

# EDUCATIONIS MOMENTUM

vol 2, n.º 1, pp. 109-141. ISSN: 2414-1364

<https://doi.org/10.36901/em.v2i1.81>


Efectos de las conductas disconvivenciales  
en el aula escolar

Effects of disconviviality behaviors  
in the classroom

Salvador PEIRÓ-I-GREGÒRI

Universidad de Alicante, Alicante, España

[salvador.peiro@ua.es](mailto:salvador.peiro@ua.es)

 <https://orcid.org/0000-0002-3687-4231>

Recibido: 2016.06.23

Aprobado: 2016.07.07

### Resumen

El artículo presenta las características comunes de la problemática de la violencia escolar en España y el mundo, y retoma una propuesta previa del autor de renombrarla como *disconvivencialidad*, de modo que se entienda su amenaza, a largo plazo, para la democracia. Para conocer mejor las características del fenómeno, y en particular sus consecuencias, se realizó una encuesta a estudiantes y docentes escolares. La encuesta tenía como finalidad de conocer cuáles creían estos actores educativos que eran las consecuencias de determinadas conductas disconvivenciales sobre el clima escolar. El artículo revisa los resultados y propone intervenciones para la construcción de una convivencia escolar sana.

**Palabras clave:** educación primaria, educación secundaria, violencia escolar, sociología de la educación

### Abstract

The following article presents the common characteristics of the problem of school violence as it occurs in Spain, as well as globally. The author proposes to rename the phenomenon by using the Spanish neologism *disconvivencialidad* (a term that implies a direct opposition to pacific co-existence.) Among some other reasons, the term clarifies the long-term consequences that an inappropriate school environment has over democracy. A survey was conducted among students and schoolteachers, in order to obtain a better understanding of the characteristics of the problem—focusing on its consequences. The survey asked teachers and students for what they thought the consequences of certain negative school behaviors were. The article discusses the results, and proposes interventions for building a healthy school environment.

**Key words:** primary education, secondary education, school violence, sociology of education

Desde los años noventa se ha notado la explosión de la violencia en las escuelas, al punto que se ha calificado como un problema social (Carra, 2009). Tal situación es común a los sistemas educativos europeos (OEVS, 2015; Sousa et al., 2004), y hasta se puede calificar como un desafío mundial (Debarbieux, 2006). En concreto, la Organización Mundial de la Salud (2004) informó que en 35 países un 12 % de estudiantes ha sufrido algún tipo de hostigamiento, con Lituania con el mayor indicador con 63 %; Estados Unidos, en el puesto 22 con 29 %; Canadá, en el tercer lugar con 30 %.

El problema también se ha identificado en España (CRSEV, 2005; Gica, 2001). Según el estudio Cisneros X (2006), que entrevistó a 25 000 estudiantes, en nuestro país el 25 % dice sufrir acoso (*bullying*) o violencia en las aulas, mientras que el riesgo de sufrirlo se multiplica por cuatro en los estudiantes en edades comprendidas entre los 7 y 8 años. Llama la atención que en el año 2014 la indisciplina en educación primaria haya sobrepasado a la de la educación secundaria obligatoria (ESO).

El tema no es nuevo para este investigador. He venido investigando la conflictividad (Peiró-i-Gregòri, 1983) y la posibilidad de contrarrestarla mediante la educación desde hace varios años (Peiró-i-Gregòri, 1993, 1997). También he podido detectar una serie de conductas en relación con la causalidad de este tipo de problemas (Peiró-i-Gregòri, 2001-2002).

Se debe empezar por aclarar que no todo lo que perturba el clima escolar es violencia (Peiró-i-Gregòri, 2005a, 2005c, 2015) ni todo conflicto es violencia (Pérez, 2001). Como asevera Olweus (2005), no todo *bullying* es violencia, ni toda violencia es *bullying*, así como hay otros fenómenos fuera de estas categorías (Carra, 2009). Al mismo tiempo, la indisciplina es motivo para que la violencia y el acoso escolares se manifiesten (Blaya & Debarbieux, 2011).

Por consiguiente, para no emplear un lenguaje duro, es mejor que hablemos de *disconvivencialidad* en el seno de las instituciones educativas (Peiró-i-Gregòri, 2008, 2009). Esta noción es más eficaz desde la perspectiva pedagógica. Los matices del término nos sirven para referirnos a la interrupción de actividades, la indisciplina en las instituciones docentes y la violencia entre estudiantes y profesores.

Esta distinción de hechos y su categorización en grados de conflictividad —efectuada al relacionar los términos de su campo semántico— nos ayuda a alcanzar una perspectiva común para todas las posibles situaciones de convivencia negativa escolar, sobre todo porque englobar el epifenómeno en una sola noción es extremadamente difícil (Carra, 2009). Pensemos, por ejemplo, en ciertas consecuencias que sobre las relaciones entre docentes y discentes tiene la multiculturalidad escolar (Peiró-i-Gregòri, 2008a), y que afectan también la calidad (Peiró-i-Gregòri, 2006).

Una minoría de niños, sobre todo en las zonas de exclusión social (en el norte y en el sur), está más expuesta a los riesgos de la violencia en la escuela (Peiró-i-Gregòri, 1993; IOVS, 2015). Los informes provenientes de países como Francia, Suecia, Países Bajos, Luxemburgo, Austria, Irlanda, Reino Unido, Finlandia, España, entre otros, evidencian que muchas escuelas no son lugares seguros. Mejorar es importante si queremos que la escuela sea un lugar mejor que cumpla sus fines (Smith, 2013).

Desde la perspectiva de formar para la democracia, también es relevante considerar los efectos de la disconvivencialidad, pues tal situación causa perturbaciones del orden social a largo plazo, como se constata actualmente al comprobar el reclutamiento de ciertos tipos de terroristas entre los sujetos relacionados con grupos marginales (Carra, 2009).

Desde el ángulo de la docencia, es importante estudiar y profundizar en la cuestión, pues tenemos que más de la mitad de los enseñantes sufren acometidas que les impiden efectuar la docencia: interrupciones, gamberradas, contestaciones. Por esto y otros factores, los maestros también se desaniman si sus estilos de enseñanza no conducen a un crecimiento del escolar, sobre todo si los maestros no actúan de acuerdo con los valores institucionales (Peiró-i-Gregòri, 2001a; Raufelder, Bukowski, & Mohr, 2013). Por ello, es conveniente revalorar el tema de la autoridad del docente (Zamora Poblete et al., 2015).

La consulta de diversas fuentes, así como los hallazgos de las propias investigaciones realizadas durante 15 años, me llevan a señalar que las variables más significativas de la disconvivencia escolar son las siguientes: abusos sexuales, adicciones, agresiones, interrupciones (*learning disruptions*), deserción

escolar, discriminación, falsificación de documentos, insultos, pandillismo, rabona (ausentismo injustificado), retraso, robos, vandalismo y xenofobia.

En este sentido, según diversas investigaciones, las conductas disconvivenciales más prevalentes podrían clasificarse en tres grupos, de mayor a menor prevalencia: (1) insultos; (2) deserción, ausentismo, retraso y robos; (3) vandalismo y pandillismo (Peiró-i-Gregòri, 2005). Esta propuesta es consistente con los hallazgos recientes de la Consellería de Educación de Valencia en relación con la evolución de los casos más frecuentes de rupturas de la convivencia escolar para el periodo 2006-2010; señala esta institución, en orden de prevalencia: empujones, cachetadas, patadas, motejar con vejación, insultos, amenazas, extorsiones, pintas y hurtos (Generalitat Valenciana, 2011).

Fenomenológicamente —como se detallará en la siguiente sección— propongo que para cada variable cabe señalar efectos concretos tales como deterioro del ambiente en el aula, abandono de los estudios, problemas emocionales, discriminación, dependencia, inseguridad, exclusión, fracaso, y otros. Determinarlos es importante porque conociendo los efectos de algunas conductas, podríamos detectar sus causas y, por consiguiente, prevenirlas. Según Saavedra y sus colaboradores, por ejemplo, en general, las conductas que atentan contra el desarrollo de los proyectos educativos institucionales, suelen acarrear consecuencias del siguiente orden: (a) emocionales: estrés, apego inseguro, hiperactividad, negativismo, baja autoestima, síntomas depresivos, ideas e intentos suicidas; (b) físicas: lesiones reversibles o irreversibles y, en casos extremos, con resultado fatal; (c) cognitivas: retraso intelectual, fracaso escolar, inadaptación a la escuela, conductas de exploración del entorno empobrecidas; y (d) sociales: dificultades en la relación con adultos no familiares, consumo de alcohol y drogas, conductas antisociales, comportamientos delictivos (Saavedra et al., 2007).

Como se puede apreciar, en el repertorio de consecuencias no solo figuran riesgos físicos, sino también psicológicos. Estos son muy importantes, y sabemos que ocurren en diversas partes. Los estudiantes que sufren acoso tienden no solo a manifestar en su conducta escolar pasividad, pérdida de motivación por los estudios y, en ocasiones, fracaso (Fish, Finn, & Finn, 2011), sino también trastornos psicológicos como depresión, ansiedad, soledad, baja autoestima, problemas psicosomáticos, ideación suicida; lamentablemente, en algunos casos existen desenlaces fatales (Ayala, 2013; Unesco, 2009).

Los hechos disconvivenciales son nocivos no solo para quien es maltratado sino también para quien maltrata, pues los niños que sufren acoso pueden experimentar inflamación crónica sistémica que persiste hasta la edad adulta, mientras que los agresores pueden experimentar beneficios para su salud por aumentar su estatus social a través de la intimidación (CMCN, 2014).

Ciertas conductas, además, tienen un cariz peor porque ocasionan la dependencia socioafectiva de unos escolares respecto a otros (Ferrer, 2012). Las consecuencias también afectan al agresor, pues suele ocurrir que este se siente frustrado porque se le hace difícil la convivencia con sus compañeros, y no confía en el resultado de sus propios esfuerzos para crear relaciones positivas con ellos. Incluso, otra consecuencia es que, posteriormente, los agresores podrían, quizá, convertirse en delincuentes.

Estudios realizados en Francia revelaron que los niños disruptivos que sufrían maltrato físico o psicológico de sus educadores presentaban signos alarmantes como carencia afectiva, desatención y violencia familiar. Se encontró que estas características tenían relación con la presencia en ellos de las conductas disruptivas mencionadas (Cid, Díaz, Pérez, Torruella, & Valderrama, 2008). Vemos que se genera aquí una suerte de círculo vicioso, pues en opinión de algunos especialistas, el maltrato docente como intervención a las conductas disruptivas no representa una solución a la indisciplina, sino que empeora la situación, ya que al sancionar y castigar se promueve la violencia y el desamor (Maturana & Dávila, 2006).

En ese sentido, he tenido oportunidad de estudiar los efectos de la incivilidad en la docencia, a la vez que en la ciudadanía. Mis resultados son consistentes con los de otras investigaciones (Makarova & Herzog, 2013), en las que se afirma que los maestros con actitudes de asimilación son también propensos a castigar a los estudiantes por su mala conducta, pero tienden a tener una deficiencia en la capacidad de diagnosticar las tensiones sociales entre los estudiantes. Tales docentes proyectan altos niveles de conflictividad, y tienden a castigar más severamente, a la vez que muestran menor nivel de competencia en el correspondiente diagnóstico. Por todo esto, causan más violencia hacia los demás (estructural y cultural; directa e indirecta), y se concentran especialmente en los procesos de exclusión de los centros educativos (Schröttner, 2009). Esto resulta ineficiente porque los profesores pierden excesivo tiempo para hacer frente a la problemática (Yuan, & Che, 2012).

Queda claro, entonces, que un aspecto adicional en esta problemática es la permisividad con relación a la disciplina autoritarista en las aulas. El mapa de la violencia educativa no es claro; es más, hay muchos establecimientos escolares que permiten la agresión para conseguir el logro de objetivos. El castigo físico o corporal tiene graves consecuencias en la salud mental y física de los estudiantes, y está vinculado al lento desarrollo de las aptitudes sociales, la depresión, la ansiedad, el comportamiento agresivo y la falta de empatía o atención hacia los demás. Además de ello, se ha documentado que genera sentimientos negativos entre docentes y estudiantes. Estos comportamientos, por otra parte, terminan por transmitir a los estudiantes el mensaje de que el uso de la fuerza, ya sea verbal, física o emocional, es aceptable, especialmente cuando se dirige a personas más jóvenes y débiles. Esa sanción da lugar a un mayor número de incidentes de acoso y a una cultura general de violencia en las escuelas (Unesco, 2009). Junto con ello, las punitivas no se aplican equitativamente, ni tampoco se efectúan en plena conformidad con las normas, ni su ejercicio suele ser perfecto. Al castigar a alumnos duros, estos se suelen radicalizar, pues acumulan resentimiento (Debarbieux et al., 1999).

Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, con un mal clima el docente no puede hacer su trabajo (Backhoff, Bouzas Riaño, Contreras, Hernández, & García, 2007). Tal vez, como consecuencia de las afrentas, tenemos un abandono de los estudios (Plan España, 2011). En tal sentido, la agrupación de los alumnos incluidos en los grupos con mayor riesgo de fracaso escolar ofrece cifras consistentes con las cifras globales que sobre fracaso escolar se manejan en nuestro país (Yubero, Serna, & Martínez, 2005).

Desde la perspectiva de la socialización (educar en tolerancia y solidaridad para la participación, para la democracia, etc.) se constatan ciertas incivildades escolares que promueven discriminaciones (Gómez Becerra, 2007). Uno de los actos más extendidos es la acción contra miembros de minorías étnicas (Peiró-i-Gregòri, 2012a), lo cual causa la desintegración social y victimización (Carra, 2009). La intimidación crea conflictos para los estudiantes, lo que afecta su trabajo, personalidad, crecimiento y comunicación. En este sentido, algunos concluyen que tal conflictividad está conectada, a su vez, con la normalidad académica y el conflicto social (Cesdip, 2009). También en contextos de conducta intergrupala, cuando un miembro de una pareja se enfrenta a otro en su carácter de miembro de otra confesión o cultura,

se produciría un conflicto (Páez, 2015). En este orden de proposiciones, los niños más rechazados son aquellos que presentan más conductas conflictivas hacia sus compañeros (De Souza, 2012). Por el efecto desintegrador, hay una tipificación denominada *bullying de exclusión social*, que sucede cuando a las víctimas se las ignora, se las excluye o se las aísla con relación a la comunidad-aula (Fundación Televisa, 2015). Esto tiene mucho que ver con la percepción y el sentimiento que muchas personas experimentan de no ser valoradas ni tenidas en cuenta por lo que son (ITE, 2014).

Los conflictos también pueden tener consecuencias sobre la institución educativa, incluso físicamente. Por ejemplo, se pueden ver afectadas la infraestructura del local de la escuela, la contratación de docentes y el material didáctico. Se ha encontrado que esta situación expone a los estudiantes a más violencia (Unesco, 2009, p. 13).

Todo el panorama descrito manifiesta la relación entre el campo semántico de la disconvivencialidad con la democracia. La negligencia ante conductas escolares negativas puede dañar la democracia del futuro por los efectos sociales que produciría, pues tales tipos de conductas conculcan la dignidad humana y atentan contra los derechos humanos (Stavroula, 2012). La razón ya está más que comprobada: pequeños delitos o infracciones producen una impresión global de desorden y violencia; son un factor determinante del clima de indisciplina que suele percibirse en los colegios y, lo más importante, son precursores de los actos delictivos más graves (Debarbieux et al., 1999). De este modo, se pasa de un conflicto menor a otro más grave (Debarbieux et al., 1999).

La situación descrita líneas arriba es la motivación del presente estudio. ¿Cómo afectan las conductas indisciplinadas y violentas los procesos de enseñanza-aprendizaje? Se hace necesario un análisis más profundo del efecto de cada variable de la disconvivencialidad escolar y su impacto sobre el proceso educativo.

Este trabajo pretende describir las consecuencias de las conductas de disconvivencialidad con base en las opiniones de los actores educativos más directamente involucrados: docentes y estudiantes. Para tal efecto se formularon las siguientes cuestiones: (a) ¿qué conductas afectan más a la convivenciali-

dad escolar?; (b) ¿afectan por igual a docentes que a discentes? Se decidió acometer el recojo de datos por medio de una encuesta.

Diversos estudios coinciden en señalar múltiples ventajas cuando se ofrecen ambientes saludables y positivos para la convivencia escolar (Romagnoli & Valdés, 2007). De ese modo, se puede deducir que el clima escolar es clave para que exista un aprendizaje óptimo (Mena & Valdés, 2008), gracias al impacto que tiene sobre las relaciones interpersonales en el aula y sobre la institución. Se ha señalado que uno de los inconvenientes que con más frecuencia impide al centro escolar brindar una enseñanza de calidad son los problemas en las relaciones interpersonales, que suelen ser (a) comportamientos indisciplinados, y (b) violencia interpersonal (Trianes, 2001). En un estudio realizado con estudiantes de segundo de primaria, se encontró que les resultaba agradable asistir a la escuela para aprender, y les incomodaba la violencia (Valderrama, como se citó en Cid et al., 2008). Por ese motivo, al final del trabajo se ofrecerá una reflexión y un conjunto de intervenciones recomendadas para la construcción de una convivencia sana.

### Metodología

Empíricamente el trabajo consistió en una encuesta procesada estadísticamente. Se encuestó en total a 1067 personas. De este total, 493 eran docentes, y 574, estudiantes. Del total de personas entrevistadas, 495 están vinculadas a la educación primaria, y 542 a la ESO. Para no complicar los procedimientos, se acordó no distinguir más allá de profesores y estudiantes.

La encuesta se realizó con un instrumento elaborado para tal efecto. A partir de la experiencia propia, contrastada con la de algunos estudiantes, se elaboró un cuestionario piloto denominado «Efectos de las variables». Los docentes de una institución escolar española fueron consultados sobre la idoneidad de este instrumento. Después de varias correcciones, se colgó la versión definitiva, denominada «Variables de la Convivencia Escolar y su Impacto en la Educación» (véase anexo 1) en el sitio web del equipo investigador: <http://violencia.dste.ua.es/>.

El instrumento contemplaba 15 preguntas que indagaban sobre sendas conductas negativas en la escuela. Para cada una de ellas se proponía nueve

efectos posibles (los mismos para todas las conductas): mal ambiente para aprender, no se puede explicar [la clase], abandono de los estudios, problemas emocionales, discriminación en el aula, dependencia, inseguridad, exclusión social y fracaso escolar. En cada pregunta, el sujeto debía seleccionar cuál de los nueve efectos creía que generaba la conducta señalada. Si algún encuestado consideraba que una conducta tenía algún efecto que no estaba presente en la lista, tenía espacio para describirlo en la alternativa «Otros»; sin embargo, nadie propuso algún otro efecto.

## Resultados

Decidimos acercarnos a los datos atendiendo a dos criterios: (a) frecuencia con la que un efecto era mencionado, para lo cual establecimos un baremo de tres posibilidades (entre el 40 % y el 50 %; entre el 50 % y el 65 %; más del 65 %); y (b) coincidencia o diferencia entre profesores y estudiantes. Para esto último se aplicaron pruebas t de Student.

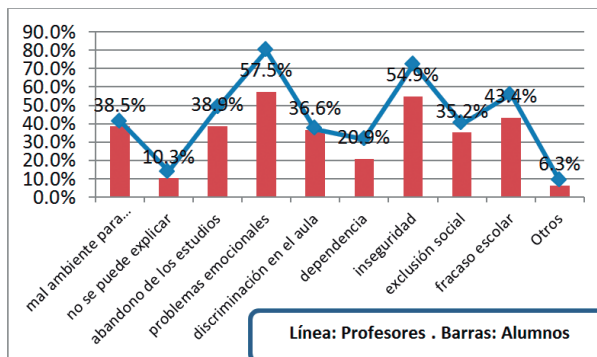


Figura 1. Efectos de la variable abuso.

En la figura 1 se aprecia que los encuestados consideran que el abuso no trae consecuencias altas, salvo en dos variables que se hallan en una media del 70 %. Tal tipo de conductas causan más situaciones con problemas emotivos e inseguridad. En segundo lugar, se menciona fracaso en los estudios y abandono de la escolarización. El tercer grupo de consecuencias son mal ambiente de enseñanza-aprendizaje, discriminación y exclusión social. También se infiere que los docentes aprecian más las consecuencias que los alumnos, pero tales diferencias no son significativas, excepto en problemas

emocionales, inseguridad y, un tanto menos, fracaso escolar, que se distancian entre unos y otros en un 20 %.

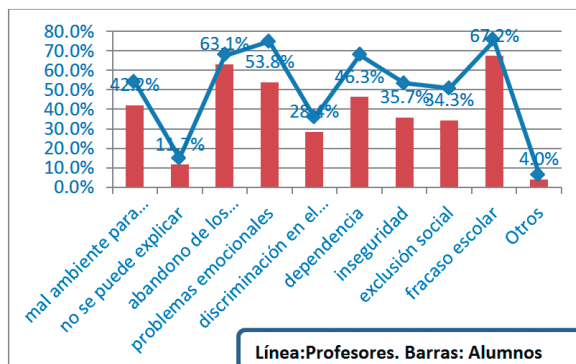


Figura 2. Efectos de la variable adicciones.

Los estadísticos relativos a adicciones (véase figura 2) muestran que hay cuatro efectos situados entre el 60 % alto y el 75 %. Tales son: abandono de estudios, problemas emotivos, dependencia y fracaso escolar. En segundo lugar, tenemos tres: mal ambiente, inseguridad y exclusión. Los docentes sienten más la prevalencia que los escolares, sobre todo en problemas emotivos, dependencia, inseguridad y exclusión.

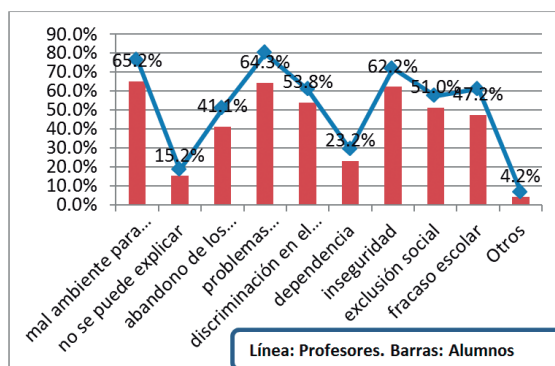


Figura 3. Efectos de la variable agresiones.

La figura 3 evidencia que las conductas agresivas causan más problemas emocionales (63 % y 80 %), luego mal ambiente para aprender (65 % y 75 %) e inseguridad (62 % y 71 %). En un segundo grupo de efectos tenemos

abandono, discriminación, exclusión y fracaso. Tal vez, en su promedio, esta variable sea la que relativamente más prevalencia ofrece.

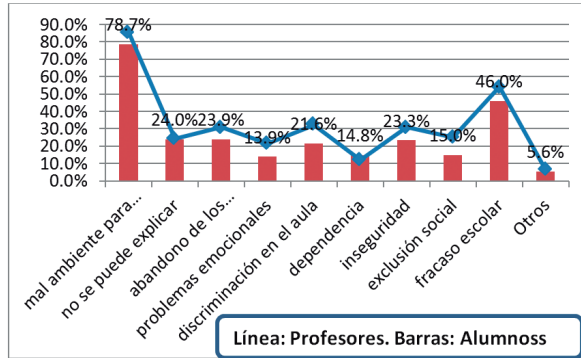


Figura 4. Efectos de la variable interrupciones.

La figura 4 describe que en opinión de los encuestados la interrupción de explicaciones causan principalmente un mal ambiente para aprender (79 % a 85 %) y, en segundo lugar, conducen al fracaso escolar (entre 45 % y 55 %). El resto de los efectos se sitúa en el nivel más bajo (del 15 % al 30 %). Por consiguiente, se puede concluir que se considera más como un problema académico. En la valoración los docentes lo ponderan más que los discentes, aunque sin ser significativa la diferencia.

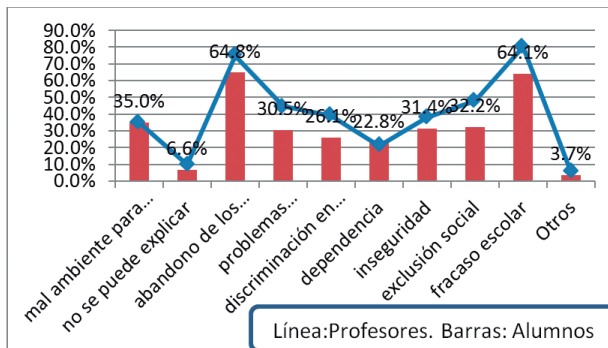


Figura 5. Efectos de la variable deserción.

Los estadísticos relativos a deserción (véase figura 5) señalan como efectos el fracaso escolar y el abandono de los estudios. En tercer lugar se ubican problemas emotivos, discriminación, inseguridad y exclusión. La diferencia

de opinión entre docentes y discentes sigue la constante de las otras variables; solo en mal ambiente de aprendizaje (35 %) coinciden ambos grupos.

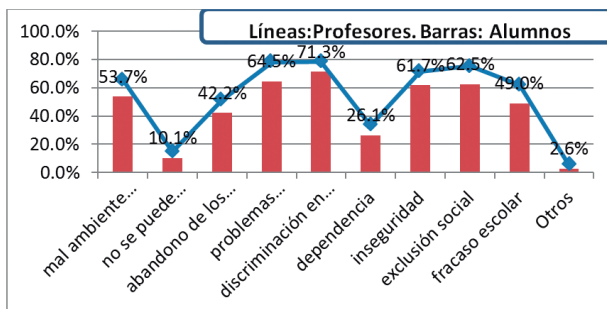


Figura 6. Efectos de la variable discriminación.

La figura 6 expresa que para los entrevistados la discriminación tiene consecuencias emotivas negativas, discriminación, inseguridad y exclusión, siendo mayores las dos primeras (65 % a 78 %) respecto al otro par (61 % a 75 %). El segundo nivel de efectos se refiere al mal ambiente, fracaso y deserción escolar (entre 42 % y 66 %). La diferencia de opinión entre docentes y discentes sigue la constante de los otros casos, aunque sin distanciarse significativamente.

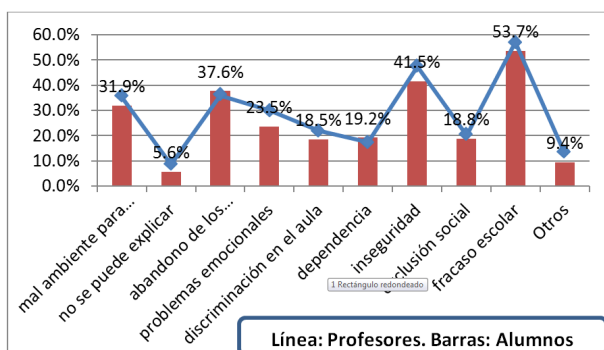


Figura 7. Efectos de la variable falsificaciones.

En general, la figura 7 refleja que, para los entrevistados, las falsificaciones tienen poco peso en la generación de un determinado clima escolar. De hecho, con relación a lo que consideramos el grupo más alto en cuanto a efectos, no tenemos ninguna variable. En el segundo grupo se señala el fracaso escolar

(entre 53 % y 56 %), y en el tercero, inseguridad, que se pondera entre un 42 % y un 48 %. En abandono de estudios, los alumnos dan mayor puntuación.

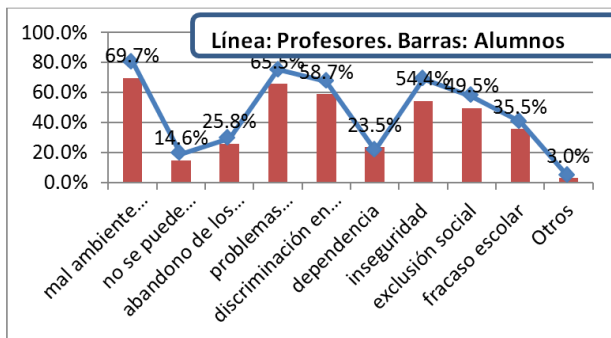


Figura 8. Efectos de la variable insulto.

Según la figura 8, el insulto es una de las conductas disconvivenciales que más efectos manifiesta, en opinión de los entrevistados. En el primer bloque tenemos el crear un mal ambiente (entre 70 % y 80 %), causar problemas emocionales (65 % y 75 %) e impulsar las discriminaciones en el aula (de 68 % y 77 %). En el segundo de los bloques solo tenemos el generar ambiente de inseguridad (55 % y 68 %). En el tercer bloque es relevante el fracaso escolar (35 % y 41 %). La frecuencia de mención de los otros tipos se distancia bastante de los anteriores. El insulto es más altamente percibido por los profesores que por los estudiantes, aunque la diferencia entre ambos grupos no es significativa.

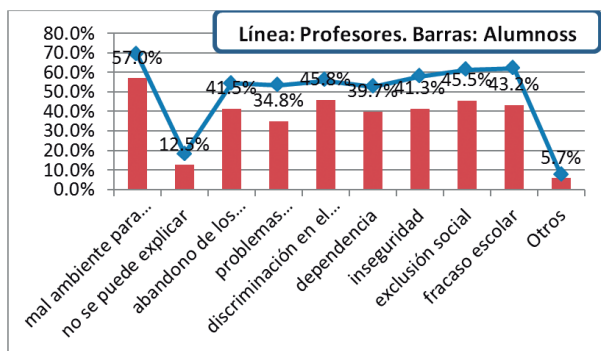


Figura 9. Efectos de la variable pandillismo.

Los estadísticos relativos a pandillismo (véase figura 9) señalan efectos más generalizados, aunque categorizados en el segundo nivel de las frecuencias que hemos considerado. Sobresale el mal ambiente para aprender (56 % y 67 %), que estaría al comienzo del grupo segundo (intermedio), pero los restantes efectos obtienen una prevalencia mediana en cuanto al entorpecimiento del clima de enseñanza-aprendizaje.

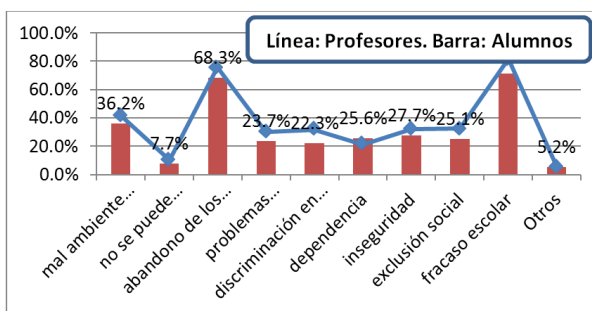


Figura 10. Efectos de la variable hacer novillos.

La figura 10 manifiesta que el hacer novillos (ausentarse indebidamente de la clase) acarrea un clima disconvivencial bajo. Sin embargo, hay que notar que fueron señalados los efectos de fracaso escolar (80 % y 70 %) y abandono de los estudios (75 % y 68 %), que atacan directamente uno de los principales objetivos generales del sistema educativo. En tal descripción coinciden ambos grupos poblacionales, aunque los docentes puntúan más que los estudiantes, pero sin ser manifiestamente distantes.

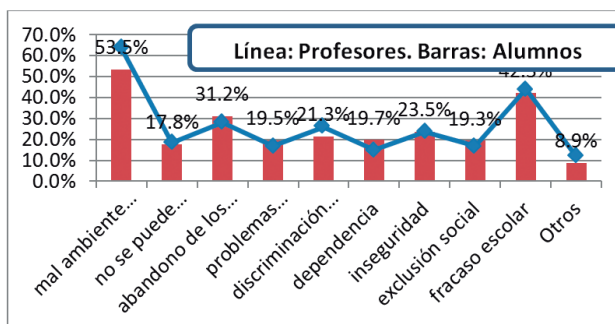


Figura 11. Efectos de la variable retraso horario.

Los efectos del retraso en la entrada a las actividades académicas (véase figura 11) no señalan ninguna cantidad que pueda clasificarse en el primero de los grupos. Hay una que se ubica en el segundo: mal ambiente para aprender (64 % y 52 %). El resto de los efectos aparecen con una frecuencia menor a 30 %. En consecuencia, podríamos inferir que para los encuestados este tipo de conductas no tiene un impacto grande o inmediato en la generación de un clima disconvivencial escolar.

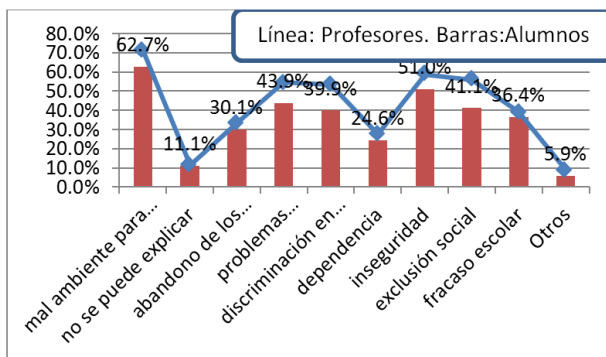


Figura 12. Efectos de la variable hurtos.

Los hurtos (véase figura 12) parecen tener un efecto moderado sobre el clima convivencial, en opinión de los participantes del estudio. En el primer grupo de cuantificaciones no encontramos ninguno de los efectos. En el segundo grupo encontramos el mal ambiente para aprender (71 % y 62 %). En el tercero tendríamos cuatro efectos: problemas emotivos (65 % y 44 %), discriminaciones (52 % y 40 %), inseguridad (58 % y 50 %) y exclusión social (56 % y 40 %). Los profesores aprecian con mayor puntuación que los escolares tales consecuencias.

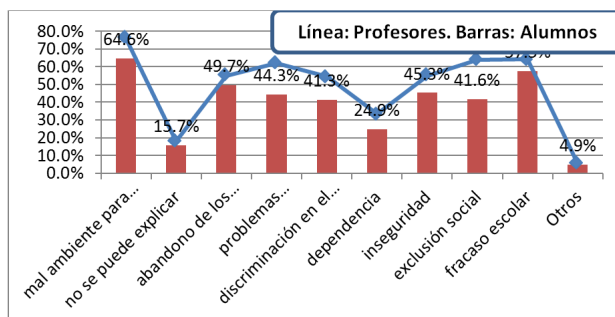


Figura 13. Efectos de la variable vandalismo.

En cuanto al vandalismo, la figura 13 muestra que el mal ambiente para aprender (75 % y 65 %) podría situarse en lugar intermedio entre el primero y segundo de los grupos de ponderación de efectos. En el segundo grupo tenemos problemas emotivos (62 % y 45 %), fracaso escolar (65 % y 56 %), así como abandono de los estudios (55 % y 50 %). En el tercero de los grupos podemos citar la discriminación en el aula (55 % y 40 %), la inseguridad (55 % y 45 %) y la exclusión social (63 % y 40 %). Existen pocas diferencias en la ponderación ofrecida por docentes y discentes.

La figura 14 también ofrece la impresión de un efecto moderado de la variable —en este caso, xenofobia— sobre la convivencialidad, pues no hay efectos catalogables en el primer grupo. En opinión de los encuestados, la xenofobia escolar causa un mal ambiente para aprender (75 % y 65 %), problemas emocionales (62 % y 45 %), discriminación en las aulas (55 % y 40 %), inseguridad (55 % y 47 %) y exclusión social (65 % y 40 %). Nuevamente, los docentes sienten más tales efectos que los estudiantes, aunque podemos notar que, a diferencia de lo que ocurre en las variables anteriores, en este caso maestros y alumnos coinciden en que esta variable trae como consecuencia problemas sobre todo emotivos y de exclusión social.

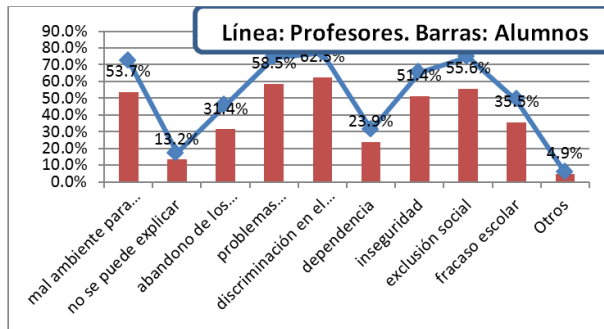


Figura 14. Efectos de la variable xenofobia.

Considerando globalmente los resultados de todas las variables, se observa que, en opinión de quienes respondieron la encuesta, los siguientes son los grupos de consecuencias de las conductas disconvivenciales para el clima escolar:

Las agresiones, las interrupciones, los insultos, los robos, el vandalismo y la xenofobia causan un mal ambiente para aprender, con un porcentaje que va desde el 70.2 % al 81.9 %.

Las adicciones, la discriminación y el ausentismo injustificado (hacer novillos) se mencionan como conductas que conducen a un fracaso escolar, con un intervalo porcentual de 75.3 % a 81.5 %.

El abuso, las adicciones, las agresiones, la discriminación y el insulto terminan generando problemas emocionales (entre 70 % y 80 %).

La exclusión social, con un peso del 75 %, se atribuye a la discriminación y a la xenofobia.

La inseguridad es relacionada con los abusos, con un 72.2 % de atribuciones.

## Discusión y recomendaciones

Se entiende por disciplina escolar la obligación que tienen los maestros y los alumnos de seguir un reglamento que regule los comportamientos en

la escuela. Este reglamento, por ejemplo, define lo que se espera que sea el modelo de comportamiento, el uniforme, el cumplimiento de un horario, las normas éticas y las maneras en las que se definen las relaciones al interior del centro de estudios.

Las conductas inciviles, por su parte, generan efectos similares a lo que la literatura menciona en lo reseñado líneas arriba (Generalitat Valenciana, 2011; Carra, 2009; Cesdip, 2009; Saavedra et al., 2007). Entre otras cosas, entorpecen los objetivos de la institución educadora (Trianes, 2001; Backhoff et al., 2007; Yubero et al., 2005), con la consecuente deserción escolar (Plan España, 2011); además, acarrear problemas emocionales (Unesco, 2009), y discriminaciones (Gómez Becerra, 2007). La indisciplina atenta contra un buen clima, que se ha mencionado como básico para que haya aprendizaje (Mena & Valdés, 2008; Romagnoli & Valdés, 2007).

En el reglamento de las escuelas se contempla el tipo de sanción que se debe seguir en ciertos casos. Sin embargo, no es recomendable controlar todo; al contrario, es recomendable promover la autoconciencia y el autocontrol. Tampoco es aconsejable reducir la práctica disciplinaria a un mero *procedimentalismo*. Si bien el elemento estructural de la institución es necesario, sería insuficiente reducir el problema solamente a aquel, pues se caería en un reduccionismo estructuralista («hecha la ley, hecha la trampa»). Ya se conocen los efectos que conllevan castigos infructuosos por limitar las intervenciones únicamente a administrar sanciones reglamentarias.

Se debería abogar por un enfoque holístico de cada institución docente. Sería recomendable involucrar en este a toda la comunidad educativa: estudiantes, personal de la escuela, padres de familia y a la comunidad externa.

A la vez, en algunos centros —pocos— habría que promover mecanismos de seguridad escolar. Esto se podría definir al brindar espacios seguros y acogedores para los estudiantes (baños, rincones del patio, etc.). Sería recomendable iniciar una campaña a favor de un entorno escolar seguro localizando los lugares del recinto escolar que carecen de iluminación. A la par, sería útil organizar reuniones entre docentes, estudiantes, equipo de dirección y psicopedagogos a fin de preparar un código ético de conducta escolar para todos.

Otra intervención recomendada es organizar a los estudiantes para que dialoguen sobre la convivencia escolar, también con su profesor y el orientador: ¿cuáles son las personas afectadas y cómo resultan afectadas?; ¿a qué personas de la escuela y la comunidad podrían dirigirse para obtener ayuda? Entre todos se podría confeccionar una lista de personas y organismos que podrían ayudarles a prevenir la violencia escolar, a la vez que buscar las maneras de ponerse en contacto con ellos.

Es óptimo que los estudiantes se involucren con su profesor o tutor en la prevención de la violencia. Esto implica tratar de que los estudiantes clarifiquen con su docente y sus condiscípulos lo que es violento y lo que es indisciplina con el fin de aclarar qué derechos concretos se ignoran en tales actos. En este punto es recomendable proponer maneras de concientizar a los estudiantes sobre los derechos humanos y sus valores.

Una intervención también recomendada es utilizar técnicas y métodos de disciplina constructivos. Se cuenta con procedimientos que pueden entrar a formar parte de actividades dentro de las lecciones: debates, trabajo cooperativo, asambleas escolares, viajes de estudio, juegos, actividades teatrales y relatos (Owen & Owen, 1973; Pérez, 2001; Unesco, 2009). Para ello debería fomentarse que los estudiantes afronten los retos de la vida de modo constructivo, por lo que los ejercicios mencionados deberían aplicarse en torno a las conductas incivilizadas y sus efectos constatados. Por ejemplo, ante un evento de este tipo, se podría organizar actividades teatrales en el aula (juegos de roles) para que los estudiantes representen conflictos violentos a fin de que ellos mismos posteriormente los analicen y evalúen las maneras de resolverlos de forma pacífica.

Se puede evaluar la idea de generar modelos adecuados. En ese sentido, los adultos en la comunidad educativa deben proponerse ser un modelo de conducta positivo, denunciando la violencia con el propio vivir. Al hacerlo, se insta a los estudiantes a no insultarse y a no burlarse de los demás. Junto con ello, y en el mismo orden de cosas, una intervención creativa es proponer a los discentes crear un club de estudiantes contra la violencia. Los docentes y directivos pueden ayudarles a organizar actividades para promover una campaña por la paz y un recinto escolar seguro para todos.

La convergencia de los presupuestos anteriores sería un factor activo y eficaz para poner fin al acoso, agresión, y otras conductas negativas. Esto alentaría a los estudiantes a ayudarse como compañeros para solucionar las disputas de forma pacífica. Desde la perspectiva vertical también se fomentaría la dimensión dialógica-humanística al fomentar la tutoría con el docente o con el orientador, denunciando si alguien los está acosando o está acosando a otro compañero. En ese sentido, en las autoridades de la institución educativa debería existir la voluntad política de educar en la amistad para neutralizar agresiones, insultos, robos, etc., con el fin de alcanzar una coexistencia en paz, libre de discriminaciones, xenofobias, y otras formas de conducta disconvivencial.

Es necesario también reconocer la violencia y la discriminación contra los estudiantes con discapacidad o los procedentes de inmigración, grupos minoritarios u otras comunidades marginadas. Es oportuno enseñar a los estudiantes a dispensar a sus compañeros el mismo trato que les gustaría recibir de ellos. Es oportuno trabajar en la valoración de las diferencias.

El docente debe adquirir aptitudes de prevención de la violencia y resolución de conflictos para transmitirlos a los estudiantes. Un procedimiento intermedio consiste en enseñar a los estudiantes a mediar en los conflictos que ocurran entre sus compañeros. Se recomienda elegir o designar un conciliador del aula para cada semana, a fin de que todos puedan adquirir y poner en práctica las aptitudes de resolución de conflictos y negociación.

Por todo lo antedicho, sería conveniente evaluar la inclusión del tema de la convivencia en las aulas en la formación inicial de docentes (capacitaciones preservicio), así como en capacitaciones en el ejercicio ya de la actividad educativa (perfeccionamiento en ejercicio

### Referencias

Ayala, P. (2013). *Violencia escolar*. Recuperado de <http://trabajopracticointegrador.soopbook.es/chapter/causas-y-consecuencias-de-la-violencia-escolar/>

- Backhoff, A., Bouzas Riaño, A., Contreras, C., Hernández, E., & García, M. (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de [http://www.oei.es/pdfs/factores\\_escolares\\_aprendizaje\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/pdfs/factores_escolares_aprendizaje_mexico.pdf)
- Blaya, C. & Debarbieux, É. (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8). Edición especial *La violencia en las escuelas*, 339-356.
- Carra, C. (2009). European Trends in Research into violence and deviance in schools. *International Journal of Violence and School*, 10(12), 97-110.
- CMCN (diciembre, 2014). *El acoso escolar deja huella «biológica» a largo plazo*. Carolina del Norte (Estados Unidos): Centro Médico de la Universidad de Duke. Recuperado de <http://www.ibercampus.es/el-acoso-escolar-deja-huella-biologica-a-largo-plazo-27569.htm>
- Cesdip (2009) *Crime & Prevention in Europe*. Recuperado de <http://www.crimprev.eu/> Consultado 10-01-2010.
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M. V., Torruella, M., & Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y Enfermería*, XIV (2), 21-30. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v14n2/art04.pdf>
- CRSEV (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia, España: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Recuperado de [http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/violencia\\_escuelas2005.pdf](http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/violencia_escuelas2005.pdf)
- Debarbieux, E. (2006). *Violences à l'école: un défi mondial?* Paris, Francia: Armand Colin.
- Debarbieux, E. (2012). La violence à l'école. En M. Cusson (ed.), *Traité des Violences Criminelles*. Montreal, Canadá: Hurtubise.

- De Souza, L. (2012). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*. (Tesis doctoral). Recuperado de [http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/lsb/conclusiones\\_generales.html](http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/lsb/conclusiones_generales.html)
- Ferrer, P. A. (2012). Psique: Bullying: ¿violencia primaria o secundaria? *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 18-23.
- Fish, R. M., Finn, K. V., Finn, J. D., (2011). The Problems Public Schools Face: High School Misbehaviour in 1990 and 2002. *Education Research and Perspectives*, 38(1), 59-80. Recuperado de <http://www.erpjournal.net/wp-content/uploads/2012/07/ERP38-1.-Fish-R.M.-et-al.-2011.-The-Problems-Public-Schools-Face.pdf>
- Fundación Televisa (10 de enero del 2015). Recuperado de <http://www.fundaciontelevisa.org/mejorenfamilia/bullying/bullying-exclusion-social/>
- GICA (2001). *Los Conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*. Valencia, España: L'Ullal edicions.
- Gómez Becerra, I. & Chávez-Brown, M. (2007). Prevención y Resolución de Conflictos en el Aula: el papel de la discriminación del profesor de su propio comportamiento. *TIPICA, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 3,(1). Recuperado de [http://www.tipica.org/pdf/gomez\\_chavez\\_prevenicion\\_y\\_resolucion\\_de\\_conflictos\\_en\\_el\\_aula.pdf](http://www.tipica.org/pdf/gomez_chavez_prevenicion_y_resolucion_de_conflictos_en_el_aula.pdf)
- IOVS (enero, 2015). *The International Observatory of Violence in School*. Recuperado de <http://www.ijvs.org/>
- ITE (2014). *La exclusión social y educativa. Alumnos vulnerables*. Recuperado de: [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad\\_3/mo3\\_la\\_exclusion\\_social\\_y\\_educativa.htm](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/mo3_la_exclusion_social_y_educativa.htm)
- Makarova, E. & Herzog W. (2013). Teachers' Acculturation Attitudes and their Classroom Management: an empirical study among fifth-grade primary school teachers. *Switzerland, European Educational Research Journal*, 12(2), 256-269. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2013.12.2.256>

- Mena, I. & Valdés, A. M. (2008). Clima Social Escolar, documento Valoras UC. *Portal de Convivencia Escolar*.
- Mireles, O. (2015). Metodología de la investigación. Operaciones para develar representaciones sociales. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 149-166.
- OEVS (2015). *Observatoire Européen de la Violence Scolaire*. Recuperado de <http://www.oijj.org/en/docs/publicaciones>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- OMS (2004). Bullying among children. *Health policy for children and adolescents*, 6. Recuperado de [http://www.euro.who.int/data/assets/pdf\\_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf](http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf)
- Páez, D. (2015). Relaciones entre Grupos, Estereotipos y Prejuicio. *Psicología Social, Cultura y Educación*. Recuperado de <http://www.ehu.es/documents/1463215/1504276/Capitulo+XXIII.pdf>
- Peiró-i-Gregòri, S. (1983). *La educación en el aula escolar*. Valencia, España: Nau Llibres.
- Peiró-i-Gregòri, S. (1993). *La educación del niño en riesgo*. Granada, España: Adhara-Unesco.
- Peiró-i-Gregòri, S. (1997). *La escuela ante los abusos y malos tratos: teoría pedagógica para efectuar prevención y reeducación para situaciones de riesgo*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2001a). *Violencia en el aula. Curriculum y valores*. Alicante: ECU.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2001b). *Primeras Jornadas sobre Violencia en Educación: perspectivas interdisciplinares de explicación e intervención pedagógica*. Alicante: Editorial Club Universitario.

- Peiró-i-Gregòri, S. (2001-2002). La educación contra la violencia en Alicante. *Canelobre, Revista del Instituto Alicantino de Cultura «Juan Gil-Albert»*, del CSIC, 46(S), 49-62.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2003). *Violencia escolar. Problemas desde la perspectiva del centro docente*. Alicante: ECU.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2005a). De la indisciplina y violencia al conflicto escolar. Propuestas educativas. *III Jornadas sobre Violencia escolar: 2003*. Alicante: University Press.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2005b). Lineamientos en la intervención educacional para con el niño marginal. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 44(2), 191-202.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2005c). *Indisciplina y violencia escolar*. Alicante: Instituto Alicantino de Cultura «Juan Gil-Albert», del CSIC.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2006). *Relaciones conflictivas y calidad educativa*. Alicante: ECU.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2007a). *Dificultades escolares y mediación educativa*. Alicante: ECU.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2007b). ¿Coeducación? Mejor, modelos diferenciados. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 11, 93-134.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2008a). *Multiculturalidad escolar y convivencia educativa*. Alicante: ECU.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2008b). Problemas de disciplina y violencia escolares y valores educativos. En José Manuel Touriñán López (Coord.), *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*, 146-169.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2009). *Valores educativos y convivencia*. Alicante: ECU.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2010). Competencias curriculares para promover la convivencia ciudadana en la educación. En Salvador Peiró-i-Gregòri (Coord.), *Convivencia y ciudadanía en la educación del siglo XXI*, 31-64

- Peiró-i-Gregòri, S. (2012a). El desarrollo cívico escolar: una convivencia cualificada y especificada. En José Manuel Touriñán López (Coord.), *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*, 243-278.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2012b). Conflictos convivenciales y autoridad docente. En María del Carmen Ortega Navas (Coord.), *El valor de la educación (Liber Amicorum): estudio interdisciplinar en homenaje al profesor Dr. D. Emilio López-Barajas Zayas, Catedrático Emérito de Universidad*, 455-502.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2013). Investigación de la convivencia escolar mediante el estudio de casos. En María del Carmen Pérez Fuentes & María del Mar Molero Jurado (Coords.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*, 223-230
- Peiró-i-Gregòri, S. (2015). *La espiral de la violencia escolar. Educar en la amistad para la paz*. Alicante: ECU.
- Peiró-i-Gregòri, S. (2016). *Optimizar la convivencia en las instituciones educativas*. Alicante: Ediciones de la UA.
- Pérez, C. (2001). Estrategias para la solución de conflictos en el aula. *Revista Española de Pedagogía*, 59(218), 143-156.
- Plan España (2011). *Violencia y fracaso escolar*. Recuperado de <https://plan-espana.org/prensa-y-publicaciones/noticias-ong/violencia-y-fracaso-escolar-cuando-los-ninos-tambien-son-victimas-de-la-desigualdad-de-genero/>
- Raufelder, D., Bukowski, W. M., & Mohr, S. (2013). Thick Description of the Teachers-Students Relationship in the Educational Context of School: Results of an Ethnographic Field Study. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2). Doi: 10.1114/jetsvli2.108
- Romagnoli, C. & Valdés, A. M. (2007). *Relevancia y beneficios de una buena convivencia escolar*.

- Saavedra G.; Villalta, P. M., & Muñoz Q. M. T. (2007). Violencia escolar: La mirada de los docentes. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 2(15).
- Schröttner, B. T. (2009). The Value of Post-colonial Literature for Education Processes: Salman Rushdie's *Midnight's Children*. *European Educational Research Journal*, 8(2), 285-298. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2009.8.2.285>
- Smith P. K. (2003). *La violence à l'école: perspective européenne*. Recuperado de <http://oecd.org/dataoecd/58/6/34748639.pdf>
- Sousa, S., Correia, T., & Barros, H. (2004). Violence in Portuguese Adolescents: Social and Behavioral Determinants. Presented at the *European Congress of Epidemiology*. Oporto, Portugal, Dep. of Hygiene and Epidemiology, University of Porto Medical School.
- Stavroula, P. (2012). «Europe» as an Alibi: An Overview of Twenty Years of Policy, Curricula and Textbooks in the Republic of Cyprus—And Their Review. *European Educational Research Journal*, 11(3), 428-445. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2012.11.3.428>
- Unesco (2009). *Poner fin a la violencia en las escuelas: Guía para los docentes*. ED-2009/WS/43. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>
- Yuan, X., & Che, L. (2012). How to Deal with Student Misbehaviour in the Classroom? *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2(1).doi:10.5539/jedp.v2n1p143
- Yubero, S., Serna, C., & Martínez, I. (2005). Fracaso escolar y violencia en la escuela: factores psicológicos y sociales. *Bits (Boletín Informativo de Trabajo Social)*, 8. Recuperado de <http://www.uclm.es/bits/sumario/52.asp>
- Zamora Poblete, G., Meza-Pardo, M., & Cox-Vial, P. (2015). ¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(15), 63-80.

## Anexo 1: Cuestionario Variables de la Convivencia Escolar y su Impacto en la Educación

Estimado colega/alumno: Mediante el presente cuestionario tratamos de identificar el impacto que sobre la enseñanza y en el aprendizaje tienen ciertas conductas. Nadie mejor que quienes estamos en las aulas lo sabe, pero con mi única aportación no basta. Es necesario contemplar la de otros docentes. Por este motivo, le solicitamos su colaboración para tratar de pensar para mejorar la convivencia en las aulas. Para responder, solo basta con marcar una equis (X) dentro del paréntesis (cuando la conducta produzca tales efectos). Muchas gracias.

I. Desde su punto de vista, cuáles son las consecuencias de los siguientes comportamientos.

QUIEN RESPONDE ES: Docente ( ) Estudiante ( )

### 1. Abusos sexuales

- |                                       |                               |
|---------------------------------------|-------------------------------|
| ( ) deterioro del ambiente en el aula | ( ) abandono de los estudios  |
| ( ) problemas emocionales             | ( ) discriminación en el aula |
| ( ) dependencia                       | ( ) inseguridad               |
| ( ) exclusión social                  | ( ) fracaso escolar           |
| ( ) otros (escribirlos: _____)        |                               |

### 2. Adicción al alcohol, estupefacientes y videojuegos

- |                                       |                               |
|---------------------------------------|-------------------------------|
| ( ) deterioro del ambiente en el aula | ( ) abandono de los estudios  |
| ( ) problemas emocionales             | ( ) discriminación en el aula |
| ( ) dependencia                       | ( ) inseguridad               |
| ( ) exclusión social                  | ( ) fracaso escolar           |
| ( ) otros (escribirlos: _____)        |                               |

3. Agresiones

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> deterioro del ambiente en el aula | <input type="checkbox"/> abandono de los estudios  |
| <input type="checkbox"/> problemas emocionales             | <input type="checkbox"/> discriminación en el aula |
| <input type="checkbox"/> dependencia                       | <input type="checkbox"/> inseguridad               |
| <input type="checkbox"/> exclusión social                  | <input type="checkbox"/> fracaso escolar           |
| <input type="checkbox"/> otros (escribirlos: _____)        |  |

4. Interrupciones en clase

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> deterioro del ambiente en el aula | <input type="checkbox"/> abandono de los estudios  |
| <input type="checkbox"/> problemas emocionales             | <input type="checkbox"/> discriminación en el aula |
| <input type="checkbox"/> dependencia                       | <input type="checkbox"/> inseguridad               |
| <input type="checkbox"/> exclusión social                  | <input type="checkbox"/> fracaso escolar           |
| <input type="checkbox"/> otros (escribirlos: _____)        |  |

5. Deserción escolar

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> deterioro del ambiente en el aula | <input type="checkbox"/> abandono de los estudios  |
| <input type="checkbox"/> problemas emocionales             | <input type="checkbox"/> discriminación en el aula |
| <input type="checkbox"/> dependencia                       | <input type="checkbox"/> inseguridad               |
| <input type="checkbox"/> exclusión social                  | <input type="checkbox"/> fracaso escolar           |
| <input type="checkbox"/> otros (escribirlos: _____)        |  |

6. Discriminación

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> deterioro del ambiente en el aula | <input type="checkbox"/> abandono de los estudios  |
| <input type="checkbox"/> problemas emocionales             | <input type="checkbox"/> discriminación en el aula |
| <input type="checkbox"/> dependencia                       | <input type="checkbox"/> inseguridad               |
| <input type="checkbox"/> exclusión social                  | <input type="checkbox"/> fracaso escolar           |
| <input type="checkbox"/> otros (escribirlos: _____)        |  |

7. Falsificar documentos

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> deterioro del ambiente en el aula | <input type="checkbox"/> abandono de los estudios  |
| <input type="checkbox"/> problemas emocionales             | <input type="checkbox"/> discriminación en el aula |
| <input type="checkbox"/> dependencia                       | <input type="checkbox"/> inseguridad               |
| <input type="checkbox"/> exclusión social                  | <input type="checkbox"/> fracaso escolar           |
| <input type="checkbox"/> otros (escribirlos: _____)        |  |

8. Insultar

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> deterioro del ambiente en el aula | <input type="checkbox"/> abandono de los estudios  |
| <input type="checkbox"/> problemas emocionales             | <input type="checkbox"/> discriminación en el aula |
| <input type="checkbox"/> dependencia                       | <input type="checkbox"/> inseguridad               |
| <input type="checkbox"/> exclusión social                  | <input type="checkbox"/> fracaso escolar           |
| <input type="checkbox"/> otros (escribirlos: _____)        |  |

9. Pandillismo

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> deterioro del ambiente en el aula | <input type="checkbox"/> abandono de los estudios  |
| <input type="checkbox"/> problemas emocionales             | <input type="checkbox"/> discriminación en el aula |
| <input type="checkbox"/> dependencia                       | <input type="checkbox"/> inseguridad               |
| <input type="checkbox"/> exclusión social                  | <input type="checkbox"/> fracaso escolar           |
| <input type="checkbox"/> otros (escribirlos: _____)        |  |

10. Rabona, novillos

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> deterioro del ambiente en el aula | <input type="checkbox"/> abandono de los estudios  |
| <input type="checkbox"/> problemas emocionales             | <input type="checkbox"/> discriminación en el aula |
| <input type="checkbox"/> dependencia                       | <input type="checkbox"/> inseguridad               |
| <input type="checkbox"/> exclusión social                  | <input type="checkbox"/> fracaso escolar           |
| <input type="checkbox"/> otros (escribirlos: _____)        |  |

11. Retraso o demora

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> deterioro del ambiente en el aula | <input type="checkbox"/> abandono de los estudios  |
| <input type="checkbox"/> problemas emocionales             | <input type="checkbox"/> discriminación en el aula |
| <input type="checkbox"/> dependencia                       | <input type="checkbox"/> inseguridad               |
| <input type="checkbox"/> exclusión social                  | <input type="checkbox"/> fracaso escolar           |
| <input type="checkbox"/> otros (escribirlos: _____)        |  |

12. Robos

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> deterioro del ambiente en el aula | <input type="checkbox"/> abandono de los estudios  |
| <input type="checkbox"/> problemas emocionales             | <input type="checkbox"/> discriminación en el aula |
| <input type="checkbox"/> dependencia                       | <input type="checkbox"/> inseguridad               |
| <input type="checkbox"/> exclusión social                  | <input type="checkbox"/> fracaso escolar           |
| <input type="checkbox"/> otros (escribirlos: _____)        |  |

13. Vandalismo

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> deterioro del ambiente en el aula | <input type="checkbox"/> abandono de los estudios  |
| <input type="checkbox"/> problemas emocionales             | <input type="checkbox"/> discriminación en el aula |
| <input type="checkbox"/> dependencia                       | <input type="checkbox"/> inseguridad               |
| <input type="checkbox"/> exclusión social                  | <input type="checkbox"/> fracaso escolar           |
| <input type="checkbox"/> otros (escribirlos: _____)        |  |

14. Xenofobia

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> deterioro del ambiente en el aula | <input type="checkbox"/> abandono de los estudios  |
| <input type="checkbox"/> problemas emocionales             | <input type="checkbox"/> discriminación en el aula |
| <input type="checkbox"/> dependencia                       | <input type="checkbox"/> inseguridad               |
| <input type="checkbox"/> exclusión social                  | <input type="checkbox"/> fracaso escolar           |
| <input type="checkbox"/> otros (escribirlos: _____)        |  |

## Anexo 2: Ponderación de los efectos de cada variable en porcentajes (profesores)

	Abusos	Adicción	Agresión	Interrupción	Deserción	Discriminación	Falsificación	Insulto	Pandillismo	Rabona	Retraso	Robos	Vandalismo	Xenofobia
Mal ambiente para aprender	41.6	54.0	76.1	85.6	34.9	65.7	35.3	80.5	68.8	41.4	63.7	71.2	76.1	72.2
No se puede explicar	14.2	15.0	18.3	24.1	9.9	14.8	8.5	18.9	18.3	10.3	18.5	11.6	17.8	17.4
Abandono de estudios	48.5	67.3	50.5	30.8	74.8	51.3	35.9	29.2	54.4	75.5	28.2	33.3	54.8	45.6
Problemas emocionales	79.7	74.8	79.7	21.5	44.8	78.1	30.0	75.1	53.3	30.2	16.8	54.6	61.9	74.2
Discriminación en el aula	36.9	35.9	60.9	32.0	39.1	78.5	21.9	67.1	55.6	31.6	25.8	53.5	54.6	76.9
Dependencia	31.6	67.7	29.2	12.2	21.1	33.5	17.4	21.5	52.7	21.1	15.0	27.8	33.3	31.2
Inseguridad	72.2	53.3	72.0	30.8	37.9	71.6	47.5	68.8	58.0	32.0	23.5	58.6	54.8	65.5
Exclusión social	39.8	50.7	57.4	24.9	48.1	75.5	20.1	57.4	61.1	32.5	16.8	55.8	63.7	74.4
Fracaso escolar	56.0	75.3	61.1	54.2	80.3	61.9	57.0	40.6	61.9	81.5	44.0	39.4	64.1	48.9
Otros	8.7	6.5	6.7	6.3	5.3	5.7	13.2	3.9	7.1	5.5	11.8	9.1	5.7	5.5

**Anexo 3: Ponderación de los efectos de cada variable en porcentajes (alumnos)**

	Abusos	Adición	Agresión	Interrupción	Deserción	Discriminación	Falsifica	Insulto	Pandillismo	Rabona	Retraso	Robos	Vandalismo	Xenofobia
Mal ambiente para aprender	38.5	42.2	65.2	78.7	35.0	53.7	31.9	69.7	57.0	36.2	53.5	62.7	64.6	53.7
No se puede explicar	10.3	11.7	15.2	24.0	6.6	10.1	5.6	14.6	12.5	7.7	17.8	11.1	15.7	13.2
Abandono de estudios	38.9	63.1	41.1	23.9	64.8	42.2	37.6	25.8	41.5	68.3	31.2	30.1	49.7	31.4
Problemas emocionales	57.5	53.8	64.3	13.9	30.5	64.5	23.5	65.5	34.8	23.7	19.5	43.9	44.3	58.5
Discriminación en el aula	36.6	28.4	53.8	21.6	26.1	71.3	18.5	58.7	45.8	22.3	21.3	39.9	41.3	62.5
Dependencia	20.9	46.3	23.2	14.8	22.8	26.1	19.2	23.5	39.7	25.6	19.7	24.6	24.9	23.9
Inseguridad	54.9	35.7	62.2	23.3	31.4	61.7	41.5	54.4	41.3	27.7	23.5	51.0	45.3	51.4
Exclusión social	35.2	34.3	51.0	15.0	32.2	62.5	18.8	49.5	45.5	25.1	19.3	41.1	41.6	55.6
Fracaso escolar	43.4	67.2	47.2	46.0	64.1	49.0	53.7	35.5	43.2	71.3	42.3	36.4	57.5	35.5
Otros	6.3	4.0	4.2	5.6	3.7	2.6	9.4	3.0	5.7	5.2	8.9	5.9	4.9	4.9