

¿Qué se puede hacer para mejorar la convivencia en secundaria? La voz del alumnado

What Can Be Done to Improve Coexistence in Secondary Education? Student'S Voice

Marta García-Lastra, Noelia Fernández-Rouco, Andrés A. Fernández-Fuertes, Celia España Chico¹

Resumen

Este trabajo, que parte de un estudio más amplio sobre la percepción de diferentes aspectos del clima escolar en Cantabria, se centra en los resultados que hacen referencia a las propuestas de mejora planteadas por los/as adolescentes, a partir de su opinión sobre dicho objeto de estudio. Para ello, se contó con una muestra de 834 estudiantes de Secundaria. Los datos se recogieron mediante un muestreo aleatorio por conglomerados bietápico con carácter estratificado, esto último en función del curso, la titularidad del centro y el tipo de municipio. Se realizaron análisis descriptivos de frecuencias para conocer la presencia de las diferentes variables en la muestra y la relación entre las variables se analizó mediante tablas de contingencia (V de Cramer). Las propuestas de mejora del alumnado se agruparon en tres categorías emergentes: vigilancia/supervisión (e.g., aumentar el control por parte del profesorado, introducir vigilancia externa, etc.), acciones preventivas educativas (e.g., incrementar la participación del alumnado, aumentar la educación emocional, etc.) y acciones reactivas (e.g., sancionar a los/as acosadores/as o dar apoyo a las víctimas). Además, según los/as participantes, estas acciones deberían implementarlas preferentemente los equipos directivos, en colaboración con el alumnado o bien toda la comunidad educativa. De estos resultados se desprende la importancia de tomar en consideración la voz del alumnado: ello debería redundar no solo en el bienestar de los/as estudiantes, sino también en la mejora de la convivencia escolar y la calidad educativa.

Palabras clave

Adolescencia, convivencia escolar, participación, clima escolar, Educación Secundaria.

Abstract

The research we present in this paper, part of further study about the perception of different aspects of school climate, is focused on the results that refer to the improvement proposals brought up by the Secondary students, based on their perception of the school climate. A sample of 847 Secondary students was collected by a stratified random sampling (i.e. taking into account the course, the ownership of the center and the kind of the municipality). Descriptive frequency analyzes were performed to know the presence of the different variables in the sample and the relationship between the variables was analyzed by contingency tables (V de Cramer). The students' improvement proposals were grouped into three emerging categories: surveillance / supervision (e.g. increasing control by teachers, introducing external oversight, etc.), preventive educational actions (e.g. increasing participation of the students, increasing emotional education, etc.) and reactive actions (e.g. punishing the bullies, giving support to victims, etc.). In addition, according to the participants, these actions should preferably be implemented by the management teams, in collaboration with the students or even the entire educational community. From these results, it is clear the importance of taking the voice of students into consideration: this should not only affect their well-being, but also the improvement of the school coexistence and the educational quality.

Keywords

Adolescence, school coexistence, participation, school climate, Secondary Education

Recibido: 26-10-2018
Aceptado: 20-01-2019

¹ Marta García-Lastra, Ph.D, Universidad de Cantabria, marta.garcia@unican.es; Noelia Fernández-Rouco, Ph.D, Universidad de Cantabria, fernandezrn@unican.es; Andrés A. Fernández-Fuertes, Ph.D, Universidad de Cantabria, andres.fernandez@unican.es; Celia España Chico, Ph.D, alumna de la Universidad de Cantabria, celia.espana@unican.es.

1. Introducción

Fruto del encargo realizado por el Observatorio de Convivencia Escolar de Cantabria, órgano dependiente de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, se desarrolló, a lo largo del curso escolar 2016-2017, un estudio con el fin de conocer el clima escolar presente en los centros educativos de dicha comunidad autónoma (véase Lázaro-Visa y Fernández-Fuertes, 2018). Con él, se pretendió obtener una fotografía general de la calidad de la convivencia presente en las distintas etapas educativas: desde Educación Infantil hasta Bachillerato, pasando por los Ciclos Formativos de Grado Medio y Formación Profesional Básica. En esta investigación, además, se prestó una especial atención a la Educación Secundaria Obligatoria: el alumnado de esta última etapa constituye la población objeto de estudio de este trabajo.

En este estudio, el clima escolar es comprendido, desde una perspectiva fundamentalmente social, como la calidad de las relaciones que surgen entre el propio alumnado y entre el alumnado y el profesorado, así como el nivel de bienestar de cada estudiante en su interacción con el resto y el propio sentimiento de valía y aceptación por parte del grupo de iguales (Oliva *et al.*, 2009).

El interés por conocer de primera mano el clima escolar presente en los centros educativos se justifica en la relevancia y la notable influencia que tal elemento tiene, tanto en el rendimiento académico del alumnado, como en su ajuste psicológico, considerándose como uno de sus principales predictores (Benbenishty *et al.*, 2016; Voight y Nation, 2016).

El clima escolar se encuentra organizado de forma diferente según las distintas aproximaciones teóricas postuladas a lo largo del tiempo (Konishi *et al.*, 2017). En todas estas categorizaciones, sin embargo, se establecen una serie de factores o subdivisiones comunes, como el ambiente físico como la seguridad, los aspectos académicos, los afectivos, como los vínculos que se establecen o los de índole social. Según la visión de Voight y Nation (2016), sobre tales factores inciden de manera directa los programas y prácticas escolares que se implementan en los centros educativos, obteniendo, como resultado, diferentes grados de rendimiento académico y bienestar personal en cada estudiante.

La convivencia, por su parte, concebida desde una perspectiva positiva, se impone como la pieza clave del clima escolar. Así, esta se presenta como la red de relaciones establecidas entre todos los agentes presentes en la escuela, es decir, entre el alumnado y el profesorado, el alumnado entre sí, entre la familia y el profesorado, etc. bajo los parámetros del respeto (Del Rey *et al.*, 2009). La convivencia positiva en los entornos escolares requiere, de este modo, de la valoración positiva de la diversidad, la defensa de la individualidad, la protección de la dignidad de todas las personas y, en definitiva, la actuación bajo la orientación y las directrices del respeto y la protección de los valores y los derechos humanos. Para todo ello es necesario avanzar en la promoción del desarrollo del alumnado atendiendo a diversos factores, como pueden ser los personales, afectivos, morales o sociales, con el fin de cubrir sus necesidades dando una respuesta satisfactoria (Carpintero *et al.*, 2015; López, 2000, 2008; López *et al.*, 2006).

La vinculación del alumnado en el centro educativo es, además, una cuestión esencial a la hora de asegurar y fomentar una cultura escolar que abogue por la participación y la vida democrática. En este punto es necesario el fomento de un clima que apueste por la seguridad y la calidez en el trato, así como el establecimiento de unas normas, unas metas y unos valores compartidos que promuevan el bienestar (Arribas y Torrego, 2008; Pertegal y Hernando, 2015).

Estudios desarrollados, especialmente en Educación Secundaria, ponen de manifiesto la relación existente entre la promoción del desarrollo personal, social y académico del alumnado por parte de los cen-

tros educativos, y la facilitación de vínculos positivos entre el profesorado y el alumnado. Estos centros destacan también por favorecer un clima cálido y seguro, con unos límites claros, así como por estimular el sentimiento de pertenencia del alumnado con el centro y generar oportunidades para un correcto desarrollo de sus habilidades socioemocionales (Oliva *et al.*, 2009; Pertegal y Hernando, 2015).

Es importante, por todo lo mencionado anteriormente, atender a estas cuestiones debido la relación que se establece entre la convivencia y el clima escolar presente en los centros educativos con los resultados académicos, el bienestar personal y social o los niveles de acoso y violencia que pueden darse entre estudiantes (Espelage *et al.*, 2014; Konishi *et al.*, 2017; Low y VanRyzin, 2014).

Es sabido que la mejora del clima escolar y la convivencia se presenta como un reto que es necesario afrontar. En este sentido, diversos/as autores/as han puesto de manifiesto la necesidad de formar al profesorado para la puesta en marcha, de forma efectiva, de la educación emocional y social en los centros educativos (Palomera *et al.*, 2008). La implicación y el compromiso del conjunto de docentes, así como el apoyo de los equipos directivos, se encuentra igualmente relacionado con el funcionamiento de las medidas para mejora del clima escolar (Galán *et al.*, 2008). De igual forma, el papel de las familias es importante en este proceso, siendo ineludible el fomento de su implicación y participación.

En el presente estudio es el alumnado el que propone medidas orientadas para la mejora de la convivencia escolar. De esta manera, los/as estudiantes son los/as encargados de transmitir y expresar sus propias propuestas para la mejora de la convivencia escolar. Se ha considerado, por todo ello, que recoger las demandas expresadas en primera persona por los/as adolescentes podría hacer de este un proceso más ampliamente democrático y emancipador (Bragg y Manchester, 2012), demostrando cómo en las ocasiones en las que el alumnado se ha convertido en protagonista, la solución a los conflictos ha sido más rápida y sencilla (Feito, 2014).

En definitiva, los objetivos planteados en este artículo son, en primer lugar, enumerar las propuestas que según los/as adolescentes favorecerían el desarrollo de un clima escolar positivo y mejorarían la convivencia. En segundo lugar, también se ha procurado comprender qué tipo de acciones podrían contribuir, a su juicio, a prevenir las agresiones que pueden acontecer en las aulas. Por último, con este trabajo se ha pretendido identificar a aquellos agentes sobre los cuales, según lo expresado por las personas participantes en el estudio, debería recaer la responsabilidad de la toma de decisiones y el liderazgo en la implementación de medidas orientadas a la mejora de la convivencia y el clima escolar.

2. Método

Participantes

La población objeto de estudio de este trabajo es el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Formación Profesional Básica (FPB) y Formación Profesional de Grado Medio (FPM) de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Se realizó un muestreo para tratar de obtener una muestra representativa de esta población; para ello, se tuvieron en cuenta los datos proporcionados por la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, a fecha de 31 de enero de 2017, y se estableció *a priori* un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. La recogida de datos se efectuó mediante un muestreo aleatorio por conglomerados bietápico, con una selección aleatoria de

centros educativos y aulas y con carácter estratificado, esto último en atención al curso, la titularidad del centro (i.e., público y concertado-privado) y el tipo de municipio (i.e., rural, intermedio y urbano²).

Tal y como se aprecia en la Tabla I, la muestra resultante ascendió a 834 personas de entre 12 y 20 años ($M = 15.7$; $DT = 2.1$), siendo el 42.2% varones y el 57.8% restante mujeres.

Tabla I. Frecuencia de participantes en el estudio agrupados en función del nivel educativo y sexo

	TOTAL	VARONES	MUJERES
ESO	434	175	259
Bachillerato	264	116	148
FPB y FPM	136	61	75
TOTAL	834	352	482

Instrumentos

La técnica de recolección de datos utilizada ha sido la encuesta: esta contenía distintas cuestiones relativas a la convivencia y el clima escolar. En este artículo nos referiremos exclusivamente a los resultados de dos preguntas abiertas, cuya finalidad era explorar la percepción de los/as adolescentes acerca de cómo se podría promover el clima en el centro educativo: por un lado, «¿Cómo se podría mejorar la convivencia en el centro?» y, en su opinión, quienes serían los responsables de impulsar tales medidas: «¿Quién tendría que hacerlo?». Las respuestas a ambas preguntas fueron categorizadas posteriormente con un sistema de categorías emergente.

Procedimiento

Tras realizar los primeros contactos con los centros educativos seleccionados en el muestreo aleatorio, se solicitó la colaboración del equipo directivo y/o del departamento de orientación y también del profesorado de los centros para acceder a los/as adolescentes, así como a sus familias.

A través del profesorado de los centros, se hizo llegar a las familias un escrito para que pudiesen expresar su conformidad con el hecho de que el/la menor a su cargo tuviese la posibilidad de participar en el estudio. Además, para garantizar su consentimiento informado, se remitió igualmente una explicación sobre las características y objetivos del estudio, que también contenía una forma de contacto con el equipo investigador. Las familias que aceptaron colaborar en el estudio debieron firmar el consentimiento informado, aunque esto en ningún caso supuso que los/as adolescentes tuviesen que participar necesariamente: antes de proceder a la recogida de datos, se explicó a los/as potenciales participantes en qué consistía el estudio y su posible participación y se les dio la oportunidad de no iniciar o incluso abandonar la investigación en cualquier momento, sin necesidad de dar explicaciones.

Para garantizar el anonimato en la participación y la confidencialidad en la recogida de datos, no se utilizó ningún sistema de identificación, más allá del curso y etapa educativa, esto con fines exclusivamente estadísticos. El equipo de investigación fue el encargado de recoger los datos en las aulas seleccionadas, contando con el apoyo de profesorado del propio centro educativo cuando fue estrictamente necesario. La recogida de datos se completó en dos meses: a lo largo de todo el proceso

² Se consideraron municipios rurales aquellos de menos de 2000 habitantes, intermedios de 2000 a 10000 y urbanos de más de 10000. Para determinar el tamaño de los municipios, se acudió a los últimos datos del Instituto Cántabro de Estadística (ICANE).

se ha prestado especial atención a salvaguardar todas las cuestiones éticas, tomando como referencia el Código de Buenas Prácticas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, 2011).

El trabajo ha sido llevado a cabo garantizando que el proceso se desarrollase cumpliendo con todos los criterios éticos y de rigor necesarios para un trabajo de investigación de estas características, estableciendo relaciones respetuosas y un lenguaje cuidadoso, siempre ajustados al propósito de estudio y al valor social de la propuesta, sin que implique riesgos para las personas participantes. A su vez, el estudio contó con el aval del *Comité de Ética de la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Cantabria*.

Diseño

Los resultados que se muestran en este artículo forman parte de una investigación más amplia encaminada a conocer la percepción de la comunidad educativa no universitaria, tanto alumnado como profesorado y familias, sobre el estado del clima escolar en Cantabria y su gestión, buscando obtener posibles propuestas de mejora (Lázaro- Visa y Fernández- Fuertes, 2018). Para ello, se optó por un diseño descriptivo y transversal y una metodología de carácter empírico-analítica. Desde un enfoque mixto, cuantitativo-cualitativo, la recolección de datos se realizó de manera transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Análisis de datos

La categorización se llevó a cabo de manera emergente a posteriori, a través de un análisis inductivo-deductivo, en tanto que dicho análisis y la propia construcción de categorías y códigos se realiza mediante un proceso de ida y vuelta entre los datos y el marco teórico de la investigación, con el fin de no obligar a los datos obtenidos a incluirse en una categoría fijamente establecida (Gibbs, 2012). Una vez construido el sistema de códigos y habiendo sido verificado por varios miembros del equipo investigador, se sistematiza la información.

La codificación de los datos realizó con el SPSS 22.0. Para llevar a cabo este trabajo se realizaron análisis descriptivos de frecuencias para conocer la presencia de las diferentes variables en la muestra. Para el análisis de la fuerza de asociación entre las variables nominales se utilizó la V de Cramer.

3. Resultados

Los datos recogidos ofrecen información relevante en relación con las propuestas de mejora que el alumnado considera que podrían llevarse a cabo para optimizar la gestión de la convivencia en los centros educativos, así como quiénes serían las personas responsables, a su juicio, de poner en marcha y supervisar dichas acciones. En lo que respecta a la interpretación de los datos es necesario tener en cuenta el reparto de la muestra por etapa, en tanto que el número de participantes de FPB es muy inferior al del resto de niveles educativos, no pudiéndose garantizar que esta submuestra sea representativa. No obstante, las aportaciones son cualitativamente interesantes, dado que el objetivo es recoger elementos considerados esenciales por los/as propios/as destinatarios/as, que son expertos/as de su propia experiencia en el centro educativo.

Como ya se ha mencionado, las propuestas reflejadas proceden del alumnado y las categorías establecidas a partir de estas son emergentes. De modo general, se agruparon en tres categorías emergentes: vigilancia/supervisión, que incluye elementos como aumentar el control por parte del profesorado o in-

roducir vigilancia externa; acciones preventivas educativas, como incrementar la participación del alumnado, o dar información sobre el acoso escolar; y acciones reactivas, como sancionar a los/as acosadores/as o dar apoyo a las víctimas.

Concretamente, como medidas generales, 57 personas proponen incrementar la vigilancia y la supervisión del alumnado de los centros educativos, 370 poner en marcha acciones preventivas educativas, 65 hablan de acciones concretas ante los conflictos o el acoso (i.e., acciones reactivas) y 40 personas indican que no es necesario modificar nada. A partir de los datos presentes en la Tabla II se podría afirmar, de modo general, que el alumnado aboga por poner en marcha actuaciones preventivas educativas, en detrimento de otras acciones, como la vigilancia/supervisión, las acciones reactivas o no hacer nada más con respecto a lo que ya se viene haciendo. Como se puede observar, la medida concreta más propuesta tanto en ESO como en Bachillerato es la Educación emocional, seguida de la implicación del profesorado en ESO y de cambios metodológicos en Bachillerato.

Tabla II. Frecuencia de participantes, divididos por etapa, que señalan cada una de las medidas para proteger y/o mejorar la convivencia en el centro

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	ESO	BACHILLERATO	FPB	FPM
Vigilancia/supervisión	Vigilancia del profesorado	13	8	0	3
	Vigilancia externa	5	1	0	0
	Vigilancia de los iguales	3	2	0	0
	Normas más rígidas	22	7	0	3
Acciones preventivas educativas	Respeto por la diversidad	13	14	0	0
	Información sobre el acoso escolar	13	18	0	8
	Educación emocional	93	66	3	16
	Implicación del profesorado	42	24	3	8
	Cambios metodológicos (innovación)	27	28	1	9
	Implicación del alumnado	62	19	3	8
Acciones reactivas	Actuación ante los conflictos	5	7	0	0
	Medidas contra los/as agresores/as	38	16	3	4
	Dar apoyo a las víctimas	40	18	3	4
Nada	Nada más	21	13	2	4

Con el fin de analizar estadísticamente los resultados previos y las relaciones estadísticamente significativas entre las variables nominales, se calcularon los coeficientes de contingencia V de Cramer. Se comprobó la posible asociación entre vigilancia/control, medidas preventivas, medidas reactivas y nada, y la etapa educativa, pero se descartó la existencia de una relación significativa (V de Cramer = .08, $p = .249$).

Dentro de cada una de estas cuatro categorías, cuando se exploró la asociación entre todas las medidas concretas para proteger y/o mejorar la convivencia, como por ejemplo, la vigilancia del profesorado o la educación emocional, y la etapa educativa (i.e., ESO y Bachillerato; se excluyeron las etapas de FPB y FPM en virtud de las frecuencias de respuesta observadas), únicamente se encontró una relación significativa: la que hacía referencia a la categoría Acciones preventivas educativas (V de Cramer = .208, $p = .003$). Aunque la diferencia no es proporcionalmente muy significativa, porque V de Cramer es cercana a

cero, este resultado nos indica que alguna de las acciones preventivas es más usada en ESO o en Bachillerato. La exploración de los residuos tipificados corregidos indica que esa diferencia se encuentra en los aspectos: información sobre el acoso escolar y en implicación del alumnado, encontrando que se usa menos la estrategia de información en ESO que en Bachillerato (-2.5 frente a 1.5), mientras que la implicación del alumnado es mayor en ESO que en Bachillerato (3,2 frente a -3.3).

En relación con quién tiene la responsabilidad de impulsar dichas acciones en los centros educativos, 67 personas consideran que es el alumnado; 202 piensan que el equipo directivo y el profesorado del centro educativo; 10 afirman que deberían ser las familias; 111 apuntan a toda la comunidad educativa; 115 entienden que los adultos del centro junto con el alumnado; 22 manifiestan que los adultos del centro en colaboración con las familias; 27 exponen que solo el profesorado; 31 indican que solo el equipo directivo; y 55 creen que otros agentes (Tabla III). Por tanto, aunque un número importante de alumnado considera responsable a la comunidad educativa en general, la mayor parte de los/as participantes consideran que este proceso lo debe liderar el equipo directivo y profesorado de los centros educativos.

Tabla III. Frecuencia de participantes, divididos por etapa, que señalan quién tiene la responsabilidad en la puesta en marcha de acciones para mejorar la convivencia en el centro

CATEGORÍAS	ESO	BACHILLERATO	FPB	FPM
El alumnado	44	12	5	6
El profesorado	12	10	0	5
Las familias	2	6	0	2
El equipo directivo	15	10	0	6
El equipo directivo y el profesorado	108	61	9	24
El alumnado y las familias	1	0	0	0
Los adultos del centro educativo y el alumnado	58	43	4	10
Los adultos del centro educativo y las familias	10	6	0	6
Toda la comunidad educativa	63	36	2	10
Otros agentes (e.g., profesionales especializados)	27	18	4	5

Por último, se estudió si existía una relación entre las categorías emergentes encontradas con respecto a la responsabilidad de las acciones y la etapa educativa, es decir, ESO y Bachillerato. Con este fin, al efectuar los análisis pertinentes, se descartó la existencia de una relación significativa entre las categorías y la etapa educativa (V de Cramer = .159, $p = .134$), es decir, estadísticamente, el alumnado no otorga más responsabilidad a un agente u otro de forma diferenciada en cada etapa.

4. Discusión

El presente artículo ha permitido explorar qué actuaciones podrían ponerse en marcha en los centros educativos con el fin de mejorar la convivencia, según uno de los principales protagonistas del contexto educativo: el alumnado. En este sentido, los/as adolescentes, desde su experiencia, indican qué tipo de propuestas contribuirían a la mejora del clima escolar y la prevención de situaciones que alteran la buena convivencia. Por tanto, este trabajo disputa la visión hegemónica en la que los/as adolescentes son excluidos/as, de distintos modos, de los procesos de participación, diálogo y toma de decisiones, al mismo tiempo que ha sido considerada la «ideología de la inmadurez» o insuficiente implicación de estos (Grace, 1995). Por el contrario, su consideración como protagonistas permite, no solo una visión positiva de los

mismos, sino también conocer el funcionamiento de los lugares que habitan, como la escuela en este caso, así como la consideración de uno de los elementos centrales en la promoción de la convivencia (Murillo, 2003).

De forma concreta, las personas participantes plantean esencialmente acciones proactivas, formativas, más que represoras o de vigilancia, como la educación en valores, la educación emocional o el trabajo para promover el respeto a la diversidad, a través de cambios metodológicos, como la estrategia más eficaz para promover un clima escolar satisfactorio y un espacio de convivencia saludable y respetuoso. La mejora de la calidad en las relaciones de la comunidad educativa, además del apoyo organizacional y la puesta en marcha de políticas garantistas, es la pieza clave para el fomento de un entorno de aprendizaje escolar seguro (Ortega, Del Rey y Casas, 2016).

Al mismo tiempo, este trabajo permite identificar sobre quiénes descansa la responsabilidad en la toma de decisiones y en la puesta en marcha de dichas propuestas, según los/as adolescentes. Mayoritariamente plantean un modelo de trabajo compartido, colaborativo, entendiendo que la responsabilidad es compartida por los distintos agentes educativos y, aunque en mayor medida depositan la responsabilidad en los/as docentes y el equipo directivo, también entienden que son ellos/as mismos/as corresponsables del clima en su centro educativo. Esta posición de corresponsabilidad es consistente con lo que ha sido planteado con anterioridad (Fernández, 1999), así como la consideración de que dicha responsabilidad es compartida pero no igual, sino que las personas adultas de los centros educativos, a saber, el equipo docente y los equipos directivos, tienen mayor responsabilidad (Bolívar, 2010).

Estas sugerencias arrojan luz sobre cómo la puesta en marcha de estrategias innovadoras de trabajo colaborativo y proactivo, centrado en la promoción de competencias, podría convertirse en elemento clave para la mejora del clima escolar y, por ende, para la prevención de situaciones de malestar y violencia en el ámbito educativo.

Además, utilizar la acción tutorial para poner en marcha iniciativas globales que modifiquen y enriquezcan la cultura escolar de los centros, a través de espacios de participación, facilitaría la vinculación del alumnado con el mismo y la promoción de su desarrollo personal y también social. No obstante, es deseable que estas iniciativas puedan ser puestas en marcha de forma global, continuada y sistemática.

En línea con lo anterior, el desarrollo de medidas que impliquen a toda la comunidad, facilitará, con mayor probabilidad, la comunicación entre el alumnado y los distintos agentes de la comunidad educativa, con relación directa también con la mejora de la convivencia. La educación social y emocional en los centros se relaciona con climas positivos y seguros de aula, con relaciones igualitarias basadas en el diálogo, que pueden incidir positivamente en dicha comunicación personal.

Finalmente, la consideración del alumnado como informante clave, a quien se da voz al tiempo que esta es escuchada y tenida en cuenta, como protagonista de su propia experiencia y, por tanto, fuente inevitable de sugerencias, contribuye a la percepción de sí mismos/as como agentes en la co-construcción de algunos aspectos y, por extensión, al sentido de pertenencia, a la cohesión grupal y a la implicación y compromiso educativo y social. Además, es esencial no olvidar que la puesta en marcha de iniciativas que promuevan esta relevancia, la participación activa del alumnado, están ligadas con el ejercicio de una ciudadanía democrática desde la escuela, recordando de este modo el papel que la institución escolar debe tener en la construcción de esta.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, Antonio (2010): “El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones”. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.
- Bragg, Sara y Manchester, Helen (2012): “Pedagogies of Student Voice”. *Revista de Educación*, 359, 143-163.
- Benbenishty, Rami; Avi Astor, Ron; Roziner, Ilan y Wrabel, Stephani L. (2016): “Testing the Causal Links Between School Climate, School Violence, and School Academic Performance: A Cross-lagged Panel Autoregressive Model”. *Educational Researcher*, 45 (3), 197-206.
- Carpintero, Eugenio; López, Félix, Del Campo, Amaia; Lázaro, Susana y Soriano, Sonia (2015). *Bienestar en Educación Primaria. Mejorando la vida personal y las relaciones con los demás*. Madrid: Pirámide.
- Del Rey, Rosario; Ortega, Rosario y Fera, Irene (2009): “Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (3), 159-180.
- Espelage, D. L.; Low, Sabina K. y Jimerson, S. R. (2014): “Understanding School Climate, Aggression, Peer Victimization and Bully Perpetration: Contemporary Science, Practice, and Policy”. *School Psychology Quarterly*, 29 (3), 233-237.
- Feito, Rafael (2014): “Educar para la diversidad: el ejemplo de las ‘escuelas democráticas’”. *Investigación en la Escuela*, 82, 7-18.
- Fernández, Isabel (1999). *Prevención de la violencia y la resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Galán, Arturo; Mas, Carlos y Torrego, Juan Carlos (2008): “Convivencia en centros educativos: investigación evaluativa en mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado” en Juan Carlos Torrego (coord.): *El plan de convivencia: Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gibbs, Graham (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Grace, Gerald (1995). *School Leadership*. Londres: Falmer Press.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, M^a del Pilar (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGraw Hill.
- Konishi, Chiaki; Miyazaki, Yasuo; Hymel, Shelley y Waterhouse, Terry (2017): “Investigating Associations Between School Climate and Bullying in Secondary Schools: Multilevel Contextual Effects Modeling”. *School Psychology International*, 38 (3), 240-263.
- Lázaro-Visa, Susana y Fernández-Fuertes, Andrés A. (coords.) (2018). *Clima escolar, conflicto y gestión de la convivencia en los centros educativos de Cantabria*. Santander: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en https://www.educantabria.es/docs/planes/convivencia/clima-escolar-conflicto_FN.pdf, consultado el 16 de enero de 2019.
- López, Félix (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.

- López, Félix (2010): “Promoción del bienestar y conducta prosocial” en Jesús Nicasio García Sánchez (coord.): *De la Psicología de la instrucción a las necesidades curriculares*. Barcelona: Oikos-Tau.
- López, Félix; Carpintero, Eugenio; Del Campo, Amaia; Lázaro, Susana y Soriano, Sonia (2006). *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Pirámide.
- Low, Sabina y Van Ryzin, Mark (2014): “The Moderating Effects of School Climate on Bullying Prevention Efforts”. *School Psychology Quarterly*, 29, 306-319.
- Murillo, F. Javier (coord.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Oliva, Alfredo; Antolín, Lucía; Pertegal, Miguel Ángel; Ríos, Moisés, Parra, Águeda; Hernando, Ángel et al. (2009): “Escala de percepción del clima y del funcionamiento del centro (alumnado)” en Alfredo Oliva, Lucía Antolín, Miguel Ángel Pertegal, Moisés Ríos, Águeda Parra, Ángel Hernando y M^a Carmen Reina (eds.): *Instrumentos para la evaluación del desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Sevilla: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (Universidad de Sevilla).
- Ortega-Ruiz, Rosario; Del Rey, Rosario y Casas, Jose A. (2016): “La Convivencia Escolar: clave en la predicción del bullying”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 91-102.
- Palomera, Raquel; Fernández-Berrocal, Pablo y Brackett, Marc A. (2008): “La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias”. *Education & Psychology*, 15 (6), 437-454.
- Pertegal Vega, Miguel Ángel y Hernando Gómez, Ángel (2015): “El contexto escolar como promotor del desarrollo positivo adolescente” en Alfredo Oliva (coord.): *Desarrollo positivo adolescente*. Madrid: Síntesis.
- Voight Adam M. y Nation Maury (2016): “Practices for Improving Secondary School Climate: A Systematic Review of the Research Literature”. *American Journal of Community Psychology*, 58, 174-191.

Notas biográficas

Marta García-Lastra es Licenciada y Doctora en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad de Deusto. Es profesora Titular de Sociología en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria (España). Su investigación se centra en el análisis de las desigualdades de género existentes en las sociedades contemporáneas y en cómo la escuela, a través de prácticas coeducativas, puede contribuir a su desaparición.

Noelia Fernández-Rouco es Licenciada en Psicología (Universidad Autónoma de Madrid, España) y Doctora en Sexualidad y Relaciones Interpersonales (Universidad de Salamanca, España), actualmente es profesora Contratada Doctor Interina en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria (España). Sus proyectos de investigación y sus publicaciones, además de otras acciones académicas, se centran en el bienestar y la sexualidad, dedicándose en los últimos años con más intensidad al trabajo con infancia y adolescencia y también al ámbito escolar.

Andrés A. Fernández-Fuertes es Licenciado en Psicología y Doctor en Sexualidad y Relaciones Interpersonales, ambos por la Universidad de Salamanca (España). En la actualidad es Profesor Titular en el Departamento de Educación (Universidad de Cantabria, España). Sus principales líneas de investigación incluyen el análisis y la prevención de diferentes formas de agresividad (e.g., sexual, verbal-emocional, física, etc.) en diversos contextos relacionales (e.g., iguales, pareja, etc.), así como la promoción de la educación afectivo-sexual.

Celia España Chico es Graduada en Magisterio en Educación Primaria y estudiante de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación (Universidad de Cantabria, España), actualmente es Personal Investigador en Formación en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Su investigación y sus aportaciones se focalizan en el estudio de la diversidad sexual y de género en los entornos educativos.