

ESTADO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN CENTROS DE PRÁCTICAS EXITOSAS EN PARTICIPACIÓN FAMILIAR: PERCEPCIONES DE ALUMNOS Y PROFESORES

State of school coexistence in centers with successful practices in family participation: perceptions of students and teachers

ÁNGELES BUENO VILLAVERDE⁽¹⁾, CARLOS MONGE LÓPEZ⁽²⁾ Y JUAN CARLOS TORREGO SEIJO⁽³⁾

⁽¹⁾ Universidad Camilo José Cela (España)

⁽²⁾ Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

⁽³⁾ Universidad de Alcalá (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.96243

Fecha de recepción: 08/09/2022 • Fecha de aceptación: 15/01/2023

Autora de contacto / Corresponding author: Ángeles Bueno Villaverde. E-mail: abueno@ucjc.edu

Cómo citar este artículo: Bueno Villaverde, A., Monge López, C. y Torrego Seijo, J. C. (2023). Estado de la convivencia escolar en centros prácticas exitosas en participación familiar: percepciones de alumnos y profesores. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 87-103. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96243>

INTRODUCCIÓN. La participación de las familias y la convivencia suponen dos caras de una misma moneda, mejorando el bienestar de los alumnos y el rendimiento académico. Cuando los profesores no cuentan con una “red interpersonal” de familias que les apoyan surgen más problemas académicos y de convivencia. El objetivo es analizar la percepción de alumnos y profesores en torno a la convivencia en escuelas con prácticas exitosas de participación familiar. **MÉTODO.** Se realizó un muestreo estratificado de 34 centros según distrito, etapa educativa y titularidad del centro, entre los que se identificaron 5 centros con mejores prácticas participativas. Se aplicó un guion de preguntas abiertas para los grupos de discusión y un cuestionario de 22 ítems con validez y fiabilidad adecuadas que se ajusta a las dimensiones del modelo integrado de gestión de la convivencia escolar: procesos democráticos de elaboración de normas, marco protector de la convivencia escolar, programas de mediación y programas de alumnos ayudantes. **RESULTADOS.** Los profesores tienen una mejor percepción que sus alumnos de la convivencia en los centros y la efectividad de los programas que se implementan. Todos los centros de buenas prácticas tienen una forma de actuar proactiva hacia la convivencia y preventiva de los conflictos. Implementan metodologías didácticas colaborativas, programas de ayuda mutua o mediación de conflictos, fomentando la reparación del daño, y forman a profesores, alumnos y familias. **DISCUSIÓN.** Es necesario afianzar los procesos de elección de delegados, la organización de la Junta de delegados y cómo canalizar la comunicación entre distintos estamentos. Los centros implementan programas similares a los de alumnos ayudantes o mediadores, sin ser fidedignos al marco teórico de estos programas. Se considera que es importante mejorar la formación para no dejar escapar aspectos filosóficamente importantes de estos programas.

Palabras clave: Ambiente de aula, Participación familiar, Programas de tutoría, Relación estudiante-escuela.

Introducción

Aprender a convivir es fundamental para alumnos y ciudadanos. En un clima en el que la persona se siente cuidada y respetada es donde se pueden desplegar los potenciales y conseguir los objetivos educativos (Torrego, 2019). Según los datos de la OECD (2019), el rendimiento académico de los alumnos, su autoestima, su bienestar e, incluso, la aparición de conductas desadaptativas se ven afectados por el clima de convivencia del centro. El clima escolar depende de toda la comunidad, especialmente de las relaciones que se establecen entre docentes, alumnos y familias (Parra *et al.*, 2014, 2017).

La participación proactiva de la familia en los centros, mostrando interés por la educación de sus hijos, también mejora el rendimiento académico (Grant y Ray, 2013; Mendoza y Barrera, 2018). Además, los centros que tienen un buen clima de convivencia y los que tienen unos buenos niveles de participación e implicación de las familias tienen en común el diálogo, la escucha activa y el respeto como elementos esenciales de su forma de comunicación (Torrego, 2019). Sin embargo, cuando los profesores no cuentan con el apoyo de las familias, es decir, cuando no se ha conseguido “gestionar una red interpersonal”, surgen más problemas académicos y de convivencia en la escuela (Andrés y Giró, 2016; Reyes-Angona *et al.*, 2018).

Si bien es cierto que existen importantes estudios sobre el estado de la convivencia escolar en España, como el de Díaz-Aguado (2010) o el de Rey *et al.* (2017), son escasas las investigaciones de los últimos años que lo hacen en contextos de prácticas exitosas de participación familiar. De hecho, el no contemplar la participación de las familias en los Planes de Convivencia suele ser una causa de su fracaso (Merma-Molina *et al.*, 2019).

La participación de las familias y la convivencia suponen dos caras de una misma moneda que tiene como fin el bienestar de los alumnos. La participación familiar se refiere al compromiso de las familias con la educación de sus hijos, ya sea como desarrollo íntegro o como aprendizaje escolar, así como al poder real de tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo (Hernández-Prados *et al.*, 2016). Precisamente, cuando se aborda la convivencia como parte fundamental para la transformación escolar, tanto el alumnado como el profesorado suelen señalar la necesidad de mejorar la participación activa de las familias (Grau *et al.*, 2016). Pero, para fomentar esta cuestión, es necesario que las familias y alumnos conozcan los posibles cauces de participación escolar (Parra *et al.*, 2014).

Los cauces más habituales oscilan entre los que requieren una menor o mayor implicación en tiempo y dedicación, desde las sesiones de tutoría con comunicación básica entre padres y profesores, información sobre la escuela por diversos medios (p. ej.: folletos, página web o grupos de WhatsApp), diferentes vías de comunicación (p. ej.: telefónica para contactar con todos los padres al principio del curso o videoconferencias), círculos de lectura, programas formativos (p. ej.: escuelas de padres) o la participación institucional en la toma de decisiones a través de los consejos escolares (Mendoza y Barrera, 2018). También existen otros cauces de éxito con mayor implicación curricular, como son los talleres, el aprendizaje-servicio o los grupos interactivos (Torrego, 2019). Estos cauces de participación familiar implican diferentes niveles (informativo/pseudoparticipativo, consultivo/parcial y decisorio/pleno), considerando que existe una relación positiva entre dichos niveles y los de convivencia (Monge y Torrego, 2021).

Una de las formas más efectivas de prevenir los conflictos de convivencia es la comunicación abierta y sincera dentro de la escuela, dentro de la familia y entre la escuela y la familia, creando

en cada contexto un ambiente que invite a hablar, sabiendo que no habrá represalias ni reproches. Por tanto, educar en convivencia implica crear estructuras que incluyan dentro del currículo escolar una serie de contenidos y estrategias que contribuyan a la mejora de la convivencia, asignando también tiempos para tratar el tema de forma ordenada (Grau y García-Raga, 2017).

En esta investigación se parte del modelo integrado de gestión de la convivencia escolar (Torrego, 2020):

- a) Elaboración democrática de normas. Aprender a vivir democráticamente solamente se puede conseguir viviendo democráticamente. Por tanto, la práctica de la democracia en la escuela debe formar parte de la realidad educativa (Grau y García-Raga, 2017) y se necesita dar voz a la comunidad educativa de cara a poder escuchar sus aportaciones, creando espacios para el diálogo y la toma conjunta de decisiones en un entorno de responsabilidad y autorregulación (Hernández-Prados *et al.*, 2016). Al hacerlo de esta manera, se aprende más y mejor, consensuando y respetando las normas establecidas y desarrollando personas que valoran más la solidaridad, la tolerancia y el respeto (Grau y García-Raga, 2017).
- b) Equipos que intervienen en conflictos bajo los programas de mediación escolar y alumnos ayudantes. En ambos casos, estudios sobre las percepciones de los estudiantes manifiestan la pertinencia de involucrar más a las familias en estos programas (Andrés y Gaymard, 2014; García-Raga *et al.*, 2017, 2018). Incluso, esto mismo también es evidenciado desde el punto de vista del profesorado (Ibarrola-García e Iriarte, 2013).
- c) Marco protector de la convivencia. Son medidas organizativas y curriculares basadas en prácticas exitosas (p. ej.: acción tutorial centrada en la convivencia, protocolos de intervención frente al maltrato o currículo basado en metodologías participativas, metodologías como Aprendizaje Servicio (Lorenzo y Silva, 2021) o los grupos interactivos (Chocarro y Sáenz, 2016)). En cuanto a los protocolos de intervención, los resultados de la investigación muestran la importancia que profesores y estudiantes otorgan a la implicación de las familias ante casos de acoso (Giménez-Gualdo *et al.*, 2018).

Bajo esta forma de entender la convivencia escolar, cobra una especial importancia la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente de las familias. En este sentido, el objetivo principal de esta investigación es analizar la percepción de alumnos y profesores en torno a la convivencia en escuelas con prácticas exitosas de participación familiar, describiendo aquellas acciones que llevan a cabo.

Método

Se trata de una investigación que combina el uso de cuestionarios y grupos de discusión en centros educativos con prácticas exitosas de participación en la Comunidad de Madrid.

Participantes

Se realizó un muestreo aleatorio estratificado que tuvo en cuenta la población de 897.355 alumnos de la Comunidad de Madrid. Se seleccionaron 34 centros según estratos (distrito, etapa educativa y titularidad del centro) con un nivel de confianza del 95% y margen de error del 3%. En una

investigación previa, se aplicó a estos centros el cuestionario de participación familiar y convivencia en los centros educativos (Torrego, 2019; Torrego *et al.*, 2021, 2022). En este trabajo solamente se da cuenta de los datos cuantitativos y cualitativos sobre convivencia de una submuestra de cinco centros seleccionados por sus prácticas de éxito en participación familiar (tabla 1). El nivel socio-cultural y económico de las familias era medio o medio-alto. Pero la diversidad de familias dentro de un mismo centro puede incidir en la convivencia (Ascorra *et al.*, 2019; OECD, 2019).

TABLA 1. Descripción de los centros educativos participantes

Identificación	Enseñanzas	Área territorial	Titularidad
Centro 1	Infantil y Primaria	Sur	Pública
Centro 2	Infantil y Primaria	Norte	Pública
Centro 3	Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato	Centro	Concertada
Centro 4	Infantil, Primaria y Especial	Norte	Pública
Centro 5	Infantil y Primaria	Sur	Pública

Fuente: elaboración propia.

En la parte de aplicación del cuestionario participaron 30 profesores y 266 alumnos de 6.º de Educación Primaria (54.89%) y 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria (45.11%) de la Comunidad de Madrid pertenecientes a los centros anteriormente descritos con prácticas exitosas en participación escolar. De los profesores, la mayoría eran mujeres (76.67%) en situación de destino indefinido (80%), con una edad de 41 a 50 años (40%), con 21-30 años de experiencia laboral como docentes (36.67%), que no desempeñaban ningún cargo directivo (76.67%) y que sí ejercían como tutores (66.67%). Por su parte, la mayoría de los alumnos eran chicos (52.63%), de origen español (80.08%), integrados en un tipo de familia tradicional (83.46%), que nunca han cambiado de centro educativo (74.06%) y que tampoco han repetido curso (91.73%).

Por su parte, los grupos de discusión contaron con 59 participantes: 3 padres y 19 madres (dos miembros de la AMPA y un vocal del Consejo Escolar); 3 alumnos y 7 alumnas (dos de ESO que participaban en el Programa de Alumnos Ayudantes, y el resto eran alumnos de 4.º y 5.º de Primaria); 7 miembros del equipo directivo y una del equipo de orientación; 1 profesor y 18 profesoras (cuatro de Infantil, cinco de Primaria y 1 de ESO, y el resto sin determinar la etapa).

Instrumentos

Para la recogida de la información cuantitativa se utilizó el Cuestionario de Modelo de Convivencia Escolar (Torrego, 2019). El instrumento utilizado se compone de 3 ítems dicotómicos (sí-no) y 19 ítems de escala tipo Likert (1-5), quedando agrupados en cuatro factores principales: procesos democráticos de elaboración de normas, marco protector de la convivencia escolar, programas de mediación y programas de alumnos ayudantes. El análisis de propiedades psicométricas de este cuestionario ha arrojado una validez y fiabilidad adecuadas en estudios previos (Torrego *et al.*, 2021, 2022).

Para recabar la información de los grupos de discusión se elaboró un guion de preguntas, tanto para el grupo de profesores y equipo directivo como para el de familias y alumnos, que hacían referencia a los aspectos que facilitan la convivencia en el centro, a los aspectos que la dificultan y a los proyectos o estrategias que se desarrollan para mejorarla.

Procedimiento

El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid convocó a una reunión a todos los directores de los 34 centros educativos previamente seleccionados, quienes cumplieron un registro de prácticas exitosas en participación familiar, donde describieron las iniciativas que se estaban implementando. Los criterios seguidos para la selección de los centros de prácticas exitosas fueron:

- a) Que la acción fuera especialmente relevante en, al menos, una dimensión de la participación familiar.
- b) Que afectase a dos o más dimensiones.
- c) Que fuese novedoso.
- d) Que tuviera una perspectiva global de centro.
- e) Que hubiera una participación de todos los estamentos (familias, profesores y alumnos).
- f) Si ningún otro colegio hubiera abordado alguna dimensión, entonces se incluía el centro que la implementara.

De los 34 centros seleccionados, 10 de ellos describieron las prácticas exitosas que llevaban a cabo en su centro. Entre ellos se seleccionó a cinco, siguiendo los criterios descritos anteriormente. Posteriormente, se contactó con los equipos directivos para que distribuyeran los cuestionarios. En cambio, los participantes de los grupos de discusión fueron seleccionados por los propios centros con el criterio de representatividad de las personas, y alto nivel de información e implicación en el centro.

Tanto los participantes en la encuesta como los participantes en los grupos de discusión fueron informados sobre los objetivos de la investigación, los principios de confidencialidad, el tratamiento ético de los datos por parte del equipo investigador y el carácter voluntario de esta investigación.

Después de aplicar las técnicas de recogida de datos se procedió a su análisis. En este caso, se utilizaron estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas y porcentajes) y comparaciones de medias (U de Mann-Whitney) para el análisis de los datos de carácter cuantitativo. Y para el análisis de la información cualitativa se recurrió al acuerdo de los códigos de análisis entre las personas que guiaron los grupos de discusión en los centros y redactaron los informes de cada caso (tabla 2). Los programas utilizados fueron SPSS y Atlas.ti, respectivamente.

TABLA 2. Códigos de análisis

Convivencia	1. Beneficios	1.1. Familias 1.2. Alumnos 1.3. Profesores	
	2. Elementos facilitadores	2.1. Recursos personales 2.2. Recursos materiales y TIC 2.3. Recursos organizativos y espacio-temporales 2.4. Sostenibilidad	
		3. Elementos que dificultan	3.1. Exigencias administrativas 3.2. Organización de estructuras 3.3. Conciliación de tiempos y horarios 3.4. Deficiente formación docente 3.5. Concepciones previas y prejuicios
			4. Evaluación y formas de mejorar la convivencia
			5. Tipos de actividades de convivencia

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Procesos democráticos de elaboración de normas

En estos centros educativos considerados de prácticas exitosas, el profesorado observó que se desarrollan procesos democráticos para la elaboración de normas ($M = 4.26$; $DT = 0.54$), aunque la consideración de los alumnos fue algo menor ($M = 3.83$; $DT = 0.79$) (tabla 3). Concretamente, tanto desde el punto de vista del alumnado como del profesorado, lo más destacado fue la creación y revisión de las normas de clase con la participación de estos colectivos, si bien es cierto que estos procesos en las normas del centro resultaron ser los que menos puntuación media obtuvieron. En cualquier caso, para todo el constructo se encontraron diferencias significativas entre la percepción de los docentes y la percepción de los alumnos en torno a la elaboración democrática de normas ($U = 560.50$; $sig. = .00$).

TABLA 3. Estadísticos descriptivos de la elaboración democrática de normas

	Profesores		Alumnos	
	M	DT	M	DT
Las normas de clase se elaboran y revisan con la participación de los alumnos y profesores	4.50	0.65	3.62	1.16
Las normas del centro se elaboran y revisan con la participación de los alumnos, profesores y familias	3.88	1.09	3.46	1.19
Las sanciones que se aplican en el centro facilitan la reparación del daño y la corrección de la conducta	4.42	0.65	3.57	1.16
Total	4.26	0.54	3.83	0.79

Fuente: elaboración propia.

La Comisión de Convivencia de estos centros reguló la elaboración de las normas y, especialmente, buscó a través de diversos planes de actuación la prevención de conflictos. Esta actitud proactiva supone un gran esfuerzo para los profesores al implicarse activamente para que los conflictos se resuelvan de manera constructiva, pues es más rápido “apagar fuegos” que ir poco a poco enseñando a convivir.

Lo que hacemos es más que apagar los fuegos [...] Pero esto requiere una situación muy fuerte del profesor, y una situación mental muy asentada, porque parece que tenemos que estar siempre contentos, felices y con la capacidad de escuchar a todos los niños (Prof_8:76).

Los grupos de discusión señalaron que promover desde las primeras etapas educativas una convivencia pacífica es fundamental, dando importancia al cuidado, cariño y respeto mutuos. Son medidas preventivas que facilitan la convivencia y se convierten en normas de comportamiento.

Los centros analizados no detallan el proceso de reflexión y negociación de las normas de convivencia, pero sí explicitan que se exponen para recordarlas, tanto en las aulas como en el patio. Por ejemplo, hay carteles en el patio que indican “en la fila nos colocamos por orden de lista” o recuerdan las instrucciones para practicar correctamente un juego o deporte como el Twister o el salto de longitud.

Marco protector de la convivencia escolar

En líneas generales, el profesorado percibió un mejor desarrollo del marco protector de la convivencia escolar frente a la percepción del alumnado (tabla 4). Se encontraron diferencias significativas entre ambas muestras para el conjunto del constructo analizado ($U = 1502.00$; sig. = .00). Concretamente, el funcionamiento de los programas de prevención del acoso y del maltrato fue el elemento más valorado, tanto para la muestra de profesores ($M = 4.58$; $DT = 0.90$) como para la muestra de alumnos ($M = 4.23$; $DT = 1.11$). Este tipo de programas existía en el 90.48% de los centros educativos que participaron en esta investigación. En cambio, también se identificaron algunos aspectos que todavía debían seguir mejorándose, como fue la elección de los delegados para los profesores ($M = 4.14$; $DT = 1.15$) o la difusión de las principales actuaciones del Plan de Convivencia para los alumnos ($M = 3.37$; $DT = 1.26$).

TABLA 4. Estadísticos descriptivos del marco protector de la convivencia escolar

	Profesores		Alumnos	
	M	DT	M	DT
La elección de delegados de curso se realiza conociendo las funciones que han de desempeñar	4.14	1.15	3.55	1.31
Durante las tutorías se analiza y valora la convivencia de los grupos	4.52	0.82	3.97	1.10
Funciona el programa de prevención del bullying y maltrato escolar	4.58	0.90	4.23	1.11
Se conocen las principales actuaciones que recoge el Plan de Convivencia	4.36	0.76	3.37	1.26
Se promueve la participación en el Plan de Convivencia	4.17	1.01	3.63	1.12
El clima de relaciones y convivencia entre las personas del centro es bueno	4.24	0.72	3.82	0.97
Total	4.44	0.35	3.83	0.79

Fuente: elaboración propia.

El profesorado manifestaba que “se está intentando que las tutorías sean proactivas, es decir, tratar temas antes de que ocurran, para ir evitando situaciones y no esperar a resolver cuando algo pasa” (Prof_8:54), dando tiempo y oportunidades para que haya momentos en la clase en los que se fomente la escucha activa como elemento esencial de la comunicación y resolución de conflictos. Por ejemplo, en uno de los grupos de discusión se indicó que su escuela tenía dos sillas juntas “boca-oreja” para que pudiesen charlar los alumnos. Pero no solo el profesorado escuchaba a las familias, pues también se destacó el papel de la dirección para escuchar abiertamente a las familias con el fin de solucionar temas de convivencia y fomentar su colaboración en el Plan de Convivencia.

En uno de los centros educativos utilizaban fichas de reflexión para el tratamiento de conflictos: “cuando hay un conflicto se les da una ficha de reflexión para que piensen qué ha sucedido y cómo pueden solucionarlo. Esto les ayuda a verbalizar y entender mejor el problema” (Prof_8:53).

Se apreciaron dos extremos en la sensibilización de las familias hacia el acoso escolar que dificultaban la convivencia. En un extremo estaban los prejuicios y la alarma social (p. ej.: uno de los directores recordó la hipersensibilización y el revuelo que supuso el suicidio de un alumno en 2019 en la Comunidad de Madrid). En el otro extremo, la respuesta de algunas familias ante una respuesta conflictiva de acoso de sus hijos fue asumir que eran cosas propias de la infancia.

Muchos de los centros estaban implementando metodologías activas y colaborativas que contribuían a una mayor autonomía, responsabilidad y concienciación de la importancia de las buenas relaciones entre los estudiantes. Desde Educación Infantil se implementaban estrategias cooperativas (p. ej.: “pareja de gemelos” o “parejas de hombro”) que promovieron la interdependencia positiva entre los pares y potenciaron la cooperación entre los alumnos.

Dentro del Plan de Convivencia, dos de los centros tenían organizado un proyecto de patios (con una comisión formada por familias), pues afirmaban que “el 90% de los problemas de convivencia se dan en el comedor o en el patio [...] y hay que tratar directamente el problema. Si se mejoran los juegos en el patio, la convivencia va a mejorar brutalmente” (Prof_2:52).

Algunos de los elementos que facilitaron la convivencia eran recursos organizativos y espacio-temporales que tenían que ver con la formación de los implicados. Uno de los aspectos que destacaron en todos los centros fue la formación tanto del profesorado como del alumnado en algunos temas claves. Por ejemplo, un centro organizó grupos de investigación para trabajar propuestas concretas de convivencia, otros centros recibían formación por parte de especialistas en torno a la mejora de la convivencia y prevención del acoso escolar.

Programa de Mediación Escolar

El 43.75% del alumnado afirmó que su centro educativo contaba con un Programa de Mediación Escolar. A diferencia de lo ocurrido con las variables anteriores, los profesores y los alumnos tuvieron una visión similar en torno a dicho programa ($U = 166.00$; sig. = .18). La cuestión mejor valorada fue la satisfacción con el funcionamiento del programa, tanto en la muestra de profesores ($M = 4.71$; $DT = 0.76$) como en la muestra de alumnos ($M = 4.15$; $DT = 1.17$) (tabla 5). De igual forma, ambos colectivos coincidieron en señalar la valoración más baja: cuando los alumnos tienen un conflicto acuden a los compañeros mediadores.

TABLA 5. Estadísticos descriptivos del Programa de Mediación Escolar

	Profesores		Alumnos	
	M	DT	M	DT
Funciona el Programa de Mediación Escolar	4.71	0.76	4.15	1.17
Cuando los alumnos tienen un conflicto acuden a los compañeros mediadores	3.80	0.45	3.48	1.32
Los alumnos mediadores atienden problemas de convivencia	4.20	0.45	3.56	1.35
Los alumnos mediadores seleccionados presentan un perfil adecuado para las labores de mediación	4.40	0.55	3.58	1.22
El Programa de Mediación Escolar se ha publicitado entre los alumnos y familias	4.20	0.84	3.55	1.26
Total	4.24	0.26	3.65	1.01

Fuente: elaboración propia.

El Programa de Mediación Escolar se llevaba a cabo en dos de los colegios, y tanto los profesores como los alumnos consideraron que había pocos conflictos en sus centros en comparación con otros gracias a este programa. En las escuelas trataron de hacer a los estudiantes más autónomos, intentando que los propios alumnos resolviesen sus conflictos interpersonales.

Para la selección de alumnos ayudantes y mediadores, los centros tenían un procedimiento establecido: “te presentas, te da la directora una ficha y la rellenas; si a la directora le gusta cómo has escrito la resolución del problema, sí que te elige” (Alum_7:16). También recibieron formación sobre mediación antes de intervenir como mediadores.

Programa de Alumnos Ayudantes

El 50.50% del alumnado participante afirmó que su centro educativo contaba con un Programa de Alumnos Ayudantes. Existieron diferencias significativas entre las percepciones del profesorado y las percepciones del alumnado sobre el total de esta variable ($U = 194.00$; $\text{sig.} = .01$). En este caso, mientras que la difusión del Programa de Alumnos Ayudantes fue una de las cuestiones mejor valoradas por el profesorado ($M = 4.33$; $DT = 0.71$), resultó ser la menos puntuada por el alumnado ($M = 3.02$; $DT = 1.43$) (tabla 6).

TABLA 6. Estadísticos descriptivos del Programa de Alumnos Ayudantes

	Profesores		Alumnos	
	M	DT	M	DT
Funciona el Programa de Alumnos Ayudantes	4.22	0.67	4.09	1.02
Los alumnos ayudantes están pendientes del resto de compañeros	4.33	0.50	3.61	1.08
Los alumnos ayudantes seleccionados presentan un perfil adecuado para las labores de ayuda	4.33	0.50	3.74	1.18
El Programa de Alumnos Ayudantes se ha publicitado entre los alumnos y las familias	4.33	0.71	3.02	1.43
Total	4.31	0.33	3.60	0.86

Fuente: elaboración propia.

El Programa de Alumnos Ayudantes estaba instaurado en dos de los centros y se percibió como una práctica exitosa. Contaban con un observatorio de la convivencia y se enriquecían con un proyecto de hermanamiento con el que hacían diversas actividades en las que un alumno de los niveles más altos cuidaba y ayudaba a los de Infantil o Primaria.

Realizan actividades, como participar en las carreras solidarias corriendo juntos de la mano apoyándose, contarles cuentos el día del libro (el hermano mayor leía un cuento al hermano pequeño), felicitar la Navidad y llevar regalos a los alumnos de Infantil... En junio los mayores bajan con los pequeños a la piscina y nadan juntos ayudándose [...]. Los pequeñitos se sienten mimados y supercuidados y los mayores están muy involucrados, más formales... (Prof_14:20).

Otro de los centros, sin llegar a mencionar el Programa de Alumnos Ayudantes, implementaba unas acciones que denominaron “patrullas de alumnos”, donde se observaron muchas semejanzas entre las funciones de los alumnos que participan en el Programa de Alumnos Ayudantes y las “patrullas de alumnos”. Principalmente, la función de los alumnos era detectar problemas de convivencia que se hubiesen generado en el centro y comunicárselos a la orientadora, siendo agentes activos en la participación del centro.

Es muy preventivo [...]. Si queremos que haya un clima bueno, es importante que participen los alumnos. Yo, como orientadora, voy tirando del hilo y observo que la pelea viene del patio, donde, ¡fíjate!, si hay un alumno con más habilidades (comunicativas y sociales), al que se le hubiera formado, eso se podría haber solucionado. Se forma a los profesores. Se estudia la estructura del programa: cómo [los alumnos] se encargan del horario, cómo se crea un equipo de convivencia y cómo participan los alumnos, pues si los alumnos van a ser los protagonistas se tienen que elegir entre ellos mismos [...]. Y tú luego vas viendo en el observatorio de la convivencia por qué han elegido a ese alumno (Prof_14:44).

En estos programas, los alumnos ayudantes solían abordar principalmente aspectos de integración de alumnado de nuevo ingreso y ofrecían su ayuda a alumnado con dificultades de socialización.

Los participantes en los grupos de discusión destacaron que sería necesario hacer más difusión de las actividades de convivencia que se hacen en los centros, especialmente del Programa de Mediación Escolar y del Programa de Alumnos Ayudantes. En línea con los datos cuantitativos, los alumnos valoran menos que los profesores las actividades que se llevan a cabo, lo que se atribuyó a falta de difusión.

La causa es que desconocen las intervenciones que se hacen, porque no se pueden publicar, ya que los temas que se tratan son delicados y confidenciales. En las encuestas de calidad, incluso los profesores no valoran en su justa medida las intervenciones que se hacen relacionadas con la convivencia porque se hace una labor en la sombra. Sin embargo, se nota el esfuerzo en el mejor clima y menor conflictividad del centro (Prof_14:47).

Discusión y conclusiones

La percepción que tienen los profesores de la convivencia en los centros y la efectividad de los programas que se implementan es mayor que la de los alumnos (Torrego, 2019).

Todos los centros de buenas prácticas tienen una forma de actuar proactiva hacia la convivencia y preventiva de los conflictos. No esperan a actuar cuando les aparece el problema, sino que van trabajando constantemente a favor de la convivencia pacífica, eligiendo metodologías didácticas basadas en la colaboración, trabajando los procesos democráticos de elaboración de normas y elección de representantes, implementando programas relacionados con la ayuda mutua o la mediación en conflictos, formando tanto a profesores como a alumnos y familias para que todo ello funcione adecuadamente, infunden poco a poco un estilo de relación y convivencia, que a su vez crea un clima social muy favorable. De hecho, estos 5 colegios de prácticas exitosas tienen puntuaciones superiores en cada uno de los ítems a la que obtienen de media los 34 centros analizados en la investigación de Torrego (2019), a excepción de las preguntas relacionadas con la elección de representantes en las que las puntuaciones son menores en estos colegios de prácticas exitosas. Sorprende que, en relación con la percepción del clima de relaciones y convivencia, los profesores de los centros de prácticas de éxito lo consideren algo más bajo que los profesores de los otros centros (Torrego, 2019) y, al contrario, los que acuden a centros con prácticas exitosas perciben un mejor clima de relación que los que no. Sin embargo, en el informe cualitativo, los profesores afirman de forma contundente que el clima de relación es muy bueno en sus centros porque trabajan proactivamente para conseguirlo dando prioridad a la convivencia y buen clima de relaciones que a otros aspectos (incluso curriculares).

Las sanciones aplicadas en estos centros promueven la reparación del daño. Esto coincide con los resultados de Mendoza González y Barrera Baca (2018), quienes afirman que los padres satisfechos con la atención de la escuela se diferencian (de los no satisfechos) en la forma de comunicación y colaboración con la escuela y aceptan las sanciones con medidas reparadoras, impuestas a sus hijos, en mayor medida que los insatisfechos. La participación activa de las familias con los profesores facilita la atención a la diversidad, favoreciendo el respeto mutuo y éxito académico (Monge y Torrego, 2021).

Tanto en esta investigación como en la de Torrego (2019), se ve necesario afianzar la elección de delegados, pues es donde se obtienen puntuaciones relativamente más bajas. Ninguno de estos 5 centros ha mencionado que enseñen de forma explícita los procesos democráticos como el consenso de las normas, la elección de delegados, la organización de la junta de delegados y cómo se organizan para canalizar la comunicación entre distintos estamentos del centro escolar e implementar las medidas consensuadas. Estos procesos son importantes porque enseñan los derechos y las responsabilidades que nos acogen como ciudadanos y miembros de una comunidad, en este caso, escolar. La junta de delegados tiene un gran papel en la convivencia de otros centros de Educación Secundaria Obligatoria con prácticas de éxito (Torrego, 2019), ya que permite a los alumnos la discusión, toma de decisiones y participación representativa en el consejo escolar. Pensamos que, en esta investigación, no ha salido a la luz este recurso porque los 5 centros analizados son de Educación Infantil y Primaria (solo uno de ellos tiene también Educación Secundaria Obligatoria).

Los profesores valoran mejor que los alumnos los aspectos relativos al marco protector de la convivencia. Sin embargo, se considera que hay que difundir y publicitar más las actuaciones que se recogen en el Plan de Convivencia, pues, no solo lo puntúan los alumnos con la media más baja, sino que los profesores reconocen que cuando cumplimentan las encuestas de evaluación para la memoria del curso, los resultados no son tan favorables como en otras dimensiones. Por tanto, coincidimos con García Raga *et al.* (2017) en que es interesante divulgar o difundir por

distintos medios el tipo de intervención que se hace y las actuaciones que recoge el Plan de Convivencia, para que la comunidad educativa sea realmente consciente de las intervenciones que se realizan y no se produzcan resultados como los aquí encontrados, donde los alumnos valoran peor que el profesorado la intervención en convivencia por puro desconocimiento de lo que se hace. Si no, pasa desapercibida una labor que como hemos visto es importante y produce buenos resultados.

García Raga *et al.* (2017) reconocen que se deben incorporar acciones que impulsen la participación de la familia, pues fue uno de los aspectos más deficitarios de su investigación sobre convivencia en contextos vulnerables. Este aspecto se ha tratado de controlar en esta investigación al elegir centros que, de por sí, eran muy buenos en participación y analizar así su modelo de convivencia. Los centros han de revisar las medidas que adoptan en el “marco protector de la convivencia” para implementar prácticas exitosas con familias que se ajusten al contexto de su centro, pues no todas sirven para todos los centros. Esto implicaría la creación de estructuras de participación de familias con una voz y un voto para que puedan desempeñar un papel activo en la comunidad educativa y poder colaborar en la convivencia democrática (Monge y Torrego, 2021). Según Grau y García-Raga (2017), en otros países se plantean políticas educativas que favorecen las actividades extraescolares deportivas, artísticas y musicales y consiguen maximizar la inclusión social, reducir el absentismo e impactar en el rendimiento. En esta labor se podría integrar a otras entidades, asociaciones y ONG de los barrios para que contribuyan a la creación de una escuela abierta al barrio y a la ciudadanía (Torrego, 2019). Parra *et al.* (2017) proponen mejorar la participación a través de programas dirigidos a aquellas familias que no muestran tanta implicación, incluyéndolas en las redes colaborativas de los centros para aumentar su compromiso.

Los centros implementan programas similares a los de Alumnos Ayudantes o Mediadores, sin ser fidedignos al marco teórico de estos programas. Tanto profesores como alumnos valoran su buen funcionamiento, al igual que ocurre en el estudio de Torrego (2019). En ambos estudios, las medias oscilan entre 4.09 y 4.71 sobre 5. Se considera que es importante mejorar la formación para no dejar escapar aspectos filosóficamente importantes de estos programas. Por ejemplo, “las patrullas de alumnos” parecen similares al Programa de Alumnos Ayudantes. Las “fichas de reflexión”, más que a un programa de intervención, se asemeja a la fase inicial del Programa de Mediación de Alumnos, en el que el paso previo es la identificación del problema y escuchar a ambas partes.

Los proyectos de convivencia en los patios de recreo se han visto como un recurso práctico y necesario para prevenir conflictos, dar alternativas de juego, reducir el aislamiento y fomentar la inclusión.

Todos los centros han recibido formación en temas variados relacionados con la convivencia para poder mejorar estos procesos. Se considera de vital importancia profundizar en la formación (profesores, alumnos y familias), ya sea a través de cursos, a distancia o de forma autónoma por grupos de investigación. García Raga *et al.* (2017) inciden en formar en mediación a todo el alumnado y ampliar las funciones de la mediación a conflictos relacionados con la enseñanza-aprendizaje y las relaciones entre alumnado y profesorado.

Agradecimientos

Investigación financiada por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid: “Estudio sobre la participación educativa de las familias y del alumnado y su impacto en la convivencia escolar en centros de la Comunidad de Madrid” (UAH-11/2019) y (UAH-120/2017).

Referencias bibliográficas

- Andrés, S. y Gaymard, S. (2014). La percepción del clima escolar en dos Institutos de Educación Secundaria durante la puesta en marcha de un programa de ayuda entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 509-540. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.33.13052>
- Andrés, S. y Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>
- Ascorra, P., Ortiz, S., López, V., Núñez, C. G., Carrasco, C. y Bilbao, M. (2019). Gestión de la convivencia escolar en escuelas vulnerables con altos resultados PISA: convivencia disciplinaria vs. convivencia democrática. En P. Ascorra y V. López (eds.), *Una década de investigación en convivencia escolar* (pp. 139-160). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Chocarro, E. y Sáenz, M. (2016). Grupos interactivos: estrategia para la mejora de la convivencia, la participación y el aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 585-601. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46911
- Díaz-Aguado, M. (dir.) (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la ESO*. Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- Giménez-Gualdo, A., Arnáiz-Sánchez, P., Cerezo-Ramírez, F. y Prodócimo, E. (2018). Percepción de docentes y estudiantes sobre el ciberacoso. Estrategias de intervención y afrontamiento en Educación Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 56, 29-38. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-03>
- García-Raga, L., Bo, R. M. y Boqué, M. C. (2017). Percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre la mediación escolar en Castellón y Valencia. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 537-554. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49581
- García-Raga, L., Bo, R. M. y Mondragón, J. (2018). Significado y sentido de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado mediador de Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(3), 79-93. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23322>
- Grant, A. y Ray, B. K. (2013). *Home, school and community collaboration*. Sage.
- Grau, R. y García-Raga, L. (2017). Learning to live together: A challenge for schools located in contexts of social vulnerability. *Journal of Peace Education*, 14(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1291417>
- Grau, R., García-Raga, L. y López-Martín, R. (2016). Towards school transformation. Evaluation of a coexistence program from the voice of students and teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 137-146. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.177>
- Hernández-Prados, M. Á., Gomariz, M. Á., Parra y García-Sanz, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XXI*, 19 (2), 127-151. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16457>

- Ibarrola-García, S. e Iriarte, C. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesorado mediador. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 367-384.
- Lorenzo, E. M. y Silva, I. (2021). Aprendizaje-servicio para el fomento de la participación, la inclusión y la convivencia. En C. Torrego y C. Monge (eds.), *Inclusión y convivencia en los centros educativos* (pp. 115-140). Síntesis.
- Mendoza, B. y Barrera, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 93-102. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1729>
- Merma-Molina, G., Ávalos, M. A. y Martínez, M. Á. (2019). ¿Por qué no son eficaces los Planes de Convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561-579. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- Monge, C. y Torrego, J. C. (2021). La convivencia escolar como dimensión configuradora de la participación dentro de un enfoque inclusivo. En J. C. Torrego y C. Monge (eds.), *Inclusión y convivencia en los centros educativos*. Síntesis.
- OECD (2019). *PISA 2018 results: What school life means for students' lives* (vol. III). OECD. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Parra, J., García-Sanz, M. P., Gomariz, M. Á. y Hernández-Prados, M. Á. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En L. Gaviria (coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Parra, J., Gomariz, M. Á., Hernández-Prados, M. Á. y García-Sanz, M. P. (2017). La participación de las familias en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(1), 1-26. <https://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9258>
- Rey, R., Casas, A. y Ortega, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>
- Reyes-Angona, S., Gudiño-Paredes, S. y Fernández-Cárdenas, M. (2018). Violencia escolar en Michoacán y Nuevo León: un diagnóstico situado para promover escuelas seguras en educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 46-58. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1548>
- Torrego, J. C. (coord.) (2019). *La participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. La participación de las familias y el alumnado*. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- Torrego, J. C. (2020). La convivencia en la escuela. En J. M. Arribas (coord.), *Diálogos de educación: reflexiones sobre los retos del sistema educativo* (pp. 171-183). SM.
- Torrego, J. C., García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. Á. y Bueno-Villaverde, Á. (2021). Diseño y validación de un instrumento para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 279, 209-229. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-04>
- Torrego, J. C., Gomariz, M. Á., Caballero-García, P. C. y Monge, C. (2022). Cuestionario de convivencia escolar desde un modelo integrado para profesores. *Aula Abierta*, 51(1), 93-104. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.93-104>

Abstract

State of school coexistence in centers with successful practices in family participation: perceptions of students and teachers

INTRODUCTION. The participation of families and coexistence are two sides of the same coin, improving students' well-being and their academic performance. When teachers do not have an "interpersonal network" of families that support them, more academic and coexistence problems arise. The research objective is to analyze the perception of students and teachers regarding coexistence in schools with successful practices of family support. **METHOD.** A stratified sampling of 34 centers was carried out according to the district, educational stage and center ownership, among which 5 centers with the best participatory practices were identified. A script of open questions was applied for the discussion groups and a questionnaire of 22 items with adequate validity and reliability that adjusts to the dimensions of the integrated model of management of school coexistence: democratic processes of elaboration of norms, the protective framework of school coexistence, mediation programs and student assistant programs. **RESULTS.** Teachers have a better perception than their students of coexistence in the schools and the effectiveness of the programs that are implemented. All the schools with good practices have a proactive way of acting towards coexistence and preventive conflicts. They implement collaborative teaching methodologies, mutual aid programs or conflict mediation, promoting damage repair, and training teachers, students and families. **DISCUSSION.** It is necessary to strengthen the processes for electing delegates, the organization of the Board of delegates and how to channel communication between different levels. The schools implement similar programs to those of Student Assistants or Mediators, without being faithful to the theoretical framework of these programs. It is considered important to improve training so as not to miss out philosophically important aspects of these programs.

Keywords: *Classroom environment, Family involvement, Guidance programs, Student-school relationship.*

Résumé

L'état de la coexistence scolaire dans les établissements ayant des pratiques réussies en matière de participation des familles : perceptions des élèves et des enseignants

INTRODUCTION. La participation des familles et la coexistence sont les deux faces d'une même médaille, celle de l'amélioration du bien-être des élèves et de la réussite scolaire. Lorsque les enseignants ne disposent pas d'un "réseau interpersonnel" de familles qui les soutiennent, les problèmes scolaires et de coexistence sont plus nombreux. L'objectif est d'analyser la perception qu'ont les élèves et les enseignants de la coexistence dans les écoles où les pratiques d'engagement des familles sont efficaces. **MÉTHODE.** Un échantillonnage stratifié de 34 écoles a été réalisé en fonction du district, du niveau d'enseignement et du type de contrat d'association avec l'État de l'établissement, parmi lesquelles 5 écoles ayant les meilleures pratiques participatives ont été identifiées. Un script de questions ouvertes a été utilisé pour les groupes de discussion et un questionnaire de 22 questions, dont la validité et la fiabilité ont été établies comme adéquates, a été appliqué. Ce questionnaire est adapté aux

dimensiones d'un modèle intégré de gestion de la coexistence scolaire : processus démocratiques d'élaboration des règles, cadre protecteur de la coexistence scolaire, programmes de médiation et programmes d'aide aux élèves. **RÉSULTATS.** Les enseignants ont une meilleure perception que leurs élèves à propos de la coexistence dans les établissements et de l'efficacité des programmes mis en œuvre. Toutes les écoles ayant de bonnes pratiques ont une approche proactive de la coexistence et de la prévention des conflits. Ils mettent en œuvre des méthodologies d'enseignement collaboratif, des programmes d'entraide ou de médiation des conflits, encouragent la réparation des dommages et forment les enseignants, les élèves et les familles. **DISCUSSION.** Il est nécessaire de renforcer les processus d'élection des délégués, l'organisation du conseil des délégués et la manière de canaliser la communication entre les différents niveaux. Les établissements mettent en œuvre des programmes similaires aux programmes *Pupil Helper* ou *Mediator*, sans être très fidèles au cadre théorique d'origine de ces programmes. Il est jugé important d'améliorer la formation afin de ne pas passer à côté d'aspects philosophiques importants de ces programmes.

Mots-clés : *Environnement de la salle de classe, Implication des familles, Programmes de tutorat, Relation élève-école.*

Perfil profesional de los autores

Ángeles Bueno Villaverde (autora de contacto)

Profesora doctora de la Universidad Camilo José Cela y coordinadora de Certificados profesionales del Bachillerato Internacional. Máster en Educación Internacional y Bilingüismo. Dirige el Experto en Educación internacional. Ha realizado numerosas investigaciones sobre convivencia escolar, participación familiar en los centros educativos, metodologías innovadoras y atención a alumnos con altas capacidades intelectuales. Ha dirigido varias tesis doctorales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5625-2595>

Correo electrónico de contacto: abueno@ucjc.edu

Dirección de correspondencia: c/ Castillo de Alarcón, 49. Urbanización Villafranca del Castillo, 28692 Madrid, España.

Carlos Monge López

Doctor Internacional en Educación por la Universidad de Alcalá (Premio Extraordinario). Ejerce de profesor contratado doctor en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia dentro del grupo de investigación "Desarrollo profesional: formación e innovación educativa e intercultural y diseño de medios". Posee un sexenio de investigación (2015-2020)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7761-6087>

Correo electrónico de contacto: carlos.monge@edu.uned.es

Juan Carlos Torrego Seijo

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar, en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alcalá, Madrid. Premio Extraordinario de Doctorado. 4 tramos de investigación reconocidos. Coordinador del grupo de alto rendimiento de investigación de la Universidad de Alcalá “Inclusión y Mejora educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativa”. Miembro del observatorio de convivencia de Castilla-La Mancha y de la Comunidad de Madrid. Director cursos *online* de posgrado de la Universidad de Alcalá: Convivencia y Mediación de conflictos (*online* y presencial).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2072-1959>

Correo electrónico de contacto: juancarlos.torrego@uah.es