

Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo

School Climate and Conflict Resolution According to the Students: A European Study

José J. Gázquez, M. Carmen Pérez y José J. Carrión

Universidad de Almería

Resumen

El clima escolar viene determinado por la relación existente entre los alumnos y los profesores, en su quehacer diario, sin olvidar la importancia que tiene la participación e implicación de los padres en la escuela, no sólo para el propio desarrollo y desempeño académico del sujeto, sino también, en la mejora del clima de convivencia dentro de la escuela. Así pues, se pretende conocer, cómo percibe el alumnado la participación de sus padres en las escuelas, qué piensan sobre el clima de su centro y su disposición a colaborar en la mejora de éste. Han participado 2.013 alumnos de ESO de España, Hungría, Austria y República Checa. Los alumnos españoles son quienes indican tener mejor relación entre sí y con sus profesores, los checos quienes más empatía muestran con los otros, y respecto a la participación, son los padres españoles y los húngaros, quienes tienen mayores niveles de participación a través de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos.

Palabras clave: Clima escolar, alumnos, resolución de conflictos, participación.

Abstract

School climate is determined by the relationship among the students and the teachers in their daily activities, without neglecting the importance of the parents' participation and involvement in school, not only for the students' own development and academic performance, but also to improve the climate of living together at school. Thus, we wish to determine how students perceive their parents' participation in school, what they think of the climate of their educational center, and their willingness to collaborate in its improvement. The sample was made up of 2.013 students of Secondary Education of Spain, Hungary, Austria, and the Czech Republic. The Spanish students reported that they had a better relationship with each other and with their teachers, the Czechs felt more empathy towards others, and, regarding participation, the Spanish and the Hungarian parents had the highest levels of participation through the Association of Students' Mothers and Fathers.

Keywords: School climate, students, conflict resolution, participation.

Introducción

La convivencia y las relaciones con los otros, forman parte de un aprendizaje en el cual la familia cobra un protagonismo especial, siendo el contexto más importante e inmediato del desarrollo del individuo (Bronfenbrenner, 1979; Parke, 2004). Así, las características maternas van a influir en el desarrollo de problemas en la convivencia y en su relación con los otros. La sensibilidad materna se relaciona positivamente con el ajuste del niño a la escuela (es decir, el logro y la adaptación social), mientras que el mismo factor se relacionó negativamente con la agresión en la escuela (bullying). La sobreprotección por parte de la madre, se asocia con el desempeño del papel de víctima por parte de los niños, mientras que la depresión por parte de las madres se relaciona tanto con la presencia de un hijo víctima como con el comportamiento de acosador por parte del niño (Georgiou, 2008).

Familia y escuela

Posteriormente, a la acción educativa de esta institución se une la de la escuela y el grupo de iguales, lo que da lugar a una de las cinco categorías de habilidades sociales: la interacción con amigos y compañeros (Eceiza, Arrieta, y Goñi, 2008). En los últimos años ha cobrado fuerza la idea de que familia y escuela poseen responsabilidades compartidas, unos los valores y

principios morales que han de compartir para la realización de la tarea socializadora del adolescente (Recio, 1999), así, la educación necesita «el diálogo» entre ambas instituciones (Torío, 2004). Las escuelas y los profesores han reconocido hace tiempo la necesidad de establecer vínculos de cooperación entre la escuela y la familia (Machen, Wilson, y Notar, 2005).

Esta participación, y específicamente, el derecho de participación de los padres y los propios alumnos en la gestión de los centros educativos se concreta con la LODE (1985) a través de su representación en diversos órganos y las asociaciones, es decir, entendiéndose como la dotación de una estructura formal de representación (consejos escolares) por estamentos (padres, alumnos, profesores y dirección). Los diferentes informes que analizan cuantitativamente la cooperación de los padres a través de ellos, ponen reiteradamente de manifiesto la escasa participación de los padres y de las madres en ellos (Fernández-Enguita, 1993, 2007; Martín-Moreno, 2000; Martín-Muñoz, 2003; San Fabián, 1997). Es decir, esta posibilidad o derecho de participación contrasta con la realidad actual, en la que prácticamente la mitad de las familias se limitan exclusivamente a tratar temas relacionados con el proceso de enseñanza/aprendizaje de sus hijos (Martín-Muñoz, 2003).

El desarrollo de programas eficaces de participación para los pa-

dres, pasa porque los investigadores analicen y descubran cómo ayudar a los docentes más implicados en la dinámica escolar y que están encargados del contacto con los padres y las madres del alumnado, a identificar las prácticas y políticas educativas que estimulen la confianza de los padres en la escuela, así como su participación en el proceso de escolarización de sus hijos (Machen, Wilson, y Notar, 2005).

La participación de los padres en la escuela se asocia con un mejor rendimiento académico (Englund, Luckner, Whaley, y Egeland, 2004; Lee y Bowen, 2006; Patall, Cooper, y Robinson, 2008) y con una mayor motivación del sujeto y de los profesores (Carbonero, Román, Martín-Antón, y Reoyo, 2009; Gonzalez-DeHass, Willems, y Holbein, 2005), que influyen positivamente en el comportamiento y en la competencia social del niño (Bemak y Cornely, 2002; Kohl, Lengua, y McMahon, 2000), comprobándose también, que cuanto más implicación existe del estudiante hacia el centro, mejor es su rendimiento (Ros, 2009). Respecto a este último aspecto, es la aspiración de los padres, sus expectativas, lo que posee mayor relación, mientras que ésta es menor, cuando el objetivo de la relación de los padres con la escuela es la supervisión de los hijos; del mismo modo, la relación entre rendimiento y participación es más fuerte cuando el primero es medido de forma global, no existiendo esta relación cuando se tienen en cuenta

los resultados de asignaturas específicas (Fan y Chen, 2001). Además, la participación de los padres en los primeros niveles escolares correlaciona positivamente con el éxito de los estudiantes en la Educación Secundaria, así como en la permanencia en tiempo en los estudios (Barnard, 2004), ayudando en el tránsito de un nivel educativo a otro (Chen y Gregory, 2009).

Eccles y Harold (1996) enumeraron cinco dimensiones de la intervención de los padres en la escuela, es decir, cinco aspectos a través de los que los padres pueden intervenir en las diferentes cuestiones escolares: en primer lugar, destaca el seguimiento de sus hijos en la escuela, es decir, cómo los padres responden a las demandas del maestro para conocer el desempeño escolar de sus hijos, deberes, actividades a realizar en casa, etc.; la participación voluntaria de los padres en las actividades que se realizan desde la Asociación de Madres y Padres de Alumnos así como en los diversos mecanismos previamente detallados, como el consejo escolar, etc.; la implicación de los padres en casa con las tareas escolares de sus hijos, realizando un seguimiento continuado del desempeño escolar en el hogar; la iniciativa en ponerse en comunicación con la escuela para conocer de primera mano el progreso académico de sus hijos; y por último, ponerse en contacto con la escuela para averiguar cómo pueden dar una ayuda adicional a sus hijos.

Los diferentes estudios revelan que los maestros y los padres poseen diferentes percepciones a cerca de la participación de estos últimos en el centro educativo de sus hijos, lo que implica la existencia de una epistemología diferente en ambos, un poder diferente y propósitos que en ocasiones compiten entre sí. Por otra parte, ambos, tanto los profesores como los padres, indican que las asociaciones para participación de estos últimos, en busca de un objetivo común y estando en colaboración tanto los profesores como los padres, tienen una repercusión esencial en el aprendizaje de los niños, en su desarrollo, y finalmente, en el éxito en la escuela (Lawson, 2003). Estas diversas formas de participación de los padres, incluido el voluntariado de los padres y la participación en organizaciones y asociaciones de padres y maestros, se puede aumentar cuando los profesores tratan de comunicarse con los padres (Feuerstein, 2000). Ya sea en casa o en la escuela, los padres se involucran más si se percibe, por parte de los profesores y de los propios hijos, estudiantes, que se espera o se desea contar con su participación (Deslandes y Bertrand, 2005).

Clima escolar e intervención en convivencia

En los últimos años, el aumento de los problemas de convivencia en la escuela ha llevado a que estos no sólo sean un problema de preocupación para la comunidad educativa, sino que se han convertido en cen-

tro de atención de los medios de comunicación de masas, lo que muy posiblemente está contribuyendo a magnificar dicho fenómeno. No podemos dejar de afirmar, que son muchos los problemas de convivencia existentes dentro de nuestras escuelas, fenómeno también extensible a diferentes países de la Unión Europea (Cangas, Gázquez, Pérez, Padilla, y Miras, 2007). Concretamente en España, son de destacar los resultados del estudio realizado por el Defensor del Pueblo (2007) el cual indica, a diferencia de los que cabría pensar, que la incidencia del maltrato escolar entre iguales tiende a disminuir respecto a los datos del estudio dado a conocer en el 2000 (Defensor del Pueblo, 2000).

Otros estudios como el de Hunter, Mora-Merchán y Ortega (2004) indican, respecto a la prevalencia del *bullying* en las escuelas españolas, que el 48% de los chicos y el 45% de las chicas lo experimentan, o sufren durante su escolarización, por lo que, dados los problemas asociados a ello, la presencia de esos niveles resaltan la importancia de una intervención efectiva, aspecto este último, que puede ser generalizable al resto de los países.

Cambiar el clima escolar negativo es una tarea larga y difícil, que requerirá un esfuerzo de toda la escuela con una inversión considerable y el compromiso de los estudiantes, personal, administración y las familias (Rigby y Slee, 2008). Los problemas de convivencia dentro de los centros tienen, según los

propios padres, origen en diferentes aspectos como la propia familia, destacando aspectos como: la escasa educación en el respeto a los demás y a las cosas, o la falta de educación en valores (Yuste y Pérez, 2008).

Son múltiples los instrumentos/ métodos de intervención que existen en la actualidad (Pérez, Cangas, Lucas, Miras, Yuste, y Gázquez, 2007); así mismo Hunter et al. (2004) nos indican, que en función de la utilización por parte de las víctimas de diferentes tipos de estrategias de afrontamiento, se desprende que las estrategias que los alumnos sienten como buenas para el afrontamiento del *bullying* son: hablar con los agresores, ignorar el *bullying*, así como buscar ayuda en alguien más; mientras que no eran consideradas efectivas las estrategias: luchar contra ello, evitar o reírse de la situación.

Si preguntamos a los docentes sobre la prevalencia de las conductas violentas, estos tienden a subestimar la prevalencia de la intimidación (Bradshaw, Sawyer, y O'Brennan, 2007), ya que muchas veces no perciben que estos tengan lugar (Craig, Pepler, y Atlas, 2000), al igual que los padres y madres (Pérez, Yuste, Lucas y Fajardo, 2008). A pesar de ello, los docentes también han de ser dotados de herramientas para afrontar el estrés asociado a los problemas de comportamiento de los alumnos y para manejar los diferentes conflictos que se dan en el aula y el centro escolar (Santiago, Otero-López, Castro, y Villardefrancos, 2008).

Por último, también deben ser orientados los propios padres para mejorar su actuación respecto a la educación de sus hijos y comenzar a participar de forma activa e implicarse en la educación de éstos junto con la escuela. Lo positivo es su actividad e implicación, ya que una educación para la ciudadanía, al igual que la intervención en la mejora de la convivencia, sólo podrá llevarse a cabo desde la comunidad educativa, donde esté incluida y presente la familia (Ortega, Touriñán, y Escámez, 2006).

Por ello, el objetivo de nuestro trabajo es analizar, no sólo percepción del alumnado a cerca de la implicación de sus familias en los centros educativos, sino también conocer la opinión de los alumnos sobre el clima escolar que se vive dentro de su centro y concretamente de su aula, así como su disposición a colaborar en la mejora de la convivencia.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 2013 alumnos y alumnas, con una media de edad de 14,37 años (DT = 1,15), de los cuales 874 alumnos/as pertenecen a diez centros escolares de España (Md = 14,60; DT = 1,27), 271 a cinco de Hungría (Md = 14; DT = 1,16), 311 alumnos/as a cinco de Austria (Md = 13,8; DT = 0,74), y 557 alumnos/as a cinco de República

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de la muestra: País y Sexo

		España	Hungría	Austria	Rep. Checa	Total
H	N	446	97	167	229	939
	%	51%	35,8%	53,7%	41,1%	46,6%
M	N	428	174	144	328	1074
	%	49%	64,2%	46,3%	58,9%	53,4%

Checa (Md = 15,10; DT = 1,43). De la muestra total, el porcentaje de mujeres fue de 53,4% (por países, en España 49%, Hungría, 64,2%, Austria 46,3% y República Checa 58,9%) y el de hombres del 46,6% (en España 51%, Hungría, 35,8%, Austria 53,7% y República Checa 41,1%).

Instrumento

- *Cuestionario para estudiantes* (Ortega y del Rey, 2003). Se trata de un cuestionario autoaplicado, en el que se indaga a cerca de diferentes aspectos de la convivencia, centrándonos especialmente en las cuestiones que hacen referencia al clima dentro del aula y la resolución de conflictos en los centros escolares. Así, para el presente estudio se han seleccionado los ítems que hacen referencia a: *¿Cómo te llevas con tus compañeros/as?; ¿Cómo te llevas con los profesores?; ¿Qué opinión tienen de ti los compañeros/as?; ¿Qué opinión tienen de ti tus profesores?; Cuando tienes conflictos con algún/a compañero/a, ¿buscas a al-*

guien que pueda ayudarte a resolverlo?; Cuando tienes un conflicto con alguien, ¿tratas de pensar en cómo estará pensando la otra persona?; ¿Intervienen tus profesores en la resolución de conflictos?; ¿Intervienen los/las otros/as compañeros/as en la resolución de conflictos?; Según tu opinión, ¿participan los padres y madres en la vida del centro?; ¿Tus padres en que suelen participar?; ¿Estás dispuesto/a a colaborar en la convivencia?; ¿Quién crees que debe encargarse, en el centro, de ayudar a resolver conflictos?

Procedimiento

En un primer momento, se llevó a cabo la traducción del cuestionario a las lenguas de los diferentes países que iban a participar en el proyecto, esto es, el castellano, alemán, húngaro y checo, siguiendo las recomendaciones de Muñiz y Hambleton (1996) y los métodos comúnmente utilizados en Educación y Psicología (Rosário et al., 2009; Rodríguez et al., 2009).

Posteriormente se pasó a la aplicación del Cuestionario de Dificultades de Convivencia Escolar en los diferentes Centros Educativos. Con tal fin, se procedió a la selección por cada universidad participante, dentro de su demarcación territorial, de la muestra de centros al azar y se contactó con los respectivos Directores y Jefes de Estudios para obtener su consentimiento. Una vez conseguido éste, se dio a conocer a los participantes la actividad a realizar y se solicitó su consentimiento, aplicándose posteriormente el cuestionario de forma colectiva en cada clase. La duración total de aplicación de la prueba fue aproximadamente de 15 minutos.

Resultados

Clima en el aula

En la tabla 2 se recogen diferentes preguntas que analizan el clima dentro del aula y por extensión dentro del centro educativo. Así, las diferentes alternativas de respuesta para las cuestiones que preguntan sobre: cómo te llevas con tus compañeros y con los profesores, se han puntuado del siguiente modo, la puntuación 0 se corresponde con «no tengo relación», 1 con «me llevo mal», 2 con «me llevo regular», y 3 con «me llevo bien». En dicha tabla podemos comprobar, como es en España donde mejor relación existe entre los alumnos, seguida de Hungría, Austria y en

último lugar estaría la República Checa. Respecto a la relación entre alumnos y profesores, nuevamente son los alumnos españoles quienes mejor se llevan con sus profesores, seguido de Hungría y Austria, y la República Checa es el país donde peor relación existe entre profesores y alumnos. Por otro lado, las alternativas de respuesta de las cuestiones que analizan la opinión que tienen de ellos los compañeros y los profesores, han sido puntuadas o cuantificadas del siguiente modo: la puntuación 0 se corresponde con «no lo sé»; 1 con «mala»; 2 con «regular»; y 3 con «muy buena». Así, los alumnos españoles, son los que creen que sus compañeros tienen mejor opinión sobre ellos, seguido de los austriacos, los húngaros, y por último, los checos. Respecto a la opinión que poseen sobre ellos los profesores, del mismo modo, son los alumnos españoles quienes indican que sus profesores tienen mejor opinión de ellos, seguidos muy de cerca de los húngaros, los checos, y austriacos.

Para conocer si entre las puntuaciones medias de los alumnos de los diferentes países en las cuestiones analizadas en la tabla 2 existen diferencias significativas, se ha realizado la ANOVA de un factor, y en los aspectos donde el valor de la F es significativo, hemos utilizado la prueba *post hoc*, Diferencias Mínimas Significativas (DSM) para analizar dónde se encuentran dichas diferencias (Tabla 3). Así, las relaciones entre compañeros son sig-

Tabla 2
Estadísticos descriptivos del clima dentro del aula por países

	España			Hungria			Austria			Rep. Checa		
	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT
¿Cómo te llevas con tus compañeros/as?	874	2.88	.408	271	2.77	.430	310	2.69	.521	557	2.66	.501
¿Cómo te llevas con los profesores?	875	2.62	.682	268	2.53	.515	309	2.53	.555	557	2.28	.651
¿Qué opinión tienen de ti los compañeros/as?	874	2.77	.496	268	2.52	.537	305	2.53	.628	557	2.35	.653
¿Qué opinión tienen de ti tus profesores?	867	2.40	.950	269	2.39	.652	300	2.28	.943	557	2.36	8.944

Tabla 3
Clima dentro del aula. ANOVA de un factor y prueba post hoc DMS

	Diferencia de Medias entre Países (DSM)						Media cuadrática (inter-grupos)	F	Sig.
	IE-HI**	IE-AI**	IE-RCI**	IH-AI*	IH-RCI**	IA-RCI			
¿Cómo te llevas con tus compañeros/as?	IE-HI**	IE-AI**	IE-RCI**	IH-AI*	IH-RCI**	IA-RCI	6.621	31.720	.000
¿Cómo te llevas con los profesores?	IE-HI*	IE-AI*	IE-RCI**	IH-AI	IH-RCI**	IA-RCI**	13.184	32.688	.000
¿Qué opinión tienen de ti los compañeros/as?	IE-HI**	IE-AI**	IE-RCI**	IH-AI	IH-RCI**	IA-RCI**	20.716	63.879	.000
¿Qué opinión tienen de ti tus profesores?	IE-HI	IE-AI	IE-RCI	IH-AI	IH-RCI	IA-RCI	1.088	.047	.986

* La diferencia es significativa a 0.05.

** La diferencia es significativa a 0.01.

nificativamente mejores en España respecto a Hungría, Austria y República Checa, así como en Hungría respecto a Austria y República Checa, pero no existen diferencias entre cómo se llevan entre sí los alumnos de Austria y la República Checa. En la relación con sus profesores, los alumnos españoles se llevan significativamente mejor con éstos, que los húngaros, los austriacos y los checos, del mismo modo los húngaros y austriacos (sin existir diferencias significativas entre ambos) se llevan significativamente mejor con los profesores que los checos. En tercer lugar, son los españoles quienes consideran que sus compañeros poseen significativamente mejor opinión de ellos que los húngaros, los austriacos y los checos, y al igual que en la cuestión anterior, los húngaros y austriacos (sin existir diferencias significativas entre ambos) consideran que sus compañeros poseen significativamente mejor opinión de ellos que los checos. En último lugar, cuando se analiza la consideración de los alumnos sobre la opinión que de ellos poseen sus profesores no se encuentran diferencias significativas entre las puntuaciones medias de cada uno de los países.

Actuaciones en resolución de conflictos

Las cuestiones que analizan las actuaciones en la resolución de conflicto y quién interviene en estos aparecen en la tabla 4. Así, las dife-

rentes alternativas de respuesta para las cuestiones que preguntan sobre cómo se actúa ante un conflicto se han puntuado del siguiente modo: la puntuación 0 se corresponde con «nunca»; 1 con «alguna vez»; 2 con «a veces»; y 3 con «muchas veces». En esta tabla observamos las puntuaciones medias de cada país, y en primer lugar ante la cuestión que analiza si cuando se posee un conflicto con algún compañero se busca a alguien que pueda ayudar a resolverlo, vemos como son los alumnos españoles quienes más acuden en busca de ayuda para su resolución, aunque su puntuación media se sitúa escasamente por debajo de la alternativa «alguna vez», seguidos de los austriacos, los checos, y por último, los húngaros. Cuando se analiza cómo responde el propio sujeto y si se sitúa en el lugar del otro y trata de pensar en cómo estará pensando, comprobamos, que son los alumnos checos quienes por media, más veces realizan este tipo de actuaciones, seguidos de los españoles, los austriacos, y por último, como alumnos que menos lo utilizan están los húngaros. Cuando se pregunta a los alumnos sobre si intervienen sus profesores en la resolución de conflictos, son los alumnos austriacos quienes consideran que sus profesores intervienen con mayor frecuencia en la resolución de conflictos, seguidos de los húngaros, los checos, y en último lugar, los alumnos españoles, que son los que indican menor frecuencia de intervención de sus profesores. Los

Tabla 4
Estadísticos descriptivos de resolución de conflictos por países

	España			Hungría			Austria			Rep. Checa		
	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT
Cuando tienes conflictos con algún/a compañero/a. ¿buscas a alguien que pueda ayudarte a resolverlo?	869	.90	.761	264	.71	.692	305	.82	.708	557	.75	.667
Cuando tienes un conflicto con alguien, ¿tratas de pensar en cómo estará pensando la otra persona?	868	1.24	.955	269	.93	.777	304	1.16	.852	557	1.47	1.108
¿Intervienen tus profesores en la resolución de conflictos?	866	1.25	.952	268	1.35	.951	298	1.44	.894	557	1.28	.837
¿Intervienen los/as otros/as compañeros/as en la resolución de conflictos?	865	1.26	.802	268	1.28	.699	296	1.16	.751	557	1.21	.816

Tabla 5
Resolución de conflictos. ANOVA de un factor y prueba post hoc DMS

	Diferencia de Medias entre Países (DSM)					Media cuadrática (inter-grupos)	F	Sig.
	IE-HI**	IE-AI	IE-RC **	IH-AI	IH-RCI			
Cuando tienes conflictos con algún/a compañero/a, ¿buscas a alguien que pueda ayudarte a resolverlo?	IE-HI**	IE-AI	IE-RC **	IH-AI	IH-RCI	IA-RCI	7.38	.000
Cuando tienes un conflicto con alguien, ¿tratas de pensar en cómo estará pensando la otra persona?	IE-HI**	IE-AI	IE-RC **	IH-AI**	IH-RCI**	IA-RCI***	20.63	.000
¿Intervienen tus profesores en la resolución de conflictos?	IE-HI	IE-AI**	IE-RCI	IH-AI	IH-RCI	IA-RCI*	3.38	.017
¿Intervienen los/as otros/as compañeros/as en la resolución de conflictos?	IE-HI	IE-AI	IE-RCI	IH-AI	IH-RCI	IA-RCI	1.81	.142

* La diferencia es significativa a 0.05.

** La diferencia es significativa a 0.01.

propios alumnos también son analizados respecto a su intervención en la resolución de conflictos, así, son los alumnos húngaros los que destacan, que sus compañeros intervienen en la resolución de conflictos con mayor frecuencia, seguidos de los españoles, los checos, y en último lugar, con menor intervención por parte de los propios alumnos encontramos a Austria.

Nuevamente, para conocer si entre las puntuaciones medias de los alumnos de los diferentes países en las cuestiones analizadas en la tabla 4 existen diferencias significativas, se ha realizado la ANOVA de un factor, y en los aspectos donde el valor de la F es significativo, hemos utilizado la prueba *post hoc*, Diferencias Mínimas Significativas (DSM) para ver dónde se encuentran dichas diferencias (Tabla 5). Así, son los alumnos españoles, los que con una frecuencia significativamente mayor buscan ayuda para resolver los conflictos que se crean con sus compañeros, respecto a los húngaros y los checos. Por otro lado, serán los checos los que significativamente más veces piensen sobre cómo está pensando la otra persona respecto a los españoles, los húngaros y los austriacos; estos últimos los realizan significativamente en más ocasiones que los húngaros, y éstos, menos que los españoles. Son los profesores austriacos según los alumnos quienes intervienen significativamente más en la resolución de conflictos que los españoles y los checos; mientras que

no existen diferencias significativas en el nivel medio de intervención por parte de los propios alumnos de cada uno de los países.

Participación de la familia en el centro educativo

Finalmente, tal y como observamos en la tabla 6, donde se analiza la participación de los padres y madres en la vida del centro, como son los padres austriacos quienes según sus hijos más participan en la vida del centro, destacando que el 38.8% de la muestra participa «mucho» según los propios alumnos. En el lado contrario se encuentran los padres y las madres de la República Checa, quienes según sus hijos, el 15.6% de la muestra no participa «nada» en la vida del centro. Cuando se pregunta al alumnado sobre en qué suelen participar sus padres, los porcentajes más altos en los cuatro países analizados se encuentran en la alternativa de respuesta «en las tutorías, para ver cómo voy», alcanzando en la República Checa porcentajes superiores al 70%. En segundo lugar el alumnado indica que sus padres participan «si se les pide, en cualquier cosa» con porcentajes escasamente inferiores a la alternativa que hace referencia a las tutorías en España (37.9%), Hungría (40.4%) y Austria (35.7%). Por otro lado, son los padres españoles (13.3%) y los húngaros (14%) los que según sus hijos tienen mayores niveles de participación a través de la Asociación de Madres y Padres de Alum-

Tabla 6

Porcentajes en función de los países. Participación de los padres en los centros, disposición a colaborar en la mejora de la convivencia e implicados en la resolución de conflictos

	España		Hungria		Austria		Rep. Checa		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Según tu opinión, ¿participan los padres y madres en la vida del centro?	Mucho	128	14.7%	67	25.1%	118	38.8%	124	22.3%
	Poco	418	47.9%	148	55.4%	129	42.4%	263	47.2%
	Nada	89	10.2%	10	3.7%	24	7.9%	87	15.6%
	No lo sé	238	27.3%	42	15.7%	33	10.9%	77	13.8%
¿Tus padres en que suelen participar?	Sólo con la AMPA	116	13.3%	37	14%	27	8.9%	33	5.9%
	Si se les pide, en cualquier cosa	329	37.9%	107	40.4%	109	35.7%	60	10.8%
	En las tutorías, para conocer cómo voy	333	38.3%	111	41.9%	149	48.9%	397	71.3%
	En nada	91	10.5%	10	3.8%	20	6.6%	61	11%
¿Estás dispuesto/a a colaborar en la convivencia?	No, en absoluto	38	4.4%	20	7.6%	8	2.6%	22	3.9%
	En ocasiones y actividades puntuales	63	7.3%	58	22.1%	30	9.8%	155	27.8%
	Sólo cuando sea necesario	296	34.3%	107	40.7%	116	38%	211	37.9%
	Totalmente	467	54.1%	78	29.7%	151	49.5%	169	30.3%
¿Quién crees que debe encargarse, en el centro, de ayudar a resolver conflictos?	Los profesores	153	17.9%	14	5.3%	36	11.9%	54	9.7%
	Los estudiantes	60	7%	19	7.1%	24	7.9%	25	4.5%
	Profesores/Estudiantes	526	61.4%	147	55.3%	138	45.5%	189	33.9%
	Cada uno de los suyos	117	13.7%	86	32.3%	105	34.7%	276	49.6%

nos (AMPA). En cuanto a la colaboración de los propios alumnos para la mejora de la convivencia, son los alumnos españoles los que alcanzan mayores porcentajes en la alternativa de respuesta «totalmente», así, el 54.1% de los alumnos estarían totalmente dispuestos a colaborar en la mejora de la convivencia, seguido de los austriacos (49.5%). Por su parte, los húngaros y los checos en su mayoría están dispuestos a colaborar en la convivencia «sólo cuando sea necesario». Por último, cuando se pregunta sobre quién debe encargarse de la resolución de los conflictos los mayores porcentajes de respuesta se sitúan en la alternativa que hace referencia a la intervención conjunta entre profesores y estudiantes, sobre todo en España (61.4%) y Hungría (55.3%). Es de destacar que en la República Checa casi la mitad de la muestra (49.6%) responde que cada uno debe ocuparse de resolver sus propios problemas.

Discusión

Del análisis realizado en los diferentes países europeos, se desprende respecto al clima de convivencia dentro del centro que son los alumnos españoles quienes indican tener mejor relación entre sí, seguidos de los húngaros, austriacos, y en último lugar estarían los alumnos checos. Así, las relaciones entre compañeros son significativamente mejores en España respecto a Hungría, Austria y República Checa, así

como en Hungría respecto a Austria y República Checa, tal y como se observa en otros estudios que analizan de modo detallado las diferentes conductas que provocan problemas de convivencia, sobre todo destacando la baja prevalencia en Hungría (Cangas et al., 2007).

Respecto a la relación entre alumnos y profesores, de suma importancia en la presencia de un clima de convivencia adecuado, nuevamente son los alumnos españoles quienes significativamente mejor se llevan con sus profesores y quienes consideran que mejor opinión tienen sobre ellos sus compañeros, respecto a los húngaros, los austriacos y los checos. El alumnado español indica llevarse «regular» con sus profesores, ello puede tener repercusiones no sólo en las características de los conflictos, sino también, en el estrés o *burnout* de los docentes, que carecen de herramientas para afrontar los conflictos y los problemas de comportamiento y conductas antisociales desplegadas por los alumnos (Santiago, Otero-López, Castro, y Villardefrancos, 2008), siendo los profesores austriacos según los alumnos quienes intervienen significativamente más en la resolución de conflictos que los españoles y los checos.

Por otro lado, son los alumnos españoles, los que con mayor frecuencia buscan ayuda para resolver los conflictos que se crean con sus compañeros, aunque es destacable el escaso porcentaje con que señalan la búsqueda de ayuda, escasamente «alguna vez», por lo que generalmente

los conflictos cuando existen los resuelven por sí mismos, sin hacer partícipe por ejemplo a los docentes, de ahí que en muchas ocasiones estos pasen desapercibidos para ellos (Craig, Pepler, y Atlas, 2000).

El autocontrol junto con la empatía son elementos favorecedores de la convivencia escolar. La importancia de esta última destacada por muchos estudios (Díaz-Aguado, 2006; Martorell, González, Rasal, y Estelles, 2009; Stassen, 2007), siendo los alumnos checos son los que significativamente más veces piensan en cómo está pensando la otra persona, es decir, los que más se ponen en lugar del otro.

Los padres austriacos quienes según sus hijos más participan en la vida del centro, destacando que el 38.8% de la muestra participa «mucho» según los propios alumnos, y lo hacen sobre todo a través de las tutorías, seguido de «si se les pide, en cualquier cosa» con porcentajes escasamente inferiores a la alternativa que hace referencia a las tutorías en España, Hungría y Austria, sin superar el 25% de la muestra. Estos datos, vienen a confirmar la escasa participación de los padres y de las madres en la vida del centro (Fernández-Enguita, 2007; Martín-Muñoz, 2003), siendo destacable que son los padres españoles y los húngaros, los que según sus hijos, tienen mayores niveles de participación a través de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), sin superar el 15% del total de la muestra en participación, demostrando así la escasa

relación existente entre la familia y escuela, y alertando de la necesidad de aumentar el diálogo e implicación entre ambas (Torio, 2004). Del mismo modo, se destaca la tutoría, a través de la cual se establece un contacto directo con el docente, como la forma más común de participación (Kohl, Lengua, y McMahon, 2000). Siendo los diversos tipos de relación de los padres con la escuela importantes, esta está encaminada a facilitar el conocimiento de los padres del progreso escolar de sus hijos, así como las prácticas escolares en general, las normas, las expectativas, y los programas.

Por último, en los conflictos y la convivencia escolar, también están implicados los propios alumnos, y en cuanto a la colaboración de los propios alumnos para la mejora de la convivencia, son los alumnos españoles los que alcanzan mayores porcentajes en la alternativa de respuesta «totalmente» mientras que los húngaros y los checos en su mayoría están dispuestos a colaborar en la convivencia «sólo cuando sea necesario». Prácticamente todos los alumnos en los distintos países destacan que quién debe encargarse de la resolución de los conflictos son los docentes y los propios alumnos, es decir, hacen referencia a la intervención conjunta entre profesores y estudiantes, no olvidando de este modo los propios alumnos y destacando con sus respuestas la importancia de la implicación y el compromiso de los estudiantes y los docentes, sin olvidar la importancia

dada a la participación de las familias (Rigby y Slee, 2008).

Por tanto, se pone el acento en la importancia de la participación de los padres y madres dentro del centro educativo, la intervención de los docentes en la resolución de conflictos y la presencia de problemas de convivencia dentro de los centros. Así, el siguiente paso sería

la elaboración de programas eficaces para la implicación de los padres y madres en la vida académica de los hijos, formando también a los docentes que se encarguen de este contacto directo, y haciendo también partícipes a los hijos de la implicación de sus padres en las diferentes actividades que se proponen desde el centro.

Referencias

- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39-62.
- Bemak, F., y Cornely, L. (2002). The SAFI Model as a Critical Link Between Marginalized Families and Schools: A Literature Review and Strategies for School Counselors. *Journal of Counseling & Development*, 80(3), 322-331.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., y O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361-382.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of Child Rearing Problems and Prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844-850.
- Cangas, A. J., Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Padilla, D., y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 10(1), 114-119.
- Carbonero, M.A., Román, J. M., Martín-Antón, L. J., y Reoyo, N. (2009). Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 229-244.
- Chen, W. B., y Gregory, A. (2009). Parental Involvement as a Protective Factor During the Transition to High School. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 53-62.
- Craig, W. M., Pepler, D., y Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classrooms. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Deslandes, R., y Bertrand, R. (2005). Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling. *The Journal of Education Research*, 98(3), 164-175.

- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Estudios de Juventud*, 73, 38-58.
- Eccles, J. S., y Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. En A. Booth y J. F. Dunn (Eds.), *Family school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eceiza, M., Arrieta, M., y Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., y Egeland, B. (2004). Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723-730.
- Fan, X., y Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fernández-Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernández-Enguita, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 13-32). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Feuerstein, A. (2000). School Characteristics and Parent Involvement: Influences on Participation in Children's Schools. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 29-39.
- Georgiou, S. N. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 109-125.
- Gonzalez-Dehass, A. R., Willems, P. P., y Holbein, M. F. D. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Hunter, S. C., Mora-Merchan, J., y Ortega, R. (2004). The long-term effects of doping strategy use in victims of bullying. *The Spanish Journal of Psychology*, 7, 3-12.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., y McMahon, R. J. (2000). Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523.
- Lawson, M. A. (2003). School-Family Relations in Context. *Urban Education*, 38(1), 77-133.
- Lee, J. S., y Bowen, N. K. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (BOE número 159 de 4 de julio de 1985).
- Machen, S. M., Wilson, J. D., y Notar, C. E. (2005). Parental Involvement in the Classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 32(1), 13-16.
- Martín-Moreno, Q. (2000). *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.
- Martín-Muñoz, J. (2003). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000. Informe final* (Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Eva-

- luación y Calidad del Sistema Educativo).
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.
- Muñiz, J., y Hambleton, R. K. (1996). Directrices para la traducción y adaptación de los test. *Papeles del Psicólogo*, 66, 63-70.
- Ortega, P., Tourián, J. M., y Escámez, J. (2006). La educación para la ciudadanía en una sociedad multicultural y compleja. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(2), 7-35.
- Ortega, R., y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar: estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Parke, R. D. (2004). Development in family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365-399.
- Patall, E. A., Cooper, H., y Robinson, J. R. (2008). Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101.
- Pérez-Fuentes, M. C., Cangas, A. J., Lucas, F., Miras, F., Yuste, N., y Gázquez, J. J. (2007). La violencia escolar: repercusión y búsqueda de soluciones. En J. J. Gázquez, M.ª C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste (Coords.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 33-40). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pérez-Fuentes, M. C., Yuste, N., Lucas, F., y Fajardo, M.I. (2008). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 39-47.
- Recio, J. L. (1999). Familia y escuela: agencias preventivas en colaboración. *Adicciones*, 11(3), 201-207.
- Rigby, K., y Slee, P.T. (2008). Interventions to reduce bullying. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 165-183.
- Rodríguez, C., García, J. N., González, P., Álvarez, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Gázquez, J. J., y Bernardo, A. (2009). El proceso de revisión escrita en alumnos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad y dificultades de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 279-298.
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Rosário, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Nuñez, J. C., Gonzalez-Pienda, J. A., Cerezo, R., y Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 179-192.
- San Fabián, J. L. (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar* (Madrid, MEC/CIDE).
- Santiago, M. J., Otero-López, J. M., Castro, C., y Villardefrancos, E. (2008). Estrés laboral en profesores de enseñanza secundaria: examinando el papel de las conductas y/o actitudes problemáticas de los alumnos y la dificultad percibida en el manejo de conflictos. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 39-50.
- Stassen, K. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90-126.
- Torio, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- Yuste, N., y Pérez-Fuentes, M. C. (2008). Las cuestiones familiares como causa de la violencia escolar según los padres. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 19-27.

José Jesús Gázquez Linares es Doctor en Psicología y Profesor Titular de Universidad, en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Su principal línea de investigación es la Convivencia Escolar.

María del Carmen Pérez Fuentes es Doctora por la Universidad de Almería, es Profesora Ayudante Doctora en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Su principal línea de investigación es la Convivencia Escolar.

José Juan Carrión Martínez es Doctor en Pedagogía, Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Sus investigaciones se centran en Orientación, Tutoría y Convivencia Escolar.

Fecha de recepción: 15-03-10 Fecha de revisión: 06-05-10 Fecha de aceptación: 16-06-10