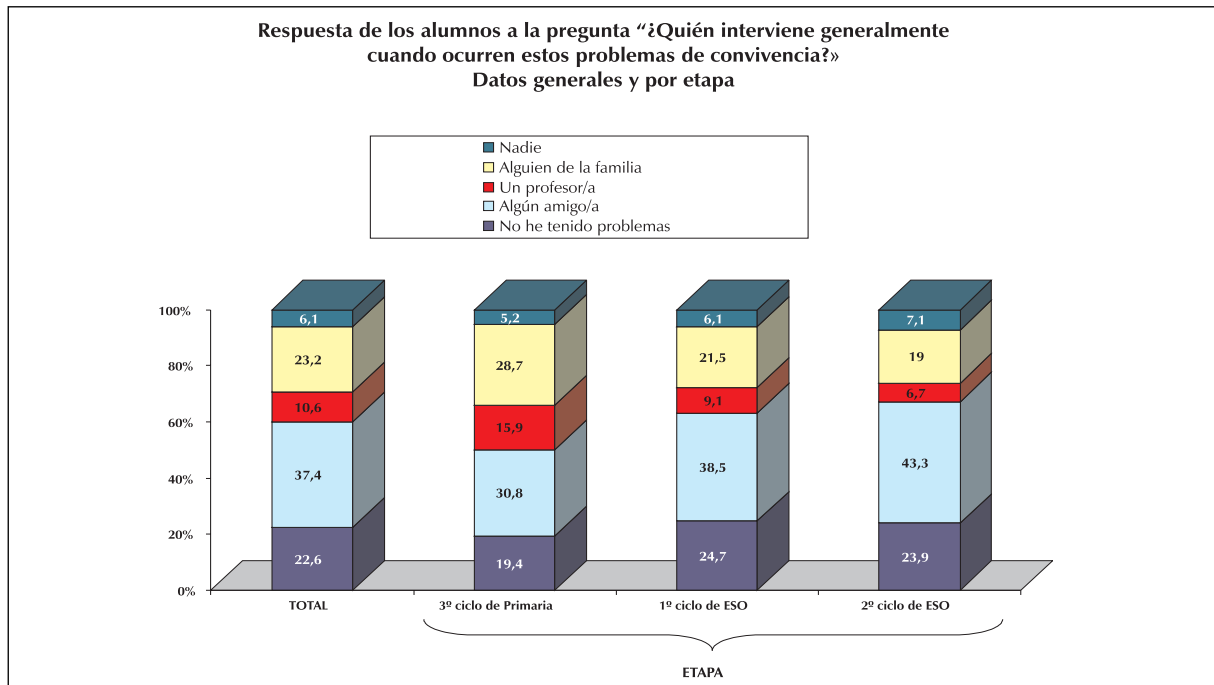


GRÁFICO 39. RESPUESTA ALUMNOS (% TOTAL Y POR ETAPA)



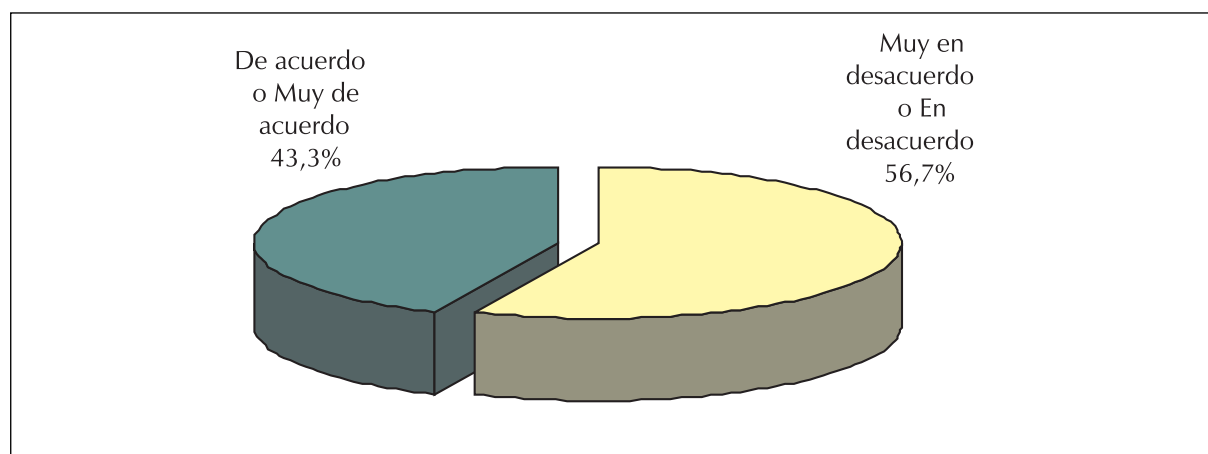
De los datos recogidos se deduce que los dos pilares fundamentales con los que cuenta el alumno son los amigos y la familia. Sin embargo, existen diferencias en la importancia otorgada a cada uno en función de la edad. Según aumenta la edad se incrementa en importancia el papel que desempeñan los amigos y se reduce el de la familia, aunque en todos los casos continua siendo relevante.

3.3.3. Influencia de los medios de comunicación

Si tenemos en cuenta el importante papel que los medios tienen en la sociedad actual, así como la importancia que desde ellos se está dando en muchas ocasiones a los temas de maltrato y convivencia, se considera necesario incluir alguna pregunta al respecto.

En primer lugar encontramos que la valoración de los profesores ante la afirmación “Los medios de comunicación han contribuido a que se dé a los problemas de convivencia la importancia que de hecho tienen” pone de manifiesto que más de la mitad de los docentes considera que la información dada no proporciona una imagen real de los problemas de convivencia (**ver gráfico 40**).

GRÁFICO 40. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN HAN CONTRIBUIDO A QUE SE DÉ A LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA LA IMPORTANCIA QUE DE HECHO TIENEN (% RESPUESTA PROFESORES)



Para conocer en qué dirección opinan que los medios sesgan la información, se incluyó otra cuestión. La pregunta específica en el cuestionario fue si estos medios proporcionan una imagen distorsionada de la convivencia en los centros. El 63.9% de los profesores estuvo de acuerdo con la afirmación aunque el 36.1% no lo consideró así (**ver cuadro 25**).

Con los datos recogidos hasta ahora, la valoración de los profesores parece inclinarse más a que los problemas de convivencia son graves pero minoritarios frente a una perspectiva más negativa y general que transmiten en ocasiones los medios de comunicación.

CUADRO 25. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN PROPORCIONAN UNA IMAGEN DISTORSIONADA DE LA CONVIVENCIA DE LOS CENTROS (% RESPUESTA PROFESORES)

Muy en desacuerdo o en desacuerdo	36,1%
De acuerdo o muy de acuerdo	63,9%

3.4. Entorno

El fenómeno social de la violencia se trata de un problema cuyo origen y alcance no se limita al ámbito escolar. Como ya se comentó anteriormente, multitud de investigaciones han puesto de manifiesto que su estudio requiere tener en cuenta también, factores contextuales asociados que incrementan o reducen la probabilidad de incidencia del maltrato.

Con este objetivo se introdujeron en el cuestionario preguntas destinadas a analizar el papel de la familia, por un lado, y las características del alumno, por otro.

3.4.1. Influencia de la familia

Como primer elemento de análisis se ha introducido el papel que la familia del alumno desempeña, valorado a través de distintas cuestiones.

Ante la pregunta “¿crees que tu familia se preocupa por tus estudios?”, la mayoría de los alumnos (93.1%) responden que bastante o mucho. Sólo el 2.6% indican que sus familias no se interesan por sus estudios. Esto se manifiesta en todo tipo de centro y en todas las etapas educativas (**ver cuadro 26**)

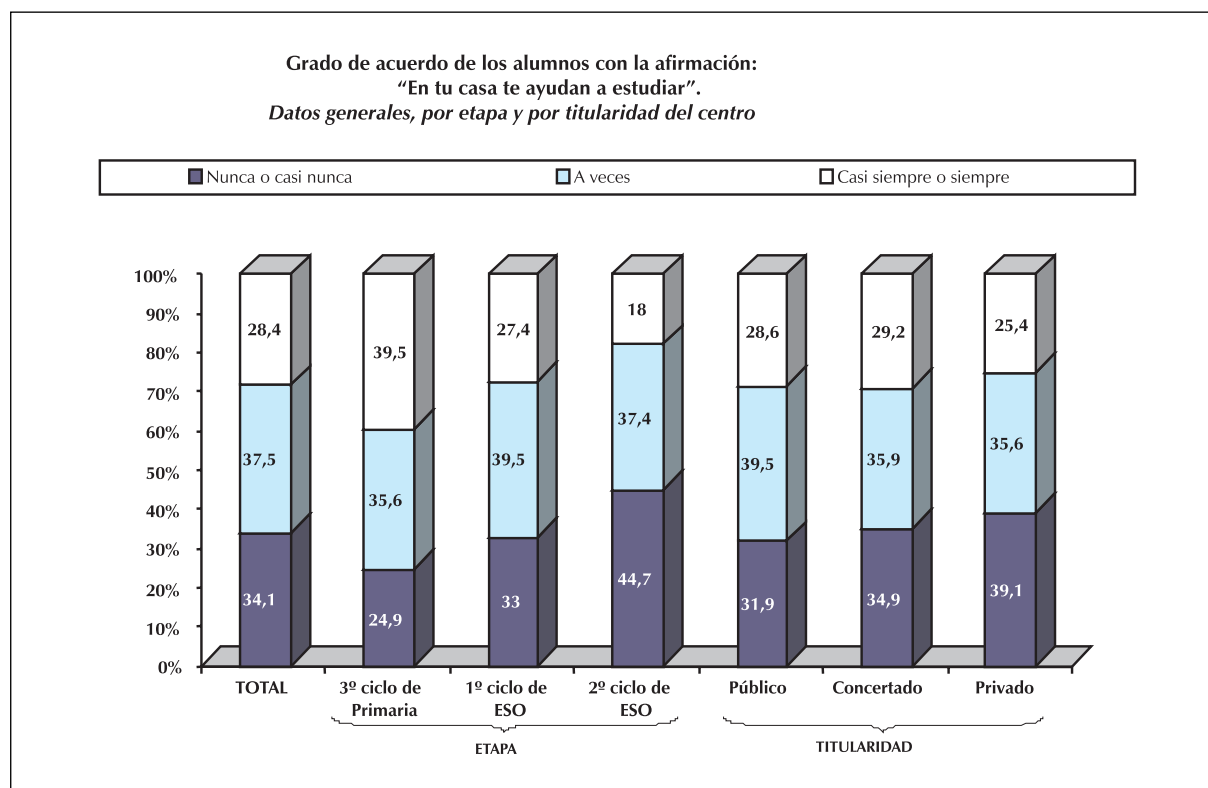
CUADRO 26. OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE SU FAMILIA (% TOTAL Y POR ETAPA Y TITULARIDAD)

		CICLO			TITULARIDAD			TOTAL
		3º CICLO PRIMARIA	1º CICLO ESO	2º CICLO ESO	PÚBLICO	CONCERT.	PRIVADO	
¿Crees que tu familia se preocupa por tus estudios?	Nada o Poco	2,1%	2,5%	3,1%	2,4%	2,5%	3,4%	2,6%
	Algo	3,3%	3,9%	5,8%	4,7%	4,0%	4,2%	4,3%
	Bastante o Mucho	94,6%	93,5%	91,1%	92,9%	93,5%	92,4%	93,1%

Sin embargo, al preguntar por la ayuda que reciben a la hora de estudiar, las opiniones están más divididas y existe un 34.1% que indican que nunca o casi nunca tienen ayuda de sus familiares. No obstante el 28.4% manifiestan lo contrario y la mayoría (37.5%) que “a veces”. Los por-

centajes varían en función de la edad del alumno. Son los más pequeños los que más ayuda tienen en sus estudios, en comparación con los de secundaria. Tales datos también presentan diferencias atendiendo a la titularidad del centro, siendo en los públicos donde parece existir mayor apoyo al estudio (**ver gráfico 41**).

GRÁFICO 41. OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE SU FAMILIA



Aunque encontramos que la ayuda que brinda la familia al alumno a la hora de estudiar no es continua, no significa que exista una falta de preocupación por este aspecto, tal y como ponen de manifiesto los datos presentados. Hay sin duda multitud de factores que pueden estar explicando la carencia de un apoyo regular (falta de conocimientos, de tiempo...).

La última pregunta que se planteó a los alumnos indaga sobre el grado de confianza que manifiestan tener en sus familiares. Los resultados son también muy positivos encontrándose que de forma mayoritaria existe esta confianza hacia la familia, y que además se encuentra sin diferencias significativas en todos los contextos y titularidades de los centros. Donde si parece existir variación es en función de la edad del alumno. Son los de cursos inferiores los que mayor confianza manifiestan tener en sus familiares (**ver cuadro 27**).

Tales resultados no parecen ser extraños si tenemos en cuenta que en edades más tempranas la orientación hacia el adulto es mucho mayor, tendencia que se va reduciendo según aumenta la edad y el grupo de pares toma más importancia como elemento de apoyo.

**CUADRO 27. GRADO DE CONFIANZA DE LOS ALUMNOS EN SUS FAMILIAS
(% TOTAL Y POR CICLO)**

		CICLO			TOTAL
		3º CICLO PRIMARIA	1º CICLO ESO	2º CICLO ESO	
Señala el grado de confianza que tienes en tu familia	Nada o Poco	4,1%	6,2%	6,3%	5,5%
	Algo	6,1%	14,4%	17,7%	12,7%
	Bastante o Mucho	89,8%	79,4%	76,0%	81,9%

Sin embargo, al analizar las opiniones de los docentes sobre el papel de la familia, encontramos que son mucho más críticos en sus valoraciones. El 43.5% considera que los padres no prestan suficiente atención a las actividades escolares de sus hijos y el 31% piensa que hay poca comunicación entre padres e hijos. Conviene recordar que en una pregunta anterior sobre las causas de los conflictos de convivencia en los centros, el 62% de los profesores atribuyó la mayor responsabilidad a las familias, que dejan a los alumnos hacer en casa lo que quieren (**ver cuadro 28**).

CUADRO 28. PORCENTAJE DE RESPUESTA DE LOS PROFESORES

		ETAPA		TITULARIDAD			TOTAL
		PRIMARIA	E.S.O.	PÚBLICO	CONCERT.	PRIVADO	
Los padres prestan suficiente atención a las actividades escolares de sus hijos	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	36,4%	48,4%	50,7%	38,7%	31,2%	43,5%
	indiferente	23,5%	31,4%	27,4%	30,0%	25,3%	28,2%
	De acuerdo o muy de acuerdo	40,1%	20,2%	21,9%	31,3%	43,5%	28,2%
En las familias del centro hay poca comunicación entre padres e hijos	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	36,8%	22,8%	24,6%	29,0%	42,1%	28,4%
	Indiferente	34,3%	44,8%	41,7%	40,6%	35,5%	40,5%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	28,9%	32,5%	33,7%	30,4%	22,4%	31,0%

Estas opiniones se reiteran cuando se les pregunta sobre el cambio en las relaciones familiares actuales. El 36.4% de los docentes considera que el clima de convivencia en las familias se ha deteriorado en los últimos años. Sólo el 23.6% opinan lo contrario, siendo la opción mayoritaria (40%) los que no se posicionan en sus respuestas (**ver cuadro 29**). No hay importantes diferencias en función del contexto o titularidad del centro.

CUADRO 29. EN LAS FAMILIAS DEL CENTRO LA CONVIVENCIA SE HA DETERIORADO EN LOS ÚLTIMOS AÑOS (% PROFESORES)

Muy en desacuerdo o en desacuerdo	23,6%
Indiferente	40,0%
De acuerdo o muy de acuerdo	36,4%

3.4.2. Autopercepción

Una vez vista la valoración que los alumnos hacen de sus familias y del apoyo recibido de ellas, se analizó un segundo factor denominado como autopercepción del alumno. Bajo este epígrafe se ha estudiado la opinión que el alumno tiene de sí mismo a tres niveles: una valoración general, de su competencia académica y de su capacidad de interacción social en el centro (sociabilidad).

El estudio de estas variables se encuentra avalado por la importancia que ha mostrado tener en investigaciones previas, donde se ha visto que las características emocionales del alumno así como su nivel de desarrollo moral son factores que guardan relación con la probabilidad de convertirse en agresor o víctima en situaciones de maltrato.

- **Valoración de sí mismo**

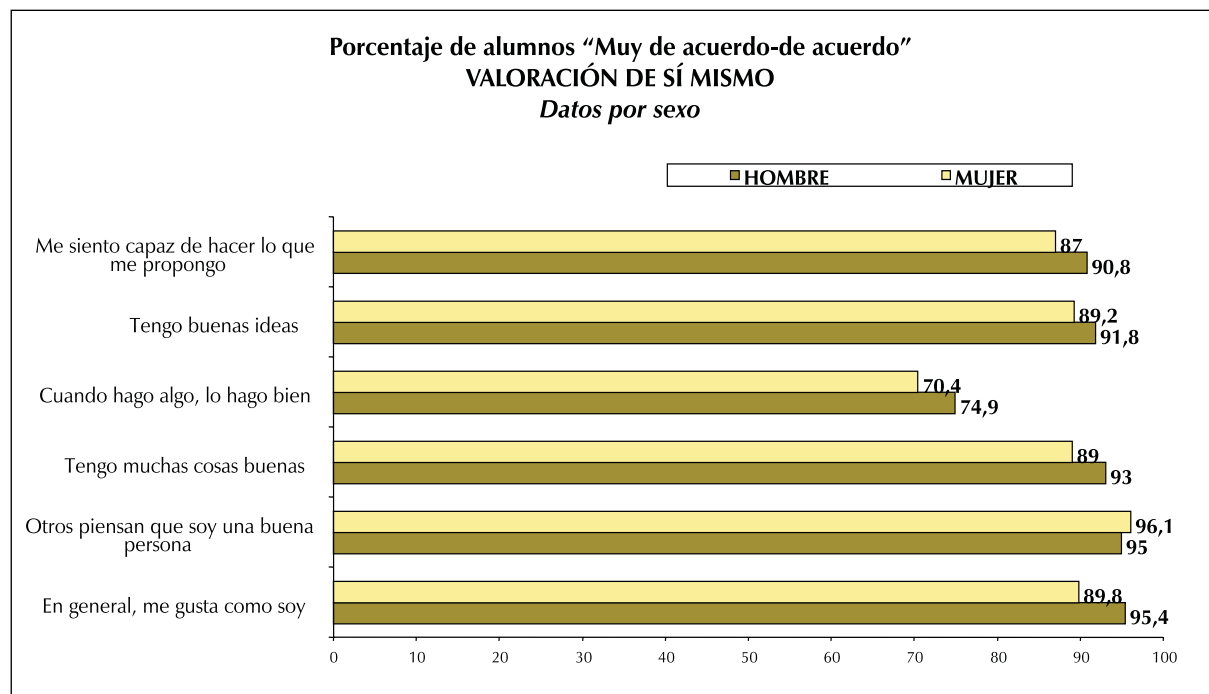
Para conocer la percepción que el alumno tiene de sí mismo, se plantearon seis afirmaciones antes las cuales debía indicar su acuerdo o desacuerdo. Tal y como se observa en el **cuadro 30** las respuestas recogidas son muy positivas, encontrándose que más del 90% de los estudiantes consideran que tienen muchas cosas buenas, que los demás así lo ven y hacen una valoración en general positiva de su forma de ser. Las opiniones menos favorables corresponden a un 27.2% que afirman que no hacen bien las cosas y al 11.5% que no se siente capaz de hacer lo que se propone.

CUADRO 30. RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS: VALORACIÓN DE SÍ MISMO

	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	De acuerdo o muy de acuerdo
Me siento capaz de hacer lo que me propongo	11.5%	88.5%
Tengo buenas ideas	9.5%	90.5%
Cuando hago algo, lo hago bien	27.2%	72.8%
Tengo muchas cosas buenas	8.9%	91.1%
Otros piensan que soy una buena persona	4.4%	95.6%
En general, me gusta como soy	7.4%	92.6%

Como cabría esperar, existen diferencias en la manera de valorarse los alumnos en función del género. Son los hombres los que mejor percepción de sí mismos tienen, en comparación con las mujeres. No obstante, las opiniones recogidas son en ambos casos positivas (**ver gráfico 42**)

GRÁFICO 42. VALORACIÓN DE SÍ MISMO (% ALUMNOS)



Se incorporó otra cuestión que de forma directa preguntaba a los alumnos acerca de cuál consideraban ellos que era su peor defecto. De las opciones presentadas el 51% eligió esforzarse poco y el 24% ser poco responsable. Sólo el 4% consideró la violencia como su principal defecto (**ver cuadro 31**).

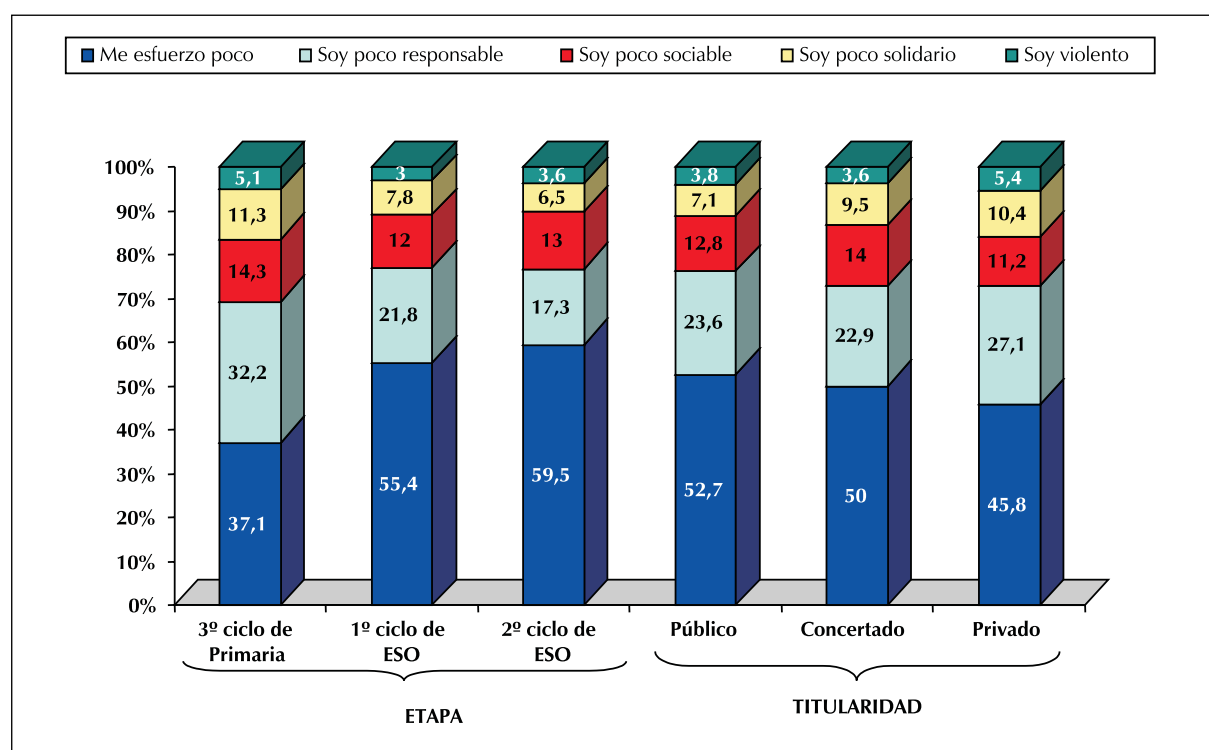
CUADRO 31. RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS: MI MAYOR DEFECTO ES:

	% TOTAL
Me esfuerzo poco	50.7
Soy poco responsable	23.8
Soy poco sociable	13.1
Soy poco solidario	8.5
Soy violento	3.9

Analizando las respuestas en función de la etapa en la que está el alumno y de la titularidad del centro se encuentran diferencias significativas. Los datos indican que la falta de esfuerzo se incrementa con la edad mientras que la escasa responsabilidad tiene más peso relativo entre los alumnos de Primaria.

Por otro lado, los alumnos de centros públicos indican en mayor proporción que se esfuerzan poco, pero son más responsables, en comparación con los de privados y concertados (ver gráfico 43).

GRÁFICO 43. RESPUESTA DE LOS ALUMNOS: MI MAYOR DEFECTO ES (% POR ETAPA Y TITULARIDAD)



Resulta interesante contrastar estos datos con los obtenidos al plantear la misma pregunta a los profesores.

Los resultados indican que ambos colectivos coinciden al considerar como el principal defecto la falta de esfuerzo en primer lugar, seguido de la falta de responsabilidad. También en este caso el porcentaje menor corresponde a los que afirman que los alumnos son violentos (1.5%). La única diferencia es que los alumnos se consideran poco sociables en mayor proporción (13.1%) que lo que opinan los profesores (1.7%) (ver cuadro 32).

**CUADRO 32. PORCENTAJE DE RESPUESTA DE LOS PROFESORES:
EL MAYOR DEFECTO DE MIS ALUMNOS ES**

		TOTAL
El mayor defecto de mis alumnos es que:	Se esfuerzan poco	54.2%
	Son poco responsables	36.9%
	Son poco sociables	1.7%
	Son poco solidarios	5.7%
	Son violentos	1.5%

• **Competencia académica**

El siguiente bloque de preguntas se ha centrado en analizar la percepción del alumno sobre su actuación en la escuela. Se quería conocer la valoración que de sí mismo tiene como estudiante, y hasta qué punto dicha percepción coincide en cómo los demás le ven, también según su propia opinión.

Los datos revelan que en general, la mayoría de los alumnos son capaces de afrontar las demandas escolares (79.7% afirman que pueden hacer sin problemas los deberes que les mandan) aunque el 78% opinan que les gustaría trabajar mejor en el centro. Estos resultados guardan relación con que el alumno señale como su principal defecto la falta de esfuerzo (cuadro 24), y por tanto, el hecho de que no vayan tan bien en la escuela como podrían, tal y como indican el 47.7% de ellos.

No obstante, más de la mitad de los alumnos (66.5%) valora su trayectoria en los estudios como buena (ver cuadro 33).

CUADRO 33. OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE SU COMPETENCIA ACADÉMICA

		TOTAL
Soy tan bueno en los estudios como yo quiero	Muy en desacuerdo - en desacuerdo	47.7%
	De acuerdo - muy de acuerdo	52.3%
Puedo hacer sin problemas los deberes que me mandan para casa	Muy en desacuerdo - en desacuerdo	20.3%
	De acuerdo - muy de acuerdo	79.7%
Me gustaría trabajar mejor en la escuela	Muy en desacuerdo - en desacuerdo	22%
	De acuerdo - muy de acuerdo	78%
Me va bien en los estudios	Muy en desacuerdo - en desacuerdo	33.5%
	De acuerdo - muy de acuerdo	66.5%

Se han encontrado diferencias significativas en las opiniones recogidas en función del contexto y de la titularidad del centro. En general son los alumnos de contextos altos los que mejor consideran su trabajo en el centro, en comparación con los de contextos inferiores. A su vez, son estos últimos los que en mayor medida indican que les gustaría trabajar mejor en la escuela.

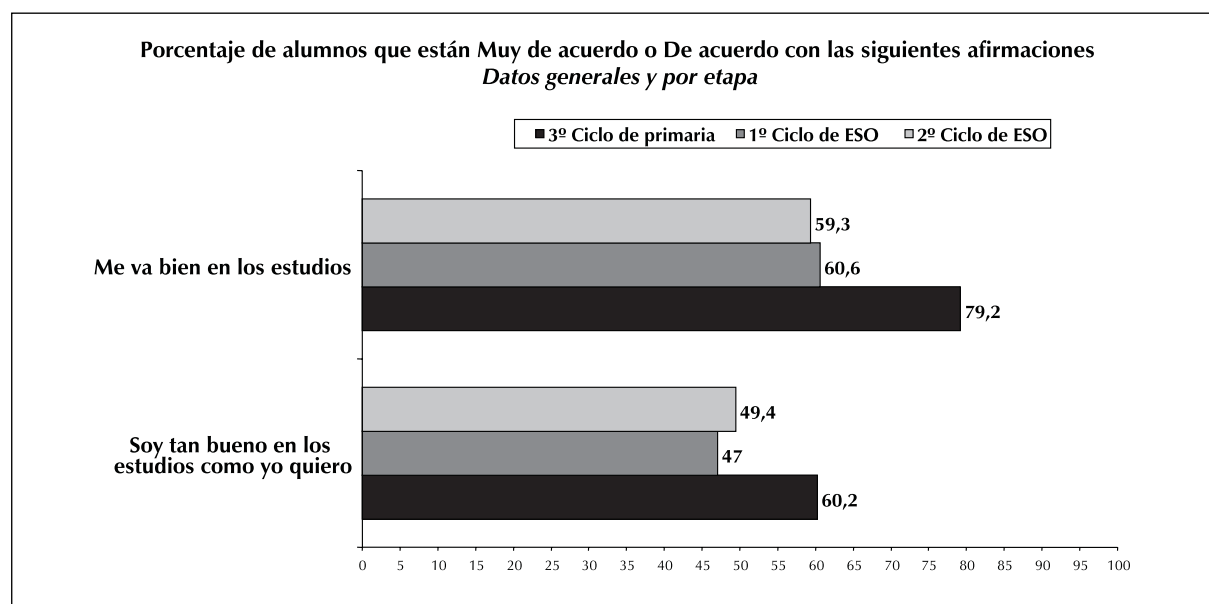
En relación con la titularidad, se observa que los que mejor se valoran son los de centros privados, a la vez que son ellos los que menos indican querer mejorar su trabajo en la escuela (**ver cuadro 34**).

CUADRO 34. OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE SU COMPETENCIA ACADÉMICA: MUY DE ACUERDO-DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES (SEGÚN CONTEXTO Y TITULARIDAD)

	CONTEXTO		TITULARIDAD		
	Alto/medioalto	Mediobajo/ bajo	Público	Concertado	Privado
Soy tan bueno en los estudios como quiero	55.3%	49.2%	52.4%	52.1%	53%
Puedo hacer sin problema los deberes que me mandan para casa	82.4%	76.6%	78.6%	79.8%	82.8%
Me gustaría trabajar mejor en la escuela	75%	81.3%	79.2%	78.2%	73.1%
Me va bien en los estudios	70.9%	61.9%	64.8%	66%	74.6%

De igual forma, ante las afirmaciones “*me va bien en los estudios*” y “*soy tan bueno en los estudios como yo quiero*”, las opiniones son mucho más positivas entre los alumnos de primaria que en los de cursos superiores (**ver gráfico 44**).

GRÁFICO 44. OPINIÓN ALUMNOS SEGÚN ETAPA



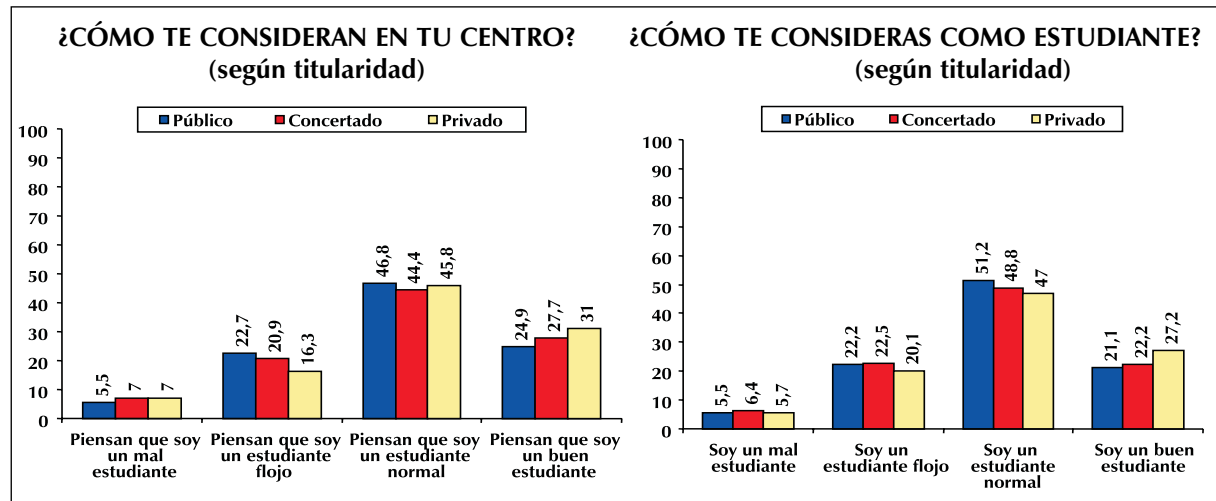
Las dos últimas preguntas aluden a cómo creen los alumnos que los demás les consideran en el centro a nivel académico, y hasta qué punto esta opinión coincide con su propia valoración como estudiante. Tal y como se observa en el **cuadro 35**, son bastante realistas en sus apreciaciones, siendo en ambos casos la opción mayoritaria la de considerarse, y ser considerado como un estudiante normal.

CUADRO 35. PORCENTAJE DE RESPUESTA DE LOS ALUMNOS

	TOTAL	
¿Cómo te consideran en tu centro?	Piensen que soy un mal estudiante	6.3%
	Piensen que soy un estudiante flojo	21.2%
	Piensen que soy un estudiante normal	45.7%
	Piensen que soy un buen estudiante	26.8%
¿Cómo te consideras como estudiante?	Soy un mal estudiante	5.9%
	Soy un estudiante flojo	22.1%
	Soy un estudiante normal	49.7%
	Soy un buen estudiante	22.3%

Las opiniones también difieren en función de la titularidad ya que aunque en todos los casos la opción mayoritaria es la de considerarse como un estudiante normal, son más los alumnos de centros privados que se consideran y son valorados como buenos en los estudios, en comparación con los restantes (**ver gráfico 45**)

GRÁFICO 45. RESPUESTA DE LOS ALUMNOS (SEGÚN TITULARIDAD)



• **Sociabilidad**

Aunque ya se analizó en un apartado previo el tema de las relaciones sociales y su importancia para valorar el clima de convivencia de un centro, resulta interesante conocer este aspecto desde la perspectiva de los propios implicados. Para ellos se incorporó un bloque de preguntas que plantean al alumno cómo se siente en el centro, y que aspectos de la vida social le preocupan más, dentro de la escuela.

En general, según ponen de manifiesto los resultados recogidos los alumnos se encuentran integrados en sus centros, aunque un 56.5% les gustaría que la gente les apreciara más. También encontramos que existe un cierto temor a relacionarse con gente que no es del entorno normal (**ver cuadro 36**). Los datos de nuevo vuelven a dejar constancia de forma clara, la necesidad de sentirse integrados y de aceptación en el grupo de iguales.

A su vez, los resultados revelan que los más pequeños se sienten más aislados que los mayores, tienen más miedo a no ser aceptados, a conocer gente nueva y buscan en mayor medida la aprobación social (**ver cuadro 36**)

CUADRO 36. SOCIABILIDAD DE LOS ALUMNOS (% TOTAL Y POR ETAPA)

		CICLO			TOTAL
		3º CICLO PRIMARIA	3º CICLO ESO	2º CICLO ESO	
A menudo me siento aislado	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	84.7%	88%	91.6%	88.1%
	De acuerdo o muy de acuerdo	15.3%	12%	8.4%	11.9%
Me gustaría que la gente me apreciara más	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	40.9%	41.8%	47.9%	43.5%
	De acuerdo o muy de acuerdo	59.1%	58.2%	52.1%	56.5%
A menudo me siento solo en el recreo porque mis compañeros no han querido estar conmigo	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	90.3%	94.4%	96.5%	93.7%
	De acuerdo o muy de acuerdo	9.7%	5.6%	3.5%	6.3%
Me preocupa si tengo que estar con personas que no conozco	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	51.6%	58.3%	65.2%	58.3%
	De acuerdo o muy de acuerdo	48.4%	41.7%	34.8%	41.7%
A veces pienso que no hago las cosas bien en absoluto	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	48.7%	49.2%	51.5%	49.8%
	De acuerdo o muy de acuerdo	51.3%	50.8%	48.5%	50.2%

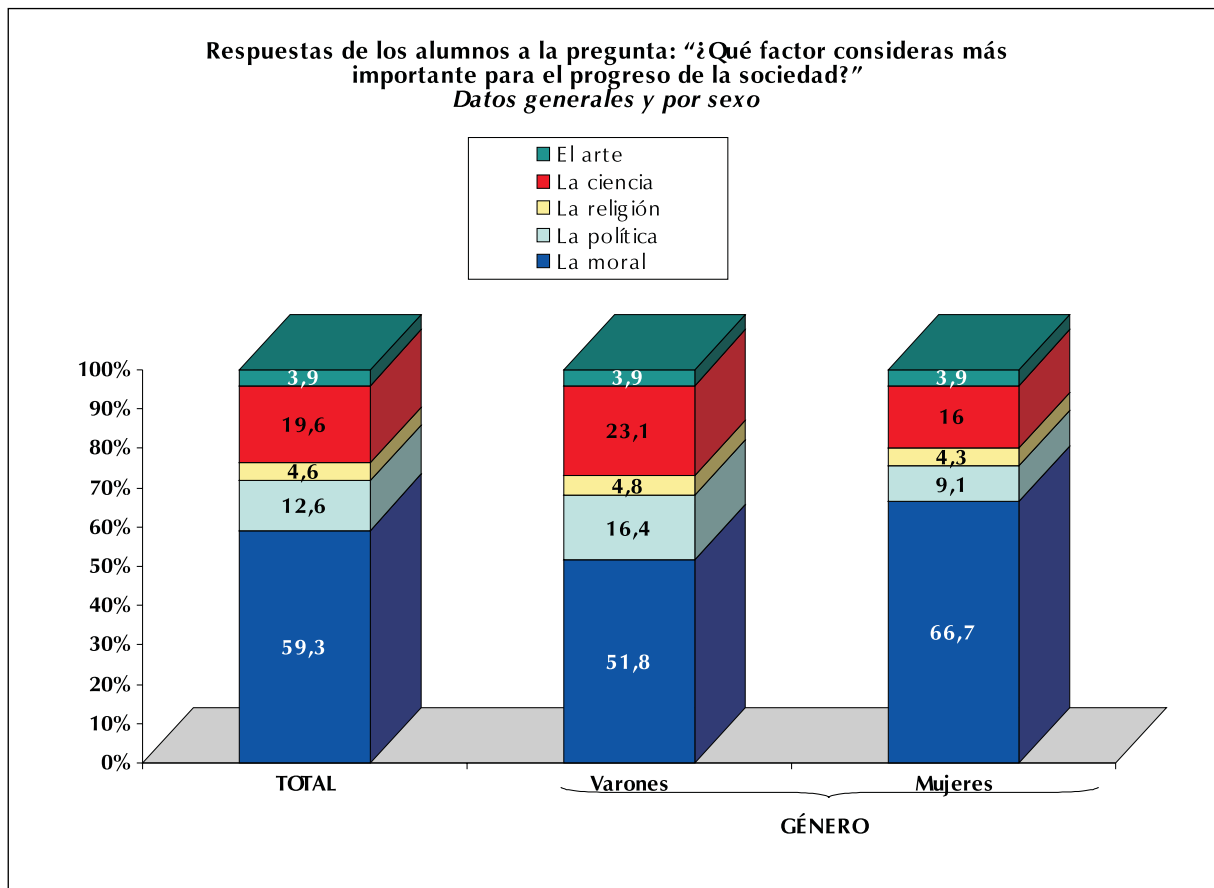
3.5. Valores

Se van a desarrollar los siguientes apartados:

3.5.1. Valores de los alumnos

Como primer elemento de análisis, se preguntó a los alumnos sobre qué factor consideraban más importante para el progreso de la sociedad. El 59% de ellos respondieron que la moral, el 20% que la ciencia y el 12.6% la política. Los porcentajes inferiores correspondieron a la religión (4.6%) y el arte (3.9%). Hubo diferencias por género, con mayor opción por la moral en las mujeres y un mayor peso relativo de respuestas a favor de la ciencia en los hombres (ver gráfico 46).

GRÁFICO 46. RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS (% TOTAL Y POR SEXO)



En esta línea de análisis, se les preguntó cuál consideran que es la virtud más importante para la sociedad. Casi la mitad de los alumnos (44.7%) afirman que la justicia, seguido de un 23.9% que señala la tolerancia. En último lugar de importancia sitúan el sentido del deber (9.8%) y la competencia profesional (3.2%) (ver cuadro 37).

CUADRO 37. VIRTUD MÁS IMPORTANTE PARA LA SOCIEDAD (% ALUMNOS)

		TOTAL
¿Qué virtud consideras más importante para la sociedad?	Tolerancia	23,9%
	Justicia	44,7%
	Competencia profesional	3,2%
	Responsabilidad	18,4%
	Sentido del deber	9,8%

En relación con los valores que atañen a la vida de los estudiantes, se les plantearon tres cuestiones acerca de lo que consideran más importante, lo peor y el mayor obstáculo con el que se pueden encontrar en la vida.

Los resultados muestran que lo principal para los alumnos es sentirse queridos (33.4%), lo peor que puede ocurrir es ser maltratado (34.9%) y el mayor obstáculo para vivir con plenitud, la violencia (**ver cuadro 38**).

CUADRO 38. ASPECTOS IMPORTANTES Y PEORES PARA LA VIDA

		TOTAL
¿Qué es lo más importante para tu vida?	Que me quieran	33.4%
	Ser respetado	14.5%
	Ser tratado de forma justa	12.4%
	Creer que la vida merece la pena ser vivida	26.3%
	Ser valorado	13.5%
¿Qué es la peor cosa en la vida?	Ser marginado	11,0%
	Ser tratado con injusticia	13,7%
	Ser despreciado	11,5%
	Ser maltratado	34,9%
	Estar solo	28,8%
¿Cuál es le obstáculo más importante para alcanzar una vida que merece la pena ser vivida?	Soledad	24,7%
	Violencia	31,0%
	Mala preparación profesional	15,2%
	Marginación	14,5%
	Racismo	14,5%

Los resultados son positivos si tenemos en cuenta que la mayoría muestran actitudes contrarias al maltrato, y perciben la violencia como una lacra social que merma la calidad de vida de las personas. Por otro lado, la importancia de sentirse integrado y el miedo a la soledad quedan patentes en las respuestas de los estudiantes que afirman que lo que más valoran en su vida es ser queridos por el resto.

A su vez, parece evidente considerar que los alumnos reciben distintas fuentes de influencia a través de las cuales van construyendo sus valores y criterios morales, con lo que el siguiente aspecto a estudiar hace alusión al peso que cada una tiene, lo cual puede ser relevante a la hora de transmitir valores o cuidar la información que por estas vías llega.

Se han establecido cuatro fuentes principales de análisis:

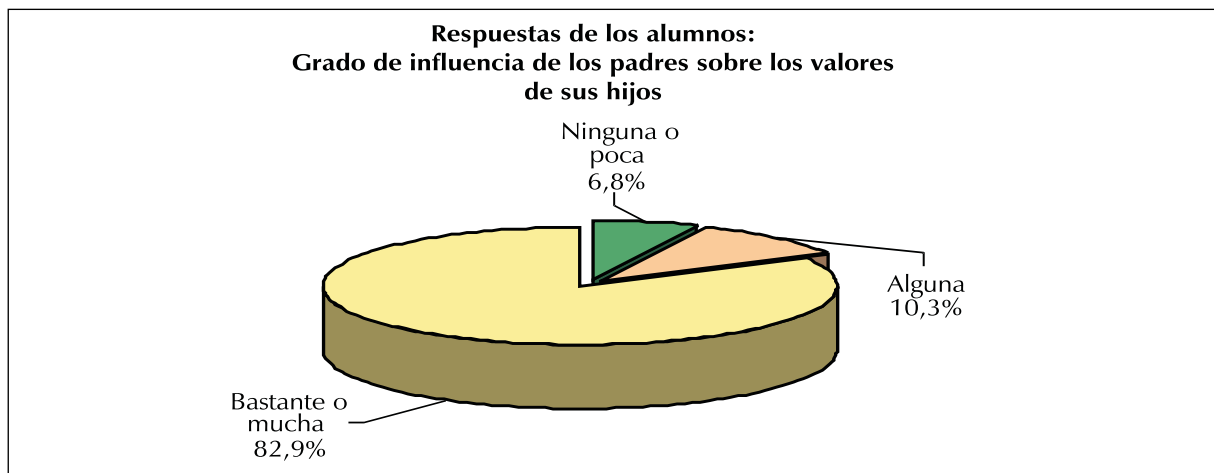
- **INFLUENCIA DE LA FAMILIA (LOS PADRES)**
- **INFLUENCIA DEL GRUPO DE IGUALES (LOS AMIGOS)**
- **INFLUENCIA DE LOS PROFESORES**
- **INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN**

• **INFLUENCIA DE LOS PADRES**

El importante papel que la familia tiene en relación con la convivencia escolar de los hijos, quedó patente en apartados anteriores, donde se ha visto que el apoyo y la confianza existente a este nivel, guardan relación con la probabilidad de convertirse en víctimas o agresores de situaciones de acoso.

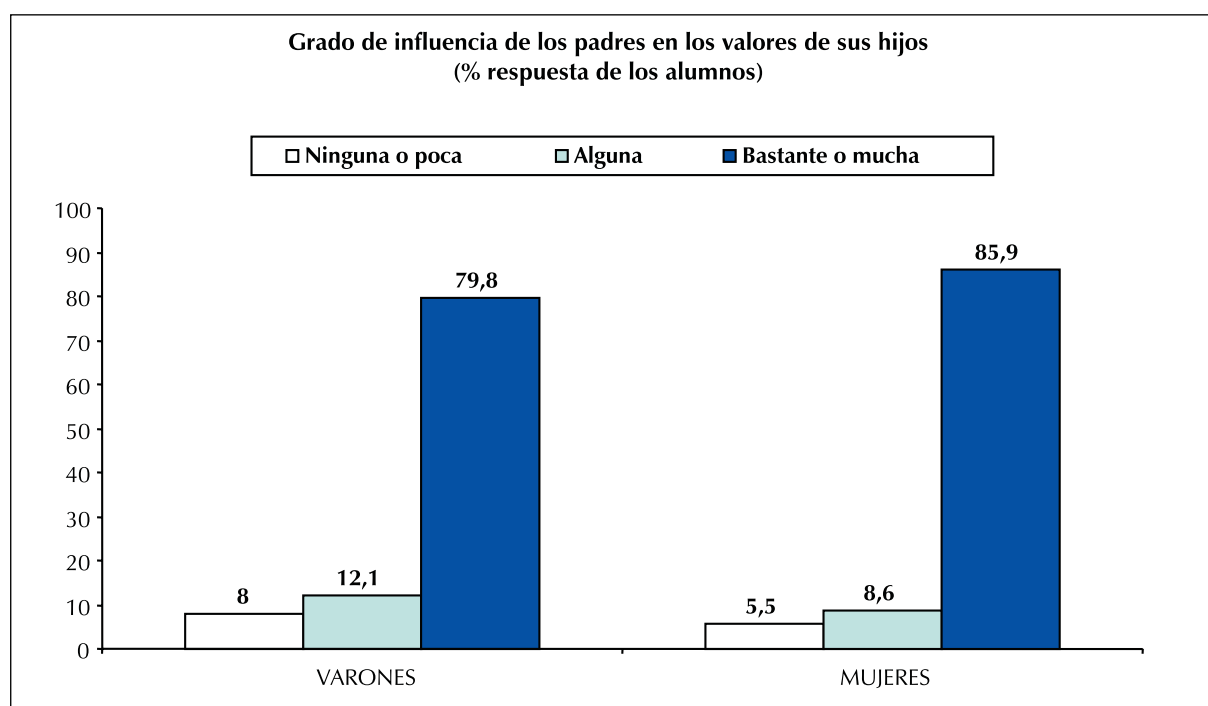
Por este motivo se ha estudiado la influencia de la familia, concretamente de los padres, como primera fuente importante en la construcción de los valores de los alumnos. Para ello se les preguntó por el grado en que ellos así lo consideran, encontrándose que un 82.9% afirman que tienen bastante o mucha influencia. Sólo el 6.8% indicó que ninguna o poca (ver gráfico 47).

GRÁFICO 47. INFLUENCIA DE LOS PADRES (% ALUMNOS TOTAL)



Atendiendo a estos resultados en función del género del alumno, encontramos claras diferencias entre hombres y mujeres. Son estas últimas las que más peso reciben de los padres a la hora de construir sus valores. No obstante, en ambos colectivos la influencia parece ser mayoritaria (**ver gráfico 48**).

GRÁFICO 48. INFLUENCIA DE LOS PADRES (% ALUMNOS SEGÚN SEXO)



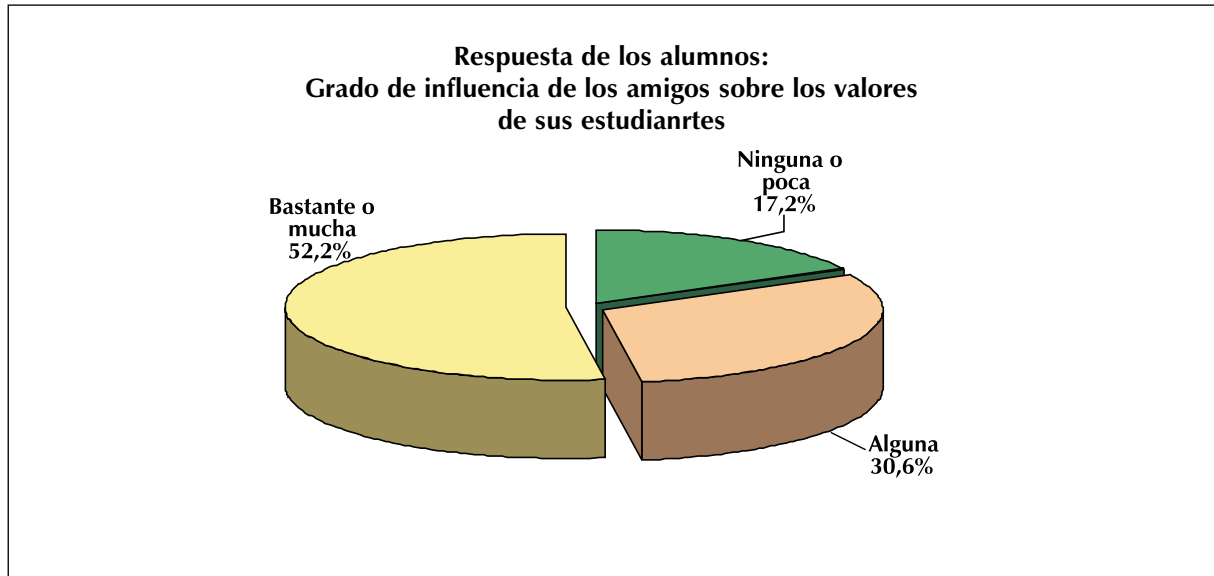
Nuevamente vuelve a quedar constancia de la relevancia que la familia tiene en el desarrollo social y moral de los alumnos. Son una fuente importante en la transmisión de valores lo que se refleja en la capacidad el alumno para interactuar y convivir con los demás no sólo en el ámbito escolar, sino en todos los aspectos de la vida en general.

• INFLUENCIA DE LOS AMIGOS

Como segunda fuente de influencia por la que se les ha preguntado es el grupo de iguales. Los datos muestran que algo más de la mitad de los alumnos (52.2%) dan “bastante o mucha” importancia a los amigos, un 30.6% afirman que algo, mientras que el 17.2% indican no dejarse influir por lo que digan sus compañeros (**ver gráfico 49**).

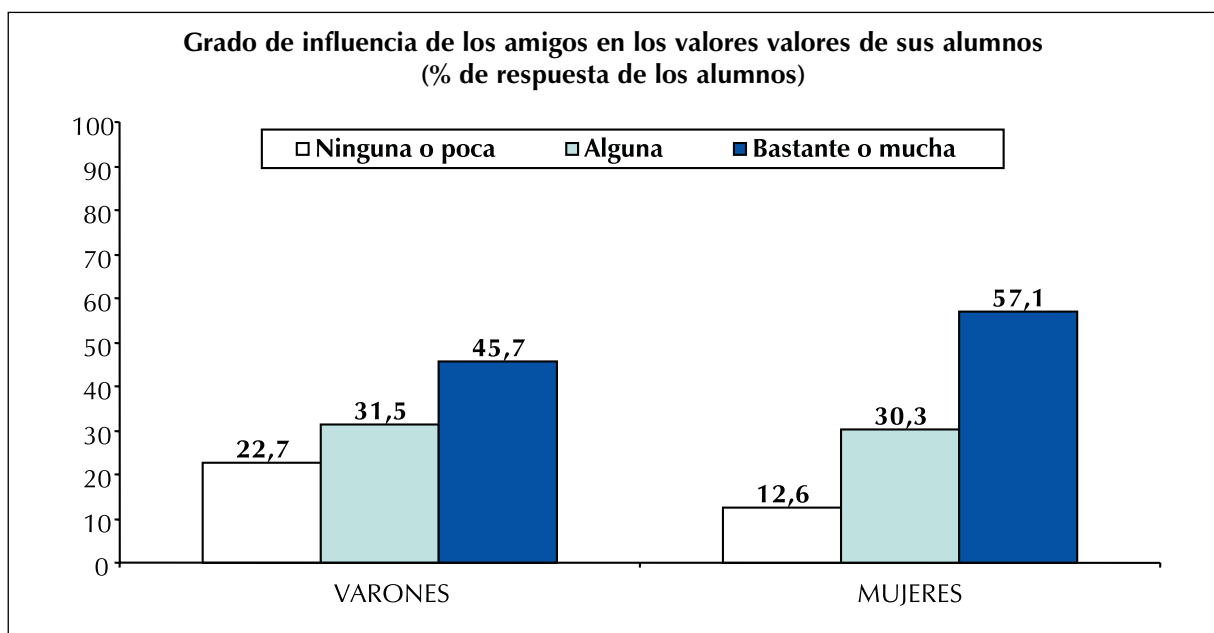
Si comparamos estos resultados con los recogidos al valorar el papel de los padres, encontramos que los alumnos reconocen que a la hora de abordar cuestiones morales la familia parece ser más determinante que los amigos. Parece que el peso que tiene sobre los estudiantes es mayor de lo que muchas veces se piensa.

GRÁFICO 49. INFLUENCIA DE LOS AMIGOS (% ALUMNOS TOTAL)



También en esta ocasión se encuentran diferencias en las opiniones manifestadas por hombres y mujeres , siendo nuevamente las mujeres las que en mayor medida reconocen esta influencia (ver gráfico 50).

GRÁFICO 50. INFLUENCIA DE LOS AMIGOS (% ALUMNOS SEGÚN SEXO)

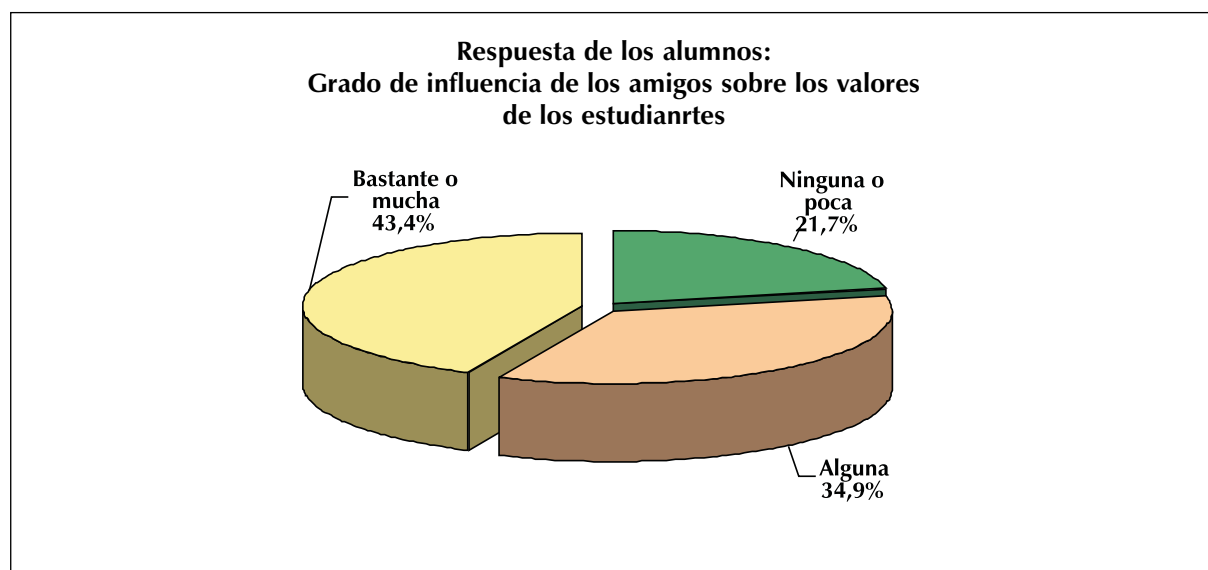


A la vista de los resultados puede decirse que, tanto al analizar el papel que desempeñan los iguales como el de la familia, se encuentra la misma tendencia; los hombres son más independientes del entorno a la hora de construir sus criterios morales que las mujeres.

• **INFLUENCIA DE LOS PROFESORES**

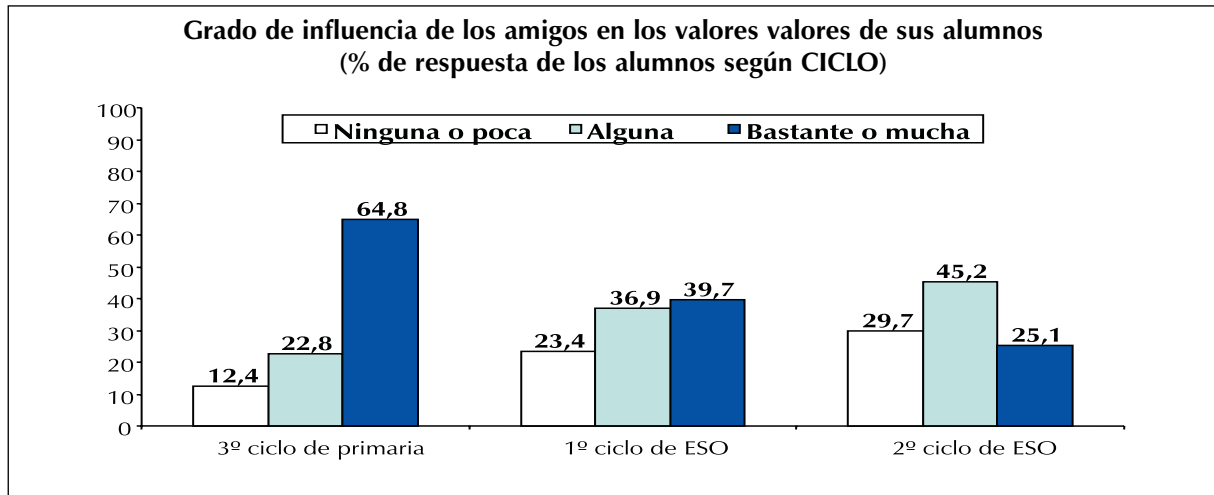
En tercer lugar, se preguntó a los alumnos por el papel que otorgan a los profesores como fuente importante en la construcción de sus valores. Los resultados, aunque un 43.4% opinan que bastante o mucha, reflejan una menor influencia que en los casos anteriores. Existe un 21.7% que no se ven afectados en ningún sentido por la figura del docente (**ver gráfico 51**).

GRÁFICO 51. INFLUENCIA DE LOS AMIGOS (% ALUMNOS TOTAL)



Como era de esperar, existen diferencias en función de la edad del alumno. En este caso la influencia que ejerce el profesor es mucho mayor en niveles de primaria (el 64.8% afirman que bastante o mucho), tendencia que se va reduciendo según aumenta la edad de los estudiantes (25.1% en el segundo ciclo de secundaria) (**ver gráfico 52**).

GRÁFICO 52. INFLUENCIA DE LOS PROFESORES (% ALUMNOS SEGÚN CICLO)

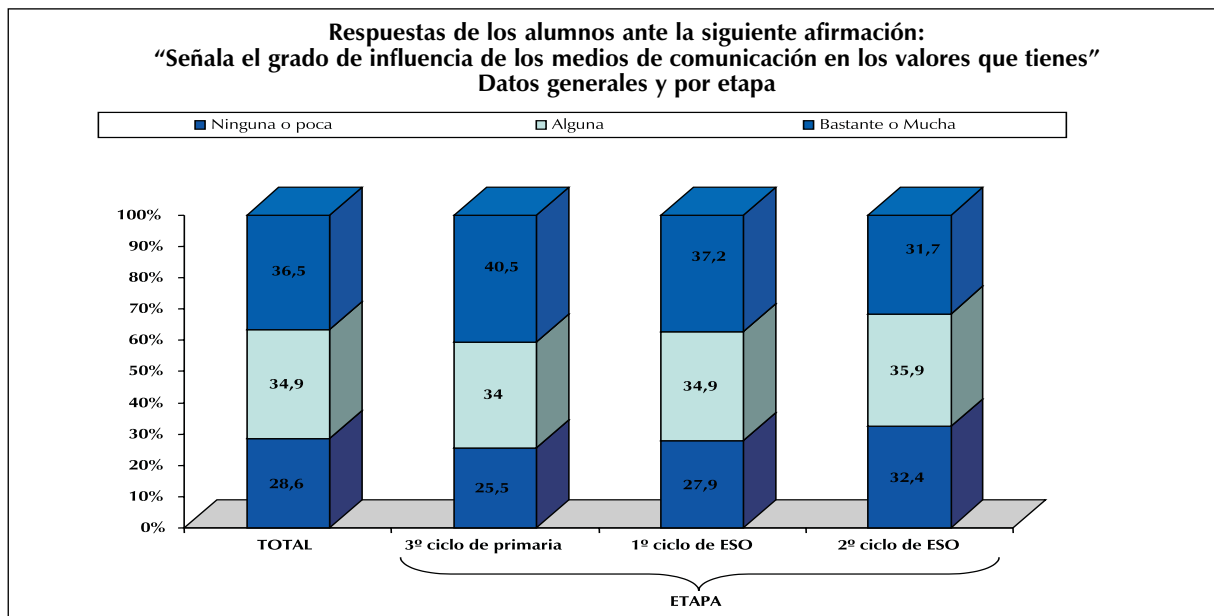


• **INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN**

Como ya se vio anteriormente, resulta bastante claro que los medios de comunicación tienen un gran peso en la sociedad actual. Desde el punto de vista de los profesores, en ocasiones la información que estos medios proporcionan da un imagen poco fidedigna de la realidad escolar, pero con gran influencia en la opinión social. Resulta interesante por tanto, conocer qué importancia le otorgan los alumnos a la hora de construir sus valores.

Los datos obtenidos están bastante divididos entre aquellos que afirman que “bastante o mucha” (36.5%), los que “alguna” (34.9%) y los que “ninguna o poca” (28.6%) (ver gráfico 53).

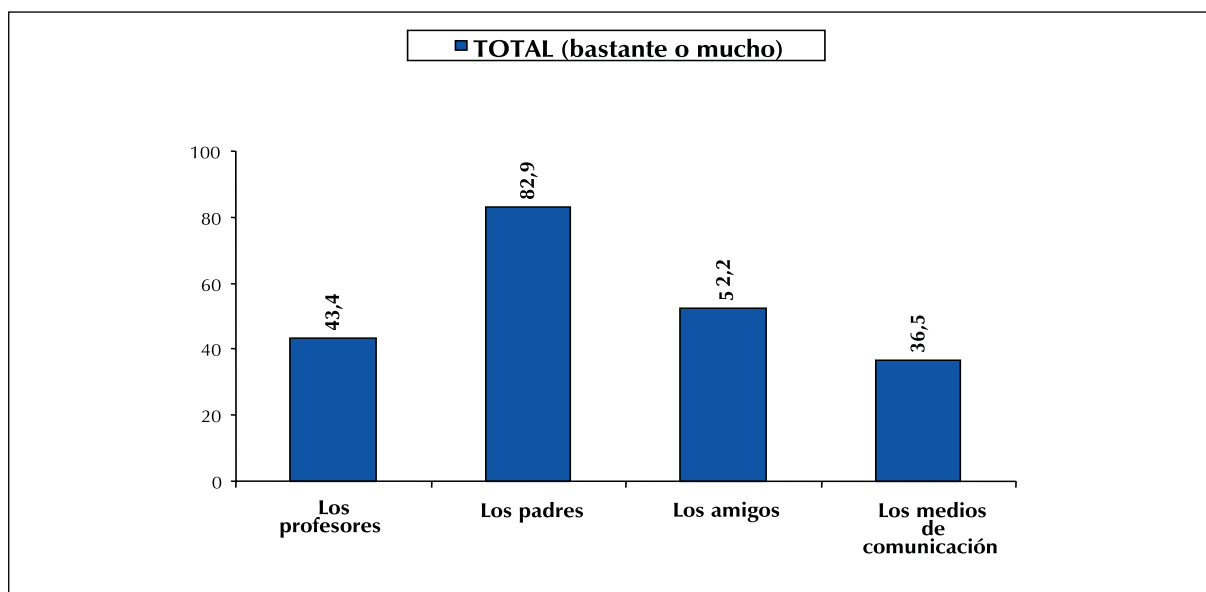
GRÁFICO 53. PORCENTAJE RESPUESTA ALUMNOS (% TOTAL Y POR ETAPA)



A la vista de los resultados parece que los alumnos han tomado conciencia de que la información recibida por estas vías no siempre es la más adecuada a la hora de construir unos criterios morales, con independencia de la influencia real que sobre ellos pueda tener. Esta tendencia se muestra más clara con la edad. Son los más mayores los que menos importancia dan a lo que les llega por los medios (ver gráfico 53).

En resumen, de las cuatro fuentes de influencia presentadas, la que mayor peso parece tener sobre los valores de los alumnos, son los padres (82.9%), seguida de los amigos (52.2%) y de los profesores (43.4%). En último lugar señalaron a los medios de comunicación (36.5%), (ver gráfico 54).

GRÁFICO 54. GRÁFICO RESUMEN RESPUESTAS
Fuentes de influencia sobre los valores de los alumnos: (% “bastante o mucho”)



Ya por último, se quiso conocer qué valores predominan en los alumnos a través del planteamiento de una serie de cuestiones en forma de situaciones que pueden acontecer en la vida real del alumno, para que respondan cómo actuarían si se vieran en tales circunstancias.

Para conocer las creencias de los alumnos en relación con el maltrato, se les formularon dos dilemas:

En el primero se les planteaba la siguiente situación: *“Un grupo de alumnos está hablando sobre un problema que ha surgido en su clase con un compañero. Se trata de un chaval, Álvaro, al que otro grupo de alumnos le está haciendo la vida imposible. Los amigos que están discutiendo tienen distintas opiniones sobre lo que se podría hacer. Señala aquella con la que estás más de acuerdo”*. Las opciones posteriores fueron cuatro: *“1) No se puede hacer nada. Ser chivato es lo peor. ; 2) No merece la pena hacer nada, son cosas que con el tiempo pasan. Hay que saber aguantar mientras tanto.; 3) Es mejor no meterse a defenderle porque si haces algo al final es a ti a quien empiezan a machacar.; 4) Habría que decírselo a un profesor aunque me llamen chivato”*.

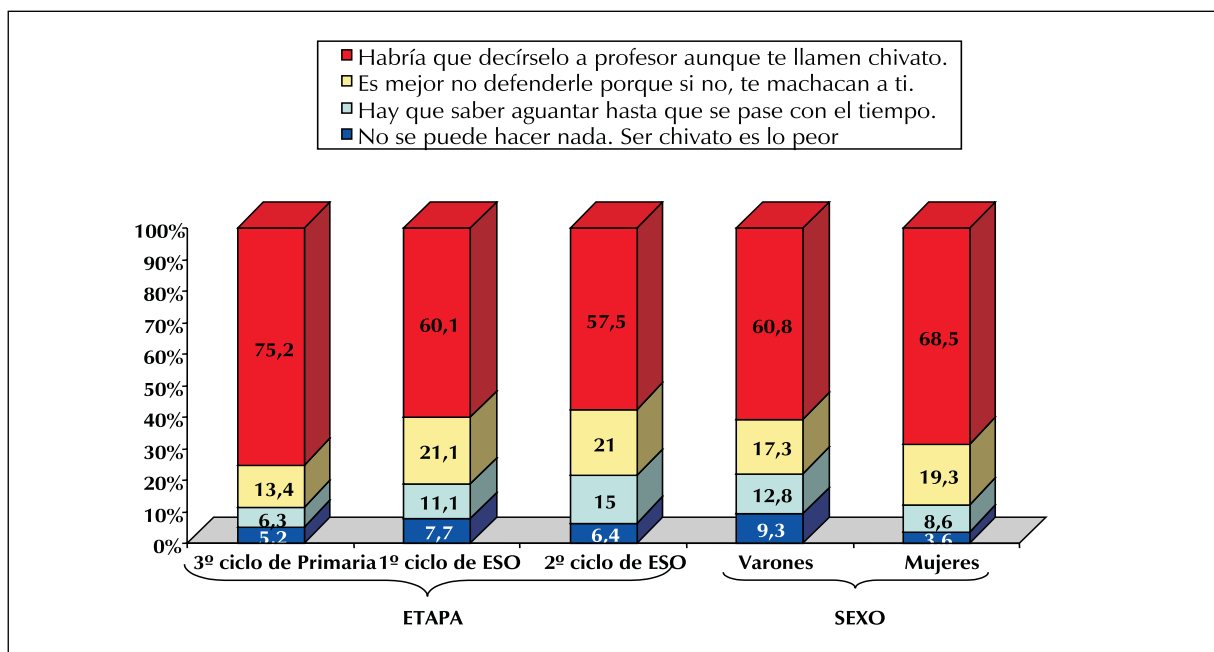
CUADRO 39. ¿QUÉ SE PODRÍA HACER CON UN AMIGO AL QUE UN GRUPO LE ESTÁ HACIENDO LA VIDA IMPOSIBLE?

Nada. Ser chivato es lo peor	6.5%
Nada. Con el tiempo pasa, hay que aguantar	10.7%
No defenderlo porque te machacan a tí	18.5%
Decírselo a un profesor aunque te llamen chivato	64.3%

La mayoría de los alumnos eligieron la respuesta de decírselo a un profesor aunque te llamen chivato (64.3%) que se considera la alternativa más positiva por lo que supone de no dejarlo pasar. Sin embargo, resulta interesante comprobar que casi un 20% reconocen que no haría nada por miedo a convertirse en víctima. Las tres primeras alternativas de respuesta suponen no hacer nada, pero lo llamativo es que la razón no es por miedo a ser un soplón o por considerar que no tiene importancia, sino porque tienen miedo a ser ellos objeto de esas conductas de maltrato (ver cuadro 39).

De nuevo volvemos a encontrar que a la hora de ser observador de una situación de acoso, una de las razones que mayor peso tienen para que el alumno no intervenga es el miedo a convertirse en víctima, algo que se incrementa con la edad. Tal y como se observa en el siguiente gráfico, el porcentaje de los que avisarían al profesor en esas circunstancias disminuye cuando los alumnos son mayores. Esto indica que la presión de los iguales y la vinculación al grupo son más fuertes en secundaria que en primaria (ver gráfico 55).

GRÁFICO 55. OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SEGÚN SEXO Y ETAPA



De igual modo, se observan diferencias en las respuestas dadas en función del sexo. El 68.5% de las mujeres acudirían al profesor, frente al 60% de los hombres. A su vez, son estos últimos los que en mayor porcentaje afirman que lo mejor es aguantar y dejar que con el tiempo se pase (**ver gráfico 55**).

El segundo de los dilemas se formuló de la siguiente manera: *“También comentan el caso de Miguel que tuvo que estar durante un semana haciendo todo lo que le pedían para conseguir que le aceptaran en el grupo. Unos lo entienden y otros no. Señala la opinión con la que estás más de acuerdo:”*. Las alternativas presentadas fueron cuatro: *“1) No hay que prestarse a ello. Es cierto que tener amigos es muy importante, pero aunque se tarde más en encontrarlos hay que aguantar.; 2) Se pasa mal, pero hay que hacerlo porque lo importante es tener un grupo de amigos.; 3) Son bromas que no tienen mucha importancia. Son divertidas. Cuando ya estás dentro del grupo, se las haces tú a los nuevos.; 4) A veces es mejor estar solo que con amigos que abusan.”*

Las respuestas de los alumnos fueron más contundentes. Casi el 90% de los alumnos elige las respuestas contrarias a aceptar la presión del grupo (**ver cuadro 40**).

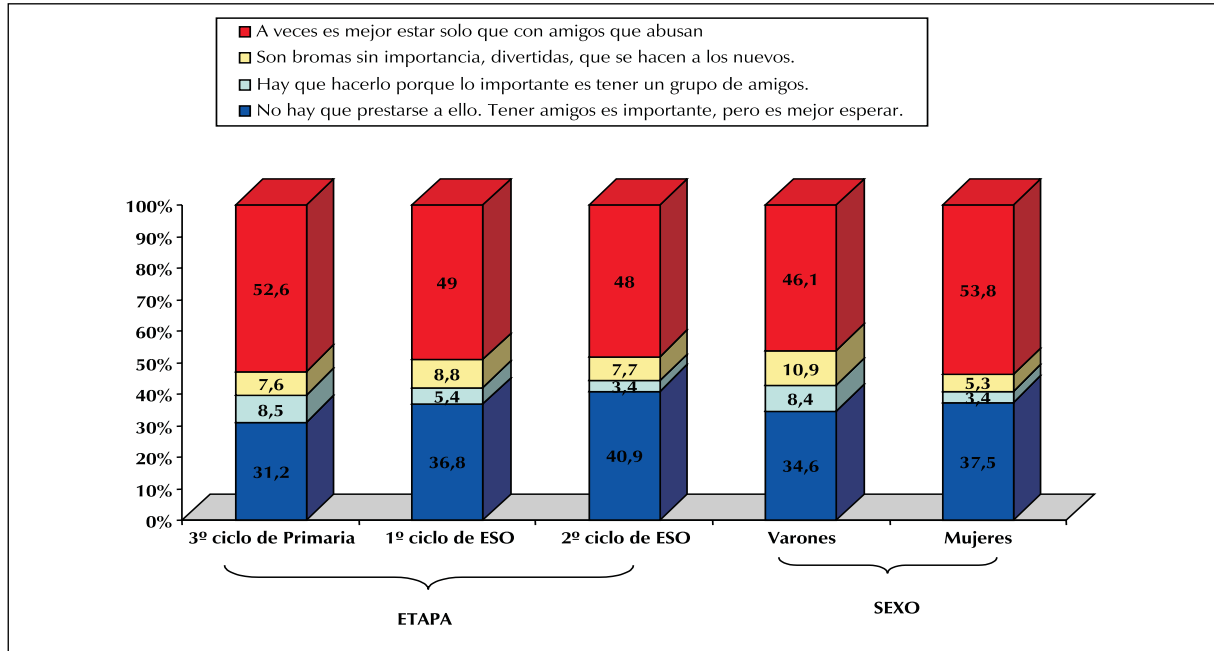
Según estos resultados, los alumnos parecen tener claro que no merece la pena tener amigos si ello supone someterse a abusos. Sin embargo, no deja de llamar la atención que el 5.8% lo admitan con tal de integrarse y el 8.1% lo vean como una fase necesaria que luego ellos harán pasar a otros. La lógica de las novatadas está todavía demasiado presente en los centros educativos.

CUADRO 40. ¿QUÉ OPINAS SOBRE UN COMPAÑERO QUE TUVO QUE HACER LO QUE LE PEDÍAN PARA SER ACEPTADO EN EL GRUPO?

No hay que prestarse a ello	36.3%
Hay que hacerlo. Hay que integrarse	5.8%
No importa. Luego las haces tú a los nuevos	8.1%
Mejor solo que con abusones	49.8%

Atendiendo a estos datos en función de la etapa y el sexo del alumno, la tendencia a no aceptar la presión del grupo parece ser mayor en las mujeres y entre los más pequeños, tendencia que se va reduciendo según aumenta la edad de los implicados (**ver gráfico 56**).

GRÁFICO 56. OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SEGÚN SEXO Y ETAPA



Ya por último, se les plantearon cuatro nuevas situaciones para que las valoren según sus propios criterios, y cuyos resultados e implicaciones se presentan a continuación:

1. ¿Qué opinas sobre una compañera que saca malas calificaciones e interrumpe las clases?

La opción mayoritariamente señalada es la que apunta a comprender a la alumna y ayudarla (40.3%). Como segunda alternativa, el 29.1% lo atribuyen a las malas compañías y a la falta de ajuste a las demandas escolares. Resulta positivo encontrar que los alumnos no atribuyan las causas a la metodología del aula (sólo el 5.1%) si bien esta tendencia a atribuirse las responsabilidades a ellos mismos, tiene un aspecto negativo, que es que los alumnos son poco críticos con otros aspectos y demasiado duros a la hora de valorarse (**ver cuadro 41**).

CUADRO 41. PORCENTAJE RESPUESTA ALUMNOS

		TOTAL
	Si nadie le riera las gracias, no seguiría haciéndolo	40.3%
Una compañera que saca malas notas está siempre molestando a los profesores, interrumpiendo las clases, contestando mal...	Es normal porque la clase es un rollo	5.1%
	Ha cogido el papel de gamberra y no sabe cómo salir	25.5%
	Empezó a suspender, a juntarse con los "brincas"	29.1%

2. ¿Es peor que te marginen a que se metan contigo?

La respuesta mayoritaria es la que alude a que hay gente que quiere mandar en los grupos y que a los que se margina no es por que ellos tengan ningún problema concreto (54%).

Por otro lado, que solamente el 10.5% considere que estar solo tampoco es un gran problema tiene una parte muy positiva también, si se analiza como capacidad para no aguantar abusos aunque ello suponga el aislamiento. Sin embargo, puede tener a su vez una interpretación menos positiva si tras ello estuviera la idea errónea de que el la exclusión social no es una situación muy dañina. Como las investigaciones de estudios retrospectivos han puesto de manifiesto, este tipo de maltrato tiene efectos muy negativos sobre la persona (ver cuadro 42).

CUADRO 42: PORCENTAJE DE RESPUESTA ALUMNOS

	TOTAL	
	Es que hay gente muy rara, que se lo tienen ganado	8.8%
Alejandro plantea que él cree que es peor que no te hagan caso y que te marginen a que se metan contigo	No tener amigos es lo peor, hay que conseguir su aceptación	26.7%
	Hay gente que quiere mandar en el grupo y decide quién entra	54%
	Estar aislado tampoco es un gran problema	10.5%

3. ¿Por qué crees que destrozan el material en tu instituto?

Las razones más frecuentes argumentadas, son en primer lugar por diversión (34.9%), por falta de valoración de lo público (25.4%), y en tercer lugar, como forma indirecta de molestar a los profesores (22.3%). No parece sin embargo, que sea una manera de hacerse notar entre los compañeros (17.4%) (ver cuadro 43).

CUADRO 43. PORCENTAJE DE RESPUESTA ALUMNOS

	TOTAL	
	No es tuyo, que más da	25.4%
A veces en los institutos se pintan las paredes o los baños, se estropean las mesas o se rompen otras cosas	Te lo pasas bien, te echas unas risas	34.9%
	Ganas unos puntos con tus compañeros	17.4%
	Para molestar a los profesores	22.3%

4. ¿Por qué crees que hay grupos que crean problemas y en los que es muy difícil dar clase?

Una vez más los alumnos se atribuyen la culpa (34.5%). Son problemáticos fuera y dentro del centro y no tiene solución. Esta forma de verlo es coherente, por otra parte, con otorgar poca importancia a las normas que podrían evitar la disrupción (23.5%), o los límites que ponga el profesor (16.8%), tal y como se observa en el cuadro 44

CUADRO 44. PORCENTAJE DE RESPUESTA ALUMNOS

	TOTAL	
Depende del tipo de alumnos que hay en clase	25.2%	
¿Por qué hay determinados grupos que no hacen más que montar el lío y en los que es muy difícil dar clase?	No hay problema si el profesor pone límites pero te respeta	16.8%
	Lo importante es que haya normas de disciplina en el centro	23.5%
	Los broncas tienen también problemas fuera del centro	34.5%

3.5.2. Valores de los profesores

Una de las fuentes de influencia que tiene el alumno, como ya vimos anteriormente, es el profesor. Esta circunstancia hace que sea interesante conocer también, los valores por los que se rige el profesorado y analizar hasta qué punto coinciden las opiniones de ambos colectivos.

La primera cuestión que se les ha planteado es respecto a qué virtud consideran más importante para la sociedad. Los profesores en su mayoría señalan la responsabilidad como la principal (37.1%), seguida de la justicia (25%), y la tolerancia (23.8%). La virtud a la que menos importancia le otorgan es a la competencia profesional (0.8%) (**ver cuadro 45**).

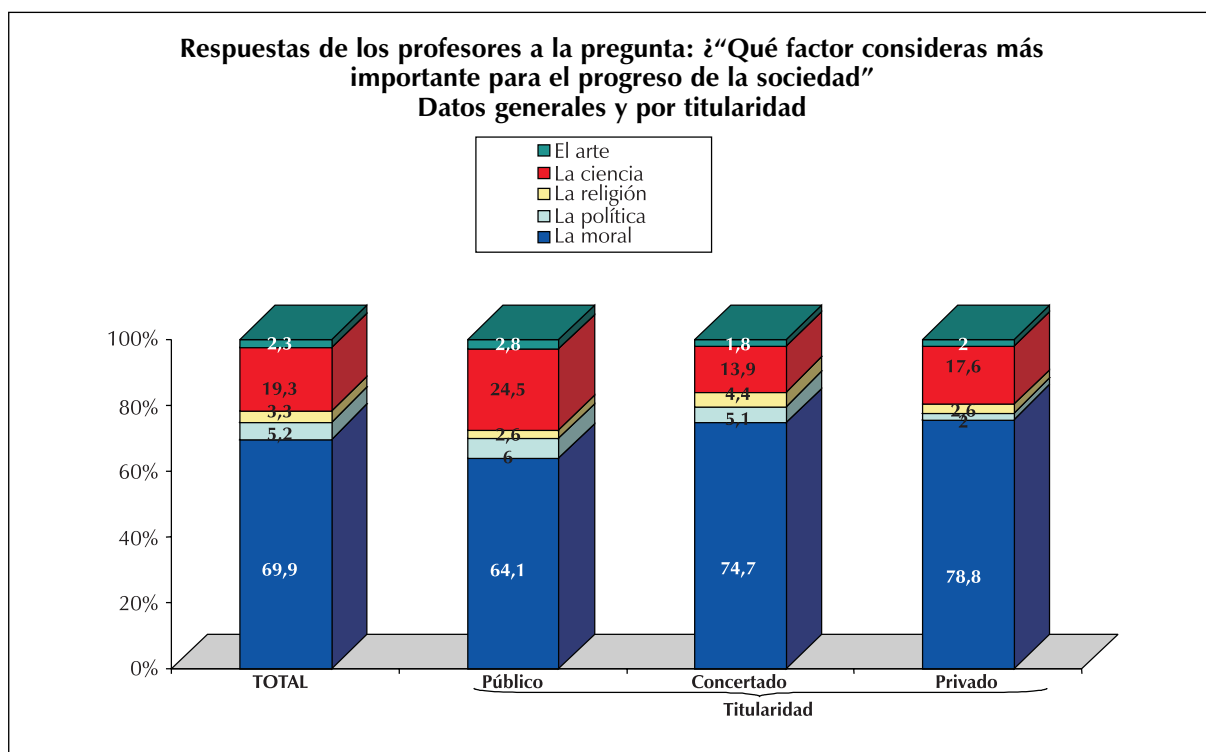
CUADRO 45. VIRTUD MÁS IMPORTANTE PARA LA SOCIEDAD (% ALUMNOS)

	TOTAL	
¿Qué virtud considera más importante para la sociedad?	Tolerancia	23.8%
	Justicia	25%
	Competencia profesional	0.8%
	Responsabilidad	37.1%
	Sentido del deber	13.3%

Si comparamos estos datos con los recogidos de los alumnos (ver cuadro 37), encontramos que los profesores dan más importancia a la responsabilidad mientras que los alumnos priorizan la justicia como virtud más importante. Ambos colectivos coinciden en que lo menos relevante es la competencia profesional y el sentido del deber.

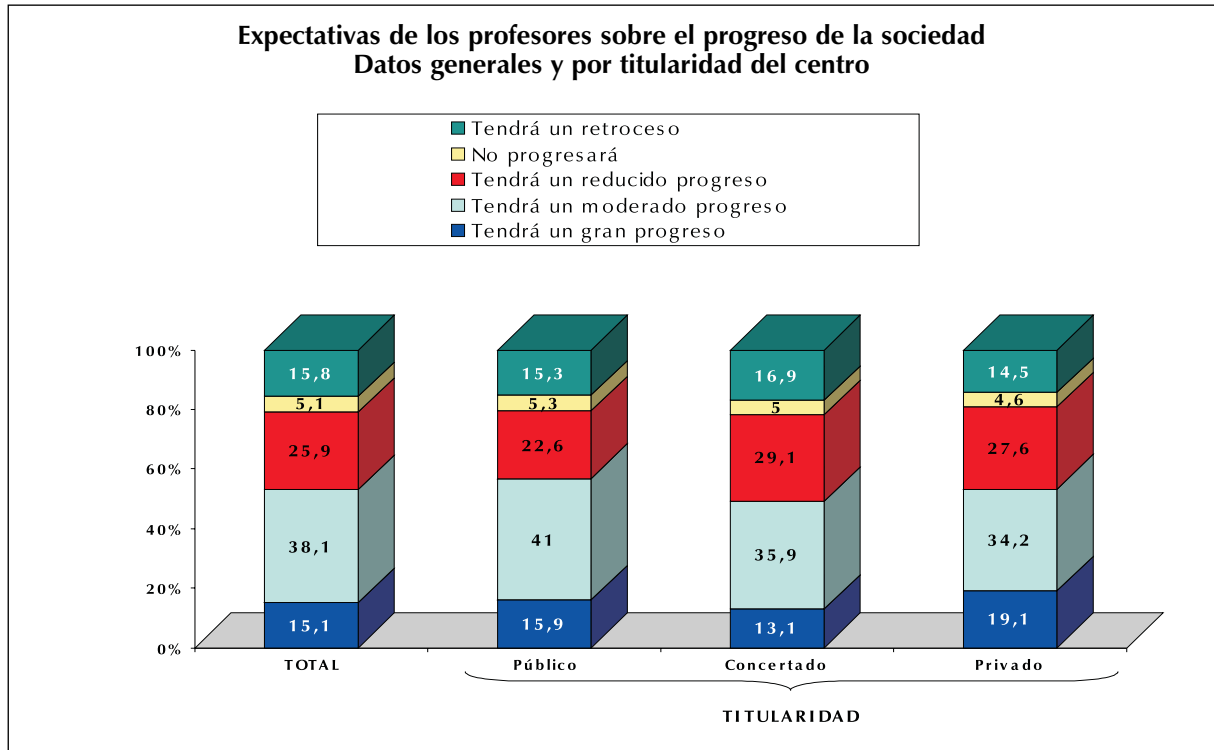
Las dos siguientes preguntas se referían a los factores de progreso de la sociedad y a la esperanza de los profesores en ese progreso. En el primer caso, como los alumnos, el factor mayoritariamente elegido por los docentes es la moral. Después, a gran distancia, la ciencia. En la primera opción, son los profesores de la enseñanza concertada y privada los que más la eligen. En el segundo caso, los mayores defensores de la ciencia son los profesores de la enseñanza pública (ver gráficos 57 y 58).

GRÁFICO 57. PORCENTAJE RESPUESTA PROFESORES (TOTAL Y POR TITULARIDAD)



La pregunta referida a las expectativas sobre el progreso de la sociedad ofreció una imagen optimista: más de la mitad del profesorado consideró que habrá un gran o moderado progreso.

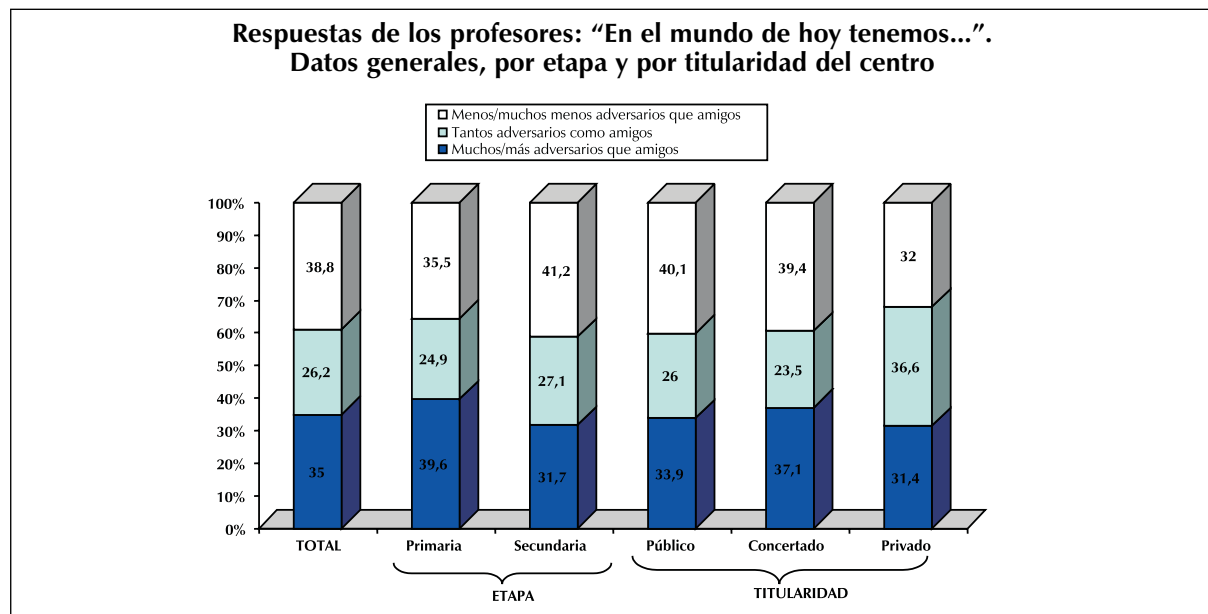
GRÁFICO 58. PORCENTAJE RESPUESTA PROFESORES (TOTAL Y POR TITULARIDAD)



En Último lugar, se estudió la visión de los docentes respecto al tipo de relaciones que imperan en la sociedad, a través de siguiente pregunta, “En el mundo de hoy tenemos...”. Las respuestas estuvieron bastante divididas entre los que consideran que hay muchos menos adversarios que amigos (38.8%), y los que opinan que muchos más adversarios (35%) (**ver gráfico 59**).

Esta visión un tanto negativa de la sociedad se va reduciendo entre los profesores de secundaria y en los de centros privados, dando paso a una opinión más equilibrada al afirmar que existen tantos adversarios como amigos (**ver gráfico 59**).

**GRÁFICO 59. PORCENTAJE RESPUESTA PROFESORES
(% TOTAL, POR ETAPA Y TITULARIDAD)**



Un último apartado dentro de los valores del profesorado se centra en conocer sus criterios en relación con sus alumnos, para lo cual se ha preguntado acerca de qué les gustaría que fuesen de mayores, y cómo perciben que ha cambiado el alumnado actual respecto al de hace unos años (ver cuadro 46).

**CUADRO 46. ME GUSTARÍA QUE MIS ALUMNOS FUERAN EN EL FUTURO
(% RESPUESTA PROFESORES)**

	TOTAL	
Me gustaría que mis alumnos fueran principalmente:	Personas famosas	0.5%
	Personas con grandes conocimientos	2.1%
	Personas justas	48%
	Personas queridas	8.8%
	Personas felices	40.6%

Como se observa en el cuadro 36, la mayoría de los profesores (48%) quieren que sus alumnos sean justos y felices (40.6%), por encima de otros valores como que sean personas queridas (8.8%), con grandes conocimientos (2.1%) o famosas (0.5%)

Resulta interesante contrastar estos resultados con los dados por los alumnos cuando se les plantea la misma cuestión: *¿Qué te gustaría ser en el futuro?*. En esta ocasión, el 60% de los estudiantes

consideran como principal opción “ser felices”. Llama la atención que la segunda alternativa señalada es la de tener grandes conocimientos (12.9%) algo que los profesores situaron como menos importante (2.1%). Ambos colectivos marcan en último lugar ser personas famosas (**Ver cuadro 47**).

CUADRO 47. ME GUSTARÍA SER EN EL FUTURO (% RESPUESTA ALUMNOS)

		TOTAL
Me gustaría ser principalmente en el futuro una:	Persona famosa	7.1%
	Persona con grandes conocimientos	12.9%
	Persona justa	8%
	Persona querida	12%
	Persona feliz	60%

El punto de vista del profesorado en relación a cómo han cambiado los alumnos respecto a como eran antes, refleja que ahora son más felices (34.6%) y más tolerantes (24.2%). Sin embargo, sólo el 13% dicen que tienen más conocimientos, y lo que resulta más alarmante, sólo el 4.5% que tienen actitudes más pacíficas (**ver cuadro 48**).

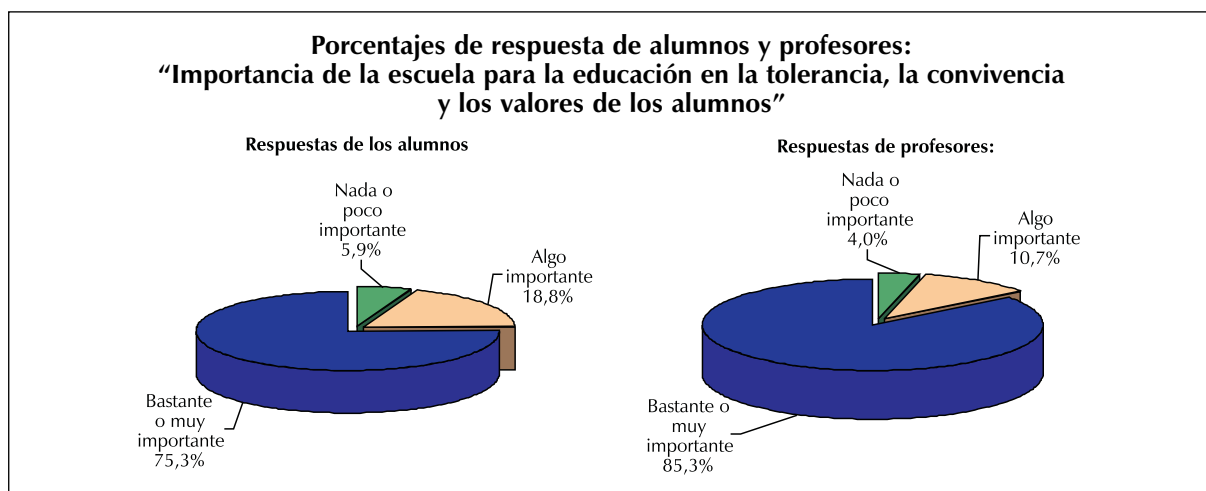
CUADRO 48. RESPUESTAS PROFESORES: LOS ALUMNOS ACTUALES SON EN RELACIÓN CON LOS DE HACE UNOS AÑOS....

		TOTAL
Los alumnos actuales en relación con los de hace unos años:	Tienen más conocimientos	13%
	Tienen más sentido de la justicia	23.6%
	Tienen más tolerancia	24.2%
	Son más felices	34.6%
	Tienen actitudes más pacíficas	4.5%

3.5.3. Valoración de la escuela

La escuela, como institución educativa, persigue el desarrollo integral del alumno aunque en determinadas ocasiones fracasa en sus tentativas. Una forma de abordar esta cuestión, es preguntar por un lado, al alumno qué espera obtener de la escuela y qué peso tiene en su vida, así como a los profesores sobre la misma cuestión. Conocer los distintos puntos de vista nos puede permitir coordinar criterios, y de esta forma, lograr mejoras.

GRÁFICO 60. PORCENTAJE DE RESPUESTA DE ALUMNOS Y PROFESORES



Con este objetivo se introdujo la siguiente cuestión: “Importancia de la escuela para la educación en la tolerancia y convivencia” (ver gráfico 60).

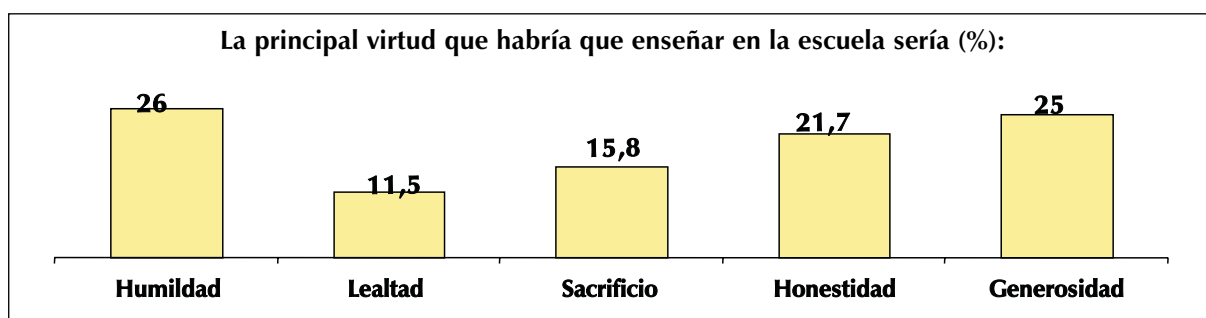
Las respuestas son bastante positivas en ambos casos ya que el 75.3% de los alumnos y el 85.3% del profesorado lo considera “bastante o muy importante”.

En contra de lo que en muchas ocasiones se piensa, el alumno tiene una visión bastante positiva de la escuela, de su función como transmisor de valores (no sólo de conocimientos), y del importante papel que dicha institución tiene para educar en la tolerancia y enseñar a convivir.

Siguiendo con este análisis, los profesores consideran que la escuela debe enseñar como principales virtudes, “humildad” (26%) y “generosidad” (25%) (ver gráfico 61).

Las tres últimas cuestiones se han dirigido a los alumnos para profundizar en la importancia que otorgan a la escuela para su propio desarrollo social y moral.

GRÁFICO 61. PORCENTAJE RESPUESTA DE LOS PROFESORES



La primera de ellas tenía la siguiente formulación: “En la escuela me enseñan los problemas entre persona y cómo enfrentarlos”. Parece que los estudiantes en su mayoría responden afirmativamente. Sólo el 20.7% de ellos indicaron lo contrario. Las opiniones más positivas corresponden

a los más pequeños. Los alumnos de secundaria son más críticos a la hora de valorar lo que aprenden en la escuela a nivel de resolución de conflictos (**ver gráfico 62**).

Cuando se les preguntó en relación con el papel que ejerce el centro para su desarrollo social y personal, nuevamente la visión del alumnado fue muy positiva. El 71.9% señaló que es muy importante, y sólo el 7.8% que nada relevante. Analizando los datos en función de la etapa educativa encontramos que de nuevo los más críticos son los más mayores, aunque hay que señalar que más de la mitad de los de secundaria (59.7%) siguen otorgándole un papel importante (**ver gráfico 63**).

GRÁFICO 62. PORCENTAJE DE RESPUESTA ALUMNOS (% TOTAL Y POR ETAPA)

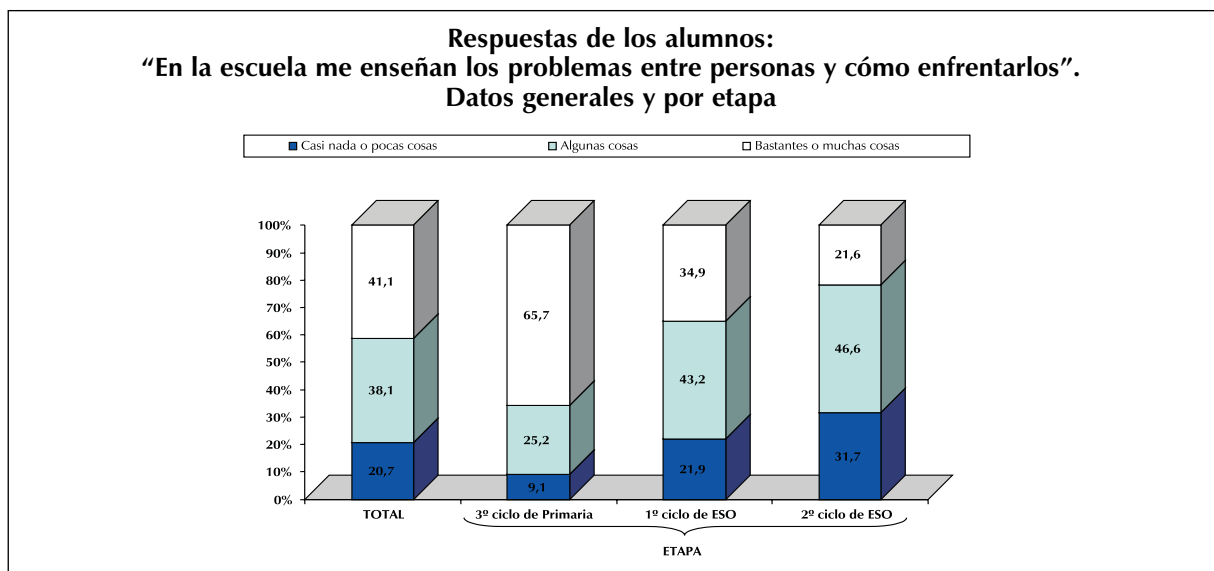
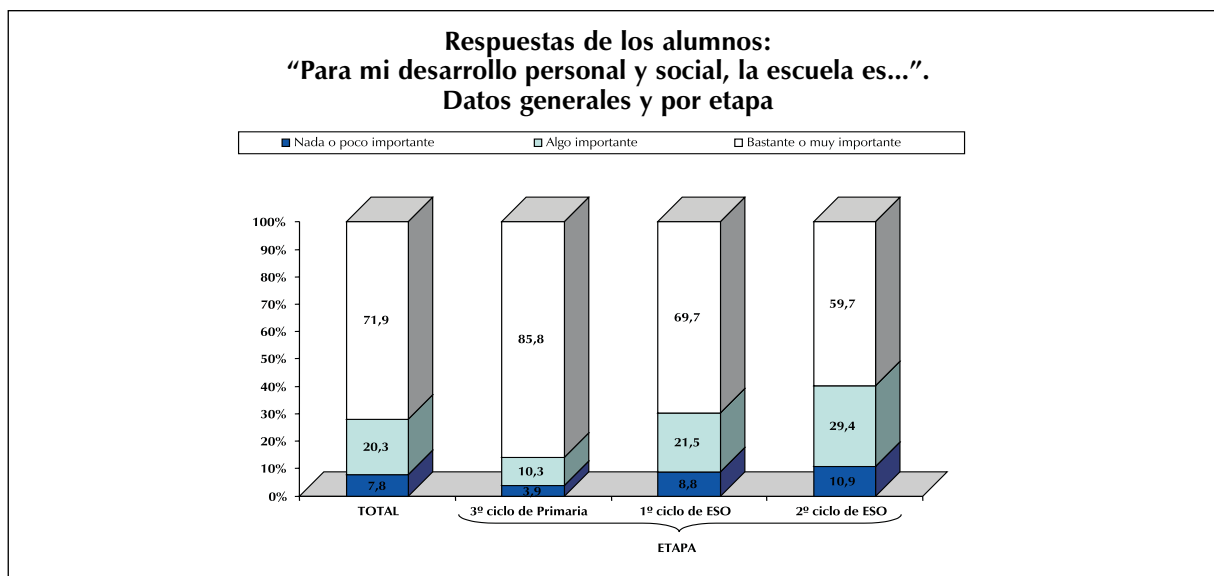
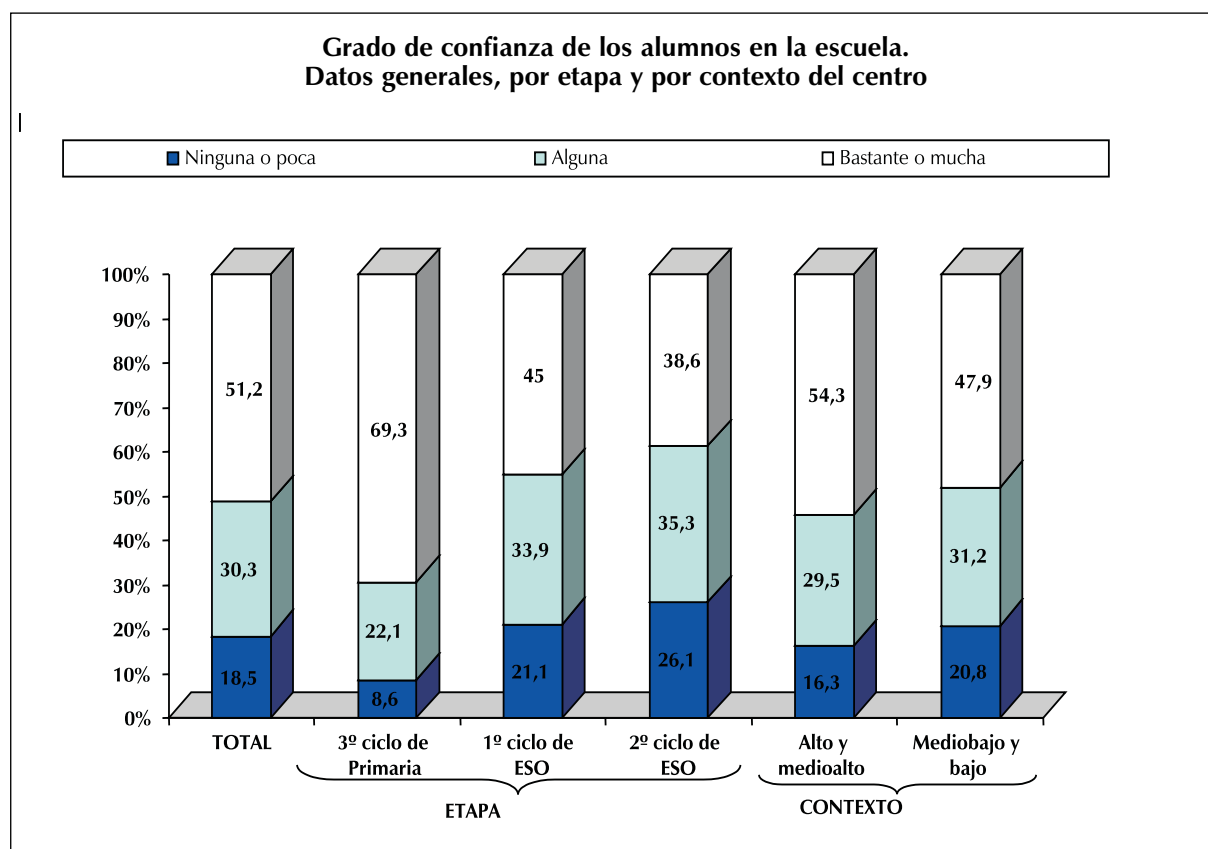


GRÁFICO 63. PORCENTAJE RESPUESTA ALUMNOS (% TOTAL Y POR ETAPA)



Asimismo los alumnos afirman confiar en la escuela (51.2%), confianza que es mayor entre los estudiantes de primaria en comparación con secundaria, así como entre los de centros de contexto alto y medio-alto (ver gráfico 64).

**GRÁFICO 64. PORCENTAJE RESPUESTA ALUMNOS
(% TOTAL, POR ETAPA Y CONTEXTO)**



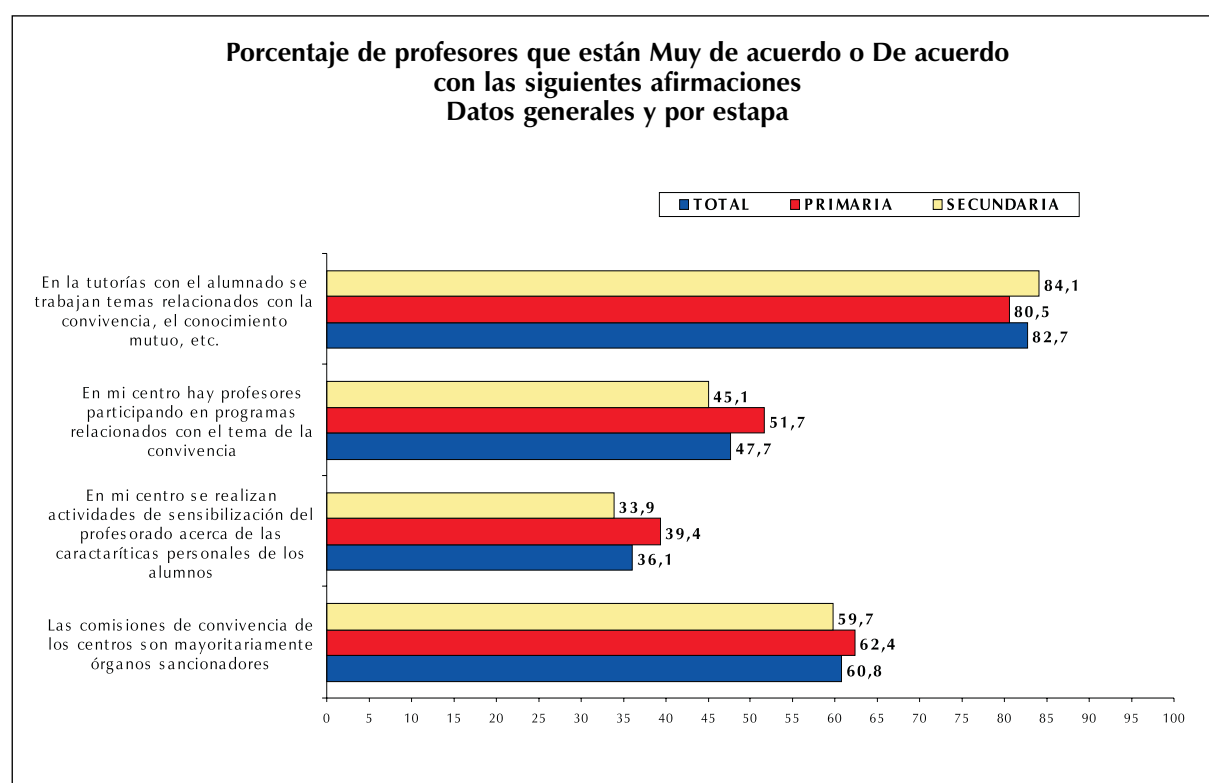
Esta actitud favorable de los estudiantes, pone de manifiesto que los objetivos que persigue la escuela, desde el punto de vista de los alumnos, no difieren tanto de los planteados por los restantes agentes educativos. Por tanto, las divergencias habrá que buscarlas en la forma en que se llevan a cabo y se desarrollan tales objetivos, en la vida diaria de un centro. Asimismo, debemos tener presente la importante labor que la escuela puede realizar entre un alumnado que, en general, la valora positivamente.

3.6. Medidas del centro para mejorar la convivencia

Se les plantearon a los docentes diversas preguntas sobre el funcionamiento de la convivencia en su centro. Aunque en alguna de las preguntas las respuestas fueron favorables, como la

referida a si se trabaja en las tutorías temas relacionados con la convivencia, en otras la opinión de los profesores fueron más críticas. El 61% considera que las comisiones de convivencia son puramente órganos sancionadores; el 36% cree se realizan en su centro actividades de sensibilización acerca de las características personales del alumnado y el 48% constata que en su centro hay profesores participando en programas relacionados con el tema de la convivencia (**ver gráfico 65**).

GRÁFICO 65. PORCENTAJE DE RESPUESTA PROFESORES (% TOTAL Y POR ETAPA)



La pregunta que es pertinente plantearse a continuación es si los profesores que consideran que en sus centros existen esas actividades de sensibilización y cuyos profesores participan en programas de convivencia perciben un clima de convivencia mejor que aquellos otros profesores que han respondido negativamente. Como se puede comprobar en el **cuadro 39**, las respuestas entre unos y otros manifiestan diferencias muy significativas en la gran mayoría de las preguntas referidas a este tema: los profesores que constatan mayor compromiso en su centro para mejorar la convivencia, están más satisfechos con el clima de convivencia que existe en él.

CUADRO 49. PORCENTAJE DE RESPUESTA DE LOS PROFESORES

		ACTIVIDADES DE SENSIBILIZACIÓN A LAS CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO		PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS DE CONVIVENCIA	
		NO	SI	NO	SI
Las normas de disciplina del centro me parecen adecuadas	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	13,8%	3,8%	13,4%	5,3%
	Indiferente	14,9%	5,1%	16,1%	7,9%
	De acuerdo o muy de acuerdo	71,3%	91,1%	70,5%	86,7%
En general, los profesores mantenemos el orden en la clase	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	5,4%	1,7%	7,3%	1,5%
	Indiferente	11,5%	5,1%	11,5%	7,6%
	De acuerdo o muy de acuerdo	83,0%	93,3%	81,3%	90,9%
Los profesores tenemos el mismo criterio cuando aplicamos las normas del centro	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	46,6%	15,2%	42,3%	25,2%
	Indiferente	21,5%	17,3%	26,0%	18,8%
	De acuerdo o muy de acuerdo	31,9%	67,6%	31,7%	56,0%
En mi centro se da importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse de forma positiva con los demás	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	12,2%	1,5%	11,5%	3,2%
	Indiferente	18,9%	4,6%	18,1%	7,8%
	De acuerdo o muy de acuerdo	68,9%	93,9%	70,4%	89,0%
En este centro las relaciones entre alumnos y profesores son buenas	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	5,2%	1,0%	4,5%	1,5%
	Indiferente	15,5%	3,6%	14,8%	6,5%
	De acuerdo o muy de acuerdo	79,4%	95,4%	80,7%	92,1%
En mi centro se le da mucha importancia cuando un alumno presenta problemas constantemente con otro	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	11,6%	1,0%	9,7%	3,5%
	Indiferente	21,2%	7,7%	19,6%	11,0%
	De acuerdo o muy de acuerdo	67,2%	91,2%	70,7%	85,5%
Desde el principio del año escolar, nos aseguramos de que queden claras las normas de convivencia en el centro	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	11,5%	2,3%	12,1%	3,1%
	Indiferente	15,7%	6,9%	16,9%	9,7%
	De acuerdo o muy de acuerdo	72,8%	90,8%	71,0%	87,2%
Cuando surge algún conflicto en el centro, en general se resuelve de manera justa	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	8,4%	3,6%	8,1%	4,1%
	Indiferente	12,7%	34%	9,9%	5,9%
	De acuerdo o muy de acuerdo	78,8%	93%	81,9%	90,1%

3.7. La influencia del sistema educativo y de la administración

En un bloque de preguntas anterior se analizaron las opiniones de los profesores sobre las iniciativas del centro para mejorar la convivencia y se concluyó que transmitían una visión autocrítica. Ahora se recogen tres preguntas relativas al funcionamiento del sistema educativo y a la actuación de la Administración educativa. En todas ellas, las respuestas de los profesores son muy negativas.

La primera pregunta decía: “¿Considera que la educación ha mejorado o empeorado en los últimos años?”. El 85% de los profesores señalan que ha empeorado algo o mucho. No hay diferencias en función de la pertenencia de los profesores a un centro público, concertado o privado, aunque son algo más críticos los profesores de secundaria que los de primaria (**ver cuadro 50**).

CUADRO 50. PORCENTAJE RESPUESTA PROFESORES

Respuestas de los profesores a la pregunta: “¿Considera que la educación ha mejorado o ha empeorado en los últimos años?”

		Ha empeorado algo o mucho	No ha cambiado	Ha mejorado algo o mucho
ETAPA	PRIMARIA	80,3%	3,9%	15,7%
	E.S.O.	88,5%	4,7%	6,9%
TITULARIDAD	PÚBLICO	84,1%	4,8%	11,1%
	CONCERTADO	86,5%	3,6%	9,9%
	PRIVADO	84,7%	5,3%	10,0%
TOTAL		85,1%	4,4%	10,5%

Las otras dos preguntas se refieren a la actuación de la Administración Educativa: si está preocupada por los problemas de convivencia y si su política en este tema es eficaz. Las respuestas de los profesores son también negativas: el 54% considera que la Administración está poco o nada interesada y el 77% que su política no es eficaz. Los profesores de los centros públicos son más críticos que los de centros concertados o privados. No se encuentran diferencias entre la Primaria y la Secundaria (**ver cuadro 51**).

CUADRO 51. PORCENTAJE RESPUESTA PROFESORES

Opinión de los profesores sobre la actuación de la Administración Educativa

		ETAPA		TITULARIDAD			TOTAL
		PRIMARIA	E.S.O.	PÚBLICO	CONCERT.	PRIVADO	
¿Considera Vd. que la Admón. educativa está preocupada por los problemas de convivencia en los centros?	Nada o Poco	54,3%	54,2%	63,2%	46,3%	45,8%	54,3%
	Algo	30,4%	30,2%	26,1%	34,7%	32,0%	30,3%
	Bastante o Mucho	15,3%	15,6%	10,7%	19,1%	22,2%	15,4%
¿Cree Vd. que la política que la Admón. educativa desarrolla para mejorar la convivencia en los centros es eficaz?	Nada o Poco	75,8%	78,5%	80,8%	74,9%	72,2%	77,4%
	Algo	21,6%	19,1%	17,0%	22,0%	22,5%	20,1%
	Bastante o Mucho	2,6%	2,4%	1,3%	3,1%	5,3%	2,5%

4. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

1. Compromiso de las Administraciones Educativas para mejorar la convivencia escolar, prevenir los conflictos y facilitar su solución.
2. Colaboración de las Administraciones públicas para que impulsen programas integrales de prevención de la violencia.
3. Responsabilidad de los medios de comunicación para que proporcionen una imagen ajustada de la convivencia de los centros.
4. Inclusión en la formación del profesorado estrategias para mejorar la convivencia escolar y para manejar los conflictos
5. Apoyo a las familias, especialmente a aquellas con mayores dificultades sociales, para que cuiden el desarrollo social y moral de sus hijos
6. Refuerzo de la comunicación y la cooperación entre padres y profesores para que exista una responsabilidad compartida en la educación.
7. Apoyo a los directores para que velen por la equidad y la convivencia en los centros.
8. Apoyo a los profesores para que participen en programas de mejora de la convivencia escolar.
9. Funcionamiento de las comisiones de convivencia más como medios de prevención y mejora de la convivencia que como órganos estrictamente sancionadores.
10. Refuerzo del trabajo conjunto de los profesores para que la aplicación de las normas sea similar y se eviten actitudes discriminatorias hacia los alumnos.
11. Incorporación en las evaluaciones de los centros del funcionamiento de la convivencia y de las competencias cívicas de los alumnos.
12. Desarrollo de iniciativas que contribuyan a que los agentes educativos conozcan los comportamientos y expectativas de los jóvenes alumnos.
13. Participación de los alumnos para favorecer la convivencia y contribuir a que los centros docentes sean modelos de comunidades democráticas.
14. Impulso a sistemas de mediación en los centros para facilitar que los conflictos se resuelvan de forma dialogada

REFERENCIAS

- AVILÉS, J.M. y MONJAS, I. (2005) Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999). *Anales de Psicología*, 25, 1, 27,41.
- BJORKQVIST, K., ÖSTERMAN, K. Y KAUKIAINEN, A. (1992) The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. En K. Bjorkqvist y P. Nimelä (eds.) *Of mice and women. Aspects of female aggression*. San Diego: Academic Press, pp. 51-64.

- BRUGMAN, D., PODOLSKIJ, A.I., HEYMANS, P.G., BOOM, J., KARABANOVA, O. Y IDOBAEVA, O. (2003). Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescents: An intervention study. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 289-300.
- Del BARRIO, C; MARTÍN, E.; ALMEIDA, A. y BARRIOS, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.
- Del BARRIO, C.; ALMEIDA, A.; van der MEULEN, K.; BARRIOS, A. y GUTIÉRREZ, H. (2003) Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: *SCAN- Bullying*. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 63-78.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000) *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la ESO*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I Fernández, L Hierro, I Montero, H Gutiérrez y E Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Versión electrónica: www.defensordepueblo.es/informes/espec99/maininfoa1
- DIAZ AGUADO, M.J., MARTINEZ ARIAS, R. y MARTÍN SEOANE, G. (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la inclusión desde la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INJUVE.
- COMISIÓN EUROPEA (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y Formación 2010". Grupo de trabajo B. "Competencias clave". Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Consultado el 1.05.06 en: http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- FERNÁNDEZ, I. (1998) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, I. (2001) ¿Qué entendemos por "disrupción"? En I. Fernández (Coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 17-25). Barcelona: CISSPRAXIS.
- GALTUNG, J. (1998) *Tras la violencia, 3R, reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- GARCÍA , R. y MARTÍNEZ (2001) (Coords) *Los conflictos en las aulas de ESO (Un estudio sobre la Comunidad Valenciana)*. Valencia: Federació d'Ensenyament CC.OO y L'Ullal Edicions.
- GOBIERNO VASCO (2004) *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. Departamento de Empleo y Seguridad social- Departamento de Educación, Universidades e Investigación-Departamento de Cultura.
- GÓMEZ BAHILLO, C. (2005) *Comportamiento social de los estudiantes de educación no universitaria en la Comunidad Aragonesa. Estudio preliminar*. www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/Descargas/INFORME%20PRELIMINAR.pdf
- HERNÁNDEZ DE FRUTOS, T y CASARES GARCÍA, E. (2002) *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer.

- IIEDD (2005) *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y bachillerato*. Informe realizado por A. Oñate, I. Piñuel y Zabalza, I. www.acoso.escolar.com.
- IIEDD (2006) *Informe Cisneros VIII: Violencia contra los profesores en la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid*. Informe realizado por I. Piñuel. www.acoso.escolar.com.
- ISEI-IVEI (2004) *La convivencia en los centros de secundaria. Un estudio de Casos*. Trabajo realizado por A. Campo, A. Fernandez y J. Grisañela. Gobierno Vasco-ISEI-IVEI. www.isei-ivei.net/cast/pub/convcast.pdf
- LEDERACH, J.P. (1984) *Educación para la paz*. Barcelona: Fontamara.
- MARCHESI, A. (2004) *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- MARTÍN, E.; FERNÁNDEZ, I.; ANDRÉS, S.; del BARRIO, C. y ECHEITA, G. (2003) La intervención en los centros escolares: mejora de la convivencia y prevención de conflictos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95.
- MARTÍN, E, RODRÍGUEZ, V. y MARCHESI, A. (2003) *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. FUHEM-IDEA www.fuhem.es
- MARTÍN, E, RODRÍGUEZ, V. y MARCHESI, A. (2005) *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2005) *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. FUHEM-IDEA www.fuhem.es
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, UNESCO e IDEA (2005) *Estudio de convivencia escolar. La opinión de estudiantes y docentes a nivel nacional*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- NCREL- and Metiri Group (2003). *EnGauge. 21st century skills: literacy in the digital age*. Consultado el 25.04.06 en: <http://www.ncrel.org/engauge/skills/skills.htm>
- OLWEUS, D. (1993) *Bullying at schools. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell. Trad. cast. de R. Filella: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.
- OCDE-DeSeCo (2005): *The definition and selection of Key Competencies*. Executive Summary. OCDE.
- OÑATEDERRA, J.A, MARTÍNEZ P, TAMBO, I Y UBIETA, E. (2005) *El maltrato entre iguales, "Bullying" en Euskadi. Educación Primaria*. Gobierno Vasco. ISEI-IVEI. www.isei-ivei.net
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHAN, J. (1997) *Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares*. *Revista de Educación* 313, 7-27
- SÁENZ, T.; CALVO, J.; FERNÁNDEZ F; SILVÁN A. (2005). *El acoso escolar en los centros educativos de La Rioja*. Informe inédito del Servicio de Inspección Técnica Educativa. Sector Rioja Baja-Logroño Este.
- SERRANO, A. e IBARROLA, I. (2005) *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- SMITH, P.K.; MORITA, Y.; JUNGER-TAS, J.; OLWEUS, D.; CATALANO, R. y SLEE, P. (Eds.) (1999) *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres: Routledge.

UNESCO (1997). Informe de la Comisión Delors: *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

TORREGO, J.C. y MORENO, J.M. (2003) *Convivencia y disciplina en la escuela*. Madrid: Alianza.

WATKINS, C. y WAGNER, P. (1987) *School Discipline: a whole-school approach*. Oxford: Blackwell. Trad.cast.: *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós/MEC, 1991.

ANEXO
INSTRUMENTOS DE MEDIDA

INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO

CA-4

idea
CUESTIONARIO DE ALUMNOS

- El Instituto/Colegio está participando en un estudio sobre la *convivencia entre iguales* promovido por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Lo que se pretende es conocer como funciona el centro educativo, a fin de conseguir mejores resultados.
- Te pedimos que respondas a este cuestionario que va a permitir conocer la opinión de los alumnos de tu Instituto/Colegio.
- Los datos de este cuestionario serán totalmente confidenciales y no serán conocidos por el

INSTRUCCIONES PARA RELLENAR ESTE CUESTIONARIO

- En este cuestionario te pedimos que contestes algunas preguntas en relación con las relaciones de convivencia que se dan en tu Colegio/Instituto.
- Para contestarlo sólo necesitas señalar en la hoja de respuestas la casilla correspondiente al número de opción que elijas.
Ejemplo: 1 2 3 4 5
- Al escribir **comprueba** que la numeración de tu hoja de respuesta coincide con el número de pregunta al que quieres contestar.
- En la hoja de respuestas siempre encontrarás cinco casillas para responder pero ten cuidado y **fíjate en la escala de respuesta** de cada pregunta pues en muchas de ellas sólo tienes dos, tres o cuatro opciones de respuesta posibles.
- Marca una sola respuesta en cada pregunta.
- Escribe con **lápiz** en la hoja de respuestas. Si te equivocas, borra y vuelve a marcar la opción escogida.
- Si no sabes la respuesta de alguna pregunta, déjala en blanco.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

POR FAVOR, NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO

Con el fin de agilizar la lectura, en el cuestionario se emplea el masculino de forma genérica; debe entenderse, por tanto, que con él se hace referencia tanto a varones como a mujeres.

- A continuación encontrarás una serie de frases con las que te pedimos que, por favor, nos digas si estás de acuerdo o no. Para ello utiliza la siguiente escala de respuesta:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4

1. En general, me gusta como soy
2. A menudo me siento aislado
3. Me gustaría que la gente me apreciara más
4. Otras personas piensan que soy una buena persona
5. Tengo muchas cosas buenas
6. A menudo me siento solo en el recreo porque mis compañeros no han querido estar conmigo
7. Cuando hago algo, lo hago bien
8. Soy tan bueno en los estudios como yo quiero
9. Yo puedo hacer sin problemas los deberes que me mandan para casa
10. Tengo buenas ideas
11. Me gustaría trabajar mejor en la escuela
12. Me preocupa si tengo que estar con personas que no conozco
13. A veces pienso que no hago las cosas bien en absoluto
14. Me va bien en los estudios
15. Me siento capaz de hacer lo que me propongo
16. Cuando surge algún conflicto en el centro, en general se resuelve de manera justa.
17. En este centro existe orden.
18. Las normas de disciplina del centro me parecen adecuadas.
19. Desde el principio del año escolar, nos aseguramos que quedan claras las normas de convivencia en el centro.
20. En el centro se tienen en cuenta las opiniones del alumnado para resolver los problemas que se plantean.
21. En general, los profesores mantienen el orden en la clase.
22. Los profesores tienen el mismo criterio cuando aplican las normas del centro.
23. En el centro se da importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse de forma positiva con los demás.
24. En los últimos años han aumentado los conflictos en el centro.

25. Deberían tomarse medidas más estrictas con los alumnos que causan problemas.
 26. Me siento muy bien en el centro y tengo muchos amigos.

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4

27. En este centro las relaciones entre profesores y alumnos son buenas.
 28. En el centro se le da mucha importancia cuando un alumno tiene un problema constantemente con otro.
 29. En las clases los profesores y los alumnos hemos elaborado un pequeño número de normas que se aplican habitualmente.
 30. En mi clase tratan a todos los alumnos por igual y sin favoritismos.
 31. En mi clase tienen en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas.
 32. Los profesores se enteran cuando un alumno tiene problemas con otros.

- **Señala si te has sentido mal en tu centro escolar porque algún compañero o compañera te ha hecho alguna de las siguientes cosas:**

Nunca	Pocas veces	A menudo	Siempre
1	2	3	4

33. Me han insultado, han hablado mal de mí, me han ridiculizado.
 34. Me han pegado.
 35. Me han ignorado, me han rechazado.
 36. Me han amenazado o chantajeado.
 37. Me han robado o roto cosas.
 38. Me han acosado sexualmente de palabra.
 39. Me han acosado sexualmente de forma física.

- **Señala si has hecho sentirse mal a algún compañero o compañera porque le has hecho alguna de las siguientes cosas:**

Nunca	Pocas veces	A menudo	Siempre
1	2	3	4

- 40. Insultarle, hablar mal de él.
- 41. Pegarle.
- 42. Ignorarlo, rechazarlo.
- 43. Amenazarlo, chantajearlo.
- 44. Robarlo o romperle cosas.
- 45. Acosarlo sexualmente de palabra.
- 46. Acosarlo sexualmente de forma física.

- **Señala si es habitual que algunos profesores hayan tenido contigo alguna de las siguientes conductas:**

Nunca	Pocas veces	A menudo	Siempre
1	2	3	4

- 47. Te ridiculizan.
- 48. Te tienen manía
- 49. Te insultan.
- 50. Te intimidan con amenazas.

- **Señala si has tenido alguna vez problemas en el centro por alguna de estas razones**

Nunca	Pocas veces	A menudo	Siempre
1	2	3	4

- 51. Faltar al respeto a los profesores.
- 52. Agredir a los profesores.
- 53. Robar o romper material del centro.
- 54. Tener un comportamiento en la aula que impide dar clase.
- 55. Cuando hay conflictos de convivencia en el centro, lo más frecuente es que se resuelvan (Elige una opción):
 - 1) Dialogando entre los implicados.
 - 2) Con castigos y sanciones.
- 56. Los conflictos que se producen en tu centro se deben a que (Elige una opción):
 - 1) Hay algunos alumnos muy conflictivos.

- 2) Los profesores son demasiado intolerantes con los alumnos.
- 3) Los alumnos están acostumbrados a que en casa les dejen hacer todo lo que quieren.
- 4) Los alumnos no respetan la autoridad de los profesores.
- 5) Los profesores no saben como mantener el orden en la clase.

• **A continuación tienes el relato de algunos temas que se les plantean con frecuencia a jóvenes como tú sobre los que queremos conocer tu opinión**

57. Un grupo de alumnos está hablando sobre un problema que ha surgido en su clase con un compañero. Se trata de un chaval, Álvaro, al que otro grupo de alumnos le está haciendo la vida imposible. Los amigos que están discutiendo tienen distintas opiniones sobre lo que se podría hacer. Señala aquella con la que estás más de acuerdo

- 1) No se puede hacer nada. Ser chivato es lo peor.
- 2) No merece la pena hacer nada, son cosas que con el tiempo pasan. Hay que saber aguantar mientras tanto.
- 3) Es mejor no meterse a defenderle porque si haces algo al final es a ti a quien empiezan a machacar.
- 4) Habría que decírselo a un profesor aunque me llamen chivato

58. Este mismo grupo discute por qué creen que Elena, una compañera de clase que saca malas notas, está siempre molestando a los profesores, interrumpiendo las clases, contestando mal, negándose a hacer las tareas....Hay distintos puntos de vista. Señala aquel con el que estás más de acuerdo.

- 1) Elena lo hace para hacerse la interesante. Si nadie le riera las gracias, no seguiría haciéndolo.
- 2) Es normal que se porte así porque la clase es un rollo y los profesores unos autoritarios.
- 3) En el fondo Elena lo pasa mal, ha cogido el papel de gamberra y no sabe cómo salir. Los profesores deberían hablar con ella e intentar buscar una solución
- 4) Lo que le pasa a Elena es que se ha ido descolgando de los estudios desde hace ya varios años, empezó a suspender a juntarse con todos los "brincas" y ahora ya no hay forma de que le interesen los estudios.

59. También comentan el caso de Miguel que tuvo que estar durante un semana haciendo todo lo que le pedían para conseguir que le aceptaran en el grupo. Unos lo entienden y otros no. Señala la opinión con la que estás más de acuerdo:

- 1) No hay que prestarse a ello. Es cierto que tener amigos es muy importante, pero aunque se tarde más en encontrarlos hay que aguantar.
- 2) Se pasa mal, pero hay que hacerlo porque lo importante es tener un grupo de amigos.

- 3) Son bromas que no tienen mucha importancia. Son divertidas. Cuando ya estás dentro del grupo, se las haces tú a los nuevos.
 - 4) A veces es mejor estar solo que con amigos que abusan.
- 60.** Durante esta discusión Alejandro, uno de los miembros de grupo, plantea que él cree que es peor que no te hagan caso y que te marginen a que se metan contigo. Las opiniones son muy diversas. Señala aquella con la que estás más de acuerdo:
- 1) Es que hay gente muy rara, que se lo tienen más que ganado.
 - 2) No tener amigos es lo peor que te puede pasar, hay que esforzarse para que te acepten.
 - 3) La culpa no es de ellos. Lo que pasa es que hay gente que quiere mandar en el grupo y lo demuestra diciendo a quien deja o no entrar.
 - 4) Bueno, estar aislado tampoco es un gran problema.
- 61.** Cuando lo que analizan es por qué a veces en los institutos se pintan las paredes o los baños, se estropean las mesas, o se rompen otras cosas, algunos proponen estas explicaciones. Señala aquella con la que estás más de acuerdo:
- 1) No es tuyo, qué más da.
 - 2) Te lo pasas bien, te echas una risas.
 - 3) Ganas puntos con tus compañeros.
 - 4) Para molestar a los profesores.
- 62.** Tampoco se ponen de acuerdo sobre las razones que hacen que haya mal rollo entre los profesores y los alumnos. De entre las explicaciones que dan, elige aquella con la que estás más de acuerdo:
- 1) Los profesores son unos autoritarios y no tienen en cuenta a los alumnos para establecer las normas.
 - 2) Los alumnos nos pasamos y a los profesores no les queda más remedio que ponerse duros.
 - 3) La mayor parte de los profesores no se preocupan de los alumnos, sólo van a cumplir.
 - 4) Es normal, somos dos mundos distintos.
- 63.** Finalmente, intentan explicarse por qué hay determinados grupos que no hacen más que montar el lío y en los que es muy difícil dar clase. Hay varias opiniones. Elige aquella con la que más coincidas:
- 1) Depende sobre todo del tipo de alumnos y alumnas que hay en clase, si te tocan broncas, hagan lo que hagan los profesores da igual
 - 2) Se debe sobre todo a los profesores, con los que ponen límites pero te respetan, no hay problemas.
 - 3) No depende de los alumnos o profesores concretos, lo importante es que haya unas normas de disciplina claras y exigentes en todo el centro.

4) No es un problema que se origina en el centro. Los alumnos broncas suelen tener también problemas en su familia o con los amigos de fuera.

• **Ahora, después de cada pregunta aparece un listado de alternativas. Léelas atentamente y luego marca sólo una de ellas en la hoja de respuestas.**

64. ¿Con quién hablas principalmente cuando ocurren problemas de convivencia y le cuentas lo que pasa?

- 1) No ha sido necesario porque no he tenido problemas.
- 2) Con tus amigos o amigas.
- 3) Con alguien de tu familia.
- 4) Con algún profesor.
- 5) Con nadie.

65. ¿Quién interviene generalmente para ayudarte cuando ocurren estos problemas de convivencia?

- 1) No ha sido necesario porque no he tenido estos problemas.
- 2) Algún amigo o amiga.
- 3) Un profesor o profesora.
- 4) Alguien de tu familia.
- 5) Nadie.

66. ¿Qué haces tú cuando ocurren problemas continuamente con un compañero o compañera?

- 1) Intervengo para cortar la situación si es mi amigo.
- 2) Intervengo para cortar la situación aunque no sea mi amigo.
- 3) Informo a algún adulto (profesor, familiar).
- 4) No hago nada.
- 5) No corto la situación sino que me incorporo a ella.

67. ¿Podrías decirnos cómo te consideran en tu centro?

- 1) Piensan que soy un mal estudiante.
- 2) Piensan que soy un estudiante flojo.
- 3) Piensan que soy un estudiante normal.
- 4) Piensan que soy un buen estudiante.

- 68.** Y tú ¿cómo te consideras como estudiante?
- 1) Soy un mal estudiante.
 - 2) Soy un estudiante flojo.
 - 3) Soy un estudiante normal.
 - 4) Soy un buen estudiante.
- 69.** ¿En tu casa te ayudan a estudiar?
- 1) Nunca.
 - 2) Casi nunca.
 - 3) A veces.
 - 4) Casi siempre.
 - 5) Siempre.
- 70.** ¿Crees que tu familia se preocupa por tus estudios?
- 1) Nada.
 - 2) Poco.
 - 3) Algo.
 - 4) Bastante.
 - 5) Mucho.
- 71.** ¿Qué factor consideras más importante para el progreso de la sociedad?:
- 1) La Moral
 - 2) La Política
 - 3) La Religión
 - 4) La Ciencia
 - 5) El Arte
- 72.** En el mundo de hoy, los conflictos son resueltos:
- 1) Mucho más por la agresión que por el diálogo
 - 2) Más por la agresión que por el diálogo
 - 3) Igual por la agresión que por el diálogo
 - 4) Menos por la agresión que por el diálogo
 - 5) Muchos menos por la agresión que por el diálogo
- 73.** Indica tu opinión sobre la importancia de la escuela para la educación en la tolerancia, la convivencia y los valores de los alumnos

- 1) Nada importante
 - 2) Poco importante
 - 3) Algo importante
 - 4) Bastante importante
 - 5) Muy importante
- 74.** Señala el grado de influencia de tus profesores en los valores que hoy tienes
- 1) Ninguna influencia
 - 2) Poca influencia
 - 3) Alguna influencia
 - 4) Bastante influencia
 - 5) Mucha influencia
- 75.** Señala el grado de influencia de tus padres en los valores que hoy tienes
- 1) Ninguna influencia
 - 2) Poca influencia
 - 3) Alguna influencia
 - 4) Bastante influencia
 - 5) Mucha influencia
- 76.** Señala el grado de influencia de tus amigos en los valores que hoy tienes
- 1) Ninguna influencia
 - 2) Poca influencia
 - 3) Alguna influencia
 - 4) Bastante influencia
 - 5) Mucha influencia
- 77.** Señala el grado de confianza que tienes en tu familia
- 1) Ninguna
 - 2) Poca
 - 3) Algo
 - 4) Bastante
 - 5) Mucha

- 78.** Señala el grado de confianza que tienes en la escuela:
- 1) Ninguna
 - 2) Poca
 - 3) Algo
 - 4) Bastante
 - 5) Mucha
- 79.** La escuela es un lugar en donde me enseñan, en relación con los problemas entre las personas y sobre cómo enfrentarlos:
- 1) Casi nada
 - 2) Pocas cosas
 - 3) Algunas cosas
 - 4) Bastantes cosas
 - 5) Muchas cosas
- 80.** Para mi desarrollo personal y social, la escuela es:
- 1) Nada importante
 - 2) Poco importante
 - 3) Algo importante
 - 4) Bastante importante
 - 5) Muy importante
- 81.** Me gustaría ser principalmente en el futuro una:
- 1) Persona famosa
 - 2) Persona con grandes conocimientos
 - 3) Persona justa
 - 4) Persona querida
 - 5) Persona feliz
- 82.** Mi mayor defecto es que:
- 1) Me esfuerzo poco
 - 2) Soy poco responsable
 - 3) Soy poco sociable
 - 4) Soy poco solidario
 - 5) Soy violento

- 83.** Considero que la principal virtud que habría que enseñar en la escuela sería:
- 1) Generosidad
 - 2) Honestidad
 - 3) Sacrificio
 - 4) Lealtad
 - 5) Humildad
- 84.** ¿Qué virtud consideras más importante para la sociedad?
- 1) Tolerancia
 - 2) Justicia
 - 3) Competencia profesional
 - 4) Responsabilidad
 - 5) Sentido del deber
- 85.** Señala la alternativa que se corresponda a lo más importante para tu vida:
- 1) Que me quieran
 - 2) Ser respetado
 - 3) Ser tratado de forma justa
 - 4) Creer que la vida merece la pena ser vivida
 - 5) Ser valorado
- 86.** Escoge la alternativa que se corresponda con la peor cosa en la vida:
- 1) Ser marginado
 - 2) Ser tratado con injusticia
 - 3) Ser despreciado
 - 4) Ser maltratado
 - 5) Estar solo
- 87.** Selecciona el obstáculo más importante para alcanzar una vida que merece la pena ser vivida:
- 1) Soledad
 - 2) Violencia
 - 3) Mala preparación profesional
 - 4) Marginación
 - 5) Racismo

- 88.** Señala el grado de influencia de los medios de comunicación (TV, prensa, Internet, ...) en los valores que hoy tienes:
- 1) Ninguna influencia
 - 2) Poca influencia
 - 3) Alguna influencia
 - 4) Bastante influencia
 - 5) Mucha influencia

Por último, te pedimos que contestes a estas preguntas sobre tu familia y tu casa.

- 89.** ¿Hasta qué nivel de estudios llegó tu padre?
- 1) Enseñanza primaria, EGB o equivalente terminado
 - 2) Bachillerato, Formación profesional o equivalente terminado
 - 3) Carrera universitaria terminada
- 90.** Señala en cuál de los siguientes grupos está incluida la profesión de tu padre:
- 1) Empresarios (con más de 10 empleados), directivos de empresa, funcionarios superiores, profesores, jefes y oficiales del ejército, profesionales liberales y técnicos superiores (abogados, médicos, arquitectos, psicólogos, informáticos, farmacéuticos, veterinarios,...)
 - 2) Comerciantes y pequeños empresarios (entre 5 y 10 empleados), técnicos medios (ingenieros técnicos, aparejadores, ATS...)
 - 3) Administrativos y comerciales, suboficiales del ejército, dueños de empresas familiares, técnicos auxiliares, capataces, jefes de taller.
 - 4) Obreros cualificados de la agricultura, la industria o los servicios, dependientes de comercio, conductores, artesanos y peones especialistas.
 - 5) Obreros no cualificados y peones, empleados domésticos, conserjes, jornaleros.
- 91.** ¿Hasta qué nivel de estudios llegó tu madre?
- 1) Enseñanza primaria, EGB o equivalente terminado
 - 2) Bachillerato, Formación profesional o equivalente terminado
 - 3) Carrera universitaria terminada
- 92.** Señala en cuál de los siguientes grupos está incluida la profesión de tu madre:
- 1) Empresarios (con más de 10 empleados), directivos de empresa, funcionarios superiores, profesores, jefes y oficiales del ejército, profesionales liberales y técnicos superiores (abogados, médicos, arquitectos, psicólogos, informáticos, farmacéuticos, veterinarios,...)

- 2) Comerciantes y pequeños empresarios (entre 5 y 10 empleados), técnicos medios (ingenieros técnicos, aparejadores, ATS...)
 - 3) Administrativos y comerciales, suboficiales del ejército, dueños de empresas familiares, técnicos auxiliares, capataces, jefes de taller.
 - 4) Obreros cualificados de la agricultura, la industria o los servicios, dependientes de comercio, conductores, artesanos y peones especialistas.
 - 5) Obreros no cualificados y peones, empleados domésticos, conserjes, jornaleros.
- 93.** ¿Cuántos cuartos de baño y aseos tiene tu casa?
- 1) Uno
 - 2) Dos
 - 3) Tres o más
 - 4) Ninguno
- 94.** ¿Tiene coche tu familia?
- 1) No
 - 2) Sí, uno
 - 3) Sí, dos o más
- 95.** ¿Tenéis ordenador en tu casa?
- 1) SI
 - 2) NO
- 96.** ¿Cuántos libros hay en tu casa además de los que tienes para el colegio?
- 1) Menos de 50
 - 2) Entre 50 y 100
 - 3) Entre 100 y 500
 - 4) Más de 500
- 97.** ¿Con qué frecuencia se compra el periódico en tu casa?
- 1) Nunca o casi nunca
 - 2) Los fines de semana
 - 3) Todos o casi todos los días

INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO



CUESTIONARIO DE PROFESORES

- El Instituto/Colegio está participando en un estudio sobre la *convivencia y la confrontación entre iguales* promovido por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Lo que se pretende es conocer como funciona el centro educativo, a fin de conseguir mejores resultados.
- Le pedimos que responda a este cuestionario que va a permitir conocer la opinión de los profesores de su Instituto/Colegio.
- Los datos de este cuestionario serán totalmente confidenciales y sólo serán utilizados a efectos estadísticos.

Para rellenar este cuestionario:

- Este cuestionario se responde en la **hoja de lectora óptica** que se adjunta. Por favor, no escriba nada en el cuestionario.
- No olvide consignar los datos de identificación que se le pide en la hoja de lectora óptica, en especial es muy importante que rellene los campos de: **ciclo/etapa en la que imparte docencia** y el **sexo**.
- Lea atentamente cada una de las preguntas y responda **teniendo en cuenta la escala de respuesta** que aparece junto al enunciado.
- Al escribir, **compruebe** que la numeración de su hoja de respuestas coincide con el número de pregunta que quiere contestar.
- Por favor, **escriba con lápiz** en la **hoja de respuestas** que le adjuntamos. Si se equivoca, borre y vuelva a marcar.
- Para responder en la hoja de lectora debe marcar la respuesta elegida de la siguiente manera:

1 2 3 4 5

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Con el fin de agilizar la lectura, en el cuestionario se emplea el masculino de forma genérica; debe entenderse, por tanto, que con él se hace referencia tanto a varones como a mujeres.

- **Pensando en su colegio o instituto, señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:**

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

1. Cuando surge algún conflicto en el centro, en general se resuelve de manera justa.
2. En este centro existe orden.
3. Las normas de disciplina del centro me parecen adecuadas.
4. En general, los profesores mantienen el orden en la clase.
5. Los profesores tenemos el mismo criterio cuando aplicamos las normas del centro.
6. En mi centro se da importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse de forma positiva con los demás.
7. En los últimos años han aumentado los conflictos en el centro.
8. Debería intervenir más duramente con los alumnos que causan problemas.
9. Me siento muy bien en el centro y tengo buenas relaciones con mis colegas.
10. En este centro las relaciones entre alumnos y profesores son buenas.
11. En las clases los profesores y los alumnos hemos elaborado un pequeño número de normas que se aplican habitualmente.
12. En mi centro se le da mucha importancia cuando un alumno presenta problemas constantemente con otro.
13. Se tiene en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas que se plantean en el centro.
14. Desde el principio del año escolar, nos aseguramos que quedan claras las normas de convivencia en el centro.
15. Es una pena que las comisiones de convivencia de los centros la mayor parte de las veces sean puramente órganos sancionadores.
16. Todo centro debería contar con un programa específico de mejora de la convivencia.
17. En mi centro se realizan actividades de sensibilización al profesorado acerca de las características personales del alumnado.
18. En mi centro hay profesores participando en programas relacionados con el tema de la convivencia.
19. En mi centro en las tutorías con el alumnado se trabajan temas relacionados con la convivencia, el conocimiento mutuo, etc.
20. En mi centro se trabaja y se debate con el alumnado el Reglamento Interno del Centro.

21. En mi centro se favorece una metodología participativa del alumnado.
22. La escuela informa con rapidez de las faltas de asistencia de los alumnos a las familias.
23. Los padres prestan suficiente atención a las actividades escolares de sus hijos.
24. En las familias del centro hay poca comunicación entre padres e hijos.
25. En las familias del centro la convivencia se ha deteriorado en los últimos años.

• **Valore de 1 a 5 la importancia que tienen los siguientes aspectos para la convivencia de su centro.**

Nada importante	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
1	2	3	4	5

26. Alumnos que no permiten que se imparta la clase.
27. Abusos entre alumnos.
28. Malas maneras y agresiones de alumnos hacia los profesores.
29. Vandalismo y destrozos de objetos y material.
30. Absentismo del alumnado.

• **Señale cuantos de sus alumnos han sufrido de forma continuada alguna de estas agresiones por parte de sus compañeros**

Ninguno	Muy Pocos	Algunos	Bastantes	Muchos
1	2	3	4	5

31. Agresiones verbales (insultar, poner motes, ridiculizar, hablar mal de él).
32. Agresiones físicas.
33. Aislamiento social, rechazo.
34. Chantaje, amenazas.
35. Destrozo de material y prendas, o robos.
36. Acoso sexual verbal.
37. Acoso sexual físico.

• **Señale si es habitual que algunos de los profesores del centro tengan hacia los alumnos alguna de las siguientes conductas:**

Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

- 38. Ridiculizar.
- 39. Tener manía
- 40. Insultar.
- 41. Agredir físicamente.
- 42. Intimidar con amenazas.

• **Señale si es habitual que los alumnos tengan alguna de las siguientes conductas:**

Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

- 43. Faltar al respeto a los profesores.
- 44. Agredir a los profesores.
- 45. Robar o romper el material de la escuela.
- 46. Tener un comportamiento en el aula que impide dar clase.
- 47. Los conflictos de convivencia que se producen en el centro se deben principalmente a que (Seleccione sólo una de ellas, la que considere más importante):
 - 1) Los profesores eluden sus responsabilidades en estas cuestiones.
 - 2) Los alumnos están acostumbrados a que en casa les dejen hacer lo que quieran.
 - 3) Los alumnos no respetan la autoridad de los profesores.
 - 4) El centro no planifica específicamente cómo establecer un buen clima de convivencia.
 - 5) El tipo de organización escolar de la Educación Secundaria dificulta unas relaciones interpersonales adecuadas.
- 48. ¿Considera Vd. que La Administración educativa está preocupada por los problemas de convivencia en los centros?
 - 1) Nada
 - 2) Poco
 - 3) Algo
 - 4) Bastante
 - 5) Mucho
- 49. ¿Cree Vd. que la política que la Administración educativa desarrolla para mejorar la convivencia en los centros es eficaz?
 - 1) Nada eficaz

- 2) Poco eficaz
 - 3) Algo eficaz
 - 4) Bastante eficaz
 - 5) Muy eficaz
50. ¿Cree Vd. que la decisión que están tomando algunas familias de actuar por la vía judicial cuando su hijo está siendo acosado por otros compañeros es la adecuada?
- 1) Nada adecuada
 - 2) Poco adecuada
 - 3) Algo adecuada
 - 4) Bastante adecuada
 - 5) Muy adecuada
51. Los alumnos actuales en relación con los de hace unos años (Señale sólo una de las alternativas):
- 1) Tienen más conocimientos
 - 2) Tienen más sentido de la justicia
 - 3) Tiene más tolerancia
 - 4) Son más felices
 - 5) Tienen actitudes más pacíficas
52. Me gustaría que mis alumnos fueran principalmente (Señale sólo una de las alternativas):
- 1) Persona famosas
 - 2) Personas con grandes conocimientos
 - 3) Personas justas
 - 4) Personas queridas
 - 5) Personas felices
53. El mayor defecto de mis alumnos es que (Señale sólo una de las alternativas):
- 1) Se esfuerzan poco
 - 2) Son poco responsables
 - 3) Son poco sociables
 - 4) Son poco solidarios
 - 5) Son violentos

54. Considero que la principal virtud que habría que inculcar a los jóvenes sería (Señale sólo una de las alternativas):
- 1) Generosidad
 - 2) Honestidad
 - 3) Sacrificio
 - 4) Lealtad
 - 5) Humildad
55. ¿Qué virtud considera más importante para la sociedad? (Señale sólo una de las alternativas)
- 1) Tolerancia
 - 2) Justicia
 - 3) Competencia profesional
 - 4) Responsabilidad
 - 5) Sentido del deber
56. La sociedad del siglo XXI tendrá... (Señale sólo una de las alternativas)
- 1) Un gran progreso
 - 2) Un moderado progreso
 - 3) Un reducido progreso
 - 4) Ningún progreso
 - 5) Un retroceso
57. ¿Qué factor considera más importante para el progreso de la sociedad? (Señale sólo una de las alternativas):
- 1) La Moral
 - 2) La Política
 - 3) La Religión
 - 4) La Ciencia
 - 5) El Arte
58. En su opinión el papel de la escuela en la educación en la tolerancia, la convivencia y los valores de los alumnos es:
- 1) Nada importante
 - 2) Poco importante
 - 3) Algo importante

- 4) Bastante importante
 - 5) Muy importante
59. En el mundo de hoy, tenemos:
- 1) Muchos más adversarios que amigos
 - 2) Más adversarios que amigos
 - 3) Tantos adversarios como amigos
 - 4) Menos adversarios que amigos
 - 5) Muchos menos adversarios que amigos
60. En el mundo de hoy, los conflictos son resueltos:
- 1) Mucho más por la agresión que por el diálogo
 - 2) Más por la agresión que por el diálogo
 - 3) Igual por la agresión que por el diálogo
 - 4) Menos por la agresión que por el diálogo
 - 5) Muchos menos por la agresión que por el diálogo
61. Los medios de comunicación (TV, prensa, Internet,...) han contribuido a que se le dé a los problemas de convivencia la importancia que de hecho tienen:
- 1) Muy en desacuerdo
 - 2) En desacuerdo
 - 3) De acuerdo
 - 4) Muy de acuerdo
62. Los medios de comunicación (TV, prensa, Internet,...) proporcionan una imagen distorsionada de la convivencia de los centros:
- 1) Muy en desacuerdo
 - 2) En desacuerdo
 - 3) De acuerdo
 - 4) Muy de acuerdo
63. ¿Considera que la educación ha mejorado o empeorado en los últimos años?
- 1) Ha empeorado mucho
 - 2) Ha empeorado algo
 - 3) No ha cambiado
 - 4) Ha mejorado algo
 - 5) Ha mejorado mucho

**ANÁLISIS DE NECESIDADES
SOCIOEDUCATIVAS DE LOS
MENORES ESCOLARIZADOS
EN SITUACIÓN DE
RIESGO SOCIAL**

ANÁLISIS DE NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS DE LOS MENORES ESCOLARIZADOS EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL

ESTUDIO REALIZADO PARA EL DEFENSOR DEL MENOR POR EL CENTRO UNIVERSITARIO VILLANUEVA, ADSCRITO A LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID.

DIRECCIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN, POR LA DRA. DÑA. M.^a TERESA ANDREU HERNÁNDEZ Y DÑA. ROCÍO MECA RODRÍGUEZ DE RIVERA. - COORDINACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN, POR DÑA. PERLA DÍAZ ARCOS. - PARTICIPANTES: D. MAURICIO ÁLVAREZ RICO, DÑA. CAROLINA MARTÍN AZAÑEDO, DRA. DÑA. TERESA ARTOLA GONZÁLEZ, DR. D. JORGE BARRACA MAIRAL, DÑA. PILAR MOSTEIRO PINTOR. - BECARIAS: DÑA, SUSANA GRACIA CAÑAS, DÑA. M.^a DEL CARMEN DÍAZ PUENTE, DÑA. IRENE FERNÁNDEZ CORNEJO, DÑA. M.^a ÁNGELES GARCÍA ARÍAS

1. PRESENTACIÓN. 1.1. *Objeto de Estudio*. 1.2. *Justificación en función del impacto social*.—2. LA INADAPTACIÓN Y SU INDETERMINACIÓN TEÓRICA.—3. BASES METODOLÓGICAS. 3.1. *Naturaleza del Estudio*. 3.2. *Método*. 3.3. *Población y Muestra*. 3.4. *Procedimiento*. 3.5. *Variables*. 3.6. *Técnicas e Instrumentos de Recogida de Datos*. 3.7. *Proceso de recogida de Datos*. 3.8. *Análisis y Tratamiento de Datos*.—4. DESCRIPCIÓN MUESTRAL. 4.1. *La muestra según las variables individuales*. 4.2. *La muestra según las variables contextuales del ámbito escolar*. 4.3. *La muestra según las variables contextuales del ámbito comunitario*.—5. NIVELES DE INADAPTACIÓN. 5.1. *Niveles de Inadaptación según la auto-percepción del sujeto/ TAMAI*. 5.2. *Niveles de Inadaptación según la percepción de los agentes educativos/ TUTORES*. 5.3. *Relación de la Inadaptación según la doble percepción sujetos y tutor/ COMPARACIÓN*.—6. PERFILES DE INADAPTACIÓN. 6.1. *La inadaptación ante la discrepancia entre fuentes*. 6.2. *La inadaptación ante la coincidencia entre fuentes*.—7. LAS CATEGORÍAS COMO FACTORES DE LA INADAPTACIÓN. 7.1. *El alumnado no tiene motivación*. 7.2. *La escuela debe dar demasiadas respuestas*. 7.3. *La familia está desorientada*. 7.4. *Entornos con desventaja social*. 7.5. *Falta de recursos en el entorno*. 7.6. *Descoordinación de los recursos*.—8. ANÁLISIS DE RESULTADOS.—9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.—10. PROPUESTA DE FUTURO.—11. ANEXOS. Anexo 1/ Caracterización de los centros educativos. Anexo 2/ Caracterización del Distrito de la Zona. Anexo 3/ Distribución de la muestra en los centros educativos y descripción de la agrupación escolar. Anexo 4/ Indicadores comportamentales de la inadaptación. Anexo 5/ Descripción estructural del TAMAI. Anexo 6/ Cuestionario de inadaptación para tutores. Anexo 7/ Los grupos de discusión como técnica de recogida de datos. Anexo 8/ Bibliografía.

1. PRESENTACIÓN

1.1. Objeto de estudio

El presente estudio encuentra su origen en una propuesta del ámbito de la “acción social”, basada en la denuncia de la situación de alto riesgo frente al comportamiento o conducta antiso-

cial o disruptiva en la que se encuentra un amplio grupo de menores en un distrito característico de la zona sureste de Madrid. Es el desarrollo de la actividad de un grupo de voluntarios en materia de apoyo integral a la familia en los hogares de los menores, la que permite la detección y denuncia de dicha problemática social. Los términos en los que se establece una primera formulación del problema, objeto del presente estudio, quedan recogidos en el informe y propuesta realizado el 24 de diciembre de 2003 por el grupo de voluntarios de la *Madre Teresa de Calcuta*¹ (Anexo 1).

El objeto de nuestro estudio se concreta en la detección, identificación y análisis de las conductas de mayor inadaptación entre los menores de un Distrito de la zona sureste de Madrid, dentro del cual se perciben determinados niveles de inadaptación, envueltos en las características socio-culturales propias a un entorno desfavorecido. Todo ello, con la finalidad de incidir y tratar, preventiva y paliativamente, el fenómeno que tanto nos viene preocupando en los últimos días en torno a la inadaptación en población infanto-juvenil y sus consecuencias en términos de conflicto social.

La pretensión de este trabajo, no es tanto denunciar la inadaptación de una población concreta, como el de abordar la realidad de la inadaptación de manera que su conocimiento nos ayude a proponer líneas de actuación que facilite la reducción tanto de la inadaptación como de sus consecuencias, en términos de conductas destructivas, violentas o delictivas. Con ello, buscamos una aproximación a la reducción del conflicto social. Por ello, hablamos de un doble objetivo, por un lado, el de atender y dar respuesta a las necesidades de la población estudiada, tanto en su contexto educativo como familiar, y por otro, obtener un conjunto de experiencias y recomendaciones generalizables a otras realidades semejantes a la estudiada dentro del ámbito de la inadaptación escolar y social.

Entendida la inadaptación como *constructo* psico-social nos obliga a hacer alusión a la dificultad que entraña tratar de comprenderla o explicarla. Pocas dudas existen en torno al punto de partida de la conducta de inadaptación, nos referimos al de la desviación en la base del proceso del desarrollo *socio-afectivo* de la persona. Algo que no podemos decir o establecer con tanta claridad en aspectos tan cruciales como son:

- El modo de percibirla por quién la sufre y por quién la observa, es decir la forma particular de vivenciarla o percibirla.
- Las diferentes maneras de **manifestarse** en conductas sociales, familiares, escolares o personales.
- **La explicación** desde una concepción de predisposición individual o bien como consecuencia de determinadas condiciones sociales (marginalidad, represión, etc.).

Todas estas dificultades no cabe duda que van a condicionar las características metodológicas y de proceso del presente estudio así como sus resultados.

Las amplias pretensiones del estudio nos conducen a la elaboración de un doble proyecto de investigación. Por un lado, y como preámbulo, un proyecto caracterizado por la identifica-

¹ INFORME Y PROPUESTA PARA UNA NUEVA POLÍTICA PREVENTIVA DE ACTUACIÓN SOBRE MENORES EN LA COMUNIDAD DE MADRID, Madrid 24 de diciembre de 2003. Firmado por *Mauricio Gabriel Álvarez Rico*, como representante del grupo de voluntarios.

ción, detección y estudio de la inadaptación en el contexto escolar, con las obligadas conclusiones en términos de identificación de población con mayores problemas de inadaptación y las principales características que envuelven dicho grupo de menores, con las consabidas indicaciones o recomendaciones más inmediatas. Este proyecto es el que ocupa el presente trabajo y estudio. Esto sería la **Primera aproximación a la inadaptación y la comprensión de la misma.**

Y por otro lado, y sujeto a estas primeras conclusiones, un proyecto de futuro basado en el estudio y análisis de la inadaptación de estos individuos en su contexto familiar y comunitario, con el fin de llegar a obtener una propuesta de intervención donde se conjuguen los aspectos preventivos y de tratamiento, así como la coordinación de todas las medidas necesarias para dar una respuesta lo más ajustada posible a las necesidades encontradas en esta realidad social y ya no sólo escolar. **Esto constituirá una segunda aproximación a la inadaptación con la consiguiente propuesta de Intervención.**

1.2. Justificación en función del impacto social

La necesidad de realizar una propuesta de atención y prevención frente a la problemática de la inadaptación, resulta de la exigencia de que cada persona, mediante la socialización, se va convirtiendo en un grupo que llega a participar de las pautas compartidas de conducta mediante la internalización de las mismas, de forma que la adecuación del comportamiento a las normas sociales aparece no como el resultado de una imposición externa, sino como la satisfacción de una necesidad interna, que encuentra gratificación en sí misma (Valverde Molina, 2002).

Para que la socialización de cada individuo tenga lugar, es preciso que todos los agentes que inciden en su desarrollo personal contribuyan de manera positiva y adecuada a ese progreso de maduración personal. A pesar de las iniciativas públicas de apoyo a la infancia, la juventud y la familia, la población de los centros escolares escogidos para el presente estudio, sigue contando con un alto índice de alumnado en situación de alto riesgo social.

La proyección de este estudio la encontramos en las posibilidades que tiene frente a las propuestas concretas de mejora y optimización de un amplio grupo de menores actualmente en permanente conflicto social. Las propuestas de naturaleza socioeducativa y preventiva no son precisamente las que mayor difusión tienen en la realidad social que nos ocupa.

El sistema social establece, para estas situaciones problemáticas, un sistema de mecanismos e instituciones cuyo objetivo es forzar a los individuos para obtener de ellos la conformidad de su comportamiento a las pautas institucionalizadas, y a ello es a lo que llamamos control social, principales medidas de acción en la población que nos ocupa. Y la principal institución de control social es la jurídica (Valverde y Molina, 2002). Estas instituciones de control social sólo sirven, y deficientemente, a la evitación de los efectos sociales del comportamiento desadaptado, pero son cuanto menos ineficaces para la recuperación individual y social del inadaptado. Esta afirmación viene avalada por la ausencia de medidas terapéuticas, encaminadas a la reinserción social del delincuente y a su recuperación personal y la ausencia de medidas preventivas, ya que, si es importante la recuperación del adolescente en conflicto, más lo es evitar las situaciones que conducen a la inadaptación, es decir, la prevención. Sin embargo, en nuestro país, las actuaciones preventi-

vas a nivel institucional han sido en el pasado inexistentes y aún hoy son alarmantemente rudimentarias.

La proyección y el impacto social de este estudio inicial, facilitarán la detección de comportamientos calificados como de alto riesgo en la población objeto de investigación. Estos resultados dan paso a dos tipos de programas, como son el de aplicación en contextos naturales a partir de medidas de índole integrador, y los programas de prevención para las diferentes edades; todo ello con la finalidad de poder reducir las medidas correctivas de carácter policial o sancionador, así como a los procedimientos de institucionalización del menor por sus conductas conflictivas.

Con un análisis rico del entorno llegaremos a detectar con más facilidad que la manifestación conductual del conflicto relacional entre el individuo y el entorno social se gesta a lo largo de todo el proceso de vida, en contacto con el conjunto de situaciones que configuran su medio ambiente, especialmente por las consecuencias de las instancias socializadoras básicas: la familia, la escuela, etc. Este estudio riguroso nos ayudará a afrontar la situación de marginalidad desde una perspectiva diferente que permita trabajar el contexto que rodea al niño desde las primeras edades de la vida.

De ahí la importancia de intentar dar una respuesta a los problemas de la población seleccionada, intentando aunar el trabajo con la familia, las instancias sociales, el colegio, y aportar soluciones, aunque parciales y no definitivas, a la situación carencial del individuo inadaptado o en trance de serlo, dándole acceso a unas dimensiones sociales que le estaban vetadas. Por otro lado, el llegar a las edades más tempranas supone una menor inversión de recursos (económicos, materiales, servicios) en las medidas preventivas de resolución de conflictos sociales. No cabe duda que resulta, a todos los niveles, más complejo y caro intentar paliar los desajustes una vez que éstos se han dado con toda su severidad.

Con un estudio profundo del contexto de la inadaptación contribuiremos en la prevención, educación, protección, compensación y corrección – en su caso – de las actuaciones individuales que afectan a toda una población por medio de una acción socio – educativa (González, 1998) que tenga en cuenta los diferentes contextos en los que se desarrolla el individuo (escuela, familia, grupo de iguales, etc.).

2. LA INADAPTACIÓN Y SU INDETERMINACIÓN TEÓRICA

En este apartado pretendemos fundamentar, desde el punto de vista teórico, que la inadaptación, tanto como constructo teórico, como en sus posibilidades de medición, como en su origen, resulta difícil de delimitar.

Por lo general, existe una tendencia a asociar los niveles extremos de la inadaptación con determinadas zonas marginales. Aunque pueda existir una asociación entre ambas realidades, hay que huir de una generalización en donde la explicación de una realidad tan compleja responde a una razón a veces simplificada.

No es sencillo saber a qué responden las conductas de desajuste de un menor, si al contexto familiar y social que le rodea, si a su propia vulnerabilidad, si a la zona en la que vive, etc. Por ello, esta investigación tiene un nivel de complejidad que en un inicio ni tan siquiera imaginábamos.

La problemática social² que nos ocupa, concretamente es la de los menores en peligro o con problemas de **inadaptación**³. En ocasiones tiene su origen en el propio contexto de desarrollo del menor, caracterizado por las condiciones de marginación social. Desde una perspectiva ecológica (Ortega Estebán, 1999), la mayoría de estudios existentes sobre los menores y la problemática de inadaptación se refieren directa o indirectamente a los factores contextuales asociados con dicha problemática. Conceptos variados para hacer referencia al mismo problema coinciden en situar la problemática de los menores afectados por distintos tipos de patología social en función del entorno o ambiente en el que se desenvuelven, así como en las relaciones o interacciones que los sujetos o los grupos establecen con y en dicho entorno.

Cuando a determinadas características, se añade un ambiente compuesto por una cantidad de elementos carenciales, el sujeto ve cercenadas sus posibilidades. Este ambiente está compuesto por todas y cada una de las situaciones vitales por las que pasa la persona a lo largo de su proceso vital. De este modo, podemos llegar a establecer una conexión entre carencia, medio hostil, marginación, inadaptación.

Sin embargo, aunque la inadaptación se deba interpretar en el medio en el que se relaciona el sujeto, además de cómo son las relaciones que se establecen con ese medio, también la inadaptación ha de ser entendida como un proceso, algo que se construye en la historia individual o grupal.

Ayerbe (2000) también señala que la inadaptación debe considerarse no sólo como una realidad, sino como un proceso que se va consolidando. Considera, así, que en la mayor parte los sujetos inadaptados recorren todo un itinerario caracterizado por sucesivos fracasos familiares, escolares, laborales, etc. De esta manera, el adolescente va derivando poco a poco hacia una situación marginal que genera inseguridades y frustraciones.

La situación de **marginación** que viven determinados estratos sociales en el mundo desarrollado y al **proceso de socialización** como principal mecanismo de desarrollo social e individual vendría a explicar, aunque no de manera total, el porqué hacen aparición determinados comportamientos sociales desajustados.

Para entender mejor este proceso, pasamos a explicar qué se entiende por socialización. Según Giner⁴ (1998), entendemos por socialización el proceso mediante el cual el individuo es absorbido por la cultura de su sociedad. Fundamentalmente, la socialización es un aprendizaje en virtud del cual la persona aprende a adaptarse a sus grupos y a sus normas, imágenes y valores. Es un proceso de aprendizaje de conducta. Como proceso, es permanente, pues dura toda la vida del individuo, y es perenne en la sociedad. Para el individuo es particularmente intensa durante los primeros años de vida (Mondragón y Trigueros, 2002).

La socialización no es pues un proceso sencillo ya que confluyen muchos factores y tiene amplias implicaciones en el desarrollo del individuo y la construcción de su personalidad: tenemos que hablar, por tanto, de dos dimensiones en la socialización, una la que posibilita la adaptación

² Problema social como fragmento de la conducta social que produce fricción pública o miseria privada y, para su solución, necesita una acción colectiva. WORSLEY, 1978 *Problemas de la sociedad moderna*. Penguin Books.

³ Concepción con un amplio tratamiento terminológico en la literatura: desviación social, marginación, desviación, conflicto social, desamparo, comportamiento o conducta antisocial, etc.

⁴ GINER, S., LAMO DE ESPINOSA, E. Y TORRES, C., 1998. *Diccionario de Sociología*. Alianza, Madrid.

del individuo a su sociedad a partir de la adopción de normas y valores (dimensión social) y otra en la que posibilita el desarrollo y configuración de una identidad individual (dimensión individual). El sujeto se construye a sí mismo, tanto en el ámbito social como individual, a partir de la interacción con su contexto sociocultural (García Roca, Ayerbe, Perelló, Martínez Sánchez, Belda, García Baceta; Musitu, García Alberola, 1991)

Como se desprende de este acercamiento inicial a la socialización, las condiciones del entorno que envuelven al sujeto, fundamentalmente durante los primeros años de su vida, van a ser cruciales. Existe todo un amplio abanico de estudios en los que se abordan las características que debe poseer el medio más inmediato al menor, como es la familia y la comunidad que la envuelve, para que este desarrollo social e individual tenga éxito⁵. Un grupo social enmarcado dentro de los parámetros de la marginación se aleja de las condiciones óptimas para el desarrollo del menor, conformando así un conjunto de factores que por sus efectos nocivos o negativos al proceso de socialización del menor se convierten en los denominados **factores de alto riesgo**. Son los factores que facilitan o potencian la inadaptación del menor.

Muchos autores definen o conceptualizan **la marginación** como la ausencia de bienestar social (Moreno Jiménez, 2001). Para Alonso Torrén, 1994, la deficiencia o ausencia de alguno de los siguientes elementos, constituirá la marginación social o distintos niveles de marginación social en función de su mayor o menor grado de aparición.

- Un nivel económico suficiente para satisfacer las necesidades medias personales, sociales y familiares vigentes en un contexto determinado.
- Nivel educacional y cultural que permita al sujeto vivir con soltura en una sociedad compleja.
- Situación laboral y ocupacional adecuada a las capacidades de la persona que posibilite su realización personal.
- Alojamiento digno.
- Estado de salud físico y psicológico positivo que le permita vivir satisfactoriamente.
- Un nivel aceptable de integración personal, familiar y social tanto en la familia como en otros grupos sociales.

A lo largo de este proyecto, nos gustaría destacar un aspecto importante: la necesidad de realizar una propuesta de atención y prevención frente a la problemática de la inadaptación, resulta de la exigencia de que cada persona, mediante la socialización, se va convirtiendo en un grupo que llega a participar de las pautas compartidas de conducta mediante la internalización de las mismas, de forma que la adecuación del comportamiento a las normas sociales aparece no como el resultado de una imposición externa, sino como la satisfacción de una necesidad interna, que encuentra gratificación en sí misma (Valverde Molina, 2002).

Para que la socialización de cada individuo tenga lugar, es preciso que todos los agentes que inciden en su desarrollo personal contribuyan de manera positiva y adecuada a ese progreso de maduración personal. A pesar de las iniciativas públicas de apoyo a la infancia, la juventud y la

⁵ LÓPEZ, ETXEBARRIA, FUENTES y ORTIZ, 1999. Desarrollo afectivo y social. Pirámide, Madrid.

familia, la población de nuestro estudio sigue contando con un alto índice de alumnos en situación de alto riesgo social.

La proyección de este estudio la encontramos en las posibilidades que tiene frente a las propuestas concretas de mejora y optimización de un amplio grupo de menores en conflicto social. Propuestas de naturaleza socioeducativa y preventiva, no siendo precisamente las que mayor difusión tienen en la realidad social que nos ocupa.

El sistema social establece, para estas situaciones problemáticas, un sistema de mecanismos e instituciones cuyo objetivo es forzar a los individuos para obtener de ellos la conformidad de su comportamiento a las pautas institucionalizadas, y a ello es a lo que llamamos control social, principales medidas de acción en la población que nos ocupa. Y la principal institución de control social es la jurídica (Valverde y Molina, 2002). Estas instituciones de control social sólo sirven, y deficientemente, a la evitación de los efectos sociales del comportamiento inadaptado, pero son cuanto menos ineficaces para la recuperación individual y social del inadaptado. Esta afirmación viene avalada por la ausencia de medidas terapéuticas, encaminadas a la reinserción social del delincuente y a su recuperación personal y la ausencia de medidas preventivas, ya que, si es importante la recuperación del adolescente en conflicto, más lo es evitar las situaciones que conducen a la inadaptación, es decir, la prevención. Sin embargo, en nuestro país, las actuaciones preventivas en el ámbito institucional han sido en el pasado inexistentes y aún hoy son alarmantemente rudimentarias.

La proyección y el impacto social de este estudio inicial facilitará la detección de comportamientos calificados como de alto riesgo en la población objeto de investigación. Estos resultados dan paso a dos tipos de programas, como son el de aplicación en contextos naturales a partir de medidas de índole integrador, y los programas de prevención para las diferentes edades; todo ello con la finalidad de poder reducir las medidas correctivas de carácter policial o sancionador, así como a los procedimientos de institucionalización del menor por sus conductas conflictivas.

Con un análisis rico del entorno llegaremos a detectar con más facilidad la manifestación conductual del conflicto relacional entre el individuo y el entorno social. Del mismo modo, nos ayudará a afrontar la situación de marginalidad desde una perspectiva diferente que permita trabajar el contexto que rodea al niño desde las diferentes dimensiones (escolar, personal y familiar). De ahí la importancia de intentar dar una respuesta a los problemas de esta población intentando aunar el trabajo con la familia, las instancias sociales, el colegio, y aportar soluciones, aunque parciales y no definitivas, a la situación carencial del individuo inadaptado o en trance de serlo, dándole acceso a unas dimensiones sociales que le estaban vetadas.

Con un estudio profundo del contexto de la inadaptación seremos capaces de prevenir, educar, proteger, compensar y corregir – en su caso – las actuaciones individuales que afectan a toda una población por medio de una acción socio – educativa (González, 1998) que tenga en cuenta los diferentes contextos en los que se desarrolla el individuo (escuela, familia, grupo de iguales, etc.).

Para llegar a esa detección de comportamientos de desajuste socio – afectivos es necesario, en primer lugar, plantearnos **cómo evaluar la inadaptación como comportamiento específico y como un proceso en el que el menor tiene una vivencia personal, la manifiesta y cómo se puede explicar dicho proceso**, partiendo de la información que nos ofrecen el propio sujeto y los profesionales que tienen conocimiento del menor.

Es importante destacar que la inadaptación no es un conjunto de comportamientos sin más, sino más bien la consecuencia de un proceso de socialización inadecuado. La inadaptación, en la medida que pone de manifiesto un desajuste de las personas tanto consigo mismas como con su realidad familiar, escolar o social más inmediata, no puede ser identificada o expresada de la misma manera por el sujeto que la sufre que por los agentes externos o miembros que le rodean.

Valorar dicha realidad supone plantearse la evaluación desde una perspectiva pluridimensional. Para ello, es necesario emplear instrumentos de medida que nos ofrezcan la posibilidad de tener un conocimiento de la inadaptación tanto desde la experiencia propia que vive el sujeto como desde las personas que perciben dichos comportamientos de desajuste (los profesores, los tutores, la familia, etc.).

Los propios sujetos que sufren la inadaptación, en ocasiones, pueden tener una dificultad mayor para identificar su estado de desajuste consigo mismo o con lo que les rodea, sobre todo en momentos tan críticos madurativamente como puede ser la adolescencia, donde el sujeto tiende a mostrar una imagen de sí mismo distorsionada puesto que el periodo que atraviesa se caracteriza por una crisis de identidad personal, manifestada en las dimensiones sociales, escolares y personales. Ahora bien, aunque en la identificación de las conductas de inadaptación que realiza el propio sujeto pueda hallarse el mayor sesgo en cuanto a la fiabilidad de los índices de inadaptación alcanzados, a la vez se convierte en uno de los mejores materiales para abordar el tratamiento e intervención de la inadaptación.

Por último, abordaremos otras fuentes de información, también importantes en la determinación de la inadaptación, como es la familia y otros agentes sociales o sanitarios que tienen algún tipo de incidencia sobre estos menores.

Partiendo por tanto de una realidad tan compleja para medir, hemos establecido una metodología basada en determinar los niveles de inadaptación a partir de todos los agentes posibles que de un modo u otro trabajan con la individualidad del sujeto o con el grupo de alumnos en los diferentes contextos, incluido él mismo.

Anteriormente hemos destacado la dificultad para evaluar la inadaptación del sujeto. Pero su complejidad no hace referencia únicamente a la valoración o medida de la misma, sino que también alude a **su concepto y a la explicación de porqué hace su aparición.**

Por un lado, nos encontramos con la dificultad intrínseca al mismo concepto de la inadaptación y todo el marco teórico que envuelve a las pruebas o instrumentos de medición. ¿Qué es la inadaptación, cómo se manifiesta y cómo se explica, cuáles son los principales factores que la desencadenan? Y, por otro lado, ¿quién tiene la mejor situación o condición de poder dar el dato más objetivo de la misma?, ¿realmente el dato de la inadaptación debe ser tan estrictamente objetivo o necesitamos también de la percepción del propio sujeto?

La problemática de la inadaptación social resulta tan compleja y posee tantas vertientes que su misma naturaleza impone un acercamiento multicausal. La falta de consenso en las aproximaciones a esta temática, los diferentes ámbitos desde los que se aborda (psicológico, sociológico, antropológico, legislativo), cada uno con su propio lenguaje, han vuelto el campo tan enmarañado que resulta difícil organizar coherentemente y con unidad la información.

Precisamente por esta pluralidad se han ofrecido distintas definiciones para el término “inadaptación social”. No obstante, un denominador común de la mayoría de ellas estriba en la alu-

sión a un desajuste entre el individuo y el medio externo. Así, por ejemplo, Rubio y Monteros (2002) entienden la inadaptación social como el resultado de una interacción inadecuada o conflictiva con el medio. Panchón (1994) como un conjunto de relaciones distorsionadas entre individuos o grupos y su entorno. Ayerbe (2000) se refiere a “*unas relaciones inadecuadas entre el sujeto y su entorno, un desajuste, una conflictividad en el proceso de interacción entre el individuo y la situación en que éste se encuentra*” (p. 16).

Añadiendo otros detalles, Mondragón y Trigueros (2002) consideran que la inadaptación social parte de una situación conflictiva, más o menos permanente, entre el individuo y su entorno social. Dicha inadaptación puede entenderse desde dos **perspectivas**: la del individuo y la del contexto social. La primera atribuye el comportamiento inadaptado a determinadas características de la personalidad del sujeto inadaptado; la segunda, fundamentalmente, a factores ambientales.

En cuanto a los factores del propio sujeto, la relevancia mayor se encuentra en las siguientes variables:

(1) **Historia de aprendizaje**: Las experiencias previas del sujeto en situaciones similares conforman su historia de aprendizaje. Las conductas de inadaptación social no son cualitativamente distintas o “de otra naturaleza” de las conductas socialmente adaptadas. Se rigen por los mismos principios de aprendizaje. Por tanto, la adquisición de estas conductas, se produce necesariamente por una de estas tres vías: *condicionamiento clásico, operante o vicario* (Izquierdo, 2001). En el primer caso, el sujeto aprende que determinadas situaciones producen un estado anímico gratificante o desagradable semejante al que se produce con estímulos incondicionados (la asociación repetida de ambos acaba por generar el condicionamiento). Un ejemplo de este aprendizaje en el ámbito de la inadaptación social podría verse cuando un chico acaba sintiendo desagrado al estar en cualquier situación escolar porque repetidamente ha sido castigado físicamente por un profesor. En el caso del condicionamiento operante son las consecuencias instrumentales reforzantes que inmediatamente siguen a las respuestas lo que fijan su adquisición. Por ejemplo, un chico roba a su compañero de clase su monedero y gasta el dinero sin que le descubran. Si esto sucede varias veces sin consecuencias para él, el sujeto acaba creyendo que el robo es una buena vía para conseguir rápidamente lo que desee. En el último caso, el del aprendizaje vicario, la adquisición se debe a la observación de unas acciones en otros sujetos y sus consecuencias gratificantes para ellos. Por ejemplo, un chico puede observarse cómo otros consiguen la admiración de los compañeros cuando se enfrentan a un profesor.

(2) **Destrezas, habilidades o capacidad de resolución de problemas**: Guasch (1996) presenta una síntesis de distintos estudios identificando seis variables de carácter cognitivo que constituyen importantes factores condicionantes de la inadaptación social. Estos factores tendrían su cabida en nuestro esquema dentro del apartado de habilidades o destrezas desarrolladas por los sujetos. (1) *Autocontrol*: Los jóvenes inadaptados suelen caracterizarse por la dificultad para autorregular su propio comportamiento y por la presencia de una gran impulsividad que dificulta el aprendizaje de las normas sociales. (2) *Estilo Cognitivo*: Caracterizado por un pensamiento muy concreto y orientado a la acción. Asimismo, se caracterizan por una gran rigidez cognitiva que les lleva a interpretar las situaciones y la conducta de los demás de forma rígida y a menudo poco apropiada. (3) *Locus de Control*: Presencia de un locus de control externo, en la mayoría de los casos, lo que les lleva a interpretar que aquello que les ocurre no guarda relación con su propia conducta sino que depende del azar o de los demás. (4) *Dificultades para la planificación y la perspectiva de futuro*: Propensión a vivir el momento presente y dificultad para evaluar las consecuen-

cias futuras de sus acciones. (5) *Empatía y Toma de Perspectiva*: Dificultad para ponerse en el lugar de otro y ver las cosas desde el punto de vista de los demás. Pensamiento egocéntrico y dificultad para desarrollar la empatía. (6) *Resolución de Problemas Interpersonales*: Todos los déficits cognitivos anteriormente señalados conducen a una gran dificultad para enfrentarse a las situaciones de la vida cotidiana y resolver adecuadamente los conflictos interpersonales; en concreto porque no habrían desarrollado los prerrequisitos que conforman la habilidad de resolución de problemas interpersonales: dificultad para detectar los problemas, pensar de forma flexible en distintas soluciones posibles, prever las consecuencias de sus decisiones y tener en cuenta a los demás a la hora de adoptar dichas situaciones.

A esta aportación podemos añadir las de Ortín Pérez (2003) que incorpora estas variables: (1) Autoconcepto negativo y frecuencia de pensamientos negativos acerca de su propia valía. (2) Dificultad para permanecer en entornos cerrados y restringidos, mientras que se encuentran cómodos en la calle. (3) Gran rigidez cognitiva, dificultad para considerar los puntos de vista y posiciones de los demás y mayor confianza en las referencias externas que en las internas o personales. (4) Vivencia del presente y dificultad para tomar distancia con respecto a los sucesos.

La inteligencia y la madurez es otro elemento que podríamos incluir dentro de los recursos del sujeto. González (1996) ha encontrado que en lo que respecta a las características cognitivas, los menores en riesgo social suelen presentar un nivel intelectual y una madurez perceptiva por debajo de la media de la población normal. Asimismo, suelen presentar dificultades para el pensamiento abstracto, rigidez cognitiva y escasa capacidad reflexiva e introspectiva, dificultad para mantener la atención, fracaso en el pensamiento alternativo y causal, pobreza de lenguaje y dificultades para procesar rápidamente la información.

En los últimos años, se subraya la importancia de estas variables cognitivas en la explicación del comportamiento antisocial. Aunque algunos de los estudios no son del todo concluyentes, parece existir suficiente evidencia de que los sujetos conflictivos y violentos suelen mostrar déficits y retrasos en la adquisición de destrezas cognitivas (Garrido, 1987; López y Garrido, 1999; Ross, 1992).

(3) *Determinantes biológicos, fisiológicos, patologías o problemas de salud*: En este conjunto de variables se hace referencia a factores de naturaleza genética y hereditaria que el individuo se encuentra al nacer, tales como lesiones o daños cerebrales, predisposiciones genéticas o también a otros factores biológicos como los cambios hormonales durante la etapa de la pubertad, y también a factores biológicos originados por desnutrición, ingestión de drogas, etc.

En este apartado de variables pueden incluirse igualmente cuadros que se englobarían dentro de los trastornos psicopatológicos. De hecho, desde una perspectiva psicopatológica la conducta antisocial viene estimulada por el trastorno hiperactivo o por rasgos de personalidad patológicos (psicoticismo, excesiva necesidad de sensaciones, depresión, labilidad afectiva, etc.).

(4) *Patrones comportamentales habituales (“rasgos de personalidad”)*: A juicio de Valverde (1996) las dos principales características de personalidad del menor “inadaptado” son la inmadurez y la inseguridad. Ambos son rasgos normales de la personalidad de todo adolescente. No obstante, Valverde afirma que cuando éste se desarrolla en un ambiente familiar y socialmente adecuado, el adolescente aprende a superar sus conflictos y a integrarse en el mundo de los adultos, mientras que cuando el ambiente es adverso el conflicto se acaba convirtiendo en algo permanente que impide al individuo desarrollar una madurez personal y relacional.

Más concretamente, *la inmadurez* se refleja en los siguientes comportamientos: (1) Alta vulnerabilidad frente a las presiones ambientales. (2) Actitud de permanente oposición y autoafirmación agresiva (prefiere ser peligroso antes que ignorado). (3) Comportamiento primario y egocéntrico (que le lleva a buscar la satisfacción de sus impulsos de forma inmediata y le dificulta para demostrar las gratificaciones. (4) Autoconcepto de “víctima” y escaso sentimiento de culpabilidad. Tendencia a percibirse a sí mismo como víctima y al entorno como agresor. (5) Profundo vacío de sí mismo, desconocimiento de sí mismo y sentimiento de soledad. Desvinculación con el entorno, falta de raíces, pasadas y presentes. Tendencia a vivir el momento, el “aquí y ahora”. Búsqueda de gratificaciones inmediatas y escasa voluntad y capacidad para el esfuerzo. (6) Falta de sentido de la identidad, lo que a menudo le conduce a buscar la identificación en modelos inadecuados y a intentar afirmar su identidad mediante conductas agresivas como forma de “hacerse valer” y adquirir prestigio. Este tipo de comportamientos pueden llevarle a desarrollar un sentimiento de “falsa superioridad” frente a la sociedad, la escuela y otros entornos en los que no se siente aceptado. (7) Comportamiento reactivo: en el que los acontecimientos preceden y controlan al individuo. “Vive de prisa” sin pararse a pensar ni evaluar las consecuencias de su comportamiento. (8) Alta capacidad de adaptación a contextos abiertamente hostiles y negativos: internamiento, pobreza... (9) Resistencia a la afectividad y a las relaciones personales pero al mismo tiempo miedo a la soledad, búsqueda de aceptación y compañía...

Por su parte, *la inseguridad* se manifiesta según Valverde en dos sentidos: (1) En la forma en que responde a las distintas situaciones de su vida: *inseguridad situacional*. (2) En la forma en que establece sus relaciones interpersonales: *inseguridad relacional*.

(5) Valores, creencias y actitudes generales y específicas: Algunas variables de carácter motivacional –como la motivación de logro, el estilo atributivo y la indefensión aprendida– parecen desempeñar un importante papel en la génesis y mantenimiento de algunos comportamientos antisociales (Velaz de Medrano, 2002). Además, las propias actitudes ante el comportamiento desobediente, el aprovechamiento de los demás, aunque suponga un abuso, el vandalismo como forma de diversión admisible juegan un papel como antecedente de la conducta inadaptada.

Si, por el contrario, nos centramos en buscar una explicación de la inadaptación desde los aspectos del contexto o del entorno, los más destacables harían referencia a:

(1) Las características familiares: Si integramos la información de autores como Pachón (1988) y la aportada por el Informe de La Comisión de Relaciones del Senado con el Defensor del Pueblo y de los Derechos Humanos (Ponencia del Congreso 3-5-1989) encontraremos una serie de características del ambiente familiar bien definidas para los sujetos que viven la inadaptación social: (1) Desorganización familiar (malos tratos, rechazo, conflictos...). (2) Desestructuración familiar (madres solteras, separaciones, familias monoparentales...). (3) Problemas graves transitorios de los padres (alcoholismo, prisión, hospitalización, enfermedades...). (4) Hacinamiento en la vivienda. (5) Parentalidad precoz de los padres. (6) Baja autoestima de los padres y sentimientos de incompetencia. (7) Carencias educativas y problemas laborales en los padres. (8) Abandono del hogar por parte de uno de los progenitores. (9) Conductas delictivas y adicciones en los padres.

(2) Las características del contexto social cercano (incluyendo tanto el barrio como el centro de estudios y otros contextos sociales): En estas variables se incluyen fundamentalmente el entorno físico, la escuela, la influencia de los medios de comunicación o la etnia.

A la hora de analizar la influencia del barrio, se deben tener en cuenta distintos indicadores; de acuerdo con ellos González (1996) señala que puede hablarse de tres tipos de barrios: (1) *Barrios de bajo riesgo social:* se caracterizan

por están bien dotados de recursos básicos, contar con viviendas dignas, estar habitados por una población asentada e integrada, mostrar niveles económicos altos y contar con grupos de jóvenes socializados. (2) *Barrios de Medio Riesgo*: se caracterizan por sufrir carencias de recursos básicos, niveles económicos medios, viviendas en estado de deterioro, ciudades dormitorio, tener algunas pandillas marginales. (3) *Barrios de alto riesgo social*: se caracterizan por tener insuficientes recursos básicos, contar con población de origen extranjero, mostrar emplazamientos chabolistas y viviendas con carencias básicas (agua, luz...), evidenciar pobreza cultural y material y abundar pandillas marginales.

En cuanto a los factores de riesgo relacionados con el ámbito escolar, dos son las variables que parecen resultar más importantes en la aparición y mantenimiento de las conductas desviadas (Saldaña, 2001): la *insatisfacción escolar* y el *fracaso escolar*. Por lo general los jóvenes que presentan comportamientos desviados reflejan sentirse insatisfechos en la escuela y muestran una falta de vínculos de apego con sus profesores y con el contexto escolar. González (1992) señala que los menores en conflicto social a menudo rechazan la institución escolar y los valores que ésta representa por que son diferentes, si no opuestos, a los que encuentran en su grupo de pertenencia o su propia subcultura, porque no existe sintonía entre lo que se imparte en la escuela y la realidad que vive en su hogar. Asimismo, el fracaso escolar parece ser otro de los factores de riesgo para la aparición de conductas desviadas en los adolescentes. Este a menudo va seguido de problemas de conducta en el aula, expulsiones del centro, absentismo escolar... como huida de una fuente de frustración e insatisfacción que no responde a los intereses del menor y en la que éste se siente marginado, lo que aumenta la probabilidad de que se implique en actividades desviadas. Según González (1996) muchas de las conductas problemáticas de los menores pueden estar favorecidas por una institución escolar que a veces ignora las condiciones desfavorables que algunos alumnos viven en su entorno familiar, así como algunas alteraciones y desventajas físicas y psíquicas que estos menores presentan. González señala que muchos menores son "materialmente aparcados" en la institución escolar porque son *etiquetados* como "hiperactivos", "disruptivos" o "agresivos", en definitiva porque presentan problemas de conducta social, educacional o de aprendizaje. Cuando esto ocurre, la escuela se convierte en un claro elemento de inadaptación social y escolar. González señala también que para evitar esto, la escuela debe adoptar una verdadera política de intervención psicoeducativa incorporando en el proceso de enseñanza-aprendizaje los cambios necesarios para hacer frente a estas situaciones.

Los medios de comunicación constituyen una importante fuente de provisión de actitudes sociales y por tanto un elemento importante en el proceso de socialización del niño. A través de la publicidad, los informativos, las películas, las retransmisiones deportivas, etc. transmiten a menudo modelos agresivos y estrategias inadecuadas para la resolución de conflictos, así como actitudes negativas frente a las minorías y un fuerte deseo de consumir y poseer bienes que a menudo están fuera del alcance de las personas. Existen múltiples estudios que intentan evaluar los posibles efectos de los medios de comunicación sobre el proceso de socialización de los niños (Gerbner y otros, 1979, 1980; Gunter, 1985; Hodge y Tripa, 1986).

(3) El grupo de iguales: Numerosos estudios muestran que la influencia del grupo de amigos es importante en el desarrollo de la conducta antisocial de los adolescentes (Romero, Garra y Luenigo, 1993; Fernández Enguita, 2002). La mayor parte de estos estudios se han centrado en el estudio de dos variables o aspectos: (1) El tipo de *interacciones afectivas* que se establecen entre los miembros del grupo. (2) El estudio de algunas *variables conductuales*.

En lo que respecta a las *interacciones afectivas*, diversos estudios demuestran que el establecimiento de vínculos afectivos fuertes con otros adolescentes que presentan conductas desviadas, como consumo de alcohol y drogas o delincuencia, es un factor de riesgo importante para el desa-

rollo de conductas desviadas. Estas vinculaciones afectivas son especialmente “peligrosas” cuando van acompañadas de ausencia de vinculación familiar (Saldaña, 2001).

Por lo que toca a las *variables conductuales* existe abundante evidencia (Saldaña, 2001) de que la realización de actividades desviadas por parte de los amigos es un potente predictor de la propia conducta antisocial del adolescente. Otero-López y cols. (1991) afirman que está suficientemente constatado que la conducta desviada de los iguales favorece el desarrollo de valores antisociales, potencia la adquisición de habilidades desviadas y promueve la realización de conductas antisociales. En estos casos, a menudo el grupo arrastra a sus miembros hacia comportamientos no deseados pudiendo llevarles a la inadaptación.

Como señala González (1989) hoy en día existe una verdadera legión de grupos (“los bacalas”, “los punkies”, “los heavies”, “los skin”...) que transmiten unos códigos de valores y de conducta que se oponen a los que la sociedad acepta y desea. Estos constituyen “terreno abonado” para todo tipo de conductas inadaptadas y disruptivas. La probabilidad de caer en estos grupos es mayor cuando el menor se siente rechazado y condenado por otros sectores de la sociedad, que no se sienten identificados con su mundo circundante, tendiendo a buscar en estos grupos un “refugio ilusorio” en el que buscan la seguridad y la acogida que ni la familia ni la escuela han sabido proporcionarles, tratando de hallar “*el soporte que les permite superar la angustia, el desencanto, el fracaso y la frustración que viven en la familia, la escuela y los internados*” (González, 1982b, p. 161).

Todos estos grupos de variables de los que hemos hablado no son independientes sino que se hallan en continua interacción. Cuando varios de estos factores adquieren determinado valor y reúnen una serie de características determinadas afirmamos que suponen factores de riesgo para la conducta de inadaptación social. También es cierto que no todos poseen igual peso; algunas variables de las habilidades del sujeto y del contexto familiar parecen especialmente relevantes en la etiología de la inadaptación. Por otro lado, no puede afirmarse que el contar con muchos factores de riesgo lleva inevitablemente a las conductas de inadaptación social. Su suma *probabiliza* el que determinadas situaciones se conviertan en antecedentes de estas conductas, pero no necesariamente las determina.

Por otro lado, hay que entender que un conjunto de factores puede contrarrestarse con otro. Así, por ejemplo, una alta capacidad de auto-control o una elevada inteligencia práctica puede evitar el que un sujeto en un contexto social muy marginal o en una familia muy desestructurada emprenda el camino de la inadaptación social. Por eso algunos autores consideran necesario referirse a estas variables que salvaguardan al sujeto como *factores de protección* y cifran en su potenciación el mejor medio para una intervención eficaz en este contexto.

Entre los factores personales de protección a potenciar los más interesantes serían la autoestima y la autoeficacia, así como el afán de logro, valoración de la salud, participación en actividades voluntarias, potenciación de la autonomía y responsabilidad, desarrollo de habilidades sociales y de resolución de problemas y pensamiento prosocial dirigido a la relación con los demás (Castillo, 2001).

Entre los factores de protección familiares habría que incluir el fomento de la cohesión familiar, controles contra la conducta desviada y refuerzo de la conducta adaptada, comunicación y afectividad familiar, potenciación de la autonomía, reconocimiento y educación en valores y hábitos saludables.

Entre los factores de protección socio-ambientales se incluirían: amigos no desviados, existencia de redes de apoyo, modelos de conducta adaptada, calidad de las escuelas, integración y éxito escolar, reconocimiento y control de la presión ambiental y social hacia conductas poco saludables.

Como se ha podido comprobar, los acercamientos son múltiples y las perspectivas diversas. Como consecuencia de esta situación, se observa una gran confusión y solapamiento entre las conductas, sus consecuencias o efectos y la intervención subsiguiente del contexto social.

En nuestro estudio, además de intentar detectar los niveles y las conductas de inadaptación en la zona sureste de Madrid, incidimos en la importancia de dar una respuesta coordinada desde todos los servicios (educativos, sanitarios, sociales, etc.) a la problemática que envuelve al sujeto inadaptado y a su entorno.

Cabe hacer una distinción entre la respuesta ofertada por el Estado y las diferentes iniciativas de mercado, al igual que en lo referente a los ámbitos de actuación, las políticas sociales actuales sobre menores en situación de riesgo social, los servicios comunitarios de atención al menor (sociales, sanitarios y educativos), las principales iniciativas de acción social con menores y los programas más destacados de intervención psico-socio-educativa.

En la sociedad actual del mundo desarrollado hay que hablar de dos dispositivos muy importantes sobre los que gira toda la acción e intervención social, uno de ellos es el "Estatal" y otro el de "Mercado". La iniciativa estatal, cumple dos objetivos, por un lado, el de garantizar los derechos sociales de sus miembros, sobre todo, a través de la disposición de los recursos y mecanismos de actuación concreta para la cobertura de aquellas necesidades sociales más imperantes; y, por otro lado, apoyar y coordinar su acción con las iniciativas de mercado. La iniciativa de mercado es de origen privado y, a través de sus fundaciones y patronatos e instituciones de carácter social, desarrollan una actividad de participación, en un proceso de colaboración en desarrollo social o comunitario. Ambas iniciativas o dispositivos conforman actualmente el entramado de respuesta de nuestra iniciativa social.

Estos dispositivos dan cobertura a los siguientes ámbitos de actividad social, propios a la realidad vigente en nuestro marco comunitario:

1. **Intervención social de carácter técnico o científico.** Profesionales técnicos especializados en los ámbitos de la Psicología, Pedagogía social el Derecho y la Sociología.
2. **Políticas sociales y servicios sociales.** Comprendería las principales líneas de acción de la administración pública y el contexto internación que le enmarca en materia social, normalmente asentadas o desarrolladas a partir de los recursos comunitarios existentes denominados servicios sociales.
3. **Iniciativas de acción social y participación social comunitarias.** Encabezada por asociaciones de interesados o en relación directa con la población interesada, organizaciones no gubernamentales de ayuda social y todo el cuerpo de voluntarios constituyendo el llamado tercer sector.

Todo ello conforma un amplio abanico de respuesta social, pero no siempre lo suficientemente eficaz o exitosa como debería serlo, atendiendo a toda la problemática social de nuestra comunidad. Parece que los dispositivos existentes, es decir, las iniciativas y los recursos, son amplios y suficientemente instaurados en las zonas más necesitadas, pero guardan una seria distancia con la cobertura de sus objetivos de partida. No hay más que acercarnos al listado y distribución de servicios y recursos sociales de nuestra Comunidad de Madrid; así como al listado de las actividades puestas en marcha por las distintas asociaciones y organizaciones no gubernamentales.

Todo ello nos conduce a hacer una seria reflexión sobre la adecuación o idoneidad de las actuales directrices de funcionamiento y actuación, la organización de los recursos y la coordinación de la actividad de todos los agentes participantes, así como los programas y las principales políticas sociales puestas en marcha.

También hay que hacer una breve reflexión en cuanto a las implicaciones que a su vez tiene el grupo que encabeza una problemática social determinada para el conjunto de la sociedad, fundamentalmente en el ámbito de la marginalidad y el conflicto social. Podemos hablar también de conflicto de sentimientos, en la medida que suele generarse un litigio entre el compromiso social con los más necesitados y la necesidad misma de protegerse contra los efectos de esta marginalidad. Todo ello tiene unas claras consecuencias, principalmente en materia de política social y dispositivo formativo. De ahí, en nuestros días el foro de discusión pública generado en torno a la actual Ley de Menores.

Por otro lado, estamos obligados a resaltar el papel que en este nuevo orden de la acción social está teniendo el voluntariado, tanto en el acceso a la información y detección de necesidades como en la proyección y efecto de su acción en población marginal, por la cercanía y familiaridad que supone para la población sobre la actuación.

La conclusión que de todo esto se deriva es que, a pesar de que son muchas las iniciativas y recursos destinados a la resolución de esta problemática, la existencia de situaciones complejas exige una respuesta coordinada que realmente se ajuste a las necesidades surgidas de una problemática tan compleja como la inadaptación.

3. BASES METODOLÓGICAS

3.1. Naturaleza y método de estudio

El método de investigación que se emplea, propio a la realidad que se estudia, queda enmarcado en la investigación aplicada, ya que la finalidad es la resolución de un problema práctico e inmediato en orden a transformar la realidad social y mejorar la calidad de vida de las personas que la componen. Además, la investigación es de carácter transversal, también denominada seccional o sincrónica. Estudia así un aspecto de desarrollo del sujeto en un momento dado.

Según el objetivo de estudio la investigación es de carácter exploratorio y descriptivo. En función del tipo de medida que vamos a realizar utilizaremos una metodología mixta, utilizando el método cuantitativo como cualitativo.

El hecho de realizarse en una situación natural, permite la generalización de los resultados a situaciones afines, a partir de una población con características similares. Por tanto, hablamos de un estudio de campo.

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

- Social Aplicada
- Naturalista o de campo
- Holística

- Técnicas cuantitativas y cualitativas
- Colaborativa
- Orientación práctica o aplicada

TIPO DE DISEÑO: ESTUDIO DE CASO - CONTROL

- Descripción de las características de la población, delimitación del problema y de las necesidades
- Estudio de campo
- Incorporación del universo de la población
- Identificación de poblaciones homogéneas frente a la inferencia de los resultados
- Estudio descriptivo-analítico

3.2. Método

Nos centramos aquí únicamente en la descripción del método a emplear en la **1º fase o 1º proyecto** dirigida a la identificación y análisis de la situación de inadaptación social de los menores y a la identificación de los factores de riesgo, las consecuencias o efectos de dicha inadaptación social y las principales necesidades a cubrir.

Como estudio exploratorio, combina los métodos cuantitativos de la estadística descriptiva con los cualitativos, siendo el mecanismo metodológico principal, el estudio etnográfico de una situación o realidad escolar concreta, con su doble pretensión, una “intrínseca”, en tanto en cuanto trata de comprender y dar respuesta concreta a la realidad estudiada, y otra “instrumental” en la medida que trata de abarcar y explicar una realidad más extensa y general como es el problema de la inadaptación en los jóvenes de zonas denominadas de riesgo frente a la marginación

3.3. Población y muestra

La población se compone de dos centros educativos de carácter público, uno de Educación Primaria y otro de Educación Secundaria de proximidad zonal, en los que quedan comprendidos gran parte de la población de menores ante los cuales se establece la “denuncia” o “reclamo” de su particular situación de alto riesgo frente a la inadaptación social. El centro educativo, como institución oficial, ofrece un registro de la población de menores a través del proceso de matriculación, una representación del grupo de menores dentro del Distrito al que pertenece, a la vez que la escuela es un importante instrumento, ya no sólo de acceso al sujeto y al estudio de su inadaptación, sino que es uno de los mecanismos más importantes de cara a la intervención, sobre todo con una intención de carácter preventivo.

Las características estructurales y de organización básica de ambos **centros**, así como de su alumnado en el momento de la realización de estudio las encontramos en el Anexo 2.

El motivo de incluir ambos centros anejos entre sí es doble, por un lado, nos permite tener un amplio rango de edad entre los menores que conforman la población. La inclusión de una pobla-

ción menor de 13 años nos permite profundizar de forma más pormenorizada en el estudio de los mecanismos de prevención de la inadaptación, teniendo más posibilidades en la medida que descendamos en la edad cronológica de los sujetos incluidos en el estudio. Por otro lado, nos permite estudiar la inadaptación adherida en determinadas estructuras familiares, en la medida que nos situamos con una población en la que pueden encontrarse todos los miembros de una misma familia, hermanos escolarizados en el centro de educación primaria y en el instituto.

Las características socioculturales del **Distrito** en el que nos situamos, atendiendo a su catalogación según el informe de la Ayuntamiento de Madrid de Abril de 2005 (Anexo 3), la convierten en una zona cercana a la conflictividad social de sus menores. A la vez, dichas características o catalogación constituyen un perfil sociocultural propio de muchas otras zonas de Madrid y de otras grandes ciudades donde dicha problemática frente a la desventaja sociocultural es muy similar. Podemos, por tanto, deducir el carácter representativo de esta zona como entorno sociocultural determinado, en base al origen de la población, el precio del suelo y vivienda, el tipo de vida laboral, el nivel de desempleo, las relaciones laborales, la densidad demográfica, el número de jóvenes, o lo niveles educativos de su población.

Nuestra población la componen inicialmente todos aquellos sujetos que oficialmente quedan matriculados en el curso 2004/2005 en alguno de ambos centros educativos. El total de la población asciende así a 1400 alumnos, 976 alumnos del Centro de Secundaria y 424 alumnos del centro de Educación Primaria. Finalmente, la población incluida en el estudio se ve reducida, concretamente a un conjunto de sujetos de 722. La excepción y exclusión de un determinado grupo de alumnos de cada uno de los centros por acontecimientos transcurridos durante el proceso de la investigación, nos obliga a hablar de **muestra**⁶ y no de población. Quedan excluidos los alumnos de:

1. El primer ciclo de la Educación Primaria y los del segundo ciclo de Educación Infantil escolarizados en el Centro de Primaria, por motivos propios al régimen de funcionamiento del propio centro escolar. Estamos hablando del 44% de la población de primaria.
2. Los alumnos de FP de ciclo medio matriculados en el Instituto de Secundaria, por no considerarse relevante el estudio de la conducta de inadaptación entre jóvenes, en su mayoría de edad adulta y con una proyección vocacional y profesional en gran medida resuelta. Nos referimos a 77 alumnos, es decir, el 8% de la población del Instituto de Educación Secundaria⁷.
3. Aquellos alumnos que no acuden al centro durante los periodos de recogida de datos o los que han tenido sido baja durante el periodo escolar en el centro. Entre los que se encuentran aquellos alumnos que por motivos y elección personal no acceden a la realización de las pruebas de evaluación, quedando así fuera de nuestro estudio por ausencia de datos. Entre estos sujetos quedan claramente identificados por el alto número de los mismos, un alto número de alumnos en los que podemos destacar la tendencia al absentismo escolar y al registro de algún tipo de incidencia o sanción escolar más o menos grave⁸. Hablamos en este caso de 199 sujetos, el 20% de toda la población del Instituto de Educación Secundaria.

⁶ La distribución de dicha muestra tal cual ha sido recogida en la investigación se encuentra en el Anexo 4.

⁷ Los datos al respecto aparecen en el anexo correspondiente a las tablas de datos. Ver anexo 9.

⁸ Los datos al respecto aparecen en el anexo correspondiente a las tablas de datos. Recordamos que ambas variables sobre han sido estudiadas en el contexto de la Educación Secundaria. Ver anexo 9.

3.4. Procedimiento

- *1ª Paso:* Descripción de la población y muestra en función de las variables estudiadas, de las que se parte que mantienen algún tipo de relación con el proceso de inadaptación: variables individuales y contextuales.
- *2º Paso:* Descripción de la inadaptación hallada, sus niveles y su relación con el conjunto de variables del estudio.
- *3º Paso:* Identificación y análisis de los distintos perfiles de inadaptación hallados.
- *4º Paso:* Selección y descripción del grupo de alumnos con un mayor nivel de inadaptación. Se introduce como criterio para decidir si un alumno tienen o no una conducta de inadaptación, que se encuentre su puntuación o nivel por encima de la media grupal.
- *5º Paso:* Análisis de los factores de mayor incidencia en dichos niveles de inadaptación: factores individuales, escolares, familiares o comunitarios.
- *6º Paso:* Principales recomendaciones y orientaciones frente a la cobertura de las necesidades identificadas en el campo de la inadaptación.

Los resultados dejan abierta una línea de investigación para un nuevo proyecto, protagonizando así una segunda fase de este estudio. Las características esenciales de este nuevo proyecto se encuentran en el seguimiento y estudio de la inadaptación de los sujetos agrupados como tal en su contexto familiar, así como la exploración y descripción de las principales intervenciones institucionales de carácter social. Todo ello, con la intención de procurar, ya no sólo una propuesta de intervención en el marco escolar, sino la conjunción de una intervención coordinada en el marco comunitario, por tanto en base a una coordinación y respuesta de servicios educativos y sociales. Respuesta donde se incluya ya no sólo una intervención sobre el propio individuo, sino también sobre su familia y el entorno social más inmediato; además de dar entrada a las posibilidades que hoy día proporciona la acción social del voluntariado en dicho cometido.

3.5. Variables

1. *Variable objeto de estudio/ Variable principal*

La INADAPTACIÓN de los menores sometidos al estudio. A la hora de valorar dicha inadaptación se considerarán las siguientes sub-variables⁹, a partir de la variable general de inadaptación:

- **Inadaptación personal**, entendida como la medida del desajuste que las personas tienen tanto consigo mismas como con la realidad.

⁹ Una Definición operativa estas subvariables puede encontrarse en la tabla del Anexo 5.

- **Inadaptación Escolar:** o medida del comportamiento inadecuado respecto a la realidad escolar. Se manifiesta a través de conductas disruptivas en el aula, bajo rendimiento en el aprendizaje y aversión a la institución y al aprendizaje.
- **Inadaptación Social:** Hace referencia al grado de incapacidad o problemas que presenta el sujeto en las relaciones sociales.
- **Inadaptación Familiar:** Hace referencia al grado de insatisfacción del sujeto con respecto al ambiente familiar. Recoge asimismo información sobre estilos educativos inadecuados, discrepancias educativas, etc.

2. *Variables directamente relacionadas con la variable principal o dependiente/
Variables secundarias*

ALUMNOS DE E. PRIMARIA Y E. SECUNDARIA	SÓLO ALUMNOS DE E. SECUNDARIA ¹⁰
<p><i>Variables individuales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Edad • Sexo <p><i>Variables contextuales: contexto escolar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Etapas educativas • Agrupación educativa • Necesidades educativas especiales • Necesidades de compensación educativa <p><i>Variables contextuales: contexto social</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • País de origen • Etnia 	<p><i>Variables contextuales: contexto social</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Estilo educativo familiar <p><i>Variables contextuales: contexto escolar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rendimiento académico • Absentismo escolar • Incidencias escolares

¹⁰ La realidad funcional y estructural del colegio público de Primaria no permite el acceso al estudio de las variables de estilo educativo familiar, el rendimiento académico de los alumnos y el absentismo e incidencias escolares. Por tanto, conforman cuatro variables sólo incluidas y estudiadas con los alumnos de secundaria.

3.6. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

VARIABLE PRINCIPAL

VARIABLE	CATEGORÍAS Y VALORES	INSTRUMENTO RECOGIDA
INADAPTACIÓN	<p>PRUEBAS PSICOMÉTRICAS EN BASE A UNA METODOLOGÍA CUANTITATIVA</p> <p>TAMAI (<i>Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil</i>. TEA, 2002)¹¹</p> <p>Con esta prueba se pretende recoger información del propio sujeto sobre su grado de adaptación/ inadaptación. Se trata de una prueba autoevaluativa que consta de 175 proposiciones a las que hay que responder afirmativa o negativamente. Permite evaluar el nivel de inadaptación personal, social, escolar y familiar, así como valorar las actitudes educadoras de los padres. El factor de inadaptación general es la suma de los factores de inadaptación personal, escolar y social. Puede aplicarse íntegramente desde 3º de primaria hasta adultos, de forma colectiva e individual. La prueba está estructurada factorialmente en función de tres niveles de escolaridad, con una baremación específica para cada nivel y atendiendo al sexo del sujeto. Existe un factor referente al estilo de contestación del alumno, denominado "proimagen" y otro factor de distorsión en las respuestas, el de "contradicciones"</p> <p>ENCUESTAS EN BASE A UNA METODOLOGÍA CUANTITATIVA</p> <p>Cuestionario¹² de valoración de la inadaptación de los alumnos</p> <p>Instrumento creado para triangular la información obtenida por el propio sujeto sobre su inadaptación. Trata de medir cuál es el nivel de inadaptación percibido por los tutores de cada uno de sus alumnos, por tanto, de los sujetos de la muestra. Es un instrumento de encuesta de carácter cerrado y de autoelaboración. Dicho instrumento cuenta con una escala general de medición de la inadaptación y de cuatro subescalas de medición de la inadaptación personal, social, escolar y familiar</p>	<p>TAMAI Fuente: <i>El propio sujeto</i></p> <p>El valor más alto alcanzado es indicador de mayor nivel de inadaptación. Los valores en puntuación directa no son fijos, ya que en cada nivel hay variabilidad, así como en cada baremo de hombre-mujer. La media se encuentra en el siguiente intervalo de puntuación directa: 22´82-33,60. Se cuenta con unos valores tipificados, concretamente en "Heptas", adquiriendo así las puntuaciones unos valores entre 1 y 7, siendo la puntuación media el 4.</p> <p>CUESTIONARIO - Fuente: <i>Tutor del sujeto de investigación</i></p> <p>El valor más alto alcanzado es indicador de mayor nivel de inadaptación. Los</p>

¹¹ **Autor:** Pedro Hernández Hernández – Universidad de la Laguna.

¹² El cuestionario, tal cual se elaboró y aplicó, se encuentra en el Anexo 7.

VARIABLE	INSTRUMENTO RECOGIDA	CATEGORÍAS Y VALORES
INADAPTACIÓN	<p>GRUPOS DE DISCUSIÓN EN BASE A UNA METODOLOGÍA CUALITATIVA¹³</p> <p>Técnica de orden cualitativo en la que se trata de recoger aspectos que a través de la interpretación y explicación de las conductas de inadaptación de las personas que la viven o les rodea, nos enriquece o amplía el conocimiento y comprensión de la inadaptación hallada</p>	<p>valores posibles se encuentran en una puntuación directa de 1-4, asumiendo las siguientes categorías</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Casi Nunca 2. Alguna vez 3. Frecuentemente 4. Casi siempre <p>GRUPOS DISCUSIÓN - Fuente: <i>profesorado, familias y alumna-do</i></p> <p>Factores que mantienen una estrecha vinculación con la presencia de la inadaptación:</p> <p><u>Factores inherentes al sujeto</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de motivación del alumno <p><u>Factores del contexto escolar</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Falta de formación del profesor 3. Falta de recursos en los centros escolares 4. Adaptación de las medidas de atención a la diversidad en los centros educativos <p><u>Factores del contexto familiar</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Dificultades familiares <p><u>Factores del contexto sociocomunitario</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Entornos desfavorecidos 7. Coordinación de los recursos existentes en la zona

¹³ Las características de esta metodología de orden cualitativo, así como las particularidades de la misma en este estudio, se recogen en el Anexo 8.

VARIABLES SECUNDARIAS

VARIABLE	INSTRUMENTO RECOGIDA	CATEGORÍAS Y VALORES
EDAD	Registro de Información	Se registra directamente la edad exacta del sujeto El intervalo es de 8-25 años
ETAPA EDUCATIVA	Registro de Información	1. E. Primaria 2. E. Secundaria
AGRUPACIÓN EDUCATIVA	Registro de Información	1. 2º ciclo Primaria 2. 3º ciclo Primaria 3. ESO-Ordinarios 4. ESO-Diversificación 5. ESO- Grupo Compensación-Modalidad C 6. Bachillerato 7. Garantía Social
SEXO	Registro de Información	1. Varón 2. Mujer
PAÍS DE ORIGEN	Registro de Información	1. Español 2. País del Este 3. Comunidad Europea 4. Marroquí 5. Africano 6. América Latina 7. Chino 8. Desconocido
ETNIA	Registro de Información	1. Etnia gitana 2. Etnia no gitana
ACNEE	Registro de Información	1. No ACNEE 2. Sí ACNEE 3. No procede la categoría de ACNEE 4. Desconocido
ANCE	Registro de Información	1. No ANCE 2. Sí ANCE 3. No procede la categoría de ANCE 4. Desconocido

VARIABLE	INSTRUMENTO RECOGIDA	CATEGORÍAS Y VALORES
ESTILO EDUCATIVO FAMILIAR	Cuestionario de Tutores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoritario 2. Negligente 3. Sobreprotector 4. Permisivo 5. Democrático
RESULTADOS ACADÉMICOS	Registro de Información	<ol style="list-style-type: none"> 1. Suspenso 2. Aprobado 3. Notable 4. Sobresaliente
ABSENTISMO	Registro de Información	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grave 2. De gravedad media 3. Ausente
INCIDENCIAS EDUCATIVAS	Registro de Información	<ol style="list-style-type: none"> 1. Suspensión 2. Sanción 3. Incidencias 4. Ausente

3.7. Proceso de recogida de datos

La recogida de datos es fruto de la aplicación de un plan de aplicación y recogida de datos. El plan de aplicación inicial cuenta con una serie de pretensiones, las cuales van sufriendo remodelaciones o reconsideraciones fruto de los acontecimientos e imprevistos surgidos en la aplicación. Cada decisión en cuanto a su replanteamiento, asegura la esencia implícita en el estudio.

Plan previo:	Reconsideraciones:	Características de aplicación:
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de las siguientes pruebas en el IES con el fin de esclarecer los niveles de adaptación de toda la población del Instituto de Secundaria: TAMAI, BULL y A-D de conductas delictivas¹⁴. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se aplican en el IES las tres pruebas TAMAI, BULL y A-D. Pero los resultados del Bull no son considerados en la investigación, puesto que sus resultados no aportan o complementan nuestro conocimiento o identifi- 	<p>1º Cuatrimestre curso 2004/ 05 El equipo de investigación encargado de aplicar las pruebas, recoger y registrar los datos, lo conforma un grupo de alumnos estudiantes de 2º de Psicopedagogía que a su vez realizan sus prácticas de</p>

¹⁴ **EL BULL-S:** *Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares*. Albor-COHS, 2000: Con esta prueba se pretende recoger información sobre la posible inadaptación del sujeto a través de la opinión de los iguales y del profesor. Por ello el Test Bull se presenta bajo dos modalidades: la forma A para alumnos y la Forma P para profesores. Permite identificar las características socioafectivas del grupo en el que se encuentra el sujeto, así como detectar alumnos implicados en relaciones de agresividad, rechazo o aislamiento y identificar aspectos situacionales de las relaciones de agresividad entre iguales.

Plan previo:	Reconsideraciones:	Características de aplicación:
<ul style="list-style-type: none"> • Registro de información de las variables secundarias: edad, sexo, país de origen, etnia, anee y ance. • Preservar la identidad de los sujetos frente a un plan de codificación 	<p>cación de las conductas de inadaptación obtenidos en el TAMAI. De la misma manera, la aplicación del A-D frente a la identificación de conductas delictivas parecen bloquear o inhibir la respuesta del sujeto. La baja correlación establecida con el TAMAI, hacen prescindir de los resultados de la misma para la investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los resultados obtenidos del A-D y el BULL son aportados al Departamento de Orientación, donde son analizados a nivel tutorial con la consiguiente aportación para la intervención educativa en el ámbito de grupo-clase. • Los resultados de inadaptación del grupo de FP, por la edad de los sujetos y su ubicación vocacional, son muy poco significativos. Por ello, se decide dejar fuera de la investigación al grupo de FP. • Una vez obtenidos los resultados de la inadaptación según la aplicación del TAMAI, y viendo las pocas posibilidades que han ofrecido los resultados de las otras pruebas aplicadas, se considera recomendable triangular la información obtenida por reducirse a la percepción que el propio sujeto tiene de su inadaptación (autoinforme). Es así como se elabora un instrumento que permita obtener la inadaptación percibida por agentes externos al propio sujeto, concretamente por parte del tutor del alumno. • Todos los sujetos que no realizan la prueba del TAMAI quedan excluidos del estudio. 	<p>formación universitaria en el Departamento de Orientación del IES.</p> <p>Todos ellos preparados previamente en la aplicación de las pruebas y en la obtención y registro de los datos. Son también los encargados de registrar los datos referentes a las variables secundarias de manos de los tutores o de listados y registros de la institución escolar.</p> <p>Todos los alumnos que no se encuentran en el centro el día de aplicación de pruebas son convocados en una segunda fecha para su realización, aun así no se consigue la aplicación en el 100% de la población.</p> <p>En el registro de los datos de los alumnos se guarda la identidad de cada uno de ellos a través de la asignación un código numérico de identificación.</p>

El A-D.: *Cuestionario de Conductas Antisociales y Delictivas*. TEA, 1988 (adaptación, 2004). Se trata de un cuestionario compuesto por 40 preguntas con el que se pretenden medir dos dimensiones claramente diferenciadas de la conducta desviada: la conducta antisocial y la conducta delictiva o comportamientos que caen fuera de la ley. Puede aplicarse a niños y adolescentes.

Plan previo	Reconsideraciones	Características de aplicación
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de las siguientes pruebas en el 2º y 3º ciclo de Primaria: TAMAI y BULL. • Recogida de datos de las variables secundarias: edad, sexo, país de origen, etnia, anee y anee. • Selección y aplicación de una prueba que mida la conducta de inadaptación o las desviaciones del desarrollo social de los niños del 1º ciclo y 2º de Infantil. El TAMAI, sólo es válido para una población mayor de 8 años, por tanto, a partir de 3º curso de Primaria o el 2º ciclo de Primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • De la misma manera que en el IES, los resultados del BULL no se tienen en cuenta para la investigación. También son aportados a los tutores del Centro con el fin de ofrecer a éstos un mayor conocimiento de las relaciones establecidas entre los alumnos de su grupo-clase. • La medición de la conducta de inadaptación con el TAMAI sólo se aplica en el 2º y 3º ciclo de Primaria por no valorar dicha conducta en alumnos del 1º ciclo ni de educación infantil. Se busca y selecciona una prueba que pueda medir la inadaptación en los menores más pequeños. Se selecciona el BACH. Pero la realidad funcional del Centro no permite dicha aplicación en el 1º ciclo de Primaria ni en Educación Infantil. 	<p><u>2º Cuatrimestre curso 2004/ 05</u> La aplicación de las pruebas y el registro de los datos se realiza por el mismo equipo de investigador que lo realiza en el IES y bajo las mismas condiciones.</p>

Plan previo:	Reconsideraciones:	Características de aplicación
<ul style="list-style-type: none"> • Realización de los grupos de discusión en el IES y en el CP 	<ul style="list-style-type: none"> • Las características y funcionalidad del centro de Educación Primaria no permite realizar dichos grupos de discusión, por tanto se carece de los resultados que dicha técnica aporta en esta Etapa Educativa. 	<p><u>2º Cuatrimestre curso 2004/ 05</u> En el Instituto se consiguen organizar 6 grupos de discusión, dos de ellos conformados por profesores, otros dos por padres y otros dos por alumnos. Todos ellos coordinados por la Orientadora del Instituto, como miembro integrante del equipo de investigación y cualificada en el manejo de dicha técnica</p>

Plan previo:	Reconsideraciones:	Características de aplicación
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación cuestionarios a tutores en IES. Se considera que por las características del adolescente, que los resultados del TAMAI en Secundaria se podían ver más afectados que los resultados en una población más pequeña, como es el caso de la Educación Primaria. Por ello se decide triangular la información sólo en el Instituto. 	<p>Ninguna.</p>	<p><u>Mayo/ Junio curso 2004-2005</u> Todos los tutores del centro cumplimentan los cuestionarios sobre la inadaptación de cada uno de sus alumnos por su carácter de autoaplicación. La presentación, distribución y seguimiento recae en la Orientadora del centro.</p>

Plan previo	Reconsideraciones	Características de aplicación
<ul style="list-style-type: none"> Completar el registro de variables secundarias para enriquecer el estudio tanto en IES como en el CP: rendimiento, absentismo y sanciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Las características y funcionalidad del centro de Educación Primaria no permite recoger los datos de estas variables secundarias. 	<p><u>Mayo/ Junio curso 2004-2005</u></p> <p>El registro de los datos se realiza por el mismo equipo investigador del IES.</p>
Plan previo	Reconsideraciones	Características de aplicación
<ul style="list-style-type: none"> Identificación sujetos más inadaptados/ buscar hermanos-unidades familiares. 	<p>Sólo se cuenta con los menores más inadaptados a partir de los 8 años de edad. Y los menores de 8-13 años carecen del complemento del segundo grupo de variables secundarias para el estudio de la inadaptación estudiada.</p>	<p><u>Septiembre curso 2004/05</u></p> <p>Creación de una base de datos con los sujetos con un índice de inadaptación significativamente superior.</p>

La aplicación, tal cuál se desprende de la descripción establecida en el cuadro, tiene en síntesis las siguientes consecuencias para el estudio:

1. Nos obliga a hablar de “muestra” frente a “población”
2. La reducción a una sola prueba o instrumento a la hora de medir la inadaptación, a lo que se le suma el carácter de “autoinforme”, obliga a la generación de un nuevo instrumento de medida de la inadaptación por agentes externos, permitiendo la triangulación de la información obtenida. Se elabora el cuestionario para tutores en base a la medición realizada en el TAMAI
3. Nos obliga a estudiar la inadaptación o la desviación de desarrollo social sólo de los menores a partir de 8 años de edad
4. Nos obliga a establecer dos bloques de análisis en cuanto a la inadaptación hallada
 - a) El bloque de todos los alumnos estableciendo la relación entre inadaptación y el primer grupo de variables Secundaria: etapa, grupo, edad, sexo, país de origen, etnia, ACNEE y ANCE.
 - b) El bloque de los alumnos del IES, estableciendo la relación entre la inadaptación hallada en alumnos y tutores y el segundo grupo de variables secundaria: estilo educativo familiar, rendimiento, absentismo y sanciones.

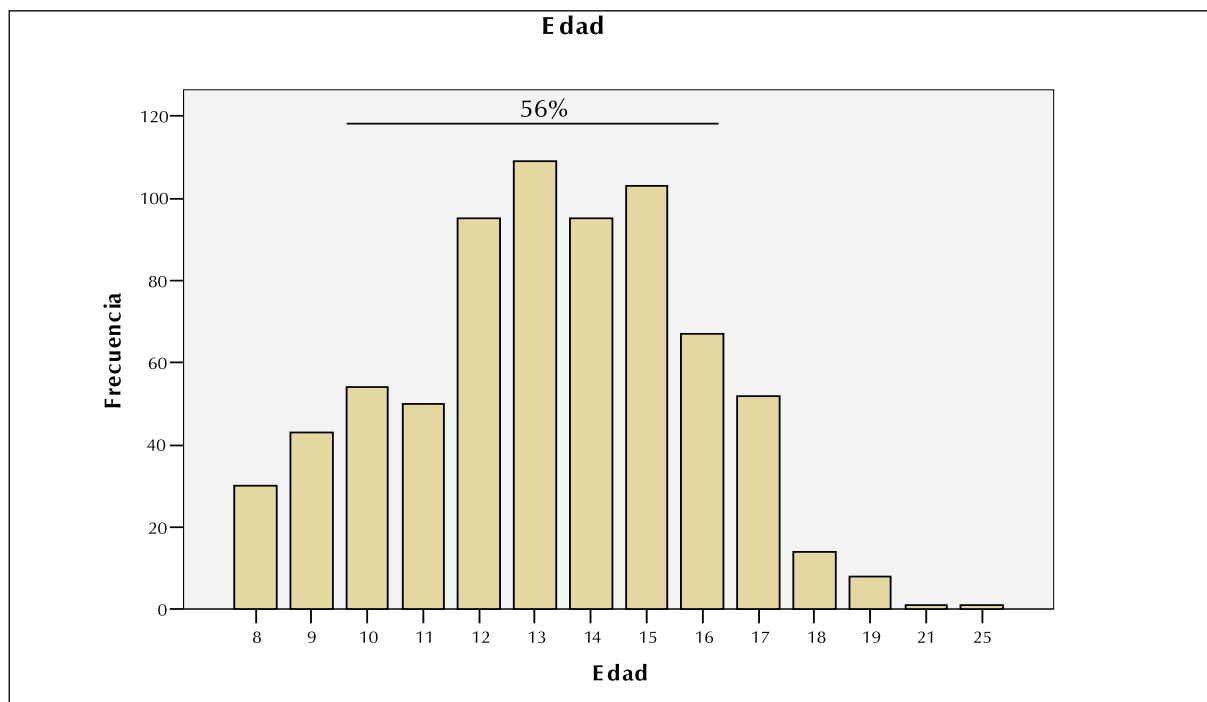
3.8. Análisis y tratamiento de datos

	Técnicas Cuantitativas	Técnicas Cualitativas
Descripción población	Estadísticos propios a la estadística descriptiva	xxxxxxxxxxxxxx
Niveles de inadaptación	Estadísticos propios a la estadística descriptiva	xxxxxxxxxxxxxx
Perfiles de Inadaptación	Estadísticos propios al análisis multivariante/ técnica de los clusters	xxxxxxxxxxxxxx
Factores de Inadaptación	xxxxxxxxxxxxxx	Técnica de los grupos de discusión
	Técnicas Cuantitativas	Técnicas Cualitativas
Descripción población	Estadísticos propios a la estadística descriptiva	xxxxxxxxxxxxxx
Niveles de inadaptación	Estadísticos propios a la estadística descriptiva	xxxxxxxxxxxxxx
Perfiles de Inadaptación	Estadísticos propios al análisis multivariante/ técnica de los clusters	xxxxxxxxxxxxxx
Factores de Inadaptación	xxxxxxxxxxxxxx	Técnica de los grupos de discusión
	Técnicas Cuantitativas	Técnicas Cualitativas
Descripción población	Estadísticos propios a la estadística descriptiva	xxxxxxxxxxxxxx
Niveles de inadaptación	Estadísticos propios a la estadística descriptiva	xxxxxxxxxxxxxx
Perfiles de Inadaptación	Estadísticos propios al análisis multivariante/ técnica de los clusters	xxxxxxxxxxxxxx
Factores de Inadaptación	xxxxxxxxxxxxxx	Técnica de los grupos de discusión

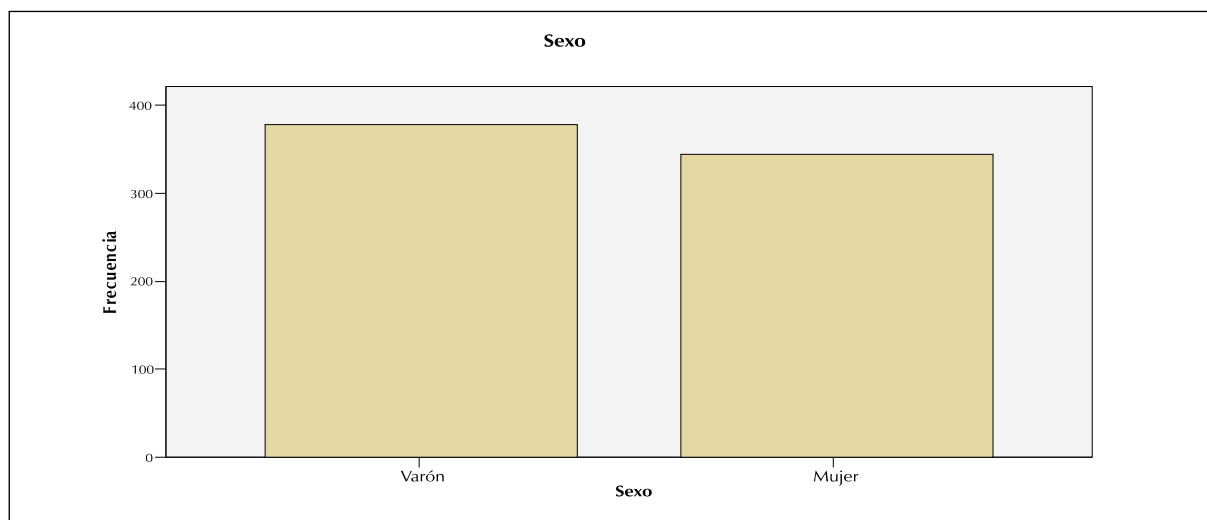
4. Descripción de la Muestra en función de las variables secundarias MUESTRA: 722 sujetos

4.1. La muestra según las variables individuales

Los sujetos de la muestra se encuentran en un intervalo de edad de 8 a 25 años. La edad de la mayoría de los sujetos se encuentra entre 12 y 15 años.

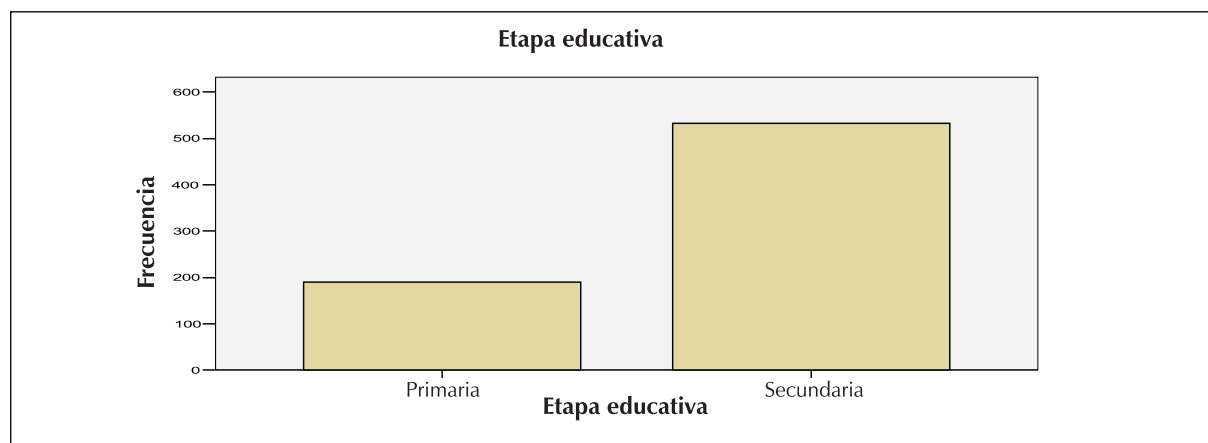


La distribución entre hombres y mujeres es muy homogénea, ligeramente superior es la presencia de varones.



4. 2. La muestra según las variables contextuales-escolares

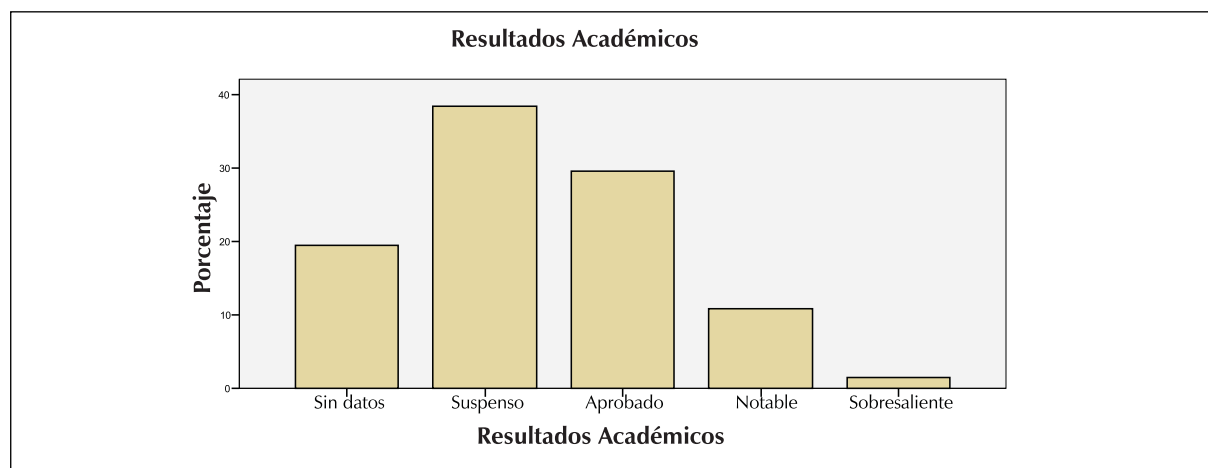
La mayoría de la muestra se encuentra escolarizada en la etapa de la Educación Secundaria, concretamente el 73%.



De forma muy significativa, la mayoría de la muestra se concentra en la Educación Secundaria Obligatoria, concretamente en la modalidad ordinaria.

El 5% del alumnado con posibilidades de encontrarse frente a una medida de atención a la diversidad se encuentra frente a una necesidad educativa especial y el 14% se encuentra frente a una necesidad de compensación educativa.

En cuanto a los resultados académicos obtenidos por la muestra¹⁶ (sólo en la muestra de Educación Secundaria), tenemos un 52% de alumnos que se encuentran en el aprobado al margen de la calificación obtenida y un 48% de alumnos que tienen suspenso en la media de sus resultados académicos.



¹⁶ Sólo referente a la muestra de Educación Secundaria.

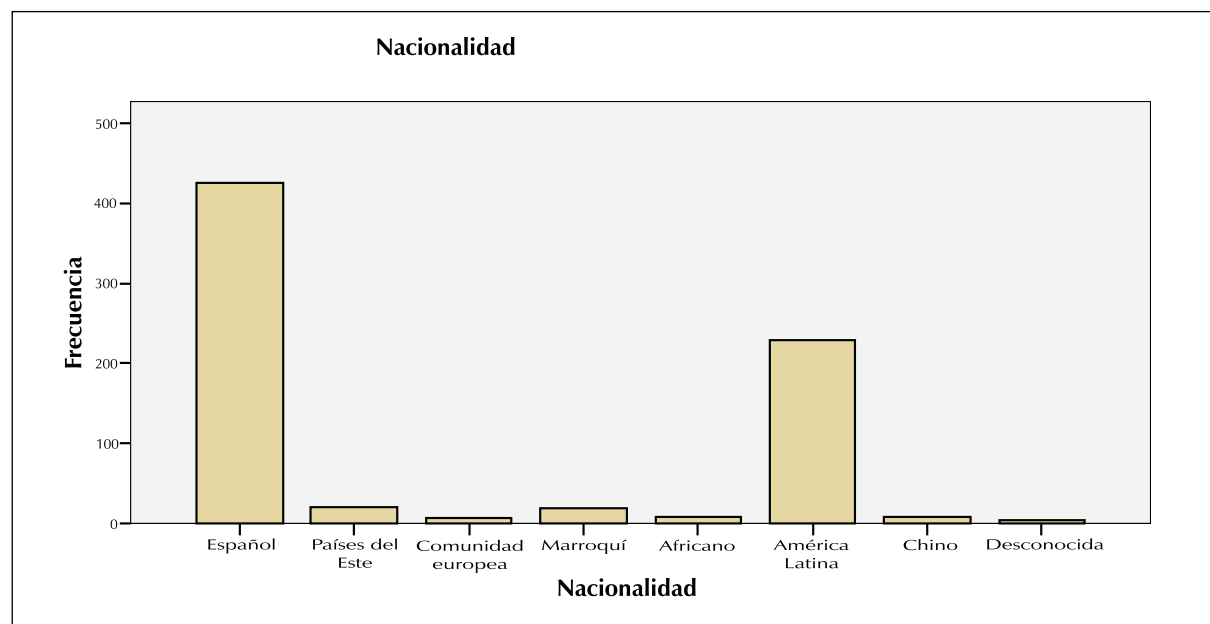
El nivel de absentismo¹⁷ es del 9%, siendo mayor el absentismo medio que el grave o extremo.

El porcentaje de alumnos que tienen algún tipo de incidencia escolar¹⁸ a lo largo del curso es del 30%. El 6% de los alumnos se ha encontrado en situación de "suspensión escolar o expulsión" a lo largo del curso 04/05.

4.3. La muestra según las variables contextuales-socioculturales

El 62 % de las familias de los sujetos tienen un estilo educativo familiar¹⁹ de carácter permisivo o democrático, sólo el 9% hace referencia a un estilo educativo de carácter autoritario frente al negligente o protector que conforma el 28 % de las familias de los alumnos de nuestra muestra.

El 7% de la muestra es identificado como perteneciente a la etnia gitana. El 41% de la muestra es de origen extranjero. De estos extranjeros, el 77% es de origen latinoamericano y el 13% lo conforman conjuntamente sujetos de origen marroquí y de los países del este.



5. ANÁLISIS DE LOS NIVELES DE INADAPTACIÓN²⁰

1. Niveles hallados en los distintos tipos de inadaptación según percepción del propio sujeto/
TAMAI²¹

¹⁷ Sólo referente a la muestra de Educación Secundaria.

¹⁸ Sólo referente a la muestra de Educación Secundaria.

¹⁹ Lo referente a la muestra de Educación Secundaria.

²⁰ Todas las tablas de los datos a partir de los que se obtienen estos resultados se encuentran en el Anexo 9.

²¹ Población de Educación Primaria y de Educación Secundaria.

2. Relación de los niveles de inadaptación (TAMAI) con las variables secundarias
3. Niveles hallados en los distintos tipos de inadaptación según percepción del propio de los agentes externos/ TUTOR²²
4. Relación de los niveles de inadaptación (TUTOR) con las variables secundarias
5. Comparación de resultados sobre la inadaptación entre el sujeto (TAMAI) y el TUTOR

5.1. Niveles hallados en los distintos tipos de inadaptación según percepción del propio sujeto/ TAMAI²³

A. Los índices de mayor **Inadaptación General** se encuentran en las mujeres de 14 años y los varones de 19. Estos índices, también por encima de la media, aunque de forma no tan significativa, se encuentran entre los varones de 14 y 17 años y las mujeres de 10. Es en el tramo de edad de los 14 años en el que más problemas de inadaptación general se hallan, y en los tramos de edad de 8 a 11 donde menos.

Esta inadaptación general se manifiesta o distribuye en los distintos intervalos de edad y por tanto evolutivamente de la siguiente manera:

8-11 años: Hay una tendencia de progresión ascendente en cuanto a la inadaptación de los sujetos, excepto a los 11 años, donde hay una regresión en cuanto a la reducción de la inadaptación.

12-14 años: Continúa la tendencia de ascenso progresivo de los niveles de progresión

15-18 años: En este intervalo de edad comienza, aunque con escasa progresión, un descenso de los índices de inadaptación, exceptuando los 17 años en varones y los 18 años en mujeres

19-25 años: Hay una continuación en la caída progresiva de los índices de inadaptación, excepto en el varón de 19 años.

En cuanto a las diferencias entre hombres y mujeres en la manifestación de su inadaptación, mantiene la misma dirección de ascenso o descenso en todos los tramos o intervalos de edad, pero no en el intervalo de 8 a 11 años. En este intervalo, mientras los índices inadaptación de los varones adquieren una progresión descendente, en las mujeres se manifiesta de forma opuesta, con una progresión ascendente o de incremento de la inadaptación, exceptuando los 11 años.

B. Los índices de mayor **Inadaptación Personal** son altos, o por encima de la media de la población, en las mujeres de 9, 14 y 15 años y en los hombres de 17, 18 y 19 años. Por tanto, son más altos en las mujeres menores respecto a los hombres, los cuales obtienen índices de inadaptación personal más altos en edades más tardías que las mujeres.

En general el índice de inadaptación personal se ve más incrementado en los intervalos de edad 12-14 y 15-18 años que en edades más tempranas 8-11 años, o edades más tardías 19-25 años.

²² Población únicamente perteneciente a la Educación Secundaria.

²³ Entendidos los niveles como el mayor grado de inadaptación encontrado en función de los mayores valores hallados en la variable de inadaptación estudiada

C. Los índices de mayor **Inadaptación Escolar** los encontramos indistintamente entre hombres y mujeres. Nuevamente las mujeres comienzan a presentar o manifestar una mayor inadaptación escolar antes que los hombres, concretamente comenzaría a los 9 años, acentuándose a los 10 años. En ellas deja de presentarse problemas de inadaptación hasta los 14 años y nuevamente a los 19 años. En los varones comienzan a manifestarse problemas de inadaptación escolar a los 13 y 14 años y vuelven a presentarlos a los 21.

En general, de los 8 a los 14 años va dándose progresivamente un incremento de la inadaptación escolar aunque no de forma significativa respecto a lo esperado en población "normal". Entre los 15 y 18 años se mantiene unos índices muy homogéneos y constantes con poca variabilidad de unas edades a otras, sin embargo por encima de los 19 años comienza a manifestarse mayores problemas de inadaptación escolar entre los sujetos.

D. Los índices de mayor **Inadaptación Social**, se encuentran, según los datos hallados, en la población femenina, concretamente en los 10, 14, 17 y 18 años. Esta inadaptación va aumentando progresivamente en la edad, aunque de forma más importante en las mujeres. El varón alcanza los niveles superiores a los 19 años, cuando en las mujeres comienza a descender drásticamente.

E. Los índices de mayor **Insatisfacción con el ambiente familiar** comienzan en edades más tempranas que en cualquier otro tipo de inadaptación. Entre 8-11 años comienza a ser alta la inadaptación fundamentalmente entre mujeres de 9 y 10 años. En el siguiente intervalo de edad, 12-14, es donde alcanza las cuotas más altas la insatisfacción de los sujetos, tanto en hombres como en mujeres. Sin embargo, a partir de los 15 comienza el descenso de estos índices de inadaptación, aunque en mujeres es algo más tardío, concretamente a partir de los 16 años.

F. Los índices de mayor **Insatisfacción con los hermanos**, en general no son muy altos, están muy próximos a la población normal o incluso por debajo. Los más altos se encuentran en los varones de 12 y 13 años y en mujeres de 15.

G. Los índices de mayor **Discrepancia educativa de los padres**, en general tampoco son muy altos, aunque se dan más altos en población masculina entre 11 y 14 años. En mujeres es significativamente más alto a los 14 años.

H. Los índices de la **Pro-imagen** de los sujetos de la muestra, en general son altos o muy altos en todos los intervalos de edad, sobre todo entre los 12 y 14 años. Excepto entre los 15 y 18 años, donde su nivel de incidencia es muy bajo o al menos muy similar al esperado en población "normal".

I. Los índices de **Contradicciones** hallados en general están muy próximos a los esperados en población normal, los más altos los encontramos en edades más altas, concretamente a partir de los 18 años.

A modo de **conclusión**, podemos decir de forma genérica y sintetizada en cuanto a la inadaptación expresada por los propios sujetos de la muestra en el conjunto de los datos, que tanto los niveles de "inadaptación general", como los de "inadaptación personal" se encuentran por debajo de los esperados en población normal, siendo muy significativa la distancia encontrada en la discrepancia educativa. También lo son los niveles de "inadaptación social" y el de "insatisfacción con el ambiente familiar", aunque estos últimos se encuentran en una zona más próxima a la población normal. Los índices de "inadaptación escolar", el de "pro-imagen" y el de "contradicciones"

coinciden con los expresados por la población *normal*, por tanto no difieren de lo esperado en dicha muestra. Sólo los niveles de “satisfacción con los hermanos” se encuentran por encima de los esperados.

Relación de los niveles de inadaptación (TAMAI) con las variables secundarias

Relación con variables individuales

Atendiendo a la variable **sexo**, son superiores los niveles de inadaptación hallados en la población femenina que en la masculina. La **edad** en la que mayor concentración de la inadaptación encontramos es la de 14-15 años. Nos encontramos con una progresión desde los 8 años, alcanzando sus mayores índices entre los 14 y 15 años, desde donde comienza un descenso progresivo hasta llegar a los 25 años.

Relación con variables escolares

Los niveles general de inadaptación son mayores en la **Etapa de Secundaria** que en la de Educación Primaria, están por tanto sujetos a la evolución cronológica de los individuos, siendo mayor la inadaptación según avanza la edad. Dentro de la Educación Secundaria, presentan mayores problemas de inadaptación según expresan los propios sujetos, los **grupos** de “Grupo de Compensación de Modalidad C” dentro de la ESO y de Garantía Social, siendo el Bachillerato la Etapa donde existen menores niveles de inadaptación.

La distribución de la inadaptación en la Educación Secundaria coincide en los índices más altos con el bajo rendimiento de los alumnos, con las sanciones escolares, las más graves con la inadaptación más alta y con el absentismo escolar, correspondiendo también el mayor absentismo con el nivel de inadaptación más alto.

También la inadaptación es superior entre los sujetos que se encuentran en los programas educativos de **atención a la diversidad**, tanto de necesidades educativas especiales como de necesidades de compensación educativa.

Relación con variables socioculturales

En cuanto al **país de origen** de los sujetos, se dan mayores problemas de adaptación entre las personas de procedencia china y africana, seguidos por la española y de los pertenecientes a la comunidad europea. En lo referente a su origen o pertenencia a la **etnia** gitana, nos encontramos con unos índices superiores de inadaptación en la población perteneciente a la etnia gitana.

Relación con variables familiares

En el grupo de Educación Secundaria obtenemos una inadaptación mayor entre los grupos de alumnos que el estilo educativo de su familiar es de naturaleza negligente y en segundo lugar, per-

misivo, frente al sobre-protector o democrático. En éste último, los índices de inadaptación son los más bajos.

5.2. Niveles hallados en los distintos tipos de inadaptación según percepción del propio de los agentes externos/ TUTOR²⁴

Los niveles más altos de inadaptación general, según el tutor, se encuentran prioritariamente en los varones. Los mayores índices de inadaptación en la mujer se encuentran en edades más tardías, entre los 19 y 21 años a excepción de los 14 años. La inadaptación comienza a identificarse a partir de los 12 años y avanza de forma progresiva en los distintos tramos de edad, situándose la más alta en los 14 años, tanto en varones como en mujeres. Estos índices de inadaptación comienzan a descender nuevamente a partir de los 16 años de forma progresiva hasta los 18. En el tramo de edad entre los 19 y 25 años, vuelven a aparecer determinados índices de inadaptación.

La incidencia en los diferentes tipos de inadaptación tiene una distribución en la muestra muy semejante a los índices de la inadaptación general descritos.

Relación de los niveles de inadaptación (TUTOR) con las variables secundarias

Relación con variables individuales

Atendiendo a la variable **sexo**, son superiores los niveles de inadaptación hallados en la población masculina que en la femenina. La **edad** en la que comienza a tener lugar una mayor inadaptación son los 12 años, la cual va aumentando progresivamente hasta los 16 años, siendo los 14 y 15 años cuando se dan los niveles más altos. Entre los 19 y 21 años vuelve a incrementarse los niveles de inadaptación.

Relación con variables escolares

Los niveles general de inadaptación son mayores en la los **grupos** de “Grupo de Compensación de Modalidad C” dentro de la ESO, el grupo ordinario de la ESO y el de Garantía Social, siendo el Bachillerato, la Etapa donde existen menores niveles de inadaptación.

También la inadaptación es superior entre los sujetos que se encuentran en los programas educativos de **atención a la diversidad**, tanto de necesidades educativas especiales como de necesidades de compensación educativa.

La distribución de la inadaptación en Secundaria coincide en los índices más altos con el bajo **rendimiento de los alumnos**. En cuanto al **absentismo** de los alumnos, encontramos un mayor nivel de inadaptación en el absentismo menos grave, seguido del más grave. Y en cuanto a los **alumnos sancionados**, se da más inadaptación en los alumnos sancionados o con incidencias que a los que se les ha expulsado.

²⁴ Resultados Sólo para el grupo de alumnos de Educación Secundaria

Relación con variables socioculturales

En cuanto al **país de origen** de los sujetos, se dan mayores problemas de adaptación entre las personas de procedencia europea, marroquí, china y española y en el mismo orden citado. En lo referente a su origen o pertenencia a la **etnia** gitana, nos encontramos con unos índices superiores de inadaptación en la población perteneciente a la etnia gitana.

Relación con variables familiares

Tenemos una inadaptación mayor entre los grupos de alumnos con un **estilo educativo familiar** de naturaleza negligente y en un segundo lugar, autoritario, seguido del permisivo. En el estilo democrático se dan los índices de inadaptación más bajos.

5.3. Relación de los niveles de inadaptación según la doble percepción: sujeto y tutor*En relación con variables escolares*

En cuanto a la inadaptación hallada en las distintas **agrupaciones escolares**, encontramos plena coincidencia en la percepción por parte, tanto del propio sujeto como del tutor, de una mayor inadaptación en el Grupo de Compensación de Modalidad C. Es el grupo ya no sólo donde coinciden las puntuaciones más altas en ambas fuentes, si no que éstas se dan igualmente en los cuatro tipos o subtipos de inadaptación.

El Grupo de Garantía Social, es el grupo donde mayor discrepancia encontramos en cuanto a la percepción del propio sujeto y la del tutor. El sujeto suele puntuarse con una inadaptación mayor que la que realiza el tutor. Excepto en la inadaptación social que se da al contrario.

En el grupo de diversificación de la ESO, se detectan mayores niveles en la inadaptación personal y familiar que en el resto y de forma coincidente entre sujeto y tutor. En cuanto al grupo ordinario de la ESO, es el tutor el que mayores índices de inadaptación presenta frente al propio sujeto, sobre todo en el ámbito escolar y social.

En cuanto a la inadaptación social, coincide en una baja puntuación tanto por parte del tutor como del propio sujeto, siendo destacable cierta tendencia por parte del tutor a valorar como algo más alta la inadaptación social en el grupo ordinario de la ESO y el de diversificación curricular.

Exactamente igual que con la etnia, ocurre con el grupo de alumnos con **necesidades educativas especiales**. Éstos parecen tener mayores problemas de inadaptación, según la doble fuente, en los índices generales, en los escolares y sociales. En cuanto a la inadaptación personal, son los propios sujetos que sufren las necesidades educativas especiales los que aportan mayores índices de inadaptación frente a los tutores. De la misma manera, la inadaptación familiar no parece tener una clara relación con la etnia, tanto en las respuestas de los sujetos como en la de los tutores.

La inadaptación manifestada entre los alumnos con **necesidades de compensación educativa** es plenamente coincidente entre la auto-percepción que de la misma tienen los sujetos, como la

percibida por los tutores. En todos se marca la mayor inadaptación encontrada entre los sujetos que se encuentran bajo los programas de compensación educativa. La excepción la encontramos a nivel de inadaptación personal, donde los niveles manifestados por los tutores no son muy altos, no así los expresados por el propio sujeto.

No existen diferencias algunas entre el sujeto y el tutor en cuanto a la relación entre la inadaptación en todas sus dimensiones y el **rendimiento académico**. Los mayores índices de inadaptación se encuentran entre los alumnos con resultados más bajos académicamente hablando.

El **absentismo escolar** y las **sanciones** tanto en sus niveles más altos como en los más bajos, guardan una estrecha relación con los niveles más altos de inadaptación en todas sus dimensiones. Dicha manifestación es coincidente entre el sujeto y el tutor. El tutor marca una inadaptación más próxima al absentismo y las sanciones menos graves, y el alumno que se evalúa con mayores niveles de inadaptación, se encuentra en los niveles más altos de absentismo escolar y de sanciones.

En relación con variables individuales

En lo referente a la **edad de los sujetos**, nos encontramos con una clara coincidencia entre ambas fuentes a la hora de establecer los mayores niveles de inadaptación entre los 14 y 15 años, con una discrepancia a la hora de señalar el tutor una inadaptación alta entre los sujetos de 19 y 25 años, ya que no lo manifiesta en la misma proporción el propio sujeto. Además de esta aportación genérica, si analizamos la inadaptación según las edades, podemos destacar o añadir algunos aspectos en cada una de los subtipos de inadaptación.

En cuanto a la inadaptación personal, los sujetos de 12 y 13 años manifiestan una mayor inadaptación que la expresada o percibida por los tutores en esta edad. La inadaptación escolar surge de manera coincidente a los 13 años. El tutor señala una inadaptación destacable entre los sujetos de 15 y 16 años, no identificada por los propios sujetos. Sin embargo, la inadaptación escolar percibida por los tutores en los sujetos de 21 y 25 años, coincide con los índices de inadaptación expresados por los propios sujetos.

La inadaptación social es expresada por los alumnos entre 17 y 19 años, sin ser destacada por los tutores, de la misma manera que los alumnos de 13 y 18 años expresan una inadaptación familiar que no detecta en los mismos términos el tutor.

En lo referente a la variable del **sexo**, no existen grandes diferencias o discrepancias en los índices de inadaptación hallados en un grupo u otro de población, femenina o masculina, tanto desde los datos obtenidos del tutor, como de los datos provenientes del propio sujeto. Aun así, existe cierta tendencia entre ambas fuentes a percibir la inadaptación en uno u otro grupo de la muestra de forma poco coincidente. Mientras que el propio sujeto expresa una mayor inadaptación dentro de la población femenina, el tutor identifica una mayor inadaptación entre la población masculina. De la misma manera se da en los subtipos de inadaptación, la social y la familiar. Mientras que en la personal, se da al contrario que en la general, es decir el tutor expresa un mayor nivel de inadaptación en la población femenina y el propio sujeto, entre la masculina. En la inadaptación escolar es donde existe una coincidencia en los resultados, identificándose en ambas fuentes los mayores problemas de inadaptación en la población masculina.

En relación con variables socioculturales

Por lo que se refiere a la inadaptación en función del **lugar de origen** de los sujetos, nos encontramos con una coincidencia en la auto-percepción y la percepción del tutor de una mayor inadaptación entre los sujetos de origen chino y entre la población española. Los tutores identifican también a la población marroquí y de la Comunidad Europea como de mayor inadaptación, aunque ya no es igualmente percibido por los sujetos. La inadaptación personal tiene muy poca coincidencia entre ambas valoraciones, los tutores identifican a los españoles y marroquíes como los sujetos de mayor inadaptación personal, pero no así lo perciben los propios sujetos de tales orígenes. Por el contrario, los alumnos de origen africano y de América Latina señalan su mayor inadaptación personal y familiar, aunque no son igualmente señaladas por sus tutores.

Tampoco es coincidente la valoración que las personas chinas realizan de sus problemas de inadaptación escolar con lo que expresan los tutores, los cuales no la identifican como una población con altos problemas de inadaptación escolar. A la inversa ocurre con los alumnos marroquíes y de la comunidad europea, los que no se auto-perciben con grandes problemas de inadaptación, pero son identificados por los tutores como sujetos con una mayor tendencia a sufrir problemas de inadaptación escolar, social y familiar. De la misma manera, son los tutores los que identifican una mayor inadaptación social entre los alumnos de origen de América latina y de los países del este, no siendo recogida por percibida por ellos mismos.

Los índices de inadaptación general son igualmente percibidos por los propios sujetos como por los tutores entre población de **etnia** gitana, coincidiendo con la inadaptación escolar y social. Sin embargo, los gitanos se perciben a sí mismos con más problemas de adaptación personal que lo perciben sus tutores. La inadaptación familiar no parece tener una clara relación con la etnia en función de las respuestas de los sujetos y la de los tutores.

En relación con variables socioculturales

El **estilo educativo familiar** en el que encontramos mayores problemas de inadaptación queda proporcionalmente distribuido, según los tutores, entre un estilo autoritario, un estilo negligente, un estilo protector y un estilo permisivo. Sin embargo, según expresan los propios sujetos, ante la inadaptación general, marcan el estilo negligente; ante la inadaptación personal, el autoritario y el permisivo; ante la inadaptación escolar, el negligente y permisivo; ante la inadaptación social, el autoritario y el negligente; y ante la inadaptación familiar, el sobreprotector y el permisivo.

6. LOS PERFILES DE INADAPTACIÓN

Los perfiles de inadaptación se conforman a partir de los grupos de sujetos que constituyen una posición por su agrupación a partir de que sus niveles de inadaptación se sitúen por encima o por debajo de la media de la población en dicha variable.

Al tener dos mediciones por una doble fuente de la variable principal, es decir de la inadaptación, tenemos que hablar de una combinación de resultados conformando cuatro perfiles. Antes de pasar a la descripción de los perfiles en función de los datos obtenidos, revisemos brevemente

los resultados en términos de población o sujetos con puntuación o nivel por debajo o por encima de la media de su grupo o muestra.

El número de alumnos en los que, bien por la propia valoración del sujeto, bien por la percepción del tutor o bien por la de ambos, se identifica con un comportamiento alto de inadaptación es de 382 sujetos²⁵, conformando éstos el 72 % de la muestra de estudio dentro de la Educación Secundaria. Entre estos alumnos identificados con altos niveles de inadaptación, el 62´5 % son identificados por el tutor y el 37´43% por el propio sujeto. Coincidiendo ambas valoraciones en 100 sujetos, en el 26% entre los sujetos más inadaptados y en el 19% de toda la muestra del Instituto.

6.1. La Inadaptación identificada por una sola fuente

La inadaptación identificada por el sujeto y no por el tutor

GRUPO 1

Características del perfil 1

Es un grupo compuesto por 43 sujetos, el 8% de la muestra. Destaca la presencia de alumnos de Bachillerato y encontramos la presencia de algún sujeto de Diversificación Curricular y de Garantía Social. Es un perfil prioritariamente femenino y donde destaca la población china. La “proimagen” y las “contradicciones”son las propias en población “normal”

Características de la inadaptación manifestada en el perfil 1

Se señala mayores problemas de inadaptación a nivel general, marcándose mayores problemas en la personal y social. Donde menos problemas de inadaptación se señalan es en el ámbito familiar.

Los índices más altos de inadaptación dentro de este grupo o perfil se destacan entre los sujetos de Diversificación Curricular, de 13 y 14 años de edad, de origen español, marroquí y chino, de necesidades educativas especiales y los pertenecientes a una familia de estilo educativo permisivo. Se dan también estos índices entre algunos sujetos con un rendimiento académico medio de notable.

La inadaptación identificada por el tutor y no por el propio sujeto

GRUPO 2

Características del perfil 2

El grupo está compuesto por 139 sujetos, conforma el 26 % de la muestra. Está compuesto prioritariamente por alumnos de Diversificación Curricular, por el grupo de compensación de modali-

²⁵ Todos ellos se encuentran por encima de la media de las puntuaciones obtenidas por su grupo.

dad C y el de garantía social. El porcentaje de alumnos de Bachillerato es bajo. Es un perfil, al contrario del anterior, compuesto por población mayoritariamente masculina. Existe un alto porcentaje de sujetos entre 14 y 15 años de edad. Los índices de “pro-imagen” son altos respecto a la población “normal”, no los de “contradicciones”.

Características de la inadaptación manifestada en el perfil 2

El tutor no destaca tanto la inadaptación general ni la familiar, como la personal y escolar.

Los índices más altos de inadaptación dentro de este grupo o perfil se destacan entre los sujetos del Grupo de Compensación de la Modalidad C de etnia gitana, de familia con un estilo familiar de tipo negligente y entre los alumnos con un absentismo grave, pero no el más grave, y alumnos con un nivel de sanciones de nivel medio.

6.2. La Inadaptación identificada por ambas fuentes

El grupo de mayor inadaptación

GRUPO 3

Características del perfil 3

El grupo está compuesto por 100 sujetos, conforma el 20 % de la muestra. Está compuesto prioritariamente por alumnos de diversificación curricular, Grupo de Compensación de Modalidad C y de Garantía Social. El porcentaje de alumnos de bachillerato es bajo. Es un perfil donde prima la población masculina, de origen español y de una edad comprendida entre los 12-14 años. El 50 % de los alumnos han sido sancionados en alguna de las tres modalidades. El absentismo escolar no es una característica significativa en este grupo. El 73% de sus componentes tienen un rendimiento académico medio de suspenso, el 11% son alumnos con programas de necesidades educativas especiales y el 27´5 % se encuentra en Programas de Compensación Educativa. El 60 % de los alumnos pertenecen a familias con un estilo familiar predominantemente de tipo permisivo o negligente.

Características de la inadaptación manifestada en el perfil 3

Las características de la inadaptación mantienen la misma tendencia de distribución que se han dado en los grupos 1 y 2 en el momento de señalar los tipos de inadaptación más significativos, bien por parte del propio sujeto, bien por parte del tutor.

El sujeto, señala mayores problemas de inadaptación a nivel general, marcándose mayores problemas en la personal y social. Donde menos problemas de inadaptación se señalan es a nivel familiar. Los índices de “pro-imagen” no están fuera de los esperados.

El tutor no destaca tanto la inadaptación general ni la familiar, como la personal y escolar. Por el contrario, en este grupo, la “proimagen” es la esperada.

Los índices más altos de inadaptación dentro de este grupo o perfil se destacan entre los sujetos del Grupo de Compensación de Modalidad C, en la edad de los 12 años y entre los sujetos de origen africano, marroquí o español.

El grupo de menor inadaptación

GRUPO 4

Características del perfil 4

El grupo está compuesto por 136 sujetos, conforma el 25 % de la muestra. Está compuesto básicamente por alumnos de Bachillerato y de la ESO en la modalidad de ordinarios. Destaca la presencia de españoles y originarios de los Países del Este. El 99´9% de este grupo no pertenece a la Etnia gitana, carecen prácticamente de absentismo escolar. Sus índices de sanciones son muy bajos, concretamente el 12% de los casos.

El 92% de los sujetos de este grupo no pertenecen a los Programas de Compensación Educativa, y el 99% no pertenecen a la modalidad educativa de necesidad educativa especial. El 56 % de los sujetos tienen un resultado académico de aprobado o notable, y el 55 % se encuentra en una familia con un estilo educativo de tipo democrático.

Características de la inadaptación manifestada en el perfil 4

Dentro de este grupo, situado en el extremo opuesto al grupo 3, por recoger los sujetos con menos problemas de adaptación, la expresión de la inadaptación siguiendo el mismo orden que en el grupo 3 de mayor inadaptación, pero lógicamente a la inversa o sentido contrario. Aquí es destacable, como los niveles de “proimagen” entre los sujetos se elevan frente al grupo 3.

Los índices más bajos de inadaptación dentro de este grupo, los encontramos en la población escolarizada dentro de la ESO en la modalidad ordinaria, en la población femenina y en entre los sujetos no pertenecientes a la etnia gitana. La inadaptación más baja se sitúa en el rendimiento académico más alto, como es el sobresaliente y en la población con un estilo educativo familiar de naturaleza protectora.

7. LAS CATEGORÍAS COMO FACTORES DE LA INADAPTACIÓN

1. EL ALUMNADO NO TIENE MOTIVACIÓN

- a.** La posibilidad del alumno es una posibilidad frustrada
- b.** Las relaciones asimétricas no favorecen la motivación del grupo
- c.** La participación de las familias está mediatizada por sus intereses

2. LA ESCUELA DEBE DAR DEMASIADAS RESPUESTAS

- a.** Debe darse respuesta a las necesidades especiales y específicas del conjunto del alumnado

- b. Los éxitos escolares favorecen la autoestima y viceversa
- 3. LA FAMILIA ESTÁ DESORIENTADA
 - a. La familia debe asumir nuevas responsabilidades en la educación
 - b. La supuesta participación de las familias está marcada por un método rutinario
- 4. ENTORNOS CON DESVENTAJA SOCIAL
 - a. Compromiso social y compromiso profesional, las dos caras de una misma moneda
 - b. La respuesta a la inadaptación del alumnado no surge en la escuela, sino en su entorno social previo
- 5. FALTA DE RECURSOS EN EL ENTORNO
 - a. A más necesidades, más recursos
 - b. Psicología ecológica versus ciudadanía democrática
- 6. DESCOORDINACIÓN DE LOS RECURSOS
 - a. El valor de la suma de los esfuerzos
 - b. La coordinación es más urgente cuando crece la diversidad
 - c. Dan pautas sobre qué aspectos no están debidamente atendidos
 - Las familias necesitan ayuda
 - La tarea de la escuela, también tiene su repercusión
 - Necesidad de fomentar entornos enriquecedores

7.1. El alumnado no tiene motivación

Se percibe por parte del profesorado y de los padres, así como del propio alumnado una situación de desgana, de desmotivación a participar de forma activa en su proceso educativo. No valoran las ventajas del aprendizaje y ese desánimo les genera apatía y desinterés. El profesorado lo manifiesta abiertamente:

"Hay alumnos que tienen un nivel por los suelos... y eso es porque llevan ya mucho tiempo sin preocuparse por aprender nada... y a ver quién es el guapo que ahora les hace estudiar..." (G.2, nº 1)

7.1.1. La participación del alumnado es una posibilidad frustrada

Desde su punto de vista manifiestan abiertamente que no quieren asumir responsabilidades y esa actitud les genera situaciones de apatía y falta de compromiso.

El alumnado expresa abiertamente que no es útil implicarse en cosas que no sean estrictamente académicas, porque no han descubierto la conveniencia de utilizar los cauces de participación en la vida de la institución escolar a través de los cauces legales, como puede ser la elección de delegados/as y subdelegados/as o de los representantes en el Consejo Escolar.

No han entendido la idea de la participación del alumnado como un valor cultural que favorece la democratización de la vida de la escuela. El alumnado se autoexcluye, puede llegar a calificarse como “pelotas”, “pringados”... a los que se interesan por actividades que no sean las salidas extraescolares o las puramente académicas.

Esta idea nos la transmite el profesorado de cualquier nivel educativo, es difícil motivar porque a veces los valores que se transmiten desde los medios de comunicación nos sitúan contracorriente del entorno social.

“No aprenden y no quieren aprender porque no son conscientes de que es necesario...” (G.1, nº 4)

“Tampoco tienen ningún interés y claro, tampoco quieren aprender.” (G.2, nº 7)

Las familias son conscientes de esta misma realidad y consideran que no existe desde el ámbito social que rodea al alumnado una valoración del esfuerzo o de los logros escolares que pongan al alumno/a en situación de querer esforzarse. Incluso las familias manifiestan que la administración educativa no invierte recursos en favorecer la ilusión del alumnado por superar su nivel de aprendizaje.

“También yo veo que la motivación escolar se cuida muy poco desde la política, se cuida muy poco el transmitir una imagen que motive a los jóvenes a querer aprender.” (G. 3, nº 4)

De alguna forma, por parte de las familias se considera que el profesorado se encuentra, en ocasiones, luchando contra corriente cuando quiere lograr una modificación en la conducta del alumnado.

“Porque los profesores han buscado una razón para motivarle...” (G. 3, nº 2)

Está claro que el mensaje de la escuela hoy no tiene refrendo en lo que ocurre en la sociedad en la que se mueve el alumnado, máxime si este corresponde a zonas desfavorecidas.

7.1.2. Las relaciones asimétricas no favorecen la motivación del grupo

Es evidente que la asimetría en las relaciones profesorado-alumnado no favorece en modo alguno el que se pueda despertar en el colectivo discente una actitud favorable al aprendizaje. El profesorado se lamenta de lo difícil que es conseguir por parte del alumnado una disposición a trabajar en un ambiente que favorezca los intercambios personales sin estar sometidos a la disciplina académica en un sentido arcaico.

La opinión del profesorado está a favor de introducir estas tareas porque son una necesidad, pero asimismo reconocen las grandes dificultades, asumiendo su falta de formación en este sentido.

“El profesorado estamos preparados para llevar a cabo unas tareas muy concretas, referidas a la capacitación para la docencia pero lo cierto es que hoy la escuela es muy diversa, me refiero que exige una serie de funciones o de tareas al profesor para las que no estamos preparados.” (G.1, nº 6)

“El problema es que no estamos preparados para todas las demandas.” (G.1, nº 3)

Esta misma opinión la comparten las familias, sin ánimo de culpabilizar a la escuela, sino admitiendo que la demanda educativa, en este momento, es muy exigente con el profesorado.

“Deberían preparar a los profesores para trabajar los temas de tutoría y exigirles que se preparasen y que luego llevarsen a cabo las tareas, pero también está claro que eso debería gratificarles por esa tarea que es una cosa extraordinaria.” (G.3, nº 5)

Es preciso que el alumnado asuma que es incuestionable el respetar el deber y la norma, ya que es la vía para poder convivir en un espacio que está determinado por unas reglas de juego que son necesarias, dado lo diferentes que son los distintos sectores que están integrados en la institución escolar. No han hecho un aprendizaje de habilidades sociales, en las etapas anteriores ni de manera paralela lo están haciendo, en este momento, en sus familias.

“Pues ahí está el tema... que hay niños que llegan a la escuela sin que nadie le haya dicho nunca que no se puede hacer una cosa.” (G.2, nº 6)

“Y los padres tienen un despiste de sus obligaciones tremendo, quieren que quien sea, que nunca son ellos, les resuelva el problema.” (G.1, nº 3)

Por otra parte, es fácilmente asumible que existen contradicciones entre esta situación y la necesidad que tienen los adolescentes de enfrentarse al mundo de los mayores, a la norma establecida.

Esta situación en la que el profesorado manifiesta abiertamente tener que desarrollar su tarea se contrapone a la educación en valores y fomento de hábitos democráticos, no favorece la formación solidaria, el fomento de la actitud crítica, la supremacía de lo colectivo frente a lo individual, el trabajo colaborativo, etc.

7.1.3. La participación de las familias está mediatizada por sus intereses

Es frecuente que los padres, a partir de los últimos años de escolarización de sus hijos/as en primaria descubran que éstos dificultan el que ellos puedan acercarse abiertamente al centro educativo, pero antes de esta edad se comprueba que en los grupos de alumnos/as con mayores necesidades de coordinación entre la familia y la escuela, tampoco se hayan establecido contactos que permitan clarificar unos objetivos comunes en la educación de sus hijos/as.

“Yo conozco a algunos de estos alumnos desde que iban a infantil y sus padres, creo que nunca los he visto ni en la escuela ni en el instituto.” (G.2, nº 8)

“También es verdad que las familias, en algunos casos aportan muy poco... porque hay casos que no saben, tampoco son conscientes de lo necesario que es para sus hijos el que ellos colaboren más con el colegio.” (G.2, nº 6)

No debe sorprendernos la dificultad de las familias²⁶ para colaborar en la educación de sus hijos/as, porque cualquier intervención está mediatizada por los vínculos afectivos entre padres e hijos, que les llevan a protegerles en cualquier actuación, incluso cuando son conscientes de las dificultades y de los conflictos en los que su hijo/a ha incurrido.

Aun siendo conscientes de las dificultades de modificar la relación de la familia con la escuela, ésta no debe dejar de planteárselo como un objetivo, que será difícil de conseguir y que no tendrá resultados a corto plazo. La dificultad será mayor cuando las barreras de toda índole que ha de superar la familia son mayores, pero también es más necesaria en esos casos, por los efectos en la educación del alumnado.

²⁶ Al respecto destaca Coleman en su tipología de familias que existen tres tipos de familias como significativamente perniciosas para poder establecer una colaboración familia – escuela. Señala la familia “anónima”, la familia “poco dispuesta” y la familia “inefectiva”. COLEMAN, P. (1998): *Parent, Teacher and Student Collaboration. The power of the three.*

“En algunos casos con las familias no se puede contar, yo diría que no es que no tienen la solución, es que tienen otros problemas tan gordos que este es el más pequeño.” (G.2, nº 1)

“Delegan en la escuela la responsabilidad de padres que ellos no saben o no quieren asumir.” (G.1, nº 3)

Es necesario que se favorezca la educación de las familias y se transmita lo antes posible a padres y madres la importancia de su colaboración en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

“Tendríamos entonces que educar a las familias...” (G.1, nº 2)

“En muchos casos eso sería lo más importante, la educación de las familias.” (G.1, nº 7)

7. 2. La escuela debe dar muchas respuestas

La escuela debe realizar una autocrítica, que le permita descubrir, reconocer y corregir sus propias discapacidades, no debe conformarse con sobrevivir, no es suficiente. A la escuela corresponde prevenir el comportamiento antisocial, a través de la educación.

La respuesta educativa no puede estar alejada de los cambios y los problemas que están acaeciendo en la sociedad, porque forma parte de ella y porque su función es preventiva, por esta razón, debe existir una comunicación total con el entorno sin olvidar que se ha de saber conjugar la capacidad de la escuela para atender, por una parte, a favorecer el desarrollo del alumnado, atendiendo a sus necesidades subjetivas y, a la vez, contribuyendo a la formación de un comportamiento moral y cívico, acorde a las necesidades sociales del momento.

El dar respuesta a ambas demandas, de un lado, la formación del alumnado y, de otro, las exigencias de la sociedad actual, generan en la profesión docente un nivel de exigencia, difícilmente asumible con los recursos que ofrece la Administración educativa.

7.2.1. Debe darse respuesta a las necesidades especiales y específicas del conjunto del alumnado

A la escuela llega alumnado con características muy diversas. Cuando se hace mención a las medidas de atención a la diversidad nos estamos refiriendo al conjunto de programas extraordinarios: *diversificación curricular, alumnado con necesidades de compensación educativa (A.N.C.E.), alumnado con necesidades educativas especiales (A.C.N.E.E.), garantía social*. Cualquiera de los programas señalados está a su vez integrado por una variadísima gama de diferencias inter e intra personales, difíciles no sólo de atender, sino en principio de ordenar para poder darles la atención adecuada.

“Y nos encontramos con situaciones de alumnos con necesidades educativas, en unos casos están diagnosticadas y, en otros, no lo están, pero la realidad es que hay muchos más problemas de los que tenemos identificados, por varias razones.” (G.1, nº 6)

“A mí me parece que la escuela no tiene suficientes recursos para atender a todas las necesidades que se le plantean, es más yo creo que no hay conciencia de todas las necesidades que llegan a la escuela... porque la otra parte de la realidad, es que quién puede, desde dentro de la institución escolar, coordinar todos los recursos que sería necesario poner en práctica...” (G. 2, nº 2)

También a la escuela corresponde atender al otro grupo de alumnos/as, a los que podríamos clasificar como “buenos alumnos”, son los que tienen éxito escolar, los que no pertenecen a la supuesta diversidad, pero que también requieren atención si queremos que continúen recorrien-

do con éxito su itinerario educativo, que exige cuando menos motivación, valoración del esfuerzo, clarificación de las múltiples dudas y necesidades surgidas en su proceso de crecimiento y asimilación de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

No se ha de ignorar que el proceso de aprendizaje o de no aprendizaje del otro colectivo²⁷ de alumnos/as, que no siguen de manera autónoma el camino marcado por las vías de la supuesta normalidad son los que crean mayores situaciones de angustia en el profesorado por las dificultades que plantean y la falta de respuesta a esas demandas.

“Porque no es para esto para lo que estamos preparados...” (G.1, nº 3)

“Yo soy licenciada en Filología Inglesa, pero no tengo ni capacidad ni formación ni idea de cómo trabajar con estos chicos, tengo voluntad, buena voluntad, pero nada más.” (G.1, nº 7)

Es curioso observar la poca diferencia que en determinadas circunstancias existe entre la opinión de las familias y la del profesorado, a pesar de que en muchas ocasiones ésta puede llegar a estar muy distanciada²⁸. Pero es fácil reconocer que la necesidad de la escuela en estos momentos y, en determinados ambientes sociales, especialmente en los más desfavorecidos, exige al profesorado nuevas formas de trabajar. Éstas no se pueden improvisar ni se debe confiar en que es suficiente con la buena voluntad, la experiencia nos demuestra que no.

“Para ese cambio los profesores no estaban preparados, porque el profesor de instituto es profesor pero no es un maestro en el sentido de saber tratar a los niños que te llegan con un montón de problemas.” (G.3, nº 7)

“Deben estar bien pagados y también bien preparados.” (G.3, nº 2)

El profesorado está concienciado de la existencia de grupos de alumnos/as que tienen serias dificultades de aprendizaje, que van generando diferencias marcadas con el grupo de referencia y que éstas aumentan a medida que crecen los años de permanencia en el centro educativo, es decir, las diferencias entre el alumnado son inversamente proporcionales a la edad de éstos. Del alumnado con retraso significativo en los aprendizajes, podría señalarse que tienen dificultades generalizadas en la adquisición de los contenidos curriculares sin que muestren discapacidad que justifique esa situación. No realizan las estrategias necesarias para asimilar de manera significativa los aprendizajes. Por esta razón necesitan apoyos específicos que les ayuden a superar sus dificultades. Y el profesorado es consciente de que es necesario conocer nuevas estrategias para dar respuesta a esas necesidades, no resueltas.

“Recursos muy seleccionados porque todo no vale.” (G. 2, nº 6)

“La mayoría del profesorado es consciente de que necesitaría conocer otras formas de trabajar con estos chicos que tienen situaciones más difíciles.” (G. 3, nº 5)

También es cierto que cuando se consigue, porque existen experiencias positivas, superar dificultades, es reconocido el éxito y eso sirve de motivación. Estas vivencias positivas las muestra el profesorado cuando trabaja con grupos de los que consigue obtener cambios significati-

²⁷ Este colectivo ha sido denominado por Marchesi como “malos alumnos”, por su relación con el fracaso escolar. En contraposición a los “buenos alumnos” a los que relaciona con el éxito escolar. MARCHESI, A. (2004): *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Alianza Editorial. Madrid.

²⁸ Ha sido calificada como crónica de un desencuentro, por investigadores que han estudiado a fondo la inter-relación de los distintos sectores que integran la comunidad educativa. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Morata. Madrid.

vos y gratificantes para todos los implicados en la tarea educativa: alumnado, familias y profesorado.

“Lo vemos con los alumnos de diversificación, que son alumnos que funcionan perfectamente, claro que si están en esos grupos es porque necesitan un apoyo.” (G.1, nº 3)

7.2.2. Los éxitos escolares favorecen la autoestima y viceversa

Señala Miras²⁹ la autoestima, como uno de los factores que interviene y posibilita un proceso de aprendizaje positivo. Actualmente el profesorado es consciente de la influencia que tienen en el proceso de aprendizaje del alumnado sus experiencias personales, las que vive fuera del ámbito escolar y las que vive dentro, que se refieren, por una parte, a las puramente académicas y, por otra, a las relacionadas con el campo de las interacciones personales con sus compañeros/as y profesores/as.

Porque este hecho es conocido, debe dársele respuesta. Lo que no es fácil es saber dónde está esa respuesta.

“Cada vez más la escuela tiene asignadas tantas funciones que es necesario que hubiese más recursos para poder atender a las necesidades, yo en eso estoy de acuerdo.” (G.2, nº 9)

Se asume por parte del profesorado que la baja autoestima del alumnado puede estar motivada por sus dificultades de aprendizaje, pero a su vez, podría ser la causa de esas dificultades. Lo que ya no tiene la escuela a su alcance son las herramientas que puedan ayudarle a conocer cuál es la causa y cuál es el efecto. Y lo que es más grave, cómo utilizar ese conocimiento, después de haberlo conocido.

“Y por esa razón se necesitan otros servicios porque ellos no saben, o no pueden atender las necesidades...” (G.2, nº 9)

7.3. La familia está desorientada

Admitimos que la participación de las familias en la escuela y el trabajo coordinado entre éstas y el profesorado son elementos importantes que pueden influir en la mejora de la calidad de las instituciones escolares y, por tanto, en la educación del alumnado. Sería incuestionable que debería dinamizarse la participación de las familias en un gran número de las actividades, que se llevan a cabo en la comunidad educativa.

Pero no puede obviarse la situación en la que viven un gran número de familias, la gran variedad de situaciones conflictivas que han de asumir como propias. Estas realidades inciden negativamente en la dedicación de las familias al seguimiento de los estudios de sus hijos/as y a la colaboración con el centro docente, al que éstos asisten.

“Y luego está el tema de los emigrantes sudamericanos, con estos es otro tema... me refiero a que no hay forma de contactar con sus familias.” (G.1, nº 7)

“Claro que el problema está muchas veces en la situación que tienen determinados alumnos y no me digas nada en el caso de los gitanos.” (G. 2, nº 4)

²⁹ MIRAS, M. (2002): Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (2002): *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial. Madrid.

Ante realidades tan complejas, la familia no es capaz de reorganizar su tiempo vital y poder dedicar el que requiere la educación de sus hijos y, lo que es más grave, en muchos casos no son conscientes de la relevancia del tema. Lo significativo es que, en demasiadas ocasiones, coincide el agrupamiento de excesivas situaciones “problema” en un mismo entorno social y cuando esta saturación de problemas llega a la escuela, ésta tampoco tiene recursos para analizarlos de manera reflexiva y poder atenderlos con respuestas adecuadas, porque sobrepasan el límite de sus posibilidades.

“Lo que estáis diciendo es que estos chicos viven en ambientes difíciles.” (G.2, nº 1)

En los casos más conflictivos, podemos afirmar que la capacidad de respuesta de la escuela llega a saturar el ánimo del profesorado. El cual no encuentra la forma de motivar a las familias. Y a su vez, es consciente de la necesidad de intervención en los núcleos familiares más afectados.

“Algunas de esas familias necesitan apoyos externos como alguien ha apuntado que les controlen y que les digan, que es lo que pasa en la escuela.” (G.2, nº 6)

“Es que a lo mejor ni se enteran de los problemas, porque a veces saben que faltan a clase porque los llaman del instituto, o sea que imposible que resuelvan los problemas si ni siquiera han sabido que pasaba nada... los padres necesitan ayuda.” (G.3, nº 7)

7.3.1. La familia debe asumir nuevas responsabilidades en la educación

Las familias deben aprender a participar y el profesorado ha de saber estimular esa participación. Ha de romperse la supuesta contradicción existente entre el profesionalismo docente y la supuesta “voluntariedad” de los demás sectores que participan en el proceso educativo.

“Es que sin la colaboración de las familias no se puede hacer nada...” (G.2, nº 2)

La relación familia-escuela es insatisfactoria, se requiere un cambio de mentalidad por parte de ambos colectivos.

“Pero también es verdad que por parte de los padres hay muy poca colaboración, no vienen si los cita el AMPA, tampoco vienen si los cita el tutor, ni si los cita el departamento de orientación, no vienen porque no son conscientes de que hay que colaborar y que hay que estar al lado de los hijos.” (G.3, nº 5)

No debemos ignorar que la vitalidad de la conexión entre familia y escuela está mediatizada por las características de la institución escolar y de su profesorado. El profesorado debe hacer una reflexión profunda que le ayude a descubrir las vías para incrementar la participación de las familias en la vida de la escuela, con el claro objetivo de sensibilizarlas y hacerlas conscientes de esta necesidad de involucrarse más en la educación de sus hijos/as.

“Yo creo que los padres ante los problemas de sus hijos, si en la escuela no les ayudan pues están desorientados.” (G.3, nº 3)

“Cuando los hijos tienen problemas los padres sí que querrían solucionarlos, pero no siempre saben, necesitan ayuda.” (G. 3, nº 8)

Es necesario que la relación de las familias con la escuela supere la relación que establecen éstas con los tutores/as de sus hijos/as, a través de las reuniones informativas o del seguimiento del proceso educativo, reflejado en un intercambio de información, mediante los boletines de notas.

“Yo sólo les pido que ayuden a mi hijo, porque yo no sé cómo hacerlo.” (G. 3, nº 8)

Frases como ésta son frecuentes entre las familias cuando se sienten incapaces para ayudar a un hijo/a adolescente desmotivado y con unos intereses alejados de las propuestas que le hace la institución escolar.

Esta situación no surge de la nada, antes han ido sucediéndose otras etapas que iban perfilando el camino que conduciría de forma más o menos directa a estas realidades “problema”, las mismas familias lo definen bien...

“Pero a veces los padres se limitan a abandonar a sus hijos un poco a su suerte, a no controlar sus estudios, a dejarlos todo el tiempo en la calle... y luego, cuando llegan los problemas le echan la culpa a los profesores.” (G.3, nº 9)

“Es verdad que algunos chicos están muchas horas solos y que los padres se enteran poco de lo que hacen, pero desde que son muy pequeños.” (G.3, nº 7)

Se necesita abrir cauces de colaboración entre las familias y la institución escolar, de manera que podamos fomentar un clima de confianza entre ambas instituciones, porque existe un objetivo común: educar a unas personas, que son hijos/as, en uno de los casos y alumnos/as, en el otro. En cualquier caso se necesita descubrir que unas relaciones fluidas y el intercambio de experiencias va a favorecer el logro del objetivo común.

“Eso es incuestionable, porque yo me doy cuenta que a veces algunos padres las primeras veces que vienen al centro vienen como a la defensiva, como tratando de evitar conflictos, como protegiéndose y, a medida que van conociendo a la tutora o al tutor, pues ya no es tan grave la situación.” (G.2, nº 4)

7.3.2. La supuesta participación de las familias está marcada por un método rutinario

La participación de las familias se limita, en la mayoría de los casos, a cumplir con las exigencias de la norma.

Generalmente la relación familia-escuela está muy personalizada. Cuando hay una convocatoria con un orden del día general, no referido de forma específica a sus hijos/as, la asistencia de las familias es baja. Las familias se acercan al centro escolar para resolver asuntos muy puntuales y estas rutinas van desfigurando la idea de participación activa.

De esta manera, es fácil entender que si los beneficios colectivos no se cuantifican, no es extraño que las exigencias que suponen el superar los obstáculos que las familias han de vencer para acercarse de manera participativa al centro escolar, no sean superados.

Una y otra vez se comprueba que entre los obstáculos que influyen más directamente en el distanciamiento de las familias de la escuela están *el déficit cultural, la desestructuración familiar, el aislamiento, la pérdida de valores democráticos*, por citar algunos de los más significativos.

“El tema de las familias... pues yo lo veo con un denominador también común es la falta de normas.” (G.1, nº 6)

Lo triste es que coincide que el alumnado más conflictivo, menos motivado, peor integrado en la vida escolar, en gran número, pertenece a familias que tampoco se integran, tampoco están motivadas y se acercan a la escuela siempre de manera reticente, porque desgraciadamente, lo hacen cuando son citados para comunicarles, problemas de absentismo, de indisciplina, de falta de esfuerzo...

“Pero el problema yo creo que es social, hay muchos chicos que están todo el día abandonados, son chicos que están todo el día solos porque los padres vuelven a casa muy tarde, comen solos, se quedan toda la tarde sin que nadie les diga lo que han de hacer.” (G.1, nº 5)

“Las familias que tienen menos capacidad o menos disponibilidad para atender a sus hijos, suelen ser los padres de los chicos con situaciones más caóticas.” (G.2, nº 9)

Es evidente que en estos casos, la familia devalúe de manera categórica su relación con la escuela, pero precisamente porque se comprueba que esta situación de alejamiento de la familia repercute de manera muy negativa en la educación de sus hijos/as es necesario que se invierta un esfuerzo en revalorizar su participación. Esta es una tarea de la propia institución escolar, en general, y del profesorado, en particular, porque son conscientes de que el bien individual de cualquier miembro de la comunidad educativa repercute sensiblemente en el resto.

Todas estas exigencias son demasiadas para el profesorado, pero si son necesarias, deberá trabajarse para dotar a las instituciones escolares de recursos, bien propios o bien coordinados desde las necesidades autónomas, que sólo se conocen cuando alguien se puede introducir en la micro-política de la institución escolar. La meta está definida por un objetivo concreto; conseguir un modelo de familia que responda a *la familia como mediadora interviniente, experimentada y hábil*³⁰.

“Bueno hay diferencias en cuanto a que en las zonas dónde hay más pelas pues los padres a lo mejor presionan más a los hijos para que estudien.” (G.4, nº 7)

“Cuando en un grupo hay mayoría de alumnos que viven en un ambiente de control en la familia, de que hay horarios de comidas, de llegar a casa... en fin que hay normas. Esos chicos normalmente responden.” (G. 1, nº 4)

Es fácilmente aceptable que ante situaciones más favorables a nivel social, las necesidades son, en principio, diferentes; pero en todo caso la posibilidad de respuesta del propio entorno, en general, y de la escuela, en particular, va a contar con más recursos. Nuestro análisis nos conduce inexorablemente a un entorno con clara desventaja social, porque es en éste en el que hemos realizado nuestro trabajo de campo.

7.4. Entornos con desventaja social

Partimos de la idea de que la escuela está integrada en la esfera pública democrática y, por tanto, forma parte de las organizaciones y de los movimientos sociales, que deben estar regidos por principios de igualdad, diversidad y justicia social que, a su vez, han de contribuir a conseguir que se instauren en su ámbito de influencia principios democráticos, mediante el debate, el diálogo y el compromiso.

Para ello se necesita que la comunidad educativa asuma el papel importante que la sociedad espera y necesita. El profesorado debe ser consciente de su propia capacidad de actuación, y asumir que a través de la educación impartida puede ser un elemento transformador de la sociedad.

Esta tarea que es difícil, comprometida y, en cualquier caso, apasionante, se hace más necesaria y urgente cuando el entorno que rodea a la escuela es más desfavorecido, más marginal, cuando las demandas están más alejadas de lo que podría considerarse situaciones normalizadas. En ello están de acuerdo todos los sectores que integran la comunidad educativa: familia, alumnado y profesorado.

³⁰ Ver referencia en la nota 2.

“No puede ser igual un colegio en una zona y en otra, porque las necesidades de cada zona son muy distintas.” (G.3, nº 6)

“Claro, y que cuanto más conflictiva es una zona más falta hace que lleguen los apoyos y que tienen que ser X recursos muy seleccionados porque todo no vale.” (G.2, nº 6)

“Es que en algunos colegios aprueban casi todos, pero eso es porque sus padres les ayudan, porque ellos también saben, eso no es ninguna gracia, mis padres son los mejores padres del mundo, pero ellos saben leer y poco más...” (G.5, nº 2)

7.4.1. *Compromiso social y compromiso profesional, las dos caras de una misma moneda*

Es necesario que cuando se trabaja en entornos sociales desfavorecidos el compromiso profesional y social del profesorado supere el ámbito legal y laboral para adquirir, sin menoscabo de la responsabilidad profesional asignada, una perspectiva ética y moral. Esta exigencia reclama contar con una serie de recursos personales y materiales añadidos.

“Más recursos, pero recursos que sean operativos y preventivos.” (G.1, nº 7)

Se requiere que la capacidad de transformación social que la escuela y sus profesionales tienen asumida se refleje en un trabajo con visión prospectiva, de acuerdo con las exigencias de una sociedad comprometida. Para ello deben integrarse en los proyectos educativos de los centros escolares acciones sistemáticas de compromiso transformador, siempre desde las prácticas cotidianas de educación en valores.

“Tratar de dar las ayudas a quienes de verdad las necesitan...” (G.3, nº 7)

La respuesta educativa que la escuela puede facilitar a su alumnado, cuando está enclavada en entornos de riesgo social, debe tener en cuenta que las situaciones de marginación no favorecen el desarrollo del menor, por esta razón, la escuela conocedora de las necesidades circundantes y de los riesgos de su alumnado no puede permanecer indiferente, sino que por el contrario será necesario organizar unas estrategias educativas que trate de paliar los efectos que a corto plazo generan las respuestas inadecuadas.

“Que la escuela pública porque tiene más necesidades debería tener más recursos.” (G. 3, nº 7)

Las herramientas que la escuela tiene en su mano para poder organizar su intervención directa y diaria se enmarcan en *las medidas de atención a la diversidad*, que si bien es cierto que estas medidas han crecido, no lo es menos que son insuficientes, en aquellos enclaves educativos, que claramente podrían denominarse de difícil desempeño.

“Yo creo que sí debe haber otros recursos además de los padres y de los profesores, pero que tienen que hacer unas actividades que sirvan para que los chicos se motiven.” (G. 3, nº 1)

“Yo de lo que estoy convencida es de que en zonas más desfavorecidas debería haber más recursos fuera del centro escolar que diera a los chicos la oportunidad de educarse.” (G. 2, nº 6)

No se trataría de dar más horas de clase y de mantener al alumnado más tiempo sometido a un proceso que no asume, porque no conseguiríamos ningún tipo de cambio. Se debería en principio, establecer un nuevo estilo de trabajo que pueda servirle como elemento motivador, que pueda conducir hacia una vía de cambio en sus actitudes y, a la vez, favorezca el desarrollo de sus aptitudes.

“Siempre están diciendo que si más ordenadores, que si deporte, pero luego lo que más tienes que hacer es estar aguantando los rollos de la clase, pues eso ya cansa.” (G. 5, nº 4)

Tampoco es conveniente que aumenten los refuerzos educativos y las actuaciones compensatorias en enclaves reducidos y marcados de antemano, porque dejarían ser extraordinarias y, a su vez, convertirían al propio espacio educativo en una medida de atención a la diversidad.

7.4.2. *La respuesta a la inadaptación del alumnado no surge en la escuela, sino en su entorno social previo*

Es conocido que existen grupos sociales, cuyas infraestructuras no responden a las establecidas como políticamente correctas o situaciones normalizadas y, es admitida su existencia como una realidad de determinados ámbitos, sin ser conscientes o, al menos, sin admitir abiertamente que la evolución de esos grupos no está al margen de otros entornos más amplios, con los que se relaciona directa e indirectamente.

“Yo estoy convencida de que el problema es fundamentalmente familiar y social.” (G.1, nº 3)

Si bien es cierto que la escuela como elemento de transformación social no puede permanecer ajena a estas realidades, el hecho se agrava si se tiene en cuenta que la escuela sí es consciente de que las consecuencias y los efectos de las situaciones de marginalidad, mal atendidas, son un riesgo potencial para quienes las padecen y para la sociedad en general.

“Es que si los demás necesitan más apoyos se los tienen que facilitar, así será más fácil la integración.” (G.3, nº 3)

“Entonces hacen falta personas preparadas para mentalizar a las familias de todo eso...” (G.3, nº 9)

Aun siendo conscientes de la dificultad de superar las barreras de adaptación, por no haber sido aprendidas las conductas previas, no se debe dejar de actuar; porque también se tiene conocimiento de la perdurabilidad en el tiempo de dichas conductas, siempre que los patrones que las desencadenan no cambien.

Las exigencias que a la institución escolar llegan en forma de reclamo de atención a demandas cada vez más diversas desborda la capacidad de respuesta. Esta saturación de situaciones extraordinarias se concentra en aquellos enclaves marcados por situaciones de *conflicto social, marginalidad, concentración de factores de alto riesgo...* La necesidad de recursos en estas situaciones es mayor y lo que es más importante es que no existe conciencia de la necesidad de acercarse a los recursos, si es que existen, por parte de los propios grupos sociales.

7. 5. Falta de recursos en el entorno

La existencia de situaciones complejas para las cuales no sirven las respuestas tradicionales es un hecho del que todo el mundo es consciente, se sabe que se necesita dar respuesta a estas situaciones si se quiere evitar las consecuencias que, también se admite, pueden ocasionar el no tratar de abordar la situación.

“A mí si me parece bien que hubiese sitios donde pudieran estudiar y donde se hiciesen cosas relacionadas con lo que trabajan en el instituto o en la escuela.” (G. 3, nº 1)

“Efectivamente, si en la escuela faltan recursos, que es donde deberían estar, pues sería necesario que los chicos por la tarde pudiesen ir a clases de apoyo.” (G.3, nº 5)

Estas respuestas surgen por parte de las familias cuando se cuestiona la necesidad de cambiar la realidad que se vive en centros con alumnado muy desmotivado, no nos gusta la situación, debe cambiarse y de forma gratuita no va a cambiar.

“También yo veo que la motivación escolar se cuida muy poco desde la política, se cuida muy poco el transmitir una imagen que motive a los jóvenes a querer aprender.” (G.3, nº 4)

El profesorado reconoce la urgencia de intervención, pero admite que no tiene en sus manos la respuesta, cree que debe ser desde la Administración educativa, desde dónde se deben buscar soluciones.

“Claro es que lo que pasa es que al final hay muchos problemas de inversión, falta inversión...” (G.1, nº 5)

“Claro que sería necesario que hubiese apoyos externos, pero es que esto en algunas zonas es muy imprescindible.” (G.2, nº 1)

La opinión del alumnado en esta como en otras muchas ocasiones nos sirve para saber que no es fácil que cambie su actitud, porque aunque son conscientes de la bondad de este cambio, no confían en los cambios, cuando les exigen cambiar a ellos.

“Siempre es lo mismo que es por nuestro bien, que estudiemos, pero si lo que pasa es que yo no entiendo para qué estudiar.” (G.5, nº 1)

“Cuando era pequeño yo iba a la ludoteca, pero ahora si voy al local... tienes que hacer los deberes y que si esto que si lo otro, pues para eso me voy al parque.” (G.5, nº 4)

Se precisa cambiar los registros que servían en otro momento, porque han cambiado la forma de comunicarse y de actuar de los grupos inadaptados, se requiere un cambio en la intervención, si se quiere que ejerza una acción transformadora.

“Hay alumnos que tienen un nivel por los suelos... y eso es porque llevan ya mucho tiempo sin preocuparse por aprender nada... y a ver quién es el guapo que ahora les hace estudiar...” (G.2, nº 1)

“No aprenden y no quieren aprender porque no son conscientes de que es necesario...” (G.1, nº 4)

La intervención que debería ponerse en práctica cuando se trabaja con menores que acusan trastornos de comportamiento, debería tener como premisa incuestionable: *la asertividad*. Que aleje tanto de la pasividad que no actúa, como de la agresividad que no respeta la dignidad de los otros.

Teniendo en cuenta que la asertividad es una actitud, hemos de considerar que no es fácil su puesta en práctica, porque ha de ser una conducta que marque nuestras intervenciones y nos permita conseguir lo objetivos propuestos sin dejar de ser justos en nuestra intervención.

Es evidente, como afirmaba una profesora que la conducta del alumnado, en muchos casos, responde a la idea de que: *“no tienen ningún interés y claro tampoco quieren aprender.” (G.2, nº 7)* Este hecho nos hace plantearnos la siguiente reflexión.

7.5.1. A más necesidades, más recursos

Partiendo de la idea expuesta, debería aceptarse para después ponerse en práctica, que en los entornos desfavorecidos se precisan más recursos y, además, que la pauta de actuación de todos

ellos estará definida por una misma premisa, debe practicarse *la asertividad* para poder transmitirla al grupo de menores con el que se trabaja de la única forma posible que ellos pueden entender. No escuchan los mensajes con facilidad, pero sí observan las actitudes de los demás.

El profesorado expone las dificultades que les genera el trabajar con este tipo de alumnado:

“Algunos de estos chicos tienen un problema en casa que es muy serio.” (G.1, nº 3)

“El problema es que no estamos preparados para todas las demandas.” (G.1, nº 3)

El reconocimiento de estas situaciones nos debe alarmar en el sentido de que es necesario poner la mirada en más frentes que el de la escuela, porque hay situaciones a las que la escuela no va a poder atender con éxito.

Las familias, en ocasiones, demandan a la escuela una respuesta, incluso dan pautas, que siendo ciertas, no son suficientes:

“Al profesorado le pasa lo mismo, que tienen que renovarse.” (G. 3, nº 1)

“Necesitarían los profesores conocer más cosas de la psicología de los adolescentes, porque es muy difícil...” (G. 3, nº 3)

“También creo que es un problema del mismo profesor de que no esté preparado para afrontar las situaciones...”

Es que los profesores a veces no están preparados para lo que les ha tocado vivir.” (G.3, nº 7)

“A mí me parece muy importante que tengan una formación mayor en pedagogía y en psicología, porque tienen que trabajar conociendo muchas facetas de cómo son los chicos.” (G.3, nº 5)

No debe olvidarse que la intervención de la escuela siendo como es muy importante, puede llegar a conseguir éxitos, únicamente, en aquellas situaciones en las que es viable.

“Lo vemos con los alumnos de diversificación, que son alumnos que funcionan perfectamente, claro que si están en esos grupos es porque necesitan un apoyo.” (G.1, nº 3)

Hay otros muchos casos que ya quedan fuera de actuaciones puntuales de la escuela y de la propia familia que, en estos casos, es bastante frecuente que no colabore y quiera delegar en la escuela toda la intervención que requiere la educación de sus hijos/as.

“Para ellos buscan como normal el que los demás les resuelvan el problema, no el que les ayuden a resolverlo.” (G.1, nº 6)

“El problema de los padres es que creen que les estamos recriminando el que sean como son, porque en el fondo ven que la conducta de sus hijos es la misma que ellos ponen en práctica cuando se les pide apoyo.” (G. 1, nº 1)

El propio alumnado que pertenece a estos grupos, que alguno de los profesores/as, que aportaron su experiencia definía como “ambientes difíciles”: *“lo que estáis diciendo es que estos chicos viven en ambientes difíciles.”* (G.2, nº 1), expone su punto de vista que nos muestra que sus expectativas no están próximas a lo que les aporta la escuela y, lo que es más grave, no se sienten obligados a cambiar:

“Que música, ni que música... porque no cantamos flamenco, porque un día lo hicimos, pero ya no más...” (G.5, nº)

“Mucho con que vamos a hacer taller, pero luego te dicen que tienes que calcular, eso no es taller, eso se lo han inventado porque es lo mismo que matemáticas.” (G.5, nº)

Es necesario que aprendan a pensar, pero sólo a través de la motivación lo pueden conseguir, y la mejor manera de motivarlos es el ejemplo, que aprendan a descubrir que en las actuaciones de su entorno existen las emociones y los sentimientos, que son elementos que refuerzan el que

se actúe de una forma y no de otra, son acicates que favorecen la formación de un juicio moral, que los va liberando de manera paulatina de una actitud irresponsable –heterónoma– para ir introduciéndolos en otra posible forma de actuar –autónoma– más responsable.

Convendría crear canales de comunicación y refuerzo de las relaciones entre familia y escuela, para que la primera entienda que la escuela sola no puede llevar a cabo tareas que se escapan de su ámbito de intervención, pero que sólo cuando se han resuelto puede ser eficaz la educación que la institución escolar puede aportar.

“Es verdad que hay otros servicios, seguramente menos de los que serían necesarios, y casi seguro que además tampoco funcionan como deberían, pero hay que tratar de rentabilizar todo lo que haya disponible, me refiero a que si deberían funcionar mejor, pues tendremos que decirlo.” (G.2, nº 2)

“Claro que es necesario que algunas cosas se modifiquen desde fuera de los centros escolares... se necesita ayuda sanitaria, ley del menor porque cuando hablamos de alumnos con problemas, que son bastantes, se necesitan otros recursos.” (G.1, nº 1)

El objetivo de la acción con grupos especialmente conflictivos debe tener en cuenta que para aprender contenidos, en primer lugar deben ser capaces de querer aprenderlos, su actitud no siempre lo permite, pero tampoco es lo más importante. Cuando ya se ha conseguido un control sobre sus habilidades cognitivas, se ha iniciado un desarrollo positivo de su inteligencia emocional y hayan iniciado un proceso de búsqueda de alternativas para las situaciones conflictivas con las que se van encontrando, será más fácil que aprendan.

7.5.2. Psicología ecológica versus ciudadanía democrática

Se admite que una buena estrategia para conocer cómo se fraguan los valores y las señas de identidad de las nuevas generaciones es conocer a qué dedican el tiempo de ocio, qué actividades desarrollan en este tiempo. Es muy importante conocer los resultados de investigaciones³¹ que han profundizado en estos aspectos, porque nos dan una visión bastante completa sobre la influencia del entorno en la formación de los niños/as y jóvenes. De esta forma podemos conocer los ingredientes que configuran el fenómeno social complejo en el que crecen y se desarrollan los miembros más desprotegidos de cualquier sociedad.

Los estudios nos reflejan cómo se complica la situación de las nuevas generaciones en el tiempo de la adolescencia y la necesidad de una previsión anterior para tratar de ayudar a paliar ese momento de riesgo del adolescente, marcado por conflicto con los progenitores, oposición a la norma, desajuste emocional y conductas de riesgo.

“Hablar con las familias y explicarle todos los recursos que hay en la zona porque cuando hay que aprovecharlos es pronto, antes de que haya problemas gordos, cuando tienen catorce años y ya están aburridos.” (G. 3, nº 2)

³¹ MARTÍN, M. y VELARDE, O. (2000): *Informe juventud en España 2000*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.

MENDOZA, R.; SAGRERA, R. y BATISTA, J. M. (1994): *Conducta de los escolares españoles relacionadas con la salud*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid.

PALACIOS, J.; HIDALGO, M. V.; MORENO, M. C. (1998): “Familia y vida cotidiana”. En RODRIGO, M. J. y PALACIOS, J. (Comps.): *Familia y desarrollo humano*. Alianza Editorial. Madrid.

VILA, I. (1998): *Familia, escuela y comunidad*. ICE – Horsori. Barcelona.

En la conducta de los adolescentes podemos encontrar contradicciones significativas, que les hacen presentarse como una amalgama de *prepotentes*, que se alimenta en su oposición a lo establecido por los adultos frente a su propia *impotencia* para insertarse en la sociedad adulta. Estas situaciones les dibuja un horizonte incierto e inseguro, que no les permite crecer de forma armónica si antes no han desarrollado una serie de recursos que les ayuden a no caer o a saber levantarse en ese mar de dudas que les atenaza. Los jóvenes deberían saber que pueden contar con las personas adultas que están implicadas en su educación para poder buscar apoyo a sus dudas y con la seguridad de que no van a ser defraudadas sus expectativas de ayuda. Esta conciencia la van perdiendo a medida que van creciendo y, a veces, añoran el apoyo que tenían cuando eran más pequeños, sin pararse a pensar que, en cualquier momento pueden seguir encontrándolo.

“Antes cuando yo iba a primaria en el colegio algunos días los que íbamos a apoyo, nos podíamos quedar un rato con la profesora hasta la hora de ir al comedor.” (G. 5, nº 3)

“Por eso si los profesores están más pendientes y motivan más a los alumnos, será mejor, porque cuando eres más pequeño te dan más consejos, pero cuando eres mayor todo lo que dicen algunos es que nosotros tenemos que ser más responsables.” (G. 4, nº 1)

Se comprueba que las diferencias se observan, en función de la edad, del sexo y de las clases sociales, una vez más se detecta la importancia de la falta de recursos en las actividades que llevan a cabo los grupos de niños/as y jóvenes.

“Cada cual tiene unas motivaciones, los de economía alta les puede gustar irse de comprar, mas cosas de “pijos” y si la economía es mediana pues se reúnen más con las amigas y los amigos y se quedan por el barrio, son aficiones diferentes...” (G. 4, nº 7)

La existencia de factores tan diversos que condicionan la evolución de los grupos juveniles exige que se plantee esta realidad desde una perspectiva “holística”. Es necesario que se intervenga desde todos los frentes, porque todos contribuyen de una forma más o menos explícita en la educación de la población infantil y juvenil.

“Que harían falta más personas expertas en temas sociales, en temas de salud mental, de psicología clínica, de educación familiar, o mejor de terapia familiar, a parte de estupendos psicólogos escolares, pedagogos, expertos en currículo en tareas de evaluación, de didáctica... bueno... esto sin ser exhaustiva, pero todo esto en la escuela no tiene cabida porque los recursos de educación no dan para tanto...” (G. 2, nº 2)

Por supuesto que no puede la escuela asumir todo ese compromiso, pero sí debe asumir como suya la necesidad de formar ciudadanos/as democráticamente, ha de entrar a formar parte de ese entramado entorno comprometido con la educación, en sentido amplio. De lo contrario desorientaremos a los más necesitados de orientación, que son los miembros más jóvenes del grupo y esa confusión, puede manifestarse en trastornos de conducta muy graves³².

La escuela sola ni debe y ni puede, pero tampoco las familias, ambas instituciones deben tratar de sumar sus fuerzas para canalizarlas en una misma dirección. De lo contrario nos encontraremos con situaciones como las que refleja la siguiente aportación, en las que no se aprovecha la eficacia de la suma de esfuerzos.

³² Se estima que entre el 15 y el 20 % de los jóvenes europeos podrían padecer problemas mentales, pero son muy pocos los que están detectados y menos los que se someten a un tratamiento. Encuesta sobre Drogas a Población Escolar 2003. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, 2003.

"Hay una situación de falta de compromiso de los padres con su responsabilidad de educarlos, por eso porque no saben, no son conscientes de la realidad de sus hijos, ellos tampoco hablan el mismo código que hablamos en la escuela y, como consecuencia de todo ello, pues es un auténtico caos..." (G. 2, nº 9)

Debemos ser capaces de asumir que educar para la democracia, exige educar en democracia y que conseguirlo es una garantía de que estamos alcanzando una de las más eficaces alternativas, frente a la conducta antisocial.

"Yo creo que es mejor que cada uno diga lo que tenga que decir y dé sus opiniones y si alguien no quiere hablar no es ninguna obligación, no sé a mí me parece mejor, que no tener que decir algo aunque tú no quieras. Eso es respetarse..." (G.4, nº 1)

La experiencia ha demostrado que cuando se ponen en práctica, entre todos los ámbitos que integran el entorno social de un grupo, unas relaciones más participativas y se supera la errónea costumbre de estigmatizar lo que hacen los otros, aún cuando sea equivocado, se está avanzando hacia una integración de manera sino participativa, al menos no autoculpabilizadora de los miembros más disruptivos del grupo.

"Yo no voy a estar siempre haciendo lo que quieran los demás, porque no soy un payaso. Siempre es el mismo rollo unos saben lo que está bien y los otros nunca se creen que lo sabemos, pues no señor." (G. 5, nº 3)

En esta como en muchas ocasiones debemos de considerar que la educación debe facilitar recursos para saber mirar hacia dentro y hacia afuera. Tenemos que asumir y que saber transmitir a los grupos en proceso de formación que para convivir, para poder establecer una relación participativa con los demás necesitamos la "inteligencia interpersonal"³³.

Gardner señala que "la inteligencia intrapersonal" permite a las personas conocerse, controlarse y saber motivarse, mientras que "la inteligencia interpersonal" capacita a las personas para ponerse en el lugar del otro y de esta forma ayudarle a conocerse, a controlarse y a motivarse.

Esta habilidad es indispensable en las personas dedicadas a la educación y, de manera más significativa cuando el entorno carece de recursos, porque en estos casos la familia dispone de menos medios para llevar a cabo la tarea y las infraestructuras sociales están más saturadas.

"Es que los padres no pueden porque ellos tienen que trabajar muchísimo para tratar de alimentar a sus hijos y si están separados, pues la madre aún tiene que estar más horas trabajando y no puede cuidar de sus hijos de la misma manera." (G. 4, nº 2)

"Sí que hay padres que como ellos no se han preparado creen que sus hijos lo que tienen que hacer es ponerse a trabajar pronto y no les importa desde pequeños casi nada ni de las notas ni de las faltas lo único que quieren es que se pongan a trabajar pronto." (G. 4, nº 7)

Estos hechos son muy bien entendidos los alumnos/as y es considerado como algo normal, cuando los alumnos que participan en la discusión grupal pertenecen a grupos más desfavorecidos.

El profesorado que trabaja con alumnado más conflictivo va desarrollando una capacidad de entender la situación y de asumirla como algo que va unido a su trabajo diario, hasta el extremo de no considerarlo algo extraordinario, si bien expone la dificultad para poder actuar.

³³ GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples*. Paidós. Barcelona.
(2001): *La inteligencia reformulada*. Paidós. Barcelona.

“Los alumnos tienen problemas que nosotros no sabemos que manera puede haber para resolverlos, no sé si me explico...” (G. 1, nº 2)

Es necesario que se sumen todos los esfuerzos disponibles y que se busquen formas de actuar que no se opongan, porque lo que sí es seguro es que si no se actúa en una misma dirección, las contradicciones son captadas por los más pequeños como una justificación a su conducta.

7.6. Es necesaria la coordinación de los recursos

La escuela debe tener una vinculación crítica con el entorno, no basta con establecer contactos, es necesario ser consciente de las dificultades que el alumnado ha de superar para aprovechar otros recursos del entorno que le ayuden a crecer de manera positiva, para ello debe establecerse *a priori*, entre esos recursos, un diálogo que favorezca la utilización de los mismos, por el grupo de menores.

“Yo estoy totalmente convencida de que lo que hace falta es que haya coordinación entre los diferentes servicios y que nos manifestemos ante las familias y antes los alumnos como complementarios, nunca como antagónicos...” (G.2, nº 9)

Esta necesidad de coordinación de los recursos, la manifiestan tanto la familia como el profesorado. Si bien es cierto que por parte de alguno de los representantes de las familias que asistieron a los grupos de discusión se insistía en delegar en la escuela la educación a la vez que la instrucción del alumnado, esta opinión era rechazada por el resto de los asistentes, porque se admite la necesidad de la colaboración para conseguir una tarea tan compleja y más en determinados ambientes desfavorecidos.

“El maestro tiene que conseguir que en la escuela los niños sean alumnos y que sean bien educados, aunque en la calle sean como quieran ser, pero la escuela es la escuela.” (G. 3, nº 2)

7.6.1. El valor de la suma de los esfuerzos

El éxito que podemos esperar de cualquier cambio que se opere dependerá del grado de cohesión y de los acuerdos alcanzados entre todos los implicados en sacar adelante un proyecto. Es positivo que se aúne el esfuerzo de todos los sectores implicados, aún a pesar de que los objetivos y los intereses de unos y otros serán diferentes, en cualquier caso, el equilibrio que puede conducir un acuerdo consensuado será muy positivo para lograr actuaciones que superen en calidad a cualquier intervención aislada.

Esta idea es asumida por todos los sectores que interactúan en la comunidad educativa. El profesorado lo expone de manera muy amplia y detallada:

“A mí me parece que sí hacen falta recursos, pero estoy convencida de que todos los que harían falta no nos van a llegar a la escuela, pero es que si llegan quién puede coordinar tantas tareas tan distintas.” (G.2, nº 2)

“Yo creo que sí es un problema de recursos, por lo menos de coordinación de los recursos...” (G.1, nº 4)

“Y además que hubiese una forma de coordinar esos recursos entre la escuela y los otros servicios.” (G.2, nº 9)

Las opiniones en este sentido se refuerzan con las que aportan las familias, que también son conscientes de la exigencia de trabajar de manera coordinada para que los esfuerzos puedan dar algún resultado positivo:

“Claro, pero lo que ocurre es que faltan recursos y, si además como ya se ha dicho cada uno actúa sin que haya mucha información entre unos y otros, pues el problema es que seguramente se aprovechan poco.” (G. 3, nº 1)

“Se trata de que cualquier actividad que se haga para mejorar la enseñanza y la educación de los chicos esté coordinada, desde el propio centro, lo contrario es una manera más de caer en tópicos... eso no debería hacerse sin coordinación...” (G.3, nº 5)

La existencia de una coordinación no debe suponer el que se haya de trabajar de manera unificada en cada situación, cada centro escolar debe disponer de espacios para atender a sus peculiaridades, sin que eso se oponga a la necesidad de unificar criterios de intervención y coordinación comunes de los diferentes sectores que trabajan con las familias y el alumnado. Sería muy favorable para rentabilizar la actuación de todos los servicios, que existiese una coordinación entre salud primaria, salud mental, servicios sociales, voluntariado y educación, porque debemos considerar, que no podemos solucionar las deficiencias que detectamos en el entorno si continuamos trabajando de manera aislada, la aportación individual de cada sector no dará los frutos esperados si no se suma con la de los otros sectores. La síntesis nos la aporta el discurso de una de las personas que aportó su experiencia:

“Yo repito una vez más que hacen falta más recursos y que se coordinen.” (G. 2, nº 2)

7.6.2. *La coordinación es más urgente cuando crece la diversidad*

Cuando los temas de educación se plantean la necesidad de atender a la diversidad del alumnado, entran en conflicto dos ideas que se contraponen, la escuela selectiva frente a la escuela inclusiva. Los dos principios que sustentan la LOGSE: “comprensividad” y “diversidad” abrieron un debate no resuelto, porque es evidente que frente a la idea de la escuela inclusiva que trata de responder de manera comprensiva a la diversidad creciente del alumnado nos encontramos con otra exigencia no menos digna de ser tenida en cuenta, se trata de ayudar a cada alumno/a a adquirir los contenidos curriculares, correspondientes a cada etapa educativa, fijando la mirada de manera especial en los contenidos conceptuales, que cada alumno/a es capaz de asimilar para continuar su proceso de crecimiento intelectual.

Esta reflexión nos conduce a una conclusión aceptada por todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente en los entornos social, cultural y económicamente desfavorecidos, es necesario invertir más en educación. Se admite que la inversión en educación ha crecido, pero no todo lo que sería necesario:

“No es que los recursos no existen, y eso lo que refleja es que desde fuera de la escuela, desde las instituciones que organizan son conscientes de la realidad, pero no creo que sean conscientes de hasta dónde llega esta situación.” (G.2, nº 9)

“Es que seguramente, aunque existan son pocos y por eso es insuficiente y se conocen poco porque no pueden llegar a todo el mundo que los necesite.” (G.3, nº 3)

Se destaca la insuficiencia del crecimiento, una y otra vez:

“Creo que no hay muchos, pero ni mucho menos, estamos a la cola de Europa en la inversión en educación y lo que es peor creo que los recursos que hay están muy mal repartidos.” (G. 3, nº 5)

Pero cuando se centra el debate en zonas concretas con alto índice de población marginal se señala que el déficit es muy significativo:

“La escuela pública porque tiene más necesidades debería tener más recursos.” (G. 3, nº 7)

“Yo pienso que es fundamental la zona dónde esté el centro, porque esta zona pues está claro que es una zona desfavorecida.” (G.1, nº 3)

Diversas investigaciones³⁴ corroboran esta idea, por tanto se hace necesario cuestionarse, por una parte, la distribución del alumnado en los centros escolares, porque no vamos a ser capaces de resolver los problemas cuando estos se magnifican. En ese momento la diversidad deja de ser enriquecedora para convertirse en un problema de difícil solución; y, por otra, se debe considerar la idoneidad de la distribución de los recursos que se asignan a cada centro y valorar si es equitativa.

“Llegamos al punto de siempre no hay recursos económicos o, al menos, no hay una distribución adecuada de estos recursos.” (G.1, nº 6)

“Claro es que lo que pasa es que al final hay muchos problemas de inversión, falta inversión...” (G.1, nº 5)

“Pero que no basta con darle más recursos, porque si cada vez hay más problemas pues no se soluciona nada.” (G. 3, nº 7)

“Yo no sé dónde hay local para que te expliquen ninguna cosa, yo sólo sé que en el instituto los profesores te explican pero por la tarde no sé dónde se puede ir y a mí me gustaría poder ir a algún sitio con mis hermanos pequeños para que ellos también hicieran los deberes.” (G. 5, nº 1)

Esta opinión la comparten el alumnado, las familias y el profesorado, pero la reflexión no se queda aquí, van más allá, detallan dónde harían falta más recursos para atender a una población que podría ser calificada como carente de autonomía para resolver sus problemas porque no tiene acceso a unos recursos sin los cuáles no puede superar las dificultades en las que está inmersa.

7.6.3. Dan pautas sobre qué aspectos no están debidamente atendidos

Sus aportaciones nos conducen a una reflexión importante, es necesario que se intervenga de manera multidisciplinar, no basta con cambiar uno de los ámbitos en los que están inmersos los niños/as y los jóvenes que viven en situaciones de riesgo de las que sin ayuda no van a saber escapar.

Debe asumirse que la educación moral ha de completarse con la acción. No podremos educar ciudadanos responsables e íntegros si no conseguimos que las actitudes tolerantes, respetuosas y solidarias estén presentes en los contextos sociales: familia, amigos, escuela, espacios de ocio... en los que crecen los miembros más jóvenes y más vulnerables de cualquier sociedad.

³⁴ Entre ellas el informe PISA (OCDE, 2000) El informe señala que la correlación directa entre el nivel del grupo clase y los resultados obtenidos por cada uno de los miembros del grupo, así como la influencia del nivel socio económico de las familias en las expectativas de aprendizaje del alumnado.

También el estudio del Defensor del Pueblo (2003): *La escolarización del alumnado de origen emigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Publicaciones del Defensor del Pueblo. Madrid, señala que cuando el número de alumnado emigrante en un centro escolar supera el 30%, la opinión de un porcentaje muy significativo del profesorado es que las expectativas sobre el rendimiento académico del alumnado se sienten afectadas negativamente.

7.6.3.1. Las familias necesitan ayuda

Necesitan ayuda para conocer de manera objetiva su propia realidad. Los padres y las madres tienen dificultad para identificar, contextualizar y redefinir el problema que viven sus hijos-hijas. Podríamos resumir diciendo que les faltan datos y que es difícil que puedan encontrarlos porque median los sentimientos y asumir los problemas no es tarea fácil. Necesitan ayuda.

“En muchas ocasiones el problema familiar está relacionado con faltas de recursos.” (G.1, nº 1)

“Claro, es que haría falta... pues dar a los padres más recursos, porque a veces no saben lo que tienen que hacer.” (G.2, nº 4)

“Los padres sí que querrían solucionarlos, pero no siempre saben, necesitan ayuda.” (G. 3, nº 8)

La ayuda, en ocasiones, no es fácil encontrarla, porque las familias³⁵ no saben salir de su “propio círculo” una y mil veces caen en los errores que les han conducido a su situación. Su escasa capacidad de cambio y la ineficacia de sus acciones les conduce al abandono del intento y lo que es más grave es que los hijos/as van interiorizando que su negativa a cambiar hace que los adultos desisten de su intento y ellos permanecen en sus conductas equivocadas, sin ningún ánimo de superarse.

“Todo esto sí que exige que haya más recursos tanto para atender a los hijos en las horas que están solos, desatendidos o descontrolados... como para educar a los padres.” (G.1, nº 4)

“Pero no sólo su familia, porque en eso sí que podría invertirse una serie de recursos importante.” (G.2, nº 6)

No es suficiente el que cambie la situación familiar, suponiendo que se pudiese cambiar fácilmente, la familia es el primer núcleo educador, pero en ella también ha influido previamente el mismo entorno en el que ahora crecen sus hijos/as. Y aunque desde fuera de ese entorno reducido, en ocasiones, veamos la necesidad urgente de que se modifiquen las interacciones dentro de la familia y que haya más espacios para la comunicación y el conocimiento mutuo, porque se observa que no es adecuada, en ningún caso será suficiente que el cambio se reduzca al entorno nuclear.

“Por eso yo os decía que el problema está en la familia... los chicos viven con falta de cariño.” (G. 1, nº 3)

7.6.3.2. La tarea de la escuela, también tiene su repercusión

Es clave para la población infantil y juvenil en situación de riesgo que puedan encontrar referentes con los que establecer vínculos, que sean para ellos y ellas un referente fiable, que les inspire confianza, afecto y responsabilidad. No siempre este vínculo ha solidificado en el entorno familiar e incluso en ocasiones se rompe por parte de las familias cuando la conducta disruptiva de sus hijos e hijas se hace difícil de sobrellevar y de conjugar con otras situaciones más problemáticas desde el punto de vista de la misma familia.

“Es que tienen otros problemas tan gordos que este es el más pequeño.” (G.2, nº 1)

³⁵ BETTELHEIM, B. (2003): *No hay padres perfectos. El arte de educar a los hijos sin angustias ni complejos*. Crítica. Barcelona.

"Hay una justificación clarísima y es que hemos partido de que los padres no ponen normas, no están en casa, los chicos viven sin que nadie les exija." (G.1, nº 6)

La escuela tiene que confiar en la importancia de los patrones de comportamiento, debemos partir de la idea de que la violencia se imita, del mismo modo que se imita la tolerancia y el respeto. Este debe ser el motor que guíe la intervención del profesorado en la tarea educativa, ser conscientes de que las conductas se pueden cambiar y que la exclusión del entorno normalizador que ha de ser la institución escolar, puede influir en la madurez de este tipo de alumnado difícil.

"De todas las formas incluso en la escuela, yo creo que faltan recursos, claro que faltan, pero si los profesores te cuentan que debería haber desdobles para apoyar a los más retrasados y que faltan profesores..." (G. 3, nº 3)

"Yo creo que sí, que sí es problema de recursos, me refiero a que hacen falta más recursos en materias concretas para poderles adecuar la clase a sus necesidades." (G.1, nº 5)

Es muy importante lo que nos aporta este discurso *adecuar la clase a sus necesidades*, porque hemos de ser conscientes de que necesitan recursos para poder afrontar su comportamiento antisocial, debemos conseguir que sus construcciones mentales puedan elaborar un pensamiento lógico formal, que les sirva de referencia a la hora de poder resolver las situaciones conflictivas en las que puedan estar inmersos.

"Porque para atender al alumno hacen falta más recursos, me refiero a que hace falta... pues para las materias instrumentales, cuando el nivel es tan bajo, pues hace falta que haya más profesores, pero nada, todos integrados a costa de lo que sea y así no se resuelve nada, el problema es económico." (G.1, nº 5)

"Hoy la escuela es muy diversa, me refiero que exige una serie de funciones o de tareas al profesor para las que no estamos preparados." (G 1, nº 6)

El profesorado ha evolucionado desde un rechazo al desempeño de la función tutorial³⁶, porque consideraban que no era su competencia, a tener una postura de aceptar la necesidad de que estas tareas deben ser realizadas, si bien continúan pensando que es muy complejo llevarlas a cabo, máxime cuando realizan su tarea en centros de difícil desempeño.

"El profesorado es consciente de que necesitaría conocer otras formas de trabajar con estos chicos que tienen situaciones más difíciles (...) Deberían preparar a los profesores para trabajar los temas de tutoría." (G. 3, nº 5)

"Lo que falta es recursos humanos, puede ser en la formación del profesorado." (G. 3, nº 2)

"No es para esto para lo que estamos preparados..." (G.1, nº 3)

La misma necesidad que ha hecho que la opinión del profesorado haya ido evolucionando a aceptar como propias unas tareas que eran nuevas y nada fáciles es la que mueve al profesorado a querer formarse en actividades relacionadas con la mediación en la resolución de conflictos, en el conocimiento de las interrelaciones grupales, en nuevas metodologías: aprendizaje cooperativo... Pero todo esto no sería suficiente si previamente no se negocia la incorporación de cualquier estrategia en el tejido social de la escuela. Estos cambios deben formar parte de la cultura escolar y plasmar el clima de la institución escolar, porque sólo cuando una acción es incorporada a la

³⁶ Fue un discurso que estuvo presente durante mucho tiempo, a partir de la implantación de la LOGSE, pero es cada vez más frecuente escuchar al profesorado, lamentarse del exceso de trabajo que les genera esta nueva tarea, pero manifestando la necesidad de que colaboren con ellos en esta responsabilidad, los departamentos de orientación, porque consideran que puedan ayudarles a canalizar su intervención y tratar de favorecer el acercamiento de la familia a la escuela.

micropolítica³⁷ institucional puede ejercer alguna influencia positiva. Es necesario evitar tensiones y rechazos que puedan impedir la colaboración entre los diferentes sectores que integran la comunidad educativa y deben estar consensuados entre todos los acuerdos que ayuden a dirimir las diferencias cuando surjan, porque surgirán y más cuando el entorno no es favorable.

Tampoco la escuela está aislada de su entorno, ni puede trabajar de espaldas a él. Necesita tener herramientas y los apoyos que le permitan realizar su tarea en medio de unas circunstancias no favorables, como es el caso que nos ocupa.

7.6.3.3. Necesidad de fomentar entornos enriquecedores

Se debe fortalecer la actividad del profesorado con recursos que permitan atender a la diversidad del alumnado para que la complejidad de su tarea no desborde su intervención. En ocasiones, no se trata de dar más recursos a la escuela, que esto se ha demostrado que es muy necesario, pero es hora de reflexionar sobre la utilización de los recursos existentes, no se soluciona el problema aumentándolos, si previamente no se evalúa la utilización de los que existen.

“Haría falta que los recursos que ya existen estuvieran mejor aprovechados.” (G.1 nº 6)

Es evidente que no todos los apoyos que la escuela necesita han de estar dentro de la institución escolar, porque en ocasiones la especificidad de los profesionales distorsionaría su intervención, pero sí es necesario que su coordinación con el sistema educativo esté garantizada y consensuada en el modo y forma de llevarse a cabo. De lo contrario las intervenciones a nivel “social”, “sanitario” y “educativo”, que son los tres grandes ejes no aprovecharán los unos de la intervención de los otros y superpondrán acciones de manera innecesaria e ineficaz.

“Pues eso ocurriría igual si con los otros recursos también hubiese más posibilidades de coordinación.” (G. 2, nº 2)

El grado de saturación de los servicios públicos, relacionados con la infancia y la juventud es muy deficitario si se relaciona con las necesidades del entorno, por esta razón debe repensarse la forma de rentabilizarlos, porque en las zonas más deprimidas su falta es preocupante. En ocasiones la impresión que se tiene desde las propias familias es que no existen.

“Yo creo que no hay más apoyo que el que den los profesores y los padres, si es que no hay otras personas que estén preparadas para ese tema.”(G.3, nº 2)

Ha sido asumido de manera lenta y paulatina la necesidad de coordinar la tarea de la escuela y la familia, se han superado dudas de la eficacia de la acción compartida entre una y otra, si bien hemos visto recelos, no se cuestiona la eficacia del respeto mutuo y la colaboración en la búsqueda de soluciones conjuntas a un problema compartido: educar a los más jóvenes.

Pero no es suficiente ya esta cooperación, especialmente en situaciones sociales en las que la aportación de las familias está mediatizada por otras realidades que la absorben, estos casos aumentan con el aumento de la emigración y las largas jornadas laborales que viven estas familias.

“Yo creo que en esta zona hay muchas familias trabajando en situaciones muy precarias”. (G. 2, nº 7)

³⁷ BALL, S. J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós-MEC. Madrid.

“Si estuviesen más tiempo en sus casas o en algún sitio con actividades, que incluso en ocasiones puede ser de no estudiar pues sería muy bueno. Así se les crearían aficiones y verían las cosas de otra manera.” (G.3, nº 2)

Estamos dibujando una situación que exige a la escuela ampliar su marco de actuación, no basta la coordinación con las familias, puesto que si hay otros recursos que intervienen en la educación de la infancia y la juventud, que existen y deberían ampliarse, la escuela no puede quedarse al margen, ya que de este modo se perjudicará al alumnado, se perderán energías y no debemos permitirlo. Debemos tener presente que los hijos/as de familias en situaciones de riesgo³⁸ tienen dificultades también en la escuela y en el rendimiento académico, por esta razón y porque la intervención conjunta puede mejorar la situación, es incuestionable que la escuela se coordine con los posibles recursos del entorno.

“Claro que sería necesario que hubiese apoyos externos, pero es que esto en algunas zonas es muy imprescindible.” (G.2, nº 1)

En definitiva, podríamos afirmar que ante las carencias y el aumento de las demandas el problema es que faltan recursos.

“Claro es que lo que pasa es que al final hay muchos problemas de inversión, falta inversión...” (G.1, nº 5)

Pero no sólo más recursos, porque educar a ciudadanos responsables exige una estrecha colaboración entre todos los agentes sociales que interactúan en un mismo entorno, de lo contrario las fuerzas de intervención no sólo dejan de ser operativas, sino que en ocasiones pueden ser destructivas, porque la no coordinación de recursos puede conducir a actuar de forma que los propios beneficiarios no entiendan el desenfoque y lo interpreten demonizando a unos u otros.

8. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En función de los resultados obtenidos en torno a las características de la muestra, a los niveles de inadaptación hallados, a los perfiles de inadaptación encontrados, y a la información sobre posibles factores relacionados con el proceso de la inadaptación, destacamos los siguientes aspectos como los más relevantes del estudio realizado:

Características de la muestra

- Las características de la muestra se encuentran dentro de lo esperado por las condiciones socioculturales de la zona descrita³⁹, con un predominio del rendimiento académico bajo, próximo al 50 %⁴⁰; y con un nivel de incidencias escolares, tanto de medidas disciplinarias como de expulsiones a lo largo del curso escolar, del 30% del alumnado. A ello sumamos que un 48% de los alumnos pertenecen a una cultura diferente a la española⁴¹, siendo el 41% del total de los alumnos de origen extranjero.

³⁸ DÍAZ-AGUADO, M. J. (2004): *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Instituto de la Juventud. Madrid.

³⁹ Apartado 2.3 del capítulo 2º de metodología.

⁴⁰ 45% de la población tiene un rendimiento académico medio a lo largo del curso escolar de “suspense”.

⁴¹ Incluida la Etnia gitana como otra cultura específica (7% de toda la población).

Por otro lado, destaca el alto porcentaje de sujetos que se enfrentan a un estilo educativo parental que sigue pautas educativas inadecuadas, como es un estilo negligente, permisivo, sobre-protector y autoritario; estamos hablando de un 66% de la muestra.

Niveles de inadaptación

Antes de entrar en las conclusiones como fruto de un análisis pormenorizado, es importante destacar que el nivel medio de la inadaptación hallada en términos generales, no supera significativamente los niveles esperados en la población "normal" en lo referente a la valoración que el sujeto realiza de su propio proceso de adaptación⁴².

El no encontrarse grandes niveles de inadaptación nos hace reflexionar sobre las características que han podido llevar a estos resultados.

1. El hecho de situarnos en un contexto institucional y formal como es el contexto escolar con sus características específicas, confronta directamente con una inadaptación cristalizada y extrema, por tanto, superior a la esperada en una población "normal". Recordemos que desde los orígenes de la escuela, ésta se ve envuelta por la finalidad implícita de transmisión cultural, objetivo éste muy alejado para poder estar en disposición de dar respuesta a la inadaptación, mucho menos si ésta es extrema o nos movemos en la educación secundaria. El sujeto con inadaptación significativamente mayor a la esperada por su edad, suele presentar un importante absentismo escolar, además de tener una pobre disposición hacia la colaboración dentro de un proceso evaluativo. Prueba de ello son los datos tan significativos que quedan fuera del estudio, por su no disponibilidad hacia el mismo, a 171 sujetos que han tenido durante el curso algún tipo de medida disciplinar y 31 sujetos que presentan alguna forma de absentismo escolar. Nos referimos por tanto, al 17'5 % y el 3'17% de la población.

2. Otro posible argumento a este resultado, lo encontramos en el ámbito de la percepción y vivencia de la inadaptación. La percepción del proceso de adaptación de un sujeto es múltiple y por tanto sujeta a una variabilidad en función de quién la realice y desde dónde se realice. Por un lado está la realidad y vivencia del sujeto que la padece y por otro, del sujeto, más o menos cercano, que la percibe, identifica, categoriza y enjuicia.

En el caso del propio sujeto, sólo podrá autovalorar su conducta de adaptación a partir de un referente contextual, el suyo. Si éste referente se distancia, en mayor o menor medida, de los criterios de la "normalidad" con los que se elabora la prueba de auto-informe, lógicamente el producto de su auto-percepción estará distorsionado, de manera que no es difícil encontrar los resultados obtenidos cuando lo esperado por la tipología de la muestra era superior. A lo que se le suma, el efecto de la imagen que un adolescente sin referentes tiene de sí mismo, con una manifestación en un tipo de personalidad con autosuficiencia ingenua, con exagerado optimismo, confiada e ilusa, muy expansivo socialmente y con una asunción muy intensa de la normativa social, un ajuste extremo a las normas y estructuras existentes. En definitiva, hablamos de un sujeto con tendencia a distorsionar la realidad en su favor. No cabe duda que esto tiene que afectar de alguna manera a los resultados obtenidos. Esta imagen ha podido ser valorada a través

⁴² Nos encontramos frente a un instrumento de medida baremado y por tanto nos ofrece la posibilidad de comparar los resultados con los esperados en una población normal de las mismas características madurativas.

de una variable denominada “proimagen”, y sus niveles entre los sujetos han sido en términos generales, altos.

3. Por último, en el caso de la percepción de los agentes externos, envueltos en unas funciones tan concretas como es la acción tutorial, puede verse afectada en el desempeño de dichas funciones. ¿Qué posibilidades tiene actualmente un profesor-tutor en Educación Secundaria, para identificar, señalar, explicar, categorizar, el comportamiento de adaptación de sus alumnos?, ¿hasta qué punto, un tutor, no confunde identificación con denuncia, entrando así en plena confrontación con su misión formativa?

A pesar de no haber obtenido niveles significativamente superiores a los esperados en el conjunto de la muestra, no por ello perdemos las posibilidades que nos ofrece el análisis y el estudio de los diferentes niveles y perfiles de inadaptación hallados. Tal y como planteamos desde el inicio, el interés prioritario de este estudio va destinado a la detección de necesidades en torno a los comportamientos de inadaptación de una población de menores en posible situación de riesgo social, frente a ello tenemos un grupo de sujetos en una cifra nada despreciable, 382 sujetos según nos aporta el estudio de los perfiles de inadaptación.

De ahí que las siguientes conclusiones sean fruto del análisis de la realidad encontrada en los menores de nuestra muestra en cuanto a las conductas de adaptación valoradas:

La manifestación de la inadaptación

- Los niveles de inadaptación general hallados por el propio sujeto que la vivencia como por el tutor que la percibe, se encuentran muy próximos, no pudiendo hablar de diferencias significativas. La inadaptación personal y escolar es más destacada que la social o familiar.
- Es destacable señalar que el nivel de “contradicciones” hallado en el auto-informe que realiza el sujeto se encuentra dentro de lo “normal”, por tanto, no podemos hablar de engaño o distorsión general en los resultados, al menos en el plano de lo consciente. Por el contrario, los niveles en la variable de “pro-imagen”, sobre todo en los sujetos que en el auto-informe no manifiestan destacados problemas de inadaptación, son altos. Ello nos hace pensar en cierta distorsión de la realidad por parte del sujeto a su favor, pero como proceso más de índole inconsciente que consciente.

La inadaptación en relación con variables individuales

- Los niveles de inadaptación hallados evidencian la relación que ésta tiene con la edad. La inadaptación se va manifestando progresivamente desde los primeros años, los 8 años y, de forma progresiva va en aumento con la edad, teniendo su máxima frecuencia de aparición entre los 12 y 14 años. En el contexto escolar, nos encontramos que a partir de los 15 años, tiene un parón y se detecta su descenso a partir de los 16 años. Los tutores vuelven a evidenciar un pico alto entre los 19 y 25 años. Hablamos por tanto de un mayor porcentaje de alumnos con problemas de inadaptación en la Educación Secundaria, pero no por ello dejamos de encontrar niveles de inadaptación en edades más tempranas dentro de la Educación

Primaria. Es sobre todo la inadaptación personal, según refieren los propios sujetos, la que aparece de forma más temprana.

- La diferencia entre sexos también marca diferencias en el desarrollo de la inadaptación, como es en la edad en la que tienen lugar los mayores niveles de inadaptación, más temprana entre las mujeres, 9-15 años, frente a una edad más tardía entre los varones, 14-17 años. La mujer tiende a percibir en sí misma niveles más altos de inadaptación que los agentes externos, como es el tutor, frente a los varones que, por el contrario, suelen manifestar niveles de inadaptación más bajos de los que perciben los agentes externos.

La inadaptación en relación con variables escolares

- El tipo de la agrupación educativa, teniendo en cuenta que en el origen de alguna de estas agrupaciones se encuentra un alumnado con mayores problemas escolares que otros, también marca diferencias en la inadaptación encontrada. Los mayores niveles de inadaptación los encontramos en los grupos en los que mayores dificultades escolares presentan, o más se alejan de la escolarización ordinaria, como es el “Grupo de Compensación de Modalidad C”, “la Garantía Social” o los grupos de “Diversificación”, éstos en menor medida y fundamentalmente en la dimensión personal. Eso no quiere decir que no encontremos niveles de inadaptación significativos entre el alumnado agrupado de forma ordinaria, más en la ESO que en el Bachillerato, con una mayor inadaptación en la dimensión escolar y social.
- La inadaptación, sobre todo la escolar y social según los tutores, y la personal según el propio sujeto, presenta una clara relación con otro tipo de variables educativas, como son las necesidades educativas especiales o las necesidades de compensación educativa.
- De la misma manera, el rendimiento académico insatisfactorio, o el grado de absentismo o de incidencias escolares, concentran un mayor número de alumnado con inadaptación.

La inadaptación en relación con variables socio-familiar

- El contexto familiar es el menos destacado como ámbito de inadaptación, tanto por el alumno como por el tutor. En general podemos hablar de un nivel de satisfacción con los hermanos incluso por encima del esperado en la población, así como de un nivel de adecuación del patrón educativo de la madre constantemente más alto que el del padre.
- Los mayores problemas de inadaptación se encuentran entre los alumnos cuyos padres presentan un estilo educativo familiar inadecuado, como es el negligente y el permisivo, frente al sobreprotector y autoritario.
- La inadaptación no encuentra una relación con el origen extranjero de los alumnos, por el contrario, los mayores problemas de inadaptación se encuentra entre la población española y de forma más significativa en la de etnia gitana. Destacable son los índices de inadaptación expresados por los alumnos de origen oriental, en este caso, chinos.

Los perfiles de inadaptaciones

El porcentaje de sujetos con una puntuación en inadaptación por encima de la media según el tutor, está por encima del porcentaje de sujetos que expresan esta inadaptación. Teniendo en cuenta la muestra⁴³, el grupo de sujetos que se encontraría con unos índices de inadaptación por encima de la media según el tutor, asciende a un 44% de los sujetos frente al 27% de los sujetos que así mismo se perciben en la misma situación.

En definitiva nos encontramos frente a un 19 % de sujetos de la muestra del instituto que se sitúa en alguna de las modalidades de inadaptación por encima de la media de su grupo.

- Encontramos cuatro tipos de perfiles de inadaptación:
 - a. Grupo 1:** Inadaptación identificada por el sujeto y no por el tutor
 - b. Grupo 2:** Inadaptación identificada por el tutor y no por el propio sujeto
 - c. Grupo 3:** Mayor inadaptación
 - d. Grupo 4:** Menor inadaptación
- Esta tipología demanda un análisis particular de sus necesidades de cara al abordaje de la inadaptación hallada. Cada uno de ellos manifiesta una inadaptación diferente, lo que nos lleva a revisar y enunciar los aspectos más destacables de la inadaptación implícita en cada grupo.

Grupo 1: Lo conforman un número pequeño de sujetos, el 8%, pero todos presentan una vivencia de la inadaptación particularmente más alta en la dimensión personal y social. El hecho de que los tutores no la perciban en el mismo nivel, puede responder más a un problema internalizado, pero no por ello deja de ser objeto de trabajo. El perfil de este grupo es el de un sujeto mayoritariamente español, de necesidades educativas especiales, con un rendimiento dentro de su normalidad y con un estilo educativo parental permisivo.

Grupo 2: Lo conforman un mayor número de alumnos, concretamente el 26% de la muestra. El perfil de los sujetos que componen este grupo, pueden hacernos pensar en la tendencia a ocultar o encubrir su inadaptación, no necesariamente de forma consciente. Sin embargo, esta inadaptación fue percibida por el tutor sobre todo en la dimensión personal y escolar. Concretamente el perfil es de un sujeto que forma parte del Grupo de Compensación de modalidad C, perteneciente a la etnia gitana, entre los que se da un absentismo significativo, con la presencia de un nivel de sanciones medio. El estilo educativo familiar es prioritariamente de tipo negligente.

Grupo 3: En este perfil, encontramos la mayoría de las características presentadas en el análisis de los niveles de inadaptación realizado anteriormente. Este grupo constituye el núcleo central de todo el estudio. Hablar de un 20% de alumnos claramente identificados como sujetos con problemas de inadaptación, por ambas fuentes de forma triangulada, es una cifra muy significativa, ya que ofrece una clara proyección al presente estudio. Es un

⁴³ La muestra entendida dentro del subgrupo en el que se aplicaron ambos instrumentos de medida, la Educación Secundaria

sujeto prioritariamente de origen español, con mayores problemas en todas las dimensiones de la inadaptación, excepto en la familiar, a pesar de tener un estilo educativo familiar de naturaleza permisiva o negligente. Su rendimiento académico es muy bajo, entre los que se encuentran un alto número de ances y acnes, y gran parte de ellos agrupados en el “Grupo de Compensación de Modalidad C”

Grupo 4: En este perfil encontramos un 25 % de la muestra. Las características de este grupo coinciden plenamente con las esperadas dentro de una población sin problemas de adaptación: rendimiento alto, sin necesidades educativas especiales, sin sanciones ni altos niveles de absentismo. Llama la atención que el estilo educativo de las familias es, por contraposición al resto de los grupos, de carácter protector.

Resultados en base a las categorías asociadas a la inadaptación

Las conclusiones que a continuación aparecen han sido recogidas de diferentes miembros de la comunidad educativa: profesorado, familiares y alumnado. Todos ellos contribuyen en la búsqueda de factores con mayor incidencia en el desarrollo de la inadaptación, cada uno partiendo de su propia realidad y con su propia aportación. Es destacable cómo cada uno de los participantes busca en “los otros” las causas de la inadaptación estudiada. Las escasas atribuciones personales nos llevan a pensar en la reducida autorreflexión y autoanálisis que se ha llevado a cabo en este proceso.

Factores individuales asociados con la inadaptación

- Tanto familiares como profesorado y alumnado destacan que aparece, entre los sujetos, una situación de desgana, de desmotivación a participar de forma activa en el proceso educativo. El alumnado no valora las ventajas del aprendizaje y esto les lleva a desanimarse y adoptar actitudes de apatía y desinterés.
- Esa desmotivación generalizada para todo aquello que suponga establecer un aprendizaje responde a que el propio alumno contempla su propia posibilidad como algo frustrado, que le genera rechazo a todo lo que provoque dicha situación de insatisfacción. Al mismo tiempo que desde el punto de vista externo, padres y profesores denuncian que la propia política educativa actual no transmite una ilusión al alumnado por superar su nivel de aprendizaje.
- El profesorado considera fundamental que para poder detectar y prevenir las situaciones de inadaptación de sus alumnos, es necesario que su formación contemple de qué manera se puede dar una respuesta eficaz desde su función como docentes a una problemática tan compleja. El que esto no sea así, incrementa la desmotivación de un alumno con necesidades no cubiertas en el contexto escolar.
- Por otro lado, desde el contexto escolar se echa en falta una mayor implicación de la familia para colaborar en los aprendizajes de sus hijos, de manera que los padres tienden a delegar en la escuela algunas funciones que, desde el propio hogar ni se asumen, ni se apoyan.

- Por tanto, si tenemos en cuenta que al alumnado le falta interés, el profesorado carece de la formación suficiente para motivar a sus alumnos y la familia no se implica en el aprendizaje de sus hijos, resulta lógico que los comportamientos de la inadaptación queden sin respuesta.

Factores familiares asociados con la inadaptación

- Las propias familias influyen, de manera decisiva en el proceso de socialización del sujeto. A veces y de manera negativa, al no ser conscientes de la importancia que tiene la educación en sus hijos y al no implicarse en ella. En otras ocasiones, porque se encuentran sobrepasados en sus posibilidades y su capacidad de respuesta a las demandas de los hijos se ve reducida. Esto nos lleva a pensar que la familia debe asumir nuevas responsabilidades en la educación, lo que implica un cambio en la mentalidad de los padres respecto a su función educativa. En este aspecto, nos encontramos con que la familia está desorientada respecto a qué pautas ha de utilizar con su hijo adolescente o con un hijo desmotivado. Estos padres no buscan la respuesta en su propio estilo educativo sino que más bien atribuyen los desajustes a la mala tarea realizada en el centro escolar. Estas familias requerirían una ayuda específica para buscar una mayor integración en el entorno y para participar de manera cooperativa con la escuela.

Factores comunitarios asociados con la inadaptación

- Los entornos con desventaja social manifiestan una dificultad para encontrar entre los miembros de su comunidad una ayuda basada en el compromiso social y profesional tan necesario para ellos. Esto mantiene el que en las zonas más desfavorecidas se encuentren mayores factores de riesgo social que influyen en la inadaptación de los sujetos que viven en esos entornos. De este modo, estimamos que el mayor grado de aparición de la inadaptación se encuentre entre las zonas más desfavorecidas.
- Por último cabe destacar la necesidad de incrementar los recursos en aquellas zonas donde la población tenga una mayor diversidad, con la finalidad de que estos ayuden a dar una respuesta más eficaz a los problemas que dicha diversidad conlleva. Estos recursos deberían estar orientados a una mejor formación del profesorado, a una sensibilización hacia las familias para que se impliquen, en mayor medida, en la educación de sus hijos.
- Sin embargo, por muy abundantes que sean los recursos, si estos no están coordinados no sirven de nada.

Factores escolares asociados con la inadaptación

El profesorado considera que han de dar demasiadas respuestas desde su función laboral, respuestas del grupo en general y de cada alumno en particular. Esto les hace pensar que han de empezar a trabajar de otro modo. No sólo se trata de poder transmitir determinados aprendizajes sino también de ayudar a que los alumnos con serios problemas puedan llegar a esos aprendizajes. Para ello, es necesario que se haga una inversión mayor en su cualificación profe-

sional o que se les proporcionen servicios para atender las necesidades más específicas y más complejas.

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES⁴⁴

Principales recomendaciones frente a la mejora y optimización de los procesos de inadaptación

A. En torno a la muestra y a los resultados esperados

El primer resultado presenta una población escolar envuelta por las características propias a los factores escolares de riesgo socioeducativo, tal y como cabía esperar por la catalogación zonal realizada previamente. Estas características confirman el riesgo previsto inicialmente frente a la inadaptación. Inadaptación que se espera que se manifieste de una manera significativamente superior a la esperada en *población normal*.

- Rendimiento académico bajo, próximo al 50 %⁴⁵;
- Nivel significativo de incidencias escolares, tanto de sanciones como de expulsiones a lo largo del curso escolar, del 30% del alumnado.
- Diversidad cultural amplia, el 48% de los alumnos pertenecen a una cultura diferente a la española⁴⁶, siendo el 41% del total de los alumnos de origen extranjero.
- Ubicados en un estilo educativo parental que sigue pautas educativas inadecuadas, como es un estilo negligente, permisivo, sobre-protector y autoritario; estamos hablando de un 66% de la muestra.

B. En torno a los niveles de inadaptación encontrados

Pese a esperarse unos altos niveles de inadaptación, no se ha podido demostrar en los términos estadísticos que nos ofrece la medición que hemos realizado de la inadaptación⁴⁷ que los niveles de inadaptación alcanzados por el auto-informe, sean superiores a los esperados en población normal. En el análisis de estos resultados y apoyándonos en el conjunto de datos del estudio, encontramos un conjunto de acontecimientos o hechos puntuales que explicarían o argumentarían esta aparente contradicción, entre los que destacamos:

1. Gran parte de los sujetos más vulnerables al desarrollo de un proceso de inadaptación, por sus altos índices de absentismo escolar o por la aplicación de medidas disciplinarias⁴⁸, podrían haberse encontrado fuera del Instituto en el inicio de este estudio. También es

⁴⁴ Todas las recomendaciones que aparezcan irán en color azul.

⁴⁵ 45% de la población tiene un rendimiento académico medio a lo largo del curso escolar de "suspenseo".

⁴⁶ Incluida la etnia gitana como otra cultura específica (7% de toda la población).

⁴⁷ TAMAI. Valoración de la inadaptación por los propios sujetos que la padecen.

⁴⁸ 171 sujetos que han tenido durante el curso algún tipo de medida disciplinar y 31 sujetos que presentan alguna forma de absentismo escolar. Nos referimos por tanto, al 17'5 % y el 3'17% de la población (Apartado VII del Estudio).

posible que éstos hayan evitado voluntariamente el proceso de valoración llevado a cabo. El hecho de que hayan quedado fuera de la investigación, anula las posibilidades que el presente trabajo les ofrece de identificación y respuesta frente a la inadaptación.

Esta realidad es patente en la Educación Secundaria, tanto por la edad de los sujetos, como por el desgaste que sufre su motivación frente a temas escolares. Es un hecho que no tiene lugar en la misma medida en la Educación Primaria. La edad de los sujetos de Primaria y su disponibilidad frente a la escuela, no dificulta tanto el estudio, identificación y abordaje de sus aspectos personales, facilitando así la inmersión en el desarrollo de su proceso de adaptación. Esta realidad evidencia la necesidad de incorporar el estudio de la inadaptación desde los primeros momentos de la escolaridad. Ello exige la implicación de la Educación Primaria en la misma medida que lo hace aparentemente la Educación Secundaria, ya que es donde tiene una clara manifestación la inadaptación. La Educación Secundaria pone de manifiesto un problema mientras que lo que se espera de la Educación Primaria es que ofrezca la prevención.

2. Por otro lado, nos encontramos con una seria dificultad a la hora de tener que concretar e identificar la conducta de inadaptación, prueba de ello es que la percepción de la inadaptación puede no ser tan objetiva como cabría esperar.
 - a. En el caso del sujeto que la padece puede verse distorsionada por la ausencia de un referente o por un optimismo desmesurado, tendente a ofrecer una imagen de si mismo exageradamente positiva. Prueba de ello son los altos índices encontrados en la variable de “pro-imagen” y los índices esperados en la variable de “contradicciones”⁴⁹.
 - b. En el caso de los profesionales educativos hay una tendencia a no dar puntuaciones extremas en la valoración de la inadaptación presentada por sus alumnos⁵⁰. Podemos interpretarlo como una inclinación propia a un profesional cuya finalidad es la formación y no la denuncia o clasificación.

Esta situación, evidencia una dificultad o una limitación en la medición de la inadaptación. La inadaptación está sujeta, ya no sólo a unas características individuales de índole psicológico, sino a unos criterios culturales determinados en una sociedad. No está resuelto el modo de medición, identificación y valoración de la inadaptación, porque no está resuelta su concreción o definición como constructo psicológico.

Este problema plantea la necesidad de avanzar en la investigación básica en torno al concepto de inadaptación. Conlleva, no sólo avanzar en la teoría, sino también en la mejora de los instrumentos de medida. A su vez exige, conocer y tener presente las limitaciones que nos aporta la medición de la inadaptación para llegar a establecer algún tipo de conclusiones o toma de decisión al respecto. La inadaptación debe ser medida o valorada desde los distintos ámbitos que envuelven al sujeto, nos referimos a la necesaria triangulación.

Pese a no habernos encontrado diferencias significativas en los niveles de inadaptación respecto a los esperados, lo importante es adentrarnos en todo lo que nos ha aportado el análisis y estu-

⁴⁹ El 49% de los sujetos de la muestra manifiestan estos índices.

⁵⁰ El intervalo de los valores de la variables es de partida de 1-4. Una vez realizada la evaluación del tutor, dicho intervalo sufre una variación reduciéndose la puntuación máxima a 2. Cambia por tanto la media de 2 a 1´5.

dio de la inadaptación hallada, más allá de la significatividad o no de la inadaptación. No pretendemos demostrar si existe o no una inadaptación, sí comprenderla para mejorarla. De ahí, que las siguientes conclusiones vayan destinadas a cubrir esta finalidad.

C. *En torno a las características de la inadaptación hallada*

Nos encontramos con una serie de resultados entre los que destacamos un conjunto de necesidades a cubrir y acompañamos con una recomendación, a modo de conclusión señalamos los siguientes:

3. Una mayor inadaptación en el ámbito personal y escolar frente a la inadaptación social y familiar. Es de esperar que en el inicio de todo proceso de inadaptación se encuentre, en primer lugar, un desajuste personal con una manifestación en el primer entorno social del sujeto, que es la escuela. Ello nos lleva a pensar que todavía no ha tenido lugar un proceso de deterioro de la conducta de adaptación de los sujetos evaluados. Esta situación deja una puerta abierta a la intervención.
 - a. El tipo de inadaptación social en términos de marginalidad, conflictividad, enfrentamiento, es en gran medida consecuencia de un estado previo de desestabilización personal y de ausencia de respuesta a los retos escolares, conformando así los pilares de la inadaptación social o el ya llamado conflicto social, entendido éste como una cristalización máxima de la conducta de inadaptación de un sujeto.
 - b. Por otro lado, los bajos niveles de inadaptación familiar podrían explicarse por la tendencia del sujeto a no denunciar o castigar la institución a la que pertenece, y con la que se identifica. Si a eso le sumamos el papel que la unidad familiar representa para el desarrollo y maduración de cada individuo, podemos entender esta tendencia. Los miembros más importantes de esta unidad familiar son la madre y los hermanos. Del mismo modo, la valoración de la inadaptación familiar por parte de los tutores nos hace pensar en las dificultades en el acceso a la información para poder realizar dicha valoración. Aún así, señalan la negligencia o permisividad del estilo educativo familiar como una característica muy destacable entre aquellos alumnos con mayores problemas de inadaptación.

Como aspectos a cubrir, ante esta realidad de desajuste personal y escolar, proponemos las siguientes líneas de actuación:

- Iniciar un trabajo en la dimensión socio-afectiva de los alumnos desde los primeros años de su escolaridad y de forma permanente hasta su salida.
 - Iniciar un plan de trabajo donde se atiendan las consecuencias de los efectos que las malas experiencias escolares producen en los alumnos.
 - Utilizar los referentes afectivos más importantes para el sujeto en las actuaciones llevadas a cabo, como son la figura materna y los hermanos
 - Buscar mecanismos de reorientación de los estilos educativos familiares de mayor incidencia en la inadaptación
4. El hecho de encontrar inadaptación en los sujetos más pequeños de la muestra, como son los menores de 8 años, es un indicador de no haber tocado fondo en las edades más tem-

pranas donde podemos esperar encontrar conductas adaptativas desajustadas, los menores por debajo de los 8 años deben ser estudiados. Por otro lado, señalamos los 12-14 años como el periodo crítico de la inadaptación, señalando el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria como un momento clave en el abordaje de la inadaptación. Pasado ese momento, los sujetos más inadaptados van abandonando progresivamente el sistema escolar. Eso explica que a partir de los 16 años en la escuela tiene lugar un descenso de los niveles de inadaptación.

La escuela debe asumir un plan de acción diferenciado en función de los distintos momentos evolutivos de sus alumnos, atendiendo las siguientes directrices:

- Poner en marcha un mecanismo de detección, estudio y atención de la inadaptación, desviación del desarrollo socio-afectivo o comportamientos disruptivos, desde el comienzo de la escolaridad del sujeto, ahora establecida a los 3 años.
 - Prestar especial interés en el tratamiento de la inadaptación en el último ciclo de la Educación Primaria y el primero de la Educación Secundaria Obligatoria. Este tratamiento debe estar basado en una estrecha colaboración y coordinación entre ambas etapas educativas.
 - Buscar fórmulas operativas para acceder a la población que tiende a abandonar el sistema escolar con altos índices de conflictividad, abiertas a un trabajo cooperativo con el resto de instituciones o servicios comunitarios.
5. Hay una mayor conciencia entre las mujeres de sus problemas de inadaptación, fundamentalmente en lo referente a la inadaptación personal, y tiene lugar en edades más tempranas que en el varón

Ante las diferencias encontradas en la manifestación de la inadaptación entre hombres y mujeres, se demanda:

- Prestar un especial interés en que los varones tomen de conciencia de sus problemas de inadaptación, es el primer paso frente a cualquier tipo de cambio.
 - Prestar un especial interés en los desajustes personales, muchas veces ocultos o no evidenciados en el varón, al ser un importante indicador de futuras conductas de conflicto social.
6. La relación que hemos hallado entre la inadaptación y las agrupaciones educativas, nos llevan a plantearnos el efecto que esta agrupación puede llegar a tener en el desarrollo de la inadaptación.

Por lo tanto, la escuela ante cualquier medida necesaria de agrupación, debe estar en disposición de controlar los efectos que esta medida puede tener en el desarrollo de la conducta adaptativa de los sujetos que la padecen.

C. *En torno a los perfiles de inadaptación obtenidos*

Tres son los perfiles o tipos de inadaptación que se obtienen en este estudio. Veamos pues, qué nos aportan y qué respuestas podemos dar a los mismos.

7. El porcentaje de sujetos identificados como inadaptados por alguna de las fuentes o por las dos, es del 54% de la muestra. Pero no existe una coincidencia del cien por cien entre las fuentes a la hora de identificar dicha conducta. Es así como hablamos de tres perfiles diferenciados. Al margen del debate que podría suscitar el significado que podría tener estas discrepancias en términos de inadaptación, cada uno de estos perfiles evidencian unas carencias o necesidades, probablemente diferentes entre sí, pero todas ellas necesitadas de una atención o cobertura también diferenciada.

- a. Un porcentaje de sujetos que manifiestan una inadaptación, no identificada por el tutor, concretamente el 15 % de la inadaptación. Nos sitúa frente a unos sujetos con una inadaptación más internalizada que manifiesta, pero en todo caso es un individuo que así la evidencia, la vive o sufre, y como tal, necesita de ayuda.

La inadaptación dentro de este perfil se presenta mayoritariamente en el ámbito personal y social y entre sujetos agrupados o designados como de necesidades educativas especiales. Ello nos lleva a un análisis basado en la identificación de los factores o acontecimientos que pueden estar condicionando la percepción individual y particular de este desajuste en la adaptación de su conducta. ¿Qué está llevando al sujeto a vivenciar la inadaptación sin tener su correspondiente manifestación o externalización de la misma? En estos casos, también debe revisarse el nivel de conocimiento que el tutor tiene sobre el sujeto en cuestión. ¿Puede ser que la no identificación de la inadaptación del alumno sea fruto del desconocimiento o lejanía del tutor de la realidad de su alumno?

- b. Otro porcentaje de alumnos manifiestan una inadaptación no identificada por sí mismos, concretamente el 49 % de la inadaptación. Nos situamos frente a un grupo de sujetos que, atendiendo a los resultados obtenidos en la variable de “proimagen” y de “contradicciones”, con altos valores en la primera y no tanto en la segunda, tienden a deformar o distorsionar la realidad en su propio beneficio, pero no de forma consciente. Partimos de un optimismo exagerado en su relación con la realidad.

El primer paso para trabajar, ya no sólo la inadaptación, sino cualquier otro problema de conducta o comportamiento, es el de la necesaria colaboración por parte del sujeto que la sufre. Para una colaboración siempre es necesario un reconocimiento y una identificación en uno mismo, algo que no se consigue en este caso. Lo primero a trabajar es el reconocimiento e identificación por parte de los sujetos de los problemas en su conducta adaptativa. Muchas veces, todo ello es fruto de la ausencia del referente para valorar o evaluar la propia conducta. Por tanto, ¿cómo podemos trabajar o intervenir en el ámbito de los referentes de conducta social de un individuo en el contexto escolar?

- c. Por último, nos encontramos con un 45% de los sujetos inadaptados que han sido doblemente identificados de forma coincidente por las dos fuentes: el propio sujeto y el tutor.

Para poder abordar las necesidades que se desprenden de la inadaptación hallada, así como la forma de atenderlas y las posibilidades de la intervención, tendremos que despejar previamente cuestiones del orden de:

- ¿Qué nos lleva o lleva a estos sujetos a manifestar y vivenciar esta inadaptación? La respuesta nos aporta por un lado, la posibilidad de intervenir sobre los factores desen-

cadenantes de la conducta, con el fin de eliminar o reducir los efectos presentes y de futuro. Y por otra, una fuente de variables a controlar ante nuevos casos dentro de una dimensión preventiva.

- Más allá de la reducción o paralización de los efectos en materia de inadaptación o de su prevención en otra población de futuro, hay que plantearse la necesidad de abordar los efectos ya producidos en el sujeto que la padece. Por tanto, hablamos de ¿qué podemos hacer, desde la escuela para atender estas necesidades?, ¿qué supone su cobertura?, ¿qué posibilidades ofrece la escuela frente a las mismas?

Tratando de dar un primer paso o avance en el terreno de la respuesta escolar frente a esta realidad, ya que es el objeto de este trabajo, realizamos una primera andadura tratando de despejar o identificar aspectos desencadenantes o estrechamente vinculados con la inadaptación hallada. Para ello, se acude a las aportaciones que tienen que realizar al respecto los principales implicados en el proceso: profesorado, alumnado y familiares. Entre los resultados más destacados recogemos en el siguiente apartado aquellas conclusiones más relevantes de cara a despejar o aportar alguna luz en la línea de la mejora o reducción de la inadaptación.

D. *En torno a los factores intervinientes en el proceso de inadaptación*

Entre los factores con mayor incidencia en la conducta de inadaptación, se señalan los siguientes.

8. La escasa motivación del alumno como fruto de las pocas posibilidades sociales y escolares que se le ofrecen. El alumno se encuentra envuelto por
 - La cultura del “no esfuerzo”
 - Una dinámica escolar poco atractiva para los intereses del alumno, cerrada e impuesta, asimétrica en la relaciones profesor-alumno
 - Un entorno de desventaja sociocultural

La escuela tiene mucho que pensar al respecto, tiene que comenzar a replantearse su oferta educativa y así adentrarse en la búsqueda de fórmulas que mejoren los niveles de motivación de su alumnado. Esta misión debe comprometer no sólo a la escuela y a sus miembros, si no también al resto de la comunidad por la responsabilidad que asumen en la educación de los menores.

9. La ausencia de recursos en la escuela y el exceso de respuestas que ésta ha de dar ante la diversidad a la que se enfrenta. A lo que se le suma las limitaciones en la formación actual del profesorado, fundamentalmente en el ámbito de la Educación Secundaria.

Ante esta realidad, a la escuela en su buen hacer, no le queda más remedio que realizar un pormenorizado estudio sobre los retos a los que se enfrenta y las posibilidades reales para hacerles frente, incluidos los problemas de inadaptación a los que dar respuesta. Este estudio de viabilidad va a permitir identificar con exactitud las necesidades concretas que una escuela ha de atender y denunciar las carencias que tiene para hacerles frente, bien en términos de recursos específicos o de formación del profesorado.

- 10.** La falta de formación y responsabilidad de los padres en la educación de los hijos, donde se evidencian muchas carencias, entre las que se destacan los escasos recursos para hacer frente a los problemas, así como la poca colaboración o participación en la escuela. Además, las familias tienden erróneamente a cubrir o proteger al hijo ante la institución escolar.

Esta realidad demanda una intervención y apoyo específico a la familia, donde la escuela es una baza muy importante. Sin embargo, las lagunas de las familias sobrepasan, con creces, las respuestas que la escuela puede ofrecer. Por ello, hay que buscar fórmulas que vayan más lejos de las posibilidades que ofrece la escuela.

- 11.** El pobre compromiso social de la escuela, sobre todo frente a un entorno desfavorecido. Ante estos entornos desfavorecidos o de desventaja sociocultural, la inadaptación excede al ámbito escolar, en su origen o gestación y en su respuesta. Por ello, es urgente incrementar los recursos del entorno comunitario, fundamentalmente de apoyo a la familia, así como la coordinación de los mismos.

Todo ello requiere por un lado, establecer programas de sensibilización de los profesionales con el fin de mejorar su compromiso social, así como un análisis y estudio del abordaje de la inadaptación en los diversos entornos comunitarios: familia; instituciones socio-sanitarias y jurídicas.

En el fruto de estas reflexiones encontramos el marco que encierra el conjunto de propuestas en torno a las que debe girar el abordaje de la inadaptación. Antes de cerrar el apartado es conveniente resaltar el papel que cada una de las entidades que han sido la fuente de identificación de estos factores de inadaptación, han desempeñado en el tratamiento de las mismas. Ninguna ha partido de la reflexión particular sobre sus propias limitaciones frente a la inadaptación, si no que se han basado en las limitaciones de los otros. Los padres hablan de la escuela, de los pocos apoyos institucionales, las escuelas hablan de los pocos recursos con los que cuentan, de la falta de formación de sus profesionales, los alumnos, de un sistema escolar poco motivador. En definitiva, aún todos teniendo razones suficientes para sus argumentos o identificación de los factores de inadaptación, ninguno parte de una autorreflexión y una auto-implicación en el proceso de la inadaptación, prefieren señalar a otros.

Esta realidad es muy importante de cara a establecer alguna medida de trabajo o mejora con los principales implicados, sea la escuela, la familia, los alumnos o las instituciones. El punto de partida siempre debe ser el reconocimiento de las limitaciones propias, sólo así se podrá avanzar con el trabajo en base a las distintas propuestas.

Por último, dentro de este apartado de factores más directamente relacionados con la inadaptación, se desprende la inclusión de entidades más allá de la propiamente escolar.

La escuela ha identificado la inadaptación de sus alumnos, sus características y modos de manifestarse más propios, tanto de los sujetos que la perciben o vivencias como desde los responsables educativos más directos, los tutores. Ahora bien, de cara a buscar respuestas, planes de acción concretos en función de los principales factores que parecen apuntar o estar en el origen y desarrollo del proceso de inadaptación, hemos comprobado que excede a la escuela. La escuela no es la única entidad implicada o cercana a los problemas de inadaptación de sus alumnos, la escuela es un elemento más del conjunto de entidades y organismos comunitarios. Y es así como la escuela debe enfrentarse al abordaje de un problema de tal magnitud, en conjunto y en coordinación con los otros.

Para hablar de propuestas escolares, debemos poder estar en disposición de visualizar la globalidad de las entidades o instituciones implicadas. Por ello, es obligado, en la misma medida que hemos realizado en el ámbito escolar, valorar y evaluar la percepción y características de la inadaptación hallada en el resto de contextos, el familiar y el comunitario, objetivo éste que cubrirá la segunda parte o proyecto del presente trabajo. Sólo así estaremos en disposición de establecer medidas concretas y reales sobre las que asentar un plan o programa de reducción o intervención de la inadaptación de los menores, de carácter preventivo o paliativo, para dar respuesta a la realidad concreta estudiada, o para atender diversas realidades con problemas de inadaptación de la misma naturaleza; para atender la inadaptación desde la escuela, la familia, los servicios comunitarios, pero siempre desde la acción global y coordinada del entorno comunitario en el que se encuentra el individuo.

E. *Conclusión general y principales recomendaciones de futuro*

Pese a ello, y hasta que no concluya el estudio de forma definitiva con el abordaje de otros ámbitos, podemos establecer algunas recomendaciones de carácter global a partir de los resultados y conclusiones obtenidos en esta primera inclusión o abordaje de la inadaptación en el ámbito escolar. Todas ellas, esperando un nivel mayor de concreción y desarrollo una vez finalizado el abordaje de la inadaptación desde los diferentes ámbitos en los que la inadaptación se gesta y desarrolla. Dichas recomendaciones pasan en primer lugar por la necesaria autorreflexión de cada uno de los organismos o instituciones implicadas.

A los investigadores

Quienes están obligados al planteamiento de diseños muy elaborados para establecer la investigación en el ámbito de la inadaptación. Es una realidad muy compleja, fácilmente escurridiza a cualquier intento de acotación metodológica, a la vez que de difícil acceso por las características o naturaleza de la variable a estudiar. Tanto la viabilidad como los resultados, en caso que éstos se den, pueden verse seriamente afectados por estos hechos si no se prevén desde el punto de partida, es decir, desde el proyecto de la investigación.

El plan de recogida de datos en un tipo de estudio como éste tiene que estar liderado por algún responsable perteneciente a la realidad estudiada.

A la escuela

1º PASO: *Hacia una renovación del compromiso y responsabilidad escolar*

De la escuela se requiere una mayor sensibilidad e implicación en el trabajo y abordaje de todos aquellos otros aspectos más allá de la transmisión cultural, como es el caso del proceso de adaptación que un alumno desarrolla. La escuela tiene, junto a la familia, un compromiso o una función formativa y no solo instructiva. La Educación Primaria tiene que conocer las posibilidades que la intervención en los procesos de desarrollo socio-afectivo tiene durante los primeros años y así asumir su función preventiva frente a la inadaptación. Si la escuela de Educación Primaria no asume y desarrolla esta tarea, se verán seriamente afectadas las posibilidades frente a la prevención.

Por otro lado, la Educación Secundaria se encuentra alejada o distante del papel o función formativa frente a la instructiva, sobre todo si atendemos a la formación de su profesorado y a las exi-

gencias académico-profesionales que tienen. Sin una modificación en los Institutos, muchos de los sujetos con problemas de inadaptación estarán abocados al fracaso definitivo escolar y a la caída en picado a un proceso grave de inadaptación, con manifestación ya no sólo escolar, si no social y sobre todo en términos de conflictividad, con un alto coste social.

2º PASO: *Análisis y replanteamiento de recursos para la respuesta al compromiso adquirido*

La escuela que adquiere un compromiso real con la atención a la diversidad de su alumnado, con la asunción de una educación para todos, con una política coherente de compensación educativa basada en la superación de las dificultades socioculturales para así acceder al currículum con las mismas posibilidades que el que no las presenta, es una escuela que debe tener y buscar los recursos para dar la mejor respuesta a esa realidad. No es suficiente con asumir una responsabilidad sólo en el plano teórico o normativo, es necesario asumirla en el día a día y frente a todos y cada uno de los problemas en los que se va enfrentando, pudiendo dar respuesta a las necesidades suscitadas. En el caso de carecer de los recursos o posibilidades de respuesta real, debe mantenerse una política de coherencia para renunciar a la responsabilidad asumida o demandar los recursos y medidas que la hicieran posible.

3º PASO: *Cuando las pretensiones o necesidades a cubrir exceden las posibilidades reales de los recursos o de la propia misión de la escuela como tal, se deben buscar, principalmente desde las instituciones de gestión educativa, un replanteamiento del plan zonal de distribución del alumnado en los distintos centros educativos de la zona, reduciendo así los retos y exigencias inviables que una amplia diversidad genera en un único centro o en unos pocos.*

4º PASO: *Disponibilidad y atención cualificada frente a la problemática de la inadaptación*

La escuela, tiene una situación privilegiada para abordar y centralizar la problemática de la inadaptación. Todos los menores pasan por ella y deben estar de forma obligatoria hasta los 16 años, si a eso le añadimos su misión formativa, convierte a la institución escolar en el mecanismo de respuesta más idóneo para trabajar la inadaptación. La labor de identificación, atención y seguimiento de los menores en riesgo frente a la inadaptación, exige la siguiente secuencia de acciones con la cualificación profesional pertinente:

- 1.º Plan de identificación de los mayores problemas en inadaptación entre su alumnado.
- 2.º Delimitar y concretar las características de los principales problemas de inadaptación hallados.
- 3.º Establecer las principales necesidades a partir de cada uno de los problemas o dificultades encontradas. Necesidades que generan la distancian o limitación de los sujetos para acceder al currículum. Una vez atendida la necesidad se reducirán las dificultades para acceder al currículum.
- 4.º Análisis de los recursos necesarios para cubrir dichas necesidades pero desde la apertura a las posibilidades que frente a esta cobertura ofrece la familia y otros servicios comunitarios. Ni la escuela es el único ámbito originario, ni el único responsable, ni el único recurso para su abordaje.
- 5.º La escuela, por último, tiene la obligación de denunciar y reclamar los recursos y medidas no atendidas por el resto de instituciones o por la gestión institucional.

La **investigación** se convierte en un poderoso instrumento de estudio, análisis y atención a los problemas suscitados por los menores en el contexto educativo. Es por ello que la escuela debe estar abierta a la colaboración e implicación con ámbitos universitarios o institucionales destinados a atender el estudio de la realidad escolar o educativa, con una actitud ya no sólo de colaboración y participación activa, si no también de exigencia permanente.

A la familia

Quienes deben partir del reconocimiento de sus propias limitaciones para el abordaje de la problemática de sus hijos, así como aceptar los apoyos y ayudas externas necesarias. Deben, por tanto, estar en disposición de poder solicitar o denunciar las necesidades no atendidas, así como estar en disposición de trabajar de forma colaborativa con al escuela en la tarea educativa de sus hijos.

A los servicios comunitarios socio-sanitarios

Es necesario un reconocimiento explícito por parte de estos servicios de la escuela como mecanismo de actuación frente a los menores en riesgo.

Deben estar en disposición de trabajar conjuntamente con la escuela en el registro de las mayores problemáticas en materia de inadaptación y sobre las propuestas de intervención más necesarias.

Deben poder proponer y asumir lo que desde la Comunidad se puede realizar para apoyar las medidas escolares establecidas, sobre todo frente a aquellos sujetos que se escapan a la escuela o que más necesidades de cobertura familiar presenten.

Deben velar por la atención y apoyo a las medidas formativas frente a las medidas de control o represión más propias de las entidades policiales o jurídicas.

Deben poder integrar otras medidas y acciones, como es la acción social del voluntariado, contando así con todos los recursos posibles en materia de apoyo y atención a la inadaptación, aunque provengan estos de otras instancias o ámbitos. Nos referimos a la necesaria coordinación de recursos comunitarios, más allá del origen o procedimiento de éstos siempre que el fin u objetivo sea compartido, la reducción o eliminación de la inadaptación entre los menores de la Comunidad.

10. PROPUESTAS DE FUTURO

La propuesta de futuro está basada en llevar a cabo la continuidad del estudio a partir de los sujetos agrupados en alguno de los tres tipos o perfiles de inadaptación. Nos referimos al seguimiento y profundización de la inadaptación de los 282 sujetos identificados como tal:

- a. *Perfil 1*: 43 sujetos que se catalogan así mismos como inadaptados, aunque no lo hace el tutor.
- b. *Perfil 2*: 139 sujetos que son catalogados por el tutor como inadaptados, aunque no por ellos mismos.
- c. *Perfil 3*: 100 sujetos identificados por ambas fuentes como inadaptados.

1ª Fase: selección de una muestra representativa de 282 sujetos que conforman la población más inadaptada, donde estén recogidos los tres perfiles de inadaptación.

2ª Fase: Estudio pormenorizado de la inadaptación de cada sujeto, con el fin de llegar a una mayor comprensión y explicación de esta inadaptación y así llegar a una delimitación de necesidades a cubrir:

- Indagación y profundización en las conductas de inadaptación a través de las entrevistas estructuradas al: alumno, tutor, familia, grupo de iguales y otros servicios socio-sanitarios en el caso de estar interviniendo.
- Confirmación de los perfiles de inadaptación existentes.
- Delimitación de necesidades a cubrir.

3ª Fase: Estudio de las variables de entorno familia y del grupo de iguales con una mayor incidencia o efecto sobre la inadaptación de los sujetos.

4ª Fase: Identificación de las principales medidas de actuación de las diversas instituciones comunitarias, tanto en el ámbito de la inadaptación del sujeto como en el de apoyo a la familia.

- Disposición de recursos.
- Medidas establecidas.
- Mecanismos de coordinación.

5ª Fase: Valoración de la cobertura de los recursos a las necesidades encontradas

6ª Fase: Propuesta de un programa de intervención para atender las necesidades de la inadaptación, basado en una propuesta que mejore o supere las limitaciones encontradas en el análisis de los recursos y medidas de actuación.

7ª Fase: Propuesta de un programa de prevención de la inadaptación.

11. ANEXOS

ANEXO 1. CARACTERIZACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS QUE CONFORMAN LA POBLACIÓN DEL ESTUDIO

INSTITUTO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

El centro no posee un estudio de la realidad socio-ambiental, debido a la carencia de medios para realizarla y la procedencia tan diversa de los alumnos que asisten al centro. Los alumnos de Ciclos Formativos proceden de distintas zonas de la ciudad. No ocurre lo mismo con los alumnos de la E.S.O. y Bachillerato, que mayoritariamente residen en el entorno próximo al centro.

• Alumnado

En el curso 2004-2005 asisten al instituto 976 alumnos/as distribuidos en 44 grupos, en turnos de mañana y tarde. El horario lectivo en el turno de mañana es de 8:40 a 14:30 y de 15:30 a 21:20 en el turno de tarde.

• Profesorado

El número de profesores que integra el Claustro es de 111 profesores/as que imparten docencia en horario de mañana y tarde y en los distintos edificios del Centro.

De éstos el Departamento de Orientación lo integran:

- Profesor del ámbito socio-lingüístico de D. C.
- Profesor del ámbito científico-tecnológico de D. C.
- Profesores de Compensación Educativa:
- Profesor de Formación Básica de G. S.
- Profesores de Pedagogía Terapéutica
- Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad
- Profesores de Psicología-Pedagogía: que desempeña la jefatura del Departamento.

Se ha distribuido la atención de las orientadoras de la siguiente forma:

Una orientadora asume las funciones de la Jefatura del Departamento, la atención y coordinación de alumnado, familias, tutorías y profesorado del Segundo Ciclo de E.S.O, Bachillerato, Ciclos Formativos, Programas de Diversificación Curricular y Garantía Social.

Otra asume atención y coordinación de alumnado, familias, tutorías y profesorado del Primer Ciclo de la E.S.O., Programas de Integración y Compensación Educativa.

Realizando conjuntamente, las profesoras de la especialidad de Psicología Pedagogía, la atención y coordinación del alumnado, familias, tutorías y profesorado de los grupos de Compensación de Modalidad C (uno de 1º y otro de 2º-3º de la ESO).

• Tipos de enseñanza

El Centro tiene matriculados en este curso 976 alumnos y se imparten las siguientes enseñanzas:

Turno de mañana

E.S.O.

- 1º de la ESO: 6 grupos.
- 2º de la ESO: 6 grupos.
- 3º de la ESO: 6 grupos.
- 4º de la ESO: 3 grupos.

Diversificación curricular:

- 2 grupos de dos años de duración (1 en 3º de ESO y 1 en 4º de ESO)
- 1 grupo de 1 año de duración (en 4º de ESO.)

Bachillerato:

- 1º de Bachillerato: 2 grupos (1 de Humanidades y Ciencias Sociales y 1 de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud)
- 2º de Bachillerato: 2 grupos (1 de Humanidades y Ciencias Sociales y 1 de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud)

Ciclos formativos de Grado Medio:

- 2 grupos de Gestión Administrativa (familia profesional 1)
- 2 grupos de Peluquería (familia profesional 2)
- 2 grupos de Estética (familia profesional 3)

Ciclos formativos de Grado Superior:

- 2 grupos de Administración y Finanzas (familia profesional 1)

Garantía Social:

- 1 grupos de peluquería (familia profesional 1)
- 1 grupos de Servicios Auxiliares de Oficina (familia profesional 2)

Turno de tarde**Ciclos formativos de Grado Medio:**

- 2 grupos de Gestión Administrativa (familia profesional 1)

Ciclos formativos de Grado Superior:

- 2 grupos de Administración y finanzas (familia profesional 1)
- 2 grupos de Secretariado (familia profesional 2)
- 2 grupos de Estética (familia profesional 3)

En el Centro, en este curso lectivo, dentro de las **medidas de atención a la diversidad**, siguen impartándose 2 grupos del programa de *Garantía Social*; 3 grupos del programa de *Diversificación Curricular*; se continúa trabajando en el programa de atención a ACNEES, con la siguiente distribución: 1 alumno en Ciclos Formativos de Grado Medio, 8 en 1º de ESO y 8 en 2º de ESO.

El programa de **Compensación Educativa** se ha configurado con la siguiente estructura: Modalidad A para atender a alumnado del primer ciclo de ESO y 2 grupos de Modalidad C para apoyar a alumnado de 1º, 2º y 3º de ESO, no existen recursos para poder atender como en cursos anteriores a alumnado de castellanización, ni para apoyar las múltiples necesidades del segundo ciclo de ESO, aunque sí tenemos necesidad.

CENTRO PÚBLICO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Población: 424 sujetos componen el centro

6 grupos de Educación Infantil 3-6 años	4 grupos 1º Ciclo Primaria	4 grupos de 2º Ciclo Primaria	4 grupos de 3º Ciclo Primaria
Cada grupo con una media de 25 sujetos	- 2 grupos de 1º <u>Primaria</u> 25 alumnos por grupo/ 50 sujetos	- 2 grupos de 3º <u>Primaria</u> 25 alumnos por grupo/ 50 sujetos	- 2 grupos de 5º <u>Primaria</u> 25 alumnos por grupo/ 50 sujetos
	- 2 grupos de 2º <u>Primaria</u> 25 alumnos por grupo/ 50 sujetos	- 2 grupos de 4º <u>Primaria</u> 25 alumnos por grupo/ 50 sujetos	- 2 grupos de 6º <u>Primaria</u> 25 alumnos por grupo/ 50 sujetos
150 SUJETOS	100 SUJETOS	100 SUJETOS	100 SUJETOS
35´37 %	24%	24%	24%

Profesorado

33 profesores, 7 de ellos pertenecientes a la Etapa de Educación Infantil, 3-6 años.

Recursos Psicopedagógicos

- Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de zona. Dentro de dicho equipo se encuentra un profesor de apoyo que presta su servicio al centro de forma itinerante.
- Un profesional de servicio a la unidad comunitaria / Trabajador social, ubicado permanentemente en el Centro.

Medidas de Atención a la DIVERSIDAD

- Programa de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales
- Programa de Alumno de Compensación Educativa

ANEXO 2. CARACTERIZACIÓN DEL DISTRITO DE LA ZONA SURESTE DE MADRID EN EL QUE SE ENCUENTRA LA POBLACIÓN DE ESTUDIO

ZONA SUR-ESTE: Ubicación Geográfica

- Carabanchel
- Latina
- San Blas
- Usera
- Puente de Vallecas
- Villaverde
- Villa de Vallecas
- Vicálvaro

La población en estos barrios es consecuencia de las sucesivas inmigraciones que se han ido produciendo, siendo la mayoría de su población actual familias que posteriormente han sido afectadas por un fuerte proceso de desindustrialización y regulación laboral en una edad cercana a los 50 años, con una importante dependencia en el seno familiar de jóvenes sin emancipar en desempleo sin cualificación laboral o bajo nivel de estudios y sin perspectiva de vivienda propia.

Finalmente, y debido al menor precio de la vivienda, se han establecido en estos últimos años numerosa población de inmigrantes extranjeros como consecuencia de la entrada de España en la Unión Europea, proceso por otro lado incipiente y que se espera que crezca de manera masiva.

Esta es una zona, que, en términos generales, se caracteriza por las siguientes conductas demográficas:

- Existe un cierto predominio de la población joven, aunque la tendencia más reciente es hacia un mayor envejecimiento de la población, que la equipara al resto del municipio.
- Su implicación en la vida laboral es muy ligeramente inferior a la media del municipio, pero esta se basa en la participación de los hombres, ya que la tasa de actividad femenina y juvenil es más baja de la media.
- Su nivel de desempleo es más alto a la media de Madrid y aunque esta situación afecta tanto a hombres, como a mujeres, es, en estas últimas, donde se da con mayor virulencia.
- Las relaciones laborales, se basan, como es lo normal en todo el municipio, en la contratación por cuenta ajena. Pero, los índices de precariedad son muy importantes: afectan al 30% de los asalariados, situándose este porcentaje por encima de la media municipal. Y ampliándose una vez más dentro de la población femenina y juvenil.

Es una zona de Madrid con algo más de un millón ciento cincuenta mil habitantes, en la que reside el 40% de la población del municipio; con distritos de gran densidad demográfica y barrios con fuerte crecimiento con peso declinante de la población joven.

Su población tiene unos niveles educativos netamente inferiores a los del promedio municipal. Distritos con elevadas tasas de analfabetismo y barrios en transformación con elevada presencia de universitarios.

La zona Sur y Este de Madrid han sido tradicionalmente un escenario de mayor precariedad laboral con focos de marginalidad, y con mayores proporciones de población en situaciones de exclusión. Esto la hace especialmente apta para el desarrollo de iniciativas relacionadas con las políticas de empleo destinadas a colectivos vulnerables. Sobre estos problemas se cuenta con una sólida experiencia en la zona en esta Agrupación de Desarrollo, dada la fuerte implantación del tejido social y la existencia de redes de solidaridad.

Todo ello confiere al ámbito de intervención un interés especial para aplicar estrategias de Desarrollo Local y Comunitario.

Para justificar esta argumentación, se incluyen unas tablas comparativas realizadas por el Ayuntamiento de Madrid. Aquí se puede ver claramente la representatividad de los datos entre el Distrito de nuestra población DISTRITO A (*tabla 1*) y otros distritos significativos de esta Comunidad, también se puede observar la situación de dicho distrito entre los barrios que lo forman (*tabla 2*).

TABLA 1. INFORMACIÓN COMPARATIVA DE ALGUNOS DISTRITOS SIGNIFICATIVOS DE MADRID

Características generales

Características	TOTAL	Centro	Salamanca	Fuencarral-El Pardo	DISTRITO B (Zona Sureste)	DISTRITO C (Zona Sureste)	DISTRITO A (Zona Sureste)
Población	3.162.304	150.159	151.366	209.361	259.199	237.093	240.917
De 0 a 14 años	401.694	14.630	16.697	27.475	28.756	28.508	34.345
De 15 a 64 años	2.167.060	108.656	100.755	148.572	178.755	160.950	162.003
De 65 a 74 años	317.707	12.102	15.663	18.797	29.488	26.291	25.007
De 75 y más	275.843	14.771	18.251	14.517	22.200	21.344	19.562
Población según nacionalidad							
Española	2.733.039	109.287	131.609	191.703	225.545	195.988	209.045
Extranjera	429.265	40.872	19.757	17.658	33.654	41.105	31.872
% Extranjeros	13,57	27,22	13,05	8,43	12,98	17,34	13,23
Título escolar							
No sabe leer o escribir	42.160	1.465	786	2.126	3.335	3.490	7.544
Hombres	12.282	438	280	609	998	1.024	1.978
Mujeres	29.878	1.027	506	1.517	2.337	2.466	5.566
Sabe leer y escribir	252.751	9.611	5.295	13.132	23.832	24.841	33.020
Hombres	94.770	3.252	1.442	4.833	9.047	9.429	13.697
Mujeres	157.981	6.359	3.853	8.299	14.785	15.412	19.323
1er grado, Bachillerato Elemental	418.513	18.558	14.343	25.809	42.738	38.908	40.543
Hombres	174.194	7.419	4.283	10.752	18.081	16.996	19.399
Mujeres	244.319	11.139	10.060	15.057	24.657	21.912	21.144

Características	TOTAL	Centro	Salamanca	Fuencarral- El Pardo	DISTRITO B (Zona Sureste)	DISTRITO C (Zona Sureste)	DISTRITO A (Zona Sureste)
2º Grado, ESO, EGB	522.440	21.588	19.680	32.723	49.163	44.889	48.371
Hombres	245.584	10.065	6.864	15.017	24.241	22.461	25.094
Mujeres	276.856	11.523	12.816	17.706	24.922	22.428	23.277
2º Grado, Bachillerato Superior	392.653	17.559	23.654	29.100	33.201	25.863	20.348
Hombres	187.167	8.479	9.725	13.919	17.224	13.015	9.865
Mujeres	205.486	9.080	13.929	15.181	15.977	12.848	10.483
2º Grado, FP Medio	85.396	3.067	2.573	5.641	8.654	7.156	8.365
Hombres	44.338	1.546	1.092	2.905	4.638	3.801	4.502
Mujeres	41.058	1.521	1.481	2.736	4.016	3.355	3.863
2º Grado, FP Superior	106.255	3.814	3.761	7.519	11.286	8.471	7.739
Hombres	61.561	2.155	1.929	4.426	6.839	4.968	4.570
Mujeres	44.694	1.659	1.832	3.093	4.447	3.503	3.169
3er Grado, Diplomatura	209.812	9.334	13.517	17.863	16.589	11.554	7.584
Hombres	96.535	4.379	6.050	8.354	7.696	5.108	3.204
Mujeres	113.277	4.955	7.467	9.509	8.893	6.446	4.380
3er Grado, Licenciatura	340.006	17.724	30.615	29.309	18.795	12.373	7.711
Hombres	172.171	8.884	16.276	15.290	9.064	5.740	3.494
Mujeres	167.835	8.840	14.339	14.019	9.731	6.633	4.217
3er Grado, Doctorado	30.092	1.967	3.200	2.707	1.112	683	460
Hombres	19.090	1.192	2.141	1.736	681	377	259
Mujeres	11.002	775	1.059	971	431	306	201
No consta	150.916	8.196	6.200	8.356	11.526	12.574	9.274
Hombres	66.955	3.823	2.352	3.656	5.388	5.661	4.535
Mujeres	83.961	4.373	3.848	4.700	6.138	6.913	4.739
Relación con la actividad							
Hombres							
De 16 y más años	1.174.647	51.632	52.434	81.497	103.897	88.580	90.597
Activos	693.345	31.419	29.350	47.823	60.172	52.110	56.888
Ocupados	619.858	26.732	26.447	43.509	53.751	46.309	49.538
Parados	73.487	4.687	2.903	4.314	6.421	5.801	7.350
Inactivos	454.947	17.911	21.917	31.918	41.991	34.496	32.130
No consta	26.355	2.302	1.167	1.756	1.734	1.974	1.579
Mujeres							
De 16 y más años	1.376.347	61.251	71.190	92.788	116.334	102.222	100.362
Activos	555.998	26.197	27.800	38.551	44.838	39.331	39.366
Ocupados	472.457	21.993	24.336	33.417	37.780	32.787	31.685
Parados	83.541	4.204	3.464	5.134	7.058	6.544	7.681
Inactivos	785.702	32.543	41.326	51.701	69.435	60.156	59.288
No consta	34.647	2.511	2.064	2.536	2.061	2.735	1.708
Renta familiar disponible per cápita							
Euros	12.768	12.393	17.876	14.792	10.518	9.664	8.203
Índice	100	97,06	140,01	115,85	82,38	75,69	64,25

**TABLA 2. INFORMACIÓN COMPARATIVA DE LOS BARRIOS DEL DISTRITO A,
OBJETO DE ESTUDIO**

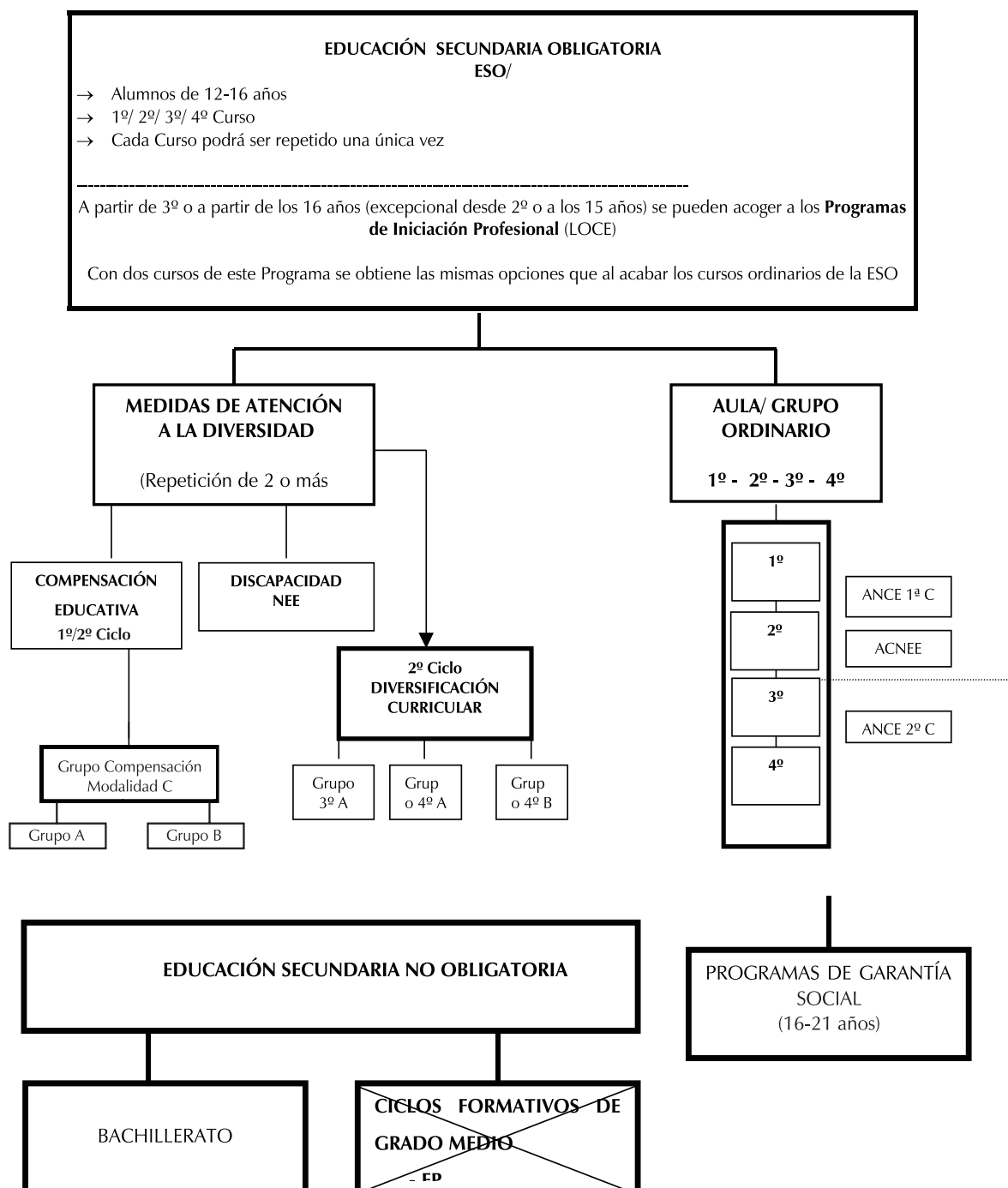
Características generales

Características	Total						
	Distrito	Barrio 1	Barrio 2	Barrio 3	Barrio 4	Barrio 5	Barrio 6
Población	240.917	37.267	40.871	41.098	42.512	30.579	48.590
De 0 a 14 años	34.345	5.294	5.546	7.188	6.261	3.738	6.318
De 15 a 64 años	162.003	24.048	27.416	27.807	28.658	20.552	33.522
De 65 a 74 años	25.007	4.585	4.150	3.350	4.612	3.445	4.865
De 75 y más	19.562	3.340	3.759	2.753	2.981	2.844	3.885
Población a según nacionalidad							
Española	209.045	34.496	31.356	37.119	38.758	27.607	39.709
Extranjera	31.872	2.771	9.515	3.979	3.754	2.972	8.881
% Extranjeros	13,23	7,44	23,28	9,68	8,83	9,72	18,28
Título escolar							
No sabe leer o escribir	7.544	2.214	963	793	1.538	993	1.043
Hombres	1.978	616	248	200	384	238	292
Mujeres	5.566	1.598	715	593	1.154	755	751
Sabe leer y escribir	33.020	6.785	5.223	4.129	6.796	4.631	5.456
Hombres	13.697	2.957	2.060	1.637	3.022	1.893	2.128
Mujeres	19.323	3.828	3.163	2.492	3.774	2.738	3.328
1er grado, Bachillerato Elemen.	40.543	6.747	7.000	5.628	7.093	5.904	8.171
Hombres	19.399	3.459	3.232	2.611	3.508	2.814	3.775
Mujeres	21.144	3.288	3.768	3.017	3.585	3.090	4.396
2º Grado, ESO, EGB	48.371	7.639	7.695	7.658	9.162	6.622	9.595
Hombres	25.094	4.056	4.014	3.894	4.773	3.466	4.891
Mujeres	23.277	3.583	3.681	3.764	4.389	3.156	4.704
2º Grado, Bachillerato Superior	20.348	2.242	3.319	4.452	3.229	2.499	4.607
Hombres	9.865	1.072	1.594	2.129	1.575	1.202	2.293
Mujeres	10.483	1.170	1.725	2.323	1.654	1.297	2.314
2º Grado, FP Medio	8.365	1.400	1.277	1.545	1.429	1.033	1.681
Hombres	4.502	771	685	823	748	532	943
Mujeres	3.863	629	592	722	681	501	738
2º Grado, FP Superior	7.739	997	1.171	1.636	1.301	916	1.718
Hombres	4.570	560	691	1.011	727	567	1.014
Mujeres	3.169	437	480	625	574	349	704
3er Grado, Diplomatura	7.584	633	1.155	1.979	1.143	845	1.829
Hombres	3.204	239	501	826	494	338	806
Mujeres	4.380	394	654	1.153	649	507	1.023

Características	Total						
	Distrito	Barrio 1	Barrio 2	Barrio 3	Barrio 4	Barrio 5	Barrio 6
3er Grado, Licenciatura	7.711	626	1.255	2.092	996	783	1.959
Hombres	3.494	264	566	932	458	349	925
Mujeres	4.217	362	689	1.160	538	434	1.034
3er Grado, Doctorado	460	35	82	124	76	44	99
Hombres	259	13	52	71	44	29	50
Mujeres	201	22	30	53	32	15	49
No consta	9.274	1.320	1.739	1.568	1.489	1.198	1.960
Hombres	4.535	648	872	745	746	542	982
Mujeres	4.739	672	867	823	743	656	978
Relación con la actividad							
Hombres							
De 16 y más años	90.597	14.655	14.515	14.879	16.479	11.970	18.099
Activos	56.888	9.049	9.007	9.721	10.620	7.257	11.234
Ocupados	49.538	7.681	7.823	8.689	9.305	6.192	9.848
Parados	7.350	1.368	1.184	1.032	1.315	1.065	1.386
Inactivos	32.130	5.432	5.141	4.953	5.626	4.503	6.475
No consta	1.579	174	367	205	233	210	390
Mujeres							
De 16 y más años	100.362	15.983	16.364	16.725	17.773	13.498	20.019
Activos	39.366	5.696	6.471	7.355	6.833	5.007	8.004
Ocupados	31.685	4.438	5.277	6.073	5.427	3.966	6.504
Parados	7.681	1.258	1.194	1.282	1.406	1.041	1.500
Inactivos	59.288	10.121	9.554	9.088	10.669	8.240	11.616
No consta	1.708	166	339	282	271	251	399
Renta familiar disponible per cápita							
Euros	8.203	6.926	8.008	9.980	7.888	7.723	8.757
Índice	64,25	54,24	62,72	78,17	61,78	60,49	68,58

ANEXO 3. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS Y DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNACIÓN GRUPAL

Muestra en el IES



EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

ESO

- Alumnos de 12-16 años que durante dos cursos divididos a su vez en dos ciclos cursan y acaban la Educación Obligatoria. Entre ellos se encuentran tres tipos de alumnos: Alumnos ordinarios (“normal” entre comillas) + Alumno con algún tipo de déficit o discapacidad (NEE) + Alumno en situación de desventaja sociocultural (ANCE).
 - Todos ellos se encuentran agrupados normalmente en la misma aula. Algunos de NEE o de ANCE, a veces sale a recibir algún tipo de apoyo o refuerzo pedagógico fuera del aula ordinaria.
-

ESO - COMPENSATORIA MODALIDAD C

Son alumnos con grandes desventajas socioculturales, académicas y con altos niveles de inadaptación escolar. Normalmente tienen más de 14 años.

Por edad, se encuentran dentro de la oferta educativa de la ESO, pero por sus características están agrupados al margen de la agrupación ordinaria como grupo de atención educativa específica

Muchos de ellos, no finalizan sus estudios obligatorios en el tiempo estipulado por la Ley y conforman el abandono escolar o la garantía social comunitaria.

ESO- DIVERSIFICACIÓN

Son alumnos del 2º ciclo de la ESO (3º y 4º) que por su desventaja sociocultural tienen dificultades mayores para acceder al currículo ordinario. Por ello, conforman un grupo específico de atención educativa.

Se pretende superar las diferencias o distancia que tienen para poder acceder al currículo ordinario y así poder sacar la obligatoria y completar sus estudios en la etapa no obligatoria.

Muchos de ellos acaban cursando los cursos de formación de Ciclo Medio en FP, o bien, si tienen serias dificultades en el tiempo esperado de la ESO, pasan a la garantía social del colegio.

EDUCACIÓN SECUNDARIA NO OBLIGATORIA

BACHILLERATO

Son los estudios no obligatorios entre los 16-18 años que posibilitan el acceso a estudios superiores, bien universitario, bien el acceso a programas de formación de ciclo superior de FP.

Se compone de dos cursos.

1º Curso

2º Curso

FP-CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO

Es la oferta de formación profesional, a la que pueden acceder los alumnos al finalizar la educación obligatoria. El Instituto ofrece tres programas de formación.

Familia Profesional 1

Familia Profesional 2

Familia Profesional 3

GARANTÍA SOCIAL

La garantía social que ofrece el Instituto es una salida para aquellos alumnos que aunque la edad para permanecer en la Educación Obligatoria a excedido en tiempo (16-21 años), se les da la oportunidad de poder iniciar una modalidad de formación profesional (con la misma oferta que tiene el Instituto en Ciclo Medio) y así poder conseguir finalmente el título de obligatoria, acceder al mundo laboral o continuar sus estudios no obligatorios en el Ciclo Medio de la rama o especialidad que inicia en la garantía Social.

Familia Profesional 1

Familia Profesional 2

GRUPO ESCOLAR IES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1º BH - CCS - A	13	2,4	2,4	2,4
	1º BH - HUM - A	26	4,9	4,9	7,3
	1º ESO - A	23	4,3	4,3	11,6
	1º ESO - B	23	4,3	4,3	15,9
	1º ESO - C	19	3,6	3,6	19,5
	1º ESO - D	18	3,4	3,4	22,9
	1º ESO - E	27	5,1	5,1	28,0
	1º ESO - F	27	5,1	5,1	33,0
	2º BH - CCS - A	15	2,8	2,8	35,8
	2º BH - HUM - A	18	3,4	3,4	39,2
	2º ESO - A	22	4,1	4,1	43,3
	2º ESO - B	20	3,8	3,8	47,1
	2º ESO - C	25	4,7	4,7	51,8
	2º ESO - D	7	1,3	1,3	53,1
	2º ESO - E	15	2,8	2,8	55,9
	2º ESO - F	10	1,9	1,9	57,8
	3º ESO - A	16	3,0	3,0	60,8
	3º ESO - B	15	2,8	2,8	63,6
	3º ESO - C	16	3,0	3,0	66,6
	3º ESO - D	12	2,3	2,3	68,9
	3º ESO - E	21	3,9	3,9	72,8
	3º ESO - F	23	4,3	4,3	77,1
	3º ESO DIV - A	10	1,9	1,9	79,0
	4º ESO - A	25	4,7	4,7	83,7
	4º ESO - B	13	2,4	2,4	86,1
	4º ESO - C	21	3,9	3,9	90,1
	4º ESO DIV - A	6	1,1	1,1	91,2
	4º ESO DIV - B	5	,9	,9	92,1
	ESO Comp. C - A	10	1,9	1,9	94,0
	ESO Comp. C - B	6	1,1	1,1	95,1
	GAR.SOC.- 1	14	2,6	2,6	97,7
	GAR.SOC.- 2	12	2,3	2,3	100,0
	Total	533	100,0	100,0	

MUESTRA EN EL CP DE PRIMARIA

CURSO	2º Ciclo						3º Ciclo			
	3º		4º		5º		6º			
GRUPOS	A	B	A	B	A	B	C	A	B	C
Nº ALUMNOS	23	24	25	25	23	24	24	26	22	23
TOTAL ALUMNOS	47		50		71		71			
	239									

ANEXO 4. INDICADORES COMPORTAMENTALES DE LA INADAPTACIÓN

PERSONAL	<p>Características Generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ insatisfacción personal: descontento consigo mismo. ❑ Insatisfacción con el entorno: percepción hostil del entorno ❑ Desajustes afectivos <p>Manifestaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Inseguridad personal, vulnerabilidad, actitudes defensivas, miedos, reacciones afectivas desproporcionadas, sentimientos de culpa, somatizaciones, intranquilidad, autodesprecio, autocompasión, fobias, obsesiones, victimismo, ansiedad y neuroticismo. ❑ Desconfianza de los demás, sentimientos de rechazo, vulnerabilidad a las presiones externas, sentimientos de soledad, desvinculación con el entorno, pasotismo, agresiones. ❑ Conductas neuróticas o de tendencia psicótica, conductas autodestructivas o lesivas.
FAMILIAR	<p>Características Generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Insatisfacción con el ambiente familiar: disarmonía entre padres y conflicto con hermanos. ❑ Discrepancias educativas; Estilos educativos inadecuados u opuestos: permisivo, punitivo-agresivo, despreocupado, perfeccionista. <p>Padre. Distante, ausente, pasivo, muestra rechazo afectivo, muy tolerante, frustrante, agresivo. Madre: Afectuosa pero preocupada en exceso, perfeccionista, ansiosa-nerviosa, excesivamente tolerante o pasiva, falta de comunicación y afecto, rechazante, despreciativa, con excesivas demandas de atención y afecto: posesiva, punitiva y sancionadora.</p>
ESCOLAR	<p>Características Generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Aversión al colegio: ❑ Rechazo de profesores: descontento y desconfianza hacia los profesores tutores ❑ Rechazo al aprendizaje: fracaso escolar, bajo rendimiento, baja motivación e interés por el aprendizaje. ❑ Aislamiento y rechazo a los compañeros por amenazas, burlas, problemas de socialización <p>Manifestaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Absentismo escolar voluntario ❑ Falta de hábitos de trabajo, dificultad para seguir un horario, dificultad para trabajar de forma independiente ❑ Incapacidad de ajustarse a las exigencias del profesor: desánimo, inhibición, pasividad, ansiedad ante el trabajo y exámenes, rechazo a las tareas escolares.
SOCIAL	<p>Características Generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Desajustes sociales y afectivos diversos: baja autoestima y rechazo al entorno social. Deseo de llamar la atención, conductas disruptivas, impulsividad. <p>Manifestaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Problemas de Internalización: Introversión, timidez excesiva, inhibición, aislamiento, ansiedad, depresión. ❑ Problemas de externalización: Agresividad, tendencia a fanfarronear, actos violentos, ataques a personas y objetos, intimidación, conflictos con las normas y personas que los proponen. Implicación en robos, agresiones, delincuencia.

	CONDUCTAS INADAPTADAS
FAMILIA	<p>En General:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Actitudes de Oposición y Autoafirmación <input type="checkbox"/> Dependencia Excesiva <input type="checkbox"/> Comportamiento Primario: <ul style="list-style-type: none"> ○ Satisfacción de impulsos de forma inmediata <input type="checkbox"/> Apatía, Susceptibilidad <p>Niños Pequeños:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Irritabilidad, desobediencia, negativismo. <input type="checkbox"/> Ansiedad de separación, miedos. <input type="checkbox"/> Regresión o Infantilismo <input type="checkbox"/> Celos <input type="checkbox"/> Enuresis o Encopresis <input type="checkbox"/> Problemas de sueño: pesadillas... <input type="checkbox"/> Anorexia Infantil, Comer compulsivo <input type="checkbox"/> Mentiras <input type="checkbox"/> Agresividad, Rabieta <input type="checkbox"/> Timidez excesiva, aislamiento <p>Niños 8-10 años en adelante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sentimiento de que: <ul style="list-style-type: none"> ○ Se le trata con injusticia ○ Ausencia de afecto parental ○ Celos y envidias <input type="checkbox"/> Aislamiento, falta de Comunicación <input type="checkbox"/> Quejas Frecuentes y Oposicionismo <input type="checkbox"/> Falta de Autocontrol <ul style="list-style-type: none"> ○ Agresividad Verbal y Física ○ Gritos, amenazas, Palabrotas ○ Cambios bruscos de humor ○ Peleas con hermanos <input type="checkbox"/> Exigencia y violencia para conseguir lo que quieren <input type="checkbox"/> Tiranía y chantaje con padres <input type="checkbox"/> Fugas del hogar <input type="checkbox"/> Malos tratos

	CONDUCTAS INADAPTADAS
CENTRO EDUCATIVO	<p>En General:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Comportamiento disruptivo en clase <input type="checkbox"/> Problemas de Disciplina <input type="checkbox"/> Bajo rendimiento escolar <input type="checkbox"/> Falta motivación escolar <input type="checkbox"/> Absentismo escolar <p>Manifestaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Conductas de llamada de atención <input type="checkbox"/> Oposicionismo, rebeldía <input type="checkbox"/> Timidez excesiva <input type="checkbox"/> Aislamiento <input type="checkbox"/> Hipocresía/Doblez de Comportamiento <input type="checkbox"/> Impulsividad <input type="checkbox"/> Ansiedad <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Falta de Autocontrol <input type="checkbox"/> Desafío al profesor, faltas de respeto, burlas, amenazas. <input type="checkbox"/> Intimidación a los Compañeros <input type="checkbox"/> Bullying: victimización de compañeros <input type="checkbox"/> Mentiras, fraudes, robos <input type="checkbox"/> Vandalismo, destrozos... <input type="checkbox"/> Gestos obscenos o provocadores <input type="checkbox"/> Agresiones sexuales <input type="checkbox"/> Consumo de sustancias adictivas <input type="checkbox"/> Venta o tráfico de sustancias adictivas <input type="checkbox"/> Frialdad afectiva: Psicoticismo <input type="checkbox"/> Crueldad con personas o animales <input type="checkbox"/> Sadomasoquismo <input type="checkbox"/> Conductas extrañas y chocantes.

ANEXO 5. DESCRIPCIÓN ESTRUCTURAL DEL TAMAI (*Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*. TEA, 2002)⁵¹

Índice General de Inadaptación: la incapacidad de la persona para acoplarse y estar a gusto consigo misma o con el ambiente donde tiene que vivir

Índice escala 1: La inadaptación personal:

- *Desajuste Disociativo*, dificultad personal para aceptar la realidad tal y como es
- *Autodesajuste*, es el desajuste que la persona tiene consigo misma
- *Cogniafección*, es el comportamiento de temor, miedo e intranquilidad junto, o derivado de, la infravaloración de sí mismo.
- *Cognipunición*, es la valoración desajustada de sí mismo y de la realidad, la que le conduce a echar o a cargar sobre sí mismo la tensión vivida
- *Intrapunición*, se caracteriza por la autoestima negativa, de autodesprecio y autocastigo.
- *Depresión afectiva*, es el sentimiento de tristeza, pena, angustia, vergüenza, autocompasión y desdicha.
- *Somatización*, es la tendencia a sentir molestias y dificultades corporales, como consecuencia de la tensión psíquica vivida.

Índice escala 2: La inadaptación escolar: es la insatisfacción y el comportamiento inadecuado respecto a la realidad escolar

- *Inadaptación escolar externa*, indisciplina escolar y baja aplicación en el aprendizaje, es decir baja laboriosidad en el aprendizaje y conductas disruptivas en el aula
- *Aversión a la institución*, no estar satisfecho con el profesorado ni con la institución escolar en su conjunto.
- *Aversión al aprendizaje*, es el grado de desagrado hacia el estudio y la falta de motivación por el saber

Índice escala 3: La inadaptación social: Significa el grado de incapacidad o de problemas que supone la relación social

- *Autodesajuste social*, comportamiento desajustado con la realidad social, en cuanto choca con esta realidad. Manifestación agresiva e incumplimiento de normas.
- *Agresividad social*
- *Disnomia*, es la despreocupación, adversidad o choque a la normativa social

⁵¹ **Autor:** Pedro Hernández Hernández - Universidad de la Laguna.

- *Restricción social*, implica que la actitud social se restringe en cantidad (introversión) o en calidad (hostilgenia)
- *Introversión*, es la tendencia a aislarse o a relacionarse con poca gente
- *Hostilgenia*, es una actitud hostil hacia los demás o se siente víctima de la hostilidad de los demás.

Índice escala 4: La inadaptación familiar:

- Sub-escala 4.1: Insatisfacción familiar
 - o *Insatisfacción con el ambiente familiar*
 - o *Insatisfacción con los hermanos*
- Sub-escala 4.3: Educación adecuada padre o madre: valoración del estilo educativo de los padres
 - o *Educación asistencial-personalizada:* educación basada en el amor, en el cuidado y desarrollo de la autonomía y libertad del hijo, proporcionándole la normativa adecuada
 - o *Permisivismo:* excesiva concesión en la demanda de los hijos y en reforzar conductas de capricho
 - o *Restricción:* es lo contrario a la educación personalizada. Estilo punitivo, conductas en exceso serias, de castigo y rechazo hacia los hijos. Estilo despreocupado, los hijos se sienten abandonados, desconsiderados, con falta de atención, comunicación o afecto. Estilo perfeccionista, se trata de un tipo de educación excesivamente normativa
- Sub-escala 4.5: Discrepancia educativa: Indica el grado de diferencia existente entre el estilo de educación del padre y de la madre

“Pro-imagen”. Constituye una escala de 9 elementos que se caracteriza por afirmaciones con una extremada valoración y difícilmente reales. Son afirmaciones muy semejantes a la de la escala de sinceridad de otras pruebas, pero que en realidad no se puede decir que se trate tanto de sinceridad como de una manera de enjuiciarse a sí mismo: “creo que soy bueno, guapo, listo, etc.” Muchas de estas afirmaciones son totalmente apropiadas. Sin embargo, una puntualización muy alta es lo que puede servir de indicador para tomar cierta cautela en la forma en que se ha realizado la prueba. Lógicamente, este factor correlaciona alto, negativamente, con “Intrapunición”, con “Inadaptación Social”, especialmente con Disnomia y con “Hostilgenia”. Es nula la correlación, en cambio, con Agresividad Social. Con Inadaptación Escolar también existe cierta correlación negativa. De los estilos educadores, llama la atención su correlación positiva con permisivismo.

Por lo tanto, una puntuación alta en esta escala refleja un tipo de personalidad con autosuficiencia ingenua, con exagerado optimismo, confiada e ilusa, muy expansivo socialmente y con una asunción muy intensa de la normativa social, un ajuste extremo a las normas y estructuras existentes. Por consiguiente, no se trata tanto de que mienta en la prueba como que la distorsiona a su favor, en relación con la realidad.

- - - - -

Contradicciones. Hay cuestiones muy similares que son expresadas unas veces positivamente y otras negativamente. Cuando las respuestas en ambas ocasiones no son coincidentes, se considera entonces como una contradicción de las respuestas. Algunas contradicciones son aceptables y hasta lógicas, pero una puntuación alta (por encima de 6 puntos) indica la incoherencia con la que ha sido realizada la prueba.

ANEXO 6. CUESTIONARIO INADAPTACIÓN-TUTORES

Cuestionario sobre Niveles de Inadaptación de los Alumnos

Entendemos la inadaptación como aquel conjunto de conductas o comportamientos de la persona que ponen de manifiesto una alta incapacidad para adaptarse y estar a gusto consigo mismo (inadaptación personal) y/ o con el ambiente que les rodea (familiar, personal, escolar o social)

Fecha: Abril 2005

Curso: 1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º BACH 2º BACH G. SOCIAL

Alumno/ a:

INADAPTACIÓN PERSONAL: Cuestiones 1-6. Son cuestiones referidas al nivel de satisfacción y aceptación que el alumno tiene de sí mismo

1. El alumno manifiesta tener dificultades personales para llevar a cabo las tareas escolares o expresa frustración ante ellas

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

2. El alumno se valora a sí mismo en términos negativos (inutilidad, incapacidad, inferioridad,...)

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

3. El alumno, tanto dentro como fuera del aula, expresa explícita o implícitamente aburrimiento ante las actividades dentro o fuera del aula

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

4. El alumno realiza con desgana cualquier actividad que se le presente, tanto dentro como fuera del aula

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

5. En situaciones ordinarias aparecen en el alumno sentimientos de vergüenza, timidez

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

6. El alumno establece lazos sociales con dificultad

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

INADAPTACIÓN ESCOLAR: Cuestiones 7-16. Son cuestiones referidas al nivel de satisfacción y aceptación que el alumno manifiesta con su escolarización

7. Al alumno le cuesta aceptar y acatar las normas propias al contexto y dinámica ordinaria del aula

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

8. Al alumno le cuesta aceptar y acatar las normas propias al contexto y dinámica de los diferentes espacios del colegio externos al aula (patios, pasillos, zonas deportivas, etc.)

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

9. La presencia de comportamientos de ruptura y distorsión del alumno dentro de la dinámica ordinaria de aula, tiene lugar

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

10. La presencia de comportamientos de ruptura y distorsión del alumno dentro de la dinámica ordinaria del centro en los espacios externos al aula (pasillos, patios, zonas comunes y deportivas, etc.), tiene lugar

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

11. El alumno tiene dificultades para la realización y ejecución de las tareas escolares

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

12. El alumno tiene dificultades para cubrir o alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

13. El alumno muestra descontento o desmotivación frente a la realización de las tareas escolares

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

14. El alumno, independientemente del interés o motivación por las tareas escolares, tiene o manifiesta un desinterés por los logros o resultados académicos

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

15. El alumno presenta un rechazo o de desinterés por la ayuda prestada u ofrecida por el docente

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

16. El alumno mantiene una actitud de provocación en su relación con el cuerpo docente

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

INADAPTACIÓN SOCIAL: Cuestiones 17-.28. Son cuestiones referidas al nivel de satisfacción y aceptación que el alumno manifiesta con su contexto social, más allá de la escuela

17. El alumno mantiene una actitud de desprecio y rechazo hacia la ayuda de los demás entre el grupo de sus iguales

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

18. El alumno mantiene una actitud de provocación en la relación con los otros entre el grupo de sus iguales

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

19. El alumno mantiene una actitud de desprecio y rechazo hacia la ayuda de los adultos

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

20. El alumno mantiene una actitud de provocación en la relación con los adultos

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

21. Al alumno le cuesta cumplir la normativa social establecida

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

22. El alumno mantiene una conducta de oposición frente a la normativa social establecida

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

23. El alumno presenta síntomas de incomodidad frente a las relaciones sociales, principalmente con los que no son sus iguales

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

24. El alumno tiende al aislamiento social

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

25. El alumno mantiene una actitud de reticencia hacia las relaciones sociales frente a las dudas e inseguridad que le producen las mismas

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

26. El alumno manifiesta una susceptibilidad mayor que el resto de sus compañeros en sus relaciones sociales

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

27. El alumno vive las relaciones sociales con un gran negativismo y esfuerzo atendiendo a experiencias previas

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

28. El alumno mantiene un rechazo hacia los demás en base al significado negativo que para él tienen las relaciones sociales

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

INADAPTACIÓN FAMILIAR: Cuestiones 29-.37 Son cuestiones referidas al nivel de satisfacción y aceptación que el alumno manifiesta con su contexto familiar

29. El alumno al hablar de su familia lo hace de manera negativa, manifestando poco o nulos sentimientos de sus padres hacia él

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

30. En sus conversaciones el alumno hace muy poca referencia o ninguna al desempeño de funciones dentro de su familia (cuidar hermanos, ayudar a sus padres en tareas domésticas, etc.)

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

31. Cuando sucede algo dentro de la familia el alumno no expresa sentirse afectado o preocupado

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

32. El alumno manifiesta tensión cuando se habla de su familia (padres, hermanos)

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

33. En sus conversaciones el alumno alguna vez hace alusión a enfrentamientos puntuales dentro de su familia

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

Si como tutor tienes un conocimiento de la familia por su presencia en las tutorías o por haber tenido alguna entrevista con ellos, tal vez puedas responder las siguientes cuestiones:

34. Por lo general los padres expresan interés por los aspectos positivos o negativos del aprendizaje escolar de su hijo

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

- 35.** Los padres del alumno no contribuyen de forma positiva a facilitar y apoyar el proceso de aprendizaje de éste

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

- 36.** Por los contactos mantenidos con los padres deduzco que el estilo educativo que predomina en ellos es (señala tantos como consideres que describen a la familia):

- Autoritario
- Negligente
- Sobreprotector
- Permisivo
- Democrático

- 37.** En las entrevistas mantenidas con los padres aparecen claras discrepancias respecto a las ideas sobre cómo educar a su hijo y respecto a la aplicación de dichas ideas

Casi Nunca Alguna Vez Frecuentemente Casi Siempre

ANEXO 7. LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN COMO TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS

Como técnica dentro de la metodología cualitativa, el grupo de discusión, es una técnica en la que se utiliza al *grupo* como mecanismo por el cuál se obtiene una serie de informaciones válidas para completar o ayudar a entender mejor los resultados cuantitativos de una investigación, todo a ello a través de las discusiones que dentro de estos grupos se generan. Dicha discusión es controlada o coordinada por un responsable de la investigación, con todo un plan y diseño previo que guiará dichas discusiones grupales.

Se considera que la discusión grupal favorece el que afloren situaciones y valoraciones que no son fácilmente abordables en las entrevistas individuales. El grupo ayuda a que surja la verdad colectiva, que es la búsqueda que nos interesa, porque consideramos que nos va a permitir comprobar la veracidad de la información, recogida por otras técnicas de investigación cuantitativas.

CARACTERÍSTICAS DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO LLEVADO A CABO

El análisis que en este estudio se ha llevado a cabo de los discursos recogidos en los grupos de discusión generados para tal fin, no es un análisis de contenido, es decir, un recuento de las frecuencias de los términos existentes. Puede definirse como un análisis estratégico, condicionado por los objetivos de la investigación. Se busca la reconstrucción de los discursos teniendo en cuenta el contexto, se pretende no tanto la coherencia del texto, como la valoración de lo comunicativo en la recreación de la realidad social de los informantes.

La recogida de la información ha estado presidida en todo momento por el objetivo claro de dar respuesta a las preguntas que encuadran el problema a investigar. Cuando se han escuchado las grabaciones y se ha concluido la transcripción de las mismas, el monto de la información recogida desborda el tema de nuestros objetivos, nos encontramos con una serie de vivencias y una cantidad de información que nos exige definir muy claramente cuál va a ser nuestra estrategia de análisis.

Ha sido necesario acudir a alguna forma de organización de los datos, que nos permitiera descubrir la relevancia de los mismos y la posibilidad de interpretarlos, procurando buscar una justificación a por qué se seleccionan unos y se desestiman otros, para evitar que dejemos de aprovechar la información útil y, a su vez, para convencernos de que no podemos utilizar todo el material, porque hay información que es colateral a nuestra investigación y, solamente, deberá ser utilizada cuando nos sirva para explicar o poder entender mejor nuestros objetivos de partida y para resolver lo que era nuestro problema inicial: ***“Estudio de los niveles de inadaptación y de desviación del desarrollo social presentes en la población escolar”***.

En el proceso de análisis nos hemos aproximado a las fases expuestas por Callejo⁵² (2001:151).

1. *Análisis estructural del texto*. A la hora de segmentar el discurso hemos optado por buscar las unidades temáticas dispersas a lo largo del discurso, buscando códigos de identificación, que

⁵² CALLEJO, J. (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel. Barcelona.

en nuestro caso han sido marcar con diferentes colores y trazos cada unidad, con objeto de poder identificar, fácilmente, cada uno de los segmentos.

2. *Análisis por temas de cada una de las reuniones.* En esta segunda fase el objetivo ha sido, en primer lugar, comprobar cómo desde cada práctica analizada se añadía o no, según los casos, algo nuevo a la información previa, este paso nos iba marcando cuando un campo estaba saturado. Prácticamente, en esta fase quedaban definidas las categorías de análisis que iban a enmarcar nuestro informe y, por otra parte, observamos, con un claro matiz comparativo, cómo eran narradas sus vivencias, en cada uno de los bloques informativos, por los participantes de los diferentes colectivos, iniciábamos, así, un proceso de triangulación de fuentes informativas.

3. *Búsqueda de elementos expresivos para la refutación de las hipótesis.* En esta tercera fase del análisis hemos entrado en el terreno de la comprobación, hemos observado cómo eran abordados los temas por los diferentes integrantes de la comunidad educativa, si se ajustaban a los planteamientos teóricos expuestos, en el apartado correspondiente, si existían contradicciones o consensos entre los discursos de los diferentes colectivos y entre las aportaciones de un mismo colectivo.

Si bien es cierto que el material recogido no tiene otra finalidad que dar respuesta a la incógnita planteada en esta investigación, no hemos olvidado la aportación de Ibáñez⁵³ (1979) de que el investigador es un sujeto en proceso y no es fácil poner el punto final al análisis de los datos. Durante todo el proceso el punto final se transforma, continuamente, en un punto y seguido, porque una y otra vez se vuelve a los datos, incluso después de que hayan sido seleccionados y que una parte de los mismos se haya previsto no utilizarlos en principio. Pero el hecho de que sea un proceso cíclico e inacabado, hace que se hayan abierto y vuelto a valorar aspectos que no se preveía utilizar, previamente, se habían ubicado en una macro categoría llamada «restos».

La interpretación de los datos ha exigido, es obvio, la *transcripción literal de todas las conversaciones*, añadiendo anotaciones que aclaren aspectos no literales, y otros aspectos no registrados en la cinta, pero presentes en el recuerdo y en el cuaderno de notas, que ha sido la prolongación viva de la memoria auditiva y visual de la investigadora. Es evidente que las reglas de análisis del discurso como señala Ibáñez (1979:320) no existían “a priori”, sino que se han ido produciendo y *dependerán de la experiencia y capacidad de intuición del investigador.*

La transcripción de los datos es cierto que aporta mucha información, pero ésta se enriquece con la información escondida en lo no dicho, en lo silenciado, en lo no verbal, que unido a las imágenes que quedan en la mente y en el cuaderno de notas de la persona que recoge la información, aumentan y enriquecen los datos de la transcripción, porque son información más expresiva y está por encima de lo que se ha querido decir, es parte de lo que se vive, de la representación mental, que cada uno tiene de aquella realidad sobre la que se habla, la palabra se elabora, pero el gesto se escapa, es una aportación más espontánea y, por lo tanto, más sincera.

Se ha podido comprobar y aquí radica la riqueza de esta perspectiva metodológica que en la elaboración del discurso interviene junto a lo que se dice, lo que no puede o debe ser dicho y que

⁵³ IBÁÑEZ, J. (1979): *Más allá de la Sociología*. Siglo XXI. Madrid.

se enmarca en los silencios colectivos, los murmullos, las miradas, las risas... por lo tanto, junto a un discurso podría elaborarse otro, antagónico con el primero, con otros significados, otros puntos de vista, otras verbalizaciones... Esto es lo que Ball (1993) identifica como *principio de discontinuidad*.

Se ha dado gran importancia a las situaciones sociales en las que se producía el discurso. A la hora de realizar el análisis del mismo, se ha planteado el por qué en un determinado momento se dicen unas cosas y no otras, de las muchas que se pueden haber dicho, por tanto, no se ha aceptado un significado sin haberse cuestionado otros que pueden estar implícitos, en lo no dicho, pero que se reflejan en las actitudes adoptadas y que se hacían más expresivas a medida que progresaba el discurso.

Para entender mejor las aportaciones de las personas que han participado en la investigación, tal y como se había previsto en el diseño, la recogida de información de diferentes sectores ha tenido una finalidad clara. Mediante la triangulación de las fuentes informativas, hemos pretendido equivocarnos, lo menos posible, en la selección de los discursos.

El siguiente paso ha sido preparar el material para que sea factible su interpretación, Taylor y Bogdan (1986), Woods (1987), Goetz y Lecompte (1988), Navarro y Díaz (1995), Alonso (1996), Callejo (2001) proponen sugerencias útiles para ello, efectivamente, no hay fórmulas, pero en la bibliografía sí hemos encontrado recetas y pautas muy aprovechables. Se trata de *codificar los datos* y *formular categorías de análisis* que nos permitan simplificar y hacer asequible la información. De esta forma se han podido agrupar los datos sobrantes, los que no se han considerado relevantes en este proceso investigador, pero que posteriormente han sido nuevamente revisados, dándose el caso de que alguno de estos datos han sido retomados y nos han obligado a *cuestionarnos la conveniencia de reformular alguna de las categorías previas*.

Se ha tenido en cuenta que en algunos de los discursos recogidos aparecen contradicciones significativas, que a pesar de no ser muy repetidas ha sido necesario valorarlas, porque, en alguna ocasión, han supuesto replantear determinadas hipótesis iniciales. Por tratarse de un trabajo de investigación de tipo etnográfico no se ha tenido en cuenta, de forma exclusiva, la repetición de los datos, pero sí se ha atendido al *criterio de redundancia*, tanto por la insistencia que sobre determinados aspectos se hacía, como porque fuese hecha por los diferentes estamentos de la comunidad educativa. Por la misma razón se ha valorado, de manera incuestionable, la necesidad de triangular la información cuando hay aportaciones contradictorias.

Si bien como señala Callejo (2001:161) *trasladar los conceptos de validez y fiabilidad, que están relacionados con la medida, a las prácticas cualitativas*⁵⁴ *de investigación social es complicado*, sí se ha intentado garantizar la fiabilidad de las conclusiones en la fase final de la investigación, procurando llegar en la recogida de información al punto de saturación que es definido por este investigador como señal de fiabilidad. En cuanto a la validez, hemos querido garantizarla mediante la triangulación de las prácticas de investigación y teniendo en cuenta además otras fuentes de triangulación señaladas por Denzin (1975) como han sido el marco teórico y documental, los datos estadísticos, la observación de la realidad escolar.

⁵⁴ Destaca Callejo, citando a Golman y McDonald (1987) que se considera más fiable la entrevista y el grupo de discusión se atribuye una mayor validez, garantizada por la flexibilidad en el desarrollo procesual de esta práctica.

Como corresponde a una investigación, basada en prácticas cualitativas, no se pretende la generalización de las conclusiones, sino que más bien se entiende que éstas han de ser relativizadas, es decir, se ha tenido en cuenta que los contextos y las circunstancias en que fueron producidos los discursos sean lo más parecidos posible a las realidades que sirvieron de marco de referencia a la recogida de datos de la parte cuantitativa de esta investigación.

La construcción llevada a cabo con los aprendizajes adquiridos durante el proceso de revisiones bibliográficas, con los discursos escuchados y las experiencias vividas durante el trabajo de campo, con las observaciones derivadas de una larga experiencia docente... da lugar a una información, que pretende aportar un poco de luz a al tema de la presente investigación.

LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN CONFORMADOS

Se han realizado seis grupos de discusión. El número de integrantes de los grupos ha sido variable, entre siete y diez personas. En todos los casos la moderadora ha sido una de las personas integrantes del equipo investigador, que a su vez ha realizado la transcripción de los discursos y el análisis de los mismos.

- **G. 1.-** Profesores/as de IES, **imparten clases a alumnado de la ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos y Garantía Social.**
- **G. 2.-** Profesores/as de IES, **imparten clase a alumnado de primer ciclo de ESO, la mitad del grupo ha dado clases también a alumnado de primaria.**
- **G. 3.-** Padres/madres **de alumnado de la ESO y Bachillerato.**
- **G. 4.-** Padres/madres **de alumnado de la ESO, sus hijos están en el primer ciclo y tienen hijos en primaria.**
- **G. 5.-** Alumnado de la ESO y Bachillerato.
- **G. 6.-** Alumnado de la ESO, **pertenecientes a grupos que integran programas de atención a la diversidad.**

LAS CATEGORÍAS DEL ANÁLISIS ESTABLECIDAS

Las unidades temáticas en las que hemos parcializado los discursos, que nos van a servir como fuente de triangulación, que nos ayude a comprender mejor la información que previamente hemos obtenido del análisis de los datos cuantitativos, tanto de los aportados por el propio sujeto (TAMAI) como de los que nos han aportado los compañeros (BULL) o el profesorado (Cuestionario), son las siguientes:

7. EL ALUMNADO NO TIENE MOTIVACIÓN
 - a. La posibilidad del alumno es una posibilidad frustrada
 - b. Las relaciones asimétricas no favorecen la motivación del grupo
 - c. La participación de las familias está mediatizada por sus intereses

- 8.** LA ESCUELA DEBE DAR MUCHAS RESPUESTAS
 - a.** Debe darse respuesta a las necesidades especiales y específicas del conjunto del alumnado
 - b.** Los éxitos escolares favorecen la autoestima y viceversa
- 9.** LA FAMILIA ESTÁ DESORIENTADA
 - a.** La familia debe asumir nuevas responsabilidades en la educación
 - b.** La supuesta participación de las familias está marcada por un método rutinario
- 10.** ENTORNOS CON DESVENTAJA SOCIAL
 - a.** Compromiso social y compromiso profesional, las dos caras de una misma moneda
 - b.** La respuesta a la inadaptación del alumnado no surge en la escuela, sino en su entorno social previo
- 11.** FALTA DE RECURSOS EN EL ENTORNO
 - a.** A más necesidades, más recursos
 - b.** Psicología ecológica versus ciudadanía democrática
- 12.** ES NECESARIA LA COORDINACIÓN DE LOS RECURSOS
 - a.** El valor de la suma de los esfuerzos
 - b.** La coordinación es más urgente cuando crece la diversidad
 - c.** Dan pautas sobre qué aspectos no están debidamente atendidos
 - i.** Las familias necesitan ayuda
 - ii.** La tarea de la escuela, también tiene su repercusión
 - iii.** Necesidad de fomentar entornos enriquecedores

ANEXO 8. BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (1996). *Infancia en situación de riesgo social. Un instrumento para su detección a través de la Escuela*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Albee, G.W. (1980). A competency model to replace the defect model. En M.S. Gibbs , J.R. Lachenmeyer y J. Sigal (Eds): *Community Psychology*. Nueva York: Gardner Press.
- Álvarez González, B. (2003). *Orientación familiar. Intervención familiar en el ámbito de la diversidad*. Madrid: Sanz y Torres.
- Amoros, P., Ayerbe, P., Ballester, L. , Del Campo, J., Diego, F., Figuera, P., Frexia, M., Fuertes, J., Mach, M., Miquel, S., Orte, C. y Panchón, C. (2000). *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis.
- Aponte, J. H. (1976). Structural Family Therapy. En Gurman, A. S. y Kinskern, D. P. (Eds.), *Handbook of Family Therapy*. Nueva York: Gardner.
- Ayerbe, P. (2000). Concepto de inadaptación social En P. Amorós y otros (2000): *Intervención Educativa en Inadaptación Social*. Madrid: Síntesis Educación.
- Balcells, M.A. y Alsinet, C. (2000). *Infancia y adolescencia en riesgo social*. Barcelona: Milenio.
- Benítez, Languín y Sánchez (2000). *Programa de atención al niño en situación social de riesgo*. Ayuntamiento de Madrid, Área de Salud y Consumo.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Harvard University Press: Cambridge Ma.
- Casado, L. (1987). Las relaciones de Inadaptación. Justicia e intervención comunitaria. *Papers de Estudiés i Formació* nº 2. pp. 77-82.
- Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2003). *Evaluación de programas de intervención socio-educativa*. Madrid: Prentice may.
- Castillo, M. (2001). Cómo actuar con el adolescente: Un modelo de resolución de problemas. En C. Saldaña (coord.): *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. Madrid: Pirámide.
- Casullo, M. (1998). *Adolescentes en riesgo: Identificación y orientación Psicológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Cicchetti, D. Y Rizley, R. (1981). Developmental perspectives on the etiology intergenerational and transmisión and sequeale of child maltreatment. *New directions for child development*, 11, 31-55.
- Costa, M. Mato, J.C. y Morales, J.M. (1999). El comportamiento antisocial grave en jóvenes y adolescentes. En J. Ortega Esteban (coord.): *Educación Social Especializada*. Barcelona, Ariel.
- Costa, M. Y López, E. (1996). *Educación para la salud*. Madrid: Pirámide.
- De Paul, J. (1996). *Manual de Protección Infantil*. Barcelona: Masson.

- Díaz Aguado, M^a J. y Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural*. Madrid: CIDE.
- Díaz Aguado, M^a J. y Martínez Arias, R. (2001). *La educación infantil y el riesgo social. Su evaluación y tratamiento. Un instrumento para la detección en niños y niñas de tres a seis años a través de la escuela*. Comunidad de Madrid: Conserjería de Educación.
- Díaz Aguado, M^a J. y Otros (1993). *Infancia en situación de riesgo social*. Comunidad de Madrid: Consejería de Educación y Cultura
- Díaz Aguado, M^a J., Martínez Arias, R. y Martín Seoane, G. (2002). *Génesis y desarrollo de los comportamientos de los jóvenes con problemas de conducta en centros de menores*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales Madrid.
- Díaz Arnal, I. (1990). *La inadaptación Personal*. Madrid: Escuela Española.
- Eysenck, H.J. y Eysenck, S.B. (1976). *Psychoticism as a dimension of personality*. London: Hodder and Stoughton.
- Fernández Enguita, M. (2002). El sistema educativo y la convivencia cívica: ¿Parte del problema o parte de la solución?. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 304, pp. 12-19.
- Ferran Casas (2002). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- García-López, A. y Ezquiaga, E. (1991). Estudio descriptivo de una muestra de 433 drogodependientes que acudieron a un centro de salud mental. *Adicciones*, 3 (2), 167-180.
- García, J., Ayerbe, P., Perelló, F., Martínez Sánchez, A., Belda, J. F., García, F., Musitu, G. y García, M. (1991). *Pedagogía de la Marginación*. Madrid: Editorial Popular.
- Garrido, V. (1987). Teorías del desarrollo cognitivo moral. En V. Sancha, M. Clemente y J.J. Miguel (Eds.), *Delincuencia: Teoría e Investigación*. Madrid: Alpe.
- Garrido, V. y López, M. J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Tirant lo Blanch: Valencia.
- Generalitat Valenciana (1993). Sistema Autonómico de Información sobre Toxicomanías. *Boletín Informativo sobre Drogas*, 13 (1), 3-84.
- Gómez Serra, M. (2004). *Evaluación de los servicios sociales*. Barcelona: Gedisa.
- González, E. (1996). *Menores en Desamparo y Conflicto Social*. Madrid: Ed. CCS.
- González, E. Y Morales, J. (1996). Análisis del Desamparo y Conflicto Social. En E. Morales (Ed.), *Menores en Desamparo y Conflicto Social*. Madrid: Ed. CCS.
- Guasch García, M. (1996). La acción educativa en el ámbito de la inadaptación social. Un modelo de intervención en libertad. Barcelona: Estel.
- Guasch Gracia, M. (1998). *Proyecto Docente: Didáctica Diferencial de la inadaptación Social*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Guasch, M. y Ponce, C. (2002). *¿Qué significa intervenir educativamente en desadaptación social?.* Barcelona: ICE.

- Hawkins, J. D., Catalano, R. F. y Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drugs problems in adolescence and early adulthood: implications for substance use prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64 – 105.
- IMME, *El plan de atención a la infancia y la adolescencia 2002-2006*. IMME, Consejería de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid.
- Jiménez, J. L. y Revuelta, A. (1991). La familia del toxicómano: un estudio comparativo. *Adicciones*, 3 (2), 133 – 140.
- Kazdin, A.E. y Buela-Casal, G. (1994): *Conducta antisocial*. Madrid: Pirámide. Colección Ojos Solares.
- Lemos, S. (1996). Factores de riesgo y de protección en psicopatología en niños y adolescentes. En J. Buendía (Ed.), *Psicopatología en niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean y W. Ensel (Eds.), *Social Support, Life Events, and Depression*. Nueva York: Academic Press.
- López Cabanas, M. y Chacón, F. (2003). *Intervención psicosocial y servicios sociales*. Madrid: Síntesis.
- López, F., López, B., Fuertes, J., Sánchez, J.M. y Merino, J. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil. Actuaciones frente a los malos tratos y desamparo de menores. Programa de Mejorar del Sistema de Atención Social a la Infancia (SASI)*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- López, M.J. y Garrido, V. (1999). Contribuciones psicológicas al estudio de la delincuencia juvenil. En J. Ortega Esteban (coord.): *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel.
- Maganto, C. (1994). Influencia de la familia y la escuela en la socialización y la conducta prosocial. En Garaigordobil, Maganto (comps): *Socialización y conducta prosocial en la infancia y la adolescencia*. San Sebastián: UPV.
- Marín, Grau y Yubero (2002). *Procesos psicosociales en los contextos educativos*. Madrid: Pirámide.
- Martín González, Chacón, F. Y Martínez García, M (1993). *Psicología comunitaria*. Madrid: Visor.
- Martínez Roig, A. y Paul, J. (1993). *Maltrato y Abandono en la Infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Melendro Estefanía, M.; Perdomo Molina, S. y Suárez González, L.A. (2000). Adolescentes y jóvenes en dificultad social. *En Documentación Social, Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*, nº 120, 2000.
- Minuchin, S. y Cols. (1967). *Families of the slums*. Nueva York: Basic Books.
- Mondragón, J. y Trigueros, I. (2002). *Intervención con menores. Acción socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Moreno Jiménez, M^a.P. (2001). *Psicología de la marginación social*. Málaga: Aljibe.
- Moreno Olmedilla, J.M. (1988a). Le cote sombre de l'école: politique et recherche sur le comportement anti-social dans les écoles espagnoles. *Reveu Francaise de Pedagogie*, n 123, pp. 63-72.

- Moreno Olmedilla, J.M. (1998b). Comportamiento antisocial en los centros escolares: Una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, n 18, pp. 189-204.
- Moreno Olmedilla, J.M. y Torrego Seijo, J.C. (1999b). Promoting prosocial behavior in Spanish schools: The "whole-school" approach. *Emotional and Behavioural Difficulties*, n 4,2, pp. 23-31.
- Moreno Olmedilla, J.M. y Torrego Seijo, J.C. (1999a). *Resolución de Conflictos de convivencia en centros educativos*. Madrid: UNED.
- Muñoz, M., Roa, A., Pérez, E., Santos – Olmo, A. B., de Vicente, A. (2002). *Instrumentos de evaluación en salud mental*. Pirámide: Madrid.
- Musitu, G. y Allat, P. (1994). *Psicosociología de la Familia*. Albatros Educación: Valencia.
- Mützell, S. (1993). Alcoholic parents and their children. *Child: care, health and development*, 19, 327 – 340.
- Orte, C. y March, M. (2001) *Pedagogía de la inadaptación social*. Valencia: Nau llibres.
- Ortega Esteban, J. (1999). *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel.
- Ortín Pérez, B. (2003): *Los niños invisibles*. Barcelona: Octaedri-EUB
- Otero-López, J. (1997). *Droga y delincuencia: Un acercamiento a la realidad*. Madrid: Pirámide.
- Otero-López, J.M., Mirón, L. y Luengo, A. (1991). El consumo de drogas en los adolescentes: una aproximación a las variables familiares y grupales. Xunta de Galicia: Conselleria de Sanidad.
- Panchón, C. (1995). Intervención con familias en situaciones de alto riesgo social. *Comunicación, Lenguaje y educación*, 27. 61-74.
- Panchón, C. (1998). *Manual de Pedagogía de la inadaptación Social*. Barcelona: Ed. Dulac.
- Pierce, G. R., Sarason, B. R., Sarason, I. G., Joseph, H. J. y Henderson, C. A. (1996). Conceptualizing and assessing social support in the context of the family. En G. R. Pierce, B. R. Sarason y I. G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family*. Nueva York: Plenum Press.
- Pons, J. y Buelga, S. (1994). Familia y conductas desviadas: el consumo de alcohol. En Musitu, G. y Allat, P. (Eds.). *Psicosociología de la familia*, p. 263. Albatros Educación: Valencia.
- Powell, M. y Monahan, J. (1969). Reacing the rejecy through multifamily group therapy. *International Journal of Groups Psychotherapy*, Vol. 19, 1.
- Ripoll-Millet, A. (2001). *Familias, trabajo social y mediación*. Barcelona: Piados.
- Romero, E., Garra, A. y Luengo, A. (1993). Self-Monitoring, grupo de iguales y delincuencia juvenil: Un análisis empírico. *Análisis y Modificación de Conducta*, 19 (63), pp. 29-42.
- Ross, R. (1992). Razonamiento y rehabilitación: Un programa cognitivo para el tratamiento y la prevención de la delincuencia. En V. Garrido y L. Montoro (Eds.), *La reeducación del delincuencia juvenil: Los programas de éxito*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Ross, R.R. y Fabiano, E. (1985). *Tom to think: A cognitive model of delinquency prevention and offender rehabilitation*. Tennessee: Institute of Social Sxiences and Arts.

- Rubio, M.J. y Monteros, S. (2002). *La exclusión social: Teoría y práctica de la Intervención*. Madrid, Editorial CCS.
- Rueda Palenzuela, J.M. (1999). El sistema social de la Infancia: diagnóstico e intervención. *Revista de Trabajo Social*, n 110.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's response to stress and disadvantage. En M.W. Kent y J.E. Rolf (Eds.), *Primary Prevention of Psychopathology*. New Hampshire: University Press of New England.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. En J. Rolf, A.S. Masten, D. Cichetti (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M., Giller, H., y Hagell, A. (2000). *La Conducta Antisocial de los Jóvenes*. Madrid: Cambridge University Press.
- Rutter, M., y Giller, H. (1983). *Delincuencia Juvenil*. Madrid: Martinez Roca.
- Saldaña, C. (2001). Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente. Madrid: Pirámide.
- Sánchez Cábaco, A. (). Indicadores de riesgo en salud mental y estrategias de prevención en la adolescencia. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Sanz, E. (2003). *Familias multiproblemáticas*. En Actas de XIV Congreso del Centro Psicoanalítico de Madrid.
- Smale, Tuson y Statham, (2003). *Problemas sociales y trabajo social*. Madrid: Morata.
- Spivak, G., Platt, J.J. y Shure, M.B. (1976). *The Problem Solving Approach to Adjustment*. San Francisco: Jossey Bass.
- Thierne, L. (1976). *Excluded Families*. Nueva York: Columbia University Press.
- Triana, B. y Rodrigo, M. J. (1998). Drogodependencias. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Coords.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Valverde, J. (1996. 4ª Ed). *El proceso de inadaptación Social*. Madrid: Popular.
- Vega Fuente, A. (2002). Necesidades Educativas Especiales Relacionadas con la Conducta Social. En *Enciclopedia Psicopedagógica*.
- Vega, A. (1994). *Pedagogía de la inadaptación social*. Madrid: Narcea.
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (2002). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Madrid: UNED.
- Voiland, A. (1962). *Family Casework Diagnosis*. Nueva York: Columbia University Press.

