

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**LA VIOLENCIA SIMBÓLICA, INSTRUMENTAL Y
DIRECTA EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y EN LOS
CENTROS ESCOLARES: PROPUESTAS DE
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

**MEMORIA PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTOR POR**

Domingo Lodeiro Cendán

Bajo la dirección del Doctor:
José Oliva Gil

Madrid, 2001

ISBN: 84-669-2346-2

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

TESIS DOCTORAL

**LA VIOLENCIA SIMBÓLICA, INSTRUMENTAL Y DIRECTA EN
EL SISTEMA EDUCATIVO Y EN LOS CENTROS ESCOLARES.
PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN – ACCIÓN.**

DIRECTOR: DR. JOSÉ OLIVA GIL

DOCTORANDO : DOMINGO LODEIRO CENDÁN

Agradecimientos: Tengo que agradecer la ayuda y el cariño que me han prestado las siguientes personas:

A M^a Carmen Hermida, M^a Jesús Otero, Eligio, Arantxa, Pilar Santiago y César por su apoyo incondicional ; a todos los profesores y alumnos que respondieron a los cuestionarios y a los directivos entrevistados por su colaboración; a mi familia :Rosa, Lucas y Adrián que han trabajado a la par conmigo; al ánimo infundido por mi amigo Porto Ucha; a mi maestra de la vida: Feli, y al sacrificio, orientación y sabiduría que me ha brindado el director de esta tesis: el Dr. José Oliva Gil.

Febrero de 2001

ÍNDICE

CAPÍTULO PRELIMINAR	1
Alcance de la tesis	1
Pertinencia de la tesis y ámbito de desarrollo	5
CAPÍTULO I: Agresión Agresividad y Violencia	9
1.- Introducción	10
2.- Agresión-agresividad	14
2.1.-La agresividad.....	14
2.2.- Agresión versus agresividad.....	15
3.-Explicaciones sobre la génesis y desarrollo de la agresividad	16
4.-Teorías sobre el origen de la agresividad	21
4.1.- Teoría de Galtung.....	21
4.2.-Teoría de Klineberg	22
4.3.-Teoría de la violencia aprendida.....	23
4.4.-Teoría de la continuidad biológica.....	23
4.5.-La violencia y los M.C.M.s	24
4.6.-Subcultura de la violencia.....	24
4.7.- Hipótesis frustración-agresión.....	24
4.8.- Cambio social rápido.....	25
5.-Teorías sobre etiología de la violencia: factores de desarrollo	25
5.1.- Teoría frustración-cólera-agresión.....	25
5.2.-La privación relativa.....	25
5.3.-Teoría del dolor.....	26
5.4.- Teoría catártica.....	26
5.5.-Teoría etológica.....	26
5.6.-Aprendizaje social.....	27
5.7.-Teoría del incremento de indicadores.....	29
5.8.- Cognitivismo.....	29
5.9.-Teoría eclógica.....	31
6.-Valoraciones sobre los procesos de violencia	33
6.1.-Elementos relevantes en la violencia.....	35
6.2.-La violencia como potencialidad.....	41
6.3.- La violencia como término de la acción.	42
6.4.-La violencia como respuesta a la represión sentimental.	43
CAPITULO II: La Adolescencia: personalidad , desarrollo de la agresividad, escuela y conflicto	44
1.- Condicionantes de la personalidad del adolescente	45
2.-Dificultades en el proceso de maduración y crecimiento del adolescente	50
3.-Evolución de la agresividad en el adolescente	55
4.-Educación y conflicto	57
5.-Conductas disruptivas,agresivas,antisociales	61
6.- Tipología de los conflictos	64
7.-Causas de la agresividad escolar	68
7.1.- Causas externas.....	68
7.1.1.-Complicación del mundo socioeconómico....	69
7.1.2.- Los M.C.M.....	70
7.1.3.-La familia.....	72
7.1.4.- Los mecanismos de grupo.....	73
7.1.5.-Las drogas.....	74
7.1.6.- Violencia en los deportes.....	74

8.-Causas endógenas del propio centro escolar.....	75
CAPÍTULO III: El sistema educativo perpetuador de la violencia simbólica.....	80
0.- Introducción.....	81
1- La escuela como instrumento de violencia simbólica.....	82
2.-Teorías explicativas de la tarea transmisora de la escuela: el reproducionismo.....	84
3.- Teorías de la resistencia.....	95
4.-Plantamiento erróneos de los sistemas educativos en las últimas décadas.....	103
5.- Las funciones de la escuela del futuro.....	106
CAPÍTULO IV: Metodología de la investigación.....	118
1.-Presupuestos metodológicos.....	119
2.-Contenidos de la investigación. Áreas de análisis: violencia,conflictividad, convivencia y desarrollos curriculares en los centros escolares.....	122
a.-Maltrato entre iguales: acoso-intimidación.....	122
b.-Anomalías en la jerarquía del sistema educativo que dañan el clima de convivencia.....	122
c.-Desequilibrios en el sistema de la convivencia interprofesoral.....	123
d.-Desequilibrios padres- profesores.....	124
e.-Desequilibrios sociedad-escuela.....	124
f.- Deterioro de la convivencia familiar.....	125
3.- Alcance de la investigación.....	125
3.1.-Población.....	125
3.2.-Muestra.....	125
3.3.-Variables.....	127
3.4.-Factores,áreas y actitudes implicados.....	128
4.- Método.....	134
4.1.-El problema de la medida de las actitudes.....	134
4.2.-Definición de las hipótesis.....	135
4.3.-Elaboración de los instrumentos.....	137
4.4.-Instrumentos usados en este tipo de investigaciones.....	139
4.5.- Fuentes para la elaboración de los datos.....	140
4.6.- Temas consultados a través de entrevistas.....	142
5.- Tabulación de los datos.....	142
6.-Interpretación estadística.....	143
CAPITULO V: Comprobación de hipótesis.....	144
0. Introducción.....	145
1. La violencia simbólica se transmite en el sistema educativo de manera jerárquica en sentido vertical, pero también a través de influencias colaterales.....	162
2. Existe una relación significativa entre diversas variables de la escala de agresión.....	162
2.1.-Existe una relación significativa entre ser agresor y poseer armas blancas.	162

2.2.-Relación entre ser agresor y poseer amigos varones y/o chicas.....	
2.3.-Conexión entre ser agresor y desear abandonar los estudios ahora mismo.....	164
2.4.-Relacionar ser agresor- ambiente familiar.....	165
3.-Correlaciones importantes entre las diversas variables de la escala de víctimas.....	165
3.1.- Tener amigos y haber sido pegado.....	166
3.2.-Alejarse- haber sido pegado-haber sido amenazado-abandonar el centro ahora	167
3.3.- Ser víctima de pegar y ser portador de arma blanca.....	168
3.4.- Ser víctima de pegar y rendimiento académico.....	169
4.- Variables coadyuvantes:.....	170
4.1.-Sexo y curso.....	170
4.2.- Lugar de acoso.....	173
4.3.- Quién maltrata.Actuación individual o grupal.....	174
4.4.- Ubicación geográfica y tamaño del centro.....	175
4.5.-Transporte escolar.....	177
5.- Conclusiones.	
CAPITULO VI: El maltrato en los centros educativos.....	179
Primera Parte: El maltrato entre iguales.....	182
Segunda Parte: Maltrato hacia los alumnos.....	223
Tercera Parte: El maltrato de alumnos hacia los profesores e instituciones	226
Cuarta Parte: Causalidades.....	239
Quinta Parte: Conclusiones globales.....	270
CAPÍTULO VII: El profesorado y la violencia simbólica.....	276
1.- El profesorado y su entorno.....	277
1.1.-La función del profesor.....	278
1.2.-El profesor ante el cambio.....	282
2.-Tipología del profesorado.....	287
3.-Cambiar las prácticas pedagógicas.....	289
4.- El clima reinante.....	299
5.- El profesorado y los padres.....	304
5.1.-El papel real de los padres en el proceso educativo.....	304
5.2.- Conexión escuela- familia.....	311
6.-La formación del profesorado.....	315
6.1.- La formación inicial.....	317
6.2.- Bases para un currículum de formación inicial de los profesores.....	323
6.3.- La formación continua.....	343
7.-Dos clases de profesores en una misma etapa educativa (ESO).	347
8.-El malestar docente.....	350
9.- Actitudes y estrategias de cambio en el profesorado de ESO.....	359
CAPÍTULO VIII: Fracaso Escolar y violencia simbólica.....	365
1.-Complejidad del concepto de fracaso.....	367
1.1.- Cambio en la concepción de fracaso.....	367

1.2.- Enfoque multidimensional.....	368
1.3.-Fracaso-éxito-excelencia.....	370
1.4.- El oficio de alumno.....	372
1.5.-Fracaso familiar	373
1.6.- Fracaso de la escuela y del profesor.....	374
2.- Evaluación y fracaso.....	374
2.1.-Aproximaciones al concepto de evaluación.....	375
3.-L.G.E. ,L.O.G.S.E. y fracaso.....	378
3.1.-Logse ,aspectos de fracaso.....	379
3.2.- Problemas añadidos.....	381
4.-Los errores Logse. La ESO.....	386
4.1.-Promoción automática.....	387
4.2.-La función tutorial.....	389
4.3.-La obligatoriedad.....	389
4.4.- Atención a la diversidad.....	392
4.5.-Del conceptualismo al procedimentalismo.....	393
4.6.- La transversalidad.....	394
4.7.- La heterogeneidad del alumnado.....	395
4.8.-Actitudes y valores.....	397
4.9.- Reglamentación de los recreos.....	399
5.-Ventajas y desventajas de la Logse.....	402
5.1.- Ventajas.....	402
5.2.- Desventajas.....	403
6.- Vías de solución.....	405

CAPITULO IX: Desplazamiento centrífugo y centrípeto de la violencia simbólica.....	410
--	-----

1.-Transmisión jerárquica de la violencia.	412
2.- Violencia vertical descendente.....	413
2.1.- La ambigüedad legislativa.....	414
2.1.1.- La ley de evaluación.....	415
2.1.2.-Leyes sobre Consejos Escolares	416
2.1.3.-Leyes sobre orientación	416
2.1.4.-Sobre el proceso sancionador.....	417
2.1.5.-Normativa sobre recreos.....	417
2.2.-Legislación presionante.....	421
2.2.1.- intensificación.....	421
2.2.2.-nombramientos.....	421
2.2.3.-discriminaciones intercuerpos.....	422
2.3.-Intervencionismo.....	422
2.4.-Políticas de cambio.....	422
2.4.1.- cambios que no funcionan.....	423
2.4.1.1.-obligatoriedad.....	424
2.4.1.2.-la promoción automática.....	424
2.5.-La contradicción.....	424
2.6.-Omisión, abandono o dejación de funciones.....	424
2.6.1.- dilación en el tiempo.....	425
2.7.-Discriminación.....	425
2.8.-Colonización de la indigencia.....	426
2.9. El control ideológico.....	427
3.- La violencia simbólica desde la Administración hasta los padres y alumnos.....	428
3.1.- el transporte escolar.....	428
3.2: los libros de texto.....	429
3.2.1.- el medio didáctico.....	429
3.2.2.-el medio económico.....	432
4.- Violencia simbólica desde el profesorado hasta el alumnado.....	433

4.1: transmisión directa.....	433
4.2.-transmisión elaborada.....	433
4.3.-la tendencia instruccionalista del profesorado.....	434
4.4.- la capacidad afectiva	434
4.5.- discriminación de lo diferente.....	437
4.6: currículum transnacional.....	437
4.7.-mantener los padres a distancia.....	438
4.8.- Las evaluaciones.....	438
4.8.1.-evaluación como estadística.	
4.8.2.-evaluación como castigo.	
4.8.3: evaluación como control.	
5.-Violencia simbólica vertical ascendente.....	439
5.1.-violencia simbólica desde los alumnos hacia los profesores.....	439
5.1.2.-violencia causada.....	439
5.1.3.- violencia incausada.....	440
5.2: violencia desde los padres hacia la institución y el profesorado.	440
6- violencia simbólica del profesorado hacia la Administración.....	443
7- La violencia simbólica colateral.....	444
8- Conclusiones.....	445
CAPÍTULO X: Popuestas de investigación– acción.....	447
1.- Introducción.....	449
2.- Programa para reconducción de conductas antisociales.....	451
3.- Estrategias prosociales y cognitivas para aplicar con alumnos conflictivos.....	453
3.1.- Investigación-acción en habilidades prosociales.....	453
3.2.- Desarrollo de estrategias cognitivas: módulo didáctico de aprendizaje basado en el P.E.I. de Feuerstein.....	461
4.-Programa pragmático de formación ética.	474
4.1.- Objetivos de la educación moral	475
4.2.- Valores que se deben introducir en educación moral.....	476
4.3.- ¿Qué valores se deben transmitir?	477
4.4.- Métodos en educación moral	479
4.5.- El debate moral.....	480
4.6.- Los valores y la escuela.....	480
4.7.-El juicio moral.....	482
4.7.1.- Conocimiento y afecto.....	482
4.7.2.- Concepto de juicio moral.....	483
4.8.- Medios de transmisión de valores.....	484
4.9.- Recursos de transmisión.....	485
5.- El D.C.B. y los M.C.Ms.	486
6.- La educación en valores a través de los M.C.Ms.....	487
6.1.- Funciones de los M.C.Ms.....	487
6.2.- La prensa.....	488
6.2.1.- La prensa como objeto de estudio.....	488
6.2.1.2.- Lectura crítica de la prensa	
6.2.2.- La prensa como fuente de información.....	489
6.2.3.- La prensa como medio de expresión.....	492
6.2.3.1.- Impresión de un periódico de aula.	
6.3.- Cine, video y valores: procedimiento didáctico.....	493
6.3.1.- Los valores a través del cine.....	496

6.3.2.- Evaluación de la unidad didáctica.....	505
6.4.- Vídeo, documentales y valores.....	507
6.5.- La publicidad.....	508
6.5.1.- Lo positivo y lo negativo.....	508
6.5.2.- Juegos simbólicos.....	510
6.5.3.- Advertencias a los alumnos sobre la minimización.....	511
6.5.4.- El coste.....	512
6.5.5.- Prácticas de aula.....	513
6.5.6.- Análisis de un anuncio televisivo.....	513
6.5.7.- Tratamiento de la publicidad.....	514
6.5.8.- Conclusiones.....	517
6.6.- El cómic: recurso para la formación en valores sociocognitivos.....	518
6.6.1.- Elaboración y estudio del cómic.....	518
6.6.2.- Los cómics en los diferentes niveles.....	522
6.6.3.- Hacemos un cómic.....	523
6.6.4.- Un cómic solidario.....	525
7. La moralidad a través de la discusión de dilemas morales.....	530
7.1.- El arte de la educación moral: el rol del profesor.....	530
7.2.- El modelo de educación moral en la práctica.....	531
7.3.- Aspectos metodológicos.....	531
7.4.- Dilema hipotético número 1.....	535
7.5.- Dilema hipotético número 2.....	535
7.6.- Dilema hipotético número 3.....	536
8.- El juego. Los juegos cooperativos y los juegos populares.....	537
8.1.- Introducción.....	537
8.2.- Las funciones y el valor del juego.....	539
8.3.- Utilidades del juego.....	541
8.4.- Conclusión.....	541
8.5.- Sesiones didácticas.....	542
9.- Sexo en la escuela.....	549
9.1.- Consideración social del sexo.....	549
9.2.- Sexo y placer.....	550
9.3.- La visión sexual de los adolescentes.....	552
9.4.- La extensión comercial del sexo.....	553
9.5.- Adolescencia y sexo en la escuela.....	554
9.6.- Analfabetización afectiva.....	557
9.7.- Discriminación de género.....	559
9.8.- La concepción educativa sexista. Necesidad de una escuela coeducativa.....	565
10.- Propuestas de investigación-acción desde la perspectiva organizativa y pedagógica.....	568
10.1.- En torno a los alumnos.....	568
10.2.- En torno al profesorado.....	573
10.3.- Propositiones al nivel de la administración.....	581
11.- Plan de acción social.....	582
 CAPÍTULO XI: Conclusiones	 586
 ANEXO I: Cuestionario Alumnos.....	 594
ANEXO II: Cuestionario de Profesores.....	602
ANEXO III: Cuestionario Directores.....	611
ANEXO IV: Entrevista Directivos.....	617
ANEXO V: Cuestionario Orientadores.....	618
ANEXO VI: Relación de tablas y figuras.....	624
ANEXO VII: Modelos de textos para trabajar cómics en la escuela..	626
BIBLIOGRAFÍA.....	631
DISKETTE de 1,44 MB. Conteniendo resultados de cuestionarios	Contraportada

CAPÍTULO PRELIMINAR

INTRODUCCIÓN

Alcance de la tesis.

La violencia es tan vieja como el mundo, cosmogonías, mitologías y leyendas nos la muestran vinculada a los orígenes acompañando siempre a los héroes y a los fundadores, (Domenach 1981, 38) . La violencia ha nacido con el hombre: la lucha de Caín y Abel simboliza la constante rivalidad entre los seres del género humano por poseer más que el otro y por ambicionar lo del otro. Es decir, el egoísmo posesivo y la envidia de lo que nuestro prójimo ha conseguido acaparar son el móvil que nos hace crear constantes enemigos.

Sin embargo, aunque ha existido una violencia entre pueblos, entre prójimos, entre hermanos, o sea, una violencia horizontal, nunca se había llegado al extremo generalizado de rivalidad del hijo hacia el padre y éste es un fenómeno que crea gran inquietud y que se manifiesta con derivaciones complejas.

Por eso, actualmente la violencia se multiplica a un ritmo vertiginoso. A partir de ahora la violencia impera sobre todos nosotros bajo la forma colosal y atroz del armamento tecnológico. A este respecto asegura Girard (1983, 250) :

“La desmesura de la violencia, largo tiempo ridiculizada y desconocida por los capacitados del mundo occidental ha reaparecido bajo una forma inesperada en el horizonte de la modernidad. El absoluto, anteriormente divino, de la venganza retorna a nosotros, transportado por las alas de la ciencia, exactamente numerado y medido. Eso es, según nos dicen, lo que impide que la primera sociedad planetaria se autodestruya”.

Efectivamente en la actualidad la violencia ha tomado formas diversas, manifestaciones más complejas.

Ahora el hombre llega a adquirir una certidumbre subjetiva del valor de su existencia en la medida en que puede saber o reconocer que el otro (posible adversario) no intentará agredirle debido a su espíritu pacífico o no se atreverá a agredirle por el temor implícito definido por una relación de preservación.

Había expuesto Hacker (1973, 51-53) que, hasta ahora, la agresividad humana era referida a tres destinos diferentes: *una parte es la “donada” al Estado para que monopolice el uso de la violencia y garantice así la paz social; otra parte es sublimada y orientada hacia la cultura, dando lugar a la cortesía, el deporte, el sistema meritocrático etc. y un tercer montante de agresividad es reprimido por el mismo sujeto.*

Así, manifiesta Bergua (1999, 129) que *las observaciones sobre las formas lúdicas de la sociedad juvenil permiten afirmar que el riesgo de violencia recíproca es inmanente al orden social, los jóvenes en lugar de sublimarlo a través del trato cortés que ha instituido la modernidad, como hacen muchos adultos, permiten que se manifieste más transparentemente de un modo en el que la agresividad es a la vez presentada y contenida, impidiendo así su extensión por contagio.*

Lo que ocurre es que los jóvenes de hoy, especialmente, y los adultos también, pretenden situar su propia violencia fuera de sí, hacerla radicar en atributos externos, por eso cada vez más la violencia se contiene menos y se presenta más, es decir no se mantiene latente por mucho tiempo, sino que rápidamente se hace manifiesta.

Veamos a modo de ejemplo de cómo se instrumentaliza la violencia entre los adultos un artículo aparecido en El Semanal de la Voz de Galicia de 19 de Noviembre de 2000, titulado:

“Mobbing- Psicoterror en el trabajo”

Depresión, ansiedad, pérdida de la autoestima y, finalmente, el paro laboral. Son algunas de las consecuencias del “mobbing”, la forma más siniestra de lograr un despido: acosar psicológicamente a un empleado, jefe o compañero para que renuncie a su puesto. El fenómeno no es nuevo, pero va en aumento.

Muchos países estudian cómo hacerle frente. Una encuesta de la Unión Europea mostró que en 1995, 12 millones de trabajadores sufrieron intimidación y amedrentamiento en su trabajo, y se prevé que, finalizado el año 2000 el 10% de la población europea habrá padecido mobbing.

En la obra “El acoso moral”, Hirigoyen afirma: los patronos y directivos utilizan unos procederes perversos que atan psicológicamente a las víctimas y les impiden reaccionar. Los mismos que se usaron en los campos de concentración y están en vigor en los regímenes totalitarios. (La Voz de Galicia ,19 de Noviembre de 2000)

Mucha gente que no se ha formado en una cultura rica en verdaderos valores, para los cuales el único dios es el dinero, usan todos los métodos a su alcance (sean éticos o no) para conseguir sus anheladas ambiciones.

Otro tipo de familias donde no hay paz, ni amor ni estabilidad económica se caracterizan por mantener a sus hijos en condiciones de desamparo, de privación afectiva.

La consecuencia lógica e inmediata es que los hijos aprenden de sus padres lo que ven y lo que intuyen; por eso en las familias donde prima la agresividad, o el sexo o el dinero por encima del amor, de la tolerancia y de la humildad es muy probable que lleven asociada la estela de la violencia. De esta manera un sector de la juventud y de la adolescencia está rompiendo cada vez más los moldes de un orden institucional.

Cada vez con más frecuencia y más intensidad la juventud y la adolescencia están deteriorando los tradicionalmente establecidos vínculos sociales, en gran parte , porque también lo hacen los adultos.

Consecuentemente se ha venido incrementando en todo el mundo occidental una oleada de violencia que se caracteriza por la inclinación a resolver los conflictos por la vía que se cree más efectiva, la vía agresiva del maltrato, de la extorsión, del abuso, de la intimidación, de la explotación y la guerra.

Esa oleada de violencia tiene un carácter expansivo debido a la sinergia de los movimientos culturales y sociales de la llamada post modernidad.

La violencia ha de ser controlada por la élite gobernante , para eso la comunidad deposita un volumen de autoridad y de poder en el Estado y en el sistema judicial, con lo cual se les concede el privilegio de ejercer la violencia legítima como un mal menor par evitar la violencia ilegítima.

A tal efecto, dice Girard (1983, 90) “ *hay que reconocer a la violencia un carácter mimético de tal intensidad que la violencia no puede morir por sí misma una vez que se ha instalado en la comunidad. Para escapar a ese círculo sería preciso liquidar el terrible atraso de la violencia que hipoteca el futuro; sería preciso privar a los hombres de todos los modelos de violencia que no cesan de multiplicarse y de engendrar nuevas imitaciones*”.

Debido a este proceso de mimesis y mediante el procedimiento de ósmosis, la violencia acaba instalándose también en el sistema educativo ya que éste es una estructura donde repercuten todas las influencias de las otras estructuras del sistema. De ahí que hoy en día estemos padeciendo una situación de violencia escolar que tiende a generalizarse.

Resumiendo: es preciso establecer medios de control de la violencia, proveer a las distintas agencias transmisoras de educación (familia, escuela, iglesia, medios de comunicación, etc.) de los cauces necesarios para proporcionar pautas modélicas

a fin de facilitar a nuestros adolescentes y jóvenes habilidades para razonar, para valorar moralmente, para resolver los conflictos inteligentemente, y sobre todo darles amor para que aprendan a amar.

De lo contrario la agresividad que hoy late en niños y adolescentes y que sólo se está manifestando parcialmente, dentro de muy poco tiempo toda esa agresividad latente se volverá manifiesta y entonces el caos puede surgir en la sociedad.

Esta es la razón por la que nosotros, a través de este trabajo de investigación sobre la violencia escolar pretendemos aportar un grano de arena con el objetivo de comprender mejor el problema y con la meta de ayudar a paliar los daños que ocasiona este fenómeno social.

En resumen: es una investigación “*desde Galicia*” pero “*no solo para Galicia*”. Usamos el escenario de Galicia con sus especificidades y peculiaridades, pero el espíritu de la investigación y la concordancia con otro tipo de investigaciones sobre el mismo campo en los que se han obtenido resultados similares, nos permite sostener el mismo patrón investigativo..

Pertinencia de la tesis y su ámbito de desarrollo.

El fenómeno de la violencia escolar no es más que el eco del desorden agresivo que se ha ubicado en muchas familias y en la sociedad en general. El contenido de la violencia escolar se avizora por un deterioro de las relaciones horizontales entre pares (el maltrato entre iguales) y verticalmente, entre profesores, padres y alumnos, siendo más notorio y preocupante el maltrato de los alumnos hacia los profesores e instituciones, el cual obedece en parte, al trato que escuela y profesores dispensan al alumnado, en buena parte a la influencia social y en mayor medida a la formación familiar.

Por una parte tenemos, entonces, la influencia que se permeabiliza desde el exterior del sistema, y por otra parte la violencia que se genera desde el interior del sistema; esto es: la reforma educativa introduce un abanico de medios de participación y de flexibilidad curricular ; las escuelas deben elaborar sus propios proyectos educativos, los proyectos curriculares de centro e incluso organizar su propio reglamento de régimen interior. La mayor autonomía de los centros, la participación de todos los sectores de la comunidad y la dinámica de cambio traen consigo reacciones de aceptación pero también reacciones de resistencia al cambio.

El aprendizaje significativo, la tutorización de los alumnos, nuevos modelos de diversificación curricular, las adaptaciones curriculares, novedosos sistemas de evaluación y promoción del alumnado vienen a ampliar las funciones del profesor y a incrementar sus responsabilidades.

Además, desde dentro de la comunidad irrumpen los modelamientos que los alumnos adquieren en sus ámbitos familiares; un mayor margen de libertad familiar, social y escolar, la formación de grupos-clase más heterogéneos y la desmotivación por una parte del alumnado ocasionando la posibilidad de interrelaciones más conflictivas , las presiones grupales, y los movimientos de contestación a la autoridad, en general , son causa de conflictos en la convivencia de los centros.

La misma estructura jerarquizante de gobierno de los centros, a través de los órganos colegiados y de los órganos unipersonales con la alternativa de los sistemas de rotaciones de los cargos, desde los que se perciben luchas por dirigir y gestionar los recursos del centro, la ostentación de otro tipo de cargos con ciertas cuotas de poder ante los cuales las personas son susceptibles de albergar un afán de control, producen discordias y deterioro del clima de convivencia entre los mismos profesores, del tal manera que ésto afecta a lo que llamamos clima general institucional.

De este modo , el fenómeno se extiende desde el Estado a través de la escuela, padres y profesores hasta el alumnado y desde la sociedad e instituciones

paralelas hasta la escuela y el alumnado. Por eso , el alcance de esta investigación abarca las influencias de la familia, la escuela, la sociedad, el Estado, la Administración educativa, las agencias de publicidad y medios de comunicación social y los diversos condicionantes personales, psicológicos y sociológicos que incumben a la definición y caracterización de las situaciones de maltrato y violencia.

En cuanto a la pertinencia, cabe decir que si tenemos en cuenta que los factores intervinientes en las causas y en las posibles soluciones de esta conflictividad son de tipo curricular, y añadimos la complejidad y multidimensionalidad del problema , no nos permite separar los profundos retos de organización y gestión del aula, del centro y de los recursos; al mismo tiempo se hallan imbricados los hilos de las deficientes estructuras sociales de la personalidad, la intervención de las identidades que presionan sobre la formación-deformación de las personas, hallándose todas estas perspectivas interrelacionadas de una manera categórica.

A modo de resumen diremos que: *currículum, organización escolar y gestión educativa componen un mismo espectro vital y práctico que no puede ser fragmentado.*

Los problemas curriculares, de organización y de gestión *hay que tratarlos comprensivamente*, buscando la integración totalizante en el discurso educacional y en la práctica profesional de los docentes como agentes que organizan y gestionan las exigencias curriculares en todas sus dimensiones.

Nos hemos propuesto llevar a cabo un tratamiento del problema de la violencia en la escuela utilizando todas las herramientas cognoscitivas y prácticas, sin exclusiones unilaterales; con una visión holística concurren en la investigación diversos prismas indagadores: la sociología de la educación, la Psicología de la educación, la Psicología organizativa y de gestión, la filosofía de la educación y hasta la lingüística en sus diversas formas de simbolismo, se convierten en pistas

tentativas para diagnosticar y tratar el fenómeno de la violencia escolar con sus grandes dosis de inquietud profesional y social.

La validez de la presente investigación reside, a mi modo de ver, en la “ética etnográfica” contenida en los datos empíricos que se proponen; asimismo la triangulación de los datos nos permite fijar un grado más que notable de fiabilidad que se convierte en plausibilidad interpretativa, donde el contexto de justificación y el contexto de descubrimiento quedan suficientemente garantizados y avalados.

Finalmente el concepto de utilidad práctica viene dado por las siguientes premisas:

- El hecho de que la violencia sea un problema que agrede profundamente la sensibilidad individual y social, lo convierte en un terreno que implica la búsqueda de soluciones eficaces.
- El problema de la violencia escolar está produciendo graves trastornos en el sistema de enseñanza, determinando las relaciones humanas.
- Y, sobre todo, por el acervo de propuestas prácticas que ofrecemos para mejorar en todas sus direcciones la misión de la escuela como agencia fundamental de socialización y como unidad de aprendizaje.

CAPÍTULO I
AGRESIÓN AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA
GUIÓN

- 1.- Introducción.
- 2.- Agresión-agresividad.
 - 2.1.-La agresividad
 - 2.2.- Agresión versus agresividad.
- 3.-Explicaciones sobre la génesis y desarrollo de la agresividad.
- 4.-Teorías sobre el origen de la agresividad.
 - 4.1.- Teoría de Galtung.
 - 4.2.-Teoría de Klineberg
 - 4.3.-Teoría de la violencia aprendida.
 - 4.4.-Teoría de la continuidad biológica
 - 4.5.-La violencia y los M.C.M.s
 - 4.6.-Subcultura de la violencia.
 - 4.7.- Hipótesis frustración-agresión..
 - 4.8.- Cambio social rápido.
- 5.-Teorías sobre etiología de la violencia: factores de desarrollo.
 - 5.1.- Teoría frustración-cólera-agresión.
 - 5.2.-La privación relativa.
 - 5.3.-Teoría del dolor.
 - 5.4.- Teoría catártica.
 - 5.5.-Teoría etológica.
 - 5.6.-Aprendizaje social.
 - 5.7.-Teoría del incremento de indicadores.
 - 5.8.- Cognitivismo.
 - 5.9.-Teoría ecológica.
- 6.-Valoraciones sobre los procesos de violencia.
 - 6.1.-Elementos relevantes en la violencia.
 - 6.2.-La violencia como potencialidad.
 - 6.3.- La violencia como término de la acción.
 - 6.4.-La violencia como respuesta a la represión sentimental.

AGRESION – AGRESIVIDAD – VIOLENCIA

1.- Introducción

Se asume sin dificultad que nuestra realidad social está sujeta a constantes transformaciones , a una permanente inestabilidad debido al continuo flujo de comunicación, de información novedosa que pronto se hace caduca y por ello se produce cada vez más una serie de desajustes sociales que es necesario corregir. Cuando las etapas de reforma social están sujetas a una liberalización que no se corresponde en el tiempo con la maduración y adaptación de la mentalidad de las personas, suele producirse un aire de confusión, de ambigüedad y devaluación de los principios que tradicionalmente regían los cauces de comportamiento social.

Hemos llegado a situaciones donde el individuo , desasistido , se mueve al son de unos hilos que están manejados desde una instancia, casi siempre remota , que le conduce a una disarmonía personal y a una dejadez de implicación en la lucha por mantener sus principios.

Hechos, como la liberalización extensiva de los mercados, la globalización, el consumismo, el afán de posesión, el anhelo de logro social, la competitividad laboral, la lucha comercial de los apoderados, la primacía del hedonismo, han conducido al individuo a una relativa alienación respecto del código de convicciones en que muchas personas habían sido educadas.

Como resultado de este ambiente en que domina la ambivalencia y la ausencia de unos valores claramente establecidos, la transmisión de los mensajes encuentra serios handicaps que hacen que un gran caudal de información sea equívoca, a veces mal intencionada, otras veces mal comprendida, surgen diversos discursos preconizando esa ambivalencia y las consecuencias más visibles son un incremento de inestabilidad en el comportamiento social y el florecimiento de conflictos en todos los órdenes de la vida.

Ejerce una gran influencia el progreso acelerado, que sobrepasa la capacidad de adaptación del hombre (particularmente para determinados grupos humanos) y no respeta un desarrollo suficientemente sostenido. Debido a todo esto, proliferan las discrepancias y los conflictos. Pero ocurre que, a medida que se polarizan los intereses de las partes en conflicto, resulta más complicado encontrar una solución.

Podríamos citar algunos de los ámbitos que generan abundante conflictividad en el mundo laboral de hoy:

- Los acuerdos-marco, los convenios colectivos de los regímenes laborales
- La lucha patronal-sindicatos.
- El desempleo
- La competitividad de los desocupados para conseguir trabajo
- La presión entre compañeros para destacar en la empresa
- Las pre-jubilaciones versus prórrogas de jubilación en otros estamentos.
- Las quiebras empresariales
- Las fusiones de compañías
- Los despidos
- El acoso, tantas veces solapado, en virtud de una posición dominante jerárquicamente.
- El abuso sobre los que ocupan puestos inferiores.
- La sumisión, con o sin resistencias, que puede engendrar o no sometimiento o rebeldía hacia los superiores o hacia la cúpula que controla y limita a las bases.

Asimismo hemos tenido un tránsito de una sociedad y un sistema educativo rígidos en nuestro país, en un lapso de tiempo relativamente breve, a un sistema social y educativo más abierto con un margen elevado de liberalización de costumbres y normas que, en ocasiones chocan con reticencias de un sector más tradicional que todavía vive la confusión en el trance de asimilar ,nuevos conceptos libres de prejuicios.

Confrontaciones en el cambio social y educativo

<i>Antes</i>	<i>Después</i>
<i>Recatamiento sexual</i>	<i>liberalización sexual</i>
<i>Respeto/miedo autoridad paterna</i>	<i>Desobediencia padres</i>
<i>Cuidado de los mayores por familiares</i>	<i>Sistema de rotación entre hijos o residencias</i>
<i>Respeto a los profesores</i>	<i>Indiferencia hacia los profesores</i>
<i>Moderación en el comer</i>	<i>Gula/anorexia/bulimia/mundo del colesterol</i>
<i>Promoción del ahorro</i>	<i>Promoción del gasto, derroche</i>
<i>Más tolerancia</i>	<i>Menos tolerancia</i>
<i>Control, cariño y disciplina hacia los hijos</i>	<i>Mimo desmesurado, descontrol, desapego hacia los hijos</i>
<i>Respeto (obligado) por las leyes</i>	<i>Mayor irrespetuosidad</i>
<i>Aplicación severa de la ley</i>	<i>Aplicación flexible de la ley</i>
<i>Menos marginalidad</i>	<i>Más marginalidad</i>
<i>Menos acoso sexual y moral</i>	<i>Más acoso sexual y moral</i>
<i>Restricción de la libertad (en particular para la mujer)</i>	<i>Más libertad (en particular para la mujer)</i>

Tabla nº I - 1. (elaboración propia)

Enumeramos sólo algunos cambios para constatar que el paso de un sistema a otro comporta abundantes transformaciones y que todo el proceso de cambio conlleva la problemática y el riesgo del conflicto hasta que se produce una renovación de la mentalidad para asumir el nuevo orden social. De manera especial para los profesionales docentes, se hace difícil asumir todas esas consecuencias, tal como se estudiará en el capítulo VII

Cambiar la mentalidad de las personas marcadas por hábitos arraigados en el fondo de su personalidad, no es fácil. El nuevo orden tecnológico ha producido un nuevo rumbo en el sistema de comunicaciones, en las posibilidades semánticas, en la velocidad informática ; han surgido nuevas discriminaciones entre los que

dominan las redes y los que tienen un acceso restringido, pero también repercute en el flujo de capitales, en la predominancia de mercados dominados por las monopolizaciones y los trusts de compañías superpoderosas, etc. Este acelerado progreso provoca desasosiego, inquietud y confusión.

El fenómeno de la globalización y los cambios producidos por Internet y el mundo digital dan paso a la sociedad de la información, con consecuencias económicas, tecnológicas, culturales y educativas. Esto implica la utilización de nuevas fórmulas y nuevos medios, para los cuales una parte importante de la población no está preparada y por ello, también se derivarán desajustes y conflictos.

La crisis de los valores o abandono de los valores tradicionales ha dado paso al “todo vale” con tal de progresar económicamente y realizar las fortunas que permiten una vida de confort. Lo que importa es salvar cada uno su situación concreta, importando poco si con esa actitud se daña a los demás. El hombre se desposee de su “mismidad” para incardinarse en una alteridad social que lo transmuta y lo arrastra a la esfera del simular, del aparentar, el vivir hacia fuera.

La publicidad, que denigra la dignidad humana, cosifica al hombre y a la mujer, haciéndolos objetos del placer, de la sensualidad, del hedonismo, del logro social. Se estimula el consumismo, la vanagloria de poseer, la rivalidad y la competición.

En fin, la sociedad de nuestro tiempo es una sociedad en permanente conflicto, pero donde cada vez reina más agresividad y más violencia porque no se encuentran los cauces más adecuados para resolver los conflictos. Sin embargo, los conflictos en sí mismos cuando se resuelven como resultado de haber establecido unos medios de diálogo, de discusión, de participación constituyen un agente de progreso y de superación

2.- Agresión –agresividad.

2.1.-La agresividad

Siguiendo a Delgado (1971, 48 y ss.), podríamos comprender la agresividad humana como un comportamiento de respuesta, caracterizado por el ejercicio de la fuerza, con la intención de causar daño o perjuicio a las personas o a los bienes.

Para otros autores, la agresividad va más allá del comportamiento violento. Así, Bender(1948) afirma que la agresividad equivale a una tendencia a avanzar hacia un objeto .Según Allen (1981, 4 y ss.) , “la agresividad es la voluntad de asegurar y comprobar nuestra capacidad para hacer frente a las fuerzas exteriores con o sin hostilidad”.

Murphy(1962) asegura que la agresividad puede abarcar toda una gama de actitudes desde la hostilidad hasta la fuerza con que se realizan los actos constructivos o destructivos.

Lorenz(1967, 1985) piensa que la agresividad es el instinto de lucha universal en los animales y en el hombre. Pero este mecanismo instintivo puede sublimarse.

Van Rillaer (1977, 20) la define como “disposición dirigida a defenderse o a afirmarse frente a algo o frente a alguien. Y eso supone tener en cuenta algunos criterios al hablar de conductas agresivas:

- a- La intención que tiene el comportamiento, o sea, el fin.
- b- Sus orígenes y sus antecedentes.
- c- Su confirmación, es decir, su estructura.
- d- El contexto en el que se produce.

Melero (1993 ,2) condensa las diferentes opiniones para establecer una diferencia entre agresividad y agresión, términos que, muchas veces, se usan como sinónimos.

2.2.-Agresión - agresividad

El término agresión debería utilizarse para designar un acto en sí, un acto palpable y efectivo; la agresividad, sin embargo, es el término empleado para designar la tendencia o disposición inicial que dio lugar a la posterior agresión. También pueden establecerse diversas modalidades de agresividad. Así, considerando la clasificación de Laborit (1981,61) podemos distinguir:

- a) Agresividad predadora .- motivada por el hambre.
- b) Agresividad de competición .- que puede revestir el aspecto de defensa del territorio y es siempre un comportamiento adquirido.
- c) Agresividad defensiva.- comportamiento innato, provocado por un estímulo doloroso cuando la huida es imposible. Este tipo de agresividad sólo llega a ser un comportamiento adquirido cuando es recompensado.

Penetrando en todas las redes sociales, podemos distinguir un mecanismo de dominación-sumisión. Hay que reconocer efectivamente que los sistemas educativos enseñan a los niños a introducirse en los sistemas de producción y a adquirir las informaciones técnicas que le permiten la promoción social. Este tipo de enseñanza está motivado por la búsqueda de dominación. Los problemas del crecimiento, de la producción, de la contaminación, de la globalización, las cuestiones de jerarquía en la escala social son problemas de agresividad competitiva.

La masa y la energía siempre han estado a disposición de la especie humana, pero sólo los pueblos o etnias que han poseído más información técnica y mayor eficacia de armas han impuesto su dominación a los demás.

El sistema de dominio-sumisión es tan característico de las sociedades humanas que cuando se han realizado revoluciones para transformar el orden establecido en la gran mayoría de los casos, los dominados convertidos ahora en dominadores se han apresurado a establecer nuevas reglas de dominación e institucionalizarlas.

Uno de los problemas principales en el entendimiento de la agresividad ha sido la consideración de que puede existir un fuerte condicionamiento instintivo en su génesis.

3.-Explicaciones sobre la génesis y desarrollo de la agresividad

Robert Ardrey (1972,73 y ss.) afirma en una entrevista que *la violencia personal parece parte de la naturaleza humana, ... es perfectamente natural que el hombre se enfurezca contra su mujer y la golpee en la cabeza y la mate, y viceversa. Siempre hemos sido animales peligrosos.*

Puede que, desgraciadamente, eso ocurra más veces de lo normal; es posible que, incluso, la agresión humana pueda desembocar, en ciertas condiciones, en violencia y puede que el paso de una a otra sea fácil de aprender. Pero argumenta Tiger (1971) que nunca se ha demostrado que sea más fácil aprender eso, que, por ejemplo la cooperación, la amistad y la convivencia. Es más, en nuestra opinión, ni tan siquiera tiene que ser más atractivo aquel aprendizaje que éstos.

Si la violencia y los conflictos de los hombres se derivasen de un instinto agresivo, tendría explicación la teoría del nuevo darwinismo social, para la cual, vivir en sociedad es una batalla por la supervivencia. Entonces prevalecerían las reglas de la guerra. Vivir sería una lucha sin cuartel y el racismo, los prejuicios, la

explotación de unos por otros, estaría justificada como una natural consecuencia de nuestra animalidad.

Por fortuna, prácticamente todos los rasgos de conducta humana son el resultado de una interacción entre factores genéticos y ambientales.

Poco a poco vamos comprendiendo que agresividad y violencia son conceptos con variedad de acepciones, son múltiples las causas y diversas las formas de abordarlas.

Abundando en esta complejidad todavía podemos buscar clasificaciones de la agresividad en función de situación-estímulo. Montagu (1978 , 23) describe en los animales las siguientes:

1. Agresión depredadora
2. Agresión antidepredadora
3. Agresión maternal
4. Agresión del destete
5. Agresión parental disciplinaria
6. Agresión sexual
7. Agresión relacionada con el sexo
8. Agresión de dominancia
9. Agresión entre machos
10. Agresión inducida por el miedo
11. Agresión irritable
12. Agresión instrumental

A todo este repertorio de conductas agresivas en animales, se le pueden añadir otros tantos modos de comportamiento agresivo en el hombre, algunos paralelos y otros más refinados.

El hecho de que existan modos agresivos paralelos en animales y hombres, no puede hacer deducir que siguiendo el supuesto de que el hombre es continuador

de la cadena animal, haya heredado rasgos genotípicos deterministas y todo esto por algunas razones evidentes, como por ejemplo el hecho de que un niño haya tenido padres, abuelos y bisabuelos altos, no implica que él vaya a ser alto.

El factor inteligencia y sentimiento hacen del hombre un ser que puede controlar y dominar su irascibilidad y convertir una respuesta que pudiera ser agresiva en un acto meramente especulativo o equilibrador.

Los intercambios de agresión que un hombre haya aprendido en un sistema ecológico-social y hayan sido catalizados por la cultura no pueden parangonarse con los animales. Sí pueden compararse, contrastarse, pero con la restricción propia de las estructuras de cada cual.

Por otra parte, así considerado que agresión fuese principio universal, también es un principio universal en todas las culturas el incesto, pero en unas es bien aceptado y en otras no. Así siguiendo a Gordillo y Terrades (1973) se pueden ver agresiones no declaradas por el ethos de nuestra sociedad, pero cuya estructura es idéntica a otras que son objeto de condena. A tal efecto, Lévi-Strauss (1967) concibe la prohibición del incesto como un paso de naturaleza a cultura, porque establece un puente entre ambos dominios.

Cuando un rasgo cultural es considerado como natural es difícil abordarlo desde una posición homeostática. La naturalización con la presión que muchos grupos sociales ejercen sobre otros y sus leyes coincide con las de la teoría de los vasos comunicantes, donde cada grupo ocupa una superficie y hay sectores sociales que reciben más presión, en función de la superficie que ocupan.

Es por todo esto que al considerarse ciertos parámetros de la agresión como naturales en unas culturas y en otras no, o incluso en unas capas sociales más que en otras se incrementa la ambigüedad y extensión de la acepción de agresividad.

Pueden establecerse, de manera general dos modelos de praxis agresiva:

1- Modelos simétricos

La agresión simétrica es eminentemente horizontal. En su primer movimiento sería la versión más ingenua de la Ley del Talión.

2- Modelos asimétricos:

Ocurren cuando uno de los litigantes se vale de un refuerzo. Un refuerzo asimétrico introduce verticalidad en el intercambio. Cuando la agresión entra en una estructura asimétrica, el agresor con “refuerzo” paga con “intereses” a su oponente; nace el castigo. La acción del agresor es encontrada por el otro como una “amenaza”.

Antes de llegar a una situación asimétrica explícita hay una etapa de tránsito, que se ha conceptualizado como “desafío”. El “desafío” puede desembocar en una agresión explícita, pero también en un arreglo. El “desafío” insinúa el pacto, procura el mínimo dispendio entre los litigantes e introduce la posibilidad de una nueva estabilidad en el “satu quo”, por cuanto busca simetría (Gordillo y Terrades, 1973)

Agrede el que se sabe respaldado por la fuerza o puede eludir de alguna manera la venganza del contrario.

Los procesos de agresión como mecanismos de adaptación son:

- a. Legitimación.- La agresión participa del carácter de pertinencia y premeditación.
- b. Medición.- Implica la inhibición de las funciones individuales a favor del estado de derecho.
- c. Desplazamiento.- La agresión se desplaza en el sistema jerárquico ejerciendo presión de arriba hacia abajo.

Si consideramos los instigadores de la agresión (Bandura, 1973,323) podríamos diferenciar la explicación de los mecanismos agresivos de las teorías del instinto, la pulsión reactiva y el aprendizaje social y establecer una comparación ilustrativa.

Teoría del instinto

Instinto agresivo → *conducta agresiva*

Teoría de la pulsión

Frustración → *pulsión agresiva* → *conducta agresiva*

Teoría del aprendizaje social

Experiencias aversivas → *activación emocional*

Consecuencias anticipadas → *móviles de incentivos*

**Dependencia*

**Logro*

**Agresión*

**Apartamiento y resignación*

**Autoanestesia con drogas y alcohol*

**Solución constructiva de problemas*

Figura nº I - 1

(tomada de Ribes y Bandura, 1973)

4.-Teorías sobre el origen de la agresividad

4.1.- Teoría de Galtung

Partiendo de la posibilidad de enfocar la violencia como evitable o inevitable Galtung (1981,93 y ss.) habla de dos corrientes:

4.1.1.-Enfoque negativo

a.-Violencia ofensiva frente a violencia defensiva.

b.-Violencia voluntaria frente a violencia involuntaria.

La violencia se relaciona con la idea de un autor que puede proponerse o no el acto.

Esta tipología podría resumirse en el siguiente diagrama :

Tipos de violencia , según Galtung.

	<i>V. como acontecimiento</i>	<i>V. como algo permanente</i>
<i>Violencia como acción</i>	<i>Tipo I</i>	<i>Tipo II</i>
<i>Violencia como no-acción</i>	<i>Tipo III</i>	<i>Tipo IV</i>

Tabla nº I - 2

(tomada de Galtung,1981,94)

El Tipo I podría llamarse violencia clásica y es aquí donde tienen sentido las dicotomías agresiva-defensiva y voluntaria-involuntaria, Galtung la llama violencia directa. El tipo IV sería la violencia pura estructural, inherente a la estructura social.

El tipo II es un estado permanente de cosas (por ejemplo dejar al pueblo por debajo del nivel de subsistencia) En el tipo III la estructura golpea súbitamente.

4.1.2.- Enfoque positivo.

Si tomamos como punto de partida la idea de que violencia es algo evitable, que obstaculiza la autorrealización humana, en cuanto satisfacción de las necesidades del hombre, se pueden distinguir:

- a. Violencia clásica = violencia directa y psicológica. La provocada al no satisfacer necesidades y/o derechos que afectan a la supervivencia.
- b. Violencia estructural = pobreza estructuralmente condicionada. Relativa a las necesidades fisiológicas ecológicas y sociales.
- c. Violencia de represión = intolerancia represiva. Privación de derechos humanos. Atenta contra las necesidades de libertad, políticas, jurídicas y de trabajo.
- d. Violencia de alienación = privación de necesidades superiores. Afecta a las relaciones con la sociedad, relación con los otros, relación con uno mismo y relación con la naturaleza. Podría calificarse como tolerancia represiva y asociada a los regímenes represivos.

Se ha definido así la violencia desde el punto de vista de la clase de perjuicio que causa al hombre, es decir, apuntando a la víctima.

Pero también podemos analizar la violencia desde el punto de vista de los resortes que la originan y aquí es donde surgen más discrepancias.

4.2.- Teoría de Otto Klineberg.

Klineberg(1981,124 y ss.) distingue los siguientes tipos:

- A. Violencia individual y violencia colectiva.
- B. Violencia instrumental.

Si la violencia tiene éxito habrá una gran tentación para utilizarla. Un refuerzo positivo (de premio al éxito) parece ser mucho más eficaz que el negativo (castigo por el fracaso).

4.3.-Teoría de la violencia aprendida.

Un niño puede identificarse con su padre e imitarle, muchas investigaciones indican que la identificación con los padres y con sus valores es importante en el aprendizaje de los tipos de conducta agresiva.

4.4.-Teoría de la continuidad biológica.

Uno de los argumentos más corrientes a favor de la inviabilidad de la violencia en los seres humanos es el de la continuidad biológica con otros animales. Lorenz es uno de los principales exponentes de esta teoría. Pero se ha demostrado la gran diversidad de comportamientos de las especies, observando a los chimpancés (muy próximos al hombre en muchos aspectos), parece que la lucha real, en comparación con el uso de la amenaza o el simulacro, es, relativamente infrecuente. Estos animales nunca pelean hasta la muerte y nunca se ha observado que formen grupos para hacer la guerra entre sí.

Sin embargo, merece considerarse una conclusión del estudio “Violence in América” en el sentido de que la naturaleza nos da la capacidad para la violencia, de la circunstancia social depende que ejerzamos efectivamente esa capacidad y la forma de ejercerla.

Parece razonable considerar entonces que la violencia no es universal, ni instintiva ni inevitable, hay individuos y grupos que manifiestan un alto grado de violencia y otros individuos y grupos manifiestan muy poca.

Por otra parte, cabe analizar también, que igualmente que el hombre está dotado por naturaleza para agredir, también lo está para tolerar, dialogar, jugar o amar. Que ponga en juego unas potencialidades u otras depende del proceso de socialización y educación, fundamentalmente.

4.5.- La violencia y los medios de comunicación de masas

Los resultados de nuevas investigaciones confirman que, en general, la percepción de la violencia engendra violencia. Liebert (1974) resume las investigaciones de este campo expresando que cuanto mayor es el nivel de violencia televisada que presencia el niño, más dispuesto está a recurrir a la violencia, a proponerla como solución de un conflicto y a considerarla eficaz.

4.6.- La subcultura de la violencia.

Los medios de comunicación de masas contribuyen probablemente a la extensión de la violencia, pero en gran medida reflejan también actitudes ya dominantes frente a su proceso.

Wolfgang y Ferracuti (1967) piensan que la violencia puede convertirse en una manera de vivir, en una forma aceptada de conducta respaldada por los hábitos populares y la moralidad convencional; en otras palabras, una subcultura. El machismo podría considerarse un ejemplo de subcultura.

4.7.- Hipótesis frustración – agresión

El ser humano, ante la negación por parte de otros o la dificultad por obstaculizaciones o handicaps para conseguir aquellos objetos en los que cifra sus expectativas, se frustra, y como mecanismo reactivo aparece: la agresión, o aumenta la posibilidad de violencia. Para la ocurrencia de esta respuesta Berkowitz (1993) considera que es muy importante el papel del aprendizaje previo.

4.8.- *Cambio social rápido.*

Gurr (1972 ,27 y ss.) resume numerosos estudios cuantitativos asegurando que el conflicto violento es mayor en las naciones en desarrollo y menor en las modernas e intermedio en las menos desarrolladas. Aparece entonces el dilema siguiente: se pide y se desea el cambio, la asistencia técnica es aceptada universalmente como deseable. En la medida en que contribuye al rápido crecimiento económico, reduce la violencia; en la medida en que produce cambios sociales y culturales contribuye aparentemente a aumentarla.

5.-Teorías sobre el origen de la violencia: factores de desarrollo.

5.1.-*Teoría frustración – cólera – agresión.*

Desarrollada con datos empíricos por John Dollard. Dollard mantiene que el resorte fundamental que opera en la violencia humana resulta del mecanismo frustración – agresión. La cólera producida por la frustración impulsa y dispone al hombre a la agresión.

5.2.- *La privación relativa, de Ted R. Gurr(1972)*

Este autor define la privación relativa como la percepción de la discrepancia entre las probabilidades del hombre y sus posibilidades. Las primeras son los bienes mantenidos y las condiciones de vida en que los hombres en justicia se creen acreedores. Las segundas son los bienes y condiciones que creen capaces de alcanzar y mantener dados los medios sociales de que disponen.

El descontento suscitado por la privación es un acicate para la acción (ejemplo: la violencia contra un sistema político).

5.3.- *Teoría del dolor.*

Pavlov (1963) sostiene que a ciertos niveles umbrales de dolor corresponden respuestas excitadas y agresivas de manera condicionada. Además existe una proporcionalidad : según la intensidad del estímulo, así será la intensidad de la respuesta. Bien puede ser cierto, que, ante una situación amenazante, el individuo manifieste un estado de ira y de agresión defensiva, conducente a la evitación del dolor fisiológico.

Pero esto no explica la inmensa mayoría de situaciones del fenómeno agresivo que no se elicitan precisamente ante el dolor que podamos recibir. Sí es frecuente que una vez conocida la posibilidad de éxito de infligir dolor sin recibir daño, ciertos individuos se ven recompensados, amenazando para infligir.

5.4.- *Teoría catártica.*

La catarsis es una especie de purificación o liberación de aquello que nos abruma, nos daña o nos hace sentir agobiados, inhibidos, reprimidos o saturados.

Partiendo del modelo hidráulico de la personalidad, explica Cerezo(1998,39) cómo la teoría psicoanalítica establece la analogía entre la necesidad de descarga de tensión de la persona y la descarga de presión de un líquido.

En el plano de la personalidad, la catarsis supone una expresión repentina de afecto anteriormente reprimido, cuya liberación se hace necesaria para mantener un estado de relajación adecuado siendo así una solución única al problema de la agresividad humana.

5.5.- *Teoría etológica.*

Basándose en el comportamiento animal Lorenz y Ardrey han elaborado la teoría de que en el hombre, la agresividad es algo inevitable, consustancial al hombre.

Según ellos la agresividad surge cuando dos miembros de la misma especie desean la misma cosa (en el caso de los animales: espacio vital, morada, territorio). Vinculan el concepto de agresividad humana con el territorio doméstico. Están convencidos de que la guerra, por ejemplo, constituye un impulso instintivo.

Cabe objetar que, en su mayor parte la conducta agresiva entre animales no pretende realmente hacer daño a otro animal, sino más bien, establecer relaciones de dominancia, retener un alimento y cosas semejantes.

El desarrollo de la conducta agresiva tanto en animales como en humanos, depende, durante cada fase del desarrollo de la compleja interacción entre organismos y medio, jugando la experiencia social un papel decisivo, como dice Hinde (1974,249 y ss.) y añade: *en la comprensión de esas influencias sociales residen claramente las mejores esperanzas de conseguir dominar las propensiones del hombre hacia la agresión.*

Lehrman (1953), Klopfer (1959) y Gottlieb (1971) aducen razones y demostraciones para contradecir la teoría etológica y nos permiten llegar a la conclusión de que las facultades y aptitudes humanas se desarrollan por influencia interactiva de los genes y del medio en que funcionan.

5.6.- *El aprendizaje social de Albert Bandura.*

Se define la agresión como una conducta que produce daños a la persona y la destrucción de la propiedad. La lesión puede adoptar formas psicológicas de devaluación y de degradación lo mismo que de daño físico. Aunque el daño es la propiedad cardinal que define a la agresión ,se vincula también a procesos de clasificación social, determinantes de que los actos perjudiciales probablemente se juzguen de modo diferente conforme a varios factores, entre ellos el sexo, edad,

nivel social, económico, los antecedentes del atacante y la cultura dominante en la sociedad que se trate.

Comúnmente las personas no agreden de maneras directas y conspicuas que pudieran originar el riesgo de represalias. Al contrario, tienden a atacar a otros de modo que, para protegerse de los contraataques, la responsabilidad de sus acciones lesivas se diluya o quede oculta.

El argumento fundamental de la teoría de Bandura (1973,1977) es que las conductas que las personas muestran son aprendidas por la observación sea deliberadamente o inadvertidamente a través de la influencia, del ejemplo.

En la teoría del aprendizaje social, se distingue entre la adquisición de las conductas con potencial destructivo , los factores que determinan si una persona ejecutará (probablemente) o no lo aprendido. Esto importa mucho porque no todo lo que se aprende se realiza. Las personas pueden adquirir, retener y poseer la capacidad para actuar agresivamente, pero tal aprendizaje rara vez se expresará si la conducta no tiene valor funcional para ellos o si está sancionada de manera negativa (Bandura , 1977)

En la sociedad moderna hay tres fuentes principales de conducta agresiva:

1. Influencias familiares.

Una fuente preeminente de agresión es modelada y reforzada por los miembros de la familia. Hay una incidencia mucho mayor de modelaje agresivo familiar en el caso de muchachos delincuentes que de muchachos normales (Cord y Zola, 1959).

2.-Influencias subculturales.

Las tasas más elevadas de conducta agresiva se encuentran en medios donde abundan los modelos agresivos y en donde se considera que la agresividad es un atributo valioso (Short, 1968, Wolfgang y Ferracuti, 1967).

3. Modelamiento simbólico.

Los medios de comunicación de masas, especialmente la televisión, son una fuente muy importante de conducta agresiva tanto por su predominio indiscutible como por lo vívidamente que retrata los acontecimientos.

5.7.- *Teoría del incremento de indicadores.*

La frustración será antecedente o consecuente de un acto agresivo, cuando alcanza un determinado comportamiento emocional con un alto umbral de ira o enojo y dependiendo de determinadas condiciones o interacciones, de entre las cuales Melero (1993) selecciona las siguientes:

-la importancia de la interpretación de la situación. Por ejemplo: la apreciación de la frustración como arbitraria o justificada (Pastore, 1952).

-la importancia de estímulos indicadores asociados con un comportamiento agresivo como factores desencadenantes (Berkowitz y Lepage, 1967).

-la importancia de las características individuales (Schmidt-Musmendey, 1975).

Posiblemente sólo las emociones fuertes mencionadas tienen como resultado la predominante utilización de las señales más destacadas en una situación inmediata. La ira puede provocar así, respuestas agresivas libres de inhibiciones de tipo cognitivo o de otra naturaleza.

Berkowitz(1993)considera la probabilidad de una asociación innata entre frustración y las emociones de ira y enojo. Sin embargo, reconoce que la ira no necesariamente originará la agresión si no es en presencia de una serie de señales adecuadas que deben tomar parte de la situación.

5.8.- *El Cognitivismo.*

Muchos investigadores en competencias sociales (Lewin y Rubin, 1983; Richard y Dodge, 1982; Eron , 1987) sugieren que los niños antisociales, agresivos podrían

tener un déficit de estrategias de comportamiento que le dificultaría resolver los problemas sociales.

En los estudios de Dodge se realiza un modelo de información y procesamiento social de comportamientos agresivos, en el que se describen como competencias cognitivas necesarias para reaccionar adecuadamente en situaciones sociales las siguientes:

- a.- Observación de expresiones faciales, para determinar si se producirá o no una agresión.
- b. Interpretación.
- c. Búsqueda responsable de comportamientos no agresivos.
- d. Decisión responsable.
- e.-Promulgación de la línea de acción.

En esta línea Perry y Rasmusen (1986 , 700 y ss.) practicaron un estudio sobre autoeficacia y anticipación de respuestas con un grupo importante de niños, partiendo del aprendizaje social de Bandura y otros.

Entre otros resultados destacamos los siguientes:

- a) Los niños agresivos mostraron más confianza en su capacidad de agresión que los no agresivos.
- b) Los niños agresivos mostraron más dificultades en controlar sus comportamientos de agresión que los no agresivos.
- c) Los niños mostraron, clarísimamente, más expectativas de aprobación social ante su comportamiento que las niñas.
- d) Los agresivos estaban mucho más seguros que los no agresivos de que las agresiones prevendrían futuros ataques y agresiones por parte de otros niños y pensaban que reducirían las posibilidades de tratamiento aversivo.
- e) Respecto al sufrimiento de las víctimas las niñas se mostraron más sensibles que los niños, y los niños no agresivos más que los agresivos.

En la línea del cognitivismo evolutivo podemos citar los estudios de Dodge (1980 , 162 y ss.) con niños agresivos y no agresivos enfrentados a situaciones negativas pero valorando la intencionalidad del oponente como hostil, benigna o ambigua. Se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1.- Todos los niños reaccionan a la violencia hostil con agresión.

2.- Los agresivos eran más propensos a mostrar agresión, pero también mostraban más disposición para ayudar cuando se trataba de situaciones benignas.

Entonces parece que los niños agresivos no lo son ciegamente, sino que discriminan y reaccionan ante los estímulos interpersonales en mayor extensión que los no agresivos.

3.- Todos estaban igualados en las situaciones hostiles y benignas, pero en la ambigua los agresivos mostraron más agresión que los no agresivos. Cuando la intención del igual estaba claramente definida los agresivos mostraron mucha más agresión que los no agresivos.

La conclusión es que los sujetos actúan valorando la reputación de sus iguales. En consecuencia, partiendo de una respuesta negativa un niño agresivo, en un contexto ambiguo, puede atribuir intenciones hostiles al otro. Esta atribución puede confirmar su idea anterior acerca de la hostilidad de su igual, incrementando el sentido hostil de su futura interpretación.

5.9.- La teoría ecológica.

Bronfenbrenner (1987) se basa en las teorías de Lewin sobre los territorios topológicos y en las expuestas por Piaget en “La construcción de la realidad en el niño” (1954) para elaborar su teoría ecológica. El principio básico es la interconexión e isomorfismo ante la estructura de la persona y la de la situación.

El individuo va avanzando por círculos concéntricos desde un campo más próximo hasta el más distante, viéndose influido por cada uno de ellos con mayor o menor intensidad en cada fase de su vida. Desde este punto de vista, para Bronfenbrenner (1987) y Belsky(1980,320 y ss.) existen múltiples y complejas causas que explican la violencia que se genera en una interacción problemática con ese ambiente constituido por territorios topológicos. Ese ambiente se organiza en:

a. Microsistema: contexto más próximo en que se encuentra la persona : la cuna, la familia, la escuela, etc.

b. Mesosistema: son las interacciones entre dos o más entornos en los que la persona participa activamente (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; o para un adulto, entre la familia, su trabajo y la vida social).

c. Exosistema: se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en las cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno (en el caso de un niño de corta edad: el lugar de trabajo de sus padres, las actividades del consejo escolar, la clase a la que asiste su hermano mayor, el círculo de amigos de sus padres, etc.).

d. Macrosistema: se refiere a las correspondencias en forma y en contenido de los sistemas de menor orden (micro-, meso-, y exo-) que existen o podrían existir al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideologías que sustente estas correspondencias.

Por ejemplo, en una sociedad determinada (Francia), un jardín de infancia, una clase de escuela, un café o una oficina de correos tienen un aspecto y unas funciones bastante parecidas, pero todas se diferencian de sus equivalentes en los Estados Unidos.

Parece como si en cada país, los entornos se hubieran construido a partir del mismo conjunto de esquemas. Sin embargo, también existen patrones sistemáticos de diferenciación en cada una de estas sociedades.

La transición ecológica se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno, o de ambos a la vez.

Durante toda la vida se producen cambios de transiciones ecológicas. Y toda transición es, a su vez, consecuencia e instigadora de los procesos de desarrollo.

Haney, Banks y Zimbardo (1973) demostraron como las personas en confinamiento sometidas a papeles de guardián y prisioneros, incrementaron su estrés y su agresividad de manera excepcional y la conducta que exhibieron respondía más al hecho de haber desempeñado los roles asignados, que a diferentes características de la personalidad.

6.- Valoraciones sobre los procesos de violencia.

Haciendo recensión de lo expuesto podemos decir que, frecuentemente, la violencia es “irracional” y sin embargo ella busca sus razones para actuar e incluso sabe encontrarlas excelentes cuando tiene ganas de desencadenarse. En este sentido afirma Girard (1983,10):

“por buenas razones que tenga, no merecen ser tomadas en serio. La misma violencia las olvidará por poco que el objeto inicialmente apuntado permanezca fuera de su alcance y siga provocándola. La violencia insatisfecha busca y acaba por encontrar una víctima de recambio. Sustituye, de repente, la criatura que le excitaba su furor por otra que carece de todo título especial, para atraer las iras del violento, salvo el hecho de que es vulnerable y está al alcance de sus manos”.

Según Girard (1983,28 , en las sociedades desprovistas de sistema judicial y, por ello, amenazadas por la venganza, es donde el sacrificio y el rito desempeñan un papel especial. En esas sociedades los males que la violencia puede desencadenar son tan grandes y tan aleatorios los remedios, que el acento recae sobre la prevención y el terreno de lo preventivo es fundamentalmente el terreno religioso. La prevención religiosa puede tener un carácter violento, la violencia y lo sagrado ,allí, son inseparables.

La religiosidad primitiva domestica la violencia, la regula, la ordena, la canaliza, a fin de utilizarla contra todas las formas de violencia propiamente intolerable, y ello en una atmósfera general de no- violencia y de apaciguamiento. Define una extraña combinación de violencia y no-violencia. Cabe decir más o menos lo mismo del sistema judicial.

Todos los medios practicados por los hombres para protegerse de la venganza interminable podrían estar emparentados entre sí:

- 1- Los medios preventivos referidos a desviaciones sacrificiales del espíritu de la venganza.
- 2- Los arreglos y las trabas de la venganza como los duelos judiciales , cuya acción curativa sigue siendo precaria.
- 3- El sistema judicial, cuya eficacia curativa es inigualable.

Así, “el sistema judicial y el sacrificio tienen, a fin de cuentas, la misma función, pero el sistema judicial es infinitamente más eficaz ” (Girard,1983,28 y ss.).

Esto nos lleva a la consideración de la violencia legítima como aquella que permite en virtud de una trascendencia política comunitaria, mantener un sistema de prevención para evitar todo tipo de lucha intestina en el seno de la comunidad, que bien puede parangonarse con los ritos sacrificiales que sirven de barrera a una violencia peor e intentan enlazar siempre con la mayor paz que pueda conocer la comunidad.

Cuando se habla de violencia, tanto en el sentido individual como colectivo casi siempre se piensa en robos, asesinatos, homicidios, tumultos, ataques, violaciones, vandalismo, etc.. De hecho, a juicio de muchos, este tipo de conducta “ilegítima” representa la totalidad de la violencia. Pero otros adoptan un enfoque diferente y más amplio e incluyen la guerra, la pena de muerte, los castigos corporales, ciertos aspectos de la práctica penal, determinadas conductas de la policía y de la disciplina escolar.

En definición más amplia Halloran (1981, 141) sugiere introducir: la pobreza, la privación, la explotación económica, las discriminaciones. Podrían incluso añadirse la exclusión social, la explotación psicológica, la agresividad intelectual, etc.

De hecho la sociedad puede contribuir a la violencia, según Halloran, al dar su aprobación a determinadas formas de violencia especialmente las que han sido legitimadas en nombre del orden social.

Pero la investigación y los debates no deben limitarse a la violencia “ilegítima”, tal como la definen muchas personas. La mayoría de esas personas conscientes de que sus intereses se identifican firmemente con el sistema establecido, condenan la violencia ilegítima y, a su vez, reclaman que se utilice la que consideran legal o legítima, para proteger el orden vigente y con ello proteger asimismo su propia posición. Existe, naturalmente, una diferencia entre violencia legítima y violencia legal. La primera depende del consenso, la violencia legal no es necesariamente legítima (James Halloran, 1981 ,41).

6.1.- Elementos relevantes en la violencia.

Hemos de concluir pues que en el proceso de violencia se dan las siguientes circunstancias:

- a) La violencia es específicamente humana, por cuanto es una libertad (real o supuesta) que quiere forzar a otra. Una definición de violencia podría

ser “el uso de una fuerza abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo algo que no quiere consentir libremente” (Domenach, 1981,36). Habría que añadir efectivamente que cuando se pretende algo del otro por la fuerza se invade la libertad del otro, del agredido, se hace de manera intencional y se le ocasiona un daño intelectual, moral o físico al violentado.

Lo terrible y lo fascinante de la violencia es que ofrece la posibilidad de instituir en beneficio del más fuerte, relaciones ventajosas ,economizando trabajo y palabras. En este sentido manifiesta Sartre que la violencia “hace sociedad”. Una sociedad que es “la inmundicia caricatura de la sociedad de la razón y del amor”.(Domenach,1981,36)

- b) Conveniencia de la distinción entre agresión – agresividad – violencia.

La agresividad es la tendencia o disposición a herir, violentar, dañar a otro u otros que no desean acceder libremente a tal acto. Esta agresividad puede ser manifiesta o latente.

La agresión es la acción por la cual se ejecuta la agresividad manifiesta.

- c) Los estilos de agresión son aprendidos en gran parte por observación y posteriormente perfeccionados a través de la práctica reforzada (Bandura, 1973 , 312 y ss.).
- d) Las personas que están expuestas repetidamente a modelos belicosos tienden a ser físicamente más agresivas en sus interacciones sociales que las que observan estilos pacíficos de conducta.
- e) Parece ser que por efecto de las influencias hormonales, tienen mayor capacidad para la agresividad los hombres que las mujeres .

f) La violencia no es algo espontáneo. En opinión de Montagu (1978 , 81), el umbral de la conducta agresiva puede descender progresivamente mediante aprendizaje, con lo cual llega a aparecer de manera espontánea. Pero esto no permite inducir que tal espontaneidad sea innata y que no requiera estímulos de un pulsador que la dispare. Los individuos socializados en ambientes violentos suelen habituarse tanto a una conducta y sus sentimientos violentos, que su modo de comportarse puede parecer a veces, espontáneo. Pero incluso en los casos más violentos, la violencia es disparada por algún agente exógeno. También podría serlo por una causa internalizada que a su vez fue provocada por una causa externa en su génesis y asimilación.

g) Ribes (1977,18) piensa que existe un factor muy importante a considerar en la agresión: *la apropiación de los satisfactores para un núcleo limitado de personas y el uso del control aversivo para mantener esta forma de apropiación y distribución de los reforzadores.*

h) En el caso de las conductas agresivas, los datos indican que en el cerebro existen, sin duda, estructuras biológicas capaces de organizarse rápidamente para funcionar en diversas formas de actividad agresiva, pero con igual certeza puede decirse (Montagu, 1978) que tales áreas del cerebro no están genéticamente determinadas para funcionar en forma de agresión, salvo que se vean movilizadas por estimulación externa, normalmente de tipo complejo.

i) Se puede hablar de muchas clases de violencia en función del estímulo, en función de una acción provocadora, en función de los instigadores, en función de las víctimas, en función del número , etc. Así, podemos hablar de violencia individual/colectiva, defensiva/agresiva, directa, estructural, simbólica, instrumental.

j) La constitución genética de los seres humanos incorpora predisposiciones que han sido moldeadas a lo largo de millones de años por cambios propios y ambientales. Los animales nunca han producido cultura; la cultura es un reflejo de la inteligencia del hombre y la inteligencia permite modelar sus reacciones. Además, el hombre aprende más fácilmente de sus éxitos que de sus fracasos.

k) La violencia es producto de un aprendizaje social. Un niño puede identificarse con su padre e imitarle. Muchas investigaciones indican que la identificación con el padre y con sus valores es importante en el aprendizaje de los tipos de conducta agresiva.

Sirva como ejemplo lo que proponen Bandura (1973) y Gorenson (1970) sobre niños y adultos que realizan más ataques después de ver como otros actúan agresivamente que cuando no se exponen a estos modelos agresivos.

l) La conducta agresiva, especialmente cuando es cruel y carente de justificación, es censurada socialmente y el castigo previsto ejerce una influencia restrictiva sobre la conducta lesiva.

Ver que la gente responde con aprobación o incluso con indiferencia a los agresores, comunica la impresión de que tal conducta no es únicamente aceptable, sino incluso esperada en esa situación, o sea, que la exposición a conductas agresivas, si no se ven obstaculizadas por consecuencias adversas tienen un efecto desinhibitorio.

Sea el caso de un alumno que ve como varios compañeros han maltratado a otro niño del centro y el profesor hace caso omiso de esta situación. Más tarde este niño, si tiene predisposición para emprender tales acciones, se verá animado a hacerlo porque ha comprendido que existe poco riesgo para su acción y, por lo tanto, tiene escasos temores de ser sancionado.

m) Un acto será tomado como agresivo, en opinión de Gordillo y Terrades (1973), en función de un sistema significativamente preestablecido que excede al fenómeno en sí. Forma parte de un proceso dialéctico-social y que depende de las connotaciones que las distintas sociedades le atribuyen en función de parámetros naturales y de las racionalizaciones culturales.

n) Es fácil comprobar como cada grupo social que se prepara para agredir dispone de una axiomática de signos sencillos para crear la atmósfera propicia a sus intereses. En las llamadas sociedades de consumo los agresores modifican su actitud a medida que adquieren menos status.

Los que pretenden ascender luchan sin cuartel con aquellos que ocupan su mismo status y son susceptibles de promoción y sabotean a los que en un momento dado pueden cederles el puesto.

o) Factores implicados en procesos de violencia:

- La edad (períodos críticos: adolescencia y juventud)
- El sexo (influencia hormonal)
- El machismo
- El racismo
- La marginación
- La pobreza
- Los totalitarismos políticos
- El alcohol y otras drogas
- Los procesos disarmónicos de cambio social
- La presión grupal entre iguales .
- El mal desarrollo.
- El colonialismo.
- La burocracia extrema
- El maltrato psicológico
- La privación afectiva
- La privación o depauperación social
- La presión institucional sobre los administrados

- La censura extremadamente coartante
- La presión intelectual
- El acoso
- El estrés
- La anomia, el aislamiento
- El hacinamiento en grandes ciudades
- La explotación infantil
- La explotación sexual
- La crueldad sentimental de padres
- La crueldad de los profesores
- La crueldad de los responsables de instituciones
- El desamparo infantil
- El arbitrario uso de la justicia
- El maltrato afectivo.

p) Las dos formas más comunes de violencia son la violencia simbólica y la violencia directa. La violencia directa se traduce normalmente en dos posibilidades : la violencia expresiva y la violencia instrumental.

La violencia expresiva se puede considerar como una reacción explosiva que surge cuando se experimenta un nivel de estrés, de crispación que supera la capacidad individual o grupal, para afrontarla de otra manera. Esta violencia puede incrementarse si se aumentan a medio plazo determinados objetivos, pudiendo convertirse, de esta manera, en violencia instrumental.

La violencia instrumental se utiliza para conseguir un determinado resultado. Se trata de actuar como medio de defensa o de ataque o de salvaguarda utilizando resortes que aparentemente justifican la acción y que de alguna manera el que la ejecuta la cree legítima.

q) La violencia engendra violencia, como ya hemos visto anteriormente. Por lo tanto el lema “vis pacem, para bellum” es una paradoja que

pretende justificar la atrocidad de las guerras y que únicamente es fuente de un eterno círculo vicioso en que cada cual pretende alcanzar el nivel de mayor preparación, es decir, el mayor arsenal de armas mortíferas y representa una fuente constante de estrés, crispación, temor y conflicto de intereses.

Según el criterio de Hamburg (1971) la tarea de la educación es enseñar no sólo que la violencia es mala, sino que existen otras maneras de hacer frente a los problemas en situaciones de gran emotividad.

Teniendo en cuenta que convivir con la violencia aumenta el riesgo de ejercerla o ser su víctima, es necesario proteger a aquellos que son más vulnerables a sus efectos (Díaz Aguado, 1996) y enseñarles a defenderse de su influencia destructiva en todos los contextos: familia, escuela, lugares de ocio, medios de comunicación, o el conjunto de esquemas y valores de la sociedad.

r .)-Agresividad, violencia y conflicto.

Tal como plantea la definición de conflicto Jares (1994,288) puede interpretarse con las siguientes connotaciones:

- a. Un fenómeno de incompatibilidad entre personas o entre grupos, o entre aquellas y éstos, mediante el cual se afirman o perciben intereses, valores y/o aspiraciones contrarias.
- b. Los elementos que intervienen en un conflicto son, básicamente, tres: las personas, el proceso y el problema o diferencias esenciales (Lederach, 1985).

6.2.-La violencia como potencialidad:

La violencia es el resultado de las interacciones de procesos con agresión que han conformado un umbral de agresividad debido a la reiteración o intensificación de los procesos de ira/rabia/venganza/enojo y que han llegado a marcar la

personalidad de un sujeto, de tal manera, que ante un problema o situación conflictiva que él interprete hostil a su persona desarrollará una respuesta con un alto grado de agresividad. Nos referimos así a la capacidad de un individuo de ser violento.

6.3.-*La violencia como término de la acción:*

Es el resultado de haber ejercido una presión, una agresividad, una conducta que ha violentado hostilmente la dignidad de otro o de otros.

Es decir, que los conflictos pueden resolverse de manera agresiva o no agresiva, con violencia o sin ella.

La agresividad es la disposición de ánimo a actuar con la fuerza, con enervación para resolver una situación. La agresividad, siendo un componente de la personalidad humana entendida como combatividad, espíritu de lucha, de actuar con impulso, con decisión para resolver los problemas o superar los handicaps, no puede valorarse como negativa. Pero cuando esa disposición se manifiesta en un umbral elevado y con alteraciones de los esquemas básicos y en orden a producir un daño, se desarrollará una agresividad maléfica, patológicamente violenta. Por lo tanto, a la inevitabilidad de la agresividad no se sigue en modo alguno la inevitabilidad de la violencia (Etxebarria, 1985).

Haciendo consideraciones sobre la naturaleza de la agresividad humana, comenta Montagu (1990 , 257): *el amor frustrado conduce a un mal desarrollo, a una inhabilidad para el amor y habilidad para la agresión. El amor satisfecho conduce a un desarrollo saludable, a la habilidad de amar y a la cooperatividad. Hablamos mucho de amor en el mundo occidental, pero hacemos poco. El único modo de aprender a amar, es siendo amado. No se trata de una mera fantasía, ni de una teoría. Es un hecho, un hecho verificable.*

Se deduce de todo lo dicho que el incremento de la violencia está asegurado por multitud de factores en el mundo actual, en un mundo donde reina la hipocresía

y el egoísmo. Se tiende a la deshumanización, se tiende a la violencia, por eso hemos de trabajar en el terreno afectivo, como expondremos más adelante, en el terreno cognitivo y en el psicológico y sociológico para impedir que la violencia proliferare.

6.4.- La violencia como represión sentimental.

La agresividad dimana de la represión de lo emotivo y de la represión del sentimiento. Si a un niño se le permite expresar desde su tierna infancia lo que siente y tal como lo siente, sin trabas ni cortapisas, ese niño tendrá seguridad en sí mismo, autoestima, capacidad de comunicación y un espíritu de paz.

Pero si constantemente se le reprime : lo reprime el padre, lo reprime la madre, se le reprime en la guardería, abusando del *síndrome del noísmo* , es muy difícil que ningún niño se atreva a expresar lo que le pasa en su intimidad.

Para muchos niños se reproduce la siguiente situación : ¡ no puedes! ... ¡no te acerques!..... ¡cállate!.....¡ ahora están hablando los mayores!.....¡eso son tonterías ! y represiones constantes al estilo de éstas , con lo cual el niño se sentirá anulado. El niño crece y tiene dudas que no resuelve , que no se le aclaran porque no se le deja hablar o se le contesta con evasivas, o bien porque tiene comportamientos caprichosos y hay que recriminarlo, aunque él esté intentando llamar la atención de la forma que sabe. A estos niños no se les ha dejado expresar sus emociones, sus inquietudes con naturalidad, en consecuencia se va acumulando en ellos una rabia contenida que en los momentos de tensión, de conflicto o de discordancia asociativa o comunicativa, salta como un resorte la agresividad que mantuvo contenida. Y cada vez que se reproduce una escena similar la explosión de ira será cada vez mayor.

Si a los niños se les permitiese decir lo que sienten desde muy pequeños, no habría agresividad en el mundo.

CAPITULO II

LA ADOLESCENCIA: Personalidad , Desarrollo de la agresividad, Escuela y conflicto.

GUIÓN

1.- Condicionantes de la personalidad del adolescente.

2.-Dificultades en el proceso de maduración y crecimiento del adolescente.

3.-Evolución de la agresividad en el adolescente.

4.-Educación y conflicto.

5.-Conductas disruptivas,agresivas,antisociales.

6.- Tipología de los conflictos.

7.-Causas de la agresividad escolar.

7.1.- Causas externas

7.1.1.-Complicación del mundo socioeconómico.

7.1.2.- Los M.C.M.

7.1.3.-La familia.

7.1.4.- Los mecanismos de grupo.

7.1.5.-Las drogas.

7.1.6.- Violencia en los deportes.

8.-Causas endógenas del propio centro escolar.

1.- Condicionantes de la personalidad del adolescente.

La adolescencia es un período evolutivo de la vida del hombre que abarca desde el final de la infancia hasta el comienzo de la adultez, es decir, aproximadamente entre los doce y los veinte años. Muus(1986,10) , por ejemplo , la describe como el período de doce o trece años hasta cerca de los treinta.

Se trata de una fase de desarrollo que se encuentra entre lo psíquico, insuficientemente estructurado de la infancia y la relativa estabilidad del adulto que todavía no se ha alcanzado. El segmento cronológico de su duración , en realidad, varía según los diferentes autores y también es variable dependiendo de las circunstancias particulares de cada individuo y de las connotaciones culturales y sociales del entorno que rodea al adolescente.

Fundamentalmente es una época de cambio en la que se pasa de una dependencia de los demás , sobre todo de la familia, en el ámbito moral, de las normas, de la toma de decisiones; a una afirmación de la personalidad buscando independencia.

Sus características generales son:

- Cambios fisiológicos.- Comienzan los primeros cambios en el plano físico, fisiológico, y hormonal con el consecuente desarrollo de la capacidad sexual, que suele producirse , de una manera bastante traumática para los púberes o preadolescentes, debido a la falta de información .
- Pensamiento formal.- El desarrollo del pensamiento formal le capacita para usar estrategias de resolución de problemas, para pensar sobre su propio pensamiento y esta adquisición le habilita para el establecimiento

de la propia identidad, la tolerancia, la comprensión intercultural y el progreso en los estadios del juicio moral.

- Egocentrismo.- El adolescente va asumiendo con el inicio de la pubertad la comprensión de que él y el otro pueden asumir la perspectiva de una tercera persona, de un observador imparcial. Es decir, que paulatinamente se va situando en una perspectiva de descentralización de su egocentrismo.
- La identidad propia.- La configuración de una identidad propia le permite al adolescente afirmarse, sentirse seguro, hacer un proyecto de su vida que le capacite para explicar su papel en el mundo, en la vida y en la sociedad.

El desarrollo de la identidad se produce como consecuencia de un continuo proceso de reflexión y observación simultáneas que tiene lugar en todos los niveles del funcionamiento mental. Según este proceso, el individuo se juzga a sí mismo en función de cómo percibe que le juzgan otras personas significativas para él.. (Erikson, 1968, p. 71).

En cuanto al descubrimiento del “yo”, afirma Tierno (1982, p. 5) que no se debe generalizar el sentido de expresiones tales como que la adolescencia es la “edad de la afirmación del yo”, ya que “toda la vida del hombre es un descubrimiento progresivo del yo”.

Muchos autores han descrito el punto álgido de la conformación de la identidad como un punto crítico. Por ejemplo Erikson (1968, 14) piensa que *la palabra crisis se refiere a un momento crucial, un punto crítico necesario en el que el desarrollo debe tomar una u otra dirección, acumulando recursos de crecimiento, de recuperación y diferenciación posterior.*

Desde luego representa un paso difícil el hecho de que habiendo tomado siempre otras personas las decisiones por ellos, de pronto al desear asumir

independencia y no verse en la encrucijada de tener que adoptar posturas y tomar decisiones partiendo de una escasa experiencia, y poca seguridad en sí mismos. De ahí, el carácter crítico, oscilante, dubitativo de la personalidad en este período.

Pero ,aún más, dado el estado de cosas del presente, derivadas del avance y el progreso tecnológico, se complica la crisis de identidad de los adolescentes ,e incluso la de los adultos.

En relación a esta crisis social y de identidad personal relata Alonso(1994, 213) que :

una de las consecuencias de la sociedad postindustrial se manifiesta en la desinteriorización de la persona y la pérdida, en gran medida, de la significación existencial de la vida como parecen atestiguarlo las crecientes tasas de suicidios juveniles, los altos niveles de alcoholismo y drogadicción, el aumento de las depresiones nerviosas y de los estados de ansiedad, la agresividad inmotivada e irracional, la despersonalización en las relaciones sociales. El crecimiento de los campos de asistencia social y de salud mental son una muestra de lo que acabamos de indicar. El cansancio de la vida envuelve a muchas personas en un ambiente enfermizo y enrarecido.

Muchas personas ,en efecto , buscan su fuente de felicidad en extrañas terapias, religiones o sectas que les permitan encontrarse a sí mismos, encontrar su propio “self”, o un relax que son incapaces de encontrar en la rutina tediosa de sus vidas.

- *El problema de la autoestima.-* La autoestima y el sentimiento de nuestra competencia constituyen los ejes de la autoimagen. La autoimagen se refleja en el deseo de ser amado, de ser considerado, tenido en cuenta y respetado por las personas que intervienen en la vida del adolescente, particularmente durante los primeros años.

La seguridad proporcionada en la relación con los adultos más significativos les permite desarrollar expectativas positivas de sí mismos incrementando su auto percepción y esto les ayuda a aproximarse al mundo con confianza. Podemos definir la autoestima, siguiendo a Cardenal (1999,56) como *el conjunto de valoraciones y evaluaciones que se traducen en sentimientos, opiniones y comportamientos sobre la configuración organizada de percepciones, de autoconceptos y de autoimagen que tiene el sujeto de forma consciente, y que pueden ser autoinformados por el individuo. A pesar de que, a veces, pueden estar influidos por contenidos inconscientes.*

El niño que se siente amado, se siente seguro, es valorado positivamente por los otros, crece en su autoestima y entonces tiene una enorme probabilidad de madurar adecuadamente, pero “si no recibe la atención necesaria, si aprende que no puede esperar cuidado ni protección, desarrolla una visión negativa del mundo y acostumbra a responder a él con retraimiento y violencia”.

Habilidades sociales.- A través de las relaciones con los iguales y con los adultos los adolescentes aprenden a implicarse responsablemente en el cumplimiento de tareas sociales y en la práctica de habilidades comunicativas y socializantes. Estas habilidades, esta competencia social tiene una gran influencia en el modo en que ellos abordan los conflictos e intentan solucionarlos. Roche y Sol (1999,13 y ss.) introduciendo el estudio de los comportamientos prosociales establecen las siguientes categorías : *ayuda física, servicio físico, dar y compartir, ayuda verbal, consuelo verbal, confirmación y valoración positiva del otro, escucha profunda, empatía, solidaridad, presencia positiva y unidad.*

Pero además habilidades tales como la cooperación , la competencia; ceder, exigir o negociar en los intercambios, aprendizaje de la tolerancia , el respeto a las normas, respetar lo justo y combatir lo injusto están en relación directa con la maduración personal y con la capacidad de resolver los problemas y situaciones complicadas de la vida con un espíritu de no-violencia, sin agresividad . De ahí , la

importancia de cultivar estas actitudes, como expondremos más adelante en la proposición de métodos que incorporan estas habilidades como parte del currículo.

La influencia del grupo.-En esta edad una de las mejores formas de integración social es la constitución de grupos de iguales. Los grupos bien integrados pueden hacer la función de un microcosmos social donde se ponen en práctica rasgos conductuales básicos que garantizarán la eficacia en el ejercicio de tales conductas cuando se encuentre en una red social determinada.

La formación de grupos lleva aparejadas consecuencias positivas para sus miembros:

- Aprendizaje de la tolerancia, cooperación, solidaridad.
- Sentimiento de seguridad.
- Sentimientos de generosidad y altruismo.
- Espíritu comunitario y de colectivización.
- Recepción de apoyo por parte de otros.
- Referencia normativa.

Pero si un grupo es antisocial, las consecuencias que podrían derivarse serían las siguientes:

- Violentación de la autonomía de los miembros.
- Excesiva sumisión al líder.
- Desorganización y confusión de funciones.
- Amenaza implícita o explícita por infringir las normas.
- Riesgos de tabaquismo, alcoholismo, drogadicción.
- Desintegración de la propia identidad.
- Aprendizaje de la violencia, la intolerancia, racismo, machismo...

Incorporación de valores.- La adolescencia es una etapa apropiada para la concienciación en el mundo de los valores ya que el adolescente vive un momento de especial sensibilidad para interesarse por los demás, es más generoso, más voluntarioso y más altruista.

Lo cierto es que sólo cuando el adolescente crece en condiciones muy favorables tales como crecer en una familia equilibrada, recibir cariño, asistir a una escuela de calidad, acceso a recursos para el ocio, apoyo de los adultos, modelos de conducta positiva y respeto a los límites y a las normas, puede garantizarse una incorporación adecuada de valores; de lo contrario existen muchas dificultades.

2.-Dificultades para el crecimiento y maduración de los adolescentes.

El crecimiento y maduración de niños y adolescentes hasta hace unas décadas se producía siguiendo un ritmo paulatino, marcado y acompasado por los siguientes vectores:

- Normativa paternal.- Se ejecutaba el principio de autoridad, no existiendo mucha capacidad para la réplica, por lo cual se cumplían los mandatos paternos prácticamente sin cuestionarlos.
- Normativa social.- Se seguían con bastante fidelidad los imperativos del código social establecido, estuviese o no aceptado en el fuero interno de las personas.
- Justicia.- Difícilmente se transgredía la ley porque la sanción era firme y su ejecución también.
- Tabúes.- Había una serie de tabúes, un solapamiento o una clandestinidad de ciertas costumbres. Sólo hablar de ellas constituía un atentado contra las convenciones sociales.
- Fortaleza de los vínculos.- El vínculo ético, el vínculo religioso y el matrimonial eran durables y difícilmente se podían romper.
- Libertad.- El ejercicio de la libertad estaba constreñido por una serie de leyes que mantenían a las personas circunscritas a unas esferas limitadas.

Sin embargo , en el período actual,como consecuencia del proceso de los nuevos acontecimientos que afectan al individuo,a la familia,a los grupos humanos y sociales en general;las cuestiones relativas al sexo,las condiciones económicas,demográficas y sociales,los problemas de carencia de sentimientos,la caída de ciertas ideologías , engendran y alimentan contradicciones y desequilibrios.Algunos de estos factores están afectando a la forma en que se produce o se debería de producir el crecimiento y maduración de los adolescentes,tales como:

- *La mitificación del placer y la pulsión.- Según Pérez Gómez(1997,58) , el mercado resituado en una economía de oferta encuentra en las nuevas necesidades emotivas el terreno apropiado para su expansión,la satisfacción de la emotividad se troca en consumismo:consumos de servicio,de bienes,de estéticas y de estatus.*

En palabras de Lyotard(1990, 121) el mundo habla de velocidad,goce,narcisismo,competitividad,éxito,realización.El mundo habla bajo la regla del intercambio económico,generalizando a todos los aspectos de la vida,incluyendo los placeres y los afectos.

Culto al cuerpo y mitificación de la juventud.- Teniendo en cuenta la primacía de la apariencia, la cultura de la satisfacción el mito de la pulsión,y el objetivo colectivo de rentabilidad comercial,es lógico que el modelo que se propone de vida y satisfacción en la sociedad multimedia sea la idílica exhibición de una juventud atemporal con un cuerpo de diseño,que unos desean alcanzar y los más añoran en silencio (Pérez Gómez,1997,15) . Lo que ocurre es que la satisfacción es efímera por cuanto los objetos y las situaciones hedónicas también son volátiles y esto ha de conducir inexorablemente a la angustia del hombre,especialmente del adolescente.

- *La premisa de la neutralización.*-El sistema ya no se constituye entre artificio y contingencia,sino sobre la base de dar sentido y orden a la turbulencia del ambiente; se adapta el entorno al sistema. Así, según Calvo Ortega(1994,97 y ss.) se produce una “institucionalización permanente en el que continuamente se inventan códigos que impongan un orden y reduzcan la capacidad de articular territorios de existencia propia como campos de la experiencia posible. De ahí la importancia de los nuevos lenguajes mediáticos e informáticos de las tecnologías avanzadas,que constituyen la nueva retícula de conexión social y que en nada son soporte de la plural expresividad individual. En realidad, es el nuevo y potente medio de neutralización,a través del cual las comunidades/comunicantes son sustituidas no por una individualidad,sino por una homologada y heterodirigida individuación”.

Eclecticismo moral y acrítico.- La exigencia de la economía liberal de derribar cuantas barreras materiales,simbólicas o ideológicas se crucen en el camino del libre intercambio para la obtención del beneficio ha conducido progresivamente a la formación de *una amorfa y anónima ideología social de eclecticismo trivial y ramplón, que de modo acrítico y amoral admite el principio del “todo vale” si a la postre sirve al objetivo de la rentabilidad personal, grupal o nacional* (Pérez Gómez,1997,p.5)

- *La anonimidad.*- El aislamiento social del hombre que vive como un grano de arena formando parte de un desierto,lo convierte en un nómada, un ser desarraigado,perdido como un peón en el espacio,un ser sin rostro que le lleva a la impresión de que su existencia es fútil para sí mismo y para los demás.

Esta deficiente valoración de sí mismo también conduce a los jóvenes y adolescentes a buscar soluciones desesperadas para salir de esa anomia y de ese anonimato.

- *El nuevo papel de la mujer.-* La mujer ha conseguido un cambio de rol que la habilita para responsabilizarse de muchas nuevas tareas en la sociedad. Así lo describe Subirats(1997, 120):

Este cambio tan rápido que se ha producido en los niveles educativos alcanzados por las españolas constituye la base fundamental para otros cambios más globales en su posición en la sociedad. A pesar de las muchas críticas que podamos formular al sistema educativo, a su carácter meritocrático y a su función reproductora de las jerarquías sociales, la experiencia española nos ha mostrado que el acceso a la educación es la base indispensable y fundamental para la transformación del status de las mujeres en la sociedad, y que al mismo tiempo, este sistema es probablemente el menos desigualitario de los subsistemas sociales, o, dicho en otros términos, el más susceptible de introducir cambios en pro de la igualdad, y por lo tanto el primero que incide de modo decisivo en la transformación de las posibilidades de igualdad para las mujeres.

Por otra parte el nuevo rol ha traído cierto confusionismo a los adultos que han vivido una fase de transición excesivamente acelerada y esta ambigüedad la padecen los adolescentes tal como se desprende de sus respuestas en los cuestionarios. Sigue diciendo M. Subirats (1997, 121): *“la necesidad de una escuela coeducativa se acelera en estos momentos de intensos cambios, en los que no sólo asistimos a la necesidad de que las mujeres consigan espacios de poder público para contribuir a la transformación de la sociedad actual, sino que, a la vez, aparecen signos de deterioro en las pautas vigentes como configuradoras del género masculino. Las elevadas tasas de paro entre los jóvenes, la falta de expectativas respecto de su futuro profesional, así como la discusión, por parte de las muchachas, de un liderazgo tradicionalmente ostentado sin ninguna dificultad por los muchachos, hacen aparecer en los centros educativos una serie de situaciones que muestran una aceleración de la violencia y de la falta de cohesión social y cultural entre los jóvenes, especialmente entre los varones”.*

- *El prolongamiento de la adolescencia.-* A medida que la sociedad se hace más compleja y exige a sus adultos mayor nivel de competencia social y profesional obliga ,en cierto modo,a alargar el tiempo de preparación para esas nuevas destrezas y habilidades,prolongando así la adolescencia.

Para Tierno(1992,110), la prolongación de la adolescencia en nuestra sociedad se debe a múltiples razones, entre las cuales destacamos:

a.-La complejidad tecnológica del mundo laboral requiere cada vez mayor preparación intelectual y profesional para poder integrarse.

b.-Prolongación de la esperanza media de vida de las personas.Cuando la esperanza de vida eran cuarenta o cincuenta años,difícilmente se podían gastar veinte o veinticinco en prepararse para la vida adulta.

c.-El peso de las condiciones económicas.Actualmente el trabajo de los adolescentes no sólo no es necesario par la comunidad,sino que además es una competencia no deseada para los adultos.

El problema es que esta prolongación de la adolescencia tiene repercusiones para el adolescente y su familia,a saber:

- Carga económica para los padres.
- Dificultades para la emancipación.
- Dificultades para la formación de parejas estables.
- Inestabilidad emocional.
- Sensación de ansiedad y frustración.

3.-Evolución de la agresividad en el adolescente.

Como hemos visto ,los niños,desde su nacimiento,están sometidos a un proceso de socialización mediante el cual aprenden a amar,respetar,colaborar con los demás,dialogar y comprender las actitudes de los demás,buscando siempre un control entre lo que ellos desean y lo que es justo. Pero cuando este sistema de socialización aparece truncado por diversas razones ,el niño no controla sus impulsos,no respeta a los demás,no es capaz de ponerse en el lugar de los otros y entonces su desengaño,ansiedad y frustración le ponen en condiciones de disparar su agresividad.

Una explicación del proceso de desarrollo de la agresividad en la adolescencia podemos apreciarlo en la figura que sigue : de cuatro a siete años la agresividad se manifiesta en forma de enojo,celos,envidia,y ,en general se orienta contra los padres y su finalidad es dar salida al conflicto amor-odio que genera la internalización de las normas morales.El objeto suele desplazarse hacia un hermano o chivo emisario. Abundan los juegos agresivos.

Entre los seis y los catorce años van apareciendo diversas formas de agresión como el enojo ,fastidio,disgusto,envidia,celos,censura etc. El objeto de las agresiones se amplía de los padres a los hermanos e ,incluso, hacia el propio sujeto .la finalidad ,ahora, es ganar,competir,asegurar la “justicia”,dominar los sentimientos. La racionalidad y el autocontrol cobran cada vez mayor eficacia y son típicas la sublimación,la sustitución,la competencia y otros mecanismos de defensa y evasión.

<i>Edad</i>	<i>Tipo</i>	<i>Objeto</i>	<i>Finalidad</i>	<i>Otras cualidades</i>
<i>De 6 a 14 años</i>	<i>Enojo,fastidio,d is- gusto envidia,codicia, deseo,celos.</i>	<i>Padres,hermanos ,el mismo sujeto.</i>	<i>Ganar,compet ir,ase- gurar la justicia,domin ar los sentimientos.</i>	<i>La racionalidad, el autocontrol cobran cada vez mayor eficacia; los niños pelean físicamente; las niñas verbalmente. Son típicas la sublimación y la competencia.</i>
<i>De los 14 años a la edad adulta</i>	<i>Toda la gama de sentimientos modificados de agresión,experi mentados sobre todo en relación con las actividades,el trabajo y los deportes.</i>	<i>Se vuelven dominantes las actitudes referidas a uno mismo.</i>	<i>Mantenimient o del equilibrio emocional,en especial con relación a la autoestima.</i>	<i>Aparece la capacidad de empatía con los demás y también la capacidad de pensamient o abstracto</i>

Tabla nº I - 3

Tomado de Herbert(1983,273 y ss. , en Cerezo,1997,)

A partir de la adolescencia se va configurando la agresividad que conformará la edad adulta y que incluye toda la gama de sentimientos modificados de agresión que se experimentan en relación con las actividades,el trabajo y los deportes. El objeto recurrente en esta etapa es uno mismo y la finalidad es mantener el equilibrio emocional,en especial,con relación a la autoestima.

Los elementos intervinientes en el proceso son: la base biológica, el ambiente, los procesos sociocognitivos y la personalidad. Estos elementos serán estudiados con más detalle en la temática del maltrato y la búsqueda de soluciones.

4.- Educación y conflicto

Haciendo una valoración de conjunto, Oliva (1999, 45 y ss.) afirma:

“a pesar de los diversos modelos explicativos, la realidad nos muestra que los pares estabilidad/cambio, integración/conflicto, consenso/coacción, son dos aspectos igualmente válidos de cualquier sociedad. De hecho, toda sociedad requiere para ser tal, cierto nivel de estabilidad. Pero el conflicto siempre está presente; puede adoptar formas violentas o pacíficas; puede ser manifiesto o latente; encauzado o desbordante, pero nunca puede ser suprimido”.

Así como los encuentros y coincidencias, las diferencias y los conflictos forman parte también de nuestras relaciones cotidianas, no somos ajenos al disenso ni a la posibilidad de que nuestros intereses choquen con los de otras personas. Por eso es normal la existencia de conflictos. Tal como aprecia Apple (1986, 125):

la perspectiva que encontramos en la escuela se apoya sobre todo en que todos los elementos de una sociedad, desde el cartero y el bombero en los grados elementales a las instituciones parciales de los cursos cívicos de la escuela secundaria, se vincula entre sí en una relación funcional, contribuyendo cada uno al mantenimiento continuado de la sociedad. El conflicto y la disensión interna de una sociedad se consideran inherentemente antitéticos al buen funcionamiento de un orden social. Una vez más el consenso es un rasgo pronunciado.

Pero además Apple constata los usos sociales del conflicto intelectual y normativo, uso que es ignorado en la mayor parte de los encuentros curriculares de

las escuelas. Ciertamente existe una perspectiva de asunción ideológica de que el conflicto y ,especialmente el conflicto social, no es un rasgo esencial de la red de relaciones sociales .El conflicto se entiende peyorativamente como una confrontación de resultados negativos.

Sin embargo la vida es una sucesión continuada de problemas y conflictos que se resuelven o se apartan o se transforman o se canalizan.Se resuelven unos y aparecen otros. Y el hecho de aprender a solucionarlos es constructivo y proporciona al hombre un dominio sobre las relaciones humanas y el componente de lucha ,de fricción y competición que lleva implícita la vida moderna.

Rodero(1994,251) nos presenta una concepción social de equilibrio de los conflictos siguiendo estas secuencias:

- *La concepción de la vida humana como una sucesión de conflictos del individuo con la naturaleza,las otras personas y grupo,las estructuras sociales y consigo mismo.*
- *Una visión positiva del conflicto,entendido como desafío,motor de cambio,puente para la relación,posibilidad de creación humana,abierto a múltiples soluciones no necesariamente destructivas.*
- *Como consecuencia de los dos aspectos anteriores,los conflictos son permanentes,no se resuelven,sino que van transformándose,regulándose según las intervenciones de los participantes en ellos.*
- *La propuesta de una ética social basada en la cooperación,el diálogo,la firmeza ante lo injusto,la no-violencia como instrumento de regulación de conflictos.*

Sin embargo,en nuestra opinión,puede interpretarse que cuando un conflicto se transforma y deja de chocar con los intereses de los otros,ya no causa ningún daño y por lo tanto deja de ser conflictivo.

Lo cierto es que los puntos de vista pueden acercarse y el todo o nada puede convertirse en un “tanto por ciento para cada uno”. Para la resolución de los conflictos es importante que las partes aprendan a “ceder” un poco cada uno, que aprendan a solucionar ellos mismos el problema y tomar las decisiones, aunque para ello se puedan ayudar de la figura del “mediador”. Esto es muy formativo y ha de ser canalizado y fomentado en la escuela como un elemento de primerísima importancia en el proyecto curricular.

Como diría Apple (1986,113 y ss.) , *podría ser imperativo que los estudiantes urbanos y de clase obrera ,entre otros,desarrollaran perspectivas positivas del conflicto y del cambio, que les permitieran enfrentarse a la dinámica del poder y las realidades políticas complejas , y a menudo represivas,de su sociedad de un modo no tan proclive a la conservación de los actuales modos institucionales de la interacción y más en concreto sobre la situación de las instituciones educativas como instrumento de perpetuación de los intereses de las clases dominantes.*

En cualquier caso,considerado desde un punto de vista sociológico, el conflicto puede ser productivo,argumenta Oliva (1999,48).Y subraya :

“la estructura interna de cada una de las partes implicadas en el conflicto se modifica en la medida que ,cuando el conflicto se produce,éste entra a formar parte de la definición de la situación que cada una de las partes establece en ese tipo de relación. De esta manera, la estructura del grupo se ve modificada por la necesidad de adaptación a la nueva situación. El conflicto adquiere autonomía y determina ciertas condiciones a cada parte : establece un orden de prioridades y exige una concentración/centralización de todas las fuerzas y todas las energías para el desarrollo de la confrontación...Estamos ante una de la aportaciones centrales de Simmel: la consideración del conflicto como la base de la formación grupal y el sentido unificador que tiene la lucha o la función cohesiva del conflicto”.

Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en desacuerdo por tener puntos de vista, intereses, necesidades, opiniones o anhelos cuya consecución supone un litigio por cuanto el objeto de conflicto es difícilmente cuantificable, indivisible o las partes lo perciben como un absoluto (“todo o nada”) y no es posible, de partida, encontrar una solución asequible para ambas partes considerando el planteamiento cognitivo-emocional que han adoptado en principio. La esencia de la resolución de conflictos está, precisamente, en mostrar a las partes como pueden acercarse usando estrategias de acercamiento y cesión, usando sus propios razonamientos; no se trata, sin embargo, de que el mediador, profesor, monitor o persona interviniente como ayuda proponga las premisas de solución.

No se trata tanto de “dar el pez” como de enseñar a “pescar el pez”. Por eso la escuela no ha de limitarse a poner el énfasis en los estudiantes como personas transmisoras y receptoras de valores, sino más bien como productoras y creadoras de valores.

En este sentido debemos recordar que los alumnos tienen que aprender a resolver los conflictos, tienen que aprender a problematizar. En esta línea proclama Monclús(1987,70):

Cuanto más se problematicen los educandos, el tener conciencia de que son seres en el mundo y con el mundo, tanto más sentirán un desafío que les obligará a responder. Y al captar el desafío como un problema en sus conexiones a otros, la comprensión que resulta tiende a volverse progresivamente crítica, y por ello crecientemente desalineada.

Por eso insiste Apple(1986,116 y ss.) reclamando una nueva estrategia para la escuela: *criticamos las suposiciones ideológicas y económicas fundamentales que conforman la escuela tal como existe hoy, y al mismo tiempo, paradójicamente, tratamos de conseguir que esas mismas instituciones sean un poco más humanas y un poco más educativas. Es una posición ambigua, pero al fin y al cabo también es ambigua nuestra situación total.*

5.- Conductas disruptivas, conductas antisociales.

Cuando hablamos de conductas disruptivas nos referimos a aquellas que son molestas, que perturban el quehacer de los demás, por lo tanto no son deseables y al mismo tiempo no llegan a ser dañinas o lesivas para los demás.

Una conducta antisocial es la que no respeta las normas que hacen posible la convivencia en sociedad. Siendo la escuela un microcosmos social las conductas que atentan contra las normas de convivencia también serán conductas antisociales y abarcan una serie de hechos tales como agresiones físicas, morales, insultos, robos, chantajes, exclusiones, mentira, rumor infundado, daño al material, daño a las instalaciones etc.

Hemos definido en el capítulo anterior la agresividad como la disposición o tendencia a actuar infringiendo daño. Se puede decir que el principio de activación de las conductas antisociales se encuentra en la agresividad. Podemos calificar, entonces, el ambiente disruptivo lesivo, como ambiente de agresividad o de conductas agresivas.

A propósito de las conductas agresivas que cada día se hacen más frecuentes en los centros, reseñamos alguna, tales como:

- Episodio ocurrido en uno de los centros investigados:

“un grupo de tres alumnos cogen por la fuerza a una niña en una esquina del patio ; mientras dos la sujetan el tercero le rompe los botones de la camisa, le fuerza el sujetador, le araña...”

-En un artículo de prensa se podía leer el 25 de febrero de 2000:

“ el pasado sábado se encontraron en una manifestación todos los miembros de la comunidad educativa y los de tres institutos más para protestar por la violencia en las aulas y ,en concreto, por la agresión sufrida por la vicedirectora del centro por un joven de diecinueve años,ajeno totalmente al centro educativo ,que le propinó un puñetazo cuando dicha docente instó al joven para que abandonase las instalaciones.(“Voz de Galicia- 25-febrero-2000)

-Y en otro centro:

“Un alumno golpea a un profesor que le recriminó por fumar en el pabellón. Acompañaban al alumno otros dos menores que, incluso, portaban palos, según advirtió el director....”

Estos son solamente algunos de los cientos de casos que se producen durante el curso académico y que nos pueden dar una idea (ver capítulo VI) de que la situación es más compleja de lo que a simple vista puede parecer.

Cabe relacionar con esto el hecho de que la escuela es un espacio visitado por una cantidad de individuos de distinta educación,procedencia social y económica,con diversa idiosincrasia y con un fondo familiar que oscila mucho de unos a otros (alumnos, jóvenes ajenos al centro,profesorado,bedeles,padres,etc.),lo cual añade complejidad al problema.

La agresividad que antaño estaba aletargada ,controlada o latente,pero que no llegaba a una situación conflictiva preocupante, últimamente se ha disparado. Y este hecho según Melero (1993,54 y ss.) tiene dos raíces principales:

- Por una parte las propias características en sí de la institución generan por su autoritarismo un ambiente de tensión y de rebelión reprimidos,que en determinados casos encuentran su única expresión en la reacción violenta.

Por otra parte las perspectivas ante la situación escolar han ido evolucionando a lo largo del tiempo: mientras que en tiempos precedentes existía un control absoluto por parte del profesor y de la jerarquía educativa ,en general,cosa

que producía entre los alumnos un enorme grado de sumisión(debido a rígidos instrumentos de represión), actualmente han cambiado las tornas.

- De hecho ,hoy, muy poco se valora el papel del maestro como representativo de ningún status de poder. El maestro se halla inserto en una institución que lo respalda , en cierto modo, pero que no le proporciona una atribución especial en cuanto a poder efectivo en el aula.

-En la actualidad el alumnado muestra un desencanto y un desinterés que sólo son fruto de la situación social de la que provienen. Vivimos en una sociedad cada vez más agresiva y despersonalizada que nos enseña a ser agresivos si queremos conseguir un cierto nivel de vida o , a veces, simplemente para sobrevivir.

Existe una característica nueva en la dimensión conflictiva actual: la direccionalidad. Hablando de niños adolescentes agresivos Arana (1988,39) comenta:

No hace falta recurrir al argumento de las estadísticas.... en estos casos las estadísticas disfrazan más que aclaran la situación; con una característica particular: en tiempos pasados las agresiones se desarrollaban entre pandillas,entre pares,hoy se dirigen primeramente a gente adulta, incluidos los maestros y los propios padres”.

Viene aquí,al caso, la siguiente anécdota publicada en un artículo de prensa en el Diario de Pontevedra de 30 de junio de 2000:

En lo que va de año ,el Centro municipal de la Mujer ha atendido hasta cuatro casos de malos tratos físicos de adolescentes a sus progenitores,un dato que según la abogada de este organismo “nos sorprendió muchísimo porque rompe con la tónica tradicional de que las víctimas son los hijos.

Como se sabe , en la mayor parte de estos casos los padres sienten vergüenza al denunciarlos. Esta situación tiene una explicación primera y es la carencia de normas estables por parte de los padres. Tiene además, una frecuencia bastante importante, que lleva a muchos padres a la desesperación. Realmente el vector alumnos – profesorado está tomando una incidencia desacostumbrada,incluso más preocupante que el maltrato en las relaciones alumno-alumno o profesor-alumno.

6.- Tipologías de los conflictos.

A.- Problemas generados por la violencia estructural.

Son problemas derivados de la imposición de criterios por vía legal,que llevan aparejadas decisiones o la implicación en tomas de decisiones que pueden perjudicar al centro si son emanadas desde una escala superior o al alumnado y profesorado si son emanadas desde el centro o desde la cúpula del sistema, debido fundamentalmente a la ambigüedad del texto legislativo ,por vacío legal , por duplicidad o por la dificultad de su puesta en práctica. Y acarrear disparidad de criterios,choques y rivalidades entre el profesorado.

Pueden ser problemas de tipo coyuntural: adscripción del centro a una zona determinada ,catalogación de los puestos de trabajo ,las leyes sobre evaluación etc.

- Adscripción del centro a una zona educativa determinada . Esto tiene repercusiones a la hora de participar en el concurso de traslados,a efectos de profesorado. También se deriva de aquí la asignación de zona de inspección.

- Catalogación de los puestos de trabajo.La catalogación,derivada de la red de centros, permite asignar mayor o menor número de líneas y en función de esto más o menos profesores y trabajar con mayor o menor calidad.

- Las leyes sobre evaluación. La actual Ley de Evaluación de Primaria y Secundaria permite establecer los criterios de evaluación para cualquier área de cualquier ciclo en el P.C.C.. Además concede autonomía al equipo de evaluación para establecer los criterios de promoción, pero no hace especificaciones concretas, con lo cual los criterios varían de un centro a otro pudiendo darse mil interpretaciones. La ambigüedad para los alumnos es desconcertante, al ser baremados, clasificados y calificados de diferente forma en centro que en otro a quinientos metros de distancia.

O pueden ser de tipo personal:

- La adscripción del profesorado a un destino
- La adscripción del profesor dentro del propio centro a un centro, tutoría, departamento, áreas afines etc.
- La distribución horaria emanada de la Jefatura de Estudios.
- La insuficiencia del profesorado.
- La ratio elevada.

B.- Problemas generados por la agresión entre iguales.

- Maltrato físico.
- Maltrato verbal.
- Maltrato mixto (físico+verbal)
- Bully-víctima.
- Exclusión social.
- Acoso sexual
- Robos.
- Destrozos.
- Chantaje, extorsión.

C.- Problemas de disrupción y/o agresividad del alumnado hacia el profesorado y el centro.

C.1.-Hacia el profesorado.

- Agresión moral:reírse,mofarse,insultar...
- Agresión física.
- Rumores,amenazas.
- Disrupciones en clase:hacer lo contrario del resto de la clase, sentarse en el suelo, cantar, ponerse los pies encima de la mesa, hacer barullo con otros, lanzarse objetos.
- Boicotear la clase,llevando con persistencia y por encima del límite de lo admisible los supuestos del punto anterior.
- Negarse a cualquier propuesta de trabajo.
- Atentar contra sus pertenencias.

C.2.- Contra el centro.

- Hacer pintadas en paredes ,wáteres,puertas.
- Rotura de cristales,porterías,canastas,lámparas,falsos techos...
- Destrozo de sillas ,pupitres,puertas con patadas u objetos punzantes.
- Llevar armas blancas u objetos punzantes al colegio.
- Robos de elementos de laboratorio,tecnología,audiovisuales...
- Fumar en los servicios,esquinas de patio..
- Faltar a clase sin justificación.
- Absentismo continuado.

D.- Abusos del profesorado sobre los alumnos.

- Enseñanza magistral aburrida y desmotivadora.

- Ignorar los problemas del alumnado: desprecio psicológico.
- Autoritarismo: posición antidialogante.
- Desprecio verbal: insultos ,humillaciones.
- Maltrato físico(en algunos países todavía está legalizado el castigo físico)
- Acoso sexual.

E.-Problemas causados por padres hacia los profesores.

- Amenazar profesores.
- Agredir profesores.
- Protestar airadamente a los profesores habiendo escuchado sólo la versión del hijo.
- Reclamaciones sin justificación.
- Justificar inexplicablemente faltas de asistencia de sus hijos.
- Amenazar a otros niños por haber tenido problemas con su hij@.

F.- Problemas causados por profesores hacia los padres.

- Desatención.- No se busca la colaboración de los padres en grado suficiente.El profesorado puede actuar con indiferencia hacia los padres, con lo cual ellos se muestran reacios a acercarse al conjunto de la vida del centro.
- Dificultad para las entrevistas.-Cuando se proponen horarios de atención a padres incompatibles con su horario de trabajo ,se le está dificultando la posibilidad de un intercambio frecuente de impresiones, ya que algunos padres-madres tendrán que pedir permisos para abandonar su trabajo.
- Animadversión.- Un sector del profesorado prefiere que los padres no se inmiscuyan demasiado en la vida del centro por cuanto pudiera suponer un acceso a cuestiones más íntimas y , entonces, muestran una clara postura de animadversión. De esta forma los padres no se sentirán atraídos a los intercambios. Aunque hay que añadir que los padres ,en general,(como veremos en capítulos sucesivos), muestran poco entusiasmo por acudir al centro a interesarse por sus hijos-as.

7.- Causas de la agresividad escolar.

Las causas que elicitán los comportamientos agresivos en la institución escolar ,ya lo hemos mencionado,son muchas y muy variadas pudiendo establecerse tres grandes áreas que serían : a.)causas externas o exógenas al centro,b.)causas endógenas y c.) factores de la personalidad.

7.1.- Causas externas.

Según los análisis del modelado vistos al principio de este capítulo se aprende de lo que se ve ,de lo que se escucha,se aprende de aquellos con los que se convive. Por lo tanto hay unos inductores básicos que sirven de modelo(amigos, padres, familiares, profesores, vecinos, prensa, radio, T.V...). pero además del modelado ,existen unos canalizadores que permiten, coadyuvan o impiden que el germen aprendido del modelo se manifieste y que se manifieste con mayor o menor intensidad.

Queremos expresar que el hecho de existir una normativa clara,unas leyes que se respeten,una vigilancia eficaz y respeto a los derechos de los demás y una aplicación correcta y sistemática de la justicia serán canalizadores favorables a la inhibición de la agresividad escolar y por lo tanto son causa de su posible evitación.

Debido a que en nuestro país en muy poco tiempo(dos décadas) hemos pasado de una mentalidad teñida de respeto (aunque muchas veces fingido) a la autoridad , respeto a los mayores, a los preceptos sociales,a los cánones religiosos y al prójimo en general; a otra mentalidad de dispendio de energías ,de concesiones amplias de libertades y ejercicio intenso de los derechos cívicos,proclamados por la democracia. De tal forma que se han transmutado ciertos papeles cuya razón de existir era indiscutible a otros donde todo se discute y donde se quiere hacer ver que todo el mundo puede participar. Estos cambios de roles desembocaron en :

- un menor respeto a padres, leyes, profesores, mujeres, mayores, otras razas..
- crisis del papel parental.
- pérdida del eje orientativo de unas generaciones a otras.

-quemar el presente.

7.1.1.-La complicación del mundo socioeconómico

Uno de los condicionantes globales de la agresividad procede de las consecuencias negativas de la superindustrialización :

El mundo ha sido dominado por la industrialización absoluta, el hegemonismo del estado liberal, la instalación del capitalismo en la economía y la difuminación de las esferas de libertad. Como consecuencia sólo unos pocos disfrutaban de la sociedad del bienestar y una mayoría padece sistemáticamente :

- Paro
- Pobreza
- Poblaciones desarraigadas.
- Éxodo rural.
- Falta de expectativas de ocupación laboral.
- Medios socioeconómicos desfavorecidos
- Masificación urbana.
- Frustración, cansancio, desmotivación.

Si no se consigue corregir el rumbo de nuestra sociedad mercantilista el incremento de agresividad aún puede alcanzar cotas superiores a las que ahora soportamos.

Entre las fuentes principales de agresividad señala Marcuse(1984,113):

a.- La deshumanización del proceso de producción y consumo. El progreso técnico se identifica con la eliminación cada vez mayor de iniciativa, la afición, gusto y necesidad personales en el abastecimiento de bienes y servicios.

b.- Las condiciones de aglomeración, estrechidad y desprivatización de la sociedad de masas, la necesidad de tranquilidad, intimidad, independencia,

iniciativa y algunos espacios abiertos, no es un capricho o un lujo ,sino que constituye una auténtica necesidad biológica.”

7.1.2.-Los medios de comunicación de masas.

En el ejemplar del periódico “FARO de Vigo de 14 de abril de 1999 se anuncia:

“Un Informe de la UNESCO advierte de la excesiva violencia en los medios”.

La creciente ola de violencia en los programas de televisión,los vídeo-juegos y otros medios de comunicación es una de las preocupaciones recogidas en el “Informe Mundial sobre la comunicación” , que fue presentado ayer en Madrid. El informe alerta sobre la abundancia de “programas violentos y agresivos a bajo precio” y dice que encuestas y estudios realizados sobre este asunto señalan que “ todos tienen la sensibilización de que las cadenas de televisión emiten,cada vez más , imágenes traumatizantes donde se mezclan las violaciones, la agresividad y los cadáveres”. (Faro de Vigo,24 de abril de 1999).

Algunos autores piensan que el peligro más serio que ocasionan los medios es la frialdad que acaban provocando en los espectadores , caracterizada por una progresiva insensibilización hacia la violencia de tal modo que terminará viéndose como natural el mismo hecho de reaccionar violentamente.

También Marcuse(1984, 161) critica los perjuicios que ocasiona la televisión cuando dice:

La imagen de nuestro planeta que ofrecemos a los niños es la de un mundo peligroso y temible,por el cual no es posible aventurarse si uno no va armado

hasta los dientes. La televisión hace nacer el miedo y el miedo genera la agresividad”

“ La brutalización del lenguaje y de la imagen ,la presentación del asesinato,el incendio,el envenenamiento y la tortura de quienes son víctimas de las matanzas neocoloniales,se realiza en un estilo natural,objetivo y ,a veces, humorístico que asocia esos horrores con las hazañas de la delincuencia juvenil,los campeonatos de fútbol,los accidentes, los informes bursátiles y el hombre del tiempo. No se trata ya de la heroización clásica del asesinato a favor de intereses nacionales,sino más bien de su reducción al nivel de sucesos y contingencias normales en la vida cotidiana.

Pero tan dañina como la televisión es la publicidad,que se observa por todas partes ,incluída la propia televisión. Los juegos de “ciber” persiguiendo y matando personas con lo que se gana puntos frivoliza la vida de las personas y lo mismo ocurre con los juegos de videoconsola,que como ha ocurrido hace poco tiempo, han llevado a un joven a asesinar a su madre y a su hermana. Lo curioso es que no existen límites ni reglas deontológicas que controlen la monstruosidad de tales juegos.

La Telebasura.- La gran mayoría de los programas televisivos únicamente se preocupan por un objetivo prioritario: el índice de *share* o cuota de audiencia. Si para conseguir esa meta ,deben desnudar las vergüenzas y frivolidades humanas en contra de todos los presupuestos éticos, no importa en absoluto; al fin y al cabo no van a recibir ninguna sanción por eso y las protestas son tan leves que ni les rozan.

7.1.3.-La Familia.

De las investigaciones de Olweus(1980), Loeber y Stothamer-Loeber(1986)(citados en Olweus,1993,59)se deducen tres factores preeminentes de influencia de la familia como fuente de la agresividad :

- actitud emotiva básica de los padres.
- el grado de permisividad.
- el empleo de métodos de “afirmación de la autoridad” como el castigo físico y los exabruptos emocionales violentos. Esto corrobora la idea de que “la violencia engendra violencia”.

Resumiríamos diciendo que la escasez de amor y de cuidado,el exceso de “libertad” durante la infancia contribuyen poderosamente al desarrollo de un modelo de reacción agresiva. No debe imponerse castigo físico,pero es imprescindible imponer ciertas reglas de conducta y hacerlas cumplir.

De los estudios de Harris y Reid (1981); Patterson, De Baryshe, Ramsay(1989) y de Morton (1987) (citados en Fernández,1998,35) sobre la influencia familiar en niños agresivos se pueden deducir como factores de riesgo :

- *La desestructuración de la familia por la ausencia de uno de los progenitores o por falta de atención.*
- *Los modelados familiares con frecuente incidencia de conflictos,desacuerdos o discusiones abiertas delante de los niños, que crean ansiedad e inseguridad en los mismo.*

Algunas investigaciones indican que cuando los padres dirimen en privado sus conflictos, existen menos efectos negativos que cuando los plantean delante del niño.(Emery,1982,310 y ss.).

7.1.4.- Los mecanismos de grupo.

Aunque en condiciones normales la formación de grupos puede ser enriquecedora para sus miembros, sin embargo en determinadas condiciones los grupos desarrollan mayor nivel de agresividad. Y esto sucede cuando se producen los siguientes factores:

- Dilución de responsabilidad.-El hecho de que en una acción agresiva participen varios alumnos provoca menores sentimientos de culpabilidad.
- Inhibición del observador.-La contemplación de un modelo que recibe una recompensa, que no es sancionado por su conducta, puede activar la tendencia de los observadores neutrales a participar en actividades agresivas.
- Contagio social.- (Véase Olweus 1993, 63). Muchos estudios han demostrado que tanto los niños como los adultos se pueden comportar de forma más agresiva después de observar que otra persona (un modelo) actúa con agresividad. Los alumnos que, de una u otra forma, son inseguros y dependientes son los más expuestos a recibir esta influencia del modelo.
- Desensibilización.- A medida que se avanza en la escalada agresiva se va actuando cada vez con más frialdad y cuando se repiten agresiones a la misma víctima, ésta acaba por ser conceptualizada como elemento propicio para ese juego, acaba viéndosela como algo minúsculo que casi merece que se la hostigue.

Todos estos factores llevan a un debilitamiento de los sentimientos de culpa en los agresores.

Cuando los grupos forman rivalidades entre ellos, la carga de violencia se multiplica (Hamburg, 1971) y entonces apelan a razonamientos como éstos para agredir:

- El daño que “ellos” podrán hacernos (a “nosotros”)

- El peligro que “ellos “ constituyen para sí mismos si no se les impide hacer lo que quieran.
- La convicción de que “los otros” no son verdaderamente humanos.(No son como nosotros ya que nosotros somos seres con justificación de nuestra existencia y de nuestra propia defensa).

7.1.5.- La exclusión social.

En nuestro país , cada vez más, debemos de acoger a personas inmigrantes, gentes de otros países y de otras razas a los que , sin embargo, rechazamos y despreciamos.

Con respecto a la mujer, cada día son publicados en la prensa multitud de casos de mujeres excluidas de sus empleos o maltratadas por sus compañeros.

Niñas y niños que son diferentes o no lo son,pero lo parecen , son cada día apartados o excluidos por los demás.

7.1.6.-Las drogas.

Las drogas ponen fuera de control a las personas . Pierden el dominio sobre sí mismas y sobre su voluntad. Perdida la capacidad comunicativa no hay diálogo posible, no hay entendimiento. Las drogas ciegan la capacidad sociocognitiva del sujeto y estimulan ,por lo tanto la reacción agresiva.

7.1.7.- La violencia en los deportes.

La práctica de los deportes , hoy en día ,se ha convertido en un espectáculo de masas al cual se sacrifica la honradez, el “ fair-play” y el espíritu colaborador para convertirlo en un negocio sin escrúpulos donde la agresividad es un acicate y la violencia entre los participantes cumple la función de víctima propiciatoria de los

circos romanos, alimentando el morbo agresivo de los espectadores, hambrientos por descargar la ira.

B.-Causas endógenas del propio centro escolar.

Entre los factores generados desde el propio centro que pueden generar controversia , conflicto y agresividad ,figuran :

1.- Normas internas del centro(RRI, PEC , Decálogos etc...)

- Conocimiento exhaustivo
- Consenso en la elaboración y redacción.
- Justa.
- Aplicación unánime de criterios
- Permisividad con las normas.
- Comisión de convivencia, disciplina.
- Los castigos pertinentes y las sanciones impertinentes.

2.-Coexistencia de diversas etapas educativas.

3.-Crisis de valores de la propia escuela.

4.-El entorno socioeconómico.

5.-La tutoría.

6.- La cuestión sexual.

7.-Enseñanza meritocrática

8.-La competitividad.

9.- Problemática del aula :

- Permisividad.
- Control y vigilancia patios de recreo,aulas,pasillos.
- Normativa de aula.
- Prácticas pedagógicas inadecuadas :lección magistral,instruccionismo etc.
- Currículo inadaptado.
- Ausencia de diálogo y de debates.
- Desmotivación del alumnado.
- Desconocimiento de los hechos graves de conflictividad y maltrato.

10.-Culto al machismo,a la fuerza física, marginaciones (ausencia de una educación multicultural)

11.-Masificación de algunos centros.

12.-Fracaso escolar.

13.-Expectativa lejana de conseguir la titulación de Graduado en Secundaria.

14.- Profesores.

- Balcanización de los centros.
- Problemas de debilidad y labilidad emotiva del profesor.
- Talante de laissez-faire.
- Excesivo autoritarismo.
- Falta de formación en : dinámica de grupos,habilidades prosociales , resolución de conflictos.

Hemos podido ver que las causas de conflictividad son muchas y muy complejas,pero la mayor parte de las investigaciones concuerdan en que la familia es el elemento fundamental para criar,cultivar mentes sanas y niños equilibrados.

Sin embargo ,la escuela ha venido cumpliendo ,en muchos casos, el papel supletorio de la familia.¿Cuántas veces un profesor ha cogido por el hombro a un niño animándolo y dándole un poco de afecto que el niño reclama a voces? ¿Es esa la obligación del profesor?

A la escuela como institución arraigada en unos principios y unas costumbres que tienden a perpetuarse , le cuesta adaptarse a los cambios.Pero ,por otra parte, se le exige demasiado.

En este sentido sugiere Oliva (1999,77 y ss.) al respecto de las crisis escolares:

“nuestra percepción se orienta en diferentes direcciones:

- *La constatación de una crisis escolar(en sentido gramsciano del término) de carácter económico político y cultural como corresponde a una sociedad postindustrial contradictoria,compleja y conflictiva.*
- *La excesiva esperanza “salvacionista” que hemos atribuido socialmente a la escuela. Esperamos demasiado de la institución escolar.De ella se espera que ejerza una función desmesurada por imposible para integrar,prevenir y compensar los déficits cognitivos y de socialización y además que lo haga con éxito.Encomendamos a la escuela problemas personales y sociales que no se resuelven en otras agencias socializadoras o educativas , por ejemplo la familia”.*

En efecto ,por una parte surgen teorías críticas manifestando los errores y la decadencia de la institución escolar,y al mismo tiempo reina una metateoría que la convierte en una “caja de Pandora” en una especie de “vara mágica” que todo lo resuelve.

Si la sociedad está invadida por la drogadicción, las Consejerías o Ministerios de Sanidad piden a las escuelas campañas contra las drogas. Si en la

sociedad el consumismo ha cogido un ritmo atroz, se confía en pedir a la institución escolar que mentalice a los alumnos para frenar ese afán derrochador.

Si se producen excesivos abusos sexuales a menores por parte de personas mayores, se solicita colaboración para instruir a [l@s niñ@s](#) y prevenirlos.

Si el SIDA, el tabaco, el alcohol se convierten en una lacra social, lo mejor es empezar a concienciar a los niños desde pequeños.

Se pide colaboración para:

- Día de la Paz.
- Día del Árbol.
- Educación Vial.
- Día de la Mujer trabajadora.
- Semana de la prensa y sin libros.
- Día internacional del libro.
- Día del medio ambiente.
- Campaña de fluoración.
- Semana del reciclado.
- Día de los derechos del niño.
- Fiestas tradicionales en la Comunidad Autónoma.
- Se pide que se realicen: excursiones, salidas a museos, visitas etc.

Desde luego, se espera demasiado de la escuela, pero aún así la escuela puede hacerlo si la Administración le apoya suficientemente en estas áreas básicas:

- suficiente dinero para gastos de funcionamiento.
- suficiente profesorado.
- ratio adecuada y no masificación de los centros.
- formación específica para el profesorado en adaptación a los nuevos problemas.

Por otra parte no es menos cierto que los centros deben desprenderse del lastre que arrastra desde el pasado. A este propósito citamos nuevamente a Watkins y Wagner(1991,p.67) cuando dicen:

“algunos centros de enseñanza media parecen no haberse desbarazado aún de su herencia monástica por su falta de contacto con el mundo que los rodea. Un centro de enseñanza que puede demostrar a sus alumnos que tiene unos objetivos que conectan con un contexto mayor,y con las metas y aspiraciones de los propios alumnos,tiene más probabilidades de conseguir que los niveles de indisciplina,que en él se den, sean menores”.

CAPÍTULO III

EL SISTEMA EDUCATIVO PERPETUADOR DE LA VIOLENCIA SIMBOLICA

GUION

0.- Introducción.

1- La escuela como instrumento de violencia simbólica

2.-Teorías explicativas de la tarea transmisora de la escuela: el reproduccionismo.

3.- Teorías de la resistencia.

4.-Plantamiento erróneos de los sistemas educativos en las últimas décadas.

5.- Las funciones de la escuela del futuro.

Introducción.

Uno de los problemas más polémicos que se nos presenta desde el punto de vista de la organización de la estructura política del Estado es la ordenación y planificación de su estructura educativa, ya que de ello depende la formación del ciudadano, la orientación de los valores naturales, la incorporación de los contenidos científicos y transmisión del orden social que garantizaran el desarrollo integral de su funcionalidad de los ciudadanos en orden a asegurar la convivencia en comunidad.

Aunque el concepto de educación ha ido cambiando a lo largo del siglo XX, teniendo que hacer adaptaciones en función de los cambios sociales y políticos, su valor es inefable como productora de personalidades capaces de vivir en sociedad, como motor de socialización, como elemento enriquecedor de la subjetividad que habilita para la acción, para la decisión personal en libertad, para la racionalidad.

La finalidad de la educación parece estar mas clara que nunca , puesto que ésta se ha convertido en un requisito indispensable para vivir en nuestra sociedad, sociedad del conocimiento que es un mensaje a la moda. Es preciso, sin embargo, llamar la atención sobre el hecho de que es el proceso de formación de la persona, con todo el moldeamiento apuntado por el respeto a las actitudes y valores que la conforman, así como el dominio, el manejo crítico y aplicabilidad de esos conocimientos más que a la propia acumulación de conocimiento, función que desgraciadamente ha conducido al excesivo instruccionismo del sistema educativo.

De ahí que sea necesario crear modelos y códigos de criterios morales que se transmitan a las nuevas generaciones. Siguiendo a Subirats (1999 ,177) diremos que aunque podría pensarse en otras formas institucionales, hoy por hoy, la única institución social expresamente diseñada para la formación de las personas jóvenes, y que ofrece cierta garantía de cobertura universal (aunque no igualitaria) es el sistema educativo.

De modo que sería necesario un debate sobre sus funciones, el compromiso social que puede adquirir para asumir la transmisión de conocimiento, pero también transmisión de criterios y normas de comportamiento.

1.- La escuela como instrumento de violencia simbólica.

Cuando hablamos de escuela no nos estamos refiriendo solamente a la escuela básica ,sino a las instituciones escolares que cultivan a los niños , a los adolescentes y a los jóvenes.

Para poder definir el tipo de escuela que queremos deberíamos analizar, por un lado, los últimos conflictos producidos en la evolución del sistema escolar como consecuencia de los intentos de adaptación a los cambios sociales y políticos y, por otra parte, la especulación creada en torno a determinados tipos de política escolar y sus éxitos, fracasos y contradicciones con lo que los teóricos de la educación plantean , lo que la escuela proporciona y lo que la sociedad desea.

1.1.-Escuela, sociedad y violencia simbólica.

En los últimos tiempos se han venido analizando fenómenos complejos de interrelación entre Estado – sociedad – economía – escuela que ha llevado a descubrir hábitos impositivos desde las instituciones que constituyen un factor de violencia sistémica o simbólica, ya que su mecanismo de violentación no aparece visible pero sus resultados son manifiestos. Según Epp (1999 ,20) los principales medios de la violencia simbólica son: la estandarización, la práctica pedagógica y el castigo.

1.1.1. La estandarización.

La idea de nivel parte de la premisa improbable de que los estudiantes de una misma edad tendrán habilidades y antecedentes similares y de que estas habilidades

se pueden medir. Al parecer de Epp (1999,21) existen muchos profesores y directores de centros educativos que creen que existe un nivel que se puede aplicar a los estudiantes y a su aprendizaje.

En efecto, ésto ha ocurrido cuando se han aplicado las pruebas estandarizadas para establecer diagnósticos de alumnos y para hacer agrupamientos. No obstante, cuando se han usado como pruebas-filtro para verificar el paso de una nueva etapa educativa superior han sido medidas de política educativa en las Administraciones centrales. En cualquier caso, estos sistemas padecían de asimetría, contaminación cultural, sometían a los alumnos a una tensión nerviosa y en muchas ocasiones hacían un reduccionismo al instruccionalismo académico con lo cual no medían realmente lo que se quería medir o lo que se debería pretender medir.

Por lo tanto, cualquiera de las dos formas expuestas suponen un medio de violencia sistémica, una establecida desde el Estado, la otra desde la institución escolar.

1.1.2. Prácticas pedagógicas.

- El uso de prácticas homegeneizadoras.- El uso de un curriculum común, de tests estándar y de métodos de instrucción rutinarios facilitan, en su conjunto, el proceso de clarificación para la asignación de alumnos a categorías y aulas, mediante la vigilancia, la observación y la clarificación normalizamos a los niños, pero no parece que reconozcamos el hecho de que el niño en proceso de desarrollo es un “objeto” producido precisamente por esas mismas prácticas (Ball, 1990 ,12).

- El ritmo evolutivo.- La suposición de que existe un ritmo evolutivo “normal” y un método para medir el desarrollo conduce al empleo de etiquetas para identificar a aquellos alumnos que no avanzan a ese ritmo. Todos los niños son diferentes y especiales, pero el proceso de etiquetaje añade un estigma a esta realidad (Epp, 1999 , 25).

- La ritualización.- Gran parte del daño no lo infligen los tests y la asignación de grados y de etiquetas , sino la ritualización cotidiana de la adquisición de conocimiento. Las prácticas pedagógicas son a menudo prácticas de *gestión* más que educativas (McLaren, 1986 ,220).

- El abandono de lo afectivo.

Cuando se limita la práctica docente al mero ejercicio de un donativo unilateral de instrucción, se olvida el elemento socioafectivo, tan importante en la labor parafamiliar de la escuela.

La sumisión. La obediencia.

Si el profesor inicia su relación con un grupo de alumnos ,pretendiendo imponer absolutamente su criterio, sin explicar su autoridad y los principios democráticos del aprendizaje , solamente obtendrá una sumisión parcial de unos cuantos alumnos y la suspicacia de la mayoría.

Encrucijada. Reproduccionismo - Resistencia.

Dejando al margen interpretaciones críticas anteriores sobre la escuela como institución, nosotros vamos a centrarnos en el período final que más ha marcado y conmocionado las interpretaciones de la escuela, su sentido, su objetivo y sus funciones.

2.-La violencia estructural contemplada en las teorías reproductivistas.

De forma muy general, los autores de inspiración marxista rechazan la escuela por ser una institución que reproduce las estructuras de clase de la sociedad

y, por tanto, las desigualdades sociales que esconden las relaciones de producción capitalista en provecho de la clase dominante.

2.1. Las investigaciones de Baudelot y Establet (1971).

Aportan desde un análisis estructural la demostración cuantitativa de cómo la escuela es una institución que perpetúa las relaciones de dominación del sistema capitalista, particularmente en el sistema francés (Fdez. Herrería, 1994).

Existen dos ramas: una popular, la primaria-profesional y otra noble, la secundaria-superior. La primera proporciona los obreros manuales y la segunda, los intelectuales. Con esta separación la escuela asegura la división de la sociedad en clases.

Pero la escuela no es ni la causa ni el instrumento de esta división; ésta es anterior, estaba ya determinada antes de entrar en la escuela y lo estaba en función de la clase social de pertenencia de los niños, de tal forma que, por una alta proporcionalidad, eran los hijos de la clase dominante los que pasaban a los estudios superiores, quedándose en los básicos o medios de la pirámide escolar, los hijos de las clases más desfavorecidas.

El segundo camino a través del cual se asegura la reproducción de las relaciones de producción es a través de la reproducción política e ideológica, que se lleva a cabo, por medio de la ideología burguesa a través de las dos citadas ramas de escolarización.

2.2. Teoría de Bourdieu y Passeron.

Profundizando en la misma línea tenemos la concepción de Bourdieu y Passeron, según los cuales el sistema escolar y universitario francés funcionan como instancia de selección beneficiando a las clases superiores y en detrimento de las

clases medias y populares. Y todavía confirma más esta selección el hecho que en estudiantes más brillantes, los que obtienen los diplomas más prestigiosos, los que frecuentan los centros más cualificados y los que, finalmente, acceden a los puestos de poder son, en una mayoritaria proporción, los hijos de las diferentes fracciones de la burguesía. Son los herederos, cuya herencia no sólo es económica sino también y sobre todo cultural (Bourdieu y Passeron, 1973 a).

La transformación de las desigualdades sociales en desigualdades naturales de inteligencia, de cultura, etc. permite a la Escuela cumplir la función de “legitimación” transformando los privilegios aristocráticos en derechos meritocráticos, los únicos compatibles con los principios de la democracia.

Tal como interpreta Castón (1996, 79) , Bourdieu ha retenido de Marx que la realidad social es un conjunto de “relaciones de fuerza” entre dos clases históricamente en lucha, una contra la otra; de Weber ha tomado que la realidad social es también “un conjunto de relaciones de sentido” y que toda dominación social (de un individuo, de un grupo, de una clase o de una nación) a no ser que acuda a la violencia armada debe ser “reconocida” aceptada como “legítima”, es decir, cobrar “sentido” de preferencia positiva. Y esto, de manera tal, que los mismos “dominados” se adhieran al principio de su propia dominación y se sientan solidarios con “los que dominan”, aceptando el orden social establecido.

El ejercicio del poder simbólico por un grupo, una clase o una nación tiene por objetivo el imponer algo como una verdad universal cuando , en realidad , se trata de un “arbitrario cultural”. La dominación de los arbitrarios culturales por la cultura dominante es calificada por Bourdieu como “racismo de la inteligencia”.

El racismo de la inteligencia es aquel por medio del cual “la clase dominante” pretende producir una justificación o legitimación de su propio privilegio, como afirma Weber. Es decir, una justificación del orden social que ellos dominan. Es lo que hace que la clase dominante se sienta justificada de existir como clase dominante; lo que hace que se sientan de una esencia superior.

Castón (1996 ,95) entiende la sociología de Bourdieu como una sociología crítica, de análisis de poder. Sobre todo es crítica con todos los que tienen poder en la sociedad, descubriendo los mecanismos ocultos que les permiten continuar dominando económica y simbólicamente por medio de su poder a los dominados. Esta postura le ha valido, por algunas instituciones, la etiqueta de “neoweberiano”, equivalente a burgués y académico. Posteriormente al decaimiento del marxismo lo han tachado de “neomarxista”. Unas veces dicen que es subjetivista y otras que es un estructuralista (Ritzer, 1993,501). Según Alexander (1995 , 128) , Bourdieu se ha convertido en el crítico más influyente en el mundo de la ciencia social.

De todas estas variadas opiniones puede deducirse que su análisis encierra una riqueza y un afán por alcanzar síntesis sociológicas explicativas.

Independientemente de las críticas que puedan hacerse a esta teoría que expondremos más adelante, no cabe duda que ha facilitado la interpretación de muchos fenómenos sociológicos , entre otros, y que es el que más interesa a nuestra investigación : el modo cómo a través de la ocupación de poder se puede transmitir por vía política, por vía social, cultural y educativa, la imposición de una mentalidad, de una ideología que mantiene un sometimiento real de los dominados a los dominadores. Se ejerce una violencia simbólica acomodando y configurando a los desfavorecidos en ciertos papeles, en ciertas estructuras de campo y de hábitos, estructuras evaluativas y cognitivas que adquieren los individuos como sistemas de disposiciones para actuar, sentir y pensar de una determinada manera, interiorizadas e incorporadas por los actores sociales más o menos conscientemente y más o menos subliminalmente como fruto de su relación y de su posición social durable.

Esta violencia simbólica llevada a su extremo coarta la libertad del individuo y lo introduce en un margen variable de alienación.

De todas formas habría que considerar que las condiciones de reproducción pueden explicarse con más fundamento en los Estados totalitarios donde los mecanismos de reproducción son prácticamente policiales y lo que ejecutan los agentes sociales y los agentes educativos viene marcado y condicionado desde la

superestructura ideológica del aparato de poder. Por lo tanto, en estos casos la reproducción no tiene iniciativa social ni el sistema educativo tiene por qué ser promotor.

Por otra parte, a medida que se avanza hacia los regímenes democráticos, donde, en teoría, se tiende a más parejas retribuciones económicas, el acceso igualitario a los bienes de consumo, una educación en valores de justicia, tolerancia, el ejercicio de la voluntad de libertad, podremos alcanzar una cuota importante de igualación cultural, por lo que las relaciones sociales, económicas, culturales y educativas pueden ser opinadas, contrastadas y contestadas y ello permite alterar la correa de transmisión reproductiva.

Además, nadie puede impedir, de forma absoluta, la evolución de la voluntad de los excluidos de la autoridad, aunque puede ser frenada efectivamente, en su forma explícita; de ahí que las crisis, los cambios y las revoluciones sociales se hayan gestado, muchas veces, desde la clandestinidad.

2.3. Teoría de la correspondencia.

Es una teoría de la reproducción económica planteada por Bowles y Gintis (1975). Según Bernstein (1988 , 161) Bowles y Gintis centran sus análisis en las consecuencias educativas del modo de producción, contemplan el sistema educativo como un productor de tipos de personalidad relevantes para la producción. Es decir, perciben el sistema educativo como un conjunto de disfunciones psicológicas, creadoras y cambiantes, apropiadas para los cambios que tienen lugar en la organización de la producción.

Estos autores piensan que “el sistema educativo ayuda a integrar a la juventud al sistema económico a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y las de la producción”. La estructura de las relaciones sociales de la educación es una réplica de la división jerárquica de trabajo.

Al entender de Fernández Enguita (1990 ,60 y ss.), para la reproducción económica, ni siquiera los contenidos son lo más importante, sino, sobre todo, lo que se vive en las aulas: estratificación, jerarquía, obediencia, disciplina, recompensas y castigos... algo que además refuerza la familia.

A esta concepción que al igual que la de Bourdieu y Passeron tienen un gran valor como visión desveladora de la violencia y sus formas de reproducción, se les puede objetar, en ambos casos, que se subraya tanto la reproducción y se presenta bajo una apariencia tan monolítica que parece eliminar los conflictos internos en el seno de las instituciones, y en concreto en la escolar (Fdez. Herrería, 1994 , 148).

2.4. Teoría de los códigos y transmisiones educativas. B. Bernstein.

Bernstein ha destacado la existencia de dos clases de lenguaje más o menos en función de las clases sociales: los niños de las “middle class” (clases medias) pueden utilizar un código elaborado mientras que los de la “working class” (clase trabajadora) tienden a utilizar un código restringido. Estas son sus principales características:

Código restringido: lenguaje más bien descriptivo, afectivo, centrado en la pertenencia al grupo social. Es sintácticamente reducido, rico en exclamaciones, interjecciones, fórmulas rituales, escasa utilización de la palabra “yo”,...

Código elaborado: lenguaje más bien centrado en las relaciones entre las cosas, explícito, demostrativo, exteriorizado.

Para Bernstein (1988 , 171 y ss.) *la educación es un mecanismo de asignación de clase, de creación de clase, de mantenimiento y reproducción de las destrezas especializadas y no especializadas, y de disposiciones que tienen una relevancia aproximativa con respecto al modo de producción. Mientras que el mecanismo puede ser muy eficiente para regular la base clasista de las relaciones sociales del modo de producción, la educación puede crear y de hecho, crea contradicciones y discrepancias con respecto a las relaciones entre distribución de “categorías educativas”, sus destrezas, disposiciones y expresiones esperadas y las categorías de modo de producción. Estas*

relaciones sistémicas se refieren al rol de la educación en su reproducción aproximada de la fuerza de trabajo.

Sin embargo Bernstein (1988,175 y ss.) también argumenta que la educación es relativamente independiente o relativamente autónoma de la producción.

Examinando la dependencia de la escuela con respecto al modo de producción y, de este modo, al Estado podemos señalar que:

1. Las características jerárquicas de la escuela, la separación y distinción gradual de formas especializadas de discurso, los apreciados atributos de los adquirentes ya estaban constituidos antes de la aparición del capitalismo empresarial.

2. Hay una contradicción entre la regulación de los estudiantes menos capaces en la educación y la regulación de la unidad de producción. Esto indica una cierta independencia de la educación frente a la producción en el área de regulación. Además, la escuela, en lugar de equipar al trabajador con unas actitudes y disposiciones apropiadas, indirectamente e inconscientemente puede proporcionar al alumno una variedad de estrategias de oposición, normas de producción provenientes del alumno, resistencia a la disciplina, técnicas de escaqueo, sabotaje implícito y explícito de los medios de educación, que rozan el límite de la conducta aceptable.

3. Sólo una pequeña fracción del “output” de educación tiene una relación “directa” con el modo de producción de términos de la adecuación de la destreza y la disposición.

4. Podría argumentarse que, hoy en día, las disposiciones apropiadas al modo de producción están ya constituidas socialmente en la familia.

Por lo tanto, dice Bernstein (op. cit.) no aceptamos enteramente el argumento de Bowles y Gintis de la correspondencia entre las disposiciones valoradas por la escuela y las disposiciones referidas por los agentes de la fuerza de trabajo en las sociedades capitalistas. Estamos de acuerdo en que la escuela puede “legitimar” los valores y actitudes relevantes para el modo de producción, pero esto no significa que “se internalicen hasta el punto de constituir personalidades específicas”.

Por otra parte, Bernstein habla del lenguaje público diciendo que promueve una forma de relación social en la que el significado es implícito, donde lo que no se dice, cuando no se dice y, paradójicamente, cómo no se dice, constituyen indicaciones orientativas estratégicas. Es una forma lingüística que desalienta la verbalización de los sentimientos delicados. Esto no implica que no se experimenten subjetivamente sentimientos delicados.

Por nuestra parte opinamos que Bernstein hace una correspondencia demasiado unívoca entre la escasez de vocabulario, las connotaciones de rudeza de léxico, determinados recursos semánticos y la sensibilidad y el carácter y la personalidad de la clase de persona que suelen utilizar el lenguaje público. La expresividad, la comunicabilidad pueden estar condicionadas, en efecto, desde el punto de vista léxico o semántico, pero hay que analizar la función conativa del lenguaje (función conativa de Roman Jakobson = centrarse en el otro). Richelle(1975) tiene en cuenta también la “función expresiva” del lenguaje que explica y representa el mundo de lo afectivo en las manifestaciones del lenguaje. Es decir, como afirman Moscatto y Wittwer (1979) el “habitus lingüístico , pudiendo estar socialmente definido, también está vinculado a las dimensiones psicológicas afectivo-cognoscitivas. Por esto, algunas investigaciones se han centrado en una serie de trabajos en los que se planifica el concepto de “vulnerabilidad diferencial” ante las tareas, es decir, que el éxito puede resultar de distintas estrategias y que hay que tener cuidado, en las investigaciones transculturales, de solicitar las respuestas por vías diferentes (Moscatto y Wittwer,1979 , 157) Realmente es menos engañoso el lenguaje no verbal y, en general, el basado en la comunicación no verbal que el lenguaje verbal.

Moscatto y Wittwer (1979,158) reafirman la insistencia de Bernstein en el hecho de que el reparto entre clases sociales y códigos suele estar, de hecho, muy matizada. No obstante, si bien los niños de clase media utilizan naturalmente y sin problemas los dos códigos según las situaciones, está claro que la utilización del código elaborado por parte de los niños de la clase trabajadora es mucho más reducida. Pero de todas formas la práctica de éste no le está vedada.

En unos trabajos de Lawton ,apuntan Moscatto y Wittwer(1979, 158) que ya se han hecho clásicos, se van a diversificar las sollicitaciones a la expresión escrita y oral proponiendo unos temas que requieren unas veces una descripción (“la casa”), otras veces la intervención de la imaginación (“nuestra vida dentro de diez años”), otras la intervención de lo abstracto(“explicad las reglas de un juego”). Hace lo mismo con preguntas orales. Distingue igualmente las producciones verbales según se trate de entrevistas individuales o de conversaciones de grupo.

Estos dispositivos le permiten estudiar los cambios de código, y demuestra que las diferencias de lenguaje entre niños de distinto origen social pueden quedar reducidas por prácticas pedagógicas apropiadas. Ya no se trata entonces de procedimientos compensatorios de un déficit, sino de entrenamientos en usos de lenguaje socialmente poco utilizados.

Cabe decir, por lo tanto, que esta teoría con sus presupuestos aceptables y sus mismas críticas , permite la interpretación de la flexibilidad del papel de la escuela, la posibilidad de una autonomía y se deduce la importancia del tratamiento lingüístico apropiado no importando tanto la interpretación de la igualdad o la compensación de los déficits como la estimulación de un lenguaje creador, abierto. En definitiva, como diría Paulo Freire (1969) proporcionar al hombre una educación que le permita el despertar de su conciencia y emitir la palabra generadora que designe y exprese su experiencia y sirva para transformar al hombre y a la sociedad.

Igualmente puede servirnos a la hora de tener en cuenta la clarificación y el marco de referencia en las estructuras posicionales de los alumnos. Considerando

que cuando se analizan las estructuras de alumnos tales como agrupaciones basadas en el sexo, habilidad, currículos separados, etc, habremos de considerar que cuanto más fuertes sean las normas de exclusión más fuerte será la clasificación de los alumnos.

2.5. La desescolarización.

Reimer (1973) y , sobre todo, Illich(1974 a) protagonizaron la corriente de la desescolarización. Su presupuesto es el siguiente:

La escuela acaba deseducando, la velocidad paralizando y la medicina enfermando. En cuanto se traspasan determinados límites, satisfacer una necesidad pública mediante un servicio institucionalizado acaba produciéndose un handicap para su satisfacción ya que esos instrumentos al servicio del hombre acaban por escapar a su control.

La escuela es un instrumento monopolizado por la sociedad de consumo, que manipula a las personas desde la niñez, a fin de prepararlas para ser dóciles trabajadores y consumidores. Forma parte de un sistema de burocracia que engendra adicción y heteronomía entre los ciudadanos. Se critica la violencia que el aprendizaje y la educación sufren en la institucionalización escolar. Efectos de esa violencia serían la instrumentalización del aprendizaje y de las materias, el filtro evaluador que condicionan al alumno a superar las dificultades y listones que se le proponen buscando el resultado práctico y no le motivan “a aprender”.

En realidad no proponen una desescolarización efectiva, sino un cambio en la institución escolar, se pide que deje de ser una institución manipulativa y que funcione como una institución de la “ *convivialidad*” (Illich, 1974,11)ofreciendo al hombre la posibilidad de una acción más autónoma y creativa .

A propósito de esta teoría Hannoun (1976, 215) señala: “*el error que ha cometido aquí Illich se sitúa al nivel del no-reconocimiento del carácter contradictorio, conflictual de toda realidad. Una institución económica, política o*

educativa jamás se presenta como homogénea ni armoniosa. La realidad encierra unos elementos que, de una manera u otra, entran en contradicción más o menos violenta, más o menos clara, los unos contra los otros”.

2.6. El transanálisis.

Partiendo de la teoría de potencial humano promovida por Maslow(1975) Schutz (1976), Karl Rogers (1972), fundamentalmente , se ha llegado a un nuevo enfoque de psicología humanista : el transanálisis, pretendiendo explicar como se ha de liberar energía contenida en el cuerpo humano y que , a nivel institucional , ha estado reprimida y constreñida, para que el cuerpo libidinal (habitado por la energía libre) se transforme en un cuerpo productivo.

Los integrantes del movimiento del potencial humano critican el hablismo y buscan el descubrimiento del cuerpo, del deseo y de la expresión directa de las emociones.

Lapassade (1980 ,70) basándose en la teoría reichiana de la energía (transformar la energía humana en fuerza de trabajo y transformar el cuerpo libidinal en cuerpo productivo) explora nuevas fórmulas para encontrar una síntesis entre estos dos movimientos, el transanálisis, que se concibe como una acción en la que los analizadores naturales y construidos permiten explorar y trabajar la dialéctica energética de las relaciones conflictivas entre lo instituido y lo constituyente, esto es, entre la energía social ligada y la energía social libre. Esta liberación de la coraza de la violencia inscrita en el cuerpo libidinal que se impone al hombre por el orden social dominante permitirá al hombre instaurar un nuevo orden sin servidumbres, sin violencia estructural. (Para ello hemos de procurar un sistema educativo crítico, liberador, no-violento, pacífico).

3.-Teorías de la resistencia.

La escuela no es solamente un sistema de reproducción social, ideológica y cultural de las categorías dominantes, es además un sistema de producción, un sistema generador de conflicto, de contestación y de resistencia. Willis (1988) y Apple (1985,1987) son exponentes de esta postura.

3.1.- Cultura obrera de resistencia.

En su obra “Aprendiendo a trabajar”, Willis mantiene que el medio específico, en que se produce una determinada concepción subjetiva de la fuerza de trabajo y la decisión objetiva de aplicarla al trabajo manual es la cultura contraescolar de la clase obrera. Ahí es donde se comunica a los individuos y a los grupos los temas obreros en su propio contexto determinado y donde los chicos de la clase obrera desarrollan creativamente, transforman y finalmente reproducen en su propia praxis, las características de la cultura general de la sociedad, de una forma que les lleva directamente a determinados tipos de trabajo (Willis,1988,13).

La existencia de esta cultura ha sido considerada convencionalmente, y especialmente por los medios de comunicación, en su apariencia sensacionalista de violencia e indisciplina en las aulas. Es su propia cultura la que prepara con mayor eficacia a algunos chicos de la clase obrera para que desempeñen roles subordinados (en el capitalismo occidental) mediante un elemento de autocondena.

Sin embargo, esta condena se experimenta, paradójicamente, como un verdadero aprendizaje, como afirmación y apropiación e incluso como una forma de resistencia (Willis, 1988 ,13 y ss.).

De tal forma los procesos de autoinducción que regeneran la cultura obrera, en general, forman un conjunto de complejas conexiones que tiene esa cultura con las instituciones estatales reguladoras. Y además desempeñan una función

importante en la reproducción global de la totalidad social y, muy especialmente, en la reproducción de las condiciones sociales necesarias para que se dé un determinado tipo de producción.

Por ejemplo: la oposición al profesorado y una clara diferenciación frente a los “pringaos” (compañeros de clase que siguen el normativismo académico) se expresa permanentemente en todo el ambiente de la conducta de los “colegas” (grupo de clase que se opone al sistema) y se concreta también en lo que puede considerarse una suerte de discurso estilístico-simbólico que se centra en las tres grandes ofertas del capitalismo al consumidor, que la clase obrera recoge de diversas formas, para sus propios fines: ropa, tabaco y alcohol. La más visible, personalizada e inmediatamente captada es la ropa, que tiene una gran importancia para los “colegas” por lo que tiene de elemento resistencial frente a los profesores y de dominio sobre los “pringaos” (Willis, 1988 ,30)

Analizando la interacción entre ideología y cultura podría decirse que la ideología influye y es influida y parcialmente producida por la cultura y viceversa.

En definitiva, puede decirse que se producen nuevos impactos verticales de la ideología sobre la cultura contraescolar, pero por otra parte existe un impacto vertical ascendente o “de resistencia” de la cultura contraescolar sobre la ideología.

Todo esto es muy importante como luego veremos a la hora de analizar la función de la escuela en la sociedad actual, la aportación de consideraciones a la hora de entender la violencia en los centros y un nuevo modo de concebir el currículo.

3.2.-La visión de Michael Apple

Por su parte Apple (1986 , 12) valora las aportaciones de Bowles y Gintis y considera su visión economicista de las instituciones educativas. También valora los presupuestos de Young y Bernstein sobre la relación entre la estructura del

conocimiento y el símbolo en nuestras instituciones educativas y los principios de control social y cultural de una sociedad.

Pero Apple (1986 , 16) avanza hacia una visión de la reproducción desde el ángulo cultural e ideológico. Así dice: *“En un nivel filosófico, en el nivel auténtico de la teoría y en el nivel de la historia de las diversas prácticas, hay un proceso al que daré el nombre de tradición selectiva, eso que, dentro de los términos de una cultura dominante efectiva se da como el pasado significativo, la tradición”*.

Si pensamos en el proceso educativo, en los procesos más amplios de formación social dentro de instituciones como la familia, en la organización y definiciones prácticas del trabajo, en la tradición selectiva en un nivel intelectual y teórico, veremos que todas estas fuerzas están implicadas en una elaboración y reelaboración continua de una cultura dominante efectiva, y que de ellas, en cuanto que experimentadas e internalizadas en nuestras vida, depende la realidad. *Si lo que aprendemos fuera simplemente una ideología impuesta, o sólo las prácticas y significados aislados de la clase dominante, ocupando meramente la parte superior de nuestra mente, sería mucho más sencillo acabar con ello.* (Apple,1986, 17)

Sin embargo, Sharp y Green (1975 ,6 y ss.) insisten en considerar que los modos de interacción en el aula , los tipos de control, la generación y etiquetado de los alumnos han de ser entendidos como una relación dialéctica entre ideología y entorno material y económico.

El proceso de etiquetado para Apple (op. cit.) tiene sus raíces en el interés por la eficacia. Es decir, las escuelas, en cuanto agentes del control social y de la reproducción cultural y económica, necesitan operar en algún sentido como organizaciones eficaces y el etiquetado sirve de gran ayuda a este respecto .

De manera bastante concluyente nos ilustra Apple (1986, 209) cuando afirma: *la noción de reproducción puede llevarnos a suponer que no existe (y quizá pueda existir) una resistencia significativa al poder de las instituciones”*. *No es así. La lucha continua por los derechos democráticos y económicos llevada a cabo por*

los trabajadores, los pobres, las mujeres, los negros, los nativos americanos, latinos y otros sirve de poderoso recordatorio de la posibilidad y de la realidad de una acción concreta. Una buena parte de esta lucha permanece relativamente descoordinada y carece de una teoría coherente de la justicia social.

Una parte ha sido “incorporada” a unos caminos que no plantean amenaza alguna a los intereses establecidos. El hecho mismo de que vuelva a haber grupos de estudio, movimientos democráticos, grupos de estudio entre los profesores y administradores de determinadas escuelas, de que haya estudios concretos, debates y un interés renovado en las universidades por los grupos oprimidos, marginados son elementos que confirman que las instituciones educativas pueden hacer una labor de producción cultural e ideológica y no solamente reproductiva de los intereses de la clase dominante.

El concepto de “resistencia” es algo fundamental en estos últimos años y viene a suponer la superación de teorías pesimistas de la “reproducción irremediable” (Torres ,1991,59).

3.3.-La investigación de tipo etnográfico.

Este tipo de investigación practicado, de manera eminente, por Everhart (1983) también nos muestra la forma en que los adolescentes con su humor disruptivo, la forma de presionar para controlar el ritmo de las tareas, influir el tiempo de duración real de las sesiones de aprendizaje, la privación de los acontecimientos de la pandilla, la participación en competiciones deportivas, la dedicación del menor tiempo posible al conocimiento reificado (el que le sirve para conseguir mercancías: calificaciones y títulos), hacer el gamberro así impedir el trabajo del profesorado pueden llegar a alterar de manera considerable el rutinario y normativo modelo instituido. De esta forma renuevan, recrean, transforman e incluso construyen mecanismos de resistencia, algunas veces con cierta organización, pero casi siempre erráticas y desorganizadas.

3.4.-Un modelo de concientización-emancipación.

El brasileño Paulo Freire a través, principalmente, de dos obras fecundas “La educación como práctica de la libertad” (1975) y “Pedagogía del oprimido” (1978) nos revela la esencia de un modelo educativo que persigue la emancipación del hombre oprimido a través de su proceso de concientización. Podríamos resumirlo con las siguientes expresiones :

“En la medida en que el hombre emerge del tiempo, liberándose de su unidimensionalidad, discerniéndola, sus relaciones con el mundo se impregnan de un sentido consecuente” (Freire,1975,30).

“Liberar al hombre de la intransitividad de la conciencia a través de un trabajo educativo-crítico para guiarlo a una conciencia predominantemente transitivo-crítica”.

“Es el proceso de concientización que implica hacer permeable al hombre, dialógico, hacerle vencer su falta de compromiso con la existencia”.

“En este diálogo del hombre con el mundo, del hombre consigo mismo y del hombre con su creador, se hace responsable, toma decisiones, incorpora vivencialmente el discurso generador del sentido crítico de la vida”.

“La concepción bancaria de la educación implica estaticidad, pero la educación práctica liberadora es profética y esperanzadora. Hace a los hombres luchar por su emancipación”.

Con respecto a la situación del oprimido manifiesta: “En un régimen de dominación de conciencias los que más trabajan , menos pueden decir su palabra ; inmensas multitudes ni siquiera tienen condiciones para trabajar, los dominantes mantienen el monopolio de la palabra con la que mistifican, masifican y dominan”.

3.5.-La Investigación cooperativa.

La noción del “profesor como investigador” de Stenhouse (1975) aporta una forma de organización de la lucha por cambiar la escolarización mediante el trabajo

de la profesión docente. Revisando la historia reciente del currículum como campo del saber Stenhouse sugiere mecanismos mediante los que la profesión docente puede recuperar su papel en el estudio de los problemas profesionales, especialmente la investigación de los profesores en su propio campo de análisis. Desde esa base las asociaciones de profesores pueden emprender de manera realista la crítica de la previsión educativa del Estado.

De esta forma se construye la teoría crítica examinando la estructuración de la sociedad y la estructuración de la injusticia en la sociedad y se abre un camino a la perspectiva de participación cooperativa.

3.6.-Teoría crítica de la Enseñanza.

Avanzando en esa misma línea Carr y Kemmis (1988) y Kemmis (1988) proponen el desarrollo de la teoría crítica y cooperativa del currículum. Se presentan dos fases del análisis:

- a. Detectar, analizar y estructurar el problema.
 - a.1. Historia de la situación.
 - a.2. Historia de las personas implicadas.
 - a.3. Valores e intereses de los implicados.
 - a.4. Valores y tradiciones del entorno.
 - a.5. Disposición de los grupos e intereses en conflicto.
 - a.6. Pautas de reproducción y transformación social.
 - a.7. Formas de resistencia.
 - a.8. Correspondencias o sus ausencias entre teoría y práctica.
 - a.9. Metateorías que subyacen a las relaciones teórico-prácticas.

- b. Marcos de análisis.

En la práctica se puede clarificar numerosos marcos que proporcionan puntos de partida para desarrollar una teoría cooperativa y crítica sobre el currículum:

- currículum democrático, abierto

- injusticia social generada por los factores sesgantes del currículum: sexo, clase, grupo étnico
- la reforma social y educativa para el desarrollo curricular
- problemas generados por el intervencionismo del Gobierno
- las ambigüedades en las relaciones entre los sectores de la comunidad
- enseñanza privada frente a pública
- evaluación
- profesionalización
- los lenguajes y discursos predominantes, dominantes o reproductores
- la exclusión social.

Es decir, utilizando un enfoque cooperativo, participativo, práctico y crítico, en el que intervengan estudiantes, padres, profesores otras personas de dentro y del entorno será posible establecer valores comunitarios, valores que precisamente tratamos de promover en nuestros alumnos.

De una manera más general, para elaborar un currículum representativo sería necesario abordar tres necesidades sociales clave:

1. La de reconocer el imperativo moral de establecer normas sociales adecuadas para la educación y la sociedad.
2. La de comprender como son violadas, oscurecidas y difuminadas estas normas a través de las formas, estructuras y relaciones de la vida social contemporánea, incluyendo las propias de la educación y de la escolarización.
3. La de construir representaciones de la vida social capaces de asegurar tanto la continuidad intergeneracional como una transformación de la educación como parte de la continua transformación de la sociedad misma.

Teniendo en cuenta la capacidad prospectiva de los modelos de Stenhouse, Carr y Kemmis, nosotros hemos tratado de utilizar sus criterios de fondo para diseñar nuestro modelo de investigación sobre la violencia escolar en adolescentes y la conflictividad generada en los sistemas de convivencia de los centros educativos de Galicia.

3.7.-Resumen

A modo de resumen podríamos concretar lo siguiente:

1.- Las teorías de la reproducción han servido para poner de manifiesto una serie de variables que nos ayudan a comprender los factores intervinientes en el mantenimiento y reproducción de una serie de intereses que incumben fundamentalmente a la clase dominante, quienes, además, tienen el provecho de mantener a los dominados en una posición social de subordinación y sin necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación . Ahora bien, de todas formas, eso supone un ejercicio de violencia simbólica.

2.- En general, las teorías de la reproducción con su monolitismo, no dejan espacio para la flexibilidad de las relaciones humanas, no interpretan sus complejas conexiones ni tampoco los conflictos y desavenencias que se generan dentro de las instituciones. Además presuponen que los alumnos son “pasivos convidados de piedra”.

3.- Ciertos análisis, como los de Bernstein, introducen un grado de intervención, de iniciativa de la voluntad, asumen la movilidad vertical ascendente y descendente, aunque dentro de ciertos límites y, al fin y al cabo, conceden una autonomía relativa a las instituciones educativas.

4.- Ciertos presupuestos como los de Williams (1976), en Apple (1986) sobre el concepto de hegemonía, que había sido enfatizado por Gramsci, cuando nos hacen ver que el poder hegemónico actúa “saturando” nuestra misma consciencia, nos permite concebir la necesidad de reformulación de los objetivos educativos y la formación del profesorado para plantearse la meta de formar hombres con conocimiento crítico.

5.- Las teorías de la producción, de la cultura de la resistencia proporcionan una visión nueva y más realista de lo que está sucediendo hoy en las aulas y es muy posible que la contracultura, manifestándose como resistencia activa o pasiva, la disrupción que la actualidad conmueve las bases de los tradicionales sistemas de disciplina en los centros educativos a cargo de grupos de adolescentes, nos esté obligando a replantear la función del sistema educativo, la función del Estado, la función de la sociedad, del profesor e incluso la visión curricular actual.

4.-Plantemientos erróneos de los sistemas educativos en las últimas décadas.

4.1.-Presente y Futuro

Es de gran importancia para el desarrollo de las hipótesis que se van a proponer en esta investigación conocer las funciones que ha venido ejerciendo en los últimos tiempos la Educación, qué es lo que ha progresado, qué aspectos han fracasado y, a la luz de las nuevas tareas que se le encomiendan derivadas de los cambios sociales tan trascendentes que se están dando en los comienzos de este siglo, poder adjudicar a la Educación un papel que satisfaga las demandas sociales y que correlativamente se le impongan nuevas funciones a las instituciones que han de plasmar, en la realidad vivencial de los alumnos, esos objetivos.

Es cierto que hoy vivimos una crisis tanto moral como de convivencia (guerras, hambre, tormentos, asesinatos, violación, explotación, mercantilismo del cuerpo humano, publicidad agresiva...), en resumen : una crisis de valores que trae como consecuencia una crisis en la educación, una *crisis global educativa* (USA, UK, Alemania, Francia, Suecia, España...).

4.2.-Las funciones de la educación como servidora de intereses estructurales, sociales y económicos a los usuarios.

A medida que las sociedades modernas y los Estados se van dando cuenta de la importancia formadora y parcialmente igualadora de la Educación se pasa del

principio de “la igualdad ante la Ley” a “una igualdad de oportunidades”. Respecto a esta igualdad se generan dos enfoques de tipo liberal:

4.3.- Enfoque clásico liberal.

Se pretenden eliminar los obstáculos sociales que impiden la competencia justa entre los individuos. Es la función integradora o funcionalista .

Las clases sociales son necesarias para la pervivencia de la sociedad. Ya que la posición social está en dependencia directa de la educación, está en función de ella y si se consigue ofrecer una igualdad de oportunidades educativas, se alcanzará una igualdad social. El alumnado ha de desarrollarse para que pueda integrarse plenamente en sociedad, y colaborar en el progreso de esa sociedad.

4.4.- Modelo tecnocrático-meritocrático.

El rendimiento académico y la inteligencia son consecuencia directa de la herencia. Se piensa que lo que consigue cada uno es producto de su propio esfuerzo, es un mérito propio, por tanto es muy difícil variar las aptitudes innatas. A este propósito afirmaban Jencks y Bane (1985) que “la escuela no es responsable de las desigualdades sociales y educativas y además no puede hacer nada por cambiarlas”. Interpretación absolutamente pesimista.

4.5.-Teoría del capital humano.

Esta teoría parte de la premisa de que la calificación formativa de la mano de obra suponía un capital que podía ser reinvertido en el proceso educativo, con lo que, por una parte se desarrolló la formación profesional reglada y, por la otra, se incrementó la inversión en educación formal, en general confiando en la capacidad de ésta para la preparación para el trabajo. Sus principales representantes fueron Parsons, Becker (1983) y Schultz (1985).

La igualdad de acceso – Alfabetización – Escolarización

Se valoran los resultados del progreso de los países por el índice de alfabetización. Hay mayor preocupación por la cantidad que por la calidad.

4.6.-Educación compensatoria.

A raíz del Informe Coleman (1968) se concluía que las diferencias en rendimiento escolar estaban estrechamente relacionadas con circunstancias raciales, sociales y familiares.

A pesar de lo exagerado de la interpretación de los resultados, a partir de este informe y otros estudios sobre el origen de las diferencias educativas (Crowther, Report...) se puso en tela de juicio la concepción libre meritocrática y se analizan las injusticias del sistema educativo.

En consecuencia para evitar las diferencias de desarrollo y los déficits acumulativos de aprendizaje en los alumnos inicialmente atrasados, es necesario dedicarles una atención individualizada y ciertas medidas compensatorias.

4.7.-Funcionalismo crítico.

Es la visión que ya hemos ofrecido al comentar las teorías surgidas desde la sociología de la educación y que se caracterizaban por la necesidad de hacer una revisión crítica de las condiciones del sistema y democratizar las instituciones.

Hasta aquí hemos visto la forma en que se ha interpretado la función básica de la educación en consideración al mejor beneficio que se persigue para el usuario y teniendo en cuenta el fin óptimo interpretado por la élite aristocrática social y la propia Administración.

5.- La Educación ,hoy.

Parece, en efecto, que la educación está viviendo momentos críticos y no sólo por lo que ocurre dentro de ella, sino por depauperación de los papeles que deberían asumir la sociedad y la familia. Esto será motivo de análisis en los capítulos VIII,IX y X.

Sin embargo vamos a relacionar alguno de los problemas del entorno educativo que condicionan negativamente el sistema de enseñanza-aprendizaje, así como las tareas que ha de asumir la escuela para una educación de futuro, a saber:

5.1.-Factores exógenos:

Mencionaremos algunos de los más acuciantes:

- El conflicto tener-ser.
- Proliferación de la agresividad. Uso de la violencia para la resolución de conflictos.
- Poder de lo técnico y lo tecnológico.
- Poder del dinero.
- La publicidad.
- El consumismo.
- Conflicto hombre-naturaleza.
- Las guerras.

Entre otros factores exógenos Oliva (1999) enumera los siguientes:

-“ La centralidad.- El principio axial de la sociedad es la centralidad del conocimiento teórico como motor de innovación y de formulación política. Y este conocimiento se basa en la investigación sistemática, la codificación del conocimiento teórico y la nueva tecnología intelectual”(Oliva,1999,2)

- “En el ámbito educativo, las redes informáticas sustituyen el paradigma del sujeto conocedor y transformador de objetos, por el entendimiento entre sujetos capaces de lenguaje y acción” (Oliva,1999,3)

- “El narcisismo.- Existe un repliegue individualista del yo conteniendo una reacción que se manifiesta como una tendencia hacia el “privatismo cívico”, que consiste en una abstención pública combinada con una inclinación al egoticismo y al ocio personal. En efecto, el sujeto narcisista está centrado en sí mismo y persigue todo aquello que favorece a su mundo. No es cooperativo, tiende a idolatrarse a sí mismo y es bastante frío y distinto con los otros. En general no se compadece de los sufrimientos de los demás porque para él siempre es más lamentable su situación personal en el caso del dolor o del sufrimiento. Este gélido aire de menosprecio por los demás sacude fuertemente al mundo que vivimos hoy” (Oliva,1999,95 y ss.).

-“La eficacia .- Desde la óptica de la eficacia, los centros educativos de calidad han de caracterizarse por la importancia que conceden a los resultados educativos de los alumnos y, en esta medida, el centro escolar alcanza los fines, metas y los objetivos que la sociedad espera de él. Pero la eficacia escolar como logro de resultados (moral de éxito) difícilmente puede formar parte del concepto de equidad y de igualdad de oportunidades, ingredientes básicos del concepto, más deseable, de calidad” (Oliva,1999, 167 y ss.)

Y aún podríamos incluir:

- Abandono de la familia de su tarea educadora.- Como primera responsable, la familia cede su labor de primer educador hacia la sociedad, hacia la escuela, etc. Por otra parte, la familia modelo y patriarcal está cambiando para dar paso a nuevas formas de organización de la vida en pareja.

- El “carpe diem”.- El gozo de lo presente. Se vive el instante. Se procura disfrutar al máximo. Es el hedonismo.

- La globalización económica y de la información.- Mac Laren (1995 , 102) considera que la globalización puede acarrear drásticas consecuencias como las tasas de paro en Estados Unidos, la miseria de algunos sectores en el país más rico del mundo o la división en dos bloques de naciones : unas capitalistas y otras proletarias en sí mismas o fuerza de trabajo de las primeras (inmigrantes).

- Monoculturalismo.-
- Marginación, discriminación.- Nos olvidamos de los pobres, apartamos a los de otro color, se sobrevalora al hombre, se infravalora a la mujer
- La justicia.-
- La crisis de valores.-
- El consumismo.-
- El efecto Pigmalión dentro de las aulas hece que los profesores vean confirmadas sus expectativas con los alumnos de los que esperan más.
- El efecto Mateo.- La forma como se organiza, se codifica y se transmite el conocimiento, coincide con la de los grupos privilegiados. Por ello las personas que no dominan las habilidades que imponen los privilegiados corren el riesgo de quedar excluidas de la sociedad de la información. Se produce un fuerte “efecto Mateo”, en el que se le da más al que más tiene (Merton, 1977).
- El absentismo escolar.- puede considerarse como factor endógeno y exógeno.

5.2.- Factores endógenos que exigen el cambio:

5.2.1.-El credencialismo.

El nivel de titulación alcanzado es hoy la medida más universalmente utilizada para valorar a las personas en el momento de su incorporación al mercado de trabajo y para determinar el tipo de empleo en el que pueden insertarse. Subirats (1999,173) expresa que *la posesión de títulos académicos es, de forma creciente,*

una condición necesaria aunque no suficiente, para el empleo, especialmente para los empleos bien remunerados. Es así como el sistema educativo ha asumido, como función principal, la de expedidor de credenciales, creador de jerarquías y seleccionador de fuerza de trabajo, función que sigue ejerciendo actualmente, con pequeños cambios coyunturales.

5.2.2.- El conceptualismo.

El conceptualismo es cuando existe una excesiva preocupación por la epistemología cognitiva y por la transmisión de conocimientos en detrimento de la vía afectiva y sentimental.

5.2.3.-Fragmentación excesiva.

La excesiva descentralización de las materias, muchas disciplinas en contra del principio de globalización. Este es un efecto que se derivó del éxito que acompañó, en su momento, al taylorismo que supuso la fragmentación de tareas en la industria y su extensión a la educación llevó a la fragmentación del saber en destrezas objetivables y a las taxomías de objetivos.

5.2.4.- Insuficiencia en la transversalidad.

No percibimos una suficiente atención a los temas transversales, los cuales una vez definidos como transversales y sin un espacio curricular bien definido han pasado a ser, precisamente, tangenciales.

5.2.5.-Insuficiente diversificación curricular

Muchos de los contenidos que hoy se transmiten no motivan al alumno para interesarse por ellos y en gran parte adolecen de continuidad, o de relevancia o variaciones importantes para sectores del alumnado con poca implicación.

5.2.6.- La democratización .

Se reclama de todas partes una mayor democratización , un más amplio consenso de las normativas, participación mayor del profesorado en la gestión y organización de los centros.

Ha manifestado, al respecto , Musgrave (1972, 190) que tal vez la educación no sea una condición suficiente para la democracia, pero con toda seguridad es una condición necesaria para que perdure.

5.2.7.- La indisciplina del alumnado.

5.2.8.- El maltrato entre iguales.

5.2.9.- La conflictividad general de los centros.

5.2.10.-El choque de los discursos

La escuela trata de imponer cada vez más un discurso bañado de pacifismo, de respeto, de anticonsumismo y por otra parte el Estado, la sociedad y las familias enseñan violencia, consumismo, egoísmo. Este choque de discursos produce la sensación de ambigüedad y confusión en el alumno y una sensación de impotencia en la escuela.

5.2.11.- Mejorar la formación del profesorado.

Como anticipo de lo que trataremos más adelante, al menos vamos a señalar las siguientes necesidades:

- habilidades para trabajar en grupo
- resolución de conflictos
- mejorar la labor de tutoría
- formación en temas como: sexo, drogas, consumismo, multiculturalidad, etc.
- falta de formación didáctica específica (cursos de aptitud pedagógica muy breves)
- falta de cohesión familia-escuela
- desencanto en la profesión docente
- mejorar las habilidades sociales de los alumnos
- ausencia de criticismo
- redefinición de los valores y transmisión y de los mismos.

6.- Las funciones de la escuela del futuro.

En consecuencia con lo que acabamos de describir se percibe una gran problemática atenazando al sistema educativo; pudiera decirse que estamos asistiendo a un momento de crisis. Flecha y Tortajada (1999) prefieren evitar una consideración apocalíptica y lo describen como proceso de transformación.

El problema de las instituciones escolares es que no han cumplido adecuadamente el programa de la modernidad. Por eso en esta etapa de desencanto, y cuando el acoplamiento al sistema laboral hace aguas, aparece más evidente su falta de relevancia, concordancia, coherencia (Gimeno, 1999 , 50).

El desacoplamiento lo señala Inbernón (1999, 66) diciendo: “la escuela universal (la de los dogmas infalibles y las grandes verdades) que tan buen servicio prestó a la revolución industrial en la época moderna (seguridad, higiene, control, centralismo, exclusión, disciplina, cultura clásica) y que se fue extendiendo a todas las clases sociales, está inmersa en una profunda crisis de legitimidad. El reto para el futuro consiste en encontrar los nuevos componentes que vuelvan a legitimar un sistema educativo democrático.

Giroux (siguiendo a Freire) afirma que hay que desarrollar nuevas formas de lenguaje crítico que nos permitan, por un lado, desvelar el currículum oculto y, por otro lado, descubrir otras maneras de ver el mundo y la educación.

Los nuevos referentes.

Los nuevos referentes que permiten definir un nuevo modelo de escuela, la escuela de los próximos años, son los siguientes:

1. Escuela comunicativa.
2. Escuela democrática.
3. Escuela crítica.
4. Escuela dialógica.
5. Escuela ecológica.
6. Escuela liberadora.
7. Escuela pacificadora.
8. Escuela diversa y multicultural.
9. Escuela para la justicia.

6.1.-Escuela comunicativa.

La comunicación es la base de todo aprendizaje. El lenguaje es el instrumento por medio del cual se expresan y se aprehenden los símbolos haciendo que los hombres puedan comprenderse. Sin lenguaje no existiría la Educación porque no existiría la *comunicación*.

Pero lo más interesante de la comunicación es que debe permitir que el emisor y el receptor intercambien sus papeles con frecuencia ya que de esta forma el diálogo fluye, se provoca el entendimiento biunívoco y se favorece algo grandioso pero que pocas veces se practica y es que todos podemos aprender de todos, también los profesores podemos aprender mucho de los alumnos, sólo se necesita tener la suficiente humildad, estar libre de complejos de superioridad y tener el interés en aprender sin importar de donde venga la enseñanza, sólo es necesario tener un poco de honradez para molestarse en escuchar un lapso breve de

tiempo a aquellos a los que obligamos a escuchar nuestras exhibiciones de sabiduría ,durante horas, y que , en muchas ocasiones , llevan incorporadas grandes dosis de pedantería y peroratas.

Si no existe una fluida comunicación, si no escuchamos no habremos dado el primer paso para resolver conflictos en la escuela.

6.2.-Escuela democrática.

Ha de estimularse la participación de todos los agentes implicados, respetando los derechos y haciendo cumplir sus deberes, fomentando la tolerancia, la solidaridad, el cooperativismo. Kohlberg, Freire y muchos otros reclaman con insistencia un aescuela democrática donde la voz de los estamentos populares,los marginados,los débiles , los menos poderosos (por ejemplo,los alumnos) se escuche en pie de igualdad.

6.3.-Escuela crítica.

Entendemos, al igual que Rigal (1999 ,164), que la escuela en su intento de formar ciudadanos ha de abarcar dos objetivos fundamentales:

- a. Contribuir en el plano público al desarrollo de una cultura, del discurso crítico sobre la realidad concreta.
- b. Socialización en los valores y practicas de la democratización en los ámbitos institucionales cotidianos que facilitan la participación activa y critica y las experiencias de organización.

Además debe rescatarse nuevamente la importancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje como instancias de producción dialógica colectiva y de negociación cultural (Freire, 1975,103 y ss.);(Rigal, 1999, 164).

Frecuentemente se exige una congruencia y articulación del currículo como producto de las confrontaciones, negociaciones, y del reconocimiento de los

contenidos de resistencia y oposición y, en consecuencia, una variación del papel del profesor dejando de hacer la función de correa de transmisión y acercarlo más bien al intelectual transformador (Giroux, 1990), crítico y emancipador.

6.4.-Escuela dialógica.

Se basa en los principios siguientes: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, creación de sentido, solidaridad . Abundando en este concepto , señala (1987, 105) :

“Lo que caracteriza a la comunicación es que es diálogo, de la misma forma que el diálogo es comunicativo. Así, en la relación dialógica comunicativa los sujetos interlocutores se expresan a través de un mismo sistema de signos lingüísticos ... Si no hay acuerdo en torno a estos signos es imposible la comprensión entre los sujetos.

6.5.-Escuela ecológica.

La Naturaleza funciona al servicio del Hombre y el hombre no puede sobrevivir sin un correcto estado natural y su existencia se dificulta progresivamente si el hombre la agrede. Lo que el hombre actual está haciendo es una agresión a la Naturaleza por encima de lo que ésta puede soportar. Ello quiere decir que a largo plazo el hombre se agrede a sí mismo. Todos los hombres exigen derechos para sí mismos pero desprecian olímpicamente el derecho que tienen sus hijos a heredar un planeta que les permita vivir satisfactoriamente.

Esto es una demostración de que debemos enseñar a pensar en los demás, a ponernos en el lugar de los otros, de los derechos de los otros, en particular, algo tan elemental como el derecho a respirar.

6.7.-Escuela liberadora.

La educación ha de formar en los alumnos un espíritu de análisis continuo y permanente de la realidad sabiendo aportar los pros y los contras de cada problema, indagar en lo que hay más allá o detrás de los mensajes interesados que determinados grupos nos lanzan para hacernos caer en sus redes, proporcionar esquemas que faciliten en el alumno la autoestima, la capacidad de buscar y defender su área de libertad y estar preparado al fin para no dejarse dominar, condicionar o enajenar por ninguna fuerza social o individual.

6.8.-Escuela pacificadora.

Estando la sociedad actual dominada por una ola de violencia y observando como la escuela se debate entre crisis, tensiones y conflictos, aunque no se le puede exigir que lo solucione como si poseyera una varita mágica, ha de pedírsele que asuma el espíritu de formación en la paz.

6.9.-Escuela diversa y multicultural.

Se debe respetar a los otros en su heterogeneidad de raza, sexo, inteligencia, cultura, país, etc. Mantener una disposición a ofrecer la variabilidad necesaria en función de la diversidad de esos grupos o de esas singularidades, debería ser un resultado de la ley de reciprocidad.

6.10.-Escuela para la justicia.

Una escuela justa ha de fomentar:

- a. El espíritu de la igualdad y el respeto.
- b. El buen juicio y la concepción de “ lo justo”.
- c. Actitudes: tolerancia, justicia, igualdad, cooperación.

7.- Un nuevo modelo de educación.

Justamente ahora que parece que la sociedad ha llegado a un punto óptimo de bienestar y progreso, pensamos que lo que se precisa aquí y ahora es una gestión de bienestar, intentando compensar los desequilibrios que genera el mercado.

Consideramos que este bienestar y desarrollo está construido sobre la exclusión de la mayor parte de la Humanidad y sobre el deterioro sistemático de la naturaleza. Por ello la sociedad industrial moderna crea prácticas sociales de competitividad, exclusión e individualismo, acapara poder político, económico y cultural e invita al derroche consumista exagerado.

Unos pocos crean, producen y se benefician de los resultados-producto del hiperconsumismo de la gran mayoría que vive al límite de sus posibilidades y sufre pacientemente su exclusión en la capacidad de participar en las tomas de decisiones importantes.

Para hacer frente a esta marginación exclusiva, se impone una concepción de la educación integral, transformadora, colectiva y solidaria. Sea una concepción que reafirme el valor de la educación , dotándola del reconocimiento crítico, cuestionador, problematizador de la realidad, como un instrumento privilegiado de esfuerzo transformador (Freire, 1990).

Insistiendo en la formación de la capacidad crítica y de diálogo y en la lucha por servir de resorte de compensación de los excluidos manifiesta Giroux (1990 ,177): *las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de la vida social. Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y del poder ; las escuelas son, de hecho, esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes.*

Se podría deducir que la raíz del conflicto está fuera de la escuela. Es la sociedad la que establece la jerarquía y la exclusión entre las culturas y las diferencias e implica a la escuela en este proceso (Fdez. Palomares, 1994 , 37).

Todo ello nos lleva a concluir que la escuela ha de situarse en una posición ecléctica: por un lado ha de plantearse suficiente neutralidad como para controlar el conflicto, la beligerancia o la imposición de determinadas ideologías (sean del carácter que sean los extremismos sesgan y desvían la orientación de las cosas), pero por otra parte ha de implicarse lo suficiente como para que ninguna posición social jerárquica de dominación, de sometimiento o de exclusión pueda imponer sus criterios.

Hemos visto hasta aquí los factores que desarrollan la agresividad, hemos apuntado el problema que está generando en los centros escolares la agresividad de los adolescentes, la agresividad procedente del centro y de la sociedad, la agresividad simbólica generada por el poder; hemos visto los errores de bulto que se han cometido en Educación y hemos analizado las funciones que, a la vista de todo eso, pueden y deben encomendársele al sistema educativo.

Pero todo lo que hemos pergeñado a lo largo de estos tres capítulos es la base teórica que nos servirá de referente para acometer los puntos críticos derivados de la convivencia en los centros, las estrategias de que dispone el actual sistema educativo en nuestro país, los errores de ese sistema y las estrategias y nuevas metodologías encaminadas a resolver o paliar un problema de tamaña envergadura como veremos.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN GUIÓN

1.-Presupuestos metodológicos.

2.-Contenidos de la investigación. Áreas de análisis: violencia,conflictividad, convivencia y desarrollos curriculares en los centros escolares.

a.-Maltrato entre iguales: acoso-intimidación.

b.-Anomalías en la jerarquía del sistema educativo que dañan el clima de convivencia.

c.-Desequilibrios en el sistema de la convivencia interprofesoral.

d.-Desequilibrios padres- profesores.

e.-Desequilibrios sociedad-escuela.

f.- Deterioro de la convivencia familiar.

3.- Alcance de la investigación.

3.1.-Población.

3.2.-Muestra

3.3.-Variables

3.4.-Factores,áreas y actitudes implicados.

4.- Método.

4.1.-El problema de la medida d elas actitudes.

4.2.-Definición de las hipótesis.

4.3.-Elaboración de los instrumentos.

4.4.-Instrumentos usados en este tipo de investigaciones.

4.5.- Fuentes para la elaboración de los datos.

4.6.- Temas consultados a través de entrevistas.

5.- Tabulación de los datos.

6.-Interpretación estadística.

1.-Presupuestos metodológicos.

La presente investigación sobre el clima de convivencia en los centros, el maltrato y la violencia con sus derivaciones curriculares pretende ser una indagación sistemática y autocrítica (Stenhouse, 1987 , 28).

Como indagación,se halla basada en la curiosidad y en un deseo de comprender las relaciones entre los factores determinantes de los problemas; pero se trata de una *curiosidad sistemática* en el sentido de hallarse respaldada por una estrategia. También ejerce la autocrítica en el sentido de que se valoran las instituciones y los procesos desde fuera y desde dentro, sometiendo,además, la investigación a las *correcciones* derivadas de un feed-back continuo aportado por el contacto con las personas participantes en el proceso y a través de las valoraciones de las personas entrevistadas.

Como toda investigación, comienza por identificar el problema que en nuestro caso se refiere a la producción de situaciones de violencia directa y simbólica en el entorno escolar y sus derivaciones y/o causas curriculares. Continúa con la selección de unos métodos o procedimientos que afectan a todo el ciclo de la investigación y termina con la elaboración de informes sobre los resultados obtenidos,su interpretación y aplicación para otras investigaciones. Y, finalmente, la proposición de modelos de intervención para paliar o subsanar los problemas detectados.

Si los métodos que utilizamos poseen todas las características necesarias y deseables,entonces se tiene la base para hacer una investigación bien fundada,según Fox(1981 , 403). Nuestro método será ,pues, una estrategia a seguir durante todo el ciclo de la investigación,estrategia que Best(1982,25) entiende como el procedimiento más formal,sistemático e intensivo de llevar a cabo un método de análisis científico.

Así , teniendo en cuenta la naturaleza educativa de nuestra investigación, hemos elegido el método descriptivo de observación extensiva , ya que el tamaño de la muestra es suficientemente grande (1206 alumnos, 106 profesores, 20 directores y 20 orientadores), sobre todo si consideramos que el total de alumnos de ESO en esos centros era de 3000.

Utilizamos un enfoque transversal para poder comparar los diversos niveles(de 1º a 4º de ESO) de manera sincrónica,contrastando simultáneamente la opinión de varios sectores implicados en la problemática ,ya definida.

Las actitudes implican evaluación subjetiva , porque aunque constituyen una experiencia interna,tienen una referencia pública en el sentido de que ,si expresamos nuestras actitudes;otra persona,debería,en principio,ser capaz de identificar ese algo o alguien a los que se refiere nuestra evaluación. Y es ,precisamente por ese carácter público de las actitudes , por lo que la noción de consistencia adquiere una importancia central. Solamente porque las actitudes tienen una referencia pública, podemos definir las como consistentes o inconsistentes,estables o cambiantes ,normales o desviadas y relacionadas o no relacionadas a la conducta no verbal”.

Pero,además , se ha pensado constantemente en su practicidad,es decir,que la información que recogemos y las proposiciones derivadas han de repercutir ,positivamente y eficazmente, sobre la práctica pedagógica. Estamos hablando,entonces, de una investigación aplicada para la que tenemos en cuenta los argumentos de Hayman(1981 , 36), cuando señala que “ al planear los procedimientos,el investigador debe determinar los datos necesarios para lograr cada objetivo, la metodología apropiada de la investigación para producir estos datos, los medios por los cuales los obtendrá y cómo hay que procesarlos y analizarlos”.

Y volvemos a insistir en la necesidad de conectar la teoría con la práctica.En este sentido refiere Stenhouse(1987 14 y ss.) que “*todos los planteamientos educativos deben tener cabida en el currículo*”...”*la investigación es una indagación sistemática,mantenida,planificada y autocrítica, que se halla sometida a*

la crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resulten adecuadasconsidero investigación en educación,la investigación realizada dentro del proyecto educativo y enriquecedora de la empresa educativa. La investigación es educativa en el grado en que pueda relacionarse con la práctica de la educación.....Me parecen claros dos puntos: primero,los profesores deben hallarse íntimamente implicados en el proceso investigador y segundo, los investigadores deben justificarse ante los docentes y no los docentes ante los investigadores”.

Haciendo realidad estas premisas la concepción del presente estudio parte de la realidad práctica de la experiencia docente y pretende revertir sobre esa misma realidad de una manera práctica y no como mera especulación.

Para terminar de definir nuestro propósito investigador cabe recordar la opinión de Oliva(1996 ,218 y ss.) sobre el profesor-investigador:

“ ...se han propuesto programas para desarrollar hábitos de indagación y para formar profesores como indagadores,como innovadores,como investigadores en la acción,como observadores participantes,como tutores de sí mismos....Esta perspectiva ve al futuro profesor como un agente activo de su propia formación u asume que cuanto más se conozcan los orígenes y consecuencias de sus acciones y de las realidades que las presionan tanto más posibilidad tiene de poder controlar y cambiar esas acciones y presiones “.

Controlar y cambiar esas acciones y presiones es la faceta por la cual se detectarán los fallos del sistema,se analizarán las presiones exógenas y endógenas a la institución educativa y se reflejará la necesidad de innovar ,reinterpretar y adaptar el actual currículo del sistema y de los proyectos de centro.

2.-Contenidos de la Investigación.Áreas de análisis.

Consideramos todas aquellas áreas o campos donde hemos supuesto, a raíz del sondeo previo, que existen factores implicados en el terreno de la convivencia y su interrelación con el currículo, a saber:

a.- El maltrato entre iguales .Acoso-intimidación entre alumnos.

Las principales formas de maltrato que pueden darse son:

- Maltrato verbal
- Maltrato físico
- Maltrato mixto (físico y verbal): acoso sexual, intimidación amenazante, robos, destrozar pertenencias etc..
- Exclusión social.

La consecuencia más deplorable de este fenómeno es la “*victimización*”.

b.- Anomalías en la jerarquía del sistema educativo que dañan el clima de convivencia.

Además del maltrato entre iguales producido entre alumnos ,especialmente de Secundaria, se dan , actualmente, en los centros escolares una serie de desórdenes en las relaciones , bien sea por el deterioro de la capacidad comunicativa o bien por las presiones ejercidas desde diversas instancias que derivan en una conflictividad manifiesta. Esta conflictividad se extiende generando una reacción en cadena, un efecto boomerang, que se transmite como la presión ejercida por un líquido sobre las paredes del recipiente que lo contiene.

Estas anomalías pueden verse reflejadas entre los siguientes sectores de la comunidad educativa :

Desequilibrios Administración – centros y profesores.

La Administración en su afán intervencionista crea una presión o violencia simbólica sobre los centros y los profesores a través de

- Legislación superreguladora de la vida de los centros .
- Determinación de los currícula.
- Control del profesorado: Estatuto de la Función docente.Ley de la Función Pública.
- Desequilibrios equipo directivo—profesorado
- Desequilibrios profesores –alumnos.
- Desequilibrios alumnos-profesores.

Una de las facetas que está siendo más preocupante en las instituciones educativas de los principales países de Europa y América es la beligerancia de los alumnos hacia los profesores y hacia los centros y que será objeto de análisis en los capítulos VI y IX.

- Desequilibrios profesores-- equipo directivo.
- Desequilibrios profesorado- Administración.

El profesorado puede manifestar su oposición ante la Administración de varias formas:

- propuesta individual(audiencias,contenciosos,prensa.....)
- propuesta colectiva(manifestaciones, vías sindicales.....)
- adoptando indiferencia.
- anticipándose a la Administración mediante innovaciones.

c.- Desequilibrios en el sistema horizontal de la convivencia entre el profesorado.

Estas disarmonías que atentan contra la calidad de las relaciones,la fluidez comunicativa y la capacidad de trabajo cooperativo entre los profesores ponen en serio peligro el “clima del centro”.

d.- Desequilibrios horizontales padres- profesores.

e.- Desequilibrios sociedad –escuela.

La sociedad como productora de mercancías materiales y clichés culturales intenta extender sus redes para llegar de forma rápida y eficaz al cliente y “venderle” su producto o su imagen. Uno de los mejores medios de propagación son las instituciones educativas. Por eso la escuela han de evitar ser “correa de transmisión”

Aparte de otras innumerables facetas de oposición entre lo que la sociedad impone y lo que la escuela debería representar podríamos señalar:

Intereses antitéticos sociedad-escuela

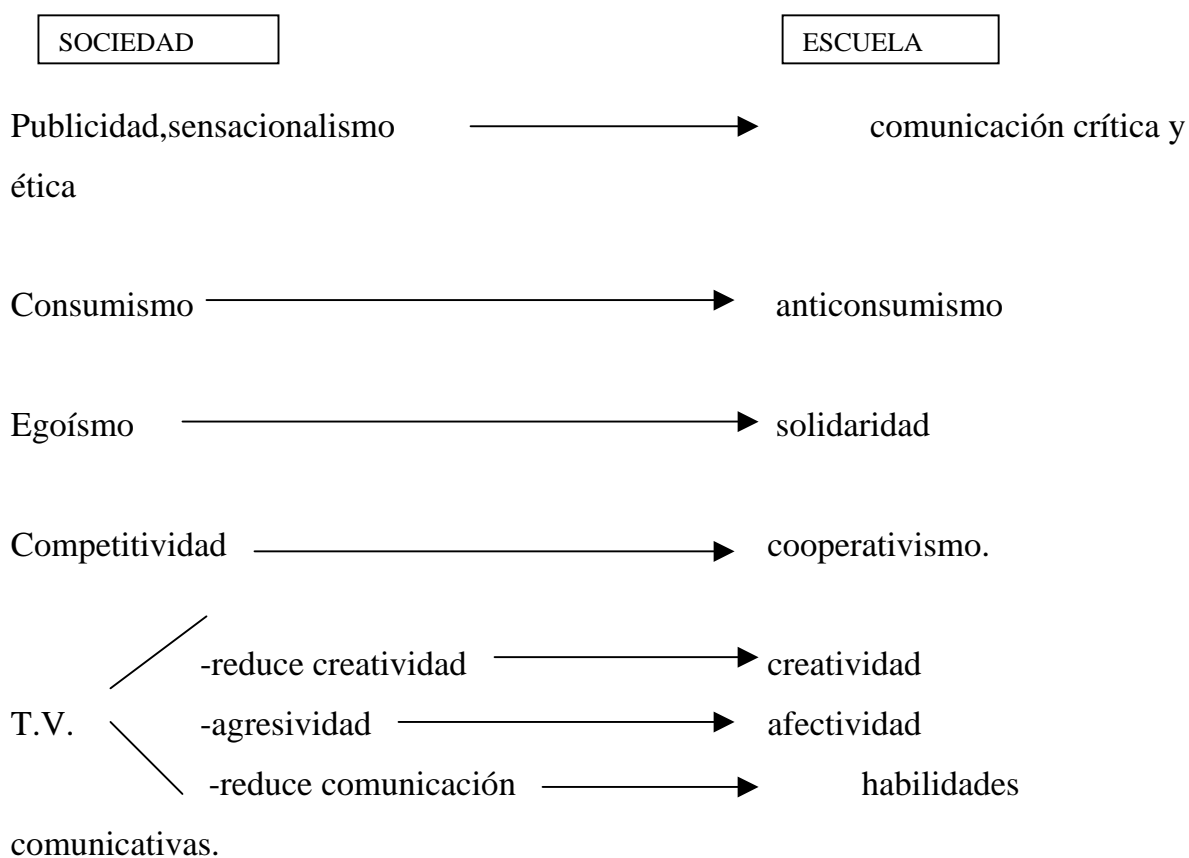


Figura nº IV - 1

(Elaboración propia)

Como puede comprobarse existen tantas antítesis entre sociedad y escuela ideal que ésta última se ve abocada a una posición de lucha para impedir que la cadena de aspiraciones de logro del individuo (impuestas o provocadas artificialmente por los sectores dominantes de la sociedad) no traspasen el umbral de lo normal porque ello perjudicaría la formación del hombre como persona.

De esta manera la escuela está obligada a construir un currículo que mantenga al hombre como un ser crítico y “despierto” para no caer en esas redes de frivolidad y despersonalización social.

f.- Deterioro de la convivencia familiar.

3.- Alcance de la Investigación.

3.1.- Población.

La población que abarca la investigación son los alumnos que cursan estudios de Enseñanza Secundaria Obligatoria en Galicia, con una muestra representativa de alumnos, profesores, orientadores y directores relacionados entre sí.

La población de estudiantes de ESO en Galicia es de 133.000 alumnos y nosotros hemos investigado 1.206 .

De los 319 centros que imparten ESO, se han estudiado cuatro centros por provincia que ha dado lugar a un total de dieciséis centros.

3.2.- Muestra.

Hemos practicado la investigación en centros donde se imparte ESO como única etapa educativa y también en centros donde se combina con otras etapas y otras modalidades tales como ESO + Bachillerato/ ESO + FP / ESO + Bachillerato

+ ciclosformativos/ ESO+ Primaria+ Infantil/ESO+ FP+ Programas de garantía social.

El muestreo ha sido de estratificación constante ya que se ha dividido la población en cuatro apartados provinciales. Sin embargo se ha introducido una estratificación proporcional, al considerar los estratos “rural”, “villa”, “urbano” y las zonas de “costa” e “interior”; aplicándose una cuota de representación de cada sector atendiendo al número proporcional de alumnos que alberga cada uno de ellos proceden también del ambiente rural.

La introducción de la variable “interior-costa” se debe al hecho de que existe o ,mejor dicho existía, la consideración de que los adolescentes tendían a ser más disruptivos en los pueblos o ciudades de ambiente costero, en particular los que viven dependiendo (en un alto porcentaje) de la pesca que en los de interior.

En las villas o pueblos entre 3.000 y 20.000 habitantes hay suficiente variabilidad en cuanto a la extracción social de los alumnos ya que muchos de ellos proceden también del ambiente rural.

Finalmente se ha practicado un sorteo aleatorio por estratos; las variables sexo y nivel económico se distribuyen aleatoriamente al ser repartidos los instrumentos por sorteo en los centros, aplicándose los mismos en un curso por nivel en cada centro.

De todo lo cual se deduce que en estas condiciones hemos podido contrarrestar las variables extrañas más importantes, preservando la fiabilidad y validez de nuestro diseño.

El diseño se ha aplicado solamente en centros públicos por ser los más representativos. Además hemos encontrado ciertas reticencias en algunos centros privados; probablemente haya una inhibición por temor al riesgo de filtraciones y posibles represalias.

3.3.-Las Variables.

Una variable es un símbolo que puede tomar un valor de un conjunto determinado de ellos, llamado “dominio de la variable”. La variable que ,teóricamente, puede tomar cualquier valor entre dos valores dados, se llama variable continua;si no es así , se llama variable discreta(Calvo,1985 , 6).

Algunas variables con las que vamos a trabajar son variables simples ya que se corresponden con un ítem concreto y otras son variables compuestas que ,aquí, designaremos con el apelativo de “campos” y que resultan de la combinación de otras variables simples.

Ahora bien el papel de las variables no depende tanto de su naturaleza como de la forma en que se las utiliza en cada diseño concreto. En todo caso lo importante es *descubrir las relaciones existentes entre esas variables o las repercusiones que el distinto comportamiento de los sujetos tiene sobre esas variables o incluso el efecto de las mismas sobre la conducta del individuo* (Hayman,1981 , 68).

En consecuencia las variables simples o complejas que analizaremos son las siguientes:

- Sexo
- Edad
- Curso
- Situación geográfica
- Tipo de centro.
- Métodos de tutoría.
- Exclusión social.
- Etapa educativa
- Ratio
- Nivel de agresividad alumnado.
- Preocupación por la conflictividad.

- Intención de agredir
- Víctima de maltrato.
- Sufrir acoso sexual.
- Rendimiento
- Desmotivación
- Diversidad curricular.
- Ambiente familiar.

3.4.-Factores,áreas y actitudes implicados

Como referencia, y limitándose al área de maltrato entre iguales, Olweus(1993) analiza los siguientes aspectos :

- Agresores y víctimas en diferentes grados.
- Agresividad intimidatoria entre chicos y chicas.
- ¿cuánto saben los profesores?¿cuánto saben los padres?
- Agresiones en la escuela y en el camino de vuelta.
- La agresividad ,¿problema de grandes ciudades?
- El tamaño de la escuela y el aula.
- La vigilancia durante el recreo y la comida.
- La estabilidad en el tiempo del problema de agresores y víctimas.
- Caracteres de víctimas típicas y de agresores t'picos.
- La debilidad y fortaleza físicas.
- ¿Qué entorno educativo crea niños agresivos?
- Mecanismos de grupo.
- La T.V.,el vídeo,cine.
- Los factores hereditarios.
- Dificultades familiares.
- Derechos democráticos fundamentales.

En general los estudios sobre la problemática que tratamos de pergeñar deberían averiguar ,al menos, aspectos tales como:

- Lo que ocurre en el centro visto por espectadores:tipos de maltrato y frecuencia.
- Tipos de maltrato que sufren las víctimas y frecuencia.
- La experiencia del estudiante ante situaciones de maltrato:sentimientos hacia las víctimas y agresores,ayuda,consejo.
- Los agresores actúan individualmente,en grupo,pandillas,son varones o mujeres,internos o externos al centro.....
- A quién se le comunica el hecho.
- Ayuda que se puede prestar desde el centro.
- Caracteres de agresores y víctimas.
- Lugar de maltrato
- Cuestiones relativas a Normativas de clase ,de centro.
- Indagaciones sobre la organización de la clase y del centro.
- Tipos de interrupciones.Sanciones.
- Códigos de honor entre iguales.
- Agresividad y ambiente familiar
- Violencia y currículo.
- Exclusi´on social.
- Marginalidad,multiculturalismo.

Para nuestro trabajo tiene interés el ambiente de conflictividad en los centros con sus múltiples causas y efectos,también las implicaciones de una violencia estructural derivada de la transmisión del poder dominante así como la violencia simbólica que ejercen los Diseños curriculares centrales hasta su plasmación en los Proyectos Curriculares de Centro , por ello estudiaremos lo siguientes campos:

CAMPO 1.- Autopercepción de la agresividad.

Este campo trata de percibir la agresividad que el alumno explicita en sí mismo, a través de los ítems:

- Al 9
- Al 10
- Al 44
- Al 45.

CAMPO 2.- Nivel general de conflictividad del sistema.

Aquí se intenta comprobar el índice general de agresividad percibido desde diversas instancias: profesores, orientadores, directores.

- Prof.1
- Prof. 14.-Tiempo real de aprovechamiento de clase.
- Prof. 15.- Tiempo dedicado a asuntos de disciplina.
- Orientadores 11.
- Directores 1.

CAMPO 3.- Nivel de conflictividad en el propio centro.

- Al 92 – Al. 98
- Dir. 2.
- Dir 3.
- Prof . 20.

CAMPO 4.- Percepción de la agresividad en otros observados desde la perspectiva interior del centro.

- Al. 9.-Ver peleas,agresiones,insultos
- Al. 16.
- Prof. 28.

CAMPO 5.- Agresividad de los alumnos hacia los profesores.

- Prof 27.

- Prof 8.- desafíos ,rumores.
- Al. 83 – Al. 88 .- Clasificación del respeto que muestran los chicos y chicas hacia profesores.

CAMPO 6.- Tipos de conflictos más frecuentes.

- Prof . 20
- Dir . 3.

CAMPO 7.- ¿ Dónde se producen los conflictos?

- Al 37- Al. 42.

CAMPO 8.- ¿Quiénes producen esos conflictos?

- Al. 36.

CAMPO 9.- ¿A quién revelan la información sobre victimización u otros conflictos?

- Al 46.

CAMPO 10.- Rendimiento académico.

- Al 50
- Al 60.
- Al 61.

CAMPO 11.- Caracteres alumnos agresivos.

- Prof 26.(causas agresividad [alumn@s](#))
- Profesores 29 .-Rasgos alumnos agresivos.
- Orientadores 18.-Características sociofamiliares.

CAMPO 12.- Victimización.

- Al 14
- Al 34-Chantaje ,pedir dinero,extorsión.
- Al 35.- herir.
- Al 24 – Al. 32
- Al 16.- amenazas
- Al 17.-sufrir burlas,insultos(físico,raza,familia,sexo....)

CAMPO 13.-Exclusión social

- Al 12.
- Al 13
- Al 15.
- Al 18 - Al. 23.

CAMPO 14.- Interés por el estudio-motivación.

- Al. 64 .- Intención de abandonar.
- Al. 59
- Al 60
- Al 61
- Al. 82

CAMPO 15.-Número de alumnos conflictivos.

- Prof. 28

CAMPO 16.- Actitudes a tomar con alumnos conflictivos.

- Prof. 24
- Or. 20

CAMPO 17.-Medidas a aplicar con los alumnos conflictivos.

- Prof 23
- Prof 24
- Prof. 37
- Dir.20

CAMPO 18.- Los profesores como fuente de conflicto

- Al 71
- Al. 81
- Dir 5.
- Entrevista directivos.

CAMPO 19.- Ambiente familiar. Atención recibida.

- Al. 65.
- Al. 70.

4.-Método

Al estudiar problemas que afectan a la constitución de la personalidad y a sus manifestaciones, hemos de valorar las actitudes de los sujetos. Podríamos definir las actitudes teniendo en cuenta los criterios de Hilgard(1972) como estados de disposición, tendencias a actuar o reaccionar de cierto modo cuando nos enfrentamos con determinados estímulos que nos ponen en situación de responder

En cuanto “estado” o “tendencia” la actitud no se hace consciente sino indirectamente: “ se muestra” como modo típico de acción ante determinado estímulo(Montoya,1988),es decir en el modo como las conocemos son inferidas,pero definen la realidad actuante del sujeto. Están en estrecha relación con las opiniones de manera que,a veces, es difícil separarlas.

4.1.- El problema de la medida de las actitudes.

Como en muchos otros campos del estudio de las Ciencias de la Educación resulta complicado conocer las actitudes de los sujetos a través de investigación empírica,es decir, se hace compleja la atribución de valores paramétricos, ya que no se pueden establecer con ellas escalas de intervalos.Pero porque además suelen estar conexionadas entre sí, tanto en sentido horizontal como en sentido vertical.

De ahí se obtiene el argumento por el que se hizo un sondeo previo a base de entrevistas libres o entrevistas en profundidad, persiguiendo dos objetivos fundamentales:

-explorar los orígenes,complejidades y ramificaciones de las áreas de actitudes que nos planteamos examinar y medir.

-conseguir expresiones vívidas por parte de los entrevistados que nos confirmen la línea correcta en la construcción de los instrumentos.

De acuerdo con ello hemos compuesto los “ítem-pools” o colección de expresiones de actitud a partir de las cuales se elabora la gradación adecuada de la escala para los ítems de respuesta graduada o bien las categorizaciones para los ítems de respuesta abierta y los de respuesta categorizada.

En consecuencia tenemos dos tipos de mediciones para dos tipos de datos, es decir:

a.- factores cualitativos.-Se analizan mediante ítems que adoptan la fórmula de Lickert,de valoraciones graduadas a las que se les atribuye un valor ascendente siguiendo la línea de menor a mayor intensidad,o bien a la viceversa.

b.- factores cuantitativos.-Pueden deducirse de las respuestas que comportan comparaciones,porcentajes,correlaciones o valores absolutos.

4.2.-Definición de las Hipótesis

De manera especial los argumentos de la investigación van encaminados a la comprobación de tres hipótesis principales:

1.-Constatación de maltrato entre iguales en los alumnos de ESO.

2.- Necesidad de variaciones e innovaciones en el currículo.

3.-verificación de la existencia de un clima de agresividad –disrupción y violencia del alumnado de ESO hacia el profesorado y hacia el centro.

Otras hipótesis secundarias serían:

4.-existencia de una violencia simbólica de tipo vertical descendente. Es decir, aunque exista una réplica , una contracultura, resistencias hacia los mecanismos de imposición, en ocasiones, es poco eficaz ; y otras veces esa contraviolencia es inapropiada por llevar en sí misma el germen de otra violencia. Además es enormemente mayor el influjo de la violencia simbólica descendente que el que pueda reportar una contraviolencia directa de sentido ascendente, porque ésta se encuentra con numerosos handicaps que le impiden progresar.

Otros aspectos a considerar serán:

a.-Necesidad de revisar la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo en ciertos apartados: ambigüedad legislativa

b.- procesos de enseñanza-aprendizaje. Clima de aula.

c.-dificultades para un clima de convivencia apropiado.

d.-las redes de relaciones socioeducativas.

e.-la gestión democrática.

f.-la educación en nuevos valores.

g.-la frustración del profesorado.

Estos aspectos vienen a explicar, matizar y configurar las hipótesis enunciadas.

4.3.-Elaboración de los instrumentos

Como hemos sugerido anteriormente se ha practicado una prueba piloto con una muestra más reducida que la muestra final, pero suficiente para detectar las preguntas ambiguas y las de difícil comprensión y hacer una redacción secuencial de los ítems.

La técnica utilizada siguiendo las recomendaciones de Kerlinger (1973) es el cuestionario. Usamos los cuestionarios como repertorios de preguntas orientadas de tal manera que nos proporcionan los datos suficientes y necesarios en orden a compilar la información lo más relevante posible y con el mayor margen posible de confiabilidad.

De acuerdo con Nisbet y Entwistle (1980) a propósito de esta técnica cabe decir que el procedimiento para la elaboración de un cuestionario sigue un modelo similar al de la preparación de un plan de entrevista. Sin embargo, dado que el cuestionario es impersonal, es de primordial importancia tener un gran cuidado en su preparación. Debido a que no hay un entrevistador que pueda explicar las ambigüedades o comprobar si ha habido algún malentendido, la redacción del cuestionario debe ser especialmente clara. Deben anticiparse de forma más completa que en la entrevista todas las posibles repuestas a cada pregunta. Por consiguiente la prueba piloto de un cuestionario es muy importante.

Una de las principales debilidades del método de los cuestionarios es que, inevitablemente, una parte de la muestra no contestará y es difícil descubrir el porqué o descubrir en qué se diferencian los que no responden de los que sí lo hacen. Por lo tanto el porcentaje de respuestas es la consideración más importante al valorar un estudio a base de " cuestionarios". Sin embargo tienen la ventaja de que, al ser anónimos, permiten mayor margen de sinceridad.

Teniendo en cuenta todas estas premisas hemos diseñado un cuestionario para alumnos, un cuestionario para profesores, un cuestionario para orientadores y

otro para directivos, siempre pensando en que las elecciones no resulten difíciles para el encuestado.

Se han elegido preguntas estructuradas, semiestructuradas con opciones de apertura y cuestiones abiertas. Asimismo se ha tenido en cuenta la posición de cada sector (alumno, profesor, orientador, directivo) para recabar de cada uno la información más relevante desde su óptica, pero al mismo tiempo replicamos ciertos ítems a dos o más sectores con el afán de comprobar la sinceridad respecto de ciertas opiniones.

Es cierto que una parte de la muestra no contesta, particularmente en el caso de profesores. Con ellos se ha seguido el sistema de entrega personal de los cuestionarios y se les ha pedido que, al finalizar su cumplimentación, los depositen en una urna situada en Conserjería, para evitar que los directivos puedan conocer la opinión de los profesores.

En el caso de los alumnos la aplicación del cuestionario ha sido presencial por lo que en el grupo de nivel resultante no han contestado, únicamente los que ese día no han asistido a clase.

Consideramos la opinión de Herriolt (1969) en el sentido de que la información recogida podría ser validada y profundizada mediante una serie de entrevistas a una serie de sujetos controles. Las concordancias servirían para dar a tal información una mayor confianza y validez. Y, en efecto, se ha aplicado una entrevista –tipo a una persona en cada centro para matizar ciertas cuestiones a las que los implicados son más remisos a contestar.

Para este propósito hemos practicado métodos de triangulación. Dice Mc Kernan (1999, 205 y ss.) “los trabajadores de la investigación-acción del *currículum* utilizan la triangulación en diversos sentidos”. De los cuatro niveles en que se puede producir la triangulación, nosotros hemos utilizado dos, a saber:

.- Triangulación de información o de datos recogidos en diversos entornos.- tomamos, en este sentido, varias fuentes de análisis :alumnos ,profesores, directores, orientadores.

.- Triangulación metodológica.- Llevada a cabo recogiendo datos por múltiples métodos de investigación (sondeo previo, cuestionarios, entrevistas).

Se ha valorado también el número de ítems que los alumnos serían capaces de responder en una sesión, para evitar así tener que recoger los cuestionarios de una clase para la siguiente y perder el anonimato.

4.4.- Instrumentos usados en este tipo de investigaciones.

Las estrategias que encontramos en estudios anteriores, donde aparece una visión del maltrato y sus repercusiones en la convivencia de aula o de centro, se han basado entre otras , en alguna de las siguientes fuentes:

a.- Los análisis sociométricos.- Muchos de ellos se basan en la teoría sociométrica de Moreno(1972). Permiten detectar el grado en que los individuos son aceptados o rechazados en un grupo, ver su status dentro del mismo y descubrir sus relaciones.

b.-Cuestionario “bully-víctima” de Olweus(1989). Tiene por objeto descubrir las relaciones perversas entre iguales detectando a los agresores y a las víctimas protagonistas de las situaciones de maltrato.

c.-Instrumentos para la medida del clima social. Cerezo(1997) relaciona las escalas de R.H. Moos,B.S. Moos y E.J. Tricket; adaptación española de Fernández Ballesteros,R., y Sierra,B.(1984) y la Batería de Socialización (autoevaluación)-BAS-3 de Silva y Martorell(1987).

d.- El Cuestionario BULL de Cerezo(1994) que analiza las siguientes categorías:

- Sociograma de elección-rechazo.
- Variables asociadas a las características de lo “bullies”.
- Variables asociadas a las características de las víctimas.
- Percepción académica.

e.-El Cuestionario “La Vida en la escuela”de Sharp y Smith(1994).Adaptación del de Dan Olweus. Trata de ver como se encuentra cada alumno en la escuela durante una semana , a través de las cosas que le puedan ocurrir.

f.-Cuestionario sobre abusos entre compañeros.Elaborado por Isabel Fernández y Rosario Ortega. Indaga sobre abusos y victimización entre alumnos,lugares,frecuencia y actitud moral.

g.-Cuestionario sobre convivencia del Consello Escolar de Galicia (1999).

h.- Cuestionario de la Institución del “Defensor del Pueblo” sobre maltrato entre iguales en centros de Secundaria(1999).

i.- Cuestionario de Curwin y Mendler(1983). Registra conductas mediante estadillos temporales breves.

4.5.-Fuentes para la elaboración de los datos

Para el caso que a nosotros nos interesa,al tratarse de un objetivo de tanta amplitud y complejidad sometido a la influencia de múltiples factores, nos hemos decidido por unos cuestionarios suficientemente amplios para abordar la problemática de todo lo que afecta a la convivencia en los centros desde una perspectiva extensa.Estos cuestionarios se adjuntan en el ANEXO.

Para la elaboración de los Cuestionarios de Alumnos y Profesores hemos tomado algunos ítems del Cuestionario sobre abusos de Fernández y Ortega, algunos de Sharp y Smith, algunos extraídos del Informe del Consello Escolar de Galicia sobre el clima de convivencia en los centros (1999) y otra gran parte elaborados por el propio investigador. Los cuestionarios para orientadores y directores también son de elaboración propia, así como el plan de entrevistas a directivos.

Se han tenido en cuenta las siguientes recomendaciones a la hora de administrar los cuestionarios:

- Aclarar en el cuestionario el objetivo de la investigación y la aplicación de los resultados en la práctica. Mostrar la relevancia de la investigación para hacer ver la importancia de responder coherentemente.
- Enfatizar suficientemente el anonimato. A este respecto nos parece importante que no sea el propio tutor el que administre el instrumento por el posible sesgo y/o inhibición que pueda generar en el alumno la figura del tutor. Precisamente por eso nosotros usamos el método presencial.
- Aclarar lo que se entiende por violencia, conducta agresiva.
- Alternar los ítems no coincidiendo series completas de ítems que buscan analizar un mismo campo porque pueden crear un clima de tensión en el respondiente.

Pero además de la aplicación de los cuestionarios realizamos, tal como afirmábamos antes, entrevistas a algunas personas del centro con las que el investigador pudo mantener una relación armoniosa con un buen nivel de empatía ya que interesaba consultar ciertos aspectos que, a través del cuestionario, sabíamos que, o bien se daba reticencias, o no parecía oportuno plantearlo mediante cuestionario, dada su especificidad.

4.6.-Temas consultados a través de entrevista.

- Expulsiones de tres días y de más de tres días. Procedimiento. Acuerdos entre centros para cambios de centro etc.
- Apertura de expedientes.Proceso ordinario o proceso abreviado.Proceso legal o legitimado.
- El malestar del profesorado y rivalidades entre los profesores.
- La eficacia de la labor tutorial.
- La organización de actividades complementarias y extraescolares que llenen la vida del centro.Personas responsables.
- Acoso sexual por parte de profesores.
- Concentración en áreas cercanas al centro de colectivos o instituciones que pudieran ser fuente de conflicto.Negociaciones con la Administración para la desconcentración.
- Procedimiento en sanciones menores. Eficacia.
- Nuevas opciones curriculares contempladas y no contempladas en la Ley.
- La formación de agrupamientos especiales.

5.- Tabulación de los datos.

Los datos se han almacenado mediante registros con el programa ACCESS porque nos permite la posibilidad de crear consultas, formularios y nos proporciona una visión rápida de las conexiones entre dos o más ítems de un mismo individuo o en un grupo de sujetos.

La asignación de valores estuvo sometida a las siguientes condiciones:

- Para los ítems de respuesta simple se halla el sumatorio de las frecuencias de cada una de las opciones.
- Para los ítems de respuesta graduada se han atribuido valoraciones con intervalos constantes.
- En los ítems de respuesta abierta establecemos categorías de las que se extrae su frecuencia o su tanto por cien.

6.- Interpretación estadística.

A la hora de interpretar los resultados relativos a hipótesis secundarias simplemente se valoran sus porcentajes, sus frecuencias y se hace una comparación simple con variables que tengan relación. Se comparan asimismo con resultados obtenidos en otras investigaciones con las mismas variables o similares.

Para la valoración de las hipótesis principales se ha sometido cada campo compuesto por varias variables a un diseño de correlación de variables aplicando un análisis intercorrelacional y obteniendo los estadísticos ss : Desviación típica, Puntuación Z , Coeficiente de correlación de Pearson y contrastes bilaterales de hipótesis.

CAPITULO V
COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS
GUION

Introducción

- 1. La violencia simbólica se transmite en el sistema educativo de manera jerárquica en sentido vertical, pero también a través de influencias colaterales.**
- 2. Existe una relación significativa entre diversas variables de la escala de agresión.**
 - 2.1.-Existe una relación significativa entre ser agresor y poseer armas blancas.**
 - 2.2.-Relación entre ser agresor y poseer amigos varones y/o chicas.**
 - 2.3.-Conexión entre ser agresor y desear abandonar los estudios ahora mismo.**
 - 2.4.-Relación entre ser agresor y ambiente familiar.**
- 3.-Correlaciones importantes entre las diversas variables de la escala de víctimas.**
 - 3.1.- Tener amigos y haber sido pegado.**
 - 3.2.-Alejarse- haber sido pegado-haber sido amenazado-abandonar el centro ahora**
 - 3.3.- Ser víctima de pegar y ser portador de arma blanca.**
 - 3.4.- Ser víctima de pegar y rendimiento académico.**
- 4.- Variables coadyuvantes:**
 - 4.1.-Sexo y curso**
 - 4.2.- Lugar de acoso**
 - 4.3.- Quién maltrata.Actuación individual o grupal**
 - 4.4.- Ubicación geográfica y tamaño del centro.**
 - 4.5.-Transporte escolar.**
- 5.- Conclusiones.**

Introducción

En este capítulo vamos a desarrollar el tratamiento y demostración de algunas hipótesis, que en nuestra opinión, definen, de manera relevante, los parámetros más importantes a la hora de examinar los factores condicionantes de la conflictividad en los centros y de la violencia escolar.

En particular, nos interesa comprobar la significación de tres tipos de hipótesis:

1.-La violencia simbólica se transmite en el sistema educativo de manera jerárquica en sentido vertical, pero también a través de influencias colaterales.

2.- Existe una relación significativa entre diversas variables de la escala de agresión :

2.1.-Existe una relación significativa entre ser agresor y poseer armas blancas.

2.2.-Relación entre ser agresor y poseer amigos varones y/o amigas chicas : $E_{10} E_{12} / E_{10} E_{13}$

2.3.-Conexión entre ser agresor y desear abandonar los estudios ahora mismo : $E_{10}-E_{64}$

3.-Correlaciones importantes entre las diversas variables de la escala de víctimas :

3.1.-Tener amigos- veces que te pegaron : $E_{12}-E_{14}$

3.2.-Alejarse –haber sido pegado-haber sido amenazado-abandonar el centro ahora mismo.

3.3.-Conexión entre ser víctima de pegar y portador de arma blanca ($E_{14}-E_{44}$)

3.4.-Ser víctima de pegar y rendimiento educativo : $E_{14} - E_{54}$

4.- Variables coadyuvantes:

4.1.-Sexo y curso

4.2.- Lugar de acoso

4.3.- Quién maltrata.Actuación individual o grupal.

4.4.- Tiempo de padres en casa

4.5.- Ubicación geográfica y tamaño de los centros.

4.6.-Transporte escolar.

Análisis e interpretación de los datos

Es imposible comprender el comportamiento humano, sólo desde las propiedades objetivas del contexto, sin referencia a los significados que los individuos le confieren. Los problemas educativos tienen un carácter multifactorial, perspectiva que nos obliga a evitar la concentración de las expectativas de investigación en ciertas variables concretas. Considerando también que la respuesta de un alumno a un cuestionario puede estar condicionada por su situación personal transitoria y de manera peculiar , las respuestas a ciertos asuntos donde se les pide que manifiesten algún rasgo de culpabilidad (ser agresor) o de ruptura de la intimidad (ser acosado/a sexualmente), debemos ser cautos con las estimaciones puramente cuantitativas. Un incremento de duda es añadido, por cuanto el sujeto tiende a los valores centrales de las escalas ordinales y por otra parte muestran una cierta reserva a volcar sus sentimiento con total sinceridad.

Siendo conscientes de todo esto, es razonable que nuestras valoraciones desde el punto de vista estadístico las maticemos con los análisis que son fruto de la presencia prolongada en los escenarios de enseñanza-aprendizaje, y de las opiniones objetivas y subjetivas de actores y espectadores en el proceso educativo.

1. Hipótesis N° 1

La primera hipótesis que planteamos no está basada en datos estadísticos, sino en las aportaciones de autores expertos.

Podríamos definirla del siguiente modo: *la violencia simbólica se transmite en el sistema educativo de manera jerárquica, pero también a través de influencias colaterales.*

a.-La violencia simbólica asociada al poder y a las instituciones delegadas.

Cualquier reforma educativa puede ser considerada como el resultado de la lucha por proyectar e institucionalizar identidades determinadas. Amparándonos en esta teoría podríamos definir algunas identidades oficiales y no oficiales que actúan como administradoras del cambio moral, cultural y económico.

Asimismo distinguiremos como agencias de la transmisión: la Administración educativa, la Escuela, la Iglesia y los aparatos de los que se sirve el Estado.

En cuanto a agencias no oficiales de acción indirecta citaremos: El sistema empresa-marketing educativo, (Mapfre educación vial, concursos escolares Coca-cola, Fondos naturaleza campañas y concursos, etc.), empresas de productos ligados al consumo, videojuegos, PCs, juguetes tecnológicos, juegos virtuales, TV. , empresas publicitarias , Federaciones de asociaciones de vecinos, Federaciones de APAS, empresas de juguetes, las sociedades grupales.

Agencias entidades no oficiales de acción directa:

- La familia
- Agencias de bienestar social
- La asociaciones grupales
- Entidades lúdico- recreativas-gastronómicas

Mencionamos a la familia como no oficial por cuanto hoy por hoy, la familia puede constituirse de formas heterogéneas, y en ocasiones no basadas en la oficialidad.

Todas estas entidades o agencias pueden afectar en forma de subsistemas coherentes y relacionados con el sistema educativo.

b.-Poder y educación

Existe un entramado de conocimientos, ideas y normas que constituyen categorías culturales. Al entender de Berstein (1988 II, 27), las relaciones de clase regulan la transmisión, la participación y la posibilidad de cambiar las categorías culturales dominantes. La tesis se centra en las consecuencias de lo anterior para sólo dos agencias formadoras : la familia y la escuela.

Pero hay más todavía: la clase actúa de un modo crucial en todas las agencias de la reproducción cultural y por lo tanto en la familia y en la escuela. Señala Berstein (1988 II, 29): *no conozco ninguna sociedad de clases que trate deliberadamente y racionalmente de asegurar que todos los grupos sociales puedan participar igualmente en la creación, producción y distribución de los valores bienes y servicios. Desde este punto de vista, se sigue necesariamente que los niños de clase obrera baja están hoy muy en desventaja.*

Pero esto no quiere decir que los niños, las familias y comunidades deban ser contempladas como sistemas patológicos de déficit; que sus formas de conciencia sean patológicas. La clase es una categoría fundamental de exclusión y esto se reproduce de varias maneras en las escuelas, a través del contexto social y de las formas de transmisión de la educación.

Por ello las formas de conciencia de estos niños , al igual que otros desfavorecidos , e igualmente aquellos que padecen necesidades educativas específicas deben tener un papel activo en la escuela si se quiere obtener la inclusión social de este sector. Y añade Berstein (1988, 30): *las pasos requeridos para validar esta inclusión, al final también implicarán una reestructuración de la propia educación.*

Llegamos entonces a comprender que existe un control social en las transmisiones educativas, el cual condiciona las características del mensaje que se transmite.

Sin embargo no hay un determinismo total de esa transmisión a cargo de las agencias transmisoras. Así la autonomía relativa de la educación es el medio básico por el que la convivencia de los agentes del control simbólico se legitima, mantiene y ,en cooperación con la familia, se reproduce. Consideramos esta atenuación como el mensaje ideológico fundamental del sistema educativo. La expresión del mensaje refleja el grupo social, que se ha apropiado las formas de transmisión educativa.

Por fin lo que determina la categoría cultural dominante son los principios de poder económico y un relativismo cultural adherido “ad hoc” y esto puede transmitirse al nivel de la escuela dándole sentido formal, pero también a través de las agencias de transmisión que actúan como pseudopedagogías culturales que son los mecanismos informales de instrucción como el cine infantil, la TV, los videojuegos, la publicidad, etc.

Esto reafirma la teoría de control social de las transmisiones desde las categorías culturales dominantes que, lógicamente estarán asociadas al poder, o ligadas a beneficios del poder.

El hecho de transmitir aquello que privilegia y beneficia sólo a unos es exclusivista , por lo tanto margina y violenta de manera simbólica a los perjudicados por el sistema ,como diría Bourdieu , a los desheredados. Se perpetúa, pues, una violencia simbólica , que como vemos más adelante perjudica a todos en general, aunque a unos más que a otros.

c.-El cambio educativo- Las reformas.

De cómo el cambio que se opera en los procedimientos de reforma educativa es administrado a través de límites y fronteras que condicionan la libertad nos hace

exposición Popkewitz (1999, 122 y ss) entendiendo las prácticas como modelos de administración social. Aunque el registro de la administración social se imbrique en el registro de la libertad.

La unión de los registros de administración social y libertad, da lugar a configuraciones históricas particulares que se envuelven en el aura de los proyectos de reforma.

Así, convenimos con Popkewitz (1999, 137) en que las nuevas narrativas de salvación acerca de las imágenes de los ciudadanos tratan de cómo debe conocerse la gente, entenderse y experimentarse a sí mismos como miembros de una comunidad y como ciudadanos de una nación. Y más adelante vuelve a incidir en este asunto cuando afirma : *las reformas educativas actuales reconstruyen los registros de la administración social. Las identidades colectivas y sociales, y las normas universales de las que harían gala las reformas previas son sustituidas por imágenes de una identidad local, comunal y flexible* (Popkewitz , 1999, 138).

En efecto la actual reestructuración de la educación a nivel global utiliza un razonamiento que construye los principios de las capacidades y acciones del maestro y el niño. Las reformas curriculares actuales pretenden más una instalación del niño en un status quo de identidad cosmopolita.

Las cuestiones que viene a confrontar las identidades se sitúan en el panel de derechos de las minorías y de la mujer, del entendimiento de lo multicultural y de lo diferente.

El problema del poder es que puede generar principios que excluyen a la vez que incluyen, mediante un proceso de prácticas clasificatorias de nivel del niño y del maestro. En consonancia las categorías de la pedagogía se proponen arbitrar lo que ha de ser valorado y perseguido como eficaz, como las costumbres y las sensibilidades del niño que tiene éxito, aunque esta formación interior del niño es un arbitrario impuesto supraestructuralmente y por lo tanto engendrador de violencia simbólica.

Los sistemas de inclusión-exclusión no se hallan necesariamente en los sistemas categóricos de representación para excluir categorías grupales (raza, sexo, etc.) sino de los principios de ser o mejor dicho, de los modos del deber ser, generados desde las teorías pedagógicas anexas al poder.

Por otra parte es ineludible considerar como está afectando el concepto de globalización al entendimiento de las reformas. Popkewitz (1999, 143) subraya : *la globalización también tiene que ver con los sistemas de razón empleados en la reforma educativa. Esa noción de globalización se ocupaba de cómo los sistemas particulares de ideas son desplegados como universales y de cómo se las hace aparecer como disposiciones naturales de aquellos maestros y niños que son buenos, eficaces, competentes y que se desarrollan.....*

Es el vaciado de la historia que se da en los conocimientos y en la pedagogía de la infancia utilizados en los discursos de reforma, el que produce una memoria que sirve para normalizar y para crear sistemas de inclusión y de exclusión a medida que las ideas universales revierten en lugares sociales particulares en forma de principios de acción y participación.

Todo lo anterior nos hace concluir que hay unos parámetros, unos principios y unos baremos contruidos desde la cúpula del Estado que permite administrar los intereses particulares del niño y del profesor en virtud de un principio moral redentor del alma del niño constituyendo un intrusismo en el área de la libertad de los administradores particulares.

Tal intrusismo o intervencionismo puede conducir a una heteronomía moral y en el límite a una anomia deshumanizadora.

d.-La anomia

Uno de los problemas más importantes en el mundo actual es que el hombre rodeado de tecnologías, de virtualidades, manipulado por la publicidad y asustado

por la fuerza de los mitos renuncia sistemática y progresivamente a su capacidad de decidir. En palabras de Freire (1957, 33) :*el hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida. Y cuando juzga que se salva siguiendo estas prescripciones, se ahoga en el anonimato, índice de la masificación, sin esperanza y sin fe, domesticado y acomodado: ya no es sujeto. Se rebaja a ser puro objeto. Se cosifica.*

El hombre no sólo tiende a disiparse en el halo de la vaporosidad social , sino que además permite que se le manipule. En este sentido señala Monclús:

La manipulación, lo mismo que la conquista, expresiones de la invasión cultural e instrumentos para mantenerla, son caminos de domesticación, todo lo contrario a la liberación. Un humanismo verdadero no puede aceptarla, pues no conoce otro camino que la libertad (Monclús, 1987, 102 y ss.)

e.-Conocimiento y poder

El estudio del conocimiento, educativo nos lleva inductivamente al poder que ha instaurado ese conocimiento. El poder selecciona, sesga convenientemente y mantiene las condiciones idóneas para que ese sistema se mantenga, se perpetúe, se reproduzca.

Podríamos decir que existe una relación dialéctica en el juego de acceso al poder y la estrategia para legitimar ciertas categorías dominantes y el proceso que facilita la disponibilidad en tales categorías para algunos grupos que así pueden afirmar el poder y el control sobre otros (Young ,1971, 8). De la misma manera que hay una distribución más o menos desigual del capital económico en la sociedad, hay también una distribución así similar del capital cultural .

En las sociedades industriales avanzadas, las escuelas son especialmente importantes en este sentido, siendo las distribuidoras de estos capitales culturales, jugando un papel decisivo al legitimar las categorías y formas de conocimiento. *El hecho de que ciertas tradiciones y contenidos normativos sean calificados como “conocimiento escolar” constituye una evidencia “prima fácie” de la legitimidad que se aprecia en ellos (Apple y King, 1989, 38).*

f.-Sistema y subsistemas sociales.

La sociedad esta constituída por un conjunto de sistemas que se entrelazan y explican mutuamente.

Cada sistema es un reflejo del conjunto social o suprasistema. Así el sistema político, económico, industrial, religioso y educativo son un reflejo de la sociedad global que se relacionan pero al mismo tiempo mantienen su autonomía.

El sistema de educación no es, pues, sino un reflejo del propio sistema social global. A cada concepción del hombre y de la sociedad corresponde un cierto tipo de educación y recíprocamente a cada proyecto educativo corresponde un proyecto de organización de la sociedad (Sánchez de Horcajo , 1979, 17)

g.-La reproducción escolar.

En el sentido de la reproducción social , proclama Apple (1986, 32):

“ Se considera que el sistema educativo proporciona una escalera y un camino para la movilidad social, ejecutando procedimientos de selección objetiva para el establecimiento de una meritocracia , movilidad social en la que la única cualificación para el progreso personal es la “capacidad”. El sistema educativo se convierte en el mecanismo clave de la selección social, en beneficio tanto de la sociedad como del individuo. Finalmente se considera que tanto la educación y la cultura que produce y transmite son reglas independientes y autónomas de nuestra sociedad. Las medidas educativas se dirigen a la producción del conocimiento y de

individuos conoedores mediante el patrocinio de la investigación académica y de la reforma curricular.

En general los autores que se interesan por la reproducción cultural y económica interpretan el aparato cultural y educativo como elementos de una teoría del control social.

Por último es necesario reconocer con Apple (1986, 209) que *la noción de reproducción puede llevarnos a informar que no existe (y quizá pueda existir) una resistencia significativa a ese poder. No es así, la lucha continua por los derechos democráticos y económicos llevada a cabo por los trabajadores, los latinos y otros sirve de poderoso recordatorio de la posibilidad de la realidad de una acción concreta.*

Lo cual nos permite ampliar el campo corroborando que la resistencia se plantea no sólo a nivel educativo, sino también en otras esferas de los movimientos de reclamación de justicia social.

h.-La violencia simbólica

Desde nuestro punto de vista existe una red de violencia simbólica que se desplaza verticalmente en sentido jerárquico descendente a lo largo del sistema educativo.

Estas son fuerzas reproductivas que se trasladan desde la cúpula política de la administración educativa pasando por el estadio intermedio (los profesores y padres) y llegando a los alumnos. Pero también existe una violencia simbólica horizontal colateral dimanada de las pedagogías pseudoculturales y la producida por la influencia de la ósmosis social.

El mundo progresa , aparentemente , hacia sistemas de mayor igualdad social , no obstante la teoría de Bourdieu se centra en desvelar una serie de desigualdades que se practican de una forma más solapada, menos visible y que se

caracterizan por una serie de divisiones en la estructuración de las funciones sociales de bienes y prácticas simbólicas, con sus correspondientes atribuciones de categorización y dominio en virtud de la asimilación de los conocimientos de las representaciones colectivas. En la práctica la asignación de esas desigualdades se traduce por una aprehensión categórica del conocimiento social, una legitimación de ese conocimiento y la exclusión social y cultural de los que no poseen ese poder, de alguna forma, legitimado.

El sistema de reproducción

¿ Qué es lo que se reproduce ?

La transformación de las desigualdades sociales en desigualdades naturales (inteligencia, cultura) permite a la sociedad y a la escuela cumplir una función de legitimación transformando los derechos aristocráticos en derechos meritocráticos.

Así , explica Bourdieu (1973, 101) en “Los estudiantes y la cultura”, que *la ceguera ante las desigualdades sociales obliga y autoriza a explicar todas las desigualdades de dotes. Semejante actitud está implícita en la lógica de un sistema que, por reposar en el postulado de la igualdad formal de todos los alumnos (..) está incapacitado para reconocer otras desigualdades que las que provienen de las dotes individuales.*

De esta forma , a través de la relativa exterioridad , las relaciones simbólicas dependen , en cierto modo, de las relaciones de fuerza del medio social y se da una eficacia real del refuerzo simbólico de las relaciones de fuerza que origina el reconocimiento por los dominados de la legitimidad de la dominación. Por ello , expresan Bourdieu y Passeron (1977 , 44) :

Todo poder de violencia simbólica , o sea, todo poder que logra imponer significaciones y logra imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que funda su propia fuerza , es decir, propiamente simbólica , a esas relaciones de fuerza.

En efecto , esa legitimación de las condiciones naturalizadas de las significaciones asumidas e interiorizadas por los dominantes constituye el privilegio por excelencia, constituye la herencia cultural . La herencia cultural viene delimitada y establecida por el “ habitus” que se define como el sistema de disposiciones durables y transferibles (estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes) que integran todas las experiencias pasadas y funcionan en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir.

En una ampliación del concepto de reproducción , recurre Bourdieu a una explicación más exhaustiva del “habitus ” como elemento explicativo del sistema de relaciones circulares que unen estructuras y prácticas. En concreto entran a formar parte de tal concepto dos elementos :

a.- La estructura objetiva que define las condiciones sociales de producción.

b.-La coyuntura que apunta a las condiciones puntualmente definidas como suma de estímulos que puede parecer que han desencadenado las prácticas .

La armonización de objetivos de los habitus de grupos o de clases es lo que hace que las prácticas puedan ser concordadas en ausencia de toda interacción directa y , *a fortiori* , de toda concertación explícita. El habitus es *definidor de las condiciones originarias de producción y de la estructura de las relaciones de clase entendida como campo de fuerzas que se expresa , a la vez , en antagonismos económicos o políticos y en un sistema de posiciones y de oposiciones simbólicas* (Bourdieu, 1970,244)

El “habitus” es , pues, un principio generador que se atribuye para sí mismo un sentido práctico (*le sens pratique*) , que está en el origen de las prácticas, permanece oculto a los ojos de los propios productores en la medida en que suscitan prácticas que están objetivamente ajustadas a otras prácticas y a otras estructuras. Por lo mismo da la ilusión bien fundada de una creación libre. *El trabajo de reengendro y de reinención estructurados por los esquemas de pensamiento y de*

acción produce la ilusión de la determinación no determinada , puesto que autoriza una improvisación reglada y concertada (Sánchez de Horcajo,1979, 90).

La acción pedagógica.

Según la tesis de Bourdieu de la convertibilidad de los sistemas y ,debido a la interdependencia del sistema de enseñanza con los otros sistemas del conjunto de la estructura , hace que el sistema de enseñanza no sea sólo reproductor cultural (reproductor de sí mismo) , sino también un reproductor social.

Bourdieu habla de la de la acción pedagógica como una doble arbitrariedad al entender que toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario ; de una arbitrariedad cultural. Por lo tanto el sistema de educación produce y reproduce las relaciones de fuerza interiores al mismo y las que se verifican en el sistema social por medios impositivos.

Esta imposición como violencia simbólica la explican Bourdieu y Passeron (1974, 46) cuando subrayan : *“La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica , osea , de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación)”.*

Por lo tanto , teniendo en cuenta que la fuerza simbólica de la escuela se basa más en una relación de dominancia(donde la relación entre el que manda y el mandado se difumina) , podría señalarse que la acción pedagógica dominante contribuye mediante la arbitrariedad cultural que inculca a reproducir las relaciones de fuerza que fundamentan su poder de imposición arbitrario. Ese poder de imposición actúa como violencia simbólica , cuando se dan condiciones sociales de

la imposición y de la inculcación, o sea , las relaciones de fuerza que no están implicadas en una definición formal de la comunicación.

En conclusión , la acción pedagógica mientras actúa en el seno de la comunicación produce el efecto de la perpetuación simbólica. Pero la acción pedagógica, en la medida en que actúa como fuerza de inculcación de un habitus , de las relaciones de campo, de las interacciones posicionales de grupo dentro del capital social y cuando inculca la arbitrariedad cultural , entonces es un agente de violencia simbólica.

La acción pedagógica se ejerce a través de diversos vehículos abierta o difusamente interrelacionados. Se ejerce por los miembros de una agencia social (educación difusa), por los miembros del grupo familiar (educación familiar) o por el sistema público/privado de enseñanza que puede ser exclusivamente o parcialmente educativa (educación institucionalizada) (Sánchez de Horcajo, 1979, 130).

Violencia simbólica latente y dominación social.

Desde estos planteamientos , la realidad social se puede entender como un conjunto de relaciones de fuerza entre las clases sociales. La dominación social (Castón , 1996, 80) (de un individuo por otro o de una clase por otra) debe ser reconocida, aceptada como legítima , de tal forma que los mismos dominados se adhieren al principio de su propia dominación.

Legitimar un tipo de dominación es dar la fuerza de la razón a la razón del más fuerte , que puede tener o no tener razón, lo cual supone poner en marcha una violencia simbólica , violencia eufemizada , y esto la hace aceptable socialmente.

Esta violencia simbólica o poder simbólico según Bourdieu (1977b, 410 y ss.) consiste en *el poder de constituir el dato por la enunciación, de hacer ver y de hacer creer, de confirmar o de transformar la visión del mundo y por consiguiente, la acción sobre el mundo, y al mundo mismo; es un poder casi mágico que permite*

obtener lo equivalente de lo que es obtenido por la fuerza (física o económica), gracias el efecto específico de movilización, y que sólo se ejerce cuando reconocido, es decir, desconocido en cuanto arbitrario.

La verdad que pretende imponer la categoría social dominante no es una verdad universal, es simplemente un arbitrario cultural.

La cultura dominante legitima su actuación haciendo aparecer a los dominados como indignos y esto es calificado como racismo de la inteligencia.

La escuela y lo arbitrario cultural

Las leyes son convenciones, por lo tanto son arbitrarios culturales y sociales. Pero aunque su espíritu y su especie son arbitrarias, su existencia es necesaria.

Entonces las distintas culturas tienen su razón de ser en sí. Así, pues, en cuanto entidades esas culturas son trasuntos necesarios; procedimientos de adquisición, transmisión y control de los conocimientos de esa cultura son arbitrarios. Por ello aclara Bourdieu que “ *la selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la “naturaleza de las cosas” o a una “naturaleza humana” (Bourdieu y Passeron, 1977,48).*

E inversamente esa selección de significados lleva una correlación asociativa con la cultura de grupo o clase que esa misma selección define desde el punto de vista sociológico. En palabras de Bourdieu y Passeron (1977, 48)

“ La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es sociológicamente necesaria en la medida en que esta cultura debe su existencia a las condiciones sociales de las que es producto y su inteligibilidad a la coherencia y a las funciones de la estructura de las relaciones significantes que la constituyen”.

De ahí que el sistema educacional dominante no es más que la implantación del hábitus y de la red cultural arbitraria , propia categoría social dominante. La escuela haciendo propia la cultura en auge, la cultura más universalmente aceptada dentro del sistema de campos (que bien podría contemplarse como cultura standard de la élite dominante) lo que hace es enmascarar la naturaleza social de esa cultura y la presenta como cultura objetiva, indiscutible ,rechazando al mismo tiempo las culturas de otros grupos sociales.

La Autoridad Pedagógica.

En tanto que poder arbitrario de imposición (Bourdieu y Passeron,1979 , 53) que, por el solo hecho de ser ignorado como tal,se halla objetivamente reconocido como autoridad legítima , la Autoridad Pedagógica, poder de violencia simbólica que se manifiesta bajo la forma de un derecho de imposición legítima, refuerza el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula.

Sin embargo la escuela no tiene un poder absoluto , por cuanto es una función delegada de otras agencias institucionales que funcionan como limitadores (padres, grupos sociales y Administración. A esto llaman Bourdieu y Passeron el principio de la *limitación de la autonomía de las instancias pedagógicas* .

Principio de limitación de la autonomía de la escuela.

Según los Bourdieu y Passeron (1997,67) la delegación del derecho de violencia simbólica que fundamenta la Autoridad Pedagógica de una instancia pedagógica es siempre una delegación limitada ; o sea, *la delegación es una instancia pedagógica de la autoridad necesaria para inculcar legítimamente una arbitrariedad cultural,según el modo de imposición definido por esta arbitrariedad, tiene como contrapartida la imposibilidad de que esta instancia defina libremente el modo de imposición , el contenido impuesto y el público al que se le impone.*

La reproducción de la violencia simbólica.

Los medios por los que se interioriza una arbitrariedad cultural pasan por el modo de inculcación que produce aquel habitus que se asimila de manera inconsciente y que se manifiesta en la práctica impuesta correspondiente, lo cual constituye una *pedagogía implícita*, o bien mediante la inculcación que produce el habitus cuando se preconiza la inculcación metódica de principios formulados y formalizados, lo cual constituye una *pedagogía explícita*.

De esta forma la pedagogía implícita es la más eficaz para transmitir saberes tradicionales, indiferenciados y totales porque exige del alumno la identificación del alumno con la persona del maestro más experimentado, a costa de una renuncia de sí mismo que excluye el análisis de los principios de la conducta ejemplar. *Esta pedagogía implícita puede ser muy rentable para las clases dominantes cuando la Acción Pedagógica correspondiente se ejerce en un sistema de Acción pedagógica “dominado por la Acción pedagógica dominante” y que contribuye, así, a la reproducción cultural, y, de este modo, a la reproducción social, asegurando a los detentadores de la adquisición previa el monopolio de esta adquisición* (Bourdieu y Passeron, 1977, 88).

Interpretamos, consecuentemente, tras la exposición de las teorías del control social, la reproducción de la ideología dominante, el uso del poder por el dominio del conocimiento, la acción inculcadora a cargo de las diversas agencias culturales y educativas, pero, especialmente de la escuela como institución delegada con más poder de configuración, nos permite concluir que la institución docente como aplicadora de una pedagogía implícita de sublimación de la ideología de la élite, aún teniendo en cuenta la limitación de su poder y de su autonomía, ejerce una violencia simbólica al reproducir e inculcar esferas de pensamiento y modos de conducta que corresponden a un capital social y cultural estandarizado.

Es más, pensamos que cada vez más se está produciendo un mecanismo de violencia simbólica en sentido vertical ascendente desde los alumnos hasta la cúpula, pero, que por ahora, se detiene con más intensidad en el estadio intermedio

(los profesores) donde la violencia simbólica se está convirtiendo en violencia física.

Concluimos, pues, que es posible afirmar el vectorialismo de la violencia simbólica a lo largo del sistema educativo y que esta violencia es practicada por diversas agencias de transmisión a través del conocimiento seleccionado, de las normas, principios y estrategias seleccionadas con sus conveniencias y ambigüedades.

2.-Escala de agresores

Para el caso del análisis de maltrato entre iguales interesa destacar solamente aquellos elementos que definen variables importantes para la descripción del fenómeno en la escala de ser agresor, tales como:

- E₁₀= ser agresor, participar en agresiones
- E₄₄= poseer armas blancas
- E₅₉= rendimiento académico
- E₆₄= Abandonar los estudios
- E₆₉= recibir castigos.

Para la valoración de estos datos se han cruzado las variables practicando matrices de intercorrelaciones y teniendo en cuenta las medias y las desviaciones típicas y el coeficiente de correlación de Pearson realizamos un contraste de hipótesis bivariantes basadas en los intervalos de confianza a partir de los valores críticos de “z”.

Los índices de correlación para un nivel de confianza de 5% son significativos para valores iguales o mayores a 0,07 y para un nivel de 1% son significativos si igualan o superan el 0,1.

2.1.- Hipótesis nº 2.

Existe una relación importante entre ser agresor y ser poseedor de armas blancas.

Relación entre ser agresor y poseer arma blanca.

E_{10} = ser agresor
$\xi = 0,71$
$S = 1,03$
E_{44} = poseer arma blanca.
$\xi = 0,24$
$S = 0,43$
Hipótesis bilateral $H_0: \mu_1 = \mu_2$
$\alpha = 1\%$
$r_{xy} = 0,26$
$Z = 12,7$
Intervalo de confianza: $-0,372 < 0,26 < 1,42$

Tabla nº V - 1. (Elaboración propia)

Aceptamos por lo tanto la hipótesis nula e interpretamos que el rasgo ser poseedor de armas blancas está emparejado o asociado con el hecho de ser agresor.

2.2.-Hipótesis nº3 .

Existe una mayor relación del alumno agresor con el hecho de poseer amigos que amigas.

Relación “ser agresor- tener amigos/amigas

E_{10} = ser agresor
E_{12} amigos en quien confía
E_{13} = amigas en quien confía
$E_{10}, E_{12} r_{xy} = 0,08$
Intervalo de confianza: $-0,53 < 0,08 < 2,96$
$E_{10}, E_{13} r_{xy} = -0,05$
Intervalo de confianza: $2,9 < ___ < 3,48$

Tabla nº V - 2. (Elaboración propia)

Es posible, entonces, aceptar que el agresor tiene mayor número de amigos varones en los que confía ya que $Z=0,08$ es significativa, mientras que su relación con las chicas no está correlacionada y además $Z=-0,05$ no es en absoluto significativa.

Esto corrobora que los alumnos agresores se entienden mejor con otros chicos con lo que prefieren hacer pequeñas pandillas, como veremos más en profundidad en el capítulo siguiente

2.3.-Hipótesis nº4

Hay una conexión entre ser agresor y desear abandonar los estudios ahora mismo.

Relación ser agresor- abandonar el sistema.

E_{10}
$\xi = 0,71$
$S = 1,03$
E_{64}
$\xi = 0,19$
$S = 0,39$
$\alpha = 5 \%$
$r_{xy} = 0,21$
Intervalo de confianza: $0,114 < 0,21 < 1,38$

Tabla nº V - 3. (Elaboración propia)

En consecuencia, si $Z=0,21$, entonces es significativa con un nivel de confianza del 95% lo que implica que los alumnos agresores ,disconformes con su situación, probablemente por la frustración que experimentan desde su bajo rendimiento académico hasta problemas afectivos, demuestran su poca motivación par permanecer en el centro escolar y expresan así su deseo de abandonar el sistema.

Los alumnos que quieren abandonar no parece que reciban muchos castigos.

2.4.-Hipótesis nº5

Los alumnos agresores viven en un ambiente familiar que les es desagradable.

Relación ser agresor- ambiente familiar.

E_{10}
$\xi = 0,71$
$S = 1,03$
E_{67}
$\xi = 2,65$
$S = 0,60$
$\alpha=1\%$
$r_{xy}= -0,18$
Intervalo de confianza: $-0,07 < -0,18 < 3,95$

Tabla nº V - 4.

(Elaboración propia)

Parece pues oportuno aceptar esta hipótesis, aún teniendo en cuenta la salvedad de que el coeficiente de correlación de Pearson no indicaba significatividad, a través de la comparación de medias obtenemos $Z=-0,18$ como significativa al 1%. Sabemos, de cualquier forma, que 24% de alumnos manifiestan vivir a disgusto, un 4% dicen encontrarse mal en el ambiente familiar y el 1,7% expresan pasarlo muy mal en la convivencia familiar. Podemos aducir además las investigaciones de Olweus (1987,1989),Cerezo(1997),Fernández(1998) en donde se demuestra asimismo que el ambiente familiar es un factor condicionante de la agresividad. Es decir, la familia actúa como modelo de interacción social, afectiva, creando y orientando un estereotipo de conducta. Si este modulamiento es inapropiado por desarrollarse en un ambiente tenso, de discusiones, frustraciones, falta de entendimiento, maltrato etc., se desarrollará en el niño una tendencia a la agresión y al maltrato.

3.-Escala de víctimas.

Las variables de la escala de víctimas se corresponden con los elementos:

- E_{12} = número de amigos en quien confiar
- E_{13} = número de amigas en quien confiar
- E_{14} = número de veces que te han pegado
- E_{15} = Los compañeros se alejan de ti
- E_{16} = ¿te han amenazado?

De alguna manera también puede resultar interesante comprobar hasta qué punto están implicadas positiva o negativamente las variables E_{44} y E_{64} . (E_{44} = poseer armas blancas) y E_{64} = desear abandonar los estudios)

3.1.-Hipótesis nº 6

El hecho de ser víctima de maltrato físico no está relacionado con el hecho de tener amigos en quien confiar.

Relación ser víctima de pegar –tener amigos(en general)

E_{12} = tener amigos $\xi = 3,82$ $S = 1,94$ E_{14} =número de veces que te pegaron. $\xi = 0,87$ $S = 1,48$ $\alpha=1\%$ $r_{xy}= -0,09$ Intervalo de confianza: $2.73 <---<3.7$
--

Tabla nº V - 5 (Elaboración propia)

Probablemente, cuanto más es acosado el alumno, está en relación con poseer menos amigos ya que debemos rechazar la hipótesis nula, que implicaría una variación correlativa. De hecho sabemos que los alumnos que son víctimas de maltrato también son socialmente excluidos y debido a su carácter introvertido y poco comunicativos poseen pocos amigos en quien confiar, lo cual es un factor negativo a la hora de desterrar el abusonismo ya que el alumno victimizado se sentirá más inhibido cuando intente denunciar la situación de maltrato. Esto es

debido a que los alumnos confían más en sus compañeros o en sus amigos, para manifestar las situaciones de abuso que en los profesores, sobre lo cual insistiremos más adelante.

3.2.-Hipótesis nº 7

Las situaciones de maltrato físico en que se pega conducen más que otras situaciones de intimidación en la escuela hacia la frustración, la ansiedad y el deseo de abandono.

Relación entre : ser víctima de pegar- exclusión -abandono

E_{14} = nº de veces que me han pegado
$\xi = 0,87$
$S = 1,48$
E_{15} = mis compañeros se alejan de mi.
$\xi = 2,79$
$S = 0,50$
E_{16} = nº de veces que me han amenazado
$\xi = 0,67$
$S = 0,81$
E_{16} = abandonar el centro ahora mismo
$\xi = 0,19$
$S = 0,35$
E_{14} - E_{64} $r_{xy} = 0,11$
$\alpha = 1\%$
Intervalo de confianza: $-0,68 < 0,11 < 2,047$
E_{15} - E_{64} $r_{xy} = -0,07$
$\alpha = 1\%$
Intervalo de confianza: $2,54 < \dots < 2,66$
E_{16} - E_{64} $r_{xy} = 0,11$
$\alpha = 1\%$
Intervalo de confianza: $0,59 < \dots < 0,749$

Tabla nº V - 6

(Elaboración propia)

De la comparación de estas variables se deduce que los alumnos que son víctimas de maltrato cuando éste se traduce en aislamiento (por el hecho de ser apartado/a) o en amenazas no provoca ansiedad como para que el alumno desee

abandonar, pero cuando el alumno es víctima de maltrato físico de pegar, entonces manifiesta un deseo de abandonar los estudios.

Lo cual es significativo de la gravedad de las situaciones de intimidación con maltrato, especialmente cuando se es víctima de abusos, pegando, que el alumno victimizado difícilmente soporta la situación, máxime cuando éstas se prolongan en el tiempo (cosa que suele suceder). De ahí que sea importante el descubrimiento de estos hechos, planificar actuaciones preventivas y buscar estrategias de solución.

3.3.-Hipótesis n^o8

No hay una conexión significativa entre ser víctima y ser poseedor de arma blanca.

i

Relación ser víctima- ser portador de arma blanca

E_{14} = Ser victima de pegar. $\xi = 0,87$ $S = 1,48$ E_{44} =ser portador de arma blanca . $\xi = 0,24$ $S = 0,43$ $\alpha = 1\%$ $r_{xy} = 0,14$ Intervalo de confianza: $0,48 < \dots < 0,772$
--

Tabla n^o V - 7

(Elaboración propia)

Efectivamente, parece ser, que el hecho de ser víctima no conduce a nuestros adolescentes a pensar en la posesión de armas blancas como presumible mecanismo de defensa.

3.4.-Hipótesis nº 9

Ser victima de pegar no es síntoma de buen rendimiento académico.

Relación ser víctima de pegar- rendimiento académico

<p>E_{14}= ser víctima de pegar</p> <p>$\xi = 0,87$</p> <p>$S = 1,48$</p> <p>E_{54} =rendimiento expresado en nº de asignaturas aprobadas, de tal forma que:</p> <p>1- rendimiento malo (0-3) aprobadas</p> <p>2-rendimiento medio (4-8)</p> <p>3-rendimiento bueno (8-12)</p> <p>$\xi = 2,46$</p> <p>$S = 0,85$</p> <p>$\alpha=1\%$</p> <p>$r_{xy}= -0,13$</p> <p>Intervalo de confianza: $1,44 < \dots < 1,74$</p>

Tabla nº V - 8

(Elaboración propia)

De existir una correlación significativa explicaría que al ser víctima en mayor número de veces se correspondería con aprobar mayor número de asignaturas y vemos que no se da una correlación significativa por lo tanto concluimos que ser víctima no implica buen rendimiento pudiendo , pudiendo estar más significativamente relacionado el ser víctima con un rendimiento medio o bajo.

4.-Variables coadyuvantes

4.1.-Sexo y curso

La intimidación-agresión presenta una significativa variación en función del curso y en menor proporción según la edad.

La intimidación-agresión según el curso y el sexo

curso	1°	2°	3°	4°
Varias veces	81 alumnos 41-V/40-H	85 alumnos 52-V/33-H	91 alumnos 55-V/36-H	40 alumnos 25-V/15-H
Muchas veces	8 alumnos 6-V/2-H	3 alumnos 3 -V	4 alumnos 3-V/1-H	6 alumnos 3-V/3-H
Cada vez que me provocan	81 alumnos 41 -V/40 -H	85 alumnos 52-V/33-H	91 alumnos 55-V/36-H	40 alumnos 25-V/15 - H
No sabe /no contesta				

Tabla nº V - 9 (Elaboración propia)

En cuanto al curso , la tabla anterior refleja con nitidez que los cursos más problemáticos son 2° y 3° de ESO. Si ,además ,tenemos en cuenta el resultado de las entrevistas a orientadores y directivos,éstos coinciden en afirmar que los cursos que presentan más conflictividad son 2° y 3° de ESO,pero además ellos manifiestan que en los últimos tiempos se está produciendo un gran incremento de la indisciplina entre niños de 1° de ESO,especialmente en los centros donde se imparte la Enseñanza Secundaria asociada con ciclos formativos o con Bachillerato. Esto se debe a que en este tipo de centros a los alumnos mayores se les permite hacer cosas que,desde siempre ,estuvieron limitadas o prohibidas para los alumnos de Primaria y deberían estarlo para los alumnos de primer ciclo de ESO ,tales como salir del recinto escolar,fumar y otras actitudes incorrectas. Pero lo grave es que con la fuerza de la costumbre se acaba haciendo *la vista gorda* cuando algunos de los

más pequeños *se cuelan* o transgreden la norma. Tanto es así que los alumnos encuentran fácilmente ciertas zonas de escasa vigilancia que se convierten en guettos de fumadores. Y por extensión y modelamiento estas costumbres se propagan a los alumnos de 1º ciclo de ESO, cuya personalidad está mucho menos madura, produciéndose unas enseñanzas de currículum oculto (o no tan oculto) verdaderamente nefastas. Todo ello implica que las amalgamas de ciclos y etapas educativas ocasionan ambigüedades entre el alumnado que vienen a incrementar las posibilidades de la violencia. Pero también se crean polémicas entre el profesorado de las distintas etapas, lo que viene generando un empobrecimiento del clima de convivencia con las consabidas consecuencias negativas para el funcionamiento positivo del centro.

La edad afecta de manera más general y, en opinión del profesorado, el rango de edad en que se aprecia mayor nivel de agresividad en los alumnos oscila entre los doce y los quince años.

También los orientadores y directivos responden que la edad más conflictiva coincide en el período de doce a 15 años.

El hecho de que alrededor de la mitad de estos alumnos agresores sean también repetidores de 2º curso de ESO representa una variable más a tener en cuenta. Merece destacarse que el índice de abusos desciende en 4º de ESO y es que sencillamente, en los centros estudiados, muchos de los que causaban problemas ya han superado los dieciséis años o han abandonado el sistema y algunos, los menos, maduran relativamente su actitud. Casi todos los directores consultados buscan fórmulas para ayudar a estos alumnos y a sus familias a encontrar opciones de formación y de aprendizaje que les resulte más provechoso que la insistencia forzosa en la Enseñanza Secundaria obligatoria, por eso hablan con sus familias y les recomiendan, una vez superados los dieciséis años, otras alternativas tales como programas de Garantía Social, ciclos formativos, Artes y oficios, Escuelas-Taller, etc. El problema se plantea cuando se le exige a los alumnos haber cumplido 18 años o tener un contrato de trabajo en vigor, lo cual les dificulta enormemente este tipo de salidas, aún así se encuentran soluciones. Es

más, una parte importante de estos [chic@s](#) encuentra trabajo que es, en realidad, su meta principal en la vida. Cuando están estudiando ESO con una gran desgana y se les pregunta que es lo que más desearían hacer, casi todos contestan que su objetivo ideal sería poder trabajar ya y dejar la institución escolar, independientemente de que tengan 14, 15 o 16 años. Cuando este tipo de alumnos encuentra un trabajo y consigue una cierta autonomía, de alguna manera, se siente más feliz que permaneciendo obligado en un sistema de estudios que a él no le dice nada.

En cuanto al sexo, son intimidadores agresores de manera reiterada un 15,5% de varones y un 10,5% de chicas lo que nos da un total de 26% de agresores de la población de alumnos de Enseñanza Secundaria.

Ortega y Merchán (1997) encontraron que un 18,3% de alumnos entre 11 y 15 años participaban de forma directa en procesos de intimidación, bien como agresores o bien como víctimas. Además en los estudios de Ortega (1994) y Olweus (1978) el agresor es varón en la mayoría de los casos.

Agresores según sexo

Curso	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
varones	47	55	58	28

curso	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
mujeres	42	33	37	18

Tabla nº V - 10

(Elaboración propia)

Coincidiendo con la mayor parte de las investigaciones sobre la cuestión del sexo más agresor observamos que tienen mayor tendencia los chicos (15,5%) que las chicas (10,5%).

En general parece ser que tanto el efecto hormonal como la influencia educativa y cultural marcan una significativa diferencia en el índice de agresividad

para el sexo masculino ,en general, que para el sexo femenino.Hay ciertos componentes socioculturales que proponen e , incluso, fomentan este espíritu agresivo del macho y se dice , además , que es un incentivo estimulante para la acción , lo cual no está garantizado. Sin embargo abundante investigación sobre la clase de maltrato utilizado por las chicas revela que ellas están más especializadas en practicar una violencia psicológica, de acoso moral , particularmente en el asunto de las exclusiones de compañeras, en lo que se ejercitan con cierta saña.

4.2.-Lugar de acoso.

Veamos a continuación los lugares dónde más frecuentemente se producen las agresiones.

Espacios más frecuentes de agresión

Lugar donde se agrede	Frecuencia
patio	20%
calle	12 %
clase	10 %
Entradas o salidas	10 %
pasillos	2,2 %
transporte	0,7 %
baños	0,2 %

Tabla nº V - 11

(Elaboración propia)

El lugar donde se cometen las agresiones nos interesa sobremanera para cuando intentemos actuar con medidas concretas tratando de paliar la conflictividad .Así sabremos los lugares que necesitan más atención por parte del profesorado o de los padres.

Se deduce de los resultados que ,desde la óptica del centro,los lugares que necesitan más atención son el patio de recreo y las propias aulas.

Los conflictos ocurridos en los patios guardan relación con la aplicación de las normas y sus consecuencias,el control y la vigilancia suficientes y una organización de actividades lúdicas con una correcta distribución. Es decir, se nombran insuficientes profesores de guardia, se colocan en posiciones estáticas, hacen la vista gorda; por otra parte, no se aplican los criterios de sancionamiento de incumplimiento de las normas y se debería de hacer un turno de uso de las instalaciones (biblioteca, talleres, gimnasio, teatro-sala de actos, pistas polideportivas) y programar actividades lúdicas,deportivas,culturales o recreativas ,con lo cual el recreo tendría el verdadero carácter pedagógico-didáctico que los pedagogos vienen reclamando desde hace décadas.

Con respecto a los problemas en las aulas,la mayor parte de las veces se producen por el tiempo de espera prolongado de los alumnos y ello ,a su vez , se debe a que los profesores se dilatan en los cambios de clase. Es muy importante que los profesores esten puntuales en el comienzo de la clase ,pero, lamentablemente , se producen constantes desajustes. Este barullo inicial fomenta la disrupción ,con lo cual a la llegada del profesor se hace más difícil poner orden porque los alumnos ya han entrado en su dialéctica de “tiempo fuera”, que es el tiempo de discurso del alumno. Es un tiempo que, en todo caso, habría que canalizar en los recreos o en las horas de tutoría ,pero no en los cambios de clase.

4.3.- Quién maltrata.- Actuación individual o grupal.

Los alumnos agredidos manifiestan que casi siempre la actuación de acoso es grupal , ya que responden que en el 34% de los casos fueron agredidos por varios chicos , en el 11% de los casos por chicas y en el 11,5% de los casos por chicos y chicas individualmente.En cierta forma esto viene a corroborar lo que habíamos planteado respecto de que los líderes ,los agresores intentan rodearse de

un grupito que los apoye , llegándose al caso de que otro u otros de los miembros actúan incitados por el líder.

4.4.- Ubicación geográfica y tamaño del centro.

La ubicación del centro según los trabajos primeros de Olweus no parecía ser una variable discriminadora. Sin embargo en trabajos posteriores de Lagerspetz, Bjorkquist, Bert y King se han observado diferencias significativas en el índice de incidencia según las zonas de población.

Para nuestro estudio hemos utilizado tres ubicaciones : rural, villa y urbano ya que esta clasificación responde a los posibles ámbitos geográficos donde se encuentran los centros de ESO investigados .La denominación villa se refiere a centros de población que oscilan entre 4.000 y 20.000 habitantes y donde los alumnos forman una amalgama entre aquellos que pertenecen al núcleo poblacional y que viven en un ambiente cuasi urbano y aquellos que proceden del rural. Por lo tanto ,prescindiendo de este dato , que resultaría ecléctico y eligiendo los polos puros rural y urbano, nos encontramos que en el ámbito urbano son agresores el 14 % y en los centros rurales son agresores el 6% de los alumnos, lo cual viene a caracterizar dos grupos sociales bien diferenciados.Procedería,pues,identificar las claves que permiten a los alumnos del ambiente rural gozar de un espíritu menos agresivo.

De los resultados de los trabajos de Olweus(1993,41) se deduce que no existe una relación entre el porcentaje de agresores y víctimas por un lado y el tamaño de la escuela o del aula por otro. Aunque no está demostrado ,estadísticamente, que el tamaño de la escuela influya en el clima de conflictividad general del centro,es evidente que la masificación multiplica los problemas de control y el hacinamiento degenera la calidad de las relaciones Además, como intentaremos demostrar más adelante la heterogeneidad y la masificación traen efectos perjudiciales para la convivencia.

Socialización en niños rurales y urbanos

<i>Los niños en ambiente rural</i>	<i>Los niños en la ciudad</i>
<i>Hablan más, cenan juntos, ven siempre a sus madres y a sus padres</i>	<i>Hablan menos, ven poco a su madres y muy poco a sus padres</i>
<i>Se respeta a los mayores, se los cuida</i>	<i>Se respeta muy poco a los mayores . Es amargo el cuidarlos</i>
<i>Los niños son escuchados .Se dispone de más tiempo</i>	<i>A los niños se les escucha poco. Se dispone de menos tiempo</i>
<i>Los hijos colaboran con los padres, tienen tareas, y lo hacen sin pedir contrapartidas ni hacen chantajes.</i>	<i>Los hijos no tienen tareas. No colaboran. Acostumbrados a recibir siempre. Si un día le pide algo, exigen recompensa.</i>
<i>Los hijos comprenden que su trabajo es un grano que hace un granero. Se ve el fruto de su trabajo: se ve a largo plazo; así se acostumbran a prolongar en el tiempo la recepción de su fruto compensatorio. La familia y la naturaleza los premia</i>	<i>No hacen trabajo ; valoran poco su capacidad de lucha.</i>
<i>Se valoran las cosas que se consiguen. Se autovaloran los niños porque han aprendido a hacer cosas, han colaborado, y han visto el fruto de su trabajo. Comprenden que todo esfuerzo tiene consecuencias positivas. Para conseguir las cosas, tanto sus padres como ellos han de luchar, pero con honestidad , con honradez, con humildad</i>	<i>El niño de la ciudad se ve mucho menos promocionado en su autoestima, porque no se autovalora, no tienen que luchar para conseguir las cosas. Vaya donde vaya se lde da todo hecho. Sólo aquellos en cuyas familias se fomenta la cooperación la responsabilización colectiva y donde prima el esfuerzo honesto de los padres, sólo éstos se autovalorarán.</i>

Tabla nº V – 12

(elaboración propia)

También encontramos el caso de determinados centros con mayor clima de violencia sin que exista correlación con el tamaño de la escuela ni con el ambiente sociocultural del entorno. Es más, como hemos visto, aparece más relacionado el factor rural-urbano. Esta relación es sumamente significativa y explica cómo en el ambiente rural se dan unas condiciones que favorecen una mejor socialización, con un contacto más directo, más abundante, más responsabilizado, más cooperativo y de mayor autovaloración y autoestima que las que viven los niños urbanos, tal como se refleja en la tabla.

4.5.- Transporte escolar.

El transporte escolar es uno de los medios en que se propaga la violencia que se origina en los centros educativos.

Son varias las causas que facilitan que en los autobuses de transporte escolar tengan continuidad procesos de maltrato iniciados en la escuela, por ejemplo:

.-La ausencia de acompañante. Los conductores atentos a su tarea de conducir se ven incapaces de controlar el alboroto de 50,55 o 60 alumnos, máxime cuando muchos alumnos tienen la conciencia de que lo que ocurre en el transporte no incumbe a la vida del centro, lo cual es un error que habría que desechar ya que, incluso, muchos docentes padecen el mismo error. Con ello, algunos alumnos aprovechan esta circunstancia para amenazar a otros “ya verás cuando llegues al autobús”.

Existe una reivindicación, por parte de profesores y sindicatos profesionales recabando la presencia de acompañante, pero como siempre prima la cuestión del ahorro.

En las paradas, donde se espera al autobús, también son lugares de fricciones violentas.

Entre otras cosas es frecuente que en los autobuses se fume en los asientos traseros, se pega a algunos alumnos, se cortan las fundas de los asientos, se desplazan de lugar y de ciertas zonas del autobús a determinados niños.

En definitiva la violencia se prolonga a través de este medio. La Administración debería, al menos, establecer la permisión y gratuidad de transporte para los niños de Educación Infantil, plantear este tramo como obligatorio, y contratar la figura del acompañante. Pero en lugar de hacer ésto, se prohíbe usar el transporte a los niños de tres años, no se favorecen las actividades extraescolares porque se les permite cobrar a los transportistas, gravando una vez más el bolsillo de los padres, con lo cual la gratuidad sigue siendo un entimema.

No obstante, parece ser que, tras las reclamaciones que han hecho algunas asociaciones de padres, la normativa que regula el transporte escolar será modificada en un período que puede abarcar hasta el año 2007. La presencia obligatoria de un acompañante adulto en los autobuses donde viajan alumnos menores de 12 años, que cada asiento esté ocupado por un solo niño y que los vehículos destinados a este transporte no tengan más de 16 años son las novedades más importantes que se van a incorporar.

CAPITULO VI

EL MALTRATO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Primera Parte

El maltrato entre iguales

Segunda Parte

Maltrato hacia los alumnos

Tercera Parte

El maltrato de alumnos hacia los profesores e instituciones

Cuarta Parte

Causalidades

Quinta Parte

Conclusiones globales

Introducción

Hemos visto en capítulos anteriores que la agresión infantil es un fenómeno común y universalmente extendido. Hermanos, compañeros, padres y profesores tienen que enfrentarse cotidianamente con actitudes de enfrentamiento, de oposición, de *puesta a prueba* y de agresividad. Cuando estas actitudes son producto de la experimentación del niño en su intento de socialización llevan a la práctica de la dialéctica de los conflictos que permite resolver esas relaciones de manera satisfactoria.

Si tomamos en consideración la teoría ecológica, comprenderemos que las experiencias del individuo se definen a través de intercambios interpersonales, individuales y colectivos de conocimiento y comprensión de matices socioculturales pasando a través de contextos cada vez más amplios, y donde el individuo extrae su percepción del mundo, su capacidad de relacionarse exitosamente. Cuando el hombre comprende el mundo y lo acepta, sin frustración ni desengaño, tenderá a conformarse a ese modelo de mundo. Pero si percibe a esa sociedad como frustrante, coercitiva o agresora en contra de sus intereses, su socialización será más problemática y tenderá a rebelarse y a manifestar una marcada agresividad. El vector fundamental que, probablemente, determine esta forma de concebir a los demás, a la sociedad, puede ser una errónea o defectuosa socialización casi siempre debida a problemas de desafecto, falta de atención, desamor o incluso por el hecho de estar sufriendo o haber sufrido agresiones o humillaciones crueles.

Si la situación de tales niños no se regula o no se reconduce acaban por protagonizar episodios de maltrato hacia compañeros, interrupciones hacia la comunidad escolar e, incluso, agresiones hacia el profesorado o la institución.

El maltrato entre iguales supone que los alumnos agresivos, que se perciben a sí mismos con más poder, ejercen su influencia y emplean su ira para abusar del

otro o de los otros. Estos alumnos se convierten en agresores instrumentales, son los *bullies del aula*, los abusones de los centros escolares, que intimidan e ,incluso, atacan a otros en un intento calculado de coerción.

En la actualidad este problema es muy frecuente y causa gran preocupación en España y en muchos otros países de nuestro entorno. Por ello desde hace casi dos décadas se vienen realizando investigaciones de este fenómeno para tratar de evaluar su relevancia y encontrar medidas correctivas, paliativas y soluciones satisfactorias .

Tradicionalmente se ha venido tratando el asunto de la disciplina fundamentalmente como un sistema de imposición normativa ,independientemente de su concomitancia con todo el orden organizativo y curricular de los centros. Un centro donde reinaba la disciplina se caracterizaba por mantener el orden,el respeto estricto a las normas y por la severidad de las correcciones.Poco a poco con la instalación de los sistemas políticos democráticos se ha ido abriendo paso el entendimiento de la disciplina como un sistema de conceptos de reconducción de las conductas desde perspectivas más tolerantes.

Sin embargo no sólo se han trasladado a los centros los modelos democráticos ,sino también los modales de corrupción que la sociedad de modo pseudodemocrático impone desde las estructuras instauradoras de la ambigüedad,los falsos valores, el liberalismo económico y el liberalismo de las costumbres . De tal modo que la ruptura de las normas se ha impuesto como moda y la indisciplina y la violencia han ido tomando un auge in crescendo que está alcanzando en la actualidad sus cotas más elevadas.

PRIMERA PARTE

EL MALTRATO ENTRE IGUALES

En un principio se ha designado el comportamiento de abuso con el término *mobbing*(Noruega y Dinamarca) o *mobbing*(en Suecia y Finlandia) y se ha popularizado con la denominación anglosajona de *bullying* para referirse al fenómeno del matonismo. Así pues matonismo o abusonismo es la situación de maltrato entre iguales que se caracteriza por el acoso y /o intimidación del abusador sobre la víctima. Por lo tanto un alumn@ es agredid@ o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos(Olweus,1993,25). Se produce acción negativa cuando alguien,de forma intencionada, produce daño , lesión o perturba moralmente,psicológicamente o físicamente a otra persona. Se pueden cometer acciones negativas de palabra,por ejemplo con amenazas y burlas,tomar el pelo o poner motes. Asimismo cabe incluir empujar, golpear, dar patadas, dar collejas, zancadillear, pellizcar o escupir mediante contacto físico.

También se puede maltratar sin contacto físico y sin usar la palabra,por ejemplo, usando risas,muecas,gestos obscenos,acoso libidinoso y además una de las formas más dolorosas para el victimizado que consiste en la exclusión de un grupo a propósito o negándose a cumplir los deseos correctos y legítimos de otra persona.

2.- Procesos psicológicos coadyuvantes en la generación de agresividad y maltrato

2.1.- Frustración personal.- El niño que se siente frustrado en sus legítimas aspiraciones trata de descargar su tensión,su malhumor y su ira vengándose hacia otros y culpabilizándolos de su mala fortuna.

2.2.-Mecanismos de defensa.- Cuando la vida del niño está llena de angustia ,él trata de minimizar u ocultar su ansiedad a través de los consabidos mecanismos de defensa como la compensación,la proyección,la racionalización, la regresión,sublimación o puede manifestarse a través de perturbaciones de conducta como la agresión abierta o la agresión encubierta y también practicando mecanismos de aislamiento.

2.3.-Motivaciones .- Ciertas motivaciones potencian que los alumnos generen más conflictos (Fdez,1998, 64 y ss.); por ejemplo: el afán de llamar la atención,el deseo de revancha o la asunción de incapacidad,por la que determinados alumnos se sienten más cómodos demostrando al profesor que no se puede esperar mucho de ellos y que es mejor dejarlos.

3.-Tipología del maltrato.

Las conductas intimidatorias entre iguales se pueden agrupar en las siguientes categorías:

3.1.- Agresiones verbales.- Pueden traducirse por disputas, insultos personales, insultos a la familia,mofarse, burlarse, ironías hirientes, sembrar rumores, amenazas.

3.2.- Agresiones físicas reales o fingidas.- Tales como arañar, morder, pellizcar, empujar, pegar , amenaza con arma blanca o punzante.

3.3.-destronar pertenencias.

3.4.- robar

3.5.- chantaje,extorsión

3.6.- exclusión social.

3.7.- acoso sexual.

En la categoría de agresiones verbales puede incluirse la violencia psicológica y la violencia moral. En las agresiones físicas continuadas también aparece un componente psicológico.

4.- El Agresor.

El fenómeno bullying puede definirse como la violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo o por un grupo y dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo en esa situación, y que se desarrolla en el ámbito escolar (Olweus , 1993)

5.- Caracteres de los alumnos agresores .

Los rasgos que definen el perfil del alumno agresor son:

- Pueden proceder de familias con bajo nivel cultural y con frecuencia padecen dificultades económicas, aunque esto no se cumple siempre.
- Proceden de familias desestructuradas, multiproblemáticas, con problemas de abusos , alcoholismo, separaciones o convivencia insoportable.
- Tienen una mayor tendencia hacia la violencia y el uso de medios violentos que los alumnos normales.
- Son niños con privación afectiva.
- Sienten necesidad de dominar e imponerse a otros.
- Son impulsivos, reaccionan frenéticamente sin un tiempo de espera.
- El rendimiento académico suele ser bajo(ver estadística-correlación).
- Baja tolerancia a la frustración
- Suelen rodearse de un pequeño grupo que les apoya.
- Trasladan la frustración originada por su situación personal y familiar a sus relaciones con los otros.
- Maltratan fríamente a los demás.
- Bajo la apariencia de bravucones esconden una personalidad ansiosa e insegura.
- Son líderes , en muchas ocasiones, impuestos.

Por eso en el caso de la autoestima de los alumnos agresivos , los profesores, en su mayoría, opinan que ,cuando un@ chic@ manifiesta, aparentemente, una alta autoestima, principalmente obedece a su posición de liderazgo, más o menos

disimuladamente aceptado; entonces se crece en su autoestima al verse respetado y valorado por el grupo.

6.- ¿Por qué actúan así los alumnos agresivos?

Entre otras motivaciones, podemos señalar:

- Siguen un modelo familiar
- Las discusiones o rupturas familiares le producen ansiedad y frustración y más adelante rabia.
- Los que no son líderes y manifiestan una baja asertividad son más propensos a verse inducidos o contagiados por la presión grupal.
- La ausencia de normas o la no aplicación de las mismas.
- La prolongación de la escolaridad obligatoria hace que los alumnos desmotivados estén más aburridos de lo normal .
- Su bajo rendimiento académico les hace deprimirse más sobre las expectativas de lograr algún éxito y acaban rebelándose contra todo.
- Se ha demostrado que su interpretación de la realidad social y de la comunicación carece de ciertos fundamentos sociocognitivos que le hacen tergiversar la percepción de sus relaciones y ponerse a la defensiva de los demás. Fácilmente ven situaciones peligrosas para su integridad cuando no existen.
- Actúan así para compensar su frustración.
- No están suficientemente vigilados en el centro.
- El hecho de ser repetidores puede acrecentar su incomodidad.
- El ambiente social del entorno y del centro .- No siempre actúa el entorno del centro de manera significativa, pero sí en casos muy concretos , como se analiza más adelante.
- Están mermadas sus facultades de socialización.
- La configuración del currículum actual no se adapta a sus posibilidades.
- Necesitan demostrar su prepotencia.

7.- La víctima.

7.1.-Teoría del chivo expiatorio.-

Al respecto de la violencia recíproca, Girard(1972) opina que puede describirse como un círculo vicioso; una vez que la comunidad ha penetrado en él, ya le resulta imposible la salida. Cabe definir este círculo en términos de venganza y de represalias; cabe dar de él diferentes descripciones psicológicas .

Así , afirma Girard (1972,89) que “ *mientras existe en el seno de la comunidad un capital acumulado de odio y de desconfianza, los hombres no dejan de vivir de él y de hacerlo fructificar. Cada uno se prepara contra la probable agresión del vecino e interpreta sus preparativos como la confirmación de sus tendencias agresivas*”.

El chivo expiatorio es la víctima que sirve para satisfacer el afán de venganza de la violencia y sustituye de alguna forma a los otros miembros de la comunidad que, aún pudiendo ser culpables o no culpables son simbólicamente representados por la víctima propiciatoria. En opinión de Girard(1972,110) :

el sacrificio ritual está basado en una doble sustitución; la primera, la que más se percibe, es la sustitución de todos los miembros de la comunidad por uno sólo ; se basa en el mecanismo de la víctima propiciatoria. La segunda, única exactamente ritual, se superpone a la primera; sustituye la víctima original por una víctima perteneciente a una categoría sacrificable.

El alumno que arremete, maltrata o intimida a otro lo convierte en víctima ritual (externa a su problema) cuando , en realidad, el origen de su mal, los auténticos culpables pueden ser su padre, su madre, algún profesor o sus propias frustraciones. En cualquier caso las víctimas reciben el daño sin merecerlo, porque no son culpables de los males de los intimidadores.

El problema de las víctimas es que son objetivos fáciles. En cierta forma los otros les ven como individuos despreciables e inoportunos y que además no se van a reponer en las peleas.

La problemática del abusonismo entre pares trae siempre consecuencias desagradables y traumáticas para las víctimas porque se ven atemorizados, inseguros, moralmente degradados y su autoestima desciende peligrosamente convirtiéndose en un atentado contra los derechos esenciales y constitucionales de toda persona y que ,sin embargo pocos se preocupan de defender. Pero el estado de cosas derivado de las relaciones de maltrato también es perjudicial para el abusador porque si no se le controla ,si no se consigue modificar su actitud, se volverá recalcitrante en el tiempo llegando a adquirir límites perversos, sádicos que harán de sí mismo una persona desequilibrada y con dificultades de recuperación , a medida que tales hechos se prolongan en el tiempo.

La Victimización.- Es un proceso, que lleva a muchos niños a encerrarse en sí mismos , acelera su bajo rendimiento, se le ocasionan frecuentemente traumas psicológicos y un miedo e inseguridad continuadas que le arrastran a un estado permanente de ansiedad e infelicidad.

Todo esto le conduce a deprimirse, a desmotivarse y a perder el interés por estudiar. Muchos de estos niños preferirían no tener que ir al colegio y ,con frecuencia, se le pasan por la cabeza ideas de suicidio.De ahí que sea tan importante conocer estas situaciones y ayudar a estos alumnos.

Podemos distinguir entre víctimas típicas y víctimas provocativas.

7.2.-Víctima típica.

Entre sus características más notorias destacamos :

.-Son niños ,casi siempre, débiles físicamente y con baja estatura física.

.-Tienen un alto nivel de dependencia.

.-Son tímidos ,callados e introvertidos.

.-Han sido o son superprotegidos,por lo que tienen una personalidad insegura.

.-Baja autoestima.

.-No tienen argumentos de defensa desde el punto de vista de las agresiones psicológicas.

.-Suelen ser cautos,sumisos ,indecisos,sensibles,huidizos y pasivos.

.-Su conducta no es provocadora,ni agresiva ,ni ofensiva.

.-Su rendimiento puede ser bueno,normal o malo, pero es habitual un descenso de las calificaciones cuando llegan a ESO.

.-Se relacionan mejor con personas adultas(padres,profesores) que con sus compañeros.

Objeto de maltrato .- El 30% de los hombres que forman familias son maltratadores y de ese grupo la gran mayoría han sido maltratados , dándose una tendencia para que ellos continúen haciendo lo mismo con sus hijos.Es el círculo vicioso del maltrato parental.

7.3.-Víctima provocativa.

Las víctimas provocativas son alumnos potencialmente conflictivos,al contrario de las víctimas típicas, en el sentido de que son parte activa y generadora de situaciones problemáticas.Algunas de sus características más frecuentes son:

- Muestran egoísmo y dificultad para ponerse en lugar del otro.
- Son hiperactivos, inquietos, dispersos y ofensivos.
- Manifiestan verdadera ansiedad por llamar la atención.
- Están incómodos en situaciones de orden y funcionamiento de grupo.
- Pueden intentar agredir a otros escolares más débiles
- Pueden tener mal genio o intentar pelear o responder cuando les atacan o insultan, aunque ,normalmente, de forma ineficaz.
- Es de costumbres irritantes, busca líos, provoca conflictos, inventa o falsea los hechos para inculpar a otros o provocarlos.

8.- Carácter revanchista de los agresores.

Considerando la actividad intimidatoria como una acción perversa en cuanto se prolonga en el tiempo y se hace reiterativa, hemos considerado en nuestra investigación aquellas acciones que han sucedido varias veces o muchas veces a lo largo de los dos últimos cursos.

Son intimidadores agresores de manera reiterada un 15,5% de varones y un 10,5 % de chicas lo que nos da un total de 26% de agresores de la población de alumnos de Enseñanza Secundaria.

Aunque el ítem que detecta las respuestas airadas por norma no nos proporcione una información matemática sobre la irascibilidad, nos sirve como punto de referencia para explicar el espíritu de revanchismo que florece en algunos adolescentes.

El ítem que detecta la respuesta airada del alumno a cualquier tipo de provocación arroja un 15,4 % de esta tendencia ,lo que indica un dispositivo alto para la agresión, es decir, una alta predisposición a responder agresivamente ante una acción que los sujetos consideran provocativa, aunque ,muchas veces, ese carácter provocativo sólo existe en la mente del agresor. A veces, el simple hecho de ser de otro color de piel, o *me miró mal* , o *se puso delante de mí, tropezó conmigo*, no son más que excusas gratuitas que inventa el intimidador para justificar su acción.

El ítem “amenazo o hago agresión siempre que me provocan” revela que un 11% de los niños y un 4 % de las niñas están dispuestas a agredir por sistema cuando se sienten provocados, lo cual vuelve a explicar el sentido de revancha hilarante de [algun@s](#) [niñ@s](#) del que hablábamos antes.

9.- La subcultura del chivatazo.

Parece deducirse claramente de los hechos observados, de las entrevistas realizadas y de las respuestas de los alumnos al cuestionario que existe una subcultura entre el alumnado, que se explicita por la acción de chivarse como una infamia y una cobardía, un hecho denigrante que rebaja la calidad humana del que se chiva, al que se acaba identificando como insidioso que rompe las reglas tácitas de mantener los líos de los alumnos apartados del conocimiento de los profesores.

Existe una especie de tabú en torno a este tema. Frases acusatorias, amenazantes o despreciativas son usadas para advertir del peligro de chivarse: “como te chives, ya verás”; el que se chiva es un niñoato; vas a llevar como te chives, es un chivato etc.

El profesorado tendría que advertir de los límites que existen entre el chivarse como constante acusación gratuita y el hecho positivo y racional de denunciar actitudes y reacciones injustas.

Pero si nos atenemos al ítem ¿cómo reaccionarías si alguien se chivase de algo que tú has hecho mal? Obtendremos los siguientes datos :

Reaccionaría sin ira ni agresión el 24 % de los alumnos

Reaccionaría con ira, pero sin manifestar agresión el 43,6 %.

Reaccionaría con ira y con agresión el 19,3 %.

Resultan elocuentes las respuestas abiertas que dan los alumnos a este ítem, entre las que cabe destacar las señaladas en la tabla nº VI-1 :

Si alguien se chivase de ti. ¿Cómo reaccionarías?

Bien. Reconocería mi error	13 %
Hablar con él	7%
Indiferente	4,2 %
Mal,muy enfadado	32 %
Cabreado ,furioso	6,6 %
Darle un escarmiento,pegarle	10 %
Darle una paliza	2,3 %
Matarlo	1,6 %

Tabla nº VI - 1

(Elaboración propia)

De nuevo se repite el fenómeno de la irascibilidad; en otras palabras, si sumamos las respuestas que implican ira y/o agresión obtendríamos un 62,9% de alumnos que respiran revanchismo.

Podemos todavía añadir las razones que los alumnos esgrimen para participar en intimidación o agresión a otros.Veamos ,entonces , los datos de la tabla VI- 2 :

Razones esgrimidas para participar en agresión

Cursos 1998-99 y 1999-00		
Razones	%	TOTAL 37,6 %
Lo hacen mis amigos y yo les sigo	0,33 %	
Para que les quede claro	2,6 %	
Cuando me calientan	0,5 %	
Si me provocan	27 %	
Cuando abusan de los demás	3,8 %	
Porque me da la gana	1,6 %	
Porque alguno me cae mal	1,3 %	
Porque empiezan ellos	0,5 %	

Tabla nº VI - 2

(Elaboración propia)

Tal como puede observarse , existen una serie de razones que los agresores verbalizan de modo elocuente para fundamentar su acción. Son razones que expresan un sentimiento de ira,de revancha, que no se basa en la razón sino en la irreflexión y que indica que cerca de un 38 % de la población escolar exhibe argumentos muy poco racionales para justificar su irascibilidad. Todo esto bien podría atribuirse a un halo de soberbia,intolerancia e incomprensión que reina hoy en una parte de nuestra juventud y adolescencia.

(Hemos querido plantear algunos items redundantes y cruzarlos para comprobar con más veracidad ciertas respuestas y al mismo tiempo detectar la sinceridad de los alumnos. Por ejemplo en el ítem 7, de nuevo se puede ver el ser objeto de intimidación percibido por las víctimas: insultarme (7,4 %), pegarme (21,4 %), matarme (3 %), herirme (15,4 %). Esto viene a explicar una parte importante del total de las situaciones de agresión.)

10.-Variedades de agresión. Modos de sentirse agredidas las víctimas.

Entre los modos de sentirse agredidos los alumnos se resaltan los siguientes:

Pegarme.- 21 % (12 % a niños y 9 % a niñas)

Reirse de mí.-31 %

Insultarme.-47 %

Insultar a mi familia.- 20,5 %

Meterse con mi físico.-20,5 %.

Meterse con mi raza .-1,6 %.

Me rompieron cosas.- 29 % (17 % a niños y 12 % a niñas).

En el caso de las víctimas volvemos a descubrir que son objeto de mayor número de agresiones los niños que las niñas y que lo más frecuente es el insulto al alumno o a su propia familia, descalificaciones que evidentemente resultan muy dolorosas para los niños.El aspecto discriminatorio de meterse con la raza del alumno presenta una baja incidencia aparente ,pero se explica por el número relativamente bajo de [alumn@s](#) de otras etnias ,particularmente en nuestra muestra

se concentran en pocos centros y suelen ser de etnia gitana o marroquí. Al no ser respuestas excluyentes, los resultados no son sumativos, por ello concluimos que el número de víctimas de agresiones físicas se sitúa en el 21% y el de víctimas de insultos en el 47%.

11.-Chantaje y extorsión.-

Es digno de mención que el 3,6 % de alumnos son víctimas de extorsión para sacarles dinero. Probablemente este chantaje se prolonga en el tiempo llegando a constituir un peligro enorme para el niño victimizado porque su temor a hablar es muy grande debido a la presión de la amenaza. Es posible incluso que movido por el miedo se atreva a robar a sus propios padres.

12.- Armas.

Si tenemos en cuenta a Mc Donald (1999,130), hay informes que indican que el empleo de armas para zanjar disputas es cada vez mayor. Entre las armas, las preferidas son los cuchillos que emplean los agresores pero también algunas víctimas para defenderse. Esto puede desprenderse del estudio de Walker sobre el uso de armas en las escuelas del Canadá, descubriendo, además, que en el 42% de las investigaciones realizadas por la policía se averiguó que alumnos de 12 a 17 años llevaban cuchillos dentro de la escuela o en la zona escolar. Esta cifra obtenida en el año 1994 superaba en un 35 % la del año anterior.

Por nuestra parte hallamos que un 25 % de los alumnos tienen armas y un 8% declara que las lleva al centro, presumiblemente con el fin de usarla como medio de apoyar rotundamente una amenaza.

13.- Exclusión social.

La exclusión social expresa una situación de olvido, de abandono o rechazo que sienten y sufren determinados alumnos que carecen de amigos en quienes poder confiar, están solitarios en los recreos, lo cual muestra la carencia de afecto y

comprensión que padecen por parte de la institución y profesores así como de sus propios compañeros. En nuestra investigación hemos hallado un nivel de exclusión general del 18%, tal como se recoge en la tabla inferior.

Porcentajes de exclusión social

País	Suecia	Noruega	España	España	España
Año	84	84	93	95 (curso 91-92)	2000
Autor	Olweus	Olweus	Melero	Ortega y Mora-Merchán	Presente investigación
%	18 %	13 %	2 %	5,5%	18 %

Tabla N° VI - 3

(Elaboración propia)

Muchas veces la exclusión es activa , como cuando ciertos grupos de compañeros pueden urdir una trama o un complot, para aislar y boicotear a un/a determinad@ niñ@.

Incluso podríamos hacer matizaciones profundizando en cómo se sienten tratados ciertos alumnos en el centro ateniéndonos a la siguiente tabla.

Como se sienten tratados los alumnos por los demás

Trato recibido	Malo, injusto
Por la dirección	2 %
Profesores-as	25 %
tutor	15 %
Alumnos mayores	20 %
Compañeros clase	13 %
Conserje o bedel	13,5%

Tabla n° VI - 4

(Elaboración propia)

En general los alumnos muestran descontento del trato que reciben por parte de los profesores (25 %) y de los alumnos mayores (20 %), pero también se queja un 13 % del trato recibido por sus propios compañeros de clase.

El descontento hacia el tutor es bastante significativo(15) % porque, de manera especial, los [alumn@s](#) deberían tener un margen importante de confianza con su tutor ,ya que el profesor-tutor está obligado a permanecer atento constantemente a los problemas de sus tutelados.Y en cuanto a la atención que presta el tutor a sus asuntos personales manifiestan que es mucha un 25% de los alumnos;bastante, un 33% ;poca ,el 14% y un 14% opina que es muy poca.

Es decir, que casi el 30 % de los alumnos perciben que la atención que les presta el tutor es más bien deficiente.

14.- El acoso sexual.

Por la importancia que tiene esta tendencia perversa a anular, rebajar o desprestigiar la dignidad de una persona , hemos considerado oportuno prestarle atención desde dos perspectivas:

a.-*el acoso percibido por los propios implicados como víctimas.* Resulta de este aspecto que un 1,6 % de [niñ@s](#) han sido, durante estos dos cursos pasados, víctimas de acoso sexual por parte de compañeros.

b.-*el acoso sexual conocido por testigos.* Un 11 % de alumnos han sido conocedores de acoso sexual a niños y un 5 % de alumnos han conocido situaciones de acoso a niñas. De este modo se refleja que un número importante de niños son conocedores de estos casos. Se puede considerar que ,existiendo un conocimiento importante de estos hechos, se transparenta una publicidad e indolencia por parte de los acosadores que habría que luchar por erradicar.

15.-El conocimiento del problema por parte de los profesores y los padres.

Al respecto de lo que los profesores saben ,comenta Mc Donald (1999,135) que de su investigación sobre los maltratos se deducía que los estudiantes no consideraban que los profesores y administradores fueran siempre conscientes de las conductas violentas que se producían en la escuela. Indicaban que los profesores y directores no se dan cuenta de las cosas(chico de 9° grado) y que los profesores deberían estar más atentos a algunos tipos de problemas y ser conscientes de ellos para que pudieran ayudar a solucionarlos(chico de 9° grado,15 años) . También se acusaba a los profesores de responder sólo a las formas de violencia más graves :

Algunas cosas son tan habituales que se ignoran....los profesores no se preocupan lo bastante por los motes , las peleas étnicas, las tomaduras de pelo y los robos.Sólo les preocupa cuando hay sangre,porque les pueden acusar. Los motes pueden causar daño pero a nadie le importa.(Chica de 8° grado).(Mc Donald 1999,135).

Cuando se le pregunta a los alumnos a quién contarían los casos serios de agresiones y actitudes violentas si ellos fuesen conocedores o sufridores de tales circunstancias,revelan que muy poco de esta información llega a los profesores,tal como podemos observar en la tabla nº VI- 5.

Revelar el conocimiento de intimidación-agresión por parte de los alumnos

A algún compañero	45 %
A mis padres	43 %
A algún profesor	23 %
Al jefe de estudios o al director	23 %
A nadie	13 %
No sabe /no contesta	20 %

Tabla nº VI - 5

(Elaboración propia)

Es preciso matizar las valoraciones que se pueden extraer de esta tabla.

Si tenemos en cuenta que la tabla analiza la opinión general de todos los alumnos, de manera no excluyente respecto a las posibilidades de elección, y que además los alumnos que, verdaderamente, sufren victimización serán más remisos a revelar su situación, sería procedente pensar que los datos sobre revelación habría que estimarlos a la baja.

Se colige de la tabla que a los profesores y equipos directivos llega escasa información sobre el problema de las intimidaciones y el maltrato entre iguales (23%). El conocimiento que tienen los padres parece más importante (43%), pero desgraciadamente este conocimiento no es eficaz porque, normalmente, se enteran tardíamente cuando el problema está ya demasiado enraizado y agravado. La solución de comunicárselo a compañeros puede servir, en ocasiones, cuando hay un compañero más valiente que sea capaz de denunciar el hecho, pero, en otras ocasiones, complica más el estado de las cosas porque se pueden formar pandillas de rivalidad.

- La situación de desconocimiento del profesorado nos lleva a concluir que el alumnado no confía abiertamente en los profesores para revelar asuntos delicados y problemáticos como la violencia interpersonal entre adolescentes. Ello puede deberse a varias razones:
- El poco diálogo que encontramos entre profesores y alumnos en los centros de Secundaria.
- Los niños, desde pequeños, son acostumbrados a que no deben chivarse, tanto desde la presión de los compañeros que ocasiona una especie de temor a ser criticado por tal motivo, como desde la opinión del propio profesor. Ahora bien hay que distinguir entre una situación de continua revelación de pasajes fútiles, que algunos niños utilizan como mecanismo para llamar la atención, y el afán legítimo de otros niños de denunciar una situación que les parece injusta.
- Cuando un niño denuncia una intimidación o una injusticia, si el profesor encuentra que no es demasiado relevante como para imponer en ese mismo momento una sanción o no se le ocurre qué sanción utilizar o no tiene ganas de emplear tiempo en pensar argumentos que satisfagan la ansiedad del alumno

denunciante, le envía de vuelta y le dice que dejen de hacerlo o que no le venga con tonterías.

- Al no ser escuchados por los profesores o al ser criticados por sus compañeros, los niños se acostumbran (desde los últimos cursos de Primaria) a reservar sus opiniones ya que el tema que ellos ven preocupante sólo le trae consecuencias adversas : no interesa a los profesores y molesta a sus compañeros.

Así, pues, es fundamental sembrar una teoría de desculpabilización del alumno denunciante y clarificar entre el alumnado el concepto de chivatazo rutinario sin fondo y la denuncia de una injusticia manifiesta. Pero hay más, sabemos por nuestra propia experiencia, que a los alumnos denunciantes hay que protegerlos desde el equipo directivo ya que es muy frecuente que cuando se ha tenido conocimiento de una agresión grave contra las normas de convivencia , se ha instruído expediente disciplinario y el instructor llama a declarar a alumnos testigos de los hechos se ha dado el caso de producirse amenazas muy serias por parte de los implicados resultando tramas tan complejas como que los testigos se nieguen a declarar o que acudan al instructor, después de haberle revelado información, para decir que todo lo que habían dicho era un error y que deseaban cambiar su declaración ,dejando al instructor con muy pocas bazas para poder justificar la acusación contra un alumno ante los padres o la Inspección educativa.

Si no se protege a los alumnos denunciantes,estaremos dejándolos a merced de posibles amenazas,revanchas etc. por parte de los inculpados.

Veamos las opiniones de algunos alumnos sobre denunciar los hechos de maltrato:

Estas cosas tenemos que arreglarlas entre nosotros,lo mejor es que los mayores no se metan (chico de 2º de ESO)

Los chicos tienen miedo de chivarse. He visto a algunos que se han chivado y les han dado una tremenda paliza(chica de 3º de ESO).

Estas peleas son normales. Así aprendemos a defendernos para la vida(chico de 3° de ESO).

Si se puede ayudar a erradicar la violencia escolar, como la intimidación o el acoso, habría más seguridad, sólo que muchas veces habrá que chivarse de quien quieren pegar a alguien...por eso hay que proteger a las víctimas(Chico de 9° grado)(Mc Donald,1999,136).

Podríamos enumerar ,además, una serie de razones que los adolescentes aducen para no revelar nada sobre los acontecimientos intimidatorios en la escuela, tales como:

- No quiero que me llamen chivato.
- Lo haría ,si viniese conmigo una compañera para no ir sólo.
- No puedo confiar en nadie.
- Si se enteran van a por mí.
- Porque no soy un chivato y además me da igual a no ser que conozca al agredido.
- No lo hago porque se van a enterar y luego voy a recibir.

La actitud que deben seguir los profesores .- En todo caso hay que dar confianza al alumno que delata una injusticia, actuar con habilidad para hacer ver a los posibles inculpados que la fuente de información procede de otros ámbitos diferentes al denunciante. Además es obvio que los profesores están olvidándose olímpicamente de afrontar valientemente estas situaciones y hacer de ellas fuente de negociaciones , de aprendizaje y de reconducción de conductas. Ponerse del lado de las víctimas e intentar ayudarles es una obra de generosidad que debemos hacer como humanos e ,incluso más encarecidamente, como profesores.

16.- El maltrato visto por los profesores

Con respecto al campo de análisis de la frecuencia de maltrato entre alumnos ,según la opinión de los profesores, se producen los siguientes resultados:

Modalidades de maltrato entre alumnos,según los profesores(varones)

<i>Agresiones verbales entre alumnos</i>	7 %
<i>Agresiones físicas</i>	5%
<i>Robos a alumnos</i>	6 %
<i>Destrozos materiales</i>	4 %

Tabla nº VI - 6 (Elaboración propia)

Modalidades de maltrato entre alumnos ,según las profesoras

<i>Agresiones verbales entre alumnos</i>	8%
<i>Agresiones físicas</i>	5 %
<i>Robos a alumnos</i>	6 %
<i>Destrozos materiales</i>	5 %

Tabla nº VI - 7 (Elaboración propia)

El total de agresiones que perciben hombres y mujeres, tanto físicas como verbales, es 16 %,el total de robos es 12 % y la totalidad de destrozos materiales suma 9 %. Como podemos ver esta estimación está bastante por debajo de la realidad que denuncian los alumnos;lo cual viene a demostrar el desconocimiento que padecen los profesores sobre situaciones de maltrato en particular y sobre la vida escolar de los alumnos en general; [sobre todo por parte de un sector del profesorado que especificaremos en el siguiente capítulo.]

Si son consultados a través de entrevista, los profesores perciben una gran problemática en el asunto de la disciplina. Si se les pregunta de manera general ,sin afectar a ellos, también perciben los asuntos disciplinarios como un gran problema del sistema educativo actual.

Preocupación del profesorado por la problemática de la indisciplina en ESO

Grado de preocupación	Hombres	Mujeres	Total
Bastante	20 %	21 %	41 %
Mucho	22 %	30 %	52 %
Normal	3 %	5%	8%

Tabla nº VI - 8

(Elaboración propia)

Por lo tanto , la indisciplina es un tema bastante preocupante para el 41% del profesorado,llegando a ser muy preocupante para el 52%.. Con referencia a la variable sexo, se deduce que el 42 % de los hombres encuentra la situación preocupante así como el 51% de la mujeres. Lo cual quiere decir que este problema,observado de un modo generalizante, preocupa seriamente al 93 % de los enseñantes y esto nos lleva a la conclusión de que un porcentaje tan elevado no puede afirmar ésto gratuitamente.

Sin embargo,extrañamente, cuando en el ítem que solicita respuestas relativas a la frecuencia de hechos intimidatorios en sus centros o en sus aulas, señalan una frecuencia de incidencia mucho más baja. Esto nos confirma dos supuestos:

- a.-Que los docentes desconocen mucho la realidad del proceso de acoso e intimidación de sus centros.
- b.-Los docentes se muestran remisos a reconocer un clima de indisciplina en su propio centro o en sus mismas aulas.

17.- La agresividad y el rendimiento académico

Si nos atenemos a las opiniones de los profesores , existe,efectivamente, un alto grado de coincidencia entre el espíritu agresor y un bajo rendimiento académico. Esto no quiere decir que la personalidad agresiva sea un correlato directo del bajo rendimiento, más bien toda la problemática que rodea al alumno

agresivo opera como un mecanismo de desmotivación produciendo el doble desenlace de rebeldía y acoso por un lado y desinterés general para el estudio ,por otro lado. Se da ,también , la circunstancia de que estos alumnos padecen déficits cognitivos que le dificultan la tarea del aprendizaje y los hace muy propensos al fracaso escolar.

En consecuencia , diremos que hay un acompañamiento de bajo rendimiento con los alumnos agresores y también con las víctimas como hemos visto. Así, la reacción de pasividad ante el estudio de los alumnos agresores tiene una particular relación con sus deficiencias para analizar la realidad social y para el análisis cognitivo y esto les lleva a reaccionar de manera pasiva,agresiva,rebeldes ante obstáculos que a ellos les parecen insalvables , como es el currículum de determinadas asignaturas clásicas.

18.-Sobre la permanencia y la obligatoriedad

El hecho de haber establecido la obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciséis años representa un avance en cuanto a la disponibilidad de los servicios educativos del Estado a favor de una más amplia educación. Pero la obligación de permanecer hasta los dieciséis años,para algunos alumnos, significa un calvario porque el estudio de las áreas curriculares no les dice nada y la obtención de un título no es contemplada por ellos como una necesidad de primer orden ya que pueden incorporarse al mundo del trabajo en puestos donde no se exige titulación. Por todo ello cuando se pregunta a los alumnos si abandonarían los estudios ,en este momento,si se lo permitiesen, el 21,5% se mostraría satisfecho abandonando ahora mismo el sistema. Parecería conveniente , entonces, ofrecer a estos alumnos alternativas diferentes.

19.- El absentismo

No parece ser un problema preocupante en algunos centros, mientras que en otros sí lo es. En los centros con altas tasas de absentismo encontramos una connivencia por parte de los padres que justifican faltas o ausencias de sus hijos de forma increíble e injustificable. Los directores de los centros con problemas de este tipo manifiestan que han cursado las oportunas denuncias a las autoridades educativas, a la Consejería de Familia, al Juzgado de Menores, al Ayuntamiento y los alumnos han permanecido sin regresar al centro, y por lo que parece, se han admitido las excusas de los padres para no enviar a sus hijos a la escuela, lo que produce una impresión de ley impresa sobre papel mojado.

20.- El maltrato y el ambiente familiar.-

Situación familiar satisfactoria / insatisfactoria

Situación familiar	Frecuencia	Total de situación
Me llevo bien	836	Familiar insatisfactoria. 356=29,5%
Estoy a disgusto	289	
Me tratan mal	46	
Me tratan muy mal	21	

Tabla nº VI - 9

(Elaboración propia)

El 29,5 % de los alumnos padecen una situación de disgusto, de infelicidad familiar. Nosotros defendemos la teoría de que existe una relación significativa importante entre la variable *agresor* y la variable *vivir en un ambiente familiar difícil*. Efectivamente, si efectuamos un filtrado entre alumnos agresores y vivir a disgusto encontramos que un 10% del total de los alumnos encuestados son agresores y al mismo tiempo padecen una situación familiar difícil, concretamente el 36% de los que se manifiestan agresores, también muestran un ambiente familiar no propicio.

21.-El maltrato y el nivel socioeconómico

De las investigaciones de Olweus (1973 a, 1978) se puede colegir que el nivel socioeconómico no presenta correlación con el nivel de agresividad. Sin embargo se piensa que el nivel sociocultural es un buen predictor, especialmente si la privación cultural se asocia con una mala comunicación y unas relaciones familiares defectuosas.

22.-Las Normas y la disciplina

La educación es un proceso de perfeccionamiento de la persona que se lleva a cabo en un microcosmos llamado escuela ,donde el individuo ejercita las relaciones básicas de manejo con los iguales,traslada y hace efectivos comportamientos que modela en su propio seno familiar y ensaya alternativas interaccionales que luego transferirá a la esfera social. Ese microcosmos constituye una comunidad en la que se da una convergencia de intereses y de objetivos,pero donde también pueden surgir divergencias o discrepancias entre sus miembros. Como los miembros cumplen cada uno sus funciones se plantea el hecho de que es necesario asumir responsabilidades por parte de todos para que la comunidad funcione. Y se actúa con responsabilidad cuando se muestra preocupación e interés por aquellos que,de alguna manera,se ven afectados a causa de nuestra actuación o precisan de ella para llevar a cabo sus obligaciones. Además ser responsables implica cumplir obligaciones y deberes derivados de las normas que rigen o expresan las funciones de cada cual.

Así ,pues, en todos los procesos de interrelación social es imprescindible un mínimo de responsabilidad y máxime en el contexto socioeducativo ;es difícil pensar una situación de enseñanza-aprendizaje en la que los alumnos aprendan con efectividad, si no asumen responsabilidad en sus tareas de aprendizaje.

En los últimos tiempos estamos asistiendo a ciertas líneas de investigación que potencian la idea de que el individuo es ,progresivamente menos responsable de

sus éxitos y fracasos y se atribuyen las causas de ello a factores externos. Como sostiene Duke(1978,415 y ss.) , en Gotzens (1986),se ha observado en los últimos años una tendencia a despersonalizar la culpa. Es decir,*la despersonalización de la culpa aparece como un reductor de cualquier responsabilidad reprobable*(Gotzens,1986,48). De esta forma *se hace una transferencia del sentimiento de culpa individual al externo de responsabilidad colectiva*. Y cuando nos preguntamos sobre la culpabilidad en el asunto de la violencia escolar no debemos diluir responsabilidades y afirmar que ,cuando menos, los culpables pueden ser : el niño, la familia,los compañeros,los profesores,la escuela y la sociedad.

Por lo tanto todos debemos asumir la responsabilidad que nos corresponde y esta responsabilidad está en función de unos códigos de conducta que permiten la convivencia. Estos códigos de conducta son las normas que se reflejan en los Reglamentos de los centros y constituyen una parte fundamental de lo que entendemos por disciplina.

Definiremos la disciplina escolar democrática según los criterios de Gotzens(1986,30) como la mínima imposición de control que resulta necesaria a fin de conseguir las funciones siguientes:

a.- Socialización.-Implica un aprendizaje de los estándares de comportamiento aprobados y tolerados en una cultura concreta.

b.-La consecución de una personalidad normal,constituída por rasgos como confianza,autocontrol,persistencia y capacidad para tolerar la frustración .

c.-Interiorización de estándares morales para el desarrollo de la conciencia.La experiencia universal de la cultura sugiere que las sanciones externas todavía son necesarias para asegurar la estabilidad del orden social.

d.-La seguridad emocional del niño,partiendo de un mayor control externo y dirigiéndose a una mayor capacidad de autocontrol.

Resumiendo, hablaremos de disciplina como *el conjunto de procedimientos,incluyendo normas o reglas,mediante los cuales se mantiene el*

orden en la escuela y cuyo valor no es otro que el de favorecer la consecución de los objetivos propuestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno (Genovard y otros ,1982,171 y ss.).

Podríamos matizar más ,insistiendo en que ha de reflejarse ,especialmente, en la consecución de los objetivos actitudinales. Derivativamente llamamos comportamiento indisciplinado o disruptivo a toda actividad del alumno que transgrede,viola o ignora la normativa disciplinaria establecida.

23.- Límites de la relación asimétrica profesor-alumno

Ciertamente existe asimetría en la relación profesor-alumno inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje. La clase constituye un contexto social particular en el que el poder del maestro se articula sobre cuatro elementos:

.- El carisma o capacidad de atraer e influir en los demás mediante la propia personalidad y que no excluye un cierto grado de seducción.

.-El dominio o la capacidad de obtener control sobre una situación.

.-El poder intelectual o el conocimiento sobre una materia determinada.

.-Los recursos implícitos al propio poder o la facultad de organizar los diversos aspectos de las actividades de los alumnos.

La autoridad del maestro viene,pues,elicitada por la conformación de la estructura del proceso de enseñanza –aprendizaje.Ahora bien,como señala Jackson(1991,71), *las escuelas se asemejan a instituciones llamadas totales(prisiones,hospitales mentales etc.),en cuanto que un subgrupo de su clientela(los estudiantes) están involuntariamente comprometidos con la institución,mientras que otro subgrupo (el personal) disfruta de una mayor libertad de movimientos y lo que es más importante aún,de la libertad de abandonar totalmente la institución.*

La inflexibilidad de la diferencia de poder entre profesores y alumnos puede reforzarse o aminorarse en función de la política de la escuela. Por eso sería injusto no considerar las opiniones de los estamentos implicados a la hora de elaborar las normas.

24.-Consensuar los Reglamentos.

Si deseamos una gestión democrática de los centros,la posibilidad de un clima de convivencia basado en unas normas cuyo sentido no sea puesto constantemente en tela de juicio, debemos considerar la opinión de padres,alumnos,profesores e ,incluso,del personal de servicios.

25.- Las normas y los documentos

Los documentos fundamentales de que disponen los centros para establecer las normas son el Reglamento de Régimen Interior y la Normativa de aula.

El R.R.I. .- Normalmente se inscribe como parte del Proyecto Educativo de Centro.

El Reglamento de Régimen Interior debe de contener ,al menos,los derechos y deberes de los padres,alumnos ,profesores,bedeles o conserjes y resto del personal de servicio,referidas tanto a las actividades derivadas de la práctica pedagógica como de la gestión y organización del centro en todos aquellos ámbitos donde pueda surgir ambigüedad.

También ha de contemplarse una correspondencia de las sanciones proporcional a las faltas cometidas contra las normas. Asimismo debería formar del R.R.I. el plano de autoprotección del centro conteniendo todo lo que se refiere al

mantenimiento de las condiciones que garanticen una seguridad física del edificio y de sus establecimientos y operaciones habituales que permita la seguridad de todas las personas que en cualquier momento transiten por el centro.

Muchas de las normas implícitas ,prácticas de predilección del profesorado(más o menos explícitas),el tratamiento de aspectos que fomentan la meritocracia, la docilidad, el halago, las actitudes hacia los asuntos multiculturales y todo aquello que conforma lo que llamamos currículo oculto debe de intentarse explicitar lo más posible y regularlo ,precisamente, para que no actúe de forma clandestina o solapada ,que es cuando más daño produce.

25.1.-Normativa de aula.

La cuestión de la desigualdad de poder se hace sublime en el aula.La diferencia de autoridad entre profesor y alumnos se manifiesta en una continua valoración y en una sistemática evaluación de la vida del aula. Los alumnos han de aprender que determinadas conductas son más premiadas en función de las valoraciones y elogios que hace el profesor de la conducta de los niños. Se premia la posesión de la respuesta oportuna ,pero también el modo en que ésta se obtiene.Aprender a vivir en un aula supone no sólo aprender a manejar situaciones en las que se evalúa el trabajo o la conducta propios, sino también aprender a presenciar y ,en ocasiones, a participar en la evaluación de otros(Jackson,1991,64). En consecuencia,el alumno es sensible a esta dinámica y en el caso de que tenga pocas expectativas de ser atendido y comprendido decidirá inhibirse de participar y se producirá lo que Jackson (1991,67)llama un desligamiento emocional de la escuela.Es probable que todos los estudiantes aprendan a usar unos amortiguadores psicológicos que les protejan de las fricciones y asperezas de la vida escolar.

Mas, si pretendemos que los alumnos no se aislen ,no vegeten en el aula, y reduzcan su disrupción hemos de implicarlos en la elaboración de unas normas de aula consensuadas con el profesor. No nos cabe duda de que es mucho

más fácil comprometerse en el cumplimiento de una normativa de la que uno se siente coautor y hasta cierto punto protagonista.

No deseamos que se interprete que el mantenimiento de unas normas negociadas es el garante de un clima de aula maravilloso; existen otras estrategias que permiten al alumno mantener una cierta motivación intrínseca y ,al mismo tiempo, incrementar su participación en la gestión global de la clase,tales como:

- Alterar el currículo acercando el contenido a los intereses reales y a las necesidades de los estudiantes .
- Agrupar a los alumnos de manera que pudiera crearse un ensamblaje mejor con el contenido establecido del curso.
- Proporcionar novedad,humor e interés humano para avivar de algún modo la chispa que haga vibrar a los alumnos.

De todas formas,insistimos,un código de conducta que todas las personas cumplan ,que sea bien conocido,que se haga cumplir, que se apliquen sus sanciones sistemáticamente y sea el resultado de una negociación colectiva facilita la tarea de convivir en la diversidad.

Resulta de primordial importancia conocer cómo se lleva a cabo en los centros el proceso de elaboración de las normas,cómo se hacen cumplir esas normas, hasta qué punto son bien conocidas,cuáles son las medidas de apoyo, ,los sistemas sancionadores , cómo se entiende el castigo, los medios más eficaces para corregir a los alumnos agresores, y cuáles pueden ser las opciones ideales , cuestiones que vamos a analizar a continuación .

25.2.- Normativa general del centro

A través del ítem nº 2 del cuestionario de profesores sabemos que existe una normativa que especifica las normas de convivencia,las posibles faltas y sus

correspondientes sanciones. En el 91 % de los centros existe esta normativa. En el 4% de las instituciones ,dichas normas se encuentran reflejadas en el P.C.C.,en el 19 % de los casos se hallan en el P.E.C.; en el 57 % de los centros aparecen desarrolladas en el Reglamento de Régimen Interior y en el resto de los casos se estaba elaborando en el momento de practicar el cuestionario.

25.3.- Conocimiento de la normativa

En cuanto a si los padres,profesores y alumnos conocen bien dicha normativa , el 10% piensa que sólo se conoce a medias,el 40% piensa que no es bien conocida y el 34% opina que sí es bien conocida. Evidentemente esto implica que la información recibida por profesores,padres y alumnos es insuficiente; de hecho en la práctica muy pocas veces se le entrega a las A.P.A.s la copia del Proyecto Educativo de Centro y del Reglamento de Régimen Interior y a los alumnos casi nunca. Lo cual corrobora el hecho de que la norma desconocida presupone muy poca obligación y ello puede llevar a un mayor incumplimiento.

26.-El castigo

El castigo se ha utilizado desde siempre como un método para mantener la disciplina. Efectivamente, el castigo como técnica para eliminar comportamientos inapropiados y perturbadores es tan antiguo como estos mismos comportamientos; una de sus características esenciales consiste en reducir la emisión de una conducta cuando se utiliza como consecuencia de dicha conducta. Está sobradamente demostrado que si después de que el sujeto ha transgredido una norma , no se opera mediante un condicionamiento inhibitorio al sujeto en repetidas ocasiones, actuará transgrediendo,de manera progresiva , cada vez con más frialdad y menor sentimiento de culpa la mencionada norma. En consecuencia,es necesario aplicar una sanción o estímulo punitivo cuando los alumnos o los profesores transgreden las normas.

Sin embargo es importante hacer unas recomendaciones para que la aplicación del castigo sea racional,consecuente y eficaz,tales como:

.- La inmediatez en la administración del castigo.-Cuando se administra el castigo,inmediatamente después del comportamiento indeseado, da lugar a una mayor inhibición de dicho comportamiento que cuando se aplica con posterioridad(Parke,1969,213 y ss.)

.- O Leary y Drabman(1970,145 y ss.)sugieren que las reprimendas verbales suaves son más eficaces en la eliminación de comportamientos disruptivos que las realizadas en voz alta.

.- La efectividad del castigo en niños parece ser que depende del tipo de relación afectiva entre el agente del castigo y el niño castigado,en el sentido de que cuanto más afectuosa es la relación entre ambos más positivo será el resultado conseguido por la sanción .

.- Ha de mantenerse una consistencia en el castigo. Si un adulto,inmediatamenete después de aplicar un castigo a un niño,establece con él un contacto afectivo directo, contrarrestaría el impacto del castigo. Es lo que McCord y Howard llamaron inconsistencia del modelo disciplinario.

Nos parecen muy apropiadas las consideraciones que sobre el castigo ,en general, realiza Serrano(1998,94 y ss.), a saber:

- El castigo debe utilizarse de manera racional y sistemática para hacer mejorar la conducta del niño y no para proporcionar efectos catárticos al agente que aplica el castigo.
- Al aplicar el castigo se ha de procurar no gritar tratando de refrenar nuestro espíritu vengativo.
- Una vez que se ha indicado al niño la regla de comportamiento y la consecuencia que tendrá su conducta agresiva,debe experimentar las consecuencias desagradables de dicha conducta. Por tanto,no debemos aceptar excusas ni promesas,fuera de lugar. El que aceptemos explicaciones sólo sirve para fomentar la irresponsabilidad social y personal.

- Hay que dar al niño una advertencia o una señal antes de que se le aplique el castigo. A veces, la advertencia puede eliminar la necesidad del castigo.
- El tipo de castigo y el modo de presentarlo debe evitar el fomento de respuestas emocionales fuertes en el niño castigado.
- Cuando el castigo consiste en una negación no es conveniente comenzar con negaciones que van haciéndose ,cada vez, en voz más alta.
- Debe aplicarse conjuntamente con el reforzamiento de conductas alternativas . Y es que los niños aprenden más rápidamente si se combina el castigo con reforzamiento que si se aplica sólo castigo.
- Cuando el niño emite la conducta agresiva no sólo emite una respuesta, sino un conjunto de respuestas agresivas, es preciso saber que se obtienen efectos más rápidos si comenzamos a aplicar el castigo al principio de esa cadena de respuestas que en una fase posterior.
- Cuando el niño es mayor conviene usar el castigo en el contexto de un contrato conductual puesto que ello ayuda a que desarrolle habilidades de autocontrol al proporcionarle oportunidades para cierto número de elecciones, y que pueda experimentar las consecuencias de sus actos.
- Es conveniente que la aplicación del castigo requiera poco tiempo, energía y molestias por parte de los padres o del profesor ya que , de lo contrario, tienden a no aplicarlo porque les resulta molesto.

26.1.- ¿Qué sucede en la práctica familiar?

En la práctica familiar la administración de sanciones, en muchas ocasiones, es tan exigua que casi no se castiga al niño; otro porcentaje importante de familias aplica consideradamente los castigos y una mayoría lo hace inadecuadamente. La inadecuación del sancionamiento en gran número de familias se debe a las siguientes razones:

- Debido al liberalismo reinante en la permisión de conductas transgresoras entre unos padres, otros se ven afectados por un halo de contagio y presionados por sus hijos y los compañeros de sus hijos.
- Muchos padres han sido educados en un clima en que no se admitían explicaciones, la autoridad paterna no se discutía; ello dificulta que estos padres utilicen con habilidad argumentos para combatir las explicaciones exculpatorias de sus hijos.
- Uno de los padres actúa con debilidad traicionando las sanciones impuestas por el otro, con lo cual invalida todo el proceso.
- Los padres entran en confrontación directa delante de los hijos, de esta manera los hijos explotan este punto débil acusando a los padres de sus propios defectos.
- Algunos padres sucumben a las amenazas de sus hijos, por ejemplo: que se van a marchar de casa, amenazas de agresión y agresiones reales, chantajes etc.
- Muchos padres compensan o, mejor dicho, sobrecompensan a sus hijos, bien sea porque desean mimarlos al máximo, bien sea para compensar su falta de afecto o bien porque están muy poco tiempo con ellos. Por eso intentan conquistarlos agasajándolos (comprándolos) con una demasía excesiva con regalos materiales, no sentimentales. Nunca castigan, siempre premian.

Veamos el ejemplo de un padre sobrecompensador:

“El hijo del señor X suspende 7 asignaturas en la primera evaluación. Ni el padre ni la madre visitan al tutor ni preguntan por su hijo. Sucede lo mismo en la segunda evaluación. El director del centro telefona a los padres y les pregunta si no les preocupa la situación de su hijo y conciertan una cita.

La explicación del padre: Yo le había prometido una mountain-bike si sólo suspendía dos asignaturas en Navidades. Pero al suspender siete, le reñí y él me prometió que se iba a esforzar y que aprobaría todo al final de curso. Entonces le compré la bici porque me daba pena, confié en él y le prometí que si, efectivamente, aprobaba todas las asignaturas a final de curso le regalaría una moto.”

[Caso real]

El ejemplo que acabamos de exponer puede parecer una caricatura, pero, lamentablemente, es una realidad que los docentes escuchan cada vez con más frecuencia y con perplejidad

- Bastantes padres crían a sus hijos entre algodones, en el sentido de que se lo dan todo hecho; los hijos no tienen ninguna responsabilidad, no comparten tareas ni sacrificios; por ello subestiman el valor de las cosas y el trabajo y el sacrificio de sus padres. Se creen con derecho a poseer todos los objetos del mercado por muy fútiles que sean. Desde este punto de vista parece absurdo pretender educar desde la escuela para el trabajo cooperativo (de vez en cuando o frecuentemente) si en su propia casa el niño es anticooperativo todos los días con la aquiescencia de sus propios padres. Es como luchar contra molinos de viento.

26.2.-La reacción de los padres ante el mal comportamiento de sus hijos.

Respecto a la actitud de los padres, en este asunto, disponemos de las respuestas de los profesores al ítem que explica cómo reaccionan los padres, en general, cuando se les comunica el mal comportamiento de sus hijos en la escuela. El 26 % opina que los padres reaccionan bien, el 36% dice que su reacción es regular y el 23 % manifiesta que los padres reaccionan mal.

26.2.1.-Padres no problemáticos.

Estos padres son más considerados con el proceder del centro y de los profesores, son conscientes de que sus hijos necesitan un control continuado por parte de los profesores y de ellos mismos, procurando una acción combinada de alabanzas y castigos siguiendo unas pautas al unísono entre padres y escuela. Y de aquí suelen sacarse buenos resultados.

26.2.2.- Padres problemáticos.

En el entorno de la escuela tradicional, cuando un alumno comunicaba a sus padres que había sido regañado por el maestro, lo primero que hacía el padre era reafirmar la conducta punitiva del profesor hasta el conocimiento de las verdaderas causas. En la actualidad cuando un hijo indisciplinado comunica que ha sido apercibido por su mal comportamiento, los padres, aún sabiendo que sus hijos son disruptivos, en principio, apoyan la tesis de su hijo cuestionando la responsabilidad del profesor y manifestando que él/ella intervendrá para deshacer el entuerto, con lo cual debilita el respeto de su hijo hacia el profesorado y multiplica el afán transgresor de sus hijos.

Los profesores, orientadores y directores entrevistados muestran sorpresa y perplejidad cuando una cantidad importante de padres da explicaciones como éstas:

- ¿qué quieren que hagamos?
- No sabemos qué hacer con él/ella.
- No puedo con él, me amenaza.
- Castíguenlo ustedes, yo ya no sé que hacer.

Tomemos como ejemplo lo acaecido en un Centro Municipal de Atención a la Mujer (Pontevedra), de reciente fundación:

En los cinco meses de funcionamiento del centro se han atendido hasta cuatro casos de malos tratos físicos de adolescentes a sus progenitores, un dato que según la abogada de este organismo, "nos sorprendió muchísimo, porque rompe con la tónica tradicional de que las víctimas son los hijos" (Diario de Pontevedra, 30 de junio de 2000)

Estas actitudes revelan un síntoma de impotencia de muchos padres para mantener el control sobre sus hijos, probablemente, porque no han aplicado ninguna de las normas o consideraciones que hemos mencionado anteriormente para sancionar a sus hijos, o no han sabido establecer un cauce de diálogo y compromiso.

Por todas las razones enunciadas es de la mayor importancia mantener un clima familiar armónico y sostener un código de conducta con compromisos y consecuencias claras ,haciéndolo cumplir por igual el padre y la madre apoyándose mutuamente en sus tesis cuando aplican el castigo a sus hijos.

Ahora bien,como ya hemos señalado en otra parte , el empleo por parte de los padres de métodos de afirmación de la autoridad, como los castigos físicos y los exabruptos emocionales violentos sólo sirven para aumentar la agresividad(Olweus,1993,59)

26.2.- *¿Que sucede en las escuelas?*

Por una parte habíamos analizado que los Reglamentos normativos son poco conocidos y las normas ,probablemente, no son suficientemente consensuadas, lo cual no facilita su aplicación. Por otra parte una sección del profesorado se queja de que algunos compañeros hacen caso omiso de las normas, no cumplen los acuerdos transitorios de organización y control de la disciplina fuera del aula y tampoco hace cumplir el Reglamento de los alumnos,cooperando ,de esta forma, a engendrar una mala relación con otros colegas creando un clima de crispación,de animadversión.

En los centros donde reina un clima inadecuado entre el profesorado o existe malestar entre los profesores y el equipo directivo, esta situación se traduce en un caldo de cultivo para que los alumnos aprovechen todos los ardidés posibles con el fin de beneficiarse del ambiente de desidia y de ambigüedad porque ,constantemente, una parte se dedica a invalidar los criterios de la otra parte y ,en ocasiones, incluso públicamente,lo que sienta un precedente parecido al del padre y la madre que litigan constantemente. Obviamente es una causa de malestar ,disrupción e indisciplina entre los alumnos.

27.-El procedimiento sancionador.

En opinión de profesores y directores el proceso sancionador se rige,fundamentalmente,a través del decreto 732/95, donde se regulan las faltas

contra las normas de convivencia de los alumnos y se establecen las modalidades de sanciones según que las faltas sean menos graves, graves, graves reiteradas y muy graves y se clasifican las sanciones y el proceso de instrucción de expedientes disciplinarios.

Cuando las faltas son menos graves los profesores, en general, abordan ellos mismos el conflicto y tratan de solucionarlo. Otras alternativas posibles se reflejan en la tabla nº V-10..

Proceso sancionador en faltas menos graves

<u>Tratar de solucionarlo yo mismo</u>	90 %
Comunicárselo al tutor	44%
Enviar al Jefe de estudios o Director	30 %
Llamar a los padres	17 %
Hacer constar en parte de incidencias	13%
Enviar al orientador	5%
Expulsarlo de clase	2%
acudir al centro en horas no lectivas	1%

Tabla nº VI - 10

(Elaboración propia)

El procedimiento correcto será intentar solucionarlo directamente el profesor y ,en el caso de que no lo consiga o de que la falta sea digna de consideración debería de ponerlo en conocimiento del tutor para que haga el informe pertinente en la ficha del alumno. Cuando el profesor se ve desbordado suele recurrir a la figura del Jefe de Estudios o al Director(30%). En algunos centros se recurre al orientador, especialmente , a raíz de la creación de los Departamentos de Orientación en los IES. Cada vez es más frecuente ver hacer cola a los alumnos frente al despacho del Orientador. Sin embargo, nosotros entendemos que esto representa una postura cómoda por parte del profesor ya que unas veces se debe a que el profesor se siente saturado con la actitud del alumno y no hace nada por reconducirla y ,otras veces, la decisión se debe a una personalidad insegura.

Para el caso de las faltas muy graves y graves con reiteración, el artículo 51 del Decreto 732/95 establece:

No podrán corregirse las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro sin la previa instrucción de un expediente, que, tras la recogida de la necesaria información, acuerde el director del centro, bien por su propia iniciativa o bien a propuesta del Consejo Escolar del centro.

Y el artículo 46 indica: Podrán corregirse los actos contrarios a las normas de convivencia del centro realizados por los alumnos en el recinto escolar o durante la realización de actividades complementarias y extraescolares. Igualmente, podrán corregirse las actuaciones del alumno que, aunque realizadas fuera del recinto escolar, estén motivadas o directamente relacionadas con la vida escolar y afecten a sus compañeros o a otros miembros de la comunidad educativa.

27.1.- Reglamento de los IES.

En el Reglamento de los Institutos de Educación Secundaria se da la posibilidad de crear una Comisión de disciplina, al efecto de responsabilizarse de los asuntos del orden disciplinario.

Para ello existe en muchos centros una Comisión de disciplina que evalúa las faltas contrarias a las normas y propone las sanciones pertinentes.

Con respecto a las faltas graves reiteradas y muy graves el 17% del profesorado expresa que el proceso se somete al Consejo Escolar, tras la correspondiente instrucción de expediente disciplinario. Pero la opción más elegida parece ser la expulsión del centro (57%), y apartar al alumno de las actividades extraescolares representaría una sanción aplicada sólo en el 6% de los casos.

27.2.- *El dilema de las expulsiones.*

Cuando se da el caso de que algún alumno infractor es contumaz y reiterativo y ya se ha agotado la vía del diálogo está claro que no existe otra opción más que la expulsión del centro. Sin embargo resulta que el procedimiento de instrucción de expediente disciplinario es una fórmula lenta, que lleva tiempo, aportación de pruebas, comunicación a los padres, oír al alumno, esperar si se producen reclamaciones o revocación del instructor etc. que más que favorecer, realmente lo que hace es entorpecer la aplicación rápida de la sanción.

En efecto, cuando se va a aplicar el castigo es posible que hayan transcurrido veinte días o un mes desde la comisión de la última falta, con lo cual se diluye el principio de la inmediatez del que hablamos antes para buscar la eficacia de la sanción. Por eso muchos directores se acogen al artículo 54.-3 que les permite tomar medidas provisionales excepcionales al inicio del procedimiento, por ejemplo expulsar hasta un máximo de cinco días y, en todo caso, el Consejo Escolar puede revocar esas medidas en cualquier momento, con lo cual se le deja al director con las manos atadas.

Esto se convierte en un mecanismo de violencia simbólica por parte de la Administración ya que confía en el director del centro para cuestiones más complicadas y lo inhabilita en algo tan básico como es la aplicación de un castigo y dejándole indefenso para resolver problemas que afectan al nudo de la convivencia en el seno de la comunidad. De este modo los directores suelen aplicar sanciones sistemáticas por un período de cinco días o menos.

Nosotros creemos que el castigo tiene que ser ejemplar para que surta efecto en la reconducción de la conducta y lo cierto es que cuando a un alumno se le expulsa por tres o cuatro días y, es probable, en reiteradas ocasiones, algunos estudiantes se lo toman a broma; por ello resultan poco eficaces. Tanto es así que algunos cargos directivos se quejan de que ante la amenaza de expulsión, algunos alumnos reincidentes y especialmente conflictivos preguntan: *¿cuándo me vais a mandar otros tres días de vacaciones a mi casa?* Y es que, en estos casos, el castigo debería tener un efecto derivativo, queremos decir que repercuta en el amor propio de los padres para que tomen consideración de la situación de su hijo y de la

necesidad de modelar su comportamiento o ,de lo contrario, suelen actuar de forma pasiva ante los castigos del centro con lo cual ayudan a disminuir el efecto del castigo.

Respecto de las expulsiones encontramos opiniones contrarias como la de Watkins y Wagner(1991,45) que dicen:*estos sistemas de separación (dentro de la escuela y también cambios de centro) lo único que consiguen es centrar la discusión principal de la disciplina sobre los alumnos concretos en lugar de sobre el contexto. Y añaden: Somos conscientes de que ,hoy en día, muchos profesores desconfían de este recurso si no se usa con la suficiente reflexión.*

A pesar de todo resulta ser la medida más utilizada actualmente y es evidente que cuando los equipos directivos y Consejos Escolares toman decisiones de expulsiones es porque ya se han tomado otras medidas como el diálogo,el apercibimiento,sanciones menores, etc.. En la opinión de algunos directores la expulsión debería practicarse todavía más,pero ocurre que ,a veces , determinados tutores piensan que es una medida impopular y otros son reacios a que los nombren instructores de expediente por temor a represalias.

Expulsiones llevadas a cabo en ESO(98-99/99-00)

ESO	1998-1999				1999-2000			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Hasta 5 días	16	83	112	4	18	104	133	5
Más de 5 días	10	44	85	2	11	63	76	2

Tabla nº VI - 11 . (Elaboración propia)

De los datos de la tabla se extraen las siguientes consecuencias:

- 1.-los cursos más problemáticos son 2º y 3º de ESO.
- 2.- el número de expulsiones crece en el tiempo.

3.-En algunos casos la cantidad de expulsiones de menos de 6 días es casi el doble de las expulsiones por diez, quince, veinte días, lo cual reafirma el argumento que hemos analizado de que la expulsión por más de 5 días se utiliza mucho menos por dos motivos, uno se debe a la lentitud y otro a que es un proceso que se utiliza al agotar otros recursos y también porque es una sanción más grave.

Hemos podido disponer de datos sobre expedientes disciplinarios, instruidos oficialmente, en una de las provincias de nuestro ámbito de investigación, recogidos durante el curso 99-00, resultando la siguiente tabla:

Expedientes disciplinarios en una provincia ([Alumn@s](#) ESO)

Curso 1999-2000.		
Ubicación	Nº de centros	Nº de expedientes
ciudad	10	46
villas	11	40
rural	13	20
Total		106

Tabla nº VI - 12 (Elaboración propia) (Datos extraídos de la provincia de Pontevedra)

De nuevo resultan unos datos con mucha semejanza a los descritos para los centros mencionados anteriormente. Y de esta tabla se siguen las siguientes consecuencias:

1.- Teniendo en cuenta la reticencia que tienen los Consejos Escolares para tomar este tipo de decisiones, aún así se han producido, en una sola provincia, durante el curso 99-00, 106 expedientes disciplinarios. Tal circunstancia nos vuelve a remitir al alto nivel de violencia escolar que se produce en los centros, actualmente.

2.- Los centros situados en áreas de influencia rural presentan una menor incidencia en este tipo de procesos, lo que nos confirma la tesis de que en el ambiente rural la conflictividad es menor.

3.-En el total de expedientes ,varios de ellos son del mismo alumno ,y algunos se concentran más copiosamente en determinados centros. Esto explica que ciertos alumnos son muy reincidentes y se hace difícil buscar una solución a su problema. También explica que determinados centros son más conflictivos.

4.- De hecho,hemos detectado zonas especialmente problemáticas ,según la opinión del profesorado y equipos directivos, debido a la concentración de peculiares tipos de alumnos. Por ejemplo ,en proximidad a tres centros de los investigados existen casas de acogida,donde ciertos niños que vivían en familias multiproblemáticas viven en un sistema de tutela con asistentes sociales y equipos multiprofesionales. En cuatro centros se encuentran muy cerca poblados de etnia gitana y dos de ellos están muy cerca de tutelares de menores . Ciertamente , la concentración de todo el alumnado de alguna de estas poblaciones en un solo centro,coincidiendo , en ocasiones en una misma aula,producía dirupciones sistemáticas. En algún centro se llegó a perder el cincuenta por ciento de la matrícula debido a que los padres estaban molestos por el mal ambiente reinante.

Por ello se ha tratado el tema a nivel de Inspección Educativa llegándose a la solución de redistribuir a los alumnos más equitativamente entre otros centros próximos del entorno. Además se ha optado por evitar una concentración de numerosos alumnos disruptivos en una misma aula ; es evidente que si en una misma aula se concentran nueve o más alumnos agresivos,puede volverse muy traumático el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.- Las masificaciones que se dan en algunos centros con más de 1.000 alumnos invita a la tensión propia de los hacinamientos.

6.-Los cursos donde se concentra el mayor número de expulsiones es 2º de ESO y 3º de ESO y esto ratifica la especial conflictividad de estos cursos.Se hace notar la menor incidencia en 4º de ESO por razones de las que ya hemos tratado.

En muy contadas ocasiones se procede a sancionar a un alumno con cambio de centro. Cuando una situación es extremadamente compleja , se expulsa al alumno con cambio de centro. Respecto de esta estrategia se han propuesto dos tipos de soluciones:

- En algunas ciudades se ha optado por establecer un turno rotatorio entre todos los centros de la misma zona de influencia, ya que podría darse el caso de que no habiendo ningún criterio acordado los alumnos expulsados de un centro fuesen siempre destinados a uno o dos centros de recepción ,con lo que éstos se sentían perjudicados.

- En otras ciudades se ha visto que cuando un centro desviaba a un alumno cuya situación era insoportable a otro centro, éste hacía lo mismo con los suyos ,convirtiéndose el proceso en un verdadero círculo vicioso. Entonces han llegado a la conclusión de que no es eficaz esta estrategia. De todos modos reiteramos que , por el momento, es una solución escasamente practicada.

SEGUNDA PARTE

El maltrato hacia los alumnos

A.-La violencia emanada del docente.

Este aspecto lo trataremos en profundidad en los capítulos VII, al hablar del profesorado y en el IX al estudiar el desplazamiento de la violencia simbólica. Sin embargo , vamos a relacionar brevemente algunas prácticas influyentes desde el punto de vista del profesor que ocasionan maltrato hacia sus alumnos :

1.- Adoctrinamiento.

2.-Autoritarismo

3.-No diálogo

4.-Instruccionismo

5.-Ineficacia normativa.-incumplimiento del profesor de sus obligaciones para con las normas. No hacer cumplir normas a los alumnos.

6.-Punitivismo inconsistente.

7.- No se escuchan los problemas de los alumnos. No existe confianza. No hay empatía. Se tiende a desviar los asuntos de disciplina hacia alguien del equipo directivo o hacia los orientadores ,y , en parte , pueden trabajar por este asunto no llegando a convertir estos desvíos en rutinarios.

8.-Elaborar y consensuar normativa de aula.-tutores

9.-Funcionamiento de la tutoría.

10.-Atención a la diversidad.-. No se particulariza lo suficiente.Quejas: más personal. Terapeutas de apoyo,dentro del aula a tiempo parcial.

11.- Mi asignatura: el ombligo del mundo.

12.-Actividades complementarias.- Me restan tiempo para dar el programa

13.- La balcanización.- Cuando cada docente se encierra en su isla.

14.- La evaluación de lo expertos.- Probablemente derivado de los métodos de algunas universidades ,donde suspender es un prestigio, se asume el modelo

aprendido en las técnicas de filtrado y selección de la Universidad que le ha formado.

15.- Las discriminaciones encubiertas .

B.-La agresividad desde la escuela

Muy a propósito de la problemática originada desde la escuela, produciendo conflictividad en el alumno, citaremos algunas tesis de Hurrelman (1975, en Melero, 1993 ,67):

Tesis 1.- La crisis del sistema axiológico escolar, que suelen manifestarse a través de la falta de aceptación y/o de la observancia de valores,de normas y de reglas escolares,señalan algo más que un conflicto limitado a la escuela. Los problemas disciplinarios serios,prolongados y estructuralmente fundamentados son una señal no solamente de una falta de identificación con los modelos escolares de valores y acciones y de una insuficiente legitimación de los mismos,sino también un índice de las deficiencias y de los conflictos concomitantes del sistema general de valores y de acciones de la sociedad .

Tesis 2.-Los problemas de disciplina suelen tener su origen en problemas personales acumulados de los alumnos en cuestión,esos problemas personales son , en gran parte, síntomas de ciertas condiciones marginales de socialización y acción individuales,condiciones marginales que,de alguna manera ,son conflictivas para la persona y para el grupo social al que pertenece.

Tesis 3.-La segregación y la diferenciación-típicas de las sociedades industriales- de instituciones especializadas y altamente organizadas dedicadas a los procesos educacionales,crea una discrepancia basada estructuralmente entre las formas y los contenidos de la interacción escolar y extraescolar. De esta manera se le presenta a los alumnos una barrera motivacional muy difícil de salvar aún aplicando formas en la organización y de naturaleza didácticas. De este

estado de cosas pueden surgir dificultades disciplinarias especiales en niños originariamente voluntariosos y dispuestos a aprender.

Tesis 4.-La predominante estructura organizativa,burocráticamente rígida, de nuestras escuelas inicia solamente proposiciones de interacción y de aprendizaje de alumnosDe esta manera constituye una condición marginal social decisiva para la frecuente aparición de los problemas personales de los alumnos. Estos problemas tienen su origen en el anonimato de los contactos sociales,que se dan en la escuela y en la insuficiente autoridad personal de los maestros y pueden dar lugar a dificultades disciplinarias especiales.

Tesis 5.- Ciertos grupos de alumnos se hallan,dados los vínculos con su familia de origen, tan alejados socioestructuralmente de la organización social llamada escuela, que ocupan desde un principio una posición prácticamente utópica dentro de la competencia escolar del status , basada en el principio del rendimiento. Prescindiendo de si se identifican o no con ese principio y con los criterios de valoración que éste implica,estos alumnos tienen que sufrir frente a la inalcanzabilidad de los objetivos establecidos, las carencias de motivación , ya sea consciente o inconscientemente. Y estas carencias pueden convertirse en problemas de disciplina de la interacción escolar.

Tesis 6.- Un sistema de interacción,predominantemente concebido para el rendimiento individual de acuerdo con esquemas rígidamente prescritos y de tan eminente importancia para los procesos de desarrollo psíquico y social como lo es el tipo actual de escuela , es fundamentalmente incapaz de satisfacer las necesidades psíquicas y sociales del alumno como individuo y de los alumnos como grupo.Este sistema tiene que provocar,por lo menos en algunos alumnos,de un modo general,síntomas de falta de voluntad de aprender y de fracaso, que pueden ponerse de manifiesto en dificultades de disciplina en clase.

TERCERA PARTE

1.-La Violencia hacia el profesorado y las instituciones docentes

Los mismos alumnos abusones en el maltrato entre iguales a medida que se encuentran transidos de aburrimiento, en gran medida, por estar destinados forzosos en un centro que a ellos no les dice nada (más bien les recuerda a una prisión) con una perspectiva de fracaso, de desilusión, por sentirse incapaces de alcanzar ninguno de los objetivos académicos que se le proponen, acaban por trasladar su frustración, su acritud, su ira y su rebeldía hacia el profesorado y hacia la institución por ser los representantes visibles de ese aburrimiento.

Hemos comprobado, anteriormente, que el maltrato entre iguales es un problema muy candente y que está enrareciendo el clima de convivencia en muchos centros ya que somete a un porcentaje muy alto de alumnos a situaciones incivilizadas caracterizadas por el abuso, el desprecio, el miedo, la frustración, el sadomasoquismo, la ruptura de relaciones horizontales y a la pérdida de los cauces normales de interacción y comunicación. Sin embargo va cobrando importancia en esta última década otro tipo de violencia perversa o, mejor dicho, la misma violencia incrementada y afectando a otros miembros de la comunidad; es la violencia que emana del alumnado hacia el profesorado y las instituciones docentes. Y es que este tipo de violencia, en muchos casos gratuita, motivada, generalmente, por razones familiares y también escolares, afecta a los cimientos mismos del sistema de enseñanza-aprendizaje, afecta al clima de convivencia en el aula minando los principios esenciales básicos de respeto que debe imperar en el género humano y entorpece el clima de convivencia general del centro, dificultando relaciones armónicas y creando un ambiente de tensión, crispación y desconfianza.

Para ilustrar la realidad que acabamos de enunciar, nada mejor que algunos ejemplos acaecidos en estos dos últimos cursos:

“ Un alumno golpea a un profesor que le recriminó por fumar en el pabellón ”

(Los docentes del Instituto de A Farixa está preocupados por la agresividad de algunos jóvenes)... El profesor recriminó al alumno el consumo de tabaco en las instalaciones escolares, momento en el que recibió un puñetazo en la cara propinado por el alumno. Los otros dos menores, advirtió el director, incluso portaban palos. (La Voz de Galicia, 25 de Febrero de 2000)

Un profesor de Ciudad Real es agredido por un joven en la puerta del colegio.

Un profesor que salía del centro junto a su esposa oyeron estupefactos un grito de guerra: “¡Tú mandas en la clase; en la calle mando yo!”. Y de forma simultánea a la odiosa frase típica de los seres bravucones caía fulminado en la acera de la avenida de Sara Montiel. ...El puñetazo se lo había propinado un corpulento joven de 17 años, que aguardaba premeditadamente al profesor” para hablar con él” (El Mundo 27 de Abril de 1999)

2.-La sinergia de la violencia

La violencia se extiende por el mundo como un reguero de pólvora. Basta observar las guerras, guerrillas por posesiones o dominios mal definidos, las guerras comerciales por conquistar los mercados que llevan aparejadas consecuencias bélicas, en muchas ocasiones; las beligerancias entre vecinos por unos límites y la misma beligerancia entre hermanos por razón de herencias son un lastre que la humanidad arrastra a lo largo y ancho del mundo civilizado. Digamos que se permeabilizan unas fuerzas centrífugas de expansión comunicativa y de influencia generalizante que hacen que los fenómenos sociales modernos se extiendan con gran rapidez por los países con culturas de cierta similitud, particularmente ocurre esto en los sistemas educativos. De ahí que salvando ciertas distancias, en unos países más que en otros, estamos asistiendo a la proliferación del fenómeno de la violencia escolar.

Ciertamente, no sólo en nuestro país son conflictivos y violentos los adolescentes. Examinemos lo que ha ocurrido en Francia ,durante el curso 99-00.

“Francia impone la vigilancia policial para combatir la violencia en los colegios.”

Una medida que hace unos años hubiese sido tachada de “fascista” es aplaudida ahora por padres preocupados y profesores agobiados por un fenómeno que salpica la geografía educativa francesa, sobre todo, en los institutos situados en zonas desfavorecidas. El plan gubernamental “antiviolenca escolar” se reforzará con la contratación de 7.000 nuevos profesionales,entre educadores,enfermeros,vigilantes y asistentes sociales. Esas medidas suplementarias afectarán directamente a 700.000 alumnos. Además ,todos los profesores y educadores que trabajen en esos 2.510 establecimientos se podrán beneficiar de formación especial sobre cómo afrontar el fenómeno de la violencia y de ayudas a la vivienda que podrán llegar hasta 610 euros mensuales.También está prevista la creación de un club antiviolenca para favorecer el diálogo entre alumnos,padres y profesores.(La Voz de Galicia,28 de enero de 2000).

Recordemos lo ocurrido en Estados Unidos :

Las estadísticas muestran que cada año se cometen 2,7 millones de delitos en los colegios e institutos de Estados Unidos ; de ellos unos 200.000 son considerados graves; es decir, robos ,violaciones y ataques sufridos por jóvenes entre 12 y 18 años. Hay dos problemas fundamentales en los centros estadounidenses. Por un lado,el grado de competitividad entre los alumnos deriva en una creación de estereotipos que fomenta un ambiente violento y propicia la formación de bandas. El segundo problema,indiscutiblemente el de mayor envergadura,es el de las armas. Tres de cada diez estudiantes de USA asegura que han visto armas en clase. Aunque cueste creerlo , uno de cada diez alumnos ha llevado armas alguna vez al colegio.Suceso como la matanza de Denver han potenciado una política disciplinaria llamada “ de tolerancia cero”: el 94% de los centros expulsan inmediatamente a los alumnos que llevan pistolas a clase. Hay

anualmente en torno a 15.000 expulsiones por esta infracción. (El País, 28 de enero de 2000)

En Inglaterra también se han tomado medidas extraordinarias :

A raíz del asesinato de Philip Lawrence en 1995, director de un colegio londinense de secundaria, la sociedad británica durante varios meses no supo qué hacer. Rechazaba la idea de convertir las escuelas en fortalezas inexpugnables, pero exponerse al asalto de intrusos después de lo ocurrido, parecía una temeridad. Al final se optó por una fórmula intermedia. Algunas escuelas levantaron verjas e instalaron circuitos cerrados de seguridad. Otras reforzaron sus controles de manera menos visible para no dar la impresión de un entorno carcelario. Existe un fondo anual de 22 millones de libras para seguridad escolar, a repartir entre primaria y secundaria. A los profesores se les brindó la oportunidad de aprender a defenderse. Las autoridades educativas locales ofrecen cursillos para mantener la calma en caso de peleas o repeler asaltos sin mayores consecuencias. (El País, 28 de enero de 2000)

Para analizar la situación en nuestros centros , vamos a seguir las respuestas a los cuestionarios; en particular, lo que sugieren profesores, orientadores y directivos. En opinión de los directivos la problemática de la violencia hacia la institución y hacia el profesorado va *in crescendo* a lo largo de los últimos años. La opinión de los profesores evalúa la indisciplina escolar como un tema preocupante. En el ítem nº 1 se recogen las respuestas que nos muestran que un 2% piensa que la indisciplina es un tema poco preocupante, un 7% cree que es normal, un 40% opina que es bastante preocupante y el 51% lo ve muy preocupante.

3.-Faltas de orden y disciplina más frecuentes

Las acciones indisciplinadas que se cometen con mayor frecuencia, normalmente , son las que perturban el funcionamiento de la clase.

Actuaciones disruptivas más frecuentes

Llegar tarde	26%
No asistir a clase	15%
Hacer barullo en grupitos	45%
Insultos entre alumnos	47%
Boicotear la clase	34%
Rumores intimidatorios hacia el profesor	19%
Actitud amenazante y desafiante hacia el profesor	23%

Tabla nº VI - 13. (Elaboración propia)

Estas actuaciones pueden darse a lo largo de la sesión ,sin embargo son más frecuentes al inicio de la clase ,produciendo un trastorno importante que no permite hablar al profesor o se ve constantemente interrumpido.

A veces, suceden actos de indisciplina colectiva. Es bastante común este fenómeno cuando un profesor,falto de autoridad , no es capaz de mantener el orden en una clase. Frecuentemente esto se debe al carácter oscilante de tal profesor, su ambigüedad en hacer cumplir las normas y las sanciones y a su personalidad inestable y cambiante. En tales extremos el mantenimiento del orden depende de medios externos como pueden ser: la colaboración del orientador, las amenazas, advertencias, increpaciones del director o del jefe de estudios.

Acciones agresivas que repercuten en los profesores directa o indirectamente

Agresiones verbales entre alumnos	57%
Agresiones físicas	20%
Destrozos materiales centro	34%
Burlas e insultos a profesores	34%
Atentar contra pertenencias de profesores	15%

Agresiones morales a profesores	26%
Extrapolar conflictos fuera del centro	11%
Chicos externos interviniendo en conflictos internos	10%
Drogas	9%

Tabla nº VI - 14

(Elaboración propia)

De manera específica, durante los dos últimos cursos tratados, se han producido los conflictos reflejados en la tabla nº VI-14 y ,especialmente ,merecen ser señalados los siguientes:

- Agresiones verbales entre alumnos
- Destrozar materiales del centro
- Agresiones morales a profesores
- Burlas e insultos a profesores
- Atentar contra pertenencias de profesores
- Extrapolar conflictos fuera del centro

A pesar de que los asuntos de drogas, chicos externos actuando en conflictos internos y extrapolación de conflictos fuera del centro denotan menor influjo, hay que estimar que cuando suceden estos hechos las consecuencias son nefastas por la virulencia con que se producen y el malestar que ocasionan en todo el entorno institucional.

Para que un profesor pueda desempeñar óptimamente su papel es necesario que sea democrático, activo, motivador, que haga atrayente y sugestiva la materia de enseñanza, que sea dialogante y comunicativo y sobre todo que posea una personalidad equilibrada. Ahora bien ,al margen de que ciertos profesores padezcan desequilibrios “ per se ”, debido a sus circunstancias personales o familiares, pueden llegar a su clase y actuar dejando atrás sus problemas. No obstante, lamentablemente, está sucediendo que un número cada vez más elevado de profesores se sienten desequilibrados en el sentido de que desarrollan su trabajo con alumnos tan disruptivos que ven su clase boicoteada, son burlados, insultados, se ven moralmente agredidos e intimidados por las actitudes desafiantes de un cierto número de

alumnos violentos. Todo ello añadido a la poca motivación que muestra un sector de los alumnos hace que se sienta frustrado en su vocación profesional y estresado a nivel personal. La situación extrema de esta escalada puede reflejarse en el hecho de que un 8% de los docentes manifiestan sentirse atemorizados. Además el 23% sufre una actitud amenazante e intimidatoria por parte de los alumnos.

4.-La disruptividad en la ESO.

Es demasiado habitual que una parte importante de los estudiantes desconozcan las normas del Reglamento de Régimen Interior, o bien las incumplan con osadía. Ello obliga a que los profesores tengan que dedicar gran parte de su horario lectivo a poner orden, hechar reprimendas a los alumnos o corregir sus comportamientos. Tanto es así que el profesorado dice dedicar cada día un tiempo precioso a actuaciones de reconveniencia más que de carácter formativo sistemático y que lamentan tener que perder tiempo de su horario lectivo, con lo que la densidad del sistema se diluye, ya que si no hay tiempo no hay aprendizaje. En concreto un 46% del profesorado dedica al menos diez minutos al día a esta labor; un 26% dedica quince minutos; un 5% , veinte minutos; el 2,5% ,30 minutos; el 2,5% 50 minutos y un 2,5 % 60 minutos o más.

Tiempo dedicado a mantener orden/disciplina

10 minutos	46%
15 minutos	26%
20 minutos	5%
30 minutos	2,5 %
40 minutos	0%
50 minutos	2,5%
60 minutos o más	2,5 %

Tabla nº VI - 15.

(Elaboración propia)

Ello nos permite reafirmarnos en la aseveración de que se pierde mucho tiempo lectivo y escolar .Así ,por lo tanto,sería conveniente buscar soluciones que permitan simultáneamente que el tiempo lectivo sea bien utilizado si se quiere una escuela eficaz.

5.-Duración de las sesiones de clase.

La normativa dice que los períodos de clase en Educación Secundaria obligatoria han de comprender una duración no menor de 50´ ,pudiendo existir pequeñas variaciones de unos centros a otros.

Ateniéndonos ,concretamente,al ítem referido al aprovechamiento de tiempo lectivo obtenemos que un 2% de los profesores dice que los períodos lectivos en su centro son de 40´; un 8% tienen sesiones de 45´,para un 10% las clases duran 55´ y la gran mayoría (81%) expresa que duran 50 minutos. En cuanto al tiempo real de aprovechamiento de la clase, tomando como término medio una duración de 50 minutos,obtuvimos los resultados descritos en la tabla nº VI- 16.

Aprovechamiento de tiempo lectivo.

20 minutos	5%
30 minutos	2,5%
35 minutos	20%
40 minutos	41%
45 minutos	30%
50 minutos	12%
55 minutos	2,5%

Tabla nº VI - 16.

(Elaboración propia)

De los resultados obtenidos en la tabla nº VI-16 , se deduce que tan sólo un 12% aprovecha el tiempo total de la sesión, mientras que un 30 % aprovecha el 90% de la sesión,un 41% de los profesores pierden un 20% del tiempo de la sesión y la quinta parte del profesorado pierde el 30% de tiempo posible de las sesiones y un 7,5% pierde más de 20 minutos de cada período lectivo de clase. Todo ello implica, en nuestra opinión, que existe una pérdida muy importante de tiempo que dificulta la ejecución en la práctica de cualquier tipo de currículum por más que se quisiera hacer exiguo el contenido. Las razones o causas que aportan los profesores para este derroche cronológico son las siguientes:

- Barullo
- Mal comportamiento
- Atender a los que no hacen nada
- Cambio de clase,colocación.
- Descansos y puestas a apunto.
- Indisciplina
- Interrupciones constantes
- Llamadas de orden.
- Llegadas escalonadas.
- Llegan tarde a clase.
- Mandando callar.
- Mantener orden y silencio
- Mantener orden de entrada.
- Es un tiempo necesario.
- Pasar lista
- Pérdidas de tiempo al pasar profesores de unas clases a otras.
- Preparar grupos de trabajo.
- Proponer dilemas
- Los alumnos toman tiempo para centrarse en la nueva materia.
- Cada aula es diferente.

- Surgen problemas con frecuencia.
- Dialogar con los alumnos problemáticos.
- Hablamos de la educación como experiencia vital.

En síntesis los factores que repercuten con mayor frecuencia en el hándicap del aprovechamiento son: demora por culpa de los cambios de clase, demora para mantener orden y silencio, pérdidas para dialogar con los alumnos problemáticos, hacer callar a los que forman barullo, mantener disciplinados a los alumnos disruptivos, puesta a punto de la clase, llegadas escalonadas. Todo esto es el síntoma de que no se observa una normativa rigurosa en este aspecto para que los alumnos sepan a qué atenerse, pero también demuestra que si en los cambios de clase los profesores estuviesen absolutamente puntuales, el margen para que los alumnos se descentren sería mucho menor. Es bastante típico, por otra parte, la falta de celo de ciertos profesores en la compenetración de los cambios de clase.

Lo que más entorpece el clima de la clase, según los profesores y siguiendo un orden descendente sería: alumnos cargados de desidia y aburrimiento (41%), alumnos disruptivos (39%), alumnos que se insultan (5%), alumnos que no estudian (2%). Puede resultar curioso el hecho de que aunque los alumnos no estudien, con tal que no sean disruptivos, no representa una preocupación para el profesor a la hora de impartir docencia. Sin embargo las situaciones de disrupción (por barullo, desorden, desidia, insultos, etc.) suponen un serio hándicap para la mayoría de los docentes para mantener un clima de clase apropiado.

Con respecto a los alumnos disruptivos se le ha planteado a los profesores el supuesto de separar a los alumnos conflictivos y que hiciesen una valoración de posibles consecuencias, de lo que se infieren estos resultados:

Desechamos las opciones de menor grado de acuerdo y seleccionamos solamente aquellas en las que se manifiesta bastante acuerdo o mucho acuerdo que no son excluyentes, por ejemplo: el profesor podría impartir mejor la clase (81%), los otros alumnos aprovecharían más (83%), no sería justo ni pedagógico (47%), ellos mismos en otro agrupamiento (sin especificar cual) rendirían más (34%). Esto nos hace ver que la mitad de los profesores creen que no es pedagógico hacer un grupo independiente, sin embargo un 83% entiende que ello sería beneficioso para la mayoría de los alumnos porque aprovecharían mucho más y un 81% se sentiría liberado de un enorme peso y piensan que impartirían su clase con mayor éxito.

Se plantea, por lo tanto, la duda de qué tipo de separación o agrupamiento o diversificación curricular convendría sostener en el supuesto de intentar buscar un incremento en la calidad de la enseñanza, pero ésta es una cuestión que revisaremos en los capítulos VIII y IX, al hablar de la opcionalidad curricular.

Resumiendo, los alumnos han trasladado su belicosidad contra los profesores, siendo, hoy en día un asunto candente que debe requerir concentración de esfuerzos para paliar este fenómeno desde la propia Administración, aportando medios y recursos, también preparación o reciclamiento del profesorado para abordar asuntos como la violencia escolar, la promiscuidad de variadas etapas educativas, la falta sistemática de respeto de unos para con otros tanto de los profesores como de los alumnos.

Por parte de los centros se debería de asegurar sistemas adecuados de control, de vigilancia, de aplicación de las normativas, de creación de espacio, impedir los hacinamientos, llevar a cabo propuestas de creatividad lúdico-deportiva, hacer cumplir a todos los profesores las normas que les afectan y hacer que aseguren el cumplimiento de las normas a los alumnos, cuestión en la que hay demasiada dejadez (no va conmigo, no es alumno mío, a las doce ya me marchó, que lo aperciba el jefe de estudios, yo vengo a dar mi asignatura y se acaba mi función

etc.). Los profesores han de mentalizarse de que los alumnos no son meras vasijas receptivas y su función no es hablar excátedra ,creencia extendida ,curiosamente , entre los docentes que poseen (no siempre) más elevada titulación ya que están habituados a impartir instrucción a alumnos seleccionados que persiguen como fin ulterior realizar una carrera. Y los alumnos de ESO son niños en proceso de construcción de su personalidad a los que hay que formar, orientar ,encauzar, guiar, aunque esto a algunos les pueda parecer demasiado poético. Al fin y al cabo las lagunas que acabamos de exponer no son más que una red entretejida dentro de cada comunidad que permite el florecimiento de la violencia simbólica y ,en ocasiones, de la misma violencia directa.

6.-Relación alumnos- centro .

Probablemente el hecho de obligar a permanecer por más tiempo de lo que desearían a ciertos alumnos (un porcentaje importante , como hemos visto) que no les apetece seguir estudiando cosas poco interesantes para ellos, crea un clima de desidia hacia todo lo que representa el centro educativo, de tal manera que , como por efecto derivativo, el alumno disconforme se plantea su asistencia a la institución como un encarcelamiento transitorio forzoso descargando su rabia contra todo lo que pueda relacionarse con la enseñanza obligatoria. De esta forma nos encontramos con dos tipos de alumnos desmotivados: los que van al centro y manifiestan su frustración atentando contra todo (compañeros, profesores, centro,) y los que asisten al centro con ademán vegetativo, que no molestan, pero que se encuentran como aparcados dentro del sistema.

Entre las acciones más frecuentes que atentan contra la estructura del centro figuran: pintar puertas, rayar y escribir puertas de clase o de los servicios, rayar y escribir mesas, romper puertas, agujerear falsos techos , romper porterías, canastas, papeleras, cristales; romper focos, destrozador vallado, lanzar fuera

del centro balones y deteriorar otros tipos de materiales útiles para el centro y para los alumnos.

CUARTA PARTE

CAUSALIDADES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LOS ALUMNOS

1.- La Familia

- 1.1.- El Modelado familiar
- 1.2.-Violencia de generación en generación
- 1.3.-Reforzantes familiares de la agresividad.
- 1.4.-Familias multiproblemáticas

2.- La Presión Grupal

3.- Presiones sociales

4.-Los medios audiovisuales.

- 4.1.-La Televisión,el cine, la publicidad.
 - 4.1.1.-Perjuicios de la T.V.
 - 4.1.2.-Los emporios comerciales.
 - 4.1.3.-La telebasura

4.2.-Los videojuegos.

5.- La Escuela

6.-El Profesorado.

7.-El transporte escolar.

8.-Condiciones personales

1.- La Familia

Hemos analizado a lo largo de este estudio como la violencia puede deberse a factores personales pero ,principalmente, son los entornos ambientales los que generan e incrementan la violencia de niños y adolescentes.

Desde el punto de vista de la psicología ecológica (Bronfenbrenner,1979) se pueden analizar hasta cuatro modalidades de entornos , estructurados en niveles:

- 1.-El microsistema o contexto inmediato en el que se encuentra una persona ,como por ejemplo, la familia.
- 2.-El mesosistema,o conjunto de contextos en los que se desenvuelve(por ejemplo,la familia y la escuela en el caso de los niños pequeños)
- 3.-el exosistema.
- 4.-el macrosistema o conjunto de esquemas y valores culturales del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas.

1.1.- El modelado familiar

La función educadora de la familia es indiscutible. El ambiente familiar condiciona decisivamente el desarrollo humano y cultural de las personas y como tal facilita los diferentes procesos de adaptación a la sociedad(Quintana,1993,19) .

La familia es el lugar de encuentro donde se pueden realizar valores y formar actitudes y donde se regenera el tejido social. En la familia se realizan valores,se comunican,se difunden.Así, es en el seno de la institución familiar donde se asimilan tanto los valores privados como los públicos,los religiosos ,los relacionados con el género,los valores de clase ,los cívicos y los políticos. Toda jerarquía axiológica tiene en última instancia su origen en la educación familiar(Iglesias de Ussel,1994,543).

La familia es, durante la infancia, uno de los elementos más importantes en el ámbito sociocultural del niño. Las interacciones entre padres e hijos, por medio de procesos de ósmosis, van moldeando la conducta del niño. Si esos procesos son negativos, las consecuencias reforzantes moldearán la conducta en sentido agresivo.

La violencia que manifiestan muchos niños y adolescentes procede, en su mayor parte, de su medio familiar. Concordamos con Olweus (1993, 59) en que la actitud emotiva básica de los padres hacia el niño, en especial de la persona que más cuida de él (normalmente la madre) es muy importante, quizás sobre todo la actitud emotiva durante los primeros años. Una actitud negativa básica, caracterizada por carencia de afecto y de dedicación, sin duda, incrementa el riesgo de que el chico se convierta más tarde en una persona agresiva y hostil con los demás.

Los padres que propician métodos de dominación tienen hijos que tienden a valerse de tácticas agresivas semejantes para controlar la conducta de sus compañeros (Hoffman, 1960, 31-129 y ss.).

La violencia familiar engendra estilos violentos de conducta, según han podido observar Silver, Dublín y Lourie (1969, 404 y ss.) al comprobar las prácticas de abuso que se dan para con los niños a través de varias generaciones. Los padres que adoptan soluciones agresivas favorecen que sus hijos tomen soluciones agresivas para resolver los problemas (Bandura, 1977, 314). En este sentido continúa opinando Bandura que *aunque los padres de niños agresivos no permitan que sus hijos manifiesten conductas agresivas en el hogar; perdonan, alientan activamente y refuerzan los actos de provocación y agresión que cometen con otras personas de la comunidad.*

Bandura y Walters piensan que el desarrollo del proceso de socialización en un principio está presidido por el temor al castigo. Más tarde se va produciendo un proceso de internalización de las normas y las prohibiciones, aunque esto no llega a completarse ni siquiera en muchos adultos que siguen restringiendo sus conductas sólo por el miedo al castigo.

1.2.-Violencia de generación en generación.

Por su parte Brown (1984,259 y ss) demuestra hasta qué punto las tendencias criminales están conectadas con experiencias de desatención sufridas en la infancia, más que de maltrato físico. En particular Masson (1981, 269 y ss.) ha puesto en evidencia el hecho de que la desatención y el maltrato tengan origen en sistemas familiares en los cuales la *parentificación* de los hijos por parte de las familias de origen(primer generaci3n ,abuelos) no se agota con el matrimonio de los hijos , sino que continúa actuando activamente estimulando en la segunda generaci3n comportamientos inadecuados por parte de los padres. Esta comprobaci3n confirma la opini3n de Cichetti y Rizley (1981,11,31 y ss.) y de Main y Goldwyn (1984, 23 y ss.) de que el maltrato es un fenómeno reiterativo, que se desarrolla de generaci3n en generaci3n y que justamente por esto es necesario interrumpir(Cirillo, Di Blasio,1997,27)

Oates,Forrest y Peacock(1985, 649 y ss.) revelan en los ni1os v3ctimas de violencia un cuadro de personalidad caracterizado por subestimaci3n de s3 mismos,inseguridad e incapacidad de relacionarse con sus compa1eros. Las observaciones sobre estos ni1os coinciden en caracterizarlos como sobrecargados de ansiedad,rabia y agresividad.

Investigaciones sistemáticas como las de Main(1979, 36 y ss.) han puesto el acento en los aspectos espec3ficos del comportamiento de los ni1os maltratados,que se expresan en secuencias sucesivas o combinadas de *acercamiento* o *alejamiento* en los contactos sociales . Otras investigaciones han subrayado la tendencia a agredir o a amenazar al adulto con comportamientos agresivos t3picos denominados molestia (Bowlby,1984, 9 y ss.) .

Bandura y Ross piensan que gran parte del aprendizaje social ocurre por observaci3n casual o directa de modelos de la vida real;sin embargo los estilos de conducta pueden ser transmitidos tambi3n a trav3s de im3genes y palabras

1.3.-Reforzantes familiares de la agresividad

Existen muchos aspectos familiares que actúan como reforzantes del carácter violento de los niños:

Olweus(1993,59) señala como elementos de entorno educativo que producen niños agresivos los siguientes :

.- La actitud emotiva básica de los padres hacia el niño, en especial de la persona que más cuida de él.

.- La permisividad del primer cuidador del niño ante conductas agresivas de éste. Si se es demasiado permisivo y tolerante y no se fijan claramente los límites del comportamiento violento, es probable que aumente el grado de agresividad.

Según Fernández(1998,35) los aspectos familiares que pueden considerarse factores de riesgo para la agresividad de niños y adolescentes son:

- *La desestructuración de la familia, cuyos roles tradicionales son cuestionados por falta de atención o por la ausencia de uno de los progenitores.*
- *Los malos tratos y el modelado violento dentro del seno de la familia, donde el niño aprende a resolver los conflictos a través del daño físico o la agresión verbal.*
- *Los modelados familiares mediante los que se aprende que el poder se ejerce siendo el más fuerte, con falta de negociación y diálogo.*
- *Los métodos de crianza, con prácticas excesivamente laxa o inconsistente, o a la inversa, restrictiva y, en algunos casos, excesivamente punitiva.*
- *La falta de afecto entre cónyuges con ausencia de seguridad y cariño, lo que provoca conflictividad familiar.*

- También Serrano(1998,45 y ss.) hace mención de otros factores familiares que refuerzan la conducta agresiva tales como:
 - *En las peleas entre hermanos el que agrede con más violencia suele conseguir aquello por lo que luchaba. Si los padres permiten esta actitud, se estará adiestrando al niño para utilizar la agresividad y la fuerza.*
 - *El castigo utilizado tras una serie de respuestas de condescendencia es una consecuencia aversiva que suele generar más violencia.*
 - *Cuando un niño quiere llamar la atención y para ello usa una conducta agresiva, puede ocurrir que le prestemos demasiada atención por ello y que esta actitud actúe como reforzante.*
 - *El hecho de utilizar un reforzamiento intermitente, regañando unas veces sí y otras no, es negativo.*
 - *Los padres poco exigentes propician actitudes de indisciplina y rebeldía que acaban en violencia.*
 - *El padre que adopta actitudes hostiles, que no acepta al niño o lo desaprueba, que no le ofrece comprensión ni explicaciones de su actitud, cuando ejerce posiciones autoritarias crea un clima adverso que desarrolla agresividad y frustración en sus hijos.*

1.4.-Familias multiproblemáticas

Por su parte Gotzens (1986) recoge trece factores extraídos del trabajo de Thurstone y Benning que habitualmente se encuentran en los casos de niños diagnosticados como constantemente problemáticos. Dichos factores son:

- La disciplina paterna es, o bien excesivamente laxa, o bien excesivamente estricta.
- La vigilancia materna es ,en el mejor de los casos, moderadamente equilibrada y frecuentemente inadecuada.
- Los padres se muestran indiferentes e ,incluso, hostiles, hacia el niño.

- Los miembros de la familia están distribuidos en diversas ocupaciones, lo que dificulta, considerablemente, la posibilidad de que la familia actúe como una unidad.
- A los padres les cuesta gran esfuerzo preocuparse y tratar las cosas que atañen al niño.
- Falta cohesión en la relación marido-mujer.
- Los padres reprueban una cantidad importante de características y actividades de sus hijos.
- Las madres se sienten a disgusto en el contexto social y físico en que viven.
- Los padres recurren con frecuencia al castigo violento.
- Los padres desconfían de la supuesta influencia que pueden ejercer sobre sus hijos.
- Los padres consideran que los compañeros de sus hijos pueden influir negativamente sobre éstos.
- El tiempo libre de los padres se caracteriza por estar pobremente y deficientemente estructurado.
- Los padres no frecuentan ninguna iglesia.

La influencia de éstos y muchos otros factores de tipo familiar como causa de los comportamientos indisciplinados también ha sido demostrada por Gibson(1968,233 y ss.),Robinson(1975,141 y ss.) y Arder(1975 ,5 y ss.). Ciertamente , todos los factores mencionados se dan en unas u otras familias y desde nuestro punto de vista aún podríamos añadir ciertos aspectos que son muy relevantes en las familias de final de siglo, como por ejemplo:

- Existe un muy bajo nivel de tolerancia entre los miembros de la pareja, lo que produce frecuentes desencuentros, marcados por la tensión , la frialdad emotiva y rupturas e inestabilidad afectiva de las parejas.
- Hoy, y más en el futuro, la familia no es una convivencia desde el amor y para el amor (Rocamora,1995,77), sino que ,exclusivamente, pretende producir más para así poder ofrecer más a los hijos. *De una unidad de amor y convivencia , la familia va pasando a una unidad de producción.Lo importante es*

tener(coche,chalet,botas de marca etc..),sin mirar cómo se ha conseguido (el todo vale) y sin tener en cuenta otras dimensiones genuinamente humanas : la solidaridad,la honradez,el gusto por compartir etc.(Rocamora,1995,77).

Podemos afirmar que caminamos hacia una familia atomista en la que cada miembro es una isla respecto al otro y donde lo que primará será el individuo sobre las necesidades del grupo. Lo importante no será compartir,sino disfrutar (principio de la moral hedonista). El objetivo del niño no será repetir o superar el modelo propuesto por los padres,sino ser diferente. En este contexto , el anciano no tendrá ningún valor(lo joven,lo bello, lo fuerte será lo ideal) y el trabajo será la mayor fuente de seguridad y prestigio.

Si tuviéramos que definir la familia del futuro,coincidiríamos con Rocamora(1995,77) en que , acentuando su aspecto más enfermizo, podría decirse que se producirá una patología de la vinculación ; y ello debido ,fundamentalmente , a que en la relación entre padres e hijos reina un pseudoamor mercantilista.

- Una de las estrategias más erróneas de los padres consiste en el reforzamiento de la indisciplina basado en la ambigüedad y contradicción de un miembro hacia el otro de la pareja o de los dos con respecto al hijo. Es decir, cuando los padres actúan divergentemente,cuando uno dice una cosa y el otro la contraria; o bien cuando uno castiga y otro perdona hacen un daño muy importante al niño,creando en él inseguridad y frustración e incrementando en él soluciones arbitrarias y agresivas a los problemas.
- Hay poca participación y colaboración del niño en las tareas de casa. No se fomenta el trabajo cooperativo para inculcar responsabilidad colectiva.
- Se habla muy poco. El niño se siente acompañado por su TV, su videoconsola o por su ordenador.A veces se le proporcionan mascotas con función afectiva compensatoria.

- La violencia indirecta. –En la mayoría de los casos la violencia la ejerce un cónyuge sobre el otro ,al que intenta destruir.Esto también afecta a los niños(Irigoyen,1999,37). Frente al vituperio de uno de los progenitores por parte del otro, los niños no tienen otra salida que aislarse con lo que pierden posibilidades de individuación o de pensamiento propio. En lo sucesivo, si no encuentran una solución en sí mismos,los niños llevarán consigo una parte de ese sufrimiento que reproducirán en otros lugares(por ejemplo en la escuela).

1.5.-Conclusión

Nos hemos detenido en el aspecto familiar porque tiene una importancia suprema en el origen y causalidad del problema que estudiamos: la violencia escolar ; pero es la misma fuente de la violencia social y de los conflictos internacionales.La violencia anida dentro del corazón de los hombres desde su tierna infancia y , en situaciones de crisis,de emergencias , esa violencia aflora constantemente.

En este sentido es bastante ilustrativa la carta ,que trascibimos a continuación, que una chica en la prensa dedica a todos los padres:

“Sr. Director:

Soy una estudiante de 18 años y ante el actual problema de delincuencia juvenil que se está viviendo en nuestro país,así como en el resto del mundo,y del que tenemos noticia diariamente,quisiera atraer la atención de todos los padres para incitarles a recapacitar un poco. Yo veo este problema de un modo mucho más directo,y sin ninguna duda,de forma mucho más práctica de lo que puede hacerlo un psicólogo,un político o incluso esa gran cantidad de gente que tan sólo se limita a comentar: ¡Esta juventud!

No creo que la culpa de todo la tengamos los jóvenes. Creo que la gente intenta esconder bajo todo esto un problema que tiene un trasfondo mucho más

significativo: la educación de los padres. ¿Alguien se ha parado a pensar en ello?. Lo más fácil es pensar que nosotros no tenemos ilusión por nada, porque siempre nos lo han dado todo hecho, pero ¿de quién es la culpa realmente?. Hablo en nombre de muchas personas que, creo, opinan como yo, pero no se atreven a decirlo.

“Padres: querednos, respetadnos, cuidadnos, consideradnos antes que hijos, personas. Personas con ideas propias y tan válidas como las vuestras, aunque, a veces, no sean las mismas. La solución del problema está en vuestras manos; no nos pidáis aquello que no sois capaces de dar vosotros”.

2.-La presión grupal

Un tipo de reforzamiento social es el que el niño recibe, la mayoría de las veces, de sus propios compañeros. A veces el pequeño que pega más fuerte suele recibir la admiración de otros niños. Incluso los padres le felicitan cuando sale vencedor en la pelea. En ambos casos se trata de un poderoso premio que refuerza la conducta agresiva (Serrano, 1998, 42). Se dan las condiciones idóneas para que el niño aprenda que la agresividad está socialmente bien valorada.

Como consecuencia de determinadas presiones sociales, particularmente la que pueden ejercer los grupos que desempeñan un papel autoritario o de liderazgo puede ocurrir que niños que no son normalmente violentos, en sus interacciones con los iguales y con los demás, puedan llegar a serlo y en forma extrema.

Al parecer de Díaz Aguado (1996, 64), la necesidad de sentir que se pertenece a un grupo o el miedo a la exclusión pueden obstaculizar la autonomía necesaria para resistir a la presión grupal, aunque ésta suponga comportamientos, como la violencia, que van en contra de sus propias convicciones. Existen, además, influencias específicas en las situaciones grupales que ayudan a desencadenar actitudes violentas:

- El contagio de actitudes y comportamientos.
- Las distorsiones cognitivas que se producen en dichas situaciones: percepción absolutista, despersonalización, difusión de responsabilidad, culpabilización de la víctima...
- La inseguridad en las propias creencias y convicciones.

En parecidos términos expresa Olweus ciertos mecanismos de grupo que se activan cuando varios individuos participan en situaciones de agresión:

- El contagio social.- seguramente los alumnos que ,de una u otra forma, son inseguros y dependientes son los más expuestos a recibir estos efectos del modelo agresor; los alumnos que no tienen un status propio entre los compañeros, los que desearían imponerse ellos mismos.
- El debilitamiento del control o de las inhibiciones frente a las tendencias agresivas.- En este caso el principio más importante es que el modelo que recibe una recompensa por una conducta agresiva tiende a disminuir las inhibiciones propias del observador. Y , al revés, las consecuencias negativas para el modelo suelen activar y fortalecer la tendencia a la inhibición del observador.
- Dilución de responsabilidad.- Alumnos que, normalmente son agradables y no agresivos, a veces, participan en las agresiones sin grandes recelos. Y es que el sentido de la responsabilidad individual de una persona por una acción negativa , como la agresión entre alumnos, puede reducirse, considerablemente , cuando varias personas participan en ella.
- Cambios en la percepción de la víctima.- Con el tiempo se pueden producir cambios en la percepción de la víctima por parte de sus compañeros. Como resultado de los continuos ataques y comentarios ofensivos, poco a poco la víctima será percibida como una persona de muy poco valor que casi suplica que le peguen y que merece que se le hostigue. Estos cambios favorecen el debilitamiento de los sentimientos de culpa.

Resumiendo, la presión que pueden ejercer los grupos, las pandillas, los compañeros líderes resulta, en ocasiones, altamente pernicioso para la integridad

ética y para el equilibrio de la personalidad de los niños que se dejan seducir fácilmente por aquellos compañeros que detentan autoridad impositiva o bien cuando se encuentran en situaciones de las que no saben como salir.

Es preciso enseñar a los niños y adolescentes a luchar contra la presión grupal ,mediante ciertas estrategias:

- Enseñarles a adoptar sus propias decisiones y mantenerse en ellas.
- Formarlos en pensamiento asertivo para aumentar la confianza en sí mismos. Procurar que se planteen metas ejecutables ,dentro del grupo y fuera del grupo.
- En clase, conviene practicar estudios sociométricos para comprender los liderazgos y analizar la forma de resistir a la presión de los líderes o de la pandilla cuando pretendan o cuando intenten inducir a otros miembros hacia formas perversas ,en particular las violentas,que ellos no desean.

4.-Los Medios Audiovisuales.

Dada la importancia creciente del papel social asumido por los medios de comunicación de masas y, especialmente, dada la influencia que tienen sobre sus miembros má jóvenes (que son psicológicamente más frágiles y socialmente más inseguros) , preocuparse por atraer la atención de la gente hacia el impacto social de la violencia televisiva (así como en otros medios de comunicación de masas y de entretenimiento,como el cine) ya no puede considerarse como algo meramente ingenuo que tiene que ver con la moralidad y la buena conducta.

Cada vez hay más actos de violencia gratuita. La mayoría de los estudios confirman que está aumentando el número de escenas con violencia física,psicológica y sexual en las películas y series de T.V.. con demasiada frecuencia estas escenas están descontextualizadas y no tienen en cuenta que provocan la corrosión y disolución de los valores sociales y culturales (Barroso,1997,67).

4.1.-La Televisión, el cine , la publicidad.

La televisión por sus características de rapidez,simultaneidad y universalidad es el medio de información de masas por excelencia. Mediante la televisión pueden ser comunicadas ideas, mensajes informativos,mensajes publicitarios, estilos de vida y valoraciones de las cosas y de los elementos culturales de tal forma que puede llegar a ejercer un papel más importante en la formación de los ciudadanos que el que se desarrolla a través de otros medios educativos como es la familia o la escuela.

La televisión ha de servir como instrumento informativo,pero también ha de favorecer la educación ,la capacidad imaginativa,la capacidad lúdica y fomentar la tolerancia,la comprensión ,la cooperación y la solidaridad. Su función debería de ser complementaria de la función que los padres y la escuela ejercitan para proporcionar al niño un desarrollo armónico y equilibrado de su personalidad.

4.1.1.-Trabajo,televisión y descanso.-

A los niños de esta era postmoderna se les facilitan las cosas hasta extremos insospechados. En su afán de proporcionar todo lo que esté a su alcance,los padres luchan por conseguir que sus hijos lo tengan todo,muchas veces para compensar el poco tiempo que se les dedica o la falta de cariño. En tal afán se eluden las responsabilidades de los hijos de tal forma que muchos padres se cuestionan si tienen fuerza moral suficiente para obligar a sus hijos a estudiar o a trabajar;en tal caso cada vez tendremos más niños que se ven compensados o sobrecompensados con más tiempo de ocio, más dinero,más tiempo de televisión,videoconsola y otros mecanismos de entretenimiento. Así, según la AC Nielsen Company, en 1990 los niños entre dos y cinco años veían una media de 27 horas semanales la televisión; los de seis a once años , 23 horas semanales y los adolescentes de doce a dieciocho años , 22 horas (en USA).

En cuanto a España ,el estudio general de audiencias para 1993 demuestra que España es el país de Europa con una tasa más alta de población viendo la televisión,con una media de tres horas diarias.Las horas preferidas de audiencia infantil son de 7 a 9,30 de la mañana(antes de marchar al colegio),de 13,30 a 15 horas , coincidiendo con el almuerzo y de 17,30 a 20 horas después de la jornada escolar,que es considerado el horario estrella(prime time) por las cadenas de televisión(Tojo y otros 1994,10 y ss.).

Por lo que respecta a Galicia y de acuerdo con el estudio realizado por Tojo y otros(1994,10 y ss.) , en 1992-93 entre 3.727 niños y adolescentes de ambos sexos ,comprendidos entre cinco y veinte años se demuestra que un 25% ve más de tres horas por día la televisión durante la semana y un 19 % más de seis horas los fines de semana.

En nuestro estudio hemos pretendido limitar la población a alumnos de ESO,resultando las siguientes tablas :

Tiempo de T.V. de alumnos de ESO

Tiempo diario de T.V.	Entre 3 y 4 horas	Entre 3 y 2 horas	Entre 1 y 2 horas	Menos de 1 hora
	21%	23%	43%	0,8%

Tabla nº VI - 17.

(Elaboración propia)

Tipo de programas que ven alumnos de ESO

	Mucha frecuencia	Cierta frecuencia	Nada
Películas de acción-policíacas ...	44%	35%	17%
Veo de todo	48%	29%	16%
recreativos	39%	31%	20%

Tabla nº VI - 18.

(Elaboración propia.)

Si nos atenemos a los datos contenidos en las tablas VI-17 y VI-18, podríamos extraer las siguientes conclusiones:

a.- Un 44% de nuestros alumnos de ESO ve más de dos horas diarias la televisión, más del 20% ve más de tres horas diarias. Si tenemos en cuenta que un alumno de ESO, que no tenga jornada única, puede llegar a su casa alrededor de las 18 horas, es previsible que necesite, al menos, dos horas para ejercitarse en el estudio, comprensión y asimilación de las tareas derivadas de su vida académica, debe disponer de un tiempo para merendar y cenar y, si, además, ve una media de 2 horas la televisión en *prime-time*, es comprensible que no tenga tiempo para hablar en familia y que además se acueste estresado.

b.- Ver la televisión ocupa, al final de la semana, tanto tiempo o más que el horario escolar para una parte de la población de ESO.

c.- Tan peligroso como dedicarle tanto tiempo a la televisión es el hecho de que nadie ejerza una labor selectiva para evitar que los alumnos observen escenas que sobrepasan su capacidad de entendimiento ético, moral, o sexual. De tal forma que ni los programadores de los canales de T.V. ni los propios padres tratan de controlar lo que los niños pueden o deben de observar. Así un 44% ve con mucha frecuencia películas policíacas y de acción, donde se destila violencia a raudales y un 48% con mucha frecuencia ve de todo.

Si un niño está rodeado de amor, aprende a amar; pero si un niño está rodeado de violencia aprende los dispositivos para ser violento si no se le enseña a examinar lo bueno y lo malo y a discriminar lo que puede hacerse para solucionar los problemas sin utilizar la violencia.

d.- Lamentablemente los programas recreativos son observados muy frecuentemente tan sólo por el 39% de los alumnos. Es lógico, cuando ya se han visto escenas que provocan emociones fuertes, los programas recreativos y los programas informativos no seducen a los niños.

e.- En cuanto al descanso, considerando que muchos alumnos se levantan entre las siete y las ocho de la mañana, en especial los que dependen del transporte escolar

para asistir a sus centros,observando los porcentajes de la tabla VI-19 ,se puede deducir que el 42% de los alumnos se acuesta de las once de la noche en adelante,el 22% se acuesta a partir de las doce de la noche y un 5% lo hace después de la una de la madrugada.

Hora de acostarse alumnos de ESO

Horario	21 h.	22 h.	23 h.	24 h.	1 h.
alumnos	1,5%	3%	42%	22%	5%

Tabla nº VI - 19.

(Elaboración propia)

Hemos de concluir que la combinación exceso de televisión y exceso de tardanza en acostarse constituye un ingrediente que aumenta fatiga, resta concentración y capacidad de rendimiento.

4.1.2.-Perjuicios de la T.V.

Entre una serie innumerable de perjuicios podríamos considerar los que siguen:

a.- Consumismo (Martín y otros 1994 ,12 y ss.).- Se provoca en los espectadores el anhelo de conseguir joyas ,tabaco,alcohol,que mezclados con sensaciones placenteras de tipo organoléptico,de logro de expectativas sexuales,incrementan la angustia del espectador al condicionarle para desear cosas y consumirlas,cosas que ni le son necesarias ni le convienen ,en muchas ocasiones para su armonía personal o familiar.

b.- Adquisición de malos hábitos de salud:

- comida rápida
- tabaco
- alcohol

c.-Crea estereotipos:

- automóvil
- placer
- confort
- la línea estilizada
- machismo
- identificación de la mujer como objeto y como perfecta ama de casa.

d.-Las series sobre escuelas y adolescentes.

Estas series llevan al televidente a fabricarse un mundo pintoresco donde prima la veleidad sentimental de los adolescentes.

e.-Violencia televisiva.

Más de 1.000 estudios valorando tanto la correlación longitudinal como el metaanálisis demuestran que existe una asociación positiva, en todas las edades, entre la exposición a la violencia televisiva y la subsiguiente violencia, agresividad y conducta antisocial y una asociación negativa con actitudes altruistas y prosociales.

Los estudios realizados en torno a este tema nos permiten deducir las siguientes consecuencias:

- Investigaciones extensivas internacionales indican que los niños y adolescentes que ven mucha violencia en televisión, en vídeo y en el cine, a menudo, se hacen más agresivos y tienen menos empatía con las víctimas de la agresión (Olweus 1993, 65). La repetida exposición a la violencia puede producir habituación, con el consiguiente riesgo que de ello se deriva de considerar la violencia como algo normal, inevitable, reduciendo la empatía con las víctimas de la violencia.

Sería encomiable que en el fondo de los intereses comerciales surgiese un poco de ética para poder refrenar la oleada de violencia que nos invade en el cine y en la televisión. A raíz del éxito de “El silencio de los corderos” cuando se le

propuso al actor Anthony Hopkins volver a interpretar a Hannibal contestó a los medios:

“Lo suficiente es bastante . No creo que glorificar a alguien como Hannibal sea bueno.Pensaré mucho si acepto el papel en la continuación.” Vivimos en un momento de tales horrores que debemos pensar detenidamente sobre las películas que hacemos. “He hablado con niños de 12 años que han visto la película y me preocupa que tengan acceso a esa clase de violencia. Quedé sorprendido de que niños de esa edad pudieran verla y me dijeron que fue divertido”(La Voz de Galicia,6 demarzo de 1993).

- Los comportamientos y actitudes que los niños observan en la televisión, tanto de tipo positivo (solidaridad, tolerancia...) como de tipo negativo (desprecio, ira, violencia...) influyen en los comportamientos que manifiestan inmediatamente después, detectándose una tendencia significativa a imitar lo que acaban de ver en la televisión. (Díaz Aguado, 1996, 68).
- Muchos programas de televisión presentan la violencia en el contexto de la vida ordinaria y rutinaria, facilitando la implicación del espectador y la implicación de los personajes. Estos programas, además, justifican la violencia como una solución aceptable, justificable, para resolver problemas; a veces, incluso, parece ser la única salida posible.

.En los programas infantiles se puede detectar tanta o más violencia que en los programas para adultos. A menudo aparece el elemento malvado que hay que combatir , para lo cual el héroe (presumiblemente ,el bueno) puede utilizar todo tipo de medios violentos y macabros. En este contexto el niño tiende a identificarse con el más fuerte porque no quiere sufrir con el más débil, lo que favorece que aprenda a percibir como normal la conducta agresiva, un argumento legítimo. La violencia gratuita forma parte, por lo tanto, de los platos habituales de los menús televisivos diarios (Tojo y otros (1994, 13).

- Se han realizado estudios tanto de las imágenes de la televisión en escenas ficticias de alta violencia (Evon 1982, 197 y ss.) como en situaciones de dolor real (guerras ,asesinatos en vivo etc.). En ambos casos , los niños y adolescentes se hacen insensibles al estado personal del otro, del que sufre la agresión, del que padece la guerra. Igualmente se plantean situaciones, moralmente dudosas, donde se puede leer el mensaje de que se utiliza la fuerza para tener razón. La violencia se muestra asociada al poder y a la consecución de los deseos. La televisión presenta la violencia como algo inmediato, cotidiano y frecuente. Los más violentos tienen capacidad de ganar, de erigirse por encima de los demás (Fernández, 1998, 34).

- En opinión de Steinberg (2000, 24) *en la T.V. y en las películas infantiles no se transparenta nada, pero se están enviando mensajes a nuestros hijos con la intención de provocar creencias y acciones particulares en mayor provecho de quienes las producen. Por muy bifurcados que puedan estar los imperativos de la T.V., la democracia pasa a segundo plano ante la lógica del capital. En comparación con la promoción de los múltiples productos de la cultura infantil, los defensores del niño tienen un acceso limitado a los canales de radiocomunicación.*

- Las empresas comerciales que anuncian los bienes de consumo de los niños promueven *una tecnología del consumo* que, en realidad, promete la redención y la felicidad por el acto (ritual) del consumo. Esta publicidad y producción de placer dan un camino directo al paisaje imaginativo de nuestros hijos.

- Profundizando en los efectos perniciosos de la televisión Mc Laren (2000, 120) manifiesta que *es necesario señalar el hecho de que la violencia se ha sometido a un proceso de naturalización y estetización en el cine (por ejemplo : en la anticipación de las escenas de lucha en las películas de aventuras) .Hasta el punto que ahora funciona de la misma manera que si fuera natural. A lo largo del camino se prepara a los jóvenes para ver la violencia como algo que no sólo es inevitable sino necesario para poner al mundo en feliz equilibrio.*

- Nuestras observaciones indican que en la actualidad, la tecnoviencia coreografiada es parte de la pedagogía perpetua de los programas de televisión y, por consiguiente, participan ,de manera informal, en el acto de educación del niño por parte del Estado. Esta violencia visual es preciso contemplarla desde el punto de vista de la formación de lo que llamamos un *parentesco imaginario* que , por medio de la consolidación de la tríada unidad familiar- cultura escolar- industria del entretenimiento , puede proveer los discursos necesarios para la reproducción de una comunidad ideológica compatible con la de nación-estado.
- La unidad familiar, la cultura escolar y la industria del entretenimiento son apartados formalmente igualitarios que entrelazan las que se podrían considerar ideologías hegemónicas de los ciudadanos del Estado.
- La violencia de los medios se impone como un lenguaje cultural uniforme dentro de una sociedad culturalmente plural a través de su idealización patriarcal como medio de sojuzgar al *otro-malvado* . La violencia se construye como un medio de instituir normas sociales de la comunidad que apoyen , en último término, el estado de cosas favorable a las productoras comerciales. La violencia ha quedado libre de cualquier significado que no sea su propio efecto superficial; en otras palabras, se convierte en su propia justificación porque se eleva a la consideración de un placer estético.
- Los intereses creados .- Blair (2000,89) se sorprende de cómo un grupo de trabajo (Fundación siglo XX) investigando la televisión pública en USA apreció lo siguiente: *“A esa misión de la televisión pública le es inherente su papel como opción a la T.V. comercial , que está guiada por la preocupación por el mercado y , por tanto no expresa fielmente valores que apreciamos como la excelencia,la creatividad ,la tolerancia,la generosidad,la responsabilidad...(Lapham,1993,35).El grupo de trabajo apoyó cada uno de estos excelentes valores,lamentó su ausencia pasajera.....No se extendieron en la abyecta dependencia de la televisión pública de sus corporaciones patrocinadoras o su disposición a poner juguetes en las manos de los niños por*

medio de los amistosos oficios de Barney y Caponata. Pero luego Blair(2000,89) advirtió que el estudio de la Universidad de Yale que apoyaba abrumadoramente el valor y el mérito de Barney y sus amigos así como otros formatos de la televisión pública para niños, estaba financiado enteramente por un regalo de la televisión pública de Conneticut . Esto redefine la batalla de televisión pública frente a televisión comercial.

A nosotros nos parece desalentador que existan estudios sobre la televisión que digan lo que les interesa decir a los patrocinadores de tales investigaciones.

5.-Los emporios comerciales y la cultura infantil

La peligrosa situación a la que los niños deben hacer frente está ligada a la cultura infantil que producen las empreass comerciales. Los que han modelado, dirigido y utilizado la tecnología de la información de finales del siglo XX han desempeñado un papel exagerado en la reformulación de la infancia. A finales de este siglo se habla intensamente de que los niños crecen demasiado deprisa , del terror infantil en el aislamiento del hogar ; se habla de una infancia perdida.

La nueva pedagogía cultural que perfila la personalidad de los niños transmite cierta educación a través de diversos sitios sociales que incluyen la escolarización ,pero no se limita a ella. Los nuevos lugares pedagógicos son aquellos donde el poder se organiza y despliega ,incluídas las bibliotecas ,la televisión ,las películas,los periódicos,las revistas, la publicidad, los juguetes ,los videojuegos,los libros,los deportes etc. Se está creando un currículum cultural snobista que condiciona y legitima el conocimiento que nos moldea al estilo de los patrones sociales.

Las organizaciones que crean este currículum cultural ,al decir de Steinberg y Kincheloe(2000,18) *no son organismos educativos,sino más bien entidades comerciales que no actúan por el bien social, sino por la ganancia individual. La pedagogía cultural snobista está estructurada por la dinámica comercial. Los*

patrones de consumo desarrollados por la publicidad de las corporaciones habilitan a las instituciones comerciales como los profesores del nuevo milenio(Steinberg y Kincheloe,2000,18) .

Las empresas comerciales han revolucionado la infancia sustituyendo las clases tradicionales en el aula y el trabajo en el pupitre por muñecas con historia, reinas mágicas, fantasías animadas, vídeos interactivos, realidades virtuales, héroes televisivos, libros de terror, y una serie completa de formas de entretenimiento producidas , aparentemente, para los adultos, pero consumidas por los niños.

Muchos programas televisivos y de videojuegos así como la publicidad comercial está dirigidos para vender, para inducir a niños y adolescentes (que constituyen la clientela predilecta) . Programas , videojuegos y publicidad forman un círculo comercial que aprisiona al niño y del cual es difícil huír.

En general , el consumo está dirigido a actividades para las que la demanda fue creada artificialmente, en la mayor parte de los casos, con una tendencia al consumo muy igualadora que anula los valores culturales propios de cada país(Leis y otros,1994,12).

Los adolescentes están considerados hoy como los principales consumidores y la televisión comercial refuerza permanentemente valores e intereses demasiado materialistas y consumistas. Utilizando la fantasía y el deseo , los ejecutivos de las empresas comerciales han creado una perspectiva de la cultura del siglo XX que se mezcla con las ideologías empresariales y los valores del libre mercado. Las visiones del mundo producidas por los publicitarios de las corporaciones informan siempre a los niños, hasta cierto punto, de que las cosas más excitantes que la vida puede proporcionar las producen sus amigos de las empresas comerciales. La lección de economía es eficaz cuando se repite cientos de miles de veces. Se llega hasta el extremo de convertir a los niños en socios de sus clubes de propaganda.

6.-La telebasura

Con la aparición de los espacios de telebasura, se juega con los sentimientos humanos hasta enlazarlos artificialmente en situaciones constreñidas haciendo de tales comportamientos prototipos conductuales al uso y se promociona entre los espectadores la frivolidad más inusitada.

7.-Los videojuegos.-

Son el elemento estrella de los emporios comerciales. No hay un niño que no tenga dos o tres game-boys y una o más videoconsolas y cinco o más videojuegos. En todos ellos prima la violencia; en algunos el desprecio por el sexo femenino; en otros el desdén por los ancianos etc.. Cuando uno observa en un “CIBER” que a un niño ,jugando determinado juego, se le conceden más puntos por atropellar con un coche a una mujer joven que a un anciano y se le establecen diversas escalas jerárquicas de puntuaciones, es fácil sacar la conclusión de que nuestra infancia está rodeada de serios peligros que pueden llegar a convertirlos en los jóvenes materialistas,consumistas,agresivos y despóticos del futuro.

Resumiendo:

1.- Los M.A.V. pueden acarrear riesgos biopsicosociales , especialmente en los niños y adolescentes. Los programas,anuncios,vídeos musicales proporcionan imágenes estereotipadas de los ídolos femeninos y masculinos,mezclan aspectos excitantes,estimulantes y saludables del sexo con la promiscuidad o la infidelidad. Los adolescentes identificando el mundo real con el mundo televisivo inician prematuramente sus relaciones sexuales. Además , se fomenta el uso del tabaco,alcohol,y otras drogas.Su consumo aparece reflejado como placentero,estimulante sexual y favorecedor del éxito sin que se mencionen las consecuencias desastrosas a que puede conducir su consumo.

2.-La tecnología audiovisual puede ser útil como instrumento educativo para prevenir la violencia. Entre las ventajas que los documentos audiovisuales, adecuadamente seleccionados, pueden tener, como complemento de otras herramientas informativas cabe destacar (Díaz Aguado, 1996, 68):

- Favorecen un procesamiento más profundo de la información.
- Logran mayor impacto emocional.
- Son más fáciles de compartir con el conjunto de la clase.
- Llegan a los alumnos con dificultades para atender a otros tipos de información.

3.-En general, la televisión entraña riesgos para los niños ya que se les permite contemplarla un tiempo excesivo y no se seleccionan los programas que deberían o podrían ser vistos sin riesgo biopsicosocial. La T.V. está asumiendo un papel educador-deseducador a través de una pedagogía pseudocultural en la que el niño se ve fácilmente atrapado. Los padres y educadores deben intervenir para fomentar los espacios provechosos de la T.V. y eliminar los perniciosos.

4.-Es posible que esos programas ignoren por completo cuanto sabemos sobre el desarrollo infantil, la enseñanza y el aprendizaje. Pero ¿a quién le preocupa? . A los niños parece encantarles. La satisfacción en el aprendizaje puede comenzar delante de la T.V.. Sin embargo, en opinión de Blair (2000, 86) no puede sorprendernos que los niños no vayan a la escuela preparados para asumir la responsabilidad de participar activamente en su aprendizaje. No es, como muchos profesores sospechan, que debemos intentar entretener en la misma manera que lo hacen los programas infantiles, sino más bien que se ha adoctrinado ya a los niños para un aprendizaje pasivo: las decisiones las toma otra persona; la responsabilidad de hacer apasionante el aprendizaje la toma otra persona. Si se acepta que la edad comprendida entre los 2 y los 6 años es un período crítico de crecimiento cognitivo, ¿qué sucede cuando, en este período de desarrollo, colocamos regularmente a los niños delante de la T.V. durante horas enteras? .¿Es, realmente, sorprendente que los niños vayan a la escuela aletargados y sin motivación para aprender?.

5.- ¿Qué puede hacer la escuela?

Es claro que los docentes no pueden transformar lo que ocurre dentro del hogar de cada niño. De cualquier forma es necesario reconceptualizar la educación de los niños teniendo en cuenta el orden social existente. Es necesario comprender que la mente de los niños llega a la escuela insuflada de las sensaciones de deseo, de placer, de confort, de fácil irritación, de bajo nivel de tolerancia y de pasividad. Por eso alentamos (proponemos) una pedagogía crítica de la infancia, una pedagogía que combata contraculturalmente la cultura infantil comercial. Como Paulo Freire observaba, una educación crítica en el conocimiento y las experiencias que los niños traen a la escuela.

Hay que trabajar con esas experiencias para desarrollar lo aprovechable y modular o remodelar lo pernicioso. En la hiperrealidad, este principio pedagógico significa que los educadores estamos obligados a estudiar la cultura infantil, su efecto sobre sus consumidores y su relación con el deseo (Kincheloe, 2000, 40).

6.- El hecho de que un gran número de películas recientes se basen en juegos de vídeo indica un cambio importante en la naturaleza e influencia de los medios en nuestra cultura. Cada generación sucesiva de juegos de vídeo se ha hecho más compleja tecnológicamente, más realista y más violenta, y, curiosamente a estos juegos se les presta poca atención por parte de padres y adultos.

Siguiendo el pensamiento de Provenzo (2000, 110), las nuevas tecnologías de realidad virtual, ya en el mercado, hacen posible participar físicamente en los acontecimientos que suceden en una pantalla de vídeo u ordenador. Con determinados dispositivos de entrada (por ejemplo: activator) el usuario se coloca en una línea de sensores en un círculo alrededor de los pies; cuando salta, su personaje salta; cuando da un puñetazo, su personaje da un puñetazo; cuando da una patada, su personaje da una patada. Existe un juego que fabrica SEGA y que se comercializa con propuestas en el envase tales como: *“Golpéalos, aplástalos, patéalos o tíralos al*

suelo, lo que haga falta.....Todo con tus movimientos a manos desnudas.....Acción de lucha callejera asombrosamente realista”.

En los nuevos juegos (Provenzo,2000,117) , el potencial para participar en la violencia es mucho mayor. El modelo de juego de vídeo convierte la T.V. (que hasta este momento ha sido una experiencia en gran parte pasiva y receptiva) en interactiva y participativa.

Estamos en el umbral de una nueva generación de televisión interactiva y juegos de vídeo. Si no controlamos el uso de esta nueva tecnología y no nos damos cuenta de sus repercusiones , estaremos causando un grave perjuicio a nuestros hijos y a nuestros alumnos. Debido a este peligro proponemos que padres y profesores tomen conciencia de la urgencia de dotar al niño de esquemas de valoración y análisis crítico de todo aquello que se ve en los medios y adultera su personalidad. Por causa de todo lo comentado sería positivo sugerir un decálogo de actuación para padres y profesores y que tomamos de Tojo y otros(1994,19),denominado “Dieta televisiva equilibrada”.

1.-Ser competidores de la televisión,pasando más tiempo junto a los hijos,hablando y jugando con ellos,favoreciendo el desenvolvimiento de relaciones profundas y maduras en la familia.

2.-Describir y crear nuevos ambientes e intereses,tanto en casa como fuera de ella,favoreciendo el juego,la diversión instructiva,la actividad deportiva,la lectura y la actividad artística de los hijos.

3.-Explicarles a los hijos con claridad y razonadamente el equilibrio necesario entre los horarios dedicados a la televisión y las obligaciones escolares y extraescolares.

4.-Realizar o ayudar a los hijos a seleccionar los mejores programas diarios,para ver durante un tiempo que, por lo general, no debe pasar de dos horas,para así poder realizar sin apuros los deberes cotidianos y disponer todavía de tiempo libre para actividades de ocio.

5.-Atenerse a la programación seleccionada,participando,siempre que sea posible, con los hijos en la visión de la televisión ,comentando y discutiendo con ellos los aspectos más polémicos y sobresalientes.

6.-Poseer información de los riesgos biopsicosociales que la visión prolongada e indiscriminada de la T.V. puede producir en los niños,para , de este modo,poder aconsejar a los hijos sobre los aspectos negativos de la televisión para la salud.

7.-Ayudar a crear en el niño una mentalidad crítica, que lo proteja en su desarrollo psicoemocional y educacional de los múltiples y permanentes mensajes publicitarios y de los programas que incitan a hábitos de vida no saludables y antisociales.

8.- Defender frente a las cadenas de T.V. , que los programas y la publicidad que pueden afectar negativamente a la conducta y hábitos del niño , tengan una contraseña y sean relegados a horas no habituales de la audiencia infantil.

9.-Influir en las cadenas de televisión para que ésta sea un instrumento útil para el ocio,la educación y la salud del niño en el proceso de su progresiva maduración, que lo convierte en un adulto libre,democrático y solidario.

10.- Influir sobre los poderes públicos para que legislen,acuerden o hagan conciertos con los entes televisivos para que la programación y la publicidad respondan a las exigencias reales del niño y lo protejan en sus derechos.

8.- La Escuela

Por lo que se refiere a la escuela,las instituciones educativas crean una constelación en la que ,frecuentemente , se ignora la opinión del alumno y se le somete a presiones derivadas de normativas evaluadoras rígidas por parte de la propia organización del centro o por parte del excesivo autoritarismo de los profesores.

En particular vamos a destacar los principios que definen un sistema de control ,que de alguna manera, representa una violencia simbólica hacia los alumnos. Fundamentalmente vamos a señalar :

La exclusión.- La exclusión como prejuicio operante negativamente en la comunidad lo hemos estudiado con respecto al maltrato,desprecio e indiferencia que mostraban ciertos alumnos hacia las víctimas,principalmente; o mejor dicho hacia aquellos que se perciben como diferentes y débiles. Sin embargo los profesores también practican la exclusión. Los niños son más crueles con los desfavorecidos físicamente y los que tienen taras ; los profesores son más crueles con los alumnos díscolos y con los poco inteligentes.La escuela excluye a los marginales , a los que oponen resistencia,a los que cuestionan los métodos del profesor o la falta de creatividad de la institución y también a los que son críticos con sus actitudes vanidosas, a veces pedantes, por creerse los expendedores de una materia o disciplina que en su criterio es el ombligo del universo.

La escuela excluye porque favorece la transmisión de una serie de anomalías culturales implantadas desde los prejuicios sociales. Así se perjudica a las niñas, a los inmigrantes (hispanoamericanos, marroquíes, gitanos, etc),se perjudica a los menos inteligentes porque no siguen la marcha del curso y hacen menos atractivo el trabajo del profesor , a los que son pobres porque visten mal y no tienen modales de urbanidad o huelen mal. Todos estos niños con excesiva frecuencia son etiquetados por la escuela, en cuyo caso se produce un depauperamiento de su dignidad .

En cierta forma la presión recibida les condiciona a rebelarse y a marcar una actitud violenta ; es un trasunto de la violencia simbólica que transmite la institución.

- Cuando en la organización de los centros predomina una rígida burocratización, se dificulta la relación socializante y el aprendizaje interactivo de los alumnos. Es un medio para el aislamiento, la incomunicación y la crispación.

- Las masificaciones escolares y la ratio.

- La sujeción de la función de la escuela a la eficacia ,al rendimiento,al producto final, concediendo poca importancia al proceso, a la maduración del alumno.

- La atención al objetivo general, prestando poca atención a la individualización, a la diversificación.La atención que se presta a los alumnos diferentes está exclusivamente, en función de las modalidades de diversificación que contempla la ley, pero no se tienen en cuenta las necesidades educativas especiales derivadas de problemas afectivos, de trastornos emotivos,de carencia de cariño, de desatención paterna, de malos tratos en la familia, de impotencia para ciertas asignaturas , de problemas relacionales, de abusos entre iguales, de timidez, y otros problemas psicológicos. El tutor sentencia: *Eso que lo trate el orientador.*

- No se programa con eficiencia el espacio didáctico de la tutoría. Los tutores rellenan el tiempo de tutoría con los tests de competencia curricular,cuestionarios etc , que les recomiendan los orientadores,en el mejor de los casos. Los alumnos no se sienten efectivamente tutelados como para decidirse a pedir apoyo,consejo ,ayuda al tutor.

9.- El Profesorado

De muchas formas pueden los profesores transmitir violencia simbólica y ser influyentes ,además, para suscitar un clima de violencia en el alumnado como rechazo de sus actitudes . En particular señalamos las siguientes:

- Se percibe una falta de consenso, falta de unión y no hay compromiso de equipo por parte de los profesores para hacer cumplir las normas.

- No ocurre en todos los centros, pero cuando hay un sector de profesores que rompen los acuerdos o hacen caso omiso, se deteriora el clima entre docentes y esta crispación se permeabiliza a los alumnos que lo detectan y lo aprovechan.
- La mayor parte de los profesores en los IES tienen un claro concepto de que su función como docentes se limita a impartir los conocimientos del área en la que son especialistas.

.-El desconocimiento de los procesos de desarrollo de los adolescentes y la forma de abordar sus problemas. Gran parte del profesorado que imparte , ahora, ESO proceden de las Enseñanzas Medias y su formación pedagógico-didáctica se ha limitado a unas pocas horas del famoso C.A.P. ,a todas luces insuficiente e inapropiado. A este respecto podemos aludir al trabajo de Pérez y Gimeno(1992,53) sobre los Cursos de Aptitud Pedagógica, donde señalan que la configuración actual de los C.A.P.s , la pobreza cuantitativa y cualitativa de su currículum, la escasa consideración académica y social de los mismos y la carencia de apoyo institucional ejercen una influencia irrelevante en la formación del pensamiento pedagógico del futuro profesor.

.-En efecto,si nos atenemos a las últimas investigaciones y a nuestra experiencia como docentes,por lo que se refiere a la formación del profesorado, el grado de maduración en las técnicas pedagógicas y el compromiso de practicar una enseñanza reflexiva, dialógica y participativa para el profesorado de Secundaria ,procedente de Enseñanzas Medias depende mucho más de su interés personal en fomentar un aprendizaje cualitativo a través de su experiencia personal y profesional que de lo que puede haber asimilado en los C.A.P.s. . En cuanto a la formación de los maestros, aunque también presenta lagunas que luego veremos, se basa en un currículum que presta atención a la formación pedagógica y didáctica más ampliamente y al mismo tiempo más profunda.

.- Una insuficiente autoridad fomenta la indisciplina.

9.1.-El acoso sexual de los profesores.-

Particularmente en dos áreas urbanas de influencia de centros investigados se han dado casos de acoso sexual manifiesto de varios profesores en los últimos diez años. La situación fue bastante flagrante. Los profesores, de sexo masculino, acosaban a chicas de una forma ostensible. En algún caso, incluso, hubo denuncias y expedientes disciplinarios. Sin embargo hay casos en que el acoso se produce de manera más solapada e ,incluso, se dan circunstancias en que [l@s afectad@s](#) no se atreven a denunciarlo. En uno de los centros, por ejemplo, el director llegó a enterarse por el padre de una alumna que estaba totalmente afligida por la actitud taimada del profesor. El director tuvo que apereibir en dos ocasiones a aquel profesor.

Se produce mucho daño en el psiquismo de [l@s acosad@s](#). Representa un porcentaje más bien bajo, sin embargo resulta muy traumático por dos razones: una ,porque permanece latente por largo tiempo, a veces, sin salir a la luz; otra razón es que suele ser un asunto muy delicado para resolver por parte de los miembros del equipo directivo.

El acoso sexual por una parte del profesorado hacia el alumnado es otro mecanismo de violencia simbólica para los no afectados y de violencia directa para los propios afectados.

- Abuso de lenguaje despectivo o mordaz.
- La pseudoevaluación. Algunos profesores se empeñan en utilizar como único recurso para machacar la moral de algunos alumnos el “suspense”, como medida de control, de castigo y de exhibición de prepotencia.
- Autoritarismo frío y distante.
- El fomento de la meritocracia.
- Las recriminaciones y discriminaciones injustas.

- Las deterioradas relaciones ente los profesores

10.-Factores personales

Entre los factores personales que influyen en la génesis y desarrollo de la violencia en adolescentes podemos relacionar:

1.-Factores orgánicos.- Los factores hormonales y mecanismos cerebrales influyen en la conducta agresiva. Tanto en experimentos realizados con animales como en observaciones clínicas realizadas en humanos ,cuyos cerebros han sido dañados por enfermedad o por accidente, se han podido localizar centros en el cerebro(concretamente en mecanismos neuronales en el sistema límbico) que están implicados en la producción de conductas agresivas (Serrano,1998,48).

2.-Factores hereditarios.-Los facores hereditarios también pueden influir en el desarrollo de un modelo de reacción agresiva o ansiosa,por ejemplo, a través del temperamento del niño.

Sin embargo,es probable que estos factores ejerzan una influencia menor e indirecta.

3.-Los estados de malnutrición o problemas de salud específicos pueden originar una menor tolerancia a la frustración ocasionando reacciones más irritantes.

Aún admitiendo la influencia de mecanismos neurofisiológicos que permiten al hombre comportarse agresivamente,estos mecanismos dependen de la estimulación y están sujetos a control cortical. Su activación está mucho más correlacionada con la experiencia social como hemos comprobado en el Capítulo I.

11.-Conclusiones

Podemos establecer , en consecuencia, las siguientes conclusiones:

1.-Existe un 26,5 % de alumnos que maltratan y existe un número muy importante de víctimas (21% de agresiones físicas y 47% de maltrato por insultos) entre los alumnos de ESO. Ello reporta un clima tenso en el alumnado.

2.-Se constata que el fenómeno de la violencia entre iguales se está trasladando además , a la violencia simbólica y directa antiinstitucional que conlleva una repercusión acuciante hacia el profesorado. Es decir,cada vez abundan más alumnos disruptivos,disconformes con el sistema y que deterioran el clima de aula,depauperando el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también producen un estrés muy grande en las personas de los profesores enrareciendo el clima global del centro. En general , los profesores reclaman un poco de respeto,tan sólo un poco de respeto.

3.-Afortunadamente ,todavía podemos contar con un número importante de niños cuya conducta es normal. Pero si la situación continúa avanzando por los derroteros actuales podrá llegarse a un proceso de difícil sostenimiento.

4.- Los agresores son ,en su mayoría, del género masculino y las víctimas también . convendría hacer la apreciación de que las chicas que maltratan lo hacen con más crueldad psicológica sometiendo a las víctimas a una exclusión social separándolas del grupo o grupos más relevantes de la clase, haciendo ,incluso,una publicidad negativa para aislar a las víctimas y torturarlas psicológicamente.

5.-En el ámbito rural la incidencia de la violencia es menor que en los núcleos urbanos.

6.- A pesar de que nosotros no hemos estudiado los centros privados ,parece ser , según el informe del Defensor del Pueblo (1999) parece ser que los índices de maltrato entre iguales son similares en los centros públicos y en los privados.

7.-También puede darse una correlación más o menos acusada entre el alumno agresor y el hecho de obtener bajo rendimiento académico.

8.-El ambiente familiar, no nos cansaremos de repetirlo,es fundamental y la mayor parte de la violencia que se genera en los centros escolares y también en la calle unas veces es permitida,otras aleccionada,promovida ,fomentada y/o causada por la actitud de la familia.

9.-Las causas.-. Las causas de la violencia proceden de diversas instancias: familia, escuela, profesor, M.A.V., sociedad y las circunstancias personales(enfermedades, carácter, temperamento, condiciones de subsistencia etc.).

Sin duda la familia es el pilar básico ,la condición *sine qua non* para que los niños crezcan equilibrados y maduren con una formación en valores adecuada. La gran mayoría de padres maltratadores han sido ,a su vez, maltratados y existe una gran posibilidad de que transmitan este desequilibrio a sus hijos. Lo que se ve y se aprende en familia es lo que más se internaliza en la conciencia del individuo. Por ello la mayor parte de la violencia tiene su origen en las condiciones familiares. Un niño que es amado y al que se le ha enseñado a amar, difícilmente se dejará seducir por la violencia.

10.- Los M.A.V. , en especial la televisión,videojuegos y cine constituyen un medio eficaz de propagar la violencia. Las empresas dedicadas al emporio comercial tecnológico audiovisual se están convirtiendo en pedagogías culturales que, aún teniendo la posibilidad de educar a través de sus programas, los emplean astutamente para obtener ganancias económicas y mantener una serie de intereses de *statu quo* que les permiten seguir ostentando sus posiciones de privilegio.

11.- La escuela y los profesores provocan violencia simbólica a través de normas rígidas,autoritarismo e instruccionismo, pero también provocan una violencia instrumental cuando realizan prácticas pedagógicas inadecuadas basadas en las calificaciones como medio de control , la evaluación punitiva como medio de castigo o de revancha , los favoritismos y la meritocracia entre otros. El carácter débil de algunos profesores supone un hándicap para la resolución de los conflictos ,es decir , no sólo merma la capacidad del profesor para intervenir adecuadamente, sino que ,frecuentemente multiplica la magnitud de los conflictos

porque los niños saben que pueden abusar de su debilidad. En muchos casos para salvaguardar un complejo de inferioridad el profesor emite respuestas de prepotencia o discordantes que para nada resuelven la situación.

12.- Los profesores carecen de habilidades específicas para resolver problemas relativos al maltrato, al acoso sexual, a la agresividad desbordante y a la violencia en general.

13.-El acoso sexual de los profesores. Ciertamente que se han dado casos de entendimiento recíproco y ,a veces, matrimonios derivados de estas relaciones. Pero hay casos , aunque aislados,de acoso sexual contra las personas de [alumn@s](#), especialmente niñas, que causan gran daño.

14.- Las normas han de hacerse públicas,se procurará que sean justas y consensuadas. Han de aplicarse y sancionarse.

15.- Las sanciones deben ser aplicadas sistemáticamente y han de servir para reconducir la conducta del alumno. Suponen un cierto dolor moral ,pero esto posibilita despertar el sentimiento de humildad.La humildad no es incompatible con la dignidad. Quiere decirse que por el hecho de que el castigo suponga cierta humillación para el alumno esto no ha de contrarrestar la esencia de su dignidad.

16.- El currículum oculto también es un mecanismo de violencia simbólica e instrumental por cuanto lesiona o puede lesionar psicológicamente a los niños que no les parece oportuno seguir ciertos modelos pedagógicos inadecuados,por excluyentes o favorecedores de un sector específico de los estudiantes; o bien porque no han captado la quintaesencia de la clandestinidad del currículum implícito.

A modo de colofón diremos que el mejor antídoto contra la violencia escolar es el amor en la familia,la lucha de la sociedad contra sus propias aberraciones y contradicciones y la tarea de los profesores de formar a los alumnos con comprensión y tolerancia,con la aplicación de las normas y la ayuda

a los alumnos que carecen de afecto, sustituyendo o compensando, en la medida de lo posible, esas lagunas afectivas.

CAPÍTULO VII

GUIÓN

EL PROFESORADO Y LA VIOLENCIA SIMBÓLICA

1.- El profesorado y su entorno.

1.1.-La función del profesor.

1.2.-El profesor ante el cambio.

2.-Tipología del profesorado.

3.-Cambiar las prácticas pedagógicas..

4.- El clima reinante.

5.- El profesorado y los padres.

5.1.-El papel real de los padres en el proceso educativo.

5.2.- Conexión escuela- familia.

6.-La formación del profesorado.

6.1.- La formación inicial.

6.2.- Bases para un currículum de formación inicial de los profesores.

6.3.- La formación continua.

7.-Dos clases de profesores en una misma etapa educativa (ESO).

8.-El malestar docente.

9.- Actitudes y estrategias de cambio en el profesorado de ESO.

CAPÍTULO VII

1. El profesorado y su entorno.

Sin duda, el profesor es la pieza clave para que el sistema educativo funcione. Por eso su papel es relevante y el ejercicio de esta profesión debe ser cuidado por la administración del Estado y por la sociedad en general. Los tiempos han cambiado en el sentido de que la mundialización de los mercados ha roto las barreras comunicativas, la globalización produce una sinergia de los movimientos culturales e incluso políticos de tal forma que los intereses cambian y la concepción de la educación se hace diferente. La democracia se impone como modelo ejemplar tanto en el seno de las instituciones educativas, sociales y culturales, pero también en las políticas de los gobiernos. De ahí que el principio de extensión del sistema educativo al mayor número de personas, la ampliación de la escolaridad obligatoria, la participación de todos los sectores en el gobierno de los Consejos Escolares, la comprensividad, la vía de la indagación, el motivo de los procedimientos, etc. hagan que la escuela y el papel del profesor sufran cambios.

Lo que está ocurriendo últimamente es que a la escuela se la critica constantemente, se pone en tela de juicio su eficacia y lo cierto es que se le exige cada vez más. Se ha llegado al punto de que la escuela es el bálsamo de los males sociales. Lo curioso es que, a pesar, de que se le atribuyen tanta responsabilidad y tantas virtudes que pudiese distribuir con una especie de vara mágica ; por otra parte se la desprestigia, igual que se desprestigia la labor de los profesores. De tal forma que hoy una parte importante del profesorado percibe un bajo reconocimiento social.

Por otra parte los profesores ante los retos que plantea la puesta en práctica de una nueva ley tienen que adaptarse, asumir las características de la innovación, y dar

respuesta a los nuevos conflictos de valores. Efectivamente la tarea de profesor debe dar un giro importante en el modo de tratar el conflicto educativo, en el modo de elaborar su discurso pedagógico y en el modo de implicarse en los procesos de convivencia y participar de las estructuras organizativas de los centros si queremos recuperar el prestigio y el tono climático y paliar los problemas relativos a la violencia escolar y al desarrollo de estructuras curriculares propias y apropiadas.

En cierto modo cuando un profesional es incapaz de reconocer o de dar respuesta a un conflicto de valores, o cuando viola los estándares de la ética de un cuerpo colegiado, o bien es incapaz de responder adecuadamente a las expectativas propias de su competencia profesional, entonces está cada vez más sujeto a expresiones de insatisfacción y desaprobación.

En este sentido, continúa Schön (1992,20), *destacan su falta de control sobre los sistemas a gran escala de los que injustamente se les hace responsables. Al mismo tiempo, llaman la atención sobre la falta de complementación entre la división tradicional del trabajo y las mutantes complejidades de la sociedad actual.*

Sin embargo, no sólo es necesario adaptar el papel del profesor, también es urgente introducir modificaciones en el sistema de formación inicial, probablemente en el sistema de acceso a la profesión y, desde luego, en la formación continuada del profesorado, la que conlleva también un cambio de mentalidad en la Administración educativa como luego analizaremos.

1.1. La función del profesor

1.1.1.-Complejidad contextual.

Convertirse en profesor constituye un proceso complejo, dinámico, evolutivo que comprende un conjunto variado de aprendizajes y de experiencias a lo largo de

diferentes etapas formativas. No se trata de un acto mecánico de aplicación de destrezas y habilidades pedagógicas, sino que envuelve un proceso de transformación y (re)construcción permanente de estructuras complejas.

Un profesor no nace ni se vincula por la mística de un sacerdocio vocacional o por la idea de lo artístico, de ahí que su percurso formativo incluya procesos de aprendizaje continuos, de carácter formal y no formal.

Aprender a enseñar presupone un proceso subjetivamente focalizado y condicionado por un “contexto institucional concreto” (Pacheco y Flores, 1999, 45). Así el proceso de aprender a enseñar se puede poner en la perspectiva de un contexto formativo (formación inicial) o de un contexto práctico (período de prácticas y experiencia e enseñanza posterior). Lo que presupone un análisis del modo en como se adquiere y desarrolla el conocimiento profesional, pero también el estudio de las influencias personales y contextuales que lo condicionan y lo promueven.

1.1.2. Óptica funcional.

En la pedagogía por materias, un elemento central consiste en proporcionar estrategias docentes más eficaces y flexibles para representar el contenido de las materias escolares. Popkewitz (1994, 190 y ss.), analizando ciertas investigaciones psicológicas como la representación y los esquemas, examina que la exposición del perfeccionamiento de la docencia proporciona una referencia más específica a la representación. Ésta presupone la identificación de elementos estables del currículum. Descubiertos, el problema docente consiste en cuál es la forma de mediación que profesores y alumnos emplean en relación con ese contenido.

La representación se define como el conjunto de ejemplos, analogías y metáforas que se adaptan a la disciplina. La analogía de que “las plantas son fábricas” es una de estas adaptaciones. La cuestión pedagógica sobre la representación consiste en descubrir de qué materiales se dispone para las aulas y en qué medida se adaptan al contexto. La enseñanza utiliza la representación dada para entrelazar una disciplina

académica específica con los conocimientos de los alumnos, el aprendizaje y el contexto.

La responsabilidad de los profesores es “funcional y se define técnicamente” según la interpretación de Popkewitz (1994,191). Así, la tarea docente consiste en juzgar la adecuación de las representaciones (actividades, ejemplos, analogías y materiales). Popkewitz no pretende negar la importancia de la representación en el marco del currículum, pero previene en el sentido de *que el papel de la investigación consiste en eliminar las concepciones erróneas y transmitir a los aprendices un conocimiento no deformado*.

1.1.3. Los profesionales reflexivos.

La visión de los profesores como intelectuales permite considerar a Giroux (1990, 176) la idea de que *los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen*

Cuando se organiza la vida escolar en torno a expertos en currículos, en instrucción y en evaluación, a los cuales se asigna de hecho la tarea de pensar, mientras que los profesores se ven reducidos a la categoría de simples ejecutores de esos pensamientos, se produce el efecto de descalificación de los profesores, se les aparta de esos procesos de deliberación y reflexión y, además, la naturaleza del aprendizaje y la pedagogía del aula se convierten en procesos rutinarios.

Un punto de partida para plantear la cuestión de la función social de los profesores como intelectuales es ver las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas de poder y control.

Sobre la posibilidad de comprender a los profesores como agentes de los cambios y transformaciones opina Giroux (1990,178) : *los intelectuales transformadores necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la*

crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios.

1.1.4. El profesor investigador etnográfico.

La mejora de la calidad de la enseñanza debe ir acompañando a la preocupación por unir teoría y práctica, o sea, hacer conscientes a los profesores de las teorías que guían su práctica, sobre todo antes de que ésto tenga lugar y no únicamente después, una vez que los alumnos ya sufrieron unas consecuencias que, muchas veces, podrían ser evitadas.

Así, Goetz y LeCompte (1990,17) piensan que la investigación etnográfica se convierte en un inmejorable aliado para ayudar a desvelar las teorizaciones implícitas y las rutinas que sustentan las praxis de los educadores. Las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor.

Una tarea semejante precisa de una auténtica colaboración entre los investigadores y los profesores en un plano de igualdad, no como viene sucediendo en las investigaciones de corte positivista en las que la distancia y el recelo entre ambas es su aspecto más idiosincrásico, donde la actividad de recogida de información e interpretación posterior es una especie de juego entre un gato y un ratón para ver quien esconde mejor sus intenciones y sus verdaderos problemas.

El profesor, al no fiarse de lo que pretende averiguar el “investigador extraño” a su mundo, se esfuerza en crear “cortinas” que oculten la verdad de lo que allí sucede y ofrecer a la luz lo que piensa que le puede favorecer.

1.1.5. El profesor: investigador de currículo.

En su obra “La investigación como base de la enseñanza”, Stenhouse (1987, 133) expone que la investigación y desarrollo del currículum deben corresponder al profesor y que existen perspectivas para llevar esto a la práctica.

Stenhouse admite que ello exigirá un trabajo de una formación y (que) si la mayoría de los profesores (y no sólo una entusiasta minoría) llegan a dominar este campo de investigación, cambiarán la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y de sus condiciones de trabajo. Se trata de la idea relativa a una ciencia educativa en la que cada aula sea un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica. La idea es que la especificación del currículum aliente una investigación y un programa de desarrollo personales por parte del profesor, mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su enseñanza.

Resumiendo, con Stenhouse (1987 ,134 y ss.) toda investigación, todo desarrollo bien fundamentados de currículum, ya se trate de la labor de un profesor individual, de una escuela, de un grupo de trabajo en un centro de profesores o de un grupo que actúa dentro de la estructura coordinadora de un proyecto nacional, estarán basados en el estudio realizado en clases escolares.

Remitiéndonos a todo lo expuesto, podemos concluir que las posturas más modernas de investigación sugieren que los profesores participen en el proceso de investigación, ya que de esta forma las conclusiones serían más prácticas, más transparentes y menos sujetas a tergiversación. Además esto posibilitará la transferencia de la investigación-acción al perfeccionamiento de la investigación sobre el currículum y, simultáneamente, a la mejora de su praxis.

1.2. El profesor ante el cambio

La postmodernidad como la entiende Hargreaves (1998) está llena de paradojas y perversidades (globalización, etnocentrismo, la centralización-descentralización) que la hacen fascinante pero, al mismo tiempo, difícil de comprender. La postmodernidad lleva aparejadas una serie de siete dimensiones, que particularmente, ejercen su influjo

sobre la educación. De manera intensiva están ligadas al proceso de cambio de aquellas siete dimensiones: la globalización y la incertidumbre.

1.2.1. La globalización.

Las economías post-industriales en sus múltiples asociaciones y acumulaciones controlan el juego de las fuerzas del mercado reduciendo la intervención del Estado moderno, provocándose unos procesos de desregularización que han acompañado a la aparición de nuevos modelos de coordinación y control dentro de las empresas y entre ellas mismas, con las ventajas de la comunicación y la informática, las decisiones se ejecutan cada vez más en diversos lugares al mismo tiempo, rompiendo las barreras de espacio y de tiempo.

Una paradoja fundamental de la postmodernidad consiste en que el anonimato, la complejidad y la incertidumbre forjadas por la globalización anuncian la paradójica búsqueda de significado y de certeza en identidades definidas en un plano más local. Así, asistimos al resurgimiento de identidades étnicas, religiosas y lingüísticas de carácter más local. Y todos los medios occidentales de comunicación muestran la resurrección de la xenofobia y la radicalización contemporánea de la Europa Oriental, entre otros ejemplos.

1.2.2. La incertidumbre.

Una segunda dimensión aparejada a la postmodernidad es el paso de las culturas de certeza a las culturas de incertidumbre y esto se produce por varias razones, en palabras de Hargreaves (1998, 85):

- *La información y las fuentes de conocimiento se están expandiendo a una escala cada vez más global.*
- *La comunicación y la tecnología están comprimiendo el espacio y el tiempo, lo que lleva a un ritmo creciente de cambio en el mundo que conocemos, y en*

nuestras formas de entenderlo, lo que, a su vez, amenaza la estabilidad y los fundamentos de nuestro conocimiento.

- *Las migraciones más multiculturales y los viajes internacionales están provocando un contacto mayor entre sistemas de creencias diferentes.*

- *La comunicación rápida, la reforzada orientación al conocimiento y su continuo desarrollo y aplicación están llevando a una relación entre investigación y desarrollo social cada vez más fuerte e interactivo en donde el mundo social cambia a medida que lo estudiamos.*

En consecuencia, en muchos sistemas escolares los clásicos atributos de eficacia -como unas elevadas previsiones de aprovechamiento, una atención concentrada en la instrucción, un clima escolar acogedor, seguro y ordenado y un liderazgo fuerte, a cargo del director- se aplicarán con ello al mundo práctico de la educación, en cuanto objetivos políticos o como criterios para supervisar el progreso y la actuación. Sin embargo, esta fe modernista en el triunfo de la ciencia y su capacidad para determinar lo que constituye una escuela eficaz ha comenzado a disolverse.

Se deriva de todo esto que en el mundo occidental, principalmente, los procesos de cambio se están desarrollando de manera vertiginosa. Pero, además, en nuestro país estamos asistiendo a la puesta en práctica de un modelo educativo que por su filosofía y sus principios pedagógico-didácticos supone la ruptura con viejos cánones, desde antaño establecidos.

Veamos ahora como se ha producido la interrelación ley-cambio-disposición del profesorado. Como sucede en todo cambio, las personas afectadas muestran o pueden mostrar resistencia por alguna de las siguientes razones (Ronco y Lladó, 2000, 51 y ss.):

- a. *Hábitos.- Cuesta desarraigar hábitos adquiridos y mantenidos durante largo tiempo. Un hábito sólo puede ser cambiado cuando además del conocimiento de la*

situación existe una convicción y el compromiso de que otro hábito puede ser mejor.

- b. Miedo.- Lo desconocido provoca miedo y rechazo en las personas. Otra fuente de miedo es la pérdida de algo.*
- c. Estabilidad.- Una situación de cambio viene a alterar el patrón de comportamiento producido por los hábitos.*
- d. Satisfacción de necesidades.- La amenaza de cambio puede romper la satisfacción de necesidades como poder, status, seguridad, afecto.*
- e. Identificación con la situación actual.- Es necesario que las personas se identifiquen de alguna manera con la situación actual. Los cambios vienen a representar una alteración en ese “status quo”.*

Pues bien, la reacción frente al cambio que supone la implantación de la Logse , aparejado a todos los cambios descritos anteriormente y que desconciertan los nudos del tejido social , están produciendo entre los profesores animadversión y resistencia, y ello se debe fundamentalmente a los siguientes procesos:

- El cambio de hábitos: los profesores han tenido que abandonar hábitos como el de vivir en un clima pacífico, abandonar currículums instructivos, acometer el reciclado en nuevas formas de programación abandonando las antiguas programaciones.
- Estabilidad : muchos profesores de Primaria manifestaron su temor cuando se propuso la reducción del alumnado de 1º a 6º perdiendo un número de alumnos (2ª etapa de EGB) que se preveía, podría implicar la pérdida de puestos de trabajo (como así ha sido) y se han llevado a cabo huelgas prolongadas. Ahora lo vemos: el número de supresiones, clausuras y otras situaciones de provisionalidad de destino están siendo practicadas debido a esto y no sólo (aunque también repercute) al descenso de la natalidad.

- El sistema de adscripciones (que sólo se ha llevado a cabo en tres o cuatro Comunidades Autónomas) ha supuesto cosas tan ridículas e injustas como que algunos profesores pudiesen optar a adscribirse a centros de nueva creación y que luego por presiones políticas o políticas de ahorro no se han llegado a construir, quedando su destino en total provisionalidad. Otros han optado con preferencia a plazas de 1º orden que luego fueron suprimidas.

- Miedo: Los profesores sabían que el sistema de promoción que se ha implantado traería problemas y que la obligatoriedad hasta los 16 años produciría incoherencias y así ha sido.

- Identificación con la situación actual: para que los profesores pudiesen identificarse con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, tendrían que ser escuchados y que se tuviesen en cuenta sus propuestas. Sólo se ha escuchado a los expertos, a los movimientos de renovación pedagógica y la experimentación se ha llevado a cabo en centros piloto donde cualquier sistema educativo con ayudas y recursos podría sobrevivir dos o tres años sin problemas.

Por otra parte si un proyecto educativo lleva aparejado un gasto importante, es imprescindible crear un fondo que garantice la implantación de tal proyecto. Podemos decir que no se ha hecho una Ley de Financiación de la Reforma, con lo cual en muchas zonas se ha llevado a cabo con falta de medios, de personas y con una provisionalidad rayana en la desesperación.

Vistas así las cosas, se comprende que una Reforma impuesta y forzada es una reforma mal aceptada. De ahí que una cantidad muy importante de profesores rechace, sobremanera, algunos aspectos de la Ley y sean reacios al cambio. Sin embargo, en honor a la verdad, hemos de hacer constar que un número importante de profesores es reacio también a modificar sus anquilosadas prácticas pedagógicas, como luego

veremos, fundamentalmente porque el uso de los viejos clichés les ha reportado siempre una atmósfera de seguridad, de dominio y hasta, en ocasiones, de autocomplacencia.

Con respecto al lugar de la educación en el cambio social Grasa (1996, 10 y ss.) ha formulado, entre otras, las siguientes conclusiones:

- *El cambio social es un propósito a largo plazo.*
- *La educación puede ser un factor de cambio social, pero no es el único.*
- *La acción es la que produce los cambios. La educación es transformadora en la medida en que la propia acción educativa lo es.*
- *En consecuencia, para alcanzar objetivos de cambio social, la forma de enseñar es tan decisiva como el contenido de la enseñanza.*

Describiendo este contexto podemos añadir con Barquin (1999, 62) que:

dentro del mundo docente, como en botica se puede encontrar de todo: excelentes profesionales de todas las edades, grupos de reticentes a cualquier cambio, profesores quemados, gente a la espera de la jubilación, noveles con ganas de cambiar el centro, etc. Y cada centro es un mundo de vínculos sociales donde la mayor parte de las veces lo personal (para lo bueno y para lo menos bueno) prima sobre las relaciones de ¿colegialidad? y profesionalidad.

Conclusión: Si tuviésemos que expresar una conclusión rápida sobre el proceso de cambio tomaríamos el aserto de Ronco y Lladó (2000,44) : “a las personas no se las dirige; se las convence”. “Y en el futuro mucho más” .

2.-Tipología del profesorado.

2.1.- Profesor soñador: siempre ilusionado , aunque sabe que no se puede alcanzar la meta ideal, se contenta con perseguir las cotas más elevadas posibles en el camino jerárquico de la *utopía*. Esto le hace mantener constantemente unas aspiraciones, unas

metas que le ayudan a olvidarse (el tiempo suficiente) de las duras condiciones de la realidad.

2.2.- *El inerte*: persona de carácter amargo. De personalidad inestable. Son arbitrarios en sus decisiones, ambiguos e inconstantes. Personalidad débil. Se deja llevar por la corriente. En sus clases suele reinar bastante desorden. No se comporta confiadamente. Es frecuente que incumpla los acuerdos sobre la responsabilidad de hacer cumplir las normas.

2.3.-*El amargado consigo mismo*: Hay personas cuya vida no es satisfactoria y sus culpas y problemas personales no solucionados le torturan la conciencia. Por eso, estos profesores son infelices y constantemente trasladan su infelicidad y sus amarguras hacia los otros. Son insolidarios y se aíslan formando reinos de Taifas balcanizados, poco comunicativos. No cooperan.

2.4.- *El frustrado con el sistema*: muchos profesores con el paso de los años han ido perdiendo ilusión en el ejercicio de su profesión por haber sufrido un continuo desgaste ya que la Administración le ha defraudado, las circunstancias en que le ha tocado enseñar pueden haber sido negativas, haber tenido malas experiencias con padres o alumnos. Cooperan lo justo. Hacen su trabajo, pero sin entusiasmarse demasiado. Colaboran lo imprescindible.

2.5.-*El quemado*: Es una persona a la que le ha tocado vivir procesos desagradables con padres, alumnos o incluso compañeros. Cuando la presión que recibe por parte del alumnado es muy intensa y se suma al estrés producido por su vida privada se convierte en quemados , burning out, estresado que se ve en la necesidad de solicitar bajas constantemente ya que la vida en el centro le produce ansiedad, angustia.

2.6.-*El prepotente*: suele ser una persona engreída, que basa el fundamento de su docencia en el simple hecho de una supuesta sabiduría. Los principios que aplican en

el proceso de enseñanza-aprendizaje se basan en el instruccionismo puro y en el ejercicio de una fuerte autoridad. En sus clases hay poco diálogo. Esta actitud suele producir mecanismos de resistencia en los alumnos.

2.7.-El normal: es el tipo de profesor que ha aprendido a manejar el ambiente del aula a través de estrategias de ensayo-error, cumple con su trabajo, dialoga con sus alumnos y trata de comprenderlos. Basa el sistema de enseñanza-aprendizaje más en los procedimientos, en el cómo se puede aprender mejor, en la adquisición de un cuerpo de razonamiento general que sirve al alumno para investigar, para analizar las cosas y los problemas desde esquemas procedimentales y procesos cognitivos abiertos y constructivos. Colabora con sus compañeros.

3.-Cambiar las prácticas pedagógicas.

3.1. El profesor y la gestión del aula.

Ya hemos visto con anterioridad que el problema frecuente en las aulas consiste en el modo de impedir que los alumnos se molesten unos a otros durante los periodos de trabajo y estudio, que hagan jaleo y disrupciones que molestan al profesor y a los compañeros.

Otro problema a resolver es ocupar a los que siguen un ritmo diferente, es decir, los que terminan demasiado deprisa, a los que no han empezado y a los que tienen dificultades de aprendizaje.

Y por encima de todos los demás , otro factor de preocupación son los alumnos desmotivados violentos, los desmotivados vegetativos y los desmotivados que son víctimas de malos tratos, porque es obvio que estos alumnos viviendo situaciones de conflicto y de frustración en sus casas o en el centro escolar es muy difícil que se puedan motivar.

Pues bien, los educadores deben forzar destrezas de gestión para solucionar estos problemas. Una destreza preliminar anterior al proceso de enseñanza-aprendizaje y al mismo tiempo paralela es el mantenimiento de un orden suficiente que permita el trabajo de todos. De acuerdo con

Johnson(1991, 143) a veces se impone la norma del silencio, no porque las alteraciones producidas perturben la marcha de la clase, sino porque (se piensa) posee un cierto valor pedagógico intrínseco. Esta postura, como la que tolera un excesivo caos social, crea en el aula una infortunada situación. El orden, aunque conveniente, no basta y, llevado hasta sus últimas consecuencias, puede que ni siquiera resulte deseable.

Efectivamente un orden excesivo y un silencio excesivo anonada y asfixia la espontaneidad y naturalidad del alumno. Es decir, que la captación de atención ha de emplear otros métodos más flexibles, más abiertos y participativos.

Parece ser que existen tres grandes estrategias para incrementar la participación de los alumnos más allá de los límites establecidos por las técnicas de gestión de la clase (Jonhson, 1991, 143). *Una consistiría en alterar el currículum de manera que acercase el contenido del curso a los intereses y necesidades de los estudiantes. Otra agruparía a los alumnos de forma que pudiera crearse un ensamblaje mejor con el contenido de las diversas opciones curriculares y diversificaciones. Una tercera sería proporcionar novedad, humor e interés humano en una lección o avivar, de algún modo, una actividad o tema que tomada asépticamente puede resultar aburrida.*

En cuanto a la opcionalidad curricular , debe entenderse que la selección de estudiantes para que encajen en las actividades de un currículum adaptado presenta ciertas dificultades : debemos conjugar la constitución de un grupo según la similitud de las necesidades con el planteamiento de un currículum que sea sugerente y práctico, si bien es conveniente mantener un mínimo de los contenidos troncales especialmente en lo que atañe a técnicas instrumentales (que una parte de alumnos de E.S.O. lamentablemente no dominan) y mantener asimismo una ligadura a un grupo de referencia con el que integrarse en áreas como tecnología, ética, música o educación

física. Y es que, curiosamente, los alumnos que presentan un comportamiento disruptivo, conflictivo y que, además, sufren un profundo retraso escolar, siendo alumnos con poca motivación para algunas áreas como matemáticas, lengua o idiomas, sienten entusiasmo en aquellas otras donde se necesitan cualidades más naturales.

En cuanto a implicación y participación del alumno en las tareas se busca la motivación, la promoción del potencial de cada alumno y la estimulación afectiva. Sin embargo, es posible que la falta de atención tenga sus raíces no sólo en el propio contenido de los temas, en los conceptos y las interpretaciones y puede que tampoco se deba exclusivamente a las deficiencias psicológicas del alumno sino también en la naturaleza de la experiencia institucional. Es decir, con frecuencia, es la escuela la que resulta aburrida. La experiencia escolar es más que la suma de sus partes, por eso existe una red compleja de culpabilidades cuando hablamos de la desmotivación de los alumnos.

3.2.-Mejorar el clima del aula.

Se trata de crear una situación de convivencia lo más agradable posible mediante :

- Establecer la normativa del aula.
- Consensuar decálogos de normas.
- Dar primacía en el currículum explícito a las actitudes. Es infinitamente mejor conseguir que un niño sea excelente persona aunque flojo en matemáticas, que conseguir un gran matemático lleno de envidia, egoísmo y soberbia.

3.3. Operar con el currículum implícito.

Ya hemos comentado los problemas que subyacen en la clandestinidad quedando latentes y/o manifiestos conceptos y actitudes que definen prácticas injustas o que benefician a unos , perjudicando a otros ,y que muy posiblemente los

profesores propagan de manera consciente o inconsciente , pero con la consecuencia de establecer un clima de discriminación o injusticia si los profesores no controlan estas actitudes y se revelan equitativos.

3.4. Secuenciación de los contenidos.

Los contenidos han de ser seleccionados y secuenciados , no solamente en función de un nivel standard de grado, sino adaptándolos al baremo alcanzado por la media de la clase e incardinándolos en el entorno del centro y en el contexto de los alumnos

Trataremos de presentar la materia de manera motivante, aportando ayudas de recursos como:

- Buscar la elaboración de temas con recursos de enciclopedia, vídeo, T.V. de la biblioteca, investigando los propios alumnos.
- Usar los medios audiovisuales, fotos, transparencias, prensa...

- Elaborar catálogos de observación sobre animales y plantas, terrarios, acuarios.
- Centrar los procedimientos en estrategias prácticas , que muestran más claramente la vinculación entre los problemas y son más atractivos para los alumnos.

3.5. Función tutorial.

Se puede deducir fácilmente de las respuestas de alumnos y profesores que la hora de tutoría en los IES se está desaprovechando en la mayor parte de los casos. O bien el profesor no tiene una conciencia clara de la labor de Tutoría o bien le parece un tiempo de relleno.

3.5.1. *El profesor guía y asesor.*

El profesor ha de ser guía en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es obvio que si se pretende una metodología activa basada en los procedimientos más que en la acumulación de conceptos, el proceso de enseñanza será orientado por la labor de guía del proceso de indagación e investigación del propio alumno.

Pero, cuando el profesor tiene a su cargo un grupo de alumnos con función de tutoría, se incrementa su nivel de atención a los alumnos convirtiéndose en un asesor y orientador de su proceso de aprendizaje, no sólo relativo a su rendimiento académico, sino más bien como observador del desarrollo de la personalidad del alumno, convirtiéndose la tutoría en una labor de asesoría y de consejo.

Los Reglamentos de los centros normalmente señalan que:

- Cada grupo de alumnos tendrá un tutor, designado por el director, a propuesta del jefe de estudios que, además de su tarea específica como docente, se responsabilizará de la acción tutorial de su grupo.
- El tutor debe ser el profesor que tenga mayor horario semanal con el grupo.

Los reglamentos asignan a cada tutor las siguientes tareas específicas:

- Participar en el desenvolvimiento del plan de acción tutorial y en actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe de estudios.
- Conocer las características personales de cada alumno a través del análisis de su expediente personal y de otros instrumentos válidos.
- Conocer los aspectos de la situación familiar y escolar que repercuten en el rendimiento académico de cada alumno.
- Efectuar un seguimiento global para detectar dificultades y necesidades educativas.
- Coordinar las adaptaciones curriculares necesarias para alumnos de su grupo
- Orientar a los alumnos de una manera directa e inmediata en su proceso formativo.

- Coordinar el ajuste de las diferentes metodologías y principios de evaluación programados para el mismo grupo de alumnos.
- Coordinar el proceso de evaluación de su grupo.
- Colaborar con el equipo de orientación educativa.
- Facilitar la cooperación educativa entre profesores y los padres de alumnos.
- Cubrir los documentos oficiales relativos a su grupo.
- Controlar la falta de asistencia o puntualidad de los alumnos y tener informado al jefe de estudios.
- Fomentar la colaboración de las familias en las actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos.

La tarea más característica que aquí nos interesa analizar es la tarea de tutela en el sentido de practicar una orientación específica a los alumnos en función de las necesidades e intereses generales y en función de las necesidades especiales de cada uno.

Por lo que se refiere a las necesidades generales habría que desarrollar con el grupo-clase labores de fomento de la autoestima, de mejora del autoconcepto, la asertividad, las negociaciones, las resoluciones de problemas, la creatividad y las habilidades sociales.

En cuanto a las necesidades individuales es de primordial importancia que el tutor se centre en los problemas particulares de cada alumno detectando los retrasos, dificultades en un área determinada, lagunas de aprendizaje, problemas de intimidación (descubriendo a los agresores y a las víctimas), problemas de relación social, los problemas familiares y los problemas del alumno con el centro o con algún profesor en concreto para tratar de encauzar y solucionar esos handicaps.

Pero la labor de tutoría implica también una relación de intercambio de conocimientos, sugerencias, informaciones y opiniones entre el profesor y los padres de alumnos. Es muy frecuente que cuando se le hace a un padre el comentario de acciones que su hijo realiza en el centro se quedan altamente sorprendidos y exclaman

con asombro que eso es algo inaudito, increíble porque en su casa no lo hace nunca. Y es que efectivamente los niños mantienen comportamientos, en el centro debido a su interacción con los iguales y/o con el profesorado, muy diferentes de su actitud en casa y, por el contrario, otras veces, se comportan en casa de manera que sorprende a los profesores que allí manifiesta actitudes tan distintas de la que se le observa en el centro.

Este conocimiento recíproco puede concretarse a través de dos vías: la primera se llevaría a cabo en las reuniones de principio de curso: son reuniones conjuntas del tutor con todos los padres de alumnos, donde el tutor expone su forma de entender la enseñanza, la metodología que aplica, las estrategias que va a seguir para solucionar problemas, la forma de trabajar determinados procedimientos y atenderá sugerencias de los padres y tomará nota de las características más relevantes que algunos padres quieran que se tenga conocimiento de ellas desde el primer instante por su particular gravedad o porque afectan a la estructura general de la clase y segunda : mediante las reuniones periódicas. Las reuniones particulares periódicas tienen la siguiente finalidad: una vez detectados aquellos alumnos que padecen problemas de aprendizaje, los que tienen dificultades en las relaciones sociales, los agresores y las víctimas (si las hubiese) y los desmotivados, el tutor irá concertando citas con los padres de estos alumnos. Y simultáneamente informará y atenderá las solicitudes de los padres de los alumnos que podríamos llamar normales o con menos problemas. Para ello debe concertarse una hora de atención a padres cada semana. Esa hora debería marcarse atendiendo a la disponibilidad de los padres o en todo caso dando alternativas para aquellos que no puedan acudir al centro en las horas señaladas al efecto.

Sin embargo, en los IES se mantiene una línea de señalar las horas de tutoría dando preferencia a los huecos que le quedan libres a los profesores a lo largo de su horario. Y es que particularmente en los centros con mucho profesorado por más que se esfuerce el jefe de Estudios en compactar los horarios, irremediablemente quedan vacíos que se rellenan con horas de atención a padres. Lo que resulta más problemático para los padres es que esa hora, casi siempre, se señala por la mañana, coincidiendo con su horario laboral.

3.5.2. *Cómo se ejerce la tutoría con los alumnos.*

¿Cómo te sientes tratado por parte del tutor? (en sentido general)

Mal	Regular	Bien	Bastante bien	Muy bien
71	108	223	286	476



Tabla nº VII - 1

(Elaboración propia)

179 = 15%

Es decir que están descontentos con la forma en que los trata el tutor, en sentido general, un 15% de los alumnos.

Refiriéndose al modo particular de tratar los asuntos de los alumnos, éstos manifiestan una relativa insatisfacción con la atención del tutor.

Atención del tutor hacia los asuntos personales de los alumnos

Muy poca	Poca	Bastante	Mucha	Ns/Nc
169	166	406	308	-



Tabla nº VII - 2

(Elaboración propia)

335 = 28%

En este sentido el porcentaje de descontento es mayor, ya que el 28% de los alumnos dice no estar contento con la dedicación del tutor a sus asuntos personales.

De hecho, es una hipótesis la necesidad de formar al profesorado en la faceta de asesoría a sus alumnos. Aunque cabe decir que en el actual tramo de Secundaria puede observarse que existe, además, una cuestión de voluntad. Es decir, la manera en que un profesor tutor enfrenta la tarea de escuchar, observar y aconsejar a los alumnos depende, en gran medida, de la disposición (incluso un poco vocacional) para ayudar a los demás. Y lamentablemente encontramos que existe una indisposición, por parte de un porcentaje elevado, para atender la problemática de los alumnos que viene siendo idiosincrásica en ciertos niveles educativos.

Nuestra hipótesis se basa en las siguientes premisas:

- a) Lo poco que escuchan los profesores a los alumnos como ya hemos analizado en cuanto estudiamos el fenómeno agresores-víctimas.
- b) La consideración que estiman los alumnos que tiene el tutor respecto a los asuntos generales de la clase.
- c) La poca atención que presta el tutor a los asuntos personales de los alumnos.
- d) La forma en que manifiestan los alumnos que se emplea la hora de tutoría.
- e) La opinión que tienen ciertos profesores sobre la tutoría.

Así, a través de los ítems 55,56,57 , de respuesta abierta, en los que los alumnos opinan sobre cómo se emplea la hora de tutoría, nos encontramos con las posibilidades siguientes:

- a) Complimentar cuestionarios y tests → 12%

Algunos estudiantes al responder sobre la cumplimentación de tests y cuestionarios denotan un cierto cansancio porque parece ser que es algo rutinario para llenar, ocupar el tiempo.

- b) Hablar de los problemas de las asignaturas → 23%
- c) Hacer los deberes → 18%
- d) Pasar el tiempo, jugar, nada... → 13%
- e) Hablar sobre estudios futuros, ciclos, etc. → 5%
- f) Hablar sobre técnicas de estudio → 6%

Es decir, que si tenemos en cuenta que la opción de complimentar cuestionarios y tests, fichas, el tutor lo utiliza como un recurso para ocupar el tiempo de tutoría, y si sumamos el tiempo de hacer deberes y la consideración de pasar el tiempo, jugar... nos damos cuenta que una parte importante de los alumnos perciben que esa hora no tiene la utilidad apropiada.

Por otra parte, ya hemos apuntado, que para ciertos profesores la hora de tutoría es un tiempo fútil, inútil, sin sentido. En este sentido manifiestan los profesores :

- a) La hora de tutoría es insuficiente, se necesitaría más tiempo → 3%
- b) Es necesaria → 12%
- c) Tratar alumnos con problemas → 17%
- d) Aplicar programas de orientador → 12%
- e) Corregir, estudiar, hacer deberes → 26%
- f) Comentarios sobre la marcha del centro → 8%
- g) Es una pérdida de tiempo → 21%.

O sea, que más de la mitad del profesorado cree que la hora de tutoría es importante y se pueden realizar trabajos ventajosos para los alumnos, sin embargo, existe un sector que, como anunciábamos anteriormente, piensa que la hora de tutoría constituye o bien un relleno de tiempo o bien una pérdida de tiempo. Es una parte del profesorado, pensamos, a la que se le ha enseñado a lo largo de sus estudios universitarios que lo importante es dominar la materia. En consecuencia, son profesores obsesionados con “su materia”; en otras palabras, para ellos el estudiante lo que tiene que hacer es estudiar y el que no lo hace es su problema, además “su asignatura” es muy importante, tiene un peso específico dentro del sistema curricular ; también le han enseñado que los profesores más duros, los que dan más categoría a su asignatura son los que más suspenden y piensan que ésto tiene una correlación con la dificultad de superar esa disciplina y sólo los mejores pueden hacerlo, con lo cual se le atribuye un rango altamente importante.

Con todo ésto queremos expresar el concepto al que nos hemos referido anteriormente (en este mismo capítulo) de que el buen profesor no es el que más sabe (por el mero hecho de saber) sino el que tiene la voluntad de ayuda, el que presenta disposición para coadyuvar en la formación del alumno. Es decir, en nuestra opinión, en las etapas educativas en que el niño o adolescente está aprendiendo a convertirse en persona, el educador ha de concentrar muchos más esfuerzos en convertir al niño o adolescente en una persona madura, sensata y equilibrada, antes que pretender convertirlo en un robot, en una máquina de estudiar. En todo caso se puede y se debe prestar ayuda en ambos campos, tanto en el rendimiento escolar como en la formación en valores, pero, repetimos, concediendo preeminencia a los valores.

4. El clima reinante.

En la actualidad el clima institucional que viven los centros es variopinto , difiriendo bastante de unos a otros. Sin embargo debemos diferenciar que los profesores no se quejan demasiado del clima entre el profesorado,pero sí manifiestan cierto anhelo por mejorar ,en especial el talante participativo, y de fluencia informativa y comunicativa de una parte importante de equipos directivos a los que solicitan , unas veces, y reclaman otras, un mayor conocimiento de las leyes,más espíritu participativo ,fomentar la descentralización de la gestión no sólo de los recursos materiales o didácticos, sino también de relaciones humanas y curriculares.

No obstante , los profesores aseguran casi unánimemente que el clima reinante entre el alumnado y el profesorado padece de muchas fisuras , aflorando en estos últimos tiempos un nivel de conflictividad elevado ,donde se le atribuye gran parte de culpabilidad a las actitudes de los alumnos.

4.1. El profesorado. Concordancia y uniformidad. Descontento.

A través de las entrevistas hemos detectado que en algunos centros existen problemas entre el profesorado en cuanto a sus interrelaciones y en cuanto a la aprobación de la gestión directiva. Los problemas de interrelaciones se deben, en general, a que unos cumplen las normas y otros no las emplean o bien unos colaboran haciendo cosas por el bien general del centro mientras que el resto procura satisfacer sus intereses personales sin importarle demasiado la marcha del centro y esto evidentemente crea malestar, resentimientos y falta de armonía.

Por lo que se refiere a la uniformidad de criterios para hacer cumplir las normas, el profesorado opina, en un 40% que es aceptable, un 22% opina que es buena, el 18% piensa que no es buena y otro 18% dice que es mala o deja mucho que desear. Sin embargo, cuando se les pregunta a los profesores de modo general si esa uniformidad

es importante para la buena marcha del centro, casi el 99% concede mucha importancia a esa uniformidad y respecto a las repercusiones que se pueden ocasionar, cerca del 85% entiende que la falta de concordancia en seguir los criterios establecidos lleva a consecuencia negativas: cerca del 30% opina que incide en el rendimiento del profesorado y alrededor del 70% asevera que incide directamente en la disciplina de los alumnos.

Aquí hallamos, entonces, otra clave más para explicar la transmisión de la violencia simbólica tanto en su sentido horizontal, de unos profesores a otros, como en sentido vertical, de los profesores hacia los alumnos.

Aún podríamos señalar otras consecuencias negativas como la falta de diálogo, problemas para consensuar acuerdos en los Departamentos y en los equipos docentes, indisciplina en los alumnos, incoherencias en la aplicación uniforme de los criterios de evaluación, carencia de actividades conjuntas con grandes grupos de alumnos y, en definitiva, las sensaciones anímicas de malestar y desánimo.

El resultado final es crispación y agresividad entre los miembros de la comunidad educativa en cantidad mayor de lo deseable.

4.2.-Estilo directivo de gestión y organización

La forma en que el equipo directivo maneja el liderazgo (natural, adquirido o impuesto) tiene una importancia capital; determina el clima general del centro. Tanto es así que el 98% del profesorado atribuye al sistema de gestión y organización del equipo directivo una primordial importancia a la hora de definir el grado de satisfacción de clima organizacional.

Haciendo un gran reduccionismo de todas las características que connotan la definición del clima podríamos resumirlo diciendo que en un centro hay buen clima cuando la gente está a gusto. Para demostrar este concepto en la práctica diremos que hemos conocido a profesores que prefieren trasladarse kilómetros desde su domicilio

para acudir a un centro en el que se encuentran felices antes que trabajar al lado de su casa en un centro que puede ser estresante o incluso un infierno de rencillas (como ocurre en centros donde se mezclan las ideologías y las mentalidades políticas con lo educativo).

En cuanto a la posibilidad de mejorar el clima del propio centro, curiosamente y aún sabiendo del carácter anónimo del cuestionario, el 40% de los profesores no contesta a este ítem, el 15% dice que el clima es aceptable y el 40% dice que se puede mejorar.

Muchos profesores exigen del equipo directivo reivindicaciones como éstas:

- Que conozcan, al menos, la Ley.
- Que se respete a todos los miembros del Claustro, no sólo a unos cuantos.
- Estar abiertos a los demás.
- Dialogar algo con las personas descontentas.
- Admitir la pluralidad que nos enriquece.
- Deberían hacer cursos preparatorios.
- Es necesario descentralizar funciones.

Efectivamente, el interrogante de la formación de los miembros del equipo directivo reclama una solución de continuidad. Los profesores creen que el 60% de los equipos directivos posee insuficiente preparación específica. Es cierto : la mayor parte de los directores se han hecho a sí mismos en el sentido de que , hasta hace poco , no se había contemplado ningún medio de apoyo y formación de la función directiva.

En cuanto a los directores , se exigen ciertos requisitos para conseguir la acreditación para ocupar el cargo : tales como haber ejercido en puestos directivos un número determinado de años, poseer ciertas titulaciones o haber realizado cursos de formación en función directiva, pero lo cierto es que eso no garantiza todavía un dominio de la función, ya que los que están ejerciendo son libres de realizar cursos para directores y además se les da preferencia a los que todavía no han ejercido.

Sin embargo, la Administración todavía no ha pensado en la formación de los Jefes de Estudio y de los Secretarios. Particularmente en lo que se refiere a desentrañar las ambigüedades de la Ley es un terreno que hace perder muchísimo tiempo y dinero. Para resolver estas dudas, en principio se llama a otros centros para ver cómo se resuelven ciertos problemas, luego se consulta a la Inspección y por más que se da una opinión versada, en ciertos casos, se continúa con la duda de a quién compete cumplimentar la página X del libro de escolaridad o cuáles son los criterios de prelación en la adscripción del profesorado o cómo se resuelve un artículo que ha quedado parcialmente derogado por otro artículo de un Decreto posterior.

En todo caso, los profesores proponen una serie de consideraciones a tener en cuenta para mejorar las relaciones en el clima del centro:

- Realizar jornadas comparativas de comunicación-información intercentros.
- Realizar actividades interdisciplinarias. Apoyo permanente. Diálogo. Puestas en común.
- Hablar claramente y con respeto a los compañeros.
- Mantener compromiso con las normas.
- Que los directivos sean serios y sinceros.
- Que se tenga un conocimiento legislativo básico y que se ofrezca a los demás.
- Ofrecer espacios amplios para reuniones.
- Que los directivos atiendan realmente a sus obligaciones
- Deben de *desaparecer las categorías*.
- Estimular *las relaciones informales* entre los profesores.
- Evitar las masificaciones.
- Horarios consensuados, equitativos.
- Mantener más intercambios de opiniones.
- No esconder los problemas
- Trabajar con más profesionalidad
- Respetar los derechos de los demás
- Reuniones de coordinación
- Tolerancia
- Trabajo *en equipo*

- Unificar criterios
- Mejorar las condiciones de trabajo.
- Corresponsabilizaciones.
- Discusiones más abiertas, sin recelos y sin revanchas posteriores.
- Que los equipos directivos sean nombrados siempre por el Consejo Escolar y no por otros métodos.
- Equipos directivos más democráticos.
- Formación específica para los equipos directivos.
- Incentivar el trabajo colectivo.
- No intromisión en el trabajo de los compañeros.
- Reconocer los aciertos ajenos.
- Normas igualitarias, consensuadas.
- Implicarse en la toma de acuerdos.
- Relaciones más fluidas entre profesores de Primaria y profesores de la E.S.O.
- Mayor responsabilidad en cada función.
- Más reuniones laborales y más reuniones lúdicas.
- Favorecer la autoestima en los demás
- Evitar favoritismos
- Gestión más participativa
- Que los cargos directivos sean baremados en función de méritos.
- Realizar más proyectos conjuntos.
- Respetar el cumplimiento de acuerdos.
- Romper con pensamientos desfasados.
- No personalizar los problemas

Los profesores reclaman respeto e igualdad en el trato. *La teoría de la equidad postula que los individuos que trabajan en las organizaciones necesitan de igualdad en el trato, es decir, que sus inputs o aportaciones den lugar a unos outputs o recompensas en una proporción similar a la que se da a otros miembros de la organización. De lo contrario, la persona intenta reajustarse modificando sus actitudes* (Uría, 1998, 198)

5. El profesorado y los padres

Padres y profesores son las personas que más poder ejercen sobre la educación de los niños . Los padres son los primeros agentes de socialización, los primeros modelos, el ejemplo a imitar y con quienes los niños pasan la mayor parte del tiempo (teóricamente). La segunda instancia influyente son los profesores extendiendo su socialización a través de nuevos canales de intercambio de información cultural, de toma de decisiones, de aprender a respetar a otras personas en cualquier circunstancia y asumir nuevos valores.

Teniendo tanta importancia la participación de estos dos sectores de la comunidad sería una incongruencia que estuviesen en desacuerdo o chocasen frontalmente sus intereses.

Por tanto, padres y profesores han de mantener una estrecha relación intercambiando informaciones sobre los niños, proponiendo sugerencias y participando lo más ampliamente posible. De esta forma consideramos que la labor de los padres ha de ser licitadora de las respuestas positivas de sus hijos en el ambiente escolar y viceversa.

5.1. El papel real de los padres en el proceso educativo.

En este campo de análisis vamos a estudiar el tiempo que los padres dedican a los hijos, la ayuda que le prestan con los deberes, el interés que muestran por la marcha de sus hijos en consulta a los profesores, las reacciones de los padres ante el mal comportamiento de sus hijos, los castigos que aplican y las visitas a los tutores para valorar el interés real que depositan en la educación de sus hijos.

5.1.1. Tiempo de compañía de los padres.

Teniendo en cuenta la información proporcionada por los niños sobre el tiempo que sus padres le acompañan, tenemos lo siguiente:

Horas en casa padre

	0-1 horas	2-3 horas	4 ó más horas
padre	7%	12%	50%

Tabla nº VII - 3.

(Elaboración propia).

En general, el 19% de los padres está muy poco tiempo en casa y el 23% pasa en casa, durante el tiempo de coincidencia con sus hijos, entre 2 y 3 horas. Habría que introducir, además, la consideración de lo que ocurre en ese tiempo, si realmente el padre presta atención al hijo, si juega con él, etc.

Tiempo de la madre en casa

	0-1 horas	2-3 horas	4 o más horas
madre	19%	23%	66%

Tabla nº VII - 4

(Elaboración propia)

El tiempo de permanencia de las madres en sus casas es mucho mayor que la de los padres, por norma general y tan solo un 19% está muy poco tiempo a disposición de sus hijos.

Otro elemento extraño que habría que analizar es la conjugación del tiempo de ambos, es decir, si siempre está uno de ellos cuando no está el otro.

De cualquier forma es obvio que los niños disfrutan de poco tiempo de compañía de sus padres, especialmente del padre.

5.1.2. Las tareas de los hijos.

Acerca de quién asume cierto control sobre las tareas en casa de los hijos aparecen los datos, reflejados en la tabla siguiente:

Control sobre los deberes

padre	madre	hermanos	nadie	no tengo deberes	otros
3%	33%	5%	42%	1,5%	4%

Tabla nº VII - 5.

(elaboración propia)

De nuevo los padres muestran muy poca consideración en la ayuda a los niños en cuestión de tareas académicas, las madres se preocupan en el 33% de los casos, algunas veces los hermanos y la mayoría de las veces, nadie (42%). Por lo tanto, en este aspecto los estudiantes de E.S.O. tampoco obtienen mucha colaboración por parte de sus padres.

5.1.3.-Interés en la marcha académica de los hijos.

La pregunta 35 del cuestionario de los profesores nos muestra que el 71% de los padres se interesan muy poco por la marcha de los hijos, el 23% se interesa bastante y el 4% se interesa mucho, lo cual quiere decir que la preocupación es más bien baja.

5.1.4.-Visitas al tutor

La mayor parte de los tutores se quejan de las pocas visitas que reciben de los padres. El 30% de los profesores estiman que reciben a un 20% de los padres de alumnos tutelados, un 33% recibe el 30% de los padres y un 30% reciben al 40% de los padres. Por ello el contacto de los padres con los tutores presenta una frecuencia baja.

5.1.5.-Reacción de los padres cuando se les comunica el mal comportamiento de sus hijos.

El 23% de los padres reacciona mal , el 37% regular y el 27% bien, cuando se les comunica el mal comportamiento de sus hijos. Quiere decirse que alrededor del 60% no presenta una reacción proclive al entendimiento, tendente a poder tomar posturas conjuntas para tratar la conducta del alumno, al menos en un primer momento.

Como hemos visto en el capítulo VI , la mayor parte de las veces en que la reacción del padre es inapropiada lo hace culpabilizando al profesor, en presencia de su hijo, antes de tomar una postura de cautela y prevención hasta tener un conocimiento profundo de lo sucedido tras la entrevista con los profesores. Un padre debe saber que los niños cuando llegan a sus casas anunciando que han sido reprendidos, es normal que traten de inclinar la explicación de los hechos en sentido favorable a sí mismos.

5.1.6.-El castigo

En la pregunta a los alumnos : ¿Te castigan cuando te portas mal? el 66% de los estudiantes afirman que son castigados cuando su comportamiento es malo, sin embargo, el 32% no son castigados en absoluto, lo cual ha de redundar en una falta de respeto a los propios padres y luego, por extensión, a los profesores. Hemos explicado insistentemente que si un niño infringe las normas, si su conducta es inapropiada , debe practicarse un castigo justo y apropiado.

5.1.7.-Percepción que los profesores tienen sobre la opinión de padres .

Se han prodigado las siguientes respuestas abiertas:

- Somos infravalorados.
- Es una profesión desprestigiada.
- Los padres consideran que la labor de los profesores, además de enseñar a sus hijos, consiste en educarlos, no diferenciando la tarea que a ellos mismos le corresponde.

- Existe cierto recelo entre padres y profesores a la hora de colaborar. Quizás falta una normativa que regule la participación.
- La participación de los padres entraña ciertos riesgos. En estos momentos ya están ejerciendo intromisiones que producen recelos a la colaboración participativa.
- El 90% de los padres nos considera unos parásitos. Nos califican según el éxito que tengamos en controlar el espíritu agresivo de sus hijos que ellos mismos han propiciado.
- Envidian nuestras vacaciones y les fastidia porque se les acaba la guardería.
- En la mayoría de los casos no te tratan bien y te marcan como culpable del fracaso de sus hijos.
- Los padres no entienden la labor de los profesores.
- Muchos padres (se) creen que pueden delegar su función educadora en los profesores. Dicen: “Le envió a un centro que me cuesta X ptas. Recibe clases de piano, idioma, deportes, etc. Tiene un/a profesor/a particular, etc.
- Supervaloran a sus hijos. Si fracasan, la culpa es del profesor y si aprueban es que son listos.

La respuesta más repetida por los profesores es la que hace hincapié en la infravaloración de los profesores, la supervaloración de los hijos, achacando los fracasos del alumno a los profesores y atribuyendo el éxito de sus hijos a su notable inteligencia.

Como quiera que sea, los profesores sienten la percepción del bajo concepto de la baja estima en que los tienen los padres. Evidentemente esto no ocurre por igual en todos los centros, pero la tendencia general, ciertamente, es la de minusvaloración. Existe también un sector del profesorado que piensa que el propio centro, los propios profesores, deben de tratar de implicar más a los padres.

5.1.8.-Profesores y sociedad.

Los profesores continúan viendo con pesimismo la ola de opinión que la sociedad tiene de ellos.

Recogemos algunas respuestas características:

- La sociedad, en general, piensa que somos unos profesionales con muchas vacaciones y muy bien pagados.
- “Son funcionarios”.
- Nuestra sociedad exige cada vez más tiempo para trabajar; la escuela comienza a ser una “guardería” donde los niños tienen que aprender conocimientos, educación, convivencia: demasiada responsabilidad.
- Para la sociedad somos una panda de vagonetas con muchas vacaciones.
- No somos una profesión muy digna actualmente.
- La sociedad, en general, valora más con palabras que con hechos el papel del profesor.
- Profesión poco valorada.
- Profesión desprestigiada.
- Para la sociedad, en general, somos un obstáculo para el futuro de sus jóvenes.

La idea dominante es también la infravaloración. Decididamente la sociedad atribuye todas las consecuencias adversas del sistema educativo a los profesores cuando existen otros factores por encima de los profesores desde el punto de vista jerárquico que son tan culpables o más como puede ser la lentitud con que la Administración implanta los proyectos, la inadecuación de los principios básicos de la Ley, la escasez de recursos y la sinergia social de un cierto halo de frivolidad que osmóticamente lo invade todo.

Se deduce del Informe sociológico sobre el profesorado no universitario (1994) de la Fundación Santa María que las relaciones entre la escuela y el exterior son controvertidas y se manifiesta el desencuentro con los padres y el sentimiento de una visión injusta de su profesión. También se observa la complejidad del contacto con los padres, puesto que a veces la relación es difícil o sencillamente no existe. Sin embargo, la pérdida de prestigio social que perciben los profesores desde los padres,

no es tan elevada en la realidad; es decir, que realmente, la visión de los padres no es tan pesimista como la que perciben los profesores.

A modo de condensación de las actitudes de los padres podemos reseñar el ejemplo de tres situaciones que han vivido directores y jefes de estudio en centros de E.S.O.:

- a) *He llamado a los padres con el propósito de citarlos en el centro para hablar sobre faltas graves de conducta de su hijo y me responden que no vendrán al centro. “No podemos hacer nada”. Y me cuelgan el teléfono.*
- b) *Informo personalmente en el despacho a una madre sobre los graves problemas que acarrea, para la convivencia del centro, la conducta de su hijo (también presente) y lo único que se le ocurre decir a la madre es: “De esto no se puede enterar papi, ya que no te compraría la moto”. (Al cabo de una semana el chico se dio un tortazo con la moto).*
- c) *Hace unos días he dejado un mensaje en el contestador automático a los padres de un alumno para que se pongan en contacto conmigo. A las 12 de la noche, el padre llama al conserje del centro y le dice: “¡Ya está bien! ¡Ya estoy cansado de que me dejen mensajes!”.*

Hemos tenido experiencias todavía más dramáticas que éstas y representan el lado negativo que es mucho más impactante. Lógicamente no todos los padres reaccionan de esta forma, lo cual sería difícilmente soportable; contamos con padres que cooperan cuando se hace un plan de seguimiento para reconducir la conducta de un hijo estableciendo un pacto en el que las tres partes adquieren compromisos. (Recientemente se ha dado el caso de que un alumno agujereó el falso techo de clase con un punzón; antes había cometido otras faltas y ya había sido apercibido reiteradamente. Se llegó a un pacto con la madre para deducirle una cantidad de la paga semanal hasta satisfacer el valor equivalente de la plancha. La madre adquirió el compromiso de acudir cada 15 días al centro y mantener a través de uno de sus cuadernos una correspondencia diaria entre ella y la profesora-tutora para valorar el proceso de perfeccionamiento de la conducta de X”.

No cabe duda de que hay que hacer un trabajo de mentalización de los padres a través de implicarles paulatinamente; primero en encuentros lúdicos, luego en actividades culturales hasta llegar, si fuese posible, a las Escuelas de Padres.

5.2. Conexión escuela-familia

5.2.1. Desconexiones-discontinuidades.

Según abundante número de investigaciones parece que se puede afirmar bastante categóricamente que existen importantes discontinuidades entre la familia y la escuela.

Entre los aspectos que marcan estas discontinuidades podemos citar (Lacasa, 1997,131):

- *Cuando el niño, la niña se incorporan a la escuela pasa de vivir en un grupo reducido a formar parte de otro grupo mucho más amplio.*
- *El hogar está marcado por la informalidad y la libertad, mientras que en la escuela el trabajo infantil está sometido, entre otras muchas cosas, a un horario desde el que tiempo y espacio están organizados.*
- *Mientras que en el hogar el medio fundamental de expresión es la lengua oral, en la escuela pasan a primer plano otros códigos lingüísticos relacionados, sobre todo, con la lecto-escritura.*
- *Los entornos de aprendizaje difieren de forma importante en ambos contextos: en el hogar los niños y niñas aprenden de forma natural y en contextos reales donde sus actividades tienen una utilidad y una funcionalidad inmediata. Por el contrario, en la escuela el aprendizaje es formal, deliberado, consciente, y no supone un contexto inmediato de uso.*

- *Esas discontinuidades son todavía mayores si nos fijamos en culturas no occidentales, donde la escuela está aislada del sistema en el que niños y niñas viven cotidianamente.*

Ahora bien, esta discontinuidad natural ha de ser salvada tendiendo nexos de unión. A pesar de lo que hemos visto que estaba ocurriendo con las relaciones padres-profesores en el nivel de ESO; en los niveles de Primaria las relaciones escuela-hogar son más fluidas.

Ciertas investigaciones en este nivel muestran que las familias, en general e incluso muy humildes, conceden gran valor a las tareas escolares y a la educación académica. Algunas madres, en las investigaciones mencionadas, expresaban con claridad que las actividades escolares permitirían a niños y niñas ser alguien en su vida futura. Muchos padres y madres de los niveles inferiores y probablemente los más humildes en mayor intensidad, desean que sus hijos asistan a la escuela el mayor tiempo posible, ya que muchos no han podido asistir y quieren también que sus hijos se promocionen más en la vida de lo que ellos han podido hacer.

5.2.2. Nexos familia-escuela

En suma , se ve la necesidad de establecer puentes entre la escuela y la familia de los niños y niñas (Lacasa, 1997, 137) que pertenecen a grupos minoritarios, quizá porque es en estos contextos donde la ruptura entre escenarios se hace más evidente. También interesa tender puentes en los niveles educativos superiores y extender la colaboración a todas las familias.

Lacasa (1997,140) cita diversas estrategias y programas para establecer relaciones entre la escuela y la familia a partir de Kellaghan y otros:

Estrategias y programas para establecer relaciones entre la escuela y la familia. A partir de Kellagham y otros(1993)

Próximas	<p>Los padres y madres participan en la enseñanza de la escuela colaborando con la educadora.</p> <p>Las madres y los padres participan en actividades de aprendizaje en el hogar. Las tareas son similares a las que niñas y niños realizan en la escuela.</p>
Intermedias	<p>Comunicación entre ambos entornos a través de los más variados caminos(notas,reuniones,etc.)</p> <p>Asistencia a la escuela en actividades no instruccionales.</p> <p>Asistencia a talleres y seminarios para discutir la política de la escuela.</p> <p>Relaciones con el profesorado a través de las estructuras que aporta la escuela.</p>
Distantes	<p>Apoyos a la salud y bienestar de los niños y niñas , en general.</p> <p>Aportaciones a la dirección de la escuela.</p> <p>Asistencia a programas de educación para padres y madres.</p> <p>Contactos con los recursos de la comunidad.</p>

Tabla nº VII - 6 (Tomada de Lacasa,1997,140)

Un método que nosotros proponemos y que por vía progresiva podría aplicarse sería establecer en el proyecto educativo del centro una serie de actividades en las que se implique a padres, profesores y alumnos.

Áreas de estrategia de colaboración definidas en el P.E.C.:

A. Programación de actividades extraescolares

- Actividades deportivas
- Los padres pueden funcionar como monitores.
- Reparto de tareas en las competencias deportivas.
- Responsabilizarse algún padre y algún profesor en las visitas y excursiones y en las salidas de deporte escolar.
- Campeonatos de Juegos Populares organizados por APA y Centro (campeonatos de trompos, bolas y canicas).
- Organización del Festival de Navidad
- Ensayar obras de teatro con profesores, padres y alumnos.
- Elaborar conjuntamente el Belén de Navidad.
- Organizar conjuntamente concursos de carteles de Navidad.

B. Tareas pedagógicas.

- Participar toda la familia en la elaboración de un diario viajero donde se narran experiencias culturales, familiares, del entorno.
- Campañas de animación a la lectura.
- Charlas de padres expertos en un área a través de lecciones ocasionales.
- Que los padres y madres participen en las actividades complementarias tales como:
 - La Semana del Reciclado
 - Festival de Carnaval
 - Día del Árbol: ayudando a plantar árboles, cuidar el jardín o hacer labores de poda e injertos.
 - Día de la Paz
 - Día del consumidor

Programa de estrategias de acercamiento entre padres y profesores

Cauces y compromisos de participación

	P.E.C.	
	Estrategias y áreas de colaboración	
Actividades extraescolares	Actividades complementarias	Actividades pedagógicas
Deportes	Semana del reciclado	Diario viajero
Juegos	Festival de Carnaval	Lecciones ocasionales
Competiciones	Día del Árbol	Animación lectura
Visitas	Día de la Paz	Campañas antidroga
Excursiones	Día del Consumidor	
Festivales		
Jornadas de convivencia		

Tabla nº VII - 7 (Elaboración propia)

Resumiendo: a pesar de las perspectivas pesimistas actuales en las relaciones entre padres y profesores (sobre todo en ESO) es necesario concitar a las partes con responsabilidad en los centros donde puede establecerse un clima de nexos entre ellos.

Es posible tender *vínculos de participación* y hacer que funcione la conexión familia-escuela. Mediante una participación guiada se va introduciendo la presencia de los padres en la vida del centro y del aula, de manera paulatina hasta comprobar que el funcionamiento es correcto y beneficioso para todos: centro, alumnos, padres y profesores. En lo sucesivo se irá produciendo una transferencia progresiva de responsabilidad en las actividades hasta conseguir un clima donde, al menos en esas actividades comunes, el control hegemónico del conocimiento no sea exclusivo del profesor, y se equilibre en la medida de lo posible hacia la equidad con los padres.

6.-La Formación del Profesorado.

Ciertos críticos recriminan a los profesionales el hecho de malversar o monopolizar el conocimiento, ignorar alegremente las injusticias sociales y mistificar su grado de conocimiento (Shön, 1992, 20). Sin embargo advierte Shön: *los propios profesionales argumentan que no es posible satisfacer las elevadas expectativas sociales acerca de*

la ejecución de su papel que combina un creciente desorden con un aumento de la regulación de la actividad profesional. En este sentido, destacan su falta de control sobre los sistemas en gran escala de los que injustamente se les hace responsables.

A pesar del distinto tipo de énfasis, el público en general, los radicales y los profesionales críticos coinciden en alertar sobre una queja común : que las áreas más importantes de la práctica profesional se encuentran notablemente distanciadas de lo que supone una competencia inicial.

Desde diversas instancias se acusa al mundo profesional de ineficacia y a los centros de formación de profesionales de no orientar sus enseñanzas hacia una meta más práctica.

Por lo tanto, la escuela necesita ser más consciente del hecho de que tiene fronteras a su alrededor. Necesita, pues, trabajar con mayor eficacia y con mayor fuerza por encima de sus fronteras.

Por otro lado se han sumado demasiadas expectativas e intentos de cambio en la escuela y eso redundará en los/as docentes que, *a la postre , son las cabezas visibles del sistema y hacia quién se pueden dirigir críticas , formular demandas, pedir resultados a medio plazo, crear mártires y buscar cabezas de turco* (Barquin, 1999, nº37, 61). Y añade: *“ahora que la política de formación permanente quiere hallar su refugio y su crecimiento en los centros, la Administración debiera buscar en su diseño, elementos que reduzcan la conflictividad personal y conciten los núcleos de trabajo colaborativo”*.

Queremos decir que si la política que fuerza las reformas es inaceptable, generará resistencias. Como destaca Hargreaves (1996, 40) *la mayoría de los profesores considera que la clave del cambio está en cuestionarse su carácter “práctico”*. A primera vista, parece que juzgar los cambios por su carácter práctico es como calibrar las teorías abstractas frente a la dura realidad.

Pero hay algo más: en la ética de la practicidad de los profesores existe un poderoso sentido de lo que sirve y de lo que no sirve; de los cambios viables y de los que no lo son.

Este sencillo, aunque profundamente influyente sentido de lo práctico destila de las complejas y poderosas combinaciones entre el fin pretendido, la persona, la política y las limitaciones del lugar de trabajo. Con estos ingredientes y el sentido de lo práctico que sustentan, se construyen o limitan los propios deseos de cambio de los profesores. En consecuencia, la pregunta sobre si un método nuevo es práctico encierra mucho más que cuestionarse si funciona o no. Supone preguntar también si se adapta al contexto, si conviene a la persona, si sintoniza con sus fines y si favorece o lesiona sus intereses. En medio de estas cuestiones se sitúan los deseos de los profesores, y las estrategias de cambio tienen que contar con esos deseos.

Aún siendo cierta la concepción de Hargreaves, no es menos cierto que el profesorado debería ser más receptivo a los mensajes de la reforma en lo que se refiere a una enseñanza activa, deliberativa y significativa, que fomente la investigación, la participación y debería concienciarse de que se puede enseñar desde la humildad mejor que desde la prepotencia y desde la comprensión mejor que desde la intolerancia. En segundo lugar, tendrían que implicarse profundamente en el proceso de formación de crecimiento espiritual de los alumnos modulando sus actitudes y la expresión de sus sentimientos. En tercer lugar han de reconocer una inadecuación en el currículum, base de formación inicial, carencias en el practicum y una debilidad en el sistema de formación permanente.

Los docentes como intelectuales comprometidos en su ejercicio profesional no deben renunciar a ser un agente de cambio o un motor intelectual, es más, pueden transmitir un mensaje de cambio e innovación que fructifique en una toma de acuerdos implícita o explícita sobre el mundo de esta década caracterizado por su globalización, el multiculturalismo, el consumismo, la violencia, la hiperinformación, la contaminación, el marginalismo, el aumento de la desigualdad, las discriminaciones y las injusticias.

6.1. La Formación Inicial

Ya que estamos tratando preferentemente el profesorado que imparte docencia en la Enseñanza Secundaria cabe hacer una división entre el profesorado que procede de Primaria (los maestros) y los que proceden de Bachillerato y F.P.. En realidad, el

mayor volumen lo ocupan los profesores de E. Medias porque ocupan el segundo ciclo y ciertas materias del primer ciclo y los profesores de Primaria que se han adscrito al primer ciclo; los profesores de F.P., en su mayoría imparten programas de F.P., aunque un sector de ellos se adscriba con E.S.O.

6.1.1. La Formación inicial de los profesores de Primaria.

Tradicionalmente el currículum de los maestros estaba sobresaturado de didactismo, fundamentos pedagógicos del aprendizaje, la psicología del desarrollo, educación física y religión. Se olvidaba de la praxis, porque este esquema curricular se centraba en las teorías, en la historia de las teorías pero no en lo que sucedía en las aulas. Aún así, este tipo de formación era muchísimo más competente para poner al profesor novel ante una realidad educativa desconocida que la formación recibida por los profesores de E. Medias a través del C.A.P. como luego analizaremos.

Con el surgimiento de las especialidades se abarca un tronco común y el dominio de las disciplinas anexas a la especialidad, con lo cual los contenidos se acercan más a la experiencia práctica, pero aún así desconsideran todo aquello que constituye las actitudes de la sociedad, el conocimiento erróneo o sombrío de algunos profesores, las presiones ambientales desestructuradas de la ética, la formación de actitudes y la preparación que ayude a los futuros alumnos de estos profesores a hacer frente a serios peligros que le acechan como el consumismo, la degradación ambiental, las pedagogías de sesgo cultural de los medios, y las perversiones de sexo, droga y violencia.

En consecuencia, es imprescindible actualizar el currículum de la carrera de profesores de Primaria.

6.1.2. La Formación de los profesores de Enseñanzas Medias.

Como consecuencia del estudio de Pérez y Gimeno sobre el pensamiento pedagógico de los profesores (1992 , 54 y ss.) se obtienen entre otras las siguientes conclusiones:

- *Se puede pensar que las características del pensamiento pedagógico, que influyen realmente en la teoría y es de suponer que también en la práctica educativa, y que aquí se manifiestan en las creencias pedagógicas declaradas por los profesores, van formándose, desarrollándose y diferenciándose a lo largo de un prolongado proceso de experiencias, aprendizajes, contrastes y reflexiones sobre la práctica propia y sobre los relatos ajenos, en un continuo proceso de experimentación de la teoría y transformación de los conceptos como consecuencia de la reflexión sobre la práctica.*

- *Existe un conocimiento especializado que se requiere como condición necesaria aunque no suficiente para el desarrollo de aspectos del pensamiento pedagógico más elaborado y diferenciado. Cabe sugerir que este pensamiento se forma a partir de la reflexión sobre la experiencia profesional, o al menos que ese pensamiento especializado lo muestran solamente aquellas personas que poseen práctica profesional, conceden importancia a la formación pedagógica continua, y se preocupan por la mejora permanente de la calidad de la enseñanza, participando activamente en experiencias de reforma e innovación.*

Esta investigación tenía como objeto también valorar el Curso de Aptitud Pedagógica, llegándose a la conclusión de su esterilidad como instrumento de capacitación de los profesores para dedicarse a una enseñanza cualificada.

Desde 1982, los C.A.P. fueron desautorizados desde el propio Ministerio de Educación. En octubre de 1995 se decretó un nuevo modelo. En opinión de Esteve (1997, 9 y ss.) *el proyectado curso de cualificación pedagógica viene a proponer una solución con algunas novedades interesantes para dar solidez a la formación inicial de los profesores de Secundaria. Sin embargo, algunos elementos del modelo propuesto, y la inevitable inercia de las instituciones, puede convertir a este curso en una nueva versión del C.A.P., que herede sus limitaciones y su desprestigio.*

El nuevo curso sólo conseguirá convertirse en una vía eficaz de formación inicial si realmente se organizan las prácticas como el elemento vertebrador del curso, y se cuida la consistencia de un fuerte entramado de implicación entre los contenidos teóricos y la práctica (Véase Barquín ,1992, 67).

6.1.3. *Algunos problemas derivados del actual currículum*

6.1.3.1. *Currículum obsoleto.*

El currículum escolar, argumenta McKernan (1999, 67), en la actualidad, *pone de relieve el dominio de grandes cuerpos de destrezas y conocimientos, llevando al profesor a centrarse en un rol instruccional, con exclusión de la indagación y otras iniciativas profesionales. Esta concentración en “cubrir el campo” es desprofesionalizador para el profesor, pues le despoja de su compromiso en la comunidad de discurso y le priva de hacer una contribución más constructiva al avance de la enseñanza y el aprendizaje. Los profesores tienen que saber más sobre los efectos de su trabajo y ayudar a otros a saber más y a ejercer mejor como profesores y como profesores-investigadores.*

6.1.3.2. *El status profesional.*

En términos de estructura y contenidos, la concepción de currículum de formación del profesional parte del análisis concreto de la función docente y las correspondientes tareas de enseñanza que se traducen en la elaboración de un perfil funcional del profesor (Ribeiro, 1990, 23), esto es, de un perfil de competencias.

Si nos atenemos a la propuesta de Paquay y Wagner (1996, 153 y ss.) , *las competencias profesionales del profesor dependen de la confluencia de diferentes conceptualizaciones que definen su actividad: un práctico-reflexivo que refleje (se refleje) sobre la práctica (profesor-investigador), un práctico-artista que realiza las tareas que se le atribuyen y utiliza las rutinas de los esquemas de acción contextualizados; un profesor/maestro que instruye en la medida en que domina y explora los saberes disciplinares, interdisciplinares, didácticos y epistemológicos; un técnico que utiliza técnicas*

audiovisuales y aplica un saber-hacer; un actor social que analiza los juegos antropológicos de las situaciones cotidianas, una persona que puede definirse como un ser en constante desarrollo personal, un ser en proyecto de evolución profesional y un ser en relación, comunicación y animación.

6.1.3.3. Problemas derivados de la organización del trabajo en clase.

A través de innumerables investigaciones se ha comprobado como los profesores debutantes reconocen la existencia de ansiedades y preocupaciones centradas en su habilidad para mantener la disciplina en clase.

Efectivamente enfrentarse con los alumnos problemáticos siempre ha sido difícil pero los alumnos perturbadores de las aulas de ESO actuales someten al profesor a un verdadero drama cuando le faltan tablas o seriedad suficiente para imponer sus argumentos o para convencer con su talante. Por lo tanto, no nos cabe duda de que aprender a vivir con los conflictos y aprender a resolverlos debería ser un contenido curricular en la formación de los profesores.

Entre las situaciones que provocan ansiedad y preocupación al profesor novel podemos añadir el uso de las metodologías apropiadas, el manejo de los procedimientos y estrategias de control del clima de la clase, el manejo y consenso de una normativa de aula, la capacidad de diálogo en condiciones adversas, la motivación del alumnado, la secuenciación de los contenidos, y cómo paliar o superar el estrés que producen todas las situaciones descritas cuando se enfrentan en posición desventajosa.

6.1.3.4. Los conocimientos de los profesores.

Liston y Zeichner (1993, 86) describen dos grandes líneas de interpretación de la profesión docente en cuanto a su base de conocimientos, a saber: *de una parte los*

que defienden que los profesores son individuos que basan sus inicios en sentimientos personales y en una experiencia subjetiva limitada; es la perspectiva “sombria” que dice que la cultura docente está aislada, basándose en la costumbre y el capricho, siendo inmune a la reflexión profunda, de otra parte la visión elogiosa afirma que el conocimiento práctico y personal de los profesores es rico, permanente y fiable; sostienen que la visión sombría concede demasiado valor al conocimiento científico, orientado a la investigación y no el suficiente a los conocimientos prácticos y a las experiencias personales de los docentes.

Ambas posturas reconocen la naturaleza “subjetiva”, interpersonal y práctica del conocimiento de los docentes. Aún concediendo a la *teoría sombría* la probabilidad de certeza de la sabiduría espontánea, irracional y sentimental del profesor, no es menos cierto, como hemos analizado antes, que los profesores aprenden por ensayo-error en sus experiencias cotidianas, los profesores que triunfan manejando el clima del aula saben empatizar con el alumnado, saben mantenerlo a distancia en los momentos precisos pero, sobre todo, tiene el don de la originalidad, de sorprender al alumno inesperadamente y de utilizar de manera espontánea los códigos verbales, gestuales y de desplazamiento.

Además las más modernas teorías sobre formación del profesorado se inclinan por fundamentarse en la compleja red de las experiencias prácticas del aula porque, al fin y al cabo, es con lo que va a trabajar un profesor.

Para terminar, nos parece acertado apuntar una serie de medidas que Esteve (1997, 89) advierte como necesarias para paliar esta situación bastante indefinida y ambigua:

- a) La definición de la formación inicial de los profesores de Primaria en el marco de una licenciatura universitaria. Los niveles de exigencia que la sociedad proyecta sobre los profesores implica un marco de esta naturaleza.*
- b) La sustitución de los enfoques modélicos por enfoques descriptivos en la formación inicial del profesorado.*

- c) *La profesionalización de la formación inicial de los enseñantes, buscando de forma específica la formación de profesores y no la de investigadores especialistas. Esto no es posible plantearlo desde el diseño de “añadidos pedagógicos de formación” posteriores a una formación que desarrolla una identidad profesional que nada tiene que ver con la enseñanza. Hay que simultanear en las carreras de Ciencias y letras, la formación generalista con la formación psicopedagógica.*
- d) *La integración de períodos de prácticas suficientes durante la formación inicial, con especial atención a las dificultades reales que encuentran los docentes en sus primeros años de trabajo.*
- e) *La búsqueda de alternativas a la selección inicial del profesorado, utilizando criterios de dominio de estrategias, esquemas de análisis, destrezas de enseñanza y criterios de personalidad que complementen los criterios de acumulación de conocimientos.*

En definitiva, y teniendo en cuenta los conceptos expuestos, se ha mostrado la perentoriedad de aplicar un nuevo concepto, un nuevo paradigma en la formación del profesorado.

6.2. *Bases para un currículum de formación inicial de los profesores.*

Teniendo en cuenta que un número importante de profesores de Primaria se encuentra impartiendo Secundaria vamos a plantear los contenidos globales de los que se puede extraer un modelo de currículum, para luego hacer las acotaciones pertinentes en función de las distintas opciones de Cuerpo de Primaria y Cuerpo de Medias.

Las fuentes de dónde podemos extraer los contenidos serían, entre otras:

- a- Análisis del pensamiento social de los profesores (creencias, supuestos sociales, culturales, políticos implícitos ,de Liston y Zeichner (1993, 82)).
- b- El currículum oculto .

- c- Bases disciplinares básicas.
- d- Problemas derivados del sistema enseñanza-aprendizaje. Maltrato. Prácticas pedagógicas. La tutoría.
- e- La excelencia. La equidad. La evaluación.
- f- Los fenómenos sociales acuciantes.
- g- El conocimiento. El pensamiento. La razón.
- h- La formación de las actitudes.
- i- El dominio de las nuevas tecnologías.
- j- El Medio Ambiente
- k- La Historia
- l- Desarrollo de la investigación-acción.
- m- Principios, fundamentos y recursos teóricos y prácticos como instrumental para que el profesor ejerza como profesional reflexivo e investigador.

a- Análisis del pensamiento social de los profesores.

En este nivel habría que considerar una faceta que se ocupase de estudiar la forma en que se generan los conocimientos teóricos del profesor, cómo se modulan y como el profesor los traduce en la práctica de la enseñanza filtrando o no su ideología. Queremos decir qué clase de conocimientos implícitos propios de las creencias culturales y políticas del profesor hace explícitas a sus alumnos.

En este sentido sacamos a colación la respuesta de los profesores al cuestionario sobre el clima de convivencia en los centros. En el ítem 16 acerca de la variabilidad de ideologías sociológicas, pedagógicas y políticas entre los miembros de los claustros, obteniendo un 10% que opina que existe uniformidad, el 62% opina que existe cierta divergencia y el 27% piensa que existe mucha divergencia.

Grado de divergencia entre el profesorado

<i>Mucha divergencia</i>	<i>Algo de divergencia</i>	<i>Uniformidad</i>
62%	27%	10%

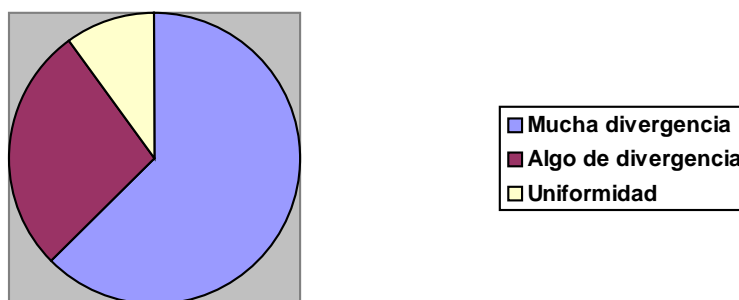


Figura nº VII - 1

(Elaboración propia)

Esto nos lleva a pensar que la divergencia de creencias podría confluir con las variables de convivencia entre compañeros pero sólo en el caso de que los profesores no tengan suficiente madurez para separar las ideologías personales de la necesaria objetividad en las relaciones de convivencia y en la enseñanza. Pero, por otra parte el hecho de que en un mismo centro convivan personas de distintas mentalidades políticas o de distintas religiones o interpretaciones culturales nos lleva a concluir que esto garantiza un estado de homeostasis que nos hace albergar la idea tranquilizadora de que unas personas serán el freno, el elemento de cautela para que los otros no se extralimiten en sus apologías. En otras palabras, la variedad de pensamientos dentro de un mismo centro garantiza que no se impongan arbitrariamente las creencias de un individuo o de un grupo en particular, es decir, ésto representa un vector de neutralidad en el espacio vectorial de la convivencia multicultural (policultural).

Entonces se trata de ver cuáles son las ideologías dominantes y cómo se reprimen o cómo se explayan.

b- El currículum oculto

Lo hemos apuntado ya: se impone explicitar los elementos implícitos que palpitan oscuramente en el acervo cultural del centro en los prejuicios del profesor de los alumnos y que se traducen en una falta de respeto al sexo femenino y a los diferentes(minusválidos, a los menos inteligentes, a los que no siguen los argumentos de la meritocracia, a los que no pueden rendir más, a los marginados por el hambre, por la guerra, a los de otras razas, a los alumnos molestos, los tímidos).

Atendiendo al grado de visibilidad o invisibilidad, Torres (1991, 154) recuerda que los estudiantes pueden agruparse en estas dos categorías según los profesores y profesoras puedan o no acordarse de ellos una vez terminado el horario docente. La visibilidad o invisibilidad se refiere , en este caso, a todos los comportamientos estudiantiles, ya sean de desobediencia, más o menos conflictivos, como de verdadera aplicación y éxito, en las propuestas de trabajo y juego que ofrece el profesorado. La visibilidad se traduce por el significado en: comportamientos de protesta o conductas agresivas y en conductas signo de aplicación. Podemos encontrar visibles disruptivos y visibles aplicados.

En fin, se trata de sacar del oscurantismo latente y, a veces, clandestino , las prácticas de solapamiento prejuicioso y discriminatorio. También los medios audiovisuales y los libros de texto funcionan como instrumentos de este solapamiento y, en ocasiones, de modo bastante explícito.

c- Las bases disciplinares básicas:

Los profesores deben contar con un acervo básico de conocimientos de las disciplinas “ad hoc”. En el caso de los profesores de Primaria tendrán un componente didáctico. Para los profesores de Medias, las disciplinas propias de sus carreras.

d- Problemas derivados del sistema de enseñanza-aprendizaje.

Habría que seleccionar aquellos campos que presentan mayor dificultad práctica:

- Elección de métodos.
- Selección y secuenciación de contenidos.
- Tratamientos de las dificultades de aprendizaje.
- Los alumnos con necesidades educativas especiales.
- La dinámica de grupos. Muchos profesores no hacen debates, ni trabajo en común o dinámicas grupales debido a que al no poseer experiencia, la primera vez que lo intentan no son capaces de controlar el torbellino producido y ya no lo vuelven a intentar.
- La tutoría.
- La asesoría.

e- La evaluación.

- Evaluación no punitiva.
- Comprensión de las dificultades para entender los distintos ritmos de aprendizaje y necesidad de tacto para cualificar al alumno con respeto, observando la capacidad de su proceso olvidándose de la evaluación referida a una norma o a un criterio estandarizado y apreciar la evolución de cada uno según sus posibilidades.
- La autoevaluación.

f- Los fenómenos sociales acuciantes.

Es tal la cantidad de problemas que someten al hombre de hoy a una tesitura de presión insoportable que este campo debería constituir una asignatura mantenida largo tiempo para los profesores de Primaria o computable en series amplias de créditos para los profesores de Secundaria (E. Medias).

Podríamos citar:

- Ego

- Alienación
- Televisión – vídeo – publicidad – cine
- Drogas – políticas policiales – totalitarismos – sectas
- Carenia
 - Desheredad – distribución injusta – insolidaridad
- Pobreza – hambre
- Hacinamientos
- Suburbios – chabolismo
- Marginalidad – apartamiento
- Emigración.
- Salud
 - Higiene – hábitos
 - Nutrición – dieta
 - Trabajo y estrés
 - Deporte
 - Drogas
 - SIDA
- Incapacidad solucionar conflictos
 - Proporcionar destrezas comunicativas
 - Entrenar habilidades sociales
 - La técnica del mediador – aprendiendo a resolver conflictos?
- Sociales
 - Guerra – luchas fratricidas
 - Maltrato familiar
 - Violencia escolar – agresores – víctimas.

g- El conocimiento, el pensamiento. La razón.

- El lenguaje
- La comunicación (verbal y no verbal)

- Estrategias cognitivas
- Inteligencia emocional

h- La formación de las actitudes

- Generar actitudes positivas (valores)
- Juicio moral

La ética o la religión en el sistema actual se consideran “marías” y sin embargo a través de ellas se puede estudiar el respeto, la generosidad, la caridad, la tolerancia, la justicia, el perdón, etc.

Claro está que el currículum de religión debería ser negociado y no impuesto unilateralmente. Y, sin embargo, estamos siempre hablando de ética, la nombramos hasta la saciedad, pero la desconocemos hasta el infinito.

i- El dominio de las nuevas tecnologías.

El futuro profesor ha de saber manejar los medios audiovisuales y a ser posible la técnica de construcción de materiales para trabajar a través de ellos y poder exportarlos a otros contextos educativos y ser capaz de importar información de otros contextos propiciando el intercambio dentro de una red de comunicaciones. En consecuencia, el profesor debe dominar:

- prensa: cómo interpretarla, cómo trabajar con ella
- radio: cómo crear un espacio radiofónico, cómo reproducirlo
- cine: buscar fines didácticos
- T.V.: seleccionar los espacios adecuados
- vídeo: hacer composiciones, documentales
- informática
- cómics

Pero además de conocer los entresijos de los medios y saber trabajar con ellos, los profesores pueden y deben ejercer el trabajo que, para nosotros, es uno de los primeros objetivos de la educación de hoy: enseñar a los alumnos a separar lo bueno de lo malo, enseñar a analizar críticamente las imposiciones que nos quieren trasladar desde los emporios comerciales, seleccionar los programas adecuados, rechazar los pseudovalores. Esto debería de prolongarse a una coordinación con los padres para ejercer entre familia y escuela un control del tiempo investido por el alumno y la calidad de los programas que el alumno observa.

Ya sabemos que esto no constituye una obligación específica del profesor, pero es un objetivo inaplazable o, de lo contrario, los medios audiovisuales y tecnológicos acabarán ejerciendo una pedagogía cultural tan atrayente y sugestiva que el papel del profesor será, cada vez, más precario.

j- El Medio Ambiente

Nuestro planeta está soportando unos niveles de degradación tan grandes que lo que realmente estamos haciendo es hipotecar el futuro saludable de nuestros hijos y de nuestros alumnos.

El reciclado de materiales de deshecho, el control de la contaminación, el desarrollo del energías alternativas y la elaboración de proyectos de desarrollo sostenido son principios para evitar el caos ecológico de nuestro planeta.

No podemos exigir a nuestros hijos y alumnos que recuperen lo que nosotros mismos nos empeñamos en seguir deteriorando.

k- La Historia.

Los relatos culturales e históricos han de ser reconstruidos a la luz de la neutralidad, explicando siempre las teorías complejas desde el punto de vista de las

tesis y antítesis para que los alumnos elaboren sus propias síntesis. Debemos procurar no contar solamente la versión de los vencedores o nuestra propia versión de los hechos. Intentemos la neutralidad.

l- Desarrollo de la investigación-acción.

Parece que en esos últimos años ha aumentado la sospecha de que los investigadores, que se supone proveen a las escuelas profesionales de un conocimiento útil, tienen menos y menos que decir sobre aquello que las prácticas encuentran útil (Schön, 1992, 23).

Si realmente queremos que el profesor aprenda de su propia práctica y de la experiencia de los otros hemos de dotarlo de principios, fundamentos y recursos teóricos y prácticos como instrumental para que el profesor ejerza como profesional reflexivo e investigador.

Desarrollo de la investigación-acción en los centros

El modelo de investigación en la acción es preconizado en estos últimos años por los más eminentes investigadores. Veamos los más importantes:

a. La enseñanza como arte y como investigación de Stenhouse.

Considera la enseñanza como un arte y la investigación puede perfeccionar el arte de enseñar solamente si ofrece hipótesis cuya aplicación cabe comprobar porque pueden ser puestas a prueba por el profesor en el aula (Stenhouse, 1987,81).

Además para él, incumbe al profesor la misión de decidir y asumir la responsabilidad del proceso educativo en su clase. Y afirma que “ bajo ninguna

circunstancia puede abandonar esta misión en manos de un investigador”. En la investigación, en la acción, el profesor posee un control pleno y responsable del acto investigador mientras que la responsabilidad del investigador estriba en asegurarse de que se obtenga un aprendizaje máximo de la actuación del profesor tal como procede, a través de un acto que es al tiempo acto educativo y acto investigador. En la investigación, en la acción, el investigador debe responder ante los profesores. Esto no significa que deba ser directamente organizado por ellos sobre lo que tiene que hacer, sino que debe exigírsele que justifique sus actos e informe a los profesores.

b. Los profesores como intelectuales.

Giroux (1990, 176) hace un enfoque de los profesores como intelectuales y afirma que esta visión proporciona una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución. Los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen.

El hecho de ver a los profesores como intelectuales nos capacita para empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial como académicos y como profesionales activos y reflexivos. Giroux reclama también para los profesores una actitud de compromiso para hacer lo pedagógico más político y lo político más pedagógico.

c. El profesional reflexivo

Schön (1992, 30) defiende el argumento de que *las escuelas profesionales deben replantearse tanto la epistemología de la práctica como los supuestos pedagógicos sobre los que se asientan sus planes de estudio a la vez que debe de*

favorecer cambios en sus instituciones de modo que den cabida a un “practicum reflexivo” como un elemento clave en la preparación de sus profesionales.

Según Schön (1992,157) *un prácticum reflexivo demanda formas de instigación nuevas para la mayoría de las instituciones que forman a profesionales: la investigación sobre la reflexión en la acción que caracteriza a los prácticos competentes, sobre todo en las zonas indeterminadas de la práctica, y la investigación sobre la labor tutorial y el aprender haciendo.*

Un prácticum reflexivo es una experiencia de una enorme intensidad interpersonal.

d. La investigación deliberativa y emancipadora.

El concepto de investigación en la acción, de acuerdo con Elliot (1986,255), se parece en muchos aspectos a la idea aristotélica de la investigación deliberativa.

Primeramente se ocupa de crear estrategias para realizar valores educativos que no pueden definirse claramente por adelantado y con independencia del medio elegido.

En segundo lugar es un proceso en el cual quienes lo llevan a cabo aceptan la responsabilidad de la reflexión y no se limitan a depender de los análisis de investigadores externos. El papel del investigador externo consiste en estimular la reflexión por parte de los que ejecutan el proceso y las “crónicas” o hipótesis de aquellos únicamente son validadas en el diálogo con éstos.

En tercer lugar, la investigación en la acción procede siempre a partir de la perspectiva de los fines previstos por los ejercitantes. Y, finalmente, es una condición necesaria del desarrollo profesional de los profesores.

e. La formación basada en los hábitos y esquemas operativos según Perrenoud.

La acción del profesor forma parte de una razón práctica y subjetiva que conjuga propósitos con esquemas de acción, que son, en buena medida inconscientes y

resultantes de una sucesión de microdecisiones (Perrenoud, 1993, 108). Como el profesor no sigue recetas prácticas ni normas procedentes de una teoría prescriptiva, entonces ha de aceptarse que su acción procede de un “hábitus”, el cual, es una gramática generadora de prácticas, formando no sólo por las rutinas y hábitos, sino también por esquemas operativos de alto nivel o estratégicos. Asimismo Perrenoud (1993,120) sustenta que *la formación de los futuros profesores debe basarse en la investigación, ya que ésta conduce necesariamente a una relación activa con los saberes y con la realidad que pretenden explicar y ayuda a enfocar la realidad de una forma más analítica, diversa y divergente del sentido común.*

f. Los formadores reconstruccionistas sociales.

La investigación, según Liston y Zeichner (1993, 155), debe centrarse en la enseñanza como práctica contextualizada y resaltar los contextos sociales y políticos generales. Así expresan : *Los docentes y los formadores de profesores deliberan, deciden y actúan en el seno de instituciones y de contextos sociales más amplios. La consideración de la enseñanza como práctica contextualizada debería ayudar a centrar la atención en los contextos políticos sociales e institucionales de las acciones de los profesores; asimismo debería promover el interés por las consecuencias de las acciones de los docentes. Muchas de las propuestas que consideran la enseñanza como práctica contextualizada no prestan atención a los contextos pertinentes.*

Sostenemos que la investigación en este campo ha de prestar especial atención a las dinámicas de género, raza y clase social de la escolarización y la formación del profesorado. Es obvio que esto forma parte de nuestro plan reconstruccionista social.

En particular Liston y Zeichner (op. cit.) están preocupados porque para ellos es fundamental que se explique como influyen en sus deliberaciones educativas las creencias sociales, culturales y políticas, implícitas y explícitas, de los profesores y que se tengan en cuenta todas las condiciones sociales de escolarización.

g. Carr y Kemmis (1986)

Postulan una definición arraigada en términos críticos y emancipadores:

“La investigación-acción es simplemente una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo”.(Carr y Kemmis,1986,162).

h. Modelo de proceso temporal.

El fundamento para la investigación-acción descansa, según el argumento de McKernan (1999, 25), inicialmente, sobre tres pilares: *en primer lugar, que los participantes que experimentan el problema son los que mejor estudian e investigan los entornos naturalistas; en segundo lugar, que la conducta está muy influida por el entorno naturalista en el que se produce, y en tercer lugar, que las metodologías cualitativas son quizá las más adecuadas para investigar los entornos naturalista. Tomadas como una tríada, estas hipótesis muestran un fundamento en la forma de un modo de observación crítico-participativo de la investigación del profesional en ejercicio.*

Como agente del cambio , el profesional en ejercicio tiene una situación problemática que considerar. Lo que se propone aquí es que la investigación- acción se considere como un proceso práctico, técnico y críticamente reflexivo. Además, han de estar implicados todos los que tienen intereses educativos en el proceso: padres, profesionales y alumnos.

A modo de resumen recomendamos conceptualizar el proceso de desarrollo, en su mayoría, las características señaladas por Oliva (1999, 174) para ser tenidas en cuenta por los profesionales reflexivos en la pragmática de su “action research”. Las características básicas de este modelo son las siguientes:

1ª. *Es un modelo de reflexión y de comprobación crítica, de discusión de concepciones, expectativas y problemas que la práctica intenta modificar en el seno de la organización escolar.*

2ª. *El proyecto de transformar la práctica comporta un serio análisis del contexto donde la práctica, se produce y una explicación de la capacidad profesional de los sujetos implicados.*

3ª. *La investigación en la educación, en su contexto global, indaga sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los agentes educativos, identificando problemas, susceptibles de modificación, y que requieren, por tanto, una respuesta práctica (Elliot, 1990).*

4ª. *El objetivo de la investigación en la acción es ampliar la comprensión que tienen los participantes de sus problemas (diagnóstico). Por lo tanto, se coloca en un ángulo exploratorio frente a cualquier definición inicial que pueda tener con respecto a su situación, estableciendo diferencias entre “respuestas específicas” y “respuestas apropiadas”.*

5ª. *La investigación en la acción adopta un nivel teórico, en el cual la acción encaminada a modificar la situación, es suspendida temporalmente hasta que logre una comprensión más profunda del problema práctico.*

6ª. *Al explicar “lo que está ocurriendo”, la investigación en la acción cuenta una “historia” acerca del acontecimiento, relacionándolo con un contexto de contingencias recíprocamente interdependientes, es decir, acontecimientos que dependen unos de otros para poder producirse. (En el “estudio de casos”, el modo de explicación que se utiliza tiene un carácter más naturalista que formal. Las relaciones se ilustran con descripciones concretas y no con declaraciones formales que enuncien leyes causales y correlaciones estadísticas).*

7ª. *La investigación en la acción interpreta “lo que está sucediendo”, en el entramado organizativo desde el punto de vista de los que actúan e interactúan en la*

solución del problema. Los acontecimientos son interpretados como acciones y transacciones humanas más que como procesos naturales. Las acciones y las transacciones se interpretan en términos de las condiciones que postula, o sea, como la expresión de los sentimientos de una persona (la comprensión de una situación y sus creencias acerca de la misma; sus intenciones y metas; sus opciones y decisiones; el reconocimiento de ciertas normas, principios y valores para diagnosticar, establecer objetivos y elegir vías de acción).

8ª. Lo que “está sucediendo”, se hace inteligible por referencia a los significados subjetivos que los participantes le atribuyen, (las entrevistas y la observación participante constituyen herramientas importantes para la investigación en el contexto de una investigación en la acción).

9ª. Supuesto que la investigación en la acción analiza una situación partiendo del punto de vista de los participantes, debe utilizar el mismo lenguaje que aquellos utilizan, es decir, el lenguaje corriente que utilizan las personas para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales de la vida cotidiana (los informes de la investigación en la acción deben ser siempre validados en el diálogo con los participantes).

10ª. Supuesto que la investigación en la acción analiza un problema desde el punto de vista de las personas implicadas, únicamente podrá ser validada en el marco de un diálogo sin restricciones con las mismas (involucrando a los participantes en un proceso de autorreflexión acerca de su situación, los informes previos sobre los diálogos con participantes referidos a las interpretaciones y explicaciones surgidas de la investigación, deberán formar parte integrante de todo informe final de la investigación).

11ª. Entre los participantes, debe existir un libre flujo de información (los participantes deben tener posibilidad de acceder libremente a los datos, interpretaciones e informes). Ello supone una confianza mutua fundada en la fidelidad a un marco ético adoptado por mutuo acuerdo, que reja la recogida, utilización y publicación de los datos obtenidos.

12ª. Los actores organizativos deben disponer de conocimientos sustantivos, que le permitan desarrollar su identidad personal y la comprensión de su propio trabajo y de las posibilidades de mejora de su acción, mediante un mecanismo de retorno, de comprobación, en base a procesos analíticos reflexivos.

13ª. Dado el carácter singular e irreplicable de los procesos escolares, el modelo de investigación en la acción, en una nueva redimensión, debe reconocer las dimensiones socioculturales y sociopolíticas de la organización del centro escolar. En este punto, lo situacional afecta al diseño y desarrollo de la gestión escolar como un proceso dinámico y descentralizado, en el que la participación de los sujetos se resuelve en la toma de decisiones prácticas. Se precisan dosis de autonomía frente al poder político educativo, así como en la utilización de recursos humanos, económicos y materiales. Esto supone cambios efectivos en las relaciones de poder entre autoridades, regiones, centros y currícula.

14ª. La toma de decisiones ha de basarse en un análisis situacional-contextual de la realidad, en un diagnóstico de las circunstancias específicas que la caracterizan, de tal forma que el currículum (referente organizativo) debe adaptarse necesariamente a estas situaciones.

15ª. Skilbeck (1984), nos ha dejado un diseño que reproduce fielmente las demandas del modelo de investigación en la acción, coherente con las situaciones concretas en donde la práctica se resuelve. Es preciso definir metas u objetivos significativos dentro del contexto; se han de construir programas capaces de ser interpretados interactivamente y, finalmente, se han de ejercer funciones de control, valoración y evaluación reconstruyendo circularmente el proceso.

Pensamos haber demostrado con las aportaciones de los pensadores mencionados la necesidad de una formación inicial basada en la práctica, el interés de formalizar los períodos específicos de prácticas (el cuasi post-grado en el actual sistema de Magisterio y como añadido, hasta hace poco, el CAP equivalente a una colección de créditos de post-grado) más centrados en la experimentación , en la

investigación-acción y como aprendizaje de las experiencias de los profesores en ejercicio.

En consecuencia con los dos cuerpos docentes estudiados procede delimitar los contenidos , en función de los mismos:

- Maestros de Primaria

En este caso, los aspectos curriculares que acabamos de reseñar podrían fundamentar asignaturas o disciplinas en forma de módulos didácticos, unidades didácticas o créditos distribuidos a lo largo del primer ciclo de Magisterio y algunas en el segundo ciclo, pensando en la necesidad de transformar esta carrera de ciclo corto en una licenciatura.

En este sentido señala Torres (1991, 194) el convencimiento de que el alto grado de jerarquización que se manifieste entre los distintos cuerpos de profesorado del sistema educativo. Supone uno de los mayores handicaps para una auténtica profesionalización del colectivo docente que desempeña su trabajo en los niveles educativos anteriores a los que se localizan en las facultades universitarias. Añadiendo: “es prioritario no descuidar la reivindicación histórica del mundo de la enseñanza del cuerpo único de profesorado”. También subraya Torres (1991, 195) que *es preciso que las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado se conviertan en Facultades, del mismo modo que también son Facultades universitarias las que forman a los profesores y profesoras de los niveles superiores del sistema educativo.*

- Profesores de E. Medias

Sería oportuno simultanear, siguiendo la propuesta de Esteve (1991, 94), la formación pedagógica con la carrera que estudie cada alumno. Ahora bien esto implicaría que el alumno al comenzar el segundo ciclo tendría que tomar la decisión de dedicarse al mundo de la enseñanza y consecuentemente realizar los cursos de

formación a través de módulos, unidades didácticas o créditos. Además para los profesores de Medias formarían parte del programa las actuales materias asignadas al curso de cualificación pedagógica, a saber:

1- Bloque de enseñanzas teórico-prácticas, que incluye:

- Diseño y desarrollo del currículum. Organización escolar.
 - Psicología del desarrollo y de la educación.
 - Sociología de la educación.
 - Atención a la diversidad. Alumnos con necesidades educativas especiales.
 - Tutoría y orientación educativa.
 - Didáctica del área curricular y, en su caso, de las disciplinas, materias o módulos correspondientes a la especialidad.
 -
- 2- Técnicas de análisis de la interacción y la comunicación en el aula.

Por último conviene analizar la formación práctica.

¿Cómo se está haciendo en realidad las prácticas de enseñanza?

a.- Cuerpo de maestros de Primaria.

Los profesores de Primaria realizan el Prácticum simultaneando los dos últimos cursos de la carrera durante algunos meses. Durante el segundo curso efectúan un mes de prácticas, mientras que durante el tercer año de carrera realizan dos meses más de prácticum.

El problema es que no hay conexión entre el Coordinador del Prácticum y los tutores que supervisan y tutorizan al futuro profesor. Se tiende a evaluar al alza para favorecer el expediente del aprendiz con lo cual el Practicum es evaluado como un mero formalismo. Y, a pesar de éso, futuros profesores en los casos que nosotros hemos observado han sido muy notables pero el proceso evaluador debería implicar

mayor coordinación entre los coordinadores del Prácticum y los directores y tutores de los centros donde se llevan a cabo las prácticas.

b.-Prácticas de enseñanza para los profesores de Medias.

El Decreto 1.692 de 20 de octubre de 1995 considera el prácticum como el componente formativo vertebrador del curso de cualificación pedagógica. Se establece la necesidad de garantizar una adecuada coordinación entre el prácticum y las materias teórico-prácticas. Se atribuye una carga lectiva de 15 créditos para el prácticum, de los que, al menos 10, se destinan a la práctica de la docencia tutorizada en centros de secundaria y el resto a la preparación, análisis y valoración de las prácticas docentes realizadas.

En opinión de Esteve (1997, 51-52) los cursos del CAP siempre han sido algo difíciles y comprometidos, y aún lo seguirán siendo con el nuevo diseño propuesto, por una razón de fondo en la que coinciden ambos modelos. Y añade: *“me refiero a la elección básica en concebir la formación del profesorado de Secundaria como un añadido pedagógico, en el que se pretende construir en pocos meses una identidad profesional suplementaria de “profesor” trabajando con unos estudiantes a los que, durante cinco años, se les ha formado una identidad profesional de “química”, de “historiador”, “matemático” o “biólogo”.*

Efectivamente en carreras como las mencionadas se instruye a los alumnos con altos niveles de exigencia y con un enfoque orientado principalmente a la investigación y la ciencia pura.

Por todas las razones explicadas vemos necesario dotar de mayor tiempo la formación inicial de los futuros profesores en Secundaria y Bachillerato, especialmente en lo que se refiere a las enseñanzas prácticas. Esteve (1997, 90), por ejemplo, reclama la consideración del primer año de trabajo profesional en la enseñanza, de verdad, como año en prácticas. El profesor debutante debería quedar como profesor de apoyo de un profesor que desempeña la plena responsabilidad de la clase.

Abundando en esta visión Isaac (1986, 93) señala que el análisis de procesos de aprendizaje es necesario para que el estudiante pueda aprender. En vez de un programa en el cual las habilidades necesarias se analizan desde fuera y se aplican al estudiante, aquí el estudiante aprende a analizar el proceso de enseñanza y a idear actos que ayuden al aprendizaje del individuo en el aula. La valoración del estudiante, pues, lleva aparejada la valoración de la eficacia del aprendizaje del alumno.

Como prueba de lo que hemos argumentado en el capítulo anterior respecto a la sinergia con que se expanden los movimientos culturales y educativos reforzamos tal idea con los análisis de Willianson (1986, 350) sobre el prácticum, en Australia, llamado también experiencia de campo o enseñanza práctica que se considera muy importante en los cursos de preparación de profesores y observa lo siguiente:

El estudio puramente académico de los cimientos de la educación ha empezado a ceder poco a poco su lugar al estudio de la enseñanza, es decir, el estudio de lo que los profesores hacen en el aula, la escuela y la comunidad. Y añade: Ciertamente, en los diversos informes ha habido, no sólo una reafirmación de la importancia del prácticum, sino también sugerencias sobre cómo podría mejorarse.

En términos generales, estas sugerencias abarcan las siguientes necesidades:

- Desarrollar más colaboración entre las instituciones de educación de profesores y las escuelas en cuestiones de planificación, operación y evaluación de prácticum.
- Llenar el hueco entre la teoría y la práctica.
- Crear una pauta ordenada de experiencia de desarrollo del profesor estudiante.
- Proporcionar un programa de formación para supervisar a los profesores de las escuelas.

Es decir, que también en este país los problemas de formación mantienen similitudes; en especial se hace patente con respecto al prácticum la necesidad de más colaboración y más acuerdo sobre los objetivos del prácticum y sobre la coordinación entre institución formadora y centro de prácticas y el papel de los profesores cooperadores, etc.

6.3.-La Formación Continua

Entendemos por formación continua la formación permanente del profesorado en ejercicio.

Durante mucho tiempo no ha existido un apoyo estable y continuado a la labor de formación del profesor en ejercicio. Los Institutos de Ciencias de la Educación hacían convocatorias de cursos aislados y periódicos de formación del profesorado. Desde hace algún tiempo se han tomado medidas en este sentido y se han creado los centros de recursos y los centros de profesores, en algunas comunidades llamados centros de formación continuada de los profesores. Su funcionamiento ha estado condicionado a los bajos presupuestos económicos con lo cual se le ha mermado su capacidad operativa; pero tampoco se ha incentivado suficientemente a los asesores técnico-pedagógicos por lo que muchos renuncian a estos puestos, sobre todo si ostentan la plaza en régimen de provisionalidad o comisión de servicios. Si, además, tenemos en cuenta que se usan como una excusa para resolver el pacto sellado entre la Administración y los Sindicatos por el cual la consecución de sexenios por parte del profesorado está condicionada o supeditada a un equivalente en horas de formación, con lo que muchos profesores asisten a estos cursos de reciclamiento para cumplir el trámite formal del número de horas de formación con lo cual se desvirtúa bastante el verdadero interés por aprender o perfeccionarse por parte del profesorado.

Coincidentemente dice Day (1992, 94) *los profesores en activo deben tener conocimientos sobre procesos de aprendizaje de adultos, estrategias de cambio, cultura institucional y política a nivel micro; y deben tener la habilidad de ser conscientes de la necesidad del profesor en las vías en que intervienen. En Inglaterra, el futuro, tanto de la formación de los profesores como de su desarrollo profesional, está cada vez más centrado en las escuelas. La mayor parte de las actividades serán llevadas a cabo por los propios profesores. Sin embargo, Day no está de acuerdo en que esta formación se centre completamente en las escuelas ya que, según él, llegaría a ser parroquial, insular y no reflexiva.*

No nos proponemos analizar aquí, todos los posibles modelos de construcción curricular, tan sólo vamos a señalar dos paradigmas de operacionalización de la formación:

a.) Modelo de Zeichner y Liston (1987). Este modelo tiene como objetivo principal la inserción progresiva del alumno-profesor en el ambiente escolar llevándolo a problematizar, partiendo de la experiencia personal y del conocimiento adquirido, a las situaciones prácticas que debe afrontar.

a) Proyecto Foco ,de Estrela (1991, 18 y ss.). En la secuencia de este modelo surge otro proyecto titulado “Investigación-Reflexión-Acción”. Destacamos algunos de sus principios fundamentales :

- *Investigación científica como soporte de todo el proyecto y como estrategia de formación.*
 - *Reformulación permanente del proyecto , subsiguiente a una evaluación procesual sistemática.*
-
- *Formación centrad en las escuelas y en las situaciones profesionales de los profesores.*

- *Isomorfismo entre de principios y prácticas entre la formación de profesores y la formación que éstos deben llevar a sus alumnos.*
- *Reflexión de cada profesor sobre su práctica profesional como vector estratégico de formación.*
- *Constitución de grupos autónomos de investigación/formación para la elaboración, concretización y evaluación de proyectos.*

En todo caso nos parece urgente adoptar algunas medidas:

- Hacer sondeos entre el profesorado sobre cuáles son sus inquietudes. De aquí se derivará, por un lado, la proyección de cursos de perfeccionamiento en las áreas más señaladas y, por otro lado, detectar las necesidades protoinvestigadoras. Queremos decir que si un centro proyecta llevar a cabo un programa de investigación debería dársele la posibilidad desde los Centros de Formación de prestarle apoyo y asesoramiento en los instrumentos de análisis, de diagnóstico, recogida de datos, etc., lo cual facilitaría la planificación desde los centros concretos de proyectos bien fundamentados.
- En otras palabras, actualmente los centros proponen por sí mismos desde la experiencia que tienen un proyecto de formación del profesorado en el propio centro pero probablemente desconozcan.
- Algunos de los instrumentos de investigación, los recursos necesarios y los materiales más apropiados, llegando a plantear proyectos carentes de esta línea protoinvestigadora; mientras que si a través de los sondeos se conocen los proyectos que piensan ejecutar los profesores, se podría impartir una formación previa en estos requisitos lo que capacitaría a los coordinadores de tales proyectos para definir correctamente su programa y conocer el mejor curso de desarrollo de sus investigaciones.
- No se estimula económicamente a los centros. Los proyectos de formación, seminarios, etc. disponen de un presupuesto económico más bien escaso y del cual el centro se beneficia muy poco porque lo administra el centro de formación.
- Además de las jornadas, reuniones y encuentros de profesores deberían estimularse, foros de debate más amplios tales como Congresos y Masters, que actualmente están, casi exclusivamente, organizados por las

- Universidades. En particular los Masters deberían ser más accesibles económicamente para los profesores.
- Organizar cada año cursos de formación dedicados a técnicas de investigación como los estudios de casos, la investigación etnográfica, la observación participante, etc
- Publicar los trabajos de seminarios, grupos de trabajo, proyectos, investigaciones que los grupos de profesores realizan para darlos a conocer a otros profesores y que, en la actualidad, quedan archivadas en la Biblioteca de los centros de profesores.
- Editar materiales propios y revistas, fruto de las intervenciones de expertos en cursos de formación o de aportaciones particulares de profesores que deseen publicar sus experiencias.
- Dinamizar las Bibliotecas.
- Disponer de exhaustivos mecanismos de reproducción, impresión.

Naturalmente estas ideas sólo pueden ponerse en práctica cuando existe una voluntad política de sustentarlas, es decir, financiando adecuadamente todas estas propuestas.

De todas formas, vamos a exponer una serie de campos de contenidos para los que deberían cifrarse mayor espacio y mayor frecuencia en las ofertas y proposiciones de los centros de formación, principalmente:

- Problemas de intimidación: agresores y víctimas. El maltrato escolar entre iguales. El maltrato ante el profesorado.
- El sexo. La droga. El SIDA. Posibilidades de educación sexual en el colegio.
- Técnicas para implicar a padres en el centro.
- Técnicas de resolución de conflictos.
- El cooperativismo.
- Profundización en ciertos aspectos metodológicos, estratégicos, o procedimentales de determinadas áreas de las disciplinas del currículum.
- Tratamiento de estrés del profesor.

▪ Cursos de legislación, no sólo para los directivos, sino para todos los profesores en ámbitos como:

- adscripción del profesorado.
- tutoría y n.e.e. orientación.
- cumplimentación de actas y otros documentos burocráticos (libros de escolaridad, evaluación,...).
- permisos, bajas.
- constitución de órganos colegiados: funciones
- constitución de órganos unipersonales: funciones

▪ Técnicas de estudio.

▪ Técnicas de trabajo: elaboración de informes, módulos didácticos, unidades didáctica.

- Desarrollo de actividades lúdicas, plásticas y deportivas.
- Preparación para el ocio.
- Tratamiento de valores.
- Promoción de estudios para conocer y contrarrestar la influencia de los medios audiovisuales. Acceso a Internet y a las redes de comunicación.
- La injusticia. La ética.
- El multiculturalismo.
- La desigualdad basada en el sexo, el grupo étnico y la clase social.

7. Dos clases de profesores en una misma etapa educativa.

Hemos visto que en el tramo de Enseñanza Secundaria son mayoritarios los profesores que proceden de Primaria y los que proceden de E. Media y F.P.

Conociendo, según los resultados de nuestras observaciones, los centros donde se juntan/coinciden/amalgaman varias etapas educativas, el número de conflictos es mayor porque hay intereses dispares entre los profesores, distintos regímenes de condiciones de trabajo, hábitos arraigados distintos desde tiempo atrás, alumnos en confusión y ambigüedad. Esto mismo lo ha constatado el Consello Escolar de Galicia en su estudio “A convivencia nos centros escolares de Galicia” (1999).

Características de los profesionales de Primaria y Secundaria

<i>PRIMARIA</i>	<i>SECUNDARIA</i>
• <i>Carrera de ciclo corto. Nivel 21</i>	• <i>Carrera de ciclo largo. Nivel 24.</i>
• <i>Formación pedagógico-didáctico notable</i>	• <i>Formación pedagógico-didáctica deficiente</i>
• <i>Horas libres – permanencia en el centro</i>	• <i>Horas libres: no sujeción al centro.</i>
• <i>Vigilancia recreos – normas – control austero</i>	• <i>Vigilancia recreo; ambigüedades Problemas con la interpretación de Ley. Bajo control</i>
• <i>Atención a padres – horario prefijado por la Administración.</i>	• <i>Atención a padres – Horario fijado por cada tutor.</i>
• <i>Experiencia: más experiencia con niños pequeños; más paternalismo.</i>	• <i>Experiencia: mayor experiencia con niños mayores. Menos paternalismo.</i>

Tabla nº VII - 8

(Elaboración propia)

Encontramos una idiosincrasia diferente entre los profesores de Primaria que suelen ser más paternalistas por el hábito de tratar con niños pequeños, flexibilizar su nivel de exigencia en función de las capacidades del alumno y una convivencia más intensa (al estar cursos completos con el mismo grupo) y los profesores de Secundaria habituados a recibir alumnos seleccionados, ya que solo iban al Bachillerato los que aprobaban el Graduado Escolar, su situación era muy parecida a lo que habían

aprendido en la Universidad y el carácter instructorista de su enseñanza limitaba drásticamente sus relaciones con los alumnos; además se enfrentaban (y se enfrentan) a grandes masificaciones.

Casamayor(1999,20) expresa estas diferencias apuntando lo siguiente :
“Lamentablemente,la cultura de la Secundaria,excepto por el trasvase del profesorado del ciclo superior de la extinta E.G.B., no está preparada para asimilar/integrar/dar respuesta a las necesidades de unos alumnos que no han sido previamente seleccionados.En este sentido,la falta de trabajo en equipo ,el abuso de la lección magistral , la importancia que se da a la asimilación acrítica de los contenidos,los problemas de comunicación etc. provocan que muchos alumnos tengan problemas de autoestima,se sientan marginados y adopten comportamientos que hacen muy difícil la convivencia en los centros.

Con respecto al carácter que imprime la Universidad, Bourdieu (1989, 22) asume que la cultura escolar dota a los individuos de un cuerpo común de categorías de pensamiento. *La escuela tiende a asumir, cada vez de una manera más completa y exclusiva, a medida que los conocimientos progresan, una función de integración lógica. En efecto, los individuos programados, o sea, dotados de un programa homogéneo de percepción, de pensamiento y acción, son el producto más específico de un sistema de enseñanza. Los hombres formados en una cierta disciplina o en una cierta escuela tienen un estilo común.* Nosotros añadiríamos que esta homogeneización se sublima en la Universidad donde se presupone que los estudiantes van a dedicarse a la investigación al más alto nivel.

En la misma línea insiste Esteve (1997, 76) cuando dice: *“ con un autoconcepto profesional formado desde este enfoque (elevado nivel de exigencia) la idea de descender a una clase para enseñar a adolescentes la química más elemental o las generalidades de la historia, lleva a los profesores debutantes a pretender niveles inalcanzables para sus alumnos, o a despreciar, por irrelevante, su trabajo en la enseñanza”.* Su corto período de formación inicial resulta insuficiente para lograr una identificación con su papel profesional de enseñantes, frente al modelo universitario con el que han convivido cinco o más años. Si se hacía difícil para el debutante

“descender” a dar clase en el Bachillerato supongamos que en los niveles de ESO la acomodación resultará más complicada y ahora peor sin el filtro del Graduado Escolar.

Pero lo que produce más tensiones es hacer convivir dos estilos de docentes tan distintos. Como asegura Barquin (1999, 62): *“al mismo tiempo, la reforma estructural entre primaria y secundaria ha generado tensiones en la ESO, entre otras razones por la convivencia del profesorado de primaria y secundaria, tradicionalmente enfrentados como resultado de sus diferentes maneras de entender y practicar su tarea docente”*. En efecto, se puede deducir de las entrevistas que hemos practicado a orientadores y directivos que la convivencia en algunos institutos es particularmente difícil, llegando al extremo de que en ciertos centros la comunicación entre profesores de primaria y secundaria es muy escasa o no existe. En otros centros se producen integraciones armónicas, pero donde la convivencia es difícil se desarrollan una serie de crispaciones y tensiones que culminan con un clima conflictivo con las derivaciones negativas que ya hemos estudiado.

En consecuencia la Administración debe tender a acoplar las etapas educativas tratando de producir el menor número de amalgamas posibles, ha de dotar de recursos humanos y materiales a los centros y está obligada a reparar las lagunas, tensiones y rupturas de convivencia que suceden en determinados centros apoyando a aquellos profesores con sistemas de mediación en conflictos a través de asesores, pero, sobre todo, evitando las diferencias de trato, las diferencias de criterio, las discriminaciones de unos por otros.

8. El malestar docente.

Los docentes tienen que soportar multitud de funciones desde lectivas, burocráticas, de animación, complementarias, extraescolares, realizar trabajo extra en su propio hogar, abordar la conflictividad de los alumnos y además, cuando la sociedad no funciona, la escuela no funciona y la culpa, evidentemente, es de las cabezas más visibles, de los profesores. Pero es que además la Administración les somete a presiones tales como provisionalidad de destino, baja estima, infradotación

de recursos económicos y humanos, abandono en los casos de conflictividad, usurpación de funciones, ambigüedad legislativa. Si a esto le sumamos que un profesor tenga problemas con sus compañeros nos parece una consecuencia correlativa que el profesorado se sienta molesto, aburrido, estresado y deprimido.

En el periódico “Faro de Vigo” del 27 de febrero de 2000 aparece un artículo en el que se hace una reseña comentando un trabajo del profesor Rodríguez sobre la proliferación de docentes quemados del que extraemos lo siguiente:

“El estrés de los profesores gallegos les convierte en uno de los principales grupos de riesgo para el “síndrome del quemado”, enfermedad causada por la tensión y que desemboca en el cansancio mental y la desmotivación profesional. El profesor de la Universidad de Santiago, Rodríguez, autor de la investigación, alerta sobre la proliferación de estos casos y aconseja prestar ayuda psicológica a los docentes.

“Los altos niveles de ansiedad y estrés detectados en los docentes, unidos a su alta responsabilidad en el desarrollo de los individuos educados, hace necesaria e imprescindible una atención psicológica especializada para atender a este síndrome del quemado”, diagnostica el informe.

El profesor Rodríguez explica que la responsabilidad de educar a los alumnos y los conflictos con los padres generan una tensión que desencadena un desgaste emocional. “La asunción de responsabilidades sociales, las expectativas sociales de su actividad (...) la presión de permanente evaluación por parte de los padres están causando serios deterioros en los maestros”, se concluye en el estudio.

Es estrés se acentúa en las aulas con “alumnos inadaptados” que socavan la paciencia de los profesores, frustran sus expectativas como docentes y les convierten en víctimas de la desaprobación social por haber fracasado en su tarea de educadores. “Sufren de culpabilidad social frente a la conducta inadaptada de los alumnos”, aclara el profesor Rodríguez.

El profesor Rodríguez aconseja dotar a los profesores de recursos personales para prevenir la aparición de “docentes quemados”. Y advierte que la asistencia psicológica organizada es insuficiente si no se acompaña de trabajo personal”.

En otro estudio más reciente realizado por CC.OO. se dice “Los maestros enferman en las aulas”. Esta noticia, recogida por el diario “El País” el 5 de noviembre de 2000 de la que es autora Lucía Argos, subtitula que el 80% de los profesores de centros públicos señalan los trastornos psicológicos como su mayor problema. A continuación recogemos diferentes reseñas que ejemplifican dicha afirmación.

- *“La escuela española incuba un mal que en países cercanos ya es una epidemia. El maestro empieza a sentirse desbordado como fuente de autoridad y de conocimiento frente a un alumno cada día más desafiante. El resultado es que el 25% de los 600.000 profesores de primaria y secundaria que hay en la enseñanza pública española toma una baja oficial o circunstancial cada año, según el estudio más completo que se ha hecho hasta ahora en España, elaborado por CC.OO. en 17.157 centros públicos no universitarios de todo el Estado; apenas un 3% de éstas se justifica en el estrés. Pero los expertos saben que son problemas asociados a este síndrome muchas de las dolencias de garganta, digestivas o músculo-esqueléticas que padecen. Ocho de cada 10 docentes señalan los problemas psicológicos como el mayor riesgo de su actividad”.*
- *“He visto a chicos que tratan a sus profesores como estúpidos o payasos, o que lanzan sillas por las ventanas. Ya nadie quiere ser profesor. Esta es una profesión muy desprestigiada”, se lamenta una profesora de Arte.*
- *“Aún está recuperándose del trago un profesor de una escuela-taller del Ayuntamiento de Madrid al que seis alumnos acorralaron en su despacho, amenazaron con un palo y destrozaron sus pertenencias por haber expulsado de la clase a uno de ellos. El fiscal ha pedido esta semana dos años de cárcel para cada uno de los seis jóvenes agresores. De la misma manera se recupera, despacio, tras una baja laboral por depresión, una docente de secundaria madrileña que resume*

en su relato el efecto de la gota malaya de la indisciplina en su autoestima: “Hay clases en las que no existe. Antes podía haber un alumno conflictivo, o dos. Ahora tienes a toda la clase en tu contra cuando tomas alguna medida. El año pasado no pude más”, relata desahogándose. “Cuando intentaba expulsar a un chico, tranquilamente me decía que no, que no se iba. Y allí se quedaba sin que yo pudiera hacer nada. Llamaba a su padre y la respuesta era siempre la misma: “Ojo, mi hijo es de notable y sobresaliente. Tenga cuidado con lo que hace con él”. A esto yo sólo podía contestarle que hablara con él y le explicara para qué se viene al instituto”.

- *“El conflicto, al parecer, se registra a todos los niveles educativos, públicos y privados; si bien, más acusadamente, en la enseñanza secundaria. “Las causas hay que buscarlas desde la masificación de los institutos hasta en las características de la propia adolescencia”, señala Rafael Villanueva, psicopedagogo y uno de los autores del estudio de CC.OO. Pero recalca que “uno de los problemas más claros es que hoy se dan unas condiciones sociofamiliares que no propician el esfuerzo mínimo”. Y se explica: “Los padres no tienen ni tiempo ni posibilidades de ejercer la capacidad educativa. Como consecuencia, los chicos y las chicas no tienen normas, llegan a la escuela sin normas. No decimos que la familia sea ahora peor; sólo que el trabajo educativo es más complicado”, sostiene Villanueva”.*
- *“Las autoridades educativas dicen ser conscientes de esta situación. “Hay un desajuste entre las demandas sociales y los apoyos que pide el profesorado. La escuela da mucho de sí, pero se le está exigiendo demasiado”, admite José Luis Mira, director general de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. En aras de “mejorar la calidad de la enseñanza” y de “dignificar la profesión docente”, Mira recuerda que la ministra de Educación ya anunció un plan de calidad “que podría estar listo a lo largo del próximo año”.*
- *“Docentes y familias van más allá en el planteamiento del debate. Entienden que el propio modelo educativo está a punto de sucumbir ante los cambios sociales. En el Reino Unido apenas quedan profesores nativos, tienen que contratarlos en*

Australia o Nueva Zelanda. En Holanda, algún centro se ha planteado reducir el periodo lectivo semanal a cuatro días ante la ausencia de enseñantes. En España, pocos tienen hoy la vocación de partirse el pecho por un alumno que llega a la escuela sin apenas normas inculcadas en la familia, obligado por ley a estudiar hasta los 16 años, aunque no le interese”.

- *“Al desinterés por el estudio se une, cuenta el psicopedagogo, un culto al “matonismo”, una intimidación entre alumnos, hasta hace poco impensable en España a menos que fuera como un espectáculo televisivo importado. El defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, Javier Urra, acaba de solicitar a la Consejería de Educación que frene las extorsiones que sufren algunos alumnos por parte de sus compañeros tras haber recibido varias denuncias al respecto. Que en los colegios falta disciplina lo acaban de reconocer hasta los estudiantes en la encuesta reciente del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo”.*

- *“Estas son las circunstancias que descolocan hoy a los enseñantes, coinciden ellos en señalar. El cansancio y la pérdida de autoridad llevan a muchos a la consulta del psiquiatra. Sin ir tan lejos, acusan un tipo de estrés que ya ha sido bautizado en todo el mundo como el síndrome del burn out, o del maestro quemado, caracterizado por un cansancio físico y psicológico que les dificulta desempeñar su tarea. Tras 24 años de ejercicio, una profesora de 57 años compara su baja por depresión con el caído en combate: “Como yo, muchos maestros se van quedando en el camino”, dice. “No podía conseguir que aquello pareciera una clase. Tenía que ponerme rígida como un sargento y hacer un esfuerzo sobrehumano para que me escucharan”.*

- *“La tarea no es fácil, ni para el padre, ni para ella, reconoce esta profesora de idiomas de 54 años. “¿Cómo convengo yo a un niño de que aprenda inglés si me dice que va a ser albañil y que viene a clase porque le obligan?”. La falta de motivación de algunos alumnos obligados por Ley a estudiar hasta los 16 años es un argumento constante entre los profesionales”.*

8.1.-La responsabilidad civil

Durante mucho tiempo estuvo vigente el criterio normativo del código civil, de que “aquellos que por acción y omisión causare daño a otro, interviniendo culpa o negligencia, estará obligado a reparar el daño causado”. Esta norma (1902-1991) perjudicaba claramente a los docentes: el desajuste entre la norma y la compleja realidad de la vida escolar ha provocado una situación difícil para el profesorado, que era responsable de las acciones dañosas de su alumnado, entiendo, en ocasiones que hacer frente a reclamaciones civiles de cierta importancia económica, derivadas de hechos que o no controlaba, o difícilmente podía evitar.

El malestar aumentaba entre el profesorado, como relata Morais (1999, 210), a medida que se hacían públicos casos en los que el profesor aparecía demandado por la vía del artículo 1903 del código civil, y en los medios profesionales se pedía con insistencia una reforma en este campo, recomendándose, como medida de presión, el cese de las actividades complementarias y extraescolares hasta que no se diese una solución.

Los medios profesionales afectados pedían, básicamente, que la Administración asumiese directamente la protección de los funcionarios (defensa jurídica y pago de las indemnizaciones y fianzas) como una vía preferible a la suscripción de seguros particulares.

La responsabilidad se trasladó a los titulares de los centros, estableciéndose una responsabilidad subsidiaria de éstos hacia los alumnos menores de 18 años.

En muchas circunstancias reinó la ambigüedad, los profesores suscribirían seguros colectivos y/o particulares recomendados por la misma Administración y el profesorado se crispó hasta el extremo de que en la inmensa mayoría de los centros se suspendieron las actividades complementarias y extraescolares.

Ciertamente hacer visitas, excursiones, viajar con los niños para practicar deporte interescolar, participar en actividades atléticas intercentros, organizar exposiciones, incluso salir fuera del centro para hacer una marcha o un cross se convirtieron en actividades de alto riesgo y que nunca han recibido estímulo ni moral ni económico por parte del Estado y Comunidades.

La situación que vivió el profesorado fue de oprobio y de abandono, sencillamente la violencia simbólica hábilmente instrumentalizada desde el Estado hacia sus súbditos.

Por fin, la Administración suscribió unas pólizas suficientemente amplias para poder acometer los daños derivados de posibles accidentes, haciéndose responsable civil, la propia Administración, observando siempre que los docentes no cometan negligencia en sus responsabilidades.

En los centros donde se mantiene jornada continuada en sesión única, o comúnmente se realizan actividades extraescolares que organizan las APAs pero en las que el profesorado ha de mantener una supervisión de tales actividades. Lo cierto es que nadie sabe quién ha de responsabilizarse de acciones que organiza una entidad y supervisa otra institución. El temor continúa.

Cada vez que se produce un siniestro o un accidente, al menos, el titular del centro, y/o el director han de parar procesos judiciales que quierase o no conllevan tensión y malestar.

El temor continúa porque siempre cabe la posibilidad de que alguien con competencias para opinar, procurar o juzgar, interprete que hubo negligencia del profesor, u omisión grave, y continúan existiendo vacíos legales.

Veamos lo ocurrido en un centro barcelonés, según relata el diario “El Mundo”, el lunes 12 de junio de 2000:

“Condenado un colegio por el intento de suicidio de una niña.

El centro barcelonés pagará 10 millones. El Tribunal Supremo ha condenado a un colegio de Barcelona a indemnizar con 10 millones de pesetas a una alumna que intentó suicidarse lanzándose por la ventana de su aula en el séptimo piso.

La sentencia recuerda que “no puede exigirse a los menores el mismo grado de madurez en su actuar que a una persona adulta”, por lo que si las ventanas del colegio hubieran tenido rejas, “el suceso hubiese podido ser evitado”.

El 30 de abril de 1991 X de 12 años de edad, se encontraba en clase de plástica en un aula de la séptima planta del colegio. En un momento determinado, abrió una de las ventanas, se subió a su pupitre y de ahí al alféizar de la ventana desde donde se arrojó al vacío. La niña cayó sobre una terraza del primer piso y sufrió lesiones gravísimas.

El padre de la menor demandó al colegio y la profesora de la niña reclamando una indemnización de 20 millones, pero el juez de lo penal y la Audiencia de Barcelona fijaron la indemnización en 10 millones y absolvieron a la maestra. Para el colegio, no se produjo ninguna situación de riesgo o peligro ya que la niña se lanzó por la ventana “por propia voluntad” lo que convierte el suceso en “imprevisible e inevitable”.

Ahora, el Tribunal Supremo confirma la sentencia señalando que el colegio “no había adoptado las medidas de precaución posibles y socialmente adecuadas” siguiendo las normas de seguridad de la Consejería de Enseñanza de la Generalitat, que prohíbe los objetos bajo las ventanas a los que el niño pueda subirse.

Asimismo, recuerda que las ventanas de las plantas altas del edificio “no se encontraban correctamente situadas ni protegidas” y eran “fácilmente accesibles por los alumnos desde los pupitres” con independencia del cumplimiento de las normas administrativas, que “tampoco se daba”.

Nosotros nos preguntamos: ¿en qué centro o institución no puede un niño acceder a una ventana subiéndose a un pupitre?. En cualquier centro puede ocurrir esto, salvo que las ventanas estén situadas en un nivel más bajo como mínimo a 2 metros de altura. Raya el ridículo imaginar un edificio con semejante estructura. En todo caso, habría que plantearse si es lógico admitir la construcción de un centro docente con siete plantas de altura. De todos modos se dice que eran fácilmente accesibles para los alumnos desde los pupitres con lo que se culpabiliza al colegio por no haber adoptado las precauciones que correspondían a las circunstancias de personas, tiempo y lugar.

¿Alguien se ha planteado la responsabilidad del constructor o de las autoridades educativas al autorizar un edificio de esas características para impartir enseñanza y que al cabo de un tiempo se diga que no reúne las condiciones adecuadas?

Todo esto viene a confirmar lo que decíamos anteriormente: con leyes ambiguas y flexibles, sin nos encontramos con jueces arbitrarios no hay garantías de paz.

Por todo lo expuesto se concluye que ,sumadas las presiones procedentes de la Administración, las procedentes de los alumnos, las que producen los propios colegios o los equipos directivos más las que son fruto de la crítica incomprensiva de los padres es de una lógica aplastante que el profesorado se encuentre molesto, estresado, cansado y agobiado.

8.2. Revindicaciones de los docentes a la Administración

Podemos destacar entre una larga lista las siguientes reivindicaciones que plantea el profesorado a la Administración :

- Cuerpo único docente no universitarios.
- Licenciatura para profesores de Primaria.
- Ampliación de los presupuestos económicos.

- Apoyo a profesores estresados.
- Medidas para prevenir, paliar, detectar la violencia, el maltrato en los centros.
- Dotara a los profesores de técnicas y estrategias para afrontar las situaciones conflictivas.
- Dotar a los centros de sistemas de seguridad.
- Impartir cursos conjuntos para padres y profesores en Educación Sexual. Así se sabría lo que cada parte puede o debe transmitir a los hijos/alumnos.
- Hacer las leyes más transparentes.
- Proporcionar mayor amparo y estimación a los funcionarios docentes.
- Evitar las amalgamas de alumnos de varias etapas educativas y las de profesores de cuerpos dispares.
- Fomentar la colegialidad de los profesores y el cooperativismo en los centros.
- Financiación directa de los proyectos de investigación interesantes a cargo de grupos de profesores.

9.-Actitudes y estrategias de cambio en el profesorado de ESO.

Analizando la situación del profesorado en este tiempo de postmodernidad corroboramos las tesis de Hargreaves (1996, 73):

9.1.-Intervenir a través de y a pesar de la globalización.

Una paradoja fundamental de la postmodernidad consiste en que el anonimato, la complejidad y la incertidumbre forjadas por la globalización anuncian una paradójica búsqueda de significado y de certeza en identidades definidas en un plano más local. Asistimos al resurgimiento de las identidades étnicas, religiosas y lingüísticas de carácter más local. La respuesta educativa a esta crisis ha consistido en resucitar antiguas certezas culturales como el control centralizado del currículum y las exigencias de la evaluación. El profesor tiene que formar en un clima de tolerancia, de universalidad evitando fomentar los localismos, que a la larga fueran reinos de Taifas, intolerancia y conflictos.

9.2.-*El final de las certezas.*

La confianza en los sistemas de creencias universalizadoras y omnicomprendivas está reduciéndose. La globalización de la vida económica, con la expansión de la información mediante la TV. por satélite y otros medios han amenazado las creencias en la inevitabilidad, científicamente prevista, de sucesos tales como la transformación socialista; cambio simbolizado y estimulado pro la caída del muro de Berlín. Estas metateorías y metadisciplinas de la comprensión humana han caído en el descrédito.

En efecto, los científicos se han empañado en autootorgarse el papel de dispensadores de la paz y el orden del universo. Cada vez que aparece una amenaza para el género humano la ciencia dice: “tranquilos, todo esto tiene una explicación científica”. Pero el setenta por ciento del mundo está en guerra, todo el mundo empieza a concienciarse de que una catástrofe ambiental es inevitable; cuando la violencia impera en las calles y en las escuelas, el estallido de una guerra nuclear no es mas que una previsible consecuencia. Por eso que los profesores prediquen el peligro, la amenaza, el desconcierto y el caos debe servir para mentalizar a los alumnos de que el orden que alimentamos actualmente en la Tierra es peligroso ya que medio mundo vive bien mientras el otro medio se muere de hambre, la justicia no garantiza el Estado de paz y la ambigüedad de los valores y del progreso es un hecho. Por lo tanto sería injusto calificarlos de apocalípticos o mesiánicos.

9.3.-*El mosaico móvil (Hargreaves, 1996, 91).*

La sabiduría colectiva de la bibliografía contemporánea sobre la gestión empresarial y el cambio en las organizaciones muestra que las organizaciones convencionales y burocráticas (y aquí hay que incluir la mayoría de las escuelas secundarias y sus departamentos) no se desenvuelven bien en las inestables condiciones de la postmodernidad.

Es necesario romper la defensa territorial que plantean los departamentos por asignaturas para abrir las escuelas de Secundaria a la integración curricular o las relaciones transcurriculares.

9.4.-El yo ilimitado

En las sociedades postmodernas se están debilitando los lazos tradicionales de parentesco y de las obligaciones conyugales de por vida. Se experimenta el mundo como algo inestable e inmerso en una rápida transformación. En estas condiciones las identidades de las personas dejan de parecer cabales ya no tienen raíces en unas relaciones estables ni anclas en lunas certezas y compromisos morales que los trascienden. Ante esto los profesores han de buscar, afirmar las identidades personales particulares de los niños, formados en el convencimiento de que cada uno puede producir su propia biografía individual. Como arguye Giddens (1991, 74) : *la identidad de una persona no se ha de encontrar en el comportamiento ni (por más importante que ello sea) en las relaciones de los demás, sino en la capacidad para llevar adelante una crónica particular.*

9.5.-Simulación segura (Hargreaves, 1996, 107).

Existe el peligro real de que el espectáculo y la superficialidad de una cultura visual instantánea suplante e impida el necesario discurso moral y la estudiada reflexión de otra cultura más oral. Es importante que los profesores descubran modos de promover, proteger contra tales espectáculos y validar su aportación moral. El desafío al que los profesores tienen que hacer frente en sus clases consiste en cómo comprometerse de verdad con las imágenes y las tecnologías del mundo postmoderno sin rechazar el análisis cultural, el inicio moral y la reflexión serena, que aquellas amenazan con suplantar.

9.6.-Cultura de confianza.

Debemos potenciar culturas de confianza y apoyo para superar los problemas de culpabilidad o incompetencia. Muchos docentes no trabajan en el seno de culturas cooperativas de confianza y apoyo. En tales circunstancias, en las que no pueden airearse las dudas ni compartirse los problemas, los profesores pueden quedar atrapados, viéndose obligados a construir y mantener una apariencia de perfeccionismo. A este respecto muchos profesionales de la enseñanza deberían ser más humildes y comprender que “todos podemos aprender de todos, incluso mucho de nuestros alumnos”. Evidentemente, para eso, hay que escucharlos.

9.7.-Culturas de colaboración y colegialidad.

La colegialidad y la colaboración del profesorado no solo son importantes para la elevación de la moral y satisfacción del profesor sino porque los profesores así se benefician de sus experiencias recíprocamente. Pero advierte Hargreaves (1996, 215) deben tratarse con precaución. No existe la colaboración o la colegialidad auténtica ni verdadera. Hay diferentes formas con diversas consecuencias y objetivos distintos.

9.8.-La balcanización.

La balcanización se centra en el atrincheramiento de los profesores en sus asignaturas. Las diferencias de status de los alumnos y de los niveles de programa en los que se adscriben reflejan las diferencias de categoría entre las asignaturas asignadas a los respectivos niveles. La influencia de la balcanización perpetúa el mito de la inmutabilidad entre los profesores, enmascara la iniciativa individual que muchos docentes tienen para mejorar sus conocimientos y destrezas y restringe las oportunidades de los profesores para aprender unos de otros.

Resumiendo es perentorio mejorar los siguientes aspectos:

- Potenciar el trabajo cooperativo entre profesores. (¿Cómo vamos a enseñar trabajo cooperativo a los alumnos, si no lo practicamos los profesores?).
- Más diálogo con los alumnos, más debates, más dinámica de grupos.
- Romper la balcanización propia de la territorialización por asignaturas.
- Fomentar la construcción de la autoidentidad biográfica del alumno.
- Descender al nivel del alumno para comprender lo que puede dar y no centrarse solamente en lo que se le puede exigir según el programa.
- Aplicar una evaluación formativa, no evaluaciones punitivas que parecen deberse a sombras de venganza.
- Mentalizarse para las dinámicas de cambio con principios bien fundamentados, sin el mosaico móvil, el conflicto se considera como un aspecto necesario en un proceso de cambio (Hargreaves, 1996, 282).

10.-Conclusiones

Haciendo una recensión breve , concluimos que se debe actuar en los procesos de formación inicial y continua del profesorado en el sentido de:

- Implementar la formación inicial del profesorado con apoyos prácticos basado en la experiencia práctica y en el aprendizaje práctico tutorizado. Acoplar el currículo a la red social.
- Procurar una serie de adaptaciones de la formación en curso a los conflictos reales que se producen en los centros y en las aulas. Apoyar la investigación- acción.
- Propiciar la mentalidad del profesor para el cambio dando preeminencia al enseñante formativo, participativo e investigador.
- Las escuelas servirán como centros para la indagación del currículum en la medida en que consigan una verdadera comprensión de la naturaleza de sus problemas de currículum y fomenten los ideales de emancipación, participación y reflexión en la práctica. Los valores clave aquí son: libertad, autonomía, igualdad, democracia y profesionalismo (McKernan, 1999,74). Parte de la solución es económica; conceder a los profesores tiempo para hacer trabajo de investigación cuesta dinero y la financiación de los proyectos también. Parte de la respuesta es ideológica.

- En relación a la investigación-acción Stenhouse (1987,155) recurre al siguiente mensaje en el área del currículum: afirmo que el propósito de cualquier cambio, de cualquier investigación, de cualquier desarrollo de un currículum es el acrecentamiento del arte de la enseñanza, de la comprensión expresada como rendimiento. La idea según la cual ustedes desean un cambio y el cambio depende del re-adiestramiento de los profesores no supone un punto de partida. Añadiríamos nosotros, sobre todo si se hace a base de decretos.
- Como lugar de arranque, los profesores deben desear el cambio más que otros que deseen cambiarlos. Esto significa que la opción de desarrollo profesional encaminada a una satisfacción de un tipo que supone una revalorización del yo debe resultar clara y abierta a los profesores.
- Es necesario que la Administración comprenda el cansancio del profesorado, que la Administración y la sociedad clarifiquen lo que ha de entenderse por educación y plantear los niveles de exigencia en las escalas correspondientes: familia, medios, escuela, sociedad; pero que se señale con el dedo exclusivamente al profesorado.
- Los profesores de Secundaria han de esforzarse por salir de sus reinos de Taifas, abandonar la estructura de cartón de huevos y relacionarse, hablar, cooperar con otros colegas de otras áreas y buscar cauces de participación en proyectos comunes. Sería muy conveniente mantener muchas reuniones informales, lúdicas, recreativas e incluso gastronómicas que son una oportunidad para desdramatizar los mismos asuntos que analizados departamentalmente son fuente de controversia y conflicto, o buscar, mejorar relaciones y empatizar con otros compañeros.
- Nuestra sociedad parece seguir los pasos de la norteamericana, en la que la violencia gratuita y los asesinatos sin móvil aparente a manos de los adolescentes se han convertido en una cruel normalidad. Una de las claves está en que la familia no se ocupa suficientemente de los valores de sus hijos.

CAPÍTULO VIII

Fracaso Escolar y violencia simbólica

- 1.-Complejidad del concepto de fracaso.**
 - 1.1.- Cambio en la concepción de fracaso**
 - 1.2.- Enfoque multidimensional**
 - 1.3.-Fracaso-éxito-excelencia.**
 - 1.4.- El oficio de alumno.**
 - 1.5.-Fracaso familiar**
 - 1.6.- Fracaso de la escuela y del profesor.**
- 2.- Evaluación y fracaso**
 - 2.1.-Aproximaciones al concepto de evaluación.**
- 3.-L.G.E. ,L.O.G.S.E. y fracaso.**
 - 3.1.-Logse ,aspectos de fracaso.**
 - 3.2.- problemas añadidos.**
- 4.-Los errores Logse. La ESO.**
 - 4.1.-Promoción automática.**
 - 4.2.-La función tutorial.**
 - 4.3.-La obligatoriedad.**
 - 4.4.- Atención a la diversidad**
 - 4.5.-Del conceptualismo al procedimentalismo.**
 - 4.6.- La transversalidad.**
 - 4.7.- La heterogeneidad del alumnado.**
 - 4.8.-Actitudes y valores.**
 - 4.9.- Reglamentación de los recreos.**
- 5.-Ventajas y desventajas de la Logse.**
 - 5.1.- Ventajas**
 - 5.2.- Desventajas**
- 6.- Vías de solución.**

INTRODUCCIÓN

Este capítulo trata de examinar los cambios que se están produciendo con la LOGSE, las repercusiones que se siguen al nivel de la motivación del alumnado y profesorado, las posibles inadecuaciones y el probable desajuste o fracaso, que habría que denominar, en todo caso, como fracaso del sistema político-social-educativo-familiar y dejar de aplicar tan intensamente la estrategia de buscar chivos expiatorios en la escuela, profesores y alumnos, que también tienen su responsabilidad, evidentemente, pero no en exclusiva.

A lo largo del capítulo analizaremos también las opiniones que anticipan provisionalmente un relativo fracaso de la LOGSE en la etapa de Secundaria. Asimismo valoraremos las ventajas y desventajas de la reforma educativa y las razones que explican los eventuales fracasos. Para ello, intentaremos emitir unas definiciones generales de fracaso y de los conceptos asociados al fracaso, cómo se relacionan y de qué causas dependen.

Hablar de fracaso escolar en la década de los 60, suponía hablar de una élite que lograba acceder a los estudios medios o superiores. Entonces el fracaso no parecía muy elevado. La generalización de la enseñanza obligatoria hace que el número de estudiantes sea mucho mayor y por tanto, no hay una selección, con lo que, previsiblemente la posibilidad de fracaso escolar del estudiante es mayor independientemente de otras variables intervinientes.

Pero tengamos en cuenta que cuando se hablaba de fracaso escolar, prácticamente siempre, tales diagnósticos estaban hechos sobre la variable rendimiento académico de los estudiantes, es más, la valoración de ese rendimiento obedecía a simples criterios de calificaciones cuantitativas en las diversas asignaturas. Pero este tratamiento es insuficiente.

1.-Complejidad del concepto de fracaso.

No solo se puede hablar del fracaso del escolar, ni siquiera solamente de la escuela; deberíamos hablar de un fracaso educativo en general, incluyendo fracaso familiar, fracaso social y fracaso de la administración. Fracaso en asumir una escala de valores en los que prevalezcan los valores humanos y trascendentes (Pallarés 1.989, 11).

Cuando relacionamos el fracaso con la escuela, habitualmente se conecta con los objetivos, métodos, éxito y producción en la escuela. El fracaso en la escuela no sólo hace referencia a sus métodos, también a la formación de los profesores, el perfeccionamiento y sincronización de los ciclos educativos, la dedicación del profesorado, la atención a las diferencias, la ratio, la cobertura de la enseñanza obligatoria, los presupuestos, la formación de las actitudes etc.. Todo ello equivale a la calidad de la educación. Si la escuela ofrece calidad educativa, hablamos de éxito y si se le diagnostica una deficiente calidad, se le atribuye fracaso.

En general, la sensación de fracaso va sufriendo alteraciones y desplazamientos. Por ejemplo, se puede decir que un determinado centro está teniendo fracaso, ahora, pero es posible que varíen las condiciones y dentro de uno o dos años sea exitoso, lo mismo se puede decir de un alumno que padezca una situación de fracaso transitorio e igualmente se puede predicar de una ley de educación que en sus primeros tres o cuatro años haya acarreado secuelas de fracaso. También se discute sobre la culpabilidad y en este caso podemos decir que se asemeja a la ley del péndulo; a lo largo del tiempo se va desplazando del alumno a los profesores, de los profesores a los padres y a la sociedad etc.

1.1.-Cambio en la concepción de fracaso.

El gran mérito de los sociólogos de la educación, en expresión de García López (1.994, 17) consistió en demostrar la estrecha relación que existe entre buenos resultados escolares y procedencia social, y en particular el clima sociocultural

imperante en la familia y en el entorno social, abriendo camino a un nuevo enfoque del rendimiento escolar.

Como producto de la evolución de esta concepción, una dimensión más se ha incorporado a la reflexión del rendimiento educativo: la organización y funcionamiento de los centros educativos. La incapacidad para responder a las expectativas de los alumnos; lo inadecuado de los actuales programas, y la validez de los criterios empleados para evaluar los resultados escolares, entre otros aspectos, han provocado una controversia en pleno auge.

1.2. Enfoque multidimensional.

Teniendo en cuenta aquellos aspectos que pueden intervenir de manera mediata o inmediata utilizaremos los criterios de García López (1.994, 22) y Pallarés (1.989,38) para delimitar globalmente los factores que influyen en el desarrollo del fracaso:

1.2.1 Factores personales del alumno

1.2.1.1.-Psicológicos.

1.2.1.2.-Cognitivos: habilidades básicas, aptitudes específicas, razonamiento, pensamiento crítico.

1.2.1.3.-No cognitivos: autoestima, autoconcepto, motivación, satisfacción con la práctica escolar.

1.2.1.4.- Sociológicos

a.2.1.Cognitivos: madurez vocacional, expectativas de logro educativo y cultural, nivel de responsabilidad en el trabajo.

a.2.2. No cognitivos: hábitos personales, relaciones personales, civismo y ciudadanía.

a.3. Instructivos

a.3.1. Cognitivos: saber cultural, saber instrumental.

a.3.2. No cognitivos: expresión de sentimientos, comprensión de si mismo y de los demás.

a.4. Físicos: sensoriales y estado físico general.

a) Factores Sociales Generales.

b.1. Nivel institucionalizado: El estado y su administración, ordenación y financiamiento del sistema educativo.

b.2. Nivel no institucionalizado: ideología, clase social, nivel socio-económico.

b) Factores escolares

c.1 El modelo y concepción de la escuela.

c.2 Organización y funcionamiento de la escuela.

c.3 Métodos y sistemas de enseñanza.

c.4 El tratamiento del profesorado: empatía, diálogo, participación, comprensión etc.

c.5 El fluido de las comunicaciones.

d.-Factores familiares

d.1.- Ambiente afectivo.

d.2.- Nivel cultural, interés por la cultura, interés por la educación de los hijos.

d.3.- Modo de relacionarse los padres con los hijos: atención diaria, apoyo con las tareas escolares.

d.4.- Modo de relacionarse los padres con el centro educativo.

Entre los elementos señalados, no cabe duda de que unos tienen mayor relevancia que otros y en ocasiones actúan varios al mismo tiempo. Pongamos un ejemplo:

Un niño que observa discusiones frecuentes entre sus padres, en clase está ausente porque sufre debido a la frustración que padece a causa de los padres; por su actitud de ausencia el profesor le llama "papamoscas", le increpa y le desprestigia; además tiene poca facilidad para comunicarse con sus compañeros, por eso tiene pocos amigos; es muy tímido y en lugar de comunicar al profesor sus problemas, se calla y como fruto final de todo esto, su rendimiento baja; ya que su rendimiento en

calificaciones baja, sus padres le riñen, el niño se deprime, cada vez tiene menos ganas de estudiar y comienza a generar agresividad. Éste es uno de los típicos ciclos que sufren muchos niños que presentan una baja motivación para el estudio. ¿Quién es el culpable? Podrían hacerse las siguientes atribuciones:

- Los padres porque son un modelo malo.
- Los compañeros porque no le apoyan.
- Él mismo por no ser lo bastante fuerte y sobreponerse a las adversidades de la vida.
- El profesor que no le comprende.

Efectivamente, si nos paramos a profundizar todavía habría más causas, más culpables y más factores correlacionados, pero sin duda, el niño, en este caso, es más bien víctima que culpable de tal situación. Los dos factores más relevantes son la familia, que debería evitar discusiones delante de los hijos y proporcionar amor y el profesor que debería practicar un poco la labor tutorial, acercarse al niño, interrogarlo a cerca de sus problemas, animarlo y darle un poco de afecto. Pero y, si el profesor no tiene cariño ni para él ni para su familia, ¿Cómo va tenerlo para un alumno que él considera un extraño?. La respuesta tutorial que acabamos de proponer sería la solución ideal, pero no todos los profesores tienen esta disposición de ánimo; aunque así sea, al menos, hay que tratar al alumno con respeto y amabilidad.

1.3.-Fracaso-Éxito-Excelencia.

El éxito o el fracaso se declaran de acuerdo con normas de excelencia sobre las que los alumnos no tienen mucho que decir. De manera individual o colectiva, los estudiantes pueden tratar de influir sobre la definición de las normas de excelencia y niveles de exigencia vigentes en su propia clase, pero en lo esencial, el juicio de la escuela se impone a los alumnos mal que les pese (Perrenoud, 1.990, 184). El juicio del fracaso se le atribuye al alumno independientemente de que él quiera ser juzgado o

no y una vez juzgado el alumno puede rechazar o no el resultado, pero las consecuencias formales e informales del éxito o del fracaso no podrá evitarlas.

La escuela es un lugar impuesto, afecta a todo el mundo, juzga a todos y coloca a cada cual según la aplicación de las jerarquías de excelencia.

Conseguir el éxito en sentido corriente consiste en alcanzar el objetivo fijado, la meta propuesta o realizar un proyecto o una aspiración. Los alumnos para satisfacer sus aspiraciones o para no verse condenados a las consecuencias del fracaso tal como lo define la escuela, la sociedad y la familia, ha de perseguir el éxito.

Para perseguir el éxito, según argumenta Perrenoud (1.990, 185), ha de tener en cuenta lo siguiente:

a.- El éxito lo define, de modo oficial la escuela, no se basa sino en la evaluación efectuada en clase, completada a veces por una prueba normalizada.

b.- Para alcanzar el éxito basta hacer buen papel en la evaluación en los momentos decisivos y en las materias determinantes.

c.- Lo que cuenta es el resultado y todos los medios que se pongan son buenos mientras no lo descubran a uno.

d.- No es indispensable ser excelente en todo, y basta con estar situado en la media para progresar en el ciclo académico.

El período de la escolaridad constituye una preparación para la vida y un momento de la vida en si mismo sometido a una organización compleja. Tener éxito en la escuela supone aprender las reglas del juego. Lo que ocurre es que en muchas ocasiones someterse a esas reglas implica adoctrinamiento o sumisión excesiva y, en este caso, la metodología del profesor, su autoritarismo impositivo y la toma absoluta de decisiones es un medio de transmisión de la violencia simbólica.

1.4.-El oficio de alumno.

Aprender el oficio de alumno supone diversos aprendizajes; muchos de ellos relacionados con el currículum oculto:

a.- Estar en clase, no molestar, esperar a que pase el tiempo de control del profesor.

b.- Es preciso dominar la inquietud y acostumbrarse a mantener la pasividad y el aburrimiento si es necesario.

c.- Usar estrategias para acometer con éxito las evaluaciones.

d.- Aprender a respetar las rutinas del profesor: los detalles en el cuaderno, el tipo de letra, las respuestas más convenientes, cómo vestirse, el tono de la respuesta, la preferencia de vocabulario, el adulamiento, manifestar sentimientos moderados de machismo o feminismo, etc..

e.- Aprender a ser evaluado conforme a los criterios del profesor.

f.- Protestar con el comedimiento oportuno o no protestar.

g.- Se vive dentro de una sociedad estratificada y jerarquizada.

h.- Manejar las demoras y la pérdida de tiempo, interrupciones oportunas que contribuyen al "síndrome de la pérdida de tiempo" (Jackson, 1.991).

i.- El aula constituye un medio de vida especial, un grupo restringido, hasta cierto punto estable, inserto en una organización burocrática; las experiencias anteriores a la primera escolarización preparan en parte a la vida en este medio; por lo demás, hace falta aprender "sobre la marcha", en el transcurso de meses. Y, después de años el escolar adquiere los saberes y el saber hacer, valores y códigos, costumbres y actitudes que le convertirán en el perfecto indígena de la organización escolar o, al menos, le permitirán sobrevivir sin demasiadas frustraciones, o sea, vivir bien gracias a haber comprendido las maneras adecuadas. En la escuela se aprende la disciplina, los buenos hábitos, la conformidad intelectual, el sentido común, el compromiso con el trabajo, el afán de excelencia y la habilidad táctica ante la evaluación. En definitiva se aprende el oficio de alumno (Perrenoud 1.990, 267)

Y el oficio de alumno, reiteramos, conlleva sumergirse en una especie de alienación cuando las prácticas pedagógicas no son participativas y democráticas;

cuando el alumno es sometido y el funcionamiento y organización del centro son impuestos, el alumno es objeto de la violencia simbólica de la institución, lo que puede llevar aparejado una conducta de rebeldía, de molestia e incluso de agresividad.

1.5.-Fracaso Familiar.

Además de todos los caracteres de las familias, asociados a una deficiente educación de los hijos y que muchas veces son causa de la génesis y desarrollo de la agresividad, que ya hemos estudiado en el capítulo VI, conviene que señalemos algunas actitudes que ponen en peligro la estabilidad emocional del hijo, su percepción de fracaso, las consecuencias que se derivan de tal fracaso y la producción del fracaso mismo:

- Actitud negativa hacia lo intelectual y hacia la cultura. Cuando los padres valoran más la cultura laboral, hacen poco caso, dan poca estima al trabajo escolar de su hijo con lo que él se siente desatendido, desamparado.
- Actitud negativa hacia el propio trabajo.- Según Pallarés (1.989, 70) algunos padres que estando descontentos de su propio trabajo profesional, hacen manifestaciones de desidia, de quejas o bien de que no soportan las condiciones de trabajo. Esto contribuye a vaciar de sentido la actividad escolar, máxime cuando a aquella actividad no se le da valor, aún cuando se desconoce su esencia.

. Padres perfeccionistas.- Los padres que desean las cosas realizadas puntualmente y con meticulosidad son anormalmente exigentes con sus hijos, obligándolos a un perfeccionismo rayano en el absurdo.

. Sacralización del padre.- Avanzani (1.969, 63) afirma que, a veces, sucede que algunos padres, que han tenido éxito social, personal, profesional y han sido y son brillantes, exigen a sus hijos de forma exagerada.

. Padre con personalidad débil.- Este padre es un modelo que crea inseguridad y sus juicios son vacilantes. Es inseguro a la hora de establecer normas y culpabilizado

cuando tiene que establecer las correcciones necesarias. Son padres excesivamente permisivos e inadecuados para servir de modelo y punto de referencia a sus hijos.

Se puede hablar de un porcentaje muy alto de niños desmotivados; son niños con un ambiente familiar negativo, falta de afecto, sin atención a los asuntos escolares de los hijos. Suelen ser familias multiproblemáticas, que generan tensión, desmotivación y fracaso.

Nos comentaba una profesora al respecto del cuidado familiar: "las escuelas de hoy son guarderías, aparcamientos; los padres están demasiado ocupados en sus cosas y no tienen tiempo para los hijos, por eso reclaman más horas lectivas y menos vacaciones".

1.6.-Fracaso de la escuela y del profesor.

Puede que la escuela no ofrezca las condiciones favorables para el idóneo ambiente de aprendizaje, que no cuente con una planificación curricular adecuada al alumno. Si además, el profesor ejerce la enseñanza de manera impositiva, definiendo de forma absoluta las normas, los valores y los criterios de evaluación, entonces estaremos hablando del fracaso de la escuela y de fracaso del profesor.

2.-Evaluación y fracaso.

La percepción del fracaso del alumno está en íntima dependencia con el uso que se haga del concepto de evaluación.

Antes de ingresar en el aula cada niño experimenta el dolor del fracaso y el júbilo del éxito, pero sus logros no se hacen oficiales hasta su ingreso en el aula. Sin embargo la familia como los compañeros o la sociedad califican y evalúan constantemente al niño. La diferencia más patente entre la evaluación en la escuela y en otras situaciones estriba en que los exámenes se practican en la escuela con mayor frecuencia que en cualquier otro sitio. Los exámenes son característicos del ambiente escolar.

2.1.-Aproximaciones al concepto de evaluación.

Tenbrink (1.988, 19) define la evaluación como un proceso de obtener información y su uso para formular juicios que también se utilizan para tomar decisiones.

Para Cardinet (1.990, 13) la evaluación es un proceso de observación y de interpretación de los efectos de la enseñanza, enfocado a orientar las decisiones necesarias para una mejora de la calidad de la enseñanza.

En general la evaluación formal obedece a un proyecto en el que se plasman los criterios de evaluación y que suelen definirse en función del dominio de los conocimientos, del uso de técnicas de análisis, de la realidad que circunda al alumno y en la presentación de trabajos complementarios. Sin embargo, esta evaluación sería objetiva, cuantitativa y no obedece a los principios de formación y desarrollo del alumno dentro de un ambiente de aprendizaje significativo.

En consecuencia, la evaluación debe ser objetiva, subjetiva y holística y ha de dejar un espacio para la autoevaluación y la coevaluación. Es decir, no sólo hay que tener en cuenta la cantidad que aprende el alumno, sino cómo lo aprende, qué estrategias usa, pero también su capacidad de trabajo cooperativo, cómo participa en las dinámicas de grupo, cómo se relaciona socialmente, si es respetuoso y posee una serie de valores como la generosidad, la caridad, la tolerancia, el respeto a las diferencias, sus condiciones familiares, cómo se enfrenta a las condiciones difíciles, la actitud que mantiene respeto al estudio, como maneja la motivación, si aplica técnicas de estudio etc.. Esto nos lleva a una evaluación integral, holística y formativa.

Por lo tanto, si el profesor plantea una evaluación aséptica, basada en la adquisición de conocimientos, es que su concepción curricular es meramente instructiva. Así pues, la medición del fracaso del alumno estará sujeta a números, a calificaciones cuantitativas, lo cual desvirtúa la filosofía de la educación; en este caso

el fracaso del alumno no es más que el resultado o la consecuencia del fracaso del profesor. Y esto, desgraciadamente, todavía impera demasiado en el profesorado de Secundaria.

Si practicamos una evaluación integral y holística, valorando todos los aspectos personales, psíquicos, cognitivos y sociales del alumno, dejando un lugar para la autoevaluación y la coevaluación, la sensación de fracaso del alumno obedecerá a un constructo elaborado conjuntamente por alumnos y profesores. En otras palabras, el alumno por la autorreflexión sobre su trabajo, sobre su manera de actuar e incluso autocorrigiendo determinadas pruebas se concienza de la autorresponsabilidad de su aprendizaje y entonces la definición de fracaso habrá sido formulada parcialmente por el propio alumno, será algo menos impuesto y las consecuencias de tal fracaso no serán tan angustiosas, en el caso de producirse, para los padres ni para los alumnos.

Pero la evaluación mutua de unos alumnos recíprocamente hacia los otros, valorando exámenes, trabajos o actitudes ayuda a mentalizarse de que los compañeros, en general, ofrecen una posibilidad de juzgar con menos rigurosidad que el profesor porque comprenden los fallos de los demás ya que también los cometen ellos mismos y el alumno que evalúa o valora el trabajo de un compañero puede hacer un ejercicio de reflexión en torno a comprender que eso conlleva una responsabilidad y un sentido de la justicia donde fácilmente se puede lesionar a los demás.

Ahora bien, si la evaluación es un proceso formativo y si los procedimientos usados por el profesor y los alumnos tienen la finalidad de adaptar el proceso a los progresos, a las necesidades y a los problemas surgidos en el aprendizaje entonces todos los mecanismos de evaluación han de ser un referente para la autoevaluación del profesor.

En consecuencia, la evaluación integral comporta una heteroevaluación formativa del alumno a cargo del profesor, una autoevaluación constructiva y formativa por si misma y una evaluación mutua de intercambio y reciprocidad con los compañeros, pero también un proceso de autoanálisis, de autoreflexión, de valoración de los resultados de la evaluación, comprendiendo y valorando el feed-back que los propios

alumnos nos envían cada vez que son evaluados. Por lo tanto, debemos de perseguir la meta de un proceso que sea lo más democrático posible porque, de lo contrario, de los juicios impuestos y de los criterios impuestos, sólo se pueden derivar dos consecuencias en los alumnos:

a.- Acatamiento irreflexivo que produce una sumisión, un adoctrinamiento acrítico y perjudicial para el estudiante.

b.- Una resistencia que puede permanecer latente en el interior del alumno o manifestarse por cauces más o menos lesivos para los intereses del centro y del profesor, provocando ansiedad y desasosiego en el propio alumno.

Así pues, el proceso evaluador ha de responder a unos criterios formativos, amplios, flexibles, que están bien definidos en el proyecto curricular del centro, que sean bien conocidos por los alumnos y en cuyo planteamiento se haya tenido en cuenta el feed-back proporcionado por los propios alumnos. Como diría Perrenoud (1.990, 76): *es necesario que exista un proyecto, una voluntad de formar, de modelar a los demás en un sentido definido sin lo que no se podría hablar de acción educativa, sino de influencia involuntaria.*

Siendo la educación una acción deliberada, orientada por la intención de instruir y educar, ha de estar encaminada a la concepción de una imagen definida del alumno.

Sin embargo afirma Perrenoud que, a veces, el proyecto no es tan explícito. La acción educativa puede estar orientada por una imagen global de la excelencia sin que se analice ni se proceda a efectuar el inventario exhaustivo y detallado de los saberes, saber hacer, actitudes y costumbres que subyacen a la excelencia global. Pero de una evaluación intuitiva que acompaña a toda acción educativa, a una evaluación de la excelencia escolar hay una distancia considerable.

3.-L.G.E., L.O.G.S.E. y Fracaso.

A principios de esta década se ha advertido el desajuste que se producía en algunos niveles del sistema educativo que sostenía la Ley General de Educación de 1970, especialmente en la formación profesional.

Cuando la Administración educativa piensa en hacer una reforma general del sistema educativo es porque ha observado el fracaso del sistema anterior y ese fracaso no es un fracaso del alumno; se interpreta que el fracaso procede del profesorado, de la escuela, y en última instancia del propio sistema. Ese fracaso no atribuible al alumno, sin embargo, es posible que sea palpado, detectado en los resultados académicos de los alumnos.

Así, cuando se examinaron los resultados de la Ley General de Educación se percibía por una parte de la sociedad una sensación de fracaso en ciertos niveles del sistema.

Sin embargo, debemos rechazar el absolutismo y cabe preguntarse hasta qué punto los niveles de fracaso son sostenibles, en qué aspectos son sostenibles y qué tramos educativos es urgente modificar. Ciertamente la Formación Profesional, calificada como la hermana pobre del sistema, estuvo arrinconada de los intereses de la Administración, era necesario adaptar las especialidades universitarias a la demanda social y resultaba perentorio incorporar los principios del aprendizaje significativo y de la participación democrática.

Uno de los ámbitos donde más se insistió fue en el nivel de consecución de los Graduados Escolares, buscar una forma ecléctica para la superación ascendente a lo largo de E.G.B. grado a grado con posibilidad de repetición de cada grado y buscar un sistema (el de la ESO), supuestamente más comprensivo, donde los alumnos en inferioridad de condiciones pudieran ver igualadas y compensadas sus aspiraciones.

Considerando los datos del Servicio Estadístico de Planificación del Ministerio de Educación para el curso 84-85, se obtenía una media nacional de titulaciones de

Graduado Escolar del 69,8 %. Esta cifra es muy respetable y tampoco se podía esperar que todo el mundo eligiese la vía del Bachillerato y que nadie se decidiese a la Formación específica Profesional.

Ocurría, sin embargo, que al ser elevado el nivel de exigencia en el Bachillerato muchos alumnos con un bagaje académico normal, se encontraban con dificultades insalvables y después de repetir el primer curso y no verse capaces de superar tales estudios, acababan volviendo a la Formación Profesional, bastante desmotivados y donde el currículum del primer curso se basaba en más de lo mismo, un montón de asignaturas con instrucción teórica en las que el alumno no progresaba óptimamente y que no tenían nada que ver con lo que debe ser un currículum práctico y específico que oriente hacia una formación laboral competente.

3.1.- L.O.G.S.E. Aspectos de fracaso.

Siendo consecuentes con lo dicho en el punto precedente no podemos hacer una valoración absolutista de la L.O.G.S.E., aunque sí haremos una estimación de aquellas áreas y aquellos aspectos cuya inadecuación es muy ostensible o cuyas consecuencias pueden ser observadas en una escala considerable.

El fracaso, repetimos, está asociado con la dinámica de la violencia, ya que cuando el sistema padece errores graves que tergiversan la consecución de las metas formativas se derivan una serie de desajustes en los centros, en el profesorado, en los alumnos y en la sociedad que implican crispación, desasosiego, ira. La ira y la crispación pueden permanecer latentes, pero en los momentos de confusión, de ambigüedad o de los cambios drásticos se traducen y se desarrollan con modelos de agresividad. Por ejemplo, cuando los profesores de una etapa educativa advierten que los alumnos que acceden a esa etapa no tienen las condiciones mínimas para acometer los objetivos, o cuando los padres se desilusionan porque sus hijos saben cada vez menos o trabajan cada vez menos, cuando los profesores se encuentran incómodos, desamparados, con una sensación de que su trabajo no sirve para nada, con bajo autoconcepto derivado de la imagen social y los alumnos no se encuentran satisfechos

ni con la forma en que se les enseña ni con lo que se les enseña, entonces, es un símbolo inequívoco de que el sistema presenta fallas y grietas en una o más de sus piezas.

Veamos algunas opiniones sobre la cuestión del fracaso, algunas posiblemente absolutista :

- Según un estudio realizado por la Fundación para la Modernización de España, referido al curso 96/97, España presenta una tasa media de fracaso del 26% y supera en cuatro puntos la media europea. Aunque las cifras disminuyan en los últimos años, parece ser que las C.C.A.A. con mayor presupuesto económico, presentan una tasa de fracaso más baja. Por ejemplo, en el País Vasco o Navarra el 81% y el 88% de los alumnos obtienen respectivamente el Graduado en Secundaria, mientras que en Baleares arroja una tasa de fracaso del 30,1 % (Vila, 2000, 26).
- Esto demuestra lo que habían referido informes precedentes: que la presencia en los centros de colectivos escolares con menor arraigo e integración social aumenta el riesgo de fracaso y que a mayor nivel socioeconómico, educativo y cultural, menores dificultades académicas. Parece que se ha podido constatar la estrecha relación existente entre el rendimiento académico de los alumnos y su origen social.
- Según otro estudio del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación a través del informe: "sistema estatal de indicadores de la educación 2.000", se desprende que un 25% de los alumnos entre 14 y 16 años abandona los estudios o no obtiene el título de Graduado en la ESO y que el 40% de los estudiantes de 15 años está en cursos inferiores a los que les corresponden de acuerdo con la edad. O sea, los alumnos de menor rendimiento escolar se van estancando en los primeros curso de la E.S.O., desnivelando poco a poco el denominado índice de idoneidad, esto es, el porcentaje de escolares que estudian el curso natural que les corresponde, según su edad.

- En la I Mostra do Ensino, celebrada en Santiago de Compostela entre el 9 y el 12 de Mayo del 2.000, el sociólogo Amando de Miguel expuso :

"la escasa preparación de nuestros estudiantes y su bajo nivel académico. Es muy frecuente que muchos universitarios no sepan aplicar la regla de tres o un porcentaje y es difícil leer un folio de un examen sin ver faltas de ortografía o de sintaxis, lo cual achacó a los errores del sistema educativo y al modelo de educación vigente en la familia y en la sociedad de hoy. Ahora predominan los hábitos permisivos y la educación es muy blanda; los niños hacen lo que quieren en casa y luego en el colegio también hacen lo que quieren",

En cuanto a nuestros análisis de rendimiento académico encontramos que en el curso 98/99 han obtenido rendimiento académico bajo un 18% de los alumnos; rendimiento bueno el 9,3 % y muy bueno un 48%. Para el curso 99/00, del total de alumnos encuestados obtenían un rendimiento bajo el 27,8 %, rendimiento medio el 18,5%, rendimiento bueno un 10,7% y muy bueno un 26%.

Se puede observar que en el paso del curso 98/99 al 99/00, el rendimiento académico bajo ha aumentado y el rendimiento académico muy bueno ha descendido asombrosamente, manteniéndose los valores intermedios; ello quiere decir que probablemente, de continuar esta tendencia, a medida que se va estableciendo el modelo educativo pudieran darse resultados oscilantes, pero, en todo caso, reclaman un tratamiento oportuno y urgente.

En resumen, la L.O.G.S.E. presenta disfunciones, particularmente en la etapa educativa de la Enseñanza Secundaria que es obvio hay que analizar para poder actuar ampliando o subsanando los daños producidos y el origen o las causas.

3.2.- Problemas añadidos.

A la situación de fracaso de algunos aspectos de la L.O.G.S.E ,podríamos agregar. una serie de fenómenos actuales que provocan que la aplicación de la reforma

educativa sea especialmente crítica. Son problemas derivados del medio social y del medio político, escolar y familiar .

3.2.1.- La Financiación.

El tema de la financiación acarrea una doble problemática:

a.- Por un lado, en este país, prácticamente nunca se ha conseguido que una Ley de Reforma Educativa lleve implícita una Ley de Financiación que asigne las correspondientes partidas económicas para garantizar que la ley funcione y se apliquen todos y cada uno de sus elementos.

Si no hay dinero, si no hay recursos suficientes , ninguna ley puede funcionar.

Si se comparan los presupuestos asignados a otros ministerios, pongamos por caso, gastos militares y teniendo en cuenta la relevancia que tiene para la sociedad la educación de su prole, lo que se dedica a Educación es muy insuficiente.

3.2.2. La descentralización necesaria.

La descentralización de poderes es necesaria democráticamente, pero es curioso que existan diferencias tan marcadas en la ejecución del proceso de implantación y financiación entre unas comunidades y otras. Así, mientras unas comunidades aplican un gasto considerable, otras atienden a algunas reivindicaciones del profesorado, pero no las más importantes. En algunas ya se ha llevado a cabo el proceso de adscripción del profesorado para la E.S.O. y en otras todavía no; en algunas se pretende eliminar la obligatoriedad hasta los 16 años y en otras no se ha pensado en eso. Debería de articularse un proceso de implantación que tuviese una línea general armónica entre las distintas Comunidades.

3.2.3. La democracia restringida.

Esta moderna democracia surge del paulatino debilitamiento del aparato político del Estado y de la sociedad civil y su consiguiente escaso control de las reformas políticas y económicas que se desarrollan (Rigal 1.999, 155). En expresión de Rigal, la democracia restringida se manifiesta en una ciudadanía débil, intermitente, desencantada y alejada de la cosa pública.

3.2.4. Sociedad Cuantificadora.

Hoy prima la utilización excesiva para todo del número: calificaciones, estadísticas, informes. Como dice Popkewitz (1.999, 124): "El razonamiento poblacional aporta una forma de organizar a los individuos en grupos y de normalizar ciertos aspectos de ese grupo para la planificación social a base de desarrollar estadísticas" (empleo, desempleo, planificación, azar, riesgo, etc.).

3.2.5. Sociedad Competitiva.

No basta con saber mucho, hay que saber más que los demás. Hoy en día pueden llegar a la oficina de una empresa cientos de currículum vitae de universitarios con 2 o 3 carreras, masters y un sinfín de congresos y jornadas, que definen una formación de élite y, sin embargo, hay miles de estos universitarios en paro.

3.2.6. Sociedad exigente.

La sociedad espera del alumno muchos más conocimientos y un mayor dominio de las técnicas intelectuales.

3.2.7. Arbitrariedad.

Todo se flexibiliza y todo se relativiza. Algo que hoy es moralmente incorrecto o antiestético, dentro de poco tiempo se maquilla y pasa a estar de moda.

3.2.8. Expectativas pobres

En el pasado podía decirse a los adolescentes que el estudio era importante para conseguir un trabajo; hoy, sin dejar de serlo, la expectativa de conseguir un trabajo está cada vez más cerca de lo ilusorio. Por otra parte el tener un buen currículum o haber hecho una magnífica carrera no reporta una imagen de prestigio social. El prestigio social que tiene la formación universitaria reside en lo que implica de ascenso social y retribución económica.

3.2.9. Ruptura familiar y desidia familiar.

Ahora se buscan uniones sin compromiso que por un simple capricho de una de las partes se van al traste. Las tasas de divorcio en España (25%) se han desatado y aumentado a un 40% en la última década, lo que nos encamina a las cifras del modelo occidental (por ejemplo U.S.A.: 67% de divorcios).

Las familias monoparentales representan un 11% del total, pero si repasamos los datos de las parejas más jóvenes, cuyos hijos están ahora en la escuela, la situación es más espectacular (Vila 2.000, 22). En una misma clase se pueden encontrar un 40% de hijos de padres separados, lo que ha llevado a los profesionales sociales a elaborar una nueva categoría de niños: "los hijos de los abuelos".

Muchas familias no muestran el suficiente interés por sus hijos. El hecho de prestarles apoyo, atención, cariño, puede traer resultados magníficos. Ilustraremos esto con un ejemplo extraído de Pallarés (1.989, 151):

“Los hijos de familias asiáticas en USA.”

Muchos jóvenes, hijos de familias de origen chino, indonesio, coreano y de otros lugares de Asia están obteniendo unos resultados académicos sorprendentes en Estados Unidos, como lo confirma el alto porcentaje de los mismos que acceden a los centros de estudios más prestigiosos.

La sorpresa resulta de la comparación con los alumnos de raíces familiares más profundas en USA y no con las expectativas que podrían realizarse respecto a una población de origen emigrante. No parece que la causa de estos resultados sobresalientes esté en alguna mejor disposición racial para el rendimiento intelectual, sino en factores ambientales educativos.

Un estudio psicológico para explicar estos resultados ventajosos ha apuntado al ambiente y actitudes educativas de las familias de origen asiático. En efecto, se comprobó también que existe en tales padres una entrega total a la educación de sus hijos, por más sacrificios que ello exija y que se concreta en el grado de dedicación cuantitativa y cualitativa a esta tarea.

Una concepción cultural de la preeminencia de los valores familiares y de la importancia de la formación intelectual, parece que están en la base de estos resultados.

3.2.10. Valoración social del estudio

El tener un magnífico currículum vitae no reporta una imagen de prestigio social. El estudio no vale ya para conseguir y promover mayor independencia, sino para ganar más dinero y prestigio social, ya que la sociedad valora a las personas por la mayor posesión de dinero y de la capacidad de consumo.

3.2.11. Crisis de Autoridad.

Si la aplicación de la ley se flexibiliza en exceso, la interpretación de la justicia se hará cada vez más equívoca y conseguir mantener un status de respeto a la autoridad se va diluyendo poco a poco. Esta es una situación que se vive hoy tanto en las capas de poder como en el núcleo familiar y en la escuela.

3.2.12. Tecocracia y utilitarismo.

La técnica es factor de progreso. Es rechazable cuando se invierten los términos ideales y de ser sierva pasa a ser tirana del hombre. Cuando las acciones humanas pasan a ser valoradas con los cánones que impone la técnica, se infravalora la intuición y la reflexión y el peligro de superficialidad es evidente.

3.4.1.- El hedonismo.

El hedonismo es la consecución fácil de las cosas , persiguiendo el placer, la recompensa rápida y confortable.

Actualmente se busca la consecución inmediata del placer. La felicidad ya no reside en mantener un equilibrio psicológico y una paz en el corazón, ya no significa estar satisfecho con la autorrealización personal, solo significa satisfacción inmediata del deseo. Para aprender a valorar las cosas, es condición indispensable luchar por ellas ; el esfuerzo empleado en la consecución de una meta, en la superación de un obstáculo nos reconforta cuando logramos sobrepasarlo porque sabemos lo que nos ha costado.

4.-Los errores Logse. La ESO.

Según los profesores los aspectos más notorios que deberían perfeccionarse en la LOGSE serían los siguientes:

4.1. Promoción automática.

Un 85% del profesorado consultado se manifiesta en desacuerdo total con la promoción automática. Comentan al respecto que elimina la facultad de lucha, de esfuerzo, de superación.

Efectivamente, según los últimos informes se está produciendo una acumulación de alumnos en los primeros cursos de la ESO, porque con el nivel deficiente que tienen los alumnos en 1º y siendo conocedores de que aunque suspendan todas las asignaturas van a pasar igualmente al siguiente curso, se relajan, no se sacrifican en absoluto por todas las razones que hemos enunciado antes. Es decir, resulta curioso observar como los niños en Primaria mantienen una automotivación para el estudio y que al pasar a ESO se diluye en la dejadez, en el abandono.

Uno de los valores que pensamos hay que transmitir a nuestros hijos y alumnos es el espíritu de lucha, de sacrificio, para el que la paremiología popular tiene cientos de refranes. El espíritu de lucha se practica enseñándole a nuestros hijos a ir superando cada día dificultades mayores, enseñándole a cooperar en las tareas de casa, haciéndolo responsable de su trabajo como estudiante, exigiéndole resultados en la medida de sus posibilidades y potenciándolo, estimulándolo y animándolo cada vez que responde positivamente.

Por otra parte la promoción continua anula la vocación de exigencia de responsabilidades de muchos padres que no saben como responder cuando sus hijos le dicen "pero, ¿para qué voy a estudiar más si voy a aprobar igual?". Como resultado final, los estudiantes pierden la poca motivación y el poco espíritu de lucha que poseían en la Primaria.

Veamos una paradoja que se está derivando de este sistema: hace algún tiempo se ha criticado el apoyo que se le prestaba a los alumnos a través de las pasantías o las clases particulares. Algunos alumnos acudían a las academias o pasantías como una mejora preventiva para el inicio del curso siguiente, para acompañar el ritmo del curso cuando al alumno le costaba seguir la marcha ordinaria o para recuperar los suspensos.

El padre/madre y el alumno/a ya estaban mentalizados de que el suspenso era equivalente a clases de recuperación. Los alumnos acudían a las Academias como consecuencia del interés de los padres para procurar el aprobado de sus hijos y en cierta forma funcionaba como una sanción (que resultaba útil cuando al menos aprobaban en septiembre).

Al introducirse el nuevo modelo de promoción automática de grado, las instituciones docentes paralelas decayeron transitoriamente en su capacidad de demanda, pero ahora se ha llegado al extremo en que los padres se han dado cuenta de que si sus hijos van a proseguir estudios medios o superiores y aún teniendo un rendimiento medio o regular, la única alternativa que ellos ven consiste en enviarlos a pasantías y academias para salvarlos de la indigencia cultural e instructiva que entienden, padecen sus hijos en la ESO de la LOGSE.

Aún más grave resulta que, dada la subvención económica que se está concediendo a la enseñanza privada, muchos padres envían a sus hijos a estos centros, aún conociendo las elevadas cotas de exigencia instructiva, pensando que alcanzarán mucho mejor sus aspiraciones universitarias.

La LOGSE ha jugado con la suposición de que varios alumnos puede que en un curso no superen los objetivos previstos, sin embargo a lo largo del curso siguiente con el apoyo del tutor les sea posible recuperar, pero: ¿qué ocurre en Primaria? Un solo profesor con 25 alumnos puede individualizar la enseñanza para uno o dos alumnos que necesiten recuperación y dependiendo de la gravedad de las dificultades de aprendizaje, pero ¿Qué ocurre si son cinco o seis los que necesitan recuperar? El que conozca la realidad sabe que esto es muy complicado.

En algunos países se destina un profesor de apoyo para ayudar a los profesores de los primeros cursos, además del profesor de pedagogía terapéutica.

Y ¿En Secundaria? Hemos visto que por término medio se aprovechan de cada clase entre 35 y 45 minutos, muchos alumnos no dominan las técnicas instrumentales básicas y su desmotivación es grande. Se necesitaría disminuir la ratio y que

profesores de apoyo atiendan parcialmente a grupos de alumnos de recuperación manteniendo vinculación con el grupo de referencia. Esto ya se está haciendo y todavía resulta insuficiente.

4.2 La función tutorial.

Para mejorar la función tutorial los directivos reclaman que hay que dignificar la función tutorial mediante:

. Remuneración económica.- Piensan que ésta es una función añadida a su ya saturada función docente y a la función burocrática.

. Tiempo.- Se pide una compensación a través de reducción de horario. Otros opinan que es conveniente bajar la ratio y contar con un profesor de apoyo para las clases de recuperación.

. Formación.- En general, los profesores reconocen que no han tenido una formación que los habilite para tratar exitosamente una hora de tutoría, que nunca antes habían practicado, por este motivo algunos profesores llegan a afirmar que la hora de tutoría resulta difícil de ocupar o que es una tontería, lo cual nos hace suponer la poca relevancia y utilidad que esos profesores prestarán a una función tan importante.

4.3.-La obligatoriedad

A raíz de la agresión que sufrió un profesor en Campo de Criptana cuando salía del centro; hacían las siguientes declaraciones el profesor y el Director del Centro (El Mundo, 27 de abril, 1999): *"una de las causas de estas acciones violentas son los excesos de celo en cumplir la normativa vigente que obliga a escolarizar a los jóvenes hasta los 16 años en contra de su voluntad"*.

La mayoría de los orientadores y directores opinan que habría que buscar alternativas para los alumnos a partir de los 14, 15 años.

Algunas opiniones al respecto son :

- Deberían implantarse programas específicos de participación social y para la convivencia entre los 14 y los 16 años.

- El hecho de permanecer obligados en el centro hasta los 16 años es una medida propuesta que está suponiendo absentismo y aumento de la conflictividad en casi todos los centros.

- La obligatoriedad impone adaptación ; a este respecto señala Giné (1.998, 128) que en caso de la etapa 12-16, existe todavía un factor que puede agudizar el conflicto con la institución: la obligatoriedad de la enseñanza secundaria obligatoria. No es un detalle desdeñable que, por primera vez, el nombre mismo de la etapa indique su obligatoriedad, como en un intento de darle publicidad. De hecho cabe dudar todavía de que esta característica esté plenamente asumida por la comunidad educativa-familiar, alumnado y profesorado- que parece resistirse a considerar a muchachos y muchachas, especialmente de 14-16 años, como "escolares" y, aún más si cabe, a aceptar que esta escolaridad obligatoria ha de ser comprensiva, es decir, para todos y todas.

- Los directivos de los centros ven inconvenientes en la obligatoriedad hasta los 16. Las direcciones de institutos echan en falta mayor presencia policial en los alrededores de los centros (Voz de Galicia, 16 de mayo de 1.999). En este mismo diario se publica :

El Jefe de Estudios de uno de los institutos, en relación con los conflictos de puertas adentro, manifiesta que la ampliación a 16 años de la edad de escolarización obligatoria, fuerza a muchos adolescentes a acudir cada día al instituto, cuando, en realidad no tienen ningún interés por el estudio. Esto parece provocar distorsiones en las aulas, que estarían erradicadas si pudieran acceder desde los 14 años a la formación profesional que más les gustase". Las distorsiones pueden manifestarse de diversos modos, ya sea molestando en el aula, en el patio, mostrando fobia escolar, ansiedad o negándose a admitir las normas de disciplina.....En otros dos institutos grupos directivos y padres se han encontrado a finales de curso con que alrededor de una decena de alumnos no asisten a clase, los padres mantienen que no pueden hacer nada por evitarlo, motivo por el que los profesores han optado por solicitar la

colaboración de la Policía Local. En otra zona de la misma provincia se ha abierto recientemente expediente disciplinario a siete alumnos del mismo centro con expulsión por un mes (La Voz de Galicia, 16 de mayo de 1999)

Se puede percibir, efectivamente, que la obligatoriedad incondicionada, genera bastantes problemas: apatía, agresividad, absentismo, disrupciones ; en fin, violencia e inadaptaciones.

Lo que más duele al profesorado es que debido a la complicación de cinco o seis adolescentes (a veces dos o tres) dentro de una clase resultan perjudicados el profesor y los restantes 25 alumnos (o más) que se ven mermados en las posibilidades de enseñanza y aprender respectivamente.

Por nuestra parte nos preguntamos: ¿Puede o debe el Estado arrogarse el derecho de suplantar de manera absolutista la autoridad paterna sobre el derecho a la educación? Es lícito que se defienda y se practique el derecho que cada ciudadano tiene a ser educado. Sin embargo cuando es notorio que una parte de la población estudiantil no tiene interés en participar de ese derecho, o, al menos, en la forma en que lo planifica el Estado, deberíamos plantearnos la posibilidad de ofrecer alternativas a los padres de encauzar a sus hijos por otros medios de formación, que no sea precisamente el sistema ESO, tal como está concebido. Sabemos que esos alumnos desmotivados acaban siendo conflictivos, disruptivos, entorpecen la marcha de sus compañeros (¿por qué no se respeta el derecho de la mayoría a recibir una educación en un ambiente pacífico?) y lo hacen de manera especial a partir de los trece o catorce años.

Entonces caben dos alternativas:

a.- una opcionalidad mucho más práctica, un currículum basado en áreas experimentales que no suponga un esfuerzo intelectual ni memorístico elevado y que, al mismo tiempo satisfaga la curiosidad y el interés de estos alumnos, aún continuando con escolaridad obligatoria y manteniendo el contacto con otras áreas en el grupo de referencia. Pero no es suficiente el ámbito de las tres áreas competenciales :

práctico,sociolingüístico y educación física , ya que esto todavía no es lo bastante práctico para captar el interés de estos estudiantes.

Cuando proponemos estos tipos de agrupamientos, no entendemos que se pueda hablar de segregación porque mucha mayor segregación y discriminación supone permitir que la idiosincracia de 4 alumnos deje abocados a la gran mayoría a soportar la considerable pérdida de calidad que supone trabajar en un ambiente tenso donde el profesor no puede dar demasiada confianza a los alumnos por temor a perder rápidamente el control de la clase.

b) Ofertar la posibilidad de que los padres y los alumnos tomen la decisión de abandonar la ESO a la edad de 14 años y continuar su formación a través de ciclos formativos profesionales especiales, pero más abiertos que los actuales, eliminando los exámenes de acceso, menos restringidos y más y mejores programas de garantía social. En la actualidad para acceder a los Programas de Garantía Social,los alumnos deben haber cumplido los dieciséis años, estar matriculados en el segundo ciclo de ESO y no haber sido capaces de acceder a un programa de diversificación curricular, otras veces se condiciona manifestando que se certifique estar en grave riesgo de abandonar la escolaridad .

4.4.-Una consecuencia: el absentismo

Desde el punto de vista legal vuelve a invadirnos el mal de la ambigüedad. Cuando se produce absentismo que ,normalmente , se produce en familias desestructuradas o en minorías marginadas, la Administración se pone en contacto con los padres para comunicarles que tienen la obligación de llevar al niño al colegio. Si los padres no tienen en cuenta la advertencia, se puede acudir a los tribunales para que estos ordenen la escolarización.

Suelen ser los directores de los centros educativos quienes alertan de estos casos dando cuenta a los Servicios Sociales del Ayuntamiento, a la Delegación de Educación y a la Policía Autonómica. Por norma general , cuando se dan estos casos, los jueces entienden que existe desatención y abandono familiar hacia el menor y obligan a los

padres a enviarlo al centro. No obstante cuando el niño no está escolarizado, pero si está bien atendido y educado en casa, la situación se complica y hay jueces que tienen otra interpretación (El País 20 de Septiembre de 1.999). Las experiencias que hemos tenido en cuestiones de absentismo nos permiten decir que después de informar del abrumador absentismo de algunos alumnos con la connivencia de uno de los padres o de los dos, nos consta que el alumno/a no ha vuelto al centro y no hemos sabido más, o sea, que reina la ambigüedad.

En resumen la obligatoriedad engendra disrupción , agresividad, violencia e intolerancia en los alumnos que no tienen motivación porque no esperan nada de la ESO , perjudican a los otros alumnos, perjudican al profesor .Constituye ,por lo tanto un medio elicitor de absentismo y otras conductas indeseables.

4.5.-Atención a la diversidad

La atención a la diversidad es uno de los principios planteados por la LOGSE para corregir las necesidades educativas con dificultades transitorias de aprendizaje o con dificultades permanentes de ciertos alumnos.

La idea, en sí misma considerada, es positiva ya que con buenos recursos se podría atender a los niños con dificultades y ayudarles a llevar un ritmo paralelo manteniendo el contacto de su curso.

Pero como siempre los problemas proceden de los siguientes campos:

- Lo económico.- Hay que poner más y mejores recursos económicos.
- Personal.- Si no hay profesores de apoyo, al margen del profesor de P.T., difícilmente se pueden aplicar y supervisar.
- La ambigüedad.- Se dan muchos problemas a la hora de interpretar cuáles son los niños que necesitan refuerzo educativo y los que son específicamente alumnos con necesidades especiales. Se dan problemas a la hora de ver quién elabora las unidades de refuerzo o las adaptaciones curriculares. En ocasiones la tensión se produce cuando no hay acuerdo entre los profesores de Pedagogía

Terapéutica y los tutores para decidir qué alumnos han de recibir apoyo. Por otra parte para llevar a cabo los programas de diversificación curricular ,en algunos centros, se encuentran con problemas de espacios, reducción de optativas o reducción de profesorado, lo que dificulta enormemente la formación de grupos de apoyo, de agrupamientos específicos y de variabilidad suficiente en la oferta de optativas.

4.5. Del conceptualismo al procedimentalismo.

Es posible que el sistema anterior primase más la adquisición de conocimientos. En consonancia con los avances en las teorías del aprendizaje cognitivo se ha visto la importancia de aprender teniendo en cuenta el avanzar desde los conocimientos previos por asimilaciones e interrelaciones significativas de conceptos, relaciones y significaciones. Es decir, se ha comprobado que es tan importante tomar en consideración la forma en cómo se aprende que la cantidad de conocimientos aprendidos.

Lo que ha ocurrido con los diseños curriculares es que se ha pasado del conceptualismo excesivo al procedimentalismo excesivo; se ha dado primacía a los modos de aprender, las estrategias, las conexiones, las redes semánticas, los esquemas de planificación, los algoritmos, los procedimientos que facilitan al alumno el descubrimiento de la resolución de problemas, pero despreciando el memorismo y la adquisición de conceptos. Es por eso que en los últimos informes del Ministerio se detectan ausencias de conocimientos o errores de datos que manifiestan la poca ponderación que se ha querido dar a la adquisición de conceptos, en cierta forma como una contrapartida del manido instruccionismo. Pero creemos que ambos extremos son malos y que hemos caído en un error que produce malestar.

4.6.- La transversalidad.

Las áreas transversales, como la educación para la paz, educación ambiental, educación para la salud, educación para el consumo, coeducación, multiculturalismo, sexo-género , deberían de tener un peso específico en los programas curriculares.

La transversalidad a nuestro modo de ver se ha planteado de una forma deficitaria en razón de no estar incardinada en el currículum de las diversas áreas. Por lo tanto el hecho de no ocupar un espacio curricular definido, nos da la impresión de que ahora a tales parcelas transversales les conviene el calificativo de la tangencialidad.

Travé y Pozuelos (1.999, 5) expresan: *"La transversalidad, que nació con vocación de integrar los problemas y demandas sociales en el currículum obligatorio, lejos de cubrir dichas expectativas, en la actualidad está sirviendo de escaparate de nuevas modas escolares. Campañas sanitarias, ecológicas o coeducativas; el día de la paz, de la solidaridad norte-sur o del consumismo no cambian momentáneamente la fisonomía de nuestras aulas pero ¿modifican en realidad el currículum que se imparte o, por el contrario, sirven de apéndice de un currículum rutinario, monolítico y enquistado en la más pura tradición decimonónica?"*.

El enfoque transversal representó el primer intento legislativo para integrar el estudio de los problemas sociales impregnando las referentes disciplinares con estas exigencias sociales.

Según Travé y Pozuelos (1.999, 6), la opción elegida por el Diseño Curricular Base representa una posición de consenso al entender que junto a las áreas tradicionales existen otras áreas transversales que son complementarias. Sin embargo, este planteamiento adoptado con éxito por colectivos y movimientos de renovación escolar, está sirviendo en otros casos, para yuxtaponer dos aspectos de por si separados: los contenidos tradicionales y otros, supuestamente novedosos considerados, a su vez, añadidos y, por tanto, desechables en un momento determinado.

4.7.- Heterogeneidad del alumnado.

En el diario La Voz de Galicia de 16 de mayo de 1.999 apareció esta noticia:

"La mayor heterogeneidad del alumnado de la ESO dispara la conflictividad en las aulas".

El supuesto intento de dos alumnos del instituto "C" de volar el coche de su Director puede considerarse una brutal anécdota en la historia más reciente de la enseñanza en Galicia, pero no un caso aislado..... la conflictividad escolar, los expedientes y expulsiones han dejado de ser circunstancias excepcionales.

Es enfatizable el problema que causa la heterogeneidad. En este sentido el Consello Escolar de Galicia elaboró un informe donde se recoge esta misma impresión.

La mayor heterogeneidad del alumnado como consecuencia de la implantación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria es uno de los principales factores que dan lugar a ese aumento de los comportamientos violentos en los centros (Informe del Consello Escolar de Galicia, 1999).

Por supuesto que ahora se están dando mezcolanzas de grupos de alumnos de 11/12 años de 1º de ESO con estudiantes de 17/18 años. Los niños todavía inmaduros de los primeros cursos de ESO, que están experimentando el mundo, pueden observar conductas en alumnos mayores, que ellos mismos tratarán de reproducir y que en muchos casos no son deseables ni recomendables para su edad. Al reproducir conductas y actitudes para las que ellos no están preparados tergiversan su contenido dándole una intencionalidad errónea y de ahí surgen más conflictos.

Por tanto sería conveniente integrar todos estos conocimientos en un planteamiento sostenido y global que evite la fragmentación y la tangencialidad de estas realidades y experiencias sociocognitivas. Además al acumular varias etapas educativas se producen desencuentros, faltas de control, hacinamiento y todo ello aboca a la agresividad.

4.8.- Actitudes y Valores.

La reforma del sistema educativo y las necesidades de formación inicial y permanente del profesorado son dos de los factores más destacados en el panorama pedagógico.

Sin embargo, Martínez y Puig (1991, 7) señalan que el esfuerzo en torno al desarrollo de programas orientados al trabajo pedagógico con los contenidos identificados como "actitudes, valores y normas" no es comparable al que se está dedicando a los contenidos informativos o a los procedimentales.

Es tan importante la formación en valores y en actitudes positivas para conseguir el desarrollo de personas moralmente autónomas que tendría que dársele mucha mayor importancia.

En opinión de Buxarrais (1.991, 11) *debería de establecerse un tiempo de trabajo activo, reflexivo y creativo del alumno y de la alumna sobre temas morales, de forma que con la ayuda del educador o educadora lleguen a construir autónomamente sus juicios y acciones morales. Pero no parece que haya motivos suficientes para sentirse satisfecho del tratamiento de la educación moral que realizamos de forma específica.*

Llevados por el afán de situar las demandas internas, propias de los saberes en sí, los planes de estudio se sobrecargan de materias, mucho más allá de lo educacionalmente conveniente. Se fuerza la especialización antes que una formación de sentido básico (González Fdez. 1.997, 64) . La actividad docente en clase, forzada por la amplitud de las programaciones se refugia en un horizontalismo y en la superficialidad; cuando en la realidad, las exigencias del desarrollo discursivo del educando demandarían una profundización en lo elemental, lo fundamental.

Expresa también González Fernández(1997,65) *que tras esta alucinante situación de "saber versus educando", late una grave tergiversación axiológica: la*

depreciación estimativa de los valores inmanentes al propio desarrollo educativo, con la consiguiente instalación de otro orden de valores, que pueden ser muy nobles, pero que respecto al desarrollo educativo no poseen más que una función mediadora, o, en ocasiones, instrumental.

La formación de la identidad personal se fundamenta en la asimilación de principios, normas, una escala de valores y de un sistema de valoraciones que nos permite ser nosotros mismos, mantener nuestros criterios autónomamente, y saber enjuiciar las actitudes y comportamientos ajenos de una manera crítica pero neutral.

Son frecuentes las quejas de que en la sociedad hay crisis de valores, confusión de valores y falta de valores. La escuela, como siempre, debería dar respuesta a todo esto, no obstante como interrogan Roche y Sol (1999,10):

¿La administración educativa está dispuesta, en sus prioridades, a apostar por ello y dotar las posiciones necesarias para facilitar esas prioridades educativas, más allá de afirmaciones verbales y discursivas?

— En principio, parece que no se le da suficiente aprecio a este asunto cuando se le dedica solamente una hora a la Educación Ética a lo largo de la ESO (una hora en 4º curso).

¿Cuál es la realidad en los centros?

Podemos observar cientos de PCCs y de programaciones de etapa donde se señalan por cada diez objetivos conceptuales, cuatro o cinco procedimentales y uno o dos actitudinales y que casi siempre vienen dados por la propia esencia del contenido conceptual. Podemos decir que se programa en contenidos actitudinales pero sin proyectar realmente, darles un tiempo aparte ni un tratamiento especial.

En conclusión la Administración debería proponer contenidos de educación cívica y moral como módulos didácticos formando parte de ciertas disciplinas porque, si los contenidos curriculares aparecen expresados como un área independiente o

como parte de dos o tres áreas, los profesores se ven impelidos a tratar esos temas e implementarlos con una función y un desarrollo propios. Además, de esta forma las actitudes y valores dejarían de funcionar como lo están haciendo ahora en las programaciones, es decir, como objetos decorativos. Por lo tanto, es preciso asignarles un tiempo propio dentro del horario y un espacio propio dentro de las disciplinas.

4.9. La reglamentación de los recreos.

El recreo está concebido en la enseñanza como un espacio con una función pedagógica: la interrelación entre iguales, la socialización, el desarrollo de los juegos; es más, se podría decir que el recreo puede cumplir una función didáctica y una función catártica. Los alumnos, de alguna forma, se liberan de la tensión o el esfuerzo acumulado en las sesiones de clase.

Siguiendo este discurso y teniendo en cuenta que los alumnos al no ser mayores de edad y estar cursando una enseñanza obligatoria deberían permanecer dentro del recinto escolar y tratar de que las actividades que desarrollen se ajusten a cierto plan educativo.

Por ejemplo en algunos centros que hemos visitado se organizan compeonatos de fútbol-sala, voleibol, tenis de mesa, ajedrez e incluso juegos populares como peonzas o los bolos, se anima a la lectura en la biblioteca etc , con lo cual la mayor parte de los alumnos practican varios días a la semana actividades culturales o deportivas. También en algunos centros de Secundaria existen grupos estables de teatro o algún deporte, pero es menos habitual.

Un problema candente ,últimamente, lo constituye la permisividad para abandonar el centro en períodos no lectivos. En general hay una disparidad grande de unos centros a otros con respecto a la permisividad para salir del centro: unos lo hacen para alumnos de bachillerato pero no para los de la ESO, otros permiten a todos los alumnos salir del centro y otros prescriben la posibilidad de salir a aquellos que autoriza el Consejo Escolar o incluso se busca la aquiescencia de los padres. La

tendencia más extendida es la permisividad para abandonar el Centro, lo cual trae serios problemas. A modo de referencia presentamos lo ocurrido en un instituto publicado por el periódico la Voz de Galicia el 16 de mayo de 1.999. "Evitar las fugas de los Recintos es uno de los grandes retos".

Los problemas en el control de los estudiantes de ESO que, por ley, no pueden abandonar las instalaciones educativas se han convertido en usuales.

Son casos en los que compañeros de cursos superiores sí pueden hacerlo y ellos quieren imitarlos. Evitar estas fugas ha sido uno de los quebraderos de cabeza de los profesores.

La dirección del instituto "X" recurrió a la Guardia Civil para mantener en el patio a los estudiantes, que protestaban por la prohibición de abandonar el Centro. Por la misma causa un grupo protagonizó algunos altercados. En otra ciudad durante una jornada de huelga, los escolares llegaron a saltar las verjas para escapar del recinto, cuyos accesos permanecían, como siempre, cerrados.

La pregunta está en el aire ¿educar o controlar?. Un profesor relacionado con la orientación explicó que los alumnos que se incorporan a los institutos proceden de colegios con reglas muy claras y el apoyo cercano del profesorado. Pero en los centros de secundaria hay más flexibilidad, se fomenta la autorresponsabilidad y los docentes están más lejanos. Así los estudiantes con menos habilidades sociales, sufren más y aparecen dificultades de adaptación.

Noticias de este tipo ,que cada vez abundan más ,vienen a corroborar lo que habíamos dicho anteriormente: la promiscuidad de etapas educativas con edades e intereses diferentes produce conflictividad. Pero también corroboran la necesidad de que se habiliten las condiciones apropiadas con el fin de fomentar la cultura y el deporte. La administración educativa siempre se ha desentendido de estas cuestiones.

Muchos profesores han llevado a los alumnos a cientos de intercambios deportivos y no han tenido ni el aprecio de la Administración ni el de sus propios colegas. Entonces es normal que con el tiempo estos profesionales se cansen. Por lo tanto sugerimos dos alternativas:

a.-O bien que se provea al centro con financiación suficiente, habilitación de profesores con reducción horaria u otros estímulos en el objetivo de que los propios equipos directivos gestionen actividades culturales, recreativas y deportivas.

b.-Que la propia Administración establezca contratos con empresas o personas dedicadas a los ámbitos culturales y deportivos y sean destinados a los centros.

En última instancia los centros deberían regirse todos por una misma norma y aplicar los criterios con claridad desde el primer día de curso. Evidentemente , si permitimos abandonar el recinto a determinados grupos de alumnos durante un curso entero o dos cursos y luego, repentinamente, pretendemos aplicar una norma absolutamente en contra, nos vamos a encontrar con rechazos. Todo cambio, toda innovación requiere una preparación.

Otro problema asociado con los recreos es el de los sistemas de vigilancia. Sobre esto nos explayaremos en otro apartado, pero se puede dar por sentado que es , a todas luces insuficiente.

Hasta aquí hemos mencionado algunas de las principales claves que convendría reformular en la LOGSE, tales como: la promoción automática, la función tutorial, la obligatoriedad hasta los dieciseis años, la atención a la diversidad, la depreciación conceptual, la transversalidad, la promiscuidad de niveles y etapas educativas, las actitudes y valores y los recreos y cuyo funcionamiento actual son fuente de discordia, generan malestar, conflictividad, agresividad; de alguna manera constituyen una cadena de violencia simbólica que una vez que ha chocado con los sujetos receptores se convierte paulatinamente en violencia directa.

5.- Ventajas y desventajas LOGSE.

La LOGSE , según el cuestionario practicado a los profesores , presenta ventajas y desventajas de manera simultánea. Algunos de los principios , aún estando bien formulados, si luego en la práctica son de difícil aplicación o se aplican mal y de manera arbitraria,pueden acabar convirtiéndose en una desventaja, como ocurre con la cuestión de la atención a la diversidad, que ya hemos analizado.

5.1. Ventajas.

Entre las opiniones más sobresalientes, destacaremos las siguientes:

- La ley ha estimulado la planificación de desarrollos curriculares en función de los modernos principios psicopedagógicos.
- Se ha mejorado la ratio.
- Se ha posibilitado una escolarización prácticamente total de la población
- La atención a la diversidad prevé el tratamiento de apoyos, refuerzos, adaptaciones y diversificaciones.
- La incorporación de la orientación más cercana a los centros es fundamental.
- La incorporación de la Educación Musical viene a paliar una enorme laguna en el terreno artístico.
- Se ha intentado ajustar el desfase entre la obligatoriedad (antes hasta los 14 años) y la edad de incorporación al mundo del trabajo.
- Se pretende un modelo de persona más versátil, más polivalente, a la vez que más participativa y concienciada respecto a los problemas del entorno, como forma de adaptarse a los imperativos de la sociedad moderna.
- La evaluación se fundamenta en objetivos y criterios; se ha ampliado el concepto de evaluación, analizándose no sólo los resultados del alumno sino valorando el proceso de enseñanza-aprendizaje y la práctica docente.
- Mayor flexibilidad y apertura del currículo escolar incorporando a veces nuevos: como son música, tecnología, educación plástica y visual, además de áreas optativas ofertadas por el propio centro.

- La respuesta dada a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes: hipoacúsicos , sordos, parálíticos cerebrales etc.

5.3. Desventajas

Destacan las que relacionamos a continuación:

- La opcionalidad sufre una situación perentoria en ciertos centros. En muchos de ellos se ofrecen optativas por decreto. En otros se ofertan en función de la disponibilidad del profesorado. Además también depende del número de alumnos que elijan determinadas optativas.
- La diversificación es insuficiente. Cabrían aquí dos posibilidades muy claras:

1.- Si tenemos 50 alumnos, se pueden hacer 2 clases de 20 con un grupo de diversificación con 10 alumnos, teniendo como tronco común una optativa, talleres, matemáticas, lengua y luego dos o tres áreas en gran grupo con alguna de las otras clases.

2.- Constituir un agrupamiento basado en los intereses de los alumnos, ofertarles una serie de talleres prácticos para que ellos elijan y añadir algún concepto básico de matemáticas y lengua.

- La orientación no se está traduciendo en una buena compenetración entre los responsables de la orientación y los tutores. Hay ambigüedades en las funciones de profesores de PT, de apoyo a la integración, incluso hay discusiones sobre qué límites establecen en la consideración de necesidades educativas especiales.
- Respecto a la ESO, pensamos que sería conveniente incorporar a los centros currículos adaptados a los alumnos con un rendimiento muy bajo y comportamiento conflictivo, dando preferencia a actividades de tipo manipulativo frente a las actividades más intelectuales.

- No poder repetir más que las veces establecidas en la ley parece insuficiente.
- No hay medios humanos ni materiales suficientes.
- Los programas de Garantía Social deberían establecerse a edades más tempranas.
- Una parte importante de los orientadores y directores son partidarios de una proposición similar a ésta: "incorporar a una formación profesional más clara y adaptada, a partir de los 14 años para aquellos alumnos que han demostrado incapacidad y desmotivación total para el estudio en la ESO".
- Es necesario bajar todavía más la ratio. Con el clima de conflictividad actual y teniendo en cuenta la acumulación de los repetidores en 2º de la ESO, determinados cursos están sobresaturados.
- La obligatoriedad hasta los 16 años habría que flexibilizarla.
- La transversalidad se convierte en actos de celebraciones y conmemoraciones. No encontramos un tratamiento profundo.
- Es imprescindible modificar la edad de permanencia en ESO.
- La incorporación cada vez más tardía al mundo laboral hizo que se prolongase la escolaridad hasta los 16 años para conectarla con el mundo del trabajo aunque ésto se haya convertido en un entimema porque los adolescentes continúan ocupando las calles.
- No es posible atender realmente la diversidad, tan llevada y traída, porque ni los propios orientadores (muchas veces reconvertidos a toda prisa) saben como afrontar, ya no los problemas de aprendizaje, sino como resolver los problemas que plantean los inadaptados sociales.
- Deberíamos disponer de talleres donde practicar con aquellos niños inadaptados, actividades alternativas, con las que se sintiesen gratificados, lo que les permitiría mejorar su autoestima, sentirse un poco realizados y de esta forma, tal vez abandonarían sus actitudes y se sentirían personas útiles.
- En ESO es un error absoluto la promoción sistemática en función de la edad, sin atender al bagaje de conocimientos. Entendemos que para asumir valores es preciso que estén sustentados sobre una base de conocimientos y reflexiones cognoscitivas. Sería absurdo pretender enseñarle al alumno a trabajar en Internet si no ha aprendido a leer y escribir.

- La promoción automática no resuelve el problema de los niños con dificultades y desmotiva profundamente a los otros porque es como si inculcásemos una filosofía de "todo vale". En consecuencia el alumno con dificultades o desmotivado enjuicia del siguiente modo: *aunque yo no me esfuerce voy a pasar igualmente al curso siguiente con mis amigos y mis compañeros*. Más adelante, cuando estos alumnos pretendan incorporarse a otro nivel de estudios ,cargados de pereza y de desidia, serán incapaces de acometer ninguna meta porque no van preparados para enfrentarse a las dificultades, con lo que les estamos haciendo un flaco favor. Pero hay más, los alumnos que trabajan y se sacrifican pueden sentirse perjudicados y discriminados; es posible que piensen: “yo he estudiado profundamente y aquellos no han estudiado y aprueban igualmente, es injusto”; con lo cual también los estamos perjudicando.

En otras palabras: la promoción automática elimina el sentido de afán de superación ,de esfuerzo, de sacrificio y el que no ha aprendido a luchar le resultará muy difícil sobreponerse a las dificultades y problemas que nos plantea la vida, porque la vida es lucha, consecución constante de metas para superar, de nuevo, otras cada vez más difíciles.

6.- Vias de solución.

Creemos que, de manera implícita, ya han quedado pergueñadas a lo largo de las páginas anteriores, pero de manera relevante conviene destacar:

6.1. Familia.

Por lo que respecta a la familia, es preciso actuar sobre las familias desde los Ministerios o Consejerías de Familia y controlar/estimular, fomentar su capacidad para actuar como verdaderos padres, propiciando un ambiente familiar afectivo, manteniendo interés por la vida escolar del niño y concienciándose de la importancia de mantener normas y cumplirlas.

- Desde los Servicios Sociales de los Ayuntamientos formar círculos de familias y mentalizarlas de la responsabilidad parental educativa.
- Desde los centros acercarlos, hacerles partícipes.
- Imponer cierto sentido sancionador a aquellos padres que maleducan a sus hijos.

6.2.-Profesorado.

- . Preparación inicial y permanente, más profunda y más pragmática. Debemos preocuparnos simultáneamente de modernizar la preparación psicopedagógica del personal docente y organizar cursos de actualización; no podría pretenderse una mejora de la situación escolar ni la disminución del fracaso sin transformar la formación pedagógica y, sobre todo, sin proporcionársela a los que no la han recibido o creen ingenuamente que pueden prescindir de ella (Avanzani, 1969, 184).
- . Ilusionar al profesorado, estimularlo. No se le ha preparado para afrontar con ilusión y eficacia la situación planteada por la LOGSE.
- . El profesorado debe tomar conciencia de su profesionalidad y abordar la función docente como una labor de formación de persona. Si ,además, consiguen que los alumnos dominen los aspectos instructivos, mucho mejor, pero antes que nada tendríamos que tratar de ayudar a esos adolescentes, que son los que van a regir el futuro, a usar el corazón y los sentimientos y no sólo el cerebro.
- . Los profesores han de formar a sus alumnos en el sentido de construir su propia identidad fundamentada en una autonomía personal, regida por el juicio moral y el sentido crítico de libertad, responsabilidad y respeto.
- . Las prácticas pedagógicas basadas en el instruccionismo han de ser reorientadas al camino de aprender a aprender, haciendo que el alumno se inicie en la vía del aprendizaje relativamente autónomo en que el profesor hace de

guía , de orientador, aunque tenga que actuar un tiempo exigible como instructor.

- . Proponer programas flexibles e interesantes haciendo una presentación atractiva de los contenidos.
- . Secuenciar los contenidos en función del nivel medio de los alumnos, conjugándolo con los mínimos exigibles para un curso determinado.
- . Programar técnicas de trabajo intelectual.
- . Realizar una verdadera función de tutoría iniciando a los alumnos en las habilidades sociales y destrezas cognitivas.

6.3.-La Administración educativa.

En cuanto a la Administración conviene corregir los siguientes aspectos:

- La escolaridad debería ser obligatoria para el Estado hasta los 16 años, pero voluntaria para los padres desde los 14 en adelante o condicionada a otras alternativas distintas a la ESO.
- Es preciso modificar el criterio de promoción continuada que limita excesivamente la posibilidad de repetir curso. Es un sistema injusto para los que trabajan y fomentador del caos para los que no estudian.
- En muchos centros no se cuenta con espacios suficientes ni con profesores para organizar agrupamientos flexibles, lo que hace inoperante cualquier sistema de diversificación curricular.
- Es de la mayor importancia financiar adecuadamente el sistema educativo.
- La transversalidad: los contenidos transversales deben formar parte de módulos didácticos compactos insertados en las áreas más afines a su contenido conceptual.

- Dotar a los centros de medidas protectoras hacia el problema de la violencia escolar entre iguales y hacia el profesorado e instituciones.
- Propiciar una función inspectora menos burocrática y más implicada en los problemas reales de los centros.
- Formar al profesorado, especialmente en el tratamiento de la agresividad infantil y adolescente y en el manejo de habilidades sociales.
- Las actitudes y valores deberían estar incardinados en unidades didácticas con tiempo específico y horario específico.
- Al fin y al cabo un sistema que produce desajustes en la formación espiritual, en torno a la cual gira el sentido cívico, el plano afectivo, el juicio moral, el sentido ético y la inteligencia emocional no puede pretender triunfar, es decir :si no hay amor, no habrá paz, ni funcionará la educación y la cultura será una cultura de la ciencia y de la técnica, pero no una cultura del espíritu humano.
- Desarrollar en el profesorado una capacidad de deliberación respecto al conocimiento práctico del profesorado. Argumenta Elliot (1.986, 241) lo siguiente: "A los profesores se les puede considerar como profesionales autónomos en la medida en que poseen la capacidad para autoevaluar sus actividades basándose en el conocimiento práctico tácito nacido de su propia experiencia y de la experiencia de otros. Este conocimiento práctico constituye una *tradición*. Sólo en virtud de esa tradición pueden los profesores poseer esta capacidad para la autoevaluación.

El desarrollo de esta capacidad para la *autoevaluación irreflexiva* depende del grado en que los profesores hayan dominado una tradición pedagógica. Por consiguiente, no pueden desarrollar el conocimiento práctico necesario para alcanzar el dominio por medio de la autoevaluación y nada más. Este desarrollo únicamente tiene lugar cuando someten sus prácticas a la evaluación y las instrucciones de los que hayan dominado la tradición. En tanto ellos mismos no hayan conseguido un grado satisfactorio de dominio, los iniciados necesitarán continuar dependiendo de las evaluaciones de los "profesores de profesores".

Sin embargo, es necesario profundizar en una elección deliberativa del curso de la acción, sin abandonar la tradición. Por eso Elliot (1.986, 248) subraya que "una comprensión profundizada de los fines nacida de la selección reflexiva y la puesta en práctica de medios puede incorporarse entonces a la existencia tradicional de conocimiento que guía, más que determina las deliberaciones futuras de una persona.

La deliberación se basa en el conocimiento tácito de la tradición. Las deliberaciones siempre pueden aprovechar la tradición profesional, un conjunto de reglas generales que Stenhouse (1.978) denomina generalizaciones retrospectivas en vez de predictivas porque representan sencillamente la existencia común de sabiduría profesional generada por experiencias pasadas en situaciones parecidas aunque no exactamente iguales. Las circunstancias actuales pueden exigir respuestas que simplemente no pueden sacarse de generalizaciones relativas a pasadas. No obstante, éstas son útiles para prever situaciones de las acciones que éstas puedan requerir.

CAPITULO IX

DESPLAZAMIENTO CENTRÍFUGO Y CENTRÍPETO DE LA VIOLENCIA SIMBÓLICA

1.-Transmisión jerárquica de la violencia.

2.- Violencia vertical descendente

2.1.- La ambigüedad legislativa

2.1.1.- La ley de evaluación.

2.1.2.-Leyes sobre Consejos Escolares

2.1.3.-Leyes sobre orientación

2.1.4.-Sobre el proceso sancionador

2.1.5.-Normativa sobre recreos.

2.2.-Legislación presionante

2.2.1.- intensificación.

2.2.2.-nombramientos

2.2.3.-discriminaciones intercuerpos.

2.3.-Intervencionismo.

2.4.-Políticas de cambio.

2.4.1.- cambios que no funcionan

2.4.1.1.-obligatoriedad

2.4.1.2.-la promoción automática.

2.5.-La contradicción.

2.6.-Omisión, abandono o dejación de funciones.

2.6.1.- dilación en el tiempo.

2.7.-Discriminación.

2.8.-Colonización de la indigencia.

2.9.- El control ideológico

3.- La violencia simbólica desde la Administración hasta los padres y alumnos.

3.1.- el transporte escolar.

3.2: los libros de texto.

3.2.1.- el medio didáctico.

3.2.2.-el medio económico.

4.- Violencia simbólica desde el profesorado hasta el alumnado.

4.1: transmisión directa

4.2.-transmisión elaborada.

4.3.-la tendencia instruccionalista del profesorado.

4.4.- la capacidad afectiva

4.5.- discriminación de lo diferente

4.6: currículum transnacional

4.7.-mantener los padres a distancia.

4.8.- Las evaluaciones.

4.8.1.-evaluación como estadística.

4.8.2.-evaluación como castigo.

4.8.3: evaluación como control.

5.-Violencia simbólica vertical ascendente.

5.1.-violencia simbólica desde los alumnos hacia los profesores.

5.1.2.-violencia causada.

5.1.3.- violencia incausada

5.2: violencia desde los padres hacia la institución y el profesorado.

6- violencia simbólica del profesorado hacia la Administración.

7- La violencia simbólica colateral

8- Conclusiones.

1.-La transmisión jerárquica de la violencia simbólica.

Apuntábamos en el capítulo V como la violencia se transmite de manera centrífuga desde las agencias proveedoras del conocimiento y la cultura educativa , seleccionando los instrumentos y las estrategias a través de las cuales una serie de mandatos, prerrogativas y condiciones estructurales son mantenidas y privilegiadas en las capas del tejido social que más interesa a esas agencias.

Efectivamente esa violencia simbólica se traslada de unas agencias a otras manteniendo un margen importante de reproducciónismo. Así, en el sistema educativo la irradiación de esta violencia se produce desde la Administración hacia el profesorado y los centros y desde aquí hasta los padres y escolares. En ocasiones, la violencia sigue un camino recto desde el administrador hasta el administrado sin pasar por ningún filtro intermedio.

Al mismo tiempo, otras agencias transmisoras, las pedagogías culturales de empresa o de gestión cultural-social actúan colateralmente produciendo una acción, normalmente pseudoeducativa (en contados casos su intención es meramente educativa), cuyo último objetivo es el beneficio económico, y hacia los cuales se evidencian muy pocos movimientos de violencia recíproca o de resistencia por parte del sistema educativo. La presión de estos emporios repercute en los centros, los profesores, los alumnos y las familias.

Por último, el movimiento centrípeto se desarrolla mediante la intervención de resistencia en sentido vertical ascendente. Es decir, los alumnos trasladan su violencia simbólica y una violencia directa (cada vez más frecuentemente) hacia el estadio medio: los centros y los profesores.

Y desde el estadio medio se transmite una violencia simbólica hacia la Administración.

2.-La violencia vertical descendente desde la Administración hacia los centros y el profesorado.

Como ya hemos sugerido, las formas de conocimiento en educación encuadran y clasifican el mundo y la naturaleza del trabajo, que a su vez, tiene la capacidad de organizar y configurar la identidad individual.

La pedagogía moderna debe ocuparse del problema de la regulación social. Señala Popkewitz que la tesis del control social contiene un concepto de estructura que permite intuir una hipótesis fundamental sobre el poder. Concretamente Popkewitz (1994,26) mantiene que *un objetivo del estudio consiste en descubrir todos los mecanismos por los que determinados actores sociales dominan y son dominados por las maniobras de la escolarización...Fijadas en la retórica de la reforma, las pautas de la escolarización y de la formación del profesorado y las ciencias de la pedagogía , son procedimientos,reglas y obligaciones múltiples y regionalmente organizadas que ordenan y regulan cómo se debe contemplar el mundo, actuar sobre él,sentirse y hablar de él. El poder ,en este sentido positivo, descansa en los complejos conjuntos de relaciones y prácticas mediante los cuales los individuos construyen sus experiencias subjetivas y asumen una identidad en los asuntos sociales.*

La acción regulada por normas da lugar a una actividad que se intenta adecuar a un orden. Ahora bien ,esa organización de la acción social puede ser efectuada de forma autónoma por la propia colectividad o de forma heterónoma por, una instancia exterior; es el caso de la acción regulada con leyes (Bergua,1994,114).

El control normativo, para instaurar una regulación social engendra una violencia recíproca. El mecanismo de la violencia recíproca puede describirse como un círculo vicioso; una vez que la comunidad ha penetrado en él , ya le resulta imposible la salida. Cabe definir este círculo en términos de venganza y de represalias ; cabe dar de él diferentes descripciones psicológicas. Mientras exista en el seno de la comunidad un capital acumulado de odio y de desconfianza, los hombres no dejan de vivir de él y de hacerlo fructificar (Girard,1983,89 y ss.).

Para nosotros, la violencia estructural en cuanto no se instala pasa por una fase (diría Girard de endulzamiento) de engaño para atrapar a los que van a ser sus víctimas. Es el caso previo a la aplicación de las reformas educativas. Pero cuando la violencia ya ha engañado a sus potenciales clientes, introduce un factor de transición que le hace expandirse en todas direcciones.

El primer factor de presión lo ejerce la violencia desde el Estado hacia el profesorado y los centros a través del filtro de las Comunidades Autónomas. Cuando el Estado interviene ejerciendo un control riguroso del sistema educativo o no escuchando a los administrados, en particular a los docentes (que son quienes ponen en práctica las decisiones estatales) se pueden producir choques de intereses y generar en el profesorado una agresividad latente. Es decir, el Estado emite sus proyecciones sobre las Comunidades Autónomas y éstas transmiten con bastante fidelidad los principios legislativos que regulan el sistema educativo.

Las tensiones y frustraciones surgen de la ambigüedad y de la falta de un diálogo real. Es curioso que la Administración pida que se practique una educación dialógica, democrática y formativa y ella no cumpla esos principios.

Veamos cómo se traducen en la práctica cotidiana esas tensiones y esos conflictos hacia el profesorado.

2.1.-La ambigüedad legislativa.

Uno de los medios por los que la Administración crea una agresividad latente en el profesorado consiste en someterlo a procesos de ambigüedad legislativa.

La cúpula legislativa transmite códigos donde reina la ambigüedad. Es decir, cuando los profesores acceden al Cuerpo de enseñantes, adquieren una especie de contrato por el que saben, de manera general, cuáles son sus reglas, aunque desconoce sus triquiñuelas. El problema principal surge, cuando una vez instalado en el Cuerpo

de docentes, el Estado, casi siempre unilateralmente, deroga artículos de leyes hasta ahora vigentes, aprueba nuevos decretos, distribuye resoluciones para clarificar dudas o criterios a los que dar preferencia(a veces, incluso haciendo malinterpretaciones y creando normas nuevas y muchas veces ambiguas). Para observar esta ambigüedad basta ver la cantidad de recursos que los docentes han planteado a la Administración por interpretaciones erróneas de la Ley. Ejemplos de este confusionismo podemos contemplarlos en documentos legislativos como los siguientes:

2.1.1.-La Ley de evaluación.

La Ley sobre evaluación escolar para ESO, en el apartado referente a los criterios de promoción establece que la decisión de promoción corresponde tomarla al equipo de evaluación, siguiendo los criterios señalados en el P.C.C. . Ahora bien, se recomienda que los criterios no sean exclusivamente cuantitativos, pero no se dan pautas clasificadoras. Por lo tanto un equipo de evaluación puede arbitrar criterios cuantitativos combinados con la edad de los alumnos; otro equipo de evaluación de otro centro situado a quinientos metros puede establecer criterios exclusivamente cualitativos y de rendimiento suficiente y otros equipos es posible que usen criterios exclusivamente cuantitativos , por ejemplo suspender como máximo dos asignaturas o tres asignaturas.

Esto ha conducido a que en algunas Comunidades Autónomas hayan intentado hacer clarificaciones porque había un sector de profesionales que usaban criterios exclusivamente cuantitativos. Entonces nos preguntamos:¿para qué se le concede autonomía al equipo de evaluación?, ¿no será discriminatorio que un alumno con tres asignaturas suspensas promocione y otro con dos repita curso, aduciendo criterios de edad o del valor de determinadas asignaturas? . En algunas partes ,incluso, se ha recriminado al profesorado por haber promocionado un número excesivo de alumnos. Entonces: ¿qué deben hacer los profesores?,¿es autónomo el equipo de evaluación?. Esta ambigüedad es una presión simbólica sobre las personas de los profesores.

2.1.2.- Leyes sobre los Consejos Escolares.

Los Consejos Escolares está regulados por el artículo 42 de la LODE en cuanto a sus competencias, la formación de la comisión económica a través del artículo 44,pero también hay que considerar el Decreto 92/1988 y las disposiciones que se desarrollan a raíz de la LOGSE donde se establecen sistemas de elección y renovación de los miembros de los Consejos Escolares, y se da la siguiente casuística :

- Se derogan algunos artículos del anterior decreto 92/1988.
- Se establecen renovaciones parciales de tal manera que si algún sector de la comunidad está carente de representantes, aunque fuese el caso de corresponder realizar renovaciones parciales, es preciso convocar elecciones generales para tales sectores.
- Se marcan unos plazos rígidos.

Las consecuencias más visibles son las siguientes:

Los directores deben de estudiar un paquete legislativo de varios decretos y órdenes con artículos mal definidos que podríamos denominar "interpretables".

Los directores de los centros pasan el mes de Noviembre, cada dos años, convocando mesas electorales junta electoral, reuniones, actas, censos de padres o de profesores o de alumnos, cumplimentar las estadísticas de participación y enviar la documentación a la Administración y todo ello dentro de los plazos establecidos.

Esto representa un ingrediente de estrés y de ira, una cansina burocracia , una intensificación del trabajo normal y en conjunto provoca una agresividad latente.

2.1.3.- Leyes sobre orientación

Ha sido un avance considerable establecer orientadores en todos los centros (o en casi todos). Sin embargo los decretos que regulan la orientación han sembrado dudas en muchos centros sobre cuáles son las funciones de cada quien (profesores de P.T , profesores de apoyo, profesores de audición y lenguaje, jefes de

departamento),cuáles son las posibilidades de participación y colaboración de estos especialistas en las medidas de refuerzo, en la elaboración de las adaptaciones curriculares, cual es el peso que debe tener el departamento de orientación en la sesiones de evaluación etc. Incluso, en algunos centros, se crean problemas al adscribir los alumnos que pueden y deben ser asistidos por el profesor-a de pedagogía terapéutica porque hay diferencias de criterios a la hora de interpretar cuales son las necesidades educativas especiales o cuales son las que deben de tenerse en cuenta.

Esto provoca clima de tensiones entre compañeros que perjudica la estabilidad emocional y el clima del centro trasladando a estos profesionales una violencia estructural por vía legal.

2.1.4 .- Dificultades en el proceso sancionador

Ya hemos comentado en el capítulo VI este problema, especialmente cuando se quiere instruir expediente disciplinario a un alumno. El proceso es muy lento y desvirtúa la aplicación de la sanción. No se confía en el director para la aplicación de las sanciones preventivas; siempre se supedita a la posible revocación del consejo escolar.

2.1.5.-Normativa sobre recreos.

Otro problema que permanece latente es la tarea de los profesores de guardia . Como es sabido , en todos los institutos habrá , siempre, durante la jornada escolar, uno o más profesores de guardia según las necesidades de cada momento y las disponibilidades del centro. Entre sus funciones cabe destacar :

- Atender a los alumnos que queden libres por la ausencia de un profesor.
- Velar por el orden y buen funcionamiento del instituto, especialmente en pasillos, a la entrada y a la salida de las clases.

- Resolver en el acto cuantas incidencias se produzcan durante la jornada lectiva, bien informando a algún miembro del equipo directivo o, en su ausencia, ajustándose a las directrices del RRI.
- Como puede verse la responsabilidad del profesor de guardia por cuanto pueda suceder a alumnos menores de edad, e incluso a alumnos de bachillerato que se ausenten sin permiso del director, del consejo escolar, o no habiéndolo autorizado sus padres; puede acarrear consecuencias de responsabilidad civil, que muchas veces el profesorado y los equipos directivos no son conscientes del peligro que suponen desde el punto de vista judicial.

¿Qué ocurre en la práctica?

Existe un acuerdo en muchos centros más o menos explícito por el cual el profesor de guardia si no falta ningún profesor, transcurrido un lapso de tiempo prudencial; abandona el centro. Pero ¿qué ocurre si hay una emergencia por la cual uno o dos profesores deban abandonar el centro repentinamente?. Un número indeterminado de alumnos pueden quedar sin control y ¿si en el transcurso de ese espacio de tiempo sucede cualquier accidente, lesión, enfermedad o indisposición súbita de uno o más alumnos?.

En estas situaciones los jueces se remiten al articulado general de la ley, y el articulado de la ley dice que es función del profesor de guardia estar en el centro.

Por tanto cuando se incumplen estos preceptos se están ocasionando las siguientes consecuencias:

1. Posibilidad de inculpación por negligencia del director o del equipo directivo.

Posibilidad de inculpación por dejación de funciones del profesor de guardia.

Provocación colateral de violencia indirecta, por cuanto dejar a alumnos abandonados es un argumento a favor del desorden y de los conflictos.

Es un medio constante de propagación de violencia simbólica ya que una ley ambigua o un vacío normativo que incumple sistemáticamente lo prescrito por la ley

es un elemento provocador de una permisividad nebulosa, del desorden conflictivo y por lo tanto de la violencia simbólica. Probablemente la causa de todo esto se deba a que en el sistema de Bachillerato, los alumnos disfrutaban de otra permisividad.

.-El profesor tutor en relación a la vigilancia.

Normativamente el profesor tutor tiene señaladas unas funciones:

- Orientar al alumnado de una manera directa e inmediata en su proceso formativo.
- Conocer los aspectos de la situación familiar y escolar que repercuten en el rendimiento académico de cada alumno y alumna. Hay tutores que hablan muy poco con sus alumnos, esto dificulta llegar a establecer una mínima empatía. Si no se da una relación mínimamente empática, el alumno no comunicará sus cuitas al tutor y no habrá conocimiento de la posible problemática familiar.

De ahí que una obligación importante del tutor es ponerse en relación, adaptarse a una relación de apertura, de perspectiva social dual y así establecer un vínculo mínimamente afectivo y empático.

Si el tutor no conoce los problemas de un alumno no podrá ayudarle, por lo tanto el desconocimiento o la indiferencia hacia la vida personal y familiar del alumno, sobre todo del alumno problemático, supone condenarlo al olvido, a la desatención y esto facilita que el alumno problemático se pierda cada vez más al no haber una forma apropiada (profesor-tutor especialmente) que le ayude a valorarse, alguien que realmente le sirva de testigo, o sea, un referente que hace de espejo apoyando la imagen positiva del alumno.

Si el alumno se pierde cada vez más entonces, el supuesto de no ejercer esta función (conocimiento de aspectos personales y familiares) implica una permisividad del deterioro del alumno en el orden de la comunicación, de la socialización y previsiblemente y en el orden de respeto a las normas de convivencia, se está

posibilitando por lo tanto una permisividad de la violencia por omisión de la conducta deseable y legítimamente responsable del profesor.

- Entre otras funciones relevantes (información, burocracia, evaluación, asesoramiento) que debe encarnar el tutor, se promueve asimismo una función de vigilancia:

El profesor-tutor ha de atender, junto con el resto del profesorado, a los alumnos y alumnas mientras estos permanezcan en el centro en los períodos de ocio.

Este artículo es desarrollado por cada comunidad autónoma según criterios autónomos. Pero en gran parte de ellos, se regula que en cada centro el equipo directivo establecerá unos turnos de guardia para abordar la vigilancia de los recreos debiendo ser nombradas cada día dos personas.

Curiosamente en los centros de primaria se establece que deberán realizar vigilancia al menos un profesor por cada 25 alumnos.

La media de un profesor por cada 25 alumnos o incluso 50 nos parece aceptable, pero arbitrar una vigilancia de 800, 1000

En este tipo de situaciones la administración arbitrando una reglamentación de insuficiencia, alimenta una indefensión, una inoperancia.

Esta inoperancia consecuentemente alimenta un estado de desorden conflictivo ya que si solo son nombrados dos profesores de guardia de recreo es imposible controlar lo que hacen los alumnos.

Como ya hemos estudiado la falta de vigilancia es un factor que engendra violencia. Por lo tanto la administración, en este caso, está ejerciendo una violencia simbólica por provocación, ya que, a pesar de que no se está trasladando una violencia específica, si se está alimentando una violencia inespecífica.

Lo mismo ocurre con la ambigüedad de la permisión para abandonar a los alumnos el recinto escolar. La falta de una legislación clara para abordar las condiciones en que los alumnos pueden abandonar los centros en el horario de recreo, dándose múltiples conflictos por estas razones. Los últimos acontecimientos han producido enfrentamientos entre alumnos y profesores al pretender utilizar una normativa general. Esto es violencia simbólica que fomenta y provoca violencia expresiva.

2.2.-Legislación presionante.Intensificación.

Muchas normativas ,leyes,decretos,resoluciones añaden de manera solapada(al principio mediante sugerencias) funciones de coordinación de actividades complementarias, equipos de trabajo o proyectos de formación, que , a la hora de la verdad no suponen beneficio económico ni la compensación que generosamente sugiere la Administración que se le hará a esas personas en reducción horaria etc.

2.2.1.- Intensificación

Uno entre muchos ejemplos que demuestran cómo se sobrecarga con labores burocráticas la función del profesorado lo constituye el tema de las convocatorias de ayudas al estudio para gastos de libros y material escolar desde hace varios cursos deben ser tramitadas por los Consejos escolares de los centros, con el agravante de que el director debe certificar que son ciertas determinadas peculiaridades especiales de las familias que solicitan con lo cual se sobrecarga a estos profesionales con una tarea burocrática y administrativa para la que la Administración tiene personal disponible. Es un claro abuso y extralimitación de funciones.

2.2.2.-Nombramientos

En los concursos de traslados y en las adscripciones los profesores son destinados a centros que no existen todavía, a vacantes que se sabe van a ser suprimidas al cado de uno o dos años, centros que se iban a construir en un año y

tardan seis, centros que se iban a construir en un municipio y por presiones políticas se construyen en otro, catálogos de puestos de trabajos con previsiones erróneas. Todo esto ha conducido a una serie de injusticias que han sufrido y sufren numerosos profesores que se encuentran en situaciones de provisionalidad, supresión, clausura, etc.

2.2.3.-Discriminaciones intercuerpos.

Si la Administración mantiene a profesionales de cuerpos docentes con distinto nivel, distinto salario, distintas prerrogativas y realizando el mismo trabajo, resultará comprensible el malestar de los que se sienten discriminados.

2.4.-Políticas de cambio.

Cuando se pretenden implantar reformas educativas existen unos mínimos supuestos que observar, explica Tejada (1998, 85) entre los que destacamos:

- El cambio no se produce si no se tienen en cuenta los afectados y el contexto de funcionamiento.
- El profesorado sólo se compromete con el esfuerzo del cambio si ha tenido oportunidad de estar implicado en la toma de decisiones sobre el mismo.
- El foco principal de atención debe ser el centro en su totalidad con proyectos compartidos y unificados.
- Las prácticas profesionales se modifican más si se propician procesos de autorrevisión y reflexión colaborativa sobre el funcionamiento “de” y “en” la escuela.

Pues bien, muchos profesores creen que se han tenido en cuenta sus opiniones en la toma de decisiones y sienten malestar sobre ciertos aspectos de la reforma, por ello manifiestan resistencia al cambio.

2.4.1.-Cambios que no funcionan.

Tal como se puede constatar a través de los cuestionarios y las entrevistas, los docentes piensan que algunos cambios son interesantes, por ejemplo la nueva definición de las secuencias de contenidos, la significación del aprendizaje, la diversidad o la orientación; otros cambios son rechazados a saber:

Obligatoriedad: A pesar de que desde el punto de vista democrático (y tal vez demagógico) la escolarización total hasta los 16 años, aparentemente, se sugiere como una medida popular ; los enseñantes están comprobando que esa escolarización, tal como está planteada con la única opción de realizar estudios de Eso hasta esa edad, resulta inoperante, motivo de conflictividad, de agresividad y de violencia en los centros.

Cuando Perrenoud (1990, 22-23) analiza que las jerarquías de excelencia se imponen a los interesados, quiéranlo o no, nos comenta : la instrucción obligatoria podría haber tomado otro cariz, imponiendo, por ejemplo, a cada uno la obligación de adquirir un mínimo de excelencia en un dominio dejado a su elección. Pero la concepción prevaleciente desde el siglo XIX no ha sido ésta: las leyes acerca de la instrucción obligatoria exigen un nivel hasta cierto punto limitado, pero relativo a un currículum impuesto, que define la cultura básica, la instrucción elemental sin la que nadie podría pasar.

2.4.1.1.-obligatoriedad de escolarización.

La medida de la obligatoriedad está causando daños en la convivencia de los centros porque los alumnos disruptivos, obligados a permanecer, en contra de su voluntad y sin que se haya consultado esto ni a los padres ni a los alumnos, están creando una situación revulsiva de agresividad y de violencia en las instituciones de enseñanza.

2.4.1.2.-La promoción automática.

La promoción limitada a una repetición en Primaria y dos en Secundaria es otro de los factores que genera una tensión y una desazón extraordinarias entre los docentes. Ya hemos analizado en otra parte de esta investigación que hay un sector muy numeroso de profesores que están en desacuerdo con este sistema. Es más, muchos padres se están dando cuenta ahora de la situación preocupante a que ha conducido esta medida, es decir, alumnos que no hacen ningún esfuerzo porque no están motivados y su nivel es más bajo. Esta norma violenta al profesorado pero también es perjudicial para padres y alumnos.

Pero la administración también puede transmitir la violencia simbólica por otros métodos tales como : la contradicción, la omisión o abandono, la discriminación, la colonización y el control ideológico.

2.5.-La contradicción

Es una contradicción que produce, al menos sorpresa, el hecho de que la Administración preconice la importancia de la formación en valores y uno le adjudique ni un tiempo ni un espacio específico, tan sólo se le reserva una hora de ética en 4º de ESO. Para los profesionales verdaderamente partidarios de una profunda educación en valores el haberlas definido como transversales, los ha dejado avocados a la tangencialidad y al ocasionalismo, y evidentemente ello crea malestar.

2.6.-Omisión, abandono, o dejación de funciones.

Una de las estrategias que la administración utiliza cuando existen problemas internos en los centros consiste en dilatar la situación, esperando que se resuelva por sí misma, o para cuando se intenta acometer ya se han crispado los ánimos en demasía. Este es otro mecanismo de la violencia simbólica.

Discriminaciones público - privado

Enseñanza pública	Enseñanza privada
Se constriñe el gasto.	Se subvencionan cada vez mas centros concertados.
Normativa estricta sobre los horarios. Atención a los que no desean enseñanza religiosa. Alternativas.	Se prima la enseñanza religiosa. Se prima su horario en comparación con otras áreas. Opción religiosa por Decreto.
Aprendizaje menos instructivo.	Prácticas de enseñanza-aprendizaje más instructivas.
No se promociona la Educación Infantil de 3 años y se les prohíbe a los alumnos de 3 años utilizar el transporte escolar.	Se subvenciona la Educación Infantil
Para crear unidades de Educación Infantil es preciso tener más de 20 alumnos por aula (en niños 3,4,5 años); para disponer de tres unidades	Se subvencionan unidades de Educación Infantil a partir de 17 alumnos.
Para reivindicar mejoras deben hacer huelgas, gravosas para la economía del profesor.	Las mejoras se les conceden por comparación equitativa sin necesidad de hacer movilizaciones.

Tabla nº IX - 1

(Elaboración propia)

2.7.-Discriminación.

Esta discriminación se puede practicar entre los componentes de un mismo cuerpo o bien entre cuerpos diferentes. Incluso se puede producir beneficiando o

primando a unos estamentos más que a otros: este es el caso que vamos a señalar aquí; las diferencias entre lo público y lo privado.

Las comparaciones que se expresan en la figura superior son bastante ilustrativas del trato preferencial que la Administración concede al estamento privado de la enseñanza en detrimento del público, lo cual engendra un espíritu de animadversión, de ansiedad y de sensación de injusticia que el profesorado de la Enseñanza Pública asimila como una violencia latente.

Otras discriminaciones son posibles diferenciando el trato que se da a las universidades, a los institutos o a los centros de Infantil y Primaria primando a unos más que a otros. Incluso dentro de un mismo cuerpo, haciendo mejoras sensiblemente más interesantes en unos centros que en otros desde las instancias locales (Delegaciones) o incluso favoreciendo a aquellos centros cuyos directores son más leales.

2.8.-Colonización de la indigencia

Muchos centros que fueron construidos hace más de treinta años y otros más recientes presentan carencias graves de instalaciones y/o deficiencias en su estructura. No es la primera vez que es preciso derrumbar un centro de poca antigüedad por la amenaza de desplome.

Pero además se dota a los centros de los elementos básicos a cuentagotas como es el caso de las tecnologías informáticas o se adjudica una cantidad de dinero para gastos de funcionamiento que resulta muy insuficiente abocando a los centros a una verdadera indigencia de recursos. En esta materia, claro está, se dan variaciones entre unas Comunidades y otras.

Abandonar los centros y consecuentemente a los profesores y alumnos a la pobreza de recursos es suscitar la tensión y la ira.

2.9.-El control ideológico

El estado, ocupado por una jerarquía que se instala en el poder, es utilizado como fuente de capital cultural, económico y simbólico que permite mantener los hilos de la entrelazada red social. Bourdieu (1988, 111 y ss.) en su estudio “Espacio social y poder simbólico”, dilucida la cuestión del capital simbólico diciendo que *“éste no es otra cosa que el capital económico o cultural conocido o reconocido, conocido según las categorías de percepción que él mismo impone, donde las relaciones de fuerza tienden a reproducir y reforzar la relaciones de fuerza que constituyen la estructura del espacio social”*

En relación con la transmisión de estas relaciones asimismo Bourdieu (1988, 114-115) mantiene que el Estado, *gran geómetra de todas las perspectivas, establece dos tipos de discurso con los que hace patente el control ideológico: “El discurso oficial tiende a afirmar lo que una persona o una cosa es y lo que es universalmente, para cualquier hombre posible, por lo tanto objetivamente ; el discurso administrativo dice lo que las personas tienen que hacer siendo lo que son, siendo quienes son y lo dice a través de normas, órdenes, prescripciones, etc.*

Se puede concluir que el estado, intentando luchar por el monopolio de la violencia simbólica legítima, actúa como un árbitro, pero un árbitro muy poderoso y tendencioso en la lucha por ese monopolio.

Otros mecanismos de los que se sirve la Administración para mantener un control ideológico son:

- Permitir la propaganda publicitaria discriminatoria más allá de lo éticamente permisible

- Permitir a los emporios económicos extender su mensaje hiperconsumista hasta límites poco morales.

-No controlar, o controlar hasta el límite convenido (tácitamente o clandestinamente) la deformación educativa de los grandes medios.

3.- La violencia simbólica desde la administración hasta los padres y alumnos.

Una gran parte de la violencia simbólica procedente de la élite administrativa llega a los padres y alumnos a través del filtro del profesorado y de los centros pero algunas tienen repercusiones entre las que podemos citar: el transporte escolar y los libros de texto.

3.1.- El transporte escolar

El transporte escolar representa un medio de presión desde el punto de vista de la imposición de criterios, en otras palabras , ejerce su poder mediante diversos medios:

-Las compañías de transporte se asocian y forman federaciones y trusts muy poderosos que condicionan los pactos y tratados entre ellos y las Administraciones.

-Condicionan el horario de apertura de los centros, ya que de esta forma pueden acomodar sus autobuses para realizar varios centros simultáneamente.

-Usan los autobuses más antiguos para el transporte escolar.

-En los centros donde se practica sesión de jornada continuada, se están llevando a cabo actividades extraescolares para lo cual se utiliza el autobús escolar. Estas actividades deberían ser costeadas por la Administración o en todo caso por la empresa, si es que ya recibe una compensación económica, sin embargo es costeada por los padres, en general

-En zonas montañosas o alejadas de los centros urbanos los alumnos tienen que realizar, en ocasiones radios de veinte Kilómetros o más.

-Los niños de tres años todavía no tienen derecho a ser transportados, lo cual es un agravio comparativo.

-Si un alumno estudia Educación Secundaria Obligatoria, del mismo modo que se le proporciona enseñanza gratuita hasta terminar ESO aunque tenga 17 o 18 años,

igualmente debería disfrutar de transporte gratuito , pues, ciertamente en algunas Comunidades Autónomas a partir del día siguiente al que el alumno cumple 16 años tiene que pagar.

Por lo tanto el transporte escolar, además de ser propagador de la violencia directa entre alumnos como examinábamos en el capítulo VI, actúa como un instrumento discriminatorio y atenta contra la supuesta gratuidad.

3.2.- Los libros de texto.

Los libros de texto son transmisores de violencia simbólica a través de dos medios: el medio didáctico y el medio económico.

3.2.1.-El medio didáctico.

Los libros de texto son un recurso para facilitar la tarea didáctica del profesor y del alumno, siempre y cuando se usen de manera cautelar.

De acuerdo con las respuestas de los profesores los libros de texto presentan ventajas e inconvenientes, a saber:

■ Ventajas:

Presentan una secuenciación progresiva de objetivos contenidos y actividades

Sirven de referencia

Son una ayuda interesante para el profesor

Son motivadores para los alumnos

Trazan o sugieren aspectos metodológicos

Permiten agrupar unidades didácticas

■ Inconvenientes :

Informan demasiado

Dejan poco espacio para la planificación al profesor

Inducen clases rutinarias

Contienen una cultura “enlatada”

No se adaptan a la situación contextual específica

Sustituyen decisiones del profesorado respecto del currículo
Atan demasiado al profesor
Trabajan desmido los conceptos y poco los procedimientos
En sentido cultural ofrecen información sesgada.
Constituyen una trampa: una vez elegidos, hay que terminarlos
Fomentan la discriminación sexual de género
Pecan de excesivo contenido instructivo
Fomentan interpretaciones sesgadas de la historia o de las tecnologías.

Una parte de responsabilidad reside en el profesorado porque es el quien decide que texto usar, y la forma de usarlo. El libro de texto es necesario porque es un documento que permite homogeneizar los contenidos y el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero si no se usa con sentido crítico puede ser un medio de propagación y de inculcación de ideas tendenciosas sobre sexo, raza, clase social o costumbres sociales peculiares.

Por eso afirma Apple (1997, 197-198) , en “Maestros y Textos”, *que ha de tomarse en serio la política democrática sino se quiere que determinados textos tiendan a reproducir, en el plano ideológico, la escisión entre concepción y ejecución que anida en el corazón de la división del trabajo en la economía.* Y más adelante sugiere: *“por esta razón es tan importante que quienes se embarquen en el trabajo teórico-crítico en educación mantengan lazos constantes y estrechos con el mundo real de los maestros, los estudiantes y los padres; por esta razón deben estar muy bien relacionados con los grupos feministas; la gente de color, los sindicatos y aquellos maestros y trabajadores curriculares que hoy luchan tan esforzadamente en circunstancias muy difíciles, para defender de los ataques de la derecha de conquistas logradas en la democratización de la educación, y para asegurar que maestros y escuelas y las prácticas curriculares y de enseñanza que en ellas tengan lugar sean sensibles en términos de raza, sexo y clase social.* Después de todo, la enseñanza es una avenida de doble dirección y los académicos también pueden beneficiarse de cierta educación política.

Otro de los planos sobre los que la investigación se ha centrado particularmente es en el gramaticalismo como marcador y reproductor de una simbología del sexo masculino como totalizador dotando a los textos de un ambiente patriarcal. Por ejemplo Moreno (1987, 49) señala que *es conveniente que nos paremos a reflexionar sobre las repercusiones psico-lingüísticas del uso del masculino como generalizador, elemento fundamental del análisis de “quién aparece como sujeto del discurso histórico, como sujeto productor de ese discurso y también como objeto del que se habla en el discurso histórico, como sujeto agente de nuestro pasado histórico. Y apunta, además, dos tipos de repercusiones:*

a.-Repercusiones directas: “la utilización del masculino como generalizador oculta la participación y hasta la existencia de la mujer”.

b.-Repercusiones inducidas: *la utilización del masculino como generalizador induce a confundir lo que sólo afecta a los hombres con lo humano, y a creer que cuanto se dice del “hombre” atañe indistintamente a mujeres y hombres de distintas condiciones, como seres humanos que somos todos y todas.*

Más concretamente se puede indagar sobre el análisis del sexismo gramatical que podemos identificar a través de la forma en que se utiliza el vocabulario y las reglas gramaticales, por ejemplo:

Vocabulario: utilización abusiva del género masculino para designar a todos los individuos, lo que supone una desvalorización del género femenino

Gramática: la regla que establece que en el caso de dos nombres, uno masculino y otro femenino, los pronombres y adjetivos que hagan referencia a los dos conjuntamente, deben ir en masculino plural. Esto transmite una prevalencia de género

Insinuaciones: se atribuye a un sexo roles no convencionales como si éstos fueran propios de un sólo sexo y no de los dos. Por ejemplo: “se peina como una niña”, “no juegues a eso; es cosa de niños”

Hemos de luchar para erradicar la discriminación de género, la segregación entre ambos géneros haciendo un análisis crítico conveniente de los medios escritos y de los medios audiovisuales.

3.2.2.-El medio económico

Las empresas editoriales representan un poderoso medio de expansión de ideas tanto económicas, como culturales, sociales e ideológicas. De forma general cumplen las siguientes funciones:

a.-Son interpretadoras de los diseños curriculares y los reconvierten según su modo de entender la enseñanza, pero considerando la relación coste-gasto.

b.- Su objetivo último son las ganancias económicas.

c.-Procuran editar el mayor número de material atractivo, pero fungible porque esto permite que al curso siguiente esos libros no sirvan y además la ley en ese caso permite romper la regla de permanencia de cuatro años.

d.-Introduciendo pequeñas variaciones pero decisivas en algunos casos, en un texto que lleva ya algún tiempo en el mercado, consiguen que se compren los ejemplares nuevos. Es decir, aunque teóricamente no obligan al profesor a practicar un cambio de libro, en cierta forma, lo están condicionando.

Aunque entre ellos son feroces competidores, a la hora de subir los precios parece que se ponen de acuerdo.

Todo ello implica un constante cambio de libros que no pueden aprovechar los hermanos ni amigos menores, un gasto excesivo para las familias y la puesta en evidencia del principio de gratuidad de la enseñanza.

Por lo tanto, los libros de texto son un medio eficaz de propagación simbólica de la violencia porque transmiten discriminaciones de raza, sexo y clase, expolían la

economía de las familias y practican políticas de comisionismo para introducirse en determinados centros donde la elección de textos obedece a una política de empresa privada.

4.-Violencia simbólica desde el profesorado hasta el alumnado.

La violencia que puede transmitir el profesorado han quedado explicitados a lo largo de los capítulos VI, VII y VIII sin embargo vamos a considerar aquí algunas cuestiones que vienen a ser elicitadores de esta transmisión:

4.1.-Transmisión directa

Determinadas cuestiones relativas a normas de rango superior son traspasadas directamente por el centro o el profesorado hacia los padres y alumnos sin que haya modificación por parte de éstos.

Pueden ser tan variadas como: elecciones a los consejos escolares, concesiones de permisos a los alumnos, los diseños curriculares básicos, el contexto legislativo último sobre deberes y derechos de los alumnos etc.

4.2.-Transmisión elaborada.

Una serie importante de relaciones de fuerza, de estimación de conductas deseables, regulación de la convivencia, desarrollos curriculares etc. son la interpretación filtrada de la legislación emanada de la Administración mediante normas generales, susceptibles de un desarrollo, o de una flexibilización.

4.3.-La tendencia instruccionalista del profesorado.

De modo general , a los profesores se les ha exigido instrucción durante sus estudios básicos, medios y universitarios, creciendo en esa medida jerárquica el nivel de exigencia y, sobre todo , han tenido que manejar un caudal de contenidos instructivos para superar las oposiciones de acceso al cuerpo de docentes. En consecuencia, el aprobar las oposiciones supone una especie de contrato implícito (ya que en ninguna parte se explicitan con suficiente claridad las condiciones de ese contrato) que el opositor sella con la Administración , pasando a considerarse aquél como un funcionario al servicio de la Administración.

Se le ha enseñado que para llegar a donde ha llegado, ha tenido que sacrificarse, ha tenido que competir con otros que han quedado atrás. Por lo tanto el profesor considera que gracias a su trabajo, a su constancia y a su sabiduría (instructiva) y a su espíritu competitivo ha llegado a ser un docente.

Así, pues, el docente a través del contrato implícito que mencionábamos, piensa que su función primordial es distribuir su instrucción al alumnado de la manera más humana posible.

También sabe que es necesario tener en cuenta las leyes que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje y las condiciones ideales a las que debe aspirar ese proceso.

4.4.-La capacidad afectiva

Por más que se le puedan hacer sugerencias a los profesores para que se vuelquen afectivamente con los alumnos, nadie puede garantizar ni obligar que así lo vayan a cumplir, y esto representa una cuestión de calidad humana. Es decir el profesor con buena calidad humana tendrá la voluntad de abrir su corazón a los demás, transmitirá empatía, diálogo comunicación, sinceridad, honestidad y paz.

Pero los profesores con baja calidad humana no tienden a abrir su corazón, no transmiten empatía, pueden ser más o menos deshonestos y no transmiten paz.

Son, precisamente, los profesores de la segunda categoría los que más aguerridamente utilizan el componente afectivo negativo de la violencia simbólica y lo hacen cuando ponen en juego alguna de las estrategias que ya hemos apuntado:

a.-Autoritarismo: no explican la aparición de su figura en el contexto del alumnado, simplemente se imponen. Cuando a una persona no se le explican las causas de por qué se halla inmersa en un proceso, no lo puede comprender y por lo tanto lo discutirá y no lo respetará. Se provoca de esta forma, la rebelión del alumnado.

b.-Facilitar la expresión de los sentimientos. La agresividad, insistimos, dimana de la represión de la emotividad y del sentimiento. Por eso muchos niños díscolos, disruptores o perturbadores han llegado a los límites actuales de agresividad porque desde pequeños no se les ha dado cauce para expresar sus angustias, sus ilusiones, sus dudas, los miedos, las frustraciones, las alegrías y las tristezas. Y lo mismo ha ocurrido con los profesores de baja calidad, por eso les resulta tan difícil intentar compenetrar afectivamente con los alumnos porque ellos no han sentido esa compenetración desde pequeños. Por todo ello si no interrumpimos las ataduras de esa represión y ayudamos a esos adolescentes perturbadores a explayar la angustia que los atenaza, estaremos propiciando que la violencia simbólica que transmite la escuela y el profesor ayude a fijar cada vez más la rebeldía de ese niño/a que será el adulto airado y frustrado del futuro.

Esa capacidad afectiva de la que hablamos opera en sentido peyorativo cuando a través de un currículum implícito se llevan a cabo prácticas pedagógicas como éstas:

- Recriminación al que comente actos indeseables aunque tenga una explicación plausible para ello
- Alabanza al que responde a la tarea aunque la tarea sea poco importante ó de fácil realización.
- Primar los méritos de unos pocos.
- Premiar con recompensas afectivas las actividades de los que caen mejor, de manera muy ostensible

- No practicando refuerzo positivo al alumno desaventajado o al perturbador cuando realizan bien una tarea por pequeña que sea.

Alguna de estas actitudes que acabamos de exponer, usadas de forma neutral, no serían moralmente perversas ni provocadoras de violencia simbólica. En consecuencia conducen a la agresividad cuando se aplican injustamente y de forma no neutral.

- *Diversas formas de ejercicio de los profesores con baja vocación profesional.*

Exponemos algunas modalidades de idiosincrasias de profesores que generan una actitud de resistencia simbólica o directa por parte de los alumnos:

1.-El profesor *duro*: crea un ambiente de tensión así, de guerra ; trata de coger en falta a los alumnos, los coloca en estado de inferioridad y suscita un deseo de revancha.

2.-El profesor con *complejo de inferioridad* si no domina su debilidad permite que los alumnos se diviertan, la clase es un desorden fenomenal; si trata de compensar su debilidad volviéndose maniático, arbitrario, tiránico, produce en sus alumnos un disgusto por el trabajo escolar.

3.-El profesor *frustrado*: busca más que los alumnos le comprendan a él que intentar comprenderlos a ellos. Al no verse compensado puede volverse agresivo o faltar a la justicia.

4.-El profesor *indiferente* también provoca fracaso. Deja de lado a los alumnos poco dotados, piensa fundamentalmente en la disciplina/asignatura que enseña.

Otras formas conducentes al fracaso escolar son consideradas por Avanzini (1969,103) cuando señala: *el maestro irónico* que quiere ser gracioso y cree estimular mientras que desanima y hiere; *el orgulloso* que humilla, *el autoritario* y *el impulsivo* que atemorizan e inhiben a los alumnos emotivos, *el agresivo* que provoca

agresividad; *el amargado* y el que esta lleno de sentimientos de inferioridad que busca su desquite destrozando al niño; *el intolerante* que provoca conflictos sobre problemas ideológLa actitud de estos profesionales, efectivamente conduce a un desarrollo negativo de los fines de la enseñanza. En opinión de Avanzini (1969, 103) los alumnos creen habérselas con un profesor parcial y partidista, que orienta su curso según sus ideas y que reserva sus simpatías a los que manifiestan sus mismas convicciones. Decepcionados e irritados, creyéndose víctimas de la injusticia, muchos adoptarán una actitud de oposición, se volverán agresivos y hostiles.

4.5. Discriminación de lo diferente.

El profesor puede ser transmisor de una mentalidad de desigualdad por razón de género, de raza o de clase , de manera explícita o a través del currículo oculto. Pero otra modalidad no menos importante consiste en que el profesor permita que sean los propios alumnos quienes transmitan ideas de desigualdad o discriminación, limitándose a no intervenir.

4.6. Currículo transnacional.

Meyer (El País, 7-1-92) constata como los currículos oficiales, que están marcadamente estandarizados, son cada vez más la expresión de un orden educativo mundial.

El currículo de masas se define y se prescribe directamente a través de la influencia de poderosas organizaciones internacionales (como el Banco Mundial o la UNESCO), mediante modelos aportados por Estados-naciones dominantes y por profesionales de la educación que operan a escala mundial. Y esta mera tecnocracia centralizada encuentra una amplia receptividad en sociedades y estados nacionales, ávidos de legitimidad y progreso.

4.7. Mantener los padres a distancia.

En algunos centros se mantiene una excesiva distancia con los padres. En vez de ello, apunta Mann (1986, 42), el cambio de currículo exige que la comunicación y las consultas entre unos y otros sean buenas. Las mayores probabilidades de éxito se dan en un ambiente amistoso y poco protocolario en el que los padres y los profesores se reúnan para compartir sus preocupaciones comunes.

4.8. Las evaluaciones

Las evaluaciones son otro medio de control, de presión y hasta de castigo según el uso que se haga del concepto evaluador.

4.8.1. Evaluación como estadística.

Cuando se utiliza la evaluación como medida estadística para seleccionar alumnos para acceder a determinadas escalas, o bien cuando se hace valoración del rendimiento teniendo en cuenta solo la medición objetiva, cuantitativa desvirtúa el proceso formativo, y desesperanza a los alumnos.

4.8.2. La evaluación como castigo.

Algunos profesores descontentos con el comportamiento de los alumnos o insatisfechos por su bajo rendimiento colectivo los someten a pruebas de extrema exigencia con el propósito de suspenderlos. En alguno de los centros investigados algún profesor pudo permitirse el lujo de suspender en una sesión de evaluación a más del 95% de los alumnos.

4.8.3. La evaluación como control.

La evaluación puede funcionar como un medio de control (ahora cada vez menos debido al sistema de promoción y al poco interés que el futuro suscita en los alumnos).

Aún así la evaluación cuando no se usa como proceso de análisis formativo primando los procesos de mutua evaluación y coevaluación, deja de convertirse en un medio de comprender, mejorar y analizar el aprendizaje para convertirse en un simple instrumento de control.

Durante años los padres han venido presionando a sus hijos diciéndoles: “no abandonarás la escuela hasta que obtengas el graduado...” o los propios alumnos manifestaban su aspiración diciendo: “mi interés es sacar adelante el graduado y luego trabajar”. La misma sociedad es coadyuvante en este medio de control cuando establece la exigencia de determinados títulos para acceder a ciertos trabajos.

5.- Violencia simbólica vertical ascendente.

5.1. Violencia simbólica de los alumnos hacia los profesores.

La convivencia en los centros escolares es cada vez más compleja debido a que confluyen en ella las presiones del ambiente social, las presiones familiares, las presiones de la administración y las presiones de los profesores y las presiones de los alumnos.

Actualmente los alumnos ejercen una gran presión sobre el ambiente de enseñanza-aprendizaje pudiendo codificarse su actuación en varios sentidos:

5.1.1. Violencia causada.

Aunque ninguna violencia es justificada cuando se produce la violencia simbólica que genera el centro y los profesores, los alumnos, especialmente aquellos desmotivados, pueden crear con su actitud de dejadez, de abandono o incluso de molestia una especie de cultura de resistencia que no tiene razón de convertirse nunca en una violencia directa.

5.1.2. Violencia incausada.

Cuando los alumnos debido al ambiente en que se han criado, a la influencia de la sociedad y a otra serie de circunstancias que ya hemos analizado como factores generacionales de agresividad, actúan malintencionadamente causando daño físico, psíquico y moral a sus compañeros, a los profesores o dañando las instalaciones del centro; estamos asistiendo al fenómeno de la violencia gratuita que se está extendiendo como un snobismo, hasta cierto punto tolerado por determinados sectores de la sociedad.

La violencia provocada por los alumnos ya ha sido estudiada en capítulos anteriores y es el primer escalón de la violencia vertical ascendente, aunque en este caso se escapa del terreno de lo simbólico.

5.4.-Violencia simbólica de los padres hacia la institución

Si la sociedad cada vez exige más a la escuela y cada vez critica más la posición de los centros educativos y transmite esta opinión a los padres puede banalizarse la importancia de la escuela como instancia educativa. Es más hoy se está dando el caso de algunos padres que confían en otros sistemas de aprendizaje, fuera de la escuela, normalmente en sus propias casas.

Los padres , examinados por su forma de dirigirse al centro o a los profesores o bien hacia el equipo directivo o como reacción ante los problemas generados por sus hijos en el centro y considerando su grado de preocupación por la educación de sus hijos, pueden ser categorizados sucintamente en las siguientes modalidades:

a.- Padre consentidor. Cuando se le comunica a este tipo de padre el comportamiento inadecuado de su hijo suele contestar diciendo “yo ya le prometí...”, “yo no puedo con él/ella...”, “castíguenlo ustedes...”.

Hay dos tipos de padre consentidor:

1.- el que permite hacer a sus hijos lo que quieren porque les falta carácter, no aplican normas fijas o prefieren soslayar los enfrentamientos, no se siente capaz de ejercer un papel dominante en la relación con su hijo/a y al final son dominados por sus hijos, a veces, incluso cruelmente llegando hasta los tratos vejatorios.

2.- el padre/madre que consiente porque no tiene tiempo para atender a su hijo, pero tiene dinero. Entonces poco a poco cae en la red mercantil: comprar o chantajear a sus propios hijos/as. Llegado el momento de máxima tensión, el hijo/a se rebela contra sus padres quienes acaban recluyéndolo en algún centro que se caracterice por una férrea disciplina (disciplina que ellos no fueron capaces de abordar) y acaban delegando su tarea educativa en dicho centro. Este tipo de padre, en ocasiones, es consentidor y se convierte en cómplice de su hijo: ante la más leve protesta de su hijo sobre el centro o el profesorado reacciona enervándose: “ah si”, “muy bien”, “no te preocupes que esto mañana lo soluciono yo”. Y sin hacer preguntas previas da rienda suelta a su exacerbado malhumor dando por buena y verosímil la versión de su hijo. Estos padres provocan una violencia simbólica y en ocasiones directa hacia el centro, equipo directivo y profesorado.

b.-- El padre que no existe. Hay un porcentaje de padres que no visitan nunca el centro. Un porcentaje visitan a profesores no tutores y otro porcentaje visitan a profesores tutores.

Suelen ser padres despreocupados por la educación de sus hijos. Más bien centran sus valoraciones en la esfera laboral y preferirían que su hijo/a trabajase cuanto antes.

Pueden existir además otras causas para explicar esta actitud. No colaboran con el centro, aunque se le invite a participar en programas abiertos.

c.- El padre/madre que maltratan. No colaboran con el centro.

d.– El padre normal. Es el ejemplo clásico del hombre/mujer que se preocupa por su hijo. Hace visitas al centro para hablar con el tutor/a. Cuando se le comunica un problema de su hijo, consulta, primeramente al profesor implicado o al tutor y contrasta los criterios y versiones de ambas partes. Suelen ser colaboradores.

Es frecuente que ciertos padres realicen una serie de atribuciones a / hacia los profesores:

- Excesivas vacaciones.

- En las librerías culpan al centro y a los profesores del precio de los libros.

- Culpan al profesor, por sistema, del fracaso de sus hijos.

- Cuando se abandona a los hijos a su libre albedrío, si no se controla lo que hacen frente a la televisión ni el tiempo que invierten en videojuegos y sino se seleccionan los programas que puedan ver, los padres están generando el germen de la violencia y en este caso la transmiten al centro y a los profesores de manera indirecta a través de los hijos.

Dinámica vectorial de la violencia en el centro como referente general.

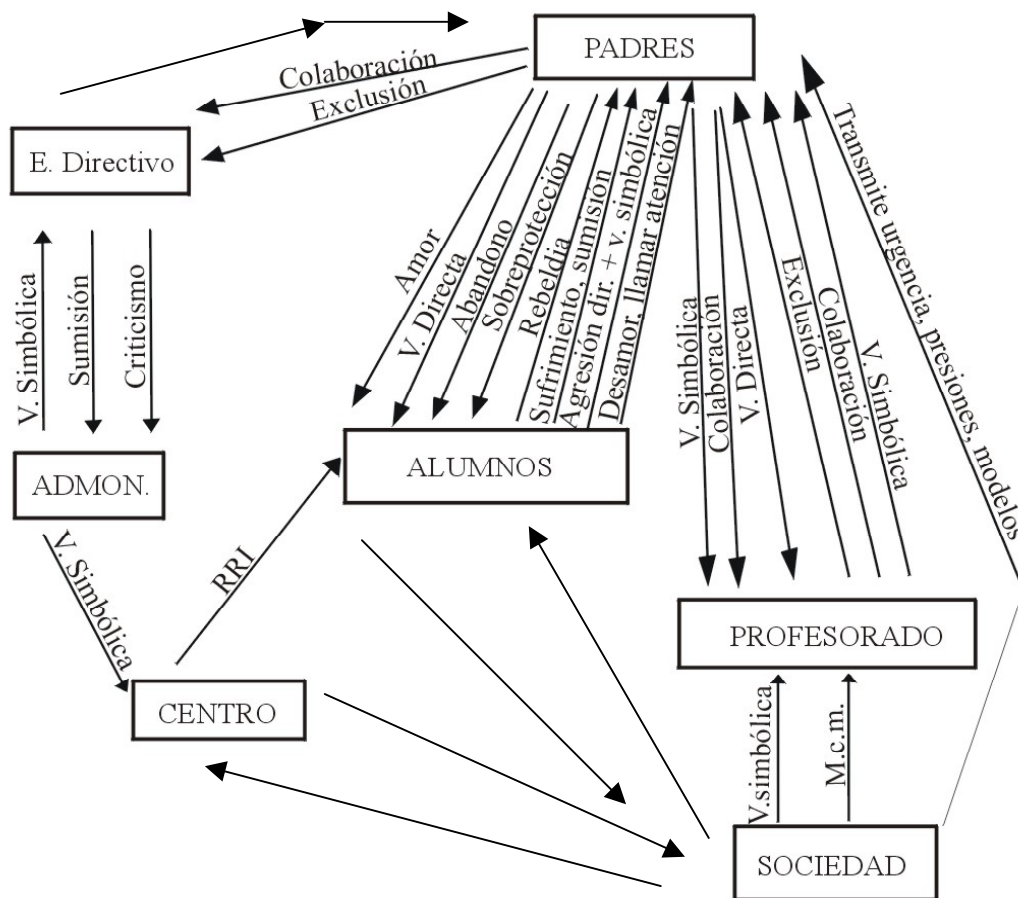


Figura nº IX - 1

(Elaboración propia)

6. La violencia simbólica desde el profesorado hasta la administración.

El profesorado puede manifestar su disgusto hacia la administración mediante algunas estrategias o tácticas que llevan aparejado un cierto riesgo y que casi siempre pueden resultar gravosas económicamente o lesivas desde el punto de vista moral.

Dado que los docentes son funcionarios al servicio de la administración, todo lo que hagan puede costarles apercibimiento y sanciones.

En general pueden actuar de las siguientes formas:

A – *Protestando*, a través de los medios de comunicación. Esta estrategia es poco usual y poco accesible para los docentes (a veces funciona a nivel local).

B – *Haciendo huelgas importantes.* Cada vez se usa menos el sistema de las huelgas importantes por los descuentos de haberes y las huelgas de dos o tres días no producen gran impacto sobre la administración.

C – *Haciendo caso omiso* en determinadas normas y continuar aplicando otros criterios. Por ejemplo, cuando se reguló el uso de las tareas llamadas deberes se sembró la rumorología de la prohibición sistemática. Sin embargo algunos centros, especialmente privados, continuaron con el mismo sistema. Es más la mayoría de los padres reclama que se les programen actividades complementarias a sus hijos para realizar en casa.

D – *Dejación de funciones.* Cuando se plantearon varios cúmulos de conflictos en torno a la responsabilidad civil del profesorado, los profesores (especialmente en primaria, donde se desarrollaban muchas actividades complementarias y extraordinarias) decidieron en aquel momento tomar decisiones en bloque, claustros enteros tomaron actitudes de no participar en absoluto en actividades extraescolares. Cuando esta postura se hizo vinculante y se extendió a regiones enteras, entonces sí, la administración escuchó a los administrados. Aún así, está legislado que las actividades extraescolares, aunque sean organizadas por las asociaciones de padres, han de ser supervisadas por los profesores.

Y casi nadie conoce la cuota de responsabilidad que corresponde al profesorado al tener que supervisar actividades que ellos mismos no son responsables de organizar.

En general el profesorado funciona como súbdito de la administración, de ahí que la violencia simbólica que ejerce es débil; excepto en el caso de uniones globales de colectivos, pero esto como hemos visto sucede muy raramente.

7. La violencia simbólica colateral.

Es conveniente estudiar el componente afectivo de la violencia simbólica en determinadas áreas :

Productores de videojuegos.
Productores de juegos (Pokemon).
Anunciadores de golosinas.
Películas de tv., cine infantil (Disney, etc.)

Todos estos agentes intentan captar la atención del niño, adolescente o joven haciendo intromisión en su campo afectivo a través de las siguientes estrategias:

- Inventarle, crearle necesidades nuevas que inmediatamente van a ser satisfechas.
- Solucionarle problemas aparentes (nuevos mecanismos que ahorran trabajo produciendo más comodidad y más pasividad).
- Crearle la ilusión de ser socio de la empresa proporcionándole un carnet de socio (para ofrecerle más productos).
- Le hacen ver que son los únicos que pueden divertirlo.
- Mezclan las previsibles necesidades o los intereses de los adolescentes con sus pasiones: la lucha, la agresividad, el triunfo, el deseo sexual, las ambiciones consumistas.

8. Conclusiones.

En este capítulo hemos tratado de analizar y pergeñar las fuerzas dinámicas que movilizan la violencia simbólica como vectores que se trasladan entre las diversas esferas que componen o afectan al sistema educativo.

Intentamos comprobar como la violencia simbólica actúa a modo de resorte que con su ballesteo va distribuyendo centrípetamente, al igual que un péndulo, los mecanismos que aseguran que todos los órganos pertenecientes al sistema funcionen dentro de unos cánones marcados.

En este espacio vectorial se da una doble trayectoria porque como respuesta a la enormemente poderosa trayectoria vertical descendente ; asoma una respuesta de resistencia ascendente ,más fuerte en el escalón más bajo; es decir, la corriente que va

desde los padres y alumnos hacia los profesores, puede producir y de hecho hoy en día está produciendo una presión que dificulta el pacífico ejercicio de la tarea de enseñanza-aprendizaje.

Decíamos que la violencia simbólica en esta fase ejerce mucha mayor influencia que la que puede producirse desde el profesorado hasta la administración ya que ésta se desvanece por el efecto de las concatenaciones sociales que absorben, minimizan y, a veces, diluyen las ansias del escalón medio (profesorado) por vencer el aplastante dominio de la élite dominante.

En resumen es infinitamente mayor la fuerza con que se desplaza la violencia simbólica de arriba hacia abajo que a la inversa.

CAPÍTULO X: Popuestas de investigación– acción

- 1.- Introducción**
- 2.- Programa para reconducción de conductas antisociales**
- 3.- Estrategias prosociales y cognitivas para aplicar con alumnos conflictivos**
 - 3.1.- Investigación-acción en habilidades prosociales**
 - 3.2.- Desarrollo de estrategias cognitivas: módulo didáctico de aprendizaje basado en el P.E.I. de Feuerstein.**
- 4.-Programa pragmático de formación ética.**
 - 4.1.- Objetivos de la educación moral**
 - 4.2.- Valores que se deben introducir en educación moral**
 - 4.3.- ¿Qué valores se deben transmitir?**
 - 4.4.- Métodos en educación moral**
 - 4.5.- El debate moral**
 - 4.6.- Los valores y la escuela.**
 - 4.7.-El juicio moral.**
 - 4.7.1.- Conocimiento y afecto.**
 - 4.7.2.- Concepto de juicio moral.**
 - 4.8.- Medios de transmisión de valores.**
 - 4.9.- Recursos de transmisión.**
- 5.- El D.C.B. y los M.C.Ms.**
- 6.- La educación en valores a través de los M.C.Ms.**
 - 6.1.- Funciones de los M.C.Ms.**
 - 6.2.- La prensa**
 - 6.2.1.- La prensa como objeto de estudio**
 - 6.2.1.2.- Lectura crítica de la prensa**
 - 6.2.2.- La prensa como fuente de información.**
 - 6.2.3.- La prensa como medio de expresión**
 - 6.2.3.1.- Impresión de un periódico de aula.**
 - 6.3.- Cine, video y valores: procedimiento didáctico.**
 - 6.3.1.- Los valores a través del cine.**
 - 6.3.2.- Evaluación de la unidad didáctica.**
 - 6.4.- Vídeo, documentales y valores.**
 - 6.5.- La publicidad.**
 - 6.5.1.- Lo positivo y lo negativo.**
 - 6.5.2.- Juegos simbólicos.**
 - 6.5.3.- Advertencias a los alumnos sobre la minimización.**
 - 6.5.4.- El coste.**
 - 6.5.5.- Prácticas de aula.**
 - 6.5.6.- Análisis de un anuncio televisivo.**
 - 6.5.7.- Tratamiento de la publicidad.**
 - 6.5.8.- Conclusiones.**
 - 6.6.- El cómic: recurso para la formación en valores sociocognitivos.**
 - 6.6.1.- Elaboración y estudio del cómic.**
 - 6.6.2.- Los cómics en los diferentes niveles.**
 - 6.6.3.- Hacemos un cómic.**
 - 6.6.4.- Un cómic solidario.**
- 7. La moralidad a través de la discusión de dilemas morales.**
 - 7.1.- El arte de la educación moral: el rol del profesor.**
 - 7.2.- El modelo de educación moral en la práctica.**
 - 7.3.- Aspectos metodológicos.**
 - 7.4.- Dilema hipotético número 1**

- 7.5.- Dilema hipotético número 2.
- 7.6.- Dilema hipotético número 3.
- 8.- El juego. Los juegos cooperativos y los juegos populares.
 - 8.1.- Introducción.
 - 8.2.- Las funciones y el valor del juego.
 - 8.3.- Utilidades del juego.
 - 8.4.- Conclusión.
 - 8.5.- Sesiones didácticas.
- 9.- Sexo en la escuela.
 - 9.1.- Consideración social del sexo.
 - 9.2.- Sexo y placer.
 - 9.3.- La visión sexual de los adolescentes.
 - 9.4.- La extensión comercial del sexo.
 - 9.5.- Adolescencia y sexo en la escuela.
 - 9.6.- Analfabetización afectiva.
 - 9.7.- Discriminación de género.
 - 9.8.- La concepción educativa sexista. Necesidad de una escuela coeducativa.
- 10.- Propuestas de investigación-acción desde la perspectiva organizativa y pedagógica.
 - 10.1.- En torno a los alumnos.
 - 10.2.- En torno al profesorado.
 - 10.3.- Propositiones al nivel de la administración.
- 11.- Plan de acción social.
- 12. Conclusiones.

PROPUESTAS DE INVESTIGACION-ACCIÓN

1.-Introducción

En este capítulo intentamos dar una visión amplia de métodos concretos con los que podamos actuar en la dinámica de los centros y que creemos pueden ser eficaces para paliar el problema de la violencia.

Todos estamos de acuerdo en que ante circunstancias o momentos generadores de efectos negativos, uno de los sistemas más apropiados de actuación será la *prevención*. La prevención debe prestar atención a diferentes momentos: reconocer las variables que refuerzan o causan el problema a tratar ,predecir las situaciones negativas ,detectar el problema y finalmente intervenir en su prevención. En este proceso subyace el deseo de evitar cualquier situación nociva o negativa que pueda afectar a la población estudiantil o al individuo sobre el que se centre el programa concreto.

A este respecto pueden trazarse distinciones entre prevención primaria: acción,acción adicional o cambios que son necesarios para el desarrollo del niño en las diversas situaciones que promuevan la conducta prosocial ;prevención secundaria :corregir o mejorar la atención de niños en riesgo; y prevención terciaria: se plantea dentro de una situación problemática ya establecida, y busca una disminución de la dificultad reconocida, su duración, su consolidación y/o secuelas. Por ello se intervendrá en la duración y en los efectos de la problemática. O sea : tratar de paliar o rectificar los efectos de una conducta antisocial que ya se está produciendo ,intentando evitar males mayores.

Puede resultar muy útil la ejemplificación que nos muestra Mooij (1997,47): un incidente real puede ser explotado por razones de prevención terciaria(hechos en marcha, en desarrollo) . Esto puede hacerse informando a los alumnos,profesores, personal no docente de la escuela,padres y , acaso,a la prensa. El suceso puede usarse

como una oportunidad para afirmar que “ nosotros ” no hacemos cosas semejantes ,ni permitimos que pasen, y para subrayar que tratamos a todos con respeto, y por qué lo hacemos.

Otro aspecto concierne a la formación pedagógica. Parece ser , según Moij(1997,48) que los resultados mejores para reducir la conducta agresiva se obtienen de la siguiente manera:

- .- Dirigir la atención pedagógica al problema de conducta como tal.
- .- Usar una estructura moderada de normas en el grupo de convivencia y un apoyo emocional moderado ; debe anotarse que niveles bajos o altos, bien de estructurar las normas o de apoyo emocional, estimulan la conducta problemática.
- .-La conducta problemática como tal debe ser guiada por reestructuración cognitiva : qué causas la producen, cómo reconocer las causas o circunstancias en próximas ocasiones , cómo reaccionar de una forma mejor , entrenar estas formas de mejor reacción y premiar su uso en la práctica.

El progreso en la conducta problemática debe evaluarse con cierta periodicidad, al principio más frecuente , variando el enfoque preventivo , a medida que se van produciendo mejoras en el comportamiento perturbador.

Todos deseamos evitar en lo posible la mala conducta de los niños. La vida es más placentera sin ella; tanto para nosotros como para nuestros alumnos. Sabemos que la conducta se adapta a la autoimagen, de modo que nos resultará fácil comprender que una de las causas de la mala conducta estriba en el concepto negativo de sí mismo por parte del niño. El niño que cree que es malo conforma sus acciones a ese juicio (Corkille, 1994, 43). Efectivamente el niño con alta autoestima rara vez es un niño problemático.

De ahí que los aprendizajes que forjan un carácter fuerte y asertivo, que fomentan la autoestima; los que elevan el autoconcepto, los que enseñan a forjar una identidad personal; pueden ser aprendidos por los alumnos a través de técnicas y estrategias ligadas a la formación en valores.

Por otra parte, existe un conglomerado de actitudes que los profesores pueden adoptar; e igualmente sucede con respecto a la organización y gestión del centro.

Por ser otro apartado de este capítulo va a tratar sobre las medidas óptimas que se pueden tomar para reducir o eliminar la violencia.

Consecuentemente en este capítulo nos centraremos en tres aspectos fundamentales de prevención primaria y secundaria. También haremos referencia a algunas ejemplificaciones de actuación terciaria . De esta manera abordaremos campos como :

- 1.- Necesidad de una formación en valores.
- 2.--La práctica de las habilidades sociales.
- 3.--Medidas posibles que afectan a la estructura misma del currículo, gestión, organización, enseñanza-aprendizaje.

Otras han sido apuntadas ya a lo largo de los capítulos precedentes.

2.- Programa de recomendaciones para reconducir el comportamiento de los alumnos antisociales.

Estas recomendaciones constituyen también una ejemplificación de lo que puede hacerse con casos que ya están instalados en la comunidad. Deberían de seguirse los siguientes procesos y, a ser posible, de manera simultánea: A, B, C.

A.-Estrategias de descubrimiento de la red grupal :

A.1. – Análisis de las composiciones grupales en clase.

A.2. – Desmontar y desmitificar las relaciones de liderazgo exacerbado maligno.

A.3. – Mantener relaciones con los compañeros que no se dejan influir para tomar sus percepciones del grupo o grupos perturbadores.

A.4. – Mantener relaciones con los miembros del grupo que se dejan influir por el líder. Mantener negociaciones con ellos. Infundirles seguridad y confianza en sí mismos. Ayudarles a resistir la presión del líder.

A.5. – Hablar frecuentemente con el líder. Ofertar pactos o negociaciones. Castigar sus malas acciones, pero alabar las buenas por pocas que sean. Introducirlo paulatinamente en ciertas responsabilidades. Mantener charlas mensuales o quincenales con padres e hijo. Mantener sanciones con criterio uniforme, colegiado y consecuente.

B.-Estrategias de seguimiento próximo

B.1. – Dialogar, debates en el tiempo de tutoría sobre conflictos y soluciones.

B.2. – Apercebimiento. Notificar por escrito al alumno las consecuencias posibles de su comportamiento.

B.3. – Estrategia de seguimiento. Anotar en fichas de seguimiento todas las acciones positivamente destacadas o negativamente destacadas del alumno X. Recordárselas. Recordarle el reglamento.

B.4. – Estrategia de confrontación. Cada acción acumulada del alumno conviene contrastarla con testigos y tener declaraciones firmadas o escuchadas por un equipo o comisión de convivencia.

B.5. – Escuchar con atención todas las denuncias de los alumnos, por poco importantes que parezcan y ofrecerles siempre una salida y un canal de análisis del problema planteado.

C.-Compensación afectiva.

Sugieren Berkowitz y Rothman (1984, 130) que un precepto básico para que se establezca una buena relación maestro-alumno es la teoría de la aceptación que podríamos plantear así : *El niño tiene que aprender a aceptar al maestro y la situación escolar. A su vez el maestro debe aceptar al niño y la manifestación de sus dificultades ;no se puede “hacerle tragar la escuela a la fuerza”. Las relaciones afectivas entre alumno y maestro y entre alumnos, son más importantes que la adquisición de conocimientos académicos. El maestro no puede iniciar una enseñanza académica hasta que haya una mayor adaptabilidad social y un deseo de aceptar ayuda. Y siguen opinando que debe haber diversas actividades para que los niños perturbados puedan trabajar en su propio proyecto, académico o no, pero seguros de que lo que hacen es aprobado y de valor, tanto para el grupo como para sí mismos.*

La función del profesor es brindarle experiencias que puedan afrontar con creciente confianza y éxito.

Es importante hacer sentir a todo niño, que es aceptado como individuo y que su personalidad será comprendida. Lo cierto es que es un rol poco usual y difícil para el profesor, el niño lo juzga con gran sospecha y hostilidad. Intentará en cualquier momento probar los límites de su paciencia.

En definitiva sabiendo que la mayor parte de estos niños padecen situaciones de privación afectiva, estamos convencidos de que la mejor forma de tratarlos es manteniendo un clima emocional, hasta donde sea posible, es decir, una compensación afectiva.

3.- Estrategias prosociales y cognitivas para aplicar con alumnos conflictivos.

3.1.- Desarrollo de la investigación-acción fomentando habilidades prosociales.

Consideramos muy importante que se trabajen en la escuela las habilidades comunicativas, las habilidades cognitivas y las habilidades sociales. Debido a que ya

existen variados programas de fomento de todas estas habilidades vamos a fijarnos particularmente en algunas que son de la mayor utilidad para paliar el problema del maltrato ya que afectan al perfeccionamiento de la personalidad del agresor y de la víctima. Es decir, nos interesan particularmente: la autoimagen, la asertividad, el control de la ira y la tolerancia.

3.1.1.-Mejorar la autoimagen.

- Muchos adolescentes se frustran con facilidad porque tienen una pobre autoimagen de sí mismos. La autoimagen determina en qué medida nos sentimos bien con nosotros mismos.

¿Cómo podemos mejorar la imagen que tenemos de nosotros mismos?. Las respuestas está basadas en el programa de J. G. Botvin, ampliado y adaptado por Luengo y otros (1998, 68-69). Algunas de esas formas son:

- No generalizar, debemos aceptar que todos tenemos errores en ciertos aspectos, pero esto no quiere decir que, en general, tengamos que ser desastrosos.
- Centrarnos en lo positivo. Debemos acostumbrarnos a observar las características buenas que tenemos todos. Todos tenemos algo bueno de lo que sentirnos orgullosos y eso hay que apreciarlo cuando nos autoevaluamos.
- Ser conscientes de los logros y de los éxitos. Valorar cualquier éxito del pasado por pequeño que fuera. Pedir a los alumnos que piensen en el mayor éxito que esperan obtener en el futuro.
- No compararse. En ciertas cosas es posible que seamos peores que otras personas, pero en otras cosas seremos mejores.

- Confiar en nosotros mismos, en nuestras capacidades y en nuestras opiniones; aceptarnos a nosotros mismos tal como somos, personas importantes y valiosas.
- Establecer metas. Para estar satisfechos con nosotros mismos debemos identificar cosas de nosotros que nos gustaría cambiar o cosas que nos gustaría lograr. Por eso tenemos que plantearnos metas, que sean realizables y que nos lleven a materializar esos cambios.

3.1.2.-Control de la ira.

- Es obvio que las reacciones de conducta ante la ira y la ansiedad, a menudo, resultan inadecuadas, por eso tenemos que enseñar a expresar esos sentimientos y controlarlos.

La ansiedad consiste en procedimientos de temor, inquietud, tensión, preocupación y la inseguridad que experimentamos ante situaciones que consideramos amenazantes, tanto física como psicológicamente.

La ira hace referencia a un conjunto particular de sentimientos que incluyen el enfado, la irritación, rabia, enojo, etc. y que acostumbran a aparecer cuando sucede un hecho que nos contraría.

Las técnicas de control emocional, en general se basan en el siguiente proceso:

- Realizar un listado de situaciones que generan cada emoción.
- Respiración profunda.
- Ensayo mental.
- Pensamiento positivo.
- Relajación.

Un método muy útil es pensar en positivo; abandonar los pensamientos negativos y mentalizar la situación analizándola desde un ángulo positivo.

Cada vez que percibamos que estamos teniendo pensamientos negativos y/o centrados en el fracaso, en el odio o en la culpabilidad hacia otras personas, etc. Diremos ¡basta! Y nos centraremos en los aspectos positivos de la situación.

Por ejemplo:

Transformación de la negatividad en positividad

<i>Pensamientos negativos</i>	<i>Pensamientos positivos</i>
<i>1. Soy un desastre.</i>	<i>1. Soy capaz de superar esta situación.</i>
<i>2. No lo puedo soportar.</i>	<i>2. Si me esfuerzo tendré éxito.</i>
<i>3. Me siento abrumado.</i>	<i>3. Preocuparse no facilita las cosas.</i>
<i>4. Todo va a salir mal.</i>	<i>4. Esto no va a ser tan terrible.</i>
<i>5. No puedo controlar esta situación.</i>	<i>5. Seguro que lo lograré.</i>
<i>6. Lo hace a propósito.</i>	<i>6. Estar enfadado no me ayuda.</i>

Tabla nº X-I

(Elaboración propia)

Es muy útil, también, para refrenar la ira, usar la técnica de “tiempo de espera”. Enseñaremos a los alumnos a contar mentalmente hasta diez, respirando fuertemente y mentalizándolos de que si mantienen ese tiempo de espera y se mentalizan de que pueden responder razonadamente, lo harán de manera juiciosa, sin ira y sin agresividad.

3.1.3.-La asertividad

La asertividad es aquella facultad de la personalidad por la cual somos capaces de negar contundentemente las proposiciones que pueden desviarnos de nuestro juicio

debido a presiones o tentaciones de un grupo o de un individuo y también la capacidad de resistir a esas posibles presiones adoptando técnicas apropiadas.

¿Cómo decirlo? : Habla en un tono de voz fuerte, muéstrate seguro y confiado de lo que estás diciendo, mira a la otra persona directamente a los ojos, orienta tu cuerpo hacia la persona con la que estés hablando y mantén la distancia adecuada (cerca para expresar afecto y lejos para decir que tienes que marcharte).

Técnicas :

- Decir no.
- Decir la verdad.
- Dar una excusa creíble.
- Aplazarlo.
- Cambiar de tema.
- Repetir continuamente no, no, o con variaciones de respuesta.
- Abandonar la situación.
- Actuar fríamente.
- Evitar la situación.

3.1.4.-La autoestima.

El concepto autoestima se refiere a la percepción y juicio de valor que cada uno tiene de sí mismo en relación a atributos positivos deseados, teniendo en cuenta pensamientos y recuerdos de los propios recursos , capacidades, actitudes y conductas(Roche y Sol, 1999,73).

Otra acepción interesante de la autoestima nos la proporciona Corkille (1994,21) cuando dice : *autoestima es lo que cada persona siente por sí misma , su juicio general acerca de sí misma, la medida en que le agrda su propia persona en particular.*

Una opción muy eficaz es el poder curativo de la música y de las imágenes visuales. Se puede proponer a los alumnos una música con texto que redunde en autoafirmaciones positivas. Por eso disponer de música ambiental en los centros también es relajante.

Un gran porcentaje de niños con problemas emocionales son más visuales que verbales (sobre todo los que tienen dificultades con el lenguaje). Por eso, argumentan Bloch y Hewitt (1995, 298-299), en lugar de escuchar palabras, ellos ven imágenes. Las afirmaciones positivas que deben hacer estos niños irán acompañadas de dibujos que simbolizarán el contenido de la afirmación.

Visualizar ilusiones para este niño.

Un segundo ejercicio de visualización busca romper el ciclo de la desesperación y la sensación de inutilidad pidiendo a los niños que se imaginen algo mejor de lo que existe ahora.

El papel del testigo en la formación de la autoestima.

El testigo es la persona que legitima, afirma y reconoce al niño. Los testigos construyen la autoestima de los niños de dos formas: dando estímulos positivos para ser y estímulos para hacer.

De acuerdo con Bloch y Hewitt (1999, 91) los estímulos para ser surgen cuando damos al niño una consideración incondicional que el niño internaliza como amor propio. Gracias al cariño y al cuidado del testigo, el niño aprende que importa a alguien.

Los estímulos para hacer se dan cuando reflejamos los éxitos del niño y reconocemos las cosas en las que destaca. Algunas formas de dar ese estímulo pueden ser:

- Crear pequeños éxitos. Dar a los alumnos oportunidades para triunfar.

- Ayudar a tomar decisiones siguiendo el método de los cinco pasos: definir claramente el problema, tener en cuenta el mayor número de alternativas posibles, recoger la información necesaria para tomar la decisión, pensar en las consecuencias de cada alternativa y elección de la mejor alternativa y llevarla a cabo.

- Respetar las opiniones de los alumnos.

- Enseñar a definir los problemas.

- Apoyar y potenciar la creatividad del alumno.

- Enseñar a autovalorar cada pequeño progreso.

- Reforzar positivamente cada vez que ejecute una actividad correctamente.

- Apoyar y potenciar su creatividad.

- Permitir que cometa errores y que aprendan de la ley ensayo-error.

- Ayudar a analizar las falsas valoraciones que hace de sí mismo contrastándolas con el polo opuesto apreciativo positivo.

- Evitar hacer comparaciones.

- Practicar juegos cooperativos donde los compañeros hacen elogios de cada uno.

Sabemos además, por numerosas investigaciones que los niños con problemas de adaptación tiene efectivamente mayor dificultad para producir alternativas de

pensamiento y niños con trastornos emocionales no eran capaces de anticipar las consecuencias de su comportamiento.

La educación emocionalmente inteligente proporciona unas herramientas poderosas para ayudar a los hijos o alumnos a controlar la ira. Exponen Elias y otros (1999, 253 y ss.) que *las huellas dactilares de los sentimientos implican que el alumno aprenda a reconocer las más tempranas señales que su cuerpo le transmite cuando empieza a sentirse furioso.*

Hay niños que aprietan los puños o cuya respiración se acelera. Siempre existe alguna señal, y el primer paso consiste en que los padres ayuden a sus hijos a reconocer las propias.

Pero se pueden practicar muchas más habilidades sociales . Sirvan como ejemplo las que proponen Roche y Sol (1999,32 y ss.) :

- *Dignidad y autoestima* – derechos humanos, racismo, dignidad en la vejez, hablar y respetar a los abuelos, respetar a los mayores, dignidad de los discapacitados.
- *Habilidades y actitudes* – mejorar la escucha, saber agradecer, los saludos y la sonrisa, saludos en la familia, saber preguntar y entrevistar.
- *Valoración positiva* – difundir la positividad, valorar cosas positivas del otro, valorarme a mi mismo, expresar elogios y evitar reproches, vencer la envidia, superar las antipatías.
- *Creatividad* – alternativas a la resolución de conflictos, toma de decisiones, pasos en la solución de problemas humanos, aprender a perdonar, ventajas de perdonar.
- *Acciones prosociales y prosocialidad colectiva* . – valorar a la familia, fundamentos de la convivencia, nuestra familia ¿es prosocial?, celebrar la conclusión de acciones comunitarias, sensibilidad hacia los otros (los que padecen hambre/injusticia), todos por el barrio/patio.
- *Comunicación* . – modelos de expresión, la comprensión, interpretar las intenciones, expresión mímica de lo que nos gusta.

- *Resolución de la agresividad* .– análisis de la agresividad y el autocontrol, negociación interpersonal, me molesta que, que hago yo que molesta a los demás, como evitar o disminuir peleas, negociación colectiva, ¿qué hemos hecho por la paz?, analizar la competitividad, cooperar mejor que competir.
- *Empatía* . – cambio de perspectiva, identificación con un problema ajeno, hacer equipo, hacerse uno con los demás.

3.2.- Propuestas de investigación –acción desarrollando estrategias cognitivas: El programa de enriquecimiento instrumental (P.E.I.) de Feuerstein.

Anteriormente habíamos analizado la conveniencia de fortalecer la formación de los alumnos con problemas de agresividad, perturbadores y violentos desarrollando en ellos procesos de mejora de la capacidad cognitiva y de la capacidad comunicativa y prosocial. Proponíamos algunos métodos para favorecer el desarrollo de las habilidades prosociales y ahora presentamos la propuesta de utilizar el método de Feuerstein como una estrategia de enriquecimiento cognitivo , de modificación cognitiva o como lleva por título de enriquecimiento instrumental.

El P.E.I. (Programa de Enriquecimiento Instrumental) podría ser de gran ayuda en la superación y reconducción de conductas no deseadas , según nuestro criterio.

Se basa en la Experiencia de Aprendizaje Mediado. Teniendo en cuenta que un organismo en crecimiento está expuesto a:

- a.- *Determinantes distales*: factores genéticos, orgánicos, nivel de estimulación ambiental, balance emocional del niño o de sus profesores y status socioeconómico, que puedan conducir a un desarrollo cognitivo inadecuado.
- b.- *Determinantes próximos*: falta o reducida exposición a experiencias de aprendizaje mediado, que da como resultado actuaciones deficientes, con “retraso”.

La experiencia de Aprendizaje Mediado es la forma en la que el estímulo emitido por el medio se transforma a través de un agente (el mediador) que selecciona los estímulos, los organiza, los reordena y agrupa en función de una meta determinada.

Los efectos de la experiencia de aprendizaje, a través del mediador, introduce en el organismo una gran variedad de estrategias y procesos conducentes a la formación de comportamientos.

Feuerstein se preocupa, sobre todo, por el desarrollo de la cognición y de los procesos de la misma (atención, memoria, percepción, generalización,...), procesos que ayudan al niño a enfrentarse con el medio.

En este sentido su teoría de la Modificabilidad Cognitiva estaría en la línea de la Psicología Cognitiva.

La Modificabilidad cognitiva, es decir, el cambio estructural, sólo se da si se generaliza una respuesta y se aplica a la vida. Este cambio estructural tiene lugar porque al tocar una parte de la estructura, se ve modificada toda ella, en el momento de darle un empuje (a la estructura) esta va a seguir modificándose ella misma por su propia necesidad de adaptarse.

a.-Pero ¿qué es el Aprendizaje Mediado? ¿qué es la mediación?.

La mediación es el arte de preguntar . Sabiendo preguntar se guía el discurso de pensamiento y se conduce a la estructura cognitiva que deseamos explorar.

En esta mediación hay que considerar unas prerrogativas imprescindibles como son:

- *La intencionalidad.* Las preguntas tratan de hacer descubrir la intención del educador al elegir tal o cual tarea, así como de asegurar las respuestas activas de los alumnos. Para ello habrá que orientarles hacia la observación, la selección y organización de los datos, animando sus expectativas de realizar bien la tarea.

- *La trascendencia.* No basta con que los alumnos respondan a partir de sus necesidades inmediatas, hay que crear necesidades nuevas: de precisión y exactitud, de conocimiento de significados nuevos, etc. Ese es el papel del mediador: ir creando, con la pregunta, un nuevo sistema de necesidades que trascienda a las actuales.
- *El significado.* Los significados se refieren a la búsqueda del porqué de los razonamientos, de la forma lógica en la expresión del pensamiento. Sentir esta necesidad es disponer de una energía básica importante. Las cosas, las palabras, tienen siempre un significado más allá del que el niño da por su propia necesidad. Significados e intenciones van íntimamente relacionados.
- *Mediación del sentimiento de capacidad.* Los fallos en las respuestas dan a los niños un sentimiento progresivo de incapacidad, con frecuencia compartido por el educador, ya que cae casi inconscientemente en la formación de expectativas negativas sobre el niño. Despertar el sentimiento de capacidad es un objetivo importante en el P.E.I.: es el sentimiento positivo sobre sí mismo, reconstruido con frecuentes aciertos en las respuestas, no sólo sobre el contenido, sino también sobre los procesos, estrategias.
- *Mediación sobre el Control del Comportamiento.* Hace relación a la regulación del comportamiento, dominio en la impulsividad, controlada en sí y por sí misma frente a las distintas tareas. Hay muchos niños que anticipan las respuestas antes de ver los datos de una manera total.
- *Mediación sobre la conducta de compartir.* Se trata de regular el comportamiento de compartir de un modo ordenado y dentro de la actividad que se desarrolla: explicar las respuestas, las estrategias, los principios, hacer aplicaciones a partir de sus propias experiencias, afirmar sus comportamientos a partir de la generalización de las situaciones de la vida real, etc.
- *Mediación sobre la individualización y diferenciación psicológica.* El P.E.I. no persigue la uniformidad en los sujetos, ni siquiera en su funcionamiento mental. Cada individuo tiene sus propias peculiaridades de desarrollo, de estrategias y de aplicaciones en las operaciones mentales.
- *Mediación sobre la búsqueda, planificación y logro de objetivos.* La intencionalidad del educador adquiere mayor significado cuando se va convirtiendo en transferencia en el alumno. Éste ha de crear en sí mismo la necesidad de trabajar

según unos objetivos, para lo cual el mejor camino será habituarle a descubrirlos en cada actividad propuesta.

- *Mediación sobre la adaptación a situaciones nuevas.* La novedad de situaciones nos viene dada, en el P.E.I., por la variedad de las tareas, por la diversidad de estrategias, por las aplicaciones a la vida, a las relaciones y al campo académico, incluso por el incremento de vocabulario.

Con frecuencia se hace comparar unas páginas con otras para ver su “novedad”, las dificultades nuevas que ofrecen, se atiende a las distintas respuestas de los alumnos... La novedad, por tanto, ocupa un lugar importante en el programa.

- *Mediación del optimismo.* Cuando el estilo optimista existe en el educador, el contagio viene por sí solo. Si se pueden anticipar hechos con éxito y se tiene una visión abierta del mundo, se hace viable el crecimiento conceptual y personal.

Toda palabra o gesto que mueva al alumno a sentirse seguro antes de comenzar una tarea, al expresar sus respuestas, al descubrir algún principio.

b.- Punto de partida: el fracaso escolar

La realidad del fracaso escolar la tenemos presente:

- problemas de aprendizaje
- bajos resultados
- privación cultural
- problema de continuidad en los estudios

Y ¿qué se hace para intentar superar este problema?

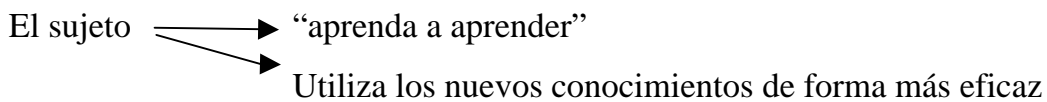
- Planes generales de escolarización
- Programas de recuperación (adaptaciones curriculares)
- Mayor atención de la familia
- Ayuda especial a través de clases particulares o de personas especializadas (psicólogos)
- Insistir más en las materias instrumentales: leer, escribir, cálculo,...

Y pese a todo volvemos a estar en el punto de partida, el fracaso escolar sigue siendo una realidad.

c.- P.E.I.

Feuerstein contempla el bajo rendimiento como el mal uso, o el uso ineficaz, de los factores necesarios para el buen funcionamiento de la inteligencia.

Por ello, diseña un modelo donde:



Así nace el P.E.I. (Programa e Enriquecimiento Instrumental) que potencia, desarrolla y cristaliza los prerequisites funcionales del pensamiento.

c.1. – Objetivos :

1. Ser capaz de razonar para que el sujeto llegue a los contenidos
2. Que el individuo llegue a ser capaz de modificarse y adaptarse a los cambios del medio ambiente.
3. Desarrollar las capacidades cognitivas con déficit.
4. Adquirir conceptos básicos, vocabulario,...
5. Desarrollar la atracción y gusto por las tareas en sí
6. Crear un cierto nivel de pensamiento reflexivo.
7. Promover un cambio de actitud en el estudiante.

c.2.-Instrumentos

Las actividades a través de las cuales se desarrolla el P.E.I., se presentan en unas unidades estructuradas, llamadas *instrumentos*.

Estos instrumentos gozan de muy buena acogida por parte del alumnado, ya que en ellos no ven nada que los relacione con las materias clásicas de Lengua, Matemáticas o Sociales. No necesitan tener conocimientos previos de estos temas para empezar a superar positivamente cada una de las páginas que irán trabajando con la oportuna y necesaria *mediación*.

Cada uno de estos instrumentos hace más hincapié en una función cognitiva determinada. En el 1^{er} nivel contamos con siete, a saber:

1. Organización d puntos
2. Orientación espacial I
3. Comparaciones
4. Clasificaciones
5. Percepción Analítica
6. Orientación Espacial II
7. Ilustraciones

c.2.1.-Organización de puntos (O.P.)

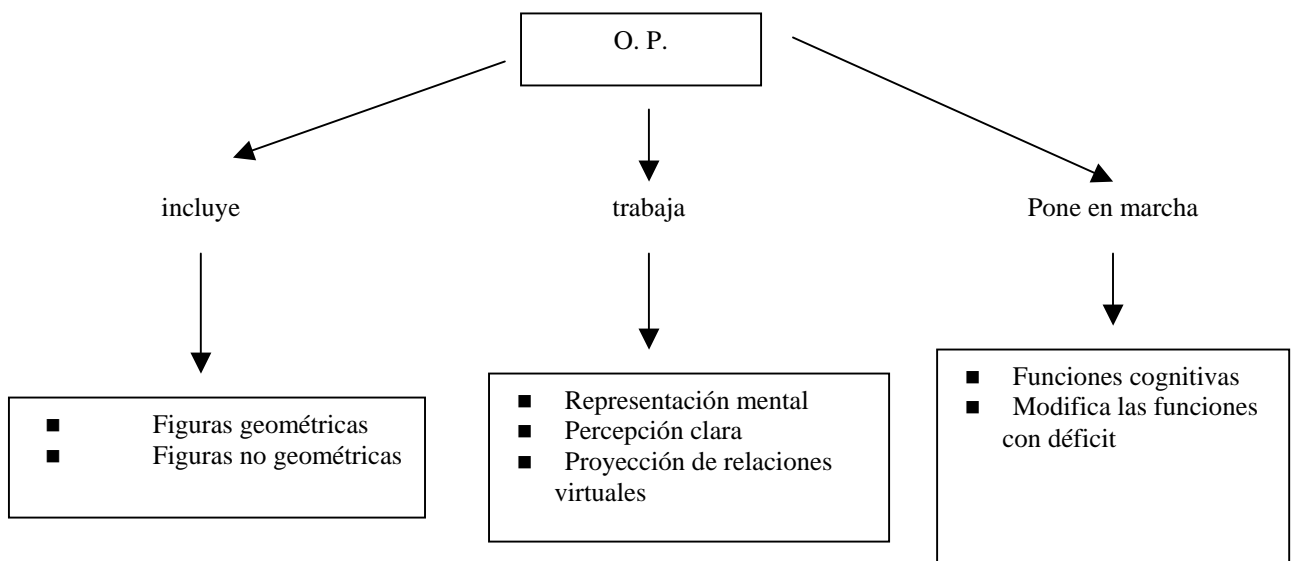


Figura X. 1. (Elaboración propia)

“El hombre debe imponer orden en el mundo desorganizado, ligando los objetos y sus hechos en sistemas significativos. La proyección de una relación virtual

en **Organización de Puntos** o en el mundo en general, requiere del individuo disposición y necesidades para buscar las conexiones y significaciones entre los fenómenos que aparecen separados uno del otro. La necesidad para organizar y construir un campo falto de una estructura inherente por medio de la proyección de relaciones que no siempre son evidentes, es una conducta aprendida. Sin ella, la comprensión de la realidad se hace episódica y los objetos o sucesos son percibidos como individuales, aislados únicos” Feuerstein, R. Y Hoffman M. B. (1995, 3)

“Restricción de la impulsividad: la impulsividad es frecuente en alumnos con dificultades de aprendizaje. Esta debe ser frenada mediante la imposición de un lapso de tiempo entre el estímulo y la respuesta. El lema del programa: “Un momento ... Déjame pensar”, representa tal estrategia. La impulsividad puede ser eliminada, también, por la planificación. Un plan adecuado debe incluir la tarea y también el punto de partida, e indicar los pasos que conducirán al objetivo” Feuerstein, R. y Hoffman, M. B. (1995, 5).

La Organización de Puntos es, en general, el primer instrumento que se estudia en el P.E.I.. Consta de 16 páginas, con 14-18 ejercicios en cada una.

c.2.2.-Orientación espacial (O.E.)

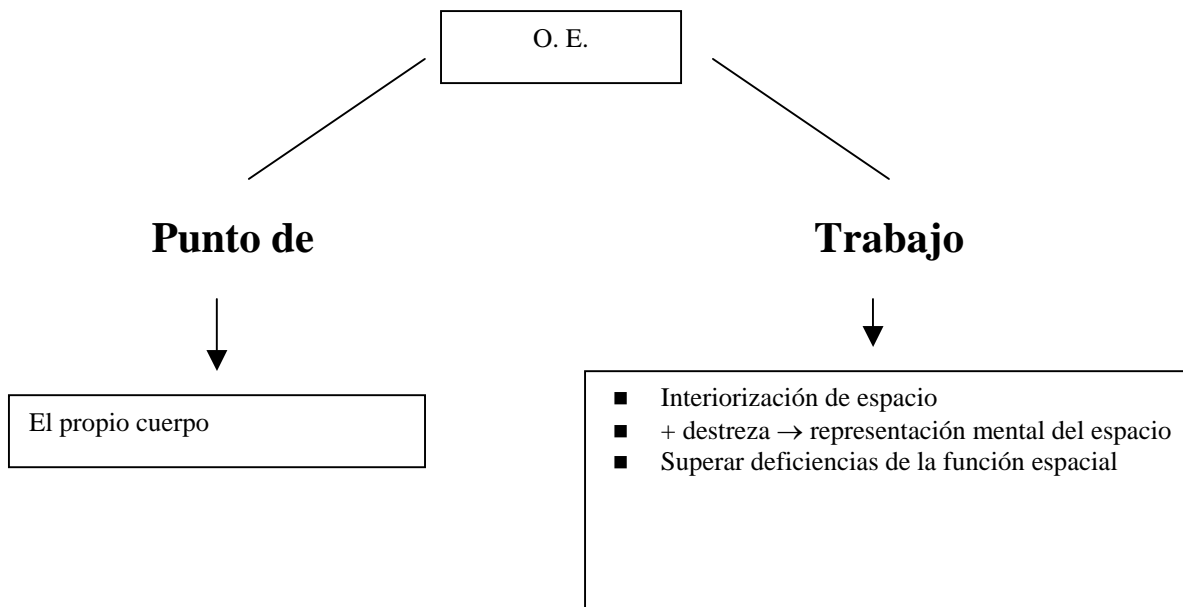


Figura X, 2. (Elaboración propia)

“El acceso directo que viene con la representación espacial puede ayudar a corregir las percepciones confusas y parciales ya combatir una comprensión episódica de la realidad inmediata. Una división del mundo y la organización de sus elementos para la proyección de las relaciones espaciales, exige que contruyamos sistemas de referencia y que trabajemos con ellos como si estuvieran presentes a nuestros sentidos” Feuerstein, R. y Hoffman, M.B. (1995, 76).

c.2.3.-Comparaciones

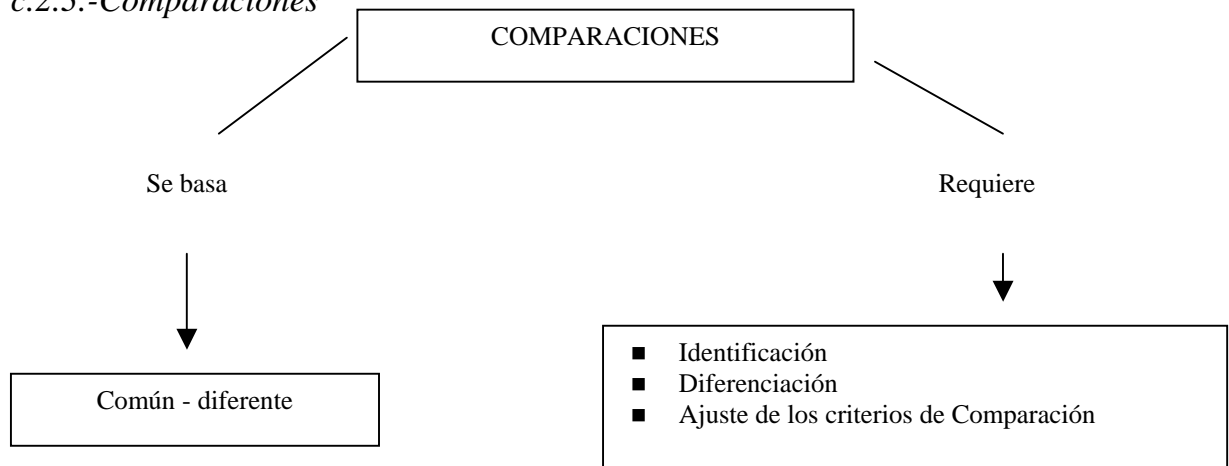


Figura X,3. (Elaboración propia)

“A través de la conducta comparativa y las relaciones que de ella se derivan, el individuo va mucho más allá de los aspectos preceptuales del mundo y alcanza un nivel de pensamiento que implica inferencias y juicios” Feuerstein, R. y Hoffman, M. B. (1995,116)

c.2.4.-Clasificaciones

La comparación prepara para la operación mental de clasificar.

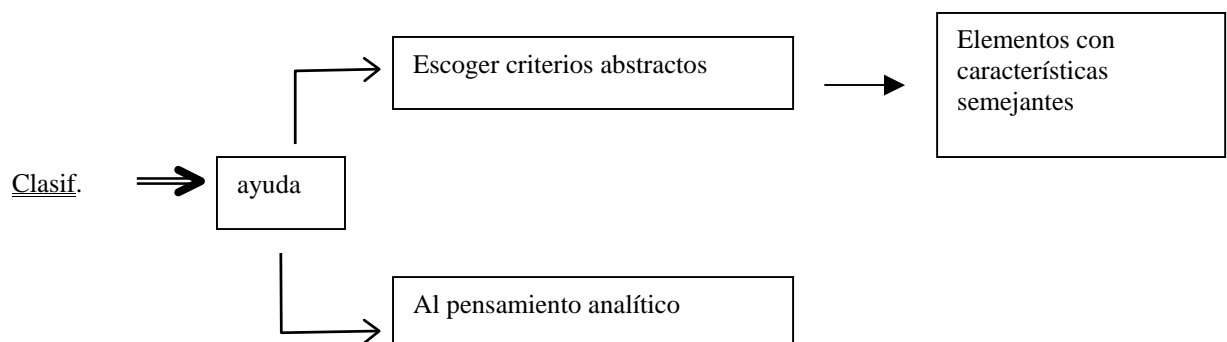


Figura X,4. (Elaboración propia)

c.2.5.-Percepción analítica

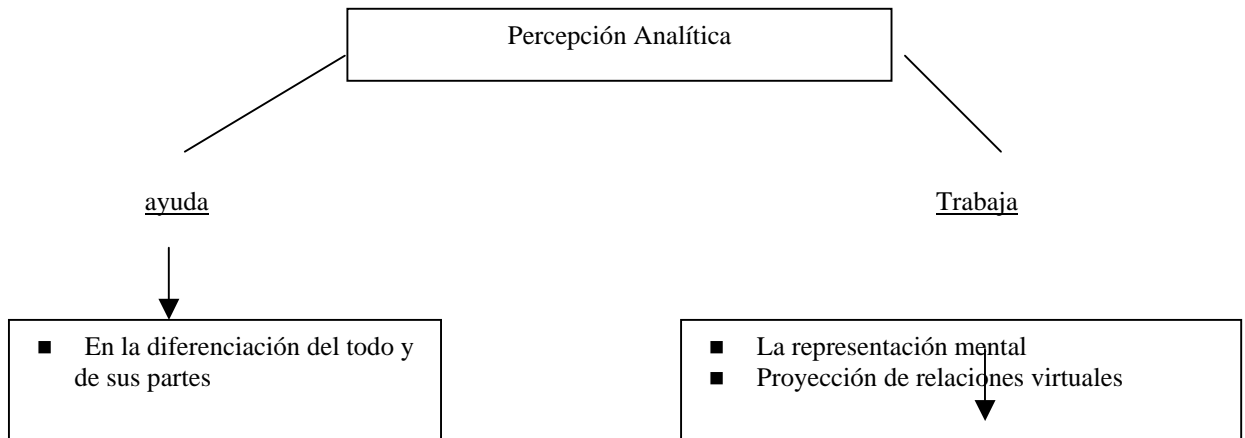
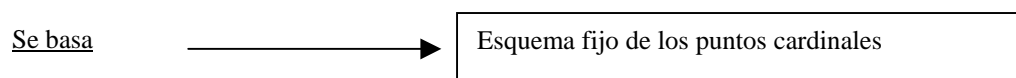


Figura X,5. (Elaboración propia)

“Cuando la persona es capaz de separar el “sí mismo” del “no yo”, y de diferenciar las fuentes de estímulos interiores y exteriores, forma y usa referencias internas de modo discriminado – como opuestas a referentes externos -. La formación de un marco de referencia interior, le permitirá reestructurar situaciones dentro de sí mismo” Feuerstein, R. y Hoffman, B. M. (1995, 191).

c.2.6.-Orientación espacial -II



c.2.7.-Ilustraciones

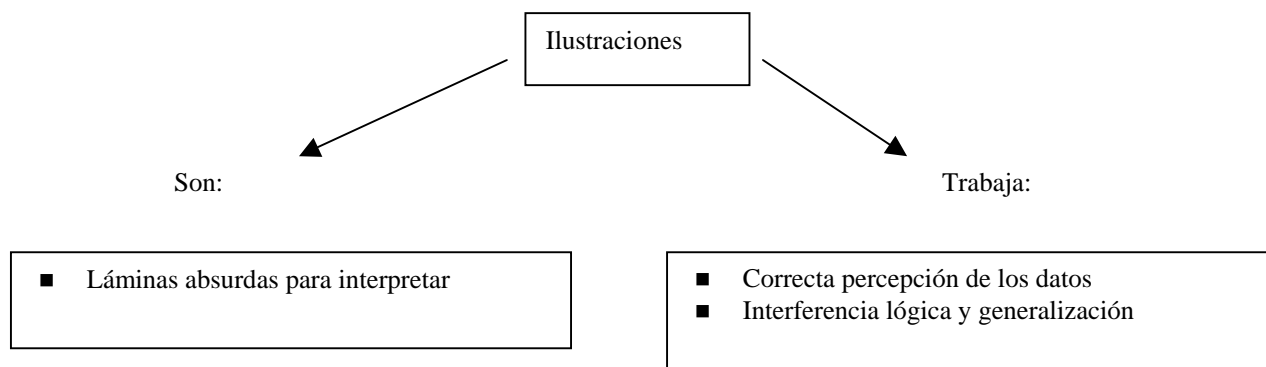


Figura X,6. (Elaboración propia)

“Los detalles se deben relacionar con situaciones familiares y experiencias previas, y sacar conclusiones por extrapolación. El pensamiento inferencial y el razonamiento analógico son requeridos para determinar la causa de los cambios de estado, acción o actitud mostrados en la situación seleccionada” Feuerstein, R. y Hoffman, M.B. (1995, 271)

A modo de ejemplo, reflejaremos a continuación una de las páginas del instrumento de Ilustraciones y un posible desarrollo a seguir:

Ejemplo de “Ilustraciones”

Objetivos: Ser consciente que la cooperación es el mejor camino para alcanzar una meta común.

Entender que la gratificación sólo se puede lograr por planificación.

Reunir y elaborar información expresada en una modalidad pictórica.

Percibir la relación entre los pares mostrados en los cuadros sucesivos.

Vocabulario: Cooperar; Colaborar; Competir; Tensión; Solución; Tenso; Opciones; Complacer.

Se debería de discutir los tres primeros cuadros de la secuencia antes de llegar a la segunda parte.

1. El primer cuadro simplemente presenta una situación que se debe examinar buscando su significado
 - a) Dos burros amarrados juntos. Al lado de cada burro hay una plantación de maíz
 - b) Aún no se ha planteado el problema, pero se puede anticipar.
2. Al poner atención a los detalles, en el segundo cuadro, se nos revela el conflicto.
 - a) La cuerda es demasiado corta para permitir que ambos burros coman de su maíz al mismo tiempo.

Ej.: yo quiero ir al cine y mi amiga quiere ir a la playa. No podemos hacer ambas cosas a la vez. Necesitamos un nuevo frigorífico y queremos un nuevo televisor, pero no tenemos suficiente dinero.
 - b) La cuerda está tensa, lo que indica que ambos burros tiran en direcciones opuestas.

Ej.: los conflictos surgen cuando es imposible complacer a la vez los deseos de ambas partes.
3. El signo de interrogación sobre las cabezas de los burros, en el tercer cuadro, debe ser descifrado. Puede indicar un interrogante sobre cómo proceder, o perplejidad. Los otros detalles no son pertinentes en el problema.
4. Los burros tienen tres opciones a considerar:
 - a) Continuar la competencia en una lucha con la cuerda, que puede terminar en tablas, de manera que ninguno comerá, o en una derrota para uno de los burros. En este caso, el perdedor pasará hambre o se morirá de envidia.

El individuo más fuerte puede forzar su voluntad sobre el más débil, pero el más débil puede mostrar su desagrado para aceptar la decisión de muchas formas.
Ej.: el paro activo en las fábricas; la resistencia pasiva en el salón de clase.
 - b) Retractarse para evitar una prueba decisiva y la ruptura de la relación.
 - c) Colaborar y cooperar en un plan en el que ambas partes quedarán complacidas.
5. La posición de los burros y la dirección de las colas en el cuarto cuadro, indican movimiento.
6. La solución del conflicto es obvia por los otros detalles de la página.

Conclusión: cuando las necesidades de dos individuos no se pueden satisfacer al mismo tiempo, estos deben colaborar y cooperar para lograr sus metas.

Cuando dos individuos dependen mutuamente para satisfacer sus necesidades, cada uno debe estar dispuesto a aplazar la satisfacción de sus deseos individuales para lograr ciertas metas comunes. Hay metas que sólo pueden alcanzar mediante un esfuerzo conjunto.

Ej.: la familia es un grupo donde cada miembro tiene su responsabilidad. La clase es una situación de trabajo en equipo.

Hay obras que no se pueden lograr con el trabajo de una sola persona. (Equipo quirúrgico, equipos de construcción, equipos de pelota, equipos de fútbol, etc.).

d.-Programación de una página.

1. Objetivo general, conceptos, vocabulario

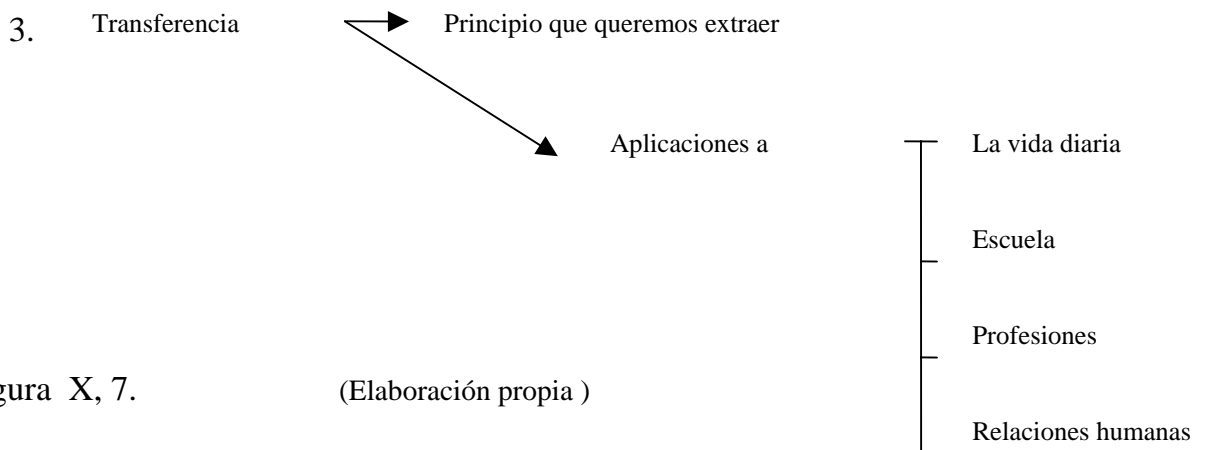
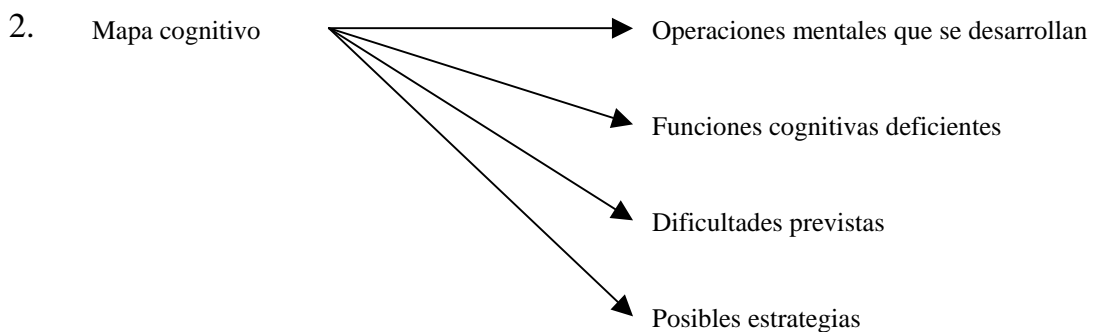


Figura X, 7.

(Elaboración propia)

e.-Programación de una unidad – página

1. Escoger los criterios de mediación
2. Objetivo general que se pretende
3. Objetivos específicos
4. Vocabulario – conceptos (que se piensan introducir).
5. Operaciones mentales que se tratarán de desarrollar
6. Funciones cognitivas deficientes
7. Estrategias a seguir
8. Principios o conclusiones
9. Aplicaciones a materias de estudio, trabajos-oficios, a la vida diaria,...

f.-Realización de una lección

a) Introducción.

No debe exceder de 10 minutos

Se intentará despertar el interés y la atención.

Se dará importancia a lo que se va a aprender, para otras situaciones y se definirá el problema y los objetivos, al principio con un poco de ayuda; pero serán los alumnos quienes lo harán.

b) Trabajo personal

Duración de 20 a 25 minutos.

El profesor sigue el trabajo personal, ayuda, anima, refuerza, previene la frustración y el trabajo con errores, ayuda a ver de donde procede la dificultad.

No se trata de hacerles el trabajo, sí de ayudar, desarrollar la independencia, auto-confianza darles estrategias o ayudarles a descubrirlas.

c) Discusión y desarrollo.

Discusión de las soluciones dadas a los problemas.

Exploración del pensamiento divergente. Ver las respuestas posibles y discernir sobre la más apropiada.

Revisar los conceptos, vocabulario y operaciones; los principios.

Crear las aplicaciones o transferencias a distintos niveles: a la vida, a las materias, a las relaciones.

Los principios que se inducen o deducen han de sugerir del contenido mismo de la hoja que se trabaja. Y será una formulación generalizada, aplicable y natural (propuesta para los alumnos).

d) El resumen

Al final de la lección se dedican 5 minutos a resumir lo aprendido ¿Qué has aprendido hoy?.

Se trata de revisar el logro de objetivos, el grado de comprensión: vocabulario, conceptos. Las operaciones que se han usado, las aplicaciones a otras áreas.

4.-Programa pragmático de formación ética.

La formación ética hace referencia al hilo conductor que guía el vectorialismo de nuestros pensamientos, los orienta hacia un fin determinado, los anima o los frena. En una palabra, la ética es el asesor de nuestra mente y de nuestro corazón, nos ayuda a establecer metas, objetivos de sentido a nuestras vidas priorizando la valoración de unas cosas, objetos, relaciones, pensamientos y sentimientos sobre otros. La ética es, por lo tanto, el norte de nuestras vidas. Ese norte, ese asesor es el juicio moral, el fundamento de la educación moral.

La educación moral provee al hombre de criterios, argumentos para pensar, decidir y actuar con una voluntad racional, autónoma, afectiva y solidaria que le posibilitarán dilucidar en situaciones de conflicto. Este dilucidar iluminador lo parafrasea muy expresivamente Iglesias (1997,41) cuando ,para exaltar su significado exclama: *alguien dijo que los valores son como las estrellas del cielo que vienen de los espacios cósmicos para iluminar la historia de todos los tiempos y espacios*

humanos. El valor es una luz siempre renovada, llena de matices multicolores, que van enriqueciendo nuestras percepciones.

Por esa razón la educación en valores tendrá que huir siempre de la arrogancia perceptiva y de la ambición posesiva. La educación en valores es una educación para la humildad, al agradecimiento y el gozo compartido. La actitud humilde y no posesiva no significa parálisis, ni descompromiso o indiferencia. Afirmamos valores y son ellos los que inspiran nuestros juicios. Por eso hacemos juicios de valor que intentan justificar las normas que aceptamos, las instituciones que reconocemos y las opciones que escogemos.

4.1.-Objetivos de la educación moral

Siguiendo a Buxarrais (1991,14) planteamos que la formación de personas autónomas, dialogantes, dispuestas a comprometerse en una relación personal y en una participación social atendiendo al uso crítico de la razón y apertura hacia los demás, respetando los derechos humanos, supone optar por una personalidad moral que tendrá los siguientes rasgos:

- *El desarrollo de las estructuras universales en juicio moral que permiten la adopción de principios generales de valor.*
- *La formación de las capacidades y la adquisición de los conocimientos necesarios que permitan comprometerse en un diálogo crítico y creativo con la realidad, y que contribuyan a elaborar normas y proyectos contextualizados.*
- *La adquisición de las habilidades necesarias para establecer una coherencia entre el juicio y la acción moral, y para impulsar la formación de una manera de ser que resulte objeto de una decisión personal.*

4.2.-Valores que se deben introducir en la educación moral actual.

Por lo que se refiere a aclarificar cuáles son los valores que consideramos válidos o , mejor, importantes deberemos de elegir aquellos que conducen al bien entendido como conducta razonable, pacífica y en armonía con el espíritu humano y no limitarnos solamente a los valores cívicos o de ciudadanía.

De la relación que presentamos se dará secuenciación curricular a aquellos que son coadyuvantes de una formación del espíritu , donde son preeminentes las emociones positivas hacia los demás ,los sentimientos positivos hacia los demás y hacia nosotros mismos. Exhaustivamente presentamos los siguientes :

Respeto a los demás. Consideración a la dignidad del prójimo.

Responsabilidad ante:

- .-La vida.
- .- La naturaleza.
- .-El trabajo propio.
- .-Los deberes cívicos del sistema social establecido.
- .-Cooperativismo social

Cohesión familiar:

- .-Responsabilidad del padre.
- .-Responsabilidad del hijo.
- .- Cooperativismo familiar.

Generosidad de sentimientos empáticos hacia los demás y hacia uno mismo.

- .-El amor.
- .-La armonía.
- .-La comprensión de errores.
- .-Tolerancia.

- .-Paz.
- .-Medio ambiente. Ecología.
- .- La vida sana

Estimaciones positivas para adquisición de valores.

Son estimaciones o valoraciones proclives a la adquisición de los valores las siguientes :

- .-Educación para la salud , higiene ,deporte (no drogas)
- .-No discriminación. Multiculturalismo.
- .-No juzgar a los demás.
- .-.Asertividad.
- .-Autoestima.
- .-Ilusión. Motivación.
- .-Espíritu de trabajo.
- .-Resolución de conflictos.
- .-Juicio crítico.
- .-Mentalidad.
- .-Dilemas morales.
- .-Animación cultural. (gusto por lo artístico y lo cultural)
- .-Juegos de entretenimiento: billar, tenis de mesa, juegos de mesa, juegos .-- populares.
- .-Teatro, danza, pintura, cerámica, música, literatura, lectura, cine, escultura, encuentros culturales, jornadas gastronómicas, encuentros deportivos.

4.3.-Qué valores se deben de transmitir

Los valores que se han de transmitir deben de hacer referencia a la consecución de una persona autónoma. Y se dice que una persona es autónoma en la medida en que muestra una iniciativa para expresar juicios independientes relacionados con el pensamiento y la acción. Ser autónomo no significa únicamente adoptar una forma de vida independiente de los dictados de los demás, sino también que se haya sido objeto

de evaluación y crítica; igualmente significa que la persona autónoma es capaz de mantener su posición a pesar de las contrariedades y de este modo muestra su valor, integridad y determinación (Gotzens, 1989, 45).

Es evidente que no se puede hablar de autonomía exclusivamente desde el componente cognitivo, hay que considerar el enfoque moral y emocional. Esta autonomía es un proceso de perfección sucesiva que según la teoría de Kohlberg atraviesa diversos estadios, estando los dos últimos (autónomo y postconvencional) basados en principios que son independientes de la autoridad de los grupos y de los individuos que los suscriben.

Lo importante es que realmente la escuela transmita valores, incluso a veces, se ve obligada a transmitir valores en contradicción con la misma sociedad.

Respecto de la conveniencia y necesidad de la formación moral y cívica, la LOGSE trata de recoger las aspiraciones educativas de una sociedad en progresiva deshumanización y destacar con especial énfasis aquellos valores que posibilitan una creciente socialización de los ciudadanos , particularmente se mencionan: la libertad, la tolerancia, la solidaridad, la democracia, los derechos fundamentales y la no discriminación.

Pero como hace notar Pérez Serrano (1999, 240) la LOGSE concede gran importancia, en su articulado, al desarrollo personal y moral, así como a generar actitudes y valores sociales, sin embargo advierte la misma autora que estudiosos de los valores en la LOGSE coinciden en destacar que tanto en la LOGSE como en el Libro Blanco hay una insistencia, relevancia y prioridad hacia los valores sociales, de convivencia y de grupo.

También es cierto que, después, a lo largo de su desarrollo , la LOGSE no parece ofrecer mecanismos concretos para descubrir esos valores, lo cual a algunos autores les hace sospechar del interés real por el tema. De hecho la ley en la educación secundaria obligatoria, acentúa objetivos sociales tales como formar ciudadanos que

sean conscientes de sus derechos y sus deberes, preparar para una sociedad democrática, compensar las diferencias sociales y sustentar hábitos de cooperación (Pérez Serrano, 1999, 242).

Teniendo en cuenta la oleada de valores centrados en lo material, en lo hedónico, en el bienestar, en la comodidad, es preciso mentalizar al profesorado de la necesidad de fomentar valores que promuevan el humanismo. Como señala Iglesias (1997, 46) *deberíamos priorizar valores que contrarresten el efecto de ciertos valores de la cultura dominante que exalta y difunde la competencia inmisericorde, la guerra, la insolidaridad, la ley del más fuerte, el sexismo, la desigualdad y el conformismo.*

4.4.-Métodos en educación moral.

Proponen Martínez y Puig(1991,8) que se pueden considerar dos grupos de métodos en educación moral:

A . – Métodos y estrategias formadas por técnicas clásicas como clarificación de valores, la discusión de dilemas, el programa de filosofía para niños, la resolución de conflictos y el role-playing.

B.- Los que promueven aspectos cognitivos y prosociales. Estos se pueden subdividir en :

B.1 . – las técnicas que giran preferentemente en torno a la dimensión cognitiva de la persona:

- comprensión crítica
- toma de conciencia de habilidades para el diálogo

B.2 – los que se refieren a un aspecto más conductual y activo de la persona:

- desarrollo de la competencia autorreguladora del sujeto
- las habilidades sociales
- los juegos de simulación
- las habilidades comunicativas

4.5.-El debate moral.

Es tal la confusión que existe en el entramado social acerca de los valores, ¿qué valores son preferentes?, ¿quién dice si son preferentes?, son valores o valoraciones, ¿los valores se fomentan, se transmiten, se imponen?, hay crisis de valores, se teme a los valores relativos que se hace perentorio aclarar el panorama o, de lo contrario, nos quedaremos sin transmitir valores en absoluto.

En efecto hoy estamos asistiendo a una fragmentación de lo ético y a una ambigüedad, confusionismo y heterogeneidad en la priorización de los valores. En este sentido subraya Oliva (1999,192) que *la postmodernidad, con la personalidad de lógicas y de discursos que surgen al rechazar todo fundamento ontológico, inicia una proliferación de microéticas sin posibilidad de consensos plurales. Frente a una ética de imperativos nos encontramos con una ética de bienes o de criterios. La conflictividad y la tensión parecen estar en la misma esencia de valor.*

Se impone, pues, la necesidad de revitalizar el debate educativo ya que como afirma MacIntyre (1981,8 y ss.) el debate moral se encuentra gravemente trastornado porque lo que aparenta ser un argumento moral rápidamente cae en desacuerdo no discutido en medio de posturas basadas en premisas inconmensurables; además se está intentando desviar el sentido del debate hacia normas objetivas cuando la deliberación sobre problemas morales implica necesariamente juicios personales y de situación.

Es útil proponer una educación moral que facilite la convivencia, en el plano de la justicia social y que evite posiciones absolutistas o relativistas de los valores.

4.6.-Los valores y la escuela

Sobre una conceptualización de los valores y las valoraciones refiere Oliva (1999,189) que precisamos de constituciones axiológicas en todos los frentes escolares. *Desde una reflexión antropológica podemos definir los valores como elementos en la cultura de nivel axiológico que representan la guía de la conducta y del comportamiento*

tanto individual como de grupo; desde una perspectiva más netamente axiológica podemos conceptualizar los valores como medios sociales para conseguir metas sociales; desde una visión psicológica representarían los objetivos, ideas o conciencias que son apreciadas. Y continúa afirmando :

“ Los valores también están asociados a los ideales: lo deseable y lo rechazable. Operan tanto a nivel de las mentalidades como de la acción social; sin el contenido de los comportamientos ideales y de las normas; pueden aparecer en diversas formas, desde comportamientos no verbales hasta juicios verbales y desde luego, forman el contexto axiológico de rituales y aparecen implícitamente o explícitamente dentro de los contextos comunicativos ” (Oliva, 1999, 189).

Otras consideraciones sobre los valores que la escuela debería transmitir.

Siguiendo a Rubal (1997, 363) se deberían de fomentar los siguientes valores:

- a. Educar la libertad y para la libertad, lo que supone educar en la responsabilidad; racionalizar el uso de la libertad implica moderar los efectos de la propia responsabilidad.
- b. Educar en la verdad.
- c. Fomentar la autenticidad, la sinceridad.
- d. Educar para la salud y el respeto a la propia vida y a la ajena.
- e. Respeto a la naturaleza.
- f. Educar para la igualdad.
- g. Fomentar la austeridad, solidaridad y fraternidad.
- h. Promover la modestia, la buena voluntad, criterios objetivos y claros.
- i. Humildad.
- j. Educar en el conflicto y para la paz.
- k. El trabajo.
- l. Educar para la tolerancia.
- m. Educar para participar en una forma democrática de vida.
- n. Fomentar los valores estéticos.

En la teoría de Madrigal (1992, 63) se entiende por educación moral *el proceso planificado mediante el cual las personas adquieren capacidad para analizar racionalmente las normas y conductas, efectuar juicios morales adecuadamente fundamentados y tras el juicio o razonamiento, la capacidad de obrar de modo justo.*

Es evidente que el sujeto moralmente educado es aquel que posee exclusivamente estructuras avanzadas de pensamiento moral, sino el que, además, posee información adecuada sobre el mundo que le rodea.

La sociedad plural en que vivimos exige un modelo justo de educación moral que haga posible la convivencia justa, que sea respetuoso con la autonomía personal y que potencie la construcción de criterios racionales. A través de la razón y el diálogo debemos de pretender encontrar racionalmente criterios aceptados como deseables por todos los miembros de la comunidad.

La educación moral no debe ser impositiva ni basarse únicamente en la adquisición de habilidades personales para adoptar decisiones puramente subjetivas; es preferible acogerse a un modelo basado en la construcción autónoma de valores.

A juicio de Buxarrais (1991, 13) la educación moral es un ámbito de reflexión individual y colectivo que ayudará a detectar y criticar las injusticias de la realidad cotidiana y de las normas morales vigentes; impulsará la construcción de formas de vida más justas en los ámbitos macroéticos y microéticos; permitirá elaborar, autónoma, racional y xxx principios generales de valor, y pretenderá conseguir que el alumnado haga suyas aquellas conductas y hábitos coherentes con los principios y normas que los rigen.

4.7.-El juicio moral

4.7.1.-Conocimiento y afecto

Según argumentan Hersh, Reimer y Paolito (1998, 40) , Piaget se ha centrado especialmente en el desarrollo intelectual, pero ha especificado claramente que la

inteligencia opera en el área afectiva. No puede haber conocimiento sin afecto, ni afecto sin conocimiento. ¿cuál es pues la relación entre los dos?. El afecto motiva las operaciones del conocimiento y el conocimiento estructura las operaciones del afecto. La teoría de Piaget se basa en el principio de interacción.

4.7.2.-Concepto de juicio moral

La creencia de que la moralidad es simplemente un resultado de procesos inconscientes o de un aprendizaje social temprano lleva a una posición relativista. Los principios por los que tomamos una decisión difícil en caso de duda y ambigüedad no se aprenden desde la primera infancia; son producto de un juicio racional maduro.

Volviendo al concepto de los estadios de desarrollo de Piaget ; Kohlberg desarrolló la teoría del crecimiento moral. Explican Hersh,Reimer y Paolito (1988 , 48) que Kohlberg atribuye las diferencias de criterios morales entre un niño de tres años y otro de ocho al desarrollo de la capacidad de asumir roles; la capacidad de reaccionar ante el otro como ante alguien con uno mismo y reaccionar ante la conducta de él mismo en el rol del otro.La capacidad de asumir el rol de otro es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde la edad de 6 años y que prueba ser un momento decisivo en el crecimiento del juicio moral.

Según Hersh,Reimer y Paolito (1998, 48) , si aceptamos la definición de juicio moral de Kohlberg en el sentido de *sopesar las exigencias de los demás contra las propias, es razonable que sólo cuando el niño puede asumir el rol de otro y percibir cual es su exigencia, pueda sopesar su propia exigencia frente al otro.*

Según esta teoría desde la mitad de la infancia hasta la adultez hay seis estadios de desarrollo. El estadio es una manera consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad. Se supone que los métodos indirectos no son necesarios para convencer a una persona de que revele su pensamiento sobre temas éticos. Solo hay que proponerle dilemas morales que despierten su interés y preguntarle directamente cual sería la mejor solución para el dilema y porque.

La respuesta o conclusión representará el contenido del pensamiento del sujeto, mientras que el razonamiento representará la forma o estructura del pensamiento. El investigador busca el uso consistente de la forma en varios dilemas y de ahí se deduce el estadio de juicio moral.

Es más, añadiríamos que la experiencia nos demuestra que cuando los alumnos buscan respuestas para los dilemas están desarrollando su capacidad de juicio moral, por eso nosotros deberíamos aplicarlos en la escuela.

Resumiendo : a pesar de que la LOGSE en su desarrollo se centra fundamentalmente en los valores de tipo cívico-social, la escuela debe profundizar y luchar contra los más importantes pseudovalores de la sociedad moderna:

- El afán posesivo: el egoísmo, el dinero.
- La frivolidad del sexo.
- El consumismo.
- La ley del más fuerte: violencia colonizadora, comercial, simbólica, directa, gratuita.
- Racismo, machismo.

4.8.-Medios de transmisión de valores

Los medios a través de los que podemos transmitir los valores en la escuela son fundamentalmente tres:

a.-En el fluido espontáneo de cualquier conflicto dentro del aula o del centro.

b.-A través de módulos o proyectos que suelen desarrollarse para poner en práctica determinados valores. Planteados transversalmente, como educación para la paz, educación para el consumidor, la mujer trabajadora, deliberaciones del medio ambiente, etc.

c.-Como una área con un programa específico.

Precisamente nuestra proposición se refiere a la necesidad de implantar la formación ética en los cuatro niveles de ESO. Se viene predicando que hay que insistir en la formación de la persona, que la evaluación ha de atender también a la esfera de los valores que el alumno asimila; se sustenta la importancia de desarrollar los principios de convivencia, comunicación, sexualidad, transmisión del cooperativismo, familia, conflictos generacionales, ecología, etc. Pero luego no se articulan las medidas oportunas para que una educación así pueda ejercer la verdadera influencia que deseamos.

Es curioso que se introduzca la ética en el currículo de 4º de ESO, que es el curso donde los alumnos ,siendo más seleccionados , representan una categoría cuantitativa menor, además como hemos demostrado en otro capítulo, no es precisamente el curso más conflictivo de ESO ; antes bien es obvio que si 2º y 3º de ESO son más conflictivos con más razón se hace imprescindible un espacio horario específico para la formación ética.

4.9.-Recursos de transmisión

Existen muchas dinámicas para promover valores. Por ejemplo Roche y Sol(1999, 32-33) citan, entre otros, los siguientes:

- .-Descondicionamiento de la televisión. Buscar el descubrimiento de los engaños.
- .-Modelos positivos de cine y TV.
- .-Para una convivencia agradable. Experiencias basadas en el vivir cotidiano.
- .-Como evitar o disminuir peleas.
- .-Análisis de la agresividad y el autocontrol.

5.- El DCB y los MCMs.

La siguiente propuesta que hacemos trata de abordar la problemática de la conflictividad en los centros , incidiendo sobre elementos prácticos del currículum , que puedan de verdad modificar la actitud de todos los alumnos, pero ,especialmente de aquellos que estando en peligro de distorsionar su personalidad se hacen daño a sí

mismos , hacen daño a otros o toleran que otros se lo hagan a ellos. En otras palabras tratamos de llegar al corazón de los que practican y sufren maltrato, de los desmotivados ,de los intolerantes. Y , aunque desenvolvemos una parte pragmática que tiene mayor aplicación para el alumnado , está implícita la asimilación por parte del profesorado. Es difícil convencer a alguien de una teoría de la que nosotros no estamos convencidos. No obstante ofrecemos ,también , una serie de sugerencias en torno a una dinámica del cambio del entorno del aprendizaje, desde medios de organización y gestión hasta recursos para la puesta en práctica de nuevos estilos de enseñanza.

Desde nuestro punto de vista, la educación de valores debe ser transmitida por un medio atrayente y sugestivo que capte la atención del alumno y que al mismo tiempo sea idónea para desenvolver el juicio moral en los adolescentes. Por eso desarrollamos ideas o proyectos práctica, a través de las siguientes propuestas de investigación-acción, donde no sólo investigará y evaluará el profesor , sino también los alumnos, con el fin de estimar el funcionamiento de tales propuestas y sus posibilidades prácticas.Estas propuestas son:

- 1.- Educación en valores a través de los medios de comunicación de masas.
- 2.- Educación en valores mediante la discusión de dilemas morales.
- 3.-Educación en valores poniendo en práctica unidades didácticas basadas en juegos cooperativos y en juegos populares.
- 4.- Educación en valores basada en unidades didácticas sobre la paz.

Trabajaremos actividades de prensa, televisión , cómic y video. Asimismo pondremos en práctica actividades de análisis crítico de la publicidad.

Se puede hacer este tipo de trabajo con todos los alumnos de clase o también como actividad de refuerzo con aquellos alumnos de ciclo adaptado y que esten en situación de retraso académico generalizado y que además presentan problemas de maltrato, agresividad y conductas contrarias a las normas de convivencia o incluso problemas o carencias de origen sociofamiliar; se podrían establecer asignaturas del

área tecnológica como medios audiovisuales donde se desarrollasen actividades de formación de juicio crítico basadas en programas de prensa, cómic, televisión y video.

El DCB de lengua y literatura de ESO presenta un apartado específico para los medios de comunicación a través del bloque: lengua y medios de comunicación.

6.- Educación en valores a través de los medios de comunicación de masas.

6.1.-Funciones de los MCM

Tomamos en consideración la expresión de Aparicio (1987, 17) para exponer que en el campo educativo, *los medios de comunicación audiovisual pueden utilizarse desde dos puntos de vista: para facilitar el aprendizaje de contenidos de diversa índole; para analizar los diversos medios y lograr la expresión a través de estos.*

La forma en que se utilicen los medios de comunicación audiovisual en el aula servirá, bien para reforzar la hipnosis colectiva que se genera fuera de la escuela, bien para facilitar el aprendizaje o bien para instrumentalizar mecanismos que ayuden a defenderse del poder de los medios de comunicación.

En síntesis, cada educador puede estructurar una metodología acorde con su historia, la de su grupo y la de su entorno. Conviene tener en cuenta que los medios audiovisuales se estructuran en función del aprendizaje más que de los materiales. Desde esta perspectiva los medios audiovisuales, subraya Aparicio (1987, 18) pueden utilizarse para:

- a. Fomentar la participación y el esfuerzo creativo.*
- b. Ampliar el marco de experiencias de los alumnos: las imágenes como representación de objetos reales pueden acercar a los estudiantes a la comprensión de procesos lejanos a su experiencia.*

c. Motivan el aprendizaje.

d. Provocan comportamientos iniciativos: los medios de comunicación audiovisual actúan como los inductores de comportamientos, actitudes y valores.

e. Facilitar el aprendizaje por descubrimiento.

f. Ayudar a los alumnos a comprenderse a sí mismos y a su entorno: los materiales audiovisuales que realicen los propios alumnos darán lugar a discusiones en grupos acerca de su problemática y la de su entorno.

6.2.- La Prensa.

Utilizaremos este medio para proporcionar a los alumnos y alumnas una herramienta de interpretación crítica que le permita descomponer los fragmentos de la verdad y de la mentira de las informaciones, sus tendencias ideológicas, pero, al mismo tiempo, para trabajar con este medio haciendo cosas útiles y fomentando actitudes positivas de respeto a los otros llegando a reconocer los errores de las conductas antisociales y del mal que genera la violencia.

En concreto trabajaremos la prensa desde las siguientes actuaciones:

A – como objeto de estudio.

B – como fuente de recursos.

C – como medio de expresión y comunicación. López Ameijeiras (1998, 17).

6.2.1.- La prensa como objeto de estudio.

Ya que nos interesa desarrollar el espíritu crítico para que los alumnos tomen interés por la prensa se buscarán tareas encaminadas a desarrollar habilidades frente a las técnicas mediante las que se manipula nuestro deseo a través de una hábil y engañosa conjugación de símbolos que es la publicidad.

Así pues:

6.2.1.1.-Interpretación del lenguaje publicitario.

Podría hacerse con la prensa, pero también con la radio y la televisión.

Los alumnos examinarán anuncios durante varios días.

6.2.1.2.-Lectura crítica de la prensa.

6.2.2.-La prensa como fuente de información

a. Análisis de las fuentes de violencia :

- noticias pacíficas
- noticias bélicas y violentas
- hacer mapa conceptual de los problemas bélicos
- cumplimentar mapamundis coloreando los países en conflicto
- problemas de las guerras: hambre, minas, miseria
- estadística con nº de noticias malas versus noticias buenas.

b. Accidentes de tráfico. Recoger noticias durante los fines de semana de accidentes de moto o automóvil de jóvenes conduciendo.

- Apuntar estadísticas de la jefatura nacional de tráfico, correlacionando accidentes de jóvenes y alcohol.
- Buscar información sobre alcohol en INTERNET.
- Puesta en común

c. Maltrato familiar. Mujeres maltratadas, niños maltratados.

d. Violaciones. Recoger durante diez días noticias sobre violaciones.

e. Hacer una estadística con gráficos, barras de frecuencia.

- plantear dilemas morales. Imagina que lo que le ha sucedido a esas mujeres le hubiese ocurrido a tu hermana o a tu madre. ¿cómo reaccionarías tu?, ¿si tu fueses el juez que agravantes y que atenuantes tendrías en cuenta?, ¿si tu fueses juez, cual sería el veredicto?.

f. Sobre violencia

Ficha de análisis de un texto periodístico general .

Alumno: _____	Nº nivel: _____
Centro: _____	Fecha: _____
1. Comprensión	
Significado palabras desconocidas	
_____	¿De que trata el tema?
_____	_____
Ideas más importantes	¿De donde se obtiene la información?, fuentes:
_____	_____
_____	_____
Opinión personal	Está relacionado con (otros problemas)
_____	_____
_____	_____
¿Quiénes son los protagonistas?	¿Cómo te afecta a ti? _____
_____	¿Puedes hacer algo? _____
¿Dónde ocurre?	
Pueblo: _____	
País: _____	
Continente: _____	

Tabla nº X - 2

Ficha de análisis de noticias violentas.

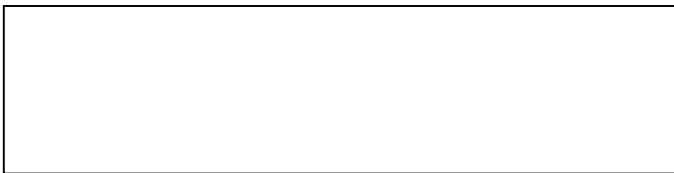
Haz un dibujo personal que se refiera a lo que describe la noticia	
	
¿Quién agrede?	Anota las palabras relacionadas con delito, delincuencia...
¿Quién es agredido?	Rel. con juez, justicia...
¿Por qué?	Rel. con agredir, pegar, chantajear
¿Qué medios utiliza?	Rel. con acosar, violar, maltratar
Físicos:	
-	manos
-	patadas
-	cuchillos
-	armas
Psicológicos	
En general ¿por qué crees que la gente agrede, viola, maltrata?	
¿Se hacen así más importantes?	
¿Ganan algo?	
Ya que se trata de una noticia mala, inventa una noticia contraria a esta	

Tabla nº X - 3

6.2.3.-La prensa como medio de expresión

Al margen de que exista una revista o periódico escolar a nivel del centro, nosotros podríamos elaborar un periódico del aula.

Como expone Uría (1998 , 127), entre los objetivos que se pueden lograr a través de la redacción de un periódico, está la capacitación para:

- *La puesta en práctica de los cauces que nos conducen a un aprendizaje significativo, consiguiendo que cada sujeto integre en su estructura mental las ideas previamente adquiridas con las nuevas aportadas por este medio de documentación.*
- *El desarrollo de las funciones de análisis, síntesis, redacción, comunicación, presentación de trabajos y muchos otros contenidos procedimentales.*
- *El fomento de la actividad crítica por parte del alumno.*
- *La adquisición de técnicas de dinámica de grupo.*
- *La comprensión del mundo que nos rodea.*

6.2.3.1.-Edición de un periódico de aula

Todos los alumnos participarán haciendo labores de redacción. En asamblea se decidirán las secciones: medioambiente, tolerancia, discriminaciones, deportes, resultados de los trabajos desarrollados en las estrategias prácticas sobre: violencia, violaciones, accidentes, y también sobre publicidad.

Siendo el profesor el orientador por excelencia del aprendizaje del alumno, a él le compete dirigir el periódico de aula o el periódico escolar, encaminando a cada equipo hacia el desarrollo de sus propias potencialidades. Con ello se puede fomentar una visión constructiva del aprendizaje (Uría, 1998, 127).

Secuencia:

1. Planificación conjunta entre tutor y alumnos del calendario de elaboración y del consejo de redacción, equipo de maquetación y jefes de sección.

Se podrían organizar las siguientes fases:

Periodística:

- Redactores.
- Consejo de redacción. Elegir nombre del periódico y logotipo, fijar nº de secciones y publicidad, asignar tareas a los jefes de sección.
- Equipo de maquetación.
- Jefes de sección.
- Técnica:
 - Equipo de informática.
 - Equipo de fotografía.
 - Equipo de ilustración.

Administrativa:

- Equipo de publicidad.
 - Equipo de contabilidad.
2. Pedir colaboración a los otros compañeros del centro con artículos, dibujos, poemas, narraciones.
 3. Recoger trabajos.
 4. Reunión del consejo de redacción.
 5. Seleccionar los mejores materiales.
 6. Mecnografiado y procesado de textos.

6.3.- Cine, vídeo y valores : procedimiento didáctico.

Después del visionado de la película se desarrolla una Unidad Didáctica, que se compone de un guión para el profesor y una ficha o dos para cumplimentar por el alumno a lo que sigue un debate entre alumnos y profesor.

En el guión para el profesor se puede exponer la ficha técnica de la película, la ficha artística y alguna reseña sobre críticas que ha recibido. Se puede hacer una descripción de los personajes, una exposición del argumento y una explicación de los valores que se resaltan en la película y como extraer lo esencial de determinadas escenas para facilitar el razonamiento dialógico y la valoración moral de aquellas actitudes que pretendemos transmitir.

Por lo tanto el proceso de manera especificada sería:

a.- Previsionado. Se le informa a los alumnos de lo que se va a ver en la película. El tema que queremos resaltar dentro del contenido de la película, sin contar el argumento evidentemente. (elementos de situación y referencia).

b.- Visionado. Puede hacerse de las siguientes formas:

- Alquilando entre varios centros que deseen participar en el proyecto una sala de cine.
- Buscar adaptaciones en video y proyectarlas en el centro en particular.
- Implicar a las instancias educativas y/o municipales en proyectos generales de educación en valores a través del cine y realizar proyecciones conjuntas para varios centros. Esta dinámica, en concreto se está llevando a cabo a nivel de algunas ciudades.

c.- Es necesario articular el proyecto en torno a un profesor tutor que haga las funciones de coordinador del proyecto o bien el jefe/a del departamento de orientación. Entonces cada tutor dedicará dos sesiones de tutoría para desarrollar la unidad didáctica.

La primera sesión se dedicará a cumplimentar las fichas e iniciar el debate.

En la segunda sesión se completará el debate, anotando en el encerado las opiniones más destacadas. Al final se puede hacer una votación por las ideas expuestas en el encerado y hacer una conclusión escribiendo cada una en su libreta. Esta conclusión sirve para que el alumno capte el valor democrático de entender que hay

posturas distintas a la suya, es posible, que sean más votadas, lo que le hará caer en la cuenta de que no poseemos la verdad absoluta y de que nuestra verdad puede valer para nosotros pero no siempre ha de valer para los demás. En ocasiones incluso podría darse el caso de que el alumno de una postura muy poco votada reconsidere su opinión y llegue a aceptar el punto de vista de los otros.

Las fichas que cumplimentarán los alumnos serán recogidas por los tutores y pueden servir para hacer un estudio de las características de nuestros estudiantes y tal vez hacer una aproximación a la clasificación en estadios porque alguna de las preguntas sobre determinadas decisiones de los films son verdaderos dilemas morales y como dice Kohlberg al identificar el uso consistente que el alumno hace de un mismo sistema de enjuiciamiento a lo largo de varios dilemas nos puede servir para establecer una aproximación (siempre flexible y relativa) del estadio moral en que se encuentra el sujeto.

d.-El debate dirigido. El profesor tutor y los alumnos organizarán un debate en el que se van estableciendo líneas de opinión en torno al tema- valor-actitud que se examina. La discusión dirigida supone que haya un conductor que debe lograr la participación breve y activa de cada componente del grupo, de tal forma que en la discusión se vaya formando el consenso y grupal poco a poco; cada participación es una nueva idea pero no un discurso. El conductor tratará de que las intervenciones se aproximen unas a otras en duración, evitando largos discursos que puedan llegar a adoctrinar.

Se pueden hacer categorías estableciendo preguntas o respuestas, ventajas o desventajas o anotando en el encerado brevemente los conceptos aportados reflexionando cada poco sobre el camino y metas logradas.

e.- Recomendaciones para el conductor:

- Haga preguntas que permitan respuestas breves.
- No permitir discursos.
- No debemos decir nunca nuestra propia opinión.
- Escribamos en el encerado cuanto se diga, pero utilizando solo palabras clave.

- Cuando interviene el conductor ha de ser neutral.
- No permitir que los alumnos se enzarzen en discusiones mutuas entre ellos:
- Si hay problemas de orden, lo mejor es hacer reflexionar al grupo. ¿Qué os parece que está pasando?
- No critiquemos, dar importancia a todas las opiniones.
- Conviene no prolongar más de media hora la duración de la discusión libre. Por eso, sería interesante una vez terminado el debate experimentar alguna otra técnica grupal tal como la asunción de roles opuestos. Por ejemplo, la discusión sobre la necesidad de las armas puede completarse haciendo un role-playing donde un alumno representa al grupo A que defiende el armamentismo y otro alumno en el representante del grupo B. Cada representante asimila las conclusiones de su grupo y luego las escenifica aplicándolas al tema.

6.3.1.- Los valores a través del cine.

Si nosotros seleccionamos películas que contengan escenas con comportamientos prosociales o antisociales , se pueden usar ambos modelos para elaborar unidades didácticas que orienten la discusión ,los debates y las tomas de conciencia sobre los valores que esperamos transmitir poniendo en escena a los propios alumnos , mediante un trabajo individualizado, un trabajo cooperativo , discusiones grupales , role-playing etc.

Proponemos a continuación algunas películas con motivos muy interesantes para trabajar actitudes como la amistad, la tolerancia , el respeto a los diferentes, la no discriminación por raza, sexo , enfermedad ; apreciar el valor de nuestro interior espiritual, el amor, la convivencia y cohesión familiar, la bondad de proponerse metas, hacer planes , alimentar ilusiones etc.

.-Dersu Uzala.

Para practicar el *respeto* a los demás empezando por el respeto a la naturaleza analizaremos la película Dersu Uzala.

Es un hombre , cazador , que vive tan compenetrado con la naturaleza que su vida es una perfecta simbiosis de comunidad y armonía con el ambiente natural (la taiga) donde vive. Allí cada animal le habla , cada planta le observa. Su pureza de espíritu es encomiable.

Después de ver la cinta los alumnos contestarán a un cuestionario y luego se harán los debates oportunos.

Veamos un ejemplo de cuestionario:

Comenta lo que sepas sobre las siguientes cuestiones:

1. El agua también es gente.
2. Tenía un alma pura y limpia.
3. Dersu no disparará a la botella sino a la cuerda. No quiero romper la botella. Hay muy pocas en la taiga.
4. ¿Qué es la taiga?
5. Cuando en una ocasión Dersu dice que allí estuvo un hombre y que no había dormido allí, y que era viejo. ¿Cómo lo sabía?, ¿Quién había sido?.
6. La cuestión del anciano chino: 40 años viviendo solo en la taiga. ¿Crees que es una forma apropiada para resolver un problema aislarse del resto del mundo?
7. ¿Que misión tenía el capitán?
8. ¿Como se protegieron cuando se hizo de noche en el lago?.
9. ¿Crees que el capitán sobreviviría si estuviese solo en el lago?. ¿Por qué?.
10. ¿Dersu le salvó la vida al capitán alguna vez?.
11. Analiza esta frase del capitán: ¡qué insignificante es el hombre ante la naturaleza!.
12. ¿En que país se encuentra Chernivostok o Vladivostok ?.
13. Dersu no quiere ir a la ciudad, ¿por qué?.
14. Compara la vida en la ciudad y en la taiga. ¿Cómo calificarías la amistad de Dersu y el capitán?. ¿Podría decirse que Dersu era un hombre plenamente identificado e integrado con la naturaleza?, ¿por qué?.

15. Cuando se reencuentran en la segunda parte en la región de xxx, ¿que ocurre a partir del momento en que Dersu pierde su pipa?.
16. ¿Qué piensa Dersu después de disparar a Amba?, ¿qué opina de Kanga, el espíritu del bosque?.
17. ¿Qué cosas llevarías para sobrevivir en la taiga?.
18. Comenta: “no tires la carne al fuego”.
19. En la ciudad de Jabroski no puede respirar, ¿por qué?.
20. Dersu respeta la naturaleza, Dios puso las cosas de la naturaleza a disposición del hombre, pero el hombre ¿cómo las toma?.
21. ¿cómo debería tomarlas?.
22. Habla del peligro que corre el planeta Tierra y de la responsabilidad de los hombres en cuidarlo .

.- *El inolvidable Simon Birch.*

(Estudio de la tolerancia)

U.S.A.- 1998 – Director: Mark Steven Jonhson.

Para reflexionar antes del visionado de la película.

- ¿Por qué marginamos a la gente?
- ¿Por qué no apreciamos a los demás y los valoramos según sus condiciones naturales y sus necesidades?
- Por qué somos tan injustos?.

Otros temas objeto de análisis : la fe y el sentido de la vida,la intolerancia.la marginación.

Se trata de un niño que es minusvalorado por sus deficiencias físicas,despreciado incluso por sus propios padres. Se hace amigo de otro niño (hijo de madre soltera) que también es rechazado por la sociedad. A pesar de todo esto ,Simon llega a convertirse

en un héroe cuando salva a su amigo de perecer ahogado y arriesgando y entregando su vida con una lealtad increíble.

1ª parte: la importancia de la amistad y la familia

1. ¿Qué diferencias existen entre los vínculos de amistad y los familiares?
 - a. Con tu familia y con los amigos:
2. ¿Cómo conociste a tus amigos actuales?
3. ¿Tienen todas cosas en común contigo?
4. ¿Estableces grupos entre ellos?
5. ¿Hay algunos con los que haces cosas diferentes que con otros?
6. ¿Te sientes protegido por ellos?
7. Comenta: los amigos se eligen, la familia no.
8. ¿Vuestros padres y abuelos guardan alguna posesión de cuando eran niños?
¿cuál querrían retener para siempre?
9. ¿Conoces a alguien que sea capaz de mostrar sus sentimientos? ¿piensas que esto puede ser sinónimo de debilidad?

SOMOS IGUALES, SOMOS DIFERENTES

Todos somos diferentes, únicos y únicas: irrepetibles

1. ¿Dirías que Simón convive sin dificultades dentro de su grupo?
2. Señala tres factores que inciden en la aceptación social:
 - Capacidad económica
 - Atractivo físico
 - Amplia cultura
 - Habilidades deportivas
 - Introversión
 - Extroversión
 - Atrevimiento
 - Sacar buenas notas.
3. ¿Cómo ves tú al personaje de Simón?

4. ¿Tendrías tú pro amigo a un niño como él?
5. Simón hace chistes constantemente sobre su aspecto ¿Cómo interpretarías tú los comentarios de Simón?
 - Como una forma de autodefensa: realizar el sarcasmo a tu modo, antes de que otro se adelante.
 - Una manera de huir de la autocompasión.
 - Un estilo de afrontar la vida, lejos de quejidos, reforzando lo que nos ofrece de positivo.
6. ¿Consideras a Simón un héroe?, ¿Qué cualidades tiene para serlo?
7. ¿Piensas que entre los chicos de tu entorno existen actitudes tolerantes o notas que hay actitudes que dañan la convivencia con otros?
8. ¿Viste alguna vez situaciones graves de intimidaciones, amenazas o cualquier otro tipo de violencia?. En caso afirmativo ¿Dónde?

.- *Mi Vida en rosa.*

“Mi vida en rosa” no es una película de cine gay y detrás de su simpática anécdota no se esconde una comedia. Es mucho más que eso, el film oculta una dura metáfora sobre la intolerancia y sus graves consecuencias. De hecho es una película sobre el síndrome de la diferencia, esa palabra que siempre asusta a niños y mayores. Sobre todo a los mayores, que acostumbran a mostrar miedo a lo desconocido, a su incomprensión y a su rechazo.

Es así como el director (Alain Berliner) va construyendo su alegato sobre la intolerancia. El hecho es simple: la gente no puede comprender que un niño no tenga claro que debe de ser un hombre, que su sensibilidad sea más femenina que masculina.

Es por eso que Ludovic se siente atraído por Pam, una muñeca protagonista de sus sueños, mediante los cuales intenta alcanzar el ideal de su heroína. Pero los estereotipos y las convenciones sociales no permiten que un niño no se mantenga dentro de los roles establecidos para cada sexo. Y todo esto ante los ojos de un sistema educativo incapaz de asimilar esta diferencia y las necesidades de un niño de estas características.

A través de la película “Mi vida en rosa” podemos analizar los siguientes aspectos:

- la necesidad de respetar y aceptar la diferencia.
- Los valores masculinos y femeninos.
- La televisión y los roles estereotipados.
- El juguete, elemento de transmisión y construcción de géneros.

.- “October sky” de Joe Johnston.

Es recomendable para abordar:

- a) El espíritu de lucha y de superación.
- b) La introducción de los adolescentes en nuevas experiencias.
- c) Los riesgos y peligros que se pueden xxx de las experiencias nuevas.
- d) La publicidad y las drogas.

Sirve para analizar cuestiones como:

- Cumplir los sueños. Hacerlos realidad.
- Las condiciones de trabajo.
- Las relaciones entre humanos.
- La madre naturaleza.

.- *La Bella y la bestia*.

Película: La bella y la bestia USA, 1991. Linda Woolverton

Explica como es que la belleza está en el interior de las personas. Cuando vemos una persona que tiene muchas ampollas o cosas raras en la piel nos cuesta trabajo aceptarla. ¿por qué?.

¿nos ocurre lo mismo cuando tenemos que tratar con negros?

¿cuándo enfocamos negativamente a otras personas es porque nosotros los vemos así o porque nos lo han enseñado así?.

La historia: Bella, una muchacha valiente y soñadora a la que le encanta leer, se ve encerrada en el castillo de una misteriosa Bestia. Junto a los maravillosos personajes que viven allí y a la Bestia, Bella descubre algo muy importante: que la belleza se encuentra en el interior de las personas. Por eso, Bella se enamora de la Bestia y consigue romper el hechizo que pesaba sobre el castillo, convirtiendo a la Bestia en un príncipe apuesto y cortés.

Antes de ver la película

Realizar una serie de preguntas:

¿Habéis oído hablar alguna vez de la película La Bella y la Bestia?.

Los que no visteis la película, ¿os han contado algo de ella?.

¿Sabéis quién hizo esta película?.

¿Quién es Walt Disney?.

¿Cuáles son sus personajes más famosos?.

Presentación de la película y motivación:

Vamos a ver la película La Bella y la Bestia. Para ello, debemos prestar mucha atención a algunas secuencias que trabajaremos después. Tenemos que fijarnos en lo que dicen las canciones y en la importancia que tienen determinados personajes aparte de los protagonistas.

Secuencias :

La introducción: El príncipe, asqueado por el desagradable aspecto de la anciana, desprecia la rosa que ésta le ofrece y la expulsa del castillo, a pesar de que ella le advierte que no se deje llevar por las apariencias, pues la belleza se encuentra en el interior.

Ante la pregunta del narrador: ¿Quién iba a ser capaz de amar a una bestia...?

Aparece Gastón: El personaje que representa el antihéroe y que encarna el mito de “Don Juan”.

Primera pelea: La Bestia salva a Bella de una muerte segura por parte de los lobos, quedando malherido en la contienda. Bella le agradece haberle salvado la vida mientras le cura las heridas; la Bestia se enternece.

	AMOR Y AMISTAD	RESPECTO	JUSTICIA	AYUDA	ACEPTACIÓN	AUTENTICIDAD
VALORES RELACIONADOS	Compartir	Autoestima	Responsabilidad	Cooperación	Comprensión	Imaginación
	Compañerismo	Amabilidad	Paz	Colaboración	Humanidad	Sinceridad
	Aprecio	Confianza	Armonía	Generosidad	Optimismo	Creatividad
	Libertad	Diálogo	Honradez	Solidaridad	Constancia	Dignidad
	Compromiso	Entendimiento	Diálogo	Bondad	Igualdad	Humildad
VALORES CONTRARIOS	Sumisión	Frustración	Mentira	Egoísmo	Desconfianza	Inseguridad
	Dependencia	Conflictividad	Injusticia	Desequilibrio	Pesimismo	Intranquilidad
	Enemistad	Hostilidad	Guerra	Desigualdad	Marginación	Falsedad
	Odio	Violencia	Abuso	Competitividad	Incomprensión	Comodidad
	Rivalidad	Desfachatez	Desprecio	Individualismo	Desconsideración	vanidad

Desarrollar las respuestas a este cuestionario:

Trabajar la expresión “la belleza está en el interior”.

Comidas que decimos que no nos gustan sin haberlas probado.

Personas sobre las que damos opiniones sin conocerlas.

Las personas criticamos el egoísmo de los demás y a lo mejor nosotros somos más egoístas.

¿Cómo se mide el valor de una persona?.

¿En qué relaciones, motivos o sentimientos ha de basarse la amistad de dos personas?.

¿Un gran amigo puede ser esclavo de su amigo?.

¿De qué sirve un cuerpo hermoso si el espíritu de esa persona es malvado?.

.- *Que nada nos separe*

“Que nada nos separe”, Peter Horton. 1995, USA.

Una historia de amistad. La intolerancia que sufre un niño diferente. El problema del sida infantil.

Guión: Un niño que ha contraído el sida por una transfusión de sangre, llamado Dexter es despreciado por todos. Los niños le llaman marica y la madre de Eric le aconseja que no se acerque a él. Sin embargo los dos se hacen amigos.

Temas relacionados: Violencia- sida - amistad

Violencia :

Una pandilla de abusones es un triste ejemplo de lo peor de la adolescencia (y no solo de la adolescencia).

Amparándose en el grupo pegan y asustan a los que ellos consideran débiles o diferentes.

¿Hay alguna razón por la que algunos hombres o chicos tengan que atacar a otros, simplemente porque son diferentes?.

¿Son valientes o cobardes aquellos que abusan de los más débiles o que usan a un grupo para atacar con ventaja?.

¿A que conduce este matonismo?.

¿El hecho de atacar y pegar a otros sin ninguna razón, produce algún bien material y espiritual para el que ataca?.

Sida:

¿Es cierto que cualquier persona, incluso tú, puedes contraer el sida sin enterarte?.

Si una persona padece sida o cancer su vida puede correr peligro, pero tú, ¿corres algún riesgo por hablar o jugar con ellos?.

¿Por qué se ataca lo que es diferente?.

¿Por qué se usa constantemente la palabra marica para despremiar a los demás?.

¿Es que los homosexuales hacen algún daño a la gente?.

Amistad :

¿Es bonito tener el amor, el cariño de un amigo?. ¿Es mejor tener muchos amigos que conozcas a medias o uno solo en el que puedas confiar?.

Comenta esta frase: “un buen amigo es un tesoro”.

Castigos:

¿Son necesarios los castigos?. ¿Cuándo deben aplicarse?. ¿Son útiles, sirven para algo?.

6.3.2.- Evaluación de la unidad didáctica

En último término decíamos que después de haberse producido los debates sobre las películas, sería positivo realizar una evaluación de las sesiones y del proyecto en general, basándonos en el seguimiento de los tutores. Para ello se puede pedir que cumplimenten una ficha de seguimiento y evaluación.

A través del tutor se puede hacer una evaluación del funcionamiento del proyecto después de cada sesión de cine o bien al final del proceso.

Modelo de ficha de análisis-reflexión del alumno.

- Nombre del centro.
- Tipo de centro.
- Nombre del profesor.
- Curso.
- Nº de alumnos.
- Curso que imparte.

- Fecha de proyección.
- Método de tratamiento (dinámica grupal y charla, etc).
- Actitudes y valores que se trabajan.
- Tiempo de trabajo.
- Asignatura de la que se toma parte de tiempo.
- Valoración del programa.
- Grado de interés del centro en el programa.
- Grado de participación de los alumnos en las dinámicas grupales.
- Nº de proyecciones a las que asistieron.
- Nº de unidades trabajadas.
- ¿Cuál es el mayor atractivo del programa para los niños?.
- ¿Sucedieron comportamientos inadecuados en la sala de cine?.
- ¿El material didáctico facilita el aprendizaje?.
- ¿Las actividades propuestas eran adecuadas?.
- ¿Han sido interesantes los debates?.
- ¿Se ha percibido cambio de actitud de los alumnos hacia los valores tratados?.
- ¿Qué temas han hecho reflexionar más a los alumnos?.
- ¿Qué intereses especiales percibes en los alumnos?.
- ¿Ha habido participación en los debates de la generalidad de la clase?.

.-Conclusión sobre valores en el cine

La percepción y análisis de los conflictos se hace más vividamente cuando se explota el mayor número de sensaciones para implicar el mayor número de sentidos. Sabido es que una imagen vale más que mil palabras. El argumento extraído de la experiencia que las películas a través de video o de cine son motivadoras y estimulantes para los estudiantes; además con las posteriores unidades didácticas se condiciona la participación visual auditiva, la lectura comprensiva, la expresión de las ideas por escrito, la expresión oral de los juicios, la votación democrática, la opinión libre. En fin creemos que los medios audiovisuales, particularmente video y cine

pueden ser instrumentos eficaces para fomentar los valores, erradicando los pseudovalores.

6.4.-Vídeo ,documentales y clarificación de valores

Usando la técnica del vídeo haremos proyecciones ,procurando una más corta duración,incluso, a ser posible haciendo cortes y recogiendo una selección que muestre los aspectos que nos interese destacar y sin que el film pierda emoción para los alumnos. Debemos intentar acortar la duración porque está demostrado que los vídeos didácticos deberían tener una duración entre 20 y 30 minutos, ya que más tiempo hace peligrar la atención y motivación de los niños. Esto mismo podemos aplicarlo a los documentales recogidos de series televisivas o de empresas editoras de documentales.

Aplicaremos , por lo tanto sesiones de vídeo y de documentales para hacer dinámicas posteriores de clarificación de valores.

Se puede tratar el amor en la familia, el espíritu de trabajo,el respeto a los mayores, a través de una unidad didáctica sobre la película de “Manolito Gafotas” aplicada al primer ciclo de ESO.

Sería interesante explorar actitudes morales como:

- El amor en la familia (una familia real con desavenencias cotidianas que se superan cotidianamente). La superación.
- El constante espíritu de lucha
- Atención, interés, aprecio.
- Amor a la familia, interés-aprecio.
- Buenas relaciones con
- Crecerse ante las dificultades.
- Las letras de pago del camión. Hablar de las dificultades que imponen las tarjetas de crédito, créditos, el pago aplazado.

6.5.-La publicidad

Para algunas personas la publicidad tiene cosas positivas, para otras es un bien indiscutible. Pero la gran mayoría la considera diabólica, engañosa, provocadora del consumo exagerado y que colabora en las actitudes machistas, de frivolidad y de insolidaridad.

6.5.1.-Lo positivo y lo negativo :

Cermeño (1993, 66 y ss.) separa los argumentos a favor y en contra de la publicidad. Entre los rasgos positivos se citan:

- Informa a los consumidores.
- La publicidad activa la economía a través del consumo.
- Financia los medios de comunicación.
- Ayuda a incorporar hábitos y actitudes sociales positivas (campañas de prevención).
- Populariza rápidamente el uso de novedades.
- En sentido negativo cabe destacar:
 - La publicidad ofrece una información interesada y por lo tanto sesgada.
 - Introduce en las personas la ansiedad de comprar. Xxx anuncios identifican ser con poseer y vinculan cualidades de las personas (simpatía, conocimiento) con la posesión de objetos que no tienen nada que ver con esas cualidades.
 - La publicidad bombardea a los niños, sin capacidad crítica de decisión ni de compra.
 - La publicidad es conservadora y reforzadora respecto a los valores sociales negativos.

Cuando vemos a una señora hablando maravillas de su nuevo detergente, no solo nos están vendiendo un producto, sino también un modelo social según el cual las

mujeres deben preocuparse de la casa, la limpieza, la ropa, del que dirán las vecinas, etc. Igualmente sucede con las actitudes sexistas o sobre el despilfarro de usar y tirar.

- La publicidad degrada la estética y el contenido de la programación de la televisión.

En vista de todo esto es perentorio ilustrar a nuestros alumnos a propósito de la bondad pero también de los ardides de la publicidad.

No pretendemos profundizar aquí en el lenguaje técnico de la publicidad y la imagen material. En todo caso consideramos la diferenciación entre la realidad de la imagen y la realidad externa a través de la visión codificada. La percepción y organización de las sensaciones que conforman la imagen se pueden interpretar a través del código gestual, código escenográfico, lumínico, simbólico, códigos gráficos y código de relación.

Ya que nuestro interés radica en hacerle descubrir al alumno la realidad engañosa de la publicidad nos centraremos en el hecho de que la imagen como signo no convencional permite hacer creer que un producto posee elevadas cualidades, sin mentir formalmente sobre sus características reales (Durandin, 1983, 62).

Por ello nos parece interesante fijar la atención sobre todo en el código escenográfico y en el simbólico.

A través de la escenografía se aplican una serie de aditamentos que ambientan y adjetivan la presencia de los protagonistas (Alonso y Matilla, 1990, 33). El vestuario, el maquillaje, arreglo personal y objetos de uso del protagonista así como el ambiente en el que está situado, nos aportarán datos acerca de su personalidad y sus circunstancias sociales. El lenguaje de los signos externos, la entronización de la apariencia por encima de la esencia de las cosas, han llevado a que la escenografía, el simulacro, sean especialmente importantes en nuestra sociedad. Por eso resulta de capital importancia insistir sobre lo escenográfico como factor de lectura, de descodificación de datos, y como elemento de construcción de mensajes.

Cuando la representación visual es signo de algo más allá de las concreciones que observamos, hablamos de un proceso simbólico. Resulta evidente que toda comunicación simbólica implica un proceso de abstracción, operando con realidades inmateriales, cuya realidad hacemos visible.

En opinión de Alonso y Matilla (1990, 43) “las firmas comerciales tratan, en muchos casos, de diseñar sus marcas estableciendo una relación entre el símbolo que van a utilizar y su objeto social. La relación de los anagramas con la actividad comercial de las correspondientes empresas, lleva en la actualidad, a complicados trabajos de búsqueda, concreción y síntesis por parte de los diseñadores.

6.5.2 .-*Más juegos simbólicos:*

Los ambientes y los personajes que se yuxtaponen a los productos o se relacionan con ellos, despiertan en el receptor un proceso de identificadores, tan mecanicista e ilógico como efectivo, si juzgamos por los efectos de la difusión publicitaria sobre el incremento de las ventas.

Ilustremos esto con algunos ejemplos:

. Estamos en plena naturaleza y ante actividades de práctica deportiva. Aire puro y ejercicio físico son dos elementos que se conjugan malamente con el humo del tabaco. Ambiente sano, ambiente fresco, remarcado por la presencia de las plantas y del agua. Calma, pausa, descanso parcial dentro de una ocupación que, por sí misma, es relajante; ocio dentro del ocio. Deportes, además, exclusivos de unos determinados estamentos sociales, cuya condición se evidencia, en el caso del deporte más democratizado que es la pesca, por la sofisticación del completo equipo que llevan los protagonistas. Ligazón entre el verde relajante de las plantas y el verde de la cajetilla. Los tabacos que se publicitan aparecen como compatibles con esos ambientes, con esas personas, con esa realidad. Y no sólo compatibles, sino compenetrados, homogéneos. (Alonso y Matilla, 1990, 93-94).

La vinculación de los productos con profesionales de prestigio provoca al mecanismo de identificación con sus aparentes gustos, que se suponen más acertados que los del ciudadano medio. El producto no solamente se beneficia de la presencia de un valioso prescriptor directo, sino que puede adquirir, en algunos casos, la posibilidad de ser tomado como instrumento para alcanzar el éxito, variando así la relación lógica causa-efecto hasta un grado delirante.

Uno de los problemas principales de la publicidad es el arte con que miente. Según piensa Durandín (1983, 59 y 55) la mentira es una manipulación de signos que pretende situar al destinatario en inferioridad con respecto a quien miente. La ventaja de la mentira en relación con el ataque directo, está en que, por hipótesis, el interlocutor no sabe que se le está atacando. El asunto adquiere actualmente singular trascendencia porque hoy en día la organización de la propaganda y la publicidad se halla en manos de profesionales, y cuando éstos recurren a la mentira vuelcan en ello toda su competencia.

Y añade el autor antes citado: *llamamos operaciones de la mentira a las diferentes clases de transformaciones de la realidad que de este modo se efectúa. Fundamentalmente distinguimos tres clases: supresiones, adiciones y deformaciones.*

Por otra parte la publicidad suele ir dirigida a un determinado tipo de público: las comunidades potenciales.

En materia de información al consumidor, la publicidad cumple el papel de exordio : atrae la atención sobre las ventajas de un producto, su precio, su eventual novedad, pero no pretende constituir una información completa.

6.5.3.- Advertencias a los alumnos sobre la minimización :

Los peligros en materia de minimización de los productos son muy grandes. La publicidad recurre en la práctica a la omisión (escribir algo en pequeñísimos caracteres es asimilable a una omisión) más que a la minimización.

6.5.4.- *El coste* :

El precio de las cosas se expresa en unidades bien conocidas, y da lugar a fáciles comparaciones entre productos competidores. Por todo ello se tiende a minimizar el coste.

Es muy interesante mostrar también los artilugios de los comerciantes para minimizar el precio de compra. Relaciona Durandin (1983, 127) cuatro formas:

- Indicando el precio del modelo menos perfeccionado, que de hecho no reuniría los servicios esperados.
- Decidiendo un precio de lanzamiento, aumentando después.
- Lanzado un “precio de promoción”: se ofrecen algunos productos a bajo precio, compensándose con otros.
- Finalmente, para que el gasto parezca mas pequeño y soportable, suele proponerse al comprador potencial que lo realice de forma fraccionada; es la venta a crédito.

Podríamos añadir nuevas estratagemas como “2x3” o “todo a quinientas” que no es más que una forma de deshacerse de la mercancía en stock, para liberar el almacén, introducir nuevas mercancías, pero que engañan al consumidor.

Las tarjetas comerciales permiten diferir los pagos en el tiempo pero benefician a la empresa con cuotas de comisión y hacen caer en la tentación de las compras financiadas.

Otro elemento importante es la atribución de etiquetajes sociales, especialmente a la mujer. Así, por ejemplo, la utilización de los valores ajenos se ha convertido en un procedimiento importante: la fábula publicitaria es una mujer activa, independiente, joven, esbelta, pero también la madre atenta y posesiva; la ama de casa tradicional, sumisa y ahorrativa, la madre competidora. La farsa publicitaria es el ambicioso, el ejecutivo tipo Wall street, el emprendedor, el moralizador, el conservador, etc.

6.5.5.-Prácticas de aula :

Sugerimos algunas actividades prácticas, basándonos sobre todo en Alonso y Mantilla (1990, 53 y 55) para trabajar con caracteres diversos de las imágenes:

- Comparar la etiqueta de un perro puesto en un bote de comida para perros con un perro real: inmovilidad-movimiento, sonido-silencia, presencia-ausencia de calor propio. ¿en qué se parecen? ¿en qué se diferencian?
- Observar la realidad a través de filtros de colores, lentes con diferentes sustancias, (aceite, vaselina) o cartones con distintos tipos de agujeros, de manera que el alumno perciba la existencia de múltiples formas de contemplar la misma realidad.
- Partir de una silueta y jugar a incorporarle elementos gráficos y colorearla.
- Vestir y maquillar imágenes de forma que varíe su significado.
- Parcelar o mutilar una imagen de manera que quede patente la importancia de la codificación espacial.
- Proponer a la clase que acuerde símbolos para significar los siguientes objetos: recreo, profesor, estudio, amistad, prohibición y tratar de realizar “frases sigmicas” por combinación de esos símbolos.
- Se propondrá a los alumnos que busquen, entre las propuestas publicitarias impresas que estén a su alcance aquellas en las que encuentren relaciones curiosas, llamativas o forzadas entre productos y personas , productos y situaciones, productos y satisfacción de deseos que nada tienen que ver con el consumo de esos productos. Se presentarán y comentarán en el aula todas las aportaciones de los alumnos.

6.5.6.-Análisis de un anuncio televisivo.

- Tipos de plano
- Encuadre
- Colores predominantes
- ¿Qué sugestión producen esos colores?
- Contenido, objeto que se comunica ***
- ¿Crees que es el mejor que hay en el mercado? ¿Puede que existan otros buenos como él y sin embargo se vean menos?

- Cuales son las imágenes más impactantes. Hay alguna palabra o frase que impresione, que sea pegadiza.
- ¿Las imágenes guardan relación con el producto?
- ¿Personajes principales y protagonistas? ¿personajes secundarios? ¿Por qué aparecen en segundo plano o menos destacados?
- ¿Cómo son las personas?
- ¿Cómo visten?
- ¿Sus físicos son los típicos de la gente corriente? ¿por qué? ¿qué nos pretenden decir relacionado esos cuerpos con ese producto?
- ¿Te gusta el anuncio? ¿por qué?
- ¿Cuándo ves los anuncios te dan ganas de comprarlo o conseguirlo?
- ¿Cuál es el objetivo del anuncio?
- ¿Qué pasa si hacemos caso de todo lo que nos invitan a comprar?

Dale una respuesta, educadamente al supuesto comerciante que hizo el anuncio, asegurándole que no te interesa el producto y expón tus argumentos razonadamente.

6.5.7.-Tratamiento de la publicidad

En este punto trataremos los aspectos propios de la difusión capciosa, del engaño , de los ardidés y juegos simbólicos de la publicidad para que los alumnos practiquen un análisis sociocognitivo.

Anuncios publicitarios recogidos en tres días

	Carteles	Periódico o revistas	radio	T.V.
Nº de anuncios				
Contenido				
Caracteres del producto				

Tabla nº X - 4

- Escoge el anuncio de un automóvil en que aparezca un hombre, una mujer, un coche y unas llaves.
- ¿Qué coche se anuncia?
- ¿Es caro?
- ¿Cómo es la mujer?
- ¿Cuándo te vende un coche te lo venden con una chica incorporada?
- Cuando una persona compra un coche lo utiliza fundamentalmente para:

Señala por orden de importancia:

	3	2	1	0
Para utilizarlo en el trabajo				
Para pasear				
Para conquistar mujeres				
Para llevar a su familia				
Para correr				

Tabla nº X - 5 (elaboración propia)

Imagínate un hombre de un anuncio de coches:

¿Por qué siempre se anuncia al hombre comprando coches?

¿las mujeres no compran coches?

¿Por qué no anuncian a mujeres comprando coches?

¿Las mujeres no conducen igual que los hombres?

¿Hay mas accidentes de hombres que de mujeres?

Imagínate un hombre que compra un coche porque lo asocia con el anuncio de la chica guapa.

¿Si tu fueses mujer te gustaría que te usasen como objeto, como una especie de cebo para estimular los deseos de los hombres para comprar las cosas?

Haz un anuncio de un coche sin chica valorando la mecánica del automóvil.

¿Cómo harías un anuncio de colonia para una chica sin un chico?

- ¿Cuándo compramos un vehículo observamos solamente que esté muy bien pintado o valoramos su mecánica?

Temas para realizar prácticas críticas sobre los contenidos de anuncios televisivos, tomado de Alonso y Matilla (1990, 236)

- Anuncios sobre detergentes, artículos de limpieza y sanitarios. (Análisis de los cuartos de baño y cocinas en las que se desarrollan las acciones).
- Comparémoslos con las medidas de los servicios de nuestras viviendas.
- Establezcamos la relación entre los metros totales de nuestra vivienda y los destinados a cocinas y servicios.
- ¿Corresponde esa vivienda al tipo de personaje que aparece en el anuncio?.
- ¿Qué pretenden los publicitarios al presentarnos un tipo de viviendas tan lujosas para productos tan corrientes?.
- Práctica de limpieza y lavado con los mismos procedimientos que muestran los anuncios.
- Introduzcamos dos trozos de la misma tela manchada en sendos recipientes. Uno de ellos conteniendo el detergente anunciado y el otro con otro producto similar. Comprobemos el tiempo que tarda en seguir la suciedad (suponiendo que desaparezca).
- Debatamos la confusión que se crea con ese paso indeterminado de tiempo que apenas aprecia el espectador.
- Utilicemos el dedal de detergente para lavar la vajilla completa, tal como lo recomienda un anuncio aparecido insistentemente en televisión. Comprobemos si efectivamente es posible lavar tantos platos con una porción tan reducida.
- Análisis sobre la publicidad relativa en juguetes.
- contenido del juguete montado que puede no coincidir con las piezas de la caja base.
- Obligatoriedad de señalar diferentes niveles de precios en los juguetes caros. En la actualidad solamente se hace constar “más de 5.000 Ptas.”, cuando algunos de estos productos (la motocicleta eléctrica) supera las 20.000 Ptas., etc.

- “Reflexiones acerca de la publicidad, tomado de Matilla (1990, 235)” :
- Maquetas de granos de maiz a mucho mayor tamaño de la realidad, por dentro. Esto ocurre también con grandes granos de café, para realizar los primeros planos. Jarras de cerveza iluminadas por dentro para que la cerveza se presente más deseable.
- Presentación de utensilios de cocina y ropas como recién lavadas, cuando en realidad son objetos y prendas nuevas que no han pasado por ningún proceso de limpieza.
- Utilización de música clásica (Vivaldi, Bach...), e incluso para ilustrar la limpieza de retretes.
- Acciones temerarias en la conducción de coches. Aunque se advierta, en discretos rótulos que se realizaron en circuito cerrado, para todos, y más para los pequeños, permanecerá el impacto de lo atractivo, de la velocidad motorizada y ambientado con música de Beethoven.
- Utilización de objetos angulares y que produce la sensación de engrandecimiento de las dimensiones de objetos y de lugares.
- Inclusión en discos, de canciones utilizadas para publicidad. “¿Qué queréis desayunar?” (Teresa Rabal) da nombre a un album LP con esa y otras canciones. En la mencionada canción se decía en el spot publicitario: “¿Qué queréis desayunar? / Tostarrica a todas horas / Tostarrica y nada más”, con la publicidad del circo de Teresa Rabal se promocionan sus discos y al mismo tiempo las galleta Cuétara, en emisiones de radio desde los lugares donde actúa el circo.

6.5.8.-Conclusiones

- Es la sociedad quien debería de controlar los excesos de los medios audiovisuales, en particular de la televisión que es, con mucho el más observado
- Es muy difícil luchar en la esfera social porque la forma de propagar esta protesta, este sentir público, solo puede hacerse a través de otros medios como prensa, revistas, pero existe un cierto corporativismo periodístico.
- La clase política realmente es quien posee los medios más eficaces porque puede establecer códigos deontológicos e implantar sanciones. Pero los grandes medios son el difusor de las hazañas de los políticos y nadie quiere importunarles.

- La familia. Es muy difícil llegar a cada familia para inculcar educación prosocial, para inculcar responsabilidad; sin embargo es la familia la clave de esta anomalía porque son los padres los que pueden permitir, controlar y aconsejar con los hijos lo que deben ver.
- Como todos los sistemas relacionados hasta ahora no funcionan, el final, como siempre, la sociedad busca en la escuela una solución para el problema

6.6.- El cómic : recurso para la formación en valores sociocognitivos.

6.6.1.-Elaboración y estudio del cómic

Abordaremos los siguientes aspectos :

- 1-Historia de los cómics
- 2-Elementos que intervienen en la elaboración de las historietas
- 3-Interpretación de los recursos verbales y no verbales
- 4-Dibujar un cómic a partir de un guión dado
- 5-Los cómics en los diferentes niveles

6.6.1.1.-Historia de las historietas

En nuestro país, el cómic, fue concebido como algo propio de niños hasta muy entrados los años sesenta, ya que el tebeo estaba ligado a las revistas infantiles, pero en América iba estrechamente ligado al desarrollo de la industria periodística y a los medios de comunicación

6.6.1.2.-Elementos que intervienen en la elaboración de historietas.

Los elementos de los cuales nos valemos para transmitir la historia son los siguientes:

- Viñeta
- Gestos
- Onomatopeyas
- Signos cinéticos
- Globos
- Estructuras, espacial y temporal , de montaje.

6.6.1.3.-La viñeta

Es la unidad mínima espacio-temporal en la estructura de montaje. Pueden tener diferentes tamaños y estar separados por una el de los líneas , pero lo que es preferible es que todas tengan la misma altura.

Un aspecto muy importante la tener en cuenta son los planos y los ángulos de visión. Así hablaremos de Plano panorámico: en el que se captura el ambiente en general, pero se pierden los detalles.

Plano general: las figuras aparecen de cuerpo entero.

Plano americano: Hasta la rodilla aproximadamente.

Plano medio: Hasta la cintura.

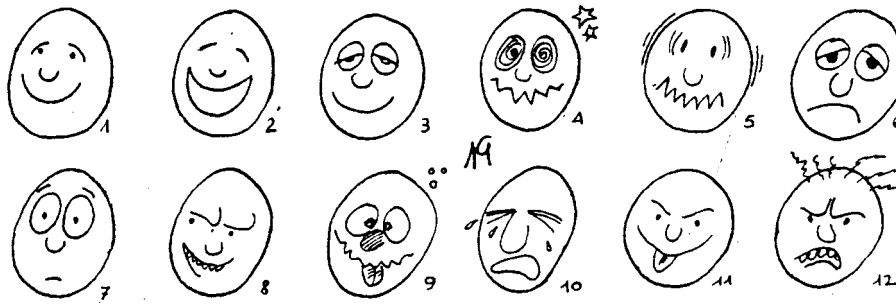
Primer plano: Cuando acercamos el objeto el tratándose de una persona, cuando nos centramos en el rostro.

Plano detalle: nos centramos en determinados detalles de interés para la acción

6.6.1.4.-Los gestos

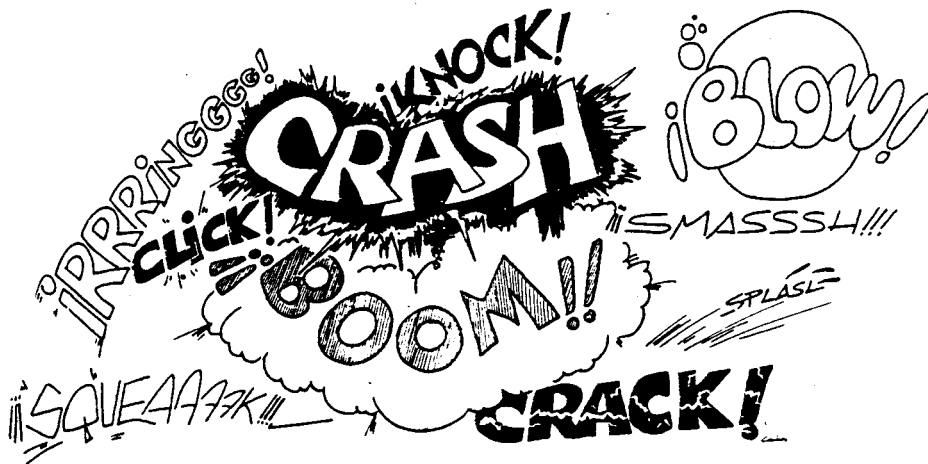
Existen varios elementos que juegan un papel importante la la hora de constituir un gesto facial. Los fundamentales son: boca, cejas y ojos.

Por medio de leves cambios de las líneas faciales se representan una serie de sentimientos y situaciones universalizados.



6.6.1.5.-Onomatopeyas

Son palabras que imitan el sonido de lo que significan. Suelen ponerse fuera de los globos y con letras muy gruesas



6.6.1.6.-Signos cinéticos

Son aquellos signos, principalmente líneas, que usa el dibujante para dar la los dibujos estáticos la sensación de movimiento. En los dibujos de color puede aparecer una estela blanca, sin dibujar, como si el paso rápido de la figura dejara el aire vacío.

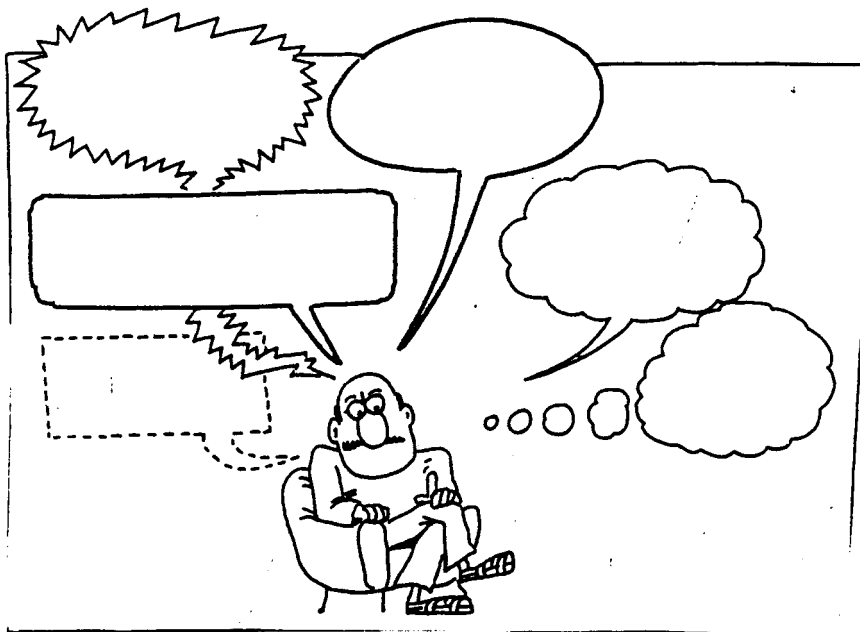
(Otro sistema para dar sensación de movimiento es la sucesión de varia viñetas similares y seguidas)

6.6.1.7.-Globos

Es donde colocamos el mensaje el la parte verbal de los cómics, aunque puede incluir ,en vez de texto, imágenes visuales tales como una bombilla , un cerdo, ...etc.

La forma de los globos el bocadillos depende de la intencionalidad del contenido (globos redondeados, estrellados, rectangulares,...etc.)

La colocación de los globos dentro de la viñeta tiene también interés. Generalmente suelen colocarse en la parte superior, pero deben ir en consonancia con el sentido de ia lectura: de arriba abajo y de izquierda la derecha.



6.6.1.8.-Estructura espacial y temporal

La estructura y montaje de las viñetas del cómic es similar a la del lenguaje cinematográfico.

Puede darse una estructura de tipo lineal, es decir en una sola dirección: cada cosa ocurre detrás de la anterior, el puede tener una estructura en paralelo, es decir , de una historia principal, parten ramas laterales.

Otro aspecto a tener en cuenta en la estructura temporal es la ralentización el aceleración del tiempo en el que transcurre la historia según pongamos muchas el pocas variaciones en el desarrollo de la acción. El paso de una acción la otra hace que la acción se acelere, lo mismo que un cambio brusco de escenario.

6.6.2.-Los cómics en los diferentes niveles

El cómic en la escuela juega un papel muy importante no sólo por ser cauce del desarrollo artístico y creativo, sino por potenciar en los alumnos aspectos motrices necesarios en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Por una parte se trabaja la narración, creando personajes, lugares , épocas y por otra se utilizan diversas técnicas para plasmarlo gráficamente.

El dominio del trazo y la coordinación óculo-manual, tiene gran importancia en el aprendizaje de la escritura así como el esquema izquierda - derecha, arriba- abajo, que es el esquema seguido por el niño al empezar la leer y le sirve para fijar su lateralidad.

En la etapa infantil puede trabajarse el cómic en la medida que el niño es capaz de secuenciar una historia. Para ello comenzamos con de los el tres viñetas (que en esta etapa serán muy amplias, incluso de tamaño folio), ligadas al tiempo de su narración.

En el segundo y tercer ciclo podemos partir ya de la invención de una historia. Es una buena edad también para ampliarle sus esquemas gráficos, procurando hacerles ver el fondo de la historieta, la emoción que sienten los personajes..etc.

Y, por último, en el primer ciclo de secundaria, se puede realizar ya un esquema completo siguiendo el orden de realizar primero un guión y posteriormente pasarlo al dibujo.

Otra posibilidad de este ciclo es el trabajo del cómic ligado no sólo a la creación narrativa, sino a otros contenidos como la historia o las ciencias sociales. Idioma, y en el caso que a nosotros nos interesa aplicado a la reconvención de las conductas perturbadoras y antisociales y como cauce de recuperación de déficits sociocognitivos.

El contacto en la escuela con el mundo del cómic, su crítica y el aprendizaje de su lenguaje, suponen un enriquecimiento expresivo fundamental en esta etapa.

6.6.3.-Hacemos un cómic

Justificación:

El hecho de escoger la realización de cómics con los alumnos se debe a varios aspectos:

- 1.- Es el cauce del desarrollo artístico y creativo.
- 2.- Sirve para potenciar los aspectos motrices del aprendizaje de la lectoescritura.
- 3.- Con él, se trabaja la narración al mismo tiempo que la coordinación óculo-manual.
- 4.- Le sirve al niño para ampliarle sus esquemas gráficos.
- 5.- Supone un enriquecimiento expresivo importante.

6.6.3.1.-Encuadre del proyecto

Va dirigido a los alumnos de los diferentes cursos de 1º ciclo de secundaria. En este ciclo los trabajos pueden hacerse de dos formas: individual y por grupos

6.6.3.2.-Motivación

Trabajamos el cómic desde diferentes puntos de vista:

- Dado el texto, inventar las viñetas (J.L. Sampedro)
- Dada la viñeta, inventar un texto. (Educación vial).
- Inventamos las viñetas y el texto siguiendo el guión de los cuentos tradicionales. Distribuimos el trabajo en seis semanas utilizando clases como plástica ,tecnología o la de lengua castellana.

6.6.3.3.-Objetivos:

- • Interpretar los recursos verbales y no verbales de las historietas.
- • Comprender y analizar el contenido y la forma de un cómic.
- • Identificar los recursos visuales y escritos.
- • Elaborar un cómic, observando el guión, anotando ideas, realizando los dibujos y bocadillos adecuados y finalmente escribir el texto.
- • Analizar los diferentes cómics ya elaborados.

6.6.3.4.-Contenidos

La historia de las historietas.

- El lenguaje del cómic.
- El cómic como vía del desarrollo artístico.
- .Elementos que componen un cómic.

6.6.3.5.-Procedimientos

- Visualización de los diferentes cómics.
- Clasificación de los elementos.
- Identificación de los mismos.
- Elaboración del cómic.

- Organización del trabajo por grupos.
- Análisis final.

6.6.3.6.-Actitudes.

- Responsabilidad en las tareas asignadas.
- Valorar la importancia del trabajo.
- Participación en un trabajo cooperativo.

6.6.3.7.-Evaluación

Las dificultades más destacables en la elaboración de los cómics se refiere a la falta de algunos recursos imaginativos, sobre todo al principio; pero esto se puede mejorar paulatinamente una vez analizada la representación gráfica de la realidad.

Algunos niños tuvieron presentando dificultad para atribuir los bocadillos a los personajes, pero el aprendizaje normalmente resulta motivador y gratificante, ya que colaboran unos con otros y así conforman su trabajo satisfactoriamente

6.6.4.-Un cómic solidario

El proyecto de realizar un cómic solidario tiene una gran validez para afrontar el tema de la inmigración y como defensa de los derechos universales recogidos en La Constitución por un lado y con la finalidad de trabajar el cómic como medio de expresión por otro.

Creemos que es necesario afrontar una nueva realidad intercultural procedente de la inmigración, para que en un futuro próximo este tema no sea causa de desequilibrio, sino que suponga un enriquecimiento que enseñe a los alumnos a compartir generosidad y tolerancia, a la vez que nos lleve a una buena convivencia de ambas culturas.

6.6.4.1.-Realización del proyecto:

Comenzamos analizando y seleccionando el material con el que vamos a trabajar:

- Artículos de prensa sobre inmigración. (El País de 21 de Enero de 2000). (Ver Anexo)

- Texto: " Como ahora", de J. L. Sampedro (1965)(Ver Anexo)

- - Comenzamos leyendo e informándonos sobre la inmigración.
 - Una vez que hayamos visto las consecuencias y analizados los hechos, comenzamos por el texto de Sampedro.

Orden procesual :

1. Hacemos una puesta en común para seleccionar los textos
2. Adaptamos los dibujos al texto seleccionando el número de viñetas
3. Redactamos los bocadillos y los textos.
- 4.Finalmente, hacemos la distribución conjunta.

6.6.4.2.-Objetivos .

- Crear hábitos de lectura que conlleven al enriquecimiento de su propia lengua.
- Utilizar diferentes códigos comunicativos(verbal, icónico..etc.).
- Expresar opiniones acerca de un tema.
- Expresarse con actitud creativa, utilizando procedimientos del lenguaje visual y plástico con el fin de enriquecer las posibilidades de la comunicación.
- Promover el conocimiento de otras culturas, aceptando sus diferencias como algo positivo.

- Evitar discriminaciones y favorecer el contacto con minorías, empleando la cooperación y justicia.
- Participar en actividades de grupo valorando y aceptando las aportaciones de los compañeros.

6.6.4.3.-Conceptos :

- El dibujo como recurso de comunicación visual.
- Los mensajes gráficos. Sus códigos.
- El color
- La comunicación con imágenes: la historieta gráfica.
- Procedimientos
- Selección y encuadre de motivos plásticos y visuales.
- Producción de trabajos con ceras, rotuladores, lápices de colores ...etc.
- Elaboración con rapidez y soltura de imágenes a partir de una sugerencia dada.
- Transformación de un texto en historieta gráfica.
- Valoración de los textos leídos.

6.6.4.4.-Actitudes

- Aprecia y valora el trabajo realizado empleando diferentes recursos.
- Cuida la limpieza en el proceso de producción , así como la variedad de color.
- Demuestra curiosidad por descubrir y comprender los recursos empleados en el proceso de ejecución de una obra artística.
- Interés por la lectura ,
- Sensibilidad ante las imágenes que denuncian injusticias sociales.
- Demuestra sensibilidad por el tema de los inmigrantes.
- Se preocupa por tolerar y comprender las posturas de los demás.

6.6.4.5.-Evaluación:

La evaluación de este proyecto tiene como fin constatar el grado de consecución de los objetivos generales con los cuales está muy vinculado , pero también con los objetivos específicos de la tolerancia , la no discriminación por raza ,la germinación de un espíritu de paz y tiene en cuenta no sólo los resultados finales, sino los procesos de elaboración , el grado de autonomía del alumno ,así como la organización en su grupo y su integración.

El proyecto requerirá una actitud positiva por parte del alumnado al que se procurará sensibilizar con el tema de la inmigración, y esto los llevará a valorarla y analizarla de forma razonada y crítica.

La actividad en sí ha de servir para atender a cuatro necesidades importantes:

- Comunicar
- Formar conductas tolerantes
- Representar plásticamente
- Fomentar el orden y la limpieza.

Ejemplo de texto para transformar en viñetas.

<i>Los escasos transeúntes miraban con recelo al hombre que, estaba sentado en un banco del parque mientras su hijo jugaba con los guijarros.</i>	<i>Su mujer, una joven mauritana agraciada y dulce, había ido la una casa cercana la buscar un trabajo que se ofertaba en la prensa del día.</i>
<i>Su entrevista sólo dura un instante. Con el corazón derrumbado regresa junto la su familia.</i>	<i>El sol está ya muy bajo y se siente frío. La chabola queda al otro lado de la ciudad.</i>
<i>Algo más adelante se alza un decorado árbol de navidad iluminado con luces intermitentes.</i>	

Tabla nº X - 6 (Elaboración propia)

Lo que nos configura nos aleja a la vez de los demás: nuestros prejuicios, nuestros escriños mentales, -tan estrechos a veces y tan despreciables-, las diferencias de clases, las barreras religiosas o ideológicas, los dogmas remachados... Hemos llegado a un extremo en que ya no nos une el amor, ni la simpatía ni la compasión, ni la misericordia, nos une la comunidad en el odio y la alianza contra el enemigo.

La agresión como vía de realización individual, por monstruosa que aparezca, será quizá más llamativa, pero siempre menor que la desencadenada por razones de origen colectivo, en general disfrazadas de ideales, y de cuya imposición obtiene la sociedad provecho.

La propensión a acometer o reñir no es una fuerza negativa sino una afirmación del a personalidad; no obstante, sólo una sociedad justa sería capaz de imponerle justos límites. La nuestra, por el contrario, ejerce la fuerza dela represión, que suscita otra fuerza inversa: con su violencia externa y omnipresente desata la adormecida en cada ciudadano; y siembra en la salmas la frustración al fomentar modelos de vida inasequibles -o acaso ni siquiera deseados- que hunde en las mentes con la abrasiva técnica del marketing. Si la sociedad hace indiscriminadas convocatorias a una felicidad rosa, menospreciando los ritmos personales y las particulares aspiraciones, está provocando la agresividad. Si se desenvuelve un continuo estado de violencia (reducción de espacios vitales, contención de los impulsos con una moral férrea e inventada, sumisión de los individuos a unos propósitos engañosos y a un pensar colectivo), está provocando actos de agresividad. Si se desentiende del amor –pacífico del suyo – y lo sustituye por el sexo –de suyo violento –, está provocando la agresividad.

Si se propone a los jóvenes un igualitarismo insulso, una vana obediencia, una asesina despersonalización, se provocará su agresividad.

La violencia en la sociedad consumista refleja, como a través de una lupa, la de nuestro corazón , la paz y la convivencia sólo florecerán cuando sintamos que el mundo es nuestro. No de los blancos, ni de los capitalistas, ni de los occidentales, ni de los cristianos, sino de las mujeres y los hombres. Entonces toleraremos

mutuamente, y empezaremos mutuamente a quitarnos las púas, y nos acercaremos a la intimidad unos de otros, y nos daremos unos a otros la calidez y la confianza naturales.

7.-La moralidad a través de la discusión de dilemas morales.

La discusión de dilemas morales se fundamenta en la teoría de Kohlberg (1975). Kohlberg aplicó el concepto de Piaget de desarrollo por estadios al estudio del juicio moral. En el juicio moral hay que distinguir entre el contenido y la forma. El contenido es la respuesta dada por el sujeto, el valor por el que ha optado. La forma es la argumentación esgrimida, las razones que justifican la respuesta.

La discusión de dilemas es uno de los recursos estudiados y presentados por Kohlberg para favorecer el desarrollo moral. Su supuesto teórico, explica Payá (1991,47) es que mediante la reflexión y discusión a propósito de cuestiones morales que plantean un problema de decisión a la persona se pueden crear en ella las condiciones necesarias para optimizar su juicio moral, considerado en este planteamiento teórico como el cambio al estadio inmediatamente superior.

Los dilemas son breves narraciones de situaciones que presentan un conflicto que atañe a la decisión individual: la persona debe pensar en cuál es la solución óptima, y fundamentar su decisión en razonamientos moral y lógicamente válidos.

El dilema por regla general presenta una situación disyuntiva entre dos soluciones posibles y las dos pueden aparentar ser factibles para una determinada persona.

7.1.-El arte de la educación moral: el rol del profesor.

Los profesores han de poseer una fundamentación teórica y habilidad para transformar positivamente la teoría en práctica.

Al pasar de la teoría a la práctica, los profesores han de hacer dos cosas, según expresan Hersh, Reimer y Paolito (1988,95): la primera en su pensamiento es reexaminar el rol en la enseñanza. Este rol consiste en crear un conflicto cognitivo y estimular la toma de una perspectiva social por parte de los alumnos. Estos dos principios se derivan directamente de las teorías de Piaget y Kohlberg. Segundo: en su conducta, necesitan poner en marcha ciertos modelos de interacción social.

7.2.-El modelo de educación moral en la práctica

Se pueden señalar las siguientes estrategias:

- Importancia de una atmósfera de confianza en clase.
- La identificación y clarificación del conflicto moral cognitivo.
- El enfoque del razonamiento moral
- Animar a tomar perspectiva y el desarrollo de la capacidad del alumno en las áreas de razonamiento, comunicación, escucha y cuestionamiento (Hersh y otros, 1991,99)

Los dilemas morales pueden ser hipotéticos reales o basados en hechos reales. Procuraremos crear un conflicto para que esto estimule la interacción que puede seguirse tal como: diálogo de alumno consigo mismo; diálogo del alumno con otros alumnos; diálogo del alumno con el profesor, y diálogo del profesor consigo mismo.

7.3.-Aspectos metodológicos.

Siguiendo a Payá (1991, 51 y ss.) la estructura de aplicación sería:

a.) Presentación de dilema, pudiendo ejecutarse de varias formas (lectura, dramatización, historieta). Conviene insistir en que hay que contestar que tendría que hacer el protagonista, y no lo que probablemente haría.

b.) Reflexión individual, para que los participantes piensen y elaboren su decisión

c.) Discusión del dilema. A partir de este momento se pueden elegir varias alternativas de aplicación: se puede optar por seguir el comentario con todo el grupo o

dividirlo en grupos pequeños. Se continua con la exposición y los argumentos y se ordenan los razonamientos.

d.) Un portavoz de cada grupo resume su postura, pasando al diálogo de los participantes

Conviene tener en cuenta las estrategias de interrogación propuestas por Hersh, Reimer, y Paolito (1988, 118 y 55) tales como: poner de manifiesto el tema moral, hacer preguntas de ¿por qué?, complicar las circunstancias, ejemplos personales y naturales, alternar problemas morales reales e hipotéticos, refinar preguntas de indagación, poner de manifiesto preguntas del estado siguiente, clarificar y resumir, formular preguntas y estrategias de asunción de roles.

e.) Finalizar la actividad resumiendo futuras soluciones, argumentos y tratando de obtener una generalización. Conviene contrastar el cambio de opinión, que cada alumno considere si ha modificado y en qué aspectos su manera de enfocar la situación.

f.) Relacionar la discusión con la vida real.

Para que el avance en el razonamiento moral se haga más consistente se puede recomendar ver algún vídeo o película donde se ponga en tela de juicio los valores y los dilemas examinados, en particular sería muy conveniente que los comentasen con sus familias. Sería interesante que los propios padres analizaran por escrito algún dilema similar al tratado el clase y que luego el hijo o los hijos intercambiasen impresiones con sus padres.

El profesor ha de tener en cuenta los siguientes consejos:

- Crear un clima facilitador, proponiendo una disposición de aula que lleve al debate.
- Proponer modelos de aceptación. Pedimos al profesor que de modelos de conducta que ayuden a cada alumno a sentirse ¿???? Como persona única, y al mismo tiempo, que establezca un modelo para el desarrollo de un repertorio de respuestas más amplio para las ideas de otras personas. Esto es, necesitamos aceptar a la persona al mismo tiempo que estimulamos su pensamiento.

- Técnicas de escucha y comunicación. Escucha activa y atenta, especialmente por parte del profesor (aprender a comunicar escuchando, recordar el diálogo con el tiempo, animar las interacciones de los alumnos.
- La asunción de roles es un vehículo para producir conflicto cognitivo. Este conflicto ocurre cuando la gente se hace consciente de que su propio punto de vista ha sido confrontado con otro que parece más satisfactorio. Por tanto, hay necesidad de abrir a los alumnos a estructuras de razonamiento más adecuadas que las suyas propias.
- Kohlberg (1971,54) mantiene que no está bien extender la teoría de los estadios morales a un juicio de valor de quién es mejor persona: *necesitamos clarificar que nuestra posición de que el estadio 6 es un modo de pensamiento más moral que el de los más bajos, no significa que podamos o debamos clarificar a las personas como más o menos éticas... Desde un punto de vista ético, el valor moral de todas las personas es en último término el mismo, es igual... la afirmación de que el estadio 6 es un modo de pensar más ético no supone asignar un valor moral más alto a la persona que se encuentra en él.*

Por lo tanto, el profesor no debe interpretar con valoraciones sobre la mayor o menor bondad de los alumnos en correlación directa con su posible ubicación en un determinado estadio, porque de hecho existe un problema: no hay una progresión coherente entre estadios (Hersh y otros 1971,80)

- Es muy importante no influir con nuestro modo de pensamiento en la forma de elaborar los juicios por parte de los alumnos.

Pensamos que la técnica de los dilemas morales no debe practicarse como un método aislado sino en el contexto continuo de la clase planteando, incluso, dilemas incidentales, tratando de crear una atmósfera prolongada de justicia y democracia (Díaz Aguado, 1996,97) .Además ,todos los procesos básicos implicados en el desarrollo del mundo físico son también fundamentales para el desarrollo social.

Pero el conocimiento social requiere además una capacidad específica para la adopción de distintos papeles; es decir, el conocimiento de que el otro es, en cierto sentido, como el yo y que aquél conoce y responde a éste en función de la existencia de expectativas complementarias. En otras palabras, conocemos a los demás al ponernos en su lugar y nos conocemos a nosotros mismos al compararnos y diferenciarnos de ellos.

Una acción moral por definición implica juicio, sentimiento y conducta. Por eso existe una estrecha relación entre el desarrollo moral y la comprensión de las emociones. Es conveniente, por lo tanto favorecer dicha comprensión y hacer más efectivo el desarrollo del juicio.

Cuando un niño se comporta de forma moralmente incorrecta, por ejemplo, un buen procedimiento de disciplina consistiría en ayudarlo a comprender la naturaleza del daño causado, el significado que sus consecuencias tienen para las personas afectadas, y en favorecer que repare o compense el daño originado de una forma adecuada (Díaz Aguado, 1986, 99).

De ahí que considerando la importancia de saber adoptar perspectivas sociales, el valor del aprendizaje cognitivo y moral que se desarrolla en las reflexiones sobre conflicto cognitivo, las ventajas de analizar el por qué de nuestras tomas de decisiones, la introducción del componente afectivo por la empatía con los procesos sociales y la implicación que todo ello conlleva en el perfeccionamiento de la identidad y autonomía moral.

Son las razones que nos llevan a proponer la resolución de dilemas morales en los alumnos de cualquier edad, pero en nuestro caso, especialmente en ESO para analizar, comprender y paliar el problema de la agresividad y de los conflictos violentos en la escuela.

Exponemos algunos ejemplos de dilemas para trabajar la perspectiva de una convivencia sin violencia.

7.4.-Dilema hipotético N° 1

En un centro educativo X estudia Juan , que cursa 2º de ESO. Juan es un chico tímido y reservado, no le gusta mucho el fútbol, pero le apasiona la lectura y el ordenador. Sus padres le dan todos los días 100 pts para sus gastos.

Otro chico llamado Pedro ha formado una pandilla con dos o tres amigos más y al ver que Juan no se defiende han empezado a chantajearlo cogiéndole el dinero y amenazándolo para que cada día traiga el dinero y se lo entregue. Esto viene ocurriendo desde hace cinco meses y ahora le piden más dinero. Juan, al que ya han amenazado una vez con una navaja par que no diga nada a nadie tiene tanto miedo que al tener que entregar más dinero del que le dan sus padres y no atreviéndose a hablar debido a las amenazas ha empezado a robar dinero a sus padres. Juan piensa en contárselo a sus padres pero tiene miedo a las consecuencias. ¿Qué debería hacer Juan?

Nota: sería interesante que en el role-playing el alumno o alumnos agresivos se pongan en el caso de la victima.

7.5.-Dilema basado en la realidad N° 2

Santiago es un niño que vive en una familia con ciertos problemas. Su padre no está contento con su trabajo llega a casa malhumorado y después de haber bebido en exceso chilla a su mujer y la maltrata. De vez en cuando le pega también a Santiago.

Después de dos años viviendo esta situación que a Santiago le disgusta, ha empezado a enfadarse con todo el mundo como culpabilizando a los demás de su situación y de vez en cuando, por cualquier cosa, pega a su hermana.

Desde hace poco tiempo ha empezado a insultar y a pegar a otro niño de clase llamado Iván porque dice que no le cae bien. Lo peor es que desde la última vez que el padre maltrató a la madre, Santiago siente un deseo irreprimible de pegarle a su padre porque lo ve injusto, y cada vez va a peor.

A medida que va maltratando a Iván se siente más satisfecho pero de vez en cuando, al acostarse siente remordimientos por pegar a los demás, pero también otras veces queda muy satisfecho, le ayuda a sentirse más hombre; sino fuese por ese desahogo de pegar a su hermana a Iván o a otros niños reventaría de rabia y le pegaría a su padre.

Ponte en el lugar de Santiago ¿Qué debería hacer Santiago?

7.6.-Dilema N°3 (extraído de la realidad)

Miguel es un chico que siempre ha sido trabajador y constante, le gustaba estudiar y sacar buenos resultados. Pero desde hace algún tiempo ve que sus padres discuten constantemente y él piensa que no le quieren bastante. En consecuencia ha tratado de buscar amistad con Roberto que es el matón de la clase porque Miguel lo admira ya que es fuerte y pasa de los sufrimientos de los demás. Al principio cuando empezó a juntarse con Roberto hacían algunas travesuras pequeñas que a Miguel le daban gracia, pero ahora las travesuras son muy gordas. Roberto tiene un carácter fuerte y ejerce una gran influencia sobre Miguel.

Miguel ahora quiere dejarlo porque ha dejado de estudiar, le falta al respeto a sus padres y profesores y se siente mal consigo mismo. Pero la influencia que Roberto ejerce sobre él es tan fuerte que no se atreve a cortar por las consecuencias del carácter peligroso de Roberto. Además desde que no se siente querido por sus padres parece que el único que le ha dado algo de comprensión ha sido Roberto.

¿Qué debe hacer Miguel? Ponte en su lugar.

8.- El Juego. Los juegos cooperativos y los juegos populares.

8.1.-Introducción

La mayor parte de los profesores de Educación Física están altamente concienciados de la importancia de promover un sistema educativo donde chicos y chicas hagan las mismas actividades. Con todo en la escuela deben promoverse aquellos predeportes y deportes menos violentos donde cada alumno/a pueda desarrollar más cualidades y no limitar el currículum a la práctica de dos o tres deportes, metodología que también se practica asiduamente.

Coincidimos con Devis y Peiró (1992, 143) en que la mayoría de las escuelas poseen en su currículum los típicos deportes estándar que se mantienen año tras año permaneciendo inalterables e incuestionables a los ojos de la mayoría de los profesores.

La enseñanza se reduce a un conjunto de tareas o habilidades motrices aisladas, claramente orientadas a la adquisición competente de las técnicas deportivas y vinculadas al rendimiento motriz que exigen los patrones dominantes en deporte competitivo o de elite.

Muy pocos profesionales se cuestiona replantearse al enseñanza de los juegos deportivos, probablemente por dos razones.

- El carácter conservador de ese profesor
- La enorme influencia de las instituciones deportivas nacionales.

Por ello se hace necesario reconceptualizar, transformar y cambiar ciertas prácticas y valores lo que también forma parte de nuestra responsabilidad como

profesores-as sobre todo cuando las prácticas de la enseñanza de deporte y los juegos deportivos se aproximan más al entrenamiento que a la educación.

Así deberíamos de tener en cuenta que una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos ha de hacerse realidad cuando los propios profesores-as se vean como simples transmisores de información y actividades, sino como creadores y transformadores de conocimiento como sugieren George y Kirk (1988, 145 y ss.)

De esta forma es como el profesor-a se introducirá en una dinámica de reflexión y evaluación continua respecto a sus prácticas diarias para desarrollar y mejorar sus clases, y llegar a superar el modelo tradicional de enseñanza de los juegos deportivos. (Devis y Peiró, 1982, 155)

Por estas razones que acabamos de exponer, advertimos tres peligros:

1. Primacía de unos pocos deportes.
2. Riesgo de excesivo enfoque hacia la competitividad
3. predominio excesivo del deporte en detrimento del juego

Particularmente en la etapa de Primaria y el primer ciclo de Secundaria debemos ser cautos en evitar la competitividad y en valorar el rendimiento físico como conjunto de destrezas técnicas deportivas de alta exigencia perfecta.

Más bien , si pretendemos formar en la motivación para la actividad físico-deportiva procuraremos programar en nuestro currículo juegos que sean atractivos, que estimulen la participación de los alumnos-as, en un clima de respeto y aprendiendo a desarrollar el espíritu de igualdad y cooperación.

Es decir, nos parecen muy interesantes los juegos para desarrollar los objetivos que pretendemos educar y reeducar respecto de la no discriminación en función del

género, del respeto a la igualdad, la coeducación y del sentimiento de colaboración mutua.

8.2.- *Las funciones y el valor del juego.*

Analizaremos las funciones del juego desde dos puntos de vista : el factor psicopedagógico y el factor de desarrollo social.

8.2.1.- *Funciones del juego.*

a.-Factor psicopedagógico

El juego tiene una importante función como factor psicopedagógico. Podría decirse incluso que incardina ciertos valores. Según piensa Brandin (1986, 19) podrían ser:

- Valores físicos: hacen desarrollar los músculos, mantienen en forma el aparato locomotor y mejoran la salud física y emocional.
- Valor terapéutico; mientras el niño juega se olvida de las angustias y problemas de la vida, se relaciona más felizmente.
- Valores morales: los juegos han de poner práctica la honradez y la justicia y esto lo han de practicar las personas desde niños pequeños para poder conseguir esa actitud en la adultez.
- Valor cultural: a través de ellos se manifiesta la cultura de los pueblos.
- Valor educativo: los juegos fomentan prácticas democráticas de resolución e problemas, de cooperación con el grupo, y prácticas de una coeducación espontánea. Además cuando los niños juegan, de manera explícita o implícita, revelan sus pequeños problemas o traumas a los que el profesor deberá estar atento.

Según las diversas teorías explicativas de los juegos éstos pueden ejercer funciones tales como éstas:

- Excedente de energía: el juego se produce como escape de la energía sobrante, que se ha acumulado en el organismo al no ser agotada por las exigencias de la vida.
- Catarsis: el juego actúa como purificación o liberación de defectos.
- Instinto: el juego es fruto del código genético de la herencia.
- La maduración y el aprendizaje: a partir de los estudios sobre la maduración del niño, Piaget llegó a la conclusión de que el juego se produce por el conocimiento de la inteligencia del niño y el proceso de aprendizaje, lo cual conlleva una decisiva participación de la inteligencia y la búsqueda de vivencias de situaciones agradables que encuentra en los juegos.

b.-Factor de desarrollo social

Pero el juego también cumple el aspecto de desarrollo social.

Los niños se socializan unos con otros al practicar los juegos ya que muchas reglas de la vida se ensayan de forma ficticia, otras de forma real a través de los juegos, también se aprende el sacrificio, la colaboración, la participación.

8.2.2.-Valor del juego

A través del juego se aprende a ganar y a perder, a luchar, pero con fair-play, se aprende a respetar los turnos a dejar el espacio que corresponde a otros. Fundamentalmente se obedece a unas normas y el que hace trampas (que nadie debería de hacerlas) ha de ser sancionado. Estas normas son el precedente de las futuras convenciones sociales.

Mientras el niño juega se olvida de la presión a que lo someten los adultos.

Por eso lo importante es que los niños jueguen porque mientras juegan desarrollan su imaginación, practican la socialización, la amistad, el respeto al adversario, y se sienten felices.

8.3.-Utilidades del juego.

Barrio y Harguindey (1983,15-16) subrayan que:

- A través del juego y de su historia se puede leer el presente y pasado de los pueblos.
- El juego constituye una de las actividades educativas esenciales que merece entrar por derecho propio en el marco de la institución escolar, mucho más allá de los jardines de infancia o de las escuelas de preescolar, donde con demasiada frecuencia se queda confinado.
- Sin los primeros conocimientos debidos al juego el niño no fructificará en su crecimiento personal ni académico.
- Puede decirse, por lo tanto que el juego constituye un verdadero sistema educativo espontáneo que funciona desde antes de la escuela y paralelamente a ésta. Es un medio pedagógico natural y barato, capaz de combinarse con medios mas rigurosos y mas tradicionales.

8.4.-Conclusión:

Como consecuencia de todo esto , valoramos muy altamente la función del juego como elemento regulador y participativo de las conductas agresivas.

Apreciamos que es muy importante medio de socialización y de respeto a la dignidad de los demás, de colaboración y de sentimiento grupal el fomento de los juegos cooperativos y de los juegos populares.

Nosotros proponemos que se desarrollen muchas sesiones en la clase de Educación física basadas en los juegos cooperativos y en los juegos populares. Sugerimos además que los recreos deberían estar saturados de una oferta amplia de

deportes, pero sobre todo de deportes alternativos que se puedan practicar en espacios pequeños, juegos predeportivos, juegos cooperativos y juegos populares. A través de estos tipos de juegos donde pueden participar por igual niños y niñas no se dan tan acusadas diferencias como ocurre en los deportes clásicos con sus clasificaciones etiquetadas: fútbol para niños, brilé para niñas.

Cada vez más en los centros se procurará practicar un mismo deporte para los dos sexos. Por eso vamos a exponer a continuación modelos de sesiones didácticas basadas en los juegos que permitan el desarrollo del objetivo: igualdad y coeducación.

En las clases de educación física debemos potenciar la participación evitando la exclusión. En el caso de que el juego sea de eliminación lo reconvertiremos, aplicando alguna tarea paralela a los que hayan de ser excluidos por la mecánica del juego. Esa tarea paralela ha de estar vinculada al desarrollo mismo del juego.

8.5.-Sesiones didácticas.

Los juegos que proponemos son sencillos y necesitan muy poco material.

Esta sesión didáctica se distribuye en tres fases: de iniciación o calentamiento, la fase principal y la tercera, relajante de vuelta a la calma justificando la necesaria progresión del esfuerzo.

Al final de la sesión especificamos la funcionalidad y desarrollo de los juegos.

Son juegos, por lo demás, que fomentan el intercambio, y presentación e compañeros, la afirmación de sentimientos de seguridad en uno mismo, juegos de confianza, algunos exigen la colaboración, otros ayuda a compañeros y otros exigen la cooperación mutua y la aceptación de los demás.

8.5.1.-Sesión 1 : Juegos cooperativos.

Fase I

Ejercicio 1. Juego : la tarima presentadora

Ejercicio 2. Juego :el globo sostenido

Fase II

Ejercicio 3. Juego :el puente

Ejercicio 4. Juego :esquí alpino

Fase III

Ejercicio 4. Juego coreografías creativas.

Ejercicio 5. Juego :deshacer un nudo humano.

8.5.2.- Sesión 2 : *Juegos cooperativos*

Fase I

Ejercicio 1. Juego : salto con nombre

Ejercicio 2. Juego :el lazarillo y el ciego.

Fase II

Ejercicio 3. Juego :la alfombra voladora

Ejercicio 4. Juego :el túnel

Fase III

Ejercicio 5. Juego :adivina el nombre

Ejercicio 6. Juego : imitadores en grupo.

8.5.3.-SESIÓN 3 : *Juegos cooperativos*

Fase I

Ejercicio 1. Juego :círculo de aplausos

Ejercicio 2. Juego :la tarima presentadora.

Fase II

Ejercicio 3. Juego :la locomotora.

Ejercicio 4. Juego : el puente

Fase III

Ejercicio 5. Juego : acueducto.

Ejercicio 6. Juego :deshacer un nudo humano.

8.5.4.- Descripción de los juegos

Juegos de confianza , fase I

a.-El lazarillo y el ciego

Finalidad:

Habilidades: desplazarse sin vista, orientarse por símbolos

Capacidad cognitiva: atención

Actitud: colaboración, confianza, sinceridad.

Material: instrumentos sonoros.

Desarrollo. Por parejas, el lazarillo detrás del ciego (con ojos tapados) va orientándolo par que siga un itinerario marcado y le va dando instrucciones orientativas con señales convenidas mediante instrumentos sonoros, por ejemplo: palmada indica girar a la izquierda: tambor detenerse; triángulo, girar al a derecha y silbato andar hacia de lante. Luego se intercambiarán los papeles.

Variante : El lazarillo también puede orientar al ciego con señales táctiles, por ejemplo tocándole en la espalda para frenar; en los hombros para girar a los lados y en la nuca para andar hacia ade lante.

Fase II: principal

Juego de confianza

Finalidad:

Desarrollo motor

Habilidad física. Precisión, entrega, recepción.

Capacidades cognitivas: orientación en el espacio, coordinación óculo-pedal.

Actitudes: autoestima, trabajo grupal, colaboración, meta común.

Sexo: ambos

Material: balones.

Desarrollo: tendidos en el suelo, boca arriba, se pasa el balón cogido entre los pies al compañero que está detrás hasta conseguir llegar al último sin que se caiga el balón y desde aquí se puede repetir inversamente.

Variante: también se puede pasar el balón con las manos.

Fase I : juego de presentación y desinhibición.

La Tarima presentadora

Finalidad

Conocer a los compañeros

Habilidades básicas: correr, subir, escalar.

Capacidades cognitivas: atención, memoria

Actitudes : , desinhibición, espontaneidad, integración en las actividades colectivas.

Materiales: una mesa o un plinto.

Desarrollo: todos los jugadores corren alrededor del plinto o mesa, uno de ellos persigue a los otros y cuando le toque a alguno, éste tendrá que subir a la mesa o plinto y gritar su nombre, a continuación baja y persigue a otro.

Tomando de Palacios y otros (1996,21): Xogos competitivos, Santiago. Lea.

Fase II Principal

La locomotora

Habilidades: fuerza ritmo

Capacidades cognitivas: atención, esfuerzo coordinación.

Actitudes: cooperación, acompasamiento.

Desarrollo: los jugadores se colocan sentados en el suelo con las piernas abiertas y sujetando la cintura de su compañero que está de lante, de esta forma se trasladan, haciendo impulso acompasado, evitando que ningún niño se suelte porque entonces pierden los últimos vagones.

Fase II

El túnel

Habilidades básicas: desarrollo locomotor, carrera, salto, lanzamiento de balón, pase.

Capacidades cognitivas: coordinación óculo-mano-pie. Atención, percepción espacial.

Actitud: colaboración, apoyo mutuo, persecución conjunta del objetivo, responsabilidad.

Material: 1 balón.

Desarrollo: dividimos la clase en tres grupos, pero sin hacer competición, para evitar la comparación competitiva hacemos grupos desiguales y explicamos que los tiempos son diferentes y que no hay un final previsto.

Los alumnos se colocan haciendo una fila tumbados en posición de tierra inclinada y transversalmente al sentido de la fila. Un compañero de pie lanza el balón por debajo del abdomen de los compañeros (que tienen que levantarse para esto) y lo recoge el último de la fila que corre con el balón en la mano saltando por encima de sus compañeros (para lo cual ahora, deberán apoyarse en tierra) hasta que llega al final y se repite la operación de forma indefinida hasta que el conductor del juego decide pararlo.

Fase II Principal

Alfombras voladoras.

Habilidades básicas: correr, desplazarse, fuerza, compasar movimientos y ritmo.

Capacidades cognitivas: equilibrio, sensaciones de fuerza compartidas, desarrollo de la percepción espacial.

Actitud: colaboración, confianza, responsabilidad, apoyo mutuo.

Sexo: ambos

Desarrollo: dividimos la clase en 5 grupos de 5 alumnos. Cada grupo tiene una colchoneta. Entre cuatro niños/as cogen una colchoneta y transportan a un alumno desde el punto de origen al punto de destino. Se van intercambiando los papeles.

Fase III. Relajante

Imitadores en grupo.

Finalidad:

Conocimiento corporal

Capacidades cognitivas: atención, creatividad, resolución de problemas.

Actitudes: valoración del trabajo bien realizado, autosuperación, auto esencia, sentimiento de grupo, integración en las actividades colectivas.

Materiales: no son necesarios.

Desarrollo: se forman varios grupos. Cada uno de ellos diseña una figura compuesta por los cuerpos de los miembros del juego lo más original posible y los otros grupos tienen que intentar imitarla.

(Tomado de Palacios 1986, 141)

8.6.-Educación física y juegos populares

8.6.1.-Los juegos populares

Algunos de estos juegos han estado fuertemente clasificados por la tradición. Ahora que se practican mucho menos se puede volver a ellos en la escuela, pero desclasificándolos. Por ejemplo juegos populares como los bolos, la llave, la rana, los trompos y las canicas, eran considerando preferentemente masculinos, mientras que las chapas, la cuerda, los juegos de suertes, se han practicado sobre todo por niñas. Otros eran comunes: pies quietos , las chapas etc

Por ello proponemos:

Ejemplo de sesión :

Fase I

Calentamiento : Juegos de persecución: las quedas, el pañuelo.

La cuerda. Saltar a la cuerda, introducirse y salir exige habilidades y destrezas de coordinación general y de percepción visomotora.

Fase II Principal

Lanzamiento de trompos a un objetivo. La modalidad de acertar a un blanco supone precisión, coordinación visomanual

Bolos : Este juego implica coordinación óculo-manual

Hacemos tres/cuatro equipos. Para decidir los equipos podemos practicar algún juego de suertes. Dispondremos de tres juegos de bolos y cada equipo participará en su juego de bolos correspondiente. No se anotarán puntos para no convertirlo en un juego competitivo.

Aros: Con el juego de los aros desarrollamos coordinación óculo-manual, coordinación pédica.

Se trata de conducir los aros siguiendo un itinerario serpenteado.

Fase III Relajante.

Las canicas: exige poco esfuerzo físico. Es un juego muy apropiado.

8.7.-Conclusiones :

Hemos manifestado nuestras preferencias por los juegos cooperativos y los juegos populares porque pensamos al igual como Devis y Peiró (1992, 155) que permiten :

a.) Ampliar la participación a todos los alumnos-as, los de mayor y menor habilidad física porque se reducen las exigencias técnicas del juego.

b.) Integrar ambos sexos en las mismas actividades, ya que se salva el problema de la habilidad técnica y se favorece la formación de grupos mixtos y la participación equitativa.

c.) Reducir la competitividad que pueda existir en alumnos-as mediante la intervención del profesor-a, centrada en resaltar la naturaleza y dinámica del juego como si de un animador crítico se tratara.

d.) Utilizar un material poco sofisticado que puedan construirlo los propios alumnos-as (o fáciles de conseguir) porque estos juegos no exigen materiales muy elaborados y caros.

e.) Que los alumnos-as participen en el proceso de enseñanza de este enfoque al tener capacidad para poner y quitar y cambiar reglas sobre la marcha del juego, e incluso llegar a construir y crear nuevos juegos modificados.

f.) Educación Física y coeducación Es muy importante hacer una oferta interesante de juegos ,cooperativos, populares y juegos alternativos ,predeportes y deportes adaptados al espacio disponible , en los recreos , para que practiquen alumnos y alumnas .

9.-Sexo en la escuela

9.1.-Consideración social del sexo

Si se parte de una realidad social donde el sexo prima positivamente, el objetivo de entender y practicar una sexualidad correcta, puede considerarse uno de los grandes valores pero más bien escaso. Tal como ya hemos analizado , el mercado de los pseudovalores o incluso contravalores impregna hasta lo profundo a ciertos sectores de la sociedad. Llamamos contravalores a una serie de mitos sociales que, poco a poco, parece que se han convertido en una necesidad que hay que satisfacer a todo coste, y que contradicen, en cierta forma, a una serie de principios que tradicionalmente se consideraban norma moral: el respeto a los padres, a los profesores, a los mayores, la religión como virtud que es extendía sobre lo sexual como virtud reguladora. Así tenemos contravalores como el hedonismo, la corrupción moral social y política, la corrupción sexual, la adoración al ego etc.

La forma de conducirse en aquellas conductas que más específicamente consideramos como conductas sexuales no va a diferir mucho de su comportamiento

en otras áreas. Es decir, cuando se toma una concepción laxa sobre una cuestión como el sexo, que siempre ha estado marcado en este país por la influencia del tabú, de la religión, de la prohibición; esa misma concepción laxa se aplica al reto de los intereses mencionados del ser humano. Por ejemplo un hombre o una mujer que sea infiel en el terreno de la amistad, tiene muchas posibilidades de serlo también en el terreno sexual. Porque los valores o la falta de valores, que cada individuo tenga, ejercen una influencia de forma semejante en todas las áreas del comportamiento (López Folgueira, 1997, 281).

Del sistema de valores asimilado por cada persona se deriva su proyección en las relaciones sociales, familia, trabajo y también en la sexualidad porque aseguran Masters y Johnson (1998, 50) : *nuestra manera de expresarnos sexualmente- nuestra forma más íntima de relacionarnos con otra persona- es un reflejo de cómo nos valoramos, de cómo valoramos a la otra persona y de cómo esa otra persona nos valora*. Una persona que se valora y que se ama a sí misma , también sabrá amar a los demás –Amarse a si mismo supone saber elegir de entre las alternativas posibles, aquella más saludable y que proporcione mayor bienestar psicofísico a medio y largo plazo - . Y no sólo momentáneo, aunque ello pueda suponer ciertos esfuerzos. Esto supone tener un “norte” que vaya indicando la dirección a la que queremos llegar.

9.2.-Sexo y placer

El hombre está dotado de elementos psicofísicos que le permiten mantener relaciones sexuales entre sexos, alimentados por sensaciones de consideración estética, de comunicación conforme placentera y de percepciones sentimentales, espirituales, susceptibles de producir emoción y gozo. En consecuencia la comunicación entre miembros del género humano puede abarcar desde lo meramente físico, incorporar sensaciones fisiológicas, comprender mensajes cognitivo sociales hasta los profundos sentimientos que son expresión de la voluntad de comunicarse dándose, entregando lo genuino de la bondad de cada uno, es decir, los sentimientos amorosos. Hay pues una profunda concatenación entre dos esferas de lo sexual, que son el placer y el amor.

El placer debe estar al servicio del hombre y del conocimiento, maduración y bienestar, y no al revés, pues en tal caso, a largo plazo el placer por el placer se convertiría en displacer, algo disfuncional ya que un placer como servidumbre no proporciona la gratificación deseada. Ese placer sexual no existe en el vacío, surge de la recíproca satisfacción de necesidades y deseos entre un hombre y una mujer comprometidos física y emocionalmente uno con el otro. Para ellos la relación sexual es la confirmación de sus valores más profundos. La existencia de un placer da testimonio de la cualidad de su relación. (Masters y Jonson, 1988, 50-51).

En una sociedad tan hedonista, como la que nos ha tocado vivir, todo aquello que suponga un esfuerzo, una renuncia o sacrificio, es aborrecible para el común de la sociedad. Parece como si la felicidad consistiese en gozar por el puro placer de gozar, luchar en un trabajo por la consecución de unos momentos de lujo, el placer ligado a lo poderoso, placer ligado al dinero, en resumen : poder hacer lo que uno quiera.

De ahí que exponer a muchas personas la cuestión de un ser espiritual que las observe o a normas que le supongan lucha constante, o dominio de la adversidad les parece un atentado contra su soberanía del placer. De esta forma el placer ocupa uno de los grados más elevados, sino el más elevado, en la jerarquía de valores de la mayoría de los seres humanos.

En el terreno de la sexualidad se pasó del “todo placer está prohibido” al “todo placer es lícito y está permitido” (López Folgueira, 1997, 284) y asegura el mismo autor: antaño el placer, sobre todo el sexual, provocaba culpabilidad; en la actualidad produce hastío y sensación de vacío. Si ésto sucede así, será porque lo que se busca no es un auténtico placer, sino altos niveles de excitación y de sensaciones nuevas y diferentes cada vez , de tal manera que, concluída su fugaz duración dejan al individuo con una carga importante de frustración y ansiedad ya que la excitación se ha convertido en una meta en sí misma.

El placer sexual puede y debe ser considerado como un valor cultivable. Tiene la potencialidad de unir intensamente a las personas que juntas experimentan o cultivan su entrega desinteresada de uno hacia el otro sin que haya explotador y

explotado, vencedor o vencido. De esta manera se expresa Giraldo (1981, 269): *la satisfacción sexual (y por lo tanto el placer sexual) según las necesidades freudianas de cada individuo se conciben como un aspecto de la autorrealización, de ésta depende la eticidad de la conducta.*

9.3.-La visión sexual de los adolescentes.

La adolescencia es el periodo mas crítico que padece el género humano en cuanto a la maduración sexual, porque es un estadio de iniciación de relaciones y contactos con el otro sexo y es el momento de la emergencia de una serie de caracteres físicos, fisiológicos y cognitivos que condicionan el pensamiento y el hecho de afrontarlos y superarlos con equilibrio será una condición para una maduración equilibrada de personalidad.

Siendo un proceso tan difícil para su aprendizaje específico donde intervienen la capacidad de comunicación, la formación en valores, la autoestima, las fuentes cognoscitivas sobre relaciones sexuales sanas ; también una retribución afectiva donde se ponen en juego intereses como el egoísmo, la posesión, el despotismo, el aprovechamiento, la mentira, la explotación carnal, la explotación sentimental ; en fin : un conglomerado complejo de conocimientos, afectos, emociones y sentimientos que se desarrollarán con éxito si se parte de una competencia educativa sexual. Y lamentablemente aquí es donde fallan estrepitosamente la familia, la sociedad y la escuela.

La mayor parte de los adolescentes aprenden sus primeras “lecciones” de sexo a raíz de las explicaciones de amigos/as (generalmente deformantes) en base las revistas pornográficas, vídeos, películas, merced al acceso a internet y otros medios que evidentemente son los cauces menos adecuados. Esto ocurre porque la familia ante el temor a no saber dar la información correcta, se inhiben; los profesores también tienen el temor a que su información sea tergiversada o no sea la apropiada y la sociedad consiente en que por todos los medios de comunicación se exhiban la sexualidad mezclados y asociados con la violencia; la prensa retrata todos los días múltiples

acosos, abusos, violaciones, asesinatos por celos, por revancha, por incomprensiones. Es decir, que estando en la era de la información, existiendo saturación de información desde todos los medios, los adolescentes siguen aprendiendo a semejanza del reflejo social, imitando el modelo de los padres (entre lo que los padres saben que ven y lo que los padres no creen que vean) y las actitudes que observan todos los días de sus compañeros y compañeras mayores.

9.4.-La extensión comercial del sexo.

El sexo se ha convertido en una mercancía . Algunos países con elevado nivel de pobreza obtiene más beneficios en el turismo sexual que otros con el turismo paisajístico. Por eso ¿Cuáles son las manifestaciones de esa enorme ansiedad por el placer sexual? Esas manifestaciones conducen a una escala de pseudovalores que se derivan de:

- El turismo sexual
- El sexo libre
- Lucha de los medios sanitarios por el sexo seguro
- Promiscuidad sexual
- Crece el número de Sex-shops
- Crece el número de revistas o vídeos pornográficos
- El erotismo es el entremés de cualquier película con sexo
- Menos peligro de embarazos
- Mas barreras para las enfermedades contagiosas
- Mas posibilidades de aborto
- Menos respeto por el otro sexo, sobre todo el femenino
- Más violaciones
- Mayor número de incestos (el incesto es la situación sexual menos conocida por el terror que sienten las víctimas a declarar una situación que no saben explicar, o por la corta edad, o sienten enorme vergüenza o porque han sido duramente amenazadas; pero la realidad es bastante dura)

Otra consecuencia que podría tener relación con esta búsqueda constante de sensaciones son las insatisfacciones sexuales y las infidelidades, que ocasionan una buena parte de los divorcios y separaciones, aunque otros se deban a la incompreensión y a la intolerancia.

La consecuencia abrumadora es que muchos hijos no son deseados cuando son concebidos; ello no implica que un buen número no lleguen a ser queridos. Pero existe una proporción de hijos no deseados y no queridos; para esas familias los hijos son un estorbo. Y el resultado se ve a corto y medio plazo en la frustración que se ha generado en esos hijos, frustración que se manifiesta casi siempre a través de la agresividad y del sexo violento.

9.5.-Adolescencia y sexo en la escuela

Este tema es para nosotros de una gran preocupación porque tal como se puede deducir de las investigaciones recientes y de nuestra propia investigación, en los centros escolares se vive una consideración del sexo frívola y agresiva ,por parte de un grupo importante de adolescentes.

Según el informe del Defensor del Pueblo (1999, 238) un 1,7% de alumnos comprendidos entre 12 y 16 años estudiantes de ESO, afirman ser acosados sexualmente por los compañeros, lo cual supone que 34000 chicas sufren acoso sexual. Si consideramos que sólo uno de cada cinco casos de denuncia de acoso acaba en expediente o en denuncia en el juzgado se deducen dos cosas: primera, muchos casos no prosperan ante lo cual las mujeres acaban por no denunciar; segundo, por ser situaciones traumáticas es lógico pensar en la desesperación. De todo lo cual se sigue que hay un tufo de impunidad que persigue a la víctima cuando es mujer.

De nuestra investigación se deducen los siguientes hechos :

- a.) Los que han visto acoso en los dos últimos cursos.

Observación de situaciones de acoso

A niñas	1 vez (138)	2 veces (21)	3 veces (10)	+ 3 veces (100)
	11%	1,7%	0,8%	9%
A niños	1 vez (88)	2 veces (5)	3 veces (5)	+ 3 veces (34)
	7%	0,4%	0,4%	3,3%
Total	9%	1%	1,1%	6,1%

Tabla nº X - 7 (Elaboración propia)

Esto quiere decir que las chicas son mucho más acosadas que los niños. Considerando que 1 o 2 veces o 3 veces pueden ser personas diferentes en dos años, y aunque podría ser importante, hemos preferido no valorarlo desde el punto de vista cuantitativo (aunque sí sirve como referente) y aceptamos, por lo tanto, que en el ámbito de nuestra investigación la frecuencia global de acoso que percibe el alumnado como testigo representa un 6,1%.

Ser acosado sexualmente afecta a un 1,6% de la población estudiantil . Extraemos de ello las siguientes conclusiones :

a.) Que los estudiantes manifiestan haber visto muchas situaciones de acoso y sin embargo muy pocas personas manifiestan haber sido acosadas.

b.) Esas alumnas y alumnos que han sido acosados lo han sido en muy repetidas ocasiones, lo cual quiere decir también que los acosadores se ensañan especialmente con determinado tipo de víctimas.

c.) Cuando se pregunta a las chicas qué piensan de los chicos y a ellos qué opinan de las chicas, sus respuestas nos permiten describir la idiosincrasia de los adolescentes en cuanto a la percepción que tienen de sí mismos y del sexo opuesto.

Algunas respuestas de las chicas son:

- Algunos son subnormales y prefiero mantenerlos alejados de mi (2° de ESO)
- No se lo que piensan de mi, pero ellos algunos me caen bien, pero la mayoría son egoístas y chulos.
- Algunos chicos tocan mucho a las chicas
- Piensan que somos muñecas y que nos pueden controlar.
- Que están muy buenos. Ellos son parvos pero si son guapos.
- Son chulitos, pero algunos están muy buenos.
- A veces son machistas y de lante de sus amigos se hacen los chulos.
- Son todos unos chulos y para hacerse los machotes empiezan a pelear.
- Se quieren hacer muy machos, pero en el fondo son tan débiles como nosotras.
- Y la respuesta mayoritaria dice:
- Dicen que si no tenemos tetas y culo no servimos para nada.
- Y los chicos opinan
- Son unas presumidas ; alguna está buena
- Son cotillas pero divertidas.
- No valen para nada
- Solo me interesa su
- Algunas están buenísimas
- Y la respuesta mayoritaria es:
- Me interesan si tienen culo y tetas, sino son unas niñas.

En definitiva , hemos visto que la intencionalidad de trato , desde el punto de vista comunicativo entre niñas y niños , atraviesa por una fase de instalación de una sexualidad mal enfocada, centrada en los órganos sexuales. Los chicos son machistas chulitos, se manifiestan prepotentes con la niñas y las consideran como objetos sexuales.

Por su parte las chicas en un porcentaje importante no está de acuerdo con esta situación, sin embargo apostillan “pero alguno está bueno...” o sea que en el fondo disculpan, de alguna manera, su forma de ser con tal que sean portadores de una cierta belleza física.

Prevalece por lo tanto el enfoque social de la apariencia física. Se reproducen así la actitud machista del niño y la actitud ambigua un tanto insatisfecha pero un tanto conformista en las niñas que, sin embargo, y a medida que se van integrando en las tendencias reivindicativas de una igualdad de trato y una igualdad de oportunidades reales para ambos sexos, se van concienciando de la perniciosidad de ser consideradas como objetos sexuales.

Vuelve a aparecer también esa ósmosis de lo sexual y lo violento que obedece a una línea de entendimiento por la cual los hombres descargan su frustración afectivo-sexual mediante la violencia y esto obedece a que en nuestra sociedad violencia y sexo aparecen indisolublemente y perversamente unidos.

Definitivamente en la escuela se impone una formación para la no-violencia, para el trato afable, para la consideración de la igualdad en dignidad de todos los seres humanos. De ahí que nosotros propongamos técnicas y estrategias basadas en el desarrollo de la igualdad en la no diferencia, el trato tolerante y el análisis de las fuerzas que presionan a los adolescentes haciéndoles descubrir a través de debates, puestas en común, análisis de dilemas morales y formación de un equilibrado juicio a través de la formación ética, particularmente de la educación en valores.

9.6.-Analfabetización afectiva

Vivimos en un mundo en el que los medios técnicos y materiales han alcanzado su más álgido desarrollo y, por el contrario, crecen los traumas emocionales, la violencia, la depresión, la soledad, la droga y los fracasos familiares. Algo falla, podríamos llamarle educación emocional.

En este sentido apunta Goleman (1999, 17) una interesante reflexión:

Para mi lo más escalofriante es el número creciente de muertes relacionadas con armas en nuestras escuelas.

¿Por qué esta erosión de las capacidades básicas para la existencia? Opino que los niños son las víctimas no planeadas de las fuerzas que andan sueltas en el panorama mundial, económica la una, tecnológica la otra. La intensísima presión de la competitividad global significa que la generación actual de progenitores tiene que empeñarse más tiempo y con mayor ahínco en mantener un nivel de vida decente que era el real en la generación de sus propios padres; no es que nosotros queramos menos a nuestros hijos, pero disponemos de menos tiempo libre para pasar con ellos del que nuestros padres podían dedicarnos.

Se da una especie de analfabetismo afectivo: no somos capaces de motivarnos, no sabemos perseverar en nuestros propósitos, no controlamos los impulsos, no sabemos aplazar las recompensas, regulamos mal nuestros estados de ánimo, no somos capaces de anular la angustia que turba nuestra razón y nuestra emoción.

Por eso exponen Elías y otros (1999, 23) que *hemos rechazado el papel de los sentimientos, en el crecimiento saludable de nuestros hijos. Ahora estamos pagando el precio, como familias y como sociedad, con una mayor incidencia de violencia y conducta poco respetuosa. Ante lo cual proponen una educación emocional.*

La educación emocionalmente inteligente reconoce que es la suma total de cuanto hacemos – en asuntos tanto considerables como nimios, día tras día – lo que puede crear un equilibrio más sano en los lugares más relacionados con los niños. Debemos actuar mediante formas que hagan hincapié en la importancia de los sentimientos y que nos ayuden a nosotros y a nuestros niños a manejar toda una gama de emociones con cierto grado de autocontrol, en oposición a la actuación impulsiva o a dejarnos llevar por nuestros sentimientos (a lo que Goleman se refiere como *secuestro emocional*).

En conclusión, es inaplazable la asunción de una labor coordinada entre los distintas instancias sociales para encauzar la vida sexual de los adolescentes proponiendo actuaciones conjuntas desde las instituciones relativas a la familia, a la sanidad, y los servicios sociales para ilustrar a las familias con programas de formación sexual; actuar desde las organizaciones de consumidores, organizaciones no gubernamentales y todas aquellas fuerzas sociales que pretenden un bienestar impulsado por vidas afectivas, por valores sexuales impregnados de sentimientos, y

buscan en fin la armonía social, para que luchen por concienciar a los adolescentes y jóvenes por un lado y para refrenar el pernicioso influjo de los medios extendiendo la frivolidad del sexo.

Si la familia es el primer motor de la educación de los hijos, también es la máxima responsable en la educación sexual. Es, hasta cierto punto, legítimo que la familia y el estado deleguen en la escuela una labor de complementación, pero en ningún caso puede asumir el papel familiar, máxime cuando no se ha dotado a la escuela de recursos en este sentido ni a los profesores de formación apropiada para ello. Es más somos conocedores de casos de profesores que durante la década de los 80 han pretendido hacer innovaciones abordando la temática de la orientación sexual y como no había una correspondencia con la actitud de práctica desinformativa de algunas familias se han producido protestas e incluso denuncias de padres, lo que ha llevado a que muchos profesionales hayan decidido abstenerse de fomentar la orientación sexual. Los centros, a partir de entonces, solicitaban la intervención de los servicios de planificación familiar para realizar charlas informativas a los escolares, anunciando a los padres el tratamiento expreso del asunto y solicitando la correspondiente autorización como si de una cuestión sectaria se tratase, pero la realidad obligaba a ello. Por lo tanto si la Administración está interesada en la participación de la escuela en la orientación sexual ha de motivarla, formarla y protegerla adecuadamente.

9.7.-Discriminación de género.

Tradicionalmente se ha considerado a la mujer como sexo débil, achacándole toda una serie de imperfecciones manidas, y atributos de minusvaloración que la han clasificado, la han etiquetado como una especie de sierva del hombre por lo que a través de la influencia debida al dominio prácticamente absoluto del hombre en las esferas de poder permitiéndose controlar los ejes de la familia, de la Iglesia, de la Sociedad y de la política, se ha permitido la tiranía de determinar el papel de la mujer.

En la transmisión de este papel, el rol débil de la mujer, ha jugado un papel fundamental en el sistema educativo.

Nuestra escuela, como narra Ballarín (1994, 116) , *que se presenta como una oferta neutral e igualitaria, ejerce una socialización diferencial por sexos y reproduce, legitima y perpetúa una cultura androcéntrica que distorsiona la imagen del mundo y de nosotros mismos.*

Esto se debe , según Scott (1993, 131) , *a que las estructuras organizativas de las escuelas y la presentación de los conocimientos dentro de diferentes áreas de asignaturas supone una contribución crucial a las decisiones patriarcales y capitalistas del trabajo: la división del currículo escolar en dos grandes áreas, una mental y otra manual, es una preparación para las divisiones del mundo real fuera de la escuela.*

Para comprender la forma en que se trata a la mujer como símbolo del consumismo, como objeto sexual , como sustancia de apetito carnal , basta con analizar uno de los muchos anuncios publicitarios que presentan una imagen degradada y desvirtuada de la mujer . A continuación exponemos lacrítica que se le ha formulado a un anuncio de jamones donde se denigraba la imagen de la mujer, aparecido en el diario “ El Mundo de 25 de junio de 2000.

“Denuncian por sexista un anuncio de jamón de cerda con el cuadro de las tres gracias de Rubens.”

*Ni las célebres tres gracias de Pedro Pablo Rubens han logrado escapar a las siempre bien aceradas garras de esa publicidad sexista...
... en el anuncio de este jamón serrano de cerdo y para más señas, “de hembra”, término este último que se asocia intencionadamente a ese “más sabor”, que se asegura que tiene el producto, aparecen frases que han colmado la paciencia de las citadas asociaciones y organismos. En una de ellas se asevera que “las hembras de cerdo y machos castrados están dotados por la naturaleza de una mayor infiltración*

de grasas en el magro” y sigue: “esto permite obtener un jamón serrano de altísima calidad, con un sabor y un aroma que lo convierten en una auténtica obra de arte”.

Este anuncio ha sido denunciado ante el Instituto de la Mujer del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales para que desde el observatorio de la publicidad se tomen las medidas pertinentes. (diario El Mundo de 25 de junio de 2000)

9.7.1.-Una reflexión sobre el lenguaje.

Se puede decir que el lenguaje como sistema de representación codificado de nuestro pensamiento regula y condiciona el modo de interpretar las realidades. El lenguaje como mecanismo de expresión y de comunicación niega frecuentemente la propia existencia de las mujeres en virtud de las famosas expresiones genéricas de masculino, al menos en determinados idiomas; pongamos por caso expresiones frecuentes como: el hombre, el niño, el alumno, etc.

A propósito de la simbolización del género masculino comenta Spender (1993, 205) que los gramáticos prescriptores del pasado no sólo decretaron que “hombre” y “el” representaban al macho de las especies; también decretaron que hombre y él representaban además a la especie, y por tanto incluían a las mujeres. Muchas personas han tomado a los gramáticos prescriptivos al pie de la letra y han aceptado sus normativas sin conocer siempre sus razones. No hubo nada de accidental en introducir esta norma y no hay nada de accidental en las consecuencias que se derivan de ella.

En esta línea argumenta Subirats (1987, 121 y ss.):

El actual sistema educativo facilita el acceso igualitario a los niños y niñas a la educación en lo relativo a la diferencia de sexos, puesto que quedan aún más rasos discriminatorios generalmente no visibles en relación a otras características, como la clase social, la raza o el lugar de residencia. Pero ello no significa que se trate de una escuela realmente igualitaria, puesto que toda la cultura que se transmite a través del sistema educativo ha sido construida sobre una base androcéntrica.

Por consiguiente las mujeres son casi invisibles en la educación, tanto en su dimensión histórica, como en la dimensión de docentes y alumnas. Las mujeres y sus creaciones a lo largo del tiempo no son sujeto de la cultura, y ello queda patente en los contenidos del sistema educativo, en su ordenación, en los textos y en el lenguaje utilizado e incluso en las relaciones establecidas entre hombres y mujeres en el marco de la docencia. La escuela mixta ha consistido en una inclusión de las mujeres en el ámbito educativo construido anteriormente para los varones, pero no en una fusión y generalización de modelos culturales anteriormente separados.

9.7.2.-Androcentrismo

a.-Los estereotipos

El hecho de basar las diferencias entre hombre y mujer en cuestiones de rango biológico supervalorando las actuaciones y experiencias de los hombres, considerando la virilidad ligada a la fuerza y al dominio sobre los otros y sobre todo sobre otras, dio lugar a que “ser mujer” llevase implícito el principio de sumisión y acatamiento de los deseos masculinos. Esta disfuncionalidad sexista ha ido creando unos roles particulares “ad hoc”, a propósito para cada género, atribuyendo estereotipos específicos a cada cual.

Esta estereotipación adoctrinada por la sociedad y la escuela ha sembrado la teoría androcéntrica en la cual el hombre representaba el centro y la mujer la periferia y la subordinación. De esta forma, las valoraciones que hacemos de las relaciones hombre-mujer están rodeadas de una aureola de valores de lo masculino y valores de lo femenino, procediéndose a anclar estos valores en una ética de la masculinidad como referente de todos los demás.

Argumenta Heras (1991, 186) diciendo que *en este caso la socialización para la supervivencia se traduce en orientaciones indicativas encaminadas a asumir roles aceptados dentro del orden hegemónico y fundamentados en una escala de valores androcéntrica.*

b.-La discriminación de trato

Aunque el modelo educativo ha tendido a diferenciarse, el trato a los individuos sigue siendo distinto. Las niñas son tratadas como niños de segundo orden, en opinión de Ballarín (1994, 128 y ss.). Además, actúa la diferencia, pero a partir del estereotipo clásico inconsciente. Los padres siguen atribuyendo tareas de casa a las niñas relacionadas con el canon clásico y aquellas otras que han sido de siempre de las niñas. Los hombres de las parejas siguen siendo el prototipo de los hijos varones y las madres son el prototipo de las niñas.

En la escuela se los clasifica definiendo a los chicos como deportistas, activos, agresivos, inquietos y a las niñas como más constantes, detallistas, más dóciles y menos violentas, aunque pueden ser más chismosas.

c.-Sexo y clase.

Apple (1987, 182) pone el acento en esta adjetivación sustantiva cuando pregunta : *¿ no es la educación un simple instrumento, entre muchos otros pertenecientes al arsenal del capital, para imponer sus propios pautas a la enseñanza, del currículum y la reproducción de la fuerza de trabajo?*

Los grupos económicamente y sexualmente dominantes detentan una buena dosis de poder. Sin embargo este poder está mediatizado..... y por el mero hecho de que las escuelas son parte importante de la arena política y no sólo de la económica.

Abundando en esta teoría, constata Apple (1997, 181) lo siguiente: *aunque he sostenido que el sexo, la raza y la clase social son relativamente autónomos y no se puede incluir unos en otros, es casi imposible comprender completamente cada uno de ellos a través de un “análisis discreto”. Esto quiere decir “al mismo tiempo” según la clase, el sexo y la raza. Es sexo tiene una influencia concreta sobre la conciencia y la organización de la raza y la clase. Pero la clase, a su vez, está reciprocamente*

relacionada con el sexo y la raza. Es precisamente la articulación entre los tres factores lo que hay que comprender, y no sólo sus tendencias aisladas. Esta afirmación no pretende devaluar la clase, sino mostrar sus cualidades relacionadas emergentes, mostrar su materialización en sujetos sexuados y pertenecientes a una raza.

9.7.3.-Mujer y poder.

Gracias a la lucha reivindicativa de la mujer para ocupar un rango de igualdad, un status social similar al del hombre, las mujeres han ido ocupando cotas cada vez más interesantes en la escala social. Se han superado clichés que la arrinconaban al hogar y, hoy en día, las mujeres mantienen una vida activa con buena capacitación laboral ; la vida activa le ha dado a la mujer independencia económica, en consecuencia mayor autonomía. Esto se traduce en un entorno privado a través de proyectos propios de vida. (Sarrible, 1996, 124).

Hoy estudian más chicas que chicos en las universidades y además ellas muestran un comportamiento académico superior al de los chicos.

Pero lo fundamental, como hemos comentado anteriormente, estriba en mantener las riendas del poder, porque son las que imponen las normas, las regulaciones, las conveniencias y hasta modifican el curso de la ética. Por esta razón las mujeres, cada vez más, se han dado cuenta de que les interesa estar insertadas en la red del poder , si quieren mantener una influencia sobre la toma decisiones.

Parece ser que en la mayor parte de las naciones la presencia de mujeres en todos los niveles políticos, gobiernos, parlamentos, etc se aleja notablemente del 50%. Sin embargo observan Uriarte y Ruíz (1999, 208) que esta presencia aún minoritaria de las mujeres se acompaña en los países desarrollados con un segundo rasgo no menos importante, el aumento constante del número de mujeres en todos los niveles del poder en los últimos años.

España constituye un país representativo de esta doble característica, es decir, España tiene una élite política con una importante diferencia entre hombres y mujeres, pero al mismo tiempo, ha asistido en los últimos años a un constante aumento del número de mujeres en las posiciones de poder, básicamente en el último decenio.

Las influencias sobre este fenómeno social pueden ser, entre otras, el proceso de socialización diferenciado, las diferencias en grado de la educación formal y la reciente entrada de las mujeres a un mundo del trabajo remunerado y, por lo tanto, en la posibilidad de plena participación en la vida pública.

9.8.-La concepción educativa sexista . Necesidad de una escuela coeducativa.

El análisis de la estructura escolar pone de manifiesto (Payne, 1993, 57) que *sigue funcionando una ideología sexista. El conserje de la escuela será sin lugar a dudas un varón, y controlará una fuerza de trabajo mayoritariamente femenina. El personal de limpieza, los ayudantes y la secretarías serán casi exclusivamente mujeres y tendrán un status y unas sueldos más bajos que los profesores. Uno de los primeros trabajos que una profesora feminista puede abordar es el de poner de manifiesto ante los alumnos estos valores “ocultos” de la organización de la escuela. Cuando la ideología opera mediante la provisión de posibles modelos para que los alumnos los emulen, la profesora feminista puede indicar lo inadecuado de estos modelos, y al hacerlo, socavar la ideología.*

Ahora bien, nosotros pensamos que lo mismo que debe hacer el papel de revelar el engranaje del currículum oculto la profesora feminista , puede y debe hacerlo el profesor neutral.

Nos parece interesante señalar como, a pesar de todo lo que se quiere aparentar desde la administración educativa con respecto al tema de la igualdad para los sexos, todavía persiste una inclinación en solapar el papel de la mujer.

Así advierte Moreno (1991) en Ballarín (1993, 137) que el Diseño Curricular Base en áreas de Geografía, historia y ciencias sociales de educación secundaria obligatoria contiene todavía discriminaciones como estas:

1. *Las escasas referencias en el texto a mujeres no conducen a ver en éstas, actoras y protagonistas, ya que son debidas a llamar la atención sobre la necesidad de no discriminación creando así una imagen victimista y lastimera de las personas a que se refiere.*

2. *La lejanía de la igualdad de los sexos que se propugna queda de manifiesto en las tres ocasiones en que se habla de alumnos y alumnas frente a las 133 en que se usan términos masculinos, al referirse el mencionado Diseño Curricular a las orientaciones didácticas y para la evaluación.*

3. *La discriminación por edad también está presente. De entre las observaciones realizadas, cabe resaltar las 8 referencias al alumnado como seres activos frente a 27 en que aparecen como pasivos receptores de la acción educativa.*

Además recalca Moreno (1987 ,41) : *las relaciones históricamente conflictivas entre mujeres y hombres de distintas condiciones , y las repercusiones que tales relaciones tienen en la compleja vida social en que vivimos, frente a las investigaciones que sólo atienden a nuevos datos sobre la realidad histórica de las mujeres sin revisar los parámetros teóricos y epistemológicos del discurso histórico. Quiero....poner el acento en que , si bien el silencio que el discurso histórico ha venido guardando sobre la realidad histórica de las mujeres es un serio problema que hay que plantearse, no es el único problema al que debemos atender hoy al reflexionar sobre el pasado para una mejor comprensión del presente.*

Es notorio y patente, por lo tanto, que el modelo androcéntrico continúa perpetuándose a pesar de los intentos por establecer una igualdad. De ahí que haya que renovar esfuerzos por materializar uno de los primeros derechos humanos: la igualdad de los seres humanos ante la ley, la igualdad de oportunidades para ambos sexos, la no discriminación por razón de sexo, inteligencia, raza, país, etc.

Se impone de esta manera un modelo de educación que cultive en los niñas y en los niños un clima de igualdad de derechos y de deberes y de oportunidades fomentando el respeto de unos por otros, es decir un modelo coeducativo.

La necesidad de una escuela coeducativa, subraya Subirats (1997,121), se acelera en este momento de intensos cambios, en los que no sólo *asistimos a la necesidad de que las mujeres consigan espacios de poder público para contribuir a la transformación de la sociedad actual, sino, que a la vez, aparecen signos de deterioro en las pautas vigentes como configuradoras del género masculino. Las elevadas tasas de paro entre los jóvenes, la falta de expectativas respecto de su futuro profesional, así como la discusión, por parte de las muchachas, de un liderazgo tradicionalmente ostentado sin ninguna dificultad por los muchachos, hacen aparecer en los centros educativos una serie de situaciones que muestran una aceleración de la violencia y de la falta de conexión social y cultural entre los jóvenes, especialmente entre los varones.*

Entonces, ello supone universalizar los valores y hábitos que anteriormente eran atribuidos a cada uno de los grupos sexuales, de modo que las niñas tengan acceso a las capacidades y tareas anteriormente consideradas masculinas y los niños tengan acceso a las capacidades y tareas anteriormente consideradas femeninas, y ello en igualdad de condiciones y no como la invasión de un terreno ajeno.

Por eso proponemos una serie de tareas donde se estimule la coeducación, el respeto por el otro sexo, la tolerancia y comprensión de las diferencias biológicas debidas a la naturaleza, la igualdad de dignidad como seres humanos. Entre otras señalamos:

- a.) Cultivo de un lenguaje no androcéntrico
- b.) Sesiones de Educación Física coeducativas
- c.) Sesiones de Educación Física con juegos cooperativos.

Cuando hemos expuesto en el programa de sesiones didácticas en base a los juegos cooperativos y populares, de alguna manera, señalábamos el poder educativo de estos juegos para fomentar la coeducación, el respeto a los otros, la no discriminación por razón de sexo, etc.

10.- Propuestas de investigación –acción desde la perspectiva organizativa y pedagógica.

10.1.-En torno a los alumnos.

Planteamos al profesorado la posibilidad de separar a los alumnos perturbadores, contemplando la opción de realizar algún agrupamiento, o de programar un currículum opcional para estos alumnos.

De las opiniones del profesorado se deduce lo siguiente :

- Se podría dar mejor la clase. Es una opción para el 85% del profesorado
- Los otros alumnos aprovecharían más, le parece cierto al 86%
- Esos alumnos en su otro agrupamiento rendirían más 35%
- No sería justo ni pedagógico 45%

Quiere ésto decir que el profesorado entiende que los alumnos disruptivos son perjudiciales para la marcha académica de los otros alumnos y sería un alivio para la situación del enseñante el hecho de separarlos. Sin embargo, la mitad del profesorado no está convencido de que un agrupamiento específico diese mejores resultados. A pesar de esto, los profesores manifiestan a través del elemento que cuestiona “si procede proponer un currículum diferente a los alumnos que no aprovechan nada”, el 78% contesta que sí es procedente modificar el currículum para ellos.

Por lo que respecta a orientadores y directores la mayoría piensan que es la única opción coherente hacer agrupamientos específicos. De hecho, la propia Administración en algunas comunidades ha legislado la posibilidad de hacer un

currículo adaptado para alumnos de bajo rendimiento académico y con comportamiento que atente ostensiblemente contra las normas de convivencia. Tal currículo suele estar basado en educación física, área de ciencias y área lingüístico-social .

Pero los directores van más allá y plantean la posibilidad de agrupamientos en función de alguna asignatura común del currículum de la que estos alumnos sean partidarios (por ejemplo la informática) y luego establecer una parte troncal de matemáticas y lenguaje básico , combinado con talleres prácticos.

Sabemos que es una opción que habría que cuestionar y matizar profundamente, no obstante la realidad nos dice que estos alumnos repetidores en Primaria y repetidores en 2º de ESO llegan a 3º de ESO no sabiendo escribir, con muy mala lectura comprensiva y no dominan la resolución de problemas con simples multiplicaciones y divisiones.

Esto sucede porque a lo largo de Primaria y en el primer ciclo de ESO no hay posibilidad de hacer grupos de diversificación, en consecuencia el tutor puede y debe atender aquellos niños con retraso y con dificultades de aprendizaje, pero con la condición de que sea uno o dos, ; de lo contrario y sobre todo si alguno necesita una adaptación curricular, el profesor con 25 alumnos no puede atender con las debidas condiciones a esos 3 o 4 niños ; sólo podría solucionarse si existiese un profesor de apoyo para esos alumnos, al margen de la labor del profesor de pedagogía terapéutica.

Se entiende ahora la reivindicación del profesorado cuando de habla de las diversificaciones y adaptaciones curriculares solicitando más profesores para abordar esta tarea como un apoyo a la realidad pedagógica del aula.

Al plantear las posibles modificaciones curriculares , proponíamos ,algunas como :

- Crear un módulo orientado hacia la formación laboral ; con lo que el 74% del profesorado estaba de acuerdo

- Dar la opción a los alumnos de ESO a partir de los 14 años de acceder a programas de garantía social ; con lo que está de acuerdo el 60% de los profesores-as
- Que la ESO sea obligatoria para el Estado hasta los 16 años pero voluntaria para padres y alumnos a partir de los 14 años; esta opción le parece interesante al 46% del profesorado, un 24% cree que no es interesante y un 16% no contesta. Hay por lo tanto una divergencia de opiniones.

También aquí los directores se manifiestan partidarios de la supresión de la obligatoriedad hasta los 16 años, como se había analizado en el capítulo VI, donde además habíamos visto como varios directores en medios periodísticos a raíz de conflictos de agresiones a profesores achacaban el origen del problema precisamente a la obligatoriedad que condiciona la permanencia en el centro de alumnos cuyo interés por el estudio es casi nulo y sin embargo están más predispuestos a otras opciones.

Por ejemplo: “ la disposición para abandonar los estudios ahora mismo”, que planteábamos a los alumnos, el 21% del alumnado responde afirmativamente. Curiosamente este porcentaje es muy próximo al de alumnos agresores (26%).

Cuando se les pregunta a los alumnos si estarían dispuestos a cambiar asignaturas actuales por otras opciones más prácticas, afirman que les parece muy bien el 52% y el 17% de los estudiantes contesta que le parecería bien. Este dato conviene tenerlo muy en cuenta si hemos de dar participación al alumnado en cuanto a opciones generales del currículo. En particular han manifestado sus preferencias por alguna de las áreas que les hemos propuesto (que podrían haber sido más y diferentes), por ejemplo:

- Deportes es elegido por el 34%
- Mecánica lo escoge el 20%
- Dibujo lo escoge el 20%
- Actividades musicales(el 17%)
- Taller de cocina (18%)
- Medio ambiente (16%)
- Soldadura (9%)

- Costura (8%)
- juegos matemáticos (10%)

En nuestra opinión para estos alumnos debería hacerse una opción teniendo muy en cuenta áreas prácticas donde ellos se desenvuelven bien y puedan experimentar logros desde el principio porque las tareas de estas materias no les harán tropezar con la dificultad consabida de la resolución de problemas o los análisis sintácticos, para poner un ejemplo.

En el currículum de estos alumnos debería figurar también el estudio y la práctica de habilidades sociales y destrezas comunicativas, áreas atractivas como el deporte, la informática y la música, principios de ética, reflexión sobre los derechos humanos, el respeto a los demás, la tolerancia y el autocontrol.

Precisamente los profesores valoran ciertas proposiciones que ayuden a mitigar y resolver la problemática de los conflictos de la siguiente forma :

- a.) Código de normas bien elaborado, que sea bien conocido y que se haga cumplir, obtiene la aquiescencia del 93% de los profesores-as.
- b.) Infundir un código de valores es apreciado positivamente por el 86%.
- c.) Fomentar la autodisciplina y el autocontrol, está bien visto por el 94% de los docentes.
- d.) Practicar la resolución pacífica de conflictos es aceptado por el 95% de los enseñantes.

Es obvio, por lo tanto que estas cinco proposiciones deben ser bien tenidas en cuenta por la escuela tal que:

1.-Se realicen unos códigos que regulen las normas de convivencia, a través(por ejemplo) de los RRI (Reglamentos de Régimen Interior), para todos los sectores de la comunidad, incluyendo los derechos y deberes de alumnos, padres, profesores, conserjes, bedeles y personal de limpieza. Pero de poco importa tener un Reglamento

bien diseñado, si nadie lo conoce. Es claro que hay que publicarlo convenientemente a través de los siguientes procedimientos

- a Enviar una copia a cada padre o madre.
- b Dar una copia a la APA
- c Dar una copia a cada profesor, bedeles y conserjes.
- d Este reglamento ha de leerse e interpretarse en cada clase haciendo un trabajo de tutoría donde se explique la razón de cada norma, la explicación conveniente de la necesidad de respetarlas y la consiguiente ejecución de sanciones correspondientes a las faltas tipificadas.

2.-Infundir un código de valores . En cierto modo , esta propuesta la presentamos en el epígrafe relativo a la formación en valores.

3.-Fomentar la autodisciplina y el autocontrol.

Es más fácil hacer partícipe al alumno en el respeto a las normas de clase , si él mismo ha participado en la elaboración del reglamento. Sugerimos que estas normas deberían ser consensuadas y justo en esa medida el alumno sabrá atuodisciplinarse. Asimismo , cuando se hace reflexión y debate de las normas el alumnado estará más motivado para sentirse parte integrante de la elaboración del sistema normativo y al sentirse actor , también se sentirá más responsable.

4.-Enseñanza de habilidades prosociales.

Dejamos expuesto ya un programa de habilidades prosociales anteriormente , al cual nos remitimos.

10.2.-En torno al profesorado.

Por lo que se refiere al componente del profesorado ha de producirse una concienciación para determinados cambios entre los que destacamos:

- Cambiar prácticas pedagógicas y didácticas.
- Reorientar la tutoría
- Adaptar el currículum
- Mejorar el clima de centro.
- Mejorar la gestión directiva
- Más dedicación a la investigación - acción.

10.2.1.-.Cambiar las prácticas pedagógicas y didácticas.

Cuando estudiábamos la formación del profesorado, sus actuaciones y deficiencias habíamos comprobado como algunas de las siguientes características permanecen todavía en auge en algunas aulas :

.-Instruccionismo:

Los profesores de Secundaria, en una gran parte, se dedican a “soltar su rollo”. Es como si tuviesen una lección aprendida que se la envían al alumno como un paquete instructivo para que el alumno lo desentrañe. Las condiciones de las que parte el alumnado son poco consideradas , los alumnos no son todavía bastante hábiles para desentrañar las técnicas y estrategias de esos paquetes instructivos, en consecuencia es como si se encontrase con una montaña que no es capaz de superar con lo cual se frustra , pierde su motivación y se siente un poco infantil. Queremos decir que el profesor debe adaptarse parcialmente al nivel inicial con el que entran sus alumnos en clase, aún sabiendo que se cuenta con una programación cuyos mínimos, a la hora de la verdad, hay que exigir.

.-La meritocracia.

Una parte del profesorado se siente halagado al observar con más claridad el fruto de su trabajo en unos alumnos que en otros. Todos tenemos el derecho de sentirnos felices cuando vemos que nuestro trabajo da buenos resultados. Pero realizar halagos recíprocos a esos alumnos en detrimento de otros es un proceso discriminador, más bien se debe practicar un refuerzo positivo cada vez que un alumno, sea de mayor o menor rendimiento académico, nos caiga mejor o peor su forma de ser.

.-El adoctrinamiento.

Algunos profesores llevados por el afán poco reflexivo de su ideología, considerando que sus teorías (aún siendo minoristas) son universalmente válidas pretenden imponérselas al alumnado intentando (y a veces consiguiendo) llevarlo a la mentalización de cuestiones político-sociales que no tienen nada que ver la formación en su espíritu crítico, autónomo y reflexivo que debemos enseñar al alumnado. Este fenómeno, parcialmente, se controla por el hecho de que en la estructura de los centros hay divergencias de ideologías y esto permite que unos hagan de medio de control para que otros no se extralimiten en sus teorías adoctrinadoras, pero, a veces, puede ocurrir que los otros compañeros lo descubran tarde o sean todos de la misma ideología dentro de un determinado departamento.

.-Acercamiento al alumno.

Si la clase es un lugar donde se van a formar personas y si la educación es un proceso de formación en valores y desarrollo integral de las facultades del individuo y de su personalidad, nadie puede imponerse a nadie por la fuerza. En consecuencia es erróneo que el profesor se extralimite fundando el principio de la enseñanza en un desconocimiento del alumno, en mantenerlo alejado y mostrarle que la única fuente de autoridad es él y por eso puede imponerse sin más. De la misma forma sería erróneo que el alumno o ciertos alumnos pretendan dirigir o controlar la marcha de la clase porque crean que tienen el principio de autoridad que concede la fuerza física o la

impunidad. Lamentablemente las dos situaciones que acabamos de describir ocurren con demasiada frecuencia; muchos profesores están acostumbrados a impartir docencia con un alto instruccionismo y un alto nivel de exigencia (le han enseñado así en sus universidades), se alejan de los alumnos. A ellos conviene proponerles lo siguiente:

- Ellos mismos protestarían si tuvieran que estar hora tras hora recibiendo discursos “en off”, de los que entienden una pequeña parte.
- Ninguna imposición conduce al diálogo. Por lo tanto el profesor tiene que hacer un esfuerzo para olvidarse, por momentos, de su asignatura (el ombligo del mundo) y hablar y dialogar con los niños, explicándoles cual es la función de cada uno, lo que se espera de ellos, la mejor forma de conseguirlo, brindarle su entrega, su confianza, para que le consulten sus dudas (incluso fuera de clase) sin recelo, y es que especialmente los alumnos del primer ciclo de ESO están en una fase de experimentar el mundo social y es preciso mostrarles el camino de la comprensión mutua, de la tolerancia y de la igualdad; sólo así comprenderán cual es su función dentro de la escuela.
- Es de lo más importante que esa parte del profesorado cambie sus clichés y acceda “humildemente” a bajar a la arena del alumnado.

.-El control de la clase.

Aunque el profesor es el conductor de la clase y asegurar el orden es una de sus responsabilidades, también se produce cada vez con mayor insistencia, el fenómeno de que grupos de alumnos, cada vez mas numerosos, pretenden apoderarse del control de la clase ejerciendo su propia tiranía.

Esta actitud es la que está haciendo comprobar a la sociedad la disfuncionalidad del sistema educativo y del sistema político-social. Esta actitud de resistencia acultural dentro de las aulas, los patios e incluso trascendiendo a la calle afectando a los profesores, pero también a los propios compañeros, produciendo desavenencias en el clima de convivencia de los centros, es la razón por la que estamos haciendo todas

estas propuestas : *para mejorar la escuela*, aunque luego veremos también que con mayor motivo es necesario perfeccionar a la familia y a la sociedad.

En cuanto al control de la clase comenta Descombe (1985, 10) que *el control del aula es una característica esencial de la enseñanza y aún así no es algo que pueda darse por supuesto. En realidad los profesores entran en el aula con autoridad pública para controlar, pero, en la práctica tienen todavía que ganarse ese control, en lugar de asumir que existe o simplemente esperar a imponerlo como un derecho. Para la mayoría , el control es algo que tiene que lograrse, trabajarse y, frecuentemente restablecerse durante el curso de su jornada de trabajo.*

Se hace necesario adoptar estrategias de cambio en el tratamiento e incluso la organización del alumnado. *Ese mismo cambio organizativo en la agrupación de los niños supone un coste para una perspectiva y, contrariamente una recompensa para otra diferente perspectiva. Este intercambio continuo de costes y recompensas con respecto a las circunstancias de la vida y a la perspectiva de los individuos desafía la imposición de fórmulas simplistas sobre la dinámica del profesor-a. Sin embargo, podría decirse que ser consciente de los costes y beneficios del individuo y descubrirlo, es un aspecto esencial de la promoción del cambio real de las escuelas.* (Devis y Peiró, 1992, 260).

El control del recreo.

Si en un centro nos ocupamos de que funcione un orden mínimo en la clase y también en el recreo estaremos consiguiendo una aceptable convivencia. Sin embargo la organización de los recreos deja mucho que desear y es de lo más heterogénea según cada centro decida a qué normas atenerse.

Veamos lo qué ocurre en distintas Comunidades Autónomas :

En Galicia , se prohíbe expresamente que los alumnos de ESO salgan del recinto escolar durante el recreo. Pero en algunos centros se permite a los alumnos del segundo ciclo de ESO. Tampoco pueden salir los alumnos de Bachillerato y FP a no

ser que lo autorice la dirección del centro o el Consejo escolar o bien dispongan de autorización expresa paternal.

Algunas comunidades como la de Madrid han prohibido salir a unos y a otros y en el mismo sentido se ha manifestado el Defensor de la Comunidad de Madrid.

En otras comunidades existen parecidas discordancias.

Ejemplificamos la realidad mediante una entrevista a un director , publicada en la Voz de Galicia de 20 de Octubre de 2000.

En esta entrevista el director de un instituto revela lo siguiente:

– *Director: es imposible que en un centro de la magnitud del nuestro se puedan organizar tres recreos para tres niveles de enseñanza. Los estudiantes de 3º y 4º de ESO deberían salir.*

– *R. ¿Colisiona su propuesta con la normativa vigente?*

– *D. Creemos que no. Ya he buscado asesoramiento jurídico. Nos basamos en unas recientes declaraciones del Defensor del Pueblo. En ella dice que las salidas de los alumnos fuera del recinto escolar, sea o no en el recreo, podrían realizarse si cuentan con una autorización de sus padres o tutores. Nosotros, de acuerdo con la APA, enviaremos circulares a los padres esta semana.*

– *R. ¿ Y si algún padre o tutor dice que no?*

– *D. Lo ideal es que la postura sea unánime. En caso contrario, unos podrían ausentarse y otros no.*

El Ministerio de Educación no tiene una normativa estatal sobre si los escolares pueden salir del instituto o no durante el recreo. (La Voz de Galicia ,20 de Octubre de 2000)

Como podemos deducir de todo ésto el asunto del recreo es polémico porque genera gran heterogeneidad. De ahí que, en nuestra opinión sea conveniente establecer criterios lo más unánimes que se puedan en cada etapa educativa, adoptando una solución que beneficie a la mayoría.

Pero importa no perder de vista el hecho de que los profesores son responsables de todo lo que sucede en su patio de recreo y también fuera, en el caso de que un alumno bajo su tutela salga y no tenga autorización, con lo cual preguntamos: ¿qué ocurrirá si un alumno sufre un accidente estando fuera del recinto, habiéndose marchado merced a que los profesores de guardia hacían la vista gorda? ¿qué ocurriría si se demuestra que ha habido negligencia por parte de los profesores? En todo caso los docentes de Secundaria tienen encomendada por ley la vigilancia en los recreos, según turnos que suele fijar el jefe de estudios, y parece ser que muchos profesores se quejan de que son incapaces de controlar toda la conflictividad que se produce en los patios escolares.

Por lo que nosotros hemos experimentado, la vigilancia en los recreos es escasa; tres o cuatro profesores no pueden ser capaces de controlar a 800 alumnos o más. Por lo demás y dependiendo de los centros, en muchos casos, es una vigilancia testimonial; no se planifican actividades lúdicas, recreativas, culturales o deportivas.

Sería positivo reclamar que se llevaran a cabo actividades de este tipo organizadas por el centro y el APA o por alguno de los dos: una oferta amplia de actividades que se podría llevar a cabo de diversas maneras:

1. Que el centro o el APA elaboran un proyecto de centro y que la Administración lo financie.
2. Que el centro o el APA o la Administración realicen un proyecto global a nivel de ciudad o comunidad y que se le proporcione personal especializado para el desarrollo de esas actividades (monitores deportivos, de teatro, musicales, etc.)
3. Que se libere de horario y se estimule económicamente algún profesor que voluntariamente opte por estas actividades.

Más adelante hacemos una propuesta, en este mismo capítulo, para programar un plan deportivo con el fin de ocupar todos los recreos con deportes, juegos cooperativos y juegos populares).

10.2.2.-Reorientar la tutoría

Ya hemos considerado en el capítulo VII la forma en la que el profesorado lleva a cabo la hora de tutoría en la ESO. Entre lo más relevante destacamos las siguientes consideraciones:

- A una parte del profesorado la tutoría le parece una tontería.
- Otra parte importante considera que se debería de potenciar más. Piensan que es muy necesaria.
- Surge la necesidad de formación complementaria del profesorado en el área de tutoría. Esta es una labor de la que se hacen cargo los jefes de los Departamentos de Orientación y ellos intentan llevar a cabo proyectos de tutoría, pero al faltar un compromiso serio de actuación, algunos tutores pueden inhibirse de ejecutar los planes previstos o pueden adoptar otras estrategias. La conjunción entre el jefe- jefa del Departamento de Orientación, los profesores de apoyo, y los tutores es fundamental para que cualquier proyecto de diversificación curricular, o de orientación tutorial funcione y no siempre se encuentra un clima de empatía en este terreno.

Los alumnos se muestran descontentos con el trato recibido por los profesores (25%) y particularmente, el 30%, percibe que la atención que les presta el tutor es más bien deficiente.

Es normal que una parte del alumnado disienta de la opinión de un sector mayoritario; es imposible caer bien a todo el mundo, sin embargo sería recomendable extremar la atención que se presta a los alumnos porque si nos atenemos a lo que opinaban de cómo se desarrollaba la hora de tutoría podría ser indicativo de que su funcionamiento en muchas aulas no es el adecuado, centrándose más en tareas de estudio, recuperaciones, deberes o cumplimentación rutinaria de pruebas.

10.2.3.-Adaptar el currículum

La ley prevé la posibilidad de hacer variaciones curriculares tales como *refuerzo educativo* para paliar lagunas y dificultades de aprendizaje que no representan

alteración en el proyecto curricular , *las adaptaciones curriculares* y la *diversificación curricular*.

Cabe insistir que algunas innovaciones son necesarias:

- Flexibilizar el currículum de los alumnos de 1º ciclo de ESO teniendo en cuenta el nivel competencial con que ingresan en cada curso.
- Modificar el currículum básico para los alumnos con serias dificultades, desmotivación absoluta y comportamiento conflictivo.
- Mejorar el clima de centro
- Mejorar las relaciones
- Aumentar el trabajo cooperativo entre el propio profesorado, abandonando la insularidad .
- Mejorar la gestión directiva.

10.2.4.- Medidas que se han estado utilizando.

En cuanto a las actitudes o soluciones que cabría adoptar con los alumnos conflictivos, el profesorado estima que las medidas que mejor funcionarían con estos alumnos serían:

- .- Aplicar el reglamento con ortodoxia y rigor (53%)
- .-Fomentar las habilidades prosociales como la tolerancia, la cooperación, la equitatividad (47%)
- .-Concederles ciertas responsabilidades (35%)
- .- Proporcionarles la afectividad de la que carecen (33%)
- .- Dialogar a menudo (15%)

Parece , pues, oportuno mantener estas actitudes y potenciarlas en aras de conseguir orientar y reconducir la conducta de nuestros alumnos, y sobre todo de los más problemáticos , amén de otras que proponemos en otros apartados y que , en general , gozan de una aquiescencia importante por parte de los profesores.

Por último cabe señalar que los profesores y la escuela deben tomar un punto de vista abierto a los diversos enfoques sociales, de tal modo conjuntados e incardinados en el espíritu del centro que faciliten a la institución cumplir un rol de globalidad, quiere decirse una función global (Monclús y Saban, 1997), que satisfaga los intereses de la comunidad abordando una amplitud de ópticas que faciliten el cambio y, al mismo tiempo, el avance del proceso educativo.

10.3.-.-Proposiciones al nivel de la administración

- Obligatoriedad
- Promoción continuada
- Función del profesorado
- Adecuada financiación de centros.
- Regular libros de texto.
- Transporte
- Gratuidad.

.-La obligatoriedad

Considerando lo expuesto en capítulo VIII, en el capítulo IX y en el capítulo X, a propósito de la obligatoriedad, pensamos que la Administración debería de plantearse modificar la legislación sobre obligatoriedad escolar hasta los 16 años, en las condiciones actuales y ofertar más variadas perspectivas.

.-La Promoción continua

Asimismo hemos comprobado la preocupación del profesorado por la forma en la ley considera el sistema de promoción. De hecho en algunas Comunidades se está pensando en modificar los parámetros que condicionan la promoción automática de los alumnos obedeciendo a criterios de edad y a la restricción actual del número de repeticiones.

.-Formación del profesorado

Nos remitimos a lo explicado en las conclusiones del capítulo VII para hacer hincapié en que la administración debe modificar la estructura curricular de la formación del profesorado de Primaria así como el currículum de la Capacitación Pedagógica del Profesorado de Secundaria incidiendo particularmente en la practicidad, siendo uno de los factores clave el control y seguimiento del Practicum.

Otras áreas donde la Administración debería incrementar recursos son :

Adecuada financiación de los centros.

Regular la validez y orientaciones contenidas en los libros de texto.

Transporte.

Gratuidad.

La familia.

11.- Plan de acción social

Estudiados ya todos los componentes que actúan sobre el sistema educativo y habiendo comprobado que la agresividad y el maltrato son asuntos multiproblemáticos que obedecen a diversos factores y que operan desde diversas causas, pensamos que un programa holístico que haga intervenir a las fuerzas educativas pero también a las instituciones sociales es una propuesta de amplio alcance que puede y debe implicar a todo el entorno de influencia del centro.

Es decir, el centro educativo, la Administración educativa, el Ayuntamiento, los Servicios Sociales, las Delegaciones Provinciales de Familia y las Delegaciones de Sanidad , Las Consejerías con influencia en educación, las O.N.G.s , Diputaciones y todas aquellas entidades cuyos intereses se centren en el desarrollo educativo, cultural y social . Alguna de estas entidades públicas, por ejemplo el Ayuntamiento , dentro de

sus planes de educación y reeducación ciudadana , podría contar con un Departamento destinado a gestionar proyectos globales de actuación de cara al ciudadano o al alumno. En lugar de hacer ésto, todas estas organizaciones se dedican a lanzar dardos a la escuela proponiéndole campañas, concursos, pidiéndole colaboración, con lo cual cada institución actúa por su cuenta sin existir realmente una acción recíproca. Por eso debería establecerse más bien un sistema en el que un ente coordinador recabase la colaboración de todas aquellas instituciones para hacer una intervención no sólo sobre la escuela sino y sobre todo sobre las familias. En otras palabras, no se puede pretender que la escuela cambie el pensamiento de los alumnos en franca contradicción con lo que le infunden sus familias, ni la escuela puede cambiar la manera que los padres tiene de saludar a sus hijos, con lo cual la situación debería parecerse más a la que proponemos en la figura

El objetivo del proyecto es asociar, en cada municipio, o grupos de municipios, a una serie de personas representativas de cada entidad o bien desde las diversas administraciones públicas fomentar un órgano ecléctico, una especie de Consejo Escolar de ámbito municipal o supramunicipal no ligado a grupos políticos concretos que se encargue de coordinar estas campañas de intervención en el ámbito escolar y en el ámbito familiar.

Pongamos como ejemplo una Campaña contra la violencia escolar: este organismo coordinador elaboraría un proyecto al estilo del siguiente:

1. Estudio de las causas más notorias y efectos más relevantes (Sociólogos o psicólogos aportados por el ente coordinador o bien Familia o Educación).
2. Detectar centros más problemáticos
3. Detectar alumnos agresores y víctimas
4. Campaña a nivel de centro, conferencias públicas, debates.
5. Campaña a nivel de familia. Hacer intervenir especialmente a las familias problemáticas. Los Servicios Sociales de los ayuntamientos, y Consejerías de Familia deberían disponer de redes de información para descubrir a las familias donde existe maltrato, agresividad, ruptura, deterioro.

Es necesario que los servicios sociales sirvan de medio de intervención sobre las familias, pero también procede buscar mecanismos para atraer a las familias problemáticas al centro . ¿Cómo se pueden atraer? Siguiendo con esta campaña se puede hacer en el centro educativo una Fiesta para la Paz, festivales donde se busque la intervención de los hijos, aprovechando para organizar a continuación charlas o mesas redondas.

Se puede estimular la participación de los padres en estos eventos proponiendo pequeños ágapes , fiestas gastronómicas o jornadas de convivencia en el campo. Y es que precisamente aquellas familias problemáticas son las que menos acuden a los centros.

6. Organizar actividades culturales, lúdicas, deportivas, reuniendo a varios centros y contando con la participación de Educación, Diputaciones, Ayuntamientos etc.

7. Planes de formación específica de los profesores en habilidades sociales, estrategias para afrontar la violencia , sistemas de control del maltrato entre iguales, programas de actividades para profesores faltos de seguridad en sí mismos.

8. Actuaciones con alumnos específicos conflictivos

- Campañas de promoción social
- Campañas de promoción deportiva
- Campañas de ocio
- Campamentos rurales y urbanos.

9. Ayudas afectivas y económicas a las familias problemáticas.

10. Maleducar a un hijo, producirle frustración, privarlo de afectividad, no ser justo con él atenta contra los más elementales derechos humanos, por eso tendría que articularse alguna forma de sancionar ante determinadas circunstancias a estas familias, justo al inicio del maltrato que es cuando se puede evitar el problema. En

otras circunstancias , es probable que no se trate tanto de sancionar y será más oportuno proporcionar un empleo, fomentar ciertas actitudes de tolerancia.

Entendemos que el problema de la violencia escolar es muy complejo, también comprendemos que un plan de acción social global y holístico cuesta esfuerzos, pero si se quiere actuar con un mínimo de eficacia, es preciso intervenir desde todos los ámbitos: las Administraciones deben de implicarse facilitando la equitatividad, luchando contra el maltrato en el hogar, erradicando la marginación y financiando los proyectos que beneficien a los programas de intervención escolar; las agencias sociales deben intervenir para fomentar el control social de la violencia en las calles, en los medios de comunicación; la familia ha de intervenir porque muchos desajustes de la sociedad son causados por las enseñanzas de los padres, ellos son imitados por sus hijos y cuando se imita un modelo poco ortodoxo, los hijos manifiestan una falta de capacidad para razonar, deficiencias en el lenguaje e hipocresía conductual. *La familia*, escribe Feroso (1994, 193) *no socializa mediante discursos y lecciones, sino mediante vivencias y experiencias convencionales, que reciben en cada familia su sello.*

CAPÍTULO XI

CONCLUSIONES

Hemos considerado a lo largo de esta investigación una serie de problemas relacionados con la expansión de la violencia, especialmente , las formas derivadas de una agresividad creciente que palpita en la sociedad en general y que produce abundantes daños, más sensibles , si cabe , en los jóvenes y adolescentes trascendiendo al ámbito educativo y creando problemas en el juego de relaciones que hacen posible una convivencia pacífica, premisa sin la cual el sistema de enseñanza – aprendizaje sería imposible.

Henos podido extraer algunos de los síntomas más definitorios de la problemática de la conflictividad en la escuela y hemos intentado situar las causas y factores intervinientes en ese proceso educativo para pergeñar posibles soluciones que tratamos de plasmar , a medida que desentrañábamos la madeja de tales problemas, en forma de críticas (en unas ocasiones) o recomendaciones (otras veces) o bien propuestas para la acción a través de programas donde profesores y alumnos puedan ejercer su espíritu investigador dando cauce a la solución de los conflictos que se plantean en el ámbito del sistema educativo y de la escuela .

Cabe recordar que tal como hemos interpretado la cultura de la escuela, ésta puede hacer de los conflictos una fuente de aprendizaje cuando éstos se someten al análisis, a la resolución de problemas y a las estrategias de negociación, participación y diálogo .

Hacemos una sucinta recensión de los problemas más álgidos encontrados a lo largo de este trabajo de investigación y de los que hacemos un sumarisimo análisis por entender que ya han sido enunciados a lo largo de este escrito. Por lo tanto reseñamos :

- El maltrato entre iguales.

Se comprende que la situación de abusión compromete el talante democrático de los grupos sociales e infringe los derechos de las personas a ser respetados en su dignidad. Por ello adoptaremos las medidas de control, vigilancia, diálogo, y comprensión. Los reglamentos consensuados y bien conocidos son un elemento que permite gobernar la capacidad de convivir. Las soluciones pasan por abordar la problemática a nivel general de todo el centro para mostrar a los alumnos la cultura del diálogo, la cultura de la escucha activa, y desarrollar estrategias de mejora de las capacidades sociocognitivas de los alumnos.

- El maltrato hacia el profesorado.

Se percibe un clima adverso hacia el profesorado que dimana de varias fuentes :

1.-Existe una baja consideración del quehacer del profesor por parte de la sociedad.

2.-Se da una escasa valoración por parte de los padres.

3.-Los alumnos sometidos a diversas presiones de las que no saben como salir, reaccionan de manera desordenada y ofuscada manifestando poco autocontrol, una falta de respeto hacia las personas mayores y, en especial, hacia las personas de los enseñantes. Esta actitud de los alumnos es propia de un porcentaje más elevado de lo deseable y deriva de problemas tan graves como :

- Maltrato parental.
- Privación afectiva.
- Falta de un código de normas que deban cumplir en el hogar.
- Ausencia de un código de valores bien definido.
- Presiones sociales : consumismo, deseo de logro, placer, confort , competitividad, individualismo, egoísmo etc.
- Poco tiempo de diálogo, tanto en casa como en la escuela.
- Vivir en familias multiproblemáticas.

- Estar sometidos a tensiones dentro de la escuela debidas a sistemas impositivos de trato , infrecuente comunicación con los docentes (sobre asuntos personales), información restringida , prácticas pedagógicas inadecuadas , contenidos y secuencias curriculares inapropiadas , desinterés de los profesores por los problemas íntimos de los alumnos .

Las soluciones dependen , en gran parte, del cambio de actitud de la escuela , del respeto de los padres y de la sociedad por el trabajo de los docentes , aplicación justa y rigurosa de los códigos normativos , aplicación justa de las sanciones y una formación más práctica del profesorado para abordar los conflictos (como se ha hecho en otros países con el asunto de la violencia en los centros , como Francia o Inglaterra)y , en particular , se debería preparar al profesorado para abordar los conflictos porque de nada sirve que en cada centro hagamos intervenir a mediadores o asesores o policías , si dentro de cada clase , el profesor no se siente libre , no se percibe competente para mantener el orden y el concierto académico y si no le es posible manejar el clima del aula porque lo que estaremos haciendo será desviar el problema de unas manos a otras.

- El desplazamiento de la violencia simbólica.

Desde nuestro punto de vista, la violencia se transmite en la red social como la presión de una fuerza que se expande en todas direcciones pero que daña a los más débiles, a los más indefensos . De singular manera , podemos hablar de cuatro fuentes fundamentales de violencia:

a.- Se habla de violencia instrumental intergeneracional cuando ésta se transmite familiarmente de generación en generación y hace que la víctima de maltrato tenga tendencia para convertirse, si no se le educa convenientemente, a su vez, en maltratador-a.

b.- El acoso moral .- En la sociedad de mercado , los que más pueden condicionan y abusan psicológicamente, moralmente y , a veces , físicamente de los subordinados, de los débiles o de aquellas personas que determinados grupos ven como inconvenientes para su escalada social o empresarial o cualesquiera otros intereses y por ello las etiquetan ,las clasifican , las marcan y las convierten en chivos expiatorios en los cuales sacian su afán de venganza, de logro, y su espíritu ambicioso y egoísta.

c.- La violencia directa que procede de la sociedad en forma de asesinatos, delincuencia, guerras, explotación colonial hasta la alienación , abandono y exclusión de unos países por otros dejándolos a su suerte después de haberlos esquilado.

d.- La violencia simbólica.- Principalmente , las instancias sociales que detentan el poder , el conocimiento privilegiado , los medios de control social pueden hacer que , aún sin usar mecanismos directos de violencia , sin hacer visible ningún tipo de provocación agresiva manifiesta ; consiguen manipular los hilos que permiten conservar el tejido social , económico y político a merced de sus intereses. Estas instancias son las Administraciones políticas , la Justicia , los grupos empresariales, las organizaciones ideológicas, y los sistemas que en su engranaje componen la estructura del Estado. Dentro de esta estructura tenemos el sistema educativo hacia el cual se permeabilizan las tensiones y los flujos de opinión , de presión, de todos los otros sistemas. En el sistema educativo hay una fuerza de control simbólico que se extiende desde la cúpula hasta el administrado, condicionando sus actuaciones. Las categorías sociales que detentan el conocimiento de privilegio mantienen sus intereses vigentes y activos en la red social, a través de sus procesos de inculcación y control cultural, económico, político y social; lo cual permite que su posición de “statu quo” se mantenga y se legitime, en cierta forma; salvo que la red de los administrados tenga facultades de participar abiertamente y neutralizar el influjo de las élites, pero esto ocurre en contadas excepciones. Dentro de ese círculo de violencia simbólica se avizoran los sistemas de presión e imposición que promueve la escuela y que provocan o bien el adoctrinamiento de los sumisos, bien la resistencia de los rebeldes o también la aquiescencia de los interesados en prosperar a lo largo del sistema y presentan alguna afinidad con los intereses y valores de la acción pedagógica de la escuela.

La escuela ejerce también la violencia simbólica a través de los contenidos curriculares en los que:

◆ El hombre es el protagonista de la historia, la mujer aparece invisible; especialmente a través de los libros de texto y en particular los de historia. Por eso nosotros reclamamos con insistencia la educación en la igualdad y la coeducación. A este respecto es interesante recordar que ya *la ILE desde 1876 reclamaba cosas por las que ahora seguimos luchando* (Porto Ucha, 1994, 75) *entre las que contamos: el respeto a la conciencia religiosa del alumno, la educación de la mujer y del hombre en régimen de coeducación, la presencia del juego, etc.*

◆ Los discriminados, los marginados sociales se presentan en la escuela sin un gran atractivo personal aparente por lo cual o son rechazados o excluidos o se les trata con indiferencia que es el peor de los castigos. No se les presta la debida atención socioafectiva que debería ser en nuestra opinión uno de los primeros objetivos curriculares.

◆ Muchos niños llegan a la escuela procedentes de familias problemáticas. El origen de su problema procede de una gran ansiedad debido a su frustración en sus relaciones afectivas. Estos niños suelen ser conflictivos, debido a que les resulta difícil adaptarse al clima escolar. Deberíamos practicar con ellos aspectos de la solución de conflictos tan importantes como: la mediación, la negociación colaborativa, la negociación competitiva, el ceder, el arreglar, la escucha activa, la paciencia, empatizar, hablar en “yo”, plantear creativamente los problemas, replantear los asuntos.

La cuestión del poder atañe a toda la sociedad. En un sistema que funciona según la ley del más fuerte o del más malicioso, los perversos son los amos. Cuando se persigue solamente el éxito, la honradez importa poco y la perversidad impera.

Así Hirigoyen (1999, 175) expresa: *con el pretexto de la tolerancia las sociedades occidentales renuncia poco a poco a sus propias prohibiciones. Pero, al aceptar demasiado, como lo hacen las víctimas de los perversos narcisistas, permiten que se desarrollen en su seno los funcionamientos perversos.*

Numerosos dirigentes o políticos, que ocupan no obstante una posición de modelo para la juventud, no muestran ninguna preocupación moral a la hora de liquidar un rival o de mantenerse en el poder. Algunos de ellos abusan de sus prerrogativas y utilizan presiones psicológicas, y razones y secretos de Estado, para proteger su vida privada. Otros se enriquecen gracias a una delincuencia astuta hecha de abusos de bienes sociales, de estafas o de fraudes fiscales. La corrupción se ha convertido en una moneda corriente. Ahora bien, basta con que un grupo, una empresa o un gobierno cuenten con uno o varios individuos perversos para que todo el sistema se vuelva perverso. Si esta perversión no se denuncia, se extiende subterráneamente mediante la intimidación, el miedo y la manipulación... más allá del aspecto individual del acoso, se nos plantean dilemas más generales. ¿Cómo restablecer el respeto entre los individuos?. ¿Qué límites debemos poner a nuestra tolerancia?... Si no queremos que nuestras relaciones humanas acaben completamente reglamentadas por leyes, es esencial prevenir a los niños.

- Nos hemos interesado por los problemas que ha traído consigo la reforma educativa valorando aquellos conceptos positivos como el sistema de evaluación formativa, la diversidad curricular, la alternativa para la diferencia, el aprendizaje significativo. Asimismo hemos pretendido analizar las repercusiones producidas sobre los profesionales ocasionando su recelo y resistencia debido a cuestiones como la extensión de la obligatoriedad, la promoción continua, la transversalidad, la poca importancia concedida a la formación en valores y el incremento de las responsabilidades derivadas del nuevo modo de entender la educación.

- Por último hemos sugerido propuestas de investigación-acción, programas de enfoque prosocial y cognitivo, la educación en valores a través de los M.C.Ms., la discusión de dilemas morales, los juegos cooperativos, el tratamiento igualitario de los sexos y las estrategias de organización y gestión pretendiendo la formación del juicio moral, el desarrollo de la capacidad sociocognitiva del alumno, la promoción de la tolerancia, la solidaridad, el respeto a los demás, la paz, el autocontrol, la autoestima, la valoración de sí mismo ofreciendo cauces para que el alumno pueda expresarse, para que pueda participar y finalmente constituirse en persona.

Los responsables más directos son padres y profesores. Los padres como modelo a imitar por los hijos han de procurar educarlos en un clima de respeto de paz y de amor. *La escuela, en definitiva, puede y debe optar por la formación de las capacidades de crítica y diálogo y trabajar*

por una socialización que se oriente hacia el aceptar y compartir diferencias, y en el compromiso con el conflicto creador de igualdad (Fernández Palomares, 1994, 36)

Recordemos que en el origen de toda agresividad se encuentra la falta o la incapacidad o la incompetencia para expresar los sentimientos debido a que las personas que reaccionan agresivamente no han sido debidamente escuchadas, no se les ha permitido expresar sus sentimientos.

Por eso nosotros insistimos en que padres y profesores han de buscar más formar personas que estudiantes de alto rendimiento y explorar y asegurar la capacidad afectiva de los niños.

De esta forma examina Montagu la capacidad del amor para formar al ser humano: *el amor frustrado conduce a un mal desarrollo, a una inhabilidad para el amor y a una tendencia a la agresión. El amor satisfecho conduce a un desarrollo saludable, a la habilidad para amar y cooperar... No serán deportes ni circos los que suministren la solución a los problemas de la agresividad humana, sino la restauración de esa humanidad que todos los humanos poseen en potencia y a través de la cual aprendemos a convertirnos en seres humanos mediante el amor. El único modo de aprender a amar es siendo amado... Recordemos siempre que la humanidad no es tanto una herencia como un logro. Nuestra verdadera herencia está en nuestra habilidad para hacernos y conformarnos a nosotros mismo, siendo los creadores y no las criaturas de nuestro destino (Montagu, 1990, 258).*

O como sentencia Corkille (1994, 239):

“La felicidad es estar satisfecho consigo mismo” (Aristóteles).

Quién vive con su hijo de manera que hace que este se sienta profunda y tranquilamente contento de ser quien es, le da una herencia inapreciable: la fuerza para enfrentar las tensiones, y el valor necesario para llegar a ser una persona comprometida, responsable, productiva y creativa: una persona totalmente humana. La ayuda que se da al niño para que este guste de sí mismo es lo máximo que se le pueda dar. Es la manera más profunda de deletrear la palabra A-M-O-R. (Corkille, 1994-239)

ANEXO I

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

Nota: Este cuestionario es anónimo. Nadie va a conocer tu nombre. Los datos son para un investigador que no es del Centro y que desea conocer el clima de convivencia que reina en los Centros. Por lo tanto puedes contestar con toda sinceridad.

Mientras no se diga lo contrario, todas las preguntas se refieren al curso 98-99 y 99-2000

<u>1. Centro</u>	<u>2. Provincia</u>	<u>3. Localización</u>	<u>4. Ubicación</u>
<input type="text"/>	a. Lugo <input type="checkbox"/> b. Ourense <input type="checkbox"/> c. Pontevedra <input type="checkbox"/> d. A Coruña <input type="checkbox"/>	a. Costa <input type="checkbox"/> b. Interior <input type="checkbox"/>	a. Rural <input type="checkbox"/> b. Urbano <input type="checkbox"/> c. Villa <input type="checkbox"/>

d.
e. **CONFLICTIVIDAD, VIOLENCIA Y CONVIVENCIA**

5. Chico Chica 6. Curso que estudias 7. Edad

8. ¿Te parece normal que se produzcan peleas, intimidaciones o cualquier tipo de violencia entre compañeros?

Si No

9. ¿Es frecuente que se produzcan en tu Centro situaciones de intimidación en que alguien amenaza a otros compañeros?

Si No

10. ¿Tu has participado en algún tipo de agresiones a otros compañeros?

a. A veces	<input type="checkbox"/>
b. Varias veces en este curso	<input type="checkbox"/>
c. Siempre	<input type="checkbox"/>
d. Nunca	<input type="checkbox"/>

11. Da razones por qué lo haces o por qué no lo haces.

12. ¿Tienes amigos o amigas en quien puedas confiar?

Cuantos amigos

13. ¿Tienes amigos o amigas en quien puedas confiar?

Cuantos amigos

14. ¿Cuántas veces han tratado de pegarte durante este curso o el pasado?

Nº de Veces

15. ¿Notas que los compañeros se alejan de ti?

0. No
 1. Sí
 2. A veces

16. ¿Te han amenazado a ti?

0. Más de una vez
 1. Una vez
 2. A veces

17. En caso afirmativo, ¿qué clases de amenazas?

a. Amenazar
 b. Insultar
 c. Matar
 d. Pegar
 e. Romper cosas
 f. Otras

¿Cómo te sientes tratado en este Centro por parte de....? (Muy Bien = 5; Bastante Bien = 4; Bien = 3; Regular = 2; Mal = 1; No sé = 0)

	5	4	3	2	1	0
18. Por parte de la dirección						
19. Por parte de los profesores-as						
20. Por parte del tutor						
21. Por parte de los alumnos mayores						
22. Por los compañeros de tu clase						
23. Por parte del conserje						

¿Te han hecho daño en estos últimos años al ?

	Nunca	Una vez	Varias veces
24. Reírse de ti			
25. Burlarse de ti			
26. Insultarte			
27. Insultar a tu familia			
28. Meterse con tu físico			
29. Meterse con tu raza			
30. Pegarte			
31. Acosarte sexualmente			
32. Al hacerte otro tipo de cosas, y qué cosas			
.....			

33. ¿Cuántas veces han tratado de quitarte dinero o chatajearte?

Nº de Veces

34. ¿Han tratado de herirte?

Si No

35. ¿Alguna vez te han roto alguna cosa a propósito?

Si No

36. Si alguien ha tratado de hacerte daño a ti, quien ha sido?

- a. Chicos y chicas
- b. Sólo chicos
- c. Sólo chicas

Si alguien ha tratado de hacerte daño a ti, en dónde ha sido?
37. ; 38. ; 39. ; 40. ; 41. ; 42. (Posibilidad de responder varias opciones)

- a. Entrada o salida
- b. Baños
- c. Clase
- d. En el pasillo
- e. En el transporte
- f. En la calle
- g. Patio
- h. Otros lugares

43. Si alguien se chivase de algo que has hecho mal, ¿cómo reaccionarías?

- Cabreado, furioso
- Darle una paliza
- Escarmiento, pegarle
- Hablaría con él
- Hablarle mal, insultarle
- Indiferente
- Mal, enfadado
- Matarlo
- Perdonándole, pero enfadado
- Reconocer mi error, bien
- No sé

44. ¿Posees alguna navaja, cuchillo, punzón o cosa parecida?

Si No

45. ¿La llevas al Centro donde estudias?

- a. Nunca
- b. Pocas veces
- c. Muchas veces
- d. Casi siempre
- e. Siempre

Si tú fueses conocedor de algún caso serio de agresión o violencia, ¿a quién se lo contarías?
46. ; 47. ; 48. (Posibilidad de responder varias opciones)

- a. Algún compañero
- b. Algún profesor
- c. Jefe de Estudios / Director
- d. Mis Padres
- e. Nadie

49. ¿A qué hora te acuestas normalmente durante la semana?

21 h.	22 h.	23 h.	0 h.	1 h.	2 h.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lo que haces a diario frente a la televisión (Mucho = 4; Bastante = 3; Poco = 2; Nada = 1; No sé = 0).

	4	3	2	1	0
50. Veo a diario la televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Veo Películas de acción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Veo Películas de todo tipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Veo Programas recreativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Veo otras cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿A qué dedicáis la hora de tutoría en E.S.O.?
55. ; 56. ; 57. (Posibilidad de responder varias opciones)

- a. Cuestionarios / Tests.....
- b. Debates
- c. Hablar sobre estudios futuros.....
- d. Hacer los deberes.....
- e. Pasar el tiempo / Jugar.....
- f. Problemas de las asignaturas.....
- g. Técnicas de Estudio.....
- h. Otros

58. La atención del tutor a vuestros asuntos personales es (Mucha = 4; Bastante = 3, Poca = 2, Muy Poca = 1; No sé = 0)

	4	3	2	1	0
Atención del tutor ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

59. Sobre tu rendimiento académico, ¿cuántas asignaturas aprobaste el año pasado?

60. ¿Cuántas aprobaste durante este curso?

--

61. Posibilidades de mejorar tus calificaciones (señala la respuesta que más se ajuste a tu caso)

- | | |
|---------------------------------|--------------------------|
| a. Podría mejorar si quisiera | <input type="checkbox"/> |
| b. Voy bien | <input type="checkbox"/> |
| c. Es difícil que pueda mejorar | <input type="checkbox"/> |
| d. Es un tontería el estudio | <input type="checkbox"/> |

¿Sabes si en estos últimos años ha existido acoso sexual?

	No sé	Nunca	1 vez	2 veces	3 veces	Más de 3
62. Acoso sexual a niñas						
63. Acoso sexual a niños						

64. ¿Abandonarías los estudios ahora si te lo permitiesen?

Si No

Vives con (pon una cruz en la respuesta correcta)

65. ; 66. (Posibilidad de responder varias opciones)

- | | |
|----------------------------------|--------------------------|
| a. Con mi padre y mi madre | <input type="checkbox"/> |
| b. Sólo con mi padre | <input type="checkbox"/> |
| c. Sólo con mi madre | <input type="checkbox"/> |
| d. Con otros familiares | <input type="checkbox"/> |
| e. En una casa de acogida | <input type="checkbox"/> |
| f. En otro lugar | <input type="checkbox"/> |

67. ¿Cómo te llevas con las personas con quienes vives?

- | | |
|---------------------|--------------------------|
| 1. Me llevo bien | <input type="checkbox"/> |
| 2. Vivo a disgusto | <input type="checkbox"/> |
| 3. Me llevo mal | <input type="checkbox"/> |
| 4. Me llevo muy mal | <input type="checkbox"/> |

68. ¿Te castigan cuando te portas mal?

Si No

¿Cuántas horas, aproximadamente, pasan en casa ...? (Pon una cruz en la respuesta correcta?)

	0 – 1 hora	1 – 2 horas	3 – 5 horas
69. ¿Tu padre está en casa?			
70. ¿Tu madre está en casa?			

¿Se ha llevado a cabo, y cuantas veces, la medida correctiva de?

	Nunca	Alguna vez	Varias veces	Muchas veces
71. Cambiar a alumnos de sitio				
72. Mandar a la biblioteca				
73. Expulsar de clase				
74. Expulsión del Centro (2 a 5 días)				
75. Expulsión de 8 días o más				
76. Venir al Centro fuera horas de clase				
77. Enviar al Jefe de Estudios				
78. Enviar al Orientador				
79. Enviar al Director				
80. Avisar a los alumnos con expulsión				
81. Llamar a los padres para ir al Centro				

82. Prestar atención en clase, ¿para ti es? (Muy importante = 4; Bastante importante = 3; Poco importante = 2; Nada importante = 1; No sé = 0).

	4	3	2	1	0
Importancia de prestar atención en clase					

La puntuación de respeto que crees que existe entre las siguientes personas es ... (Mucho = 4; Normal = 3; Poco = 2; Nada = 1; No sé = 0).

	4	3	2	1	0
83. De los chicos a las chicas					
84. De las chicas a los chicos					
85. De chicos (varones) a profesores (varones)					
86. De chicos (varones) a profesoras					
87. De chicas a profesoras					
88. De profesores a alumnos (en general)					

¿Alguien en tu casa controla si haces los deberes?
89. ; 90. (Posibilidad de responder varias opciones)

a. No tengo que hacer deberes.....	
b. Mi padre y mi madre.....	
c. Mi padre.....	
d. Mi madre.....	
e. Algún hermano /a.....	
f. Otras personas.....	
g. Nadie.....	

91. ¿Cuántos minutos dedicas a hacer los deberes, por término medio?

0 min.	10 min.	20 min.	30 min.	40 min.	60 min.	90 min.	Más de 90

92. ¿Cómo se trata el material e instalaciones del Centro? ¿se hacen pintadas en wáteres, puertas,...?

Muchas veces	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca	No sé

93. ¿Cómo se trata el material e instalaciones del Centro? ¿se rompen puertas u otras cosas?

Muchas veces	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca	No sé

94. ¿Cómo se trata el material e instalaciones del Centro? ¿se destrozan papeleras?

Muchas veces	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca	No sé

95. ¿Cómo se trata el material e instalaciones del Centro? ¿se roban cosas del Centro?

Muchas veces	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca	No sé

96. ¿Cómo se trata el material e instalaciones del Centro? ¿se estropean cosas de los profesores?

Mucho	Poco	Muy poco	Nada	No sé

97. ¿Cómo se trata el material e instalaciones del Centro? ¿se rompen balones, porterías, ...?

Muchas veces	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca	No sé

98. ¿Cómo se trata el material e instalaciones del Centro? ¿se destrozan chapas de los techos?

Muchas veces	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca	No sé

99. ¿Qué opinarías si te ofreciesen cambiar alguna de las asignaturas que estás estudiando por alguna otra?
(Muy bien = 5; Bien = 4; Regular = 3; Mal = 2, Muy mal = 1; No sé = 0)

5	4	3	2	1	0

¿Cuáles tres elegirías?

100. ; 101. ; 102. (Posibilidad de responder 3 opciones)

a. Cocina.....	<input type="checkbox"/>
b. Costura.....	<input type="checkbox"/>
c. Deportes.....	<input type="checkbox"/>
d. Dibujo.....	<input type="checkbox"/>
e. Juegos matemáticos.....	<input type="checkbox"/>
f. Medio ambiente.....	<input type="checkbox"/>

- g. Música.....
- h. Soldadura.....
- i. Talleres electricidad.....
- j. Talleres mecánica.....
- k. Otras.....
- l. Ninguna.....

103. Habla sobre el futuro, ¿cómo lo ves?

- a. Bien / Muy bien
- b. Mal / Difícil
- c. No lo sé
- d.

104. ¿Qué te gustaría ser en el futuro?

105. Si eres chica ¿qué piensas de los chicos?

106. Si eres chica ¿qué piensan los chicos de vosotras?

107. Si eres chico ¿qué piensas de las chicas?

108. Si eres chico ¿qué piensan las chicas de vosotros?

ANEXO II

CUESTIONARIO PARA PROFESORES

CLIMA DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS

Sres. profesores-as: No es necesario que pongan su nombre en este cuestionario. Los datos que aquí se recogen se utilizarán en un trabajo de investigación sobre el clima de convivencia y conflicto que pueda darse en algunos centros con el fin de encontrar unas medidas de intervención adecuadas. No va a figurar el nombre de ningún alumno, profesor o centro, por ello le pedimos que conteste con la mayor sinceridad. Muchas gracias.

Hombre Mujer Primaria ESO

1.-Consideras que la indisciplina escolar actualmente es un tema preocupante?
De acuerdo:5=mucho;4=bastante;3=normal;2=poco;1=nada;0=no sé.

5	4	3	2	1	0

2.-¿Existe una normativa general para el centro que especifique las faltas posibles a las normas de convivencia y sus correspondientes sanciones?

Sí No

3.-En caso afirmativo se recoge en algún documento?

Sí No

4. .-¿En cuál?

5.-¿Es bien conocida por profesores ,alumnos y padres?

6.-Si eres profesor de algún curso de ESO,¿qué opinas sobre la hora de tutoría?

7.-¿A qué se dedica la hora de tutoría en tu centro?

8.-Con qué frecuencia se producen las siguientes faltas de orden y disciplina en tu?

De acuerdo:5=mucho;4=bastante;3=normal;2=poco;1=nada;0=no sé.

	5	4	3	2	1	0
a.-llegar tarde						
b.-no asistir a clase						
c.-hacer barullo en grupitos						
d.-insultarse entre alumnos						
e.-Actitud desafiante hacia el profesor(uno o más alumnos)						
f.-boicotear la clase						
m.-amenazas o rumores intimidatorios						

Otros

9.-¿Alguna vez has llegado a sentir miedo?

Sí No

¿A qué?

10.-¿Qué proceso sigues cuando un alumno comete una falta contra las normas de convivencia que no sea muy grave?

- a.-tratar de solucionarlo yo mismo
- b.-comunicárselo al tutor
- c.-lo envío al orientador
- d.- lo mando al Jefe de Estudios o al Director
- e.-expulsarlo de clase
- e.-sancionarlo acudiendo al centro en horas extras
- f.-lo hago constar en el parte de incidencias
- g.-llamar a los padres
- h.- Otras fórmulas

11.-¿Cómo se sancionan las faltas graves y muy graves con reiteración?

12.-¿Son útiles y eficaces esas sanciones?

13.-¿Teneis una normativa concreta para cada clase?

Sí No

Si la teneis ,¿quién la elabora y en qué criterios se basa?

14.- ¿Cuánto tiempo dura una clase normal? ; ¿Cuánto tiempo real aprovechas? ¿Por qué?

15.-¿Cuánto tiempo dedicas al día a asuntos relacionados con las agresiones , conflictos,indisciplina?

0 min	10 min	15 min	20min	30 min	40 min	50 min	60min

Otras sugerencias

16.-¿En qué curso de la ESO(1º,2º,3º,4º) vuestros alumnos tienen peor comportamiento, en general?

¿A qué crees que se debe

17.-¿Consideras importante que exista uniformidad de criterios a aplicar por el profesorado en conjunto respecto de las normas?

- | | |
|---------------------------------------|----------------------|
| a.-es muy importante..... | <input type="text"/> |
| b.-es aconsejable..... | <input type="text"/> |
| c.-no es estrictamente necesario..... | <input type="text"/> |
| d.- no importa..... | <input type="text"/> |

18.-¿Tiene repercusiones el hecho de que cada uno actúe a su manera?

19.-En tu centro esa uniformidad es:

- | | |
|---|----------------------|
| c.1.-deja mucho que desear..... | <input type="text"/> |
| c.2.-es aceptable..... | <input type="text"/> |
| c.3.-Un porcentaje (<input type="text"/> %) se preocupa de seguir lo establecido colectivamente. | |
| c.4.-hay buena colaboración..... | <input type="text"/> |

20.-¿Con qué frecuencia ocurrieron los siguientes conflictos durante los últimos cursos?

5=mucha, 4=bastante,3=normal,2=poca,1=nada,0= no sé.

	5	4	3	2	1	0
a.-agresiones verbales entre alumnos						
b.-agresiones físicas entre alumnos						
c.-robos a alumnos						
d.-destrozos materiales centro						
e.-destrozos enseres alumnos.						
f.-atentar contra pertenencias profesores.						
g.-excesivas faltas de asistencia						
h.-agresiones morales a profesores						
i.-agresiones físicas a profesores						
j.-intimidación a alumnos						
k.-extrapolar fuera del centro los conflictos entre determinados alumnos.						
l.-chicos externos multiplicando conflictos interno						
m.- asuntos de drogas						

21.-Lo que más entorpece el clima de la clase es

--

22.- ¿Existen diferentes ideologías sociológicas ,pedagógicas y políticas entre los miembros del claustro?

- a.-Hay uniformidad.....
- b.-Hay cierta divergencia.....
- c.-Existe bastante divergencia.....

23.-¿Cuáles de las siguientes actitudes funciona mejor con los alumnos conflictivos,agresivos

4=muy bien,3=bien,2=regular,1=mal,0=muy mal.

	4	3	2	1	0
a.-aplicar castigos rigurosos					
b.-dialogar a menudo con ellos					
c.-ser indiferente con ellos					
d.-aplicar el Reglamento para que sepan las consecuencias de sus responsabilidades					
e.-cuanto antes abandonen el centro más beneficiados resultarán los compañeros que tienen verdadero interés en estudiar					
f.-concederles ciertas responsabilidades para que se sientan importantes y estimados.					
g.-proporcionarles la afectividad que les falta en sus casas					
h.-formar un grupo especial con ellos					
i.-procurarles aprendizaje en habilidades prosociales,autoestima,tolerancia,autocontrol etc....					

24.-Si en cada clase se pudiesen separar a los alumnos disruptivos que entorpecen la marcha de la clase,¿qué ocurriría? 4=muy de acuerdo,3=bastante de acuerdo,2=algo de acuerdo,1= nada de acuerdo,0=no sé.

	4	3	2	1	0
a.-el profesor podría dar mejor la clase					
b.-los otros alumnos aprovecharían más					
c.-no sería justo ni pedagógico					
d.-ellos mismos, en otro agrupamiento,rendirían más.					
e.-otras opciones.....					

25.-¿Sería procedente para los alumnos que no aprovechan absolutamente nada las enseñanzas de ESO proponerles otro currículo paralelo,más atrayente y provechoso ¿

Sí No

En caso afirmativo,haz una propuesta:

--

26.-Principales razones por las cuales actúan así los alumnos conflictivos, agresivos, disruptivos etc

4=muy de acuerdo,3=bastante de acuerdo,2=algo de acuerdo,1= nada de acuerdo,0=no sé.

a.-proceder de padres violentos					
b.-debido a ruptura familiar					
c.-por la presión grupal					
d.-desmotivación general					
e.-influye fundamentalmente el nivel económico					
f.- la influencia del estado de la sociedad					
g.-prolongación excesiva de la escolaridad obligatoria.					
h.-currículo inadaptado					
i.-el hecho de ser repetidores					
j.-actúan así para compensar su frustración					
k.-para dar rienda suelta a su prepotencia y agresividad					
l.-influye el ambiente social del entorno del centro y del centro mismo-					
m.-desinterés del profesorado en realizar atención individualizada.					
n.-ausencia de facultades de socialización.					

27.-¿Has sufrido alguna de las siguientes agresiones en estos últimos años?

- a.-agresiones morales
- b.-burlas insultos
- c.-agresiones físicas.
- d.-sembrar rumores
- e.-destrozar pertenencias
- f.-intimidaciones

g.-otras

28.-Hay alumnos que son agredidos sin haber hecho ninguna provocación que podríamos denominar “víctimas típicas” y otros que son provocadores y que podríamos llamar “víctimas provocadores”. Señala, a tu criterio, cuántos alumnos existen de las siguientes modalidades:

	agresivos	víctima típico	víctima provocador
5 de Primaria			
6 de Primaria			
1 de ESO			
2 de ESO			
3 de ESO			
4 de ESO			

29.- Rasgos que destacarías tú del alumno agresivo-conflictivo.

30.-Rasgos de las víctimas típicas.

31.-Rasgos de las víctimas provocadoras.

32.-El sistema de promoción en primaria y ESO restringiendo las repeticiones puede conducir a:
4=muy de acuerdo,3=bastante de acuerdo,2=algo de acuerdo,1= nada de acuerdo,0=no sé.

	4	3	2	1	0
a.-hacer que los padres ya no sean capaces de condicionar o presionar a sus hijos para que estudien.					
b.-evitar el excesivo repeticionismo.					
c.-desmotivar al alumno ya que le facilita superar cursos para los que determinados alumnos no han hecho ningún esfuerzo.					
d.-produce alumnos pasivos,aparcados.					
e.-el sistema de evaluación del profesor llega a ser estéril.					
f.-puede funcionar ,pero necesita tiempo.					
-.					
g.-es un factor de analfabetismo y fracaso					
h.-es un sistema adecuado,pero parte del profesorado no está orientado hacia este tipo de enseñanza.					
i.- otros.....					

33 .-¿Crees que son eficaces los sistemas de adaptación curricular y diversificación curricular .?

--

34.- ¿Qué opinas de las siguientes modificaciones?

4=muy de acuerdo,3=bastante de acuerdo,2=algo de acuerdo,1= nada de acuerdo,0=no sé
4 3 2 1 0

a.-proponer un módulo especial orientado hacia la formación laboral.					
b.-proponer programas especiales de garantía social anticipando la edad.					
c.-permitirles acceder a ciertos ciclos profesionales					
d.-que la ESO sea obligatoria para el Estado hasta los 16 años,pero que los padres puedan por desescolarizarlos a partir de los 14.					
e.-ofertar más asignaturas optativas.					
f.-otras....					

35.- Que un alumno sepa adaptarse a un sistema de disciplina y a unas normas de convivencia puede entenderse como una habilidad social?

--

36.-¿Es posible fomentar y desarrollar habilidades sociales en la escuela?

Sí No

¿Cómo?

--

37.- ¿En qué medida ayudarían los siguientes factores a mitigar o resolver los conflictos y la indisciplina?

4=mucho,3=bastante,2=poco,1=nada.0=no sé.

	4	3	2	1	0
a.-Tener un código de normas bien elaborado,bien conocido por todos y hacerlo respetar.					
b.-fomentar la autodisciplina y el autocontrol.					
c.-infundir a los alumnos un acertado código de valores.					
d.-enseñanza de habilidades prosociales.					
e.-practicar la resolución pacífica de conflictos.					

Otras sugerencias

38.-¿Cómo afecta el clima de convivencia del profesorado al funcionamiento del centro?

a.-incide directamente en la disciplina de los alumnos.

b.-incide en el rendimiento del profesorado.

c.-afecta sólo a los profesores en conflicto.

d.-es algo pasajero.

e.-otras consecuencias

39.- Factores que pueden ayudar a mejorar el clima de convivencia entre el profesorado:

a.-	<input style="width: 500px;" type="text"/>
b.-	<input style="width: 500px;" type="text"/>
c.-	<input style="width: 500px;" type="text"/>
d.-	<input style="width: 500px;" type="text"/>

40.-¿Hasta qué punto podría mejorarse ese clima en vuestro centro.

--

41.-¿Cómo valoras el trato que la Administración da a los profesores?. b.- ¿y los padres? c.-¿Y la sociedad, en general?

--

42.-Ventajas y desventajas de la LOGSE.

--

43.-En general los padres se interesan por la marcha de los hijos.

4=mucho,3=bastante,2=poco,1=nada.0=no sé.

4	3	2	1	0

44.-Indica el % de visitas que recibes durante el curso de los padres de tus alumnos.

	20%	30%	40%	50%	+50%
Padres de alumnos a los que doy clase					
Padres de alumnos de los que soy tutor					

45.-¿Cómo reaccionan los padres, en general, cuando se les comunica el mal comportamiento de sus hijos.?

--

46.- El absentismo escolar en tu centro es(considerando un número excesivo de faltas de asistencia, sin justificar o con una justificación increíble).

- a.-muy alto
- b.-bastante alto
- c.-normal.
- d.-bajo
- e.- muy bajo.
- f.-no existe

47.-¿Cuánto crees que puede influir en el clima de convivencia del profesorado el sistema de organización y gestión del equipo directivo?

4= mucho,3=bastante,2=poco,1=nada,0=no sé.

	4	3	2	1	0
influencia					

48.-¿Sería posible un clima de organización y gestión más democrático,más abierto en los centros educativos,y en qué se fundamentaría?

49.-En general,¿crees que es adecuada la formación que poseen las personas que ostentan cargos directivos,respecto de la función directiva?

Sí No

En caso negativo,¿qué habría que hacer?

50.-Adecuación o inadecuación general de los libros de texto. Especifica.

51.-Expresa tu acuerdo o desacuerdo con las siguientes cuestiones:

	ACUERDO	DESACUERDO
a.- La promoción automática.....		
b.-La jornada continuada.....		
c.-El diseño curricular de la LOGSE.....		
d.-Conseguir el Graduado en Secundaria va a ser fácil para una gran mayoría de alumnos.....		
e.-Está aumentando el fracaso escolar.....		

.Especifica,si lo deseas.

52.-¿En qué aspectos deberían mejorar las actitudes de los padres,respecto de sus hijos y del centro escolar?

53.-¿En qué aspectos deberían mejorar las actitudes de los alumnos,en cuanto alumnos y en cuanto hijos?

54.-¿En qué aspectos deberían mejorar las actitudes de los profesores?

55.-Si fuese necesario hacer variaciones en el actual currículo de ESO,variando áreas,incorporando nuevos programas o modificando la edad de permanencia obligatoria,¿qué modificaciones harías tú?

56.- Da una opinión global sobre el actual sistema educativo.

CUESTIONARIO A DIRECTIVOS

NOTA: No se va a mencionar de ninguna manera el nombre de ningún centro, ni de sus alumnos o profesores ya que los datos derivados de estos cuestionarios van a ser aplicados con fines estadísticos para una investigación sobre el clima de convivencia y conflicto que pueda darse en algunos centros con el objetivo de encontrar unas medidas de intervención adecuadas. Por ello le pido que conteste con la mayor sinceridad. Muchas Gracias.

Tipo de Centro:

Público Privado no concertado Privado concertado

Nº total profesores-as Nº profesores impartiendo Primaria

Nº profesores impartiendo ESO Nº profesores FP

Nº profesores Bachillerato

Nº total de alumnos Nº alumnos Bachillerato Nº alumnos FP

Nº alumnos 1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO

Ubicación:

a.-centro urbano ciudad
 b.-periferia ciudad
 c.-centro pueblo o villa
 d.-periferia pueblo
 e.- rural

ZONA DE INTERIOR

ZONA DE COSTA

Otras modalidades educativas:

.- programas de garantía social

.-módulos

.-

.-

.-

1.- ¿Consideras que existe una problemática de conflictividad e indisciplina en los centros escolares, en general?

5=mucho, 4=bastante, 3=normal, 2=poco, 1=nada, 0= no sé

	5	4	3	2	1	0
conflictividad						

2.- ¿ Y en tu centro?

	5	4	3	2	1	0
conflictividad						

3.-Por favor,clasifica las siguientes alteraciones con la frecuencia con que se producen:

5=mucho,4=bastante,3=normal,2=poco,1=nada,0= no sé

	Primaria						ESO					
	5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0
a.-Intimidación de un alumno a otro-s.												
b.-Intimidación de un grupo de alumnos a otro-s.												
c.-insultos graves entre compañeros												
d.-lanzarse objetos contundentes o punzantes.												
e.-agresiones físicas entre compañeros.												
f.-faltas graves de respeto a profesores.Agresiones morales.												
g.-agresiones morales entre compañeros.												
h.-acoso sexual a niñas.												
Acoso sexual a niños												
i.-maltratar el material o instalaciones del centro.												
j.-hablar,reir,interrumpir la clase con bromas o tonterías.												
k.-Utilizar groserías o lenguaje soez.												
l.-												

. Otras:

4.-Alumnos que vienen a clase y cuyo rendimiento podría calificarse de nulo:

Primaria (5 e 6)	0 %	5%	10%	15%	20%	30%	40%	+40%

Eso	0 %	5%	10%	15%	25%	35%	45%	+45%

5.-Qué opinas del funcionamiento en un mismo centro de las combinaciones siguientes?

4=bien,3=regular 2=mal , 1=muy mal,0=no sé.

	4	3	2	1	0
Infantil+Primaria+ESO					

	4	3	2	1	0
ESO+Bachillerato					

	4	3	2	1	0
ESO+ F.P.					

	4	3	2	1	0
ESO+F.P.+Bachillerato					

En el caso de que alguna combinación te parezca inapropiada explica tu razonamiento:

¿Podría tener consecuencias negativas para el clima de convivencia general?

6.-Podría darse el caso de que fuese un profesor la fuente del conflicto.En tal supuesto señala los factores más influyentes para dicha circunstancia:

- a.-la falta de personalidad del profesor.
- b.-que el profesor no sepa imponer su autoridad sin llegar a ser dictador.
- c.- inseguridad personal.
- d.-timidez.
- e.-variaciones temperamento no manteniendo siempre unos criterios uniformes

Otros factores

7.-Tenéis casos de absentismo injustificado o que los propios padres justifican de una manera increíble?

Sí No

8.- ¿Cuántos en estos últimos años,aproximadamente?

9.-¿Habéis tenido casos de alumnos con absentismo tan exagerado como para tener que comunicarlo a la Delegación,Ayuntamiento,Policía Autonómica etc?

Sí No

10.-En caso afirmativo,¿qué ha sucedido?

- a.- las gestiones han dado resultado y el alumno volvió a la normalidad.
- b.-desconozco las gestiones que han hecho tales organismos.
- c.-no han sido ,eficaces,el alumno continuó faltando
- d.-el alumno no ha vuelto al colegio, no habiendo cumplido 16 años.

11.-¿Hay problemas serios entre alumnos en el transporte escolar?

Sí No

¿De qué tipo?

12.-¿Existe una Comisión de Disciplina?

Sí No

13.-¿Alguna persona-s asume especial responsabilidad en el asunto de la disciplina?

14.-¿Las normas de convivencia están reflejadas en algún documento?

Sí No

15.- ¿En cuál?

16.- ¿Quién aprueba ese documento,si lo hay?

17.-¿La regulación de las normas de convivencia se basa en algunas disposiciones legales?

a.-	
b.-	
c.-	
d.-	

18.-¿Cuenta el centro con un Reglamento de Régimen interior?

Sí No

¿De qué partes consta, (si lo hubiese)?

19.-¿A quién corresponde sancionar los siguientes tipos de faltas?

a.- leves

b.-graves

c.-graves reiteradas y muy graves

20.-¿Qué clase de medidas sancionadoras habéis adoptado, en estos últimos años, para tratar de corregir las faltas graves, las graves reiteradas y las muy graves?

a.-	
b.-	
c.-	
d.-	
e.-	
f.-	
g.-	

21.- ¿Qué medidas de las aplicadas han dado resultado y cuáles no?

22.-En vista de lo ocurrido,¿procede continuar con los mismos sistemas?

Sí No

O bien se ha encontrado un camino mejor para aplicar en el futuro?..

23.-La permanencia de los alumnos profundamente desmotivados hasta los 16 años o más en el centro puede llevar a alguna de las siguientes conclusiones:

4=mucho,3=bastante,2=poco,1=nada,0=no sé.

	4	3	2	1	0
a.-produce absentismo por el aburrimiento.					
b.-supone una especie de guardería para que los alumnos no anden sueltos.					
c.-habría que permitirles escoger otras vías:ciertos módulos,programas sociales o preelabórales a los 14 años.					
d.-Especialmente en el segundo ciclo de ESO,sería bueno programar otras asignaturas optativas .					
e.-incorporarlos a un grupo de recuperación con un programa curricular de tipo práctico,menos instructivo.					
f.-hay que acomodar la situación a toda clase de alumnos,buscando la generalidad.					
g.- estos alumnos hacen perder el tiempo y el aprovechamiento a sus compañeros de clase.					
h.-estarían mejor en sus casas.					

Otras conclusiones.....

.....

24.-¿Qué opinas del sistema de promoción continua de Primaria y de la ESO?

- a.-
- b.-
- c.-
- d.-

25.-Califica las siguientes relaciones:

5=muy buenas,4=bastante buenas,3 =normales,2=malas,1=muy malas,0= no sé.

26.¿En particular ,se ha dado el caso de tener que practicar expulsiones?Sí___No___

B.- En caso afirmativo,

	5	4	3	2	1	0
a.- centro - padres						
b.-centro-servicios sociales Ayuntamiento						
c.-centro-Ayuntamiento..... (Cultura,Educación...)						
d.-Administración- centro.						
e.-profesores- director.						
f.-profesores Jefe de Estudios.						
g.-alumnos – profesores.						
h.-centro – A.P.A.s.						

B.1.-¿Cuál ha sido la reacción del alumno?

27.-¿Y la reacción de los padres?

28.- Plantea las soluciones posibles a este problema en el caso de que exista en determinados centros.(el problema de la indisciplina,agresividad,conflictos etc....)

29.-En qué aspectos deberían mejorar las actitudes de los padres?

30.-¿En qué aspectos deberían mejorar las actitudes de los alumnos,en cuanto alumnos y en cuanto hijos?

31.-¿En qué deberían mejorar las actitudes de los profesores?

32.-¿Se te ocurren estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos?

33.-Si fuese necesario hacer variaciones en el actual currículo de ESO, variando áreas,incorporando nuevos programas o modificando la edad de permanencia obligatoria,¿qué modificaciones harías tú?

34.-Da una opinión global sobre el funcionamiento del sistema educativo,en general.

ANEXO IV

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA CARGOS DIRECTIVOS

Se trata de una entrevista semiestructurada que, al hilo de la conversación, va fluyendo hacia campos interesantes y que es mejor abordar directamente, excepto si ya se tiene un nivel de empatía con la persona entrevistada.

- 1.-Se organizan actividades deportivas ,lúdicas o recreativas en los recreos?
- 2.-¿Cómo es el clima general del centro?
- 3.-¿Son frecuentes los conflictos o desencuentros entre profesores? ¿Suelen darse a nivel de Departamento?
- 4.-¿Es muy corriente que cada profesor se convierta en una isla?
- 5.-¿Se han conocido casos de acoso sexual por parte de profesores en este centro o en otros cercanos?
- 6.- ¿Existen agrupamientos específicos de alumnos?
- 7.-¿Funciona algún programa de diversificación curricular, en común , para varios alumnos?
- 8.- ¿Si se organizan agrupamientos específicos , en base a qué criterios ?
- 9.-¿Cómo realizan los profesores la hora de tutoría ? ¿Les resulta difícil?
- 10.-¿ A qué se dedican ,fundamentalmente ,las horas de tutoría?
- 11.-¿Qué opinas de la obligatoriedad hasta los 16 años ?
- 12.-¿Notas la presión de grupos o grupúsculos de compañeros que hagan oposición a la gestión del equipo directivo?
- 13.-¿Quién interviene ,fundamentalmente, en los asuntos de disciplina?
- 14.-¿Cómo son las relaciones entre el-la orientador-a y los tutores?
- 15.- ¿Crees que el Decreto de Orientación ha dejado claro cuáles son las funciones de todos los afectados?

ANEXO V

CUESTIONARIO PARA ORIENTADORES O PROFESORES –AS DE P.T.

NOTA: No es necesario que pongas tu nombre en este cuestionario. Los datos que aquí se recogen se utilizarán en un trabajo de investigación sobre el clima de convivencia y conflicto que pueda darse en algunos centros con el fin de encontrar unas medidas de intervención adecuadas. No va a figurar el nombre de ningún alumno, profesor o centro, por ello te pido que contestes con la mayor sinceridad.

Hombre Mujer Primaria ESO

1.- La función de la orientación en los centros se caracteriza por:

- a.-
- b.-
- c.-
- d.-

2. ¿Resultan operativos los sistemas de adaptación curricular y de diversificación curricular con los siguientes alumnos?

a.- alumnos que tienen retraso, pero tienen interés? Sí No ¿Por qué?

.....

b.- alumnos simplemente desmotivados para el estudio. Sí No ¿Por qué?

.....

c.- alumnos conflictivos. Sí No ¿Por qué?.....

.....

3.- Los libros de texto.

3.A. Caracteres positivos

- a.-
- b.-
- c.-
- d.-

3.B.- Caracteres negativos.

- a.-
- b.-
- c.-
- d.-

4.- ¿Qué porcentaje de los alumnos que se han matriculado en el centro en ESO crees tú que van a conseguir el Graduado en Secundaria.

	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%
Graduado								

5.- Jornada continuada o jornada partida.¿Cuál es mejor sistema para el alumno?..... ¿Por qué ?.....

.....

6.-¿Cómo concibes el funcionamiento de la tutoría en Secundaria?

7.-¿Cómo funciona realmente en tu centro?

8.-¿Colaboran los tutores en los planes y programas que propone el Departamento de Orientación?
 5=mucho,4=bastante,3=normal,2=poco,1=nada,0= no sé.

En Secundaria	5	4	3	2	1	0
Colaboración						

En Primaria	5	4	3	2	1	0
Colaboración						

Especifica el tipo de relación que existe.

.....

9.- El sistema de promoción automática

A.- ventajas.

- a.-
- b.-
- c.-
- d.-

(continúa: “sistema de promoción automática de los alumnos”)

B.- Desventajas.

- a.-
- b.-
- c.-
- d.-

10.-¿Qué parte tomas tú en las cuestiones de disciplina?

11.-El estado de indisciplina en los centros,actualmente es :

- a.- muy preocupante
- b.-bastante preocupante.
- c.-poco preocupante
- d.- nada preocupante.

12.-¿Qué caracteres conlleva un estado de indisciplina,agresividad y conflicto en un centro docente?

- a.-
- b.-
- c.-
- d.-

13.- ¿Están claras las funciones del Orientador-a y delos profesores-as de P.T. a través de la Ley?

14.- ¿Quiénes elaboran las adptaciones curriculares y otros medios de diversificación curricular?

15.-¿Existen agrupamientos de alumnos de recuperación? Sí No

En caso afirmativo ¿Cómo funcionan?.....

.....

.....

¿Qué áreas curriculares se imparten?.....

.....

.....

16.-¿Qué te parecería la existencia de un mediador,con formación psicopedagógica,sociológica y familiar para intervenir como MEDIADOR entre el centro y las familias tratndo de modelar las relaciones de la familia y el alumno entre sí y del alumno y la familia con el centro para un mejor desarrollo del clima familiar y social del alumno?

17.-Opina sobre la televisión.

17.A.- Efectos positivos

17.B.- Efectos negativos en la infancia y adolescencia.

18.-Características socio-familiares de los alumnos agresivos en tu centro ,en general.

- a.- nivel socio-cultural _____
.variaciones.....
- b.-nivel económico _____
.variaciones.....
- c.-extraversión.....
- d.-formación de grupos,pandillas.....
- e.-asociación con ex_alumnos o chicos o chicas externos-as al centro para tratar de intervenir en el centro.....
.....
.....
- f.-es presionado por otros.....
- g.-presiona a otros para hacer grupo.....
- h.-es un líder aceptado.....
.variaciones.....
- i.- es líder impuesto.....
- j.-afectividad.....
- k.-tipo de disciplina que imparten sus padres.....
- l.-padres viviendo juntos.....
- m.-padres separados,divorciados.....
- n.-custodia padre.....
- o.-custodia madre.....
- p.-padre o madre relación con el centro.....
- q.-aceptación normas.....
- r.-sinceridad.....
- s.- provocación.....
- t.-autoestima.....
- u.-timidez.....
- v.- otras.....
.....
.....
.....

20.-Alumnos que padecen una problemática familiar y que la trasladan a sus relaciones con los demás.
¿Qué puede hacerse para mejorar su relación con el centro,profesores y compañeros?
Valora según esto:5=mucho,4=bastante,3=normal,2=poco,1=nada,0=no sé.

	5	4	3	2	1	0
a.-intentar buscar colaboración de la familia.						
b.-proporcionar comprensión y afecto.						
c.-otorgar ciertas respopnsabilidades que le sirvan de compensación.						
d.-enseñanza de resolución pacífica de conflictos.						
e.-fomentar habilidades comunicativas						
f.-aumentar el autocontrol.						
g.-aumentar la autoestima.						
h.-desarrollar la capacidad de juicio crítico y moral.						
i.-formación en valores.						

Otros.....

21.- Continuando con los alumnos agresivos.

21.A.-¿Qué se puede esperar de sus familias?_____

.....

21.B.- ¿Quién debería tratar con dichas familias?

22.-¿Existen en tu centro agresiones entre alumnos o entre alumnos y profesores de tipo físico o moral?

23.-¿Cuáles son las principales causas que generan conflictividad en los centros?

a.-

b.-

c.-

d.-

e.-

24.-¿Crees que está aumentando el número de familias en que las madres se hacen cargo de sus hijos después de las rupturas familiares?Sí No

En caso afirmativo y pensando en las madres que no tenían un puesto de trabajo previo, ¿qué consecuencias se pueden derivar?

25.-¿En qué aspectos deberían mejorar las actitudes de los padres?

26.-¿En qué aspectos deberían mejorar las actitudes de los alumnos ,en cuanto alumnos y en cuanto hijos?

27.-¿En qué aspectos deberían mejorar las actitudes de los profesores-as.?

28.-¿Se te ocurren estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos?

29.-Da una opinión global del sistema educativo.

30.- Si fuese necesario hacer variaciones en el actual currículo de ESO, variando áreas, incorporando nuevos programas o modificando la edad de permanencia obligatoria, ¿qué modificaciones harías tú?

ANEXO VI

Relación de tablas

Nº de Tabla	Título	Capítulo	Página
I – 1	<i>Confrontaciones en el cambio social y educativo</i>	I	12
I – 2	<i>Tipos de violencia , según Galtung.</i>	I	21
I – 3	<i>Algunos aspectos evolutivos de la violencia(De Bolman,1974)</i>	I	56
V – 1	<i>Relación entre ser agresor y poseer arma blanca.</i>	V	163
V – 2	<i>Relación “ser agresor- tener amigos/amigas</i>	V	163
V – 3	<i>Relación ser agresor- abandonar el sistema.</i>	V	164
V – 4	<i>Relación ser agresor- ambiente familiar.</i>	V	165
V – 5	<i>Relación ser víctima de pegar –tener amigos(en general)</i>	V	166
V - 6	<i>Relación: ser víctima de pegar-exclusión-abandono</i>	V	167
V – 7	<i>Relación ser víctima- ser portador de arma blanca</i>	V	168
V – 8	<i>Relación ser víctima de pegar- rendimiento académico</i>	V	169
V – 9	<i>La intimidación-agresión según el curso y el sexo</i>	V	170
V – 10	<i>Agresores según sexo</i>	V	172
V – 11	<i>Espacios más frecuentes de agresión</i>	V	173
V – 12	<i>Socialización en niños rurales y urbanos</i>	V	176
VI – 1	<i>Si alguien se chivase de ti. ¿Cómo reaccionarías?</i>	VI	191
VI – 2	<i>Razones esgrimidas para participar en agresión</i>	VI	191
VI – 3	<i>Porcentajes de exclusión social</i>	VI	194
VI – 4	<i>Como se sienten tratados los alumnos por los demás</i>	VI	194
VI – 5	<i>Revelar el conocimiento de intimidación-agresión por parte de los alumnos</i>	VI	196
VI – 6	<i>Modalidades de maltrato entre alumnos,según los profesores(varones)</i>	VI	200
VI – 7	<i>Modalidades de maltrato entre alumnos ,según las profesoras</i>	VI	200
VI – 8	<i>Preocupación del profesorado por la problemática de la indisciplina en ESO</i>	VI	201
VI – 9	<i>Situación familiar satisfactoria / insatisfactoria</i>	VI	203
VI – 10	<i>Proceso sancionador en faltas menos graves</i>	VI	217
VI – 11	<i>Expulsiones llevadas a cabo en ESO(98-99/99-00)</i>	VI	220
VI – 12	<i>Expedientes disciplinarios en una provincia (Alumn@s ESO)</i>	VI	221
VI – 13	<i>Actuaciones disruptivas más frecuentes</i>	VI	230
VI - 14	<i>Acciones agresivas que repercuten en los profesores directa o indirectamente</i>	VI	231
VI – 15	<i>Tiempo dedicado a mantener orden/disciplina</i>	VI	233
VI – 16	<i>Aprovechamiento de tiempo lectivo.</i>	VI	234
VI – 17	<i>Tiempo de T.V. de alumnos de ESO</i>	VI	252
VI -18	<i>Tipo de programas que ven alumnos de ESO</i>	VI	252
VI – 19	<i>Hora de acostarse alumnos de ESO</i>	VI	254
VII – 1	<i>¿Cómo te sientes tratado por parte del tutor? (en sentido general)</i>	VII	298
VII – 2	<i>Atención del tutor hacia los asuntos personales de los alumnos</i>	VII	298
VII – 3	<i>Horas en casa padre</i>	VII	305
VII – 4	<i>Tiempo de la madre en casa</i>	VII	305
VII – 5	<i>Control sobre los deberes</i>	VII	306

VII – 6	<i>Estrategias y programas para establecer relaciones entre la escuela y la familia</i>	VII	313
VII – 7	<i>Cauces y compromisos de participación</i>	VII	314
VII - 8	<i>Características de los profesionales de Primaria y Secundaria</i>	VII	348
IX – 1	<i>Discriminaciones público - privado</i>	IX	426
X - 1	<i>Transformación de la negatividad en positividad</i>	X	456
X – 2	<i>Ficha de análisis de un texto periodístico general</i>	X	490
X - 3	<i>Ficha de análisis de noticias violentas</i>	X	491
X – 4	<i>Anuncios publicitarios recogidos en tres días</i>	X	500
X – 5	<i>Señala por orden de importancia</i>	X	514
X – 6	<i>Ejemplo de texto para transformar en viñetas</i>	X	528
X – 7	<i>Observación de situaciones de acoso</i>	X	555

Relación de figuras

Nº de Figura	Título	Capítulo	Página
I – 1	<i>Teorías del instinto, pulsión reactiva y aprendizaje social</i>	I	20
IV - 1	<i>Intereses antitéticos sociedad-escuela</i>	IV	124
VII - 1	<i>Grado de divergencia entre el profesorado</i>	VII	325
IX – 1	<i>Dinámica vectorial de la violencia en el Centro como referente general</i>	IX	444
X – 1	<i>Organización de puntos</i>	X	466
X – 2	<i>Orientación espacial</i>	X	467
X – 3	<i>Comparaciones</i>	X	468
X – 4	<i>Clasificaciones</i>	X	468
X – 5	<i>Percepción analítica</i>	X	469
X – 6	<i>Ilustraciones</i>	X	470
X – 7	<i>Programación de una página</i>	X	472

ANEXO VII

COMO AHORA ,de J.L. Sampedro (1996)

Cuento de Navidad

Los escasos transeúntes miran con disimulo al hombre sentado en el banco. No es la primera vez que ven a un negro en la calle, pero no es nade frecuente en esta selecta colonia residencial de las afueras y se preguntan cómo le habrá dejado entrar el permanente servicio de seguridad.

El hombre ya está acostumbrado a esos recelos. Lo que le preocupa es su hijo, un chiquitín que se entretiene a solas arrojando guijarros al hoyo que acaba de hacer en la tierra. Su color es más claro que el del padre y en la graciosa carita, coronada por su cabello crespo, lucen ojos inteligentes concentrados en acertar con sus lanzamientos. Ni se le ocurre acercarse al grupo de niños blancos que juegan en la glorieta algo más allá.

«Bien pronto ha aprendido a no intentar juntarse con ellos», piensa el padre con amargura. Pero aleja la idea, demasiado persistente en sus reflexiones, y vuelve su inquieta mirada hacia donde hace un rato ha entrado su mujer. Por encima del seto y la valla, que ocultan la planta baja, asoma un chalet con pretensiones. Sobre el banco está el periódico encontrado por la mañana en una papelera de la calle. Es de hoy y aunque el hombre no entiende bien todavía el español se sabe de memoria el anuncio leído horas antes por su mujer, con voz súbitamente animada: ,

-«Se necesita matrimonio para criada y jornalero»... ¡Vamos a verlo!

Jardinero, ¡ya lo creo! Él no ha hecho otra cosa en su vida que doblarse sobre la tierra, sembrar, escardar, recoger. Claro que allá son otros cultivos, pero las plantas crecen igual en todas partes... ¿Les darán el empleo? Se fuerza a tener esperanzas. Su mujer es mauritana, apenas morena, casi como esas filipinas o dominicanas que han visto por estas calles limpias y silenciosas. Además es agraciada y muy lista, sabe hablar bien... Pero ¿por qué tarda tanto? ¿Será eso buena señal?... Al menos no la han despedido en la misma puerta, como otras veces.

De pronto advierte un ligero movimiento en el visillo de una de las ventanas. Sólo dura un instante; no alcanza a ver a, la persona que ha movido el blanco lienzo. Pero sabe que alguien le a mirado. Le han visto... Se le derrumba el corazón: ya no espera nada. El niño, como si se diera cuenta de todo, interrumpe el juego y mira inquieto a su padre.

Se abre la puerta de la verja y sale la mujer. Una cabeza vencida, un paso titubeante. No dice nada al sentarse en el banco al lado del hombre. Se nota su esfuerzo para .no llorar y el niño se acerca temeroso, dejando caer los guijarros por entre sus dedos.

El hombre toma la mano femenina entre las suyas, grandes, fuertes, de palma rosada bajo el negro dorso.

-No lo comprendo -murmura la mujer- ... Parecían ya interesados... Todo iba bien... De pronto apareció por la escalera una señora mayor y cambió todo... No sé...

El hombre oprime la mano temblorosa pero no explica lo sucedido: es lo de siempre. La madre sonrío al pequeño para tranquilizarle.

-Han dicho que me mandarán recado pronto.

-La casa es bonita, madre.

El hombre calla. De pronto le ha caído encima todo lo que durante un rato se esforzó por olvidar. Todo: desde los meses de separación al lograr ella entrar en este país llamada por un pariente, mientras él ahorraba para venir con el niño, hasta los apuros más recientes, casi ya sin dinero, fracasando en todos sus intentos de encontrar trabajo. Lo último fueron esos cinturones de cuero que intentó vender, exponiéndolos sobre un trapo en el suelo de la calle: no interesaron a nadie. Acabará como otros, vendiendo droga. Hay que comer; no pueden seguir así.

El sol está ya muy bajo y se siente frío. La chabola está al otro lado de la ciudad y llevan todo el día andando al hilo de los anuncios. El hombre se levanta y le vuelve el dolor de sus pies: le cansa más este asfalto que la tierra de allá. También le dolerán al niño.

-Ven, Bdala; padre te va a llevar.

Sube al chico sobre sus hombros y camina con la mujer al lado. Se colarán en el Metro sin pagar. En la estación cercana a la elegante colonia no habrá vigilante. «Y aunque lo haya», piensa, ceñudo.

Algo más adelante, en el pórtico de otro chalet, se alza un decorado árbol de Noel, iluminado con lucecitas intermitentes. Bdale ya ha visto otros, pero éste le llama la atención.

-¿Por qué ponen eso? ,

-Es su fiesta; la de ellos -contesta, áspero, el hombre.

Pero la madre ve en eso una manera de distraer al niño, de alejarle cualquier pensamiento sombrío. Conoce la historia: la contaba el padre blanco cuando ella, sin saberlo su familia musulmana, acudía a la misión porque daban pan y chocolate.

-Es en recuerdo de que hace muchos, muchos años, nació su dios, ¿sabes? Sus padres andaban buscando un refugio donde el hijo les pudiera nacer, un albergue cualquiera, aunque fuese un pesebre, porque no tenían nada. Iban de un portal a otro, pidiendo ayuda, pero nadie los amparaba, no les abrían en ninguna casa. Hasta que...

-Entonces ¿iban como nosotros?

La cándida pregunta infantil hace callar a la madre, clavándose en su corazón. Imposible hablar ahora de ángeles cantando y de pastores con ofrendas. Además aquella madre del cuento viajaba al menos en un asno...

-Sí, hijo. Como nosotros.

El padre no dice nada. Ya se divisa la boca del Metro, allá al fondo del paseo. «Al menos que no haya vigilantes», piensa.

Adolescentes bajo un camión(El País,21 de Enero de 2000)

A. V. GARCÍA, Granada

Durante 350 kilómetros, y con la travesía del Mediterráneo de por medio, de los adolescentes marroquíes de 12 y 16 años fueron compañeros de un incómodo viaje al primer mundo debajo de un camión de mercancías. Se acoplaron en el puerto de Tánger debajo del vehículo la mañana del viernes y, cuando volvieron la pisar tierra firme muchas horas después, se encontraron en una estación de servicio de Albolote, en las cercanías de Granada. El menor, aterido, negro de grasa, con los dedos del pie sobresaliendo por la puntera rota de las zapatillas, puso fin a la huida y llegó, sin fuerzas, a las puertas del restaurante. "Fue como si se entregara", recuerda Rogelio, el camarero que le ofreció un bocadillo. El mayor trató de alejarse la pie, en plena noche, hasta que fue recogido por la Guardia Civil.

La Junta de Andalucía se, encargo poco después de la tutela. Ambos, aunque agotados, lograron sobrevivir al tremendo viaje.

"Son fuertes. Ya en su país, en Marruecos, son niños de la calle, víctimas de entornos familiares desestructurados. Resisten", explica con cierto aire de fatalidad María José Sánchez, delegada de la Consejería de Asuntos Sociales. Precisamente la Junta de Andalucía quiere impulsar la firma de un convenio internacional con Marruecos para atender, junto con las organizaciones no gubernamentales, a los niños desarraigados en los países donde han nacido.

"El chico estaba fuera, en la puerta del restaurante. Eran las once y media de la noche. Yo me percaté de él desde la barra, pero pensé que era alguien de los alrededores, un gitanillo quizá. Luego, al rato, entró con un camionero. Tenía el cuerpo manchado de aceite y humo. Tiritaba de frío, no de miedo. Miedo no tenía: estaba tranquilo. Dijo que tenía doce años, pero Jorge, mi compañero, sospechó que aún no los había cumplido", recuerda Rogelio Alejo, uno de los camareros del turno de noche del restaurante anejo a la estación de servicio El Torreón.

El niño vestía un pantalón vaquero sucio y una fina chaqueta de lana tan destrozada que, antes de ofrecerle un vaso de leche y un bocadillo, el camionero la arrojó a la basura y le cedió la suya. Un examen médico posterior detectó que sufría una perforación del tímpano en un oído, maceración de los pies la causa del frío, sarna y miles de piojos en los cabellos.

"Le tendimos la leche y un bocadillo de tortilla y lo devoró. Cogió el pan con confianza, como si lo esperara desde hacía tiempo. Antes le habíamos lavado las manos y cambiado la ropa. Dijo que se iba, pero insistimos que se quedara. Alguien le ofreció un pastel para retenerlo hasta que llegara la Guardia Civil, pero el niño no lo comió, prefirió guardarlo para otro momento", explica el camarero.

La Guardia Civil llegó veinte minutos después del aviso. El menor contó a una mujer árabe que había parado en la gasolinera que sus padres vivían en Tánger, pero que tenían un pariente empleado en una plantación de Almería que quizá lo esperaba. No había viajado sólo, puntualizó, sino con un chico mayor que él, de quince años, dijo, que había huido campo la través desde la gasolinera.

En realidad su compañero no fue muy lejos. La Guardia Civil lo encontró poco después en las cercanías de la estación de servicio, en el mismo término municipal de Albolote. Su estado en apariencia era mejor; al menos no padecía ninguna enfermedad

infecciosa y fue enviado de inmediato a un centro de acogida. Esta mañana el muchacho será sometido a un examen médico.

La peripecia de los de los jóvenes no es una historia realmente nueva, salvo por la forma en que llegaron la España. Sólo en los centros de la Junta de Andalucía en Granada hay acogidos una veintena de menores que esperan la primera oportunidad para escapar en busca de trabajo a los campos de cultivo de Almería antes de cumplir los 18 años y exponerse a la repatriación. Los centros abiertos permiten esa licencia.

La entrada de menores magrebíes en España se ha incrementado en los últimos años. Según la Junta de Andalucía, los flujos varían de una época a la otra.

Todos los jóvenes que llegan han intentado escapar de la miseria a la costa muchas veces de su vida. La mayoría ha cumplido los 16 años y guarda celosamente un número de contacto telefónico en el bolsillo”.

BIBLIOGRAFIA

- ALEXANDER, J.C. (1995) : “Fin de siècle social theory”. *Relativism, Reduction and the problem of reason*. Londres, University Paperback.
- ALEXANDER, J.F. (1973) : *Psychological and educational testing*. Boston, Allyn y Bacon.
- ALLEN, F.H. (1948): *Aggression in relation to emotional development. Proceedings of the international conference of child psychiatry*. Londres. Lewis.
- ALONSO, H. (1994) : “Aspectos psicológicos del conflicto y su relación con la paz” en Fernández ,A. (Ed.) *Educando para la paz: nuevas propuestas*. Granada. Universidad de Granada.
- ALONSO, M y MATILLA, L (1990): *Imágenes en Acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en al escuela activa*. Madrid. Akal.
- APARICI , R. y GARCÍA MATILLA, A. (1997) : *Imagen vídeo y educación*. Madrid . Paideia.
- APPLE, M. W. (1986) : *Ideología y currículo*. Madrid. Akal.
- APPLE, M. W. (1997) : *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona. Paidós y MEC.
- APPLE, M.W y KING, N.R. (1989) “¿Qué enseñan las escuelas?”, en APPLE, M.(1997): *Maestros y textos .Una economía política de las relaciones de clase sexo y educación*. Barcelona. Paidós.
- ARANA, J. (1988) : “Niños adolescentes agresivos , en Niños difíciles: límites personales y sociales” , en *Ciencias del Hombre* , 9. Madrid.
- ARDREY, R. (1972) : “Interview” ,en *Psychology today* ,6 , 73-85.
- ARRANZ,S . (1983) : *¿Por qué se rebelan nuestros jóvenes ?* . Madrid. Gráficas Aragón.
- AVANZINI, (1969) : *El fracaso escolar*. Barcelona. Herder.
- BALL, S. (Ed.) (1990) : *Foucault and education*. London. Routledge.
- BALLARÍN, P. (1994): “Violencia sexista en nuestro sistema educativo.” , en Fernández, A (ed). *Educando para la paz: Nuevas propuestas*. Granada. Universidad de Granada.
- BANDURA (1977) : “Aprendizaje social de la agresión” , en Bandura , A. y Ribes, E. , *Modificación de conducta*. México. Trillas.
- BANDURA, A. (1986) : *Pensamiento y acción*. Barcelona. Martínez Roca.
- BANDURA, A.y McDONALD, F. (1963): “The influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgements”. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67,274-281.
- BANDURA, A. y WALTERS ,R.H. (1959) : “Agresión en adolescentes” , citado en Megargee,E.I. y Hokanson,J.E. :*Dinámica de la agresión*. México . Trillas.
- BARQUÍN,J. (1999) : “Hacia un modelo de formación del profesorado crítico, complejo y global. Retos del profesorado al final del segundo milenio” , en *Investigación en la Escuela* , 37. Sevilla. Díada.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1975) : *La escuela capitalista en Francia*. Madrid. Siglo XXI.
- BAUDRILLARD, J. (1976): *La génesis ideológica de las necesidades*. Barcelona. Anagrama

- BAUDRILLARD, J. (1984): *Las estrategias fatales*. Barcelona, Anagrama.
- BAUDRILLARD, J. (1987): *América*. Barcelona. Anagrama.
- BAUDRILLARD, J. (1993): *Cultura y simulacro*. Barcelona, Kairós.
- BEHRMAN, D. y OTROS (1995) : *El hombre y la paz* . Paris . Unesco.
- BELSKY, J. (1980) : “Child maltreatment: an ecological integration”. *American Psychologist*,35,320-335.
- BELSKY, J. Y VONDRA, J. (1989) : “Lessons from child abuse : determinants of parenting”, en Cichetti, D y Carlson, V. (eds.), *Child maltreatment*. Cambridge. Cambridge University Press.
- BENDER, L (1948): “Genesis of hostility in children”. *American journal of psychiatry* , 105 , 241-245.
- BERGE, A. (1985) : *El niño de carácter difícil*. Madrid . Morata.
- BERKOWITZ, L. (1962) : *Aggression : A social-psychological analysis*. New York, MacGraw-Hill.
- BERKOWITZ, L. y LEPLAGE, A. (1967): Weapons as aggression eliciting stimulating , en *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 202-207.
- BERKOWITZ, M.W. (1985) : “The role of discusión in moral education”. , en Berkowitz, M.W. y Oser, F. (comps.) : *Moral Education. Theory and application*. Hillsdale, N.J. Erlbaum Associates, 197- 218.
- BERKOWITZ, M.W. y ROTHMAN, E.P. (1984) : *El niño problema : diagnóstico y tratamiento psicoeducacional en el aula*. Buenos Aires. Paidós.
- BERNSTEIN, B. (1988) : *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid. Akal.
- BERNSTEIN, B. (1989) : *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología de lenguaje*. Madrid. Akal.
- BESAG , V. (1989) : *Bullies and victims in schools* . Milton Keynes. Open University Press.
- BEST, J. W. (1982) : *Cómo investigar en educación*. Madrid. Morata.
- BJÖRKIST, K. ; EKMAN , K. y LAGERSPETZ , K. (1982) : “Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture”. *Scandinavian Journal of Psychology* , 307-313 .
- BLOCH, D y MERRITT, J (1995) : *El pensamiento positivo y los niños*. Madrid. Los libros de comienzo.
- BOURDIEU, P. (1970). *La reproducción* . Paris. Minuit.
- BOURDIEU, P. (1977) : *Sur le pouvoir symbolique*. *Annales ESC* , 3 , 405-411.
- BOURDIEU, P. (1884) : *Cuestiones de sociologie*. Paris. Minuit.
- BOURDIEU, P. (1988) : “Espacio social y poder simbólico”. *Revista de Occidente* , 81, 97-119 .
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1973) : *Los estudiantes y la cultura*. Madrid. Labor.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977) : *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Laia.
- BOWLBY, J. (1992) : *La pérdida afectiva*. Barcelona . Paidós .
- BOWLES, S. Y GINTIS, H. (1976): *La meritocracia y el coeficiente de inteligencia: una nueva falacia del capitalismo*. Madrid, Anagrama.
- BOWLES, S. y GINTIS, M. (1981) : *La introducción escolar en la América capitalista*. México. Siglo XXI.
- BRANDÍN, C. (1986) : *Os xogos dos nosos rapaces*. Ourense. Caixa Ourense.

- BRONFENBRENNER, U. (1987) : *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- BRUNER, J. (1980): *Investigación sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid, Pablo del Río.
- BRUNER, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza.
- BRUNET, L. (1992): “Clima de traballo e eficacia da escola” ,en Novoa ,A. (coord.), *As organizacións escolares em análise*. Lisboa: Instituto de innovación Educativa.
- BUXARRAIS, M. R. (1991) : “Juegos de simulación” , en Martínez, M. y Puig, J. M.,*La educación moral*. Barcelona. Grão.
- CALVO, F. (1998) : “Nuevas tendencias en la gobernabilidad escolar” en Santamaría, E. Y González, F (Coord) , *Contra el fundamentalismo escolar*. Barcelona. Virus.
- CALVO, F. (1985) : *Estadística aplicada*. Bilbao. Deusto.
- CARDENAL, V. (1999) : *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Granada. Aljibe
- CARDINET, (1990) : *Pour apprecier le travail des élèves*. Bruselas. De Boeck.
- CASAMAYOR, G. (1998) : *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona. Grão.
- CASTÓN, C. (1996): *La sociología de Pierre Bourdieu* , en REIS , 76 , 75-97 CIS.
- CEREZO, F. (1998) : *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- CERMEÑO, X. (1993): *A publicidade*. Santiago de Compostela. Xunta de Galicia.
- CHILARDI, F. Y SPALLAROSA,C. (1990) : *Guía para a organización da escola*. Río Tinto. ASA.
- CHOMSKY , N. (1986) : *El entendimiento y el lenguaje* . Barcelona. Planeta.
- CHOMSKY, y DIETERICH, H. N. (1996):*La sociedad global: educación, mercado y democracia*. Buenos Aires, CBC..UBA
- CICHETTI, D. (1989): “How research on child maltreatment has informed the study of child development: perspectives from developmental psychopathology”, en: Cichetti, D.; Carlson, V. (Eds.) *Child maltreatment*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- CICHETTI, D.y RIZLEY, R. (1981) : “Developmental perspectives on the etiology, intergenerational transmission, and sequele of child mal treatment”, en: Rizley, R.; y Cichetti, D. (Eds.) *New Directions for Child Development. Developmental Perspectives on Child Maltreatment*. San Francisco: Jossey Bass.
- CIRILLO, S y DI BLASIO, P. (1996) : *Niños maltratados. Diagnóstico y terapia familiar*. Barcelona. Paidós.
- CISCAR, C. y URIA, E. (1986): *Organización Escolar y Acción Directiva*. Madrid: Narcea.
- CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN. (1998) : *Programa para o desenvolvemento persoal e social*. Santiago. Xunta .
- CORKILLE, D (1994) : *El niño feliz. Su clave psicológica*. Barcelona. Gedisa.
- CORNELIUS, H. y FAIRE , A, S. (1998) : *Tú ganas, yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente*. Madrid. Gaia.
- CURWIN, R. L. y MENDLER, A. N. (1983) : *La disciplina en clase*. Madrid. Narcea.
- D’BOONO, E.(1988): *Seis sombreros para pensar*. Granica. Barcelona
- DAHRENDORF, R. (1974): *Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial*. Madrid, Rialp.

- DALE, R. (1976) : *Schooling and capitalism: a sociological reader*. London. Routledge & Kegan Paul.
- DARDER, A. (1991) : *Culture and power in the classroom*. Toronto. OISE Press
- DAY, C. W. (1994) : “Entrevista realizada por García Gómez”, en *Investigación Educativa* , 17 ,94. Sevilla. Díada.
- DELGADO, J.M. (1971) : “The neurological basis of violence”. *International social science journal* , 33 ,48-52.
- DESCOMBE, M (1985): *Classroom control. A sociological perspective*. Londres , George Allen & Unwin .
- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992) : *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Madrid, Inde.
- DÍAZ AGUADO, M. J. (1996) : *Programas para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DODGE, K. A.(1980) : “Social condition and children aggressive behavior ” en *Child development* , 51 ,162-170.
- DOLLARD, J.(1939) : *Frustration and agresión*.New Haven. Yale University Press.
- DOMENACH, J.M. (1981) : “La violencia” en Domenach,J.M. y otros: *La violencia y sus causas*. París, UNESCO.
- DOT, O.(1988) :*Agresividad y violencia en el niño y en el adolescente*. Barcelona, Grijalbo.
- DUKE, D. L. (1978) : “The etiology of student misbehavior and the despersonalization of blame”. *Review of educational Research* , 48 , 415-437.
- DURANDIN, G (1983): *La mentira en la propaganda política y en la publicidad*. Barcelona, Paidós .
- ELIAS, M.J., TOBIAS, S.E. Y FRIEDLANDER, B.S (1999): *Educación con inteligencia emocional*. Madrid, Plaza y Janés .
- ELLIOT, G. (1981): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- ELLIOT, G. (1981): *Self Evaluation and the teacher: An annotated bibliography and report on current Practice*. School Connal . University of Hull
- EMERY, R.E. (1982) : “Interparental conflict and the children of discord and divorce”. *Psychological Bulletin* , 92, 310-330 .
- ENTWISTLE, H. (1980) : *La educación política en una democracia*. Madrid, Narcea.
- EPP,J.R. (1999) : “Escuelas , complicidad y fuentes de la violencia” , en Epp,J.R. y Watkinson,A.M. , *La violencia en el sistema educativo . Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid, La Muralla. .
- EPP,J.R. y WATKINSON,A.M. (1999) : *La violencia en el sistema educativo*. Madrid, La Muralla.
- ERIKSON, E. (1968) : *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires, Paidós .
- ERON, L. D. y HUESMANN, L.R. (1986): “The role of television in the development of prosocial and antisocial behavior”. En D. Olweus, J. Block Y M. Radke-Yarrow (Eds.): *Development of antisocial and prosocial behavior*. Nueva York , Academic Press.
- ESCUADERO, J. M. (1992): “La escuela como espacio de cambio educativo: Estrategias de cambio y de formación basadas en el centro escolar”, en Escudero, J.M. y López, I. : *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo Ediciones.
- ESTEBAN,D.; EGIDO,A. y SABURIDO,X.L. (1999) : *Agresividade na Aula* .Santiago de Compostrela, Lea.

- ESTEVE , J.M. (1997) : *La formación inicial de los profesores de Secundaria*. Barcelona. Ariel.
- ETXEBARRIA, X. (1985) : *La educación ante el fenómeno de la violencia*. Hitz irakaskintza. Mayor.
- EVERHART, R.B.(1983) : *Reading, writing and resistance*. Boston. Routledge & Kegan Paul.
- FALS BORDA, O. (1986): *Conocimiento y poder popular*. Bogotá, Siglo XXI.
- FERMOSO, P. (1994) : *Pedagogía social*. Barcelona. Herder.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, (1990) : *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid. Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ, I. (1998) : *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid. Narcea.
- FEUERSTEIN,R. (1979): *The dynamic assessment of retarded performers*. Scott. Glenview III ..
- FEUERSTEIN,R.(1980) *Instrumental Enrichment*. Scott. Glenview III .
- FEUERSTEIN,R y HOFFMAN,M.B. (1995) : *Programa de Enriquecimiento instrumental*. Madrid. Bruño.
- FLECHA, R. y TORTAJADA, J. (1999) : Retos y salidas en la entrada de siglo . En Imbernón (Coord) : *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona. Grão.
- FLOYER, A. (1993) : *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones*. Barcelona. Paidós.
- FOUCAULT, M. (1968): *Las palabras y las cosas*. México, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1970) : *La arqueología del saber*: México, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1978): *Historia de la sexualidad*. Madrid, Tecnos.
- FOUCAULT, M. (1978) : *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (1982) : *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1985): *Saber y verdad*. Madrid. La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (1986) : *Espacios de poder*: Madrid, La Piqueta.
- FOX, D. J. (1981) : *El proceso de la investigación en la educación*. Pamplona. Eunsa.
- FREIRE, P. (1975) : *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1977) : *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la Educación*. Madrid, Paidós-MEC.
- FULLAN, M. (1991) : *The new meaning of educational change*. Londres, Casell.
- GADAMER, H. G. (1977): *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme.
- GAIRIN, J. (Ed.) (1997) : *Estrategias de la gestión del proyecto curricular de centros educativos*.Madrid. Síntesis y U.A.B.
- GAIRÍN, J. (Dir.) (1994): “Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos”. *Proyecto de Investigación Educativa*. Madrid: CIDE.
- GAIRIN,J. (1996): *La Organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid, La Muralla.

- GAIRIN, J. y VILLA, A. (1999) : *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*. Bilbao. Universidad de DEUSTO:
- GALLAGHER, J.J. (1994) : "Teaching and learning. New Models". *Annual Review of Psychology* , 45 ,171-195 .
- GALTON, M. y MOON, B. (1986) : *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona . Martínez Roca.
- GALTUNG, J.(1964) : "A structural theory of aggression", en *Journal of peace research*, 95-119.
- GALTUNG, J. (1971) : "A structural theory of imperialism", en *Journal of peace research*, 81-117.
- GALTUNG, J. (1981) "Contribución específica de la irenología al estudio de la violencia : tipologías" en Domenach y otros. *La violencia y sus causas*. París, UNESCO.
- GARCÍA, J. (1994) : *El rendimiento escolar: los alumnos y alumnas ante su éxito o fracaso*. Madrid. CEAPA Popular.
- GARRIDO, P. y otros (1995): *Planificación de las actividades directivas de los centros docentes*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- GENOVAR, C. ; GOTZENS, C. y MONTANE, J.(1982) : "Orientación y consejo psicopedagógico en el dominio afectivo escolar , en Genovard, C., *Consejo y orientación psicológica* , I , 171-189. Madrid. UNED.
- GEORGE, L. Y KIRK, D .(1988) : "The limits of change in physical education: Ideologies, teachers and the experience in physical education" , en Evans, J. (ed). : *Teachers teaching an control in physical education*. Londres. Falmer Press.
- GIDDENS, A. (1991) : *Modernidad Identidad del yo*. Barcelona . Península.
- GIMENO, J. (1999) : "La educación que tenemos. La educación que queremos", en Imbernón, F. (Coord) , *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona. Grão.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1989) : *La enseñanza: Su teoría y su práctica* . Madrid AKAL.
- GINÉ, N. (1998) : *Un centro para alumnado diverso* , en Casamayor, G. ,*Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona. Grão.
- GIRALDO, O. (1981): *Explorando las sexualidades humanas*. México Trillas.
- GIRARD, R. (1983) : *La violencia y lo sagrado*. Barcelona. Anagrama.
- GIROUX, H.A. (1990) : *Los profesores como intelectuales*. Barcelona. Paidós y M.E.C.
- GOETZ, J.P. y LE COMPTE, M.D. (1988) : *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- GOLEMAN ,D . (1999) : *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona. Plaza y Janés.
- GONZALEZ FERNÁNDEZ, A. (1997) : " Educación e manipulación axiológica". *Revista Galega do Ensino* , 15. Santiago. Xunta .
- GOODNOW, J. (1996) : "Contribuciones a la familia : las ideas de padres e hijos sobre tareas domésticas" . *Infancia y Aprendizaje* , 76,19-34 .
- GORDILLO, A. y TERRADES , I. (1.973) : *Agresión naturaleza y cultura* . Barcelona . Redondo, A. (ed.)
- GOTZENS, C. (1986) : *La disciplina en la escuela*. Madrid. Pirámide.
- GOULDNER, A. W. (1978) : *La dialéctica de la ideología y la tecnología*. Madrid, Alianza.

- GOULDNER, A. W. (1985) : *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*. Alianza.
- GRASA, R. (1988) : “Paisaje para una polémica” . *Cuadernos de Pedagogía* , 165 ,8-12 .
- GRASA, R. (1996) : “Los nuevos retos de la posguerra fría” . *Cuadernos de Pedagogía* , 76, 23- 24.
- GURR, T. R. (1972) : “The calculus of civil conflict” , en *Journal of social issues* ,28
- HABERMAS, J. (1985) : *Conciencia moral y acción comunicativa* Barcelona. Península.
- HALLORAN, J. P. (1981) : “Los medios de comunicación social: ¿síntomas o causas de la violencia?” , en Domenach y otros, *La violencia y sus causas*. París, UNESCO.
- HAMBURG, A. (1971) : “Recherches récentes sur les facteurs hormonaux influençant sur l’agresivité chez l’home” . *Revista Internacional Sc. Sociales* , 23, 40-54 .
- HANNOUN, H. (1976) : *Ivan Illich o la escuela sin sociedad*. Barcelona. Barral.
- HARGREAVES,A. (1998) : *Profesorado , cultura y postmodernidad.Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid. Morata.
- HAYMAN, J. L. (1981) : *Investigación y educación*. Barcelona. Paidós.
- HELLER, A., *Instinto, agresividad y carácter*; Barcelona, Península, 1980.
- HENRY, J. (1963) : *Culture against man*. New York. Random House.
- HERAS, P (1991): “La educación no discriminatoria por razón de sexo” en Martínez, M y Puig J.M.:*la Educación Moral. Perspectiva de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Grão.
- HERRIOLT, R. (1969) : *Survey research methods*. New York. McMillan.
- HERSH, R.; REIMER, J. Y PAOLITO, D. (1988) : *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid. Narcea
- HILGARD, E. R.(1.972) : *Introducción a la psicología (vol II)*. Madrid. Morata.
- HINDE, R.A. (1974) : *Biological bases of human social behavior* , 249-292 . New York , Mac Graw-Hill.
- HIRIGOYEN,M.F. (1999) :*El acoso moral . El maltrato psicológico en la vida cotidiana*. Barcelona . Paidós.
- HOFFMAN,M.L. (1960) : “Power assertion by the parent and its impact on the child” . *Child Development* , 31, 129-143 .
- HORKHEIMER, M. (1973): *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires, Sur.
- HOUSE, E.R. (1994): *Evaluación, ética y poder*: Madrid, Morata.
- HUESMAN, L.; LAGESPETZ, K.; ERON, L. (1984) : “Intervening variables in the television violence, aggression relation” . *Development psychology* , 20 ,746-755
- HURRELMAN, K. (1973) : *Schulische sozialisation un abweiden des verbalten* . Buenos Aires. Kapelusz.,147-160.
- IGLESIAS DE USSEL, (1994) : V Informe FOESSA,543 .
- IGLESIAS, C. (1997) : “Educación en valores” . *Revista Galega do Ensino*,15. Santiago. Xunta de Galicia.
- ILLICH, I. (1974) : *La sociedad desescolarizada*. Barcelona. Barral.
- INJUVE (1995) *La solidaridad de la juventud*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- ISAAC, J. (1986) : “La educación del profesor en el futuro”, en Galton, M y Moon, B.: *Cambiar la escuela ,cambiar el currículo*. Barcelona. Martínez Roca.
- JACKSON, PH. W. (1991) : *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.

- JARES, X.R. (1989) : *Técnicas e xogos cooperativos para tódalas idades* .A Coruña . Vía Láctea.
- JARES, X.R. (1991) : *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid. Popular.
- JARES, X.R. (1992) : *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos* . Madrid. C.C.S.
- JARES, X.R. (1.994) : “Educando para la paz y la organización escolar” en Fernández A. (Ed.) *Educando para la paz: nuevas propuestas*. Granada. Universidad de Granada.
- JARES,X.R. (Coord.)(1996) : *Construir a paz. Cultura para a paz*. Vigo. Xerais.
- JENCKS ,C. Y BANE, J. (1985) : “La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia” , en Gras,A. , *Sociología de la Educación. Textos fundamentales* . Madrid . Narcea.
- JENCKS. Ch.(1972) : *Inequality and Reasessment of the Effect of Family and Schooling in America* , Nueva York. Basic Books .
- KAUFMAN, S. (1988) : *Retarded isn't stupid,mom*. Baltimore. Paul H. Brookes.
- KAZDIN, A. E. (1987): “Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions”: *Psychological Bulletin*, 102, 187-203.
- KAZDIN,A.E. y BUELA-CASAL ,G.(1999):Conducta antisocial .Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y en la adolescencia. Madrid, Pirámide.
- KEMMIS, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- KERLINGER, F. N. (1973) : *Investigación del comportamiento*. Mexico. Interamericana.
- KLINEBERG, O. (1981) : “Las causas de la violencia desde una perspectiva socio-psicológica” en Domenach y otros. *La violencia y sus causas*. París. UNESCO.
- KOHLBERG, L. (1971): “Stages of moral developmente as a basics for moral education”, en Crittenden, y Sullivan, E.V.: *Moral education*. Nueva York. Newman Press.
- LABORIT, H. (1974) : *La nouvelle grille*. Paris. R. Laffont.
- LABORIT, H.(1981) : “Mecanismos biológicos y sociológicos de la agresividad” en Domenach y otros. *La violencia y sus causas*. París. UNESCO.
- LACASA, P. (1997) : *Familias y Escuelas . Caminos de la orientación educativa*. Madrid. Visor.
- LAGERSPETZ, K. M.; BJÖRKQUIST, K. ; BERTS, M. y KING, E. (1982) : “Group aggression among school children in three schools”. *Scandinavian Journal of Psychology* , 23 , 45-52
- LAPASSADE,G.(1967) : *Groupes, organisations et institutions*, Paris .Gauthier-Villars.
- LAPASSADE, G. (1971) : *Autogestion pédagogique*, Paris , Gauthier-Villars .
- LAPASSADE, G. (1980) : *Socioanálisis y potencial humano*. Barcelona. Gedisa.
- LAPIERRE, J. W (1973) : *L'analyse des systemes politiques* . Paris, P.U.F.
- LAWTON, D.(1976) : “Clase social, lenguaje y educación: revisión crítica de las tesis de Bernstein.”, *Textos Fundamentales de Sociología de la Educación*.Madrid. Narcea, Adras, 61-73.
- LAWTON,D. (1980) : *The polities of the school currículo*. London. Routledge y Kegan Paul.

- LAZARSELD, P. (1970) : *Philosophie des sciences sociales*, Gallimard. París.,
- LERENA. C.(1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España* . Ariel, Barcelona,
- LEVINE, D. N. (1971): *G. Simmel: on Individuality and Social Forms*. Chicago. University of Chicago Press..
- LEVI-STRAUSS, J. C. (1962): *La pensée sauvage* . París . Plon
- LEVI-STRAUSS, J. C. (1973): *Anthropologie structurale deux* . París. Plon
- LIEBERT, R.M. y LIEBERT ,D.E. (1974) : *War on the screen : a psychological perspective. La comunicación et la guerre*. Bruselas. Bruylant.
- LIPOVETSKY, S. (1990) : *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona. Anagrama.
- LISTON ,D. P. y ZEICHNER ,K.M. (1993) : *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata.
- LÓPEZ ,M.D. y OTROS (1998) : *A prensa na área de lingua*. Santiago. Lea.
- LOPEZ FOLGUEIRA, M.A. (1997) : “Os valores na sexualidade”. *Revista Galega do Ensino* , 15. Santiago. Xunta.
- LORENZ, K. (1967) : *On Agression*. Londres. Univesity Paperback.
- LORENZ, K. (1988) : *La acción de la naturaleza y el destino del hombre*, Madrid, Alianza.
- LOUREIRO, J. (1990) : *A procura de uma pedagogia humanista*. Lisboa. INIC.
- LOWE , P. (1996) : *Apoyo educativo y tutoría en Secundaria* . Madrid . Narcea
- LUENGO, M.A.; OTERO, J.M.; GÓMEZ, J. A., y GARRRA, A (1998) : *Programa para o desenvolvemento persoal e social*. Santiago. Xunta .
- LURIA, R. R. (1983) : *Las funciones psíquicas superiores y su organización cerebral*.Barcelona. Fontanella.
- LYOTARD, J. F. (1987) : *La condición postmoderna*. Madrid. Cátedra.
- MAcINTYRE, A. (1981) : *After virtue: a study on moral theory*. Londres. Duckworth.
- MADRIGAL, M.N.(1992) : *El razonamiento moral . Aspectos socioculturales*. Madrid . U.C.M.
- MANN, P. (1986) : “Cambio de curriculum, constreñimientos y enfoques” ,en Galton, M. y Moon, B.:*Cambiar la escuela, cambiar el currículo* . Barcelona , Martínez Roca.
- MARCUSE, H. (1984) : *La agresividad en la sociedad industrial avanzada*. Madrid, Alianza.
- MARTÍNEZ BELTRÁN, J. M., (1995) *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid , Bruño
- MARTINEZ BELTRÁN, J. M., (1996) *Enseño a pensar.. Aprendo a pensar*. Madrid ,Bruño.
- MARTÍNEZ BELTRAN,J.M. y OTROS : (1990) *Metodología de la mediación en el P.E.I.* . Madrid , Bruño
- MARTÍNEZ, M. (1991) : “Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo” , en Martínez, M. y Puig, J, M. (Coord) *La educación moral*. Barcelona , Grão.
- MARTÍNEZ, M Y PUIG, J.M. (1991): *La educación moral: perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona , Grão.
- MASLOW, A. (1975) : *Motivación y personalidad*. Barcelona , Sagitario.
- MASTERS ,W.H. Y JONSON, V.E. (1988): *El vínculo del placer*. Barcelona , Grijalbo.

- McCORD, W. ; McCORD, J. y HOWARD, A. (1961) : “Familial correlates of aggression in non–delinquent male children”. *Journal of Abnormal and Social Psychology* , 60 , 137-145.
- McCORD,W.; McCORD,J. y ZOLA,I. (1959) : *Origins of crime: a new evaluation of the Cambridge-Somerville youth study*. Nueva York ,Columbia University Press.
- McDONALD, B. (1989): «La evaluación y el control de la educación», en Gimeno, J. y Pérez ,A.,*La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- McKERNAN, J. (1999) : *Investigación – acción y curriculum*. Madrid. Morata.
- McLAREN, P. (1986) : *Schooling as a ritual performance*. London , Routledge & Kegan Paul.
- McLAREN, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Paidós.
- McLAREN, P. (1999) : “Pedagogía revolucionaria en tiempos postrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica”. En Imbernón (Coord) , *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona , Grão, 136,101-119.
- McLUHAN, M. (1985): *La galaxia Gutenberg*. Barcelona, Martínez Roca.
- MELERO, J. (1993) : *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid, Siglo XXI..
- MERRITT, J. (1995) : *El pensamiento positivo y los niños*. Madrid , Los libros del comienzo.
- MEYER, J. Y SCOTT, W. (1983): *Organizational environments. Ritual and rationality*. Beverly-Hills, Sage.
- MINUCHIN, S. (1974): *Famiglie e terapia della famiglia* , Roma ,Astrolabio .
- MONCLUS, A. (1987) : *Pedagogía de la contradicción. Paulo Feire. Nuevos planteamientos en educación de adultos*. Barcelona , Anthropos.
- MONCLÚS, A. Y SABAN, C (1997): *La escuela global*. México, F.C.E. - UNESCO.
- MONTAGU, A. (1990) : *La naturaleza de la agresividad humana*. Madrid , Alianza.
- MONTOYA, J. M. (1988) : *Actitudes sociopolíticas de los estudiantes españoles*. Madrid , UNED.
- MORAIS, J.P. (1999) : *A responsabilidade civil do profesorado de ensino non universitario*. *Revista Galega do Ensino* , 23. Santiago , Xunta .
- MORENO ,A . (1987) : *El arquetipo viril,protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona , La Sal.
- MORENO, A. (1991): “La reproducción generacional de la voluntad de dominar el mundo, en *Escola Popular crítica y Renovació Pedagógica*.
- MOSCATO, M. y WITTWER, J. (1979) : *Psicología del lenguaje*. Madrid. EDAF.
- MUMMENDEY, A, y OTROS (1985) : “The Normative Context of Aggressive Interaction :Subjective Representation of inappropriate Behavior” , en *Zeitschrift für sozial psychologie*, 16 , 128-138.
- MURPHY, B. (1962) : *The widening world of childhood*. Nueva York. Basic Books
- MUSGRAVE, P. W. (1972) : *Sociología de la investigación*. Barcelona. Herder.
- MUUS, R. (1986) : *Teorías de la adolescencia*. Mexico. Paidós
- NEILL ,A.S. (1975) : *Maestros problema y los problemas del maestro* . México.Ed. Mexicanas Unidas.S.A.
- NISBET R.A. (1975) : *Introducción a la Sociología . El Vínculo social*. Barcelona . Vicens.

- NISBET, J. D. y ENTWISTLE, N. J. (1980): *Métodos de investigación educativa*. Barcelona. Oikos-Tau.
- NUMBERG, G. (1998) : *El futuro del libro* . Barcelona . Paidós.
- O'LEARY, K. D. y DRABMAN, R. (1978) : “Los programas de reforzamiento con fichas en el salón de clases: una revisión” en Bijou, S. W. y Rayek, E. : Análisis conductual aplicado a la instrucción. México. Trillas.
- OATES, R. K., FORREST. D. y PEACOCK, A. (1985): "Self-esteem of abused children", *Child Abuse and Neglect*, 26, 649-656.
- OLIVA, J. (1996) : *Crítica de la razón didáctica. Materiales para el diseño y desarrollo del currículum*. Madrid ,Playor.
- OLIVA, J. (1997): *Claves epistemológicas para centrifugar el currículum*. Madrid, Endymion.
- OLIVA, J. (1999) : *La escuela que viene*. Granada , Comares.
- OLIVA, J. y HERNÁNDEZ, A. (1988) : *Didáctica y Sociología*. Madrid, Pecos.
- OLIVA, J. y OTROS, (1983): *Ejecutivo 2000. El peso de la púrpura*. Madrid, R. Blanco
- OLWEUS, D. (1980) : *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid , Morata.
- OLWEUS, D. (1980) : “Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: a causal analysis”. *Development Psychology*. 16, 644-660 .
- OLWEUS, D. (1983) : “Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys”, en Magnuson, D. y Allen, V. (eds.). *Human development. An interaccional perspective* . New York. Academic Press.
- OLWEUS, D. (1993) : *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid. Morata.
- ORTEGA, R. (1994) : “Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros”, en *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. (1997) : “Agresividad y violencia . El problema de la victimización entre escolares” . *Revista de Educación*, 313 , 7-27. Madrid , MEC.
- PACHECO, J. A. y ASSUNÇÃO, M. (1999) : *Formação e avaliação de professores*. Porto. Porto Editora.
- PACQUAY, L. Y WAGNER, M-C. (1996) : “Compétences professionnelles dans les stages et en vidéo-formation”, en Pacquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. y Perrenoud, P (eds.) : *Former des enseignants professionnelles: quelles stratégies? Quelles compétences ?*. Bruxelles. De Boeck.
- PALACIOS , J y OTROS (1996) : *Xogos Cooperativos* . Santiago. Lea.
- PALLARÉS, E. (1989) : *El fracaso escolar*. Bilbao. El mensajero.
- PARKE, R. D. (1969) : “Effectiveness of punishment as an interaction of intensity timing, agent nurturance and cognitive structuring”. *Child development* , 40 , 213 - 235
- PARSONS, T. (1967) : *Ensayos sobre teoría sociológica*. Buenos Aires, Paidós.
- PARSONS, T. (1976): “El sistema social”. *Revista de Occidente* . Madrid .
- PAYÁ, M. (1991): “Discusión de dilemas”, en Martínez, M. Y Puig, J. : *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, Grão.

- PAYNE, I. (1993) : “Ideología sexista y educación” , en Spender, D. y Sarah, E., *Aprender a perder* . Barcelona, Paidós.
- PEREZ JUSTE, R. (1988) : *Pedagogía experimental*. Madrid. UNED.
- PEREZ SERRANO, G. (1990) ; *Investigación –acción.Aplicaciones al campo social* . Madrid , Dykinson.
- PEREZ SERRANO, G. (1997) : *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid , Popular.
- PÉREZ,A.I. y GIMENO, J. (1992) : “El pensamiento pedagógico de los profesores : un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores”, en *Investigación educativa*, 17. Sevilla. Díada.
- PÉREZ, A. J. y OTROS (1997) : “Socialización y educación en la época postmoderna” en Goikoetxea, J. y García J. *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Madrid , Editorial Popular.
- PERIÓDICO : Diario de Pontevedra. 30 de Junio de 2000
- PERIODICO : El Mundo de 12 de junio de 2000.
- PERIODICO : El Mundo de 25 de junio de 2000.
- PERIODICO : El Mundo de 27 de abril de 2000.
- PERIODICO : El Mundo de 27 de Abril de 1999
- PERIODICO : El País de 5 de noviembre de 2000.
- PERIÓDICO : El País. 28 de Enero de 2000
- PERIÓDICO : El País. 7 de Enero de 1192
- PERIODICO : Faro de Vigo de 27 de febrero de 2000.
- PERIODICO : La Voz de Galicia de 16 de mayo de 1999.
- PERIÓDICO : La Voz de Galicia . 25 de Febrero de 2000
- PERIÓDICO : La Voz de Galicia. 8 de Enero de 2000
- PERRENOUD, PH. (1990) : *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid. Morata.
- PERRY y RASMUSEN (1986) : “Cognitive social learning mediators of aggression” en *Child Development* , 57.
- PIAGET,J. (1973) : *La representación del mundo en el niño*. Madrid. Morata.
- PIAGET,J. (1978) : *Seis estudios de psicología* . Barcelona. Barral.
- PIAGET,J. y OTROS (1982) : *Juego y desarrollo*. Barcelona . Grijalbo.
- POPKEWITZ, T. (1988) : *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid. Mondadori.
- POPKEWITZ, T. (1994) : *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid/Coruña. Morata y Paidea.
- POPKEWITZ, T. (1999) : “Reforma, conocimiento pedagógico y administración social de la individualidad: la educación como efecto del poder”, en Imbernón, (Coord) , *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona. Grão.
- PORTO, A.S. (1994): *A escola normal de Pontevedra (1845-1940). O contexto curricular e social na formação do profesorado*. Santiago .Universidad de Santiago.
- PRIGOGINE, I. (1985): *¿Tan solo una ilusión? Una exploración del caos al orden*. Barcelona. Tusquets.
- PRIGOGINE, I. (1997): *El fin de las certidumbres*. Madrid. Taurus
- PROVENZO,E.F. (1991) : *Vídeo Kids* . Cambridge,M.A. ,Harvard University Press.
- QUINTANA, J. M. (1988) : *Pedagogía social*. Madrid. Dykinson.

- QUINTANA, J. M. (1993) : ¿Qué es la pedagogía familiar? . En Quintana, J. M. (Coord) *Pedagogía familiar*. Madrid. Narcea.
- RABADE, S. (1997) : “Cultura actual e crise de valores” . *Revista Galega do Ensino* ,15. Santiago. Xunta .
- REBELLO, J. y OTROS (1990) : *A formação do jovem, um modelo interactivo*. Río Tinto . ASA.
- REBOUL, O. (1981) : *El adoctrinamiento*. Buenos Aires. El Ateneo.
- REIMER, E. (1973) : *La escuela ha muerto*. Barcelona. Barral.
- REST, J.; TURIEL. E. y KOHLBERG, L. (1968) : “Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgments”. *Journal of Personality*, 37, 225-252.
- RIBEIRO, A. (1990) : *A formação de professores á luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa. Texto editora.
- RIBES, E. (1977) : “Algunas consideraciones sociales sobre la agresión”, en Bandura , A. y Ribes , E. *Modificación de conducta*. Mexico. Trillas.
- RICHELLE, M. (1975) : *La adquisición del lenguaje*. Barcelona . Herder.
- RICOEUR, P. (1963): *La volontaire et l'involuntaire*. París, Aubier.
- RICOEUR, P. (1963): “Structure et herméneutique”, *Esprit*, nov., 600-637.
- RICOEUR, P. (1981): *El discurso de la acción*. Madrid, Cátedra.
- RIEDER, .C.; CICHETTI, D. (1989) : “Organizational perspective on cognitive control functioning and cognitive-affective balance in maltreated children”. *Developmental Psychology*, 25, 382-393.
- RIGAL, L. (1999) : “La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI”. Imbernón (Coord) : *La educación en el siglo XXI. Los retos el futuro inmediato*. Barcelona. Grão.
- RITZER, G. (1993) : *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid. MacGraw-Hill.
- ROCAMORA, A. (1995) : “La patología familiar como patología del vínculo”. *Documentación social. La familia* , 98. Madrid , Cáritas España.
- ROCHE, R, y SOL, N, (1999) : *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas*. Barcelona, Blume.
- RODERO, L. (1994) : “Conflictos en el aula ¿qué hacer?” en Fernández, A. (ed.) *Educando para la paz: nuevas propuestas*. Granada. Universidad de Granada.
- ROGERS, C. (1972) : *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires. Paidós.
- RONCO ,E. Y LLADÓ, E. (2000) : *Aprender a gestionar el cambio*. Barcelona. Paidós.
- RUBAL, P. (1997) : “A educación en valores e a súa transmisión”. *Revista Galega do Ensino* , 15. Santiago. Xunta .
- SABIRÓN, F. (1999): *Organizaciones escolares*. Zaragoza: Rira Editores.
- SAMPEDRO, J.L. (1996) : “Como ahora. Cuento de Navidad”, en *Erase una vez la paz*. Barcelona ,CEAR , Planeta.(201-202).
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, (1979): *La cultura. Reproducción o cambio*. Madrid. CIS.
- SARRIBLE, G. (1996): *Cambio de pareja y diferencias por género*. Reis ,76,123-139.
- SCHUTZ, A. (1974): *El problema de la realidad social* . Buenos Aires, Amorrortu.
- SCHUTZ, A. (1977) : *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu
- SCHUTZ, W. (1976) : *Todos somos uno. La cultura de los encuentros*. Buenos Aires. Amorrortu.

- SCOTT, M. (1983): “Dale una lección: el currículo sexista en educación patriarcal” en Spender, D. Y Sarah, E : *Aprender a perder* . Barcelona. Paidós.
- SELMAN , R. (1976) : “Social cognitive understanding” , en Lickona, T. (ed.) , *Moral development* . New York , Holt.
- SELMAN, R. (1980) : *The growth of interpersonal understanding* . New York, Academic Press.
- SELVINI PALAZZOLI, M. , y PRATA, O. (1981): "Le insidie della terapia familiare", *Terapia Familiare*, 10, págs. 7-17.
- SELVINI PALAZZOLI, M., CIRILLO, S., SELVINI, M. y SORRENTINO, A.M. (1988): *I giochi psicotici nella famiglia*, Raffaello Cortina Editore, Milán. [Trad. esp.: *Los juegos psicóticos en la familia*, Barcelona -Buenos Aires, Paidós. 1990.]
- SERRANO, I (1998) : *Agresividad infantil*. Madrid . Pirámide.
- SHARP, R. y GREEN, A. (1975) : *Education and social control*. London. Routledge & Kegan Paul.
- SHARPE, S. Y SMITH, P.K. (1994) : *Tackling bullying in your school* . Londres, Routledge .
- SHÖN , D. A. (1992) : *La formación de profesionales reflexivos . Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós y M.E.C.
- SILVER, L.B. ; DUBLÍN, C.C. y LOURIE, R. S. (1969) : “Does violence breed violence? Contributions from a study of child abuse syndrome”. *American journal of psychiatry*. Nº 126. (404-407).
- SIMMEL, G. (1977) : “Sociología: Estudios sobre las formas de socialización”. Madrid, *Revista de Occidente* (2.ª ed.) .
- SLAVIN, R. (1978) : “Student teams and comparison equals: Effects on academic performance and Student attitudes”. *Journal of Educational Psychology*, 70, 532-538.
- SMITH, P.K. y SHARPE, S. (1994) : *School Bullying . Insights and perspectives*. London. Routledge.
- SPENDER, D. (1993) : “Hablar en clase” , en Spender, D. y Sarah, E. *Aprender a perder*. Barcelona . Paidós.
- STEINBERG, S.H. R. y KINCHELOE, J.L. (2000) : *Cultura infantil y multinacionales* . Madrid, Morata.
- STENHOUSE, I. (1980): *Case study in educational research and evaluation*. Mimeo, Norwich, University of East Anglia.
- STENHOUSE, L. (1987) : *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.
- STORR, A. (1981) : *La agresividad humana* . Madrid . Alianza.
- SUBIRATS, M. (1997) : “Notas para la búsqueda de una metodología de cambio desde los estereotipos de género” en Goikoetxea, J. Y García, J., *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid. Popular.
- SUBIRATS, M. (1999) : “La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral” en Imbernón, F. (Coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona. Grao.
- TAGIURI, R. (1968): The concept of Organizational climate, en Tagiuri, R. Y Litwin, G. *Organizational climate*. Boston , University Press of Harvard.

- TEJADA, J. (1998) : *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga . Aljibe.
- TENBRINK, (1988) : *Evaluación: guía práctica para profesores*. Madrid. Narcea.
- TIERNO, B. (1996, 5) : *Adolescentes, as 100 preguntas esenciales*. Lisboa. Temas de Actualidade.
- TIGER, L y FOX, (1971): *The imperial animal*. Nueva York. Sell.
- TINBERGEN, N. (1951) : *The study of instinct*. Oxford. The Clarendon Press
- TINBERGEN, N. (1968) : *On war and peace in animals and men* . Science, 160. 1411-18 .
- TORRES, X. (1991) : *El curriculum oculto*. Madrid. Morata.
- TRAVÉ, G. Y POZUELOS, F.J. (1999) : “Superar la disciplinabilidad y la transversalidad simple : hacia un enfoque basado en la educación global” . *Investigación en la escuela* , 37. Sevilla. Díada.
- TRIANES , M^a V. (1996) : *Educación y Competencia Social. Un programa en el aula*. Málaga, Aljibe.
- TRILLA, J. (1992) : *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona , Paidós.
- TURIEL, E. (1966) : “An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgment”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 611-618.
- TYLER, R. (1973): *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires. Troquel.
- TYLER, W. (1991): *Organización escolar*. Madrid. Morata.
- URÍA, M.E .(1998): *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid. Narcea.
- URIARTE, E. Y RUÍZ, C. (1999) : “Mujeres y hombres en las élites políticas españolas: diferencias y similitudes” , en REIS , 88 . Madrid , CIS.
- VAN RILLAER, J. (1977) : *La agresividad humana*. Barcelona. Herder.
- VATTIMO, G. (1994) : *La sociedad transparente* . arcelona . Paidós.
- VERA, J. (1988) : *La crisis de la función docente* .Valencia . Promolibro .
- VIEIRA, M.; FRENÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1989): “Violence, Bullying and counselling in the Iberian Península” , en Roland, E. y Munthe, E. (eds.) , *Bullying: an international perspective*. London, D. Fulton.
- VILA, D. (2000) : *Fracaso escolar* . MUFACE, octubre de 2000. Madrid. (26-32)
- VYGOTSKY, L. (1934) *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- WATKINS y WAGNER (1991) : *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Madrid. MEC , Paidós.
- WATZLAWICK. P. (1995) : *El sinsentido del sentido o el sentido del sinsentido*. Barcelona, Herder .
- WATZLAWICK. P. y OTROS (1980) : *Cambio*. Barcelona. Herder.
- WEBER, M. (1969) : *Economía y sociedad*, Fondo de Cultura Económica. México.
- WILLIAMSON, J. (1986) : “Investigación del aula e investigación curricular : algunos ejemplos nacionales e internacionales”, en Galton, M. Y Moon, B. , *Cambiar la escuela, cambiar el currículum* . Barcelona. Martínez Roca.
- WILLIS, P. (1988) : *Aprendiendo a trabajar*. Madrid. Akal.
- WOLFGANG , M. E. Y FERRACUTI , F. (1967) : *The subculture of violence* . Londres. Tavistock.

- WOODS. P. (1987) : *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona, Paidós-MEC.
- YOUNG, M. (1971): *Knowledge and control.* London. Colier- MacMilan.
- YOUNG. M. (1978) : *Curriculum, racionalidad y conocimiento.* México. Universidad Autónoma de Sinaloa Culiacán.
- ZABALZA. M. (1990) : “El currículum de Organización Escolar” : *Ponencias al I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar .* Barcelona.
- ZURBANO, J.L. (1998) : *Bases de una educación para la paz y la convivencia.* Gobierno de Navarra. Pamplona.

Cuestionario_Alumnos

1. n°	2. Provincia	3. Localización	4. Ubicación	5. Sexo	6. Curso
1	LUGO	COSTA	VILLA	V	1º ESO
2	LUGO	COSTA	VILLA	V	1º ESO
3	LUGO	COSTA	VILLA	V	1º ESO
4	LUGO	COSTA	VILLA	V	1º ESO
5	LUGO	COSTA	VILLA	V	1º ESO
6	LUGO	COSTA	VILLA	V	1º ESO
7	LUGO	COSTA	VILLA	V	1º ESO
8	LUGO	COSTA	VILLA	V	1º ESO
9	LUGO	COSTA	VILLA	V	1º ESO
10	LUGO	COSTA	VILLA	V	1º ESO
11	LUGO	COSTA	VILLA	V	1º ESO
13	LUGO	COSTA	VILLA	V	1º ESO
14	LUGO	COSTA	VILLA	V	1º ESO
15	LUGO	COSTA	VILLA	H	1º ESO
18	LUGO	COSTA	VILLA	H	1º ESO
23	LUGO	COSTA	VILLA	H	1º ESO
24	LUGO	COSTA	VILLA	H	1º ESO
29	LUGO	COSTA	VILLA	H	1º ESO
30	LUGO	COSTA	VILLA	V	2º ESO
31	LUGO	COSTA	VILLA	V	2º ESO
33	LUGO	COSTA	VILLA	V	2º ESO
34	LUGO	COSTA	VILLA	V	2º ESO
37	LUGO	COSTA	VILLA	V	2º ESO
40	LUGO	COSTA	VILLA	V	2º ESO
41	LUGO	COSTA	VILLA	V	2º ESO
42	LUGO	COSTA	VILLA	V	2º ESO
43	LUGO	COSTA	VILLA	V	2º ESO
44	LUGO	COSTA	VILLA	V	2º ESO
45	LUGO	COSTA	VILLA	V	2º ESO
47	LUGO	COSTA	VILLA	H	2º ESO
48	LUGO	COSTA	VILLA	H	2º ESO
49	LUGO	COSTA	VILLA	H	2º ESO
51	LUGO	COSTA	VILLA	V	2º ESO
53	LUGO	COSTA	VILLA	H	2º ESO
54	LUGO	COSTA	VILLA	H	2º ESO
55	LUGO	COSTA	VILLA	H	2º ESO
56	LUGO	COSTA	VILLA	V	2º ESO
59	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	1º ESO
60	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	1º ESO
62	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	1º ESO
63	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	1º ESO
64	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	1º ESO
65	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	1º ESO
66	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	1º ESO
67	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	1º ESO
68	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	1º ESO
69	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	1º ESO
70	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	1º ESO
76	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	1º ESO
77	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	1º ESO
79	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	1º ESO
81	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
83	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
84	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO
85	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO
90	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO
92	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
93	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO
96	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO
97	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
98	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
99	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
100	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
102	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO
103	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO
104	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
105	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
106	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
107	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
108	LUGO	INTERIOR	URBANO	No contesta	3º ESO
109	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
110	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
111	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
112	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO

Cuestionario_Alumnos

113	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
114	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
115	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
116	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
119	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
120	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
121	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
122	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
123	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
125	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
127	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	4º ESO
128	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	4º ESO
129	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	4º ESO
131	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	4º ESO
132	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	4º ESO
136	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	4º ESO
137	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	4º ESO
138	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	4º ESO
140	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	4º ESO
142	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	4º ESO
145	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	1º ESO
146	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	1º ESO
149	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	1º ESO
150	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	1º ESO
154	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	1º ESO
155	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	1º ESO
158	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO
159	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
164	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO
165	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
166	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO
167	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
170	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
172	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
173	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO
174	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
177	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
178	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
179	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
182	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
183	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
185	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
186	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
187	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
190	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	4º ESO
191	LUGO	INTERIOR	URBANO	H	4º ESO
194	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	4º ESO
195	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	4º ESO
196	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	4º ESO
197	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	4º ESO
199	LUGO	INTERIOR	URBANO	V	4º ESO
200	LUGO	INTERIOR	RURAL	H	3º ESO
202	LUGO	INTERIOR	RURAL	V	3º ESO
203	LUGO	INTERIOR	RURAL	H	3º ESO
205	LUGO	INTERIOR	RURAL	V	3º ESO
206	LUGO	INTERIOR	RURAL	H	3º ESO
207	LUGO	INTERIOR	RURAL	H	3º ESO
208	LUGO	INTERIOR	RURAL	V	3º ESO
209	LUGO	INTERIOR	RURAL	V	3º ESO
212	LUGO	INTERIOR	RURAL	V	3º ESO
213	LUGO	INTERIOR	RURAL	V	3º ESO
216	LUGO	INTERIOR	RURAL	V	3º ESO
219	LUGO	INTERIOR	RURAL	H	3º ESO
220	LUGO	INTERIOR	RURAL	H	3º ESO
221	LUGO	INTERIOR	RURAL	H	3º ESO
222	LUGO	INTERIOR	RURAL	H	3º ESO
223	LUGO	INTERIOR	RURAL	H	3º ESO
225	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	2º ESO
226	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	2º ESO
227	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	2º ESO
229	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
230	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
231	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
240	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
241	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
242	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	2º ESO
243	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO

Cuestionario_Alumnos

244	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
246	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
247	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
251	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
256	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
257	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	2º ESO
258	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
259	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
260	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	2º ESO
261	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
262	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	2º ESO
267	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
269	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
270	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
275	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
277	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
279	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
280	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
281	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
282	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	4º ESO
283	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	4º ESO
285	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	4º ESO
286	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	4º ESO
287	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	4º ESO
289	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	4º ESO
290	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	4º ESO
291	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	4º ESO
296	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	4º ESO
297	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	4º ESO
298	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	4º ESO
300	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	4º ESO
301	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	4º ESO
302	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	4º ESO
303	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	4º ESO
304	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	4º ESO
305	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	4º ESO
306	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	4º ESO
307	OURENSE	INTERIOR	VILLA	V	1º ESO
308	OURENSE	INTERIOR	VILLA	H	1º ESO
309	OURENSE	INTERIOR	VILLA	V	1º ESO
310	OURENSE	INTERIOR	VILLA	H	1º ESO
312	OURENSE	INTERIOR	VILLA	H	1º ESO
313	OURENSE	INTERIOR	VILLA	H	1º ESO
316	OURENSE	INTERIOR	VILLA	H	1º ESO
318	OURENSE	INTERIOR	VILLA	H	1º ESO
319	OURENSE	INTERIOR	VILLA	H	1º ESO
321	OURENSE	INTERIOR	VILLA	H	1º ESO
322	OURENSE	INTERIOR	VILLA	H	1º ESO
324	OURENSE	INTERIOR	VILLA	V	1º ESO
326	OURENSE	INTERIOR	VILLA	H	1º ESO
328	OURENSE	INTERIOR	VILLA	H	1º ESO
331	OURENSE	INTERIOR	VILLA	V	2º ESO
333	OURENSE	INTERIOR	VILLA	V	2º ESO
334	OURENSE	INTERIOR	VILLA	V	2º ESO
336	OURENSE	INTERIOR	VILLA	V	2º ESO
339	OURENSE	INTERIOR	VILLA	H	2º ESO
340	OURENSE	INTERIOR	VILLA	V	2º ESO
342	OURENSE	INTERIOR	VILLA	V	2º ESO
344	OURENSE	INTERIOR	VILLA	V	2º ESO
345	OURENSE	INTERIOR	VILLA	H	2º ESO
349	OURENSE	INTERIOR	VILLA	H	2º ESO
350	OURENSE	INTERIOR	VILLA	H	2º ESO
351	OURENSE	INTERIOR	VILLA	H	2º ESO
355	OURENSE	INTERIOR	VILLA	V	4º ESO
356	OURENSE	INTERIOR	VILLA	V	4º ESO
358	OURENSE	INTERIOR	VILLA	H	4º ESO
359	OURENSE	INTERIOR	VILLA	V	4º ESO
360	OURENSE	INTERIOR	VILLA	V	4º ESO
361	OURENSE	INTERIOR	VILLA	V	4º ESO
362	OURENSE	INTERIOR	VILLA	H	4º ESO
364	OURENSE	INTERIOR	VILLA	H	4º ESO
365	OURENSE	INTERIOR	VILLA	H	4º ESO
370	OURENSE	INTERIOR	VILLA	V	4º ESO
371	OURENSE	INTERIOR	VILLA	H	4º ESO
373	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
376	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
377	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	1º ESO

Cuestionario_Alumnos

378	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
379	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
380	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
381	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
382	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
383	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
384	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
386	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
387	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
388	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
390	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
396	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
399	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
400	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
401	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
402	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
407	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
411	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
414	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
418	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
419	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
424	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
425	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
429	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
430	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
431	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
436	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
438	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
439	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
440	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
442	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
443	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
444	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
446	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
447	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
448	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
449	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
451	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
452	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
453	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
454	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
455	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
456	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
457	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
458	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
459	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
460	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
461	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
462	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
463	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
464	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
465	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
466	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
467	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
468	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
469	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
471	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
472	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	2º ESO
473	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
474	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	2º ESO
480	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
481	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
484	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
485	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
486	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
488	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
489	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
491	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	2º ESO
492	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	2º ESO
494	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	2º ESO
495	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
496	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
497	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
498	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
499	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
502	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
503	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO

No contesta

Cuestionario_Alumnos

504	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
505	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
506	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
507	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
508	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
509	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
510	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
512	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
513	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
514	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
515	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
516	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
518	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
519	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
520	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
523	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
524	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
525	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
526	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
527	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
528	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
529	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
530	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
531	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
532	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
539	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
540	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
542	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
544	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
545	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
550	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
551	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
553	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
555	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
556	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
557	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
558	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
559	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
561	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	2º ESO
562	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
563	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
565	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	2º ESO
566	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
568	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	2º ESO
569	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
570	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	2º ESO
571	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
573	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
575	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
576	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
579	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
580	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
581	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
582	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
583	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
589	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
590	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
591	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
593	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
594	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
595	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
596	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
597	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
598	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
599	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
600	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	3º ESO
601	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
602	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	3º ESO
605	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	4º ESO
606	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	4º ESO
607	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	4º ESO
608	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	4º ESO
609	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	4º ESO
611	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	4º ESO
612	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	4º ESO
614	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	4º ESO
616	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	4º ESO

Cuestionario_Alumnos

617	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	4º ESO
618	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	4º ESO
619	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	4º ESO
620	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	4º ESO
621	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	4º ESO
622	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	1º ESO
623	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	1º ESO
624	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	1º ESO
625	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	1º ESO
626	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	1º ESO
627	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	1º ESO
629	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	1º ESO
630	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	1º ESO
631	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	1º ESO
632	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	1º ESO
637	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	1º ESO
640	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	1º ESO
641	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO
646	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO
647	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
649	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO
650	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
652	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
655	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
658	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	4º ESO
660	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
664	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
666	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
667	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
668	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
669	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
670	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
671	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
672	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
673	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
676	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
678	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
679	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
680	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
682	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
684	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	4º ESO
686	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	4º ESO
687	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	4º ESO
689	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	4º ESO
691	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	4º ESO
693	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	4º ESO
694	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	4º ESO
696	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	4º ESO
697	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	4º ESO
700	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
701	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
702	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
703	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
704	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
705	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
706	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
707	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
708	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
710	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
711	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
712	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
713	CORUÑA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
714	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
715	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
716	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
717	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
718	CORUÑA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
721	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	1º ESO
723	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	1º ESO
724	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	1º ESO
725	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	1º ESO
727	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	1º ESO
728	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	1º ESO
733	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
734	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
735	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO
736	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO

Cuestionario_Alumnos

737	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO
739	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO
741	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
745	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
746	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO
754	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
755	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
756	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
757	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
758	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
759	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
760	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
761	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
765	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
767	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
778	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	4º ESO
779	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	4º ESO
785	OURENSE	INTERIOR	URBANO	V	4º ESO
787	OURENSE	INTERIOR	URBANO	H	4º ESO
804	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	H	1º ESO
806	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	H	2º ESO
807	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	H	2º ESO
815	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	V	2º ESO
816	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	H	2º ESO
817	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	V	2º ESO
819	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	V	2º ESO
821	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	V	2º ESO
822	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	V	2º ESO
825	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	V	2º ESO
826	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	V	2º ESO
827	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	V	2º ESO
829	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	H	2º ESO
830	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	H	2º ESO
834	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	V	2º ESO
835	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	H	2º ESO
837	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	V	2º ESO
840	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	V	2º ESO
841	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	H	2º ESO
843	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	H	3º ESO
844	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	H	3º ESO
846	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	V	3º ESO
847	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	V	3º ESO
849	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	H	3º ESO
852	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	H	3º ESO
856	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	H	3º ESO
857	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	H	3º ESO
859	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	H	3º ESO
861	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	V	3º ESO
862	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	H	3º ESO
863	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	H	3º ESO
864	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	H	3º ESO
865	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	V	3º ESO
866	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	V	3º ESO
873	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	V	4º ESO
875	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	V	4º ESO
876	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	V	4º ESO
877	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	V	4º ESO
886	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	V	4º ESO
888	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	H	4º ESO
889	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	V	4º ESO
891	PONTEVEDRA	INTERIOR	RURAL	V	4º ESO
894	CORUÑA	COSTA	VILLA	V	1º ESO
896	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	1º ESO
897	CORUÑA	COSTA	VILLA	V	1º ESO
898	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	1º ESO
899	CORUÑA	COSTA	VILLA	V	1º ESO
906	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	1º ESO
908	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	1º ESO
909	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	1º ESO
910	CORUÑA	COSTA	VILLA	V	1º ESO
911	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	1º ESO
912	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	1º ESO
913	CORUÑA	COSTA	VILLA	V	1º ESO
915	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	1º ESO
916	CORUÑA	COSTA	VILLA	V	1º ESO
918	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	1º ESO
919	CORUÑA	COSTA	VILLA	V	2º ESO

Cuestionario_Alumnos

920	CORUÑA	COSTA	VILLA	V	2º ESO
921	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	2º ESO
922	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	2º ESO
923	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	2º ESO
924	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	2º ESO
925	CORUÑA	COSTA	VILLA	V	2º ESO
926	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	2º ESO
927	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	2º ESO
928	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	2º ESO
930	CORUÑA	COSTA	VILLA	V	2º ESO
931	CORUÑA	COSTA	VILLA	V	2º ESO
932	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	2º ESO
933	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	2º ESO
935	CORUÑA	COSTA	VILLA	V	2º ESO
936	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	2º ESO
937	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	2º ESO
939	CORUÑA	COSTA	VILLA	V	2º ESO
940	CORUÑA	COSTA	VILLA	V	2º ESO
941	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	2º ESO
942	CORUÑA	COSTA	VILLA	V	2º ESO
943	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	2º ESO
944	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	2º ESO
945	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	2º ESO
946	CORUÑA	COSTA	VILLA	V	2º ESO
949	CORUÑA	COSTA	VILLA	V	3º ESO
957	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	3º ESO
959	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	3º ESO
961	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	3º ESO
962	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	3º ESO
964	CORUÑA	COSTA	VILLA	V	3º ESO
966	CORUÑA	COSTA	VILLA	V	3º ESO
967	CORUÑA	COSTA	VILLA	V	3º ESO
968	CORUÑA	COSTA	VILLA	V	3º ESO
969	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	4º ESO
970	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	4º ESO
971	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	4º ESO
972	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	4º ESO
981	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	4º ESO
982	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	4º ESO
983	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	4º ESO
985	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	4º ESO
987	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	4º ESO
988	CORUÑA	COSTA	VILLA	H	4º ESO
989	CORUÑA	COSTA	VILLA	V	4º ESO
990	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
991	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
995	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
996	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
997	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
998	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
1004	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
1005	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	1º ESO
1006	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	1º ESO
1012	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	2º ESO
1018	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	2º ESO
1020	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
1021	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
1022	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	2º ESO
1023	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	2º ESO
1025	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	2º ESO
1029	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	V	1º ESO
1030	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	V	1º ESO
1037	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	V	1º ESO
1038	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	V	1º ESO
1042	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	V	1º ESO
1044	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
1046	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
1047	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
1049	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO
1051	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
1052	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
1053	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
1055	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
1057	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO
1060	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO
1061	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO
1063	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO

Cuestionario_Alumnos

1064	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO
1067	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
1069	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	V	2º ESO
1070	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	H	2º ESO
1071	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
1073	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
1074	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
1077	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
1078	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
1081	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
1083	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	H	3º ESO
1084	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
1085	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	V	3º ESO
1086	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	H	4º ESO
1088	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	V	4º ESO
1089	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	V	4º ESO
1096	CORUÑA	INTERIOR	URBANO	V	4º ESO
1098	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	1º ESO
1099	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	1º ESO
1100	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	V	1º ESO
1101	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	V	1º ESO
1103	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	V	1º ESO
1104	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	V	1º ESO
1105	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	1º ESO
1106	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	1º ESO
1107	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	1º ESO
1108	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	1º ESO
1109	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	V	1º ESO
1110	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	1º ESO
1112	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	V	1º ESO
1113	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	1º ESO
1114	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	1º ESO
1119	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	2º ESO
1120	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	V	2º ESO
1122	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	V	2º ESO
1124	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	V	2º ESO
1125	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	V	2º ESO
1126	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	V	2º ESO
1134	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	V	2º ESO
1135	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	V	2º ESO
1136	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	V	2º ESO
1140	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	2º ESO
1143	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	3º ESO
1146	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	V	3º ESO
1150	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	V	3º ESO
1151	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	3º ESO
1152	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	3º ESO
1153	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	V	3º ESO
1159	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	V	3º ESO
1160	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	3º ESO
1161	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	3º ESO
1163	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	V	3º ESO
1164	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	3º ESO
1165	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	V	3º ESO
1166	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	V	3º ESO
1167	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	V	3º ESO
1173	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	V	3º ESO
1178	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	4º ESO
1182	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	4º ESO
1184	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	4º ESO
1185	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	4º ESO
1186	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	4º ESO
1187	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	4º ESO
1188	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	4º ESO
1189	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	4º ESO
1190	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	4º ESO
1191	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	4º ESO
1192	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	V	4º ESO
1196	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	H	4º ESO
1198	CORUÑA	INTERIOR	RURAL	V	4º ESO
1203	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
1204	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	V	2º ESO
1205	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	2º ESO
1206	PONTEVEDRA	COSTA	URBANO	H	2º ESO

7. Edad	8. ¿Te parece normal que se produzcan peleas, amenazas, intimidaciones o cualquier tipo de violencia entre compañeros?	9. ¿Es frecuente que se produzcan en tu Centro situaciones de intimidación en que alguien amenaza a otros compañeros?	10. ¿Tu has participado en algún tipo de agresiones a otros compañeros?	11. Da razones por qué lo haces o porque no lo haces.	12. ¿Tienes amigos o amigas en quien puedas confiar? ¿cuántos amigos?
12	No	N.C.	Nunca	N.C.	5
12	No	N.C.	Siempre que me provocan	Si me provocan	6
14	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	7
12	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	10
13	No	Sí	A veces	Si me provocan	4
12	No	Sí	A veces	Si me provocan	6
12	No	Sí	A veces	Si me provocan	4
12	No	Sí	A veces	Si me provocan	6
12	No	Nunca	Nunca	No lo veo bien	5
12	No	Sí	A veces	Porque empiezan ellos	3
12	No	Nunca	Nunca	No quiero líos	8
12	No	Sí	A veces	Si me provocan	4
12	No	N.C.	Nunca	N.C.	4
13	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	4
13	No	Sí	A veces	Si me provocan	1
12	No	No	A veces	Si me provocan	4
12	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	9
13	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	0
14	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	6
15	No	No	Nunca	N.C.	3
14	No	No	Nunca	No lo veo bien	5
14	No	No	Nunca	No lo veo bien	9
14	No	No	Nunca	No lo veo bien	5
14	No	No	Nunca	No lo veo bien	5
15	No	No	Nunca	N.C.	6
15	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	0
16	No	No	Nunca	Otras	15
13	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	2
14	No	Sí	Nunca	N.C.	2
14	No	Sí	A veces	Si me provocan	10
13	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	2
14	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	4
14	No	Sí	A veces	Si me provocan	1
13	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	0
14	No	Sí	A veces	Si me provocan	3
14	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	1
13	Sí	Sí	Siempre que me provocan	N.C.	
14	No	No	A veces	N.C.	9
12	No	N.C.	Nunca	No quiero líos	3
12	No	No	Nunca	No lo veo bien	3
12	No	N.C.	Nunca	N.C.	
13	Sí	N.C.	Siempre que me provocan	N.C.	10
12	No	No	Nunca	Otras	5
12	No	N.C.	Nunca	N.C.	2
13	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	10
12	No	N.C.	Nunca	N.C.	0
12	No	No	Nunca	No quiero líos	7
12	No	Sí	Nunca	No quiero líos	0
12	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	0
12	No	Sí	Nunca	N.C.	4
12	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	15
13	No	Nunca	Nunca	N.C.	4
13	No	Sí	A veces	Si me provocan	8
13	No	Sí	A veces	Si me provocan	3
14	No	Sí	A veces	A veces	3
15	No	Sí	A veces	Lo hacen mis amigos	3
14	No	Sí	A veces	Si me provocan	2
13	No	Sí	A veces	Si me provocan	1
13	No	N.C.	Siempre que me provocan	Si me provocan	4
16	No	N.C.	Siempre que me provocan	No quiero líos	4
13	No	N.C.	Nunca	Si me provocan	34
15	Sí	Sí	Siempre que me provocan	No lo veo bien	5
13	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	9
13	No	Sí	Nunca	No quiero líos	3
13	No	N.C.	Nunca	No quiero líos	2
13	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	0
14	No	Sí	A veces	Si me provocan	2
14	No	Sí	A veces	Otras	1
15	No	No	Nunca	No lo veo bien	1
15	No	Sí	A veces	Si me provocan	1
15	No	No	Nunca	No lo veo bien	
15	No	N.C.	Nunca	N.C.	2
más de 16	No	Sí	Nunca	No quiero líos	3
16	No	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	2
15	No	Sí	Nunca	No quiero líos	2

Cuestionario_Alumnos

15	No	Sí	Nunca	N.C.	4
15	No	Sí	A veces	Porque me da la gana	5
14	Sí	N.C.	Nunca	N.C.	0
15	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	4
14	No	N.C.	Nunca	N.C.	0
16	No	N.C.	Siempre que me provocan	Para que quede claro	
16	No	N.C.	A veces	Porque alguno me cae mal	2
15	Sí	Sí	A veces	Si me provocan	
15	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	
16	Sí	Sí	A veces	Si me provocan	
15	No	No	Nunca	No lo veo bien	5
16	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Para que quede claro	
16	No	No	Nunca	No lo veo bien	3
15	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	15
15	No	No	Nunca	No lo veo bien	3
16	No	No	Nunca	No quiero líos	
15	Sí	N.C.	Nunca	Otras	
16	No	No	Nunca	No lo veo bien	1
16	No	Sí	A veces	Si me provocan	5
13	No	No	Nunca	N.C.	
13	No	No	Nunca	N.C.	
13	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	4
13	Sí	Sí	A veces	Otras	
13	No	Sí	A veces	Si me provocan	
13	No	Sí	A veces	Si me provocan	0
12	No	No	Nunca	No lo veo bien	3
13	No	Sí	A veces	No lo veo bien	
14	No	Sí	A veces	Cuando abusan de los demás	
13	No	Nunca	Nunca	N.C.	0
14	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Cuando abusan de los demás	10
13	No	No	A veces	Cuando abusan de los demás	5
14	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	
13	Sí	Sí	A veces	Cuando abusan de los demás	7
15	Sí	Sí	A veces	Otras	3
14	No	Sí	Nunca	No quiero líos	4
14	No	No	Nunca	N.C.	3
15	No	Sí	A veces	Para que quede claro	
15	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Para que quede claro	10
15	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	
16	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	1
14	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Porque alguno me cae mal	8
16	Sí	Sí	N.C.	N.C.	1
15	No	Sí	A veces	Cuando abusan de los demás	
15	Sí	Sí	Nunca	No quiero líos	1
16	No	Sí	Nunca	Si me provocan	
16	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	0
15	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Para que quede claro	1
más de 16	No	Sí	A veces	Para que quede claro	
16	Sí	Sí	A veces	Si me provocan	
15	Sí	No	A veces	Cuando abusan de los demás	2
más de 16	Sí	Sí	A veces	Si me provocan	2
15	No	N.C.	Nunca	No quiero líos	3
16	No	Sí	A veces	N.C.	4
14	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	2
15	No	Sí	A veces	Otras	3
15	No	Sí	Nunca	N.C.	2
16	No	No	Siempre que me provocan	Si me provocan	4
14	No	No	Nunca	N.C.	6
15	Sí	Sí	A veces	Si me provocan	
más de 16	No	N.C.	A veces	No lo veo bien	7
14	No	No	A veces	Otras	8
14	No	Sí	Nunca	N.C.	5
14	No	No	Nunca	No lo veo bien	
14	No	No	Nunca	No lo veo bien	
14	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	5
14	No	No	Nunca	No lo veo bien	2
13	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	3
13	No	Sí	Nunca	Para que quede claro	5
14	No	N.C.	A veces	No lo veo bien	7
14	Sí	No	A veces	Si me provocan	3
15	Sí	N.C.	Nunca	Otras	12
13	No	N.C.	Nunca	N.C.	4
16	No	No	Varias veces en este curso	Si me provocan	3
13	No	No	A veces	Cuando abusan de los demás	3
13	No	N.C.	Siempre que me provocan	Si me provocan	40
13	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	6
13	No	N.C.	Siempre que me provocan	Si me provocan	40

Cuestionario_Alumnos

13	No	N.C.	Siempre que me provocan	No lo veo bien	1
14	No	N.C.	Siempre que me provocan	Si me provocan	4
13	Sí	N.C.	Nunca	Si me provocan	
13	No	N.C.	Nunca	Si me provocan	6
14	No	N.C.	Nunca	No quiero líos	
13	No	Nunca	Nunca	N.C.	
13	Sí	No	Nunca	Si me provocan	20
13	No	N.C.	Siempre que me provocan	Si me provocan	
14	No	N.C.	A veces	Si me provocan	1
14	No	N.C.	Siempre que me provocan	Si me provocan	1
13	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	
14	Sí	Sí	A veces	Si me provocan	1
14	No	Sí	A veces	Si me provocan	
15	No	No	Nunca	No quiero líos	
15	No	No	A veces	Cuando abusan de los demás	3
14	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	0
15	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	
14	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	
16	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	2
15	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	
16	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	
15	No	N.C.	Nunca	No quiero líos	4
más de 16	No	N.C.	A veces	Si me provocan	
más de 16	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	
16	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	0
15	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	1
más de 16	No	N.C.	A veces	Cuando me enfado, insulto	1
16	Sí	Sí	A veces	Porque alguno me cae mal	2
15	No	Sí	Nunca	N.C.	4
15	No	Sí	A veces	Para que quede claro	3
más de 16	No	No	Nunca	No lo veo bien	4
16	No	Sí	Nunca	No quiero líos	3
15	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	3
16	Sí	Sí	Varias veces en este curso	N.C.	
más de 16	No	No	Nunca	No lo veo bien	3
15	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	5
15	Sí	No	Nunca	N.C.	11
12	Sí	Sí	A veces	Si me provocan	2
13	No	Sí	Nunca	No quiero líos	10
12	No	No	Siempre que me provocan	Si me provocan	9
12	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	0
12	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	3
12	No	No	Nunca	No lo veo bien	4
13	No	N.C.	Nunca	N.C.	3
12	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	3
12	No	N.C.	A veces	Si me provocan	5
12	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	4
13	No	No	Nunca	No lo veo bien	5
12	No	Sí	A veces	No quiero líos	2
12	No	Sí	Siempre que me provocan	No lo veo bien	2
12	No	No	Nunca	No lo veo bien	4
14	Sí	Sí	Nunca	No quiero líos	
14	No	Sí	Nunca	No quiero líos	2
14	No	Nunca	Nunca	No lo veo bien	4
13	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	
13	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Para que quede claro	15
14	Sí	Sí	A veces	Porque alguno me cae mal	
13	No	N.C.	Nunca	N.C.	7
14	No	No	Nunca	No lo veo bien	2
13	No	No	Nunca	Otras	4
13	No	N.C.	Nunca	N.C.	3
14	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	2
13	No	Sí	Nunca	No quiero líos	1
13	No	Sí	Nunca	Si me provocan	
15	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	
más de 16	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	0
15	No	No	Nunca	No lo veo bien	5
15	No	No	Nunca	No lo veo bien	5
más de 16	No	Sí	A veces	Si me provocan	1
15	Sí	Sí	A veces	Si me provocan	15
más de 16	No	Sí	A veces	Si me provocan	2
16	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	8
16	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	9
16	No	Sí	A veces	Si me provocan	3
16	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	3
13	No	Sí	Siempre que me provocan	No lo veo bien	
12	No	Sí	A veces	Cuando abusan de los demás	2
12	No	Sí	Nunca	No quiero líos	2

Cuestionario_Alumnos

11	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	
12	No	Sí	Nunca	N.C.	4
12	No	N.C.	Nunca	Cuando abusan de los demás	2
12	No	Sí	A veces	No lo veo bien	
12	No	N.C.	A veces	Si me provocan	10
12	Sí	Sí	A veces	Cuando abusan de los demás	5
12	No	Sí	A veces	Si me provocan	0
12	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	6
13	Sí	N.C.	A veces	N.C.	
13	No	Sí	A veces	Si me provocan	0
14	No	N.C.	A veces	Si me provocan	2
15	Sí	Sí	Nunca	No lo veo bien	
14	Sí	Sí	Nunca	Otras	
15	Sí	N.C.	Siempre que me provocan	Porque empiezan ellos	
14	No	Sí	Nunca	No quiero líos	
no contesta	No	No	Nunca	No lo veo bien	
14	No	No	Nunca	No lo veo bien	1
15	No	N.C.	Nunca	N.C.	6
16	Sí	N.C.	A veces	Porque me da la gana	11
15	No	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	2
15	No	Sí	A veces	Si me provocan	2
16	No	Sí	Nunca	N.C.	0
14	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	9
14	No	Sí	Nunca	Otras	0
15	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	1
15	No	Sí	A veces	Cuando abusan de los demás	10
15	No	No	A veces	Porque alguno me cae mal	
16	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	5
16	No	No	Nunca	No quiero líos	6
14	No	N.C.	A veces	N.C.	4
14	Sí	No	A veces	Si me provocan	
16	No	N.C.	Nunca	No quiero líos	6
16	No	Sí	A veces	N.C.	
12	No	No	Nunca	No quiero líos	0
12	Sí	Sí	Nunca	No lo veo bien	6
12	Sí	Sí	Nunca	No lo veo bien	6
12	Sí	Sí	Nunca	No lo veo bien	0
12	No	N.C.	Siempre que me provocan	Si me provocan	1
13	No	No	Nunca	No quiero líos	3
12	No	No	Siempre que me provocan	Si me provocan	4
12	No	No	A veces	Si me provocan	4
11	No	No	Nunca	No lo veo bien	1
12	No	No	Siempre que me provocan	No lo veo bien	9
12	No	N.C.	Nunca	No quiero líos	17
13	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	5
12	No	N.C.	A veces	Si me provocan	18
12	No	No	Nunca	No lo veo bien	4
12	No	No	Nunca	N.C.	
12	No	No	Siempre que me provocan	Si me provocan	1
12	No	No	Nunca	No lo veo bien	1
13	No	No	Nunca	No lo veo bien	21
14	Sí	No	Siempre que me provocan	Si me provocan	9
13	No	N.C.	Nunca	N.C.	43
13	No	No	Nunca	No lo veo bien	
13	No	No	Nunca	No quiero líos	
13	No	No	Nunca	No lo veo bien	0
13	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	3
14	No	Sí	Nunca	No quiero líos	2
14	No	No	Nunca	No lo veo bien	3
13	No	No	Nunca	No lo veo bien	2
13	No	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	5
14	No	No	Siempre que me provocan	Si me provocan	7
13	No	No	Nunca	No lo veo bien	3
13	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	3
14	No	No	Nunca	N.C.	4
14	No	No	Nunca	No lo veo bien	3
14	No	No	Siempre que me provocan	Si me provocan	3
13	No	No	Nunca	No lo veo bien	
15	No	No	Nunca	No lo veo bien	1
13	No	No	Nunca	No lo veo bien	1
15	No	No	Siempre que me provocan	Si me provocan	6
13	No	No	Siempre que me provocan	Si me provocan	4
14	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	5
15	No	No	Siempre que me provocan	Si me provocan	2
16	No	N.C.	Nunca	N.C.	10
15	No	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	
14	No	N.C.	Nunca	N.C.	

Cuestionario_Alumnos

14	No	N.C.	N.C.	No quiero líos	0
15	N.C.	Nunca	Nunca	N.C.	3
15	No	Sí	A veces	Si me provocan	
15	Sí	Sí	Varias veces en este curso	Si me provocan	1
15	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	3
14	Sí	Sí	Nunca	No lo veo bien	2
14	No	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	3
14	No	N.C.	A veces	Cuando abusan de los demás	2
16	No	Sí	A veces	Porque alguno me cae mal	7
14	Sí	Sí	A veces	N.C.	3
15	No	Sí	Siempre que me provocan	N.C.	3
14	No	N.C.	Nunca	N.C.	
15	Sí	N.C.	Nunca	N.C.	21
16	No	N.C.	Nunca	N.C.	10
14	No	No	Nunca	No lo veo bien	
15	No	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	3
12	No	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	20
12	No	N.C.	Nunca	N.C.	0
12	No	No	Nunca	No quiero líos	
12	No	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	3
12	No	No	Nunca	No lo veo bien	9
12	No	No	Varias veces en este curso	Porque me da la gana	10
12	No	Sí	A veces	Si me provocan	
12	No	Nunca	Nunca	No lo veo bien	9
13	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	21
12	No	No	Nunca	No quiero líos	1
12	Sí	Sí	A veces	Cuando abusan de los demás	0
12	No	N.C.	Nunca	No quiero líos	0
13	No	No	Nunca	No lo veo bien	2
12	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	5
13	Sí	Sí	A veces	Si me provocan	2
15	No	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	
15	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	10
14	No	Sí	A veces	Cuando abusan de los demás	6
15	No	Nunca	Nunca	No quiero líos	
14	No	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	28
14	Sí	Sí	A veces	Si me provocan	16
15	Sí	No	Nunca	N.C.	
14	No	Sí	Nunca	No quiero líos	5
14	Sí	Sí	A veces	N.C.	5
15	No	A veces	A veces	Cuando abusan de los demás	5
15	No	Sí	A veces	N.C.	4
15	No	Sí	A veces	Si me provocan	3
15	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	5
13	No	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	2
14	No	Sí	Nunca	No quiero líos	4
15	No	Sí	A veces	Lo hacen mis amigos	10
15	No	Sí	A veces	Si me provocan	2
16	Sí	N.C.	Siempre que me provocan	Si me provocan	26
15	No	N.C.	A veces	N.C.	0
14	No	Sí	N.C.	Si me provocan	4
14	Sí	No	Siempre que me provocan	Si me provocan	
14	No	Sí	A veces	Si me provocan	5
15	No	Sí	Nunca	N.C.	
14	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	
14	No	N.C.	Siempre que me provocan	N.C.	2
15	No	Sí	Nunca	No quiero líos	10
14	No	No	Nunca	No lo veo bien	
14	No	No	Nunca	No lo veo bien	19
14	No	No	Nunca	No lo veo bien	5
14	No	No	Nunca	No lo veo bien	4
14	No	A veces	A veces	N.C.	4
14	No	N.C.	Siempre que me provocan	N.C.	5
14	No	Nunca	Nunca	No lo veo bien	5
14	No	No	Nunca	No lo veo bien	9
15	No	No	Nunca	No lo veo bien	4
14	No	No	Nunca	No lo veo bien	5
15	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	2
15	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Porque me da la gana	1
más de 16	No	N.C.	Nunca	Otras	
15	No	Sí	A veces	Si me provocan	
16	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	0
15	No	N.C.	Siempre que me provocan	Si me provocan	5
16	No	Sí	A veces	Si me provocan	3
16	No	Sí	Nunca	N.C.	1
más de 16	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	3
15	No	Sí	Nunca	N.C.	0
15	No	No	Nunca	No lo veo bien	

Cuestionario_Alumnos

más de 16	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	1
15	No	No	Nunca	No quiero líos	0
16	No	No	Nunca	N.C.	3
15	No	No	Nunca	No lo veo bien	0
15	No	No	Nunca	Otras	0
13	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	
12	No	Sí	Nunca	N.C.	0
13	Sí	Sí	A veces	Si me provocan	4
13	No	Sí	A veces	Si me provocan	
13	No	N.C.	Nunca	Si me provocan	2
14	No	No	Nunca	No lo veo bien	1
12	No	Sí	Nunca	N.C.	0
13	No	No	Nunca	Otras	0
12	Sí	Sí	A veces	Si me provocan	
12	Sí	Sí	Nunca	Si me provocan	
16	No	N.C.	Nunca	Si me provocan	
13	No	N.C.	Nunca	Otras	10
15	Sí	Sí	A veces	Si me provocan	1
14	No	Sí	Nunca	N.C.	1
14	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	
14	Sí	Sí	Nunca	Si me provocan	8
14	No	No	Nunca	N.C.	4
16	No	No	Nunca	N.C.	
15	No	No	Nunca	N.C.	2
16	No	No	Nunca	N.C.	0
más de 16	No	Sí	A veces	Si me provocan	0
14	No	Sí	Nunca	Si me provocan	0
15	No	Sí	Nunca	N.C.	
16	Sí	N.C.	A veces	N.C.	5
15	No	Sí	Nunca	N.C.	5
más de 16	No	Sí	Nunca	N.C.	1
14	No	No	Nunca	N.C.	11
14	No	Sí	Nunca	Si me provocan	1
14	No	Sí	Nunca	N.C.	4
14	Sí	N.C.	A veces	N.C.	5
más de 16	No	No	Nunca	N.C.	7
no contesta	No	N.C.	Nunca	N.C.	
14	No	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	
15	No	No	A veces	Si me provocan	2
16	No	No	Nunca	N.C.	0
16	No	No	Nunca	No lo veo bien	
15	No	Sí	Nunca	N.C.	
16	No	No	Nunca	N.C.	
16	No	No	Nunca	N.C.	
16	Sí	Sí	Nunca	N.C.	0
15	No	N.C.	Nunca	N.C.	1
15	No	Sí	Nunca	N.C.	
más de 16	No	No	Nunca	Otras	0
15	No	Sí	A veces	N.C.	1
más de 16	No	N.C.	A veces	No lo veo bien	1
12	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	8
12	No	No	Nunca	No lo veo bien	5
12	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	4
12	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	3
13	No	No	Nunca	No lo veo bien	1
13	No	No	Nunca	No quiero líos	4
12	No	No	Nunca	No quiero líos	6
13	No	Sí	Siempre que me provocan	Para que quede claro	5
13	No	Sí	Nunca	N.C.	5
12	No	N.C.	Nunca	Otras	0
13	No	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	12
13	No	Sí	A veces	Si me provocan	3
12	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	6
12	No	No	Nunca	Otras	5
12	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	2
13	No	No	Nunca	No lo veo bien	1
12	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	14
12	No	N.C.	A veces	Cuando abusan de los demás	10
13	No	Sí	A veces	Porque me da la gana	0
12	No	No	Nunca	No lo veo bien	5
12	No	No	Nunca	No lo veo bien	
12	Sí	No	Nunca	No quiero líos	1
12	No	Sí	Nunca	No quiero líos	5
12	No	Sí	Nunca	Si me provocan	1
14	No	Sí	Nunca	N.C.	
13	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	
14	No	No	Nunca	No quiero líos	
13	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	5

Cuestionario_Alumnos

14	No	N.C.	Nunca	No quiero líos	2
13	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	1
14	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	40
13	No	N.C.	Nunca	N.C.	
13	No	No	Nunca	N.C.	
15	Sí	Sí	Nunca	No lo veo bien	
14	No	Sí	A veces	Cuando abusan de los demás	
14	No	Nunca	Nunca	No lo veo bien	1
14	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	
15	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	2
15	No	Sí	Nunca	No quiero líos	3
14	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	
15	No	N.C.	A veces	Cuando abusan de los demás	4
15	No	No	A veces	Si me provocan	0
16	No	Sí	Nunca	N.C.	
15	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	5
15	No	Sí	A veces	No quiero líos	10
15	Sí	Sí	A veces	Si me provocan	
15	No	No	Nunca	No lo veo bien	
12	No	No	Nunca	No lo veo bien	1
14	No	Sí	Nunca	N.C.	
13	No	N.C.	A veces	Si me provocan	3
13	No	Sí	Nunca	N.C.	5
13	No	No	Nunca	N.C.	2
15	Sí	No	Nunca	Otras	11
14	No	No	Nunca	Si me provocan	4
14	No	No	Nunca	N.C.	5
13	No	Sí	Nunca	Si me provocan	4
13	No	No	Nunca	Si me provocan	8
15	Sí	Sí	A veces	Otras	4
14	No	Sí	A veces	No lo veo bien	20
14	Sí	N.C.	A veces	N.C.	0
14	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	0
14	No	No	A veces	Si me provocan	
13	No	No	Nunca	Otras	1
13	No	No	Nunca	Si me provocan	10
14	No	No	Nunca	Otras	6
14	No	Sí	A veces	Si me provocan	1
más de 16	No	No	Nunca	No lo veo bien	
15	No	No	Nunca	Otras	0
16	Sí	No	A veces	N.C.	2
16	No	Sí	Nunca	Si me provocan	20
15	No	No	A veces	Porque alguno me cae mal	12
más de 16	No	Sí	Nunca	N.C.	1
más de 16	Sí	Sí	A veces	Si me provocan	1
más de 16	Sí	N.C.	A veces	Si me provocan	1
15	No	Nunca	Nunca	Si me provocan	2
14	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	4
15	No	Nunca	Nunca	N.C.	2
16	No	Sí	Nunca	Otras	2
14	No	Sí	Nunca	Otras	0
16	No	No	Siempre que me provocan	Si me provocan	0
14	Sí	No	A veces	Si me provocan	2
16	No	N.C.	Nunca	N.C.	6
15	Sí	Sí	A veces	N.C.	3
15	No	Sí	Nunca	N.C.	5
16	No	No	Nunca	N.C.	10
16	No	No	Nunca	N.C.	1
más de 16	No	No	Nunca	Otras	1
16	No	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	1
15	No	Sí	Nunca	N.C.	3
12	No	No	A veces	Cuando abusan de los demás	0
12	No	No	Nunca	No lo veo bien	1
12	No	No	Nunca	No lo veo bien	2
12	No	N.C.	Nunca	No quiero líos	2
13	Sí	N.C.	Nunca	N.C.	
13	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	0
12	Sí	Sí	Nunca	No quiero líos	0
12	Sí	Sí	Nunca	Si me provocan	7
12	Sí	N.C.	Siempre que me provocan	No lo veo bien	6
12	No	No	Nunca	No lo veo bien	6
12	No	No	A veces	Si me provocan	0
13	No	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	1
12	No	N.C.	Nunca	No quiero líos	2
13	Sí	Sí	A veces	Cuando abusan de los demás	6
12	Sí	Sí	A veces	No quiero líos	1
12	No	No	Nunca	No lo veo bien	1
13	No	No	Nunca	No lo veo bien	1
13	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	1

Cuestionario_Alumnos

13	Sí	Sí	A veces	Si me provocan	1
13	N.C.	N.C.	A veces	Si me provocan	0
14	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	4
14	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	1
14	No	Sí	A veces	Si me provocan	
13	No	Sí	Nunca	N.C.	1
13	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	0
15	No	N.C.	Nunca	N.C.	0
14	No	N.C.	Siempre que me provocan	Si me provocan	1
13	Sí	Sí	A veces	Si me provocan	
13	No	No	Nunca	N.C.	5
15	No	Sí	Nunca	No quiero líos	2
13	No	Sí	A veces	Si me provocan	1
14	Sí	N.C.	Siempre que me provocan	Para que quede claro	2
13	No	Sí	Nunca	No quiero líos	4
13	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	1
14	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Para que quede claro	2
13	No	No	Nunca	No lo veo bien	1
13	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	2
13	No	Sí	Siempre que me provocan	Otras	15
15	No	No	A veces	Si me provocan	0
13	No	Sí	Nunca	No quiero líos	1
13	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Para que quede claro	0
14	Sí	N.C.	A veces	N.C.	2
15	No	Sí	Varias veces en este curso	Si me provocan	
14	No	Sí	Nunca	Otras	2
15	Sí	Sí	Siempre que me provocan	N.C.	0
14	No	No	Nunca	N.C.	10
14	No	No	Nunca	No lo veo bien	10
15	No	Sí	Nunca	Otras	
16	No	N.C.	A veces	N.C.	5
14	Sí	Sí	A veces	N.C.	3
15	No	Sí	A veces	N.C.	5
15	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	2
más de 16	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	20
15	Sí	Sí	Varias veces en este curso	Si me provocan	3
15	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	4
más de 16	No	Sí	A veces	Cuando abusan de los demás	4
más de 16	No	No	Nunca	N.C.	1
más de 16	No	No	A veces	Si me provocan	0
más de 16	No	No	Nunca	N.C.	
más de 16	No	Sí	Nunca	N.C.	2
más de 16	No	No	Nunca	N.C.	0
más de 16	Sí	N.C.	Nunca	Cuando abusan de los demás	10
12	No	N.C.	Nunca	No quiero líos	0
12	No	No	Nunca	No lo veo bien	5
13	No	N.C.	Nunca	No quiero líos	2
12	No	No	Nunca	No lo veo bien	2
12	No	No	Siempre que me provocan	Si me provocan	3
12	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	4
12	No	N.C.	Varias veces en este curso	N.C.	0
12	No	Sí	Nunca	No quiero líos	4
12	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	1
13	No	N.C.	Nunca	No quiero líos	0
13	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	0
14	No	Sí	Nunca	N.C.	20
14	No	No	A veces	N.C.	9
13	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	5
no contesta	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	9
13	No	No	Nunca	No lo veo bien	1
13	No	N.C.	Nunca	N.C.	2
12	No	No	Nunca	No quiero líos	9
14	No	No	Siempre que me provocan	Si me provocan	4
13	No	Sí	A veces	Si me provocan	12
12	No	Sí	A veces	Porque me da la gana	7
15	No	No	Nunca	No quiero líos	
13	No	N.C.	Nunca	No quiero líos	33
14	No	No	Nunca	No lo veo bien	
15	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	0
15	Sí	N.C.	A veces	Si me provocan	15
15	No	N.C.	A veces	N.C.	4
13	Sí	N.C.	A veces	Si me provocan	3
13	No	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	0
13	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	4
13	No	No	Nunca	No lo veo bien	2
14	No	No	Nunca	No lo veo bien	1
14	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	2

Cuestionario_Alumnos

13	No	No	Nunca	No lo veo bien	10
13	Sí	Nunca	Nunca	N.C.	
15	Sí	N.C.	Nunca	No lo veo bien	20
13	No		Siempre que me provocan	Si me provocan	8
más de 16	Sí	Sí	Nunca	Otras	
15	Sí	Sí	A veces	Cuando abusan de los demás	
16	No	No	Nunca	No lo veo bien	0
15	Sí	Sí	A veces	Si me provocan	
15	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	
14	No	Sí	Nunca	Otras	2
16	Sí	No	Nunca	Otras	3
más de 16	Sí	Sí	Siempre que me provocan	N.C.	4
15	Sí	Sí	A veces	Otras	
15	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	2
15	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	
16	Sí	No	Nunca	Otras	
16	Sí	Sí	Nunca	No lo veo bien	
13	No	Sí	A veces	Si me provocan	0
13	No	Sí	A veces	Si me provocan	2
13	No	Sí	A veces	Porque alguno me cae mal	2
13	No	N.C.	Siempre que me provocan	Si me provocan	2
13	Sí	Sí	Varias veces en este curso	Si me provocan	1
13	No	Sí	Varias veces en este curso	Si me provocan	2
13	No	Sí	A veces	Si me provocan	2
12	No	Sí	A veces	Si me provocan	0
13	No	Sí	A veces	Si me provocan	5
13	No	Sí	A veces	Si me provocan	
12	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	5
12	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	3
13	No	Sí	A veces	Otras	1
12	No	Sí	Nunca	No quiero líos	2
12	No	Sí	Nunca	Otras	1
13	No	N.C.	Nunca	No lo veo bien	5
14	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Porque me da la gana	
13	No	Sí	A veces	N.C.	0
14	No	Sí	Nunca	Otras	10
13	No	No	A veces	Porque me da la gana	14
13	No	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	
13	No	Nunca	Nunca	N.C.	4
14	No	No	Nunca	N.C.	10
14	Sí	Sí	A veces	Si me provocan	7
13	No	No	Nunca	No lo veo bien	1
15	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	2
14	No	Sí	A veces	Si me provocan	0
15	No	Nunca	Nunca	Otras	2
14	No	N.C.	Nunca	No quiero líos	0
15	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	3
14	No	No	Nunca	No quiero líos	3
15	Sí	No	Nunca	No lo veo bien	6
15	No	Sí	Nunca	N.C.	3
14	No	Sí	Nunca	Si me provocan	2
16	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Porque alguno me cae mal	1
15	No	Nunca	Nunca	N.C.	3
16	Sí	No	Nunca	Si me provocan	5
14	No	No	Nunca	Si me provocan	4
16	No	No	Nunca	No lo veo bien	3
15	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	2
más de 16	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	
16	No	Sí	Varias veces en este curso	Para que quede claro	1
16	Sí	Sí	A veces	Si me provocan	2
15	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	1
16	No	No	Nunca	No lo veo bien	
15	No	No	Nunca	No lo veo bien	2
más de 16	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	
más de 16	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	1
15	No	Sí	Nunca	No lo veo bien	1
15	No	Sí	A veces	Si me provocan	1
15	Sí	Sí	A veces	Si me provocan	2
más de 16	No	Sí	A veces	Si me provocan	11
15	No	No	Nunca	No lo veo bien	5
14	Sí	Sí	Siempre que me provocan	Si me provocan	0
15	Sí	No	Siempre que me provocan	Si me provocan	
15	Sí	Sí	Siempre que me provocan	N.C.	
13	No	Sí	A veces	Si me provocan	1

13. ¿Tienes amigos o amigas en quien puedas confiar? ¿cuántos amigos?	14. ¿Cuántas veces han tratado de pegarte durante este curso o el pasado?	15. ¿Notas que los compañeros se alejan de ti?	16. ¿Te han amenazado a ti?	17. En caso afirmativo, ¿qué clases de amenazas?	18. ¿Cómo te sientes tratado en este Centro por parte de la dirección?
2	0	Sí	Nunca		Bastante bien (4)
8	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
1	2	A veces	Más de una vez	Otras	No sé (0)
5	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
0	1	Nunca	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
7	3	Sí	Más de una vez	Amenazar	Muy bien (5)
3	1	Sí	Una vez	Pegar	Bien (3)
5	0	A veces	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
5	0	Sí	Más de una vez	Otras	No sé (0)
2	5	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
5	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
3	3	Sí	Una vez	Insultar	No sé (0)
4	0	A veces	Nunca	N.C.	No sé (0)
3	0	Sí	Una vez	Insultar	Bien (3)
6	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
6	1	Sí	Una vez	Amenazar	No sé (0)
40	0	Sí	Nunca	N.C.	Regular (2)
8	2	Sí	Una vez	Matar	Muy bien (5)
0	0	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)
3	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
6	2	Sí	Nunca	N.C.	Regular (2)
1	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
5	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
7	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
7	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
0	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
3	1	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)
2	3	A veces	Más de una vez	Pegar	Bastante bien (4)
6	0	Sí	Una vez	Insultar	Bastante bien (4)
1	2	Sí	Más de una vez	Insultar	No sé (0)
3	0	A veces	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
7	2	Sí	Más de una vez	Insultar	Bien (3)
10	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
7	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
8	1	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)
4	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
	3	No	Más de una vez	Matar	Bien (3)
4	0	Sí	Nunca	Otras	Bastante bien (4)
6	4	Sí	Más de una vez	Pegar	Bastante bien (4)
	0	Sí	Nunca	Otras	Bastante bien (4)
8	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
4	0	No	Más de una vez	N.C.	Muy bien (5)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
4	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
5	3	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
0	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
3	1	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
1	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
13	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
1	1	Sí	Una vez	Pegar	Bastante bien (4)
7	3	Sí	Una vez	Pegar	Muy bien (5)
1	1	Sí	Más de una vez	Pegar	Bien (3)
2	2	A veces	Más de una vez	Pegar	Muy bien (5)
2	4	Sí	Más de una vez	Insultar	Bastante bien (4)
	1	Sí	Más de una vez	Pegar	Regular (2)
2	0	Sí	Una vez	Pegar	Regular (2)
3	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
56	2	A veces	Más de una vez	Pegar	Muy bien (5)
8	0	A veces	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
9	3	Sí	Más de una vez	Pegar	Muy bien (5)
5	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
6	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
3	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
3	0	Sí	Una vez	Pegar	Mal (1)
1	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
5	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
1	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
2	1	Sí	Una vez	Pegar	Muy bien (5)
3	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
8	1	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
1	0	Sí	Nunca	N.C.	Regular (2)

Cuestionario_Alumnos

1	0						
0	3		Sí	Más de una vez	Pegar		Muy bien (5)
0	4		Sí	Más de una vez	Insultar		Bien (3)
0	2	A veces	Sí	Más de una vez	Insultar		Muy bien (5)
0	0		Sí	Nunca	Insultar		Bastante bien (4)
0	0		Sí	Más de una vez	N.C.		Bastante bien (4)
0	0		Sí	Nunca	Pegar		Mal (1)
0	0	A veces	Sí	Nunca	N.C.		Muy bien (5)
0	0		Sí	Nunca	N.C.		Bastante bien (4)
4	0		Sí	Nunca	N.C.		Bien (3)
0	0		Sí	Más de una vez	Pegar		Bastante bien (4)
15	0		Sí	Nunca	N.C.		Muy bien (5)
0	5		Sí	Nunca	N.C.		Regular (2)
4	0	A veces	Sí	Nunca	N.C.		Bastante bien (4)
15	0		Sí	Nunca	N.C.		Bastante bien (4)
3	0		Sí	Nunca	N.C.		Bastante bien (4)
0	0		Sí	Nunca	N.C.		Bastante bien (4)
0	0		Sí	Una vez	Otras		Mal (1)
0	0		Sí	Nunca	N.C.		Bastante bien (4)
2	0		Sí	Una vez	Pegar		Muy bien (5)
5	0		Sí	Una vez	Matar		Muy bien (5)
1	0		Sí	Nunca	N.C.		Muy bien (5)
6	0		Sí	Nunca	N.C.		Muy bien (5)
0	3		Sí	Una vez	Pegar		No sé (0)
2	2		Sí	Más de una vez	Pegar		Mal (1)
4	0		No	Nunca	N.C.		Bien (3)
6	1	A veces		Una vez	Pegar		Bien (3)
7	2	A veces		Más de una vez	Insultar		Bien (3)
0	2		No	Más de una vez	Insultar		Regular (2)
2	2	A veces		Más de una vez	Pegar		Bien (3)
3	1		Sí	Nunca	N.C.		No sé (0)
0	3		Sí	Una vez	Insultar		Bastante bien (4)
4	0		Sí	Nunca	N.C.		No sé (0)
2	0		Sí	Nunca	N.C.		Bastante bien (4)
6	0		Sí	Nunca	N.C.		Mal (1)
6	0		Sí	Nunca	N.C.		Bien (3)
12	0		Sí	Nunca	N.C.		Muy bien (5)
2	2	A veces		Más de una vez	Pegar		Bastante bien (4)
0	3		Sí	Más de una vez	Pegar		No sé (0)
2	1		Sí	Nunca	N.C.		Bastante bien (4)
10	3		Sí	Más de una vez	Insultar		Regular (2)
6	0		Sí	Más de una vez	Pegar		Regular (2)
9	0		Sí	Una vez	N.C.		Bien (3)
2	0		Sí	Nunca	N.C.		Muy bien (5)
1	0	A veces		Una vez	Otras		Muy bien (5)
0	0		Sí	Nunca	N.C.		Muy bien (5)
2	0		Sí	Nunca	N.C.		No sé (0)
0	3		Sí	Más de una vez	Matar		Mal (1)
5	0		Sí	Más de una vez	Pegar		Regular (2)
1	2		Sí	Una vez	Pegar		Mal (1)
6	3		Sí	Más de una vez	Pegar		Bien (3)
3	0		Sí	Nunca	N.C.		Bastante bien (4)
4	0		Sí	Una vez	Insultar		Muy bien (5)
3	2	A veces		Una vez	Insultar		Bastante bien (4)
3	0		Sí	Nunca	N.C.		Muy bien (5)
5	0	A veces		Una vez	Pegar		Muy bien (5)
2	0		Sí	Nunca	N.C.		Bien (3)
0	0	A veces		Nunca	N.C.		Regular (2)
3	0		Sí	Nunca	N.C.		Muy bien (5)
19	0		Sí	Más de una vez	Pegar		Muy bien (5)
7	1		Sí	Una vez	Insultar		Muy bien (5)
4	0		Sí	Nunca	N.C.		Muy bien (5)
3	0		Sí	Nunca	N.C.		Muy bien (5)
10	0		Sí	Nunca	N.C.		Muy bien (5)
6	0		Sí	Nunca	N.C.		Mal (1)
1	0		Sí	Nunca	N.C.		Bien (3)
7	0		Sí	Nunca	N.C.		No sé (0)
23	0		Sí	Más de una vez	Pegar		No sé (0)
7	2	A veces		Una vez	Pegar		Bastante bien (4)
2	3		Sí	Una vez	Pegar		Muy bien (5)
0	5		Sí	Más de una vez	Pegar		Bien (3)
0	4		Sí	Una vez	Pegar		Bien (3)
7	0		Sí	Más de una vez	Matar		Muy bien (5)
20	1		Sí	Una vez	Pegar		No sé (0)
2	0	A veces		Nunca	N.C.		Bastante bien (4)
30	0		Sí	Más de una vez	Pegar		Muy bien (5)

Cuestionario_Alumnos

1	2	A veces	Más de una vez	Insultar	Regular (2)
5	0	Sí	Más de una vez	Insultar	Muy bien (5)
	3	Sí	Más de una vez	Pegar	Bastante bien (4)
7	0	A veces	Nunca	N.C.	Bien (3)
	0	N.C.	Nunca	N.C.	Bien (3)
1	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
15	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Regular (2)
4	0	A veces	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
2	0	A veces	Más de una vez	Pegar	Bastante bien (4)
2	0	Sí	Una vez	Pegar	Muy bien (5)
3	1	Sí	Más de una vez	Pegar	Muy bien (5)
	0	A veces	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
	1	A veces	Nunca	N.C.	Regular (2)
2	2	Sí	Más de una vez	Insultar	Regular (2)
2	3	A veces	Más de una vez	Insultar	Muy bien (5)
4	1	Sí	Una vez	Pegar	Mal (1)
	0	A veces	Una vez	Insultar	No sé (0)
1	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
2	0	Sí	Una vez	N.C.	Bastante bien (4)
	0	Sí	Una vez	Otras	Muy bien (5)
2	2	A veces	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
	0	Sí	Una vez	Pegar	Bien (3)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
1	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
0	1	A veces	Más de una vez	Insultar	Regular (2)
3	0	A veces	Nunca	N.C.	Bien (3)
4	1	Sí	Más de una vez	Pegar	Bien (3)
0	0	No	Nunca	N.C.	Bien (3)
1	0	No	Más de una vez	Pegar	Muy bien (5)
6	0	A veces	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
4	0	A veces	Nunca	N.C.	Regular (2)
4	1	Sí	Una vez	Pegar	No sé (0)
5	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
3	0	Sí	Más de una vez	Insultar	No sé (0)
10	0	A veces	Una vez	Pegar	Bien (3)
1	1	Sí	Una vez	Pegar	Muy bien (5)
1	0	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)
7	0	Sí	Más de una vez	Pegar	Bastante bien (4)
7	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
2	0	A veces	Nunca	N.C.	Bien (3)
6	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
13	1	Sí	Una vez	Pegar	Muy bien (5)
5	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
1	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
2	0	Sí	Una vez	Pegar	Regular (2)
8	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
	0	Sí	Una vez	Insultar	Muy bien (5)
2	0	A veces	Nunca	N.C.	Bien (3)
3	3	Sí	Más de una vez	Insultar	Muy bien (5)
5	3	Sí	Una vez	Pegar	Muy bien (5)
	0	Sí	Más de una vez	Otras	Regular (2)
3	0	Nunca	Nunca	N.C.	Bien (3)
0	0	A veces	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
1	3	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
2	1	Sí	Una vez	N.C.	Regular (2)
3	0	A veces	Más de una vez	Romper cosas	Bien (3)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
4	0	A veces	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
0	3	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
3	0	A veces	Una vez	Matar	Muy bien (5)
3	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
3	0	Sí	Nunca	N.C.	Regular (2)
3	0	A veces	Más de una vez	Insultar	Bastante bien (4)
10	3	Sí	Más de una vez	Pegar	Bien (3)
4	1	Sí	Una vez	Pegar	Bien (3)
9	0	Sí	Más de una vez	Pegar	Bien (3)
6	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
1	1	Sí	Una vez	Pegar	Bien (3)
2	0	A veces	Una vez	Matar	Bien (3)
	1	A veces	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
12	5	Sí	Una vez	Pegar	Bien (3)
1	2	A veces	Nunca	Pegar	Muy bien (5)

Cuestionario_Alumnos

	0	No	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
4	1	Sí	Una vez	Pegar	Muy bien (5)
11	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
	10	Sí	Más de una vez	Pegar	Muy bien (5)
1	1	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
	0	A veces	Más de una vez	Pegar	Muy bien (5)
2	3	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
9	2	No	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
		No	Más de una vez	Otras	Regular (2)
2	3	No	Más de una vez	Pegar	Muy bien (5)
0	6	Sí	Más de una vez	Otras	Muy bien (5)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
	0	A veces	Nunca	N.C.	No sé (0)
0	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
	2	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
4	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
10	3	Sí	Una vez	Matar	Mal (1)
13	3	Sí	Una vez	Matar	No sé (0)
4	1	No	Más de una vez	Pegar	Bastante bien (4)
3	3	No	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
12	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
1	0	A veces	Nunca	N.C.	Bien (3)
14	0	Sí	Una vez	Pegar	Bastante bien (4)
	2	Sí	Más de una vez	Pegar	Bastante bien (4)
19	2	No	Más de una vez	Pegar	Bien (3)
3	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
4	2	Sí	Más de una vez	Insultar	Bien (3)
	0	No	Nunca	N.C.	Bien (3)
4	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
	0	No	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
1	0	A veces	Nunca	N.C.	No sé (0)
3	0	Sí	Una vez	Otras	Bastante bien (4)
1	10	A veces	Más de una vez	Matar	Muy bien (5)
1	4	No	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
1	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
3	1	Sí	Una vez	Pegar	Bastante bien (4)
11	3	Sí	Más de una vez	Matar	Bien (3)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
6	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
10	0	A veces	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
7	3	A veces	Una vez	Pegar	Bien (3)
3	2	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
5	0	Sí	Una vez	Pegar	Bastante bien (4)
6	0	Sí	Una vez	Pegar	Muy bien (5)
3	3	A veces	Más de una vez	Pegar	Bastante bien (4)
2	1	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
8	2	Sí	Una vez	Pegar	Muy bien (5)
5	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
6	1	Sí	N.C.	N.C.	Regular (2)
	0	A veces	Nunca	N.C.	Bien (3)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
3	0	A veces	Nunca	N.C.	Bien (3)
2	1	A veces	Una vez	Pegar	No sé (0)
2	0	A veces	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
5	0	Sí	Una vez	Pegar	Bien (3)
9	1	Sí	Una vez	Pegar	Muy bien (5)
3	2	Sí	Más de una vez	Insultar	Bastante bien (4)
3	4	A veces	Más de una vez	Pegar	No sé (0)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)
1	2	Sí	Una vez	Pegar	No sé (0)
3	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
2	2	A veces	Más de una vez	Pegar	Bien (3)
3	0	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)
5	1	A veces	Una vez	Pegar	No sé (0)
1	0	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)
5	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
3	0	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)
1	1	A veces	Nunca	N.C.	No sé (0)
4	1	Sí	Una vez	N.C.	No sé (0)
2	3	Sí	Más de una vez	Pegar	Bastante bien (4)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
0	2	Sí	Más de una vez	N.C.	Bien (3)
	0	Sí	Una vez	Insultar	Muy bien (5)

Cuestionario_Alumnos

0	6	Sí	Una vez	N.C.	Bastante bien (4)
5	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
0	3	Sí	Más de una vez	Pegar	Regular (2)
0	1	No	Más de una vez	Insultar	Regular (2)
4	1	Sí	N.C.	N.C.	Bastante bien (4)
4	1	Sí	Una vez	Pegar	Bastante bien (4)
0	0	Sí	Una vez	Pegar	Muy bien (5)
0	2	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
5	3	Sí	Más de una vez	Pegar	Regular (2)
3	0	A veces	Una vez	Otras	Bastante bien (4)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
10	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
8	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
5	0	Sí	Una vez	Pegar	Bien (3)
20	10	Sí	Más de una vez	Pegar	Muy bien (5)
2	0	A veces	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
4	0	A veces	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
17	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
23	0	A veces	Nunca	N.C.	No sé (0)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
15	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
27	0	Sí	Una vez	Matar	Muy bien (5)
2	1	Sí	Una vez	Pegar	No sé (0)
5	1	A veces	Una vez	Pegar	N.C.
3	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
6	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
2	21	Sí	Más de una vez	Pegar	Muy bien (5)
1	0	Sí	Una vez	Pegar	Bien (3)
0	0	Sí	Una vez	Pegar	Bastante bien (4)
8	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
6	4	Sí	Más de una vez	Pegar	Bien (3)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
12	0	Sí	Más de una vez	Pegar	Bastante bien (4)
10	3	Sí	Más de una vez	Pegar	Bastante bien (4)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Regular (2)
2	0	A veces	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
1	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
2	3	Sí	Más de una vez	Pegar	Bastante bien (4)
6	0	A veces	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
3	1	Sí	Una vez	Pegar	Bien (3)
4	0	Sí	Una vez	Pegar	Bien (3)
2	1	A veces	Más de una vez	Insultar	Muy bien (5)
5	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
5	0	Sí	Nunca	N.C.	Regular (2)
4	3	No	Más de una vez	Pegar	Bien (3)
15	0	A veces	Más de una vez	N.C.	Mal (1)
0	0	A veces	Una vez	Pegar	Regular (2)
1	10	Sí	Una vez	N.C.	Muy bien (5)
	3	Sí	Más de una vez	Pegar	Bastante bien (4)
2	0	Sí	Más de una vez	Pegar	Muy bien (5)
	0	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)
0	0	Sí	Una vez	Pegar	Muy bien (5)
12	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
	1	A veces	Una vez	Pegar	Muy bien (5)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
12	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
6	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
1	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
1	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
5	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
10	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
5	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
4	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
1	3	Sí	Una vez	Insultar	Muy bien (5)
0	0	Sí	Nunca	N.C.	Mal (1)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
	0	Sí	Más de una vez	Insultar	Muy bien (5)
11	1	Sí	N.C.	N.C.	Bastante bien (4)
1	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
0	0	Sí	N.C.	N.C.	Muy bien (5)
1	1	Sí	Una vez	Pegar	Bien (3)
3	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
1	0	A veces	Una vez	Pegar	Bastante bien (4)
	0	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)

Cuestionario_Alumnos

3	2	A veces	Una vez	Pegar	Muy bien (5)
2	0	No	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	Regular (2)
0	0	Sí	Nunca	N.C.	Mal (1)
0	1	A veces	Una vez	Insultar	No sé (0)
	0	A veces	Más de una vez	N.C.	Mal (1)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
5	3	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
1	1	Sí	Una vez	N.C.	Muy bien (5)
5	0	Sí	Una vez	N.C.	N.C.
2	0	Sí	Nunca	N.C.	N.C.
	2	Sí	Más de una vez	N.C.	No sé (0)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
	1	Sí	Una vez	N.C.	Bien (3)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
	1	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
0	2	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
1	3	A veces	Más de una vez	N.C.	Bien (3)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
	0	A veces	Nunca	N.C.	N.C.
5	1	Sí	Una vez	N.C.	Muy bien (5)
3	0	Sí	Nunca	N.C.	N.C.
	1	A veces	Una vez	N.C.	N.C.
0	1	No	Una vez	N.C.	N.C.
0	0	N.C.	Nunca	N.C.	N.C.
0	1	Sí	Una vez	N.C.	N.C.
2	0	Sí	Una vez	N.C.	Bien (3)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
4	0	Sí	Más de una vez	N.C.	Bien (3)
8	1	No	Una vez	N.C.	Bastante bien (4)
3	2	Sí	Más de una vez	N.C.	N.C.
14	0	Sí	Nunca	N.C.	N.C.
1	1	Sí	Una vez	N.C.	Bastante bien (4)
6	1	Sí	Una vez	N.C.	Bastante bien (4)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	N.C.
3	1	Sí	Una vez	N.C.	Bien (3)
	3	Sí	Una vez	N.C.	Muy bien (5)
	0	A veces	Una vez	N.C.	Muy bien (5)
1	0	Sí	Más de una vez	N.C.	N.C.
1	1	Sí	Nunca	N.C.	N.C.
	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
	0	Sí	Nunca	N.C.	N.C.
	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
0	0	Sí	Nunca	N.C.	Mal (1)
3	0	Sí	Una vez	N.C.	Bastante bien (4)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
	0	Sí	Nunca	N.C.	N.C.
3	3	Sí	Más de una vez	N.C.	N.C.
2	0	Sí	Más de una vez	N.C.	Muy bien (5)
2	1	No	Más de una vez	Insultar	Bien (3)
6	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
10	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
5	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
4	3	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
5	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
10	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
5	30	Sí	Más de una vez	Matar	Bastante bien (4)
2	3	Sí	Una vez	Otras	Muy bien (5)
2	2	Sí	Más de una vez	Pegar	Bastante bien (4)
7	3	Sí	Más de una vez	Pegar	Bastante bien (4)
3	3	Sí	Más de una vez	Pegar	Muy bien (5)
5	1	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
7	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
3	4	Sí	Más de una vez	Matar	No sé (0)
3	4	Sí	Más de una vez	Pegar	Muy bien (5)
0	0	Sí	Una vez	Insultar	Bien (3)
20	5	Sí	Una vez	Pegar	Muy bien (5)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
4	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
	1	A veces	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
10	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
0	2	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
3	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
	1	A veces	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
	0	Sí	Una vez	Pegar	Bien (3)
6	2	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)

Cuestionario_Alumnos

1	3	A veces	Más de una vez	Pegar	Bien (3)
2	0	Nunca	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
38	2	Sí	Una vez	Pegar	Bien (3)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
	3	Sí	Una vez	Insultar	Bastante bien (4)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
3	3	A veces	Más de una vez	Pegar	Muy bien (5)
3	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
3	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
10	0	A veces	Nunca	N.C.	No sé (0)
11	3	A veces	Nunca	N.C.	No sé (0)
0	2	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
	1	Sí	Una vez	Pegar	Muy bien (5)
5	2	A veces	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
2	1	A veces	Nunca	Insultar	Bien (3)
	4	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
8	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
3	0	Sí	Nunca	N.C.	N.C.
2	2	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
3	2	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)
12	0	A veces	Una vez	N.C.	N.C.
3	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
10	0	Sí	Nunca	N.C.	N.C.
5	0	Sí	Más de una vez	N.C.	Muy bien (5)
5	1	Sí	Nunca	N.C.	Regular (2)
2	0	Sí	Una vez	N.C.	Bien (3)
2	0	Sí	Una vez	N.C.	N.C.
2	1	Sí	Nunca	N.C.	N.C.
2	3	A veces	Una vez	N.C.	Bastante bien (4)
15	1	Sí	Nunca	N.C.	N.C.
3	0	Sí	Una vez	N.C.	Bien (3)
8	1	A veces	Más de una vez	N.C.	Bien (3)
0	1	No	Nunca	N.C.	No sé (0)
1	0	N.C.	Una vez	N.C.	Bastante bien (4)
11	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
8	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
3	0	A veces	Una vez	N.C.	Bastante bien (4)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
4	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
0	0	A veces	Nunca	N.C.	N.C.
15	2	Sí	Nunca	N.C.	N.C.
8	0	Sí	Nunca	N.C.	N.C.
5	2	Sí	Una vez	N.C.	Muy bien (5)
3	0	Sí	Una vez	N.C.	Bastante bien (4)
4	1	Sí	Más de una vez	N.C.	N.C.
4	0	A veces	Nunca	N.C.	Bien (3)
5	2	A veces	Más de una vez	N.C.	Bien (3)
4	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
4	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
1	0	A veces	Nunca	N.C.	Bien (3)
0	1	Sí	Nunca	N.C.	N.C.
5	2	A veces	Más de una vez	N.C.	N.C.
0	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
6	2	Sí	Más de una vez	N.C.	Mal (1)
1	0	Sí	Una vez	N.C.	Bastante bien (4)
10	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
1	0	Sí	Una vez	N.C.	Muy bien (5)
3	3	Sí	Más de una vez	N.C.	Bastante bien (4)
1	1	Sí	Una vez	N.C.	Bien (3)
0	3	A veces	Nunca	N.C.	No sé (0)
4	0	Sí	Una vez	Insultar	Muy bien (5)
2	1	Sí	Una vez	Insultar	Muy bien (5)
3	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
	3	Sí	Más de una vez	Pegar	Bien (3)
3	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
1	1	Sí	Una vez	Pegar	Muy bien (5)
30	0	A veces	Nunca	N.C.	No sé (0)
5	3	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)
3	0	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)
2	3	Sí	Más de una vez	Pegar	Muy bien (5)
1	2	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
5	0	A veces	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
0	3	No	Una vez	Pegar	Bien (3)
5	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
5	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)

Cuestionario_Alumnos

0	2	A veces	Más de una vez	Pegar	Bien (3)
1	2	Sí	Más de una vez	Matar	No sé (0)
6	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
2	1	Sí	Una vez	Pegar	Bien (3)
0	0	Sí	Nunca	N.C.	Regular (2)
4	2	Sí	Una vez	Insultar	Regular (2)
2	1	A veces	Una vez	Insultar	Regular (2)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)
2	3	Sí	Más de una vez	Pegar	Bastante bien (4)
2	0	Sí	Una vez	Otras	No sé (0)
3	1	Sí	Una vez	Insultar	Regular (2)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)
1	1	Sí	Una vez	Insultar	Regular (2)
2	0	A veces	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
2	3	No	Más de una vez	Pegar	Bastante bien (4)
0	0	Sí	Más de una vez	Pegar	No sé (0)
0	1	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
6	0	A veces	Una vez	Pegar	Bastante bien (4)
7	4	Sí	Más de una vez	Pegar	Bien (3)
1	0	Sí	Una vez	Insultar	Muy bien (5)
4	0	Sí	Una vez	Pegar	Regular (2)
1	4	Sí	Más de una vez	Matar	No sé (0)
1	2	Sí	Nunca	N.C.	Regular (2)
4	3	A veces	Más de una vez	Pegar	Bien (3)
0	1	Sí	Más de una vez	Pegar	Bien (3)
0	0	No	Nunca	N.C.	No sé (0)
20	0	A veces	Nunca	N.C.	Regular (2)
20	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
0	0	No	Nunca	N.C.	Regular (2)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
0	0	A veces	Más de una vez	N.C.	Regular (2)
0	1	Sí	Una vez	Pegar	Regular (2)
3	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
0	3	Sí	Una vez	Otras	Bien (3)
6	3	Sí	Más de una vez	Pegar	Bastante bien (4)
5	1	Sí	Más de una vez	Pegar	Bien (3)
5	1	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
0	0	A veces	Nunca	N.C.	No sé (0)
1	0	A veces	Nunca	N.C.	Bien (3)
0	0	Sí	Nunca	N.C.	Regular (2)
5	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
4	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	Regular (2)
8	5	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
0	0	A veces	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
0	0	No	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
2	5	Sí	Más de una vez	Pegar	Muy bien (5)
7	3	No	Una vez	Pegar	Bien (3)
0	0	Sí	Más de una vez	Pegar	Bastante bien (4)
8	1	No	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
0	0	Sí	Una vez	Insultar	Bastante bien (4)
0	5	Sí	Una vez	Pegar	Muy bien (5)
5	0	A veces	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
4	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
20	0	Sí	Una vez	Pegar	Muy bien (5)
8	0	No	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
10	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
11	0	A veces	Nunca	N.C.	Bien (3)
3	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
0	2	A veces	Una vez	N.C.	Muy bien (5)
0	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
0	5	Sí	Más de una vez	Pegar	Muy bien (5)
0	2	Sí	Una vez	Pegar	Bien (3)
5	1	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
0	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
0	0	Sí	Nunca	N.C.	Mal (1)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
0	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
2	3	A veces	Más de una vez	Pegar	Muy bien (5)
2	4	Sí	Más de una vez	Pegar	Muy bien (5)
2	1	Sí	Una vez	N.C.	Bastante bien (4)
13	0	Sí	Una vez	Matar	Muy bien (5)
9	0	Sí	Más de una vez	Pegar	Bien (3)
3	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
3	0	Sí	Más de una vez	Pegar	Bien (3)

Cuestionario_Alumnos

11	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
15	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
9	3	A veces	Nunca	N.C.	Bien (3)
	0	No	Nunca	N.C.	Bien (3)
	3	Sí	Una vez	Pegar	Muy bien (5)
	0	Sí	Nunca	N.C.	N.C.
	0	No	Más de una vez	Pegar	Muy bien (5)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Mal (1)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
5	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
6	0	Sí	Nunca	N.C.	Regular (2)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Regular (2)
5	0	Sí	Más de una vez	Pegar	Muy bien (5)
	0	A veces	Nunca	N.C.	Bien (3)
	1	A veces	Nunca	N.C.	Bien (3)
	1	A veces	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
5	0	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
0	3	Sí	Más de una vez	Pegar	Bien (3)
0	10	A veces	Más de una vez	Pegar	No sé (0)
3	3	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)
6	3	Sí	Más de una vez	Pegar	Mal (1)
2	3	Sí	Nunca	N.C.	Regular (2)
4	3	A veces	Nunca	N.C.	No sé (0)
5	3	Sí	Nunca	N.C.	Regular (2)
5	5	A veces	Nunca	N.C.	No sé (0)
5	0	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)
3	2	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)
2	2	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)
5	3	Sí	Una vez	N.C.	Bien (3)
2	0	Sí	Más de una vez	Insultar	No sé (0)
1	0	A veces	Nunca	N.C.	No sé (0)
	0	Sí	Nunca	Matar	Mal (1)
0	3	No	Más de una vez	Pegar	Bien (3)
3	1	Sí	Una vez	Pegar	No sé (0)
6	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
	2	Sí	Una vez	Pegar	No sé (0)
4	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
8	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
5	0	Sí	Más de una vez	Pegar	No sé (0)
3	0	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)
3	1	Sí	Una vez	Otras	Bien (3)
0	0	Sí	Más de una vez	Otras	Bien (3)
4	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
4	0	Sí	Una vez	Insultar	No sé (0)
4	5	Sí	Más de una vez	Pegar	Bastante bien (4)
3	0	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)
4	0	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)
3	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
0	2	Sí	Una vez	N.C.	Mal (1)
1	0	Sí	Nunca	N.C.	Muy bien (5)
3	1	A veces	Una vez	N.C.	N.C.
5	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
2	1	Sí	Una vez	N.C.	Mal (1)
2	0	A veces	Nunca	N.C.	Mal (1)
	1	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
3	0	Sí	Más de una vez	Insultar	Bien (3)
6	1	Sí	Una vez	Pegar	No sé (0)
1	0	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)
	0	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)
4	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
	0	Sí	Una vez	Insultar	No sé (0)
	0	Sí	Nunca	N.C.	Bastante bien (4)
1	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
1	1	Sí	Una vez	Pegar	Bastante bien (4)
2	0	Sí	Más de una vez	Insultar	Bastante bien (4)
11	0	Sí	Una vez	Insultar	No sé (0)
2	0	Sí	Nunca	N.C.	Bien (3)
0	0	Sí	Nunca	N.C.	Mal (1)
4	0	No	Nunca	N.C.	No sé (0)
	0	Sí	Nunca	N.C.	No sé (0)
2	1	A veces	Una vez	Pegar	Bastante bien (4)

19. ¿Cómo te sientes tratado en este Centro por parte de los profesores-as?	20. ¿Cómo te sientes tratado en este Centro por parte del tutor?	21. ¿Cómo te sientes tratado en este Centro por parte de los alumnos mayores?	22. ¿Cómo te sientes tratado en este Centro por los compañeros de tu clase?	23. ¿Cómo te sientes tratado en este Centro por parte del conserje?	24. ¿Te han hecho daño en estos dos últimos años al reirse de ti?
Muy bien (4)	Muy bien (5)	Regular (2)	Muy bien (5)	Bien (3)	Una vez
Regular (2)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
No sé (0)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Regular (2)	Muy bien (5)	Regular (2)	Nunca
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Muy bien (5)	Bien (3)	Una vez
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bien (3)	Una vez
Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Regular (2)	Nunca
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bien (3)	Muy bien (5)	Regular (2)	Una vez
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Regular (2)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Mal (1)	Bien (3)	Regular (2)	Una vez
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	No sé (0)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Regular (2)	Muy bien (5)	No sé (0)	Una vez
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Varias veces
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Muy bien (5)	Bien (3)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Una vez
Bien (3)	Muy bien (5)	No sé (0)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Una vez
Bien (3)	N.C.	No sé (0)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Nunca
Regular (2)	Mal (1)	Bastante bien (4)	N.C.	Muy bien (5)	Una vez
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Una vez
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Una vez
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)	Muy bien (5)	Varias veces
Bien (3)	Muy bien (5)	Regular (2)	Regular (2)	Bien (3)	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Varias veces
Regular (2)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Bastante bien (4)	Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Varias veces
Regular (2)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Varias veces
Regular (2)	Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Una vez
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Bastante bien (4)	Bien (3)	Bien (3)	Regular (2)	No sé (0)	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Bien (3)	Bien (3)	Mal (1)	Regular (2)	Bien (3)	Varias veces
Muy bien (5)	Regular (2)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	N.C.	Nunca
Muy bien (5)	Bien (3)	Mal (1)	Regular (2)	Muy bien (5)	Varias veces
Bien (3)	Muy bien (5)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Varias veces
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Nunca
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Varias veces
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Una vez
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Mal (1)	Regular (2)	Regular (2)	Nunca
Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	No sé (0)	Nunca
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bien (3)	Muy bien (5)	Nunca
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Muy bien (5)	No sé (0)	Una vez
Regular (2)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bien (3)	Muy bien (5)	Varias veces
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bien (3)	No sé (0)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Mal (1)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Varias veces
Bien (3)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bien (3)	Nunca
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Nunca
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Una vez
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Mal (1)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Una vez
Regular (2)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Una vez
Bien (3)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Nunca
Regular (2)	Mal (1)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Una vez
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Nunca
Regular (2)	Bien (3)	Bien (3)	Regular (2)	No sé (0)	N.C.
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Bien (3)	Muy bien (5)	No sé (0)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Bien (3)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Una vez
Mal (1)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Una vez
Regular (2)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bien (3)	Una vez
Bien (3)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Bien (3)	Bien (3)	Varias veces
Regular (2)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bien (3)	Una vez
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bien (3)	N.C.	Muy bien (5)	Una vez
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bien (3)	Muy bien (5)	Varias veces
Bien (3)	Bien (3)	Muy bien (5)	Bien (3)	Muy bien (5)	Una vez
Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	Mal (1)	Regular (2)	Muy bien (5)	Varias veces

Muy bien (5)	Muy bien (5)	Mal (1)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Mal (1)	Mal (1)	Regular (2)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Una vez
Mal (1)	Bien (3)	Regular (2)	Mal (1)	Bien (3)	Varias veces
Regular (2)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Bien (3)	Bien (3)	Una vez
Bien (3)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Nunca
Mal (1)	Mal (1)	Bien (3)	N.C.	No sé (0)	Nunca
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Nunca
Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bien (3)	Muy bien (5)	Una vez
Bien (3)	Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bien (3)	Una vez
Regular (2)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bien (3)	Nunca
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Una vez
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Varias veces
Regular (2)	Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	N.C.
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Varias veces
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Una vez
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Mal (1)	Bien (3)	No sé (0)	Varias veces
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Muy bien (5)	Regular (2)	Una vez
Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Varias veces
Regular (2)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	No sé (0)	Una vez
Bien (3)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Nunca
Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Mal (1)	Una vez
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Regular (2)	Muy bien (5)	Varias veces
Regular (2)	Regular (2)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Mal (1)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Regular (2)	Mal (1)	Bastante bien (4)	Una vez
Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Regular (2)	Nunca
Bien (3)	Bien (3)	Mal (1)	Bien (3)	No sé (0)	Nunca
Bien (3)	Bien (3)	Regular (2)	Muy bien (5)	No sé (0)	Nunca
Mal (1)	No sé (0)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Nunca
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Mal (1)	Una vez
Mal (1)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Varias veces
Regular (2)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Nunca
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bien (3)	Regular (2)	Nunca
Mal (1)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Mal (1)	Varias veces
Mal (1)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Muy bien (5)	Regular (2)	Nunca
Regular (2)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bien (3)	Regular (2)	Varias veces
Regular (2)	Bien (3)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Mal (1)	Nunca
Bien (3)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Mal (1)	Nunca
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	N.C.	Bastante bien (4)	Nunca
Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Regular (2)	Mal (1)	Varias veces
Regular (2)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Una vez
Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Bien (3)	Mal (1)	Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Varias veces
Regular (2)	Mal (1)	Bien (3)	Bien (3)	Muy bien (5)	Nunca
Regular (2)	Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Regular (2)	Varias veces
Mal (1)	Mal (1)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Nunca
Mal (1)	Regular (2)	Bien (3)	Muy bien (5)	N.C.	Una vez
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Muy bien (5)	N.C.	Nunca
Bien (3)	Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	N.C.	Nunca
Bien (3)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	No sé (0)	Una vez
Muy bien (5)	Bien (3)	Regular (2)	Mal (1)	N.C.	Varias veces
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	N.C.	Nunca
Regular (2)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	N.C.	Nunca
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	N.C.	Nunca
Regular (2)	Regular (2)	Bien (3)	Bien (3)	No sé (0)	Nunca
Bien (3)	Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	N.C.	Una vez
Bien (3)	Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	N.C.	Varias veces
Bien (3)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Regular (2)	N.C.	Varias veces
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Regular (2)	Regular (2)	N.C.	Una vez
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	N.C.	N.C.
Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Muy bien (5)	N.C.	Varias veces
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	N.C.	Una vez
Bien (3)	Bien (3)	No sé (0)	Bastante bien (4)	N.C.	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Muy bien (5)	No sé (0)	Nunca
Bastante bien (4)	Bien (3)	No sé (0)	Bien (3)	No sé (0)	Nunca
Bien (3)	Bien (3)	Muy bien (5)	Bien (3)	No sé (0)	Una vez
Bastante bien (4)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Bien (3)	Mal (1)	Bastante bien (4)	Mal (1)	Mal (1)	Varias veces
Bastante bien (4)	Mal (1)	Regular (2)	Bien (3)	N.C.	Una vez
Mal (1)	Mal (1)	Regular (2)	Bien (3)	N.C.	Nunca
Regular (2)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Muy bien (5)	Regular (2)	Varias veces
Bien (3)	Regular (2)	Bien (3)	Bien (3)	N.C.	Nunca
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Muy bien (5)	Bien (3)	Varias veces
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Regular (2)	Regular (2)	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Mal (1)	Mal (1)	Nunca
Bastante bien (4)	Mal (1)	Regular (2)	Bien (3)	Bien (3)	Varias veces
Mal (1)	Mal (1)	Regular (2)	Bien (3)	N.C.	Una vez
Regular (2)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Muy bien (5)	N.C.	Nunca
Bien (3)	Regular (2)	Bien (3)	Bien (3)	Regular (2)	Varias veces
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Muy bien (5)	Bien (3)	Varias veces

Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Varias veces
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Una vez
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Una vez
Regular (2)	Bien (3)	Bastante bien (4)	N.C.	Regular (2)	Varias veces
Regular (2)	Muy bien (5)	Mal (1)	Regular (2)	Regular (2)	Varias veces
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Regular (2)	Regular (2)	No sé (0)	Varias veces
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Nunca
Regular (2)	Bien (3)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Varias veces
Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Bastante bien (4)	Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Nunca
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	No sé (0)	Nunca
Muy bien (5)	Bien (3)	Regular (2)	Bien (3)	Bien (3)	Varias veces
Regular (2)	N.C.	Muy bien (5)	Muy bien (5)	No sé (0)	Varias veces
Mal (1)	No sé (0)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	No sé (0)	Una vez
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Una vez
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Varias veces
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Nunca
N.C.	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	N.C.	Regular (2)	Nunca
Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Nunca
No sé (0)	No sé (0)	Bien (3)	Bien (3)	Mal (1)	N.C.
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Regular (2)	N.C.
Bastante bien (4)	Regular (2)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Nunca
Regular (2)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Una vez
Bien (3)	Regular (2)	Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Nunca
Regular (2)	Muy bien (5)	Mal (1)	Regular (2)	Bien (3)	Varias veces
Mal (1)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Regular (2)	Regular (2)	Mal (1)	Mal (1)	Muy bien (5)	Una vez
Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bien (3)	Una vez
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Una vez
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Bien (3)	Muy bien (5)	Nunca
Bastante bien (4)	No sé (0)	Regular (2)	Bien (3)	Muy bien (5)	Varias veces
Bien (3)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Muy bien (5)	Una vez
Muy bien (5)	Bien (3)	Regular (2)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Varias veces
Regular (2)	Bien (3)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Una vez
Regular (2)	Regular (2)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Nunca
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Muy bien (5)	Bien (3)	Nunca
Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Muy bien (5)	Bien (3)	Una vez
Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Muy bien (5)	Bien (3)	Varias veces
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Una vez
Bien (3)	Regular (2)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Varias veces
Bien (3)	No sé (0)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Mal (1)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Regular (2)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Varias veces
Bien (3)	Bien (3)	Regular (2)	Muy bien (5)	Bien (3)	Nunca
Bien (3)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bien (3)	Nunca
Muy bien (5)	N.C.	No sé (0)	Regular (2)	No sé (0)	Varias veces
Muy bien (5)	Regular (2)	Regular (2)	Regular (2)	Muy bien (5)	Una vez
Bastante bien (4)	Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Una vez
Bien (3)	Bien (3)	Regular (2)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Una vez
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bien (3)	Muy bien (5)	Nunca
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Nunca
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bien (3)	Nunca
Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Bastante bien (4)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Mal (1)	Varias veces
Bastante bien (4)	Bien (3)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Una vez
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Mal (1)	Bien (3)	Bien (3)	Una vez
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Regular (2)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Nunca
Bastante bien (4)	N.C.	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Regular (2)	Bien (3)	Bien (3)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Una vez
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Una vez
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bien (3)	No sé (0)	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Regular (2)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Una vez
Bien (3)	Bastante bien (4)	Mal (1)	Bastante bien (4)	Mal (1)	Una vez
Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Nunca
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	No sé (0)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Varias veces
Bien (3)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	N.C.

Cuestionario_Alumnos

Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Regular (2)	Muy bien (5)	No sé (0)	Varias veces
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Una vez
Mal (1)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Mal (1)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bien (3)	Muy bien (5)	N.C.
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bien (3)	Regular (2)	Varias veces
Regular (2)	Bien (3)	Regular (2)	Bien (3)	Mal (1)	Varias veces
Regular (2)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bien (3)	Muy bien (5)	Varias veces
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bien (3)	Muy bien (5)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Una vez
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Nunca
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Nunca
Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bien (3)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Nunca
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Bien (3)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bien (3)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	N.C.	Varias veces
Regular (2)	Bastante bien (4)	Mal (1)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Nunca
Regular (2)	Bien (3)	Mal (1)	Bien (3)	Muy bien (5)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Una vez
Regular (2)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Regular (2)	Regular (2)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Muy bien (5)	Una vez
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Nunca
Regular (2)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Varias veces
Bien (3)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Una vez
Regular (2)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	No sé (0)	Regular (2)	No sé (0)	Varias veces
Regular (2)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Muy bien (5)	Una vez
Regular (2)	Muy bien (5)	Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Mal (1)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Varias veces
Mal (1)	No sé (0)	No sé (0)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Una vez
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bien (3)	Muy bien (5)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Mal (1)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Varias veces
Bien (3)	Bien (3)	No sé (0)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Regular (2)	Bien (3)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Nunca
Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Regular (2)	Muy bien (5)	Nunca
Bastante bien (4)	Regular (2)	Mal (1)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Una vez
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Varias veces
Bien (3)	Bien (3)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Varias veces
Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Nunca
Bien (3)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Muy bien (5)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Una vez
Mal (1)	Bastante bien (4)	Mal (1)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Varias veces
Muy bien (5)	Bien (3)	N.C.	N.C.	Mal (1)	Varias veces
Bien (3)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Regular (2)	Muy bien (5)	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Muy bien (5)	Regular (2)	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Una vez
Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Regular (2)	Mal (1)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Regular (2)	Muy bien (5)	Mal (1)	Mal (1)	Muy bien (5)	Nunca
No sé (0)	Regular (2)	No sé (0)	Bien (3)	Muy bien (5)	Varias veces
Bien (3)	Regular (2)	N.C.	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Varias veces
Regular (2)	Muy bien (5)	No sé (0)	Bastante bien (4)	Mal (1)	Varias veces
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Varias veces
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bien (3)	Nunca
No sé (0)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Varias veces
Regular (2)	Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Muy bien (5)	Varias veces
Muy bien (5)	No sé (0)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Varias veces
Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Varias veces
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Nunca
Regular (2)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Muy bien (5)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Una vez
Bien (3)	Bien (3)	Regular (2)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Varias veces
Bastante bien (4)	Mal (1)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Nunca
Bastante bien (4)	Regular (2)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	No sé (0)	Nunca
Bastante bien (4)	Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	N.C.	N.C.	Regular (2)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	N.C.	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	N.C.	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Varias veces
Bien (3)	Bastante bien (4)	N.C.	Bastante bien (4)	Bien (3)	Varias veces
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Varias veces
No sé (0)	No sé (0)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Varias veces
				No sé (0)	N.C.

Cuestionario_Alumnos

Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Nunca
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	N.C.	Bien (3)	Bien (3)	Una vez
Regular (2)	Bien (3)	N.C.	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Una vez
Regular (2)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Mal (1)	Bastante bien (4)	Varias veces
Muy bien (5)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Bien (3)	No sé (0)	Varias veces
Mal (1)	Mal (1)	Muy bien (5)	Regular (2)	N.C.	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	N.C.	Nunca
Bien (3)	No sé (0)	Regular (2)	Bastante bien (4)	N.C.	Una vez
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	N.C.	Una vez
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	N.C.	Varias veces
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	N.C.	Nunca
Bien (3)	No sé (0)	Bien (3)	Bastante bien (4)	N.C.	Una vez
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Regular (2)	Muy bien (5)	N.C.	Nunca
Bien (3)	Mal (1)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	N.C.	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bien (3)	Regular (2)	N.C.	Nunca
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	Nunca
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Muy bien (5)	N.C.	Nunca
Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Regular (2)	N.C.	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	N.C.	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	N.C.	Nunca
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bien (3)	Muy bien (5)	N.C.	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	N.C.	Nunca
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	N.C.	N.C.	N.C.	Nunca
Muy bien (5)	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	Nunca
Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	N.C.	Nunca
Regular (2)	Mal (1)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	N.C.	Varias veces
Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Regular (2)	N.C.	Varias veces
Regular (2)	Bien (3)	Bien (3)	Bastante bien (4)	N.C.	Varias veces
Bien (3)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Bien (3)	N.C.	Una vez
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	N.C.	Una vez
Mal (1)	Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	N.C.	Nunca
Bien (3)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Regular (2)	N.C.	Varias veces
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	N.C.	Una vez
Bastante bien (4)	Regular (2)	Bastante bien (4)	N.C.	N.C.	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	N.C.	Varias veces
Regular (2)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	N.C.	Nunca
Regular (2)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Bien (3)	N.C.	Una vez
Bien (3)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	N.C.	Varias veces
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	N.C.	Nunca
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	N.C.	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	N.C.	Nunca
Mal (1)	Mal (1)	Mal (1)	Mal (1)	N.C.	N.C.
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	N.C.	Nunca
Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	N.C.	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	N.C.	Una vez
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	N.C.	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	N.C.	Nunca
Bien (3)	Bien (3)	Mal (1)	Mal (1)	Muy bien (5)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Una vez
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Varias veces
Bien (3)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Una vez
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Regular (2)	Regular (2)	Muy bien (5)	Varias veces
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bien (3)	Muy bien (5)	Una vez
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Regular (2)	Regular (2)	Muy bien (5)	Nunca
Bastante bien (4)	Bien (3)	Regular (2)	Regular (2)	Muy bien (5)	Nunca
Bien (3)	Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Varias veces
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Nunca
Bien (3)	Bien (3)	Regular (2)	Regular (2)	Regular (2)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bien (3)	Muy bien (5)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Regular (2)	Regular (2)	Muy bien (5)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Muy bien (5)	Muy bien (5)	N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Una vez
Regular (2)	Regular (2)	Bien (3)	Bien (3)	N.C.	Una vez
Bien (3)	Bien (3)	Regular (2)	Regular (2)	N.C.	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Regular (2)	N.C.	Varias veces
Bien (3)	Muy bien (5)	Regular (2)	Regular (2)	N.C.	Varias veces
Bien (3)		Regular (2)	Regular (2)	Bien (3)	Una vez
Bien (3)		Regular (2)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Una vez
Bien (3)		Regular (2)	Regular (2)	Bien (3)	Una vez
Bien (3)		Regular (2)	Regular (2)	Bien (3)	Una vez

Bastante bien (4)	Bien (3)	Regular (2)	Regular (2)	Mal (1)	Varias veces
Regular (2)	Regular (2)	Bien (3)	Bien (3)	Muy bien (5)	Varias veces
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Mal (1)	Varias veces
Bien (3)	Bien (3)	Regular (2)	Bien (3)	Bien (3)	Varias veces
Bien (3)	Regular (2)	Mal (1)	Regular (2)	Mal (1)	Varias veces
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Varias veces
Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Nunca
Bien (3)	Bien (3)	Regular (2)	Regular (2)	Bien (3)	Varias veces
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Una vez
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Bien (3)	Bien (3)	Regular (2)	Bien (3)	Bien (3)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bien (3)	Regular (2)	Muy bien (5)	Una vez
Bien (3)	Bien (3)	No sé (0)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Varias veces
Mal (1)	Bien (3)	Bastante bien (4)	No sé (0)	No sé (0)	Nunca
Bien (3)	Regular (2)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	Mal (1)	Muy bien (5)	Mal (1)	Nunca
Regular (2)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Varias veces
Regular (2)	Mal (1)	Mal (1)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Varias veces
Regular (2)	Mal (1)	Regular (2)	Regular (2)	Bien (3)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bien (3)	No sé (0)	Nunca
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Bien (3)	Bien (3)	Varias veces
Bien (3)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Muy bien (5)	Bien (3)	Una vez
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Regular (2)	Regular (2)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Mal (1)	Muy bien (5)	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Mal (1)	Varias veces
No sé (0)	Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	No sé (0)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Bastante bien (4)	No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)	Regular (2)	Varias veces
Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	No sé (0)	Nunca
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Nunca
Regular (2)	Bien (3)	Bien (3)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Una vez
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Una vez
Bastante bien (4)	Regular (2)	No sé (0)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Una vez
Bastante bien (4)	Bien (3)	No sé (0)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Nunca
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Una vez
Regular (2)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Una vez
Bien (3)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Una vez
Regular (2)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Nunca
Bien (3)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Una vez
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Nunca
Bien (3)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Nunca
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Nunca
Mal (1)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Nunca
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Regular (2)	Regular (2)	Regular (2)	Nunca
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Nunca
Muy bien (5)	Bien (3)	No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)	Nunca
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Muy bien (5)	Bien (3)	Una vez
Regular (2)	No sé (0)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Varias veces
Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Regular (2)	Una vez
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Mal (1)	Mal (1)	Una vez
Muy bien (5)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Nunca
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Una vez
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Nunca
Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Una vez
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Regular (2)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Una vez
Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Muy bien (5)	Nunca
Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	No sé (0)	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bien (3)	Nunca
Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Nunca
N.C.	Bien (3)	Mal (1)	Bastante bien (4)	N.C.	Varias veces
Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Bastante bien (4)	N.C.	Varias veces
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Nunca
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bien (3)	Regular (2)	Muy bien (5)	Nunca
Regular (2)	Regular (2)	Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Muy bien (5)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Regular (2)	Nunca
Mal (1)	Muy bien (5)	Regular (2)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Una vez
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Nunca
N.C.	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Muy bien (5)	Nunca
N.C.	Muy bien (5)	N.C.	N.C.	N.C.	Nunca
Bien (3)	Mal (1)	Mal (1)	Bien (3)	Muy bien (5)	Varias veces
Mal (1)	Bien (3)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Nunca
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Regular (2)	Regular (2)	Muy bien (5)	Varias veces
Bien (3)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Bien (3)	Bien (3)	Regular (2)	Mal (1)	Muy bien (5)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Nunca
No sé (0)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Mal (1)	Bien (3)	Varias veces

Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Muy bien (5)	Bien (3)	Una vez
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Nunca
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Varias veces
Regular (2)	Regular (2)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Varias veces
Bien (3)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Mal (1)	Bien (3)	Una vez
Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Una vez
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	N.C.	N.C.	N.C.
Bien (3)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Bien (3)	Bien (3)	Nunca
Mal (1)	Regular (2)	Bien (3)	No sé (0)	N.C.	Nunca
Bien (3)	Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bien (3)	Nunca
Mal (1)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Una vez
Regular (2)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bien (3)	Nunca
Mal (1)	Bien (3)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Varias veces
Mal (1)	Regular (2)	Regular (2)	Regular (2)	Regular (2)	Una vez
Regular (2)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Nunca
Bien (3)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Regular (2)	N.C.	Nunca
Bien (3)	Muy bien (5)	Mal (1)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Varias veces
Bastante bien (4)	Bien (3)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Mal (1)	Varias veces
Regular (2)	Bien (3)	Regular (2)	Bien (3)	Mal (1)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Regular (2)	Varias veces
Regular (2)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Varias veces
Bien (3)	Bien (3)	No sé (0)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Mal (1)	Muy bien (5)	Mal (1)	Varias veces
Regular (2)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Varias veces
Bien (3)	Muy bien (5)	Mal (1)	Mal (1)	Mal (1)	Nunca
Regular (2)	Muy bien (5)	Regular (2)	Regular (2)	Mal (1)	Varias veces
Muy bien (5)	Regular (2)	No sé (0)	Regular (2)	Muy bien (5)	Nunca
Bien (3)	Muy bien (5)	Regular (2)	Muy bien (5)	Mal (1)	Varias veces
Regular (2)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bien (3)	Bien (3)	Varias veces
Bien (3)	Muy bien (5)	No sé (0)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Varias veces
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Varias veces
Regular (2)	Regular (2)	Muy bien (5)	Regular (2)	Mal (1)	Una vez
Mal (1)	Mal (1)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Mal (1)	Nunca
Regular (2)	Regular (2)	Mal (1)	Mal (1)	Bien (3)	Varias veces
Bien (3)	Bien (3)	Muy bien (5)	Bien (3)	No sé (0)	Nunca
Regular (2)	Mal (1)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	No sé (0)	Varias veces
Bastante bien (4)	Mal (1)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Mal (1)	Varias veces
Regular (2)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Nunca
Bien (3)	Bien (3)	No sé (0)	Bastante bien (4)	Mal (1)	N.C.
Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Varias veces
Bien (3)	Muy bien (5)	Mal (1)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Una vez
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	No sé (0)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Varias veces
Bien (3)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Nunca
Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Mal (1)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Varias veces
Bien (3)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Varias veces
No sé (0)	Muy bien (5)	No sé (0)	Bastante bien (4)	Mal (1)	Nunca
Regular (2)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Regular (2)	Varias veces
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Regular (2)	Varias veces
Mal (1)	Bien (3)	No sé (0)	Bien (3)	Mal (1)	Varias veces
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Varias veces
Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Varias veces
Bastante bien (4)	Mal (1)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Mal (1)	Varias veces
Regular (2)	Muy bien (5)	Regular (2)	Bastante bien (4)	N.C.	Nunca
Mal (1)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	N.C.	Nunca
Regular (2)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	N.C.	Nunca
Bastante bien (4)	Mal (1)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Varias veces
Muy bien (5)	Mal (1)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Regular (2)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Regular (2)	No sé (0)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Una vez
Regular (2)	Mal (1)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Nunca
Bastante bien (4)	Mal (1)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Varias veces
Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Varias veces
Bien (3)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	N.C.
Regular (2)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Bien (3)	N.C.
Regular (2)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	N.C.	Nunca
Regular (2)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Bastante bien (4)	N.C.	Nunca
Bastante bien (4)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Varias veces
Regular (2)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Bastante bien (4)	Regular (2)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Muy bien (5)	Varias veces
Mal (1)	Bien (3)	Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Bien (3)	Una vez
Regular (2)	Regular (2)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Una vez
Regular (2)	No sé (0)	No sé (0)	Bastante bien (4)	Regular (2)	Una vez
Mal (1)	Muy bien (5)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Nunca
Bien (3)	Bien (3)	Muy bien (5)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Nunca
		Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	No sé (0)	Nunca
			Bastante bien (4)	Bastante bien (4)	Varias veces

Cuestionario_Alumnos

Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Una vez	Varias veces	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Una vez	Una vez	Nunca	N.C.
Varias veces	Una vez	Nunca	Varias veces	Nunca	N.C.
N.C.	Varias veces	Varias veces	N.C.	Varias veces	N.C.
Una vez	Varias veces	Una vez	Varias veces	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Una vez	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Varias veces	Nunca	Una vez	Nunca	N.C.
Una vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Una vez	Nunca	Una vez	Nunca	N.C.
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Una vez	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Una vez	Nunca	N.C.
Nunca	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Una vez	Varias veces	Nunca	Nunca	N.C.
Nunca	Varias veces	Una vez	Varias veces	Nunca	N.C.
Una vez	Una vez	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Varias veces	Nunca	Una vez	Nunca	Nunca
Varias veces	Una vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Una vez	Nunca	Una vez	Nunca	N.C.
Una vez	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Varias veces	Varias veces	Nunca	Varias veces	Nunca	N.C.
Nunca	Una vez	Una vez	Nunca	Nunca	N.C.
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Varias veces	Nunca	Una vez	Nunca	Varias veces
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Una vez	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	N.C.
Nunca	Nunca	Una vez	Nunca	Nunca	N.C.
Nunca	Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Una vez	N.C.	N.C.	Nunca	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	Varias veces	N.C.	N.C.
Nunca	Una vez	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Varias veces	Nunca	Una vez	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Una vez	Nunca	N.C.
Varias veces	Una vez	Varias veces	Varias veces	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	N.C.
Nunca	Nunca	Nunca	Varias veces	Nunca	Varias veces
Nunca	Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Una vez	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Nunca	Varias veces	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Una vez	Nunca	Nunca	N.C.
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Nunca	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Una vez	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Una vez	Una vez	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Una vez	Nunca	Una vez	Nunca	Nunca
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Nunca	Varias veces	Nunca	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	Nunca	N.C.

Una vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Nunca	Nunca	Varias veces	Nunca	Nunca
Una vez	Una vez	Una vez	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Nunca	Una vez	Nunca	N.C.
Una vez	Una vez	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Nunca	Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Una vez	Nunca	Nunca
Una vez	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Varias veces	Una vez	Varias veces	Nunca	Una vez
Nunca	Una vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Varias veces	N.C.	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Varias veces	Una vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Una vez	Nunca	Nunca	Nunca	Una vez
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Una vez	Una vez	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Nunca	N.C.	Nunca	Nunca	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	Varias veces	N.C.	N.C.
Nunca	Nunca	Nunca	Varias veces	Nunca	Nunca
Una vez	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Varias veces	Nunca	Nunca	Varias veces	Nunca	Nunca
Varias veces	Nunca	Una vez	Varias veces	Nunca	Nunca
Una vez	Una vez	Una vez	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Varias veces	Una vez	Nunca	Nunca	Una vez
N.C.	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Varias veces	Varias veces	Nunca	Una vez	Nunca	Nunca
Nunca	Varias veces	Nunca	Una vez	Nunca	Nunca
Una vez	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Varias veces	Varias veces	Una vez	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Varias veces	Nunca	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Una vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
Nunca	Una vez	Una vez	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Una vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Varias veces	Nunca	Varias veces	Nunca	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca
Una vez	Una vez	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Nunca	N.C.	Varias veces	Nunca	Nunca	N.C.
Nunca	Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Nunca	Una vez	Nunca	Nunca	N.C.
Nunca	Una vez	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Una vez	Varias veces	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Una vez	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Una vez	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Una vez	Varias veces	Nunca	N.C.
Una vez	Una vez	N.C.	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Nunca	Una vez	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Varias veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca
Una vez	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Varias veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	N.C.
Una vez	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Varias veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	N.C.

Cuestionario_Alumnos

Varias veces	Varias veces	Una vez	Varias veces	Nunca	N.C.
Una vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Una vez	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.	N.C.
Nunca	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Nunca	Nunca	Varias veces	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Nunca	Nunca	Nunca	N.C.	Nunca	N.C.
Una vez	Nunca	Varias veces	Nunca	Nunca	N.C.
Nunca	Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Una vez	Una vez	Nunca	N.C.
Una vez	Varias veces	Nunca	Una vez	Nunca	N.C.
Una vez	Nunca	Nunca	Varias veces	Nunca	N.C.
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	N.C.
Una vez	Varias veces	Una vez	Una vez	Nunca	N.C.
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Nunca	Una vez	Nunca	N.C.
Una vez	Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	N.C.
Una vez	Nunca	Nunca	Varias veces	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Varias veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	N.C.
Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	N.C.
Una vez	Nunca	Nunca	Una vez	Nunca	N.C.
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Varias veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	N.C.
Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	N.C.
Una vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Nunca	Varias veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	N.C.
Una vez	Una vez	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Una vez	Una vez	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Nunca	Una vez	Una vez	Una vez	Nunca	N.C.
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Una vez	Nunca	N.C.

Nunca		0	No	No	Chicos y chicas
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	Sí	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	N.C.	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicas
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	Sí	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca	Marginar	0	Sí	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		1	Sí	N.C.	Chicos y chicas
Nunca		0	Sí	Sí	Chicos y chicas
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		1	No	Sí	Sólo chicas
Nunca		0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicas
Nunca		0	No	No	Sólo chicas
Nunca	Por pasar de la gente que me cae mal	0	No	No	Sólo chicas
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	Sí	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	Sí	Sí	Sólo chicas
Nunca		0	Sí	N.C.	Sólo chicos
Nunca		0	No	N.C.	Sólo chicos
Nunca		0	Sí	No	Sólo chicas
Nunca		2	Sí	No	Chicos y chicas
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca	Juzgándome sin razón	0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca	Varias veces	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		3	Sí	Sí	Sólo chicos
Nunca		3	No	Sí	Sólo chicos
Nunca		3	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		2	No	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	No	Sí	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	No	Sí	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	Sí	N.C.
Nunca		0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	Sí	Sólo chicas
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	Sólo chicos

Cuestionario_Alumnos

Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	Sí	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	N.C.	N.C.
Nunca	0	N.C.	N.C.	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	Sí	No	Sólo chicos
Nunca	0	Sí	No	Sólo chicas
Nunca	0	Sí	No	Chicos y chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	Sí	Sí	Sólo chicas
Nunca	0	N.C.	No	Sólo chicas
Nunca	0	N.C.	No	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicas
Nunca	0	Sí	No	Chicos y chicas
Nunca	0	No	No	Chicos y chicas
Nunca	0	No	N.C.	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Chicos y chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Una vez	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	Sí	Chicos y chicas
Nunca	0	No	N.C.	N.C.
Nunca	0	N.C.	N.C.	N.C.
Nunca	0	Sí	Sí	Sólo chicas
Nunca	2	Sí	No	Chicos y chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	1	No	Sí	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	Sí	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	Sí	Sí	Chicos y chicas
Nunca	0	No	Sí	N.C.
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	Sí	Sí	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	Sí	N.C.
Nunca	0	No	Sí	N.C.
Nunca	0	Sí	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	Sí	Sí	Chicos y chicas
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Chicos y chicas
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	Chicos y chicas
Nunca	0	No	Sí	N.C.
Nunca	0	No	No	Chicos y chicas
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Una vez	0	No	Sí	Sólo chicos

Cuestionario_Alumnos

Nunca		0	No	Sí	N.C.
Nunca		0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Chicos y chicas
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	Chicos y chicas
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		3	N. C.	Sí	Chicos y chicas
Nunca		0	Sí	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	N.C.	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		3	Sí	N.C.	Sólo chicos
Nunca		3	Sí	Sí	Sólo chicos
Nunca	Los más chulos se creen más	0	No	No	Sólo chicas
Nunca		0	No	Sí	Sólo chicas
Nunca		0	N. C.	N. C.	Sólo chicas
Nunca		0	No	No	Chicos y chicas
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	Sí	Sí	Chicos y chicas
Nunca		0	Sí	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	Sí	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	Sí	N.C.	Sólo chicos
Nunca		0	Sí	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	Sí	Chicos y chicas
Nunca		0	No	Sí	Chicos y chicas
Nunca		0	No	Sí	Sólo chicas
Nunca		0	No	Sí	Sólo chicas
Nunca		0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca		1	No	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		1	No	Sí	Sólo chicos
Nunca		1	No	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	Sí	Chicos y chicas
Nunca		0	No	No	Chicos y chicas
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	Sí	Sí	Chicos y chicas
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	Sí	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	Moralmente	0	No	Sí	N.C.
Nunca		0	No	Sí	N.C.
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca	Moralmente	0	No	No	Chicos y chicas
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	Sí	Sí	N.C.
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	Sí	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	Sí	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos

Cuestionario_Alumnos

Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Chicos y chicas
Nunca	0	Sí	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	Sí	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	N.C.	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Varias veces	Levantarme la falda	No	No	Sólo chicas
Nunca		Sí	Sí	Sólo chicas
Nunca		No	No	N.C.
Nunca		No	No	N.C.
Nunca		No	No	N.C.
Nunca		No	No	N.C.
Nunca		No	No	Chicos y chicas
Nunca		No	Sí	Sólo chicos
Nunca		No	Sí	Sólo chicos
Nunca		No	Sí	N.C.
Nunca		Sí	No	Sólo chicos
Nunca		No	Sí	N.C.
Nunca		No	No	Sólo chicos
Nunca		No	No	N.C.
Nunca		No	No	N.C.
Nunca		No	Sí	Sólo chicos
Nunca		No	Sí	Sólo chicos
Nunca		No	Sí	Sólo chicos
Nunca		No	No	Sólo chicos
Nunca		No	Sí	Chicos y chicas
Nunca		Sí	Sí	N.C.
Nunca		No	Sí	Sólo chicos
Nunca	castgarme	No	No	Sólo chicos
Nunca		No	No	Sólo chicos
Nunca		N.C.	Sí	Chicos y chicas
Nunca		No	No	Sólo chicas
Nunca		No	Sí	N.C.
Nunca	Tener algo de físico (¿?)	No	No	Sólo chicos
Nunca		Sí	Sí	Chicos y chicas
Nunca		No	Sí	N.C.
Nunca		No	No	N.C.
Nunca		No	Sí	Sólo chicos
Nunca		No	No	N.C.
Nunca		No	Sí	Sólo chicos
Nunca		No	No	N.C.
Nunca		No	No	N.C.
Nunca		No	Sí	Sólo chicos
Nunca		No	No	N.C.
Nunca		No	No	Sólo chicos
Nunca		No	No	N.C.
Nunca		No	No	Sólo chicos
Nunca		No	No	N.C.
Nunca		No	No	N.C.
Nunca		No	No	N.C.
Nunca		No	No	N.C.
Nunca		No	No	N.C.
Nunca		No	No	N.C.
Nunca		No	No	N.C.
Nunca		No	No	N.C.
Nunca		No	No	N.C.
Nunca		No	No	N.C.
Nunca		No	No	N.C.
Nunca		No	No	N.C.
Nunca		No	No	N.C.
Nunca		No	No	Sólo chicos
Nunca		No	No	Sólo chicos
Nunca		No	No	Sólo chicos
Nunca		Sí	No	Sólo chicas
Nunca		Sí	No	N.C.
Nunca		No	No	Chicos y chicas
Nunca		No	No	N.C.

Cuestionario_Alumnos

Nunca		0	No	No	Sólo chicas
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca	Por la forma de vestir	0	No	Sí	Chicos y chicas
Nunca		0	Sí	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	Sí	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	Sí	Sólo chicas
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		2	Sí	No	Sólo chicas
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	Sólo chicas
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	Sí	Sí	N.C.
Nunca		1	Sí	No	N.C.
Nunca		0	No	No	Sólo chicas
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	Sólo chicas
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	Sí	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	Sí	No	Sólo chicas
Nunca		0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca		2	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	N.C.	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	Sí	Sólo chicas
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	N.C.	Sí	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	Sí	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	Sí	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		1	Sí	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	Sí	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	No	Sí	N.C.
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	N.C.	N.C.	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	Sí	Sí	Chicos y chicas
Nunca		0	Sí	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	Sí	No	Sólo chicas
Nunca		0	N.C.	N.C.	N.C.
Nunca		0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	Sí	No	Sólo chicas
Nunca		0	No	No	Chicos y chicas
Nunca		0	No	No	N.C.
Nunca		0	Sí	Sí	Chicos y chicas
Nunca		1	Sí	Sí	Chicos y chicas
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	Sí	Sí	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	Sí	Sí	Chicos y chicas
Nunca		0	No	Sí	N.C.
Nunca		0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	Poniendo apodos	0	No	No	Sólo chicos
Nunca		0	No	Sí	N.C.
Nunca		0	No	Sí	N.C.

Cuestionario_Alumnos

Nunca	0	Sí	Sí	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	Sí	No	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	N.C.	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	N. C.	N.C.	Chicos y chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	3	Sí	N.C.	Chicos y chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	Sí	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicas
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	Sí	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicas
Nunca	0	Sí	Sí	Sólo chicas
Nunca	0	No	Sí	N.C.
Nunca	0	Sí	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	Sí	No	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	Chicos y chicas
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	N.C.
Nunca	0	No	Sí	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	Sí	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	Sí	Sí	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	Chicos y chicas
Nunca	0	N. C.	N.C.	Chicos y chicas
Nunca	0	Sí	No	Chicos y chicas
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	N. C.	N.C.	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos

vacilarme*

Me llaman rubia teñida

Cuestionario_Alumnos

Nunca	0	Sí	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	Sí	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	1	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Chicos y chicas
Nunca	3	Sí	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	Sí	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Chicos y chicas
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	3	No	Sí	Chicos y chicas
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	Chicos y chicas
Nunca	0	No	No	Chicos y chicas
Nunca	0	No	Sí	Chicos y chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	Sí	Sí	Chicos y chicas
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	Sí	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	Sí	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	N.C.	Sí	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	10	No	Sí	N.C.
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	5	Sí	Sí	Sólo chicas
Nunca	0	Sí	No	Chicos y chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	Sí	No	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	N.C.	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	N.C.	N.C.	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	N.C.	N.C.	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	3	N.C.	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	Sí	No	Chicos y chicas
Nunca	0	Sí	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	3	Sí	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	N.C.	Sí	Chicos y chicas

Cuestionario_Alumnos

Nunca	0	No	Sí	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	Sí	No	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	1	Sí	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	Sí	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	Sí	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	Sí	No	Sólo chicos
Nunca	0	Sí	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	Sí	N.C.
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	3	No	No	Chicos y chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	1	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	Sí	No	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	Chicos y chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	Sí	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	Sí	No	Sólo chicos
Nunca	0	Sí	No	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	Sí	No	Sólo chicos
Nunca	0	Sí	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	Chicos y chicas
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	Sólo chicas
Nunca	0	No	Sí	Chicos y chicas
Nunca	0	N.C.	Sí	Sólo chicas
Nunca	0	No	No	Sólo chicos
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	No	N.C.
Nunca	0	No	Sí	Chicos y chicas
Nunca	0	Sí	Sí	Sólo chicas

37. Si alguien ha tratado de hacerte daño a ti, ha sido ...(lugar)	38. Si alguien ha tratado de hacerte daño a ti, ha sido ...(lugar)	39. Si alguien ha tratado de hacerte daño a ti, ha sido ...(lugar)	40. Si alguien ha tratado de hacerte daño a ti, ha sido ...(lugar)	41. Si alguien ha tratado de hacerte daño a ti, ha sido ...(lugar)	42. Si alguien ha tratado de hacerte daño a ti, ha sido ...(lugar)
En el pasillo					
N.C.					
Patio					
N.C.					
N.C.					
N.C.					
A la entrada o salida					
N.C.					
En la calle					
Patio					
N.C.					
Patio					
A la entrada o salida					
En el pasillo					
En la calle					
Patio					
N.C.					
En la calle					
N.C.					
N.C.					
N.C.					
N.C.					
N.C.					
En la calle					
En la calle					
Patio	Clase				
A la entrada o salida					
Clase	A la entrada o salida				
En el pasillo					
Clase					
N.C.					
Patio					
En la calle					
Patio	A la entrada o salida				
N.C.					
Patio	A la entrada o salida				
En la calle					
N.C.					
N.C.	N.C.				
N.C.					
Patio	A la entrada o salida				
Clase					
A la entrada o salida					
N.C.					
N.C.	N.C.				
N.C.	N.C.				
N.C.					
A la entrada o salida					
En la calle					
En la calle					
Patio					
En la calle					
A la entrada o salida					
N.C.					
En la calle					
A la entrada o salida	En el pasillo				
N.C.					
Patio	A la entrada o salida				
N.C.					
N.C.					
N.C.					
A la entrada o salida					
N.C.					
N.C.					
N.C.					
A la entrada o salida					
N.C.	N.C.				
N.C.					
N.C.					
N.C.					

Patio	A la entrada o salida
Patio	A la entrada o salida
Patio	A la entrada o salida
A la entrada o salida	
Clase	
A la entrada o salida	En el pasillo
N.C.	
N.C.	
N.C.	
N.C.	
En la calle	
A la entrada o salida	
N.C.	
N.C.	
N.C.	
N.C.	
N.C.	
En la calle	
Patio	Clase
N.C.	
N.C.	
Patio	En la calle
Patio	En la calle
N.C.	
N.C.	
En la calle	
En el pasillo	
En la calle	
En la calle	
A la entrada o salida	En la calle
N.C.	
N.C.	
N.C.	
N.C.	
N.C.	
A la entrada o salida	En la calle
A la entrada o salida	En la calle
A la entrada o salida	
En la calle	
En la calle	
N.C.	
N.C.	
Patio	
N.C.	
N.C.	
En la calle	En el pasillo
A la entrada o salida	
En la calle	
A la entrada o salida	En el pasillo
A la entrada o salida	En la calle
A la entrada o salida	
Patio	A la entrada o salida
N.C.	
Patio	A la entrada o salida
N.C.	
N.C.	
Patio	
A la entrada o salida	
Patio	En el pasillo
Patio	En el pasillo
Patio	
N.C.	
N.C.	
Patio	
A la entrada o salida	
N.C.	
N.C.	
N.C.	
En la calle	
Patio	
A la entrada o salida	
En la calle	
Clase	
A la entrada o salida	
N.C.	
En la calle	

Clase	En el pasillo				
A la entrada o salida	En la calle				
Clase	En el pasillo				
N.C.					
N.C.					
N.C.					
N.C.					
N.C.					
N.C.					
En la calle					
En la calle					
En la calle	En el pasillo				
N.C.					
Patio	A la entrada o salida				
A la entrada o salida					
A la entrada o salida	En el pasillo				
En el pasillo					
A la entrada o salida					
N.C.					
N.C.					
N.C.					
En la calle					
Patio	A la entrada o salida				
En la calle					
En la calle					
En la calle					
Patio					
En el transporte					
Clase	En la calle				
N.C.					
A la entrada o salida					
En la calle					
En la calle					
En la calle					
N.C.					
N.C.					
N.C.					
En la calle					
N.C.					
A la entrada o salida	En el transporte				
N.C.	N.C.				
N.C.					
Patio	A la entrada o salida	En el transporte			
Patio					
N.C.					
N.C.					
N.C.					
En la calle					
N.C.					
N.C.					
N.C.					
Clase	En el pasillo				
N.C.					
En la calle					
A la entrada o salida	A la entrada o salida	En la calle			
Patio					
Patio	Clase	A la entrada o salida	En la calle	En el transporte	En el pasillo
Patio					
N.C.					
En la calle	En el pasillo				
Patio					
N.C.					
N.C.					
N.C.					
N.C.					
Clase	Clase	A la entrada o salida	En la calle	En el transporte	En el pasillo
Patio					
En la calle					
En la calle					
En la calle					
A la entrada o salida					
Baños					
Clase					
N.C.					
A la entrada o salida					
A la entrada o salida					
N.C.					
Patio					
Patio	En el transporte				

N.C.				
Clase				
En la calle				
Patio				
N.C.				
A la entrada o salida	A la entrada o salida			
Patio				
A la entrada o salida	En la calle	A la entrada o salida	En la calle	
Patio	Clase	A la entrada o salida	En el pasillo	
Clase	Clase	A la entrada o salida		
N.C.				
N.C.				
Clase				
En el transporte				
En el pasillo				
En el transporte				
Patio	Clase	A la entrada o salida	En la calle	En el pasillo
Patio	En la calle	En el pasillo		
En la calle				
En la calle				
Clase	En el transporte			
Patio				
N.C.				
N.C.				
En la calle				
En la calle				
Patio	Clase	A la entrada o salida	En el pasillo	
N.C.				
A la entrada o salida	En la calle			
N.C.				
N.C.				
En la calle				
N.C.				
Patio				
A la entrada o salida	Clase	A la entrada o salida	En el transporte	
Patio	En el transporte			
Patio	En la calle			
A la entrada o salida				
A la entrada o salida				
Patio				
N.C.				
Clase				
Patio	En el pasillo	A la entrada o salida		
A la entrada o salida	En el transporte			
A la entrada o salida				
Patio				
N.C.				
Clase				
Patio				
N.C.				
Clase				
Patio				
En la calle				
En la calle				
N.C.				
N.C.				
En el transporte				
En la calle				
N.C.				
N.C.				
Clase	En el transporte			
Patio	En el transporte			
Patio	A la entrada o salida	En el transporte	En el pasillo	
En el transporte				
Patio				
N.C.				
Patio				
N.C.				
A la entrada o salida				
N.C.				
N.C.				
N.C.				
N.C.				
Patio	En la calle			
Patio	En el transporte			
N.C.				
Patio	En el pasillo			
Patio				

Patio			
Patio			
Patio	En la calle		
En el pasillo	En la calle		
Clase			
Patio			
N.C.			
Patio	A la entrada o salida		
Clase	En la calle		
En la calle			
A la entrada o salida			
N.C.			
N.C.			
N.C.			
N.C.			
Patio			
Patio	A la entrada o salida	En el transporte	En el pasillo
N.C.			
N.C.			
Patio			
A la entrada o salida			
Clase	En el pasillo		
A la entrada o salida			
N.C.			
A la entrada o salida			
Clase			
A la entrada o salida			
N.C.			
N.C.			
Patio	A la entrada o salida		
Patio			
A la entrada o salida			
Patio			
Patio	Clase		
N.C.			
Patio	En la calle	En el transporte	
Patio	Clase	A la entrada o salida	
Clase			
Patio	Clase		
En la calle			
Patio	Clase		
En la calle			
N.C.			
Clase	En la calle	En el transporte	
Patio	Clase	A la entrada o salida	
Patio			
N.C.			
Patio	A la entrada o salida	En el transporte	En el pasillo
En la calle			
En la calle			
Patio	Clase	En el pasillo	
Patio	Clase	En el pasillo	
N.C.			
N.C.			
Patio	Clase		
N.C.			
A la entrada o salida			
N.C.			
En la calle			
N.C.			
N.C.			
N.C.			
N.C.			
N.C.			
Clase			
En la calle			
N.C.			
N.C.			
N.C.			
En la calle			
En la calle			
En el transporte			
N.C.			
A la entrada o salida	En el transporte		
N.C.			

Clase			
N.C.			
A la entrada o salida			
Patio			
En la calle	En el transporte		
Clase			
N.C.			
Clase	Otros lugares		
En la calle			
N.C.			
N.C.			
A la entrada o salida	En la calle		
N.C.			
Clase	En el pasillo		
Clase	En el transporte		
N.C.			
N.C.			
En el pasillo			
N.C.			
N.C.			
N.C.			
Patio	A la entrada o salida		
En la calle			
Clase			
Clase			
Clase			
Clase			
N.C.			
Otros lugares			
N.C.			
N.C.			
N.C.			
Clase			
Otros lugares			
N.C.			
N.C.			
N.C.			
N.C.			
N.C.			
Clase			
N.C.			
N.C.			
N.C.			
En la calle			
N.C.			
Patio			
N.C.			
N.C.			
N.C.			
N.C.			
N.C.			
Patio	A la entrada o salida	En el transporte	
En el pasillo			
Patio			
A la entrada o salida	En la calle	En el transporte	
En la calle			
En el transporte			
Patio			
Patio	A la entrada o salida		
A la entrada o salida	En la calle		
N.C.			
A la entrada o salida	En la calle		
A la entrada o salida			
N.C.			
En el pasillo			
En la calle			
Patio	A la entrada o salida	En la calle	En el pasillo
Patio			
Patio			
Patio			
N.C.			
N.C.			

A la entrada o salida					
A la entrada o salida					
N.C.					
En la calle					
Patio					
N.C.					
Patio					
N.C.					
N.C.					
Patio					
N.C.					
N.C.					
Patio	A la entrada o salida				
N.C.					
N.C.					
Patio	Clase				
Patio					
Patio					
Clase					
Clase					
Patio	Clase				
Patio	Clase	A la entrada o salida	En la calle	En el pasillo	Otros lugares
N.C.					
N.C.					
N.C.					
N.C.					
Patio					
Clase					
Otros lugares					
Clase					
Patio					
Clase					
N.C.					
N.C.					
A la entrada o salida					
En la calle					
N.C.					
Clase					
Otros lugares					
A la entrada o salida	En el transporte	Otros lugares			
Patio					
En el transporte					
En el transporte					
Patio					
Clase					
Patio	En la calle				
N.C.					
Otros lugares					
En el transporte	En la calle	Otros lugares			
Otros lugares					
N.C.					
N.C.					
Patio	Clase	Otros lugares			
N.C.					
N.C.					
N.C.					
N.C.					
Patio	Clase	En el pasillo			
Patio					
Patio					
N.C.					
Patio					
N.C.					
N.C.					
Patio					
N.C.					
A la entrada o salida					
En la calle	En el pasillo				
Patio	A la entrada o salida	En la calle	En el pasillo		
Clase					
Patio	En el pasillo				
Patio	En la calle				
A la entrada o salida	En el pasillo				
N.C.					
Patio					

Clase				
N.C.				
Clase	En la calle			
N.C.				
Patio	Clase	A la entrada o salida	En el pasillo	
Patio	En la calle			
Clase				
N.C.				
Patio	En la calle	En el pasillo		
Patio				
En el pasillo				
Clase				
N.C.				
Clase	En el transporte			
En la calle				
Patio	En la calle	En el transporte		
N.C.				
Clase				
Patio	A la entrada o salida	En la calle	En el transporte	
Clase				
N.C.				
En el pasillo				
Patio	A la entrada o salida	En la calle		
Patio	Clase	A la entrada o salida	En la calle	En el pasillo
En la calle				
En la calle				
N.C.				
N.C.				
N.C.				
N.C.				
A la entrada o salida				
Patio				
N.C.				
Clase				
En la calle				
N.C.				
Clase				
N.C.				
En la calle				
Patio				
N.C.				
N.C.				
N.C.				
N.C.				
N.C.				
N.C.				
Clase	En el pasillo			
Clase	En la calle			
N.C.				
N.C.				
A la entrada o salida	En el pasillo			
N.C.				
N.C.				
N.C.				
Patio				
N.C.				
N.C.				
N.C.				
N.C.				
N.C.				
En la calle				
A la entrada o salida				
En la calle				
Patio	En el pasillo			
Clase	A la entrada o salida			
N.C.				
N.C.				
N.C.				
En el pasillo				
A la entrada o salida	En la calle			
Clase				
N.C.				
N.C.				
N.C.				
N.C.				
Patio	A la entrada o salida	En el pasillo		

N.C.			
En el transporte			
N.C.			
Clase			
N.C.			
A la entrada o salida			
N.C.			
N.C.			
A la entrada o salida			
N.C.			
N.C.			
N.C.			
En la calle			
Patio			
N.C.			
N.C.			
Patio	En el pasillo		
Clase			
Patio			
Patio			
A la entrada o salida	En el transporte	A la entrada o salida	En el pasillo
Clase		En el transporte	
N.C.			
N.C.			
Patio	En el pasillo		
Patio			
Patio	En el pasillo		
N.C.			
Clase			
Patio	Clase	En el pasillo	
Patio	Clase	A la entrada o salida	
N.C.			
En el pasillo	En la calle		
Patio	Clase		
Patio			
N.C.			
Clase			
N.C.			
Clase	En el transporte		
Clase	En el pasillo		
N.C.			
N.C.			
En la calle			
N.C.			
N.C.			
Clase	En el transporte		
A la entrada o salida	En el pasillo		
N.C.			
N.C.			
N.C.			
A la entrada o salida			
N.C.			
Clase			
N.C.			
Clase			
N.C.			
A la entrada o salida			
A la entrada o salida	En la calle	En el transporte	En el pasillo
En la calle			
En el pasillo			
N.C.			
En la calle			
En el pasillo			
N.C.			
N.C.			
En la calle	En el transporte	En el pasillo	
En la calle			
A la entrada o salida			
N.C.			
En la calle			
N.C.			
En la calle			
Patio	Clase		

43. Si alguien se chivase de algo que has hecho mal, ¿cómo reaccionarías?	44. Posees alguna navaja, cuchillo, punzón o cosa parecida?	45. ¿Las llevas al Centro donde estudias?	46. Si tú fueses conocedor de algún caso serio de agresiones o violencia, ¿a quién se lo contarías?	47. Si tú fueses conocedor de algún caso serio de agresiones o violencia, ¿a quién se lo contarías?	48. Si tú fueses conocedor de algún caso serio de agresiones o violencia, ¿a quién se lo contarías?
Hablarle mal, insultarle	No	Nunca	Algún compañero		
Indiferente	No	Nunca	Algún compañero		
Indiferente	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	
Hablarle mal, insultarle	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
N.C.	No	Nunca	Nadie		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Algún profesor		
Otras	No	N.C.	Jefe de estudios / Director		
Hablaría con él	No	N.C.	Algún profesor		
N.C.	No	Nunca	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Otras	No	N.C.	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	
Hablaría con él	No	N.C.	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor		
Otras	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Reconocer mi error.Bien	Sí	Nunca	Nadie		
Hablaría con él	Sí	Nunca	Nadie		
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
No sé	No	Nunca	Algún compañero		
Hablaría con él	No	Nunca	Mis padres		
Hablaría con él	No	Nunca	Mis padres		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Algún compañero		
Escarmiento,pegarle	No	Nunca	Algún profesor	Jefe de estudios / Director	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Nadie		
Cabreado, furioso	No	Nunca	Algún profesor		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Algún profesor		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Nadie		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Jefe de estudios / Director	Jefe de estudios / Director	
N.C.	No	Nunca	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres		
No sé	No	Nunca	Nadie		
Hablaría con él	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Hablarle mal, insultarle	No	Nunca	Algún profesor	Algún compañero	
N.C.	No	Nunca	Nadie		
Indiferente	No	Nunca	Algún profesor	Jefe de estudios / Director	
Otras	N.C.	Nunca	Mis padres		
N.C.	No	N.C.	Nadie		
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Nadie		
Cabreado, furioso	No	N.C.	Mis padres	Algún compañero	
Cabreado, furioso	No	N.C.	Mis padres		
Reconocer mi error.Bien	Sí	Nunca	Mis padres		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Algún compañero		
No sé	No	Nunca	Mis padres		
Hablaría con él	No	N.C.	Mis padres	Algún profesor	
Mal.Enfadado	No	N.C.	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Mis padres		
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Jefe de estudios / Director
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Algún profesor	Algún compañero	
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor	Algún compañero	
Otras	Sí	Nunca	Algún compañero		
Indiferente	No	N.C.	Nadie		
Cabreado, furioso	No	Nunca	Algún compañero		
Hablaría con él	No	N.C.	Mis padres	Jefe de estudios / Director	
Indiferente	No	Nunca	Algún profesor	Nadie	
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Algún profesor	Mis padres	Jefe de estudios / Director
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Jefe de estudios / Director
Otras	Sí	Nunca	Algún profesor	Algún compañero	
Otras	No	N.C.	Mis padres	Algún compañero	
No sé	No	N.C.	Jefe de estudios / Director	Algún compañero	
Otras	Sí	Nunca	Mis padres		
Otras	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Algún profesor	Mis padres	Jefe de estudios / Director
N.C.	No	Nunca	Algún compañero		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Mis padres	Jefe de estudios / Director	
No sé	No	N.C.	Jefe de estudios / Director		
Otras	No	Nunca	Algún profesor		
No sé	No	N.C.	Nadie		

Cuestionario_Alumnos

Hablarle mal, insultarle	No	Nunca	N.C.		
Escarmiento,pegarle	Sí	Nunca	Nadie		
Cabreado, furioso	Sí	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Hablaría con él	Sí	Nunca	Algún compañero		
Otras	No	Nunca	Mis padres		
N.C.	Sí	Nunca	Nadie		
Otras	No	Nunca	Algún compañero		
Otras	No	Nunca	Algún compañero		
Hablaría con él	Sí	Nunca	Algún compañero		
Otras	Sí	Nunca	Mis padres		
Cabreado, furioso	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Algún compañero		
Hablaría con él	No	Nunca	Mis padres		
Cabreado, furioso	No	N.C.	Mis padres		
Hablarle mal, insultarle	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	
Indiferente	No	Nunca	Mis padres		
Otras	No	N.C.	Algún compañero		
Indiferente	No	N.C.	Mis padres		
Hablaría con él	No	N.C.	Mis padres	Algún compañero	
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Algún compañero	Nadie	
Hablaría con él	No	Nunca	Jefe de estudios / Director	Algún compañero	
Darle una paliza	Sí	Pocas veces	Algún compañero	Nadie	
Hablaría con él	Sí	Nunca	Mis padres		
Hablarle mal, insultarle	No	Nunca	Nadie		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Cabreado, furioso	Sí	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Cabreado, furioso	No	N.C.	Jefe de estudios / Director		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Algún compañero		
Darle una paliza	No	N.C.	Mis padres		
No sé	No	N.C.	Algún compañero	Nadie	
Escarmiento,pegarle	No	Nunca	Nadie		
No sé	No	N.C.	Algún compañero		
Otras	No	N.C.	Mis padres	Algún compañero	
Hablaría con él	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Jefe de estudios / Director
N.C.	No	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Matarlo	Sí	Pocas veces	Algún compañero		
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Nadie		
Escarmiento,pegarle	No	N.C.	Nadie		
Otras	Sí	Pocas veces	Algún profesor	Algún compañero	
Escarmiento,pegarle	No	Nunca	Algún compañero		
No sé	No	Nunca	Algún profesor	Jefe de estudios / Director	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Hablaría con él	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Escarmiento,pegarle	No	Nunca	Algún compañero		
No sé	No	N.C.	N.C.		
Cabreado, furioso	Sí	Pocas veces	Nadie		
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Algún compañero		
No sé	No	Nunca	Mis padres	Jefe de estudios / Director	
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Indiferente	Sí	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Hablaría con él	No	N.C.	Mis padres		
Cabreado, furioso	Sí	Pocas veces	Algún profesor	Mis padres	
N.C.	No	N.C.	Algún compañero		
No sé	Sí	Nunca	Algún compañero		
Darle una paliza	Sí	Pocas veces	Nadie		
Darle una paliza	Sí	Muchas veces	Nadie		
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Nadie		
Hablaría con él	No	Nunca	Mis padres	Jefe de estudios / Director	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres	Jefe de estudios / Director	
Hablaría con él	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Cabreado, furioso	No	N.C.	Mis padres	Algún compañero	
Mal.Enfadado	No	N.C.	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Algún profesor	Mis padres	Jefe de estudios / Director
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Jefe de estudios / Director
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres	Jefe de estudios / Director	Algún compañero
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Mis padres	Algún compañero	Nadie
N.C.	No	Nunca	Mis padres		
Reconocer mi error.Bien	Sí	Nunca	Mis padres	Jefe de estudios / Director	
Escarmiento,pegarle	No	Nunca	Nadie		
Escarmiento,pegarle	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Jefe de estudios / Director
Mal.Enfadado	No	N.C.	Mis padres	Jefe de estudios / Director	
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Jefe de estudios / Director		

Cuestionario_Alumnos

Hablaría con él	Sí	Pocas veces	Jefe de estudios / Director	Algún compañero	
Reconocer mi error.Bien	Sí	Casi siempre	Jefe de estudios / Director		
Cabreado, furioso	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Jefe de estudios / Director
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Nadie		
N.C.	No	N.C.	Mis padres		
Indiferente	No	Nunca	Nadie		
Hablaría con él	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Escarmiento,pegarle	Sí	Nunca	Mis padres		
Otras	No	N.C.	Mis padres		
Hablaría con él	No	Nunca	Mis padres		
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Mis padres	Algún compañero	
Cabreado, furioso	No	N.C.	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Jefe de estudios / Director
Mal.Enfadado	No	Nunca	Nadie		
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Algún compañero		
No sé	No	N.C.	Mis padres		
Cabreado, furioso	No	Nunca	Algún compañero		
Cabreado, furioso	Sí	N.C.	Algún compañero		
Perdonandole, pero enfadado	No	N.C.	Jefe de estudios / Director		
Perdonandole, pero enfadado	No	N.C.	Algún compañero		
No sé	No	Nunca	Algún compañero		
Cabreado, furioso	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Hablaría con él	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Indiferente	No	N.C.	Mis padres	Algún compañero	
Perdonandole, pero enfadado	No	N.C.	Mis padres		
Escarmiento,pegarle	No	Nunca	Algún compañero	Algún compañero	
Cabreado, furioso	No	Nunca	Nadie		
Darle una paliza	No	N.C.	Algún compañero		
Escarmiento,pegarle	No	Nunca	Algún compañero		
Cabreado, furioso	No	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Algún compañero		
Cabreado, furioso	No	Nunca	Nadie		
Otras	No	N.C.	Mis padres		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Algún compañero		
Hablaría con él	No	Nunca	Mis padres	Nadie	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	
Mal.Enfadado	No	N.C.	Mis padres		
Cabreado, furioso	No	N.C.	Mis padres	Algún compañero	
Cabreado, furioso	No	N.C.	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Mal.Enfadado	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
No sé	No	N.C.	Jefe de estudios / Director		
Hablaría con él	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Indiferente	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
N.C.	No	N.C.	Nadie		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Jefe de estudios / Director		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Mis padres	Algún compañero	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres		
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Mis padres	Jefe de estudios / Director	
Hablarle mal, insultarle	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Jefe de estudios / Director
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor		
Perdonandole, pero enfadado	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Algún compañero		
Cabreado, furioso	Sí	Siempre	Nadie		
Darle una paliza	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Hablarle mal, insultarle	Sí	Pocas veces	Algún profesor		
Escarmiento,pegarle	No	Nunca	Algún profesor		
N.C.	No	Nunca	Algún compañero		
N.C.	Sí	Nunca	Algún profesor		
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Algún compañero		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Algún compañero		
Otras	No	N.C.	Algún compañero		
Hablaría con él	No	N.C.	Mis padres	Algún compañero	
Matarlo	Sí	Nunca	Mis padres		
No sé	No	N.C.	Algún compañero	Algún compañero	
Otras	No	Nunca	Mis padres		
Cabreado, furioso	No	Nunca	Algún compañero	Algún compañero	
Hablarle mal, insultarle	No	N.C.	Mis padres	Algún compañero	
N.C.	Sí	Nunca	Algún profesor		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Cabreado, furioso	No	Nunca	Algún profesor		
Otras	Sí	Nunca	Mis padres	Jefe de estudios / Director	
Perdonandole, pero enfadado	No	N.C.	Algún compañero		
Mal.Enfadado	Sí	N.C.	Mis padres		
Otras	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	

Cuestionario_Alumnos

Hablaría con él	No	N.C.	Mis padres		
Otras	No	Nunca	Mis padres	Jefe de estudios / Director	
N.C.	No	Nunca	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Mis padres	Jefe de estudios / Director	
Indiferente	No	N.C.	Algún profesor	Mis padres	Jefe de estudios / Director
Mal.Enfadado	No	N.C.	Mis padres		
Otras	No	Nunca	Algún compañero		
Otras	No	Nunca	Mis padres		
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Algún compañero		
Otras	No	Nunca	Jefe de estudios / Director	Algún compañero	
Otras	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Mis padres	Algún compañero	
Reconocer mi error.Bien	Sí	Nunca	Algún profesor	Algún compañero	
Otras	Sí	Siempre	Algún profesor		
Indiferente	Sí	Nunca	Algún profesor	Jefe de estudios / Director	
Escarmiento,pegarle	No	Nunca	Algún profesor		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Nadie		
Otras	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Escarmiento,pegarle	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	
Otras	Sí	Pocas veces	Mis padres	Algún compañero	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún compañero		
N.C.	No	Nunca	Nadie		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres		
Indiferente	No	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Nadie		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Nadie		
Otras	Sí	Nunca	Nadie		
Escarmiento,pegarle	No	N.C.	Algún compañero		
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Algún profesor		
N.C.	No	N.C.	Algún profesor		
Otras	No	Nunca	Nadie		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres		
No sé	N.C.	Nunca	Nadie		
Otras	No	N.C.	Algún compañero		
Reconocer mi error.Bien	Sí	Nunca	Algún profesor	Jefe de estudios / Director	
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Mis padres	Jefe de estudios / Director	
Mal.Enfadado	No	N.C.	Algún compañero		
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Algún profesor	Mis padres	Jefe de estudios / Director
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Mis padres		
Hablarle mal, insultarle	Sí	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Hablarle mal, insultarle	No	N.C.	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Mis padres	Jefe de estudios / Director	
Hablarle mal, insultarle	No	N.C.	Algún profesor	Mis padres	Jefe de estudios / Director
Otras	No	N.C.	Jefe de estudios / Director		
Escarmiento,pegarle	Sí	Nunca	Mis padres		
Cabreado, furioso	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Mal.Enfadado	No	N.C.	Jefe de estudios / Director	Algún compañero	
Hablarle mal, insultarle	No	N.C.	Algún compañero		
Otras	No	Nunca	Algún compañero		
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Algún profesor		
Hablarle mal, insultarle	No	N.C.	Mis padres	Algún compañero	
Otras	No	N.C.	Algún profesor		
N.C.	No	N.C.	Algún compañero		
Otras	No	N.C.	Jefe de estudios / Director	Algún profesor	Algún compañero
Mal.Enfadado	No	N.C.	Mis padres		
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Algún profesor	Mis padres	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor		
Hablaría con él	No	Nunca	Algún profesor		
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Algún profesor		
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Escarmiento,pegarle	No	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Escarmiento,pegarle	No	N.C.	Algún compañero	Nadie	
Reconocer mi error.Bien	Sí	Nunca	Jefe de estudios / Director	Algún compañero	
Otras	No	N.C.	Mis padres	Jefe de estudios / Director	
Otras	No	N.C.	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Hablaría con él	No	N.C.	Mis padres	Algún compañero	
Indiferente	No	N.C.	Mis padres		
Otras	Sí	Pocas veces	Mis padres	Jefe de estudios / Director	Algún compañero
Otras	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Escarmiento,pegarle	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	
N.C.	Sí	Nunca	Algún compañero		
No sé	Sí	Nunca	Algún profesor	Jefe de estudios / Director	Jefe de estudios / Director
N.C.	Sí	Nunca	Nadie	Jefe de estudios / Director	Algún compañero
Otras	No	N.C.	Jefe de estudios / Director		

Cuestionario_Alumnos

Otras	No	Nunca	Nadie		
Indiferente	No	Nunca	Mis padres	Jefe de estudios / Director	
N.C.	No	Nunca	Nadie		
Otras	No	Nunca	Algún compañero		
Hablaría con él	No	N.C.	Mis padres	Jefe de estudios / Director	
Escarmiento,pegarle	No	N.C.	Mis padres		
Hablarle mal, insultarle	No	N.C.	Algún profesor		
Escarmiento,pegarle	Sí	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Escarmiento,pegarle	No	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Mis padres		
Otras	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
N.C.	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Hablarle mal, insultarle	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
No sé	Sí	Pocas veces	Algún profesor	Jefe de estudios / Director	
Escarmiento,pegarle	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Algún profesor		
Otras	No	N.C.	N.C.		
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Nadie		
Escarmiento,pegarle	No	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres		
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Mis padres	Nadie	
Mal.Enfadado	No	N.C.	Nadie		
Perdonandole, pero enfadado	No	Nunca	Mis padres		
Hablaría con él	No	N.C.	Algún profesor		
Reconocer mi error.Bien	Sí	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Jefe de estudios / Director
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
N.C.	No	N.C.	Algún compañero		
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres		
Hablaría con él	No	Nunca	Algún profesor		
Otras	No	Nunca	Algún profesor		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Mis padres		
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
N.C.	Sí	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Hablaría con él	No	Nunca	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Nadie		
N.C.	Sí	Nunca	Nadie		
Reconocer mi error.Bien	N.C.	N.C.	Algún profesor	Jefe de estudios / Director	Algún compañero
N.C.	No	N.C.	Algún profesor		
Hablaría con él	Sí	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Algún profesor	Jefe de estudios / Director	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor	Jefe de estudios / Director	
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Escarmiento,pegarle	Sí	Nunca	Nadie		
Escarmiento,pegarle	Sí	Siempre	Nadie		
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Mis padres		
Indiferente	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Hablarle mal, insultarle	Sí	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Hablarle mal, insultarle	Sí	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres	Jefe de estudios / Director	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Nadie		
Otras	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Jefe de estudios / Director
N.C.	No	Nunca	Mis padres		
N.C.	No	N.C.	Algún profesor	Mis padres	
Escarmiento,pegarle	Sí	Nunca	Mis padres	Nadie	
Escarmiento,pegarle	No	Nunca	Nadie		
No sé	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Algún profesor	Mis padres	Jefe de estudios / Director
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Algún profesor	Mis padres	Jefe de estudios / Director
Mal.Enfadado	No	N.C.	Algún profesor		
Matarlo	Sí	N.C.	Algún compañero		
Reconocer mi error.Bien	No	Siempre	Nadie		
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	N.C.		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Algún compañero		
Escarmiento,pegarle	Sí	Nunca	Algún profesor	Algún compañero	
Mal.Enfadado	No	N.C.	Jefe de estudios / Director		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Hablarle mal, insultarle	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Hablaría con él	No	Nunca	Algún compañero		

Cuestionario_Alumnos

Indiferente	No	N.C.	Jefe de estudios / Director		
No sé	No	N.C.	Mis padres		
Mal.Enfadado	Sí	Pocas veces	Algún compañero		
Escarmiento,pegarle	Sí	Pocas veces	Algún compañero		
Indiferente	No	Nunca	Mis padres		
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Algún compañero		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Algún compañero		
Escarmiento,pegarle	No	N.C.	Algún compañero		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Jefe de estudios / Director	Algún compañero	
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Escarmiento,pegarle	No	N.C.	Algún compañero		
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Mis padres		
Mal.Enfadado	N.C.	N.C.	N.C.		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Algún profesor	Jefe de estudios / Director	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Jefe de estudios / Director
Hablarle mal, insultarle	No	Nunca	Nadie		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Nadie		
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún compañero		
Escarmiento,pegarle	No	Nunca	Algún compañero		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Mis padres		
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Algún compañero		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Mis padres		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Nadie		
Hablarle mal, insultarle	Sí	Pocas veces	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Algún profesor	Algún compañero	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún compañero		
Escarmiento,pegarle	Sí	Nunca	Algún compañero		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Mis padres		
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Algún profesor	Jefe de estudios / Director	
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Mis padres	Jefe de estudios / Director	
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Nadie		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Nadie		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Indiferente	Sí	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Mal.Enfadado	No	N.C.	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Nadie		
Otras	No	N.C.	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún compañero		
Hablaría con él	No	N.C.	Jefe de estudios / Director		
Perdonandole, pero enfadado	No	Nunca	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Jefe de estudios / Director		
Escarmiento,pegarle	Sí	Pocas veces	Mis padres		
Escarmiento,pegarle	No	Nunca	Nadie		
Reconocer mi error.Bien	Sí	Pocas veces	Nadie		
Escarmiento,pegarle	Sí	Pocas veces	Mis padres	Algún compañero	
Darle una paliza	Sí	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres		
Otras	No	Nunca	Mis padres		
Escarmiento,pegarle	No	Nunca	Mis padres	Jefe de estudios / Director	
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Algún compañero		
Otras	No	Nunca	Nadie		
N.C.	Sí	Pocas veces	Nadie		
Perdonandole, pero enfadado	No	Nunca	Mis padres		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	
No sé	No	N.C.	Algún profesor	Mis padres	
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Mis padres		
Otras	No	Nunca	Algún profesor		Jefe de estudios / Director
Hablarle mal, insultarle	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Otras	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Hablaría con él	Sí	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Hablarle mal, insultarle	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Mis padres	Jefe de estudios / Director	Algún compañero

Cuestionario_Alumnos

N.C.	No	Nunca	Nadie		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún compañero		
Indiferente	Sí	Nunca	Mis padres	Jefe de estudios / Director	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Nadie		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres	Jefe de estudios / Director	
Reconocer mi error.Bien	Sí	Nunca	Nadie		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor	Jefe de estudios / Director	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Cabreado, furioso	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
Reconocer mi error.Bien	Sí	Nunca	Algún profesor	Jefe de estudios / Director	
Hablaría con él	No	N.C.	Mis padres	Jefe de estudios / Director	Algún compañero
Escarmiento,pegarle	No	Nunca	Algún compañero		
Darle una paliza	No	Nunca	Nadie		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Jefe de estudios / Director
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padre	Algún compañero	
Reconocer mi error.Bien	Sí	Nunca	Algún profesor		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Algún compañero		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Otras	Sí	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Cabreado, furioso	Sí	Nunca	Nadie		
Cabreado, furioso	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Cabreado, furioso	Sí	Siempre	Nadie		
Cabreado, furioso	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Hablarle mal, insultarle	No	Nunca	Nadie		
Otras	No	N.C.	Algún profesor		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Algún profesor	Mis padres	
Cabreado, furioso	No	Nunca	Mis padres	Jefe de estudios / Director	
Cabreado, furioso	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Cabreado, furioso	No	Nunca	Algún compañero		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Mis padres		
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Jefe de estudios / Director		
Perdonandole, pero enfadado	No	Nunca	Nadie		
Otras	No	Siempre	Mis padres	Algún compañero	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor	Algún compañero	
Perdonandole, pero enfadado	No	Nunca	Algún compañero	Nadie	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún compañero		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres		
Escarmiento,pegarle	Sí	N.C.	Algún compañero		
Cabreado, furioso	No	N.C.	Algún compañero		
Cabreado, furioso	No	N.C.	Algún compañero		
Perdonandole, pero enfadado	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Hablarle mal, insultarle	Sí	Siempre	Algún profesor	Jefe de estudios / Director	
Escarmiento,pegarle	No	Nunca	Nadie		
Perdonandole, pero enfadado	Sí	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Escarmiento,pegarle	Sí	Casi siempre	Nadie		
Perdonandole, pero enfadado	No	N.C.	Algún compañero		
Perdonandole, pero enfadado	No	N.C.	Mis padres		
Perdonandole, pero enfadado	No	Nunca	Mis padres		
Perdonandole, pero enfadado	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Cabreado, furioso	No	Nunca	Mis padres		
Cabreado, furioso	No	N.C.	Mis padres	Algún compañero	
Indiferente	No	N.C.	Nadie		
Reconocer mi error.Bien	Sí	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Jefe de estudios / Director
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Algún compañero		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres	Jefe de estudios / Director	
Hablarle mal, insultarle	No	N.C.	Algún profesor	Mis padres	Jefe de estudios / Director
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Algún compañero		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Nadie		
Otras	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Otras	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor		
No sé	N.C.	N.C.	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor	Jefe de estudios / Director	Algún compañero
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún compañero		
Otras	No	N.C.	Mis padres		
Hablaría con él	No	N.C.	Mis padres	Algún compañero	

Cuestionario_Alumnos

Hablaría con él	No	N.C.	Algún compañero		
Matarlo	No	N.C.	Algún compañero		
Cabreado, furioso	Sí	Siempre	Algún compañero		
No sé	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor	Algún compañero	
Escarmiento,pegarle	Sí	Nunca	Nadie		
Cabreado, furioso	No	N.C.	Mis padres	Algún compañero	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres		
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Hablaría con él	Sí	Nunca	Algún compañero		
Escarmiento,pegarle	Sí	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres		
Hablaría con él	No	N.C.	Algún compañero		
Escarmiento,pegarle	Sí	Pocas veces	Algún compañero		
Escarmiento,pegarle	Sí	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Mis padres		
Escarmiento,pegarle	Sí	Pocas veces	Nadie		
Escarmiento,pegarle	Sí	Nunca	Algún profesor		
Cabreado, furioso	No	N.C.	Mis padres	Algún compañero	
Darle una paliza	Sí	Nunca	Nadie		
Escarmiento,pegarle	Sí	Pocas veces	Algún profesor	Jefe de estudios / Director	Algún compañero
Hablaría con él	Sí	Nunca	Algún compañero		
Escarmiento,pegarle	Sí	Nunca	Algún compañero		
Escarmiento,pegarle	Sí	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún compañero		
Escarmiento,pegarle	Sí	Pocas veces	Nadie		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Jefe de estudios / Director	Algún compañero	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor		Algún compañero
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún compañero	Mis padres	
Mal.Enfadado	No	Pocas veces	Jefe de estudios / Director		
Cabreado, furioso	Sí	Nunca	Algún profesor		
Escarmiento,pegarle	Sí	Pocas veces	Algún compañero		
Hablaría con él	No	Nunca	Algún profesor	Algún compañero	
Indiferente	No	N.C.	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Nadie		
Hablaría con él	No	N.C.	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Mal.Enfadado	No	N.C.	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
No sé	No	N.C.	Mis padres	Algún compañero	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	
Hablaría con él	No	N.C.	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Jefe de estudios / Director		
Mal.Enfadado	Sí	Siempre	Nadie		
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Mis padres	Nadie	
No sé	No	Nunca	Mis padres		
Otras	No	Nunca	Algún compañero		
N.C.	No	Nunca	N.C.		
Hablarle mal, insultarle	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
Indiferente	No	Nunca	Nadie		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún compañero		
Perdonandole, pero enfadado	No	N.C.	Nadie		
N.C.	No	Nunca	N.C.		
Matarlo	No	Nunca	Algún profesor		
Escarmiento,pegarle	No	N.C.	Jefe de estudios / Director		
Escarmiento,pegarle	Sí	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Darle una paliza	Sí	Nunca	Nadie		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Nadie		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Mis padres		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Mis padres		
N.C.	No	Nunca	Mis padres		
N.C.	No	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	Sí	Siempre	Jefe de estudios / Director		
Escarmiento,pegarle	Sí	Nunca	Algún profesor	Algún compañero	
Reconocer mi error.Bien	Sí	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Jefe de estudios / Director
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Mal.Enfadado	No	N.C.	Algún profesor	Mis padres	
Mal.Enfadado	No	N.C.	Algún profesor	Mis padres	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Hablarle mal, insultarle	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero

Cuestionario_Alumnos

Mal.Enfadado	No	N.C.	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
No sé	Sí	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
No sé	No	Nunca	Algún compañero		
Otras	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Reconocer mi error.Bien	Sí	Nunca	Algún compañero		
Perdonandole, pero enfadado	No	N.C.	Algún compañero		
Perdonandole, pero enfadado	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Darle una paliza	Sí	Pocas veces	Algún compañero		
Hablarle mal, insultarle	No	N.C.	Algún compañero		
Escarmiento,pegarle	Sí	Nunca	Algún compañero		
Escarmiento,pegarle	No	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	Sí	Siempre	Nadie		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Mis padres	Jefe de estudios / Director	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres		
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Algún compañero		
Indiferente	Sí	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Algún profesor		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Nadie		
Escarmiento,pegarle	No	N.C.	Algún compañero		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Algún profesor		
Escarmiento,pegarle	Sí	Muchas veces	Jefe de estudios / Director		
Escarmiento,pegarle	Sí	Siempre	Algún compañero		
Escarmiento,pegarle	Sí	Siempre	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Escarmiento,pegarle	No	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Algún profesor	Mis padres	Jefe de estudios / Director
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	Sí	Siempre	Algún compañero		
Mal.Enfadado	Sí	Siempre	Mis padres	Jefe de estudios / Director	Algún compañero
Matarlo	No	Siempre	Jefe de estudios / Director		
Mal.Enfadado	Sí	Casi siempre	Algún profesor	Mis padres	
Hablarle mal, insultarle	No	Nunca	Mis padres		
N.C.	No	Nunca	Algún compañero		
N.C.	Sí	Siempre	N.C.		
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Mis padres	Jefe de estudios / Director	
No sé	No	Nunca	Mis padres		
Mal.Enfadado	Sí	Pocas veces	Algún compañero		
Indiferente	Sí	Nunca	Nadie		
N.C.	No	Nunca	Nadie		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Algún compañero		
Otras	No	Nunca	Nadie		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Hablaría con él	No	N.C.	Nadie		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Algún profesor		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Mis padres		
Indiferente	No	Nunca	Nadie		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Nadie		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor	Mis padres	Algún compañero
Mal.Enfadado	No	Nunca	Mis padres		
Perdonandole, pero enfadado	Sí	Nunca	Algún profesor		
Mal.Enfadado	Sí	Nunca	Jefe de estudios / Director		
Darle una paliza	Sí	Nunca	Nadie		
Hablarle mal, insultarle	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	
Mal.Enfadado	No	N.C.	Mis padres	Jefe de estudios / Director	Algún compañero
Hablarle mal, insultarle	No	N.C.	Mis padres	Algún compañero	
Otras	No	N.C.	Nadie		
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
Reconocer mi error.Bien	No	Nunca	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Mis padres		
Mal.Enfadado	No	N.C.	Algún compañero		
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún compañero		
N.C.	No	N.C.	Algún profesor		
Otras	No	N.C.	Mis padres	Algún compañero	
Mal.Enfadado	No	Nunca	Algún profesor		
Reconocer mi error.Bien	No	N.C.	Mis padres		
Matarlo	Sí	Siempre	Nadie		
Darle una paliza	Sí	Casi siempre	N.C.		
N.C.	Sí	Pocas veces	Nadie		
N.C.	No	Nunca	Mis padres	Algún compañero	

A las 22 h.	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)
A las 22 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Mucho (4)
A las 0 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Poco (2)
A las 23 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Poco (2)
A las 23 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Nada (1)	Nada (1)
A las 0 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	No sé (0)	Bastante (3)
A las 22 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Bastante (3)	Mucho (4)
A las 23 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 22 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 23 h.	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 0 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 23 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 22 h.	Bastante (3)	Nada (1)	Poco (2)	Bastante (3)	N.C.
A las 23 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	N.C.
A la 1 h.	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Poco (2)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)
A las 23 h.	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)
A las 23 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
A la 1 h.	Mucho (4)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)
A las 0 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)
A las 23 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 0 h.	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 0 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Nada (1)
A las 0 h.	Poco (2)	Nada (1)	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 23 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 0 h.	Mucho (4)	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Mucho (4)
A las 23 h.	Bastante (3)	Nada (1)	No sé (0)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 0 h.	Bastante (3)	Nada (1)	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 0 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 0 h.	Poco (2)	N.C.	N.C.	N.C.	Poco (2)
A las 22 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Poco (2)	Bastante (3)	N.C.
A las 2 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)
A la 1 h.	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 0 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)
A la 1 h.	Bastante (3)	Poco (2)	N.C.	Poco (2)	Poco (2)
A las 23 h.	Nada (1)	Mucho (4)	Mucho (4)	Nada (1)	N.C.
A las 22 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Mucho (4)
A las 22 h.	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 0 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 23 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	Nada (1)	Mucho (4)
A las 0 h.	Nada (1)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 0 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Nada (1)	N.C.
A las 2 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Nada (1)	N.C.
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Nada (1)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 0 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 22 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)
A las 22 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Nada (1)	Nada (1)	Mucho (4)
A las 0 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)	Mucho (4)	N.C.
A las 0 h.	Mucho (4)	Bastante (3)	N.C.	Mucho (4)	N.C.
A las 0 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Nada (1)	Bastante (3)
A las 0 h.	Nada (1)	Bastante (3)	Mucho (4)	Nada (1)	Mucho (4)
A la 1 h.	Nada (1)	Nada (1)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 0 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Nada (1)	Mucho (4)
A las 22 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	N.C.
A las 23 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	N.C.
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 23 h.	Bastante (3)	Nada (1)	Nada (1)	Bastante (3)	N.C.
A las 23 h.	Bastante (3)	Nada (1)	Poco (2)	Bastante (3)	N.C.
A las 23 h.	Bastante (3)	Nada (1)	Bastante (3)	Bastante (3)	N.C.
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 0 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 22 h.	Nada (1)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Mucho (4)	Bastante (3)
A la 1 h.	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)	No sé (0)	Mucho (4)
A las 2 h.	Nada (1)	Mucho (4)	Mucho (4)	Nada (1)	Bastante (3)
A las 23 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 23 h.	Mucho (4)	Bastante (3)	Nada (1)	Nada (1)	N.C.
A las 0 h.	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Bastante (3)	Poco (2)

A las 23 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Nada (1)	Nada (1)	Bastante (3)
A las 0 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)
A las 22 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 0 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 0 h.	Mucho (4)	Nada (1)	No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	No sé (0)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)
A las 0 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Poco (2)	Poco (2)	N.C.
A las 0 h.	Nada (1)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 23 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	No sé (0)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 23 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 0 h.	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)
A las 0 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Bastante (3)	Poco (2)	No sé (0)
A las 22 h.	Poco (2)	Nada (1)	Bastante (3)	Nada (1)	No sé (0)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Nada (1)	Bastante (3)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 23 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	No sé (0)	Mucho (4)
A las 23 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)
A las 0 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)
A las 23 h.	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Mucho (4)	No sé (0)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 23 h.	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Bastante (3)	Mucho (4)
A las 22 h.	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)
A las 22 h.	Bastante (3)	Nada (1)	Nada (1)	Mucho (4)	N.C.
A las 22 h.	Nada (1)	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)
A las 0 h.	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 22 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	N.C.
A las 0 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 0 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)
A las 0 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)
A las 22 h.	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	No sé (0)	Poco (2)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	No sé (0)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 23 h.	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)	Bastante (3)	N.C.
A las 22 h.	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Bastante (3)	N.C.
A las 22 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Nada (1)	Mucho (4)	Nada (1)
A las 22 h.	Nada (1)	No sé (0)	No sé (0)	Poco (2)	Poco (2)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	No sé (0)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 22 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 0 h.	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Nada (1)
A las 22 h.	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Bastante (3)	N.C.
A las 23 h.	Mucho (4)	Poco (2)	N.C.	Bastante (3)	Poco (2)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 0 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	No sé (0)	N.C.
A las 22 h.	Nada (1)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	No sé (0)
A las 22 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 23 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Nada (1)	Bastante (3)	No sé (0)
A las 0 h.	Poco (2)	Nada (1)	Mucho (4)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 2 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 22 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Nada (1)	Mucho (4)	No sé (0)
A las 0 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 23 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 0 h.	Nada (1)	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)	Nada (1)
A las 0 h.	Nada (1)	Nada (1)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)
A las 23 h.	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 0 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Nada (1)	Bastante (3)	Mucho (4)
A las 23 h.	Bastante (3)	No sé (0)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 23 h.	Bastante (3)	Nada (1)	Nada (1)	Poco (2)	Poco (2)
A la 1 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	N.C.
A las 0 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Mucho (4)
A las 0 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	Nada (1)	Mucho (4)
A las 2 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 23 h.	Nada (1)	Nada (1)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 0 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 23 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 0 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 23 h.	Poco (2)	N.C.	Poco (2)	N.C.	N.C.
A las 23 h.	Bastante (3)	Nada (1)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 22 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)
A las 23 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Nada (1)	No sé (0)	Poco (2)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Mucho (4)	Nada (1)
A las 23 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	Poco (2)	N.C.
A las 21	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)
A las 22 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)

A las 22 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 22 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Mucho (4)
A las 22 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Poco (2)	Nada (1)	Mucho (4)
A las 22 h.	Bastante (3)	Nada (1)	N.C.	Bastante (3)	Mucho (4)
A las 22 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 23 h.	Mucho (4)	Poco (2)	Nada (1)	Bastante (3)	Mucho (4)
A las 22 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Mucho (4)	No sé (0)
A las 22 h.	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 22 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Bastante (3)	Mucho (4)
A las 0 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 23 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Bastante (3)	Mucho (4)
A las 0 h.	No sé (0)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 0 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	No sé (0)	Mucho (4)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)
A las 23 h.	Poco (2)	Nada (1)	Mucho (4)	Nada (1)	No sé (0)
A las 0 h.	Mucho (4)	Nada (1)	Poco (2)	No sé (0)	Mucho (4)
A las 23 h.	Mucho (4)	No sé (0)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 0 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	N.C.	Mucho (4)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 22 h.	No sé (0)	Nada (1)	Bastante (3)	Bastante (3)	N.C.
A las 22 h.	No sé (0)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	No sé (0)
A las 22 h.	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Bastante (3)	No sé (0)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)
A las 23 h.	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Bastante (3)	Mucho (4)
A las 23 h.	N.C.	N.C.	Bastante (3)	N.C.	N.C.
A las 22 h.	Poco (2)	No sé (0)	Poco (2)	No sé (0)	N.C.
A las 0 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Mucho (4)
A las 22 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	Poco (2)
A las 22 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	Poco (2)	No sé (0)
A las 23 h.	Nada (1)	No sé (0)	Bastante (3)	Nada (1)	Bastante (3)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)
A las 23 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	No sé (0)	Bastante (3)
A las 22 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Nada (1)	Mucho (4)	No sé (0)
A las 22 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Bastante (3)
A las 21 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Nada (1)	Bastante (3)	Mucho (4)
A las 21 h.	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Poco (2)
A las 21 h.	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 23 h.	Mucho (4)	Nada (1)	Nada (1)	Poco (2)	N.C.
A las 23 h.	Poco (2)	Nada (1)	Bastante (3)	Mucho (4)	Nada (1)
A las 22 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 22 h.	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Bastante (3)	Nada (1)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)
A las 23 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)
A las 23 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Bastante (3)	Bastante (3)	Nada (1)
A las 22 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Bastante (3)	Poco (2)	Nada (1)
A las 22 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	No sé (0)
A las 22 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)
A las 22 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)
A las 23 h.	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 23 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Bastante (3)	Mucho (4)
A las 22 h.	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Bastante (3)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Nada (1)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 22 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Bastante (3)	Poco (2)	No sé (0)
A las 22 h.	Poco (2)	Nada (1)	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	No sé (0)	Bastante (3)	No sé (0)
A las 23 h.	Bastante (3)	Nada (1)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 0 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)
A las 22 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 23 h.	Poco (2)	No sé (0)	Nada (1)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 23 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	No sé (0)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)
A las 22 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)	Bastante (3)
A las 22 h.	No sé (0)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 0 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Nada (1)	Bastante (3)
A las 21 h.	Nada (1)	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)
A las 22 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 22 h.	Poco (2)	Nada (1)	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 23 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 23 h.	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	Mucho (4)	Poco (2)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 23 h.	Nada (1)	Bastante (3)	Nada (1)	No sé (0)	Bastante (3)
A las 22 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)	Bastante (3)	Mucho (4)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)
A las 22 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Poco (2)

A las 22 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 23 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	No sé (0)
A las 0 h.	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	N.C.	Poco (2)
A las 23 h.	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	N.C.
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	N.C.	N.C.
A las 22 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 23 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)
A las 0 h.	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 0 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	N.C.
A las 22 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 22 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Nada (1)
A las 23 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 0 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 0 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 22 h.	A la 1 h.	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	N.C.
A las 22 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	No sé (0)	No sé (0)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 23 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 23 h.	Bastante (3)	No sé (0)	Bastante (3)	Poco (2)	No sé (0)	Mucho (4)
A las 23 h.	Poco (2)	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	Mucho (4)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 22 h.	Bastante (3)	No sé (0)	No sé (0)	Bastante (3)	N.C.	Bastante (3)
A las 23 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	No sé (0)	Bastante (3)
A las 23 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Mucho (4)	Nada (1)
A las 23 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Poco (2)	Nada (1)	N.C.	Mucho (4)
A las 23 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	No sé (0)	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	Mucho (4)	No sé (0)
A las 0 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Nada (1)	N.C.	No sé (0)
A las 22 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Nada (1)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 0 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 0 h.	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	No sé (0)	Bastante (3)	Nada (1)
A las 22 h.	Mucho (4)	Poco (2)	Bastante (3)	Nada (1)	Mucho (4)	No sé (0)
A las 22 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	N.C.
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 22 h.	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Bastante (3)	Nada (1)	No sé (0)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	N.C.
A las 22 h.	Nada (1)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 22 h.	Nada (2)	Poco (2)	Mucho (4)	N.C.	N.C.	Mucho (4)
A las 2 h.	N.C.	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 0 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Nada (1)	Nada (1)	No sé (0)
A las 23 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Bastante (3)	Bastante (3)	Mucho (4)
A las 23 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Nada (1)	Nada (1)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Nada (1)	Poco (2)
A las 23 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	N.C.
A las 22 h.	Nada (1)	Nada (1)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	No sé (0)
A las 0 h.	Nada (1)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 23 h.	Nada (1)	Bastante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 23 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 0 h.	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 0 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	N.C.
A las 23 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 23 h.	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 22 h.	Nada (1)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Nada (1)	No sé (0)
A las 22 h.	Nada (2)	Poco (2)	N.C.	N.C.	N.C.	Poco (2)
A las 23 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 23 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Nada (1)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 0 h.	Mucho (4)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)
A la 1 h.	Mucho (4)	Bastante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 22 h.	Mucho (4)	Bastante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Nada (1)
A las 0 h.	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	Mucho (4)	No sé (0)
A las 1 h.	Bastante (3)	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	Bastante (3)
A las 23 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	N.C.	N.C.
A las 0 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)
A las 0 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	N.C.
A las 0 h.	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 0 h.	N.C.	Bastante (3)	Bastante (3)	N.C.	Bastante (3)	Poco (2)

A las 22 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 23 h.	Mucho (4)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 0 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)
A la 1 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Nada (1)	No sé (0)	No sé (0)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Bastante (3)
A la 1 h.	Nada (1)	Mucho (4)	Mucho (4)	Poco (2)	No sé (0)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	Poco (2)
A las 23 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Mucho (4)	Nada (1)	Mucho (4)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 23 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Mucho (4)	Poco (2)	Poco (2)
A las 22 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 23 h.	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	Bastante (3)	No sé (0)
A las 22 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Nada (1)	Mucho (4)	Poco (2)
A las 23 h.	Bastante (3)	Nada (1)	Mucho (4)	Nada (1)	N.C.
A las 22 h.	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	Bastante (3)	Bastante (3)
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
A las 23 h.	Mucho (4)	Poco (2)	No sé (0)	Mucho (4)	No sé (0)
A las 0 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	N.C.	Poco (2)
A las 22 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Bastante (3)	Poco (2)	N.C.
A las 0 h.	Mucho (4)	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Poco (2)
A las 0 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 23 h.	N.C.	N.C.	N.C.	Nada (1)	N.C.
A las 22 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Mucho (4)	Nada (1)	Nada (1)
A las 0 h.	Mucho (4)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)
A las 23 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 23 h.	Mucho (4)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)
A las 23 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Bastante (3)	Mucho (4)	Poco (2)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 23 h.	Bastante (3)	Nada (1)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 21	Nada (1)	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	N.C.
A las 22 h.	Bastante (3)	Nada (1)	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	N.C.
A las 22 h.	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	N.C.	Bastante (3)
A las 23 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	N.C.
A las 23 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Poco (2)	No sé (0)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Nada (1)	Bastante (3)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Bastante (3)	No sé (0)
A las 23 h.	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Poco (2)	N.C.
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 23 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 0 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)
A las 0 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 0 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	No sé (0)
A las 22 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 0 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Bastante (3)	Poco (2)	N.C.
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Mucho (4)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Bastante (3)
A las 23 h.	Bastante (3)	Nada (1)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 22 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Nada (1)	Nada (1)
A las 0 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	N.C.
A las 23 h.	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	Mucho (4)	Poco (2)
A las 23 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 23 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Bastante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 23 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)	Nada (1)	Mucho (4)
A las 22 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Bastante (3)	Nada (1)	Bastante (3)
A las 22 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Bastante (3)	Nada (1)	Bastante (3)
A las 23 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Nada (1)	Mucho (4)
A la 1 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)
A las 0 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Bastante (3)	Nada (1)	Poco (2)
A las 22 h.	Bastante (3)	No sé (0)	Bastante (3)	No sé (0)	Bastante (3)
A las 22 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)
A las 22 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Nada (1)	Mucho (4)	Bastante (3)
A las 22 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	No sé (0)	Mucho (4)
A las 22 h.	No sé (0)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 0 h.	Mucho (4)	Bastante (3)	Mucho (4)	No sé (0)	Poco (2)
A las 0 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)	No sé (0)	Mucho (4)
A las 22 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Nada (1)	Bastante (3)	Mucho (4)

A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	No sé (0)	Mucho (4)
A las 22 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	N.C.
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	Poco (2)
A las 0 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)
N.C.	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 0 h.	No sé (0)	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
A la 1 h.	Mucho (4)	Nada (1)	Nada (1)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 22 h.	Nada (1)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)
A las 0 h.	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Bastante (3)
A las 0 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 0 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)
A las 23 h.	Nada (1)	Bastante (3)	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
A las 23 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Nada (1)	Nada (1)	Poco (2)
A las 23 h.	Nada (1)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)
A las 0 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Bastante (3)	Bastante (3)	Mucho (4)
A las 2 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Nada (1)	Mucho (4)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	N.C.
A las 23 h.	Bastante (3)	N.C.	Poco (2)	Bastante (3)	Mucho (4)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	No sé (0)	No sé (0)	N.C.
A las 0 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	N.C.
A las 0 h.	N.C.	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Poco (2)
A las 22 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Mucho (4)
A las 0 h.	Mucho (4)	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Bastante (3)
A las 22 h.	Nada (1)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Bastante (3)
A las 0 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	Bastante (3)	Nada (1)
A las 0 h.	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Nada (1)	Mucho (4)
A las 0 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 0 h.	No sé (0)	Mucho (4)	Bastante (3)	Poco (2)	N.C.
A la 1 h.	Nada (1)	Bastante (3)	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)
A las 0 h.	Bastante (3)	Nada (1)	Poco (2)	Nada (1)	Mucho (4)
A las 23 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Nada (1)	Mucho (4)
A las 0 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	No sé (0)	Nada (1)
A las 23 h.	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Nada (1)	Bastante (3)
A las 23 h.	Poco (2)	Nada (1)	Mucho (4)	Mucho (4)	Poco (2)
A las 23 h.	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	No sé (0)
A las 22 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 22 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)	No sé (0)	N.C.
A las 0 h.	Bastante (3)	Nada (1)	Poco (2)	No sé (0)	N.C.
A las 0 h.	N.C.	N.C.	Mucho (4)	N.C.	N.C.
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Nada (1)	N.C.
A las 23 h.	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Poco (2)
A las 22 h.	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	N.C.
A las 0 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	N.C.
A la 1 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Nada (1)	Mucho (4)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	N.C.
A las 23 h.	Bastante (3)	Nada (1)	Bastante (3)	Poco (2)	N.C.
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	N.C.
A las 23 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)
A la 1 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	N.C.
A la 1 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Mucho (4)	Nada (1)	Mucho (4)
A la 1 h.	Mucho (4)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	N.C.
A las 22 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Poco (2)	Bastante (3)	N.C.
A las 0 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Poco (2)	Bastante (3)	N.C.
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 0 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Nada (1)
A la 1 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 0 h.	Nada (1)	Bastante (3)	No sé (0)	No sé (0)	Poco (2)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 22 h.	Nada (1)	Bastante (3)	No sé (0)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 23 h.	Poco (2)	Nada (1)	No sé (0)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 23 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Mucho (4)	Nada (1)	Poco (2)
A las 22 h.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	Bastante (3)
A las 23 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)	Mucho (4)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Bastante (3)
A las 23 h.	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Poco (2)
A las 23 h.	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Nada (1)	N.C.
A las 23 h.	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 2 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Nada (1)	Mucho (4)	Poco (2)
A las 22 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Poco (2)	Nada (1)	No sé (0)
A las 23 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)
A las 23 h.	Mucho (4)	Bastante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
A las 23 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)

Cuestionario_Alumnos

A las 0 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)	Nada (1)	Mucho (4)
N.C.	Poco (2)	Nada (1)	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)
A las 0 h.	Nada (1)	Poco (2)	Bastante (3)	Nada (1)	Mucho (4)
A las 22 h.	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Nada (1)	Bastante (3)
A las 23 h.	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Poco (2)	N.C.
A las 23 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)	Nada (1)	Bastante (3)
A las 22 h.	Mucho (4)	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Mucho (4)
A las 23 h.	Mucho (4)	No sé (0)	No sé (0)	Poco (2)	Poco (2)
A las 0 h.	Mucho (4)	Bastante (3)	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 23 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	N.C.
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Nada (1)	No sé (0)
A las 22 h.	Mucho (4)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)
A las 23 h.	Mucho (4)	Poco (2)	Bastante (3)	Nada (1)	No sé (0)
A las 22 h.	Nada (1)	Mucho (4)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)
A las 23 h.	Mucho (4)	Bastante (3)	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 23 h.	Mucho (4)	Bastante (3)	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 0 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	No sé (0)	Poco (2)	N.C.
A las 23 h.	Nada (1)	Poco (2)	No sé (0)	N.C.	Mucho (4)
A las 23 h.	Poco (2)	Nada (1)	Bastante (3)	Mucho (4)	No sé (0)
A las 0 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Nada (1)	Mucho (4)
A las 22 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 0 h.	Mucho (4)	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)	N.C.
A las 0 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Mucho (4)	Nada (1)	Mucho (4)
A las 23 h.	Mucho (4)	Bastante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Bastante (3)
A las 23 h.	Mucho (4)	Bastante (3)	Mucho (4)	Nada (1)	Mucho (4)
A las 23 h.	Mucho (4)	Bastante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Bastante (3)
A las 22 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)
A las 22 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Mucho (4)	No sé (0)	Mucho (4)
A las 22 h.	Bastante (3)	No sé (0)	No sé (0)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 0 h.	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 23 h.	Mucho (4)	Nada (1)	Nada (1)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 0 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	No sé (0)	No sé (0)
A las 0 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)	Bastante (3)	Mucho (4)
A las 23 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Poco (2)	N.C.
A las 23 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Poco (2)	Poco (2)	No sé (0)
A las 23 h.	Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 0 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 0 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 23 h.	Nada (1)	Mucho (4)	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 0 h.	N.C.	Nada (1)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)
A las 0 h.	Poco (2)	Poco (2)	N.C.	N.C.	Poco (2)
A las 23 h.	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Bastante (3)
A la 1 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Bastante (3)
A las 23 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Mucho (4)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 23 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Nada (1)	Mucho (4)
A las 0 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Nada (1)	No sé (0)
A las 21	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 23 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	N.C.	No sé (0)
A las 22 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Nada (1)	Bastante (3)	N.C.
A las 23 h.	Nada (1)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	N.C.
A las 22 h.	Bastante (3)	Bastante (3)	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 22 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Bastante (3)	No sé (0)
A las 23 h.	Bastante (3)	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	N.C.
A las 22 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Nada (1)	Mucho (4)	Mucho (4)
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
A las 22 h.	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Poco (2)
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)
A las 23 h.	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	Mucho (4)	No sé (0)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 22 h.	Bastante (3)	Poco (2)	Nada (1)	Bastante (3)	No sé (0)
A las 22 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)
A las 23 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Nada (1)	Poco (2)	Nada (1)
A las 21	Mucho (4)	Mucho (4)	Bastante (3)	Nada (1)	Mucho (4)
A las 23 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 22 h.	Poco (2)	Bastante (3)	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)
A las 23 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	No sé (0)	Nada (1)
A las 0 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Nada (1)	No sé (0)
A las 22 h.	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Bastante (3)	Mucho (4)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Nada (1)	No sé (0)
A las 22 h.	Nada (1)	Bastante (3)	N.C.	N.C.	Bastante (3)
A la 1 h.	Nada (1)	Mucho (4)	Poco (2)	Nada (1)	Bastante (3)
A las 2 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Poco (2)	No sé (0)	Mucho (4)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Mucho (4)	No sé (0)
A las 23 h.	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Bastante (3)	Poco (2)
A las 22 h.	Poco (2)	Poco (2)	Bastante (3)	Bastante (3)	N.C.
A las 22 h.	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	No sé (0)	Bastante (3)
A las 0 h.	Bastante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Bastante (3)

55. ¿A qué dedicais la hora de tutoría en ESO?	56. ¿A qué dedicais la hora de tutoría en ESO?	57. ¿A qué dedicais la hora de tutoría en ESO?	58. La atención del tutor a vuestros asuntos personales es ...	59. Sobre tu rendimiento académico ¿Cuántas asignaturas aprobaste el año pasado?	60. ¿Cuántas asignaturas aprobaste este curso?
Técnicas de estudio	Otros	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Técnicas de estudio	Otros	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Técnicas de estudio		Mucha (4)	Rendimiento medio	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Técnicas de estudio		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Técnicas de estudio	Debates	Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Técnicas de estudio	Debates	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Técnicas de estudio	Otros	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Técnicas de estudio	Otros	Mucha (4)	Rendimiento medio	Rendimiento medio	Rendimiento muy bueno
Técnicas de estudio	Problemas de las asignaturas	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Técnicas de estudio	Debates	Mucha (4)	Rendimiento medio	Rendimiento medio	Rendimiento muy bueno
Cuestionarios / Tests	Técnicas de estudio	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Otros		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Debates	Técnicas de estudio	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates	Técnicas de estudio	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Técnicas de estudio	Cuestionarios / Tests	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates	Técnicas de estudio	Poca (2)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Poca (2)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Otros		Mucha (4)	Rendimiento malo	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Cuestionarios / Tests		Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Técnicas de estudio		No sé (0)	Rendimiento malo	Rendimiento malo	Rendimiento muy bueno
Otros		Mucha (4)	Rendimiento malo	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Debates		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Otros	Técnicas de estudio	Mucha (4)	Rendimiento malo	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Debates		Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Cuestionarios / Tests		Mucha (4)	Rendimiento malo	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Técnicas de estudio		Mucha (4)	Rendimiento malo	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Mucha (4)	Rendimiento malo	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Otros	Problemas de las asignaturas	Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Debates		Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento malo	Rendimiento medio
Técnicas de estudio		Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Técnicas de estudio		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Debates		No sé (0)	Rendimiento malo	Rendimiento malo	Rendimiento medio
Cuestionarios / Tests		No sé (0)	Rendimiento malo	Rendimiento malo	Rendimiento medio
Problemas de las asignaturas	Debates	No sé (0)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Cuestionarios / Tests		Muy poca (1)	Rendimiento malo	Rendimiento malo	Rendimiento medio
Técnicas de estudio		Mucha (4)	Rendimiento medio	Rendimiento medio	Rendimiento muy bueno
Debates		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Bastante (3)			
Problemas de las asignaturas		Mucha (4)	Rendimiento medio	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas		Bastante (3)	Rendimiento medio	Rendimiento malo	Rendimiento malo
N.C.		No sé (0)	Rendimiento medio	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Mucha (4)	Rendimiento malo	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates	Pasar el tiempo / Jugar / Nada	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Otros		Poca (2)	Rendimiento malo	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Otros		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Debates		No sé (0)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio	Rendimiento medio
Hacer deberes	Otros	No sé (0)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Hacer deberes	Pasar el tiempo / Jugar / Nada	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Debates		Mucha (4)	Rendimiento medio	Rendimiento medio	Rendimiento medio
Problemas de las asignaturas	Debates	Bastante (3)	Rendimiento medio	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas		No sé (0)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas		Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas	Otros	No sé (0)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas	Otros	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Problemas de las asignaturas	Otros	Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas	Otros	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Hacer deberes		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Otros		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Debates	Otros	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas	Cuestionarios / Tests	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Cuestionarios / Tests	Pasar el tiempo / Jugar / Nada	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Pasar el tiempo / Jugar / Nada	Otros	Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Poca (2)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Debates	Pasar el tiempo / Jugar / Nada	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Hacer deberes		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas	Otros	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Cuestionarios / Tests	Problemas de las asignaturas	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Hacer deberes		Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Hacer deberes		Poca (2)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Hacer deberes		Poca (2)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo

Debates			Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Pasar el tiempo / Jugar / Nada			Muy poca (1)	Rendimiento medio	Rendimiento medio
Pasar el tiempo / Jugar / Nada			Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates			Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.			Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas			Muy poca (1)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas			Mucha (4)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Debates			Mucha (4)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
Debates	Problemas de las asignaturas		Mucha (4)	Rendimiento medio	Rendimiento medio
Debates			Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Técnicas de estudio	Hacer deberes	Otros	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Cuestionarios / Tests			Mucha (4)	14	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas	Debates		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Técnicas de estudio	Hacer deberes		Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas			Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Cuestionarios / Tests	Problemas de las asignaturas	Técnicas de estudio	Muy poca (1)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
Pasar el tiempo / Jugar / Nada			Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas	Cuestionarios / Tests	Debates	Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Cuestionarios / Tests	Problemas de las asignaturas	Técnicas de estudio	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Cuestionarios / Tests			Muy poca (1)	Rendimiento medio	Rendimiento muy bueno
Debates	Hacer deberes	Técnicas de estudio	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Cuestionarios / Tests			No sé (0)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Pasar el tiempo / Jugar / Nada			Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Problemas de las asignaturas			N.C.		
Problemas de las asignaturas			Mucha (4)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Hacer deberes	Pasar el tiempo / Jugar / Nada		No sé (0)	Rendimiento malo	Rendimiento muy bueno
Hacer deberes	Debates	Cuestionarios / Tests	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates	Técnicas de estudio		Poca (2)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Cuestionarios / Tests			Bastante (3)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
Debates			Poca (2)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Cuestionarios / Tests	Hacer deberes		Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Pasar el tiempo / Jugar / Nada			Poca (2)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Pasar el tiempo / Jugar / Nada			Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Cuestionarios / Tests			Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Hacer deberes			Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Cuestionarios / Tests	Hablar sobre estudios futuros	Técnicas de estudio	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas	Debates		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates			Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Pasar el tiempo / Jugar / Nada			Mucha (4)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Pasar el tiempo / Jugar / Nada	Problemas de las asignaturas		Mucha (4)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
Pasar el tiempo / Jugar / Nada	Debates		Muy poca (1)	Rendimiento malo	Rendimiento muy bueno
Pasar el tiempo / Jugar / Nada	Debates		Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates			Muy poca (1)	Rendimiento medio	Rendimiento medio
Otros			Mucha (4)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
Cuestionarios / Tests	Debates	Hacer deberes	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Debates			Mucha (4)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
Hacer deberes	Cuestionarios / Tests		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Pasar el tiempo / Jugar / Nada			No sé (0)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Otros			Muy poca (1)	Rendimiento medio	Rendimiento medio
Pasar el tiempo / Jugar / Nada			Bastante (3)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
Debates			Bastante (3)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas			Muy poca (1)	Rendimiento medio	Rendimiento medio
Otros			No sé (0)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Técnicas de estudio	Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Cuestionarios / Tests			Poca (2)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Hacer deberes			Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Hacer deberes			Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Hacer deberes			Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Técnicas de estudio			No sé (0)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
Debates			Poca (2)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Pasar el tiempo / Jugar / Nada			Poca (2)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Hacer deberes	Problemas de las asignaturas		Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Técnicas de estudio	Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Poca (2)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Técnicas de estudio			Poca (2)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Cuestionarios / Tests	Hacer deberes		No sé (0)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Técnicas de estudio			Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Técnicas de estudio			Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas			No sé (0)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas			No sé (0)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Problemas de las asignaturas	Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Poca (2)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
N.C.			Poca (2)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Otros			No sé (0)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Mucha (4)			Mucha (4)		
Hacer deberes	Debates		Muy poca (1)	Rendimiento medio	Rendimiento medio
Problemas de las asignaturas	Debates		Muy poca (1)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Hacer deberes			Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Pasar el tiempo / Jugar / Nada			No sé (0)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas			Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno

Cuestionario_Alumnos

N.C.		N.C.		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		N.C.		Rendimiento medio	Rendimiento muy bueno
N.C.		N.C.		Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
N.C.		N.C.		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		N.C.		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		N.C.		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		N.C.		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Otros		Bastante (3)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		Poca (2)		Rendimiento medio	Rendimiento malo
Debates	Técnicas de estudio	Bastante (3)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Otros		Poca (2)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Cuestionarios / Tests	Debates	Poca (2)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Mucha (4)		Rendimiento malo	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas		Bastante (3)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Cuestionarios / Tests		Muy poca (1)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Poca (2)		Rendimiento medio	Rendimiento medio
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Muy poca (1)		Rendimiento malo	Rendimiento malo
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		No sé (0)		Rendimiento malo	Rendimiento malo
Debates	Técnicas de estudio	No sé (0)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Poca (2)		Rendimiento malo	Rendimiento muy bueno
N.C.		Poca (2)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Otros		Poca (2)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Cuestionarios / Tests		No sé (0)		Rendimiento medio	Rendimiento medio
Debates		Muy poca (1)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Otros		Poca (2)		Rendimiento medio	Rendimiento malo
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Bastante (3)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Cuestionarios / Tests		Bastante (3)		Rendimiento malo	Rendimiento medio
Cuestionarios / Tests	Otros	Bastante (3)		Rendimiento malo	Rendimiento malo
Cuestionarios / Tests		Poca (2)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Cuestionarios / Tests		No sé (0)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Cuestionarios / Tests		Mucha (4)		Rendimiento malo	Rendimiento malo
N.C.		N.C.		Rendimiento medio	Rendimiento medio
N.C.		No sé (0)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
N.C.		No sé (0)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		Muy poca (1)		Rendimiento medio	Rendimiento medio
N.C.		No sé (0)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		No sé (0)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		N.C.		Rendimiento medio	Rendimiento muy bueno
N.C.		Poca (2)		Rendimiento medio	Rendimiento medio
N.C.		No sé (0)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
N.C.		Muy poca (1)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		Muy poca (1)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		No sé (0)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		Muy poca (1)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		Poca (2)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
N.C.		Muy poca (1)		Rendimiento medio	Rendimiento malo
N.C.		Muy poca (1)		Rendimiento medio	Rendimiento medio
N.C.		N.C.		Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
N.C.		Mucha (4)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		No sé (0)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		N.C.		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		No sé (0)		Rendimiento medio	Rendimiento medio
N.C.		N.C.		Rendimiento medio	Rendimiento medio
N.C.		Poca (2)		Rendimiento medio	Rendimiento medio
N.C.		Poca (2)		Rendimiento malo	Rendimiento malo
Hacer deberes		Poca (2)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Hacer deberes		Mucha (4)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates	Otros	Mucha (4)		Rendimiento medio	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas	Otros	Mucha (4)		Rendimiento malo	Rendimiento malo
Debates		Mucha (4)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Debates		Poca (2)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Mucha (4)		Rendimiento malo	Rendimiento malo
Debates		Poca (2)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Mucha (4)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Mucha (4)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas		Bastante (3)		Rendimiento malo	Rendimiento malo
Debates		Mucha (4)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas	Debates	Poca (2)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Poca (2)		Rendimiento malo	Rendimiento malo
Debates		Mucha (4)		Rendimiento medio	Rendimiento malo
Debates		Poca (2)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas	Debates	Poca (2)		Rendimiento medio	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas	Debates	Bastante (3)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Problemas de las asignaturas	Debates	Bastante (3)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Otros		Bastante (3)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas	Debates	Poca (2)		Rendimiento medio	Rendimiento malo
Pasar el tiempo / Jugar / Nada	Debates	N.C.		Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio

Cuestionario_Alumnos

Hacer deberes		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas	Debates	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas	Debates	Poca (2)		
N.C.		No sé (0)		
Debates		N.C.	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Problemas de las asignaturas		Poca (2)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Cuestionarios / Tests	Debates	Mucha (4)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Cuestionarios / Tests	Debates	No sé (0)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
Otros		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Cuestionarios / Tests	Debates	Poca (2)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Hacer deberes		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates	Hacer deberes	Mucha (4)	Rendimiento medio	Rendimiento medio
Otros		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Debates		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Cuestionarios / Tests	Otros	Mucha (4)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Poca (2)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Otros		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Problemas de las asignaturas	Debates	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Debates	Hacer deberes	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Pasar el tiempo / Jugar / Nada	Debates	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Hacer deberes		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Problemas de las asignaturas	Debates	Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Pasar el tiempo / Jugar / Nada	Debates	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas	Cuestionarios / Tests	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates	Pasar el tiempo / Jugar / Nada	No sé (0)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
Debates		N.C.	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates	Otros	Bastante (3)	Rendimiento medio	Rendimiento muy bueno
Debates		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates	Otros	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Hacer deberes		Mucha (4)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
Hacer deberes		Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Hacer deberes		Poca (2)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Hacer deberes		Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Debates	Problemas de las asignaturas	Muy poca (1)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Debates		Muy poca (1)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
N.C.		Poca (2)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Debates		Muy poca (1)	Rendimiento malo	Rendimiento medio
Debates		No sé (0)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Debates		No sé (0)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas	Problemas de las asignaturas	Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento medio
Debates	Debates	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Debates	Otros	Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Debates		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Problemas de las asignaturas	Debates	Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Debates	Otros	Muy poca (1)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
Debates		Bastante (3)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
Debates	Problemas de las asignaturas	Muy poca (1)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas	Problemas de las asignaturas	Muy poca (1)	Rendimiento malo	Rendimiento medio
Debates		Mucha (4)		
Debates		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Hacer deberes	Cuestionarios / Tests	Poca (2)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Cuestionarios / Tests		Muy poca (1)	Rendimiento medio	Rendimiento medio
Hacer deberes		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates	Cuestionarios / Tests	Mucha (4)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Cuestionarios / Tests		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Cuestionarios / Tests		Bastante (3)	Rendimiento medio	Rendimiento medio
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Cuestionarios / Tests	Técnicas de estudio	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Cuestionarios / Tests	Debates	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Cuestionarios / Tests	Debates	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Cuestionarios / Tests	Debates	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Debates	Técnicas de estudio	Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Hablar sobre estudios futuros		Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Hablar sobre estudios futuros		Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Hablar sobre estudios futuros		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Hablar sobre estudios futuros		No sé (0)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Hablar sobre estudios futuros		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Hablar sobre estudios futuros		Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento muy bueno
Hablar sobre estudios futuros		No sé (0)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Hablar sobre estudios futuros		Bastante (3)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
Hablar sobre estudios futuros		Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Hablar sobre estudios futuros		N.C.	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio

Hablar sobre estudios futuros		Bastante (3)		Rendimiento medio	Rendimiento medio
Hablar sobre estudios futuros		Poca (2)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Debates		Bastante (3)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Hablar sobre estudios futuros		Mucha (4)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Hablar sobre estudios futuros		Bastante (3)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Otros		Muy poca (1)		Rendimiento malo	Rendimiento malo
Otros		Bastante (3)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Debates	Técnicas de estudio	Bastante (3)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Cuestionarios / Tests	Debates	Bastante (3)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates	Técnicas de estudio	Mucha (4)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Mucha (4)		Rendimiento muy bueno	
Otros		Bastante (3)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Otros		Bastante (3)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Otros		Muy poca (1)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Otros		Mucha (4)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		No sé (0)		Rendimiento medio	Rendimiento malo
Otros		No sé (0)		Rendimiento medio	Rendimiento malo
Hacer deberes		Bastante (3)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas	Otros	Bastante (3)		Rendimiento medio	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas	Otros	Bastante (3)		Rendimiento medio	Rendimiento malo
Debates		Mucha (4)		Rendimiento malo	Rendimiento malo
Otros		Bastante (3)		Rendimiento malo	Rendimiento malo
N.C.		Muy poca (1)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Otros		Bastante (3)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Otros		Bastante (3)		Rendimiento malo	Rendimiento malo
Hacer deberes	Debates	Bastante (3)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas	Debates	Poca (2)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
N.C.		Mucha (4)		Rendimiento malo	Rendimiento malo
Debates	Hablar sobre estudios futuros	Bastante (3)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Debates		Bastante (3)		Rendimiento malo	Rendimiento medio
N.C.		Poca (2)		Rendimiento malo	Rendimiento medio
Hacer deberes		Poca (2)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Bastante (3)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
N.C.		Mucha (4)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Hacer deberes		Mucha (4)		Rendimiento malo	Rendimiento malo
N.C.		Mucha (4)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Hacer deberes		Mucha (4)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Cuestionarios / Tests	Debates	Muy poca (1)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Debates		N.C.		Rendimiento medio	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas		Mucha (4)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Poca (2)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Bastante (3)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Poca (2)		Rendimiento malo	Rendimiento medio
Problemas de las asignaturas	Debates	Poca (2)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Bastante (3)	Hablar sobre estudios futuros	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		Mucha (4)		Rendimiento medio	Rendimiento medio
Hacer deberes		Bastante (3)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas	Debates	Mucha (4)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		Muy poca (1)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		N.C.		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		N.C.		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		N.C.		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		N.C.		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		N.C.		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		N.C.		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		N.C.		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		N.C.		Rendimiento malo	Rendimiento medio
N.C.		N.C.		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		N.C.		Rendimiento malo	Rendimiento malo
N.C.		N.C.		Rendimiento malo	Rendimiento muy bueno
N.C.		N.C.		Rendimiento malo	Rendimiento malo
N.C.		N.C.		Rendimiento malo	Rendimiento malo
N.C.		N.C.		Rendimiento malo	Rendimiento malo
N.C.		N.C.		Rendimiento malo	Rendimiento malo
N.C.		N.C.		20	Rendimiento medio
N.C.		N.C.		Rendimiento malo	Rendimiento muy bueno
N.C.		N.C.		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		N.C.		Rendimiento medio	Rendimiento medio
N.C.		Mucha (4)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		Bastante (3)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		Bastante (3)		Rendimiento medio	Rendimiento medio
N.C.		Bastante (3)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		Bastante (3)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
N.C.		Mucha (4)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
N.C.		Bastante (3)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.	Otros	Mucha (4)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Debates		Poca (2)		Rendimiento medio	Rendimiento malo
N.C.		Poca (2)		Rendimiento medio	Rendimiento malo
Otros	Cuestionarios / Tests	Muy poca (1)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Debates	Otros	Poca (2)		Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno

Debates	Otros	Poca (2)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas	Debates	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Debates		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas	Debates	Bastante (3)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
Debates	Hacer deberes	Bastante (3)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas	Otros	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		Mucha (4)	Rendimiento medio	Rendimiento medio
N.C.		Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Poca (2)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
Debates		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Muy poca (1)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas	Debates	Poca (2)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas	Debates	No sé (0)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Hacer deberes	Debates	Mucha (4)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Mucha (4)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Otros		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Otros		Bastante (3)	Rendimiento medio	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas	Debates	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Otros		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates	Hacer deberes	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Cuestionarios / Tests		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Cuestionarios / Tests	Técnicas de estudio	Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Poca (2)	Rendimiento malo	
Cuestionarios / Tests		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Problemas de las asignaturas	Debates	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Cuestionarios / Tests		Poca (2)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Cuestionarios / Tests	Problemas de las asignaturas	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Problemas de las asignaturas	Hablar sobre estudios futuros	Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas	Debates	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates	Hablar sobre estudios futuros	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas	Debates	Muy poca (1)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas	Debates	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas	Hablar sobre estudios futuros	Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento medio
Problemas de las asignaturas		Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento muy bueno
Cuestionarios / Tests	Debates	Bastante (3)	Rendimiento medio	Rendimiento medio
Problemas de las asignaturas	Debates	Mucha (4)	Rendimiento medio	Rendimiento muy bueno
Debates		Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas	Debates	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Otros		Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas	Debates	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas	Debates	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		N.C.		
Problemas de las asignaturas	Debates	No sé (0)	Rendimiento medio	Rendimiento medio
N.C.		N.C.		
Debates		Muy poca (1)	Rendimiento malo	Rendimiento medio
Debates		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
N.C.		N.C.	Rendimiento medio	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas	Debates	Mucha (4)	Rendimiento medio	Rendimiento medio
Otros		Mucha (4)	Rendimiento malo	Rendimiento medio
Debates		Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento medio
Hacer deberes		Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Debates		Mucha (4)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Cuestionarios / Tests	Hacer deberes	Bastante (3)	Rendimiento medio	Rendimiento muy bueno
N.C.		Mucha (4)	Rendimiento medio	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas	Debates	Bastante (3)	Rendimiento medio	Rendimiento medio
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Mucha (4)	Rendimiento malo	Rendimiento medio
Otros		Muy poca (1)	Rendimiento malo	Rendimiento medio
Debates		No sé (0)	Rendimiento malo	Rendimiento medio
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Muy poca (1)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas	Pasar el tiempo / Jugar / Nada	Mucha (4)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
Problemas de las asignaturas		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates	Hablar sobre estudios futuros	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates	Pasar el tiempo / Jugar / Nada	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno

Cuestionario_Alumnos

Hacer deberes	Otros	Bastante (3)	Rendimiento medio	Rendimiento muy bueno
Cuestionarios / Tests	Otros	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Cuestionarios / Tests		Mucha (4)	Rendimiento medio	Rendimiento medio
Problemas de las asignaturas	Otros	No sé (0)	Rendimiento medio	Rendimiento muy bueno
Cuestionarios / Tests	Debates	Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Cuestionarios / Tests		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	
Cuestionarios / Tests		Bastante (3)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
Debates		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		No sé (0)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Cuestionarios / Tests		Muy poca (1)		Rendimiento medio
Cuestionarios / Tests		Mucha (4)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Mucha (4)	Rendimiento medio	Rendimiento malo
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Debates		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas	Debates	Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Hacer deberes		N.C.		
Debates		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Debates	Hacer deberes	Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Hacer deberes	Debates	Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Muy poca (1)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Hacer deberes	Debates	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Hacer deberes	Hacer deberes	No sé (0)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Hacer deberes	Debates	No sé (0)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Hacer deberes	Debates	No sé (0)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Problemas de las asignaturas		Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas	Hacer deberes	Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento medio
Debates		Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas	Hacer deberes	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas	Hacer deberes	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Técnicas de estudio		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Muy poca (1)		
Hacer deberes		Muy poca (1)		
Debates		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Hacer deberes		Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Hacer deberes		No sé (0)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Hacer deberes		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Hablar sobre estudios futuros	Técnicas de estudio	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		No sé (0)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Debates	Hacer deberes	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas	Debates	Poca (2)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Hacer deberes	Debates	Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Debates		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Hacer deberes	Debates	Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Muy poca (1)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Debates		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Problemas de las asignaturas	Debates	Mucha (4)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Debates		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Mucha (4)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Otros		Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Otros		Muy poca (1)		Rendimiento medio
Otros		Poca (2)	Rendimiento medio	Rendimiento medio
Otros		Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Otros		Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Otros		Poca (2)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Otros		Mucha (4)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Otros		Bastante (3)	Rendimiento malo	Rendimiento medio
Otros		Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Poca (2)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Otros		Bastante (3)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Otros		Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento medio
Otros		Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Pasar el tiempo / Jugar / Nada		Muy poca (1)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno
Cuestionarios / Tests		No sé (0)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento malo
Debates		Poca (2)	Rendimiento malo	Rendimiento malo
Cuestionarios / Tests		Poca (2)	Rendimiento muy bueno	Rendimiento muy bueno

67. ¿Cómo te llevas con las personas con quienes vives?	68. ¿Te castigan cuando te portas mal?	69. ¿Cuántas horas ves a tu padre en casa cada día?	70. ¿Cuántas horas ves a tu madre en casa cada día?	71. ¿Se han llevado a cabo, y cuantas veces, medidas correctivas como cambiar a alumnos de sitio?	72. ¿Se han llevado a cabo, y cuantas veces, medidas correctivas como mandar a la biblioteca?
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Varias veces
Vivo a disgusto	Sí	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Nula	Nula	Nula	Nunca	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Varias veces
Me llevo bien	Nula	Nula	Nula	Nunca	Nunca
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Nula	Nula	Nula	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	No	N.C.	N.C.	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Varias veces
N.C.	Sí	N.C.	N.C.	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Muchas veces	Varias veces
Vivo a disgusto	Nula	Nula	Nula	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Nunca	Alguna vez
Me llevo bien	No	Nula	Nula	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	No	Nula	Nula	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	No	Nula	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	0 - 1 hora	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	No	Nula	Nula	Alguna vez	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	Nula	Nula	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	N.C.	Nunca
Me llevo bien	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	No	N.C.	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Vivo a disgusto	No	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	N.C.	N.C.	Muchas veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	No	N.C.	N.C.	Alguna vez	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	Nula	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo mal	Sí	1 - 2 horas	0 - 1 hora	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Varias veces
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Nunca	Varias veces
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	No	N.C.	Nula	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Nunca	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Nunca	Alguna vez
Vivo a disgusto	No	N.C.	N.C.	Varias veces	Alguna vez
Me llevo mal	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Varias veces
Me llevo mal	No	N.C.	1 - 2 horas	Varias veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	0 - 1 hora	N.C.	Muchas veces	Nunca
Me llevo mal	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	N.C.	N.C.
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo muy mal	No	N.C.	3 - 5 horas	Nunca	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	1 - 2 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Nunca	Nunca
Me llevo bien	No	N.C.	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Muchas veces	Varias veces
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Muchas veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	Sí	N.C.	N.C.	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	0 - 1 hora	N.C.	Varias veces	Muchas veces
Vivo a disgusto	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Alguna vez	Varias veces

Cuestionario_Alumnos

Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Varias veces
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Varias veces
Me llevo bien	No	Nula	Nula	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Varias veces	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	1 - 2 horas	N.C.	N.C.
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	N.C.	N.C.	Muchas veces	Varias veces
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Varias veces
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Nunca	Varias veces
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Nunca	Alguna vez
Vivo a disgusto	No	Nula	0 - 1 hora	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo bien	No	N.C.	N.C.	Varias veces	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Muchas veces	Muchas veces
Vivo a disgusto	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Nunca	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	1 - 2 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Varias veces	Varias veces
Me llevo mal	Sí	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Varias veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	No	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Alguna vez	Varias veces
Vivo a disgusto	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Muchas veces
Vivo a disgusto	Sí	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Muchas veces
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Nunca	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	N.C.	Nunca	Nunca
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Nunca	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Nunca	Nunca
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Varias veces	Muchas veces
Vivo a disgusto	No	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo mal	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Muchas veces
Me llevo bien	No	N.C.	3 - 5 horas	Nunca	Varias veces
Vivo a disgusto	No	N.C.	0 - 1 hora	Varias veces	Muchas veces
Vivo a disgusto	No	Nula	Nula	Nunca	Varias veces
Me llevo bien	No	N.C.	3 - 5 horas	Varias veces	Varias veces
Vivo a disgusto	Sí	N.C.	0 - 1 hora	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Muchas veces	Varias veces
Me llevo mal	Sí	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Varias veces	Varias veces
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	No	Nula	Nula	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	N.C.
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Varias veces
Me llevo bien	No	Nula	Nula	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Muchas veces	Varias veces
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Vivo a disgusto	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Nunca	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Varias veces
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	Nula	Nula	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	No	Nula	Nula	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Varias veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	Nula	Nula	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	No	N.C.	Nula	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	No	Nula	Nula	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Varias veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Varias veces

Cuestionario_Alumnos

Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Varias veces
Vivo a disgusto	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Muchas veces
Vivo a disgusto	Sí	N.C.	Nula	N.C.	N.C.
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Alguna vez	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Nunca	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Nunca	Varias veces
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Varias veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Varias veces	Varias veces
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	Nula	3 - 5 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	Nula	Nula	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Alguna vez	Alguna vez
Vivo a disgusto	No	N.C.	N.C.	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	Nula	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	0 - 1 hora	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Varias veces	N.C.
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Muchas veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	No	N.C.	N.C.	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	Nula	Nula	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	No	N.C.	3 - 5 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo mal	Sí	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Vivo a disgusto	No	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	No	N.C.	1 - 2 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Alguna vez	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	Nula	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Nunca	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	3 - 5 horas	Nula	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	1 - 2 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Varias veces	Alguna vez
Me llevo muy mal	No	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Muchas veces	Nunca
Me llevo muy mal	Sí	Nula	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Varias veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Muchas veces
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	Sí	N.C.	N.C.	Varias veces	N.C.
Vivo a disgusto	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Vivo a disgusto	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Varias veces
Vivo a disgusto	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	Sí	N.C.	1 - 2 horas	Varias veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	N.C.	1 - 2 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	No	N.C.	1 - 2 horas	Alguna vez	Varias veces
Vivo a disgusto	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez

Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	N.C.
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Alguna vez	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	Nula	Nula	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	N.C.	N.C.	Alguna vez	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	Nula	Nula	Varias veces	Alguna vez
Me llevo mal	Sí	N.C.	Nula	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Varias veces
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Varias veces	Varias veces
Me llevo bien	N.C.	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Varias veces
Vivo a disgusto	No	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	N.C.	Nula	3 - 5 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Alguna vez	Varias veces
Vivo a disgusto	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Varias veces
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Alguna vez	Varias veces
Vivo a disgusto	Sí	Nula	3 - 5 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	N.C.	N.C.	Varias veces	Muchas veces
Vivo a disgusto	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Varias veces
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Nunca	Nunca
Vivo a disgusto	N.C.	Nula	Nula	Varias veces	Varias veces
Vivo a disgusto	Sí	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Muchas veces	Varias veces
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Nunca	Nunca
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	N.C.	Muchas veces
Vivo a disgusto	Sí	Nula	Nula	Varias veces	Varias veces
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Varias veces
Vivo a disgusto	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	N.C.	Nula	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Muchas veces	Varias veces
Me llevo bien	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Muchas veces	N.C.
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Muchas veces	Varias veces
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo muy mal	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	N.C.	Nunca	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Varias veces
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Nunca	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	Nula	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	N.C.	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	N.C.	N.C.	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	Sí	Nula	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Varias veces
Me llevo mal	Sí	Nula	Nula	N.C.	N.C.
Vivo a disgusto	Sí	3 - 5 horas	1 - 2 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Varias veces

Cuestionario_Alumnos

Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Muchas veces	Varias veces
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo mal	Sí	N.C.	N.C.	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo mal	Sí	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Muchas veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Varias veces	Varias veces
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	N.C.	N.C.	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo muy mal	Sí	N.C.	Nula	Varias veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	Nula	Nula	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Varias veces	N.C.
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	Sí	N.C.	N.C.	Varias veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	No	3 - 5 horas	1 - 2 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	N.C.	1 - 2 horas	Nunca	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Varias veces	Varias veces
Vivo a disgusto	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Alguna vez	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	N.C.	Nula	N.C.	N.C.
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Varias veces
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Alguna vez	Varias veces
Me llevo mal	Sí	Nula	Nula	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Alguna vez	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo mal	Sí	0 - 1 hora	N.C.	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Varias veces	Alguna vez
N.C.	Sí	N.C.	N.C.	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo mal	Sí	N.C.	1 - 2 horas	Muchas veces	Varias veces
Vivo a disgusto	No	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Muchas veces	Varias veces
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	No	Nula	Nula	Varias veces	Nunca
Vivo a disgusto	No	Nula	Nula	Nunca	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Nunca	Nunca
Me llevo bien	No	Nula	Nula	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	Nula	Nula	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	N.C.	Nula	Varias veces	Nunca
Me llevo mal	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	No	N.C.	3 - 5 horas	N.C.	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Vivo a disgusto	No	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	N.C.

Cuestionario_Alumnos

Vivo a disgusto	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	N.C.
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Muchas veces	Varias veces
Vivo a disgusto	No	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	No	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	N.C.	N.C.
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Nunca	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	N.C.	N.C.	Nunca	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Nunca	Nunca
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
Vivo a disgusto	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Nunca	Nunca
N.C.	Sí	1 - 2 horas	N.C.	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	3 - 5 horas	1 - 2 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Nunca	N.C.
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Nunca	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	N.C.	N.C.
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	Nula	3 - 5 horas	Nunca	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	N.C.	N.C.
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Nunca	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Nunca	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo mal	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo bien	No	N.C.	3 - 5 horas	N.C.	N.C.
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	No	N.C.	3 - 5 horas	Nunca	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	0 - 1 hora	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Nunca	Varias veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	0 - 1 hora	N.C.	Varias veces
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Vivo a disgusto	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Muchas veces
Me llevo mal	No	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	No	Nula	Nula	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	N.C.	Nula	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	N.C.	N.C.	Varias veces	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	Nula	N.C.	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	N.C.	N.C.	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	N.C.	N.C.	Alguna vez	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	Nula	Nula	Varias veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	N.C.	N.C.	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	N.C.	N.C.	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	N.C.	N.C.	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	N.C.	Nula	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	N.C.	N.C.	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	N.C.	N.C.	Varias veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	No	Nula	Nula	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	Sí	Nula	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	Nula	Nula	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	N.C.	Nula	Alguna vez	Varias veces
Vivo a disgusto	No	Nula	Nula	Muchas veces	Nunca
Vivo a disgusto	No	N.C.	0 - 1 hora	N.C.	Varias veces
Me llevo bien	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Varias veces
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Varias veces	Nunca

Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	N.C.	N.C.	N.C.	Varias veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Varias veces
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Alguna vez	N.C.
Vivo a disgusto	No	N.C.	Nula	Muchas veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	N.C.	N.C.	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Nunca	Nunca
Me llevo bien	Sí	N.C.	N.C.	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	No	N.C.	N.C.	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Varias veces	Nunca
Vivo a disgusto	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Varias veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	Nula	Nula	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	No	N.C.	Nula	Varias veces	Nunca
Vivo a disgusto	No	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Nunca	Nunca
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Varias veces
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Alguna vez	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Nunca	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	N.C.	N.C.
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	N.C.	N.C.
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Nunca	Nunca
Vivo a disgusto	No	Nula	3 - 5 horas	Nunca	Alguna vez
Vivo a disgusto	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Nunca	Varias veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	N.C.	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	N.C.	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	N.C.	N.C.
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Varias veces
Vivo a disgusto	No	N.C.	3 - 5 horas	Muchas veces	Muchas veces
Vivo a disgusto	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Muchas veces
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Muchas veces
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Muchas veces
Vivo a disgusto	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Muchas veces
Vivo a disgusto	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Muchas veces
Vivo a disgusto	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Muchas veces
Vivo a disgusto	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Varias veces
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Varias veces
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo mal	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	3 - 5 horas	1 - 2 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	N.C.	0 - 1 hora	Muchas veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	N.C.	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	Nula	Varias veces	Nunca
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
Me llevo bien	Sí	Nula	N.C.	Nunca	Nunca
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Muchas veces	Nunca
Me llevo mal	Sí	Nula	Nula	Varias veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	Nula	Nula	Muchas veces	Varias veces
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Muchas veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	Nula	N.C.	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca

Cuestionario_Alumnos

Vivo a disgusto	No	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	N.C.
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Varias veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	N.C.	Varias veces
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	N.C.	N.C.	0 - 1 hora	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	Sí	N.C.	N.C.	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Nunca	Nunca
N.C.	Sí	3 - 5 horas	N.C.	N.C.	Alguna vez
Vivo a disgusto	No	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Nunca	Nunca
Vivo a disgusto	No	N.C.	Nula	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Varias veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Vivo a disgusto	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	No	N.C.	N.C.	Nunca	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Varias veces
Vivo a disgusto	Sí	N.C.	0 - 1 hora	Alguna vez	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	N.C.	1 - 2 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Muchas veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Alguna vez	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	N.C.	Nula	Muchas veces	Muchas veces
Vivo a disgusto	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Muchas veces
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Varias veces	Varias veces
Vivo a disgusto	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	N.C.	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	No	Nula	Nula	Varias veces	Varias veces
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Varias veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Muchas veces	Varias veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	1 - 2 horas	Varias veces	Varias veces
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	N.C.	Nula	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	No	Nula	Nula	N.C.	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo muy mal	Sí	1 - 2 horas	N.C.	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	N.C.	Nula	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Nunca	Nunca
Vivo a disgusto	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
Vivo a disgusto	Sí	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	1 - 2 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	N.C.	N.C.
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo muy mal	Sí	Nula	Nula	Nunca	Nunca
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Varias veces	Muchas veces
Vivo a disgusto	Sí	Nula	Nula	Nunca	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	N.C.	N.C.	Varias veces	Varias veces
Vivo a disgusto	Sí	N.C.	Nula	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	N.C.	Nula	Alguna vez	Varias veces
Me llevo muy mal	Sí	Nula	Nula	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	Nula	Nula	Alguna vez	N.C.
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	N.C.
Vivo a disgusto	No	N.C.	0 - 1 hora	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	Nula	0 - 1 hora	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Varias veces
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Varias veces
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	0 - 1 hora	Varias veces	Varias veces
Me llevo bien	No	N.C.	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Varias veces	Alguna vez

Cuestionario_Alumnos

Vivo a disgusto	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	N.C.	3 - 5 horas	N.C.	N.C.
Vivo a disgusto	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	No	3 - 5 horas	0 - 1 hora	Varias veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	Nula	Nula	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	N.C.	0 - 1 hora	Varias veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo muy mal	No	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Vivo a disgusto	No	N.C.	3 - 5 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo mal	No	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	Nula	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
Me llevo bien	N.C.	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Varias veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	0 - 1 hora	Alguna vez	Varias veces
Vivo a disgusto	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	No	Nula	Nula	Varias veces	Alguna vez
Vivo a disgusto	No	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Vivo a disgusto	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	N.C.	N.C.	Nula	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Vivo a disgusto	No	Nula	Nula	Nunca	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	Nula	Alguna vez	Nunca
N.C.	No	0 - 1 hora	0 - 1 hora	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	Nula	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Muchas veces
Vivo a disgusto	No	Nula	Nula	Varias veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo bien	No	Nula	Nula	Alguna vez	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Alguna vez
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Muchas veces
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Varias veces
Me llevo bien	No	N.C.	N.C.	Varias veces	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Muchas veces
Me llevo bien	No	Nula	Nula	Alguna vez	Varias veces
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Muchas veces
Vivo a disgusto	No	0 - 1 hora	N.C.	Muchas veces	Muchas veces
Vivo a disgusto	Sí	Nula	Nula	Nunca	Varias veces
Vivo a disgusto	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Varias veces
Me llevo bien	Sí	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Alguna vez	Alguna vez
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	1 - 2 horas	Muchas veces	Varias veces
Me llevo bien	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Muchas veces	Varias veces
Vivo a disgusto	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Muchas veces	Varias veces
Me llevo mal	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Alguna vez	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	1 - 2 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	N.C.	N.C.	N.C.	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Alguna vez	N.C.
Me llevo bien	Sí	N.C.	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	No	N.C.	N.C.	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	No	3 - 5 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Vivo a disgusto	Sí	Nula	Nula	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Vivo a disgusto	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca
Me llevo bien	No	0 - 1 hora	3 - 5 horas	Muchas veces	Nunca
Me llevo mal	Sí	1 - 2 horas	N.C.	Muchas veces	Nunca
Me llevo bien	Sí	Nula	Nula	Alguna vez	Nunca
Me llevo bien	No	1 - 2 horas	3 - 5 horas	Varias veces	Nunca

Cuestionario_Alumnos

Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Varias veces
Varias veces	Alguna vez	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Varias veces
Varias veces	Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez
Varias veces	Nunca	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Muchas veces	Varias veces	Varias veces	Muchas veces	Muchas veces	N.C.	Varias veces
Muchas veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez
Muchas veces	Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muchas veces	Alguna vez
Muchas veces	Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muchas veces	Alguna vez
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
Varias veces	Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Nunca
Muchas veces	Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Varias veces	Varias veces	Nunca
Alguna vez	Nunca	Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Nunca
Muchas veces	Nunca	Nunca	Varias veces	Varias veces	Muchas veces	Nunca
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Varias veces	Varias veces	Muchas veces	Nunca
Alguna vez	Alguna vez	Nunca	Varias veces	Varias veces	Alguna vez	Nunca
Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Varias veces	Nunca
Varias veces	Nunca	Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Nunca
Muchas veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Muchas veces	Nunca
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Muchas veces	Nunca
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Alguna vez
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Nunca
Muchas veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
N.C.	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Varias veces	Nunca
Varias veces	Alguna vez	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Varias veces
Alguna vez	Alguna vez	Nunca	Nunca	Alguna vez	Muchas veces	Muchas veces
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Alguna vez	Muchas veces	Nunca
Muchas veces	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Muchas veces	Muchas veces
N.C.	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Muchas veces	Nunca
Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Muchas veces
Alguna vez	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Varias veces	Nunca
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Nunca
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Alguna vez	Alguna vez
Varias veces	Varias veces	Muchas veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	Varias veces
Varias veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Muchas veces	Nunca
Muchas veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muchas veces	Nunca
Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Muchas veces	Alguna vez
Muchas veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Muchas veces	Nunca
Muchas veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Muchas veces	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Alguna vez	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Varias veces	Varias veces
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Varias veces	Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muchas veces	Nunca
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Muchas veces	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Nunca

Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Alguna vez
Alguna vez	Alguna vez	Nunca	Nunca	Muchas veces	Varias veces
Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Nunca	Nunca
Varias veces	Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Varias veces	Alguna vez
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Alguna vez	Varias veces	Muchas veces
Alguna vez	Nunca	Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez
Alguna vez	N.C.	N.C.	N.C.	Alguna vez	Alguna vez
Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Muchas veces	Nunca
Varias veces	N.C.	Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Varias veces
Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Alguna vez
Alguna vez	Nunca	Nunca	Varias veces	Varias veces	Alguna vez
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Alguna vez
Alguna vez	Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Varias veces	Alguna vez
Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Alguna vez	Alguna vez	Nunca
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Nunca
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Muchas veces	Nunca
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Varias veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Varias veces	Nunca	Nunca	N.C.	Alguna vez	Nunca
Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Varias veces	Varias veces	Muchas veces	Nunca	Alguna vez	Nunca
Varias veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Varias veces	Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez
Muchas veces	Varias veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca
Alguna vez	Varias veces	Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Varias veces
Muchas veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca
Muchas veces	Alguna vez	Muchas veces	Nunca	Alguna vez	Nunca
Muchas veces	Varias veces	Muchas veces	Alguna vez	Muchas veces	Alguna vez
Muchas veces	Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Alguna vez
Varias veces	Muchas veces	Varias veces	Muchas veces	Nunca	Nunca
Varias veces	Muchas veces	Varias veces	Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	Alguna vez	Nunca
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Alguna vez	N.C.	Alguna vez
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Alguna vez	Nunca	Nunca
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Varias veces	Varias veces
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Nunca	Nunca
Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Nunca
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Varias veces	Nunca
Muchas veces	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Alguna vez
Varias veces	Alguna vez	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca
N.C.	Nunca	Nunca	Nunca	Varias veces	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Nunca
Muchas veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Muchas veces	Varias veces	Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Alguna vez
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Nunca
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Nunca
Varias veces	Varias veces	Muchas veces	Muchas veces	Alguna vez	Alguna vez
Alguna vez	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Alguna vez	Alguna vez	Nunca	Nunca	Alguna vez	Nunca
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Nunca
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Nunca
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Muchas veces	Varias veces	Muchas veces
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Nunca	Nunca
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Nunca
Varias veces	Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Nunca
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	N.C.
Nunca	Varias veces	Nunca	N.C.	Muchas veces	N.C.
Muchas veces	N.C.	N.C.	Muchas veces	Nunca	Nunca
Alguna vez	Varias veces	Nunca	Nunca	Alguna vez	Nunca
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Nunca
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	Varias veces	Alguna vez
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Nunca

Varias veces	Nunca	Nunca	N.C.	Alguna vez	N.C.
Muchas veces	Varias veces	Alguna vez	Nunca	Alguna vez	N.C.
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	N.C.	Muchas veces	Alguna vez
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Nunca
Varias veces	Varias veces	Alguna vez	Nunca	Alguna vez	N.C.
Muchas veces	Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Varias veces
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Varias veces	Nunca	Nunca	N.C.	Nunca	Nunca
Varias veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Varias veces	Alguna vez
Muchas veces	Varias veces	Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Alguna vez
Varias veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Alguna vez	Alguna vez
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Muchas veces	Varias veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Muchas veces	Alguna vez	Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Muchas veces
Alguna vez	Varias veces	Alguna vez	Nunca	Muchas veces	Nunca
Muchas veces	Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Nunca	Nunca
Varias veces	Nunca	Nunca	Alguna vez	Nunca	Varias veces
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Alguna vez
Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Nunca
Alguna vez	Varias veces	Alguna vez	Nunca	Alguna vez	N.C.
Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Alguna vez	Nunca
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Alguna vez	Varias veces	Alguna vez	Nunca	N.C.	Alguna vez
Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Alguna vez	Alguna vez
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Alguna vez	Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	Nunca	Nunca
Alguna vez	Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Nunca
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Varias veces	Nunca
Varias veces	Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muchas veces	Nunca
Varias veces	Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Muchas veces	Alguna vez
Varias veces	Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Muchas veces	Alguna vez
Muchas veces	Muchas veces	Nunca	Nunca	Varias veces	Varias veces
Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	N.C.
N.C.	Varias veces	N.C.	N.C.	Nunca	Nunca
Alguna vez	Alguna vez	Nunca	Nunca	Muchas veces	Nunca
Varias veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Varias veces	Muchas veces	Nunca	Nunca	Muchas veces	Nunca
Muchas veces	Muchas veces	Nunca	Nunca	N.C.	N.C.
Alguna vez	Varias veces	Nunca	Nunca	Alguna vez	Nunca
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Muchas veces	Varias veces
N.C.	N.C.	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Alguna vez	Varias veces	Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Nunca
Muchas veces	Alguna vez	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Nunca	Nunca	Nunca
Muchas veces	Varias veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca
Varias veces	Muchas veces	Nunca	Nunca	Varias veces	Alguna vez
Muchas veces	Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Muchas veces	Alguna vez
Muchas veces	Alguna vez	Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Nunca
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Nunca	Varias veces	Nunca
Varias veces	Varias veces	Alguna vez	Nunca	Muchas veces	Alguna vez
N.C.	Alguna vez	Nunca	Nunca	Muchas veces	Nunca
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Nunca	Alguna vez	Alguna vez
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	N.C.	Nunca	Nunca
Alguna vez	Varias veces	Varias veces	Nunca	Alguna vez	Varias veces
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Alguna vez	Nunca	Nunca	N.C.	N.C.	N.C.
Varias veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Alguna vez	Alguna vez
Muchas veces	Nunca	Nunca	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces
Muchas veces	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Alguna vez
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Muchas veces	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Alguna vez
Muchas veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Alguna vez	Nunca	N.C.	Alguna vez	Varias veces	Nunca
Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez
N.C.	N.C.	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Varias veces	Alguna vez	Varias veces	Alguna vez	Muchas veces	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Varias veces
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Varias veces	Nunca

Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Alguna vez	Nunca
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez	Alguna vez
Alguna vez	Alguna vez	Nunca	Nunca	Muchas veces	Alguna vez
Alguna vez	Alguna vez	Nunca	Nunca	Alguna vez	Alguna vez
Varias veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Varias veces	Alguna vez
Alguna vez	Alguna vez	Nunca	Nunca	Varias veces	Alguna vez
Varias veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Varias veces	Alguna vez
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Muchas veces	Alguna vez
Muchas veces	Varias veces	Varias veces	Nunca	Varias veces	Nunca
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Varias veces	Varias veces
Varias veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Alguna vez	Alguna vez
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Muchas veces	Alguna vez
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez
Varias veces	Alguna vez	Nunca	Varias veces	Varias veces	Alguna vez
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Varias veces	Alguna vez
Varias veces	Alguna vez	N.C.	Nunca	Varias veces	Varias veces
Varias veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Varias veces	Varias veces
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Varias veces	Alguna vez	Alguna vez
Varias veces	Alguna vez	Nunca	Varias veces	Alguna vez	Alguna vez
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Alguna vez
Varias veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Varias veces	Nunca
Varias veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Varias veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Alguna vez	Alguna vez	Nunca	Nunca	Alguna vez	Alguna vez
Varias veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Alguna vez	Alguna vez
Alguna vez	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Varias veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Alguna vez	Alguna vez
Varias veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Varias veces	Nunca
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Muchas veces	Varias veces	Alguna vez	Muchas veces	Alguna vez	Alguna vez
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Varias veces	Nunca
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Alguna vez	Alguna vez
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Muchas veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.	Nunca	Nunca	Nunca	Varias veces	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
Varias veces	Nunca	Nunca	Nunca	Varias veces	Alguna vez
Alguna vez	Nunca	Nunca	Varias veces	Varias veces	Alguna vez
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Varias veces	Alguna vez
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Alguna vez	Alguna vez
Muchas veces	Muchas veces	Nunca	Nunca	Alguna vez	Nunca
Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Muchas veces	Muchas veces	Nunca	Nunca	Muchas veces	Nunca
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Alguna vez	Nunca
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Varias veces	Nunca
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Muchas veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Alguna vez	Nunca
Varias veces	Muchas veces	Nunca	Nunca	Alguna vez	Alguna vez
Muchas veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Alguna vez	Varias veces
Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Varias veces	Varias veces
Varias veces	Varias veces	Nunca	Nunca	Varias veces	Varias veces
N.C.	Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Varias veces	Alguna vez
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Varias veces

79. ¿Se han llevado a cabo, y cuantas veces, medidas correctivas como enviar al Director?	80. ¿Se han llevado a cabo, y cuantas veces, medidas correctivas como avisar a los alumnos con expulsión?	81. ¿Se han llevado a cabo, y cuantas veces, medidas correctivas como llamar a los padres para venir al Centro?	82. Prestar atención en clase, para ti es ...	83. La puntuación de respeto que crees que existe de los chicos a las chicas es ...	84. La puntuación de respeto que crees que existe de chicas a chicos es ...
Nunca	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Mucho (4)
Nunca	Alguna vez	Nunca	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Nunca	Muy importante (4)	Poco (2)	Poco (2)
Nunca	Varias veces	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
Nunca	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Mucho (4)
Nunca	Nunca	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Poco (2)	Poco (2)
Nunca	Nunca	Nunca	Muy importante (4)	Normal (3)	Nada (1)
Nunca	Nunca	Nunca	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Mucho (4)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Varias veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Nada (1)
Nunca	Alguna vez	Alguna vez	No sé (0)	Mucho (4)	Mucho (4)
Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Nada importante (1)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Varias veces	Poco importante (2)	Poco (2)	Poco (2)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)
Nunca	Varias veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Varias veces	Varias veces	No sé (0)	Mucho (4)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Poco importante (2)	Mucho (4)	Mucho (4)
Nunca	Varias veces	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Muchas veces	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Muchas veces	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
N.C.	Alguna vez	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Nada (1)	Mucho (4)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Poco (2)	Poco (2)
Muchas veces	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Poco (2)	Normal (3)
Varias veces	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Bastante importante (3)	Poco (2)	Poco (2)
Varias veces	Alguna vez	Varias veces	Bastante importante (3)	Mucho (4)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Poco importante (2)	Normal (3)	Poco (2)
Muchas veces	Muchas veces	Alguna vez	Muy importante (4)	Poco (2)	Poco (2)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Mucho (4)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Varias veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Varias veces	Muy importante (4)	Nada (1)	Nada (1)
Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Nada (1)	Mucho (4)
Nunca	Muchas veces	Varias veces	Bastante importante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)
Nunca	Alguna vez	Varias veces	Bastante importante (3)	Mucho (4)	Normal (3)
Alguna vez	Varias veces	Muchas veces	Bastante importante (3)	Nada (1)	Poco (2)
Varias veces	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Poco (2)
N.C.	Nunca	Nunca	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
Alguna vez	Muchas veces	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Mucho (4)
Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Poco (2)	Poco (2)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Poco (2)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Muchas veces	Muchas veces	Bastante importante (3)	Poco (2)	Normal (3)
Nunca	Varias veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Nada (1)	Poco (2)
Alguna vez	Alguna vez	Muchas veces	Poco importante (2)	Poco (2)	Mucho (4)
Alguna vez	Varias veces	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	Normal (3)	Mucho (4)
Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
Nunca	Nunca	Alguna vez	No sé (0)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Nunca	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Muchas veces	Muchas veces	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Varias veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Poco importante (2)	No sé (0)	Mucho (4)
Alguna vez	Varias veces	Muchas veces	Bastante importante (3)	Poco (2)	Poco (2)
Varias veces	Varias veces	Muchas veces	Bastante importante (3)	Nada (1)	Poco (2)
Nunca	Alguna vez	Nunca	Muy importante (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Varias veces	Bastante importante (3)	Nada (1)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Poco (2)	Poco (2)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Mucho (4)	Normal (3)

Cuestionario_Alumnos

Varias veces	Varias veces	Varias veces	Muy importante (4)	Nada (1)	Nada (1)
Alguna vez	Varias veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Muchas veces	Muchas veces	Poco importante (2)	Nada (1)	Nada (1)
Alguna vez	Varias veces	Varias veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Varias veces	Alguna vez	Bastante importante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)
Varias veces	Varias veces	Muchas veces	No sé (0)	Normal (3)	Poco (2)
Nunca	Nunca	Nunca	N.C.	Mucho (4)	Normal (3)
Varias veces	Muchas veces	Muchas veces	Bastante importante (3)	Poco (2)	Nada (1)
Alguna vez	Muchas veces	Muchas veces	Bastante importante (3)	Poco (2)	Nada (1)
Nunca	N.C.	N.C.	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Muchas veces	Varias veces	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Varias veces	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Varias veces	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Varias veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Muchas veces	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Muchas veces	Muchas veces	Varias veces	Muy importante (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
Muchas veces	Muchas veces	Alguna vez	Bastante importante (3)	Mucho (4)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Muchas veces	Muy importante (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Bastante importante (3)	Poco (2)	Mucho (4)
Varias veces	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Mucho (4)
Varias veces	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Nada (1)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Muchas veces	Muchas veces	Varias veces	Nada importante (1)	Mucho (4)	Mucho (4)
Alguna vez	Alguna vez	Muchas veces	Poco importante (2)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Muchas veces	Nunca	Nada importante (1)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Nunca	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Muchas veces	Bastante importante (3)	Poco (2)	Normal (3)
Muchas veces	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Muchas veces	No sé (0)	Poco (2)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Nunca	Bastante importante (3)	No sé (0)	No sé (0)
Muchas veces	Nunca	Muchas veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Bastante importante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Alguna vez	Varias veces	Alguna vez	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Varias veces	Muchas veces	Varias veces	Muy importante (4)	No sé (0)	Nada (1)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Muchas veces	Muchas veces	Bastante importante (3)	Nada (1)	Poco (2)
Muchas veces	Alguna vez	Nunca	Muy importante (4)	Poco (2)	Poco (2)
Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Poco importante (2)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Poco importante (2)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Alguna vez	Varias veces	Bastante importante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)
Muchas veces	Alguna vez	Muchas veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Muchas veces	Nunca	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	No sé (0)
Varias veces	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Varias veces	Alguna vez	Varias veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Nunca	Varias veces	Muy importante (4)	N.C.	N.C.
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Poco importante (2)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Poco importante (2)	Nada (1)	Mucho (4)
Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Nada (1)	Mucho (4)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Muchas veces	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Muchas veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Nunca	N.C.	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Nada (1)	Normal (3)
Nunca	Varias veces	Nunca	Muy importante (4)	N.C.	Normal (3)
Nunca	Nunca	Nunca	Bastante importante (3)	Mucho (4)	No sé (0)
Varias veces	Alguna vez	Varias veces	N.C.	Mucho (4)	N.C.
Nunca	Alguna vez	Nunca	Muy importante (4)	N.C.	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Muchas veces	N.C.	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Nunca	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)

Cuestionario_Alumnos

Alguna vez	Varias veces	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	No sé (0)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Poco (2)
Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Poco (2)
N.C.	Nunca	Nunca	Bastante importante (3)	Poco (2)	Poco (2)
Nunca	Alguna vez	Varias veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Varias veces	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	No sé (0)
Varias veces	Muchas veces	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Poco (2)	Poco (2)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Mucho (4)	Poco (2)
Alguna vez	Varias veces	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Muchas veces	Varias veces	Bastante importante (3)	Poco (2)	Normal (3)
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Muchas veces	Varias veces	Muchas veces	Poco importante (2)	Normal (3)	Poco (2)
Alguna vez	Varias veces	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Muchas veces	Varias veces	Bastante importante (3)	Nada (1)	Poco (2)
Varias veces	Varias veces	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Varias veces	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	N.C.	Mucho (4)
Alguna vez	Varias veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Muchas veces	Muchas veces	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Varias veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
N.C.	Nunca	Muchas veces	Muy importante (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
Nunca	Alguna vez	Muchas veces	Bastante importante (3)	Nada (1)	Poco (2)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Varias veces	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Poco (2)	Poco (2)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
N.C.	Nunca	Varias veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Muchas veces	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Muchas veces	Alguna vez	Muy importante (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
N.C.	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Poco (2)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Varias veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Poco (2)
Nunca	Alguna vez	Nunca	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Nunca	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Nunca	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Muchas veces	Varias veces	Varias veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Mucho (4)
Nunca	Alguna vez	Nunca	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Nunca	Muy importante (4)	Nada (1)	Mucho (4)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Alguna vez	Varias veces	Bastante importante (3)	Poco (2)	Poco (2)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	No sé (0)	Nada (1)	Nada (1)
Muchas veces	Varias veces	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Poco (2)
Nunca	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Nada (1)	No sé (0)
Alguna vez	Varias veces	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Bastante importante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)
Nunca	Nunca	Varias veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	No sé (0)
Alguna vez	Muchas veces	Alguna vez	Bastante importante (3)	Poco (2)	Poco (2)
Nunca	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Varias veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Poco (2)
Alguna vez	Varias veces	Varias veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	No sé (0)
Nunca	Alguna vez	Varias veces	Bastante importante (3)	Poco (2)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Mucho (4)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Varias veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
N.C.	N.C.	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	N.C.	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	No sé (0)	Poco (2)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Varias veces	Poco importante (2)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Poco (2)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Poco (2)	Poco (2)
Nunca	Nunca	Varias veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)

Cuestionario_Alumnos

Nunca	Nunca	Varias veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Poco (2)	Normal (3)
N.C.	N.C.	N.C.	Muy importante (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
Nunca	Nunca	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Varias veces	Muy importante (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
Nunca	Nunca	Nunca	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	N.C.	N.C.	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Muchas veces	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Poco (2)	Mucho (4)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Mucho (4)	Normal (3)
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Poco importante (2)	Mucho (4)	Mucho (4)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Poco (2)	Nada (1)
Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Mucho (4)
Nunca	Nunca	Alguna vez	No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)
Nunca	Nunca	Alguna vez	No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Varias veces	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Poco (2)
Varias veces	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Varias veces	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Muchas veces	Alguna vez	Poco importante (2)	Poco (2)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Poco (2)
Nunca	Muchas veces	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Varias veces	Varias veces	Poco importante (2)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Muchas veces	Muchas veces	No sé (0)	Poco (2)	Poco (2)
Nunca	Muchas veces	Muchas veces	Nada importante (1)	N.C.	N.C.
Varias veces	Nunca	Nunca	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Varias veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Varias veces	Muy importante (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Nunca	Bastante importante (3)	N.C.	Normal (3)
Alguna vez	N.C.	Muchas veces	Muy importante (4)	N.C.	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Poco (2)	N.C.
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Nunca	Bastante importante (3)	Normal (3)	N.C.
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Mucho (4)	N.C.
Alguna vez	Nunca	Nunca	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Nunca	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Mucho (4)
Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Varias veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Mucho (4)
Nunca	Nunca	Nunca	Bastante importante (3)	Nada (1)	Normal (3)
N.C.	N.C.	Nunca	No sé (0)	Normal (3)	Mucho (4)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Mucho (4)	Nada (1)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Mucho (4)	N.C.
Varias veces	Alguna vez	Varias veces	Bastante importante (3)	Poco (2)	Poco (2)
Nunca	Varias veces	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Mucho (4)
Nunca	Alguna vez	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Mucho (4)
Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Varias veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Nunca	Varias veces	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Muchas veces	Alguna vez	Poco importante (2)	N.C.	Normal (3)
Nunca	Varias veces	Alguna vez	Muy importante (4)	No sé (0)	No sé (0)
Nunca	Varias veces	Muchas veces	Muy importante (4)	No sé (0)	No sé (0)
Nunca	Varias veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	No sé (0)
Nunca	Varias veces	Varias veces	Bastante importante (3)	Poco (2)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Nada (1)	Mucho (4)
Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)

Cuestionario_Alumnos

N.C.	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Mucho (4)
Muchas veces	Varias veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Alguna vez	Muchas veces	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Muchas veces	Alguna vez	Varias veces	No sé (0)	Poco (2)	Poco (2)
Nunca	Nunca	Muchas veces	Bastante importante (3)	Poco (2)	Poco (2)
N.C.	N.C.	N.C.	Bastante importante (3)	Nada (1)	Nada (1)
N.C.	N.C.	N.C.	Muy importante (4)	Poco (2)	Poco (2)
Nunca	Varias veces	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Mucho (4)
Varias veces	Alguna vez	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Varias veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Muchas veces	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	N.C.	Muchas veces	Muy importante (4)	N.C.	N.C.
Muchas veces	Muchas veces	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
N.C.	N.C.	N.C.	Muy importante (4)	N.C.	N.C.
Nunca	N.C.	Muchas veces	Nada importante (1)	Nada (1)	Nada (1)
Nunca	Varias veces	Varias veces	Bastante importante (3)	Poco (2)	Normal (3)
Alguna vez	Varias veces	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Muchas veces	Varias veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Mucho (4)	Normal (3)
Muchas veces	Varias veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Nada (1)	Mucho (4)
Varias veces	Varias veces	Alguna vez	Bastante importante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)
N.C.	N.C.	N.C.	Poco importante (2)	Mucho (4)	Mucho (4)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Poco importante (2)	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	Bastante importante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)
Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Poco importante (2)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Varias veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Nunca	Bastante importante (3)	Poco (2)	Normal (3)
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Varias veces	Varias veces	Bastante importante (3)	Poco (2)	Normal (3)
N.C.	N.C.	N.C.	Bastante importante (3)	Poco (2)	Mucho (4)
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Varias veces	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Muchas veces	Varias veces	Varias veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Muchas veces	Alguna vez	Muchas veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Nunca	N.C.	Varias veces	N.C.	Normal (3)	Poco (2)
N.C.	N.C.	N.C.	Bastante importante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)
Alguna vez	Varias veces	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Varias veces	Nunca	Bastante importante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)
Alguna vez	Alguna vez	Muchas veces	Bastante importante (3)	Poco (2)	Poco (2)
Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	N.C.	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Muchas veces	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Bastante importante (3)	Poco (2)	Normal (3)
Alguna vez	N.C.	Varias veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Mucho (4)
Varias veces	Muchas veces	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Nunca	Muy importante (4)	Nada (1)	Nada (1)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Nunca	Muy importante (4)	Nada (1)	Poco (2)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Poco (2)
Nunca	Nunca	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Nunca	Muy importante (4)	Poco (2)	Mucho (4)
Alguna vez	Nunca	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Poco (2)
Nunca	Nunca	Nunca	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Nunca	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Varias veces	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Muchas veces	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Nunca	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Poco (2)	Mucho (4)
Nunca	Nunca	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Varias veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Nunca	N.C.	Normal (3)	Normal (3)
N.C.	N.C.	N.C.	Muy importante (4)	Poco (2)	Nada (1)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Poco (2)	Poco (2)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Nunca	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Muchas veces	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Poco (2)
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Nada (1)	Mucho (4)
Nunca	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Poco (2)

Cuestionario_Alumnos

Alguna vez	Varias veces	Varias veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Poco (2)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Poco (2)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Nunca	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Muchas veces	Varias veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Poco (2)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Mucho (4)
Varias veces	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Muchas veces	Varias veces	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
Nunca	Nunca	Nunca	Muy importante (4)	Normal (3)	Poco (2)
Alguna vez	Muchas veces	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Poco (2)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Poco (2)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Muchas veces	Nunca	N.C.	Normal (3)	Normal (3)
N.C.	Varias veces	Alguna vez	Bastante importante (3)	Poco (2)	Normal (3)
Nunca	Varias veces	Alguna vez	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Mucho (4)
Nunca	Muchas veces	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Varias veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Poco (2)
Nunca	Alguna vez	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
N.C.	N.C.	Alguna vez	Poco importante (2)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	N.C.	Nunca	Muy importante (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
Nunca	Nunca	N.C.	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	N.C.	N.C.	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Muy importante (4)	Nada (1)	Poco (2)
Nunca	Alguna vez	Muchas veces	Nada importante (1)	Nada (1)	Nada (1)
Varias veces	Varias veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Nada (1)
Nunca	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Mucho (4)
Nunca	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
Nunca	Alguna vez	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
N.C.	N.C.	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Muchas veces	Varias veces	Muy importante (4)	Mucho (4)	Normal (3)
N.C.	Varias veces	Alguna vez	Muy importante (4)	Nada (1)	Normal (3)
N.C.	N.C.	Nunca	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	N.C.	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Alguna vez	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Nada (1)	Mucho (4)
Alguna vez	Varias veces	Varias veces	Bastante importante (3)	N.C.	N.C.
Varias veces	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Poco (2)	Poco (2)
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Varias veces	Alguna vez	Muchas veces	Poco importante (2)	Nada (1)	Nada (1)
Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Varias veces	Varias veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Varias veces	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Mucho (4)
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Varias veces	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Poco (2)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Poco (2)	Poco (2)
Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Alguna vez	Varias veces	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Muchas veces	Varias veces	Varias veces	Bastante importante (3)	Poco (2)	Normal (3)
Varias veces	Varias veces	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Muchas veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Poco (2)
N.C.	N.C.	Varias veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Nunca	Nunca	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
Muchas veces	Muchas veces	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Varias veces	Muy importante (4)	Nada (1)	Normal (3)
Nunca	Muchas veces	Varias veces	Bastante importante (3)	N.C.	N.C.
Nunca	Nunca	Alguna vez	Poco importante (2)	N.C.	N.C.
Nunca	Varias veces	Alguna vez	Muy importante (4)	N.C.	N.C.
Nunca	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	N.C.	N.C.
Varias veces	Alguna vez	Muchas veces	Poco importante (2)	Normal (3)	No sé (0)
Alguna vez	Muchas veces	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
Alguna vez	Nunca	Varias veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Poco (2)

Cuestionario_Alumnos

Nunca	Alguna vez	Nunca	Muy importante (4)	Poco (2)	Nada (1)
Nunca	Nunca	Nunca	Bastante importante (3)	Poco (2)	Normal (3)
Varias veces	Alguna vez	Varias veces	Bastante importante (3)	Poco (2)	Poco (2)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Nada (1)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Varias veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Varias veces	Nunca	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Nunca	Muy importante (4)	Poco (2)	No sé (0)
Alguna vez	Muchas veces	Muchas veces	Poco importante (2)	Nada (1)	Normal (3)
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Alguna vez	Varias veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Nunca	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Nada (1)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Nunca	Bastante importante (3)	N.C.	N.C.
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Nunca	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Nada importante (1)	Nada (1)	Nada (1)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Poco (2)	Nada (1)
Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Bastante importante (3)	Poco (2)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Poco (2)	Poco (2)
Varias veces	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Nunca	Bastante importante (3)	Nada (1)	Normal (3)
Nunca	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Poco (2)
Nunca	Nunca	Nunca	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Varias veces	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Nada (1)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Nunca	Muy importante (4)	No sé (0)	No sé (0)
Nunca	Nunca	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Mucho (4)
Nunca	Varias veces	Alguna vez	Muy importante (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
Muchas veces	Alguna vez	Muchas veces	Bastante importante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)
Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Mucho (4)
Alguna vez	Varias veces	Varias veces	Bastante importante (3)	Poco (2)	Normal (3)
Alguna vez	Muchas veces	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Mucho (4)
Nunca	Alguna vez	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Muchas veces	Muchas veces	Bastante importante (3)	Nada (1)	Poco (2)
Alguna vez	Varias veces	Varias veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Poco (2)	Normal (3)
Alguna vez	Varias veces	Varias veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Mucho (4)
Nunca	Alguna vez	Muchas veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)
Nunca	Alguna vez	Nunca	Muy importante (4)	Poco (2)	No sé (0)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Poco (2)
Alguna vez	Varias veces	Nunca	No sé (0)	Mucho (4)	Poco (2)
Alguna vez	Nunca	Varias veces	Bastante importante (3)	Nada (1)	Mucho (4)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Nunca	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	Nada (1)	No sé (0)
N.C.	N.C.	N.C.	Muy importante (4)	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	Nunca	Muy importante (4)	N.C.	N.C.
Varias veces	Muchas veces	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Muchas veces	Muchas veces	N.C.	N.C.	N.C.
Nunca	Muchas veces	Varias veces	Muy importante (4)	Nada (1)	Nada (1)
N.C.	Alguna vez	Nunca	Muy importante (4)	Nada (1)	Mucho (4)
Alguna vez	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	N.C.	Bastante importante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)
Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
Nunca	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Nada (1)	Nada (1)
Nunca	Muchas veces	Varias veces	Bastante importante (3)	No sé (0)	Mucho (4)
Alguna vez	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Poco (2)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Poco importante (2)	Mucho (4)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Muchas veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Alguna vez	Varias veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Mucho (4)	Nada (1)
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Varias veces	Varias veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)

Cuestionario_Alumnos

Varias veces	Varias veces	Varias veces	Muy importante (4)	Nada (1)	Normal (3)
Alguna vez	N.C.	N.C.	Muy importante (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
Muchas veces	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Alguna vez	Muchas veces	Poco importante (2)	Poco (2)	Normal (3)
Varias veces	Muchas veces	Varias veces	Poco importante (2)	Poco (2)	Mucho (4)
Alguna vez	Varias veces	Muchas veces	Poco importante (2)	Poco (2)	Nada (1)
Alguna vez	Nunca	Varias veces	Bastante importante (3)	Nada (1)	Mucho (4)
Nunca	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Nada importante (1)	Mucho (4)	No sé (0)
Alguna vez	Alguna vez	Varias veces	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Nunca	Muchas veces	Bastante importante (3)	Nada (1)	Poco (2)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Mucho (4)	No sé (0)
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Nada importante (1)	Poco (2)	Nada (1)
Varias veces	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
Alguna vez	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Poco (2)	Poco (2)
N.C.	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Poco (2)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Varias veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Poco (2)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Nada (1)	Poco (2)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Nada (1)	Nada (1)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Poco (2)	Poco (2)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Poco (2)	Poco (2)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Nada (1)	Poco (2)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Nada (1)	Nada (1)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Poco (2)	Poco (2)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Poco (2)	Poco (2)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Nada importante (1)	Poco (2)	Poco (2)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Poco (2)	Poco (2)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Poco (2)	Poco (2)
Alguna vez	Nunca	Muchas veces	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Mucho (4)	Mucho (4)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Nada importante (1)	Normal (3)	Normal (3)
Muchas veces	Muchas veces	Nunca	Bastante importante (3)	Poco (2)	Mucho (4)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Muchas veces	Nunca	Muchas veces	Bastante importante (3)	Nada (1)	Nada (1)
Nunca	Nunca	Nunca	Nada importante (1)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Muchas veces	Poco importante (2)	Mucho (4)	Mucho (4)
Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Nada (1)	Nada (1)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Muchas veces	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Poco (2)	Poco (2)
Muchas veces	Muchas veces	Nunca	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Poco importante (2)	Poco (2)	Normal (3)
Varias veces	Alguna vez	Varias veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Varias veces	Alguna vez	Nada importante (1)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Muchas veces	Nunca	Muchas veces	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Poco importante (2)	Nada (1)	Nada (1)
Alguna vez	Muchas veces	Muchas veces	Muy importante (4)	Nada (1)	Normal (3)
Varias veces	Muchas veces	Muchas veces	Nada importante (1)	N.C.	N.C.
Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Nada importante (1)	Normal (3)	Poco (2)
Nunca	Alguna vez	Alguna vez	Nada importante (1)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Nunca	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Varias veces	Alguna vez	Alguna vez	Bastante importante (3)	Mucho (4)	Mucho (4)
Nunca	Muchas veces	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Nunca	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	N.C.	Alguna vez	Muy importante (4)	Poco (2)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Nunca	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	N.C.	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Nunca	Bastante importante (3)	Poco (2)	Normal (3)
Alguna vez	Alguna vez	Alguna vez	Muy importante (4)	Normal (3)	Normal (3)
Nunca	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
Alguna vez	Nunca	Alguna vez	Bastante importante (3)	Normal (3)	Normal (3)
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	Mucho (4)	Mucho (4)
Muchas veces	Nunca	Muchas veces	No sé (0)	Nada (1)	Nada (1)
Alguna vez	Alguna vez	Muchas veces	No sé (0)	Nada (1)	No sé (0)
Varias veces	Nunca	Varias veces	Muy importante (4)	Nada (1)	Nada (1)

Cuestionario_Alumnos

Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
Poco (2)	Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Nadie	
Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Poco (2)	Poco (2)	Algún hermano/a	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Poco (2)	Mi madre	Otras personas
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	No tengo que hacer deberes	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi padre y mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Nada (1)	Nada (1)	Normal (3)	Poco (2)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	N.C.	Mi padre y mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	Algún hermano/a
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Poco (2)	Nadie	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)		
Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Algún hermano/a	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Poco (2)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Poco (2)	Mi padre y mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Nada (1)	Otras personas	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Poco (2)	Mi madre	
Normal (3)	Nada (1)	Mucho (4)	Nada (1)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
Poco (2)	Poco (2)	N.C.	Normal (3)	Nadie	
Nada (1)	Nada (1)	Poco (2)	Nada (1)	Mi padre y mi madre	
Mucho (4)	Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Poco (2)	Nada (1)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi madre	
No sé (0)	No sé (0)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Nada (1)	Nadie	
Nada (1)	Nada (1)	No sé (0)	Poco (2)	Mi madre	
Nada (1)	Nada (1)	Normal (3)	Nada (1)	Mi madre	
No sé (0)	Nada (1)	N.C.	Mucho (4)	Mi madre	
No sé (0)	Nada (1)	N.C.	Poco (2)	Nadie	
Poco (2)	No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	N.C.	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	No sé (0)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Nada (1)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Nadie	
Nada (1)	Nada (1)	N.C.	Nada (1)	Nadie	
Poco (2)	Normal (3)	Mucho (4)	Nada (1)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Mi padre y mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	No sé (0)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Mi madre	
Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Nadie	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Poco (2)	Nadie	
Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Poco (2)	N.C.	
Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Poco (2)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Mucho (4)	Mi madre	
N.C.	N.C.	Normal (3)	Mucho (4)	Nadie	
Mucho (4)	Poco (2)	Normal (3)	N.C.	N.C.	
Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	N.C.	Mi madre	
N.C.	N.C.	N.C.	Normal (3)	Nadie	
Nada (1)	Nada (1)	Normal (3)	Nada (1)	N.C.	
No sé (0)	No sé (0)	Normal (3)	No sé (0)	Mi padre y mi madre	Otras personas
Normal (3)	Normal (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Otras personas	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	Algún hermano/a

Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	No sé (0)	Mi padre y mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Mucho (4)	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Algún hermano/a	
Normal (3)	Normal (3)	No sé (0)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Poco (2)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Nada (1)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Poco (2)	Mi madre	
Nada (1)	Normal (3)	Mucho (4)	Poco (2)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Nada (1)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
Nada (1)	Normal (3)	Normal (3)	Poco (2)	Otras personas	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nada (1)	Nadie	
Mucho (4)	Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)	Normal (3)	Otras personas	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	Algún hermano/a
Normal (3)	No sé (0)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Poco (2)	No sé (0)	N.C.	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	Mi madre	
Mucho (4)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Mucho (4)	Normal (3)	Mucho (4)	Poco (2)	Otras personas	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nada (1)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Poco (2)	Otras personas	
Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Nadie	
Mucho (4)	Normal (3)	Normal (3)	Poco (2)	Mi padre y mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	Mi padre y mi madre	
Nada (1)	Nada (1)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Poco (2)	Mi madre	
Nada (1)	No sé (0)	Mucho (4)	Nada (1)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Mucho (4)	No sé (0)	Normal (3)	Mucho (4)	Mi madre	Algún hermano/a
Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi madre	
Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	Algún hermano/a
Nada (1)	Nada (1)	Poco (2)	Poco (2)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Nada (1)	Algún hermano/a	
Nada (1)	N.C.	Poco (2)	Nada (1)	Nadie	
Mucho (4)	No sé (0)	Nada (1)	No sé (0)	Mi madre	
Nada (1)	Nada (1)	Poco (2)	Nada (1)	Nadie	
Poco (2)	Normal (3)	Nada (1)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Mucho (4)	Poco (2)	Nada (1)	Normal (3)	Mi madre	
Poco (2)	Nada (1)	N.C.	Poco (2)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Poco (2)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Poco (2)	Nadie	
Poco (2)	Mucho (4)	Normal (3)	Poco (2)	Mi padre	
Poco (2)	Nada (1)	Normal (3)	Poco (2)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	No sé (0)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Nada (1)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Poco (2)	Mucho (4)	Normal (3)	Poco (2)	Nadie	
Mucho (4)	Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Nada (1)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Poco (2)	Algún hermano/a	
Mucho (4)	Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Mucho (4)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a

Cuestionario_Alumnos

Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Mucho (4)	Mi madre	
Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Normal (3)	Nadie	
Mucho (4)	Mucho (4)	N.C.	Mucho (4)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi padre y mi madre	
Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Normal (3)	Algún hermano/a	
No sé (0)	No sé (0)	Mucho (4)	Mucho (4)	Otras personas	
Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Otras personas	
Mucho (4)	Nada (1)	Mucho (4)	Poco (2)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Algún hermano/a	
Nada (1)	Nada (1)	Mucho (4)	Normal (3)	Nadie	
Nada (1)	Nada (1)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi madre	Otras personas
N.C.	Poco (2)	N.C.	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Poco (2)	No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)	Otras personas	
Poco (2)	Mucho (4)	Normal (3)	Nada (1)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Otras personas	Algún hermano/a
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Poco (2)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Poco (2)	Mi padre y mi madre	
Poco (2)	Mucho (4)	Normal (3)	Poco (2)	Algún hermano/a	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	Nadie	
No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)	Nada (1)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	
Normal (3)	Nada (1)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	
Nada (1)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	N.C.	Mucho (4)	Normal (3)	Mi madre	Algún hermano/a
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Normal (3)	Poco (2)	N.C.	Poco (2)	Nadie	
No sé (0)	No sé (0)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	Otras personas
No sé (0)	No sé (0)	Normal (3)	No sé (0)	Algún hermano/a	
Nada (1)	No sé (0)	Nada (1)	Nada (1)	Mi padre y mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Poco (2)	Nada (1)	Mucho (4)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Nadie	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Poco (2)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	
Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	
Mucho (4)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
Mucho (4)	Mucho (4)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Mucho (4)	Mi padre y mi madre	Otras personas
No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)	Algún hermano/a	
No sé (0)	No sé (0)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre	Algún hermano/a
No sé (0)	No sé (0)	Poco (2)	Mucho (4)	Mi padre	
Normal (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Algún hermano/a	
Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	
Normal (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	Mi padre y mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	

Cuestionario_Alumnos

No sé (0)	No sé (0)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	No sé (0)	No sé (0)	Mi padre y mi madre	
Nada (1)	Nada (1)	Poco (2)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	Otras personas
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Nadie	
Poco (2)	Normal (3)	N.C.	Normal (3)	Mi madre	Algún hermano/a
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Poco (2)	Nadie	
Normal (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	Otras personas	
Poco (2)	Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Mucho (4)	Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Mi madre	
Nada (1)	Poco (2)	Normal (3)	Poco (2)	Nadie	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	
Mucho (4)	Mucho (4)	N.C.	Mucho (4)	Mi madre	
Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Nadie	
Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Algún hermano/a	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	
Nada (1)	Mucho (4)	Normal (3)	No sé (0)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
No sé (0)	Mucho (4)	No sé (0)	No sé (0)	Mi madre	
Normal (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	Algún hermano/a
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	No sé (0)	Nadie	
No sé (0)	Nada (1)	No sé (0)	Poco (2)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Algún hermano/a	
Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)	Normal (3)	Algún hermano/a	Mi padre y mi madre
Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Poco (2)	Normal (3)	Poco (2)	Nada (1)	Nadie	
Normal (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Normal (3)	Algún hermano/a	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Otras personas	
Poco (2)	Mucho (4)	Nada (1)	Normal (3)	Mi padre	
Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Otras personas	
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	Otras personas
Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	Mi padre	
Normal (3)	Normal (3)	Nada (1)	No sé (0)	Otras personas	
Mucho (4)	No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)	Algún hermano/a	
Mucho (4)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Poco (2)	Nada (1)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Normal (3)	Algún hermano/a	Otras personas
Nada (1)	N.C.	Mucho (4)	Mucho (4)	Otras personas	
No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)	Mi madre	
Nada (1)	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Mi madre	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Nada (1)	Algún hermano/a	
Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi madre	
Nada (1)	Mucho (4)	Nada (1)	Nada (1)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi padre y mi madre	Otras personas
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi padre y mi madre	Otras personas
Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Mucho (4)	Nadie	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Algún hermano/a	Otras personas
No sé (0)	N.C.	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	Algún hermano/a
Nada (1)	Normal (3)	Nada (1)	Nada (1)	Mi madre	
Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Nada (1)	Poco (2)	Normal (3)	Poco (2)	Mi madre	
Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	No sé (0)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Nadie	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Algún hermano/a	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Nada (1)	Nada (1)	Normal (3)	Poco (2)	Mi madre	
No sé (0)	No sé (0)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a

Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
No sé (0)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Mi madre	Algún hermano/a
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Nadie	
Nada (1)	Mucho (4)	Mucho (4)	Nada (1)	No tengo que hacer deberes	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Mucho (4)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Poco (2)	N.C.	N.C.	N.C.	Otras personas	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Mucho (4)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	N.C.	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	Otras personas
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	
Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	Mi padre y mi madre	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	Mi padre y mi madre	Otras personas
Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Mi madre	
Normal (3)	Nada (1)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Algún hermano/a	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Nada (1)	N.C.	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Nada (1)	Nada (1)	Poco (2)	Poco (2)	Mi padre y mi madre	
Poco (2)	Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	Otras personas
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	Algún hermano/a
Nada (1)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	Mi madre	
Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi madre	
Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Poco (2)	Mi madre	
Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Algún hermano/a	
Mucho (4)	Mucho (4)	Normal (3)	Mucho (4)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	
Mucho (4)	Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	N.C.	Nadie	
Normal (3)	Nada (1)	Poco (2)	Nada (1)	Nadie	
Normal (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	Algún hermano/a
Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	Mi madre	Algún hermano/a
Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	
Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Otras personas	
Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Poco (2)	Otras personas	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre	
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Algún hermano/a	
Mucho (4)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi padre y mi madre	
No sé (0)	Poco (2)	No sé (0)	No sé (0)	Mi padre y mi madre	
Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
N.C.	Mucho (4)	Mucho (4)	Normal (3)	Algún hermano/a	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Mucho (4)	Nada (1)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi padre y mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	No sé (0)	Normal (3)	No sé (0)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Algún hermano/a	
Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Poco (2)	Mucho (4)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	

Nada (1)	Mucho (4)	Nada (1)	No sé (0)	Mi padre y mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	N.C.	
Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Poco (2)	Mi madre	Algún hermano/a
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	Algún hermano/a
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	Otras personas
Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Poco (2)	N.C.	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi padre	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	
Mucho (4)	No sé (0)	Normal (3)	Mucho (4)	N.C.	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Mucho (4)	Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Poco (2)	Nadie	
Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Mucho (4)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	N.C.	
Poco (2)	Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Poco (2)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Poco (2)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Otras personas	
Nada (1)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	No tengo que hacer deberes	
Nada (1)	Mucho (4)	Nada (1)	Nada (1)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Mucho (4)	Mi padre y mi madre	
Poco (2)	Mucho (4)	Normal (3)	Mucho (4)	Algún hermano/a	
Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Algún hermano/a	
Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	No tengo que hacer deberes	
Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Poco (2)	Mi padre y mi madre	
Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	
Nada (1)	Nada (1)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	Algún hermano/a
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	Nadie	
Nada (1)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Poco (2)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Nada (1)	Nada (1)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Nada (1)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Poco (2)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	
No sé (0)	No sé (0)	Normal (3)	No sé (0)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Nada (1)	Nada (1)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	
Poco (2)	Normal (3)	Nada (1)	Mucho (4)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Mucho (4)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Poco (2)	Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	

Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Nadie	
Mucho (4)	Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Nada (1)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	
No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)	Mi padre y mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	No tengo que hacer deberes	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Nada (1)	Nadie	
Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)	Mi madre		
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre		
Poco (2)	Normal (3)	Poco (2)	Otras personas		
Mucho (4)	Normal (3)	Mucho (4)	Nadie		
Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie		
N.C.	N.C.	N.C.	Mi madre		
Normal (3)	Normal (3)	Poco (2)	Mi padre y mi madre		
Mucho (4)	Poco (2)	Normal (3)	Mi padre y mi madre		
Nada (1)	No sé (0)	Normal (3)	Mi madre		
Mucho (4)	Nada (1)	Nada (1)	Nadie		
Poco (2)	Nada (1)	Mucho (4)	Mi madre		
Nada (1)	Normal (3)	Mucho (4)	Otras personas		
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie		
Poco (2)	Nada (1)	Mucho (4)	Nadie		
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre		
Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre		Algún hermano/a
Poco (2)	Poco (2)	Nada (1)	Nadie		
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Mi madre		
Poco (2)	Nada (1)	Mucho (4)	Mi madre		
No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)		
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Mucho (4)	Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Nada (1)	Poco (2)	N.C.	Nada (1)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Poco (2)	Mi padre y mi madre	
Poco (2)	Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Nadie	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Nada (1)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	Algún hermano/a
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Poco (2)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)	Mucho (4)	Nadie	
Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
Mucho (4)	N.C.	Normal (3)	Mucho (4)	Mi madre	
No sé (0)	Nada (1)	No sé (0)	No sé (0)	No tengo que hacer deberes	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Nada (1)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	Otras personas
Mucho (4)	No sé (0)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	
Nada (1)	Normal (3)	N.C.	Normal (3)	Nadie	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	
Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi padre	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		N.C.
Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mucho (4)	Nadie	
Nada (1)	Mucho (4)	Nada (1)	Mucho (4)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Mi madre	
Mucho (4)	Normal (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Nadie	
Mucho (4)	Mucho (4)	Nada (1)	Poco (2)	Nadie	
No sé (0)	Mucho (4)	No sé (0)	Mucho (4)	Mi padre y mi madre	Otras personas
Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi padre y mi madre	
No sé (0)	Mucho (4)	No sé (0)	Poco (2)	N.C.	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	N.C.	
Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	Otras personas
Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	Otras personas
Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	Mi padre y mi madre
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi madre	
Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	Mi madre	

Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Mucho (4)	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	
Normal (3)	Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Nada (1)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre	
Nada (1)	Nada (1)	Normal (3)	Poco (2)	Nadie	
Normal (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi madre	
Mucho (4)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Nada (1)	Mucho (4)	No sé (0)	No sé (0)	No tengo que hacer deberes	
Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Poco (2)	Nadie	
N.C.	N.C.	Poco (2)	Mucho (4)	Nadie	
Mucho (4)	Mucho (4)	No sé (0)	No sé (0)	Nadie	
Nada (1)	No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)	Nadie	
Normal (3)	Poco (2)	Mucho (4)	Mucho (4)	Nadie	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Mucho (4)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Poco (2)	Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Nadie	
Nada (1)	Poco (2)	Nada (1)	Mucho (4)	Mi madre	
N.C.	N.C.	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Poco (2)	Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Mi madre	Algún hermano/a
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)	No sé (0)	Mi madre	
Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
Normal (3)	Normal (3)	Nada (1)	Mucho (4)	Mi madre	
Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Mi madre	
Normal (3)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Nadie	
Nada (1)	Mucho (4)	Nada (1)	Nada (1)	N.C.	
Poco (2)	Poco (2)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi madre	Algún hermano/a
Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	No sé (0)	Algún hermano/a	
Nada (1)	Nada (1)	Poco (2)	Nada (1)	Nadie	
Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Algún hermano/a	
Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	Mi madre	
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Mi padre y mi madre	
Nada (1)	Nada (1)	Poco (2)	Poco (2)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Poco (2)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
Nada (1)	Nada (1)	Normal (3)	Mucho (4)	Mi madre	Algún hermano/a
Nada (1)	Nada (1)	Mucho (4)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Poco (2)	Nadie	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Nada (1)	Nada (1)	Mucho (4)	Normal (3)	Mi padre y mi madre	
N.C.	N.C.	Normal (3)	Mucho (4)	Nadie	
Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	N.C.	Mi madre	
Poco (2)	Mucho (4)	Poco (2)	Mucho (4)	Mi padre y mi madre	
Normal (3)	Mucho (4)	Mucho (4)	Nada (1)	Nadie	
Poco (2)	Nada (1)	Normal (3)	Mucho (4)	No tengo que hacer deberes	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Mucho (4)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Mucho (4)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	No sé (0)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	Otras personas
Normal (3)	Poco (2)	Normal (3)	No sé (0)	Mi madre	
Mucho (4)	Mucho (4)	Normal (3)	Normal (3)	Mi madre	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Poco (2)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	
Normal (3)	Normal (3)	Normal (3)	Poco (2)	Mi padre y mi madre	Algún hermano/a
Poco (2)	Normal (3)	Mucho (4)	Normal (3)	Nadie	
Poco (2)	Nada (1)	Poco (2)	Normal (3)	Nadie	
Nada (1)	Mucho (4)	Mucho (4)	Normal (3)	Nadie	
Nada (1)	Mucho (4)	Nada (1)	Mucho (4)	Mi madre	
N.C.	Nada (1)	Nada (1)	Nada (1)	N.C.	
Nada (1)	Nada (1)	Normal (3)	Normal (3)	Nadie	

91. ¿Cuántos minutos dedicas a hacer los deberes, por término medio?	92. ¿Cómo se trata el material e instalaciones del Centro? ¿se hacen pintadas en wáteres, puertas, ...?	93. ¿Cómo se trata el material e instalaciones del Centro? ¿se rompen puertas u otras cosas?	94. ¿Cómo se trata el material e instalaciones del Centro? ¿se destroran papeleras?	95. ¿Cómo se trata el material e instalaciones del Centro? ¿se roban cosas del Centro?	96. ¿Cómo se trata el material e instalaciones del Centro? ¿se estropean cosas de los profesores?
90 minutos	No sé	Algunas veces	Nunca	Bastantes veces	Muy poco
30 minutos	No sé	Muchas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Mucho
20 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	No sé
más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
10 minutos	No sé	No sé	Muchas veces	No sé	No sé
30 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	No sé	No sé
30 minutos	Algunas veces	Nunca	Nunca	Algunas veces	Muy poco
60 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	Muchas veces	Bastantes veces	No sé	No sé	No sé
30 minutos	Muchas veces	Muchas veces	No sé	Nunca	Poco
90 minutos	Bastantes veces	Muchas veces	Algunas veces	Muchas veces	Mucho
60 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Nada
90 minutos	No sé	No sé	No sé	No sé	No sé
más de 90 minutos	Nunca	Nunca	No sé	Nunca	No sé
40 minutos	Muchas veces	Algunas veces	Algunas veces	Nunca	Muy poco
40 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Muchas veces	Mucho
60 minutos	Algunas veces	No sé	No sé	Algunas veces	Mucho
más de 90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
más de 90 minutos	No sé	Nunca	No sé	Nunca	Muy poco
0 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Poco
40 minutos	Nunca	Algunas veces	Algunas veces	Nunca	No sé
60 minutos	No sé	Algunas veces	Nunca	Nunca	Mucho
más de 90 minutos	Algunas veces	Muchas veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Mucho
60 minutos	No sé	No sé	No sé	No sé	No sé
40 minutos	Nunca	No sé	No sé	Nunca	No sé
más de 90 minutos	Algunas veces	Bastantes veces	Nunca	Muchas veces	Nada
0 minutos	Algunas veces	No sé	No sé	No sé	No sé
40 minutos	Nunca	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Mucho
30 minutos	Algunas veces	No sé	No sé	No sé	Mucho
más de 90 minutos	No sé	No sé	No sé	No sé	No sé
90 minutos	Nunca	Nunca	Muchas veces	Algunas veces	Mucho
más de 90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
más de 90 minutos	Muchas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Bastantes veces	No sé
60 minutos	Nunca	Nunca	No sé	Algunas veces	Poco
90 minutos	Nunca	Nunca	No sé	No sé	No sé
90 minutos	Nunca	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muy poco
60 minutos	No sé	Algunas veces	No sé	Algunas veces	No sé
más de 90 minutos	No sé	Algunas veces	Nunca	Nunca	Nada
0 minutos	No sé	No sé	No sé	Nunca	No sé
más de 90 minutos	Muchas veces	Nunca	Nunca	No sé	No sé
40 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Nunca	Nunca	Nada
60 minutos	Muchas veces	Muchas veces	No sé	No sé	No sé
0 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
60 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Mucho
más de 90 minutos	Nunca	Algunas veces	N.C.	N.C.	N.C.
20 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca	Nada
más de 90 minutos	Bastantes veces	N.C.	Algunas veces	N.C.	Mucho
más de 90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
60 minutos	Bastantes veces	Nunca	Nunca	Algunas veces	Nada
más de 90 minutos	No sé	Nunca	No sé	No sé	No sé
más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
40 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	N.C.	N.C.
90 minutos	No sé	No sé	No sé	Nunca	Nada
20 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	No sé
60 minutos	Nunca	Nunca	Algunas veces	Algunas veces	Poco
30 minutos	Algunas veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
30 minutos	Nunca	Algunas veces	Nunca	Nunca	Muy poco
10 minutos	Nunca	Bastantes veces	Bastantes veces	Nunca	Nada
30 minutos	Nunca	Bastantes veces	Bastantes veces	No sé	No sé
0 minutos	Algunas veces	Muchas veces	No sé	Muchas veces	No sé
90 minutos	Muchas veces	No sé	Muchas veces	Bastantes veces	No sé
30 minutos	Bastantes veces	No sé	Algunas veces	Nunca	No sé
30 minutos	No sé	Algunas veces	No sé	No sé	No sé
30 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	No sé	No sé
60 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Nunca	Nada
60 minutos	No sé	No sé	Bastantes veces	Nunca	No sé
30 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Poco
más de 90 minutos	Bastantes veces	Muchas veces	Muchas veces	Bastantes veces	Mucho
40 minutos	Algunas veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Muchas veces	Mucho
90 minutos	No sé	No sé	No sé	Bastantes veces	Mucho
30 minutos	No sé	No sé	No sé	Algunas veces	No sé
N.C.	Nunca	Nunca	N.C.	No sé	Muy poco
40 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Nunca	Muy poco
60 minutos	Algunas veces	No sé	Nunca	Algunas veces	Poco

Cuestionario_Alumnos

más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces
60 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Mucho
30 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
20 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
20 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	No sé	No sé
0 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Muy poco
60 minutos	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Nunca	Poco
más de 90 minutos	Muchas veces	Nunca	Nunca	Nunca	Mucho
30 minutos	Algunas veces	No sé	Bastantes veces	Nunca	Mucho
30 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	Bastantes veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
10 minutos	Algunas veces	Nunca	Nunca	Nunca	Muy poco
60 minutos	Muchas veces	Algunas veces	Algunas veces	Nunca	No sé
90 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Nunca	Muy poco
60 minutos	Bastantes veces	Algunas veces	Algunas veces	Nunca	No sé
60 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Mucho
60 minutos	Bastantes veces	Algunas veces	Algunas veces	Nunca	Mucho
60 minutos	Algunas veces	Nunca	Nunca	Algunas veces	Poco
90 minutos	Algunas veces	Algunas veces	No sé	No sé	No sé
60 minutos	Muchas veces	No sé	Bastantes veces	No sé	No sé
60 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Algunas veces	Muy poco
60 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Poco
más de 90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
40 minutos	No sé	Nunca	Nunca	Nunca	Mucho
más de 90 minutos	Algunas veces	Algunas veces	No sé	No sé	Mucho
30 minutos	Algunas veces	Nunca	Bastantes veces	Nunca	No sé
90 minutos	Nunca	Algunas veces	Algunas veces	Nunca	No sé
más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	No sé
60 minutos	Algunas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
10 minutos	Muchas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Nunca	Poco
40 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca	Muy poco
20 minutos	Nunca	Bastantes veces	Bastantes veces	Algunas veces	No sé
30 minutos	No sé	Nunca	No sé	Nunca	No sé
20 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Nunca	Nunca	Mucho
60 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Muchas veces	Mucho
40 minutos	Algunas veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Poco
20 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
30 minutos	Algunas veces	Bastantes veces	Nunca	Nunca	Mucho
más de 90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	No sé
30 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
60 minutos	Muchas veces	Nunca	Nunca	Nunca	Mucho
60 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	No sé	No sé
30 minutos	Nunca	Algunas veces	Algunas veces	Nunca	Mucho
más de 90 minutos	No sé	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
40 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Algunas veces	No sé
40 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	No sé
90 minutos	Algunas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
30 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Mucho
20 minutos	No sé	Bastantes veces	Nunca	Algunas veces	Muy poco
0 minutos	Nunca	Bastantes veces	Bastantes veces	Algunas veces	Muy poco
90 minutos	Algunas veces	Nunca	Nunca	Nunca	No sé
90 minutos	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Bastantes veces	Mucho
90 minutos	No sé	Bastantes veces	Bastantes veces	Muchas veces	No sé
60 minutos	Bastantes veces	Nunca	Nunca	Algunas veces	Poco
90 minutos	No sé	Bastantes veces	Muchas veces	Muchas veces	No sé
60 minutos	Algunas veces	Nunca	Algunas veces	N.C.	Muy poco
60 minutos	Nunca	Bastantes veces	Nunca	Algunas veces	Nada
60 minutos	Nunca	Algunas veces	No sé	No sé	No sé
90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
90 minutos	Algunas veces	Muchas veces	Muchas veces	Bastantes veces	No sé
10 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Bastantes veces	N.C.	Muy poco
10 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Bastantes veces	N.C.	Muy poco
más de 90 minutos	Algunas veces	Nunca	Nunca	Nunca	Muy poco
más de 90 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Mucho
90 minutos	No sé	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Mucho
90 minutos	Algunas veces	Muchas veces	Bastantes veces	Muchas veces	No sé
60 minutos	No sé	Muchas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Mucho
60 minutos	No sé	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
más de 90 minutos	Bastantes veces	Muchas veces	No sé	Algunas veces	No sé
90 minutos	No sé	Muchas veces	Bastantes veces	Algunas veces	No sé
90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	Muy poco
más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	No sé	No sé
30 minutos	Muchas veces	Muchas veces	No sé	Muchas veces	No sé
más de 90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Algunas veces	No sé
más de 90 minutos	Muchas veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
60 minutos	Bastantes veces	Muchas veces	Muchas veces	No sé	Mucho

Cuestionario_Alumnos

90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
60 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	No sé
30 minutos	Nunca	Bastantes veces	Muchas veces	Nunca	Mucho
90 minutos	Algunas veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Nunca	Mucho
10 minutos	No sé	No sé	No sé	No sé	No sé
40 minutos	Algunas veces	No sé	No sé	Muchas veces	No sé
más de 90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Muy poco
20 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muy poco
más de 90 minutos	Nunca	Algunas veces	No sé	Nunca	No sé
60 minutos	Bastantes veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
30 minutos	Muchas veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Poco
más de 90 minutos	Muchas veces	Algunas veces	Nunca	Algunas veces	Muy poco
60 minutos	Nunca	Nunca	Algunas veces	Nunca	Poco
0 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Algunas veces	Bastantes veces	No sé
40 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Algunas veces	Bastantes veces	Nada
90 minutos	Nunca	Nunca	Algunas veces	Nunca	Mucho
30 minutos	Bastantes veces	No sé	Nunca	No sé	No sé
10 minutos	Algunas veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	No sé	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
60 minutos	Muchas veces	Nunca	Nunca	No sé	Poco
60 minutos	Muchas veces	Algunas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Mucho
90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	Nunca	No sé	No sé	Nunca	No sé
90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
90 minutos	Algunas veces	Nunca	Nunca	Bastantes veces	Muy poco
más de 90 minutos	Algunas veces	Bastantes veces	Bastantes veces	No sé	Mucho
más de 90 minutos	Muchas veces	Algunas veces	Nunca	Algunas veces	Nada
más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
30 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Algunas veces	Muchas veces	Mucho
60 minutos	Algunas veces	No sé	No sé	No sé	No sé
40 minutos	Nunca	Nunca	Bastantes veces	Algunas veces	Mucho
90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
90 minutos	No sé	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
20 minutos	Muchas veces	Algunas veces	Muchas veces	Muchas veces	No sé
más de 90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	No sé	No sé
más de 90 minutos	Muchas veces	Algunas veces	Algunas veces	No sé	Nada
más de 90 minutos	Nunca	No sé	Nunca	No sé	No sé
60 minutos	Nunca	Bastantes veces	Algunas veces	Algunas veces	Mucho
más de 90 minutos	Bastantes veces	Algunas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Muy poco
60 minutos	Bastantes veces	Algunas veces	Algunas veces	Nunca	Muy poco
10 minutos	Bastantes veces	No sé	No sé	No sé	Mucho
60 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
más de 90 minutos	Bastantes veces	Algunas veces	Algunas veces	Muchas veces	No sé
40 minutos	Bastantes veces	Nunca	Nunca	Nunca	No sé
60 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Muy poco
60 minutos	Muchas veces	No sé	No sé	Muchas veces	No sé
más de 90 minutos	Nunca	No sé	Muchas veces	Algunas veces	Muy poco
más de 90 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Algunas veces	Algunas veces	Mucho
más de 90 minutos	Algunas veces	Muchas veces	No sé	No sé	No sé
90 minutos	Muchas veces	Algunas veces	Algunas veces	Muchas veces	Mucho
0 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
más de 90 minutos	Nunca	Algunas veces	Algunas veces	No sé	Nada
40 minutos	Muchas veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
más de 90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	No sé	Mucho
20 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Muchas veces	No sé	Mucho
20 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
más de 90 minutos	Algunas veces	Bastantes veces	Algunas veces	Bastantes veces	Mucho
más de 90 minutos	Muchas veces	Algunas veces	Algunas veces	Nunca	Nada
más de 90 minutos	N.C.	Bastantes veces	Bastantes veces	Muchas veces	Mucho
60 minutos	Algunas veces	Bastantes veces	No sé	No sé	No sé
0 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Poco
60 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	No sé	Mucho
0 minutos	Nunca	Nunca	Algunas veces	Algunas veces	Poco
90 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Mucho
60 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Nunca	Mucho
90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Bastantes veces	Nunca	Mucho
60 minutos	Algunas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	No sé
90 minutos	Algunas veces	Nunca	Muchas veces	Nunca	Muy poco
90 minutos	Algunas veces	Bastantes veces	Algunas veces	Muchas veces	Mucho
90 minutos	Nunca	Algunas veces	Nunca	Algunas veces	Mucho
20 minutos	No sé	No sé	No sé	Bastantes veces	N.C.
10 minutos	Algunas veces	Nunca	Nunca	Algunas veces	Poco
20 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Bastantes veces	Muy poco

Cuestionario_Alumnos

20 minutos	Muchas veces	Nunca	Nunca	Muchas veces	Nada
20 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Nunca	Nunca	Nada
90 minutos	Algunas veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
60 minutos	Algunas veces	Nunca	Nunca	Bastantes veces	Nada
40 minutos	Algunas veces	No sé	No sé	No sé	No sé
20 minutos	Muchas veces	Nunca	Nunca	Muchas veces	Poco
N.C.	Muchas veces	Muchas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Mucho
60 minutos	Bastantes veces	Muchas veces	No sé	Muchas veces	No sé
90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Poco
más de 90 minutos	Nunca	No sé	No sé	Nunca	Nada
más de 90 minutos	Muchas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Algunas veces	Poco
más de 90 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	No sé	No sé
30 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Algunas veces	Muy poco
60 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	Nunca	Bastantes veces	Nunca	Bastantes veces	Nada
20 minutos	Bastantes veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	No sé
60 minutos	No sé	Bastantes veces	No sé	No sé	No sé
0 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	No sé
0 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Muchas veces	Muy poco
60 minutos	No sé	Muchas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Muy poco
90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Bastantes veces	Algunas veces	No sé
30 minutos	Algunas veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
90 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Nunca	Nunca	Nada
90 minutos	No sé	No sé	No sé	No sé	No sé
60 minutos	Nunca	Nunca	Bastantes veces	Bastantes veces	Mucho
0 minutos	Algunas veces	Nunca	Nunca	Bastantes veces	Mucho
30 minutos	Muchas veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Mucho
90 minutos	Algunas veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Algunas veces	Muy poco
30 minutos	No sé	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Poco
20 minutos	Nunca	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	No sé
0 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Nunca	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.
20 minutos	No sé	Algunas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Muy poco
60 minutos	Nunca	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
60 minutos	Algunas veces	Nunca	Nunca	Algunas veces	Nada
40 minutos	Nunca	No sé	Nunca	No sé	No sé
más de 90 minutos	Nunca	Muchas veces	Nunca	Nunca	Muy poco
más de 90 minutos	Nunca	Nunca	Bastantes veces	Algunas veces	No sé
30 minutos	Nunca	Algunas veces	Nunca	Bastantes veces	Nada
60 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Bastantes veces	No sé
20 minutos	Nunca	No sé	Nunca	Nunca	No sé
40 minutos	Nunca	Muchas veces	Muchas veces	Nunca	Nada
60 minutos	Nunca	Muchas veces	Muchas veces	No sé	No sé
30 minutos	Nunca	Muchas veces	Nunca	Bastantes veces	Poco
40 minutos	Muchas veces	Algunas veces	No sé	Bastantes veces	Mucho
más de 90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Bastantes veces	Nada
60 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Algunas veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	Algunas veces	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	No sé
20 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Algunas veces	Nada
más de 90 minutos	Muchas veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Mucho
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
60 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Nunca	Algunas veces	Muy poco
más de 90 minutos	Nunca	Muchas veces	Muchas veces	No sé	Mucho
más de 90 minutos	Nunca	Muchas veces	Muchas veces	Nunca	Nada
más de 90 minutos	Muchas veces	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
60 minutos	No sé	No sé	No sé	No sé	No sé
20 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Muy poco
30 minutos	Algunas veces	No sé	No sé	No sé	Poco
30 minutos	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Nunca	Poco
90 minutos	Bastantes veces	Algunas veces	No sé	Algunas veces	Poco
60 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Muy poco
60 minutos	Nunca	Nunca	Algunas veces	No sé	No sé
más de 90 minutos	No sé	No sé	No sé	No sé	No sé
60 minutos	No sé	Algunas veces	No sé	Bastantes veces	No sé
90 minutos	No sé	Nunca	Nunca	Nunca	No sé
más de 90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
40 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
más de 90 minutos	No sé	No sé	No sé	No sé	No sé
30 minutos	Nunca	Nunca	Algunas veces	Nunca	Muy poco
90 minutos	Muchas veces	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Poco
60 minutos	Bastantes veces	Nunca	Nunca	Nunca	Poco
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
60 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Muchas veces	Bastantes veces	N.C.
40 minutos	Muchas veces	Algunas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Poco
N.C.	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Nunca	Poco

60 minutos	Algunas veces	Nunca	Muchas veces	No sé	No sé
90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
30 minutos	Algunas veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Mucho
0 minutos	Bastantes veces	Algunas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
40 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Poco
más de 90 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	No sé	No sé
20 minutos	Muchas veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	No sé
más de 90 minutos	Nunca	Bastantes veces	Bastantes veces	Algunas veces	Nada
más de 90 minutos	Bastantes veces	Nunca	Nunca	Bastantes veces	Nada
60 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Nunca	Bastantes veces	Mucho
20 minutos	Nunca	Nunca	Bastantes veces	Nunca	Mucho
30 minutos	Algunas veces	Bastantes veces	Nunca	N.C.	Muy poco
90 minutos	Nunca	Algunas veces	Algunas veces	Nunca	Muy poco
30 minutos	No sé	Muchas veces	Bastantes veces	Nunca	Mucho
más de 90 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Nunca	Algunas veces	Nada
más de 90 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Muchas veces	Mucho
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
90 minutos	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
30 minutos	No sé	No sé	No sé	No sé	No sé
40 minutos	Muchas veces	Nunca	Nunca	Nunca	Poco
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
90 minutos	Muchas veces	Nunca	Nunca	Nunca	No sé
más de 90 minutos	Muchas veces	Nunca	Nunca	Algunas veces	Nada
60 minutos	N.C.	Nunca	Nunca	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
30 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Algunas veces	Muchas veces	Mucho
20 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Algunas veces	Nada
más de 90 minutos	Nunca	Algunas veces	Nunca	Bastantes veces	No sé
más de 90 minutos	No sé	No sé	No sé	Muchas veces	No sé
90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
60 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
más de 90 minutos	No sé	Nunca	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	Nunca	Nunca	No sé	Nunca	Mucho
más de 90 minutos	No sé	No sé	Algunas veces	Nunca	No sé
60 minutos	Muchas veces	Nunca	Nunca	Muchas veces	Mucho
60 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	No sé	No sé
40 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Algunas veces	Mucho
más de 90 minutos	Muchas veces	Nunca	Algunas veces	Nunca	Mucho
más de 90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	No sé
90 minutos	No sé	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	No sé
más de 90 minutos	Muchas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Mucho
90 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Nunca	Muchas veces	No sé
más de 90 minutos	Bastantes veces	Algunas veces	No sé	No sé	No sé
más de 90 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Mucho
más de 90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
más de 90 minutos	Nunca	Bastantes veces	Muchas veces	Bastantes veces	Mucho
más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
30 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	Bastantes veces	Algunas veces	Algunas veces	Nunca	Muy poco
más de 90 minutos	Muchas veces	Nunca	Algunas veces	Algunas veces	No sé
40 minutos	Bastantes veces	Nunca	Bastantes veces	Muchas veces	Mucho
90 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Nunca	Nada
60 minutos	No sé	Muchas veces	Muchas veces	Algunas veces	Poco
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
40 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Nunca	Mucho
más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
30 minutos	Nunca	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
60 minutos	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Nunca	Nada
40 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
10 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
más de 90 minutos	Nunca	Algunas veces	Nunca	Nunca	Nada
más de 90 minutos	Nunca	Algunas veces	Nunca	Nunca	Nada
más de 90 minutos	Algunas veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
más de 90 minutos	Algunas veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
0 minutos	No sé	Muchas veces	N.C.	N.C.	N.C.
10 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.	Nunca
40 minutos	Nunca	Algunas veces	Nunca	Nunca	Nada
más de 90 minutos	N.C.	Algunas veces	Nunca	Nunca	Nada
90 minutos	N.C.	Algunas veces	N.C.	N.C.	N.C.
90 minutos	N.C.	N.C.	No sé	No sé	N.C.
90 minutos	No sé	Bastantes veces	Bastantes veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	No sé	Bastantes veces	Bastantes veces	Muchas veces	Mucho
90 minutos	No sé	Algunas veces	Nunca	Muchas veces	Mucho
60 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
más de 90 minutos	No sé	Algunas veces	Algunas veces	Nunca	Muy poco
90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Muy poco
90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Muy poco

60 minutos	No sé	No sé	No sé	No sé	No sé
90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
90 minutos	Algunas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	No sé
90 minutos	Bastantes veces	Muchas veces	No sé	No sé	No sé
más de 90 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Poco
0 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Muchas veces	Bastantes veces	Mucho
más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	No sé	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
90 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Muchas veces	Poco
60 minutos	Muchas veces	Bastantes veces	Nunca	Algunas veces	Nada
90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Mucho
60 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
60 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Nunca	Muchas veces	Muy poco
60 minutos	Algunas veces	Bastantes veces	No sé	Nunca	Muy poco
90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
más de 90 minutos	Muchas veces	Algunas veces	Algunas veces	Muchas veces	Muy poco
60 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
40 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Nada
más de 90 minutos	Algunas veces	Nunca	Nunca	No sé	No sé
40 minutos	Algunas veces	Algunas veces	No sé	Nunca	Poco
más de 90 minutos	Nunca	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
30 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
40 minutos	No sé	No sé	No sé	No sé	No sé
60 minutos	Muchas veces	Bastantes veces	No sé	No sé	No sé
30 minutos	Algunas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
40 minutos	Muchas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Muchas veces	No sé
60 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
40 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Bastantes veces	Mucho
40 minutos	Muchas veces	N.C.	Muchas veces	Muchas veces	No sé
más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	Algunas veces	No sé	Algunas veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Bastantes veces	Poco
más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
30 minutos	No sé	Muchas veces	Muchas veces	No sé	Mucho
40 minutos	Bastantes veces	Algunas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Mucho
40 minutos	Muchas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
40 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Algunas veces	Bastantes veces	No sé
60 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muy poco
90 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Nunca	Poco
10 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Bastantes veces	No sé
60 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Mucho
20 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Mucho
60 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Muy poco
más de 90 minutos	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca	No sé	Poco
40 minutos	No sé	No sé	Algunas veces	No sé	No sé
60 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Poco
30 minutos	Algunas veces	Muchas veces	Muchas veces	Bastantes veces	Mucho
30 minutos	Nunca	No sé	Bastantes veces	Nunca	Mucho
30 minutos	Algunas veces	No sé	Muchas veces	Nunca	Poco
30 minutos	Algunas veces	Muchas veces	No sé	Nunca	Mucho
60 minutos	Nunca	No sé	No sé	Nunca	Mucho
90 minutos	Muchas veces	Bastantes veces	No sé	No sé	No sé
60 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
40 minutos	Muchas veces	No sé	Muchas veces	Algunas veces	Poco
90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
30 minutos	Muchas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Nunca	Poco
30 minutos	No sé	Muchas veces	No sé	Muchas veces	No sé
30 minutos	Muchas veces	No sé	No sé	Algunas veces	Mucho
30 minutos	Nunca	Algunas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Mucho
30 minutos	Muchas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Nunca	Poco
30 minutos	Muchas veces	Algunas veces	No sé	No sé	No sé
60 minutos	Muchas veces	No sé	Nunca	Nunca	No sé
más de 90 minutos	No sé	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	No sé
90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Algunas veces	No sé
30 minutos	Nunca	Muchas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
30 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Poco
más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	No sé	Bastantes veces	No sé
más de 90 minutos	Nunca	Nunca	Algunas veces	Nunca	Nada

90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
40 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Muchas veces	Mucho
60 minutos	Nunca	Muchas veces	Algunas veces	Nunca	Mucho
40 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
90 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Nunca	Algunas veces	Muy poco
N.C.	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Mucho
N.C.	Bastantes veces	Bastantes veces	N.C.	N.C.	N.C.
30 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
90 minutos	Nunca	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Mucho
más de 90 minutos	Nunca	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Mucho
más de 90 minutos	Nunca	Nunca	Algunas veces	No sé	No sé
más de 90 minutos	Nunca	Nunca	Algunas veces	No sé	No sé
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
60 minutos	No sé	Nunca	No sé	No sé	No sé
40 minutos	Algunas veces	Nunca	Bastantes veces	Muchas veces	Mucho
40 minutos	Algunas veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Mucho
60 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Bastantes veces	Nada
40 minutos	Muchas veces	Nunca	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
90 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Mucho
90 minutos	Nunca	Nunca	Algunas veces	N.C.	Muy poco
más de 90 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Muchas veces	No sé
20 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Algunas veces	Mucho
más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
20 minutos	Nunca	No sé	No sé	Muchas veces	Nada
más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Bastantes veces	N.C.
90 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Mucho
90 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Nunca	Nada
60 minutos	Algunas veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Mucho
más de 90 minutos	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Nunca	No sé
más de 90 minutos	Algunas veces	No sé	No sé	Muchas veces	No sé
60 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	Bastantes veces	Mucho
40 minutos	No sé	No sé	No sé	No sé	No sé
60 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muy poco
más de 90 minutos	Muchas veces	Algunas veces	Algunas veces	Muchas veces	Poco
más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	No sé	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	No sé
40 minutos	Algunas veces	No sé	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
40 minutos	N.C.	Muchas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
0 minutos	Nunca	Algunas veces	Algunas veces	N.C.	N.C.
30 minutos	Bastantes veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Muy poco
más de 90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
60 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
90 minutos	Nunca	Muchas veces	Algunas veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	Bastantes veces	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Muy poco
20 minutos	No sé	No sé	No sé	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	Muchas veces	No sé	Muchas veces	No sé	No sé
más de 90 minutos	Muchas veces	No sé	Muchas veces	No sé	Mucho
más de 90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
más de 90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
más de 90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
10 minutos	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Bastantes veces	Mucho
40 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
más de 90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
0 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
más de 90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
40 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
más de 90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
30 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
60 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Poco
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
20 minutos	Algunas veces	No sé	No sé	Algunas veces	No sé
60 minutos	No sé	No sé	No sé	Algunas veces	Poco
más de 90 minutos	No sé	Nunca	Nunca	No sé	N.C.
60 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
más de 90 minutos	Nunca	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Mucho
más de 90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
60 minutos	Bastantes veces	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Poco
más de 90 minutos	No sé	Muchas veces	Muchas veces	Nunca	Mucho
40 minutos	Algunas veces	Bastantes veces	Nunca	Nunca	Mucho

30 minutos	Muchas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Nunca	Mucho
10 minutos	Muchas veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Nunca	No sé
40 minutos	Nunca	Algunas veces	Algunas veces	Muchas veces	Mucho
40 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Nunca	Bastantes veces	No sé
más de 90 minutos	Algunas veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Muchas veces	Nada
30 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
60 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Algunas veces	Muchas veces	Mucho
60 minutos	No sé	Nunca	Bastantes veces	Muchas veces	No sé
20 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Mucho
más de 90 minutos	Muchas veces	Algunas veces	Muchas veces	Algunas veces	Mucho
60 minutos	Nunca	Bastantes veces	N.C.	Algunas veces	No sé
40 minutos	Bastantes veces	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	No sé
40 minutos	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Nunca	Poco
10 minutos	Muchas veces	Bastantes veces	Nunca	Nunca	Mucho
más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
30 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	No sé
10 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Muchas veces	Nunca	No sé
90 minutos	No sé	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca	Mucho
90 minutos	Muchas veces	Algunas veces	Muchas veces	Nunca	Mucho
más de 90 minutos	Nunca	Muchas veces	Nunca	Nunca	No sé
30 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Muy poco
60 minutos	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Nunca	Mucho
10 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
60 minutos	Nunca	Nunca	N.C.	Bastantes veces	Poco
60 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
30 minutos	Muchas veces	Bastantes veces	N.C.	Muchas veces	Mucho
0 minutos	Nunca	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Mucho
60 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Muy poco
0 minutos	Algunas veces	Bastantes veces	Algunas veces	Muchas veces	Poco
0 minutos	Muchas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Muchas veces	Nada
40 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Nada
20 minutos	Muchas veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Poco
40 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Mucho
30 minutos	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces	No sé
30 minutos	Algunas veces	Nunca	No sé	Algunas veces	Muy poco
40 minutos	Nunca	Muchas veces	Muchas veces	Algunas veces	No sé
90 minutos	Nunca	Nunca	Bastantes veces	Bastantes veces	Mucho
40 minutos	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Poco
30 minutos	Bastantes veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
30 minutos	No sé	No sé	No sé	No sé	No sé
40 minutos	Nunca	Algunas veces	Algunas veces	Bastantes veces	No sé
N.C.	Bastantes veces	Nunca	Nunca	Nunca	Muy poco
10 minutos	No sé	No sé	No sé	Muchas veces	No sé
30 minutos	Muchas veces	Muchas veces	No sé	No sé	Mucho
40 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
60 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Algunas veces	Mucho
0 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Muchas veces	No sé
0 minutos	Nunca	Nunca	Algunas veces	Nunca	Muy poco
más de 90 minutos	No sé	No sé	No sé	Muchas veces	No sé
más de 90 minutos	Bastantes veces	Algunas veces	Bastantes veces	No sé	No sé
60 minutos	No sé	No sé	Nunca	Muchas veces	No sé
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	No sé	N.C.
más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	No sé	N.C.	No sé
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
más de 90 minutos	Bastantes veces	Muchas veces	No sé	Bastantes veces	Mucho
90 minutos	Muchas veces	No sé	Muchas veces	Bastantes veces	Mucho
30 minutos	Bastantes veces	No sé	Muchas veces	No sé	No sé
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
30 minutos	Bastantes veces	Muchas veces	Muchas veces	No sé	No sé
0 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	No sé	Mucho
más de 90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
40 minutos	Bastantes veces	Nunca	Nunca	No sé	No sé
0 minutos	Nunca	Algunas veces	No sé	No sé	No sé
30 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	No sé
40 minutos	No sé	No sé	No sé	No sé	No sé
30 minutos	No sé	No sé	Algunas veces	No sé	No sé
60 minutos	Bastantes veces	Muchas veces	N.C.	Muchas veces	N.C.
40 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
60 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Muy poco
más de 90 minutos	Bastantes veces	Muchas veces	Algunas veces	Algunas veces	No sé
más de 90 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Algunas veces	Bastantes veces	Mucho
60 minutos	Nunca	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
más de 90 minutos	Nunca	Nunca	No sé	Muchas veces	No sé

más de 90 minutos	Bastantes veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	No sé
60 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
20 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	N.C.	Poco
60 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Mucho
0 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Nunca	Algunas veces	Nada
10 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	No sé
más de 90 minutos	Algunas veces	Nunca	Algunas veces	Algunas veces	Poco
más de 90 minutos	Bastantes veces	Algunas veces	Muchas veces	Nunca	Muy poco
N.C.	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
20 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	Nunca	Algunas veces	Algunas veces	Bastantes veces	No sé
0 minutos	No sé	No sé	No sé	No sé	No sé
10 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
más de 90 minutos	No sé	Bastantes veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
30 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Nunca	Algunas veces	Poco
más de 90 minutos	Bastantes veces	Nunca	Nunca	Algunas veces	No sé
60 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	No sé	No sé
10 minutos	Bastantes veces	No sé	Bastantes veces	Muchas veces	No sé
60 minutos	Algunas veces	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca	Nada
60 minutos	Nunca	No sé	No sé	No sé	No sé
60 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	No sé	No sé
60 minutos	Nunca	No sé	No sé	Nunca	No sé
60 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Algunas veces	No sé
40 minutos	Nunca	No sé	Nunca	Nunca	No sé
20 minutos	Muchas veces	Algunas veces	No sé	Bastantes veces	No sé
60 minutos	Algunas veces	No sé	No sé	No sé	Mucho
60 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Nunca	Mucho
más de 90 minutos	Algunas veces	No sé	No sé	Muchas veces	No sé
N.C.	Algunas veces	No sé	No sé	No sé	No sé
más de 90 minutos	No sé	No sé	No sé	No sé	No sé
N.C.	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
30 minutos	No sé	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Poco
30 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Muchas veces	Mucho
N.C.	No sé	No sé	No sé	No sé	No sé
más de 90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
40 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Bastantes veces	Mucho
90 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Muchas veces	Algunas veces	Mucho
más de 90 minutos	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca	Muchas veces	Mucho
30 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
40 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
40 minutos	Algunas veces	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
90 minutos	Nunca	Bastantes veces	Nunca	Nunca	Mucho
60 minutos	Muchas veces	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Poco
más de 90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
más de 90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
0 minutos	No sé	Muchas veces	Muchas veces	Bastantes veces	Poco
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
más de 90 minutos	Algunas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
10 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
más de 90 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
10 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
90 minutos	Bastantes veces	Algunas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Mucho
0 minutos	Bastantes veces	Nunca	No sé	Nunca	No sé
0 minutos	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muy poco
20 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Algunas veces	Algunas veces	No sé
más de 90 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Mucho
más de 90 minutos	Nunca	Bastantes veces	Muchas veces	Algunas veces	No sé
30 minutos	Bastantes veces	Nunca	Nunca	Nunca	No sé
30 minutos	Muchas veces	No sé	Bastantes veces	Muchas veces	No sé
30 minutos	Bastantes veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
90 minutos	Algunas veces	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
60 minutos	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	No sé	No sé
40 minutos	Algunas veces	Bastantes veces	No sé	Muchas veces	Mucho
30 minutos	Nunca	Bastantes veces	Muchas veces	Algunas veces	Mucho
40 minutos	Bastantes veces	Bastantes veces	Nunca	No sé	Mucho
30 minutos	Algunas veces	Bastantes veces	No sé	Nunca	No sé
0 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nada
0 minutos	Muchas veces	Nunca	Algunas veces	Algunas veces	Nada
60 minutos	Muchas veces	No sé	No sé	No sé	No sé
90 minutos	Nunca	Nunca	Nunca	Bastantes veces	Mucho

97. ¿Cómo se trata el material e instalaciones del Centro? ¿se rompen balones, porterías, ...?	98. ¿Cómo se trata el material e instalaciones del Centro? ¿se destrozan chapas de los techos?	99. ¿Qué opinarias si te ofreciesen cambiar alguna de las asignaturas que estás estudiando por alguna otra?	100. ¿Cuál elegirías para cambiar?	101. ¿Cuál elegirías para cambiar?	102. ¿Cuál elegirías para cambiar?
Bastantes veces	Nunca	Muy bien	Talleres mecánica	Juegos matemáticos	Otros
Muchas veces	Bastantes veces	Muy bien	Talleres mecánica	Talleres electricidad	Deportes
No sé	Bastantes veces	Muy bien	Talleres mecánica		
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien	Soldadura	Música	Otros
N.C.	No sé	Bien	Talleres mecánica	Música	Deportes
No sé	No sé	Bien	Talleres electricidad	Talleres mecánica	Dibujo
Nunca	Nunca	Bien	Talleres electricidad	Dibujo	Cocina
Muchas veces	Muchas veces	Mal	Talleres mecánica	Música	Medio ambiente
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien	Talleres electricidad	Soldadura	Deportes
Nunca	No sé	Mal	Deportes	Dibujo	Música
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien	Talleres electricidad	Soldadura	
Muchas veces	Muchas veces	Bien	Talleres mecánica		
No sé	No sé	Muy bien	N.C.	N.C.	N.C.
No sé	No sé	Bien	Dibujo	Música	Costura
Nunca	Nunca	Bien	Juegos matemáticos	Otros	N.C.
Muchas veces	Muchas veces	Regular	Deportes	Costura	Juegos matemáticos
No sé	Muchas veces	Bien (4)	Deportes	Música	Juegos matemáticos
Nunca	Nunca	Regular (3)	N.C.		
No sé	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Dibujo	Música
Algunas veces	Algunas veces	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Soldadura	
No sé	Algunas veces	No sé (0)	Deportes	Juegos matemáticos	Música
No sé	No sé	Bien (4)	Deportes	Talleres mecánica	Juegos matemáticos
Bastantes veces	Algunas veces	Bien (4)	Deportes	Talleres mecánica	Juegos matemáticos
No sé	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Talleres mecánica	Otros
No sé	No sé	Muy bien (5)	Medio ambiente	Cocina	Música
Nunca	Nunca	Bien (4)	Deportes	Dibujo	Talleres mecánica
No sé	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Talleres electricidad	Medio ambiente
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Juegos matemáticos	Talleres mecánica
No sé	Nunca	No sé (0)	Dibujo	Cocina	Música
Algunas veces	Algunas veces	Muy bien (5)	Deportes	Cocina	
No sé	No sé	Muy bien (5)	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	Regular (3)	Dibujo	Juegos matemáticos	Costura
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Soldadura	Dibujo
No sé	No sé	Regular (3)	Deportes		
Algunas veces	Nunca	Muy bien (5)	Música	Juegos matemáticos	Deportes
No sé	No sé	Muy bien (5)	Dibujo	Deportes	Cocina
Nunca	Nunca	Mal (2)	Otros	Juegos matemáticos	Otros
No sé	Algunas veces	N.C.	N.C.		
Muchas veces	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Dibujo	Talleres mecánica
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Talleres electricidad	Talleres mecánica	Medio ambiente
No sé	Muchas veces	Bien (4)	Música	Dibujo	
Muchas veces	Muchas veces	N.C.	N.C.		
Muchas veces	Muchas veces	Bien (4)	Otros	Otros	Otros
Bastantes veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Costura	Cocina	Deportes
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Talleres electricidad	Talleres mecánica
Nunca	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Talleres mecánica	
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Medio ambiente	Costura	Dibujo
Nunca	Nunca	Regular (3)	Otros		
No sé	No sé	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Medio ambiente	
Muchas veces	Muchas veces	Bien (4)	Soldadura	Talleres electricidad	Talleres mecánica
N.C.	N.C.	N.C.	Otros	Otros	
No sé	Algunas veces	Bien (4)	Otros	Otros	Otros
Algunas veces	Algunas veces	Bien (4)	Deportes	Dibujo	Música
No sé	Muchas veces	Muy bien (5)	Otros	Otros	Otros
Algunas veces	Nunca	Muy bien (5)	Medio ambiente	Talleres mecánica	Cocina
Nunca	Algunas veces	Bien (4)	Deportes	Talleres mecánica	Talleres electricidad
No sé	No sé	Muy bien (5)	Medio ambiente	Deportes	Dibujo
No sé	Bastantes veces	Regular (3)	Dibujo	Cocina	Talleres mecánica
Nunca	Bastantes veces	Muy bien (5)	Deportes	Talleres mecánica	Dibujo
No sé	No sé	Muy bien (5)	Talleres electricidad	Talleres mecánica	Juegos matemáticos
No sé	No sé	Muy bien (5)	Otros	Otros	
No sé	No sé	No sé (0)	Deportes	Dibujo	Talleres electricidad
No sé	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Medio ambiente	Música
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Medio ambiente	Dibujo	Cocina
No sé	No sé	Muy bien (5)	Otros	Otros	Otros
Bastantes veces	Bastantes veces	Bien (4)	Otros	Otros	Otros
Muchas veces	Muchas veces	Bien (4)	Medio ambiente	Talleres electricidad	
Bastantes veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Juegos matemáticos	Deportes	
No sé	Algunas veces	Muy bien (5)	Otros	Otros	Otros
Algunas veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Otros	Juegos matemáticos	
Nunca	Nunca	Bien (4)	Deportes	Juegos matemáticos	Cocina
Nunca	Bastantes veces	N.C.	Música	Juegos matemáticos	Música
Nunca	Algunas veces	Muy bien (5)	Cocina	Dibujo	

Cuestionario_Alumnos

Muchas veces	Muchas veces	Regular (3)	N.C.		
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Música	Juegos matemáticos
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Talleres electricidad	Cocina
Muchas veces	Muchas veces	Regular (3)	Deportes	Talleres mecánica	Dibujo
No sé	Muchas veces	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Medio ambiente	
Nunca	Nunca	Bien (4)	N.C.		
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	N.C.		
No sé	No sé	Muy bien (5)	Talleres mecánica		
No sé	Bastantes veces	Muy bien (5)	Deportes	Talleres electricidad	Talleres mecánica
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Dibujo	Talleres mecánica	Deportes
Bastantes veces	Muchas veces	Bien (4)	Deportes	Medio ambiente	
Nunca	Nunca	Bien (4)	Música		Talleres electricidad
Muchas veces	Bastantes veces	Bien (4)	Deportes	Medio ambiente	Dibujo
Nunca	Nunca	Regular (3)	Deportes	Dibujo	Música
Bastantes veces	Algunas veces	Regular (3)	Medio ambiente	Deportes	Música
Bastantes veces	Bastantes veces	Regular (3)	N.C.		
Bastantes veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Deportes	Música	Dibujo
Algunas veces	Algunas veces	Regular (3)	N.C.		
No sé	No sé	Bien (4)	Otros		
Bastantes veces	No sé	Muy bien (5)	N.C.		
Nunca	Nunca	Bien (4)	Música	Dibujo	Medio ambiente
Bastantes veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Deportes	Dibujo	Música
No sé	Nunca	N.C.	N.C.		
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Juegos matemáticos	Soldadura
No sé	Nunca	N.C.	Deportes		
No sé	No sé	Muy mal (1)	N.C.		
Nunca	No sé	Muy mal (1)	N.C.		
Muchas veces	Algunas veces	Muy bien (5)	Dibujo	Cocina	Deportes
No sé	No sé	Muy bien (5)	Cocina		
Muchas veces	No sé	Mal (2)	N.C.		
No sé	No sé	Bien (4)	Deportes		
Algunas veces	N.C.	Bien (4)	Música	Deportes	Dibujo
Nunca	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Medio ambiente	Talleres electricidad
No sé	No sé	Regular (3)	N.C.		
Algunas veces	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Dibujo	Música
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Cocina	Costura	Juegos matemáticos
Algunas veces	Algunas veces	Regular (3)	N.C.		
N.C.	N.C.	Bien (4)	N.C.		
Muchas veces	Muchas veces	Bien (4)	Soldadura	Talleres mecánica	Talleres electricidad
No sé	Muchas veces	Muy bien (5)	Deportes	Medio ambiente	
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Otros		
Nunca	Nunca	Bien (4)	Deportes	Dibujo	Juegos matemáticos
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Medio ambiente	Cocina	
Muchas veces	Bastantes veces	Bien (4)	N.C.		
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Otros	Dibujo	Música
No sé	No sé	No sé (0)	Medio ambiente		
Algunas veces	No sé	Mal (2)	Otros	Dibujo	
Muchas veces	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Otros	
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Otros		
Muchas veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Deportes	Talleres electricidad	Talleres mecánica
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Deportes		
Muchas veces	Muchas veces	Regular (3)	Deportes	Juegos matemáticos	Medio ambiente
No sé	N.C.	Bien (4)	Medio ambiente	Deportes	Música
Nunca	No sé	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Soldadura	Talleres electricidad
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Deportes	Medio ambiente	Costura
Algunas veces	Algunas veces	Bien (4)	Talleres electricidad		
Bastantes veces	Nunca	Muy bien (5)	Medio ambiente	Dibujo	Música
N.C.	N.C.	N.C.	Deportes	Dibujo	Medio ambiente
Muchas veces	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Talleres mecánica	Soldadura
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Deportes	Talleres electricidad	Talleres mecánica
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Talleres mecánica		
Nunca	N.C.	Regular (3)	Talleres mecánica		
Bastantes veces	Bastantes veces	Bien (4)	Deportes	Talleres mecánica	Dibujo
Bastantes veces	Bastantes veces	Bien (4)	Costura		
No sé	No sé	Muy bien (5)	Cocina		
Muchas veces	Muchas veces	Regular (3)	Deportes	Medio ambiente	Dibujo
No sé	Muchas veces	Regular (3)	Otros		
Muchas veces	Muchas veces	Mal (2)	N.C.		
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
Algunas veces	No sé	Bien (4)	Talleres mecánica	Soldadura	Dibujo
Nunca	Nunca	Mal (2)	N.C.		
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
No sé	No sé	Muy bien (5)	N.C.		
Muchas veces	No sé	Regular (3)	Otros		
Nunca	Bastantes veces	Bien (4)	Deportes	Medio ambiente	
Nunca	Nunca	Regular (3)	Talleres mecánica	Talleres electricidad	Soldadura
No sé	No sé	Bien (4)	Deportes	Juegos matemáticos	Dibujo

Cuestionario_Alumnos

N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
No sé	No sé	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Cocina
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Talleres electricidad	Talleres mecánica
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)		
No sé	No sé	Muy mal (1)		
Muchas veces	No sé	Bien (4)	Deportes	
Nunca	Nunca	Bien (4)	Deportes	Dibujo
Nunca	Muchas veces	Bien (4)	Deportes	Soldadura
No sé	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Medio ambiente
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Deportes	Talleres mecánica
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Dibujo
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Cocina	Música
Bastantes veces	Algunas veces	Regular (3)	Ninguna	Soldadura
Muchas veces	No sé	N.C.	N.C.	
Nunca	Algunas veces	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Soldadura
Muchas veces	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Soldadura
Algunas veces	Nunca	Regular (3)	Cocina	Medio ambiente
Bastantes veces	Muchas veces	Bien (4)	Talleres electricidad	Medio ambiente
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Deportes	Soldadura
Nunca	Nunca	Bien (4)	Dibujo	Juegos matemáticos
Algunas veces	Nunca	Muy bien (5)	Dibujo	Cocina
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Deportes	Juegos matemáticos
Nunca	No sé	Muy bien (5)	N.C.	Música
Nunca	N.C.	N.C.	N.C.	
Nunca	Nunca	No sé (0)	Medio ambiente	Deportes
Bastantes veces	Muchas veces	Bien (4)	Medio ambiente	Dibujo
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Costura	Cocina
Muchas veces	Muchas veces	Mal (2)	N.C.	
Muchas veces	Muchas veces	No sé (0)	N.C.	
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Deportes	Música
Muchas veces	Muchas veces	Muy mal (1)	Otros	Soldadura
Bastantes veces	Bastantes veces	Bien (4)	Costura	Dibujo
No sé	No sé	Muy bien (5)	Cocina	Música
Nunca	No sé	Mal (2)	Música	Dibujo
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Deportes	Talleres mecánica
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Deportes	Música
No sé	No sé	Muy mal (1)	Ninguna	
Nunca	No sé	Regular (3)	Dibujo	Medio ambiente
Algunas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Deportes	Música
No sé	No sé	Muy bien (5)	Juegos matemáticos	Música
No sé	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Cocina
No sé	No sé	Bien (4)	Deportes	Música
Nunca	No sé	Bien (4)	Deportes	Música
No sé	No sé	Regular (3)	Deportes	Medio ambiente
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Música	Dibujo
Nunca	No sé	Bien (4)	Deportes	Música
No sé	Algunas veces	Mal (2)	Medio ambiente	Cocina
No sé	No sé	Regular (3)	Deportes	Medio ambiente
No sé	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Juegos matemáticos
Bastantes veces	Algunas veces	Muy bien (5)	Deportes	
Muchas veces	Muchas veces	N.C.	N.C.	
Nunca	Nunca	Muy mal (1)	Ninguna	
Algunas veces	Nunca	Bien (4)	Medio ambiente	Dibujo
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Talleres mecánica	
No sé	No sé	Muy bien (5)	N.C.	
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Otros	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	
No sé	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Soldadura
Nunca	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Medio ambiente
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Otros	
Bastantes veces	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Talleres electricidad
Algunas veces	Nunca	Bien (4)	Deportes	Dibujo
Bastantes veces	Muchas veces	Bien (4)	Medio ambiente	Medio ambiente
No sé	No sé	Regular (3)	Cocina	Música
Algunas veces	Algunas veces	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Juegos matemáticos
Bastantes veces	No sé	Regular (3)	Música	Deportes
Muchas veces	Algunas veces	Muy bien (5)	Talleres electricidad	Medio ambiente
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Música	Soldadura
Bastantes veces	Bastantes veces	Bien (4)	Deportes	Talleres mecánica
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Dibujo	Soldadura
No sé	No sé	Regular (3)	Costura	Música
Algunas veces	Nunca	Bien (4)	Costura	Música
Algunas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Medio ambiente	Deportes
Bastantes veces	Bastantes veces	Bien (4)	Deportes	Talleres electricidad
Bastantes veces	No sé	Bien (4)	Deportes	Música
No sé	Nunca	Regular (3)	Deportes	Talleres mecánica
Nunca	Nunca	Regular (3)	Cocina	Juegos matemáticos
Nunca	Bastantes veces	Regular (3)	Otros	Dibujo

Cuestionario_Alumnos

Nunca	Nunca	Mal (2)	N.C.		
Nunca	Nunca	Bien (4)	Deportes	Dibujo	Medio ambiente
Nunca	Nunca	Mal (2)	Dibujo	Música	Medio ambiente
Nunca	Nunca	Bien (4)	Deportes	Medio ambiente	Juegos matemáticos
No sé	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Talleres mecánica	Juegos matemáticos
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Cocina	Costura	
Muchas veces	Muchas veces	Bien (4)	Deportes	Dibujo	Música
No sé	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Dibujo	Música
Algunas veces	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Cocina	Talleres electricidad
No sé	No sé	Muy bien (5)	Cocina	Dibujo	
Bastantes veces	Algunas veces	N.C.	N.C.		
Muchas veces	Bastantes veces	Regular (3)	Deportes		
Nunca	Nunca	Mal (2)	Música	Deportes	Soldadura
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Soldadura	Juegos matemáticos
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Soldadura	Medio ambiente
No sé	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Talleres mecánica	Talleres mecánica
No sé	No sé	Regular (3)	Deportes	Dibujo	
Muchas veces	Muchas veces	Muy mal (1)	Deportes		
Muchas veces	Muchas veces	Bien (4)	Música		
Nunca	Nunca	Regular (3)	Deportes	Dibujo	Música
Muchas veces	Nunca	Bien (4)	Juegos matemáticos	Dibujo	Medio ambiente
Nunca	Nunca	Mal (2)	N.C.		
No sé	No sé	Muy bien (5)	Medio ambiente	Cocina	Dibujo
Nunca	Nunca	Bien (4)	Deportes		
Nunca	Nunca	Bien (4)	N.C.		
No sé	No sé	Bien (4)	Ninguna		
Bastantes veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Talleres electricidad	Talleres mecánica	Soldadura
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Medio ambiente	Deportes
No sé	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Talleres mecánica	Talleres electricidad
Nunca	Algunas veces	Muy bien (5)	Talleres electricidad	Talleres mecánica	Soldadura
Algunas veces	Algunas veces	Muy bien (5)	Otros		
No sé	Muchas veces	Muy mal (1)	N.C.		
Nunca	Muchas veces	Mal (2)	N.C.		
Nunca	Algunas veces	Bien (4)	Otros		
Nunca	Algunas veces	Bien (4)	Otros		
Bastantes veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Otros		
Nunca	Algunas veces	Bien (4)	Costura	Juegos matemáticos	Medio ambiente
Algunas veces	Nunca	Muy mal (1)	Otros		
Nunca	Muchas veces	N.C.	Costura		
Algunas veces	Algunas veces	Mal (2)	Otros		
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Dibujo	Juegos matemáticos
Bastantes veces	Nunca	Mal (2)	N.C.		
No sé	Nunca	No sé (0)	N.C.		
Nunca	Muchas veces	Muy mal (1)	Deportes		
Bastantes veces	Muchas veces	Regular (3)	Deportes	Dibujo	Juegos matemáticos
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Dibujo	Música
No sé	No sé	Muy bien (5)	Medio ambiente	Dibujo	Música
Nunca	Muchas veces	Muy bien (5)	Dibujo	Música	Cocina
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Costura	Cocina	Medio ambiente
No sé	No sé	Regular (3)	Otros		
Nunca	Muchas veces	Muy bien (5)	Deportes	Dibujo	Juegos matemáticos
No sé	Bastantes veces	Regular (3)	Deportes	Dibujo	Talleres electricidad
N.C.	N.C.	No sé (0)	N.C.		
Muchas veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Otros		
Bastantes veces	Muchas veces	Regular (3)	N.C.		
Nunca	Muchas veces	Regular (3)	Otros		
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
No sé	No sé	Muy bien (5)	Medio ambiente	Cocina	
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Dibujo	Deportes	Talleres mecánica
Algunas veces	No sé	Mal (2)	Medio ambiente	Dibujo	Deportes
Nunca	Bastantes veces	Muy bien (5)	Deportes	Dibujo	Música
Muchas veces	No sé	Regular (3)	Otros		
Nunca	Nunca	Bien (4)	Talleres mecánica	Talleres electricidad	Deportes
Nunca	Nunca	Bien (4)	Deportes	Juegos matemáticos	Dibujo
No sé	No sé	Regular (3)	N.C.		
No sé	Muchas veces	Bien (4)	Dibujo	Talleres mecánica	Deportes
Nunca	Nunca	No sé (0)	N.C.		
Nunca	Nunca	Bien (4)	Medio ambiente	Cocina	Juegos matemáticos
Nunca	Nunca	Bien (4)	Dibujo	Medio ambiente	Deportes
No sé	No sé	Regular (3)	Dibujo	Cocina	Música
Nunca	Nunca	No sé (0)	N.C.		
Algunas veces	Algunas veces	Muy bien (5)	Deportes	Talleres electricidad	Soldadura
Algunas veces	Nunca	Bien (4)	Deportes	Medio ambiente	Música
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
Bastantes veces	No sé	Muy bien (5)	N.C.		
Bastantes veces	Nunca	Muy bien (5)	Soldadura	Talleres mecánica	Deportes
Nunca	Algunas veces	Bien (4)	N.C.		

Cuestionario_Alumnos

Muchas veces	Nunca	Muy mal (1)	Medio ambiente	Costura	Cocina
N.C.	N.C.	Bien (4)	N.C.		
Muchas veces	No sé	Muy bien (5)	Soldadura	Talleres mecánica	Deportes
Muchas veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Cocina	Soldadura	Otros
Algunas veces	Algunas veces	Muy bien (5)	Otros		
Algunas veces	Algunas veces	Muy mal (1)	Música	Dibujo	Deportes
Bastantes veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Deportes	Talleres electricidad	Soldadura
Nunca	Muchas veces	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Talleres electricidad	
Nunca	Algunas veces	Bien (4)	Soldadura	Deportes	
Algunas veces	Bastantes veces	Bien (4)	N.C.		
Bastantes veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Cocina	Dibujo
Nunca	Nunca	Bien (4)	Costura	Costura	Dibujo
Nunca	Nunca	Bien (4)	Deportes	Talleres electricidad	Soldadura
No sé	Bastantes veces	Muy bien (5)	Deportes	Talleres electricidad	Dibujo
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Otros		
Bastantes veces	Muchas veces	Bien (4)	Cocina	Música	Juegos matemáticos
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
Muchas veces	Muchas veces	N.C.	N.C.		
No sé	No sé	N.C.	N.C.		
Algunas veces	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Otros	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
No sé	Muchas veces	Mal (2)	Talleres mecánica		
Nunca	Nunca	Mal (2)	N.C.		
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Talleres electricidad	Talleres mecánica	Deportes
N.C.	N.C.	Mal (2)	Dibujo	Medio ambiente	Talleres mecánica
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Dibujo	Música
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Dibujo	Música	Juegos matemáticos
No sé	No sé	Mal (2)	Otros		
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Otros		
Muchas veces	Muchas veces	Muy mal (1)	Otros		
No sé	No sé	No sé (0)	Otros		
No sé	No sé	Muy bien (5)	Otros		
Muchas veces	No sé	Muy bien (5)	Otros		
Algunas veces	Muchas veces	Bien (4)	Deportes	Talleres electricidad	
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Costura	Cocina	
No sé	No sé	Muy bien (5)	Soldadura	Juegos matemáticos	
No sé	No sé	Bien (4)	Talleres electricidad	Deportes	Música
Bastantes veces	No sé	Muy bien (5)	Otros		
No sé	Nunca	Muy bien (5)	N.C.		
No sé	No sé	Muy bien (5)	Dibujo		
Muchas veces	No sé	Mal (2)	Ninguna		
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Deportes	Talleres mecánica	Soldadura
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	N.C.		
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Talleres mecánica		
No sé	No sé	Muy bien (5)	Soldadura	Talleres electricidad	
No sé	Nunca	Muy bien (5)	Talleres electricidad	Música	Deportes
Algunas veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Deportes	Talleres electricidad	Soldadura
Nunca	Nunca	Bien (4)	Otros		
Muchas veces	No sé	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Medio ambiente	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
Algunas veces	Muchas veces	Regular (3)	Deportes	Costura	Cocina
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Deportes	Talleres electricidad	Talleres mecánica
Algunas veces	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Música	Cocina
Bastantes veces	Nunca	Bien (4)	Otros		
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Talleres electricidad	Talleres mecánica	Deportes
Nunca	Algunas veces	Muy bien (5)	Otros		
Nunca	Nunca	Mal (2)	Música	Medio ambiente	Cocina
Nunca	Nunca	Regular (3)	Cocina	Costura	Medio ambiente
Nunca	Nunca	Bien (4)	Medio ambiente	Música	Juegos matemáticos
N.C.	N.C.	Bien (4)	Medio ambiente	Música	Juegos matemáticos
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Talleres electricidad	Talleres mecánica
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Otros		
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Medio ambiente	Cocina	Dibujo
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Deportes	Medio ambiente	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
No sé	Muchas veces	Muy bien (5)	Deportes	Dibujo	Talleres mecánica
N.C.	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Dibujo	Talleres mecánica
Nunca	Nunca	Bien (4)	Medio ambiente	Cocina	Dibujo
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Medio ambiente	Cocina	Deportes
Algunas veces	Muchas veces	Bien (4)	Juegos matemáticos		
Algunas veces	Nunca	Bien (4)	Cocina		

Cuestionario_Alumnos

No sé	No sé	Muy bien (5)	Cocina	Dibujo	Medio ambiente
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Dibujo	Música	Cocina
No sé	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Talleres electricidad	Talleres mecánica
No sé	No sé	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Deportes	Talleres electricidad
Algunas veces	Algunas veces	Muy bien (5)	Cocina		
No sé	No sé	Muy mal (1)	Soldadura		
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	N.C.		
Muchas veces	No sé	Muy mal (1)	N.C.		
Algunas veces	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Dibujo	Otros
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Dibujo	Otros
Algunas veces	Nunca	Muy bien (5)	Costura	Otros	Cocina
No sé	No sé	Muy bien (5)	Medio ambiente	Juegos matemáticos	Otros
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
Nunca	Muchas veces	Muy bien (5)	Otros		
No sé	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Otros	Otros
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Talleres electricidad	Talleres mecánica	Otros
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
Algunas veces	Algunas veces	Muy bien (5)	Deportes	Medio ambiente	Otros
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Otros	Otros	Dibujo
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Otros	Talleres mecánica
No sé	No sé	Muy bien (5)	Otros	Otros	Dibujo
No sé	N.C.	Muy bien (5)	Otros	Talleres electricidad	Talleres mecánica
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Otros		
No sé	No sé	Muy mal (1)	Otros		
No sé	No sé	Muy bien (5)	Medio ambiente	Dibujo	Otros
Bastantes veces	Muchas veces	Muy mal (1)	N.C.		
No sé	No sé	Muy bien (5)	Otros	Juegos matemáticos	
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	N.C.		
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Música	Otros	Otros
No sé	No sé	Muy bien (5)	Otros	Cocina	Otros
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Otros	Otros	Otros
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Otros	Otros	Otros
No sé	Muchas veces	Muy mal (1)	N.C.		
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Otros	Talleres electricidad	Talleres mecánica
Nunca	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Otros	Talleres electricidad
Muchas veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Deportes	Otros	Cocina
Algunas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Talleres electricidad	Talleres mecánica	Soldadura
Muchas veces	No sé	Muy bien (5)	Otros	Otros	Otros
Muchas veces	No sé	Muy bien (5)	Otros	Música	Dibujo
Algunas veces	Nunca	Muy mal (1)	N.C.		
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Deportes	Talleres electricidad	Talleres mecánica
Algunas veces	Nunca	Muy bien (5)	Deportes		
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Otros	Otros	Música
Bastantes veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Otros	Otros	Deportes
Bastantes veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Medio ambiente	Otros	Música
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Otros	Talleres electricidad
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Talleres electricidad	Otros
No sé	No sé	Muy bien (5)	Ninguna		
Bastantes veces	Muchas veces	Muy mal (1)	Cocina	Costura	Dibujo
Nunca	Muchas veces	Bien (4)	Deportes	Juegos matemáticos	Medio ambiente
Algunas veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Deportes	Dibujo	Juegos matemáticos
Nunca	Algunas veces	Regular (3)	Medio ambiente	Música	Dibujo
Muchas veces	Muchas veces	Regular (3)	Dibujo	Deportes	Cocina
Nunca	Algunas veces	Regular (3)	Talleres electricidad	Talleres mecánica	Soldadura
Bastantes veces	Algunas veces	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Soldadura	Talleres electricidad
Muchas veces	Muchas veces	Bien (4)	Deportes		
Muchas veces	No sé	Bien (4)	Deportes	Música	Talleres mecánica
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Talleres electricidad	Talleres mecánica
Muchas veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Deportes	Dibujo	Juegos matemáticos
Muchas veces	No sé	Bien (4)	Otros	Talleres mecánica	
No sé	No sé	Bien (4)	Cocina		
Muchas veces	No sé	Regular (3)	Juegos matemáticos	Música	Soldadura
Muchas veces	Bastantes veces	Regular (3)	Deportes	Dibujo	
No sé	No sé	Regular (3)	Juegos matemáticos	Dibujo	Medio ambiente
No sé	No sé	N.C.	N.C.		
Nunca	No sé	Bien (4)	Medio ambiente	Costura	Cocina
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Dibujo	Talleres electricidad
No sé	Nunca	Bien (4)	Deportes	Deportes	Dibujo
Muchas veces	No sé	Mal (2)	N.C.		
Muchas veces	Bastantes veces	Mal (2)	Deportes	Soldadura	Dibujo
Algunas veces	Nunca	No sé (0)	Dibujo	Deportes	Cocina
Algunas veces	Algunas veces	Bien (4)	Deportes	Juegos matemáticos	Talleres electricidad
Bastantes veces	Bastantes veces	Regular (3)	Deportes	Talleres mecánica	Soldadura
Nunca	Nunca	Regular (3)	Música	Otros	
Bastantes veces	Nunca	No sé (0)	Otros		

Cuestionario_Alumnos

N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	Talleres mecánica	Soldadura
Bastantes veces	Muchas veces	Bien (4)	Talleres electricidad		
Algunas veces	Nunca	Bien (4)	Deportes	Soldadura	Talleres electricidad
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Deportes		
Algunas veces	Algunas veces	Muy mal (1)	N.C.	Medio ambiente	Juegos matemáticos
Bastantes veces	Nunca	Muy bien (5)	Deportes		
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Cocina	Medio ambiente	
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Deportes		
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	N.C.	Dibujo	
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Deportes	Juegos matemáticos	
Muchas veces	Muchas veces	Bien (4)	N.C.	Talleres mecánica	
No sé	No sé	Regular (3)	Juegos matemáticos	Medio ambiente	Deportes
Muchas veces	Muchas veces	Mal (2)	Deportes	Talleres electricidad	Talleres mecánica
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	Talleres electricidad	Soldadura
No sé	Bastantes veces	Muy bien (5)	Deportes	Otros	
Muchas veces	Bastantes veces	Bien (4)	Cocina	Juegos matemáticos	Dibujo
Bastantes veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Deportes	Juegos matemáticos	Otros
Bastantes veces	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Talleres mecánica	Otros
Muchas veces	Algunas veces	Mal (2)	Deportes	Talleres electricidad	Soldadura
Algunas veces	Nunca	Muy bien (5)	N.C.	Otros	
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Costura	Deportes	Dibujo
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Cocina	Medio ambiente	Otros
Bastantes veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Cocina	Talleres mecánica	Otros
Bastantes veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Juegos matemáticos	Otros
Muchas veces	No sé	Muy bien (5)	Dibujo	Dibujo	Soldadura
No sé	Nunca	Muy bien (5)	Medio ambiente	Otros	Otros
Bastantes veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Talleres electricidad	Deportes	Soldadura
Bastantes veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Deportes	Talleres mecánica	Otros
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Medio ambiente	Deportes	Otros
Bastantes veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Soldadura	Dibujo	Talleres mecánica
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Deportes	Talleres electricidad	Cocina
No sé	Muchas veces	Muy bien (5)	Música	Talleres mecánica	Otros
No sé	Nunca	Muy bien (5)	Música	Otros	
No sé	No sé	Muy bien (5)	Cocina	Soldadura	
Nunca	Nunca	Muy mal (1)	Otros	Costura	Otros
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Talleres electricidad	Otros
Muchas veces	Muchas veces	Muy mal (1)	Cocina	Otros	Otros
No sé	No sé	Muy bien (5)	Costura	Dibujo	Otros
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Costura	Otros	Otros
Bastantes veces	Muchas veces	Muy mal (1)	Música	Otros	Otros
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Cocina	Otros	Otros
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Otros	Otros
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Otros	Otros
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Costura	Otros	Otros
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Costura	Cocina	Otros
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
Nunca	Nunca	Muy mal (1)	N.C.	Cocina	Otros
Muchas veces	Muchas veces	N.C.	Costura	Talleres mecánica	Talleres electricidad
No sé	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Cocina	Medio ambiente
No sé	No sé	Muy bien (5)	Costura	Cocina	Otros
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Costura	Medio ambiente	Costura
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Talleres mecánica		
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Deportes	Talleres electricidad	
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Talleres electricidad	Soldadura
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Talleres electricidad	Talleres mecánica	
N.C.	N.C.	Muy mal (1)	N.C.		
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Deportes		
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Talleres mecánica		
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Costura	Cocina	Otros
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Costura	Talleres mecánica	Soldadura
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Talleres electricidad	Talleres mecánica	Soldadura
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Talleres electricidad	Talleres mecánica	Música
Nunca	Nunca	Bien (4)	Talleres electricidad	Juegos matemáticos	Cocina
Bastantes veces	Algunas veces	Bien (4)	Dibujo		
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
No sé	No sé	Bien (4)	Otros		
Algunas veces	No sé	Muy bien (5)	N.C.		
Nunca	Muchas veces	N.C.	N.C.		
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
Muchas veces	No sé	Muy bien (5)	N.C.		
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Deportes	Medio ambiente	Soldadura
Algunas veces	Algunas veces	Regular (3)	N.C.		
Muchas veces	Bastantes veces	No sé (0)	Cocina	Dibujo	Juegos matemáticos
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Dibujo	Medio ambiente

Cuestionario_Alumnos

Bastantes veces	Muchas veces	Regular (3)	Dibujo		
Bastantes veces	Nunca	Muy mal (1)	N.C.		
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Cocina	Dibujo	Costura
No sé	Bastantes veces	Muy bien (5)	Otros		
Muchas veces	Bastantes veces	Bien (4)	Cocina	Medio ambiente	
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	N.C.		
Bastantes veces	Muchas veces	Bien (4)	Deportes	Costura	Cocina
No sé	Bastantes veces	Regular (3)	Costura	Cocina	Música
Muchas veces	Nunca	Muy bien (5)	N.C.		
Algunas veces	Bastantes veces	N.C.	N.C.		
Algunas veces	Algunas veces	Muy bien (5)	N.C.		
Muchas veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Dibujo	Cocina	Deportes
Nunca	Nunca	Bien (4)	Otros		
Nunca	Muchas veces	N.C.	N.C.		
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Otros	Deportes	Talleres mecánica
Bastantes veces	No sé	Muy bien (5)	Música		
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	N.C.		
N.C.	Muchas veces	Muy bien (5)	Deportes	Talleres electricidad	Talleres mecánica
Bastantes veces	Algunas veces	Muy bien (5)	Deportes	Cocina	Música
Bastantes veces	Algunas veces	Muy bien (5)	Deportes	Talleres mecánica	
Nunca	Muchas veces	Muy bien (5)	Otros		
Muchas veces	Nunca	Muy bien (5)	Talleres electricidad	Soldadura	Deportes
Algunas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Costura	Dibujo	Cocina
Algunas veces	Nunca	Muy bien (5)	Otros		
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
No sé	No sé	Muy bien (5)	Otros		
No sé	Muchas veces	No sé (0)	N.C.		
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Medio ambiente	Deportes
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Música	Cocina	
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Cocina	Soldadura	Talleres mecánica
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	N.C.		
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Deportes	Cocina	Juegos matemáticos
Muchas veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Juegos matemáticos	Deportes	Talleres mecánica
Algunas veces	Bastantes veces	Bien (4)	N.C.		
Bastantes veces	Algunas veces	Mal (2)	Música	Cocina	
Nunca	Nunca	Regular (3)	N.C.		
Muchas veces	No sé	Bien (4)	Deportes	Dibujo	Música
Muchas veces	No sé	Regular (3)	Dibujo	Música	Costura
Algunas veces	Algunas veces	Muy bien (5)	N.C.		
Nunca	Nunca	Bien (4)	Deportes	Dibujo	
No sé	No sé	N.C.	N.C.		
Muchas veces	No sé	Muy bien (5)	Música	Dibujo	Deportes
Algunas veces	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Medio ambiente	Cocina
No sé	No sé	Muy bien (5)	Medio ambiente	Talleres mecánica	Cocina
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Cocina		
Muchas veces	Muchas veces	Mal (2)	N.C.		
Bastantes veces	Algunas veces	Muy bien (5)	Talleres electricidad		
Muchas veces	Bastantes veces	No sé (0)	N.C.		
Nunca	Algunas veces	Mal (2)	N.C.		
Muchas veces	Bastantes veces	Bien (4)	N.C.		
No sé	No sé	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Talleres electricidad	Deportes
No sé	No sé	Muy bien (5)	N.C.		
No sé	No sé	Regular (3)	Talleres mecánica	Música	Deportes
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
No sé	No sé	N.C.	N.C.		
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
No sé	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Soldadura	Juegos matemáticos
Muchas veces	No sé	Muy bien (5)	Dibujo	Música	Juegos matemáticos
No sé	No sé	N.C.	N.C.		
No sé	No sé	Regular (3)	N.C.		
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
Algunas veces	No sé	No sé (0)	Talleres mecánica	Música	Juegos matemáticos
Algunas veces	Nunca	Regular (3)	N.C.		
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
No sé	Nunca	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Talleres electricidad	Deportes
No sé	No sé	Muy bien (5)	Deportes		
Muchas veces	Muchas veces	No sé (0)	N.C.		
No sé	No sé	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Soldadura	Talleres electricidad
No sé	No sé	Regular (3)	N.C.		
Bastantes veces	Muchas veces	N.C.	N.C.		
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Talleres mecánica		
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	N.C.		
Algunas veces	Nunca	No sé (0)	N.C.		
No sé	No sé	Muy bien (5)	Medio ambiente	Cocina	Deportes
Bastantes veces	Algunas veces	Muy bien (5)	Medio ambiente	Cocina	Deportes
N.C.	N.C.	Regular (3)	N.C.		
No sé	No sé	Muy bien (5)	Dibujo	Deportes	Juegos matemáticos

Cuestionario_Alumnos

No sé	Algunas veces	Muy bien (5)	Dibujo	Cocina	Costura
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	N.C.		
Bastantes veces	Muchas veces	Muy bien (5)	N.C.		
Bastantes veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Deportes	Dibujo	Juegos matemáticos
No sé	Muchas veces	Muy bien (5)	Talleres electricidad	Cocina	Talleres mecánica
Bastantes veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Deportes	Dibujo	Música
Algunas veces	Nunca	Muy bien (5)	Cocina	Costura	Música
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Dibujo	Música	Medio ambiente
Nunca	No sé	Muy bien (5)	Talleres mecánica		
Muchas veces	No sé	Bien (4)	Ninguna		
Algunas veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	N.C.		
No sé	No sé	Muy mal (1)	N.C.		
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
Muchas veces	Muchas veces	No sé (0)	N.C.		
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
Nunca	Muchas veces	Muy bien (5)	Talleres electricidad	Otros	
Algunas veces	No sé	Regular (3)	Dibujo	Cocina	Juegos matemáticos
No sé	No sé	Regular (3)	Cocina	Juegos matemáticos	Deportes
Muchas veces	No sé	Bien (4)	Deportes	Talleres mecánica	Dibujo
Nunca	No sé	Mal (2)	Deportes	Soldadura	Cocina
No sé	No sé	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Deportes	Talleres electricidad
No sé	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Talleres electricidad	Talleres mecánica
No sé	No sé	Muy bien (5)	Dibujo	Deportes	Cocina
No sé	No sé	Bien (4)	Deportes	Música	Dibujo
No sé	No sé	Regular (3)	Deportes	Cocina	Música
No sé	No sé	Muy bien (5)	Música	Cocina	Dibujo
No sé	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Dibujo	Música
Muchas veces	No sé	Muy bien (5)	Dibujo	Deportes	Música
Muchas veces	Muchas veces	Bien (4)	Talleres mecánica		
Algunas veces	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Cocina	
No sé	No sé	Muy bien (5)	Música	Juegos matemáticos	Medio ambiente
No sé	No sé	Regular (3)	N.C.		
Muchas veces	Muchas veces	N.C.	N.C.		
No sé	No sé	Muy bien (5)	Otros		
No sé	Nunca	N.C.	Otros		
No sé	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Talleres electricidad	Talleres mecánica
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Otros		
Bastantes veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Otros	
Bastantes veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Soldadura	Dibujo	Deportes
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Medio ambiente	Dibujo
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		
N.C.	N.C.	Bien (4)	Deportes	Dibujo	Cocina
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Dibujo	Cocina	Medio ambiente
N.C.	N.C.	Bien (4)	Deportes	Música	Dibujo
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Dibujo	Deportes	Talleres electricidad
N.C.	N.C.	No sé (0)	Ninguna		
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Cocina	Talleres mecánica	Talleres electricidad
Algunas veces	Algunas veces	Muy bien (5)	Talleres electricidad	Talleres mecánica	Soldadura
N.C.	N.C.	Mal (2)	Deportes		
Muchas veces	Muchas veces	Regular (3)	Talleres electricidad	Talleres mecánica	Soldadura
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	N.C.		
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Medio ambiente	Dibujo	Música
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	N.C.		
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Dibujo	Otros	
Bastantes veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Talleres electricidad	Soldadura
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Talleres mecánica		
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Deportes	Dibujo	Música
Nunca	Nunca	Mal (2)	Otros		
Algunas veces	No sé	Muy bien (5)	Medio ambiente	Cocina	Deportes
No sé	Nunca	Muy bien (5)	Música	Costura	Talleres mecánica
No sé	No sé	Muy bien (5)	Medio ambiente	Costura	Deportes
Muchas veces	Muchas veces	Bien (4)	Deportes	Juegos matemáticos	Medio ambiente
No sé	No sé	Muy bien (5)	Medio ambiente	Deportes	Dibujo
Nunca	Nunca	Muy bien (5)	N.C.		
N.C.	N.C.	Muy bien (5)	Deportes	Cocina	Música
No sé	No sé	Muy bien (5)	Deportes	Cocina	Música
Muchas veces	Muchas veces	Muy bien (5)	Talleres electricidad	Talleres mecánica	Medio ambiente
Muchas veces	Bastantes veces	Muy bien (5)	Deportes	Cocina	Medio ambiente
Nunca	Algunas veces	Muy bien (5)	Deportes	Música	Juegos matemáticos
Bastantes veces	No sé	Bien (4)	N.C.		
Nunca	Nunca	N.C.	Talleres mecánica	Talleres electricidad	
N.C.	Nunca	Muy bien (5)	Deportes	Talleres mecánica	
Muchas veces	No sé	Muy bien (5)	Talleres mecánica	Talleres mecánica	
Bastantes veces	Algunas veces	Bien (4)	Dibujo	Talleres mecánica	

103. Habla sobre el futuro, ¿cómo lo ves?

N.C.
 No lo sé
 N.C.
 N.C.
 N.C.
 Mal / Dificil
 Bien / Muy bien
 Mal / Dificil
 Mal / Dificil
 N.C.
 Mal / Dificil
 N.C.
 N.C.
 N.C.
 N.C.
 Bien / Muy bien
 Bien / Muy bien
 N.C.
 Bien / Muy bien
 N.C.
 Bien / Muy bien
 Bien / Muy bien
 Bien / Muy bien
 Bien / Muy bien
 Mal / Dificil
 Mal / Dificil
 Respuesta irónica
 Mal / Dificil
 Mal / Dificil
 N.C.
 Mal / Dificil
 N.C.
 N.C.
 N.C.
 N.C.
 Mal / Dificil
 Mal / Dificil
 N.C.
 Mal / Dificil
 N.C.
 N.C.
 N.C.
 N.C.
 N.C.
 Bien / Muy bien
 N.C.
 Mal / Dificil
 N.C.
 Bien / Muy bien
 N.C.
 Bien / Muy bien
 Bien / Muy bien
 Bien / Muy bien
 Mal / Dificil
 Bien / Muy bien
 Mal / Dificil
 Mal / Dificil
 N.C.
 N.C.
 Bien / Muy bien
 Mal / Dificil
 Bien / Muy bien
 No lo sé
 N.C.
 Bien / Muy bien
 Mal / Dificil
 N.C.
 Bien / Muy bien
 Bien / Muy bien
 Mal / Dificil
 N.C.
 N.C.
 N.C.
 N.C.
 Bien / Muy bien
 N.C.

104. ¿Qué te gustaría ser en el futuro?

Otras
 Policía
 Militar/Policiá
 Médico
 No lo sé
 Deportista
 Profesor/a
 Arquitecto/a
 Otras
 Otras
 Otras
 Abogado-a
 Otras
 N.C.
 N.C.
 Veterinario-a
 Profesor/a
 N.C.
 Deportista
 Mecánico
 Veterinario/a
 Deportista
 Mecánico
 Mecánico
 Albañil
 Otras
 No lo sé
 Militar/Policiá
 Otras
 Respuesta irónica
 N.C.
 N.C.
 No lo sé
 Profesor/a
 Profesor/a
 Administrativo/contable
 Actor/actriz
 Informático/a
 N.C.
 N.C.
 Deportista
 Mecánico
 N.C.
 N.C.
 N.C.
 Informático/a
 Otras
 N.C.
 Abogado/a
 Respuesta irónica
 No lo sé
 Veterinario/a
 N.C.
 N.C.
 Informático/a
 Abogado/a
 N.C.
 Músico
 Veterinario/a
 Otras
 Otras
 Otras
 Arquitecto/a
 Deportista
 Mecánico
 No lo sé
 N.C.
 No lo sé
 Profesor/a
 N.C.
 N.C.
 Actor/actriz
 Otras
 Profesor/a
 Otras
 Profesor/a
 N.C.
 N.C.
 Enfermera/o
 Periodista

N.C.	Deportista
Mal / Dificil	Otras
Bien / Muy bien	Periodista
Bien / Muy bien	Respuesta irónica
N.C.	N.C.
N.C.	Respuesta irónica
N.C.	N.C.
N.C.	Militar/Policia
No lo sé	No lo sé
N.C.	Deportista
Mal / Dificil	Enfermera/o
Bien / Muy bien	Músico
N.C.	Administrativo/contable
Bien / Muy bien	Médico
N.C.	Médico
N.C.	Informático/a
Respuesta irónica	Abogado/a
N.C.	Otras
N.C.	Deportista
N.C.	Periodista
No lo sé	N.C.
Bien / Muy bien	Médico
N.C.	Respuesta irónica
N.C.	Deportista
No lo sé	No lo sé
N.C.	Trabajar en lo que sea
N.C.	Enfermera/o
Bien / Muy bien	Profesor/a
Mal / Dificil	Veterinario/a
Mal / Dificil	Periodista
Bien / Muy bien	No lo sé
Bien / Muy bien	Veterinario/a
N.C.	Periodista
Mal / Dificil	N.C.
Mal / Dificil	Veterinario/a
N.C.	Otras
N.C.	N.C.
Bien / Muy bien	Mecánico
Mal / Dificil	Respuesta irónica
N.C.	Abogado/a
Bien / Muy bien	Arquitecto/a
Mal / Dificil	N.C.
N.C.	Abogado/a
No lo sé	Respuesta irónica
N.C.	Informático/a
No lo sé	No lo sé
Mal / Dificil	Otras
No lo sé	No lo sé
Mal / Dificil	Otras
Mal / Dificil	N.C.
N.C.	Otras
Bien / Muy bien	Profesor/a
Bien / Muy bien	Mecánico/Electricista/Soldador
Bien / Muy bien	Enfermera/o
N.C.	Informático/a
Mal / Dificil	Otras
Mal / Dificil	Profesor/a
N.C.	Médico
Mal / Dificil	Militar/Policia
N.C.	Mecánico/Electricista/Soldador
Mal / Dificil	Mecánico/Electricista/Soldador
Mal / Dificil	Otras
N.C.	Otras
N.C.	No lo sé
Bien / Muy bien	Periodista
No lo sé	Profesor/a
Bien / Muy bien	Periodista
N.C.	N.C.
N.C.	N.C.
N.C.	N.C.
Mal / Dificil	Otras
N.C.	N.C.
N.C.	Veterinario/a
N.C.	Mecánico/Electricista/Soldador
N.C.	Periodista
Bien / Muy bien	Médico
N.C.	Veterinario/a

N.C.	N.C.
Bien / Muy bien	N.C.
Mal / Dificil	No lo sé
No lo sé	Arquitecto/a
N.C.	N.C.
N.C.	N.C.
Bien / Muy bien	Informático/a
Bien / Muy bien	Deportista
Mal / Dificil	Peluquero/a
No lo sé	Mecánico/Electricista/Soldador
Bien / Muy bien	No lo sé
Mal / Dificil	No lo sé
N.C.	Otras
N.C.	N.C.
No lo sé	Albañil
Mal / Dificil	Médico
Mal / Dificil	Actor/actriz
N.C.	No lo sé
N.C.	Deportista
N.C.	N.C.
Bien / Muy bien	N.C.
Bien / Muy bien	Otras
N.C.	Otras
N.C.	N.C.
No lo sé	No lo sé
Mal / Dificil	Profesor/a
No lo sé	Trabajar en lo que sea
Mal / Dificil	No lo sé
N.C.	Otras
Bien / Muy bien	Trabajar en lo que sea
No lo sé	N.C.
Mal / Dificil	Enfermera/o
Mal / Dificil	No lo sé
Bien / Muy bien	Músico
Bien / Muy bien	Deportista
Bien / Muy bien	Trabajar en lo que sea
Bien / Muy bien	Informático/a
N.C.	Otras
Mal / Dificil	No lo sé
Bien / Muy bien	Militar/Policia
N.C.	Médico
Bien / Muy bien	Arquitecto/a
N.C.	No lo sé
N.C.	N.C.
N.C.	Músico
N.C.	Actor/actriz
No lo sé	Médico
Bien / Muy bien	Profesor/a
Bien / Muy bien	Profesor/a
N.C.	Deportista
N.C.	N.C.
Bien / Muy bien	Músico
Mal / Dificil	Veterinario/a
N.C.	N.C.
Bien / Muy bien	No lo sé
Mal / Dificil	Veterinario/a
N.C.	N.C.
Bien / Muy bien	Músico
Mal / Dificil	Deportista
N.C.	Abogado/a
Bien / Muy bien	Otras
Bien / Muy bien	Profesor/a
No lo sé	N.C.
Bien / Muy bien	Profesor/a
Mal / Dificil	Respuesta irónica
N.C.	Otras
Mal / Dificil	Informático/a
N.C.	Músico
Bien / Muy bien	Otras
No lo sé	No lo sé
Mal / Dificil	Peluquero/a
N.C.	Profesor/a
Mal / Dificil	Militar/Policia
Mal / Dificil	Voluntario/a
Mal / Dificil	Profesor/a
Bien / Muy bien	Profesor/a
Bien / Muy bien	Deportista

Mal / Dificil	Otras
Bien / Muy bien	Veterinario/a
N.C.	Otras
Bien / Muy bien	Veterinario/a
Bien / Muy bien	Otras
Bien / Muy bien	Otras
Bien / Muy bien	Otras
Bien / Muy bien	Deportista
N.C.	Respuesta irónica
Bien / Muy bien	Peluquero/a
N.C.	N.C.
N.C.	Otras
N.C.	Deportista
Bien / Muy bien	Mecánico/Electricista/Soldador
Mal / Dificil	No lo sé
Bien / Muy bien	Deportista
Mal / Dificil	Informático/a
Mal / Dificil	Peluquero/a
Respuesta irónica	Peluquero/a
Mal / Dificil	Actor/actriz
Respuesta irónica	No lo sé
Mal / Dificil	Respuesta irónica
Mal / Dificil	Profesor/a
Mal / Dificil	No lo sé
Mal / Dificil	Profesor/a
Mal / Dificil	Peluquero/a
N.C.	Médico
Mal / Dificil	No lo sé
N.C.	Trabajar en lo que sea
Mal / Dificil	Respuesta irónica
N.C.	Médico
Mal / Dificil	Mecánico/Electricista/Soldador
N.C.	Respuesta irónica
N.C.	Enfermera/o
N.C.	Otras
N.C.	Otras
Bien / Muy bien	No lo sé
Bien / Muy bien	Veterinario/a
Bien / Muy bien	Peluquero/a
Mal / Dificil	Profesor/a
Bien / Muy bien	Deportista
Bien / Muy bien	Otras
No lo sé	No lo sé
Bien / Muy bien	No lo sé
N.C.	N.C.
Respuesta irónica	Militar/Policiá
N.C.	Profesor/a
Bien / Muy bien	Peluquero/a
Bien / Muy bien	Actor/actriz
N.C.	Veterinario/a
N.C.	N.C.
Bien / Muy bien	Deportista
N.C.	N.C.
N.C.	Deportista
Mal / Dificil	Otras
Respuesta irónica	Profesor/a
N.C.	N.C.
N.C.	Otras
N.C.	Otras
Bien / Muy bien	No lo sé
Bien / Muy bien	No lo sé
N.C.	Albañil/Carpintero
Bien / Muy bien	Deportista
Bien / Muy bien	Deportista
Bien / Muy bien	Mecánico/Electricista/Soldador
Mal / Dificil	Profesor/a
Bien / Muy bien	Mecánico/Electricista/Soldador
Mal / Dificil	Otras
No lo sé	No lo sé
N.C.	Otras
Bien / Muy bien	Mecánico/Electricista/Soldador
Bien / Muy bien	Deportista
Bien / Muy bien	Veterinario/a
N.C.	N.C.
Mal / Dificil	No lo sé
Mal / Dificil	Mecánico/Electricista/Soldador
N.C.	N.C.

N.C.	Administrativo/contable
Mal / Dificil	No lo sé
Mal / Dificil	No lo sé
N.C.	Médico
N.C.	N.C.
N.C.	No lo sé
Mal / Dificil	Militar/Policia
N.C.	Arquitecto/a
Mal / Dificil	Otras
N.C.	N.C.
Mal / Dificil	Informático/a
Mal / Dificil	N.C.
Mal / Dificil	Mecánico/Electricista/Soldador
N.C.	N.C.
Mal / Dificil	Respuesta irónica
N.C.	Respuesta irónica
N.C.	N.C.
N.C.	Otras
N.C.	N.C.
N.C.	Músico
N.C.	N.C.
Mal / Dificil	No lo sé
N.C.	N.C.
N.C.	N.C.
N.C.	N.C.
Bien / Muy bien	No lo sé
Bien / Muy bien	Veterinario/a
No lo sé	No lo sé
N.C.	Profesor/a
Bien / Muy bien	Médico
N.C.	N.C.
N.C.	N.C.
Mal / Dificil	No lo sé
Bien / Muy bien	Deportista
N.C.	Otras
Mal / Dificil	Otras
Mal / Dificil	Mecánico/Electricista/Soldador
Bien / Muy bien	Deportista
Mal / Dificil	Respuesta irónica
N.C.	Actor/actriz
Bien / Muy bien	Mecánico/Electricista/Soldador
N.C.	Otras
N.C.	Otras
N.C.	Respuesta irónica
Bien / Muy bien	Médico
N.C.	N.C.
N.C.	Informático/a
N.C.	Respuesta irónica
Bien / Muy bien	Albañil/Carpintero
N.C.	Mecánico/Electricista/Soldador
Bien / Muy bien	No lo sé
N.C.	Profesor/a
Bien / Muy bien	Otras
Mal / Dificil	Respuesta irónica
N.C.	N.C.
No lo sé	N.C.
Respuesta irónica	N.C.
Bien / Muy bien	Deportista
N.C.	Profesor/a
N.C.	Profesor/a
N.C.	N.C.
Mal / Dificil	Respuesta irónica
Bien / Muy bien	Veterinario/a
N.C.	No lo sé
Mal / Dificil	Profesor/a
N.C.	Administrativo/contable
Bien / Muy bien	No lo sé
Mal / Dificil	Otras
Mal / Dificil	Profesor/a
Bien / Muy bien	Otras
N.C.	N.C.
Bien / Muy bien	No lo sé
Mal / Dificil	Arquitecto/a
Mal / Dificil	Estetición
Mal / Dificil	N.C.
Mal / Dificil	Músico
Bien / Muy bien	Enfermera/o

	N.C.	Otras
	N.C.	N.C.
Mal / Dificil		Mecánico/Electricista/Soldador
Mal / Dificil		Mecánico/Electricista/Soldador
Mal / Dificil		No lo sé
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.
Bien / Muy bien		Deportista
	N.C.	Otras
Bien / Muy bien		Médico
Bien / Muy bien		Actor/actriz
Mal / Dificil		Médico
Mal / Dificil		Mecánico/Electricista/Soldador
Mal / Dificil		Mecánico/Electricista/Soldador
Bien / Muy bien		Médico
Bien / Muy bien		Militar/Policia
Mal / Dificil		Respuesta irónica
Bien / Muy bien		Deportista
	N.C.	Actor/actriz
	N.C.	Militar/Policia
Bien / Muy bien		Peluquero/a
Bien / Muy bien		Militar/Policia
	N.C.	Médico
Bien / Muy bien		Veterinario/a
	N.C.	N.C.
Bien / Muy bien		Profesor/a
	N.C.	N.C.
No lo sé		No lo sé
Bien / Muy bien		Médico
	N.C.	N.C.
Bien / Muy bien		Veterinario/a
Bien / Muy bien		Militar/Policia
Bien / Muy bien		Respuesta irónica
Bien / Muy bien		Profesor/a
Bien / Muy bien		Abogado/a

Bien / Muy bien	Militar/Policiá
Bien / Muy bien	Respuesta irónica
Mal / Difícil	Profesor/a
N.C.	No lo sé
N.C.	Actor/actriz
N.C.	Respuesta irónica
N.C.	Profesor/a
N.C.	N.C.
Bien / Muy bien	Músico
N.C.	N.C.
N.C.	N.C.
Respuesta irónica	No lo sé
Bien / Muy bien	Periodista
N.C.	N.C.
Mal / Difícil	No lo sé
Respuesta irónica	Músico
Mal / Difícil	Respuesta irónica
Mal / Difícil	Mecánico/Electricista/Soldador
N.C.	Profesor/a
N.C.	Otras
Mal / Difícil	Otras
N.C.	Otras
Mal / Difícil	Respuesta irónica
N.C.	Respuesta irónica
N.C.	N.C.
N.C.	Otras
Mal / Difícil	Respuesta irónica
N.C.	N.C.
Mal / Difícil	Otras
N.C.	No lo sé
N.C.	N.C.
Bien / Muy bien	Informático/a
Bien / Muy bien	Mecánico/Electricista/Soldador
Mal / Difícil	No lo sé
Mal / Difícil	Otras
N.C.	Otras
Bien / Muy bien	Periodista
Bien / Muy bien	Peluquero/a
N.C.	N.C.
Mal / Difícil	No lo sé
N.C.	N.C.
Mal / Difícil	N.C.
Respuesta irónica	Militar/Policiá
Respuesta irónica	N.C.
Bien / Muy bien	N.C.
N.C.	Trabajar en lo que sea
N.C.	Médico
Bien / Muy bien	Militar/Policiá
N.C.	N.C.
N.C.	N.C.
N.C.	Otras
Bien / Muy bien	Otras
Bien / Muy bien	Otras
N.C.	N.C.
N.C.	N.C.
N.C.	N.C.
Bien / Muy bien	Otras
Bien / Muy bien	Otras
N.C.	N.C.
Bien / Muy bien	No lo sé
N.C.	N.C.
N.C.	Deportista
N.C.	Deportista
N.C.	N.C.
Mal / Difícil	No lo sé
Mal / Difícil	Mecánico/Electricista/Soldador
N.C.	No lo sé
N.C.	Mecánico/Electricista/Soldador
Mal / Difícil	Administrativo/contable
N.C.	N.C.
N.C.	Trabajar en lo que sea
N.C.	N.C.
Mal / Difícil	N.C.
Bien / Muy bien	Peluquero/a
Bien / Muy bien	Enfermera/o
Bien / Muy bien	Abogado/a
Bien / Muy bien	Abogado/a

Bien / Muy bien	Administrativo/contable
N.C.	Respuesta irónica
N.C.	N.C.
Mal / Dificil	Profesor/a
Bien / Muy bien	Albañil/Carpintero
Mal / Dificil	Otras
Mal / Dificil	Otras
Mal / Dificil	Otras
N.C.	Respuesta irónica
Bien / Muy bien	Profesor/a
N.C.	N.C.
No lo sé	Respuesta irónica
N.C.	N.C.
N.C.	N.C.
N.C.	Respuesta irónica
N.C.	N.C.
N.C.	Otras
Mal / Dificil	Arquitecto/a
N.C.	Respuesta irónica
N.C.	Otras
Bien / Muy bien	Otras
Bien / Muy bien	Mecánico/Electricista/Soldador
Bien / Muy bien	Mecánico/Electricista/Soldador
N.C.	No lo sé
N.C.	Peluquero/a
N.C.	Otras
N.C.	Otras
No lo sé	No lo sé
N.C.	Otras
N.C.	Mecánico/Electricista/Soldador
Bien / Muy bien	Peluquero/a
N.C.	N.C.
Bien / Muy bien	Enfermera/o
N.C.	Respuesta irónica
Mal / Dificil	Otras
Bien / Muy bien	Informático/a
Bien / Muy bien	Respuesta irónica
Mal / Dificil	Profesor/a
Mal / Dificil	Mecánico/Electricista/Soldador
Mal / Dificil	Trabajar en lo que sea
Mal / Dificil	Militar/Policia
N.C.	N.C.
Mal / Dificil	Abogado/a
Mal / Dificil	Veterinario/a
Mal / Dificil	No lo sé
N.C.	Profesor/a
N.C.	Otras
N.C.	Otras
Bien / Muy bien	Mecánico/Electricista/Soldador
N.C.	N.C.
Mal / Dificil	Médico
Mal / Dificil	Mecánico/Electricista/Soldador
N.C.	N.C.
N.C.	N.C.
N.C.	N.C.
N.C.	N.C.
N.C.	N.C.
Mal / Dificil	Informático/a
Mal / Dificil	Estetición
Mal / Dificil	Otras
Mal / Dificil	Otras
Mal / Dificil	Abogado/a
N.C.	No lo sé
N.C.	No lo sé
N.C.	Profesor/a
Respuesta irónica	Otras
N.C.	Actor/actriz
Mal / Dificil	Otras
Mal / Dificil	Peluquero/a
N.C.	Profesor/a
Mal / Dificil	N.C.
Mal / Dificil	Mecánico/Electricista/Soldador
Mal / Dificil	Mecánico/Electricista/Soldador
Bien / Muy bien	Otras

Tabla_Cuestionario_Profesores

Número	Centro	Sexo	Nivel	Indisciplina preocupante	Normativa del Centro	Documento	Cual	Normativa conocida	Hora de tutoría	Tutoría dedicada a
1	PONTEVEDRA - 3	Mujer	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	Si	Necesaria	Corregir/Estudiar/Hacer deberes
2	PONTEVEDRA - 3	Hombre	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	Si	Necesaria	Corregir/Estudiar/Hacer deberes
3	PONTEVEDRA - 3	Mujer	E.S.O.	Bastante-4	Si	N.C.	Se está elaborando	No	Otras	Corregir/Estudiar/Hacer deberes
4	PONTEVEDRA - 3	Mujer	E.S.O.	Bastante-4	Si	N.C.	Se está elaborando	No	Otras	Corregir/Estudiar/Hacer deberes
5	PONTEVEDRA - 3	Mujer	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	No	Necesaria	Corregir/Estudiar/Hacer deberes
6	PONTEVEDRA - 3	Hombre	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	No	Necesaria	Corregir/Estudiar/Hacer deberes
7	PONTEVEDRA - 3	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	R.R.J.	No	Necesaria	Otros
8	PONTEVEDRA - 3	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	R.R.J.	No	Necesaria	Otros
9	PONTEVEDRA - 3	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	No	N.C.	N.C.	N.C.	Necesaria	N.C.
10	PONTEVEDRA - 3	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	No	N.C.	N.C.	N.C.	Necesaria	N.C.
11	PONTEVEDRA - 3	Hombre	E.S.O.	Mucho-5	Si	N.C.	N.C.	No	Otras	Otros
12	PONTEVEDRA - 3	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	Si	N.C.	N.C.	No	Otras	Otros
13	A CORUÑA - 2	Hombre	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	P.E.C.	A medias	Necesaria	Otros
14	A CORUÑA - 2	Hombre	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	P.E.C.	A medias	Necesaria	Otros
15	A CORUÑA - 2	Hombre	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	P.E.C.	No	Necesaria	Otros
16	A CORUÑA - 2	Hombre	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	P.E.C.	No	Necesaria	Otros
17	A CORUÑA - 2	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	R.R.J.	No	Necesaria	Aplicar programas, etc. del Orientador
18	A CORUÑA - 2	Hombre	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	R.R.J.	No	Necesaria	Aplicar programas, etc. del Orientador
19	A CORUÑA - 2	Hombre	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	P.E.C.	No	Insuficiente	Problemas de los alumnos
20	A CORUÑA - 2	Hombre	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	P.E.C.	No	Insuficiente	Problemas de los alumnos
21	A CORUÑA - 2	Hombre	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	P.E.C.	No	Insuficiente	Problemas de los alumnos
22	A CORUÑA - 1	Hombre	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	A medias	Necesaria	Aplicar programas, etc. del Orientador
23	A CORUÑA - 1	Hombre	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	A medias	Necesaria	Aplicar programas, etc. del Orientador
24	A CORUÑA - 1	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	R.R.J.	Si	a tontería/Pérdida de tier	Problemas de los alumnos
25	A CORUÑA - 1	Hombre	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	R.R.J.	Si	a tontería/Pérdida de tier	Problemas de los alumnos
26	A CORUÑA - 1	Mujer	Primaria	Mucho-5	Si	Si	P.E.C.	Si	N.C.	N.C.
27	A CORUÑA - 1	Mujer	Primaria	Mucho-5	Si	Si	P.E.C.	Si	N.C.	N.C.
28	A CORUÑA - 1	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	R.R.J.	Si	Necesaria	Aplicar programas, etc. del Orientador
29	A CORUÑA - 1	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	R.R.J.	Si	Necesaria	Aplicar programas, etc. del Orientador
30	LUGO - 3	Mujer	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	Si	Necesaria	N.C.
31	LUGO - 3	Hombre	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	Si	Necesaria	N.C.
32	LUGO - 3	Hombre	E.S.O.	Mucho-5	No	N.C.	N.C.	N.C.	a tontería/Pérdida de tier	Corregir/Estudiar/Hacer deberes
33	LUGO - 3	Hombre	E.S.O.	Mucho-5	No	N.C.	N.C.	N.C.	a tontería/Pérdida de tier	Corregir/Estudiar/Hacer deberes
34	LUGO - 3	Hombre	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	R.R.J.	Si	N.C.	N.C.
35	LUGO - 3	Hombre	N.C.	Mucho-5	Si	Si	R.R.J.	Si	N.C.	N.C.
36	LUGO - 3	Mujer	N.C.	Mucho-5	Si	Si	R.R.J.	Si	Necesaria	Problemas de los alumnos
37	LUGO - 3	Hombre	E.S.O.	Normal-3	Si	Si	R.R.J.	No	Necesaria	Problemas de los alumnos
38	LUGO - 3	Hombre	E.S.O.	Normal-3	Si	Si	R.R.J.	No	Necesaria	Problemas de los alumnos
39	LUGO - 1	N.C.	N.C.	Mucho-5	Si	Si	N.C.	Si	Necesaria	Problemas de los alumnos
40	LUGO - 1	N.C.	N.C.	Mucho-5	Si	Si	N.C.	Si	Necesaria	Problemas de los alumnos
41	LUGO - 1	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	R.R.J.	No	N.C.	Problemas de los alumnos
42	LUGO - 1	Hombre	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	R.R.J.	No	N.C.	Problemas de los alumnos
43	LUGO - 1	Hombre	N.C.	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	Si	a tontería/Pérdida de tier	Corregir/Estudiar/Hacer deberes
44	LUGO - 1	Hombre	N.C.	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	Si	a tontería/Pérdida de tier	Corregir/Estudiar/Hacer deberes
45	LUGO - 1	Hombre	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	A medias	a tontería/Pérdida de tier	Problemas de los alumnos
46	LUGO - 1	Hombre	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	A medias	a tontería/Pérdida de tier	Problemas de los alumnos
47	LUGO - 2	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	No	N.C.	N.C.	N.C.	a tontería/Pérdida de tier	Otros
48	LUGO - 2	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	No	N.C.	N.C.	N.C.	a tontería/Pérdida de tier	Otros
49	LUGO - 2	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	No	N.C.	N.C.	N.C.	a tontería/Pérdida de tier	Otros
50	LUGO - 2	Hombre	E.S.O.	Mucho-5	No	N.C.	N.C.	N.C.	Insuficiente	Problemas de los alumnos
51	LUGO - 2	Hombre	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	No creo	Insuficiente	Problemas de los alumnos
52	LUGO - 2	Hombre	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	No creo	Insuficiente	Problemas de los alumnos
53	LUGO - 2	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	No	N.C.	N.C.	N.C.	Insuficiente	Aplicar programas, etc. del Orientador
54	LUGO - 2	Hombre	E.S.O.	Mucho-5	No	N.C.	N.C.	N.C.	Insuficiente	Aplicar programas, etc. del Orientador
55	LUGO - 4	Mujer	Primaria	Normal-3	Si	Si	R.R.J.	Si	N.C.	N.C.
56	LUGO - 4	Mujer	Primaria	Normal-3	Si	Si	R.R.J.	Si	N.C.	N.C.
57	LUGO - 4	Mujer	Primaria	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	A medias	N.C.	N.C.
58	LUGO - 4	Mujer	Primaria	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	A medias	N.C.	N.C.
59	LUGO - 4	Mujer	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	Si	Necesaria	Corregir/Estudiar/Hacer deberes
60	LUGO - 4	Hombre	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	Si	Necesaria	Corregir/Estudiar/Hacer deberes
61	LUGO - 4	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	R.R.J.	No	Necesaria	Problemas de los alumnos
62	LUGO - 4	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	R.R.J.	No	Necesaria	Problemas de los alumnos
63	OURENSE - 1	Mujer	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	N.C.	No	Necesaria	Otros
64	OURENSE - 1	Mujer	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	N.C.	No	Necesaria	Otros
65	OURENSE - 1	Mujer	N.C.	Mucho-5	Si	Si	R.R.J.	N.C.	N.C.	Comentar la marcha del Centro
66	OURENSE - 1	Hombre	N.C.	Mucho-5	Si	Si	R.R.J.	N.C.	N.C.	Comentar la marcha del Centro
67	PONTEVEDRA - 1	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	R.R.J.	Si	Necesaria	Aplicar programas, etc. del Orientador
68	PONTEVEDRA - 1	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	R.R.J.	Si	Necesaria	Aplicar programas, etc. del Orientador
69	PONTEVEDRA - 1	Hombre	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	No	Necesaria	Corregir/Estudiar/Hacer deberes
70	PONTEVEDRA - 1	Hombre	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	No	Necesaria	Corregir/Estudiar/Hacer deberes
71	OURENSE - 2	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	P.E.C.	Si	a tontería/Pérdida de tier	Otros
72	OURENSE - 2	Hombre	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	P.E.C.	Si	a tontería/Pérdida de tier	Otros

Tabla_Cuestionario_Profesores

73	OURENSE - 2	Hombre	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	P.E.C.	Si	Necesaria	Problemas de los alumnos
74	OURENSE - 2	Hombre	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	P.E.C.	Si	Necesaria	Problemas de los alumnos
75	OURENSE - 2	Mujer	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	P.C.C.	N.C.	a tontería/Pérdida de tierra	Otros
76	OURENSE - 2	Hombre	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	P.C.C.	N.C.	a tontería/Pérdida de tierra	Otros
77	OURENSE - 2	Mujer	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	N.C.	Si	N.C.	N.C.
78	OURENSE - 2	Mujer	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	N.C.	Si	N.C.	N.C.
79	PONTEVEDRA - 2	Hombre	Primaria	Normal-3	Si	Si	P.C.C.	No	N.C.	Problemas de los alumnos
80	PONTEVEDRA - 2	Mujer	Primaria	Normal-3	Si	Si	P.C.C.	No	N.C.	Problemas de los alumnos
81	PONTEVEDRA - 2	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	N.C.	Si	Necesaria	Problemas de los alumnos
82	PONTEVEDRA - 2	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	N.C.	Si	Necesaria	Problemas de los alumnos
83	PONTEVEDRA - 2	Mujer	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	P.E.C.	No	Insuficiente	Corregir/Estudiar/Hacer deberes
84	PONTEVEDRA - 2	Mujer	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	P.E.C.	No	Insuficiente	Corregir/Estudiar/Hacer deberes
85	PONTEVEDRA - 2	Mujer	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	P.E.C.	No	N.C.	Otros
86	PONTEVEDRA - 2	Mujer	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	P.E.C.	No	N.C.	Otros
87	PONTEVEDRA - 4	Hombre	Primaria	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	Si	N.C.	Problemas de los alumnos
88	PONTEVEDRA - 4	Hombre	Primaria	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	Si	N.C.	Problemas de los alumnos
89	PONTEVEDRA - 4	Hombre	E.S.O.	Normal-3	Si	Si	R.R.J.	No	Necesaria	Otros
90	PONTEVEDRA - 4	Mujer	E.S.O.	Normal-3	Si	Si	R.R.J.	No	Necesaria	Otros
91	PONTEVEDRA - 4	Mujer	E.S.O.	Poco-2	Si	Si	R.R.J.	No	Necesaria	Aplicar programas, etc. del Orientador
92	PONTEVEDRA - 4	Mujer	E.S.O.	Poco-2	Si	Si	R.R.J.	No	Necesaria	Aplicar programas, etc. del Orientador
93	PONTEVEDRA - 5	Mujer	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	No	Necesaria	Problemas de los alumnos
94	PONTEVEDRA - 5	Hombre	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	No	Necesaria	Problemas de los alumnos
95	PONTEVEDRA - 5	Hombre	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	P.E.C.	No	Necesaria	Problemas de los alumnos
96	PONTEVEDRA - 5	Hombre	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	P.E.C.	No	Necesaria	Problemas de los alumnos
97	PONTEVEDRA - 5	Mujer	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	No	N.C.	N.C.
98	PONTEVEDRA - 5	Hombre	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	No	N.C.	N.C.
99	PONTEVEDRA - 5	Hombre	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	No	Necesaria	Aplicar programas, etc. del Orientador
100	PONTEVEDRA - 5	Mujer	E.S.O.	Bastante-4	Si	Si	R.R.J.	No	Necesaria	Aplicar programas, etc. del Orientador
101	OURENSE - 3	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	P.E.C.	N.C.	Necesaria	Aplicar programas, etc. del Orientador
102	OURENSE - 3	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	P.E.C.	N.C.	Necesaria	Aplicar programas, etc. del Orientador
103	OURENSE - 3	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	R.R.J.	A medias	Necesaria	Problemas de los alumnos
104	OURENSE - 3	Hombre	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	R.R.J.	A medias	Necesaria	Problemas de los alumnos
105	OURENSE - 3	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	R.R.J.	Si	Necesaria	Problemas de los alumnos
106	OURENSE - 3	Mujer	E.S.O.	Mucho-5	Si	Si	R.R.J.	Si	Necesaria	Problemas de los alumnos

Tabla_Cuestionario_Profesores

Nada-1	Nada-1	No sé-0	Poco-2	Nada-1	No sé-0	Nada-1	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Nada-1	Nada-1	No sé-0	Poco-2	Nada-1	No sé-0	Nada-1	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Poco-2	Poco-2	Bastante-4	Bastante-4	Poco-2	N.C.	No sé-0	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Poco-2	Poco-2	Bastante-4	Bastante-4	Poco-2	N.C.	No sé-0	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Poco-2	Poco-2	Bastante-4	Mucho-5	Normal-3	Normal-3	No sé-0	N.C.	No	Lo hago constar en el parte de incidencias
Poco-2	Poco-2	Bastante-4	Mucho-5	Normal-3	Normal-3	No sé-0	N.C.	No	Lo hago constar en el parte de incidencias
Normal-3	Normal-3	Normal-3	Normal-3	Poco-2	Poco-2	Poco-2	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Normal-3	Normal-3	Normal-3	Normal-3	Poco-2	Poco-2	Poco-2	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Bastante-4	Bastante-4	Normal-3	Bastante-4	Normal-3	No sé-0	No sé-0	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Bastante-4	Bastante-4	Normal-3	Bastante-4	Normal-3	No sé-0	No sé-0	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Poco-2	Nada-1	Poco-2	Poco-2	Poco-2	No sé-0	Poco-2	N.C.	Si	ácter provocador de los alum
Poco-2	Nada-1	Poco-2	Poco-2	Poco-2	No sé-0	Poco-2	N.C.	Si	ácter provocador de los alum
Poco-2	Poco-2	Poco-2	Poco-2	Poco-2	Poco-2	Poco-2	N.C.	No	Comunicárselo al tutor
Poco-2	Poco-2	Poco-2	Poco-2	Poco-2	Poco-2	Poco-2	N.C.	No	Comunicárselo al tutor
Nada-1	Nada-1	Poco-2	Normal-3	Nada-1	Poco-2	Poco-2	N.C.	No	Lo mando al Jefe de Estudios o al Director
Nada-1	Nada-1	Poco-2	Normal-3	Nada-1	Poco-2	Poco-2	N.C.	No	Lo mando al Jefe de Estudios o al Director
Mucho-5	Poco-2	Normal-3	Nada-1	Nada-1	Nada-1	No sé-0	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Mucho-5	Poco-2	Normal-3	Nada-1	Nada-1	Nada-1	No sé-0	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Bastante-4	Nada-1	Poco-2	Poco-2	Poco-2	Nada-1	Poco-2	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Bastante-4	Nada-1	Poco-2	Poco-2	Poco-2	Nada-1	Poco-2	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Poco-2	Poco-2	Normal-3	Bastante-4	Poco-2	No sé-0	Poco-2	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Poco-2	Poco-2	Normal-3	Bastante-4	Poco-2	No sé-0	Poco-2	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Poco-2	Poco-2	Bastante-4	Normal-3	Poco-2	Poco-2	Poco-2	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Poco-2	Poco-2	Bastante-4	Normal-3	Poco-2	Poco-2	Poco-2	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Nada-1	Nada-1	Normal-3	Bastante-4	Normal-3	Normal-3	Normal-3	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Nada-1	Nada-1	Normal-3	Bastante-4	Normal-3	Normal-3	Normal-3	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Nada-1	Nada-1	No sé-0	Bastante-4	Nada-1	Normal-3	Nada-1	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Nada-1	Nada-1	No sé-0	Bastante-4	Nada-1	Normal-3	Nada-1	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Poco-2	Poco-2	Bastante-4	Bastante-4	Nada-1	Normal-3	Nada-1	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Poco-2	Poco-2	Bastante-4	Bastante-4	Bastante-4	Bastante-4	No sé-0	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Poco-2	Poco-2	Bastante-4	Bastante-4	Bastante-4	Bastante-4	No sé-0	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Poco-2	Poco-2	Normal-3	Normal-3	Poco-2	Nada-1	Nada-1	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Poco-2	Poco-2	Normal-3	Normal-3	Poco-2	Nada-1	Nada-1	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Mucho-5	N.C.	Mucho-5	Bastante-4	No sé-0	Poco-2	No sé-0	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo
Mucho-5	N.C.	Mucho-5	Bastante-4	No sé-0	Poco-2	No sé-0	N.C.	No	Tratar de solucionarlo yo mismo

Proceso ante faltas B	Proceso ante faltas C	Sanción de faltas	Normativa por clase	Quién la elabora	Tiempo de clase	Tiempo real	Resultado a - b	Porcentaje a - b
Comunicárselo al tutor		N.C.	No	N.C.	55	50		
Comunicárselo al tutor		N.C.	No	N.C.	55	50		
Comunicárselo al tutor		Expulsión	No	N.C.	50	45		
Lo hago constar en el parte de incidencias		Expulsión	No	N.C.	50	45		
Lo hago constar en el parte de incidencias		Expulsión	Si	Otros	50	35		
		Expulsión	Si	Otros	50	35		
		Expulsión	No	N.C.	50	40		
		Expulsión	No	N.C.	50	40		
		N.C.	No	N.C.	50	40		
		N.C.	No	N.C.	50	40		
		Expulsión	No	N.C.	50	45		
		Expulsión	No	N.C.	50	45		
Comunicárselo al tutor	Lo hago constar en el parte de incidencias	Otras	No	N.C.	50	40		
Comunicárselo al tutor	Lo hago constar en el parte de incidencias	Otras	No	N.C.	50	40		
Comunicárselo al tutor	Lo hago constar en el parte de incidencias	Expulsión	No	N.C.	50	40		
Comunicárselo al tutor	Lo hago constar en el parte de incidencias	Expulsión	No	N.C.	50	40		
		Consejo escolar	No	N.C.	50	40		
		Consejo escolar	No	N.C.	50	40		
		Expulsión	No	N.C.	50	20		
		Expulsión	No	N.C.	50	20		
Comunicárselo al tutor	Llamar a los padres	Expulsión	No	N.C.	50	50		
Comunicárselo al tutor	Llamar a los padres	Expulsión	No	N.C.	50	50		
Comunicárselo al tutor	Lo hago constar en el parte de incidencias	Expulsión	No	N.C.	55	45		
Comunicárselo al tutor	Lo hago constar en el parte de incidencias	Expulsión	No	N.C.	55	45		
Llamar a los padres		Expulsión	No	N.C.	45	35		
Llamar a los padres		Expulsión	No	N.C.	45	35		
Lo hago constar en el parte de incidencias	Comunicárselo al tutor	Expulsión	No	N.C.	55	53		
Lo hago constar en el parte de incidencias	Comunicárselo al tutor	Expulsión	No	N.C.	55	53		
Comunicárselo al tutor	Llamar a los padres	Consejo escolar	No	N.C.	50	45		
Comunicárselo al tutor	Llamar a los padres	Consejo escolar	No	N.C.	50	45		
		Expulsión	No	N.C.	45	25		
		Expulsión	No	N.C.	45	25		
Comunicárselo al tutor	Lo mando al Jefe de Estudios o al Director	Consejo escolar	No	N.C.	50	40		
Comunicárselo al tutor	Lo mando al Jefe de Estudios o al Director	Consejo escolar	No	N.C.	50	40		
Comunicárselo al tutor	Llamar a los padres	Consejo escolar	No	N.C.	50	50		
Comunicárselo al tutor	Llamar a los padres	Consejo escolar	No	N.C.	50	50		
Otras fórmulas		Consejo escolar	Si	Otros	50	60		
Otras fórmulas		Consejo escolar	Si	Otros	50	60		
Expulsarlo de clase	Lo hago constar en el parte de incidencias	Sacarlos de actividades	N.C.	N.C.	50	40		
Expulsarlo de clase	Lo hago constar en el parte de incidencias	Sacarlos de actividades	N.C.	N.C.	50	40		
		Expulsión	No	N.C.	50			
		Expulsión	No	N.C.	50			
		Expulsión	No	N.C.	55	45		
		Expulsión	No	N.C.	55	45		
		Otras	No	N.C.	50	45		
		Otras	No	N.C.	50	45		
		Otras	No	N.C.	50	40		
		Otras	No	N.C.	50	40		
Lo hago constar en el parte de incidencias	Comunicárselo al tutor	Expulsión	No	N.C.	50	35		
Lo hago constar en el parte de incidencias	Comunicárselo al tutor	Expulsión	No	N.C.	50	35		
Comunicárselo al tutor	Lo mando al Jefe de Estudios o al Director	Expulsión	No	N.C.	50	40		
Comunicárselo al tutor	Lo mando al Jefe de Estudios o al Director	Expulsión	No	N.C.	50	40		
Comunicárselo al tutor	Lo mando al Jefe de Estudios o al Director	Expulsión	No	N.C.	50	35		
Comunicárselo al tutor	Lo mando al Jefe de Estudios o al Director	Expulsión	No	N.C.	50	35		
		Sacarlos de actividades	No	N.C.	50	40		
		Sacarlos de actividades	No	N.C.	50	40		
		Otras	No	N.C.	45	45		
		Otras	No	N.C.	45	45		
		Otras	No	N.C.	50	50		
		Otras	No	N.C.	50	50		
Comunicárselo al tutor		Sacarlos de actividades	No	N.C.	50	40		
Comunicárselo al tutor		Sacarlos de actividades	No	N.C.	50	40		
Llamar a los padres	Lo hago constar en el parte de incidencias	Expulsión	No	N.C.	50			
Llamar a los padres	Lo hago constar en el parte de incidencias	Expulsión	No	N.C.	50			
Comunicárselo al tutor	Lo mando al Jefe de Estudios o al Director	Expulsión	No	N.C.	50	40		
Comunicárselo al tutor	Lo mando al Jefe de Estudios o al Director	Expulsión	No	N.C.	50	40		
		Consejo escolar	No	N.C.	50	45		
		Consejo escolar	No	N.C.	50	45		
		Consejo escolar	No	N.C.	55	45		
		Consejo escolar	No	N.C.	55	45		
		Expulsión	No	N.C.	50	35		
		Expulsión	No	N.C.	50	35		

Tabla_Cuestionario_Profesores

Lo mando al Jefe de Estudios o al Director		Expulsión	N.C.	N.C.	50	35	
Lo mando al Jefe de Estudios o al Director		Expulsión	N.C.	N.C.	50	35	
Comunicárselo al tutor	Lo mando al Jefe de Estudios o al Director	N.C.	No	N.C.	50		
Lo mando al Jefe de Estudios o al Director	Lo mando al Jefe de Estudios o al Director	N.C.	No	N.C.	50		
Comunicárselo al tutor	Lo mando al Jefe de Estudios o al Director	Expulsión	No	N.C.	50		
Comunicárselo al tutor	Lo mando al Jefe de Estudios o al Director	Expulsión	No	N.C.	50		
Comunicárselo al tutor		Expulsión	No	N.C.	50	40	
Comunicárselo al tutor		Expulsión	No	N.C.	50	40	
Comunicárselo al tutor	Lo hago constar en el parte de incidencias	Otras	No	N.C.	50	45	
Comunicárselo al tutor	Lo hago constar en el parte de incidencias	Otras	No	N.C.	50	45	
Lo envío al orientador	Lo mando al Jefe de Estudios o al Director	Otras	No	N.C.	50	40	
Lo envío al orientador	Lo mando al Jefe de Estudios o al Director	Otras	No	N.C.	50	40	
Lo hago constar en el parte de incidencias		Consejo escolar	No	N.C.	40	30	
Lo hago constar en el parte de incidencias		Consejo escolar	No	N.C.	40	30	
		Otras	No	N.C.	50	50	
		Otras	No	N.C.	50	50	
Comunicárselo al tutor	Lo mando al Jefe de Estudios o al Director	Expulsión	No	N.C.	50	45	
Comunicárselo al tutor	Lo mando al Jefe de Estudios o al Director	Expulsión	No	N.C.	50	45	
Comunicárselo al tutor		Expulsión	No	N.C.	50	40	
Comunicárselo al tutor		Expulsión	No	N.C.	50	40	
		Expulsión	Si	Alumnos y profesores			
		Expulsión	Si	Alumnos y profesores			
Lo hago constar en el parte de incidencias	Llamar a los padres	Expulsión	Si	Alumnos y profesores	50	40	
Lo hago constar en el parte de incidencias	Llamar a los padres	Expulsión	Si	Alumnos y profesores	50	40	
Lo mando al Jefe de Estudios o al Director	Comunicárselo al tutor	Consejo escolar	No	N.C.	50	45	
Lo mando al Jefe de Estudios o al Director	Comunicárselo al tutor	Consejo escolar	No	N.C.	50	45	
		Expulsión	No	N.C.	45		
		Expulsión	No	N.C.	45		
Lo mando al Jefe de Estudios o al Director	Llamar a los padres	Expulsión	Si	Otros	50	40	PONE
Lo mando al Jefe de Estudios o al Director	Llamar a los padres	Expulsión	Si	Otros	50	40	
Lo envío al orientador	Llamar a los padres	Expulsión	No	N.C.	50	35	
Lo envío al orientador	Llamar a los padres	Expulsión	No	N.C.	50	35	
Comunicárselo al tutor	Llamar a los padres	Expulsión	No	N.C.	50	35	
Comunicárselo al tutor	Llamar a los padres	Expulsión	No	N.C.	50	35	LA ASIC

¿Por qué?	Tiempo agresiones	Otras sugerencias	Curso peor	A que se debe	Uniformidad de criterios	Repercusiones actuación distinta	Uniformidad en el Centro
Necesario	N.C.		2º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Es aceptable
	N.C.		2º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Es aceptable
Llegan tarde	10 minutos		3º ESO	N.C.	Es muy importante	N.C.	Hay buena colaboración
	10 minutos		3º ESO	N.C.	Es muy importante	N.C.	Hay buena colaboración
	10 minutos		2º ESO	Edad	Es aconsejable	Si	Hay buena colaboración
	10 minutos		2º ESO	Edad	Es aconsejable	Si	Hay buena colaboración
	N.C.		2º ESO	Desmotivación	Es muy importante	Si	Es aceptable
Pérdida de tiempo al entrar y salir	N.C.		2º ESO	Desmotivación	Es muy importante	Si	Es aceptable
	20 minutos		2º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Deja mucho que desear
Pérdida de tiempo cambio clase	20 minutos		2º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Deja mucho que desear
	15 minutos		2º ESO	Repetir	Es muy importante	Si	Es aceptable
Cambio de clase-Indisciplina	15 minutos	Dialogar alumnos problemáticos	2º ESO	Repetir	Es muy importante	Si	Es aceptable
	30 minutos		2º ESO	Repetir	Es muy importante	Si	Es aceptable
	30 minutos		2º ESO	Repetir	Es muy importante	Si	Es aceptable
	N.C.		2º ESO	Desmotivación	Es muy importante	N.C.	Hay buena colaboración
	N.C.		2º ESO	Desmotivación	Es muy importante	N.C.	Hay buena colaboración
Descansos y puesta a punto	N.C.		2º ESO	Desmotivación	Es muy importante	Si	Deja mucho que desear
	N.C.		2º ESO	Desmotivación	Es muy importante	Si	Deja mucho que desear
	0 minutos		2º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Es aceptable
	0 minutos		2º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Es aceptable
	10 minutos		3º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Es aceptable
CAMBIO DE CLASE	10 minutos	Cada aula es diferente	3º ESO	Poca perspectiva profesional	Es muy importante	N.C.	Es aceptable
	N.C.		3º ESO	Poca perspectiva profesional	Es muy importante	N.C.	Es aceptable
	N.C.		3º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Es aceptable
	0 minutos		N.C.	Edad	Es muy importante	Si	Es aceptable
	0 minutos		N.C.	Edad	Es muy importante	Si	Es aceptable
pasar lista	15 minutos		3º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Es aceptable
	15 minutos		3º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Es aceptable
	10 minutos		2º ESO	Repetir	Es muy importante	Si	Es aceptable
	10 minutos		2º ESO	Repetir	Es muy importante	Si	Es aceptable
	10 minutos		3º ESO	Otras	Es muy importante	Si	N.C.
Barullo/Mal comportamiento	10 minutos		3º ESO	Otras	Es muy importante	Si	Deja mucho que desear
	10 minutos		3º ESO	Otras	Es muy importante	Si	Deja mucho que desear
Poner orden	N.C.		2º ESO	Desmotivación	Es muy importante	Si	Es aceptable
	N.C.		2º ESO	Desmotivación	Es muy importante	Si	Es aceptable
propongo dilemas	10 minutos	educ.como experiencia vital	2º ESO	Repetir	Es muy importante	Si	Es aceptable
	10 minutos		2º ESO	Repetir	Es muy importante	Si	Es aceptable
	15 minutos		3º ESO	Otras	Es muy importante	Si	Un porcentaje
	15 minutos		3º ESO	Otras	Es muy importante	Si	Un porcentaje
	N.C.		N.C.	N.C.	Es muy importante	N.C.	Es aceptable
MANDANDO CALLAR	N.C.	DEPENDE DEL DIA	2º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Es aceptable
	N.C.		2º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Es aceptable
CAMBIO CLASE	10 minutos		2º ESO	Repetir	Es muy importante	N.C.	Es aceptable
	10 minutos		2º ESO	Repetir	Es muy importante	N.C.	Es aceptable
	10 minutos		1º ESO	Otras	Es muy importante	Si	Es aceptable
	10 minutos		1º ESO	Otras	Es muy importante	Si	Es aceptable
	15 minutos		2º ESO	Repetir	Es muy importante	Si	Deja mucho que desear
MANTENER ORDEN Y SILENCIO	15 minutos		2º ESO	Repetir	Es muy importante	Si	Deja mucho que desear
	15 minutos		2º ESO	Repetir	Es muy importante	Si	Deja mucho que desear
INTERRUPCIONES EN EL AULA	50 minutos		3º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Es aceptable
	50 minutos		3º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Es aceptable
MANTENER ORDEN.ENTRADA	N.C.	O SURGEN PROBLEMAS EL TIEMPO NECI	2º ESO	Edad	Es aconsejable	Si	Deja mucho que desear
	N.C.		2º ESO	Edad	Es aconsejable	Si	Deja mucho que desear
	60 minutos		3º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Es aceptable
	60 minutos		3º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Es aceptable
	10 minutos		2º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Es aceptable
No tengo problemas	10 minutos		2º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Es aceptable
	0 minutos		N.C.	N.C.	Es muy importante	Si	Es aceptable
	0 minutos		N.C.	N.C.	Es muy importante	Si	Es aceptable
	0 minutos		3º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Hay buena colaboración
	0 minutos		3º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Hay buena colaboración
No hay interrupciones	10 minutos		2º ESO	Desmotivación	Es aconsejable	Si	Es aceptable
	10 minutos		2º ESO	Desmotivación	Es aconsejable	Si	Es aceptable
	15 minutos		2º ESO	Repetir	Es muy importante	Si	Es aceptable
	15 minutos		2º ESO	Repetir	Es muy importante	Si	Es aceptable
	15 minutos		2º ESO	Repetir	Es muy importante	Si	Es aceptable
retraso de los alumnos	N.C.	más de 30 minutos	1º ESO	Otras	Es muy importante	No	Es aceptable
	N.C.		1º ESO	Otras	Es muy importante	No	Es aceptable
COLOCARSE	15 minutos		3º ESO	Desmotivación	Es muy importante	Si	Es aceptable
	15 minutos		3º ESO	Desmotivación	Es muy importante	Si	Es aceptable
PONER ORDEN	10 minutos		3º ESO	Otras	Es muy importante	Si	Es aceptable
	10 minutos		3º ESO	Otras	Es muy importante	Si	Es aceptable
FALTA DE SILENCIO	10 minutos		2º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Es aceptable
	10 minutos		2º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Es aceptable

Tabla_Cuestionario_Profesores

ATENDER A LOS QUE NO HACEN NADA	15 minutos	2º ESO	Desmotivación	Es muy importante	N.C.	Es aceptable
	15 minutos	2º ESO	Desmotivación	Es muy importante	N.C.	Es aceptable
	N.C.	2º ESO	Repetir	Es muy importante	Si	N.C.
	N.C.	2º ESO	Repetir	Es muy importante	Si	N.C.
Ordenar silencio	15 minutos	2º ESO	N.C.	Es muy importante	Si	Deja mucho que desear
	15 minutos	2º ESO	N.C.	Es muy importante	Si	Deja mucho que desear
	10 minutos	N.C.	N.C.	Es muy importante	Si	Es aceptable
	10 minutos	N.C.	N.C.	Es muy importante	Si	Es aceptable
Llegar tarde	10 minutos	2º ESO	Repetir	Es muy importante	Si	Hay buena colaboración
	10 minutos	2º ESO	Repetir	Es muy importante	Si	Hay buena colaboración
	10 minutos	2º ESO	Edad	Es muy importante	N.C.	Es aceptable
	10 minutos	2º ESO	Edad	Es muy importante	N.C.	Es aceptable
	15 minutos	2º ESO	N.C.	Es muy importante	Si	Un porcentaje
	15 minutos	2º ESO	N.C.	Es muy importante	Si	Un porcentaje
Preparación grupos	0 minutos	3º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Es aceptable
	0 minutos	3º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Es aceptable
Tiempo en centrarse los alumnos	10 minutos	3º ESO	Repetir	Es muy importante	Si	Deja mucho que desear
	10 minutos	3º ESO	Repetir	Es muy importante	Si	Deja mucho que desear
Llegadas escalonadas	N.C.	3º ESO	Otras	Es muy importante	Si	Deja mucho que desear
	N.C.	3º ESO	Otras	Es muy importante	Si	Deja mucho que desear
Llamadas de orden	N.C.	3º ESO	Otras	Es muy importante	Si	N.C.
	N.C.	3º ESO	Otras	Es muy importante	Si	N.C.
Cambios de aula	15 minutos	3º ESO	Desmotivación	Es aconsejable	No	Es aceptable
	15 minutos	3º ESO	Desmotivación	Es aconsejable	No	Es aceptable
	N.C.	3º ESO	Edad	No es estrictamente necesario	Si	Un porcentaje
	N.C.	3º ESO	Edad	No es estrictamente necesario	Si	Un porcentaje
DEPENDE. PUEDEN SURGIR COSAS	0 minutos	3º ESO	Desmotivación	Es muy importante	Si	Deja mucho que desear
	0 minutos	3º ESO	Desmotivación	Es muy importante	Si	Deja mucho que desear
R ORDEN, AYUDARLES EN SUS NECESID	10 minutos	2º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Un porcentaje
	10 minutos	2º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Un porcentaje
	10 minutos	N.C.	Desmotivación	Es muy importante	N.C.	Hay buena colaboración
	10 minutos	N.C.	Desmotivación	Es muy importante	N.C.	Hay buena colaboración
¿NATURA NECESITA TIEMPO ANTES Y DE	20 minutos	3º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Es aceptable
	20 minutos	3º ESO	Edad	Es muy importante	Si	Es aceptable

Porcentaje se preocupa	Agresiones verbales entre alumnos	Agresiones física entre alumnos	Robos a alumnos	Destrozos materiales	Destrozos enseres	Atentar pertenencias profesores	Faltas de asistencia
	Bastante-4	Nada-1	Poca-2	Poca-2	N.C.	Nada-1	Nada-1
	Bastante-4	Nada-1	Poca-2	Poca-2	N.C.	Nada-1	Nada-1
	Normal-3	Poca-2	No sé-0	Poca-2	No sé-0	Nada-1	Poca-2
	Normal-3	Poca-2	No sé-0	Poca-2	No sé-0	Nada-1	Poca-2
	Normal-3	Nada-1	Poca-2	Poca-2	No sé-0	No sé-0	Nada-1
	Normal-3	Nada-1	Poca-2	Poca-2	No sé-0	Nada-1	Poca-2
	No sé-0	Nada-1	Nada-1	Nada-1	Nada-1	Nada-1	Poca-2
	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
	Bastante-4	Poca-2	Nada-1	Poca-2	Nada-1	Nada-1	Nada-1
	Bastante-4	Poca-2	Nada-1	Poca-2	Nada-1	Nada-1	Nada-1
	Bastante-4	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Nada-1	Poca-2
	Bastante-4	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Nada-1	Poca-2
	Bastante-4	Normal-3	Poca-2	Poca-2	Poca-2	N.C.	N.C.
	Bastante-4	Normal-3	Poca-2	Poca-2	Poca-2	N.C.	N.C.
	Bastante-4	Poca-2	Poca-2	Nada-1	Nada-1	N.C.	Normal-3
	Bastante-4	Poca-2	Poca-2	Nada-1	Nada-1	N.C.	Normal-3
	Mucha-5	Normal-3	Poca-2	Poca-2	Nada-1	No sé-0	Poca-2
	Mucha-5	Normal-3	Poca-2	Poca-2	Nada-1	No sé-0	Poca-2
	Bastante-4	Poca-2	Poca-2	Bastante-4	Poca-2	Poca-2	Normal-3
	Bastante-4	Poca-2	Poca-2	Bastante-4	Poca-2	Poca-2	Normal-3
	Mucha-5	Normal-3	Poca-2	No sé-0	No sé-0	No sé-0	Normal-3
	Mucha-5	Normal-3	Poca-2	No sé-0	No sé-0	No sé-0	Normal-3
	Mucha-5	Bastante-4	No sé-0	Bastante-4	No sé-0	Nada-1	Nada-1
	Mucha-5	Bastante-4	No sé-0	Bastante-4	No sé-0	Nada-1	Nada-1
	Mucha-5	Poca-2	Poca-2	Normal-3	Normal-3	Nada-1	Poca-2
	Mucha-5	Poca-2	Poca-2	Normal-3	Normal-3	Nada-1	Poca-2
	Normal-3	Poca-2	Poca-2	Normal-3	Normal-3	Poca-2	Bastante-4
	Normal-3	Poca-2	Poca-2	Normal-3	Normal-3	Poca-2	Bastante-4
	Normal-3	Normal-3	Poca-2	Bastante-4	Bastante-4	Nada-1	Normal-3
	Normal-3	Normal-3	Poca-2	Bastante-4	Bastante-4	Nada-1	Normal-3
	Bastante-4	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Nada-1	Normal-3
	Bastante-4	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Nada-1	Normal-3
	Bastante-4	Poca-2	Poca-2	Bastante-4	Normal-3	Nada-1	Mucha-5
	Bastante-4	Poca-2	Poca-2	Bastante-4	Normal-3	Nada-1	Mucha-5
	Poca-2	Poca-2	Nada-1	Normal-3	Normal-3	No sé-0	Nada-1
	Poca-2	Poca-2	Nada-1	Normal-3	Normal-3	No sé-0	Nada-1
	Bastante-4	Normal-3	Poca-2	Poca-2	Poca-2	No sé-0	Normal-3
	Bastante-4	Normal-3	Poca-2	Poca-2	Normal-3	No sé-0	Normal-3
	Bastante-4	Normal-3	Poca-2	Poca-2	Normal-3	No sé-0	Normal-3
	Bastante-4	Normal-3	Poca-2	Poca-2	Normal-3	No sé-0	Normal-3
	Bastante-4	Bastante-4	No sé-0	Bastante-4	No sé-0	No sé-0	Bastante-4
	Bastante-4	Bastante-4	No sé-0	Bastante-4	No sé-0	No sé-0	Bastante-4
	Mucha-5	Bastante-4	Bastante-4	Bastante-4	Normal-3	No sé-0	Bastante-4
	Mucha-5	Bastante-4	Bastante-4	Bastante-4	Normal-3	No sé-0	Bastante-4
	Mucha-5	Normal-3	Bastante-4	Bastante-4	Bastante-4	Normal-3	Normal-3
	Mucha-5	Normal-3	Bastante-4	Bastante-4	Bastante-4	Normal-3	Normal-3
	Bastante-4	Normal-3	Bastante-4	Bastante-4	Bastante-4	Normal-3	Normal-3
	Bastante-4	Poca-2	Bastante-4	Normal-3	Normal-3	Nada-1	Bastante-4
	Bastante-4	Poca-2	Bastante-4	Normal-3	Normal-3	Nada-1	Bastante-4
	Mucha-5	Normal-3	Bastante-4	Bastante-4	Bastante-4	Normal-3	Normal-3
	Mucha-5	Normal-3	Bastante-4	Bastante-4	Bastante-4	Normal-3	Normal-3
	Normal-3	Normal-3	Poca-2	Poca-2	Nada-1	No sé-0	Normal-3
	Normal-3	Normal-3	Poca-2	Poca-2	Nada-1	No sé-0	Normal-3
	Normal-3	Poca-2	No sé-0	Nada-1	No sé-0	No sé-0	Nada-1
	Normal-3	Poca-2	No sé-0	Nada-1	No sé-0	No sé-0	Nada-1
	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Nada-1	Poca-2
	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Nada-1	Poca-2
	Mucha-5	Normal-3	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Nada-1	Nada-1
	Mucha-5	Normal-3	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Nada-1	Nada-1
	Normal-3	Poca-2	Normal-3	Bastante-4	Poca-2	Nada-1	Poca-2
	Normal-3	Poca-2	Normal-3	Bastante-4	Poca-2	Nada-1	Poca-2
	Mucha-5	Bastante-4	Bastante-4	Bastante-4	Bastante-4	Normal-3	Bastante-4
	Mucha-5	Bastante-4	Bastante-4	Bastante-4	Bastante-4	Normal-3	Bastante-4
	Mucha-5	Bastante-4	Normal-3	Normal-3	Normal-3	Normal-3	Poca-2
	Mucha-5	Bastante-4	Normal-3	Normal-3	Normal-3	Normal-3	Poca-2
	Nada-1	Normal-3	Bastante-4	Bastante-4	Poca-2	No sé-0	Normal-3
	Nada-1	Normal-3	Bastante-4	Bastante-4	Poca-2	No sé-0	Normal-3
	Mucha-5	Normal-3	Poca-2	Bastante-4	Normal-3	Poca-2	Normal-3
	Mucha-5	Normal-3	Poca-2	Bastante-4	Normal-3	Poca-2	Normal-3

90
90

	Normal-3	Poca-2	Nada-1	Nada-1	Nada-1	No sé-0	Poca-2
	Normal-3	Poca-2	Nada-1	Nada-1	Nada-1	No sé-0	Poca-2
	Mucha-5	Poca-2	No sé-0	No sé-0	No sé-0	No sé-0	N.C.
	Mucha-5	Poca-2	No sé-0	No sé-0	No sé-0	No sé-0	N.C.
	Normal-3	Poca-2	Normal-3	Poca-2	Normal-3	Nada-1	Poca-2
	Normal-3	Poca-2	Normal-3	Normal-3	Normal-3	Nada-1	Poca-2
	Normal-3	Normal-3	Normal-3	Normal-3	Normal-3	Normal-3	Normal-3
	Normal-3	Normal-3	Normal-3	Normal-3	Normal-3	Normal-3	Normal-3
	Poca-2	No sé-0	Nada-1	Poca-2	Nada-1	No sé-0	Normal-3
	Poca-2	No sé-0	Nada-1	Poca-2	Nada-1	No sé-0	Normal-3
	Poca-2	Nada-1	Poca-2	Nada-1	Nada-1	No sé-0	Normal-3
	Poca-2	Nada-1	Poca-2	Nada-1	Nada-1	No sé-0	Normal-3
40	Bastante-4	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Normal-3
40	Bastante-4	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Normal-3
	Poca-2	Poca-2	Nada-1	Poca-2	Poca-2	Nada-1	Poca-2
	Poca-2	Poca-2	Nada-1	Poca-2	Poca-2	Nada-1	Poca-2
	Bastante-4	Poca-2	Normal-3	Normal-3	Normal-3	Nada-1	Normal-3
	Bastante-4	Poca-2	Normal-3	Normal-3	Normal-3	Nada-1	Normal-3
	Normal-3	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Nada-1	Poca-2
	Normal-3	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Nada-1	Poca-2
	Normal-3	Poca-2	Poca-2	Bastante-4	No sé-0	Poca-2	Normal-3
	Normal-3	Poca-2	Poca-2	Bastante-4	No sé-0	Poca-2	Normal-3
	Bastante-4	Normal-3	Normal-3	Bastante-4	Bastante-4	Nada-1	Poca-2
	Bastante-4	Normal-3	Normal-3	Bastante-4	Bastante-4	Nada-1	Poca-2
	Normal-3	Nada-1	Nada-1	Nada-1	Nada-1	No sé-0	No sé-0
50	Normal-3	Nada-1	Nada-1	Nada-1	Nada-1	No sé-0	No sé-0
50	Normal-3	Nada-1	Nada-1	Nada-1	Nada-1	No sé-0	No sé-0
	Normal-3	Nada-1	Poca-2	Normal-3	Normal-3	Nada-1	Poca-2
	Normal-3	Nada-1	Poca-2	Normal-3	Normal-3	Nada-1	Poca-2
	Normal-3	Poca-2	Normal-3	Bastante-4	Normal-3	Poca-2	Bastante-4
30	Normal-3	Poca-2	Normal-3	Bastante-4	Normal-3	Poca-2	Bastante-4
30	Normal-3	Poca-2	Normal-3	Bastante-4	Normal-3	Poca-2	Bastante-4
	Bastante-4	Normal-3	N.C.	Bastante-4	Bastante-4	No sé-0	Bastante-4
	Bastante-4	Normal-3	N.C.	Bastante-4	Bastante-4	No sé-0	Bastante-4
	Mucha-5	Poca-2	Poca-2	Bastante-4	N.C.	Poca-2	Mucha-5
	Mucha-5	Poca-2	Poca-2	Bastante-4	N.C.	Poca-2	Mucha-5

Nada-1	No sé-0	Poca-2	Nada-1	No sé-0	Nada-1	Otras	Hay cierta divergencia
Nada-1	No sé-0	Poca-2	Nada-1	No sé-0	Nada-1	Otras	Hay cierta divergencia
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	No sé-0	No sé-0	N.C.	Hay cierta divergencia
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	No sé-0	No sé-0	N.C.	Hay cierta divergencia
Nada-1	Nada-1	Poca-2	Normal-3	Poca-2	Normal-3	N.C.	Hay uniformidad
Nada-1	Nada-1	Poca-2	Normal-3	Poca-2	Normal-3	N.C.	Hay uniformidad
Normal-3	Normal-3	Normal-3	Normal-3	Normal-3	Normal-3	N.C.	Existe bastante divergencia
Normal-3	Normal-3	Normal-3	Normal-3	Normal-3	Normal-3	N.C.	Existe bastante divergencia
No sé-0	No sé-0	Nada-1	Nada-1	Poca-2	No sé-0	Demostración/desidia/aburrimiento	N.C.
No sé-0	No sé-0	Nada-1	Nada-1	Poca-2	No sé-0	Demostración/desidia/aburrimiento	N.C.
Nada-1	No sé-0	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Demostración/desidia/aburrimiento	Hay cierta divergencia
Nada-1	No sé-0	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Demostración/desidia/aburrimiento	Hay cierta divergencia
Nada-1	N.C.	Poca-2	Poca-2	Poca-2	N.C.	N.C.	Hay cierta divergencia
Nada-1	N.C.	Poca-2	Poca-2	Poca-2	N.C.	N.C.	Hay cierta divergencia
Nada-1	Nada-1	Poca-2	Poca-2	Nada-1	Nada-1	Alumnos disruptivos/barullo	Hay cierta divergencia
Nada-1	Nada-1	Poca-2	Poca-2	Nada-1	Nada-1	Alumnos disruptivos/barullo	Hay cierta divergencia
Nada-1	Nada-1	Poca-2	Poca-2	Nada-1	Nada-1	Demostración/desidia/aburrimiento	Existe bastante divergencia
Nada-1	Nada-1	Poca-2	Poca-2	Nada-1	Nada-1	Demostración/desidia/aburrimiento	Existe bastante divergencia
Nada-1	Nada-1	Poca-2	Poca-2	Poca-2	N.C.	Alumnos disruptivos/barullo	Existe bastante divergencia
No sé-0	Nada-1	Poca-2	Poca-2	Poca-2	N.C.	Alumnos disruptivos/barullo	Existe bastante divergencia
No sé-0	Nada-1	No sé-0	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Alumnos disruptivos/barullo	Hay cierta divergencia
No sé-0	Nada-1	No sé-0	Poca-2	Poca-2	Poca-2	Alumnos disruptivos/barullo	Hay cierta divergencia
Poca-2	Nada-1	Bastante-4	Bastante-4	Normal-3	Normal-3	Alumnos disruptivos/barullo	Existe bastante divergencia
Poca-2	Nada-1	Bastante-4	Bastante-4	Normal-3	Normal-3	Alumnos disruptivos/barullo	Existe bastante divergencia
Nada-1	No sé-0	Normal-3	Normal-3	Nada-1	Nada-1	Otras	Existe bastante divergencia
Nada-1	No sé-0	Normal-3	Normal-3	Nada-1	Nada-1	Otras	Existe bastante divergencia
Poca-2	Nada-1	Normal-3	Normal-3	Poca-2	Normal-3	Demostración/desidia/aburrimiento	Existe bastante divergencia
Poca-2	Nada-1	Normal-3	Normal-3	Poca-2	Normal-3	Demostración/desidia/aburrimiento	Existe bastante divergencia
Poca-2	Nada-1	Poca-2	N.C.	N.C.	N.C.	Alumnos disruptivos/barullo	Hay cierta divergencia
Poca-2	Nada-1	Poca-2	N.C.	N.C.	N.C.	Alumnos disruptivos/barullo	Hay cierta divergencia
Poca-2	No sé-0	Normal-3	Poca-2	No sé-0	No sé-0	Demostración/desidia/aburrimiento	Hay cierta divergencia
Poca-2	No sé-0	Normal-3	Poca-2	No sé-0	No sé-0	Demostración/desidia/aburrimiento	Hay cierta divergencia
Nada-1	Nada-1	Normal-3	Normal-3	N.C.	Bastante-4	Se insultan entre ellos	Hay cierta divergencia
Nada-1	Nada-1	Normal-3	Normal-3	N.C.	Bastante-4	Se insultan entre ellos	Hay cierta divergencia

N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	Muy bien-4	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	Muy bien-4	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
Muy mal-0	Mal-1	Muy mal-0	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	Muy mal-0	N.C.
Muy mal-0	Mal-1	Muy mal-0	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	Muy mal-0	N.C.
Mal-1	Regular-2	Bien-3	Mal-1	Muy bien-4	Regular-2	Bien-3	Mal-1	Muy bien-4
Mal-1	Regular-2	Bien-3	Mal-1	Muy bien-4	Regular-2	Bien-3	Mal-1	Muy bien-4
Muy mal-0	Regular-2	Muy mal-0	Regular-2	Muy mal-0	Regular-2	Regular-2	Regular-2	Regular-2
Muy mal-0	Regular-2	Muy mal-0	Regular-2	Muy mal-0	Regular-2	Regular-2	Regular-2	Regular-2
N.C.	Muy bien-4	N.C.	Muy bien-4	Muy bien-4	Bien-3	N.C.	N.C.	Muy bien-4
N.C.	Muy bien-4	N.C.	Muy bien-4	Muy bien-4	Bien-3	N.C.	N.C.	Muy bien-4
Mal-1	Regular-2	Regular-2	Mal-1	N.C.	Regular-2	Regular-2	Mal-1	Regular-2
Mal-1	Regular-2	Regular-2	Mal-1	N.C.	Regular-2	Regular-2	Mal-1	Regular-2
Regular-2	Regular-2	Regular-2	Regular-2	Mal-1	Mal-1	Regular-2	Regular-2	Regular-2
Regular-2	Regular-2	Regular-2	Regular-2	Mal-1	Mal-1	Regular-2	Regular-2	Regular-2
Regular-2	Muy bien-4	Mal-1	Bien-3	Mal-1	Muy bien-4	Muy bien-4	Mal-1	Muy bien-4
Regular-2	Muy bien-4	Mal-1	Bien-3	Mal-1	Muy bien-4	Muy bien-4	Mal-1	Muy bien-4
Regular-2	Bien-3	Muy mal-0	Bien-3	Mal-1	Mal-1	Bien-3	Mal-1	Muy bien-4
Regular-2	Bien-3	Muy mal-0	Bien-3	Mal-1	Bien-3	Bien-3	Mal-1	Muy bien-4
Mal-1	Regular-2	Regular-2	Regular-2	Regular-2	Regular-2	Bien-3	Bien-3	Bien-3
Mal-1	Regular-2	Regular-2	Regular-2	Regular-2	Regular-2	Bien-3	Bien-3	Bien-3
N.C.	Muy bien-4	Muy mal-0	Mal-1	Muy bien-4	Muy bien-4	Muy bien-4	N.C.	Muy bien-4
N.C.	Muy bien-4	Muy mal-0	Mal-1	Muy bien-4	Muy bien-4	Muy bien-4	N.C.	Muy bien-4
Bien-3	Muy bien-4	Muy mal-0	Mal-1	Muy bien-4	Muy bien-4	Muy bien-4	Regular-2	Muy bien-4
Bien-3	Muy bien-4	Mal-1	Bien-3	Regular-2	Regular-2	Bien-3	Regular-2	Bien-3
Bien-3	Muy bien-4	Mal-1	Bien-3	Regular-2	Regular-2	Bien-3	Regular-2	Bien-3
Regular-2	Muy bien-4	Muy mal-0	Muy bien-4	Regular-2	Regular-2	Mal-1	Muy mal-0	Regular-2
Regular-2	Muy bien-4	Muy mal-0	Muy bien-4	Regular-2	Regular-2	Mal-1	Muy mal-0	Regular-2
N.C.	Muy bien-4	Muy mal-0	Muy bien-4	Muy bien-4	Muy bien-4	Muy bien-4	Muy mal-0	Muy bien-4
N.C.	Muy bien-4	Muy mal-0	Muy bien-4	Muy bien-4	Muy bien-4	Muy bien-4	Muy mal-0	Muy bien-4
Regular-2	Bien-3	Bien-3	Bien-3	Muy bien-4	Muy bien-4	Muy bien-4	Muy bien-4	Muy bien-4
Regular-2	Bien-3	Bien-3	Bien-3	Muy bien-4	Muy bien-4	Muy bien-4	Muy bien-4	Muy bien-4
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.

No disruptivos: mejor clase	No disruptivos: aprovechar más	No disruptivos: injusto	No disruptivos: agrupados	No disruptivos: otras	Curriculo paralelo	Propuesta currículo paralelo	Motivos: padres violentos
N.C.	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	N.C.	Si	Programas garantía social	Bastante de acuerdo-3
N.C.	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	N.C.	Si		Bastante de acuerdo-3
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	No sé-0	Muy de acuerdo-4	N.C.	No		Muy de acuerdo-4
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	No sé-0	Muy de acuerdo-4	N.C.	No		Muy de acuerdo-4
Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Algo de acuerdo-2	Bastante de acuerdo-3	N.C.	Si		Algo de acuerdo-2
Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Algo de acuerdo-2	Bastante de acuerdo-3	N.C.	Si		Algo de acuerdo-2
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	No sé-0	Bastante de acuerdo-3	N.C.	No		Muy de acuerdo-4
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	No sé-0	Bastante de acuerdo-3	N.C.	No		Muy de acuerdo-4
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Muy de acuerdo-4	N.C.	Si		Muy de acuerdo-4
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Muy de acuerdo-4	N.C.	Si		Muy de acuerdo-4
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	No sé-0	N.C.	Si	Enfoque salidas profesionales	Bastante de acuerdo-3
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	No sé-0	N.C.	Si		Bastante de acuerdo-3
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Algo de acuerdo-2	N.C.	N.C.	Si	se les permita obtener el certificado de Grad	Muy de acuerdo-4
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Algo de acuerdo-2	N.C.	N.C.	Si		Muy de acuerdo-4
Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	N.C.	Algo de acuerdo-2	N.C.	Si		Algo de acuerdo-2
Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	N.C.	Algo de acuerdo-2	N.C.	Si		Algo de acuerdo-2
Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Nada de acuerdo-1	N.C.	Si		Algo de acuerdo-2
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Nada de acuerdo-1	N.C.	Si		Algo de acuerdo-2
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	N.C.	Algo de acuerdo-2	N.C.	Si		Bastante de acuerdo-3
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	N.C.	Algo de acuerdo-2	N.C.	Si		Bastante de acuerdo-3
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Algo de acuerdo-2	Muy de acuerdo-4	N.C.	Si	Horario flexible y más manualidades	N.C.
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Algo de acuerdo-2	Muy de acuerdo-4	N.C.	Si		N.C.
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	No sé-0	Algo de acuerdo-2	No sé-0	No	so en alumnos con problemas de capacidad i	Muy de acuerdo-4
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	No sé-0	Algo de acuerdo-2	No sé-0	No		Muy de acuerdo-4
Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		Bastante de acuerdo-3
Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.		Bastante de acuerdo-3
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	N.C.	Si	intereses enfocados plano profesional	Muy de acuerdo-4
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	N.C.	Si		Muy de acuerdo-4
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	N.C.	Si	apoyo, refuerzo, talleres	Muy de acuerdo-4
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	N.C.	Si		Muy de acuerdo-4
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Algo de acuerdo-2	Muy de acuerdo-4	N.C.	Si	Formación profesional	Muy de acuerdo-4
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Algo de acuerdo-2	Muy de acuerdo-4	N.C.	Si		Muy de acuerdo-4
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	Muy de acuerdo-4	N.C.	Si		N.C.
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	Muy de acuerdo-4	N.C.	Si		N.C.
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	N.C.	Si	Garantía social	Algo de acuerdo-2
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	N.C.	Si		Algo de acuerdo-2
N.C.	N.C.	Muy de acuerdo-4	N.C.	N.C.	Si		Nada de acuerdo-1
N.C.	N.C.	Muy de acuerdo-4	N.C.	N.C.	Si		Nada de acuerdo-1
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	N.C.	Bastante de acuerdo-3	N.C.	Si	aprender un oficio	Algo de acuerdo-2
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	N.C.	Bastante de acuerdo-3	N.C.	Si		Algo de acuerdo-2
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	N.C.	N.C.	N.C.	No		Bastante de acuerdo-3
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	N.C.	N.C.	N.C.	No		Bastante de acuerdo-3
Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	No sé-0	No sé-0	No sé-0	No		Bastante de acuerdo-3
Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	No sé-0	No sé-0	No sé-0	No		Bastante de acuerdo-3
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	N.C.	Si	NO PROMOCIONARLOS	Muy de acuerdo-4
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	N.C.	Si		Muy de acuerdo-4
Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Algo de acuerdo-2	Bastante de acuerdo-3	N.C.	Si	DIFICIL. VER NECESIDADES INDIVIDUALES	Bastante de acuerdo-3
Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	N.C.	Si		Bastante de acuerdo-3
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Algo de acuerdo-2	N.C.	Si	REDUCIR HORARIO DE ASIGNT. TEÓRICA	No sé-0
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Algo de acuerdo-2	N.C.	Si		No sé-0
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	No sé-0	Si	MÁS PRÁCTICO Y ESPACIOS MÁS ÁMPLIO	Bastante de acuerdo-3
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	No sé-0	Si		Bastante de acuerdo-3
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Algo de acuerdo-2	N.C.	Si	GRUPOS MUY REDUCIDOS	No sé-0
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Algo de acuerdo-2	N.C.	Si		No sé-0
Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	N.C.	Si		Muy de acuerdo-4
Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	N.C.	Si		Muy de acuerdo-4
Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	N.C.	Si		Muy de acuerdo-4
Nada de acuerdo-1	No sé-0	Bastante de acuerdo-3	No sé-0	N.C.	No		No sé-0
Nada de acuerdo-1	No sé-0	Bastante de acuerdo-3	No sé-0	N.C.	No		No sé-0
Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	N.C.	No		Bastante de acuerdo-3
Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	N.C.	No		Bastante de acuerdo-3
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	No sé-0	N.C.	Si	Programas de garantía social	Algo de acuerdo-2
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	No sé-0	N.C.	Si		Algo de acuerdo-2
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	N.C.	N.C.		Bastante de acuerdo-3
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	N.C.	N.C.	solo para quien quiere aprovechar la educ.	Bastante de acuerdo-3
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	No sé-0	No sé-0	N.C.	No		Algo de acuerdo-2
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	No sé-0	No sé-0	N.C.	No		Algo de acuerdo-2
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	N.C.	Si	SALIDAS PROFESIONALES	Muy de acuerdo-4
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	Muy de acuerdo-4	N.C.	Si		Muy de acuerdo-4
Algo de acuerdo-2	Bastante de acuerdo-3	Nada de acuerdo-1	Algo de acuerdo-2	N.C.	Si	ITRODUC. AL MUNDO LABORAL	No sé-0
Algo de acuerdo-2	Bastante de acuerdo-3	Nada de acuerdo-1	Algo de acuerdo-2	N.C.	Si		No sé-0
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	N.C.	Si	ENCAMINAR A F.P.	Algo de acuerdo-2
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	N.C.	Si		Algo de acuerdo-2

Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	N.C.	N.C.	N.C.	Si	CREAR CENTROS SEGÚN INTERESES	Algo de acuerdo-2
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	N.C.	N.C.	N.C.	Si		Algo de acuerdo-2
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	No sé-0	N.C.	Si		No sé-0
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	No sé-0	N.C.	Si		No sé-0
Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	N.C.	No		Algo de acuerdo-2
Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	N.C.	No		Algo de acuerdo-2
No sé-0	Nada de acuerdo-1	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	N.C.		Algo de acuerdo-2
No sé-0	Nada de acuerdo-1	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	N.C.		Algo de acuerdo-2
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	N.C.	Bastante de acuerdo-3	N.C.	Si	s práctica, orientación a la formación profesio	N.C.
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	N.C.	Bastante de acuerdo-3	N.C.	Si		N.C.
Nada de acuerdo-1	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	Nada de acuerdo-1	Si		Bastante de acuerdo-3
Nada de acuerdo-1	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	Nada de acuerdo-1	Si		Bastante de acuerdo-3
Bastante de acuerdo-3	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	Si		Algo de acuerdo-2
Bastante de acuerdo-3	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	Si		Algo de acuerdo-2
Nada de acuerdo-1	Algo de acuerdo-2	Muy de acuerdo-4	No sé-0	N.C.	Si	Basado en intereses del alumno	Algo de acuerdo-2
Nada de acuerdo-1	Algo de acuerdo-2	Muy de acuerdo-4	No sé-0	N.C.	Si		Algo de acuerdo-2
Algo de acuerdo-2	Bastante de acuerdo-3	Muy de acuerdo-4	Algo de acuerdo-2	Muy de acuerdo-4	Si	aciones curriculares formales, selección de ob	Bastante de acuerdo-3
Algo de acuerdo-2	Bastante de acuerdo-3	Muy de acuerdo-4	Algo de acuerdo-2	Muy de acuerdo-4	Si		Bastante de acuerdo-3
Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Muy de acuerdo-4	Algo de acuerdo-2	N.C.	Si	Adaptaciones a los intereses de los alumnos	Bastante de acuerdo-3
Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Muy de acuerdo-4	Algo de acuerdo-2	N.C.	Si		Bastante de acuerdo-3
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	N.C.	Si	Materias básicas e instrumentales para la vida	Bastante de acuerdo-3
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	N.C.	Si		Bastante de acuerdo-3
Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Nada de acuerdo-1	N.C.	No		Muy de acuerdo-4
Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Nada de acuerdo-1	N.C.	No		Muy de acuerdo-4
Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Algo de acuerdo-2	No sé-0	N.C.	Si	Adaptaciones que implican más profesorado	Algo de acuerdo-2
Bastante de acuerdo-3	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	No sé-0	N.C.	Si		Algo de acuerdo-2
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	N.C.	Si	Adaptaciones de acuerdo sus posibilidades	Algo de acuerdo-2
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	N.C.	Si		Algo de acuerdo-2
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	No sé-0	N.C.	Si	CTICAS, TALLERES, MANUALIDADES, OFI	Muy de acuerdo-4
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	Muy de acuerdo-4	N.C.	Si		Muy de acuerdo-4
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Algo de acuerdo-2	Muy de acuerdo-4	N.C.	Si	MATERIAS INSTRUMENTALES	No sé-0
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Algo de acuerdo-2	Muy de acuerdo-4	No sé-0	Si		No sé-0
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Algo de acuerdo-2	Muy de acuerdo-4	N.C.	Si	HABILIDADES Y DESTREZAS MOTORAS	N.C.
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	N.C.	Muy de acuerdo-4	N.C.	Si		N.C.
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	N.C.	Muy de acuerdo-4	N.C.	Si		N.C.

Tabla_Cuestionario_Profesores

Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	Burlas, insultos	
Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	Burlas, insultos	
No sé-0	No sé-0	No sé-0	Nada de acuerdo-1	No sé-0	N.C.	
No sé-0	No sé-0	No sé-0	Nada de acuerdo-1	No sé-0	N.C.	
Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	Algo de acuerdo-2	N.C.	2
Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	Algo de acuerdo-2	N.C.	2
Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	N.C.	
Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	N.C.	
Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Algo de acuerdo-2	Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	N.C.	
Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Algo de acuerdo-2	No sé-0	Nada de acuerdo-1	N.C.	
Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	N.C.	No sé-0	N.C.	N.C.	
Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	N.C.	Bastante de acuerdo-3	N.C.	Agresiones morales	5
Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	Bastante de acuerdo-3	N.C.	Agresiones morales	5
Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	Algo de acuerdo-2	N.C.	Intimidaciones	
Bastante de acuerdo-3	Nada de acuerdo-1	Bastante de acuerdo-3	Algo de acuerdo-2	N.C.	Intimidaciones	
Bastante de acuerdo-3	Nada de acuerdo-1	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	N.C.	1
Bastante de acuerdo-3	Nada de acuerdo-1	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	N.C.	1
Bastante de acuerdo-3	Nada de acuerdo-1	Algo de acuerdo-2	Bastante de acuerdo-3	Muy de acuerdo-4	N.C.	
Bastante de acuerdo-3	Nada de acuerdo-1	Algo de acuerdo-2	Bastante de acuerdo-3	Muy de acuerdo-4	N.C.	
Bastante de acuerdo-3	Algo de acuerdo-2	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	N.C.	
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Algo de acuerdo-2	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	N.C.	
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	Bastante de acuerdo-3	N.C.	
Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Agresiones morales	
Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Agresiones morales	
Algo de acuerdo-2	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Nada de acuerdo-1	Bastante de acuerdo-3	N.C.	
Algo de acuerdo-2	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Nada de acuerdo-1	Bastante de acuerdo-3	N.C.	
Algo de acuerdo-2	Nada de acuerdo-1	Algo de acuerdo-2	Bastante de acuerdo-3	Algo de acuerdo-2	N.C.	
Algo de acuerdo-2	Nada de acuerdo-1	Algo de acuerdo-2	Bastante de acuerdo-3	Algo de acuerdo-2	N.C.	
Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Algo de acuerdo-2	N.C.	4
Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Algo de acuerdo-2	N.C.	4
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Algo de acuerdo-2	Nada de acuerdo-1	Algo de acuerdo-2	N.C.	4
Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Algo de acuerdo-2	Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	N.C.	4
N.C.	Muy de acuerdo-4	N.C.	No sé-0	Nada de acuerdo-1	N.C.	
N.C.	Muy de acuerdo-4	N.C.	No sé-0	Nada de acuerdo-1	N.C.	
N.C.	Muy de acuerdo-4	N.C.	N.C.	Nada de acuerdo-1	N.C.	
N.C.	Muy de acuerdo-4	N.C.	N.C.	Nada de acuerdo-1	N.C.	

víctimas-1ºESO-Víc_Típico	víctimas-1ºESO-Víc_Provo	víctimas-2ºESO-Agresivos	víctimas-2ºESO-Víc_Típico	víctimas-2ºESO-Víc_Provo	víctimas-3ºESO-Agresivos	víctimas-3ºESO-Víc_Típico
4	2				3	3
4	2				3	3
1	2		2	3		
1	2		2	3		
		4	3	3		
		4	3	3		
2		8	15	4		
2		8	15	4		
	5	5		5		
	5	5		5		
1	3	2	1	1	2	1
1	3	2	1	1	2	1
					6	2
					6	2
		4	25	4		
		4	25	4		
					20	6
					20	6
		2	15	2	1	1
		2	15	2	1	1
					2	2
6	4	8	7	5	2	2
6	4	8	7	5	2	2
					2	5
					2	5
1	1			2		
1	1			2		
		1	1	3		
		1	1	3		
					8	3
					8	3
2	1	2	3	1	3	1
2	1	2	3	1	3	1
7	7	18	18	18		
7	7	18	18	18		

Tabla_Cuestionario_Profesores

	1 1	8 8	3 3			
2 2	2 2	4 4	2 2	4 4	5 5	2 2
		2 2 6 6	5 5	7 7	6 6	
1 1		2 2	1 1	1 1	1 1	1 1
		2 2	2 2	2 2	4 4	3 3
	4 4	6 6 5 5	1 1	4 4		

víctimas-3ºESO-Víc_Provo	víctimas-4ºESO-Agresivos	víctimas-4ºESO-Víc_Típico	víctimas-4ºESO--Víc_Provo	Rasgos agresividad	Rasgos víctima típica	Rasgos víctima provocadora
3 3						
8 8 7 7			2 2			
20 20						
28 28						
2 2						
		3 3	5 5			
2 2						
1 1						
7 7 3 3	4 4 2 2	2 2	2 2			

5
5

6
6

1
1

5
5

6
6

6
6

Tabla_Cuestionario_Profesores

Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	N.C.	N.C.	N.C.	
Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	N.C.	N.C.	N.C.	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	
Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	N.C.	N.C.	N.C.	
Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	N.C.	N.C.	N.C.	
Algo de acuerdo-2	Nada de acuerdo-1	N.C.	N.C.	N.C.	
Algo de acuerdo-2	Nada de acuerdo-1	N.C.	N.C.	N.C.	
Muy de acuerdo-4	No sé-0	N.C.	N.C.	N.C.	
Muy de acuerdo-4	No sé-0	N.C.	N.C.	N.C.	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	
Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	N.C.	N.C.	N.C.	
Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	N.C.	N.C.	N.C.	
Nada de acuerdo-1	Muy de acuerdo-4	N.C.	N.C.	N.C.	
Nada de acuerdo-1	Muy de acuerdo-4	N.C.	N.C.	N.C.	
Nada de acuerdo-1	Muy de acuerdo-4	N.C.	N.C.	N.C.	
Nada de acuerdo-1	Muy de acuerdo-4	N.C.	N.C.	N.C.	
N.C.	Muy de acuerdo-4	N.C.	N.C.	N.C.	
N.C.	Muy de acuerdo-4	N.C.	N.C.	N.C.	
Bastante de acuerdo-3	Nada de acuerdo-1	N.C.	N.C.	N.C.	
Bastante de acuerdo-3	Nada de acuerdo-1	N.C.	N.C.	N.C.	
Bastante de acuerdo-3	Algo de acuerdo-2	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Flata de medios, y otros
Bastante de acuerdo-3	Algo de acuerdo-2	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	
Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	N.C.	N.C.	N.C.	
Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	N.C.	N.C.	N.C.	
Nada de acuerdo-1	Algo de acuerdo-2	N.C.	N.C.	N.C.	Adaptar alumnos al entorno
Nada de acuerdo-1	Bastante de acuerdo-3	N.C.	N.C.	N.C.	
Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	N.C.	N.C.	N.C.	
Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	N.C.	N.C.	N.C.	
Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	N.C.	N.C.	N.C.	
Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	N.C.	N.C.	N.C.	
Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	N.C.	N.C.	N.C.	
Bastante de acuerdo-3	Algo de acuerdo-2	N.C.	N.C.	N.C.	
Bastante de acuerdo-3	Algo de acuerdo-2	N.C.	N.C.	N.C.	

Si	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4
Si	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Nada de acuerdo-1
N.C.	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Nada de acuerdo-1
N.C.	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3
N.C.	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3
N.C.	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4
N.C.	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4
N.C.	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	No sé-0
N.C.	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	No sé-0
N.C.	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1
N.C.	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1
N.C.	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Nada de acuerdo-1
N.C.	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3	Nada de acuerdo-1
Si	Algo de acuerdo-2	Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1
Si	Algo de acuerdo-2	Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1
N.C.	Algo de acuerdo-2	Nada de acuerdo-1	Algo de acuerdo-2	Nada de acuerdo-1
N.C.	Algo de acuerdo-2	Nada de acuerdo-1	Algo de acuerdo-2	Nada de acuerdo-1
Si	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4
Si	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4
Si	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4
Si	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4
Si	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	Bastante de acuerdo-3	Nada de acuerdo-1
Si	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	Bastante de acuerdo-3	Nada de acuerdo-1
Si	Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	Algo de acuerdo-2	Nada de acuerdo-1
Si	Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	Algo de acuerdo-2	Nada de acuerdo-1
Otras causas	Muy de acuerdo-4	Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1	Nada de acuerdo-1
Otras causas	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4
N.C.	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4
N.C.	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4
N.C.	Muy de acuerdo-4	Muy de acuerdo-4	Bastante de acuerdo-3	Muy de acuerdo-4
N.C.	Muy de acuerdo-4	Algo de acuerdo-2	Bastante de acuerdo-3	Bastante de acuerdo-3
N.C.	Muy de acuerdo-4	Algo de acuerdo-2	Algo de acuerdo-2	Bastante de acuerdo-3

Sistema de adaptación más eficaz E	Sistema de adaptación más eficaz F	Sistema de adaptación: Otras	Disciplina habilidad social	Disciplina habilidad - texto	Habilidades sociales en la escuela
Muy de acuerdo-4	N.C.		Si		Si
Muy de acuerdo-4	N.C.		Si		Si
Nada de acuerdo-1	N.C.		Si		Si
Nada de acuerdo-1	N.C.		Si		Si
Bastante de acuerdo-3	N.C.		Si		Si
Bastante de acuerdo-3	N.C.		Si		Si
Muy de acuerdo-4	N.C.		N.C.		Si
Muy de acuerdo-4	N.C.		N.C.		Si
Nada de acuerdo-1	N.C.		Si		Si
Nada de acuerdo-1	N.C.		Si		Si
Bastante de acuerdo-3	N.C.		No		Si
Bastante de acuerdo-3	N.C.		No		Si
Bastante de acuerdo-3	N.C.		Si		Si
Bastante de acuerdo-3	N.C.		Si		Si
Muy de acuerdo-4	N.C.		Si		Si
Muy de acuerdo-4	N.C.		Si		Si
Muy de acuerdo-4	N.C.		N.C.		Si
Muy de acuerdo-4	N.C.		N.C.		Si
Algo de acuerdo-2	N.C.		Si		N.C.
Algo de acuerdo-2	N.C.		Si		N.C.
N.C.	N.C.		Si		Si
N.C.	N.C.		Si		Si
Algo de acuerdo-2	N.C.		Si		Si
Algo de acuerdo-2	N.C.		Si		Si
N.C.	N.C.		Si		N.C.
N.C.	N.C.		Si		N.C.
Muy de acuerdo-4	N.C.		Si		Si
Muy de acuerdo-4	N.C.		Si		Si
No sé-0	N.C.		Si		Si
No sé-0	N.C.		Si		Si
Bastante de acuerdo-3	N.C.		Si		Si
Bastante de acuerdo-3	N.C.		Si		Si
Algo de acuerdo-2	N.C.		Si		Si
Algo de acuerdo-2	N.C.		Si		Si
N.C.	N.C.		Si		Si
N.C.	N.C.		Si		Si
Muy de acuerdo-4		o medo está na sociedade	Si		Si
Muy de acuerdo-4			Si		Si
No sé-0	N.C.		Si		Si
No sé-0	N.C.		Si		Si
N.C.	N.C.		Si		Si
N.C.	N.C.		Si		Si
Algo de acuerdo-2	N.C.		Si		Si
Algo de acuerdo-2	N.C.		Si		Si
Nada de acuerdo-1	N.C.		No		Si
Nada de acuerdo-1	N.C.		No		Si
No sé-0	N.C.		No		N.C.
No sé-0	N.C.		No		N.C.
N.C.	N.C.		N.C.		Si
N.C.	N.C.		N.C.		Si
Algo de acuerdo-2	N.C.		Si		Si
Algo de acuerdo-2	N.C.		Si		Si
Nada de acuerdo-1	N.C.		Si		Si
Nada de acuerdo-1	N.C.		Si		Si
Muy de acuerdo-4	N.C.		Si		Si
Muy de acuerdo-4	N.C.		Si		Si
Nada de acuerdo-1	N.C.		Si		Si
Nada de acuerdo-1	N.C.		Si		Si
Muy de acuerdo-4	N.C.		Si		Si
Muy de acuerdo-4	N.C.		Si		Si
N.C.	N.C.		Si		Si
N.C.	N.C.		Si		Si
N.C.	N.C.		N.C.		N.C.
N.C.	N.C.		N.C.		N.C.
Nada de acuerdo-1	N.C.		Si		No
Nada de acuerdo-1	N.C.		Si		No
No sé-0	N.C.		Si		Si
No sé-0	N.C.		Si		Si
Nada de acuerdo-1	N.C.		Si		Si
Nada de acuerdo-1	N.C.		Si		Si
Nada de acuerdo-1	N.C.		Si		Si
Nada de acuerdo-1	N.C.		Si		Si

Tabla_Cuestionario_Profesores

No sé-0	N.C.	Si	Si
No sé-0	N.C.	Si	Si
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
Nada de acuerdo-1	N.C.	Si	Si
Nada de acuerdo-1	N.C.	Si	Si
Bastante de acuerdo-3	N.C.	Si	Si
Bastante de acuerdo-3	N.C.	Si	Si
Nada de acuerdo-1	N.C.	Si	Si
Nada de acuerdo-1	N.C.	Si	Si
Muy de acuerdo-4	N.C.	Si	Si
Muy de acuerdo-4	N.C.	Si	Si
Nada de acuerdo-1	N.C.	Si	Si
Nada de acuerdo-1	N.C.	Si	Si
Muy de acuerdo-4	N.C.	Si	Si
Muy de acuerdo-4	N.C.	Si	Si
Bastante de acuerdo-3	N.C.	Si	Si
Bastante de acuerdo-3	N.C.	Si	Si
Bastante de acuerdo-3	N.C.	Si	Si
Bastante de acuerdo-3	N.C.	Si	Si
Muy de acuerdo-4	N.C.	Si	Si
Muy de acuerdo-4	N.C.	Si	Si
Muy de acuerdo-4	N.C.	Si	Si
Muy de acuerdo-4	N.C.	Si	Si
Algo de acuerdo-2	N.C.	Si	Si
Algo de acuerdo-2	N.C.	Si	Si
Muy de acuerdo-4	N.C.	Si	Si
Muy de acuerdo-4	N.C.	Si	Si
Muy de acuerdo-4	N.C.	Si	Si
Muy de acuerdo-4	N.C.	Si	Si
Nada de acuerdo-1	N.C.	N.C.	Si
Nada de acuerdo-1	N.C.	N.C.	Si
Nada de acuerdo-1	N.C.	Si	Si
Nada de acuerdo-1	N.C.	Si	Si

Poco-2	Mucho-4	Poco-2	Mucho-4
Poco-2	Mucho-4	Poco-2	Mucho-4
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4
Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4
Poco-2	Poco-2	Poco-2	Poco-2
Poco-2	Poco-2	Poco-2	Poco-2
Mucho-4	N.C.	N.C.	Mucho-4
Mucho-4	N.C.	N.C.	Mucho-4
Mucho-4	Mucho-4	Poco-2	Poco-2
Mucho-4	Mucho-4	Poco-2	Poco-2
Poco-2	Poco-2	Poco-2	Nada-1
Poco-2	Poco-2	Poco-2	Nada-1
Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4
Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4
Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4
Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4
Bastante-3	Mucho-4	Mucho-4	Bastante-3
Bastante-3	Mucho-4	Mucho-4	Bastante-3
Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4
Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4
Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4
Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4
Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4
Mucho-4	Bastante-3	Mucho-4	Mucho-4
Mucho-4	Bastante-3	Mucho-4	Mucho-4
Mucho-4	Bastante-3	Mucho-4	Bastante-3
Mucho-4	Bastante-3	Mucho-4	Bastante-3
Mucho-4	Bastante-3	Mucho-4	Bastante-3
Mucho-4	Bastante-3	Mucho-4	Bastante-3
Mucho-4	Bastante-3	Mucho-4	Bastante-3
Bastante-3	Bastante-3	Mucho-4	Mucho-4
Bastante-3	Bastante-3	Mucho-4	Mucho-4
Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4
Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4	Mucho-4

Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide en el rendimiento del profesorado
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide en el rendimiento del profesorado
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Bastante-3	N.C.	N.C.	Incide en el rendimiento del profesorado
Bastante-3	N.C.	N.C.	Incide en el rendimiento del profesorado
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Poco-2	N.C.	N.C.	N.C.
Poco-2	N.C.	N.C.	N.C.
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	N.C.	N.C.	Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Mucho-4	Mucho-4	N.C.	Afecta sólo a los profesores en conflicto
Mucho-4	Mucho-4	N.C.	Afecta sólo a los profesores en conflicto

Clima profesorado y convivencia en el Centro-B

Afecta sólo a los profesores en conflicto
Afecta sólo a los profesores en conflicto

Incide en el rendimiento del profesorado
Incide en el rendimiento del profesorado

Incide en el rendimiento del profesorado
Incide en el rendimiento del profesorado
Incide en el rendimiento del profesorado
Incide en el rendimiento del profesorado
Incide en el rendimiento del profesorado
Incide en el rendimiento del profesorado

Incide en el rendimiento del profesorado
Incide en el rendimiento del profesorado

Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Incide directamente en la disciplina de los alumnos

Incide en el rendimiento del profesorado
Incide en el rendimiento del profesorado

Incide en el rendimiento del profesorado
Incide en el rendimiento del profesorado
Incide directamente en la disciplina de los alumnos
Incide directamente en la disciplina de los alumnos

Incide en el rendimiento del profesorado
Incide en el rendimiento del profesorado
Incide en el rendimiento del profesorado
Incide en el rendimiento del profesorado
Incide en el rendimiento del profesorado
Incide en el rendimiento del profesorado

Incide en el rendimiento del profesorado
Incide en el rendimiento del profesorado

Clima profesorado y convivencia-Sugerencias

Trabajar a disgusto
Trabajar a disgusto

Factores mejora convivencia profesorado A

Colaboración por parte de todo

Apoyo permanente entre ellos

Trabajo en equipo

Tiempo para trabajar en equipo

Intercambio de opiniones

Mayor sinceridad

Charlas comunes

Jornadas comparativas Centros

actividades interdisciplinares

más espacios libres para reuni

No esconder los problemas

Uniformidad de criterios

Unificar criterios

masificación

HORARIOS CONSENSUADOS

DIÁLOGO

HABLAR CLARO Y CON RESPETO

NO AFECTA ASPECTO DISCIPLINAR

NO AFECTA A CONVIVENCIA DE ALU

Profesionalidad

Horarios equitativos

atención a sus obligaciones

RESPECTO A LOS DEMAS

DESAPARICIÓN CATEGORIAS

Factores mejora convivencia profesorado B

Reuniones laborales y lúdicas

Discutir desacuerdos

Equipo directivo democrático

Condiciones de trabajo

Trabajo en equipo
Trabajo en equipo
Mayor trabajo social

relación prof. Primaria y ESO

más dialogo

Poner normas consensuadas

Responsables

política del futbol

EQUIPO DIRC. POR CONSEJ.ESCOL.

CORESPONSABILIZACIÓN

RECONOCER ACIERTOS AJENOS

Formación específica

Normas igualitarias

no intromisión de compañeros

RESPONSABLES EN FUNCIONES

MOTIVACIÓN SOCIAL

	RESPETAR DERECHOS DE CADA UNO	TRATO IGUAL
	La comunicación	
Incide en el rendimiento del profesorado	Mucha relación entre profesore	
Incide en el rendimiento del profesorado	Charlas	
	Diálogo-Puesta en común	
	Tolerancia	Profesionalidad
Incide en el rendimiento del profesorado	Mayor compromiso con las norma	Implicación en toma acuerdos
Incide en el rendimiento del profesorado	Conocimiento legislativo básic	Discusión abierta
Incide en el rendimiento del profesorado	Uniformidad de criterios	Evitar "pequeños grupos"
Incide en el rendimiento del profesorado	Colaboración profesorado	Reuniones periódicas
Incide en el rendimiento del profesorado	Puestas en común precisas	Respeto a las diferencias
Incide en el rendimiento del profesorado	Reuniones de coordinación	Incentivos trabajo colectivo
Incide en el rendimiento del profesorado	Diálogo	
Incide en el rendimiento del profesorado	SINTONIA CON DEPARTAMENTOS	REUNIONES PERIÓDICAS

MERITOS PARA LOS CARGOS	Se puede mejorar	Contenidos	Otros
	Se puede mejorar	Contenidos	Otros
	N.C.	N.C.	
	N.C.	N.C.	
	N.C.	N.C.	
	N.C.	N.C.	
	Se puede mejorar	N.C.	
	Se puede mejorar	N.C.	
	Hay buen clima	N.C.	
	Hay buen clima	N.C.	
	Se puede mejorar	N.C.	
	Se puede mejorar	N.C.	
	Se puede mejorar	N.C.	
	Se puede mejorar	N.C.	
Formación	Se puede mejorar	N.C.	
	Se puede mejorar	Otros	Otros
Respeto cumplimiento acuerdos	Se puede mejorar	Otros	Otros
	Se puede mejorar	Otros	
	Se puede mejorar	Otros	
Proyectos conjuntos	El clima es aceptable	Otros	
	El clima es aceptable	Otros	
Sinceridad lugar adecuado	Se puede mejorar	N.C.	
	Se puede mejorar	N.C.	
Romper pensamientos desfasados	Se puede mejorar	Otros	
	Se puede mejorar	Otros	
	Se puede mejorar	Otros	
	Se puede mejorar	Otros	
	Hay buen clima	Otros	
	Hay buen clima	Otros	
AFICIONES COMUNES. AFINIDADES	Otras	Otros	
	Otras	Otros	
		Otros	
		Otros	
		Otros	
	N.C.	N.C.	
	N.C.	N.C.	

Desventajas de la LOGSE	Desventajas de la LOGSE-B	Padres se interesan hijos	Porcentaje de visitas de padres-Tutor	Porcentaje de visitas de padres-No tutor	Reacción padres comportamiento hijos
Pocos medios humanos	Pocos medios materiales	Bastante-3	N.C.	20 %	Bien
Pocos medios humanos	Pocos medios materiales	Bastante-3	N.C.	20 %	Bien
Pocos medios humanos	Pocos medios materiales	Bastante-3	40 %	N.C.	Regular
Pocos medios humanos	Pocos medios materiales	Bastante-3	40 %	N.C.	Regular
No poder repetir		Poco-2	30 %	20 %	Bien
No poder repetir		Poco-2	30 %	20 %	Bien
N.C.		Poco-2	30 %	N.C.	Bien
N.C.		Poco-2	30 %	N.C.	Bien
N.C.		Poco-2	N.C.	20 %	Regular
N.C.		Poco-2	N.C.	20 %	Regular
N.C.		Poco-2	20 %	20 %	Bien
N.C.		Poco-2	20 %	20 %	Bien
Pocos medios materiales	Pocos medios humanos	Bastante-3	+50 %	20 %	Bien
Pocos medios materiales	Pocos medios humanos	Bastante-3	+50 %	20 %	Bien
Otros		Bastante-3	50 %	N.C.	Bien
Otros		Bastante-3	50 %	N.C.	Bien
Otros	Otros	Poco-2	40 %	20 %	Otros
Otros	Otros	Poco-2	40 %	20 %	Otros
Otros		Poco-2	20 %	20 %	Bien
Otros		Poco-2	20 %	20 %	Bien
Pocos medios humanos	No poder repetir	Bastante-3	40 %	10 %	N.C.
Pocos medios humanos	No poder repetir	Bastante-3	40 %	10 %	N.C.
No poder repetir	Otros	Poco-2	30 %	N.C.	Regular
No poder repetir	Otros	Poco-2	30 %	N.C.	Regular
No poder repetir	Otros	Poco-2	20 %	20 %	Bien
No poder repetir	Otros	Poco-2	20 %	20 %	Bien
Pocos medios materiales	Otros	Mucho-4	30 %	N.C.	Regular
Pocos medios materiales	Otros	Mucho-4	30 %	N.C.	Regular
Pocos medios humanos	Pocos medios materiales	Poco-2	N.C.	20 %	Mal
Pocos medios humanos	Pocos medios materiales	Poco-2	N.C.	20 %	Mal
Otros	Otros	Poco-2	30 %	20 %	Mal
Otros	Otros	Poco-2	30 %	20 %	Mal
Otros		Poco-2	N.C.	20 %	Mal
Otros		Poco-2	N.C.	20 %	Mal
Otros		Poco-2	N.C.	20 %	Bien
Otros		Poco-2	N.C.	20 %	Bien
Otros		Poco-2	N.C.	20 %	Bien
N.C.		Bastante-3	30 %	+50 %	Bien
N.C.		Bastante-3	30 %	+50 %	Bien
Otros		Poco-2	20 %	N.C.	Regular
Otros		Poco-2	20 %	N.C.	Regular
N.C.		Poco-2	N.C.	20 %	Bien
N.C.		Poco-2	N.C.	20 %	Bien
Otros		Poco-2	N.C.	20 %	Regular
Otros		Poco-2	N.C.	20 %	Regular
No poder repetir	Otros	Poco-2	N.C.	20 %	Mal
No poder repetir	Otros	Poco-2	N.C.	20 %	Mal
Otros		Poco-2	40 %	20 %	Regular
Otros		Poco-2	40 %	20 %	Regular
Pocos medios materiales	Pocos medios humanos	Poco-2	40 %	20 %	Regular
Pocos medios materiales	Pocos medios humanos	Poco-2	40 %	20 %	Regular
Pocos medios humanos		Bastante-3	+50 %	30 %	Regular
Pocos medios humanos		Bastante-3	+50 %	30 %	Regular
Pocos medios materiales	Pocos medios humanos	Poco-2	50 %	20 %	Regular
Pocos medios materiales	Pocos medios humanos	Poco-2	50 %	20 %	Regular
N.C.		Poco-2	N.C.	30 %	Regular
N.C.		Poco-2	N.C.	30 %	Regular
Otros		Poco-2	+50 %	N.C.	Regular
Otros		Poco-2	+50 %	N.C.	Regular
Pocos medios materiales	Otros	Mucho-4	+50 %	+50 %	Bien
Pocos medios materiales	Otros	Mucho-4	+50 %	+50 %	Bien
No poder repetir	Otros	Poco-2	N.C.	5 %	Regular
No poder repetir	Otros	Poco-2	N.C.	5 %	Regular
N.C.		Poco-2	30 %	10 %	N.C.
N.C.		Poco-2	30 %	10 %	N.C.
Otros		Poco-2	10 %	10 %	Mal
Otros		Poco-2	10 %	10 %	Mal
Otros		Poco-2	40 %	N.C.	Mal
Otros		Poco-2	40 %	N.C.	Mal
Pocos medios materiales	Otros	Poco-2	20 %	20 %	Mal
Pocos medios materiales	Otros	Poco-2	20 %	20 %	Mal
Otros		Poco-2	40 %	20 %	Regular
Otros		Poco-2	40 %	20 %	Regular

Tabla_Cuestionario_Profesores

Pocos medios humanos	Otros	Poco-2	20 %	5 %	Regular
Pocos medios humanos	Otros	Poco-2	20 %	5 %	Regular
N.C.		N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.		N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
Otros		Bastante-3	N.C.	N.C.	N.C.
Otros		Bastante-3	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.		Poco-2	20 %	20 %	Bien
N.C.		Poco-2	20 %	20 %	Bien
Otros	Otros	Nada-1	20 %	20 %	Mal
Otros	Otros	Nada-1	20 %	20 %	Mal
Otros		Bastante-3	20 %	20 %	Otros
Otros		Bastante-3	20 %	20 %	Otros
N.C.		Poco-2	20 %	20 %	Regular
N.C.		Poco-2	20 %	20 %	Regular
Pocos medios humanos	Pocos medios materiales	Bastante-3	+50 %	+50 %	Regular
Pocos medios humanos	Pocos medios materiales	Bastante-3	+50 %	+50 %	Regular
Otros		Poco-2	N.C.	10 %	Mal
Otros		Poco-2	N.C.	10 %	Mal
Otros		Bastante-3	+50 %	N.C.	Mal
Otros		Bastante-3	+50 %	N.C.	Mal
Otros		Poco-2	N.C.	N.C.	Regular
Otros		Poco-2	N.C.	N.C.	Regular
Otros		Poco-2	20 %	10 %	Mal
Otros		Poco-2	20 %	10 %	Mal
Pocos medios humanos	Otros	Bastante-3	N.C.	N.C.	Otros
Pocos medios humanos	Otros	Bastante-3	N.C.	N.C.	Otros
Otros		Poco-2	30 %	10 %	Mal
Otros		Poco-2	30 %	10 %	Mal
Otros		Poco-2	20 %	N.C.	Bien
Otros		Poco-2	20 %	N.C.	Bien
Otros		N.C.	40 %	20 %	Otros
Otros		N.C.	40 %	20 %	Otros
N.C.		Poco-2	20 %	N.C.	Regular
N.C.		Poco-2	20 %	N.C.	Regular

Grado de absentismo	Influencia de la gestión entre profesorado	Organización más democrática	Formación de los directivos	Mejora de la formación de los directivos	Libros de texto adecuados
Bajo	Mucho-4	Otras	Sí	N.C.	N.C.
Bajo	Mucho-4	Otras	Sí	N.C.	N.C.
Bajo	Poco-2	N.C.	Sí	N.C.	Otros
Bajo	Poco-2	N.C.	Sí	N.C.	Otros
Muy bajo	Bastante-3	N.C.	Sí	N.C.	N.C.
Muy bajo	Bastante-3	N.C.	Sí	N.C.	N.C.
Normal	Mucho-4	Otras	Sí	N.C.	N.C.
Normal	Mucho-4	Otras	Sí	N.C.	N.C.
Bajo	Mucho-4	N.C.	No	N.C.	N.C.
Bajo	Mucho-4	N.C.	No	N.C.	N.C.
Normal	Mucho-4	Más participación claustro	Sí	N.C.	Sí
Normal	Mucho-4	Más participación claustro	Sí	N.C.	Sí
Bajo	Bastante-3	Más participación claustro	N.C.	Cursos específicos	Otros
Bajo	Bastante-3	Más participación claustro	N.C.	Cursos específicos	Otros
Bajo	Mucho-4	N.C.	Sí	N.C.	N.C.
Bajo	Mucho-4	N.C.	Sí	N.C.	N.C.
Normal	Poco-2	Otras	Sí	N.C.	No
Normal	Poco-2	Otras	Sí	N.C.	No
Bajo	Mucho-4	N.C.	No	N.C.	Otros
Bajo	Mucho-4	N.C.	No	N.C.	Otros
Normal	Bastante-3	Elección democrática director	No	Cursos específicos	No
Normal	Bastante-3	Elección democrática director	No	Cursos específicos	No
Normal	Mucho-4	N.C.	Sí	N.C.	Sí
Normal	Mucho-4	N.C.	Sí	N.C.	Sí
Normal	Bastante-3	N.C.	Sí	N.C.	Sí
Normal	Bastante-3	N.C.	Sí	N.C.	Sí
Normal	Bastante-3	Más información	No	Cursos específicos	Sí
Normal	Bastante-3	Más información	No	Cursos específicos	Sí
Bastante alto	Bastante-3	N.C.	N.C.	N.C.	No
Bastante alto	Bastante-3	N.C.	N.C.	N.C.	No
Normal	Mucho-4	Más información	Sí	N.C.	Sí
Normal	Mucho-4	Más información	Sí	N.C.	Sí
Normal	Bastante-3	N.C.	Sí	N.C.	Otros
Normal	Bastante-3	N.C.	Sí	N.C.	Otros
Bastante alto	Bastante-3	Más participación claustro	Sí	N.C.	Sí
Bastante alto	Bastante-3	Más participación claustro	Sí	N.C.	Sí
Muy bajo	Mucho-4	Otras	Sí	Hacer experiencia con labor del equipo saliente	No
Muy bajo	Mucho-4	Otras	Sí	Hacer experiencia con labor del equipo saliente	No
Normal	Mucho-4	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
Normal	Mucho-4	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
Bastante alto	Bastante-3	N.C.	Sí	N.C.	N.C.
Bastante alto	Bastante-3	N.C.	Sí	N.C.	N.C.
Bastante alto	Mucho-4	N.C.	No	Cursos específicos	Sí
Bastante alto	Mucho-4	N.C.	No	Cursos específicos	Sí
Bastante alto	Mucho-4	Más participación claustro	Sí	N.C.	Sí
Bastante alto	Mucho-4	Más participación claustro	Sí	N.C.	Sí
Bastante alto	Bastante-3	Otras	Sí	N.C.	Sí
Bastante alto	Bastante-3	Otras	Sí	N.C.	Sí
Normal	Bastante-3	Más participación claustro	Sí	N.C.	N.C.
Normal	Bastante-3	Más participación claustro	Sí	N.C.	N.C.
Bastante alto	Poco-2	N.C.	Sí	N.C.	N.C.
Bastante alto	Poco-2	N.C.	Sí	N.C.	N.C.
Normal	Bastante-3	Más participación claustro	Sí	N.C.	N.C.
Normal	Bastante-3	Más participación claustro	Sí	N.C.	N.C.
Normal	Mucho-4	N.C.	Sí	N.C.	N.C.
Normal	Mucho-4	N.C.	Sí	N.C.	N.C.
Bajo	Mucho-4	Otras	Sí	N.C.	N.C.
Bajo	Mucho-4	Otras	Sí	N.C.	N.C.
Bajo	Bastante-3	Otras	Sí	N.C.	No
Bajo	Bastante-3	Otras	Sí	N.C.	No
Muy bajo	Mucho-4	Más participación claustro	No	Cursos específicos	No
Muy bajo	Mucho-4	Más participación claustro	No	Cursos específicos	No
N.C.	Bastante-3	N.C.	Sí	N.C.	N.C.
N.C.	Bastante-3	N.C.	Sí	N.C.	N.C.
Bastante alto	Mucho-4	N.C.	No	Cursos específicos	Sí
Bastante alto	Mucho-4	N.C.	No	Cursos específicos	Sí
Bajo	Bastante-3	Más participación claustro	Sí	N.C.	Otros
Bajo	Bastante-3	Más participación claustro	Sí	N.C.	Otros
Normal	Bastante-3	Otras	Sí	N.C.	N.C.
Normal	Bastante-3	Otras	Sí	N.C.	N.C.
Normal	Mucho-4	Otras	Sí	N.C.	No
Normal	Mucho-4	Otras	Sí	N.C.	No

Tabla_Cuestionario_Profesores

Bajo	Bastante-3	Más participación claustro	No	Cursos especificos	No
Bajo	Bastante-3	Más participación claustro	No	Cursos especificos	No
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
Bastante alto	Bastante-3	N.C.	Sí	N.C.	N.C.
Bastante alto	Bastante-3	N.C.	Sí	N.C.	N.C.
Bajo	Bastante-3	N.C.	Sí	N.C.	N.C.
Bajo	Bastante-3	N.C.	Sí	N.C.	N.C.
Bastante alto	Bastante-3	Otras	Sí	N.C.	Sí
Bastante alto	Bastante-3	Otras	Sí	N.C.	Sí
Bajo	Mucho-4	Otras	Sí	N.C.	No
Bajo	Mucho-4	Otras	Sí	N.C.	No
Normal	Bastante-3	N.C.	No	N.C.	N.C.
Normal	Bastante-3	N.C.	No	N.C.	N.C.
Muy bajo	Bastante-3	Descentralización de funciones	Sí	N.C.	No
Muy bajo	Bastante-3	Descentralización de funciones	Sí	N.C.	No
Bajo	Mucho-4	Descentralización de funciones	Sí	N.C.	Otros
Bajo	Mucho-4	Descentralización de funciones	Sí	N.C.	Otros
Muy bajo	Bastante-3	Descentralización de funciones	No	Hacer experiencia con labor del equipo saliente	Otros
Muy bajo	Bastante-3	Descentralización de funciones	No	Hacer experiencia con labor del equipo saliente	Otros
Normal	Mucho-4	Más participación claustro	No	Otras	N.C.
Normal	Mucho-4	Más participación claustro	No	Otras	N.C.
Normal	Bastante-3	Descentralización de funciones	Sí	N.C.	Otros
Normal	Bastante-3	Descentralización de funciones	Sí	N.C.	Otros
Muy bajo	Mucho-4	Más participación claustro	Otros	Otras	Otros
Muy bajo	Mucho-4	Más participación claustro	Otros	Otras	Otros
Bajo	Mucho-4	Descentralización de funciones	Sí	Cursos especificos	Otros
Bajo	Mucho-4	Descentralización de funciones	Sí	Cursos especificos	Otros
Normal	Mucho-4	Otras	Sí	N.C.	No
Normal	Mucho-4	Otras	Sí	N.C.	No
Normal	Bastante-3	N.C.	Sí	N.C.	Otros
Normal	Bastante-3	N.C.	Sí	N.C.	Otros
Normal	Bastante-3	N.C.	Sí	N.C.	N.C.
Normal	Bastante-3	N.C.	Sí	N.C.	N.C.

Libros de texto:comentario	Acuerdo o desacuerdo A	Acuerdo o desacuerdo B	Acuerdo o desacuerdo C	Acuerdo o desacuerdo D	Acuerdo o desacuerdo E	Acuerdo o desacuerdo F	Especificación
Excesivo temario							
Adaptados al alumno							
Conteidos más bajos progresivo							
Regular							
É un instrumento							
en inglés si							
MUCHAS EDITORIALES							
extensos							
Negocio editorial							
se pierde el habla (Sase)							
SE ESTÁN MEJORANDO							
Fuera de la realidad							
Fora da realidade do alumno							
PROGRAMAS MUY AMPLIOS							

MUCHO PESO EN PAJA. HUMANIZACI

Repetitivos de contenidos

Poco ajustados a la realidad

No se debe generalizar

No hay muchos Direc.curr.LOXSE

Materias que pueden prescindir

Hay de todo en el mercado

Depende de la materia

Depende de la materia

NO ADAPTAN A NECESIDADES REA

DEPENDE EDITORIAL Y NIVEL AL.

Mejora actitud de los padres Mejora actitud de los alumnos Mejora actitud de profesores Modificaciones curriculum de la ESO Opinión global sistema educativo