

TESIS DOCTORAL

2019

**LOS CENTROS ESCOLARES DE ENTORNO
DESFAVORECIDO COMO COMUNIDAD DE
APRENDIZAJE: ÉXITO EDUCATIVO Y
MEJORA DE LA CONVIVENCIA**

M^a MACARENA BONDIA SALAS

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

DR. D. MIGUEL MELENDRO ESTEFANÍA

DRA. DÑA. ISABEL MARTÍNEZ SÁNCHEZ

Agradecimientos y dedicatoria

Gracias a mis directores de tesis, Dr. D. Miguel Melendro Estefanía y Dra. Dña.

Isabel Martínez Sánchez, porque me han conducido en este proceso como se hace con un niño que aprende a andar: con delicadeza, pero con firmeza. Gracias por su dedicación y su tiempo, por su sabiduría y conocimientos, por sus indicaciones precisas y rápidas, por estar pendientes no solo del contenido de la tesis sino de todo lo referente a la misma (formato, cuestiones administrativas...). En definitiva, gracias por haberme guiado con tanta maestría. Ha sido un honor.

Gracias a los directores/as de los colegios participantes y a la comunidad educativa de los mismos: alumnado, familias y docentes. Caigo en un tópico al decir que, sin vuestra colaboración, este estudio no habría sido posible, pero así es. Os devuelvo vuestra ayuda desinteresada en forma de esta tesis doctoral que espero pueda servir, de alguna manera, a mejorar la educación (y la vida) de nuestros niños y niñas que, asistiendo a colegios de entornos desfavorecidos se merecen, aún más si cabe, todo nuestro esfuerzo y dedicación.

Gracias a Jorge, por ayudarme a comprender lo incomprensible.

Gracias a mis padres, por su apoyo, durante este tiempo y siempre. Por ser mi respaldo en cuestiones materiales (comida, cuidado de Alma y un sinfín de cosas más) pero, sobre todo, por ser mi sustento con vuestros abrazos y palabras de cariño. Gracias por vuestro amor incondicional y porque

siempre me lo habéis hecho sentir. Por enseñarme a no dar la espalda nunca a las dificultades y a enfrentar los retos con disciplina y tesón, como así he hecho en esta tesis. Gracias por alegraros de mis logros; cuando la tesis esté presentada saltaremos juntos como cuando aprobé la oposición de maestra. Gracias a mi padre, de quien aprendí el valor del trabajo bien hecho y a mi madre, que me inculcó el amor por la docencia; sin ti hoy no sería lo que soy, en ningún sentido.

Gracias a mis yayos, que hace más de 50 años, se enfrentaron a sus ideas y, superándolas, permitieron que su hija mayor se fuera a estudiar a Valencia y que, muchos años después, aprendieron que ser doctora no siempre es sinónimo de ser médica.

Gracias a mi hermano que, con su forma de ver y entender la vida, me ha ayudado siempre a reír, a dejar de estudiar de vez en cuando (cuántas veces he escuchado eso de: “saquemos a mi hermana de la habitación, por favor y que le dé un poco el aire”) y, en definitiva, a ser más feliz, porque estar a tu lado es garantía de sonrisa. Tus palabras: “Ánimo hermana”, tantas veces escuchadas en este tiempo, han sido un empujón más que necesario.

Gracias a Javi, mi marido, por ser mi asesor en las cuestiones técnicas. Por los paseos no dados, por las salidas no realizadas, por los viajes no efectuados... en este período todo tiempo era poco para dedicarle a la tesis. Como te dije en la boda eres cauto al hablar, pero siempre tienes esa

palabra exacta... y durante estos años has tenido muchas palabras de ánimo y apoyo aun cuando yo no sabía que las necesitaba. También te dije que sentía que contigo podía alcanzar cualquier meta que me propusiera... esta tesis es una prueba de ello.

Gracias a mi hija Alma, que se portó bien antes y después de venir a este mundo para que mamá pudiese avanzar en este trabajo.

Y a ti, mi querida hija, que has aprendido a imitar el gesto de teclear en el ordenador casi antes que cualquier otro y que, en algún momento, has tenido que "leerte" algún cuento solita, te dedico esta tesis para que aprendas desde pequeña que, con constancia y esfuerzo, todo se puede conseguir. Sueña alto, tan alto como la luna que te entusiasma y lucha por ello... si tú quieres, yo estaré a tu lado.

Contenido

Agradecimientos y dedicatoria	1
Contenido.....	5
Glosario de siglas	10
Resumen.....	11
PARTE I. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	15
1 Introducción. Justificación del tema de estudio	16
2 Delimitación conceptual	20
2.1 Éxito educativo	20
2.2 Mejora de la convivencia	22
2.3 Centros escolares ubicados en entornos desfavorecidos	26
3 Comunidades de Aprendizaje	27
3.1 Antecedentes.....	33
3.2 Legislación de Comunidades de Aprendizaje	38
3.3 Aprendizaje Dialógico	41
3.3.1 Principios del Aprendizaje Dialógico	42
3.4 Actuaciones Educativas de Éxito	48
3.4.1 Grupos Interactivos.....	48
3.4.2 Tertulias Literarias Dialógicas.....	57
3.4.3 Participación de la Comunidad.	64
3.4.4 Formación de Familiares.	73
3.4.5 Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos.....	77
3.4.6 Formación Dialógica del Profesorado	85
3.5 Fases de transformación de un centro en Comunidad de Aprendizaje	93
4 Estado de la cuestión	97
4.1 Antecedentes de Investigación sobre Actuaciones Educativas de Éxito	97
4.1.1 Éxito educativo.	100
4.1.2 Mejora de la convivencia.	142
PARTE II. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	167
5 Diseño y metodología de investigación	168
5.1 Planteamiento del problema	170
5.2 Objetivos e hipótesis.....	172
5.3 Población y muestra	176
5.3.1 Descripción de los centros objeto de investigación.....	178
5.4 Variables	185

5.4.1	Variables Dependientes.....	185
5.4.2	Variables Independientes.....	187
5.5	Instrumentos y recursos.....	191
5.5.1	Elección del “Cuestionario para la valoración del clima escolar” y proceso de adaptación.....	195
5.5.2	Fiabilidad y validez del “Cuestionario para la valoración del clima escolar”.....	198
5.5.3	Cuestionario final.....	215
5.6	Proceso de investigación.....	218
5.6.1	Análisis de la información y los datos.....	223
5.7	Limitaciones.....	231
PARTE III. RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....		235
6	Resultados.....	236
6.1	Éxito educativo.....	236
6.1.1	Rendimiento académico.....	236
6.1.2	Absentismo.....	249
6.2	Mejora de la convivencia.....	255
6.2.1	Alumnado.....	255
6.2.2	Familias.....	287
6.2.3	Docentes.....	307
6.2.4	Análisis comparativo del clima escolar entre alumnado, familias y docentes del Grupo Experimental y Grupo Control.....	330
7	Discusión, conclusiones y propuestas.....	344
7.1	Discusión de resultados.....	344
7.1.1	Éxito educativo.....	344
7.1.2	Convivencia.....	354
7.1.3	Hipótesis general.....	366
7.2	Conclusiones.....	366
7.3	Propuestas.....	370
7.3.1	Propuestas para los centros educativos.....	371
7.3.2	Propuestas de futuras líneas de investigación.....	372
7.3.3	Propuestas para la difusión de los resultados y conclusiones.....	374
PARTE IV. FUENTES.....		377
8	Bibliografía.....	378
9	Webgrafía.....	401
10	Legislación.....	403

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diseño y metodología de investigación	169
Figura 2. Objetivos e hipótesis.....	175

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	185
Tabla 2.....	187
Tabla 3.....	191
Tabla 4.....	216
Tabla 5.....	245
Tabla 6.....	246
Tabla 7.....	247
Tabla 8.....	247
Tabla 9.....	254
Tabla 10.....	340

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Claridad jueces. Cuestionario alumnado.	202
Gráfico 2. Variabilidad. Claridad jueces. Cuestionario alumnado.	203
Gráfico 3. Coherencia jueces. Cuestionario alumnado.....	203
Gráfico 4. Variabilidad. Coherencia jueces. Cuestionario alumnado.	204
Gráfico 5. Variabilidad. Claridad ítems. Cuestionario alumnado.....	205
Gráfico 6. Variabilidad. Coherencia ítems. Cuestionario alumnado.....	206
Gráfico 7. Claridad jueces. Cuestionario familias.	206
Gráfico 8. Variabilidad. Claridad jueces. Cuestionario familias.....	207
Gráfico 9. Coherencia jueces. Cuestionario familias.	207
Gráfico 10. Variabilidad. Coherencia jueces. Cuestionario familias.....	208
Gráfico 11. Variabilidad. Claridad ítems. Cuestionario familias.	209
Gráfico 12. Variabilidad. Coherencia ítems. Cuestionario familias.	210
Gráfico 13. Claridad jueces. Cuestionario docentes.....	211
Gráfico 14. Variabilidad. Claridad jueces. Cuestionario docentes.	211
Gráfico 15. Coherencia jueces. Cuestionario docentes.....	212
Gráfico 16. Variabilidad. Coherencia jueces. Cuestionario docentes.	212
Gráfico 17. Variabilidad. Claridad ítems. Cuestionario docentes.....	213
Gráfico 18. Variabilidad. Coherencia ítems. Cuestionario docentes.....	214
Gráfico 19. Media. Resultados académicos Matemáticas y Lengua, GE y GC.....	238
Gráfico 20. Media. Resultados académicos Matemáticas, por colegios.	238
Gráfico 21. Media. Resultados académicos Lengua, por colegios.	239
Gráfico 22. Diferencia en el porcentaje de cada calificación en Matemáticas, GE y GC.	240
Gráfico 23. Diferencia en el porcentaje de cada calificación en Lengua, GE y GC....	241
Gráfico 24. Puntuación Prueba de Competencia matemática y lingüística, GE y GC.	242
Gráfico 25. Percentil Competencia matemática y lingüística, GE y GC.....	243
Gráfico 26. Puntuación Prueba de Competencia matemática, por colegios.	243
Gráfico 27. Puntuación Prueba de Competencia lingüística, por colegios.....	244
Gráfico 28. Media. Absentismo GE y GC.	250
Gráfico 29. Media. Absentismo, por colegios.	250
Gráfico 30. Diagrama de cajas y bigotes. Absentismo, GE.	251
Gráfico 31. Diagrama de cajas y bigotes. Absentismo, GC.....	252

Gráfico 32. Absentismo C1GE.....	253
Gráfico 33. Absentismo C2GE.....	253
Gráfico 34. Clima escolar. Alumnado GE y GC.....	258
Gráfico 35. Diagrama de cajas y bigotes. Clima escolar. Alumnado GE y GC.	261
Gráfico 36. Media. Clima escolar. Alumnado GE y GC.	261
Gráfico 37. d de Cohen. Indicadores clima escolar. Alumnado GE y GC.	263
Gráfico 38. Media por género y ciclo. Alumnado GE y GC.....	263
Gráfico 39. Mejora de la convivencia. Alumnado GE y GC.	265
Gráfico 40. Media por género y ciclo. Mejora de la convivencia. Alumnado GE y GC.	266
Gráfico 41. Procedimiento de resolución de conflictos. Alumnado GE y GC.....	267
Gráfico 42. Procedimiento de resolución de conflictos, por género y ciclo. Alumnado GE y GC.	268
Gráfico 43. Persona que resuelve los conflictos. Alumnado GE y GC.....	269
Gráfico 44. Persona que resuelve los conflictos, por género y ciclo. Alumnado GE y GC.....	270
Gráfico 45. Lugar de generación de conflictos. Alumnado GE y GC.	271
Gráfico 46. Lugar de generación de conflictos, por género y ciclo. Alumnado GE y GC.	272
Gráfico 47. Clima escolar. Alumnado C1GE y C2GE.....	275
Gráfico 48. Media. Clima escolar. Alumnado C1GE y C2GE.	276
Gráfico 49. d de Cohen. Indicadores clima escolar. Alumnado C1GE y C2GE.	277
Gráfico 50. Media por género y ciclo. Clima escolar. Alumnado C1GE y C2GE.....	278
Gráfico 51. Mejora de la convivencia. Alumnado C1G yC2GE.....	279
Gráfico 52. Media por género y ciclo. Mejora de la convivencia. Alumnado C1GE y C2GE.....	279
Gráfico 53. Procedimiento de resolución de conflictos. Alumnado C1GE y C2GE.	280
Gráfico 54. Procedimiento de resolución de conflictos, por género y ciclo. Alumnado C1GE y C2GE.	281
Gráfico 55. Persona que resuelve los conflictos. Alumnado C1GE y C2GE.....	282
Gráfico 56. Persona que resuelve los conflictos, por género y ciclo. Alumnado C1GE y C2GE.....	283
Gráfico 57. Lugar de generación de conflictos. Alumnado C1GE y C2GE.	284
Gráfico 58. Lugar de generación de conflictos, por género y ciclo. Alumnado C1GE y C2GE.....	285
Gráfico 59. Clima escolar. Familias GE y GC.....	289
Gráfico 60. Diagrama de cajas y bigotes. Clima escolar. Familias GE y GC.	292
Gráfico 61. Media. Clima escolar. Familias GE y GC.....	292
Gráfico 62. d de Cohen. Indicadores clima escolar. Familias GE y GC.....	293
Gráfico 63. Media por ciclos. Clima escolar. Familias GE y GC.....	294
Gráfico 64. Media por parentesco. Clima escolar. Familias GE y GC.	295
Gráfico 65. Mejora de la convivencia. Familias GE y GC.	296
Gráfico 66. Media por ciclos. Mejora de la convivencia. Familias GE y GC.....	297
Gráfico 67. Media por parentesco. Mejora de la convivencia. Familias GE y GC.	297
Gráfico 68. Clima escolar. Familias C1GE y C2GE.....	300
Gráfico 69. Media. Clima escolar. Familias C1GE y C2GE.	301
Gráfico 70. d de Cohen. Indicadores clima escolar. Familias C1GE y C2GE.	302
Gráfico 71. Media por ciclo. Clima escolar. Familias C1GE y C2GE.....	302
Gráfico 72. Media por parentesco. Clima escolar. Familias C1GE y C2GE.....	303
Gráfico 73. Mejora de la convivencia. Familias C1GE y C2GE.	304
Gráfico 74. Media por ciclos. Mejora de la convivencia. Familias C1GE y C2GE.....	305
Gráfico 75. Media por parentesco. Mejora de la convivencia. Familias C1GE y C2GE.	305
Gráfico 76. Clima escolar. Docentes GE y GC.....	309
Gráfico 77. Diagrama de cajas y bigotes. Clima escolar. Docentes GE y GC.	313

Gráfico 78. Media. Clima escolar. Docentes GE y GC.	313
Gráfico 79. d de Cohen. Indicadores clima escolar. Docentes GE y GC.	315
Gráfico 80. Media tutor/especialista. Clima escolar. Docentes GE y GC.	315
Gráfico 81. Media por ciclo. Clima escolar. Docentes GE y GC.	316
Gráfico 82. Mejora de la convivencia. Docentes GE y GC.	317
Gráfico 83. Porcentaje tutor/especialista. Mejora de la convivencia. Docentes GE y GC.	318
Gráfico 84. Media por ciclo. Mejora de la convivencia. Docentes GE y GC.	318
Gráfico 85. Procedimiento de resolución de conflictos. Docentes GE y GC.	319
Gráfico 86. Persona que resuelve los conflictos. Docentes GE y GC.	320
Gráfico 87. Lugar de generación de conflictos. Docentes GE y GC.	321
Gráfico 88. Clima escolar. Docentes C1GE y C2GE.	324
Gráfico 89. Media. Clima escolar. Docentes C1GE y C2GE.	324
Gráfico 90. d de Cohen. Indicadores clima escolar. Docentes C1GE y C2GE.	325
Gráfico 91. Mejora de la convivencia. Docentes C1GE y C2GE.	326
Gráfico 92. Procedimiento de resolución de conflictos. Docentes C1GE y C2GE.	327
Gráfico 93. Persona que resuelve los conflictos. Docentes C1GE y C2GE.	328
Gráfico 94. Lugar de generación de conflictos. Docentes C1GE y C2GE.	329
Gráfico 95. Media. Clima escolar. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.	331
Gráfico 96. Nivel de conflictividad en la escuela. Alumnado, familias y docentes GE.	332
Gráfico 97. Nivel de conflictividad en la escuela. Alumnado, familias y docentes GC.	333
Gráfico 98. Media. Forma de resolución de conflictos. Alumnado, familias y docentes GE y GC.	333
Gráfico 99. Media. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.	334
Gráfico 100. Media. Existencia de canales de comunicación. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.	335
Gráfico 101. Media. Existencia de un clima de confianza. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.	335
Gráfico 102. Media. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.	336
Gráfico 103. Media. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.	337
Gráfico 104. Media. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.	337
Gráfico 105. Media. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.	338
Gráfico 106. Mejora de la convivencia. Alumnado, familias y docentes del GE.	341
Gráfico 107. Mejora de la convivencia. Alumnado, familias y docentes del GC.	342

LISTA DE ANEXOS

- ANEXO 1: Metodología
- ANEXO 2: Éxito educativo
- ANEXO 3: Mejora de la convivencia - Alumnado
- ANEXO 4: Mejora de la convivencia - Familias
- ANEXO 5: Mejora de la convivencia - Docentes
- ANEXO 6: Mejora de la convivencia - Alumnado, familias y docentes

Glosario de siglas

CDA: Comunidades de Aprendizaje

AD: Aprendizaje Dialógico

AEE: Actuaciones Educativas de Éxito

GI: Grupos Interactivos

TLD: Tertulias Literarias Dialógicas

PC: Participación de la Comunidad

FF: Formación de Familiares

GE: Grupo Experimental

GC: Grupo Control

C1GE: Colegio 1 del Grupo Experimental

C2GE: Colegio 2 del Grupo Experimental

C3GE: Colegio 3 del Grupo Experimental

C1GC: Colegio 1 del Grupo Control

C2GC: Colegio 2 del Grupo Control

C3GC: Colegio 3 del Grupo Control

MLM: Modelo Lineal Mixto

Resumen

Las Comunidades de Aprendizaje son un proyecto que busca alcanzar el éxito educativo y la mejora de la convivencia mediante la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito.

La presente tesis doctoral tiene como objetivo valorar la incidencia de dichas Actuaciones en el éxito educativo y la convivencia en centros escolares ubicados en entornos desfavorecidos que las aplican, en comparación con otros centros de similares características que no las llevan a cabo.

Para abordarlo convenientemente se opta por llevar a cabo una investigación *ex post facto* en la que se distinguen dos partes diferenciadas. En primer lugar, una parte referida al éxito educativo, que ha sido abordada a través de la depuración y selección de datos documentales de las instituciones escolares sobre rendimiento académico y absentismo. En segundo lugar, una parte referida a la convivencia, estudiada mediante el “Cuestionario para la valoración del clima escolar” para alumnado, familias y docentes. Dichos cuestionarios han sido adaptados y validados expresamente para esta investigación mediante juicio de expertos, lo que constituye una de las principales aportaciones de la presente tesis doctoral.

La muestra de estudio ha quedado conformada por 3 centros educativos de entorno desfavorecido que aplican Actuaciones Educativas de Éxito (Grupo Experimental) y por 3 centros similares que no las implementan (Grupo Control), así como por los 3 estratos que conforman toda comunidad educativa: alumnado, familias y docentes.

Los resultados obtenidos indican que la hipótesis general, asociada al objetivo previamente expuesto, no pudo confirmarse puesto que no hay

evidencias estadísticas para afirmar que la implementación de las Actuaciones de Éxito sean la causa y produzcan necesariamente un efecto en la mejora del éxito educativo y de la convivencia.

Así, en referencia al rendimiento académico el Grupo Experimental mejora sus resultados académicos, si bien no de forma significativa. Ambos grupos disminuyen el fracaso escolar, pero no puede hablarse en ningún caso de una generalización de la calificación máxima. El alumnado del Grupo Experimental ha empeorado los resultados en las pruebas diagnósticas de Conselleria de Educación. Los resultados son mejores en cuanto a absentismo se refiere, ya que el Grupo Experimental ha disminuido las faltas de asistencia al centro educativo.

La valoración del clima escolar por parte de las familias del Grupo Experimental es más positiva y la del alumnado de ambos grupos es similar pero los docentes del Grupo Control son más positivos (sin diferencias significativas en ningún caso, como tampoco las hay en referencia a la mejora de la convivencia).

Palabras clave

Comunidades de Aprendizaje, Actuaciones Educativas de Éxito, Éxito educativo, Convivencia, Entorno desfavorecido.

Abstract

The Learning Communities are a project that seeks to achieve educational success and living together improvement through the implementation of Successful Educational Actions.

The purpose of this thesis is to assess the incidence of such actions on educational success and living together in schools located in disadvantaged environments that implement them, compared to other centers of similar characteristics that do not carry them out.

To approach it conveniently, it is decided to carry out an *ex post facto* investigation in which two differentiated parts are distinguished. First, a part related to educational success, which has been addressed through the filtering and selection of documentary data from school institutions on academic performance and absenteeism. Second, a part referring to living together, studied through the "Questionnaire for the assessment of school climate" for students, families and teachers. These questionnaires have been adapted and validated for this research by expert judgment, which is one of the main contributions of this doctoral thesis.

The study sample has been comprised of three educational centers of disadvantaged environment that implement Successful Educational Actions (Experimental Group) and by three similar centers that do not implement them (Control Group), as well as by the three layers that shape the educational community: students, families and teachers.

The results obtained indicate that the general hypothesis, associated with the aforementioned objective, could not be confirmed since there is no statistical evidence to affirm that the implementation of Successful Educational Actions is

the cause and necessarily produce an effect in the improvement of the educational success and living together.

Thus, in reference to academic performance, the Experimental Group improves its academic results, although not in a significant way. Both groups decrease school failure, but, under any circumstances, no one can speak of a generalization of the maximum grade. The students of the Experimental Group have worsened the results in the diagnostic tests of the Conselleria de Educaci3n. The results are better in terms of absenteeism, since the Experimental Group has reduced the lack of attendance at the school.

The assessment of the school climate by the families of the Experimental Group is more positive and that of the students of both groups is similar but the teachers of the Control Group are more positive (without significant differences in any case, nor is there any references to the improvement of living together).

Keywords

Learning Communities, Successful Educational Actions, Academic achievement
Living together, Disadvantaged environment.

PARTE I. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. Introducción. Justificación del tema de estudio
2. Delimitación conceptual
3. Comunidades de Aprendizaje
4. Estado de la cuestión

1 Introducción. Justificación del tema de estudio

Las Actuaciones Educativas de Éxito que se implementan en los centros que son o funcionan como Comunidad de Aprendizaje¹ (en adelante CDA) son aquellas que, de acuerdo con las investigaciones consultadas (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2013; Cantero Rodríguez y Pantoja Vallejo, 2016; Díez-Palomar y Flecha, 2010; Díez-Palomar, García, Molina y Rué, 2010; Girbés, 2011; Rodríguez de Guzmán, 2012; Rodríguez y Gallego, 2012), producen los mejores resultados, en cuanto a éxito educativo y convivencia, en cualquier contexto en que se aplican.

Todos los centros educativos que pretenden implementar Actuaciones Educativas de Éxito y/o transformarse en Comunidad de Aprendizaje, deben recibir formación al respecto, denominada Sensibilización. A lo largo del período de formación, se insiste en la pertinencia de aplicar las Actuaciones Educativas de Éxito (en adelante AEE) dado que contribuyen a reducir el fracaso escolar y mejorar la convivencia en los centros, afirmación que puede ser cuestionada, tal y como se recoge en diversos artículos. Así, en el medio digital de educación y aprendizaje en español INED21 se publicó *“Tres críticas al proyecto de Comunidades de Aprendizaje de Ramón Flecha”*. El autor, en referencia a las interacciones, argumenta que “hay otros factores que aseguran esa calidad del aprendizaje” (Coronado, 2013). Sus argumentos destacan el hecho de que el proyecto de Comunidades de Aprendizaje no es la única solución a los

¹ Los centros que son CDA son aquellos que han culminado el proceso de transformación siguiendo todas y cada una de las fases explicadas en el apartado 3.5 de la presente tesis doctoral. Estos centros aplican, evidentemente, las AEE señaladas en el proyecto. Se entiende por centros que funcionan como CDA aquellos que están aplicando de forma continua y transversal distintas AEE en todos los niveles educativos si bien no han culminado el proceso de transformación propiamente dicho.

problemas que la educación vive hoy en día, dado que hay otros que también funcionan y están obteniendo muy buenos resultados.

Nunca negaremos que el proyecto de comunidades de aprendizaje que dirige Ramón Flecha tenga efectividad en ciertos contextos educativos y sociales, lo tiene. Pero esa afirmación no nos lleva a esta otra: que sirva para todo contexto y que sea la solución definitiva (...). Porque hay evidencia científica de otras soluciones que no son su propuesta. (Coronado, 2013)

Haciendo referencia igualmente a que el proyecto de Comunidades de Aprendizaje no es la única alternativa posible a la situación de la educación actual, es destacable el artículo *“Comunidades de Aprendizaje y escuelas chárter: posibles marcos de referencia para llevar la inclusión a la práctica educativa”* (Fernández, 2004). Su autor, asumiendo que Comunidades de Aprendizaje es una buena opción, no descarta otras posibilidades como las escuelas chárter. En la misma línea se pronuncia Rodríguez de Guzmán, al señalar que este proyecto “no ha descubierto la única forma de responder a las necesidades que plantean la educación y la sociedad actuales” (2012, p. 80). No obstante, el autor valora positivamente la aplicación de las Actuaciones Educativas de Éxito y su contribución a la mejora de resultados académicos y de convivencia en los centros educativos. Elboj y Oliver hacen una afirmación similar, indicando que “hay muchos proyectos educativos que (...) están obteniendo resultados significativos en conseguir los mejores aprendizajes y el logro de una convivencia solidaria” (2003, p. 91). Pero, igual que Rodríguez de Guzmán, estas autoras destacan de las Comunidades de Aprendizaje el hecho de que el proyecto está “caracterizado y basado en las mejores prácticas educativas” (Elboj y Oliver, 2003, p. 91).

Llegados a este punto es necesario hacer referencia a otra cuestión, concerniente a la generalización de las Actuaciones de Éxito, recogida en el

artículo *“De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos”*. Los autores señalan que “la pregunta que nos formulan muchas personas interesadas en el proyecto es: ¿por qué no se hace extensible este modelo al resto de escuelas si está teniendo tanto éxito?” (Gómez, Mello, Santa Cruz y Sordé, 2010, p. 116). Esta misma duda se recoge en *“Actuaciones Educativas de Éxito como base de una política educativa basada en evidencias”* al señalar que «lo que la ciudadanía no entiende es por qué no se trasladan a políticas los conocimientos sobre aquellas actuaciones que se sabe que funcionan: “si se sabe, ¿por qué no se aplica?” a menudo preguntan» (Flecha y Molina, 2015, p. 16).

En el mismo artículo se señala que el proyecto de Comunidades de Aprendizaje es transferible a distintos contextos educativos dado que se basa en evidencias científicas. A pesar de ello, las posibles dudas se incrementan en los centros de entorno desfavorecido. En estos centros pudiera parecer todavía más difícil lograr la implicación de las familias y la comunidad educativa. En determinados casos, los resultados de las pruebas diagnósticas están bastante alejados de lo que podría considerarse éxito académico. Ciertamente es también que los problemas de convivencia pueden ser persistentes e incluso graves en este tipo de centros. En este sentido, el artículo *“Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje”* se hace eco de las dudas que surgen en los centros educativos, señalando que hay quienes “lo consideran una situación ideal para otros contextos, pero imposible en uno tan difícil como el suyo” (Flecha y Puigvert, 2005, p. 15).

La doctoranda trabaja en un centro escolar ubicado en un entorno desfavorecido que, en un momento dado, inicia la Sensibilización con el fin de

implementar diferentes Actuaciones Educativas de Éxito. Las dudas, las incertidumbres y las vacilaciones que se recogen en las investigaciones previamente señaladas son el reflejo de las inquietudes de la propia investigadora durante ese proceso. Así pues, para tratar de responder a dichas inquietudes y desde el convencimiento de que todos los niños y niñas se merecen la mejor educación, independientemente del contexto en que se encuentre el colegio, se lleva a cabo la presente tesis doctoral que se inicia con la siguiente pregunta de investigación:

¿Existe alguna relación entre la aplicación de las Actuaciones Educativas de Éxito en los centros escolares de entornos desfavorecidos y la consecución de mayores niveles de éxito educativo para todos y todas y de una mejor convivencia en el centro?

Para dar respuesta a la misma se plantea el siguiente objetivo general:

Valorar en qué medida las Actuaciones Educativas de Éxito propias del proyecto de Comunidades de Aprendizaje contribuyen a alcanzar el éxito educativo y la mejora de la convivencia del alumnado de Primaria inscrito en centros ubicados en entornos desfavorecidos, en comparación con otros centros que no implementan dichas Actuaciones.

Tanto la pregunta de investigación como el objetivo general se concretan en otras cuestiones y objetivos más específicos, que se detallan en los correspondientes apartados de “Diseño y metodología de investigación” (5.1 y 5.2 respectivamente).

2 Delimitación conceptual

La tesis doctoral que aquí comienza se articula en torno a tres conceptos claves que se presentan ya en el título de la misma, a saber: éxito educativo, mejora de la convivencia y centros escolares de entornos desfavorecidos. Por ello, se considera oportuno y necesario exponer una definición de dichos conceptos, detallando la acepción considerada a lo largo del trabajo de investigación. Se presenta seguidamente.

2.1 Éxito educativo

En la presente tesis doctoral el éxito educativo se asocia a dos elementos básicos: rendimiento académico y asistencia del alumnado al centro escolar.

El rendimiento académico del alumnado se perfila como una de las dimensiones más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje (Edel, 2003). Se define como “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma (edad y nivel académico)” (Torres Velázquez y Rodríguez Soriano, 2006, p. 256). De forma similar se manifiesta Glaser al señalar que el rendimiento académico es “la determinación de las características del desempeño del estudiante con respecto a estándares específicos” (1963, p. 519).

Gómez Yepes señala que algo determinante en los centros escolares de entornos desfavorecidos en los que se centra la presente tesis doctoral y es el hecho de que

los procesos de aprendizaje deberían estar enfocados al mejoramiento del nivel de aprendizaje; a que todos los estudiantes, sin importar su raza, sexo o condición socioeconómica, alcancen y superen los estándares esperados en áreas de desarrollo intelectual, humano, social y profesional. (2010, p. 80)

Así pues, el rendimiento escolar se correspondería con la adquisición de valores, actitudes, conocimientos y saberes que sean útiles para el aprendiz y para la sociedad en que se inserta y, además, sería necesario que “el aprendizaje genere satisfacción personal y responsabilidad social” (Gómez Yepes, 2010, p. 80).

Para conseguir rendimiento académico es necesario que escuela, familia y sociedad caminen juntas, y así se plantea en el proyecto de Comunidades de aprendizaje. Según Gómez Yepes “la principal razón para mejorar y fortalecer las alianzas y relaciones entre la escuela, la familia y la comunidad es formar individuos exitosos en la escuela y en la vida” (2010, p. 83).

En un nivel más amplio, el éxito educativo hace referencia también a la asistencia del alumnado al centro escolar de forma continuada y regular. Es decir, se ha relacionado éxito educativo con reducción del absentismo, definido éste como un fenómeno que abarcaría

tanto las faltas de los alumnos al centro escolar durante un día completo, ya sea de forma consecutiva o de modo más inconsistente e irregular -que, finalmente, se refleja en una acumulación considerable de faltas de asistencia durante el curso escolar- como también las ausencias a ciertas clases, o la mezcla de ambas situaciones. (González, 2006, p. 3)

El absentismo escolar no es un problema menor; si se considera que el conocimiento es clave para superar situaciones de exclusión social (como las que se viven en los centros que se estudian en la presente tesis doctoral), “los alumnos que no asisten regularmente al centro escolar sufrirán una merma en su proceso formativo” quedando condenados a “formar parte de ese gran sector con riesgo de exclusión” (González, 2006, p. 1).

2.2 Mejora de la convivencia

Algunos autores parecen utilizar los términos clima escolar y convivencia, de manera indistinta, como si fueran sinónimos (Caballero, 2010; Dipaola & Tschannen-Moran, 2014; Herrera y Rico, 2014; Muñoz, Lucero, Cornejo, Muñoz y Araya, 2014; Ortega, Del Rey y Casas, 2013; Wang & Degol, 2016). Y, en cierto modo, así sucede también en la presente tesis doctoral.

El estudio acerca de la convivencia en los centros se realiza mediante una adaptación de los cuestionarios para alumnado, familias y docentes provenientes de la *“Batería de Instrumentos para la Evaluación el Clima Escolar en Escuelas Primarias”* del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de Méjico de entre los que se seleccionaron los dirigidos a dichos miembros de la comunidad escolar. La elección de estos cuestionarios se fundamenta en el hecho de que miden y valoran todos los aspectos que, en la presente tesis doctoral, se considera que conforman la convivencia en los centros educativos: nivel de conflictividad en la escuela y forma de resolución de conflictos, clima de confianza o nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar, entre otros indicadores.

Así pues, a pesar de la diferencia de significantes: clima escolar o convivencia, el significado es el mismo². Es por ello que, a lo largo del estudio, los términos clima escolar y convivencia, serán tomados como equivalentes y utilizados de forma indistinta.

² Entendiendo significativo y significado tal y como se recoge en: <https://www.fundeu.es/consulta/significado-y-significante-2504/> Consultado el 4 marzo 2019.

En el presente estudio el clima escolar (o institucional) se considera un concepto amplio que incluye entre sus variables de estudio las dos dimensiones previamente señaladas: “Clima de convivencia general” y “Satisfacción y cumplimiento de expectativas” de los miembros de la comunidad educativa. En este sentido se entiende, como Rodríguez Garrán, que “tiene un carácter multidimensional y globalizador” (2004). Así, el clima escolar condicionaría la vida del centro educativo (Sandoval, 2014), dado que está formado por un conjunto de elementos específicos que influyen sobre las conductas que se suceden en el mismo (Herrera y Rico, 2014; Luengo Kanacri et al., 2017).

El clima escolar ha sido descrito a partir del agregado de factores que lo componen por autores como Aron, Milicic y Armijo (2012, p. 805), quienes enuncian como factores definitorios del clima escolar el “ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesores y alumnos, y entre compañeros, capacidad de escucharse unos a otros, y capacidad de valorarse mutuamente”.

El clima escolar, de acuerdo con Bradshaw, Waasdorp, Debnam & Johnson (2014) influye sobre el desarrollo integral de los alumnos (manifestándose a nivel socioemocional, académico, de comportamiento e incluso en su salud) y Aldridge et al. (2016) acentúan que un buen clima mejora la satisfacción de los alumnos con su vida y su bienestar global. Desde esta perspectiva, en la presente tesis doctoral se considera que el clima escolar influye en las dos variables que se estudian: “Clima de convivencia general” y “Satisfacción y cumplimiento de expectativas” y que, a su vez, dichas cuestiones intervienen sobre el clima del centro, retroalimentando el modelo. La concepción de dichas variables se explica seguidamente.

En referencia a “Clima de convivencia general”, parece claro que, como señalan Del Rey, Ortega y Feria, “el concepto de convivencia tiene un claro significado positivo” (2009, p. 159), si bien en numerosas ocasiones, cuando se habla de convivencia se hace para señalar la falta de la misma. Así pues, se considera, como Caballero (2010) que el conflicto es una realidad a la que es necesario dar respuesta, es algo natural que no debe considerarse necesariamente como negativo y no hay que huir de él. Asumiendo que la “institución escolar debiera ser ámbito de convivencia, no de mera coexistencia” (Martínez-Otero, 2010, p. 297) se hace necesaria la implicación y cooperación entre todas las personas que intervienen en el proceso educativo (Bravo y Herrera, 2011; Caballero, 2010) porque, como señala Fernández (1999), “la convivencia se conquista cuando se involucran todos los agentes” (citado en Martínez-Otero, 2001, p. 306). Para conseguir esta implicación en pro de la convivencia de todos los agentes que intervienen en la institución escolar será necesario establecer canales de comunicación que sean útiles y asequibles para todo el mundo, así como un clima de confianza en el que se tengan en cuenta las voces de todos los miembros de la comunidad educativa, asumiendo, además, que la convivencia es un proceso transversal, que involucra todas las actividades que tienen lugar dentro del centro educativo (Peñalva, López-Goñi, Vega-Osés y Satrústegui, 2015).

En referencia a la “Satisfacción y cumplimiento de expectativas”, con influencia en el clima escolar de los centros educativos, señala Cascón (2000) que

para que un grupo funcione bien debe estar cohesionado, sus miembros deben sentirse parte del mismo y orgullosos de pertenecer a él. Esta tarea consiste en favorecer las condiciones para que el alumnado sienta satisfacción por asistir al centro y se sienta integrado en el grupo. (citado en Caballero, 2010, p. 162)

La satisfacción por asistir al centro educativo previamente señalada se verá aumentada y complementada con la satisfacción del trabajo bien hecho, en tanto en cuanto se cumplan las expectativas del alumnado en relación con sus resultados académicos. Y viceversa, porque “sus expectativas de éxito relacionadas con el cumplimiento de los objetivos planteados en el establecimiento escolar se incrementan al estar conscientes del logro de ese rol de manera satisfactoria” (Castro et al., 2012, p. 169).

Si el objetivo de la educación es el “desarrollo integral del alumnado (Bravo y Herrera, 2011, p. 195), así como “prepararlos para ser ciudadanos en un mundo cada vez más complejo, (...) debemos tener unas altas expectativas y confianza en ellos” (Caballero, 2010, p. 156) dado que “sembla clar que les altes expectatives posades sobre el progrés dels nostres alumnes, en termes generals, els influeixen positivament”³ (Puigdemívol y Krastina, 2010, p. 98). Todo ello influirá en su motivación escolar, en la que “se interrelacionan diversos componentes cognitivos, afectivos, sociales y académicos que tienen que ver tanto con las acciones de los alumnos como con la de sus profesores” (Castro et al., 2012, p. 163) y con la de las familias y demás personas que participen en la vida de un centro educativo.

³ “parece claro que las altas expectativas puestas sobre el progreso de nuestros alumnos, en términos generales, les influyen positivamente”.

2.3 Centros escolares ubicados en entornos desfavorecidos

Los centros escolares ubicados en entornos desfavorecidos son aquellos que se encuentran en barrios que presentan necesidades sociales, culturales y/o económicas y están situados en entornos de especial dificultad.

Para la presente tesis doctoral se han seleccionado centros de estas características⁴ que escolarizan alumnado con necesidades de compensación educativa, derivada de dichas circunstancias sociales, culturales o económicas, y que podrían deberse a diversas causas, tales como: incorporación tardía al sistema educativo, retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana por ser inmigrante o refugiado, pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social, escolarización irregular, dependencia de instituciones de protección social del menor, etc.

⁴ En el apartado 5.3.1, se detallan con más detenimiento las características de los centros estudiados.

3 Comunidades de Aprendizaje

La actual sociedad se denomina sociedad de la información, dado que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se han introducido en todos los ámbitos de nuestra vida. Sirvan como ejemplo los datos del Instituto Nacional de Estadística, que señalan que, en el año 2018, el 86,4% de los hogares españoles tiene acceso a internet de banda ancha y el 82,5% de personas entre 16 y 74 años ha utilizado Internet, al menos una vez por semana en el último trimestre⁵.

En esta sociedad de la información se han vivido dos fases diferenciadas. La primera etapa, iniciada en la década de los 70 tras la sociedad industrial, estuvo marcada por la revolución tecnológica que tuvo su culmen con la aparición de Internet (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2008; Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003). De acuerdo con Valls: "La sociedad de la información se basa en el tratamiento de la información, más que en la producción de objetos materiales" (2000, p. 24). Pero hay que matizar que, si bien es cierto que en la actual sociedad hay muchas más posibilidades de acceso a la información, no es menos que no todos tienen las mismas posibilidades ni habilidades para acceder al conocimiento (Flecha y Larena, 2008). Esta brecha digital marca el inicio en 1995 de la segunda fase en la sociedad de la información "definida por el objetivo de una sociedad de la información para todos y todas" (Aubert et al., 2008, p. 16). Por ello, ya desde la educación básica se debe trabajar para que

⁵ Consultado en http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735576692 el 17 de diciembre de 2018.

todos los niños y niñas adquieran las competencias que les permitan integrarse correctamente en la sociedad de la información.

Por otra parte, "la nueva tendencia empresarial es la de una cultura más dialógica y democrática" (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2009, p. 16). Por ello, desde el ámbito educativo "ya no se trata de formar personas con conocimiento acumulado, sino que sean capaces de trabajar en equipo y de seleccionar y procesar toda la información que tenemos a nuestro alcance" (Aubert et al., 2008, pp. 13-14).

No puede obviarse el hecho de que la sociedad actual es cada vez más diversa; hay más modelos de familia, grupos culturales y étnicos diversos, se diversifican las creencias religiosas, etc. Actualmente "se multiplican nuestras posibilidades y tenemos más libertad para elegir, pero la decisión a tomar puede ser difícil y puede conllevar una mayor sensación de inseguridad o duda" (de Botton y Oliver, 2009, p. 97). Por todo ello, la actual sociedad también se ha venido a llamar sociedad del riesgo.

Para terminar este rápido esbozo de la sociedad actual cabe destacar también el giro dialógico que ha tomado; se trata de una sociedad en la que el diálogo cobra una importancia capital (Aubert et al., 2008 y Ferrada y Flecha, 2008). Así pues, "lo que antes se hacía sin negociar, hoy hay que hablarlo, razonarlo y acordarlo, en forma de proceso discursivo" (Gómez, 2004, p. 130).

La educación tiene entre sus cometidos el dar respuesta a las demandas de la sociedad de cada momento, por lo que en la coyuntura actual y en base a lo enunciado hasta ahora, debería formar un alumnado competente en el procesamiento y tratamiento de la información y con habilidades para hacer frente a la sociedad del riesgo. Además, dado que la sociedad es cada vez más

dialógica “el diálogo, la comunicación y la interacción (...) pasarán a ser características predominantes del aprendizaje” (Elboj y Oliver, 2003, p. 92). Igualmente debería dar respuesta a la diversidad social y cultural existente, para lo cual se hace necesaria “la apuesta por la vía de la inclusión (...) para ofrecer una educación de calidad para todos y todas” (Aubert et al., 2008, pp. 21-22).

En nuestro país se han aplicado distintas leyes educativas, pero parece que ninguna de ellas ha conseguido ofrecer una educación de calidad para todos y todas; situación que se agrava en los centros escolares de entornos desfavorecidos. Así pues “la obtención de unos resultados académicos que posibiliten la inclusión con éxito a todas las personas, en los ámbitos sociales y laborales, es una meta todavía sin alcanzar” (Flecha y Larena, 2008, p. 21). Por ello, hay que replantearse la educación, lo cual no significa ir probando prácticas educativas sin fundamentación, sino “recurrir a los planteamientos y proyectos que tengan como base las aportaciones reconocidas internacionalmente por la comunidad científica” (Flecha y Larena, 2008, p. 22). Pero, de acuerdo con Flecha y Larena, científicidad es lo que ha faltado en educación en numerosas ocasiones, dado que “se han estado aplicando algunas prácticas (...) sin tener constancia de los resultados de su implementación” (2008, pp. 23-24).

El proyecto “*Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*”⁶ (2006-2011), tal y como se expone en el resumen del “*Final Includ-ed Report*” y en diversas investigaciones (de Botton, Flecha y Puigvert, 2009; Morán, Molina y Siles, 2012; Padrós, Duque y Molina, 2011), tiene como objetivo identificar las prácticas educativas que favorecen el éxito

⁶ “*Includ-ed. Estrategias para la inclusión y cohesión social en Europa desde la educación*”.

educativo frente a aquellas actuaciones que reproducen la exclusión social. Se trata “de la investigación de mayor envergadura y rango científico que se ha desarrollado en Europa sobre educación escolar” (Morán et al., 2012, p. 13). Está enmarcada dentro del VI Programa Marco de la Comisión Europea. Sus resultados se han presentado dos veces ante el Parlamento Europeo: en noviembre de 2009 se presentan los primeros resultados y en diciembre de 2011 se presentaron los resultados finales (Morán et al., 2012; Padrós et al., 2011).

De acuerdo con el “*Final Includ-ed Report*” (2012), la principal contribución del proyecto fue la identificación de las denominadas Actuaciones Educativas de Éxito. El proyecto de Comunidades de Aprendizaje las recoge como base de su actuación (véase apartado 3.4 de la presente tesis doctoral).

Así pues, puede decirse que el proyecto de CDA camina “a hombros de gigantes” (usando la conocida frase de Newton), dado que toma como referentes a algunos de los autores más destacados de las ciencias sociales.

- Vygotski: refleja la importancia de las interacciones en el aprendizaje.
- Mead: desarrolla el concepto de persona dialógica.
- Freire: teoría de la acción dialógica. De acuerdo con este autor “continuamente estamos en diálogo con el mundo, con los demás, y en ese proceso, nos creamos y nos recreamos” (Aubert et al., 2013, p. 124).
- Bruner: la creación de sentido no es individual, sino que se genera mediante la interacción comunicativa. Habla también de la necesidad de organizar el aula en subcomunidades de aprendices mutuos (2012) como pueden ser los Grupos Interactivos (en adelante GI).
- Wells: en la línea de Bruner propone la estructuración de las aulas en comunidades de indagación dialógica y señala que “los entornos de aprendizaje

escolar tienen que ser entornos de acción e interacción comunicativa” (Aubert et al., 2013, p. 123).

- Flecha: "el proceso de formación de significados no depende sólo de la intervención de profesionales de la educación, sino del conjunto de personas y contextos relacionados con los aprendizajes del alumnado" (Flecha, 2014, p. 43).

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje puede definirse de la siguiente manera:

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. (Valls, 2000, p. 8)

Si se desgrana esta definición resulta más sencillo ver el alcance de cuanto supone. Es un *proyecto de transformación social y cultural* en tanto en cuanto no pretende adaptar el currículo escolar al entorno en el que se ubica el centro educativo, dado que esta actuación “convierte a la escuela en cómplice (...) de la perpetuación de desigualdades” (Rodríguez de Guzmán, 2012, p. 70). Además, “la transformación no afecta solo al aula o al centro, sino que incluye a toda la comunidad, más allá de las paredes de la escuela” (Díez- Palomar, Rué, García y Brown, 2010, p. 139).

Se pretende conseguir una *sociedad de la información para todos y todas*. Por ello, el proyecto supone un “cambio en la práctica educativa para responder de forma igualitaria a los retos y necesidades que plantea la sociedad actual” (Elboj y Oliver, 2003, p. 95). Para conseguir dicho cambio, el Aprendizaje Dialógico (en adelante AD) es la base del proyecto de Comunidades de Aprendizaje (véase apartado 3.3 de la presente tesis doctoral).

Se pretende *una educación participativa de la comunidad, en todos los espacios*. Se considera fundamental la participación de la familia y la comunidad

dado que el proyecto se fundamenta en las teorías educativas y sociales actuales y éstas “enfatan la pluralidad y la riqueza de las interacciones como factor fundamental para el aprendizaje” (Padrós et al., 2011, p. 9).

El proyecto de CDA pretende dar respuesta a dos objetivos prioritarios: alcanzar el éxito educativo y mejorar la convivencia en los centros escolares (Díez-Palomar, García, Molina y Rué, 2010; Rodríguez de Guzmán, 2012; Rodríguez y Gallego, 2012).

Para alcanzar dichos objetivos se aboga por la centralidad del aprendizaje. Es prioritario “conseguir que todos y todas desarrollen al máximo sus capacidades” (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2009, p. 77). Para ello, resulta positivo el que haya más de un adulto en el aula (docentes y/o voluntarios) que colaboren para ayudar al alumnado que lo necesite, lo cual refleja la importancia de la participación de la familia y la comunidad en la escuela. Además, es necesario “elevar las expectativas sobre los niños y las niñas” (Gómez et al., 2010, p. 120). Las altas expectativas van ligadas a un currículo de máximos “que no limite las posibilidades de futuro académicas y profesionales del alumnado” (Grañeras y Parras, 2010, p. 12) y que se contraponen al denominado currículo de la felicidad, que rebaja contenidos instrumentales al centrarse en las habilidades no académicas (Aubert, García y Racionero, 2009).

La primera CDA en España, en 1978, fue la Escuela de adultos La Verneda-Sant Martí. En cuanto a Educación Primaria, la primera surge en el año 1995 en el País Vasco (Ferrada y Flecha, 2008; Gómez et al., 2010; Valls y Munté, 2010). En la actualidad, hay un total de 225 centros educativos de todos

los niveles formativos que funcionan como CDA en España⁷, mientras que en Hispanoamérica serían un total de 475 centros de enseñanza desde escuelas primarias hasta universidades⁸.

3.1 Antecedentes

Los proyectos estudiados, y que son considerados como antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje, son los siguientes: School Development Program, Accelerated Schools y Succes for all.

El School development programme (Programa de desarrollo escolar), nace en 1968, partiendo de la demanda de la comunidad afroamericana de New Heaven y su preocupación por el bajo rendimiento escolar y los problemas de convivencia de algunas escuelas. Así, el programa, dirigido por James Comer de la Universidad de Yale a través del Centro de Estudios Infantiles de dicha Universidad, comienza a implementarse en dos escuelas, ubicadas en los entornos más desfavorecidos. El programa se ha extendido a más de 1000 escuelas de 26 estados de Estados Unidos, así como en Europa (Inglaterra e Irlanda) y Sud-África.

"Partiendo de la prevención, uno de sus principales objetivos es conseguir la movilización de todas las personas y colectivos que están relacionados con el ámbito escolar para conseguir el éxito del alumnado" (Flecha y Larena, 2008, p. 44). Se implementan tres principios básicos: colaboración, consenso; en el sentido de que las decisiones conjuntamente se toman a través del diálogo entre

⁷ Datos tomados de <http://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/caracteristicas/> a fecha de 17 de diciembre de 2018.

⁸ Datos tomados de <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/quien-participa> a fecha de 27 de febrero de 2017.

todos los participantes y resolución de los problemas sin culpabilizar (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2009; Flecha y Larena, 2008).

Las ideas coincidentes entre el Programa de desarrollo escolar y CDA son numerosas. Por una parte, los objetivos de ambos proyectos son afines en cierto modo, dado que ambos buscan la superación del fracaso escolar y la mejora del absentismo. La implicación de toda la comunidad educativa es también prioritaria y en ambos casos las familias cobran especial relevancia y actúan como voluntarios y voluntarias en distintas actividades del centro. Existe un equipo de apoyo al estudiante de este programa se preocupa de la prevención de problemas, misión que comparte con la Comisión de convivencia propia de una CDA.

Las Accelerated school (Escuelas Aceleradas) se iniciaron en 1986 por Henry Levin, profesor de la Escuela de Educación de la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa (CERAS), llegando en la actualidad a unas 1.500 escuelas e institutos de 40 estados de Estados Unidos. De acuerdo con Racionero y Serradell (2005) actualmente es la Universidad de Connecticut, en relación con el Centro Nacional de Investigación en Superdotación y Talento, quien asesora el proyecto.

Es muy reseñable el punto de partida de este programa en cada escuela, debiendo estar de acuerdo el 90% de la comunidad escolar, dado que "el proyecto supone la transformación de comunidades educativas enteras" (Racionero y Serradell, 2005, p. 36). Algo similar sucede en el proyecto de CDA, en que toda la comunidad educativa decide democráticamente y por consenso si quiere o no transformarse en CDA. "La comunidad de la escuela analiza su situación actual e idea una visión compartida de lo que quisiera que fuera la

escuela" (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2009, p. 66). Es entonces cuando se establecen las prioridades y se establecen equipos de trabajo para actuar al respecto. Este primer paso del proyecto coincide con la fase del Sueño propia de las CDA (véase apartado 3.5 de la tesis) y con la creación de las Comisiones Mixtas de trabajo (apartado 3.4.3).

El objetivo primordial sería "la planificación de los estudios desde máximos (...). Se trata, por tanto, de acelerar el aprendizaje y de aumentar las expectativas" (Flecha y Larena, 2008, p. 47). Las altas expectativas sobre el alumnado y el aprendizaje de máximos son también principios vertebradores del proyecto de CDA.

"La forma de trabajar en las clases es a través de pequeños grupos cooperativos (...). Se realizan actividades complementarias y tutorías personalizadas fuera del horario lectivo (...) y cursos de aprendizaje del inglés para familias y alumnado" (Flecha y Larena, 2008, p. 48). De este párrafo cabe destacar tres ideas que también se ponen en práctica en las CDA: el trabajo en pequeños grupos (si bien en CDA están tutorizados por un adulto voluntario), la Extensión del Tiempo de Aprendizaje y la Formación de Familiares (en adelante FF).

El programa Succes for all (Éxito escolar para todos y todas), dirigido por el profesor Robert Slavin, surge en Baltimore como cooperación entre la Universidad John Hopkins y el Departamento de educación, "como alternativa a la escuela que había en esos momentos, caracterizada por el alto índice de fracaso escolar observado. Índice que se incrementa en las zonas desfavorecidas" (Flecha y Larena, 2008, p. 49). Se ha extendido a más de 2.000 escuelas en Estados Unidos y otros países como Méjico, Canadá o Australia.

La denominación de este programa Éxito escolar para todos y todas muestra la intencionalidad del mismo, coincidiendo con las CDA, que buscan también que todos los niños y niñas alcancen el éxito educativo. "Va dirigido especialmente a prevenir el fracaso escolar en escuelas y barrios en los que hay situaciones problemáticas" (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2009, p. 69).

Se trabaja siempre en el grupo-clase, es decir, no hay grupos especiales ni alumnado que salga a refuerzo o apoyo, en grupos heterogéneos (donde hay alumnos y alumnas de distintos niveles) cooperativos. La idea de heterogeneidad en la distribución de los grupos y el trabajo dentro del aula es también característica del trabajo en una CDA.

Tal y como sucede en una CDA "la vinculación con la comunidad también es muy estrecha" (Racionero y Serradell, 2005, p. 36). Se pretende que toda la comunidad educativa trabaje en la misma dirección por las necesidades de los niños y las niñas. Por ello, para poder poner en práctica el programa, una gran parte de la comunidad educativa, incluyendo la Administración, debe estar de acuerdo. Algo similar sucede en la transformación de un centro en CDA.

Las Escuelas Democráticas son otro ejemplo hacia el que el proyecto de CDA ha vuelto sus ojos. Las experiencias más conocidas de este tipo de escuelas son las recogidas en el libro del mismo nombre de Apple y Beane (2012). En él se plantea que todos los implicados tienen derecho a participar en la toma de decisiones de la escuela (Apple y Beane, 2012). En dicho libro se hace un recorrido por 4 centros que han apostado por la vida democrática. De todas estas experiencias, pueden extraerse distintas enseñanzas, que se reflejan también en una escuela convertida en CDA.

En primer lugar “estas escuelas están profundamente implicadas en el descubrimiento de formas prácticas de aumentar la participación significativa de todos los que intervienen en la experiencia educativa” (Apple y Beane, 2012, p. 156). Destacarían los alumnos y alumnas, los docentes, los familiares y los miembros de la comunidad en que se integra el centro educativo. Los docentes y demás miembros de la comunidad educativa no viven inmersos en la cultura de la queja, más bien al contrario, consideran ciertas condiciones “como retos con los que se debían enfrentar, no como condiciones para la inactividad” (Apple y Beane, 2012, p. 158).

El proyecto de CDA guarda también cierta relación con las Escuelas Populares de Brasil cuyo “padre”, Paulo Freire, es también inspirador de las CDA. Pretendía cambiar la sociedad a través de la educación tomando como base el diálogo. Su forma de entender la escuela tiene tres ventajas fundamentales: “diálogo en vez de corporativismo, transformación en vez de adaptación e igualdad de diferencias en vez de diversidad” (Alcalde et al., 2006, p. 14). Así surgen las Escuelas Populares en la América Latina de los años 50, con especial relevancia en Brasil, con el objetivo de la educación y la formación colectiva.

Estas experiencias sirven de base a las CDA. Todas tienen en común “la amplia participación, responsabilidad y coordinación de todos los colectivos implicados en la práctica educativa, el fomento de las altas expectativas en el alumnado y la búsqueda conjunta de un aprendizaje de máximos para todos y todas” (Flecha y Larena, 2008, p. 37).

El primer ejemplo de una escuela como CDA en España lo encontramos, como se ha señalado previamente, en la Escuela de Adultos La Verneda-Sant

Martí, reconocida internacionalmente a través del artículo *"La Verneda-Sant Martí: A School Where People Dare to Dream"*⁹. Tal es su importancia que ha sido recogida en la "Harvard Educational Review" en el número 69 de otoño de 1999.

La escuela se define como "un centro educativo plural, participativo, democrático, integrado en el barrio, gratuito, que trabaja por la igualdad en el campo educativo y cultural de las personas adultas" (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2009, p. 58). La escuela está abierta todos los días de la semana hasta las 22 horas. Las actividades que se desarrollan son diversas y muy variadas y para desarrollarlas cuentan con 150 voluntarios/as.

Desde su origen en 1978 hasta la actualidad "se han ido ampliando los campos de actuación" (Flecha y Larena, 2008, p. 38). También ha aumentado el número de participantes. Pero hay algo que no ha variado, y es que se trabaja "siempre con el objetivo de la igualdad, la inclusión y la solidaridad" (Flecha y Larena, 2008, p. 38). La metodología se basa en los 7 principios del Aprendizaje Dialógico (que serán explicados en el apartado 3.3.1 de la presente tesis doctoral). Se fomenta que en las distintas actividades formativas y talleres se desarrollen Actuaciones Educativas de Éxito.

3.2 Legislación de Comunidades de Aprendizaje

A nivel estatal no existe una normativa que regule el proyecto de Comunidades de Aprendizaje ni la transformación de un centro en este sentido. Sí se han encontrado algunas referencias a Actuaciones Educativas de Éxito en

⁹ *"La Verneda-Sant Martí: una escuela donde las personas se atreven a soñar"*.

publicaciones propias del Ministerio de Educación tales como la obra *“Actuaciones de Éxito en las escuelas europeas”*. También, entre las líneas de actuación y medidas para la mejora de la convivencia propuestas desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional destaca la línea 3, que aboga por la incorporación de las Actuaciones Educativas de Éxito y prácticas basadas en evidencias científicas para la mejora de la convivencia escolar¹⁰.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) habla, en la modificación del artículo 119 de la Ley Orgánica de Educación (LOE), de la participación de las familias en los centros a través de sus asociaciones y, además, reconoce la intervención de los padres y madres en numerosos aspectos tales como la elección de centro o los compromisos entre familia y escuela para mejorar el rendimiento del alumnado. La participación de la comunidad es prioritaria en CDA. Así mismo, en el preámbulo (punto VI) recoge la necesidad del aumento de la autonomía de los centros, que sería necesaria para la posible transformación de un centro en Comunidad de Aprendizaje.

A nivel autonómico, se ha encontrado la Orden de 8 de Junio de 2012, del Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como "Comunidad de Aprendizaje" y se crea la Red Andaluza "Comunidades de Aprendizaje", así como la Orden de 15 de febrero de 2003, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se autoriza la puesta en marcha del proyecto de innovación

¹⁰ Consultado en: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/convivencia-escolar/plan-de-convivencia/lineas-maestras-actuacion.html> el 4 de Julio de 2019.

singular denominado Comunidades de Aprendizaje en diversos centros de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Tras consultar a la Dirección General de Política Educativa de la Conselleria de Educación y al departamento de Educación Inclusiva del Centro de profesores (Cefire) de Valencia, se confirma que en la Comunidad Valenciana no hay normativa al respecto de Comunidades de Aprendizaje ni se ha apoyado el proyecto de desde la administración educativa, si bien es cierto que hubo un intento de regularización que no llegó a materializarse. No obstante, dan libertad a los centros para implementarlo, presentando el proyecto como un proyecto de innovación más dentro de la Programación General Anual que cada curso escolar deben realizar los centros educativos.

El Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano, si bien no se habla específicamente de Actuaciones de Éxito, sí se especifica que “La educación inclusiva comporta la participación de toda la comunidad educativa, lo que contribuye a la cohesión de toda las personas miembros” (artículo 3. 7). Dicha Participación de la Comunidad es prioritaria en el proyecto de CDA y en el desarrollo de diversas AEE. Además, en el artículo 18.6 se abre la puerta a la participación de voluntariado en los centros educativos.

En la Resolución de 27 de junio de 2018, del secretario autonómico de Educación e Investigación, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y funcionamiento de los centros que imparten Educación Infantil de segundo ciclo y Educación Primaria durante el curso 2018-2019 señala que el Proyecto Educativo de los centros deberá recoger la participación de la comunidad educativa (tan importante en CDA) así como del consenso de las

normas por parte de toda la comunidad educativa. La citada Resolución determina también en el apartado 1.2.7 sobre el Plan de igualdad y convivencia la posibilidad de implementar el Modelo Dialógico de Prevención de Conflictos. Así mismo, recoge la posibilidad de participación de voluntariado en el centro (apartado 10.2).

3.3 Aprendizaje Dialógico

El Aprendizaje Dialógico está considerado como “el principio regulador de las comunidades de aprendizaje” (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2009, p. 91).

Se define como

El que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde pretensiones de validez. (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2009, p. 92)

Los términos Aprendizaje Dialógico y Comunidades de Aprendizaje han sido estudiados y desarrollados por el Instituto Community of Research on Excellence for All (CREA) de la Universidad de Barcelona teniendo “como ejes la profundización en las teorías educativas y sociales, así como la práctica y la participación en actividades educativas” (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2009, p. 91).

El AD se basa en las interacciones y el diálogo como herramientas fundamentales en la generación de conocimiento y, por tanto, de aprendizaje. (Rodríguez de Guzmán, 2012; Valls y Munté, 2010). Es destacable el hecho de que se valoran, no únicamente las interacciones entre profesorado y alumnado, sino todas las interacciones posibles con y entre los distintos miembros de la comunidad educativa (Valls y Munté, 2010). En palabras de Rodríguez de Guzmán “todos aprendemos de las interacciones con los iguales, con los iguales

más capaces, con los adultos en general y con los adultos profesionales de la educación” (2012, p. 70).

3.3.1 Principios del Aprendizaje Dialógico.

El Aprendizaje Dialógico se basa en unos principios básicos que son, por ende, definidores también de una Comunidad de Aprendizaje:

- *Diálogo igualitario*: “un diálogo es igualitario cuando se valoran las aportaciones de cada participante en función de los argumentos de validez que se exponen” (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2009, p. 95). Esto implica el reconocimiento de todas las voces, independientemente de su edad, sexo, raza, religión, nivel educativo, etc. porque “cualquier persona, independientemente de su procedencia cultural tiene voz y sus aportaciones son valoradas en igualdad” (Grañeras y Parras, 2010, p.13). En una CDA los participantes en ese diálogo igualitario serán todos los estamentos de la comunidad educativa: alumnado, familias, profesorado, voluntarios/as, miembros de las asociaciones del barrio, etc.

Se produce un diálogo igualitario cuando todos los miembros de la comunidad educativa tienen las mismas posibilidades de intervenir en un plano de igualdad en los procesos de toma de decisión de todo cuanto incumbe al desarrollo escolar. Los argumentos se tienen en cuenta en función de su validez, independientemente del estatus que ostenta la persona que lo enuncia (Aubert et al., 2008; Ferrada y Flecha, 2008; Flecha et al., 2003; Flecha, 2014). Se rompen así “las relaciones jerárquicas y autoritarias en los centros educativos” (Aubert et al., 2009, p. 131). El diálogo igualitario debe ser promovido por la propia institución educativa, generándose un clima abierto y democrático.

Todo acto de aprendizaje puede ser considerado como un acto de diálogo, por lo que “el aula debe ser un instrumento privilegiado para el diálogo igualitario” (Valls, 2000, p. 121). Así pues, en el aula se generarán dinámicas que favorezcan este diálogo igualitario y en las que se tengan en cuenta todas las aportaciones, si bien «esto no debe confundirse con la idea de que “cualquier cosa vale”. Alumnado y profesorado se han de acostumbrar a argumentar sus opiniones» (Aubert et al., 2008, p. 126).

- *Inteligencia cultural*: concepto nuevamente desarrollado por CREA que engloba tanto la inteligencia académica y práctica como la comunicativa (Aubert et al., 2013). La primera se basaría en los conocimientos académicos propiamente dichos. Centrándose en Vygotsky (1995, 1996), Aubert et al. definen la inteligencia práctica como “lo que los niños y las niñas aprenden haciendo” (2013, p. 184). La inteligencia comunicativa incluye “la habilidad de utilizar el lenguaje y otras formas de comunicación para buscar la ayuda de otras personas y colaborar con ellas para resolver con éxito un problema” (Aubert et al., 2013, p. 185).

En los centros educativos, la concepción de inteligencia más utilizada ha sido aquella que se mide en los test de inteligencia, considerando el coeficiente intelectual (Aubert et al., 2009; Aubert et al., 2013). Estas pruebas miden lo que un alumno o alumna es capaz de hacer por sí solo, dejando de lado lo que ese mismo alumno o alumna es capaz de hacer en compañía de un adulto o de un compañero más capaz (Vygotski, 2012), algo que sí tiene en cuenta el concepto de inteligencia cultural.

La aplicación educativa más clara del concepto de inteligencia cultural se centraría en superar la teoría de los déficits, comúnmente aplicada al alumnado

de barrios en situación de riesgo de exclusión social y cultural, dado que “los grupos privilegiados imponen la valoración social de sus formas de comunicación como inteligentes y las de otros sectores como deficientes” (Flecha, 2014, p. 20). El concepto de inteligencia cultural invita a superar estas teorías en tanto que “se promueve un modelo de aprendizaje en el cual cada estudiante aporta su propia cultura, es decir, las habilidades y modos de decir y hacer propios” (Valls, 2000, p. 127).

Considerando que “todas las personas adultas, expertas o no expertas, tienen una inteligencia cultural que les permite afrontar los retos de la vida” (Figueras, Calvo y Capllonch, 2014, p.169), se hace necesaria implicación de las familias y la comunidad educativa en la escuela para que, aportando cada cual su inteligencia cultural, se puedan aumentar los aprendizajes de todo el alumnado, así como mejorar la convivencia en la escuela (Aubert et al., 2009; Aubert et al., 2013; Sampé, Arandia y Elboj, 2012).

- *Transformación:* Las CDA proponen actividades a realizar en y desde el colegio, que dan lugar a una transformación del propio centro, que después se extrapola al entorno (Flecha y Puigvert, 2005). No puede obviarse a Freire (2009) y su afirmación de que somos seres de transformación y no de adaptación.

Conseguir el éxito académico de niños y niñas de entornos desfavorecidos no es posible “si no se transforma tanto lo que ocurre en el aula como en el salón de su casa o en la calle” (Valls, 2000, p. 132). Una de las estrategias para conseguir esta transformación tanto del colegio, como de casa o del barrio es la participación de las familias y de otros agentes de la comunidad en el proceso educativo (Campani y Serradell, 2010; Martínez y Niemelä, 2010; Valls, 2000).

Así lo sugiere la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski (2012), que no limita las interacciones a aquellas entre profesorado y alumnado, sino que se abre a todas las que pueden producirse entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Siguiendo esta idea “el aprendizaje dialógico busca el incremento y la diversificación de las interacciones con el objetivo de aumentar los aprendizajes de todo el alumnado” (Aubert et al., 2009, p. 134). Así, se pretende que la escuela

sea agente transformador del entorno, que los cambios entren también en el ámbito familiar para, cerrando el círculo, conseguir un contexto socio educativo que repercuta en una escuela que avance por el camino de la igualdad educativo y social, aprovechando el enorme potencial educativo de profesores, padres e hijos. (Rodríguez de Guzmán, 2012, p. 70)

Con ello se transforman, como señalaba Freire, las dificultades en posibilidades y así, “desde el principio de transformación la educación puede contribuir a superar las desigualdades” (García y Villar, 2011, p. 208).

- *Creación de sentido.* Beck (2008) explica que vivimos en una sociedad que ofrece múltiples opciones de vida. Como hemos de elegir entre ellas, crece la sensación de que podemos cometer un error y equivocarnos en esa decisión (Aubert et al., 2009; Flecha y Puigvert, 2005). Esto genera un aumento de la sensación de riesgo que podía desembocar en una crisis de sentido.

“La creación de sentido implica dar una determinada orientación vital a nuestra existencia, soñar y sentir un proyecto para realizar” (Valls, 2000, p. 140). Esto implica mostrar al alumnado alternativas reales de proyectos de vida, creando las condiciones necesarias para que pudieran llevarse a cabo (Ferrada y Flecha, 2009). De hecho, “los proyectos sociales y educativos que generan mayor motivación en esta sociedad son los que colaboran en la creación de sentido” (Flecha y Puigvert, 2005, p. 31). El AD en que se fundamentan las CDA puede ayudar en la creación de sentido porque “busca ofrecer un abanico mayor

de posibilidades para que los y las estudiantes contemplen otras opciones y decidan libremente qué sentido o qué orientación quieren darle a sus vidas” (Aubert et al., 2008, p. 131).

- *Dimensión instrumental*: se contrapone a lo que se ha denominado currículum de la felicidad, demasiadas veces aplicado en escuelas de entornos desfavorecidos y que “pone el énfasis en las habilidades no académicas, se centra en (...) aspectos como la sociabilidad, el cariño y los valores, escapando de los aprendizajes más instrumentales y, por tanto, reduciendo los objetivos escolares” (Aubert et al., 2009, pp. 134-135). Esto implica “condenar a la marginación a quienes ya vienen de zonas marginales” (Valls, 2000, p.136). Los educadores no se dan cuenta de que, al aplicar este currículum están privando al alumno o alumna de su derecho a aprender cuanto más, mejor. Además, se estaría obviando una característica primordial del cualquier niño o niña y es que independientemente de su cultura, del nivel sociocultural de sus familias o del barrio en el que viven, todos ellos tienen lo que Freire (2009) denominaba “curiosidad epistemológica”, es decir, curiosidad por aprender.

La necesidad de aprendizaje instrumental se intensifica en los centros escolares ubicados en entornos desfavorecidos porque lo que más necesita el alumnado de estos centros “para superar la exclusión social o minimizar el riesgo de estar excluidos es una buena preparación académica que enfatice la dimensión instrumental del aprendizaje” (Aubert et al., 2013, p. 203). Para ello hemos de proporcionar a nuestro alumnado las mejores prácticas, los mejores instrumentos, las mejores interacciones.

- *Solidaridad*. Implica la “no-competitividad, la confianza, el apoyo mutuo y la no-imposición” (Valls, 2000, p. 143). Así pues, “todo proyecto educativo que

pretenda ser igualitario tiene que basarse en la solidaridad” (Flecha y Puigvert, 2005, p. 32). De acuerdo con Freire “se aprende y se enseña democracia haciendo democracia” (2009, p. 99). Esta misma afirmación puede perfectamente extrapolarse a la enseñanza y aprendizaje de la solidaridad y así lo señalan Ferrada y Flecha, al determinar que la solidaridad “es un valor que se consigue sólo a través de la práctica solidaria” (2008, p. 52).

Para alcanzar el objetivo de la solidaridad en la escuela se hace necesaria, una vez más, la participación de los distintos miembros de la comunidad, dado que “este objetivo no lo vamos a conseguir en solitario, no lo podemos lograr los profesores y las profesoras solas, pero sí se puede lograr en solidaridad con el resto de agentes que interactúan con cada chico y chica” (Aubert et al., 2013, p. 224). Esta Participación de la Comunidad (en adelante PC) en la escuela puede contribuir a “la superación solidaria de la hostilidad hacia otras culturas, o hacia personas de diferentes niveles sociales o educativos” (Aubert et al., 2013, p. 224). Así, la solidaridad vivida en la escuela traspasa sus muros y se extrapola al barrio en el que ésta se inserta.

- *Igualdad de diferencias*: “el aprendizaje dialógico se orienta hacia la igualdad de las diferencias afirmando que la verdadera igualdad incluye el mismo derecho de toda persona a vivir de forma diferente” (Flecha, 2014, p. 42). Este principio está absolutamente vinculado con Freire y su concepto de “unidad en la diversidad”. Así pues, en la cuestión educativa “la *unidad en la diversidad* o igualdad de diferencias supone que todo el mundo, sin distinción de clase social, género, cultura o edad, tenga derecho a una educación igualitaria” (Aubert et al., 2008, p. 42).

Se trataría no de imponer una cultura sobre otra sino de asegurar “el derecho de cada persona a ser diferente y ser educada en esa diferencia” (Valls, 2000, p. 148). Nuestras escuelas, y nuestras aulas, son cada vez más diversas, por lo que debe tenerse en cuenta que “ser diferente no significa ser y aprender menos” (Racionero, Ortega, García y Flecha, 2012, p. 138). Así pues, debe evitarse la vinculación de la diferencia con la deficiencia (Aubert et al., 2009).

3.4 Actuaciones Educativas de Éxito

Las Actuaciones Educativas de Éxito pueden definirse como aquellas que “ya han demostrado tener éxito en la superación del fracaso escolar y en la mejora de la convivencia en todos los lugares donde se han llevado a cabo” (Díez-Palomar y Flecha, 2010, p. 22). Puede decirse que “contienen elementos que son universales y en consecuencia transferibles a otros contextos educativos y sociales” (García Carrión, Molina Roldán, Grande López y Buslón Valdez, 2016, p. 119). Todas ellas “son una herramienta eficaz de participación y trabajo coordinado entre distintos agentes de la comunidad (...) que permiten una organización de los espacios e interacciones de aprendizaje encaminados a conseguir aprendizajes de máximos” (García Carrión et al., 2016, p. 119).

Las bases científicas, marco teórico, desarrollo, finalidad de la actividad y demás aspectos relevantes de cada una de las AEE se exponen a continuación.

3.4.1 Grupos Interactivos.

Es una forma de organización del aula en que el alumnado se divide en pequeños grupos de 5-6 alumnos y alumnas, tutorizados por un adulto voluntario. Estas agrupaciones han de ser heterogéneas en cuanto a nivel académico, sexo,

etnia, religión, etc. (Flecha y Larena, 2008; Odina, Buitago y Alcalde, 2004; Sampé et al., 2012).

Dicha heterogeneidad es “la clave de su eficacia, y todos los alumnos se sienten aceptados y valorados, buscando como objetivo que todos los miembros puedan apoyar y ayudar a los otros, aumentando el autoconcepto y el sentido de pertenencia a la comunidad” (Píriz Collado, 2011, p. 56). Esta forma de organización del alumnado en el aula, en grupos heterogéneos y poniendo todos los recursos humanos disponibles dentro de la clase, viene refrendada y recomendada en “*Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*” (ME, 2011).

La sesión de trabajo se reparte en períodos breves de tiempo, de unos 15 o 20 minutos. En este tiempo, cada grupo de alumnos y alumnas trabaja en una actividad, previamente preparada por el docente, tutorizados por un adulto voluntario. Terminado el tiempo, el alumnado rota hacia otro voluntario y cambia de actividad. Así, una vez acabada la sesión, todo el alumnado ha realizado todas y cada una de las actividades propuestas por el docente. Las actividades pueden estar relacionadas con el temario o ser más generales, como juegos de expresión oral o de lógica. Es imprescindible tener en cuenta que los contenidos trabajados en las actividades programadas deben haber sido tratados en clase previamente. Hay que tener en cuenta que “las tareas de aprendizaje deberían estar estructuradas de forma que impulsasen el aprendizaje en colaboración, capacitando a los estudiantes para evitar los modelos individualistas y competitivos de instrucción” (Giroux, 1997, p. 245).

Uno de los elementos protagonistas de los GI es el diálogo igualitario. Con ello conseguiremos que se alcancen aprendizajes fundamentales, además de los puramente académicos, es decir, los alumnos/as aprenden a colaborar entre

sí, a ayudarse, a ser solidarios (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2009). Además, este diálogo igualitario influye positivamente en el autoconcepto de los niños y niñas y, de forma muy destacada, de aquellos alumnos y alumnas que consideran que tienen dificultades para aprender, como explican Oliver y Gatt:

En los grupos interactivos se dan actos comunicativos dialógicos en los que predominan interacciones dialógicas. De este modo, los niños y las niñas interiorizan que sí pueden aprender, que también pueden ayudar a los compañeros y recibir su ayuda. Esta imagen de sí mismos potenciada por los actos comunicativos dialógicos hace que niños y niñas que hasta el momento no se veían capaces de aprender, de sacar buenas notas, lo empiecen a ver posible también para ellos y ellas. (2010, p. 288)

En los GI cada grupo cuenta con la presencia de un adulto referente. En este sentido resultan fundamentales las aportaciones de Vygotski en su definición del término Zona de Desarrollo Próximo:

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (2012, p. 133)

Es remarcable el hecho de que Vygotski habla de un adulto, pero no señala que dicho adulto deba ser, necesariamente, un docente. Con la participación de diversas personas en clase es posible alcanzar niveles más altos de aprendizaje en el alumnado (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2009). A ello contribuyen las interacciones variadas y diversas que se producen en las sesiones de GI:

The case studies showed that the more diverse the group of adults, the more diverse ways they have of contributing to children's learning. Beyond the teachers and other education professionals, when parents, community members, and former students participate, a range of different interactions, learning strategies, and educational resources are provided.¹¹ (Valls & Kyriakides, 2013, p. 25)

¹¹ El estudio de casos demostró que cuanto más diversos fueran los grupos de adultos, más formas diversas tienen de contribuir al aprendizaje de los niños y niñas. Además de los profesores/as y otros profesionales de la educación, cuando los padres, los miembros de la comunidad y antiguos alumnos/as participan, una gran diversidad de interacciones, estrategias de aprendizaje y recursos educativos son provistos.

El aprendizaje de los niños y niñas depende cada vez más del conjunto de las interacciones en las que se ven inmersos. Por ello, en los GI se potencia la participación como voluntarios de personas diversas dentro de la clase. Cabría preguntarse el por qué, y Bruner nos da una aproximación:

El quid de la idea es que es un grave error ubicar la inteligencia en una sola cabeza. Existe no solo en tu entorno particular de libros, diccionarios, notas, sino también en las cabezas y los hábitos de los amigos con quienes interactúas. (2012, p. 174)

Por todo ello es por lo que se considera fundamental la participación de voluntariado en las aulas. Otra de las ventajas de su participación que es, a su vez, un elemento definitorio de los GI, es que facilitan los aprendizajes y aumentan la motivación del alumnado por aprender, lo que genera un buen clima de trabajo en el aula.

El alumnado aprende que el objetivo de los GI no es terminar individualmente la tarea, sino que todos los miembros del grupo la terminen satisfactoriamente (Valls & Kyriakides, 2013). Así pues, se están aprendiendo, de forma implícita, valores como la solidaridad, el trabajo en equipo, la disposición a ayudar, etc.

Tanto el profesorado como el voluntariado participante en GI mantiene altas expectativas sobre todo el alumnado. Como señalan Tellado y Sava, la diversidad de adultos voluntarios “expands children’s horizons, and their expectations about what they can achieve”¹² (2010, p. 168).

¹² “expande el horizonte de los niños/as y sus expectativas sobre lo que pueden alcanzar”.

3.4.1.1 Finalidad.

De acuerdo con Flecha y Larena, “el planteamiento de una nueva organización en el aula a través de grupos interactivos aumenta el aprendizaje y mejora la convivencia escolar” (2008, p. 61). Estos son los objetivos de los GI: mejora de los aprendizajes y de la convivencia, aspectos ambos fundamentales en cualquier centro escolar.

Esa mejora del aprendizaje se produce por las interacciones diversas y el diálogo igualitario, así como porque el tiempo real de trabajo del alumnado durante la sesión de GI es considerablemente mayor que en una sesión de clase ordinaria. Así lo explica Iturbe: “es de resaltar que en estos grupos interactivos el alumnado está todo el tiempo realizando actividades y que la calidad de las mismas supera notablemente a las realizadas en una clase ordinaria” (2012, p. 52).

Durante el desarrollo de esta AEE todos los alumnos y alumnas aprenden. Aquellos más capaces, puesto que se produce un proceso de metacognición que ayuda a consolidar conceptos, al explicar los contenidos a otros compañeros, dado que “cuando hablamos aprendemos más cosas de lo que queremos decir por el simple hecho de decirlo. Aprendemos a medida que hablamos” (Giruox, 1997, p. 105). Para ello, los niños y niñas utilizan el lenguaje, que se convierte en herramienta mediadora del proceso. Y es gracias al lenguaje que “we can link our individual minds to create a powerful problem-solving tool”¹³ (Mercer, 2013, p. 4). El alumnado con más dificultades también aprende porque

si a los estudiantes se les propone un currículum común, que idealmente estaría integrado en su mayor parte por conocimientos de rango superior (...) la exclusión del acceso a los

¹³ “podemos unir nuestras mentes individuales para crear una poderosa herramienta de solución de problemas”.

estudiantes a futuras oportunidades sería considerablemente pospuesta y tal vez rebajada. (Giroux, 1997, p. 244)

Pero, además, produce un efecto muy positivo en todos ellos, tal y como señala Bruner: “normalmente, los niños empiezan asumiendo que el maestro tiene el conocimiento y se lo pasa a la clase. Bajo las condiciones adecuadas, pronto aprenden que otros de la clase también pueden tener conocimiento y que se puede compartir” (Bruner, 2012, p. 72).

En cuanto a la mejora de la convivencia, ésta se produce porque a través de los grupos interactivos se fomenta un uso del lenguaje no excluyente y se potencia la solidaridad entre los niños y niñas, no hablando de ella, sino haciendo que el alumnado aprenda a ser solidario a través de sus gestos, palabras y actos cuando interactúan. (Oliver y Gatt, 2010, p. 289)

La intencionalidad es que las buenas relaciones que se generan entre el alumnado durante los mismos se extrapolen a otros momentos en el aula y fuera de la misma, mejorando así la convivencia.

3.4.1.2 Alumnado con necesidades educativas específicas.

Desde la perspectiva de las Comunidades de Aprendizaje, cuando un docente tiene en clase alumnado con alguna necesidad específica puede trabajar desde la inclusión de ese alumno o alumna intentando, en la medida de lo posible, acelerar sus aprendizajes a través de apoyos dentro del aula, colaboración entre iguales o trabajo en GI. En palabras de Molina:

El objetivo de la inclusión es doble: que todos los alumnos, al tiempo que son aceptados como miembros de la comunidad, accedan al currículum generalmente establecido y en este sentido tengan un aprendizaje satisfactorio en el marco de esos contenidos de aprendizaje. A partir de este objetivo, la escuela se ha de organizar y buscar los recursos que sean necesarios para hacer esto posible. (Molina, 2007, p. 20)

De acuerdo con Elboj y Niemelä, el trabajo en Grupos Interactivos

turns the students' diversity into an opportunity for all students to succeed academically. One result of this process is an increase in social cohesion. In other words, the approach

helps to overcome prejudices about students from cultural minorities (Flecha, 1999) and also helps to include students with special educational needs.¹⁴ (2010, p. 186)

Con todo ello, basándonos en Molina (2007), se conseguirían distintos resultados positivos, tales como un alto índice de actividad, dado que la tasa de actividad (porcentaje de tiempo que el niño pasa dedicado a la actividad del grupo interactivo) superaría en todos los casos el 79%; una mayor motivación hacia el aprendizaje en GI; se considera la diversidad como elemento positivo en el aprendizaje, con lo que se produce una mejora de las relaciones entre todo el alumnado; todos los participantes en el grupo tienen la posibilidad de dar y recibir ayuda y aumenta de la participación del alumnado con dificultades, al sentirse más seguros durante el trabajo en grupos de reducido tamaño.

3.4.1.3 Desarrollo de la actividad.

Para llegar a la puesta en práctica en el aula de AEE se ha debido llevar a cabo un proceso previo, que comprende los momentos que se exponen seguidamente.

En la fase de *preparación* el docente debe programar y preparar tantas actividades como grupos haya en su aula y distribuir al alumnado en grupos heterogéneos. Durante la *organización* debe coordinarse con los voluntarios que van a participar en su aula. En general, si bien no es un principio fundamental, el voluntariado elige la actividad que va a dinamizar.

¹⁴ transforma la diversidad de los estudiantes en una oportunidad para todos los estudiantes de triunfar académicamente. Un resultado de este proceso es un incremento de la cohesión social. En otras palabras, este modelo ayuda a superar prejuicios sobre los estudiantes de minorías culturales (Flecha, 1999) y también ayuda a incluir a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Llega el momento de la *realización* de los GI, al implementarse en el aula. El docente no debe ser responsable de ningún grupo, sino que se encarga de observarlos todos, de resolver posibles dudas y de controlar los tiempos para el cambio de actividad y de voluntario/a. El alumnado trabaja en grupos heterogéneos interactuando entre sí para resolver la actividad, mediante el diálogo igualitario, contando con la participación del voluntariado. El docente propone el tipo de *corrección* de las actividades realizadas: puede corregirse en el propio GI, antes de pasar a la siguiente actividad o bien después.

Antes de terminar la sesión de GI, se produce la *evaluación*; el alumnado rellena un breve cuestionario de autoevaluación. No hay un modelo exacto de dicho cuestionario, de tal manera que cada centro puede y debe adaptarlo a sus características y en función de la edad de los niños y niñas, si bien debe versar sobre: si se ha acabado la actividad, si se han ayudado entre todos, si han resuelto las dudas entre los compañeros, etc. El voluntario/a puede ofrecer al docente sus valoraciones para la evaluación, en cuanto a la dinámica del grupo, las interacciones que se producen entre el alumnado, si la actividad ha favorecido diálogo entre los niños y niñas, etc. En algunas ocasiones, el profesorado les entrega unas plantillas evaluadoras que van completando durante el desarrollo propiamente dicho de las actividades.

3.4.1.4 Misión del voluntariado y del docente.

La misión del voluntario es fundamental y absolutamente prioritaria. De hecho, la participación del voluntario es un elemento definitorio de los GI; sin su presencia resulta imposible la puesta en marcha de esta AEE; su papel “en la dinamización de las actividades y en la mediación de los aprendizajes es cada vez más relevante” (Peirats y López, 2013, p. 202).

Cualquier persona con ganas de participar y de regalar su tiempo puede ser voluntario/a en una CDA. Como señala Girbés, “son personas con diferentes niveles educativos y experiencias que aportan una variedad mayor de contribuciones de lo que aportaría una única persona adulta en el aula” (2011, p. 2). No es necesario que sepan resolver la actividad, ni que sean conocedores de la materia en la que van a colaborar, puesto que su papel no es explicar las actividades ni resolverlas; su misión es activar al alumnado, estar pendientes de que todos los niños y niñas colaboren entre sí para la resolución de la actividad, dar voz a todos los miembros del grupo, en una palabra: dinamizar el grupo y para ello deben recibir una formación al respecto (Castro Sandúa, Gómez González y Macazaga López, 2014).

La participación del voluntariado en el aula promueve, como señalan Aubert et al. (2009) la solidaridad en dos sentidos: el voluntariado impulsa al alumnado a colaborar entre sí para resolver las cuestiones que puedan surgir en las actividades, pero también están percibiendo que hay personas que donan su tiempo gratuitamente. Ese contexto de solidaridad que se genera ayuda a mejorar la convivencia.

En los GI el voluntario/a dinamiza un grupo con reducido número de alumnos, lo que le permite seguir con detalle el trabajo de cada alumno/a, captar sus dificultades y fomentar que unos a otros se ayuden para resolverlas (Elboj y Oliver, 2003). El hecho de trabajar en pequeño grupo, fomentando que el alumnado se ayude entre sí, es beneficioso para el aprendizaje del alumnado.

En sintonía con Freire y su pedagogía de la pregunta señalaba Bruner que "el arte de plantear preguntas provocadoras puede ser tan importante como el arte de dar respuestas claras" (2012, p. 147). El voluntariado de GI juega un

importante papel a la hora de formular preguntas al alumnado, para estimular su curiosidad y dirigirle a la resolución de las actividades.

La misión del docente en los GI también resulta fundamental. Tiene tarea antes, durante y después de la sesión. Cabe destacar que la organización del aula en GI requiere un cambio importante de mentalidad en los docentes. No se trata de que éstos pierdan autoridad, sino más bien, de romper la dinámica, presente en numerosas escuelas, que muestra claramente que los profesores y profesoras tienen el poder y el alumnado no lo tiene (Giroux, 1997). Esto no exime al docente de la responsabilidad que incluye “tanto el compartir sus conocimientos, como el de validar los conocimientos de los y las estudiantes cuando estén basados en una argumentación correcta” (Sampé et al., 2012, p. 126). Porque, como señalan estos mismos autores “el conocimiento es el resultado del diálogo que se produce entre todos y todas en el aula” (2012, 126).

3.4.2 Tertulias Literarias Dialógicas.

En las Tertulias Literarias Dialógicas (en adelante TLD) se leen clásicos de la literatura universal. Cada participante lee el capítulo o capítulos previamente acordados entre todos y señala un párrafo que llama su atención. En el momento de la TLD se lee en voz alta y se explica la razón de su elección. En riguroso turno de palabra, los demás participantes pueden aportar su visión.

En una TLD, de acuerdo con Soler (2001) se lleva a cabo una lectura dialógica que "implica el aumento de las interacciones alrededor de la lectura, multiplicando los espacios (...) y abriéndolos a personas muy diversas" (citado en Soler, 2003, p. 2).

Las TLD se iniciaron en la década de los 80 en la Escuela de adultos La Verneda-Sant Martí de Barcelona y, actualmente, se han extendido a todos los

niveles educativos y a distintos países (Alonso, Arandia y Loza, 2008). Así pues, pueden llevarse a cabo con alumnado de cualquier nivel educativo como una actividad de Extensión del Tiempo de Aprendizaje o dentro del horario lectivo propiamente dicho. Además, son una de las actividades más empleadas en la FF, independientemente de su nivel de instrucción previo, así como en la Formación Dialógica del Profesorado.

Se pueden realizar no sólo Tertulias Literarias Dialógicas, sino también artísticas, musicales, matemáticas, de ciencias, etc. siempre que se encuadren bajo los 7 principios del AD y que las obras con las que se lleven a cabo sean clásicos universales en cada una de las especialidades. No obstante, dado que el *“Final Includ-ed Report”* (2012) reconoce en primera instancia como Actuación de Éxito las TLD, se presenta información sobre las mismas.

En las TLD se lleva a cabo lo que Mercer (2001) ha denominado *Interthinking o interpensar*, es decir, se aplica la capacidad de las personas que nos permite, a través del lenguaje, no sólo compartir información sino también trabajar juntos sobre la misma. Asegura Mercer que “el diálogo estimula el pensamiento de una manera que no está al alcance de la experiencia no interactiva” (2001, p. 27). Las TLD son interactivas en el sentido de que en ellas interactúan los participantes, leyendo su párrafo, exponiendo sus argumentos y escuchando los de los demás en un plano de igualdad y diálogo igualitario.

3.4.2.1 Finalidad.

En la sociedad actual la lectura y la comprensión lectora son competencias clave que se utilizan diariamente para asimilar información, aumentar nuestro conocimiento y compartir ideas. Así, “la comunicación escrita tiene una especial relevancia y, por lo tanto, la lectura es una clave imprescindible para el acceso a

la información y para el éxito en la educación” (Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido, 2010, p. 32).

Por ello, si la educación tiene como objetivo la formación de personas competentes capaces de desenvolverse en la sociedad en la que viven, el aprendizaje de la lectura y la comprensión lectora, de vocabulario, de expresión oral y escrita, deben ser competencias fundamentales que todo el alumnado debería adquirir. Así pues, es necesario plantear propuestas que contribuyan a alcanzar la competencia lectora. Desde el proyecto de CDA las Tertulias Literarias Dialógicas se plantean como la alternativa que permitiría alcanzar dicha competencia porque, de acuerdo con distintas investigaciones, esta AEE contribuye a la aceleración del aprendizaje de la lectura y de la lectura comprensiva, fomenta la consolidación del proceso de lectoescritura, se trabaja la expresión oral, se mejora el nivel de vocabulario y se aumenta el conocimiento instrumental en relación con la cultura escrita (Aguilar et al., 2010; Serrano, Mirceva y Larena, 2010; Valls, Soler y Flecha, 2008). Además “a través del diálogo y las aportaciones de cada miembro se genera un intercambio enriquecedor que construye, a su vez, nuevos conocimientos” (Martínez y Niemelä, 2012, p. 72).

Además, las TLD contribuyen a la mejora de la convivencia porque “permiten también el intercambio cultural y conocimiento mutuo” (Martínez, Padrós y Girbés, 2012, p. 140). La finalidad de las TLD no es únicamente la consecución de resultados curriculares, sino también la adquisición de otros aprendizajes igualmente importantes: propician la generación de una actitud de escucha y de respeto al turno de palabra de los participantes, el respeto a las opiniones de los demás, se fomenta el diálogo entre los participantes, trabaja el

cumplimiento del compromiso, mejora la autoestima, entre otros (Aguilar et al., 2010; Serrano et al., 2010; Valls et al., 2008). Como señala Flecha “el aprendizaje dialógico de la tertulia promueve el instrumental. (...) Pero, principalmente, desarrollan capacidades como aprender a aprender o actitudes como la autoconfianza en sus posibilidades” (2014, p. 82).

3.4.2.2 Desarrollo de la actividad.

La metodología de las tertulias parte de la lectura dialógica, es decir, la lectura de un texto dándole un sentido, comprendiendo y profundizando en las interpretaciones que hace la persona de una forma crítica, promoviendo un diálogo igualitario entre todas las personas que comparten el espacio de diálogo sobre la lectura. (Martínez y Niemelä, 2010, p. 72)

Para llevar a cabo correctamente un TLD es necesario tener en cuenta unos aspectos tanto en la preparación como en el desarrollo de la actividad propiamente dicha.

En primer lugar, se debe elegir de forma consensuada el libro que se va a leer, bajo la perspectiva de que la literatura no se escribe “para ser individualmente estudiada, sino colectivamente compartida” (Flecha, 2014, p. 50). El requisito que debe imperar en la elección de la obra es que sea un clásico de la literatura universal. Cabría preguntarse la razón y Lleras y Soler señalan que se seleccionan estas obras dado que “a) hay un consenso universal sobre el valor de los clásicos; b) el valor social de los clásicos es atemporal; c) un trabajo de los clásicos garantiza la riqueza del texto y las posibilidades de aprendizaje” (2003, p. 27).

Personas de cualquier nivel cultural o de instrucción pueden disfrutar participando en una TLD sobre obras clásicas de la literatura universal. Porque estas obras no están reservadas a unos poco eruditos, no debería haber lo que Flecha ha venido a denominar “club de lectores de narraciones selectas” (2014),

dado que cuando los participantes en una TLD “aportan sus reflexiones sobre los libros de literatura clásica universal que leen y lo hacen conectando sus vivencias y experiencias personales con el contenido del libro, esas vivencias se transforman adquiriendo un valor cultural de mucha riqueza” (Racionero et al., 2012, p. 20).

Una vez seleccionado el libro se determina qué páginas o capítulos deben ser leídos para la próxima TLD. La lectura de los capítulos acordados puede ser realizada de manera individual o se pueden buscar estrategias que ayuden a quienes pudieran tener más dificultades; Freire reconoce que se pueden superar las dificultades con la “ayuda de alguien, y no sólo con la ayuda del profesor” (2012, p. 61). Así pues, en el caso del alumnado de menor edad se busca la colaboración de las familias, se acuerda un momento de Biblioteca Tutorizada en que pueda leerse el libro o bien se pone en marcha el proyecto de “Tutores lectores” o “Acompañamiento lector” en el que alumnos y alumnas más mayores acompañan y colaboran con los más pequeños en la lectura del clásico.

Los participantes en la TLD deben elegir al menos un párrafo que les haya llamado la atención por cualquier motivo. En algunos centros educativos cada participante tiene una libreta en la que anota el párrafo seleccionado y el motivo, a fin de compartirlo después en la TLD propiamente dicha. Evidentemente, el libro leído es común para todos los participantes de una TLD, pero las interpretaciones del mismo son diversas y variadas. Y esto es así porque “ninguna historia tiene una interpretación única” (Bruner, 2012, p. 158). Es más, el objetivo no es llegar a conclusiones homogéneas (Flecha, 2014) es decir, al término de la TLD no todos han de pensar lo mismo, sino que se puede aprovechar esa diversidad de opiniones para “conseguir, no la unanimidad, sino

más conciencia” (Bruner, 2012, p. 116). Freire reconoce “la necesidad de la lectura también como experiencia dialógica, en la que la discusión del texto realizada por sujetos lectores aclara, ilumina y crea la comprensión grupal de lo leído” (2012, pp. 63-64).

Los pasos a seguir en el desarrollo de la TLD son los siguientes: Antes de comenzar, el moderador recuerda el procedimiento de la misma y, si es necesario, los 7 principios del AD que deben regirla. Seguidamente, la persona moderadora pregunta quién ha elegido un párrafo para compartir y anota sus nombres en una lista. Así, da paso a la primera persona, quien debe situar al resto de participantes diciendo la página y el párrafo que ha escogido, que debe ser leído en voz alta para, después, explicar el motivo de su elección. En riguroso orden, los demás participantes pueden tomar la palabra y hacer sus aportaciones al respecto de dicho párrafo, compartiendo sus ideas, sensaciones, pensamientos, etc. al respecto del mismo. Cuando ya no hay más intervenciones sobre el primer párrafo, el moderador da el turno de palabra a la segunda persona apuntada en la lista y se repite el proceso. Antes de terminar el tiempo destinado a la TLD se seleccionan las páginas o capítulos que deberán trabajarse para la siguiente sesión.

3.4.2.3 Papel de la persona moderadora y del voluntariado.

En una Tertulia Literaria Dialógica participan diversas personas. Entre todas ellas hay una persona moderadora que es, generalmente y en un principio, el docente del aula, pero este papel puede ser desarrollado por los voluntarios o por cualquiera de los participantes que conozcan bien el proceso de desarrollo de esta AEE. Su función se ha ido desgranando en el apartado anterior, al exponer el desarrollo de las TLD.

La misión de la persona moderadora no es otra que “favorecer una participación igualitaria entre los miembros dentro del diálogo” (Martínez y Niemelä, 2010, p. 72). Es decir, no se trata de imponer sus opiniones, ni de que éstas sean percibidas como más válidas por su posición. Esto supone también un cambio de chip en los docentes/moderadores de una TLD, en el sentido de que deben aceptar que sus aportaciones son válidas en función de los argumentos en que se basen, independientemente de su rol.

En definitiva, su labor consiste en generar las condiciones necesarias para que se produzcan actos comunicativos dialógicos (basados en el diálogo igualitario y la sinceridad) entre los participantes y que, por el contrario, no se produzcan actos comunicativos de poder, en el sentido que Oliver y Gatt (2010) dan a ambos términos. Así pues, deberá promover las interacciones dialógicas entre los participantes y reconducir la TLD en caso de que, en algún momento, algún participante no cumpla con las condiciones del proceso. Igualmente, tiene la responsabilidad de promover la participación de todas las personas, animando a quienes intervienen menos, si bien es cierto que no se puede obligar a nadie a participar. Debe tener en cuenta el tiempo de que se dispone en la TLD e ir controlando las distintas intervenciones a fin de que toda persona que haya pedido turno de palabra para exponer su párrafo pueda hacerlo.

El papel de los voluntarios y voluntarias en una TLD también es reseñable. Los adultos que participan como voluntarios aportan su propia visión del texto, llegando a ser “role models for the students”¹⁵ (Tellado y Sava, 2010, p. 172).

¹⁵ "ejemplos a seguir para los estudiantes".

En la TLD “no hay oposición entre diálogo pedagógico y cotidiano, sino colaboración y enriquecimiento mutuo” (Flecha, 2014, p. 37). Esta afirmación podría aplicarse también a cualquier AEE; voluntarios, alumnado y docentes aprenden unos de otros a través de las interacciones dialógicas.

3.4.3 Participación de la Comunidad.

El proyecto Includ-ed identificó 5 tipos de Participación de la Comunidad en la escuela: informativa, consultiva, decisiva, evaluativa y educativa (tal y como se refleja en “*Final Includ-ed Report*”), que se explican brevemente a continuación en base a las aportaciones de Díez-Palomar, 2011; Flecha y Molina, 2015; Girbés-Peco, Macías-Aranda y Álvarez-Cifuentes, 2015; Ministerio de educación, cultura y deporte [MECD], 2014; Padrós et al., 2011:

- *Informativa*: las familias son informadas de las actividades que se llevan a cabo en el colegio, así como del funcionamiento del centro, pero no toman parte en las resoluciones.
- *Consultiva*: la participación de las familias se desarrolla mediante los órganos consultivos establecidos, como el Consejo escolar, donde tienen voz para opinar sobre las propuestas, pero no poder decisorio sobre las mismas.
- *Decisiva*: los miembros de la comunidad educativa participan en los procesos de toma de decisión en temas de importancia. Si a las familias se les da la oportunidad de participar en la toma de decisiones, viven la escuela como algo personal y pueden implicarse con mayor interés.
- *Evaluativa*: las familias participan en la evaluación del progreso educativo del alumnado, tomando parte en la valoración de los programas escolares y del currículum.

- *Educativa*: se fomenta la PC en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros, mediante su colaboración como voluntarios/as en AEE o en otras actividades más puntuales. Se contempla también la participación formativa “referida a la implicación en procesos de aprendizaje, dentro de la escuela, para la mejora de la formación personal” (Melgar, 2015, pp. 328-329). Es la denominada Formación de Familiares (véase apartado 3.4.4).

El “*Final Includ-ed Report*” (2012) concluyó que las 3 últimas formas de PC en la escuela, contribuyen destacadamente al éxito académico y la mejora de la convivencia en los centros en que se aplica.

Se pretende la participación educativa de la comunidad (y no solo de los familiares) puesto que el alumnado aprende más y mejor cuanto más variadas sean las interacciones en las que se ve inmerso (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2009). Las interacciones son “a central tool to foster the learning of central subjects (...) and improve other education-related elements”¹⁶ (Racionero y Padrós, 2010, p. 154).

Esta AEE se fundamenta en la inteligencia cultural. Como señala Freire: “no me realizo solo ni tampoco realizo las cosas solo. Me realizo con otros y con ellos hago las cosas” (2009, p. 75). El mismo autor señala en otra de sus obras lo que él denomina una “sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo” (2012, p. 75).

Bruner, en “*La educación, puerta de la cultura*”, señala la necesidad de promover “el esfuerzo comunitario” que se requiera en el proceso educativo, “un esfuerzo en el que todos los recursos del intelecto y la compasión que podamos

¹⁶ “una herramienta fundamental para fomentar el aprendizaje de las materias instrumentales (...) y mejorar otros elementos relacionados con la educación”.

reunir se pongan a disposición de las escuelas” (2012, p. 139). En todo momento Bruner habla de la necesidad de incluir recursos variados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, a semejanza de Vygotski, deja la posibilidad abierta a la participación de diversas personas. Es decir, se trataría de suscitar interacciones variadas para promover mejores aprendizajes. Con todo ello, puede señalarse que la diversidad de voluntariado resulta fundamental: "la aportación de cada uno es diferente a la del resto y, por tanto, irrecuperable si no se tiene en cuenta" (Flecha, 2014, p. 35).

Bruner (2012) habla también de la necesidad de reconocimiento de las culturas que conviven en la escuela. Para ello, es necesario convivir con personas diferentes, que aporten sus propios valores, sus creencias y su forma de entender y vivir la vida, por lo que resulta imprescindible la participación de voluntariado diverso en los centros escolares.

Esta necesidad se hace aún más fundamental si se trabaja en centros escolares con un elevado porcentaje de población gitana. Así, una de las líneas estratégicas de actuación referidas a Educación Infantil (si bien podría aplicarse a cualquier etapa educativa) recogidas en la *“Estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana en España 2012-2020”* es el “apoyo a la participación de las familias en la escuela” (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad [MSSSI], 2012, p. 37). En la misma línea, en la obra *“Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro”*, se proponen ciertas “recomendaciones para fomentar prácticas de éxito” (Grañeras y Parras, 2010, p. 11), en Educación Primaria y Secundaria entre las que destacan la participación de todas las familias en la toma de decisiones, así como el trabajo conjunto de familias y escuela.

Así pues, la PC es fundamental, porque como señalan Aubert et al.: “necesitamos la inteligencia cultural o, dicho de otra manera, los conocimientos y habilidades adquiridas por formar parte de una determinada cultura (...) para mejorar el aprendizaje de todo el alumnado” (2009, p. 133). Pero no sólo se mejora el aprendizaje instrumental; como se ha venido señalando también se desarrollan “aprendizajes no académicos, vinculados a distintas formas de aprender” (Figueras et al., 2014, p.169). Se debería a que la participación en el centro de adultos no expertos ayuda a superar estereotipos al interactuar con personas diferentes, mejora las relaciones entre los alumnos y su comportamiento en general, los adultos promueven valores democráticos al actuar como moderadores y el alumnado aprende a respetar las opiniones de los demás (Tellado y Sava, 2010).

3.4.3.1 Finalidad.

Se ha señalado previamente que la participación decisiva, evaluativa y educativa favorecen la mejora de resultados académicos y de la convivencia en los centros en que se aplican. En este sentido, desde la Cambridge Journal of Education señalan que “dialogic learning, which includes interactions between teachers, learners and also family and community members in the school, leads to educational success and social cohesion in schools”¹⁷ (Flecha & Soler, 2013, p. 453). Señalan Sampé et al. que “para conseguir el éxito educativo de los colectivos más vulnerables es necesario concebir las escuelas como comunidades. Dicha idea supone la implicación de todos los miembros e

¹⁷ “el aprendizaje dialógico, que incluye interacciones entre profesores, alumnado y también familia y comunidad, dirige al éxito educativo y la cohesión social en las escuelas”.

instituciones que forman parte de la comunidad educativa” (2012, p. 122). La participación de las familias y del voluntariado en el aula “increased the children’s efforts and motivation for learning”¹⁸ (Flecha & Soler, 2013, p. 458).

Señalan Padrós et al. que la PC supone “una ruptura de estereotipos” (2011, p. 17). Así lo recoge Flecha: “la diversidad de participantes y objetivos planteados facilitaba nuevas relaciones entre personas de diferentes géneros, culturas, etnias y edades” (2014, p. 57).

La participación de las familias y la comunidad tiende a mejorar las relaciones familia-escuela y sociedad-escuela dado que, cuando das a una persona la oportunidad de participar en el centro educativo comienza a sentirse integrada en el mismo. Así pues “se requiere abrir la escuela a toda la comunidad educativa, tanto para que reciban formación como para que decidan y participen activamente en los temas educativos de la escuela” (Aubert et al., 2008, p. 26).

En conclusión, de acuerdo con Flecha & Soler, “increased dialogue and communication between the family and the school helps resolve both behavioural and academic issues”¹⁹ (2013, p. 454).

3.4.3.2 Formas de participación de la comunidad educativa.

La Participación de la Comunidad en el centro se concreta en tres formas distintas: las Comisiones Mixtas, como voluntarios en Actuaciones Educativas de Éxito o en Extensión del Tiempo de Aprendizaje y la Lectura Dialógica.

Las Comisiones Mixtas son la forma en que el proyecto de CDA “democratiza la toma de decisiones en el centro” (Flecha, García, Gómez y

¹⁸ “incrementa los esfuerzos y motivación del alumnado por aprender”.

¹⁹ “el aumento del diálogo y la comunicación entre la familia y la escuela ayuda a resolver tanto las cuestiones comportamentales como las académicas”.

Latorre, 2009, p. 190). Están formadas por distintos miembros de la comunidad educativa (Padrós et al., 2011). Generalmente, están coordinadas por un maestro o maestra y el secretario de la misma es un familiar.

Se pueden crear Comisiones distintas en base a los sueños de cada CDA y dependiendo de las necesidades del propio centro, habiendo total flexibilidad en cuanto al número y funcionamiento de las mismas, si bien han de estar aprobadas por el Consejo escolar. Valgan como ejemplo las siguientes: Comisión de voluntariado, de absentismo, de convivencia, de banco de libros, de infraestructuras, etc. de cuyos nombres se deduce, en gran medida, la finalidad de cada una de ellas. Existe, además, la denominada Comisión gestora que, formada por los miembros del equipo directivo y por un representante de cada una de las Comisiones Mixtas, realiza un seguimiento del trabajo de todas ellas.

El trabajo por Comisiones en las CDA ha tomado ejemplo de otras escuelas que propician la participación de las familias para conseguir el éxito educativo, como las escuelas democráticas dado que “la participación significativa de los padres forma parte de casi cualquier escuela con éxito” (Apple y Beane, 2012, p. 119).

Es preciso dotar a dichas Comisiones de la importancia que tienen y conseguir que sean percibidas como una posibilidad significativa de participación en los centros educativos. No siempre sucede así; en el estudio “*La participación de las familias en la mejora de convivencia escolar*”, preguntadas las familias por los espacios de participación existentes en su centro, sólo el 24,7% señalan las Comisiones Mixtas como uno de esos espacios (Boqué y García, 2011).

El funcionamiento de las Comisiones se basa en el liderazgo escolar compartido. En este sentido, Freire aboga por una escuela democrática que “no

es aquella en la que sólo el maestro enseña, en la que el alumno sólo aprende y el director es el mandante todopoderoso” (2012, p. 122). Así pues, la organización y funcionamiento del centro ya no recae únicamente en el profesorado y equipo directivo, sino en toda la comunidad educativa articulada través de estos grupos de trabajo.

Se debe fomentar al máximo la participación: en un horario de reuniones que auspicie la asistencia a las mismas y mediante sesiones que sean decisivas en las que reine un clima de confianza, basado en el diálogo igualitario. Por ello, “es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros” (Freire, 2012, p. 111).

La otra forma de PC que propone el proyecto de CDA es como voluntarios y voluntarias en distintas actividades del centro (GI, TLD u otros momentos puntuales) así como en la denominada Extensión del Tiempo de Aprendizaje. Se pretende la ampliación del tiempo de aprendizaje, más allá del horario escolar ordinario, con actividades formativas que se ofertan a todo el alumnado, a fin de acelerar y mejorar los aprendizajes (Flecha y Molina, 2015). Bajo el lema “más tiempos, más espacios, más personas” se pretende promover en los centros el mayor tiempo posible de aprendizaje, en espacios más variados (dado que no sólo se aprende en el aula) y con interacciones más diversas con el mayor número posible de personas.

Aumentar el tiempo de aprendizaje contribuye a la compensación de desigualdades, al dar la oportunidad al alumnado con más dificultades a realizar actividades que refuerzan y aceleran el aprendizaje. Se trabaja con altas expectativas para dar más a quien más lo necesita. Como señalan Flecha y

Molina “es una medida especialmente importante para el alumnado con más dificultades (...). También supone un recurso muy importante para el alumnado que por diferentes motivos no puede recibir ayuda en casa” (2015, pp. 8-9).

La Extensión del Tiempo de Aprendizaje puede concretarse en diversas actividades que se llevan a cabo a mediodía y por las tardes, por ejemplo: taller de inglés, taller de ciencia divertida, la hora del cuento o Biblioteca Tutorizada. Se expone, seguidamente en qué consiste ésta última, por ser la actividad más recurrente en los diversos centros estudiados. En ellas se pretende que el alumnado tenga un espacio donde poder hacer los deberes, leer, buscar información en internet o en distintas enciclopedias, consultar diccionarios, etc. Tal y como señalaba Freire “poder consultar este material es un derecho que tienen todos los alumnos y los maestros, al que corresponde el deber de las escuelas de hacerles posible la consulta, equipando o creando sus bibliotecas con horarios realistas de estudio” (2012, p. 54).

Este espacio y tiempo de aprendizaje está tutorizado por adultos: familiares y/o voluntariado (Padrós et al., 2011), cuya labor es orientar (Tellado y Sava, 2010). Con ello se consigue una atención individualizada, apoyando las necesidades de cada uno de los alumnos/as que participan en la actividad. Entre sus objetivos cabe destacar

ofrecer espacios de aprendizaje junto con otras personas de la comunidad para reforzar el contenido académico que se enseña en la escuela, aumentando las posibilidades de aprendizaje de todo el alumnado y, en especial, de aquellos pertenecientes a grupos vulnerables, los que no pueden recibir ayuda con el aprendizaje en casa, y los que tienen un nivel de aprendizaje más bajo. (Flecha y Molina, 2015, p. 9)

Seguidamente, se expone en la ulterior manera en que se puede llevar a cabo la participación de las familias y la comunidad educativa en el centro de acuerdo con el proyecto de CDA, a saber: la Lectura Dialógica. Se pretende

posibilitar más espacios de lecturas, durante más tiempos y con más personas. Puede ser dentro del aula; en los Grupos Interactivos o en las Tertulias Literarias Dialógicas con el alumnado, también en el centro; en la Biblioteca Tutorizada o en actividades de Extensión del Tiempo de Aprendizaje (La hora del cuento, se denomina en uno de los centros estudiados) y, por último, en la comunidad; mediante la Formación de Familiares o la lectura en el domicilio familiar. Se habla de Lectura Dialógica (Padrós et al., 2011) porque los textos se interpretan entre todos, lo que supone una comprensión de la lectura más enriquecedora que una lectura individual. Se reflexiona acerca de los sentimientos, las emociones o las experiencias que genera lo leído, incluyendo distintas voces y culturas.

A efectos prácticos, para que una persona voluntaria pueda asistir a las diversas sesiones en un centro educativo, es necesario que la dirección del mismo incluya un listado con los nombres completos y ciertos datos básicos en la Programación General Anual (algunos centros lo incluían en el denominado Contrato-Programa, diseñado entre los centros y la Administración Educativa, en el que consta el Plan de Actuación específico de cada centro), que se envía a la Conselleria de Educación a principio de cada curso escolar.

Así pues “las Comunidades de Aprendizaje generan que muchas personas de la propia comunidad y de fuera de la misma se impliquen en el proyecto y en la oferta de una educación de alta calidad” (Padrós et al., 2011, p. 11). De acuerdo con el proyecto de CDA los centros educativos deben hacer tanto esfuerzo como sea necesario para aumentar la participación de los padres y de la comunidad educativa, así como para hacerles sentir que su participación es importante y tiene efectos positivos en todo el alumnado.

3.4.4 Formación de Familiares.

La Formación de Familiares consiste en la apertura de los centros educativos para la formación, no sólo del alumnado, sino también de sus familias. Esta formación debe llevarse a cabo a través de la puesta en práctica de AEE, por ejemplo, Tertulias Literarias Dialógicas, pero, a nivel general, debe responder a las necesidades y deseos de las propias familias y la iniciativa debe partir de ellas (Flecha y Larena, 2008).

Si, como se ha venido señalando, el aprendizaje del alumnado depende de todas las interacciones en las que se ve inmerso, no solo con los docentes, sino con todos los adultos de la comunidad educativa “cuanto más formados y formadas estén esas personas adultas, las interacciones con los niños y niñas serán más ricas y más eficaces para el aprendizaje escolar” (Aubert et al., 2013, p. 136).

Diversos autores señalan que el aprendizaje no puede separarse del contexto social. “Para Vygotsky, la enseñanza y el aprendizaje no pueden separarse del contexto sociocultural e histórico (...). Además, la educación no puede separarse del contexto porque la enseñanza y el aprendizaje tampoco aparecen de forma independiente en la persona” (Aubert et al., 2013, p. 133). Así pues, no podemos separar el aprendizaje que se produce en la escuela del que se produce en otras instancias y momentos de la vida de los niños y niñas: en el barrio, con sus familias, en las actividades extraescolares, etc. de tal manera que, cuanto más ricas sean las interacciones en las que participan los aprendices, mayor será su aprendizaje.

Cabe tener en cuenta, además, que la educación es un derecho de todas las personas, y este derecho puede ejercerse durante toda la vida, sin límite de

edad. Es lo que se denomina educación permanente. La cuestión de la edad no es baladí, dado que, durante algún tiempo “el prejuicio de la edad apropiada despreciaba las capacidades de la adultez” (Flecha, 2014, p. 109). Pero, hoy en día, se sabe que lo que una persona no aprendió en la infancia puede aprenderlo a lo largo de su vida, porque la capacidad de aprendizaje no disminuye con la edad (Flecha y Puigvert, 2005). Con ello se elimina lo que Flecha denomina las “barreras edistas”, es decir, el muro que suponía “el prejuicio de los límites del aprendizaje” (2014, p. 103). Por ello se propone la Formación de Familiares, para que las familias del alumnado puedan seguir formándose a lo largo de toda su vida.

3.4.4.1 Finalidad.

La Formación de Familiares cobra gran importancia en el proyecto de CDA “ya que, si las familias de las niñas y los niños que acuden a los centros mejoran su nivel formativo, también lo hará el de sus hijos e hijas” (Gómez et al., 2010, p. 114). Así pues, la finalidad última de esta AEE sería la contribución a la mejora de la educación de todo el alumnado.

En *“Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador”*, centrándose en la alfabetización inicial de los niños y niñas, se da una muestra de lo expuesto previamente, al destacar que

la alfabetización de familiares y las actividades culturales con familiares y otros miembros de la comunidad repercute de forma indirecta en la alfabetización de los niños y las niñas y su motivación por la lectura y la cultura escrita en general. (Soler, 2003, p. 7)

Pero, además, cuando las escuelas ofrecen a los familiares la posibilidad de formarse “los cambios incluso suceden en el ámbito familiar” (Flecha y Puigvert, 2005, p. 28). Y esto es así porque los niños y niñas comparten espacios de aprendizaje con sus familiares tanto en la escuela como en el hogar, por lo

que las dinámicas en las familias y los referentes de los niños y niñas cambian. He aquí otra finalidad de la FF.

Para que se produzcan cambios en la comunidad se requiere “una educación con una finalidad de transformación, no únicamente de la persona que se forma, sino de su entorno. El desarrollo comunitario es, en sí mismo, un fin de la formación” (Aubert et al., 2008, p. 112). En otras palabras, la FF cobra sentido “en la utilidad que esa formación tiene en el contexto de la comunidad, cómo esa actividad responde a las necesidades cotidianas y concretas de la población” (Aubert et al., 2013, p. 137).

Otra de las finalidades de la FF, de acuerdo con los propios participantes en la actividad, sería que contribuye a “su propio desarrollo personal” siendo también “una forma de aprender para poder ayudar a sus hijos e hijas en sus tareas escolares” (Soler, 2003, p. 11).

En algunos casos la participación de los familiares en formaciones propiciadas desde las CDA ha dado lugar a su posterior incorporación al mercado laboral. Éste fue el resultado de la formación de monitoras de tiempo libre infantil y juvenil; al finalizar la formación más del 50% de las participantes pudieron trabajar (Racionero et al., 2012).

3.4.4.2 Desarrollo de la actividad.

La idea de la formación de las familias no es nueva ni exclusiva del proyecto de CDA. Muy al contrario, se han inspirado en otros proyectos con actividades similares que han dado resultados positivos.

Por ejemplo, la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia instauró, a principios del siglo XX, las denominadas “conferencias dominicales”; el domingo se abría la escuela para todas las familias del alumnado quienes podían participar en

dichas conferencias y en otras actividades culturales, en las que colaboraron destacados intelectuales de la época, con el objetivo de “facilitar el acceso a la educación y al más alto conocimiento científico y cultural a toda la comunidad” (Flecha y Buslón, 2016, p. 138).

En el proyecto de CDA la FF se lleva a cabo partiendo de las necesidades de las propias familias. Así, la formación varía en cada centro, pudiendo ser distintas las actividades que se realizan: alfabetización, español para extranjeros, preparación para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria, etc. Así se consigue que la “formación de familiares tenga sentido y éxito entre las personas adultas que rodean a los niños y niñas” (Aubert et al., 2013, p. 136). Una actividad recurrente en la FF son las denominadas TLD, en las cuales los familiares participantes leen libros de la literatura clásica universal, desde Kafka a Cervantes, pasando por García Lorca. La participación de los familiares en las mismas “ha provocado cambios en el entorno alfabetizador de sus hijos e hijas, en sus hogares y en su comunidad” (Soler, 2003, p. 8).

La FF se organiza siempre teniendo en cuenta el mejor horario y la mejor organización para facilitar la asistencia del mayor número posible de personas interesadas. Para poder llevar a cabo estas formaciones se requiere la colaboración de personas voluntarias, que donan su tiempo gratuitamente colaborando en dicho proyecto. También se puede llegar a acuerdos con instituciones (Escuelas de adultos, Ayuntamientos, etc.) para que faciliten docentes adecuados para que puedan desarrollarse los distintos cursos.

La FF es positiva en cualquier contexto en que se realice, no obstante, en centros de entornos desfavorecidos como los que se estudian en la presente tesis doctoral resulta especialmente interesante, por lo que “es necesario

promover acciones afirmativas para los grupos menos formados (que en muchos casos pertenecen a colectivos cultural y socialmente excluidos o con riesgo de exclusión)” (Aubert et al., 2008, p. 113).

3.4.5 Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos.

Lo que se pretende con el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos es prevenir los conflictos si bien también resolverlos cuando ya han acontecido. En el proyecto de CDA “el conflicto es visto como una oportunidad para dialogar y reflexionar sobre situaciones problemáticas” (Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2016, p. 283).

Se aspira a conseguir que el centro educativo sea un espacio libre de violencia de cualquier tipo, llevando a cabo una “labor educativa para acabar con la pasividad ante las agresiones” (Flecha, Melgar, Oliver y Pulido, 2010, p. 94). Se pretende un lugar seguro para todos los miembros que forman parte de la comunidad educativa porque “crear espacios seguros, libres de violencia, es esencial para aumentar el éxito escolar del alumnado” (Carbonell, Cantero, Navarro y Melgar, 2016, p. 99). Para ello, una de las primeras cuestiones es romper y superar la ley del silencio. Al aplicar esta AEE

se mantiene, como criterio, actuar de forma inmediata ante cualquier situación de discriminación. No se deja pasar, y se afronta inmediatamente y de forma coordinada y consensuada por familiares, voluntariados, profesorado y alumnado. Para ello, es necesario que exista un diálogo entre todos esos actores y actrices. (Aguilar et al., 2010, p. 41)

Así pues, la dinámica del centro escolar en cuanto a los conflictos “debe involucrar a toda la comunidad educativa con el objetivo de, entre todos, poder prevenir, detectar y resolver situaciones de riesgo” (Elboj, Flecha e Íñiguez, 2009, p. 106). Estas situaciones de riesgo y los conflictos que se producen en los centros educativos tienen, de acuerdo con el proyecto de CDA, su origen en las

relaciones afectivo-sexuales entre niños y niñas, por lo que deben tenerse en cuenta los estudios realizados al respecto de la socialización preventiva de la violencia de género y de la violencia 0 desde los 0 años, dado que, de acuerdo con Puigvert “la violencia no es natural (...). La violencia como forma de gestionar cualquier relación se rechaza desde la investigación científica” (Elorza y Luna, 2014, p. 29). Elboj, Flecha e Íñiguez afirman que “las cifras demuestran (...) que la edad no es un factor decisivo a la hora de sufrir maltratos basados en el género” (2009, p. 97). Aceptando estas premisas como válidas, “desde la educación se nos plantea el reto de desarrollar acciones preventivas en sus primeras relaciones” (Padrós Cuxart, Aubert Simon y Melgar Alcantud, 2010, p. 73).

De entre los posibles factores que explican por qué se produce la violencia de género, desde las CDA se destaca “el proceso de socialización que tenemos a lo largo de nuestra vida hombres y mujeres” (de Botton y Oliver, 2009, p. 92). La visión positiva es que podemos resocializarnos y que la escuela es un buen espacio para ello. En este proceso de socialización o resocialización “influyen notablemente las interacciones que tienen las personas con las de su entorno inmediato (...). Es especialmente significativa la relación que se establece con el grupo de iguales” (Flecha, Puigvert y Redondo, 2005, p. 113). Se deberá profundizar en el porqué de la atracción hacia unos u otros modelos de amor o amistad. Desde pequeños recibimos influencias a través de distintos medios (películas, canciones, televisión, etc.) que alimentan el atractivo de lo violento en nuestra vida (Elboj, Flecha e Íñiguez, 2009). En los centros educativos se puede (y se debe) definir modelos de atracción alternativos (Flecha et al., 2010). En

definitiva, se deben identificar las amistades y/o relaciones más beneficiosas y favorecer el deseo hacia ellas.

Para lograrlo, es necesario crear espacios de diálogo, tales como las Asambleas o las TLD, en los que primen los argumentos de validez y no de poder. En estos espacios de diálogo será mucho más provechoso utilizar el lenguaje del deseo (frente al lenguaje de la ética), es decir, un lenguaje que “que relacione atractivo y deseo con igualdad y solidaridad” (Ríos y Christou, 2010, p. 324).

3.4.5.1 Modelos de resolución de conflictos.

La forma de abordar los conflictos en las instituciones escolares puede ser diversa. Se presentan a continuación tres modelos de intervención ante la violencia y los conflictos en los centros educativos, a saber: disciplinar, mediador y comunitario o dialógico (Aubert et al., 2008; Flecha y García, 2007; Vizcarra et al., 2016).

El *modelo disciplinar* es aquel en el que prevalece la autoridad del profesorado. Se caracteriza por la existencia de un reglamento que recoge la normativa propia del centro, diseñada por las personas que ostentan la autoridad educativa (equipo directivo y docentes) y cuyas normas reguladoras son aplicadas verticalmente, de arriba abajo sin dar opción al diálogo ni la reflexión sobre el conflicto acaecido. Las medidas que acostumbran a aplicarse son medidas sancionadoras, tales como la salida del aula, la expulsión del centro durante unos días o la transferencia del alumnado a otros programas educativos. Podría decirse que estas medidas, lejos de solucionar el problema, simplemente lo alejan durante un breve período de tiempo.

El *modelo mediador* ha supuesto un paso adelante en el tratamiento de los conflictos en tanto en cuanto introduce el diálogo en la resolución de los mismos. La normativa vigente ha sido establecida por la autoridad competente en el centro educativo, si bien las sanciones ya no son punitivas, sino que se trata de buscar una solución dialogada por todas las partes involucradas en el conflicto.

- El *modelo comunitario o dialógico* es aquel por el que se aboga desde el proyecto de CDA. Se caracteriza por la confianza en el diálogo basado en argumentos de validez y no de poder, y la capacidad de todas las personas de la comunidad educativa para resolver los conflictos. Todas las personas participarían en la creación de la normativa de funcionamiento de los centros educativos; serían normas preventivas, y en la resolución de los posibles problemas de convivencia que puedan surgir.

3.4.5.2 Establecimiento de la norma de convivencia.

Desde el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos se apuesta por la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en el proceso de elaboración de la norma y en su posterior aplicación. Con todo ello, “el resultado es que las normas son fruto del diálogo y de un proceso en el que solo son aceptadas las pretensiones de validez y no las de poder” (Flecha y García, 2007, p. 74).

Para establecer una norma en una CDA es necesario que cumpla unas determinadas condiciones, que se detallan a continuación (Flecha y García, 2007). Son las siguientes:

- Que la norma sea acordada por todas las personas de la comunidad educativa y que esté directamente relacionada con un tema relevante en la vida de los niños y las niñas para ayudar a resolver conflictos reales de convivencia.

- Que haya apoyo verbal claro del conjunto de la sociedad. Es decir, que las personas estén, a priori, de acuerdo con la posible futura norma, considerando que resulta relevante para la buena convivencia.

- Que se haga eco de un conflicto de convivencia que suceda de forma habitual en el centro educativo y que sea posible eliminar, siendo la superación del conflicto un ejemplo para todos los miembros de la comunidad educativa, así como para la sociedad.

Para consensuar una norma en una CDA es necesario seguir 7 pasos, a fin de asegurar el diálogo y la participación de toda la comunidad educativa (Flecha y García, 2007; página web del Colegio Santiago Apóstol).

1. Una Comisión Mixta de convivencia, formada por distintos miembros de la comunidad educativa, debate y propone una norma.

2. La propuesta de norma se hace llegar al Claustro de profesores y profesoras y a una Asamblea de la comunidad para dialogar sobre la misma.

3. Miembros de la Comisión Mixta deben hacer llegar la norma a todas y cada una de las aulas del centro, generándose un debate del que los delegados/as toman nota.

4. Posteriormente, se organizará una reunión en la que los delegados de todas las clases debatirán la concreción de la norma y su aplicación. A dicha reunión asistirán como oyentes (y como asesores en caso necesario) miembros de la Comisión Mixta de convivencia.

5. Se convoca una Asamblea en la que los delegados del alumnado explican a los demás miembros de la comunidad educativa las conclusiones a las que han llegado tras sus deliberaciones. También es el momento en que se recogen las valoraciones de profesorado, familiares y demás miembros de la comunidad

educativa, que se expondrán en cada una de las aulas con la presencia del docente y de un miembro de la Comisión Mixta.

6. Llegados a este punto, toda la comunidad se compromete a velar por la aplicación de la norma decidida y de su continua revisión.

7. Todo el proceso se acompaña de formación para que todos los miembros de la comunidad sean conscientes de la importancia del proceso. La formación puede llevarse a cabo en forma de TLD, debate de textos, vídeo-fórum, etc.

Las normas acordadas pueden ser diversas, en función de las necesidades de cada CDA. Algunos ejemplos de normas serían “Que ningún niño/a pueda ser agredido por su forma de vestir” o bien “Me gusta que me trates bien”, ejemplo éste último de norma acordada en el colegio Santiago Apóstol de Valencia.

La duración del proceso de consenso de una norma es variable y depende de cada uno de los centros en los que se desarrolle, si bien la duración aproximada acostumbra a ser de un curso escolar. Mientras se está llevando a cabo el proceso de decisión de la norma es importante darle la importancia y difusión que requiere un hecho tan fundamental, a través de carteles, murales, vídeos, o cualquier otro medio que se considere conveniente.

3.4.5.3 Desarrollo de la actividad.

El debate y acuerdo sobre la norma es uno de los componentes fundamentales del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos. Pero, además, hay otras actuaciones que se pueden llevar a cabo. Cabe destacar las siguientes: Club de los valientes, Asamblea y Comisión de convivencia.

El denominado Club de los valientes se inicia con la lectura del cuento del mismo título, escrito por Begoña Ibarrola. La idea que se transmite en esta obra,

que coincide con la idea central de esta actuación, es, que no es chivato, sino valiente, quien denuncia un conflicto.

Además, se reserva un lugar destacado del aula para colocar un mural dividido en dos partes: por un lado, se encuentran los miembros del Club de valientes y por otro, los cobardes, sin categoría de club. Todos los alumnos y alumnas comienzan en el Club de los valientes, con sus nombres o fotos situados en ese lado del mural. Las actuaciones de cada uno de ellos harán que se mantengan en el Club o pasarán a la parte de cobardes.

Cuando un alumno o alumna agrede a otro, el grupo de amigos y amigas protege a la víctima haciendo lo que se denomina el Escudo Protector, es decir, se ponen a su alrededor y le dicen al agresor que no les gusta el comportamiento que está teniendo. Así mismo, pueden aplicarle la Cortina Mágica, que se hace “para no prestar atención al agresor, restándole protagonismo” de acuerdo con la experiencia del colegio Santiago Apóstol de Valencia. El grupo de amigos muestra así su rechazo hacia el agresor.

Para reconducir la conducta de quien no ha actuado correctamente se hace necesario dialogar y reflexionar al respecto. Un buen espacio para hacerlo son las TLD o las denominadas Asambleas de aula, son una buena herramienta para la prevención y resolución de conflictos y, por tanto, para la mejora de la convivencia. Según Núñez y Cortés (2007) podría definirse como: “un espacio de diálogo, de confianza, de discusión, de resolución de conflictos, por tanto, en ella, el conflicto se convierte en una fuente de aprendizaje, de crecimiento (...) más que un obstáculo o dificultad para el cambio” (citados en Grau y Sancho, 2013, p. 352).

Las Asambleas pueden llevarse a cabo de forma regular, en un determinado horario y en unos determinados días a la semana y/o cuando se produzca un conflicto o situación que requiera de una reflexión conjunta. La realización de Asambleas en el aula es considerada como “una estrategia de autorregulación, de mejora del clima del aula y que potencia el desarrollo de la competencia comunicativa” (Rodríguez y Gallego, 2012, p. 2).

La Comisión de convivencia es una Comisión Mixta, en tanto en cuanto está formada por distintos miembros de la comunidad educativa, en la que se tratan los conflictos de los centros educativos.

3.4.5.4 Finalidad.

Se pretende la prevención de los conflictos antes de que éstos lleguen a suceder. La implicación de toda la comunidad educativa en la prevención y resolución de conflictos resulta primordial y, de acuerdo con Figueras et al. (2014) responde a dos premisas: por una parte, responde al reconocimiento actual de la importancia de la implicación de las familias y la comunidad en la escuela y, por otra parte, está directamente vinculada con la naturaleza propia de las CDA, en que la Participación de la Comunidad es considerada como una AEE. Con todo ello, se pretende la mejora de la convivencia en los centros escolares.

Así pues, de forma resumida puede decirse que el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos pretende “garantizar que las escuelas estén libres de cualquier forma de violencia” (Flecha y Álvarez, 2016, p. 19). Partiendo de esta finalidad más general, se pretenden alcanzar otros propósitos más concretos, que se exponen brevemente a continuación (Carbonell et al., 2016; Figueras et al., 2014).

En un primer momento, resulta prioritario el diálogo y consenso con todos los miembros de la comunidad educativa a fin de acordar unas normas de convivencia para todos y todas. Otro de los propósitos del Modelo sería evitar la normalización del conflicto descartando la consideración de que las riñas o peleas son naturales en el mundo infantil. Resulta fundamental vaciar de atractivo las relaciones violentas y que el alumnado y los demás miembros de la comunidad educativa sean capaces de identificar las situaciones de violencia. Una vez identificadas, es prioritario que el alumnado rompa el silencio que acostumbra a acompañar las situaciones violentas, tanto si les ocurren en primera persona como si observan que le está sucediendo a otros compañeros.

Hay que dotar de importancia el hecho de pedir ayuda y acompañar y respaldar a la víctima en todo momento, restándole protagonismo al agresor. El que rompe el silencio es valiente (y no chivato) y así hay que hacérselo saber. Cualquier conflicto no es un problema individual, sino colectivo, por lo que se debe contar con la implicación de todos para detectarlo, denunciarlo y resolverlo. Para ello, es necesaria la presencia y cercanía del grupo de iguales y crear espacios de reflexión donde prime el diálogo igualitario.

3.4.6 Formación Dialógica del Profesorado.

Para cumplir con el objetivo de proporcionar la mejor educación al alumnado se hace necesario que el profesorado se forme con el más alto rigor científico. Así, se hace necesario “pasar de las ocurrencias y de la superstición a la ciencia en la formación del profesorado” (Rodríguez de Guzmán, 2012, p. 80). Al hablar de Formación Dialógica del Profesorado se hace referencia tanto a la formación inicial de los futuros profesionales de la educación como a la formación continua y permanente de aquellos docentes que ya ejercen su labor.

En cualquiera de los dos casos, desde el proyecto de CDA se propone una formación cuyo fundamento sean los autores más referenciados en cada disciplina y en la que el diálogo igualitario sea la base para la construcción conjunta del conocimiento. Generalmente, este tipo de formación viene resuelto en forma de Tertulias Pedagógicas Dialógicas, de Comisiones de trabajo o de Seminarios. Se trata, en todo caso de una formación que cumple con los siete principios del AD.

Haciendo referencia en primer lugar a la formación inicial de los futuros maestros y profesores, Flecha y Álvarez señalan que “es necesario dar a los futuros profesionales del ámbito educativo las bases científicas más reconocidas y referenciadas, con el fin de que puedan acceder a ellas e incorporarlas como elemento clave en su formación” (2016, p. 19). Así, desde el proyecto de CDA se propone una vinculación entre la Universidad y las escuelas, mediante convenios de colaboración entre ambas, tal y como se ha venido desarrollando en la Facultad de Magisterio de Florida Universitaria en Valencia que aboga por la participación de su estudiantado en distintos centros educativos, si bien es cierto que no es requisito indispensable que los colegios receptores sean CDA.

La Formación Dialógica del Profesorado que ya está ejerciendo resulta también prioritaria. Desde el proyecto de CDA se busca “avanzar en su conocimiento de las teorías y prácticas educativas más influyentes y prestigiosas” para lo cual se busca “la creación de espacios de diálogo e intercambio de conocimiento que permite a los profesionales de la educación mejorar su práctica diaria” (Fecha y Álvarez, 2016, p. 19).

En la actualidad, el fracaso escolar es una realidad en numerosos centros educativos. Por ello “cada vez más centros ven que hay que cambiar totalmente

el planteamiento y llevar a cabo una transformación global de la escuela” (Jaussi, 2012, p. 1). Si esta conversión pasa por la aplicación de AEE en los centros educativos y por su transformación en CDA, los docentes reciben una primera formación, denominada Sensibilización, que dura 30 horas “y se focaliza en los factores vinculados a la excelencia educativa en la sociedad de la información, como la lectura dialógica, el multiculturalismo en educación, la formación de familiares, los grupos interactivos (...)” (Aguilera, Mendoza, Racionero y Soler, 2010, p. 50). En esta formación participan los docentes del claustro, pero está abierta a otros miembros de la comunidad educativa lo que resulta positivo en tanto en cuanto “la homogeneidad de la formación del profesorado se rompe (...) al introducir los familiares y las comunidades nuevos intereses” (Flecha y Puigvert, 2005, p. 19).

Una vez se ha realizado la denominada Sensibilización el centro educativo decide si quiere aplicar las denominadas AEE y, en su caso, transformarse en CDA. A partir de entonces, cada colegio, cada Claustro, cada comunidad educativa prioriza una formación u otra, dirigida a las necesidades propias; en este sentido, es necesario señalar que “la formación es el resultado de las demandas del profesorado” (Flecha y Puigvert, 2005, p. 18). Además, se organiza “en función de las necesidades de profundización” (Jaussi, 2012, p. 2) en diversos temas, dado que surgirán nuevas cuestiones sobre las que se puede actualizar la información existente.

3.4.6.1 Finalidad.

Freire señalaba que “la educación, en verdad, necesita tanto de la formación técnica, científica y profesional, como de sueños y utopía” (2009, p. 34). Este es el objetivo fundamental de la Formación Dialógica del Profesorado:

combinar “el más alto rigor científico con los sueños de mejora y con la ilusión por transformar la realidad” (Flecha y Álvarez, 2016, p. 16). Todo ello con el objetivo último de mejorar la educación de los alumnos y alumnas.

La finalidad de la Formación Dialógica del Profesorado sería la unión entre teoría y práctica, porque la capacitación docente no puede llevarse a cabo a través de un método que “menospreciase la teoría, que le negase toda importancia y enfatizase exclusivamente la práctica como única valedera, o bien que negase la práctica y atendiese exclusivamente a la teoría” (Freire, 2012, p. 50) porque “quien juzga lo que hago es mi práctica. Pero mi práctica teóricamente iluminada” (Freire, 2012, p. 137). En este sentido se manifiestan también Giner, Iglesias, Lozano y Urrea al señalar que “la Educación Superior en general y la formación de docentes en particular ha de encontrar el punto de conexión entre la teoría y la práctica educativa” (2017, p. 545).

De acuerdo con el proyecto de CDA, la Formación Dialógica del Profesorado tendría como fin último “llevar a cada vez más centros aquellas teorías y actuaciones que ya han demostrado su capacidad para mejorar los resultados educativos, y que están avaladas por investigaciones rigurosas y con impacto social” (Flecha y Álvarez, 2016, 19). Y todo ello para construir “no solo un centro educativo, sino una sociedad de la información más igualitaria, más cohesionada y más justa” (Aubert et al., 2013, p. 21).

3.4.6.2 Desarrollo de la actividad.

La Sensibilización es, como se ha señalado, la formación básica y primera sobre el proyecto de CDA. Es impartida por expertos en el mismo, es decir, miembros del CREA y personas que forman parte del denominado Equipo de Formadores de distintas comunidades autónomas.

La formación continua de los docentes no universitarios en la Comunidad Valenciana puede llevarse a cabo siguiendo dos modalidades distintas. Por una parte, el profesorado tiene la opción de acudir a los cursos formativos organizados por el Centro de profesores, denominado Cefire o, por otra parte, el Claustro de profesores de cada colegio o instituto puede formarse en el propio centro educativo. Para ello deben acordar un aspecto formativo que les gustaría tratar y proponerlo a su Cefire de referencia. Los centros que deciden formarse sobre el proyecto de CDA contactan con el Cefire que les corresponde (hay varios en la Comunidad Valenciana y cada uno de ellos atiende a las poblaciones geográficamente más allegadas) y la formación se programa y organiza de acuerdo con el Equipo de Formadores en CDA de la Comunidad Valenciana.

Este proceso de formación debe seguir unos criterios que, basándonos en la página web de CDA, serían los siguientes: una duración mínima de 30 horas, contar con la participación del Claustro de profesores y, a ser posible, de otras personas de la comunidad educativa y, por último, debe haber una persona coordinadora que haga de puente entre los participantes en la formación y los distintos ponentes, dado que las distintas sesiones en las que se desarrolla la formación no son impartidas por la misma persona (a fin de asegurar una pluralidad de voces, experiencias y enfoques).

La sensibilización está dividida en distintos bloques: teoría del Aprendizaje Dialógico y los 7 principios del mismo, exposición de las distintas AEE (en el caso de los Grupos Interactivos y las Tertulias Literarias puede hacerse una práctica), se realiza una explicación del proyecto Includ-ed y las consecuencias educativas del mismo, multiculturalismo y escuela inclusiva, fases de transformación en CDA y experiencia de un centro que ya lo es y, por tanto, aplica las AEE.

La Formación Dialógica del Profesorado, desde la perspectiva de CDA, se resuelve a través de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas, consideradas “una estrategia metodológica que apoya la reflexión crítica y la construcción de conocimiento” (Alonso et al., 2008, p. 71). Para llevar a cabo las Tertulias Pedagógicas Dialógicas, se recomienda “la lectura y el comentario personal de obras originales” (Flecha y Puigvert, 2005, p. 27). En estos textos originales, y reconocidos por la comunidad científica internacional, “los autores exponen ampliamente sus ideas e investigaciones” (Fernández, Garvín y González, 2012, p. 115). Su desarrollo es el mismo que en el de una TLD. Esta dinámica “introduce al grupo en una experiencia de diálogo en la que los textos conducen a reflexionar y entender el sentido de las prácticas, a buscar respuestas a las dificultades encontradas y a tomar iniciativas de acción” (Alonso et al., 2008, 72). Cuando se forma un grupo de tertulia puede estar dirigido a la Formación Dialógica del Profesorado, pero se abre a la participación de otros miembros de la comunidad educativa.

Las Tertulias Pedagógicas Dialógicas pueden ser una modalidad de Formación Dialógica del Profesorado en sí misma, o formar parte de un Seminario, como actividad complementaria (Fernández et al., 2012). Los seminarios han cobrado una gran importancia en la formación del profesorado en la Comunidad Valenciana, habiéndose desarrollado incluso la denominada Subred valenciana de Seminarios: AEE para una escuela inclusiva "A hombros de gigantes" cuya finalidad es la “Formación Dialógica del Profesorado dirigida a

profundizar en las bases teóricas y científicas de las distintas Actuaciones Educativas de Éxito”²⁰.

La dinámica del seminario es la siguiente: los docentes y cualquier otro miembro de la comunidad educativa se reúnen una vez al mes. En la primera franja horaria se lleva a cabo una Tertulia Pedagógica Dialógica. En la segunda franja horaria se realiza el trabajo por Comisiones que surgen, como en cualquier CDA, después de la Asamblea del sueño, llevada a cabo el primer día del Seminario. Así pues, en función de las necesidades formativas y de los intereses de cada participante, se forman pequeños grupos en los que se profundiza en diversos aspectos tales como: AEE, convivencia, liderazgo dialógico, etc. En esas Comisiones se busca desarrollar un “producto” que pueda ser útil en la mejora de la educación. Este “producto”, en consonancia con las AEE llevadas a cabo en diversas universidades, podría ser: un estudio de caso, una historia de éxito o un artículo sobre un tema de interés educativo (Flecha, Racionero, Tintoré y Albors, 2014).

Para concluir, debe señalarse que lo que se pretende con la Formación Dialógica del Profesorado se ve perfectamente reflejado en estas palabras de Freire:

Cuando lo que prima y tiende a imponerse es una visión estrecha, minimalista e inmediatista de la formación docente -capacitación, entrenamiento, manual, cursillo taller, métodos, técnicas, recetarios, fórmulas-, alguien tiene que resucitar el imperativo de una formación integral, rigurosa y exigente de los educadores; ir al rescate de su inteligencia, su creatividad y su experiencia como materia prima de su propio proceso educativo; recuperar la unidad entre teoría y práctica como espacio para la reflexión y el perfeccionamiento pedagógicos. (Freire, 2012, p. 15)

²⁰ Tomado de <http://mestreacasa.gva.es/web/cda/seminarios> el día 30 enero 2017.

3.4.6.3 Perfil del docente.

Desde el proyecto de CDA se propone un rol del profesorado algo diferente a como se ha venido entendiendo hasta el momento. Así, de acuerdo con Ferrada y Flecha, desde el modelo dialógico de la pedagogía, el docente

de ser un agente solitario y único moderador del proceso de enseñanza y aprendizaje, pasa a ser un coordinador profesional de un equipo de colaboradores de aprendizaje (...). De ser el único programador de las temáticas educativas, de las actividades y de las formas de evaluación, pasa a ser coordinador y negociador de las demandas pedagógicas de sus alumnos, de los apoderados y de la comunidad en general (...). (Ferrada y Flecha, 2008, p. 54)

Una de las formas de enseñar y aprender bajo el concepto de las CDA es el diálogo puesto que “entrar en diálogo con los alumnos y alumnas incrementa el aprendizaje de conocimiento para todos y todas” (Elboj y Oliver, 2003, p. 93). Esta afirmación se vería reforzada por Mercer, quien señala que la educación sería “un proceso guiado de pensar por medio del lenguaje, en lugar de ser una mera transmisión unidireccional de información” (2001, p. 69). En este sentido, Freire aboga por una escuela

en la que enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a otra, y en la que el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferidos. (Freire, 2012, p. 20)

A fin de conseguir el mayor aprendizaje instrumental para todos los alumnos y alumnas, el profesorado deberá transmitir altas expectativas a todos y cada uno de ellos, para que éstos desarrollen “una autoimagen de estudiante capaz y competente” (Aubert et al., 2013, p. 113).

Se pretenden docentes que asuman que “el enseñar no existe sin el aprender” (Freire, 2012, p. 45) y que estén dispuestos a aprender permanentemente: “el aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado” (Freire, 2012, p. 45), afirmación que Giroux

explica de manera muy clarificadora, señalando que lo que se pretende en este caso es “introducir un principio educativo dentro de las relaciones entre profesor y estudiante que no deja espacio para el elitismo o la pedantería estéril” (Giroux, 1997, p. 258).

3.5 Fases de transformación de un centro en Comunidad de Aprendizaje

El proceso de transformación de un centro en Comunidad de Aprendizaje requiere el seguimiento de una serie de fases, que se agrupan en dos períodos. En primer lugar, se lleva a cabo la denominada Puesta en Marcha, que sería el punto de inicio del procedimiento. Este proceso se desarrolla en 5 fases diferenciadas, a saber: Sensibilización, Toma de Decisión, Sueño, Selección de Prioridades y Planificación. Una vez realizada esta puesta en marcha, el centro ya puede ser considerado como CDA.

A partir de entonces, comienza la Consolidación, que consta igualmente de distintas fases: Investigación; sobre nuevas técnicas y recursos educativos que puedan utilizarse en el centro, Formación; en temas que resulten de interés para la comunidad educativa en base a evidencias científicas, y Evaluación; para valorar qué se ha llevado a cabo, que sueños quedan por cumplir, en qué se puede mejorar, etc. Las fases propias del período de Consolidación son reiterativas, en el sentido de que un centro escolar que se ha transformado en CDA no puede dejar de llevarlas a cabo para promover y mantener su continua mejora y desarrollo.

Resulta importante reseñar “que las fases han de entenderse en el contexto de cada centro (...). No son pues, un modelo cerrado descriptivo” (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2009, p. 78). Se explican a continuación las fases del

período de Puesta en Marcha, en las que debe basarse la transformación de un centro educativo en CDA.

La fase de Sensibilización, tal y como se ha explicado previamente, consiste en la formación de la comunidad educativa acerca del proyecto de CDA. Una vez terminada la formación, y con los elementos de análisis que en esta fase se han ofrecido y trabajado, comienza la segunda fase: Toma de Decisión; es el momento de decidir si se inicia el proceso de transformación del centro en CDA. La duración de este proceso es de un mes en el que se produce “un intenso debate en cada uno de los sectores de la escuela” (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2009, pp. 82-83). La decisión final debe ser tomada en conjunto por toda la comunidad educativa y se debe llegar a consenso. Así pues, este proceso de transformación hará que toda la comunidad educativa pueda sentir la escuela como propia, dado que han formado parte del proceso y será construida entre todos y todas (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2009; página web de CDA).

Cuando toda la comunidad educativa ha tomado la decisión y ha mostrado su compromiso de transformar la escuela en CDA es el momento de soñar el centro educativo que se desea; “se trata de soñar el ideal de escuela (...) olvidando los contextos limitadores” (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2009, p. 83). Esta fase denominada Sueño no es una propuesta original de las CDA; en muchas escuelas e institutos del mundo la comunidad educativa se reúne para reflexionar qué tipo de escuela quieren. Valga como ejemplo la escuela Fratney, donde la comunidad educativa se reunió para “soñar en una escuela que proporcionara educación de la mejor calidad para todos nuestros hijos” (Apple y Beane, 2012, p. 98). Esta fase tiene una duración aproximada de tres meses y

se lleva a cabo en tres momentos diferenciados (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2009; página web de CDA).

En primer lugar, cada uno de los estamentos de la comunidad educativa, a saber: alumnado, familias, profesorado y agentes sociales de la comunidad en la que se inserta el barrio, sueña la escuela que desea. El planteamiento se hace por separado debido “sobre todo, a la diferencia de perspectiva temporal y de organización que tienen cada uno de los diferentes colectivos” (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2009, p. 84). En un segundo momento se trata de llegar a un acuerdo sobre el tipo de escuela que se desea alcanzar. Para ello es necesario basarse en el diálogo igualitario, escuchar las distintas voces en plano de igualdad, decidir en función de la validez de los argumentos, etc. Finalmente, se trata de que toda la comunidad educativa participe de este sueño común, considerándolo algo propio por lo que vale la pena esforzarse y trabajar.

Cada escuela plasma los sueños acordados de diferente manera, pero siempre de forma muy visual agrupándose por temática (recursos, voluntariado, organización, resolución de conflictos, etc.).

Por último, deben contextualizarse los principios de una CDA en el contexto propio del centro, aplicándolos y adecuándolos a las distintas circunstancias. Y todo ello porque las escuelas “han de organizarse partiendo de una visión que celebre no lo que es, sino lo que podría ser, una visión que, sin limitarse al horizonte inmediato, otea el futuro” (Giroux, 1997, p. 49).

La siguiente fase, denominada Selección de Prioridades, puede durar entre uno y tres meses y se pretende “conocer la realidad y los medios con los que se cuenta en el presente, analizarlos y establecer las prioridades del sueño” (Elboj,

Puigdellívol, Soler y Valls, 2009, p. 85). Todo ello se lleva a cabo en tres momentos (Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls, 2009).

En primer lugar, se realiza una búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto; después se analizan los datos para plasmarlos en un documento base que sirve para hacer “balance de la realidad del centro (...). Es decir, se efectúa una comparación entre el análisis y el sueño” (Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls, 2009, p. 86). Así pues, el documento también recoge aquellos aspectos que se pretende transformar o eliminar. Por último, una vez analizadas las necesidades y posibilidades del centro, “se priorizan las actuaciones del proceso transformador” (Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls, 2009, p. 86). Esto implica: establecer las prioridades a corto, medio y largo plazo y empezar a llevar a cabo las acciones más prioritarias en los días/semanas siguientes.

El paso siguiente, dentro de la fase de Planificación, sería el de crear Comisiones Mixtas que se encargan de gestionar los sueños; “de elaborar estrategias u objetivos de la prioridad señalada” (Flecha et al., 2003, p. 6). Estas Comisiones se forman en una Asamblea en la que participaría toda la comunidad educativa. Pueden surgir tantas Comisiones Mixtas como prioridades se hayan detectado en el centro educativo y cada una de ellas deberá establecer un plan y llevar a cabo las acciones que de ella dependen.

4 Estado de la cuestión

4.1 Antecedentes de Investigación sobre Actuaciones Educativas de Éxito

La revisión del estado actual de la cuestión se ha llevado a cabo mediante la búsqueda de investigaciones en distintas bases de datos, a saber: ERIC, WOS²¹, Tesis doctorales en red, Dialnet y Google académico. También se consideró oportuno realizar una búsqueda en Recercat, Dipòsit de la recerca de Catalunya, dado que el inicio de CDA se sitúa en la Universidad de Barcelona. Una fuente de información muy importante ha sido la página web del Instituto CREA y la de CDA a través de las cuales se ha accedido a artículos de revistas JCR (Journal Citations Reports), de los que se ha obtenido información relevante.

Para la búsqueda de las referencias se utilizaron los términos: *Comunidad de Aprendizaje, éxito académico, fracaso escolar, logro académico, convivencia, relaciones interpersonales, Actuaciones Educativas de Éxito, Grupo Interactivo, agrupamiento heterogéneo, Participación de la Comunidad, estudiante en riesgo, entorno desfavorecido, Aprendizaje Dialógico.*

Así pues, se han encontrado y consultado alrededor de un centenar de investigaciones diferentes al respecto del tema objeto de estudio, que se exponen a continuación.

En primer lugar es necesario hacer referencia al proyecto *“Includ-ed: Strategies for Inclusion and social cohesion in Europe from education”*²², que se

²¹ Web of Science, o ISI of Knowledge.

²² *“Includ-ed. Estrategias para la inclusión y cohesión social en Europa desde la educación”.*

considera fundamental en la revisión de los antecedentes de investigación puesto que en él se basan muchas otras investigaciones y porque "analiza las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, y las estrategias educativas que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginalizados" (Tomado de: http://utopiadream.info/ca/?page_id=41).

En el proyecto participan 14 países europeos y el Instituto CREA actúa como coordinador. Se lleva a cabo con una Metodología Comunicativa Crítica utilizándose tanto técnicas cuantitativas como cualitativas, así como comunicativas (*"Final Included Report"*, 2012). Se subdivide en 6 proyectos, tres de los cuales resultan muy interesantes para la presente tesis doctoral:

- *1º Proyecto: "European educational systems: connecting theories, reforms, and outcomes"*²³. Tiene como objetivo el análisis de los sistemas educativos para averiguar aquellos que producen mayores y menores índices de exclusión social. Para ello se realizó un estudio de la literatura, de las reformas educativas en los distintos países europeos y de los datos de resultados escolares existentes.

- *2º Proyecto: "European effective educational practices: How is education contributing to overcome or reproduce social exclusion?"*²⁴ cuyo objetivo sería: analizar los componentes de las prácticas educativas que están disminuyendo las tasas de fracaso escolar y aquellos que están incrementándolas. Para esta investigación se realiza una revisión de la literatura existente sobre las prácticas educativas efectivas en Europa, así como 20 estudios de casos en otras tantas

²³ Traducido en la página web de CDA como "Sistemas educativos en la UE 25 que aumentan/reducen el fracaso escolar".

²⁴ Traducido en la página web de CDA como "Prácticas educativas efectivas europeas".

escuelas consideradas como efectivas, mediante técnicas como: entrevistas abiertas, observación comunicativa, grupos de discusión comunicativos y observación comunicativa.

- 6º Proyecto: "*Local projects for social cohesion*"²⁵ se han realizado 5 estudios longitudinales (4 años de duración) en distintas comunidades implicadas en proyectos educativos, a través de técnicas como las utilizadas en el segundo proyecto, a las que se añadieron cuestionarios y relatos de vida comunicativos. Lo que pretende este proyecto es estudiar aquellas comunidades que integran acciones sociales y educativas para reducir desigualdades y fomentar la inclusión social.

La principal contribución del proyecto es la identificación de las denominadas AEE que se definen como "those actions that contribute to school success (as reflected by students' progress in educational attainment) and living together"²⁶ ("*Final Includ-ed Report*", 2012, p. 19).

Se han publicado en la web de CREA²⁷ datos acerca del impacto científico (más de un centenar de artículos publicados en revistas indexadas) y político del estudio (tales como recomendaciones de la Unión Europea o legislación regional o estatal en nuestro país). El impacto social es igualmente tenido en cuenta, destacando la reducción del absentismo y el abandono escolar, mejora de los resultados académicos, aumento del número de escuelas que aplican AEE y la creación de numerosos puestos de trabajo a través de la cooperativa Miguel Fenollera en Albacete.

²⁵ Traducido en la página web de CDA como "Proyectos locales para la cohesión social".

²⁶ "aquellas actuaciones que contribuyen al éxito escolar (como se refleja en el progreso educativo de los estudiantes) y la convivencia".

²⁷ <http://creaub.info/included/>

4.1.1 Éxito educativo.

El *“Final Includ-ed Report”* (2012) refleja que la aplicación de las AEE garantiza la mejora de resultados académicos independientemente del número de inmigrantes. La proporción de alumnado que alcanza las competencias básicas en lectura pasa de 17% a 85%, habiéndose aumentado el porcentaje de inmigrantes en un 34%, hasta alcanzar casi la mitad de la población escolar. Esta afirmación sirve como respuesta a la creencia de que los resultados escolares son peores en aquellos centros en los que aumenta significativamente el porcentaje de alumnado inmigrante.

En este informe se afirma también que aplicar AEE permite utilizar más eficientemente los recursos existentes. Así pues, en un primer momento se invertían 1000 euros al mes por cada 2,39 alumnos, aumentándose después a 3,29 el número de alumnos. A pesar de ello, los resultados siguen siendo positivos aplicando dichas AEE.

En el resumen del artículo *“50 Años Después del Informe Coleman. Las Actuaciones Educativas de Éxito sí Mejoran los Resultados Académicos”* se afirma que el proyecto Includ-ed demuestra que la aplicación de estas actuaciones “varía muy significativamente los resultados académicos” (Flecha y Buslón, 2016, p. 128). El ejemplo que se expone en el artículo para demostrar esta afirmación es el mismo que el empleado en el propio proyecto Includ-ed y enunciado previamente. Se añade, además, el dato de que el alumnado alcanza un 100% en comprensión oral de inglés.

El artículo *«La “Roma Response” al Modelo Reproccionista. La Educación, Nuestra Escalera para la Transformación Social»* recoge “evidencias que demuestran que a través de la escuela es posible alcanzar el éxito

académico del alumnado gitano y transformar contextos de exclusión” (Amador, 2016, p. 145).

Así pues, se pone como ejemplo el caso de la escuela La Paz, de Albacete. Se revisan los resultados de los test del Departamento de educación determinándose que el alumnado de 8 años ha pasado de 1 punto a 2,5 puntos (sobre 5) en Lengua en un curso escolar. De la misma forma, el alumnado de 9 años mejora sus resultados académicos en Matemáticas, pasando de 1 a 3 puntos en un curso escolar (Amador, 2016). Estos resultados se deben, de acuerdo con lo expuesto en el artículo, a la aplicación de AEE, entre ellas, la participación de las familias en la escuela, que contribuye a “mejorar el rendimiento académico y a solventar barreras como la invisibilidad de la identidad gitana en los centros educativos o la falta de referentes gitanos” (Amador, 2016, p. 160). El absentismo también mejora en dicha escuela, habiéndose reducido de un 30% en el curso 2006-2007 a un 10% en el curso siguiente, mientras que en 2009- 2010 “pasó a ser algo ocasional” (Amador, 2016, p. 158).

Cabe destacar el artículo de Flecha & Soler, publicado en la Cambridge Journal of Education, que lleva por título *“Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning”*²⁸. Habla del Aprendizaje Dialógico y de las AEE, centrándose de nuevo en el colegio La Paz (ejemplo previamente mencionado) de Albacete. Señala que, la implementación de dichas AEE tiene un doble impacto: “on the one hand, these actions have contributed to Roma pupils succeeding in the school and reversing

²⁸ *“Transformando las dificultades en posibilidades: atrayendo a las familias y estudiantes gitanos a la escuela a través del aprendizaje dialógico”.*

the situation of educational inequality that they had experienced; on the other hand, Roma families became regular active agents in the school”²⁹ (Flecha & Soler, 2013, p. 455).

También se centra en el alumnado gitano el artículo *“Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de Aprendizaje”*. En concreto se realiza una investigación mediante Metodología Comunicativa Crítica en el centro Santa Teresa Doctora de Linares (Jaén), ubicado en “una barriada marginal y el 80% del alumnado es de etnia gitana” (Domínguez Rodríguez, 2018, p. 29). Se pretende conocer la transformación en CDA y las mejoras acaecidas.

En cuanto al absentismo, uno de los participantes en el grupo de discusión señala: “Todavía tenemos que seguir trabajando, ya que hay determinados momentos del año en que el absentismo aumenta. De todas formas ahora si es verdad que te vienen los padres y te justifican esas faltas” (Domínguez Rodríguez, 2018, p. 33).

La inclusividad se consigue gracias a la ayuda de los compañeros/as y del voluntariado, a la forma de agrupación del alumnado en el aula y a que los apoyos se realizan dentro de la clase (Domínguez Rodríguez, 2018).

Los resultados académicos han mejorado tras la aplicación de las AEE “obteniéndose una puntuación durante el curso 2015/16 superior a los centros de la zona y de la media andaluza” (Domínguez Rodríguez, 2018, p. 35). La AEE

²⁹ “Por una parte, han contribuido a que el alumnado gitano tenga éxito en la escuela, revirtiendo la situación de desigualdad educativa que han experimentado; por otra parte, las familias gitanas se han convertido en agentes activos regulares en la escuela”.

más valorada son los GI “ya que aprenden juntos cooperativamente y de una manera más efectiva” (Domínguez Rodríguez, 2018, p. 35).

La mejora acaecida gracias a la aplicación de AEE en las escuelas se evidencia también en el artículo *“Análisis de las Interacciones entre Alumnado y Diversas Personas Adultas en Actuaciones Educativas de Éxito: Hacia la Inclusión de Todos y Todas”*. Se afirma que estas AEE aplicadas en “diferentes contextos (geográficos, económicos, sociales y culturales (...)) han logrado reducir el absentismo y el abandono escolar temprano, aumentar los resultados académicos, generar altas expectativas para todo el alumnado y mejorar la convivencia y los valores” (García Carrión et al., 2016, p. 119). Estas conclusiones emergen de la investigación Includ-ed, así como también la siguiente: “A través de estas actuaciones se evitan los efectos negativos de la segregación y de la diferenciación de contenidos y actividades de aprendizaje, y aparecen oportunidades de aprendizaje que implican un reto cognitivo elevado y que promueven mayores aprendizajes” (García Carrión et al., 2016, p. 127).

El artículo *“De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos”* afirma que “las Comunidades de Aprendizaje han demostrado tener éxito a nivel de mejores resultados educativos y de convivencia” (Gómez et al., 2010, p. 113). Asocia este éxito a la aplicación de “estrategias educativas que están avaladas por la comunidad científica internacional” (Gómez et al., 2010, p. 113). Dichos resultados se han ido constatando desde la puesta en marcha de la primera CDA.

El artículo *“La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje (CdA) en la provincia de Jaén”* muestra un estudio realizado con los 7 centros educativos transformados en CDA y se trata de conocer cómo han sido

esos procesos de transformación y los resultados en cuanto a mejora de resultados académicos y de convivencia. Para ello, se genera y valida un cuestionario que consta de 137 ítems, que fue respondido por 74 docentes.

Entre los resultados referidos a mejora de los resultados académicos cabe destacar los siguientes datos: el 58,1% de los profesores/as encuestados consideran que éstos han mejorado frente al 2,1% que piensa que han empeorado. Alrededor del 50% de los docentes consideran que la adquisición de competencias básicas ha mejorado desde que se aplican AEE; el porcentaje de quienes opinan lo contrario es del 2,7%. Así, podría decirse que “la mayoría del profesorado observa una mejoría en los resultados de las evaluaciones” (Cantero Rodríguez y Pantoja Vallejo, 2016, p. 733). También se refleja un aumento de las interacciones, al tiempo que mejora la participación y el interés del alumnado, dato que constata el 71,6% de la muestra objeto de estudio.

Entre las AEE realizadas destacan los GI, que son llevados a cabo de forma semanal en el 65% de los centros estudiados, seguidos de las TLD con alumnado, realizadas semanalmente en el 44,6% de los centros. Todos los centros se plantean como propuesta de mejora la posibilidad de realizar Tertulias Dialógicas con los familiares.

El artículo *“Out of the Ghetto: Psychological Bases of Dialogic Learning”*³⁰ de García es muy teórico. En él se presentan los principios del Aprendizaje Dialógico, ilustrándolo con las voces de los miembros de la comunidad educativa de una escuela ubicada en un barrio desfavorecido en el sur de Europa, sin especificar el centro en concreto ni tampoco cómo ni con qué metodología ni

³⁰ *“Fuera del Gueto: Bases psicológicas del Aprendizaje Dialógico”.*

orientación se han recogido dichas opiniones. El artículo concluye señalando que el AD contiene las bases que facilitan alcanzar el éxito académico, mediante procesos más ricos de enseñanza-aprendizaje (García Carrión, 2012).

No puede obviarse el artículo *"The Dialogic Turn in Educational Psychology"*³¹. En este texto Racionero y Padrós (2010), basándose en la teoría de la acción comunicativa de Habermas y la teoría de la acción dialógica de Freire, concluyen que "due to the importance of dialogue to learn, learning will be better and more effective if learners participate in activities that enable them to use language in a dialogic way"³² (Racionero y Padrós, 2010, p. 150). Se amparan de nuevo en la investigación Includ-ed y en las actuaciones que funcionan en las 26 escuelas efectivas europeas estudiadas mediante Metodología Comunicativa Crítica.

En el artículo *"Aprendizaje dialógico en las matemáticas y en las ciencias"* se señala que el trabajo en GI "fomenta interacciones basadas en el aprendizaje instrumental y en consecuencia tiene como resultado un mayor aprendizaje" (Díez-Palomar, García, Molina, y Rué, 2010, p. 75).

En el análisis de los datos se ahonda en esta percepción al señalar que el alumnado trabaja mucho más en las sesiones de GI, no existiendo huecos de "no participación (...) mantiene a los niños y a las niñas activos y activas en todo momento", señalando, además, que los contenidos trabajados «son "ricos", es decir, que hay "mucha actividad matemática" en el aula» (Díez-Palomar, García, Molina, y Rué, 2010, p. 83). Concluye el artículo señalando que la organización

³¹ *"El Giro Dialógico en la Psicología Educativa"*.

³² "dada la importancia del diálogo para aprender, el aprendizaje será mejor y más efectivo si los estudiantes participan en actividades que les permitan usar el lenguaje de forma dialógica".

del aula en GI “incentiva sobremanera el aprendizaje” (Díez-Palomar, García, Molina y Rué, 2010, p. 87). Se resalta el hecho de que todo el alumnado aprende, los que van más rápido porque ayudan a sus compañeros/as afianzando su aprendizaje y los que van más despacio, porque se benefician de la ayuda de sus compañeros/as (Díez-Palomar, García, Molina, y Rué, 2010).

El artículo “*Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through intractive groups in mathematics*”³³ nos muestra los beneficios que supone el trabajo de las Matemáticas en GI. Sus autores se hacen eco de uno de los 27 estudios de caso del proyecto Includ-ed, mostrando los resultados de un centro educativo español.

Al trabajar en GI, se destacan como aspectos positivos la actitud positiva del alumnado hacia las Matemáticas y una mayor confianza a la hora de afrontarlas, unidos a los buenos resultados en las pruebas estandarizadas. Además de la mejora de resultados, los propios alumnos y alumnas perciben que trabajan más y mejor cuando lo hacen distribuidos en GI (García-Carrión & Díez-Palomar, 2015).

Los padres, a quienes también se entrevistó, perciben esta mejora de sus hijos e hijas en Matemáticas. Así, el 52% de ellos cree que han mejorado mucho, el 21% dice que han mejorado bastante, el 25% aprecia que han mejorado un poco y solo un 2% creen que sus hijos e hijas no han mejorado nada (García-Carrión & Díez-Palomar, 2015).

La asignatura de Matemáticas se estudia también en “*Matemàtiques i grups interactius: ensenyament i aprenentatge des del punt de vista de les*

³³ “Comunidades de aprendizaje: Caminos para el éxito educativo y la transformación social a través de los grupos interactivos en matemáticas”.

*interaccions*³⁴. Señalan que los GI han influido “positivament en l’aprenentatge dels alumnes, millorant substancialment les seves competències bàsiques, i alhora, els resultats de tot el centre educatiu”³⁵ (Díez-Palomar, Rué, García y Brown, 2010, p. 136). En el centro, pasan de un 40% de alumnos y alumnas que superaban la prueba de geometría a un 60%, debiéndose tener en cuenta que los datos presentados proceden del proyecto Includ-ed (Díez-Palomar, Rué, García y Brown, 2010). El artículo señala también la priorización de un currículo con mucho contenido instrumental y las altas expectativas puestas en el alumnado como aspectos influyentes en la mejora de los resultados académicos.

La mejora en competencias lingüística (cerca de 40 puntos) y matemática (unos 75 puntos) acaecida en 4 cursos académicos en un centro se presenta en el artículo “*Actuaciones educativas de éxito*”. En ese mismo período la tasa de titulación de alumnos y alumnas en Educación Secundaria supera tanto la tasa de la provincia como la tasa global de Andalucía (Sánchez, 2011).

Al respecto de la mejora de los resultados académicos acaecida por la implementación de GI, la visión del voluntariado que participa en los mismos resulta también relevante. En este sentido cabe destacar el artículo “*El voluntariado de la Universidad de Sevilla en los Grupos Interactivos de las Comunidades de Aprendizaje*”. La información que se muestra en el artículo proviene de la Memoria que cada voluntario/a debió entregar al finalizar su participación, a partir de la cual se ha realizado un análisis de contenido mediante la Metodología Comunicativa Crítica.

³⁴ “*Matemáticas y grupos interactivos: enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista de las interacciones*”.

³⁵ “positivamente en el aprendizaje de los alumnos, mejorando sustancialmente sus competencias básicas y, a la vez, los resultados de todo el centro educativo”.

Así, los voluntarios destacan que el trabajo en GI incrementa los aprendizajes instrumentales y, por tanto, se mejoran tanto el rendimiento como los resultados académicos. Las razones que se aducen para ello son variadas: “se señala que con los grupos interactivos los niños mantienen más la atención, se acelera el aprendizaje y permite hacer un seguimiento del alumnado individual y grupal” (Gómez-del-Castillo, Aguilera-Jiménez y Prados-Gallardo, 2016, p. 288). Se destaca también que en los GI “los escolares trabajan más y mejor” (Gómez-del-Castillo et al., 2016, p. 288). Otro de los aspectos que se destacan positivamente al respecto de los GI es que “se fortalece el vínculo entre familia y escuela” (Gómez-del-Castillo et al., 2016, p. 289). Se aumenta la presencia de las familias en el centro escolar, lo que resulta positivo y, con ello, se incrementa el número de adultos por aula, algo que “permite atender mejor a los chicos” (Gómez-del-Castillo et al., 2016, p. 288).

No obstante, los voluntarios y voluntarias reflejan aspectos a mejorar: puede resultar difícil controlar al grupo de alumnos y alumnas en las primeras sesiones, cabría incrementar la coordinación entre docentes y voluntariado porque, en ocasiones, no se han hecho los GI por falta de voluntariado (Gómez-del-Castillo et al., 2016).

El artículo *"Sub-Communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive Groups"*³⁶ persigue demostrar que la clave del aprendizaje está en las interacciones. Se exponen resultados de los estudios de caso realizados en el proyecto Includ-ed y se afirma que, al implantar formas dialógicas de trabajo en el aula “all members of the group learn more, and a

³⁶ “Subcomunidades de Aprendices Mutuos en el Aula: El caso de los Grupos Interactivos”.

supportive dynamic develops among the learners. The key to learning in the IG is the type of interactions created”³⁷ (Elboj y Niemelä, 2010, p. 177).

El artículo *“Actuaciones Educativas de Éxito como base de una política educativa basada en evidencias”* muestra los beneficios de trabajar en GI, dado que se “expone al alumnado a un amplio y rico abanico de interacciones de aprendizaje” y, como resultado, “el alumnado aumenta sus niveles de aprendizaje” (Flecha y Molina, 2015, p. 8). El artículo se basa en dos proyectos de investigación: Includ-ed e Impact-ev.

Los GI se desarrollan, generalmente, en las materias instrumentales, es decir, en Lengua y Matemáticas, pero pueden llevarse a cabo, como de hecho se hace, en otras materias, por ejemplo, en Educación física, tal y como se explicita en *“Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física”*. Este artículo está basado en el proyecto “Juega, Dialoga y Resuelve. La superación de conflictos en Educación Física mediante el modelo comunitario. Diseño de un programa específico para Comunidades de Aprendizaje”. desarrollado por Capllonch entre 2008 y 2011. El 78% del alumnado entrevistado determina que aprende más al trabajar en GI en Educación física (Castro Sandúa et al., 2014). Los docentes destacan el hecho de que, organizando la clase en GI, casi no hay pausas y “el tiempo efectivo de trabajo aumenta” (Castro Sandúa et al., 2014, p. 178).

El artículo *“Metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula”* surge de las experiencias recogidas en un Seminario de trabajo realizado en el curso

³⁷ “todos los miembros del grupo aprenden más y se generan dinámicas solidarias entre el propio alumnado. La clave del aprendizaje en GI es el tipo de interacciones creadas”.

2011/2012. Según sus autores, la puesta en marcha de GI, en Lengua castellana y Literatura de 1º y 2º de ESO, “está teniendo unos resultados muy satisfactorios, especialmente en aquellos objetivos y aspectos que con otras metodologías tradicionales es difícil conseguir” (Iglesias, de la Madrid, Ramos, Robles y Serrano, 2013, p. 117). No obstante, no presentan datos objetivos que apoyen esta afirmación. Muy importante la referencia que se hace en este estudio a la inclusión del alumnado con mayores dificultades académicas dentro del mismo currículo gracias a los GI (Iglesias et al., 2013).

También es estudiada la inclusión acaecida en GI en el artículo *“Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva”*. Para ello, se realiza un estudio de caso único del CEIP Pintor Joan Miró de Palma de Mallorca, llevándose a cabo 5 grupos de discusión con el profesorado del centro. Tal y como destaca el resumen del artículo, “las altas expectativas y los actos dialógicos en los GI son variables determinantes para la inclusión educativa y, por lo tanto, las prácticas que se desarrollan en este tipo de organización aumentan la participación y el aprendizaje de todos” (Muntaner, Pinya y de la Iglesia, 2015, p. 141). En esta misma línea cabe destacar una afirmación del equipo docente de 2º ciclo de Primaria, quienes valoran “muy positivamente las sesiones de GI ya que en pequeños grupos se consigue una mayor implicación y participación de todos los alumnos” (Muntaner et al., 2015, p.148).

Es importante hacer referencia a la tesis doctoral denominada *“Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad”*, que estudia tanto el aprendizaje del alumnado con discapacidad en los GI como su participación e integración social en los

mismos. Utiliza la Metodología Comunicativa Crítica y estudia 5 casos de alumnado con discapacidad de diferentes escuelas.

De acuerdo con las observaciones se concluye que la tasa de actividad “es en todos los casos superior al 79% del tiempo” (Molina, 2007, p. 201). Esto reafirma que “los grupos interactivos favorecen una mayor participación e integración social del alumnado con discapacidad” (Molina, 2007, p. 293). “Eso nos muestran las observaciones realizadas (...) y nos lo confirman con sus percepciones los niños y niñas, profesorado y voluntariado” (Molina, 2007, p. 293).

La misma autora señala en *“La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje”* que éstas “favorecen la inclusión del alumnado con discapacidad en términos de participación en tareas compartidas, aceptación dentro del grupo y aumento de las oportunidades de aprendizaje” (Molina, 2015, p. 372). Para ello resulta necesario evitar las agrupaciones homogéneas. Lo interesante es introducir los recursos necesarios dentro del aula (Molina, 2015). “Las comunidades de aprendizaje permiten aprovechar mucho más un capital humano que está presente en todos los centros –el propio alumnado, el profesorado, las familias y la comunidad– en beneficio de una escuela más inclusiva” (Molina, 2015, p. 389). Así, de acuerdo con los resultados emanados del estudio de caso basado en la Metodología Comunicativa Crítica, en la escuela analizada “se observa un aumento en las oportunidades y resultados de aprendizaje” (Molina, 2015, p. 387).

El artículo *“Comunidades de aprendizaje: una perspectiva de la educación inclusiva”* de Lanza y Flores hace referencia, como su propio título indica, a las posibilidades que este proyecto abre en torno a la inclusión de todo el alumnado,

dado que tiene en cuenta “el diálogo y la acción comunicativa” contribuyendo a “la superación de las desigualdades” (2016, p. 38). Se lleva a cabo un estudio cualitativo basado en el análisis de documentos tales como “libros de textos, artículos científicos, artículos de prensa, leyes, currículos, programas de formación y normas institucionales” (Lanza y Flores, 2016, p. 40).

Al agruparse en GI “la persona con discapacidad se beneficia al trabajar con el alumnado que aprende a un ritmo más rápido y con estándares de aprendizaje más exigentes” (Lanza y Flores, 2016, p. 44). Vinculan esta mejora a la participación de voluntariado en el aula y a la colaboración para la resolución de la actividad. Se destaca positivamente el hecho de que el alumnado con necesidad educativa, al trabajar de esta forma, no precise salir al aula de Educación Especial, lo que “redunda tanto en la mejora de su aprendizaje como en su integración social” (Lanza y Flores, 2016, p. 44).

En “*Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad*”, Peirats y López (2013) señalan esta AEE como propia de la escuela inclusiva. El método empleado en la investigación ha sido el cualitativo, realizando observaciones en 6º de Primaria y en Infantil 5 años. Además, se ha realizado un análisis de documentación y asistido a una Asamblea general de la escuela. Con todo ello determinan que los GI son una “estrategia didáctica efectiva en la atención a la diversidad. Nuestros datos señalan que esta práctica sí que aboga fuertemente por una educación igualitaria y de calidad” (Peirats y López, 2013, p. 207). No obstante, no se aportan dichos datos en el artículo. Sí señalan que la atención a la diversidad resulta posible por la participación de la familia y la comunidad, dado que “el hecho de que se incorporen más personas

en el aula hace que los alumnos con alguna necesidad se sientan más atendidos y puedan mejorar” (Peirats y López, 2013, p. 208).

Destacan también positivamente las interacciones, apoyadas por los voluntarios y voluntarias que dinamizan el grupo y favorecen la participación de todos los miembros. Con todo ello, mejoran los resultados académicos (Peirats y López, 2013).

Las referencias a la inclusión de todo el alumnado, así como al aumento de los aprendizajes gracias a las interacciones son también una constante en *“Análisis de las Interacciones entre Alumnado y Diversas Personas Adultas en Actuaciones Educativas de Éxito: Hacia la Inclusión de Todos y Todas”* (ya se ha hecho referencia previamente a este artículo). En relación con la inclusión se afirma que los GI “evitan la segregación del alumnado de acuerdo a sus niveles de aprendizaje o sus capacidades (...) y reducen la aplicación de adaptaciones curriculares” (García Carrión et al., 2016, p. 120). Todo ello gracias a las interacciones entre alumnado y entre ellos y el voluntariado que “transforman las dificultades (...) en oportunidades reales de participación donde logran entender la actividad, resolver dudas y, en definitiva, aprovechar al máximo la sesión” (García Carrión et al., 2016, p. 124).

Las interacciones que se valoran como positivas son aquellas que se dan entre el alumnado, así como entre el alumnado y los adultos, por lo que el artículo defiende que “la apertura a distintos agentes en las aulas (...) refuerza e impulsa los procesos de aprendizaje de todos los niños y las niñas, y especialmente de aquellos con un nivel de aprendizaje más bajo o que presentan mayores dificultades” (García Carrión et al., 2016, p. 119). Y esto es así porque “a través de la diversidad de personas adultas en el aula, se multiplican y diversifican

también las posibles interacciones de ayuda y solidaridad durante el proceso de enseñanza y aprendizaje” (García Carrión et al., 2016, p. 123).

Las interacciones se muestran también como un factor clave en el aprendizaje de las matemáticas a través de GI en el artículo «*Matemáticas Dialógicas. 'Yo soy de mates'*». Se muestra un estudio de caso que forma parte de una investigación denominada “MSAT Mathematics, Science and Technologies for All” llevada a cabo en dos centros de Educación Primaria, uno de Educación Infantil y un instituto de Secundaria, durante los cursos 14-15 y 15-16. Se expone el ejemplo de una sesión de trabajo sobre poliedros para concluir señalando que las interacciones en GI resultan positivas en los aprendizajes, lo que confirmaría los resultados de otras investigaciones previas (Díez-Palomar, 2017).

La inteligencia cultural es uno de los principios del AD y, por ende, de las distintas AEE. Así, en “*La inteligencia cultural en los grupos interactivos: un estudio de caso en la Comunidad de Aprendizaje La Pradera de Valsaín (Segovia)*” se valora la relación entre este principio en concreto y los GI. A partir de la Metodología Comunicativa Crítica, en un estudio de caso, se aprecia que “los grupos interactivos permiten que el alumnado desarrolle habilidades académicas y comunicativas dentro y fuera de la actuación educativa señalada” (Fernández-Antón, 2014, p. 85).

Entre las habilidades académicas desarrolladas destaca: la capacidad de buscar la solución a las tareas sin rendirse, la búsqueda de alternativas y el mantenimiento de la atención al hacer las actividades propuestas; los alumnos y alumnas “están más atentos en los grupos interactivos que en las clases donde no aparecía la interacción entre escolares y entre adultos y alumnado”

(Fernández-Antón, 2014, p. 91). Entre las habilidades comunicativas cabe mencionar la expresión verbal y la argumentación de las ideas expuestas, así como la expresión escrita y la comprensión lectora (Fernández-Antón, 2014).

Siguiendo con la inteligencia cultural, en el artículo "*Cultural Intelligence in the School*"³⁸ Ramis y Krastina afirman que promueve el aprendizaje. Además, señalan los beneficios de trabajar en GI, tanto para el alumnado que puede explicar la actividad, como para quien escucha la explicación: "at the end of this process, all the children benefit"³⁹ (Ramis y Krastina, 2010, p. 246).

El artículo muestra también los beneficios de la interacción de personas de distintas culturas en el aula, dando muestras de ello a través de las opiniones de personas implicadas. La contribución de distintas personas adultas en el aula enriquece el aprendizaje del alumnado, porque las interacciones que se promueven son más variadas y heterogéneas (Ramis y Krastina, 2010).

Una tesis doctoral destacada es "*Voluntariado en la escuela: Un estudio de casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje*". Pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: "¿En qué medida el apoyo al desarrollo de las distintas tareas educativas por parte del voluntariado favorece la inclusión, la mejora del aprendizaje, la convivencia y la aceptación de las diferencias dentro de la comunidad?" (Vieira, 2010, p. 13). Se realiza siguiendo la Metodología Comunicativa Crítica, centrándose en el colegio Mare de Déu de Montserrat de Terrasa como caso único de estudio.

En cuanto a la mejora de los resultados académicos acaecida gracias a la participación de la familia y la comunidad en la escuela en las distintas tareas

³⁸ "*Inteligencia Cultural en la Escuela*".

³⁹ "al final del proceso, todos los niños se benefician".

educativas, se concluye que “la participación del voluntariado influye de manera significativa en la mejora del rendimiento académico del alumnado” (Vieira, 2010, p. 285). Así lo afirma el alumnado y lo muestra la tendencia a la mejora de los resultados de las pruebas de competencias básicas aplicadas en Cataluña (Vieira, 2010).

Señala también la autora que el voluntariado, en su participación con el alumnado, “les estimula a la construcción del conocimiento, les despierta la curiosidad con preguntas interrogantes referentes a la actividad propuesta” (Vieira, 2010, p. 282). La heterogeneidad del voluntariado resulta también positiva para el alumnado en el conocimiento de diferentes culturas mejorando, por tanto, su educación intercultural (Vieira, 2010).

El artículo *“Cuando la comunidad entra en la escuela: un estudio de casos sobre los grupos interactivos, valorados por sus protagonistas”* muestra los beneficios de los GI, a través de un estudio de caso único en una escuela en la que se realizaron cuestionarios y foros de debate con las personas implicadas en los mismos.

Uno de los beneficios son las mejoras en el aprendizaje del alumnado. Para ejemplificarlo muestra datos del proyecto Includ-ed, que ya se han nombrado en este apartado. De acuerdo con la investigación presentada, todos los participantes de los GI coinciden al señalar su “efecto positivo en el aprendizaje” (Álvarez y Puigdellívol, 2014, p. 247). Se destaca positivamente la inclusividad de todo el alumnado en este tipo de actividades.

Para poder llevarlos a cabo resulta necesaria la implicación de la comunidad en las aulas, lo que supone “la incorporación en la escuela del capital cultural presente en la comunidad y sus familias” (Álvarez y Puigdellívol, 2014,

p. 241). Todo ello contribuye a la mejora del aprendizaje. Pero no solo eso, también se mejoran las relaciones familia-escuela (Álvarez y Puigdemívol, 2014).

En *“La participación educativa de las familias en una escuela pública valenciana. Un estudio cualitativo”* se exponen los resultados del estudio cualitativo llevado a cabo en el CEIP Víctor Oroval de Carcaixent, en Valencia, cuando el centro se estaba transformándose en CDA. Se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas a distintos miembros de la comunidad educativa. Destaca, para el estudio que nos ocupa, la consideración de los GI como “una actuación mediante la cual el alumnado evoluciona más rápidamente gracias a la ayuda y el acompañamiento que reciben del voluntariado, así como un mecanismo para trabajar por la igualdad y la inclusión educativa” (Payá y Tormo, 2016, p. 243).

El artículo *“Distributed Cognition in Community-Based Education”*⁴⁰ en su introducción promete, en relación con la inteligencia distribuida, “evidence of the pedagogical benefits of this approach”⁴¹ (Herrero y Brown, 2010, p. 274). Pero, tras la lectura del mismo, no hallamos estos datos, solo referencias a Includ-ed y aportaciones de los propios participantes.

Basándose en la definición de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, Tellado y Sava (2010) escriben el artículo titulado *“The Role of Non-expert Adult Guidance in the Dialogic Construction of Knowledge”*⁴², en el cual exponen las interacciones entre alumnos y adultos en el marco del AD, amparándose en los 6 estudios de casos realizados al respecto en el proyecto Includ-ed.

⁴⁰ *“Inteligencia Distribuida en la Educación Basada en la Comunidad”*.

⁴¹ “datos que evidencian los beneficios de este enfoque para la mejora de la didáctica” .

⁴² *“El papel de Guía de los Adultos no Expertos en Construcción Dialógica del Conocimiento”*.

En primer lugar, el artículo hace referencia a diversos estudios en Estados Unidos y Australia que concluyen que el alumnado cuyas familias apoyan sus estudios progresan más y también que la participación de las familias en la escuela estimula el éxito escolar. Desde Includ-ed se estudiaron 20 escuelas consideradas exitosas, situadas en barrios desfavorecidos en las que la comunidad se implicaba en las actuaciones de la escuela. Concluyeron afirmando que la diversidad de interacciones resulta positiva, dado que “by diversifying interactions, schools can offer children a frame of reference in which they can build their own scaffolding, which they will later use to continue learning on their own”⁴³ (Tellado y Sava, 2010, p. 167).

Siguiendo en esta línea argumental, Ortega y López señalan que la participación e intervención en el aula de los familiares “mejora sensiblemente los aprendizajes instrumentales de los niños y las niñas” (2011, p. 5) y así lo recogen en “*Yo creo, tú crees, él cree, Nosotros... ¡creamos!*”. También en el artículo “*Actuaciones educativas que están consiguiendo éxito educativo en centros educativos con alumnado inmigrante*” los autores se hacen eco de esta idea.

En «*¿Voluntarios dentro del aula? El rol del voluntariado en “Comunidades de Aprendizaje”*» se refleja “la influencia del voluntariado en el aprendizaje de los alumnos y alumnas cuando es ejercido dentro del aula como apoyo a las tareas de enseñanza y aprendizaje” (Vieira y Puigdemívol, 2013, p. 37).

⁴³ "diversificando las interacciones, las escuelas pueden ofrecer a los niños un marco de referencia en el cual ellos pueden construir su propia estructura, que pueden utilizar después para continuar aprendiendo por sí mismos".

Vieira y Puigdemívol señalan la coincidencia entre todos los agentes de la comunidad educativa en “detectar un aumento en los aprendizajes, pero también remarcan con insistencia su aceleración” (2013, p. 50). Los docentes relacionan la mejora de resultados a la implementación de GI, en los que participan voluntarios/a, debido a la atención más individualizada a cada niño o niña y “al enfoque igualitario con el que se atiende al alumnado” (Vieira y Puigdemívol, 2013, p. 47).

Los abuelos y abuelas son una parte importante en la vida del alumnado y sobre su participación como voluntarios/as versa el artículo *“Impacto de la Participación de los Abuelos en una Comunidad de Aprendizaje”*. La investigación realizada en el CEIP Navas de Tolosa ha contado con una muestra de 20 personas: 5 abuelos y 3 alumnos que participaron en grupos de discusión y 12 maestros que realizaron entrevistas. Además, se recogieron datos de distintos documentos del centro. Se trata de valorar “hasta qué punto la participación de los abuelos y abuelas en actuaciones educativas de éxito tienen un efecto positivo en el proceso educativo de los niños y niñas, tanto a nivel de resultados académicos como de adquisición de valores” (Cantero Rodríguez, Pantoja Vallejo y Alcaide Risoto, 2018, p. 213).

Señalan que cuesta que los abuelos empiecen a participar en las AEE, si bien luego son los voluntarios/as más puntuales y quienes más cumplen. En cuanto al aprendizaje se concluye que, con la participación de los abuelos como voluntarios/as éste ha aumentado y que los niños aprenden valores y tradiciones culturales propios (Cantero Rodríguez et al., 2018).

La participación educativa de las familias en la escuela puede dar lugar a la mejora de resultados académicos y de convivencia, pero también a acciones

de otro tipo, tal y como se recoge en *“De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a través de una Educación De Éxito”*. El artículo se hace eco de algunas de las contribuciones del Proyecto del Plan nacional I+D “Actuaciones Socioeducativas de éxito para la superación de la pobreza” (Valls, 2012-2014), investigación en la que han participado 19 investigadores/as de 11 universidades distintas y cuyo objetivo es “identificar aquellas actuaciones que están aportando un impacto positivo en diferentes áreas sociales para la superación de la pobreza” (Girbés-Peco et al., 2015, p. 90). En este artículo se muestran algunos resultados de la fase 2 del proyecto (que se realizó en 4 fases), centrándose en el barrio La Milagrosa de Albacete y en el colegio La Paz ubicado en el mismo.

El centro escolar, transformado en CDA, aplica AEE y ha mejorado sus resultados académicos y la convivencia. También se reduce el absentismo, si bien uno de los aspectos más destacables del artículo es la muestra de cómo la participación educativa de la familia puede lograr otros cambios importantes. En este caso concreto, en el año 2008 la comunidad educativa consiguió que el alumnado pudiera cursar la Educación Secundaria Obligatoria en la propia escuela, lo cual resulta clave dado que la mayor parte del mismo “abandonaba los estudios en la transición entre la educación primaria y la educación secundaria debido a la resistencia a salir fuera del barrio” (Girbés-Peco et al., 2015, p. 102). Así mismo, en el año 2012 se consigue implantar una escuela de adultos en el mismo centro educativo.

Los GI pueden desarrollarse en cualquier etapa educativa, desde las edades más tempranas. El artículo *“Grupos interactivos en educación infantil: Primer paso para el éxito educativo”*, destaca la implicación de las familias en la

escuela y la interacción como elementos que favorecen una Educación Infantil de calidad. Se presentan los resultados de uno de los estudios de caso realizados en España durante la investigación Includ-ed. Se trata de un centro socioeconómicamente desfavorecido, con “elevada presencia de población gitana (46%) e inmigrante (7%)” (Melgar, 2015, p. 323).

Los GI fomentan los dos elementos fundamentales: interacción y participación familiar en el aula. Así pues, ya en el resumen del artículo se indica que “esta actuación ha contribuido a reducir el abandono escolar y aumentar la motivación, aumentar la solidaridad y mejorar los resultados académicos” (Melgar, 2015, p. 317). Se destaca también que cuando se trabaja en GI se aumenta el volumen de trabajo, así “en el mismo período de tiempo en que antes se hacían dos actividades ahora se realizan cuatro” (Melgar, 2015, p. 327). Esto redundaría en la mejora del aprendizaje del alumnado, con lo que se ha logrado que “los elevados índices de fracaso escolar de ese centro empiecen a revertirse” (Melgar, 2015, p. 327) de tal manera que aprendieron a leer y escribir a los cinco años y “el 78% alcanzaron los objetivos correspondientes a su curso” (Melgar, 2015, p. 328).

El artículo *“Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado”* destaca que, de acuerdo con el profesorado, los GI posibilitan “rentabilizar el tiempo y permitir llevar a cabo más actividades de enseñanza y aprendizaje, con todos los alumnos y en menos tiempo” (Rodríguez de Guzmán, 2012, p. 72). De cualquier forma, cabe reseñar que el artículo no recoge cómo ni cuándo se recogieron estas afirmaciones de los docentes.

Una idea muy similar se plasma en *“Una experiencia de grupos interactivos en un centro de secundaria”*. En este artículo se recoge una valoración

cualitativa, llevada a cabo entre el profesorado, voluntariado y el alumnado de un centro madrileño en el que se implementan GI desde hace 5 años. Los profesores y profesoras, por su parte, destacan que “el alumnado trabaja más (...) y prácticamente todo el tiempo de la clase es un tiempo ‘real’ de trabajo efectivo” (Píriz Collado, 2011, p. 61). Además, señalan que este trabajo es realizado por todos los alumnos “independientemente de sus características” (Píriz Collado, 2011, p. 61). Entre el voluntariado “se valora muy positivamente el hecho de que todos trabajan con todos” (Píriz Collado, 2011, p. 61). El alumnado se manifiesta de forma similar en cuanto al volumen de trabajo realizado durante la sesión de GI, al señalar que “trabajan todo el rato” (Píriz Collado, 2011, p. 60). Además, se muestran satisfechos ante esta dinámica de trabajo, manifestando que aprenden más o bien que “es la mejor manera de que se me queden más cosas” (Píriz Collado, 2011, p. 60).

También sobre Educación Secundaria versa el siguiente artículo: “*Los Grupos Interactivos como metodología didáctica en Educación Secundaria: Estudio de casos en un centro constituido en Comunidad de Aprendizaje*”. Tras una breve fundamentación teórica se exponen los resultados del estudio de caso realizado a través de observación directa y entrevistas con los docentes de tal manera que se aprecian “mejoras en el rendimiento de los estudiantes, en las relaciones personales y en la convivencia” (Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2016, p. 141).

Nos centramos en la mejora del aprendizaje. A este respecto, un 85,6% del voluntariado participante señala que el alumnado domina el contenido que se pretende trabajar durante GI y el 69,2% del alumnado determina que aprenden más al trabajar en grupo. El punto discrepante lo marcan los docentes al señalar

que “no aprenden más” si bien matizan que durante los GI se “refuerzan más los contenidos” (Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2016, p. 149). Más del 90% del alumnado ha señalado que cuando trabajan en GI “suelen acabar su tarea, lo que significa que los alumnos se implican en las clases y realizan de manera adecuada las actividades propuestas” (Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2016, p. 148).

Siguiendo esta línea argumental acerca del volumen de trabajo llevado a cabo en GI, destaca el artículo *“From Constructivism to Dialogism in the Classroom. Theory and Learning Environments”*⁴⁴. Tras una introducción teórica sobre el Aprendizaje Dialógico y la dinámica de los GI, la autora expone que se ha llevado a cabo un estudio, siguiendo la Metodología Comunicativa Crítica, basado en entrevistas y grupos de discusión realizados en 3 escuelas municipales. Entre las conclusiones, se destaca la visión de un docente que señala que, al implementar GI, “students’ learning is accelerated”⁴⁵ (Rodrigues de Mello, 2012, p. 143). Esta aceleración se debe a que los participantes tienen la posibilidad de aprender y enseñar al mismo tiempo y a que “children work more and complete learning activities that in a regular classroom usually take the double period of time”⁴⁶ (Rodrigues de Mello, 2012, p. 143). Los docentes también relacionan la mejora del aprendizaje con la participación del voluntariado en el aula, dado que “volunteers bring to the classroom new abilities, new knowledge, and new role models”⁴⁷ (Rodrigues de Mello, 2012, p. 145).

⁴⁴ *“Del Constructivismo al Dialogismo en el Aula. Teoría y Entornos de Aprendizaje”*.

⁴⁵ “el aprendizaje de los estudiantes se acelera”.

⁴⁶ “los niños y niñas trabajan más y completan actividades de aprendizaje que normalmente en una clase tradicional costarían el doble de tiempo”.

⁴⁷ “aportan a la clase nuevas habilidades, nuevo conocimiento y nuevos roles”.

La sensación de que en GI se realiza un mayor volumen de trabajo se repite en *“Cuatro años de grupos interactivos: estudio de caso de un centro educativo pionero”*. Habiéndose llevado a cabo entrevistas en profundidad con agentes de la comunidad educativa en el primer centro de Cantabria que realiza esta AEE, uno de los docentes señala que “el hecho de estar solo con cinco o seis alumnos, aunque sean actividades de veinte minutos, hace que les saques mayor rentabilidad que en una hora la mayoría de las veces” (Ortega y Álvarez, 2015, p. 118). Evidentemente, este aprovechamiento del tiempo repercute en la mejora de los aprendizajes, y así lo señalan los alumnos y alumnas a quienes se entrevistó, de tal manera que “21 de 23 alumnos/as creen que gracias a los grupos interactivos todos sus compañeros, sin excepción alguna, aprenden” (Ortega y Álvarez, 2015, p. 114). Todas las personas implicadas en este centro valoran positivamente la inclusión del alumnado, al no excluirse a nadie bajo ningún concepto (Ortega y Álvarez, 2015).

Llegados a este punto es interesante hacer referencia a la investigación recogida en el artículo *“Grupos Interactivos como estrategia para la mejora educativa: estudio de casos en una comunidad de aprendizaje”*, destacable en tanto en cuanto “aporta la novedad sobre cómo planificar y ejecutar los G.I en aulas de Primaria. La mayoría de las investigaciones plantean las bondades de trabajar con G.I., pero no analizan como implementarlos en la práctica” (Ordóñez-Sierra, Rodríguez-Gallego y Rodríguez-Santero, 2017, p. 84). Se realiza un estudio de casos en una escuela que es CDA y se centran en valorar la planificación, ejecución e impacto de los GI.

En cuanto a la planificación de los GI, el 50% de los docentes se muestra satisfecho con la planificación de las actividades y el 30% aboga por una mejora

en este sentido. El 66,67% de ellos realiza programaciones a corto plazo (Ordóñez-Sierra et al., 2017).

Al ser preguntados por la ejecución, el 62,5% de los docentes señala que las actividades programadas duran entre 15 y 20 minutos y un 12,5% sobrepasan ese tiempo, entre 20-30 minutos, siendo la duración idónea de un cuarto de hora. El 80% explica las actividades previamente al alumnado y también a los voluntarios/as para que puedan elegir. La mitad de los profesores/as no corrige las actividades que se llevan a cabo (Ordóñez-Sierra et al., 2017). El voluntariado determina que la mayor parte del alumnado termina las actividades y “el 84,95% del alumnado las ha realizado correctamente” (Ordóñez-Sierra et al., 2017, p. 78). Además, “el 100% de las voluntarias consideran que los G.I. funcionan bastante bien y destacan que buena parte del alumnado (69,75%) ha llegado a dominar el contenido trabajado” (Ordóñez-Sierra et al., 2017, p. 79).

Por último, en referencia al impacto que causan los GI en el aula, los docentes señalan una mayor cohesión y cooperación, así como más disciplina y rendimiento. Destacan también la atención individualizada, posible por la organización del alumnado en pequeños grupos. En menor medida, los docentes refieren mayor motivación en el alumnado y más rentabilidad en el tiempo de trabajo. Además, todos los docentes entrevistados, menos uno, consideran que los niños y niñas aprenden más trabajando en GI. En lo negativo, destacan la participación familiar, que se ha reducido respecto al curso anterior (Ordóñez-Sierra et al., 2017).

El artículo *“Agrupamientos y organización del voluntariado en Comunidades de Aprendizaje: claves desde la perspectiva del equipo directivo”* muestra los resultados de una investigación llevada a cabo en 3 centros

educativos andaluces que son CDA cuyo objetivo “era analizar la coordinación y participación en las actuaciones de éxito realizadas por el voluntariado desde la visión de los Equipos Directivos” (Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2018, p. 67). Para ello se realizaron cuestionarios tipo Likert (metodología cuantitativa) y entrevistas (metodología cualitativa) a los directores/as, jefes/as de estudios y secretarios/as de dichos centros.

Todos coinciden “al estimar que las CdA son una herramienta útil en la enseñanza” (Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2018, p. 68). Una de las ventajas es la heterogeneidad del voluntariado, lo cual “aporta un contacto intercultural que favorece la convivencia y el mejor rendimiento del aprendizaje entre el alumnado” (Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2018, p. 69). La participación del voluntariado en GI es elevada, pero mucho menor en las TLD y en Biblioteca Tutorizada. Entre los inconvenientes más destacados, la no asistencia del voluntariado sin previo aviso, el hecho de que hay pocos voluntarios/as y, además, la falta de voluntarios masculinos (Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2018).

Es destacable la investigación *"Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed"* que recoge los resultados de dos centros educativos. En el primero de ellos se evidencian mejoras en cuanto a éxito educativo en Lengua y Matemáticas en tan solo un curso escolar, durante el cual la comunidad educativa comienza a participar en la escuela (Flecha et al., 2009). En el segundo centro educativo la comparación de resultados abarca 5 cursos, registrándose una tendencia a la mejora en Lengua y Matemáticas según los resultados de las evaluaciones externas (Flecha et al., 2009). Estos resultados coinciden con los obtenidos a nivel europeo.

De forma breve se resalta la importancia de la participación de las familias en actividades formativas para adultos, dado que su formación aumenta la motivación del alumnado por aprender, lo que repercute positivamente en sus resultados académicos (Flecha et al., 2009).

El artículo "*Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo*" señala que al organizar la clase de forma heterogénea incluyendo adultos diversos tal y como sucede con GI "las niñas y los niños aumentan su nivel de rendimiento escolar" porque se "acelera el aprendizaje" (Martínez y Niemelä, 2010, p. 75).

Señalan los autores 4 tipos de implicación de la comunidad en la escuela: Formación de Familiares, participación en la toma de decisiones, participación en el desarrollo del currículo y la evaluación y dentro del aula. Concluyen que dichas formas de participación proporcionan "elementos para la superación del fracaso escolar y de las desigualdades" (Martínez y Niemelä, 2010, p. 76). Una de estas formas de participación, la FF, tiene impacto en la vida de los participantes y, además, resulta beneficiosa para el rendimiento académico del alumnado porque las familias pueden "ayudar a sus hijas e hijos en la realización de deberes y otras tareas escolares, fomentando así los hábitos de estudio" (Martínez y Niemelä, 2010, p. 74).

Además, y en referencia al absentismo, se señala que "la participación de la comunidad y, en concreto, de las familias, en la toma de decisión, ha contribuido al descenso del absentismo, pues ellas forman parte del día a día de las escuelas" (Martínez y Niemelä, 2010, p. 74).

El artículo "*Mead's Contributions to Learners' Identities*"⁴⁸ resulta interesante también. En él se señala la importancia de conectar familia y escuela para mejorar el aprendizaje del alumnado, de acuerdo con las investigaciones de Includ-ed y basándose en el interaccionismo simbólico de Mead, que sirve "for explaining both how students learn and how learning environments can be improved"⁴⁹ (Gatt, Puigdemívol y Molina, 2010, p. 223). Así mismo, la participación de las familias en la escuela resulta beneficiosa para el alumnado y el hecho de que sus familias acudan a actividades formativas para los adultos también mejora la motivación (Gatt et al., 2010).

Iturbe determina que la Formación de Familiares "tiene efectos inmediatos y generalizados en la escolarización y en la mejora de resultados académicos de sus hijos e hijas" (2012, p. 62) como refleja en el artículo "*La escuela inclusiva tiene nombre propio: comunidades de aprendizaje. Una experiencia de más de 10 años en Ceip de Lekeitio*". En la misma línea se expone en "*Contribuciones al éxito educativo desde la metodología comunicativa*" el hecho de que la FF mejora el ambiente de estudio en los hogares lo cual hace que los niños y niñas obtengan "mejores resultados académicos" (Gómez y Holford, 2010, p. 28). Los autores también relacionan esta mejora con la aplicación de GI.

Las mejoras acaecidas por la participación de las familias en actividades formativas para adultos se muestran también en "*La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante*", en el que se recogen los datos de la investigación del Plan Nacional

⁴⁸ "*Contribuciones de Mead a las Identidades de los Aprendices*".

⁴⁹ "tanto para entender cómo los estudiantes aprenden como para mejorar los entornos de aprendizaje".

I+D+I del mismo título, llevada a cabo mediante la Metodología Comunicativa Crítica, con un trabajo de campo realizado en distintos centros de Primaria y Secundaria de 5 comunidades autónomas españolas, seleccionadas de acuerdo con la proporción de alumnado inmigrante respecto al resto de la población estudiantil no universitaria.

El alumnado señala que “cuando sus familiares asisten a cursos de formación les pueden ayudar en sus tareas, potenciando así su éxito académico” (García, Martín y Sampé, 2011, p. 12). También los docentes subrayan esta mejora del rendimiento. También se hace referencia a la participación de las familias como voluntarios, lo que tiene “una incidencia directa en los niños y niñas y en sus resultados académicos” (García et al., 2011, p. 6). Esta participación genera, además, mejores relaciones familia-escuela y tanto los docentes como los familiares implicados coinciden al afirmar que “una buena comunicación y la colaboración con el centro educativo son fundamentales para asegurar el éxito educativo de los niños y niñas” (García et al., 2011, p. 7).

El artículo *“La aportación del proyecto de comunidades de aprendizaje a la transformación social y educativa de un barrio. La experiencia de La Estrella-La Milagrosa en Albacete”* muestra el proceso que dio lugar al Proyecto Educativo Barrios La Estrella y La Milagrosa (PEBEM) y cómo esto ha supuesto la transformación del contexto. Durante todo este proceso se han aplicado distintas AEE en los 3 colegios, que han dado resultados positivos.

La FF ha supuesto que las mismas familias “no solo cambiaran la expectativa que tenían de los niños y las niñas, sino lo que es igual de importante, la expectativa de ellos mismos hacia sus propias capacidades” (García y Villar, 2011, p. 215). Así, transforma el entorno cultural “del propio domicilio

contribuyendo a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado” (García y Villar, 2011, p. 228).

El Aula matinal, que abre a las 7’30 horas, ha facilitado que muchas familias puedan dejar a sus hijos en el centro escolar antes de comenzar sus jornadas laborales lo que ha contribuido “de manera inequívoca a la disminución del absentismo escolar en los tres centros educativos” (García y Villar, 2011, p. 225).

Se han realizado TLD con el alumnado. El artículo señala que no hay datos exactos sobre el avance en competencias (dado que no se ha finalizado el análisis de la evaluación que se llevó a cabo) si bien, en base a las Memorias de los centros educativos, avanzan que ha aumentado la motivación hacia la lectura (García y Villar, 2011).

El artículo *“Actuaciones de éxito en el aprendizaje de lenguas: aproximaciones desde la investigación”* recoge parte de los resultados del proyecto Includ-ed, en relación con la enseñanza de las lenguas; concretamente se ejemplifican prácticas de España y Letonia, llevadas a cabo con alumnado vulnerable. Al respecto de la Formación de Familiares se destaca que genera importantes beneficios para los participantes, pero también para los niños y niñas. Las Tertulias en la FF

generan nuevas expectativas que tienen claras repercusiones en las propias personas participantes y en su alrededor. (...) El impacto se produce en la motivación, los hábitos y las relaciones dentro de la familia, en el vínculo con la escuela y en el aprendizaje de los niños y las niñas. (Padrós y Zepa, 2010, p. 94)

En referencia a la priorización de la lectura se destaca una dinámica denominada “padrinos de lectura” llevada a cabo en España. Consiste en emparejar a alumnado de 6º con alumnado de 5 años, para que les ayuden a leer. Los pequeños “se benefician con mayor tiempo y atención individualizada y

disfrutan con la experiencia” mientras que los mayores “están entusiasmados con la responsabilidad” (Padrós y Zepa, 2010, p. 96).

Es muy reseñable el artículo "*Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura*" que pretende demostrar que los centros que abogan por el AD en lectura y escritura consiguen la mejora de su alumnado, sin datos objetivos que sustenten sus afirmaciones. Las interacciones en la lectura contribuyen "a la aceleración de su aprendizaje de la lectura y posterior desarrollo como personas lectoras" (Valls et al., 2008, p. 81). Hoy en día, según se refleja en el texto, "se desarrolla un movimiento internacional de tertulias literarias dialógicas y la experiencia, que se está extendiendo a muchos países, está siendo reconocida por los resultados que genera tanto por la comunidad científica internacional como por intelectuales de gran prestigio" (Valls et al., 2008, p. 81).

El artículo "*Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje*" señala de manera muy teórica: "cambia el contexto de aprendizaje y esto conlleva distintas transformaciones en las personas lectoras, en sus relaciones con el texto y con los demás (...)" (Aguilar et al., 2010, p. 38). El texto señala la consolidación de la lectoescritura y el dominio de mayor vocabulario como efectos positivos de las TLD, así como "el aumento de los conocimientos instrumentales vinculados a la cultura escrita y a los clásicos universales de la literatura" (Aguilar et al., 2010, p. 37). Todo ello contribuiría al éxito educativo del alumnado participante.

El texto *“Dialogic Imagination in Literacy Development”*⁵⁰ se centra en las TLD, utilizadas en la Universidad de Harvard y apoyadas por Saramago o Labordeta, según se señala en el artículo. Como efectos positivos de las TLD se señalan: “the result is higher levels of collective knowledge”⁵¹ o bien “help people make remarkable progress in reading and reading comprehension”⁵² (Serrano et al., 2010, p. 201). Aspectos como el aumento de vocabulario y, consiguientemente, las mejoras del idioma también son señalados como beneficios de las TLD (Serrano et al., 2010).

De acuerdo con *“Comunidades de aprendizaje: una perspectiva de la educación inclusiva”* de Lanza y Flores (artículo al que ya se ha hecho referencia previamente en el presente apartado), las TLD mejoran “todas las competencias lingüísticas” (2016, p. 44).

El artículo *“La dimensión instrumental en las comunidades de aprendizaje”*, expone resultados que toman como referentes los presentados en Includ-ed. Se ha realizado un estudio de caso en una escuela de Infantil y Primaria transformada en CDA en 2001, para lo cual se han llevado a cabo relatos comunicativos, entrevistas semiestructuradas y observaciones. El centro desarrolla TLD que refuerzan “la dimensión instrumental del aprendizaje haciéndola motivadora” (de Botton, 2015, p. 361). Y, además, se mejora la lectura, cambia la actitud del alumnado hacia la misma, aumenta el vocabulario que luego utilizan en otros contextos, entre otros beneficios (de Botton, 2015).

⁵⁰ *“Imaginación Dialógica en el Desarrollo de la Alfabetización”*.

⁵¹ “el resultado es un mayor nivel de conocimiento colectivo”.

⁵² “ayuda a la gente a hacer progresos importantes en lectura y lectura comprensiva”.

Los resultados se aprecian en distintas materias. Como señala el texto citado “los resultados de las pruebas de competencias básicas de inglés realizadas por la administración catalana en el 2011 superan a la media autonómica” (de Botton, 2015, p. 362). Y todo ello porque “cuando estas actuaciones se basan en evidencias científicas, la dimensión instrumental ocupa un lugar central en el proceso de aprendizaje de todo el alumnado” (de Botton, 2015, p. 365).

La misma AEE se estudia en *“Las tertulias literarias dialógicas, un desafío para la creatividad y la convivencia”*, que comenzaron a aplicarse en el CEIP La Pradera en 2013.

El alumnado ha expresado que las tertulias literarias les han permitido encontrar argumentos para justificar su opinión, y sobre todo ha sido una oportunidad para reflexionar sobre lo leído y poder generar recursos para expresar mejor sus pensamientos, sus emociones y sus comportamientos. Afirman que las tertulias les han facilitado conocer obras que desconocían, aprender algunos aspectos históricos y literarios. (Martín y Jiménez, 2013, pp. 15-16)

En *“La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas”* se expone el marco teórico en que se basan las TLD, para exponer después cómo se llevan a cabo. Se ejemplifican sus beneficios con el caso de Antonia, alumna de iniciación que mejora su nivel de lectura y expresión oral después de participar en varias TLD. Además, señalan que el aprendizaje lingüístico se traslada a otras interacciones en su vida. También el caso de María, cuya hija universitaria no creía que su madre pudiera leer La Odisea, cuando así lo estaba haciendo en la TLD en la que participaba (Pulido y Zepa, 2010).

Las TLD ofrecen buenos resultados en el campo de la educación de personas adultas, tal y como se refleja en el artículo previamente señalado y también en este otro: *“Las Tertulias Literarias Dialógicas: Compartiendo Lectura*

y *Cultura*". Así pues, se señala que "los resultados son contundentes: a través de su metodología, la tertulia literaria consigue que personas que nunca antes habían leído un libro puedan leer, dialogar y disfrutar leyendo obras de autores como Kafka, Joyce, Lorca, Cervantes o Camus" (Lleras y Soler, 2003, p. 1). Todo ello gracias al diálogo a través del cual "acceden a la literatura y a la educación, enriqueciéndose como personas sin renunciar a su propia identidad" (Lleras y Soler, 2003, p. 4).

Los voluntarios y voluntarias que colaboran en las TLD aportan su inteligencia cultural y, además, su participación en las mismas supone para ellos un proceso de aprendizaje. Así se refleja en "*La experiencia del voluntariado universitario en las tertulias dialógicas de las comunidades de aprendizaje*". La información se ha obtenido de la Memoria que cada estudiante debía presentar al acabar sus "Prácticas de Intervención psicoeducativa en Comunidades de Aprendizaje". Se destaca que la participación en las TLD ha servido al voluntariado para mejorar sus habilidades lectoras, para enriquecerse escuchando a los demás, para "crecer en lo personal, en lo profesional y en lo académico" (Aguilera, Prados y Gómez del Castillo, 2015, p. 255), así como para leer obras que "de ser por mí no las hubiera leído nunca" (Aguilera et al., 2015, p. 256). De cualquier forma, no todo es perfecto y señalan que mejorarían la participación de las familias y del propio voluntariado (Aguilera et al., 2015).

Miguel del Pino realizó un estudio sobre "*La enseñanza de comprensión y producción de textos breves mediante la metodología de Grupos Interactivos*" que aporta una visión de cómo los GI mejoran la competencia lingüística en cuanto a comprensión y producción de textos del alumnado de 3º. Para ello, se pasó al alumnado un examen antes de llevar a cabo los GI y otro después, y los

resultados demuestran que, tras la aplicación de los GI, la tendencia se invirtió radicalmente, de modo que ningún alumno suspendió y casi un 60% obtuvo una nota numérica de 7 puntos. De cualquier forma, no se determina durante cuánto tiempo se trabajó en GI. Además, hay que tener en cuenta que el propio autor esperaba que “los resultados en el segundo control serían mejores por haber sido evaluado antes el contenido” (del Pino, 2007, p. 138).

El artículo *“Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria”* se muestran los resultados de una investigación llevada a cabo con alumnado de 8 y 9 años de edad divididos en dos grupos, uno de los cuales trabaja un programa centrado en el desarrollo de estrategias de comprensión lectora a través de GI y el otro lo hace en la clase tradicional. Se llega a la conclusión de que “la instrucción a través de grupos interactivos mejora de manera muy significativa el proceso de adquisición de la lectura” (Gutiérrez, 2016, p. 315). Y esto es así porque mejoran en las distintas variables analizadas: los resultados son mejores en capacidad comprensiva a nivel sintáctico oracional, así como en la comprensión sintáctico-semántica, el alumnado mejora su capacidad de síntesis y de reorganización de las ideas del texto y también las estrategias que intervienen en la comprensión de un texto (Gutiérrez, 2016).

Como se acaba de exponer, la lectura no solo mejora a través de las TLD, también lo hace gracias a GI, considerados “un factor clave en la superación de las dificultades de lectura”⁵³ (Kesane y Ruiz, 2010, p. 118). Así se expone en *“Contribuciones de la comunidad científica internacional sobre aprendizaje de la*

⁵³ “un factor clave en la superación de las dificultades de lectura”.

*lectura i superació del fracàs escolar*⁵⁴ que se hace eco de los resultados del proyecto 2 de Includ-ed. Se recoge la siguiente afirmación de Soler: cuando se llevan a cabo GI “es produeix un gran desenvolupament de les habilitats comunicatives i lectores”⁵⁵ (Soler, 2003-2005 citado en Kesane y Ruiz, 2010, p. 125).

Una forma de potenciar las interacciones en el aprendizaje de la lectura es mediante la participación de las familias en la escuela, dado que “una concepció limitada de la participació de les famílies pot portar a pitjors resultats en lectura”⁵⁶ (Kesane y Ruiz, 2010, p. 120).

Como se ha venido señalando, también es importante la Formación de Familiares, porque “es contribueix a crear a casa un entorn amb llibres i material acadèmic, fomentant un ambient més obert a la lectura i la literatura, que repercuteix directament en l’aprenentatge del nens i nenes d’aquestes famílies”⁵⁷ (Aubert et al., 2008 y Soler 2003-3005, citados en Kesane y Ruiz, 2010, p. 126). Con la FF “milloren la interacció acadèmica entre els nens i les nenes i les seves famílies i contribueixen a augmentar la comunicació entre famílies i escola”⁵⁸ (Kesane y Ruiz, 2010, p. 127).

Una forma de llevar a cabo la Formación Dialógica Del Profesorado, de acuerdo con el proyecto de CDA, son las Tertulias Pedagógicas Dialógicas. En

⁵⁴ *“Contribuciones de la comunidad científica internacional sobre aprendizaje de la lectura y superación del fracaso escolar”.*

⁵⁵ “se produce un gran desarrollo de las habilidades comunicativas y lectoras a la vez que mejora la solidaridad entre todo el grupo-clase”.

⁵⁶ “una concepción limitada de la participación de las familias puede llevar a peores resultados en lectura”.

⁵⁷ “se contribuye a crear en casa un entorno con libros y material académico, fomentando un ambiente más abierto a la lectura y a la literatura, que repercute directamente en el aprendizaje de los niños y niñas de estas familias”.

⁵⁸ “mejoran la interacción académica entre los niños y las niñas y sus familias y contribuyen a aumentar la comunicación entre familias y escuela”.

el artículo *“La tertulia pedagógica dialógica en el prácticum de la formación inicial de maestras y maestros”* se muestra la experiencia llevada a cabo con alumnado de 3º y 4º de Magisterio, de prácticas en dos centros de difícil desempeño con el libro *“Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información”*. Según se refleja en el artículo, los efectos de la Tertulia con el alumnado de prácticas han sido positivos: el haber participado en la misma “ha servido para ver otra manera de aprender” (Aguilar, 2017, p. 16). Hay quien señala que “gracias a ellas hemos desarrollado el discurso propio y la argumentación de ideas” (Aguilar, 2017, p. 17). La autora concluye que “hemos compartido pensamientos, reflexiones, sensaciones y sentimientos. Hemos aprendido de y con todos y todas los/las demás y nos hemos enraizado en la utopía” (Aguilar, 2017, p. 20).

En *«Innovación docente en la universidad: el caso de la implementación del contenido “Comunidades de Aprendizaje” en dos asignaturas en la formación inicial del profesorado»* se muestra la experiencia de introducir contenidos referentes a CDA en dos materias del Grado de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria desde el punto de vista de 9 docentes universitarios que las impartían. Tras explicar los contenidos de manera teórica y realizar alguna práctica, sobre todo, una réplica de la fase del sueño propia de un centro que se transforma en CDA, los docentes señalan que sería necesaria una práctica real y un acercamiento a los centros educativos que son CDA porque “presentar las Comunidades de Aprendizaje desde la distancia y sin visitar y estar en una jornada escolar con ellos queda muy débil” (Giner et al., 2017, p. 543).

Entre los beneficios, se destacan “la participación, el dialogo, la cooperación o el trabajo colaborativo, la búsqueda de un consenso entre el alumnado o el desafío de soñar con una nueva escuela” (Giner et al., 2017, p.

543). Y en las conclusiones se señala “la necesidad de establecer una relación entre la universidad y la escuela” (Giner et al., 2017, p. 545).

También sobre la formación inicial de los futuros enseñantes versa el artículo *“Aportes a la formación docente desde comunidades de aprendizaje”* cuyas autoras son “formadoras de docentes” (Soria y Hernández, 2017, p. 133). Ellas ofrecen a su alumnado “ámbitos de prácticas que procuren nuevos horizontes, tal como la posibilidad de participar en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje; específicamente en las fases de transformación que protagonizan escuelas” (Soria y Hernández, 2017, p. 133). El alumnado valora la posibilidad de realizar las prácticas en centros que sean CDA atraídos por la unión entre escuela y familia asumiendo, como dice un alumno, “la posibilidad de enfrentarnos a la práctica de una educación basada en el diálogo entre iguales” (Soria y Hernández, 2017, p. 143). Entre los resultados obtenidos se señala el hecho de que

Los estudiantes que participaron en diferentes AEE en el marco de Comunidades, enriquecieron sus intervenciones pedagógicas, reflexionando sobre cómo los niños y niñas aumentan los aprendizajes y mejoran la convivencia intercultural. Allí se producen diálogos que rompen con estereotipos culturales y de género, al mismo tiempo, esos diálogos generan profundos vínculos con el conocimiento entre estudiantes con diferentes niveles de desempeño escolar. (Soria y Hernández, 2017, p. 143)

Las autoras concluyen que “esta experiencia es innovadora, porque de alguna manera facilita el ingreso de futuros profesionales en actuaciones educativas no previstas en sus planes de formación” (Soria y Hernández, 2017, p. 144). Como reflexiones finales señalan que el alumnado ha aumentado sus conocimientos para el desarrollo de su futuro papel docente, ha reflexionado de forma crítica sobre las bases del proyecto de CDA y han generado una “mirada positiva hacia la inclusión y la realización de un trabajo sostenido para lograr buenos resultados para todos” (Soria y Hernández, 2017, p. 144).

La forma de agrupamiento del alumnado también puede contribuir a la mejora de los resultados académicos. El artículo *“Aportaciones científicas a las formas de agrupación del alumnado”* hace un recorrido por las distintas posibilidades de agrupamiento de los niños y niñas en el aula.

Comienza por el denominado Mixture, es decir, un docente encargado de todo el grupo-clase. Determina que “en la práctica, el desarrollo de este modelo encuentra serias dificultades para dar respuesta a un alumnado cada vez más diverso” (Morán et al., 2012, p. 14). El Streaming, o separación del alumnado por nivel de rendimiento tampoco es conveniente. Haciendo referencia a los resultados PISA del año 2009 se concluye que “cuanto más frecuentemente las escuelas agrupan al alumnado por niveles en todas las asignaturas, más bajos son los resultados de rendimiento” (Morán et al., 2012, p. 15). Así pues, termina recomendando la Inclusión, en que el alumnado trabaja en grupos heterogéneos con más de un adulto dentro del aula, a fin de conseguir “unos objetivos comunes para todo el alumnado” (Morán et al., 2012, p. 17).

Gómez y Holford, señalan en su artículo *“Contribuciones al éxito educativo desde la metodología comunicativa”* que cualquier tipo de agrupamiento del alumnado que sea segregador resulta negativo y que “no existen estudios internacionales que hayan aportado evidencias sobre la adecuación de estos modos de segregación” (Gómez y Holford, 2010, p. 24). Algo similar se recoge en *“Actuaciones Educativas de Éxito como base de una política educativa basada en evidencias”*, determinando “sus efectos negativos en términos de reducción de oportunidades de aprendizaje, aumento de las desigualdades educativas, etiquetaje de alumnos y alumnas y grupos de alumnado” (Flecha y Molina, 2015, p. 5). En la misma línea, en *“Actuaciones educativas que están*

consiguiendo éxito educativo en centros educativos con alumnado inmigrante” se señala que el Streaming, genera “fracaso escolar ya que los grupos con menor rendimiento nunca lograrán los aprendizajes y resultados del resto del alumnado” (Sampé et al., 2012, p. 125). Estos artículos ya se han referenciado previamente en el presente apartado, como también el siguiente, si bien conviene retomarlos en tanto en cuanto hacen referencia a las agrupaciones del alumnado.

El artículo *“Actuaciones de éxito en el aprendizaje de lenguas: aproximaciones desde la investigación”*, señala que la segregación aumenta “la influencia del nivel socioeconómico del alumnado en sus resultados de lectura (como en ciencias y en matemáticas) (...) a la vez que no mejoran ni la media ni las puntuaciones altas” (Padrós y Zepa, 2010, p. 94). Se mantiene la necesidad de evitar la segregación y organizar al alumnado en grupos heterogéneos, incluyendo recursos humanos en el aula “para estimular el aprendizaje de todos los alumnos y las alumnas” (Padrós y Zepa, 2010, p. 94).

La organización en parejas o grupos resulta también positiva entre el estudiantado universitario, tal y como se afirma en *“Actuaciones Educativas de Éxito en la Universidad. Hacia la Excelencia Tomando las Mejores Universidades como Modelo”*, que explica las denominadas AEE en la Universidad, y señala que “el trabajar en grupos o parejas, aunque sean dos alumnos poco exitosos, siempre produce más éxito que el trabajo individual produciéndose más ganancias cognitivas y psicológicas” (Flecha et al., 2014, p. 141).

Acerca de la Universidad versa también el artículo *“El papel de la Universidad en Comunidades de Aprendizaje”*, exponiéndose el ejemplo de las Universidades de Barcelona y Sevilla y el papel que han desempeñado en el

proceso de transformación de centros educativos en CDA. Entre los beneficios derivados de la colaboración entre escuelas que son CDA y la Universidad se destaca el hecho de que los centros educativos conozcan las prácticas que conducen al éxito o al fracaso escolar para ponerlas en práctica o cómo, a través del diálogo entre ambas instituciones, “los desarrollos científicos adquieren mayor calidad y posibilidades de transformar la realidad social, incluida la educación” (Aguilera et al., 2010, p. 54).

Terminaremos el presente recorrido por las distintas investigaciones haciendo referencia a Muijs quien, en su artículo *“La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación”*, señala 10 factores clave para mejorar las escuelas ubicadas en estos entornos. Dichas propuestas están ordenadas según “la fortaleza de la influencia de cada componente” (Muijs, 2003, p. 1).

Resultan llamativas en referencia a la presente tesis doctoral las tres primeras propuestas. De acuerdo con el autor uno de los factores que promueve la mejora en los centros escolares ubicados en entornos desfavorecidos es “tienen como prioridad el logro académico” (Muijs, 2003, p. 1). La segunda propuesta es que las escuelas eficaces implican a los padres y a la comunidad local, ambas cuestiones prioritarias también en el proyecto de CDA. En tercer lugar, el autor señala que las escuelas eficaces “se convierten en comunidades de aprendizaje” (Muijs, 2003, p. 2).

No obstante, cabría preguntarse que impulsa a un centro educativo a convertirse en CDA. En *“Motivaciones y barreras a la transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje”* se muestra el estudio realizado al respecto en una Escuela Infantil que inicia su proceso de transformación, para

lo cual se realizaron 15 entrevistas a otras tantas maestras y educadoras del centro. Uno de los motivos prioritarios es la percepción de que, al transformarse en CDA, se incrementará el éxito escolar, es decir, habrá una “mejora de los aprendizajes de los niños y niñas, debido a un incremento de las interacciones y de las oportunidades de aprender. Se va a producir una aceleración de los aprendizajes” (Ferreyra, 2011, p. 41). Estos aprendizajes no serían adquiridos únicamente por el alumnado, sino también por sus familias y, además, se cree que éstos generarán altas expectativas sobre sus hijos e hijas (Ferreyra, 2011).

No obstante, se perciben también barreras de cara al proceso de transformación tales como dificultades (72%), miedos (23%) y dudas (4%). También hay escasas expectativas de lograr el éxito en la implementación del proyecto en la Escuela Infantil y se percibe como difícil el conseguir la participación de los familiares (Ferreyra, 2011).

4.1.2 Mejora de la convivencia.

El artículo *“El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje”* es muy teórico. Se basa en explicar dicho modelo, así como los principios básicos del AD, y el rol del voluntariado, profesorado y alumnado en el mismo, para concluir de la siguiente manera:

el modelo dialógico de la pedagogía asienta todo su trabajo en la aceptación de que es posible transformar la realidad de la escuela vulnerable, pero se requiere para ello de: una intervención social en que la participación de la comunidad resulta determinante; la aceptación del principio de generación de altas expectativas para todo su alumnado, y de la generación de modelos pedagógicos distintos a los tradicionales. (Ferrada y Flecha, 2008, p. 60)

Los conflictos en CDA se abordan desde el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos a la que hace referencia el artículo *“Prevención de conflictos en comunidades de aprendizaje”*. En él, Flecha y García hacen un

recorrido por los distintos modelos de resolución de conflictos para concluir que éste genera “una mejor convivencia entre su alumnado y con la comunidad en general y, por otro lado, está contribuyendo a un mayor aprendizaje” (2007, p. 76).

Los autores del artículo *“Metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula”*, han llevado a cabo una evaluación cualitativa sobre las Asambleas de la que se destaca como conclusión que “en opinión de los profesores, los resultados han sido positivos ya que ha creado un clima más distendido, de respeto y afecto” (Iglesias et al., 2013, p. 123). Este clima contribuye a la mejora de la convivencia en el centro y en el aula. Cabe recordar que el presente artículo versaba también sobre los GI que, en referencia a la mejora de la convivencia, han contribuido a la mejora de la motivación, el sentido crítico, el respeto a las diferencias, etc.

Tal y como se refleja en *“La aportación del proyecto de comunidades de aprendizaje a la transformación social y educativa de un barrio. La experiencia de La Estrella-La Milagrosa en Albacete”*, en algunos centros educativos se pone en marcha la denominada Mediación comunitaria que “consiste en avanzar hacia un modelo dialógico y de prevención del conflicto además de intervenir de manera activa a estrechar los lazos de colaboración entre las escuelas, las familias y las entidades del entorno” (García y Villar, 2011, p. 225). Desde la implantación de esta medida “no solo se han reducido las faltas gravemente perjudiciales para la convivencia (...), sino que las familias han aumentado su participación directa” (García y Villar, 2011, p. 225). Los propios docentes destacan “la importancia de la figura del mediador comunitario para conseguir

consolidar un clima favorecedor tanto en las aulas como en muchos hogares” (García y Villar, 2011, p. 225).

Muchas de las AEE contemplan a la familia como agente activo en la educación de los niños y las niñas. Su participación en el aula como voluntarios y voluntarias tiene un impacto positivo porque

Además de aumentar las interacciones que se producen en la misma, conseguimos que muchos niños y niñas vean a sus familias formando parte activa de la propia institución escolar, aumentando así, en muchos casos de manera exponencial, su motivación hacia las tareas educativas. (García y Villar, 2011, pp. 226-227)

El artículo *“Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de Aprendizaje”*, también refleja la Mediación en los recreos como un elemento que ha contribuido en la mejora de la convivencia, junto con el Club de los valientes. Así, señalan que, tras transformarse en CDA en el curso 2012-13, “ha cambiado mucho la forma de actuar y, aunque es algo inevitable el tener algunos episodios esporádicos de conflicto, están viendo que la única y mejor manera de resolverlos es a través del diálogo” (Domínguez Rodríguez, 2018, p. 34).

Los datos del Plan Nacional I+D denominado *“Actuaciones Socioeducativas de éxito para la superación de la pobreza”* se exponen en el artículo *“De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a través de una Educación de Éxito”*. En él se hace referencia al caso del barrio La Milagrosa de Albacete y el impacto generado tras la conversión en CDA de la escuela en él ubicada. En lo concerniente a convivencia se señala que la escuela “mejora de manera radical sus condiciones a partir de su transformación en Comunidad de Aprendizaje: es más segura, abandona enfoques compensatorios para centrarse en máximos

aprendizajes y la convivencia mejora sensiblemente” (Girbés-Peco et al., 2015, p. 103).

La relación entre mejora del aprendizaje y de la convivencia se expone también en *“La transformación de centros educativos en Comunidades de aprendizaje (CdA) en la provincia de Jaén”*. Así, más del 70% de los docentes encuestados consideran que ha mejorado la convivencia, dado que han disminuido las “interrupciones y situaciones conflictivas que enlentecían el ritmo del aprendizaje” (Cantero Rodríguez y Pantoja Vallejo, 2016, p. 733). Además, en opinión del 70,2% del profesorado entrevistado, la aplicación de las AEE ha mejorado la cohesión del grupo y refieren un aumento de la motivación entre el alumnado y de su participación por esta misma causa (Cantero Rodríguez y Pantoja Vallejo, 2016).

Destacando la idea de que los GI contribuyen al éxito académico además de a la mejora de la convivencia, en *“Los grupos interactivos: hacia el éxito de todos y todas”* se señala que “mediante un diálogo igualitario se da una aceleración del proceso de aprendizaje y la construcción de un contexto de solidaridad que mejora la convivencia” (Girbés, 2011, p. 2).

Una idea similar, de relación entre mejora de la convivencia y mayor aprendizaje se recoge en *“Agrupamientos y organización del voluntariado en Comunidades de Aprendizaje: claves desde la perspectiva del equipo directivo”*, cuando se señala que la heterogeneidad del voluntariado es positiva en la convivencia y en el mayor aprendizaje del alumnado (Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2018). Además, estos “equipos directivos destacan que los voluntarios/as establecen un vínculo muy estrecho entre la comunidad y el centro educativo que hace que se transmitan valores como la solidaridad y se fomente

la diversidad lo que permite una mejora del aprendizaje” (Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2018, p. 73).

Igualmente, Sánchez, director de un instituto de Granada, recoge en su artículo *“Actuaciones educativas de éxito”* que, en su centro, tras varios años llevando a cabo GI “el profesorado constata como el clima de convivencia, de naturalidad y trabajo fluye en un ambiente distendido en que el alumnado suele trabajar prácticamente el doble de lo habitual” (2011, p. 3).

Lo mismo se constata en el artículo *“Actuaciones educativas que están consiguiendo éxito educativo en centros educativos con alumnado inmigrante”* que resume el trabajo de campo de la investigación CONEXITO del Plan Nacional I+D+I (2008-2011). De acuerdo con sus autores, la citada investigación proporciona evidencias sobre como el trabajo en GI produce un “incremento de los aprendizajes instrumentales (...) y el fomento de relaciones de solidaridad y tolerancia hacia la diversidad” (Sampé et al., 2012, p. 125). La mejora de la convivencia se produce “al no segregar y, por tanto, no etiquetar al alumnado entre el que sabe más y el que sabe menos” (Sampé et al., 2012, p. 125).

Igualmente, en el artículo *“El aprendizaje dialógico”* las autoras reflejan una mejora de resultados académicos y de la solidaridad al implementar GI, destacando que dicha solidaridad mejora la convivencia “no sólo dentro del aula, sino en todos los espacios del centro y en el entorno” (Aubert et al., 2009, p. 134). En esa misma línea, resulta muy interesante el artículo *“Sub-Communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive Groups”*⁵⁹ en el que se afirma que dichas subcomunidades de aprendices mutuos (y, más

⁵⁹ *“Subcomunidades de Aprendices Mutuos en el Aula: El caso de los Grupos Interactivos”.*

concretamente, el caso de los GI) contribuyen a la mejora de los resultados académicos y, además, “supportive dynamic develops among the learners”⁶⁰ (Elboj y Niemelä, 2010, p. 177). Para apoyar esta afirmación se recogen aportaciones de distintos miembros de la comunidad educativa participantes en GI.

Los resultados de la investigación llevada a cabo en un centro que es CDA se reflejan en *“La inteligencia cultural en los grupos interactivos: un estudio de caso en la Comunidad de Aprendizaje La Pradera de Valsaín (Segovia)”*. Además de las habilidades académicas aprendidas y puestas en práctica en los GI, se refleja también en el artículo una mejora de las habilidades prácticas, tales como ponerse en el lugar del otro, desarrollándose así la empatía, o dar soluciones a conflictos. Estas habilidades servirían “para desenvolverse en la vida cotidiana y para resolver los problemas cotidianos” (Fernández-Antón, 2014, p. 90). Pero esta AEE sirve no solo para aprender a resolver problemas, sino que también “es una buena opción para prevenirlos” (Fernández-Antón, 2014, p. 90). Es destacable también el hecho de que el alumnado participante se preocupa más por el éxito grupal que por el individual.

Para alcanzar este éxito grupal se hace necesaria la ayuda entre iguales, aspecto que destacan positivamente Álvarez y Puigdemívol en su artículo *“Cuando la comunidad entra en la escuela: un estudio de casos sobre los grupos interactivos, valorados por sus protagonistas”*. Así mismo señalan que “la mejora de la convivencia y la aparición de actitudes solidarias entre los estudiantes son dos de los efectos más destacados por todas las personas que se implicaron en

⁶⁰ “generan dinámicas solidarias entre el propio alumnado”.

el funcionamiento de los GI” (Álvarez y Puigdellívol, 2014, p. 246). Se destacan aspectos tales como el hecho de que la dinámica de los GI genera cohesión y estrechan los lazos de solidaridad entre los participantes, si bien también se reflejan situaciones más difíciles como no cumplir las normas previamente establecidas (Álvarez y Puigdellívol, 2014).

Se señala “el alto nivel de motivación hacia las tareas abordadas” (Álvarez y Puigdellívol, 2014, p. 248), si bien en este sentido también se presentan aspectos más negativos como la “dificultad de motivar a determinadas alumnas y alumnos” (Álvarez y Puigdellívol, 2014, p. 248), hecho que coinciden en remarcar todos los agentes participantes: alumnado, docentes y voluntariado.

En el capítulo 4 de la obra *“Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información”* se señala que, al llevar a cabo GI en el aula se produce un “desarrollo de actitudes solidarias” (Aubert et al., 2013, p. 212). Además, se destacan la

aceleración de los aprendizajes en todo el alumnado, los cambios que se producen en la dinámica del aula, mejorando la convivencia y la relación entre compañeros y compañeras (...) y un importante aumento del interés y la ilusión por aprender. (Aubert et al., 2013, p. 212)

También en un libro, concretamente en el capítulo 6 de *“Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI”* se señala que los GI “facilitan la ayuda mutua y, a través de las interacciones y el trabajo conjunto, la orientación cercana, la solidaridad y la no competitividad” (Aubert et al., 2008, p. 130). Además, señalan que el hecho de realizar diversas actividades de duración breve resulta positivo en la motivación del alumnado (Aubert et al., 2008).

La mejora de la convivencia al implementar GI en las aulas se refleja también en el artículo *“El voluntariado de la Universidad de Sevilla en los Grupos Interactivos de las Comunidades de Aprendizaje”* y, de acuerdo con los

voluntarios participantes, se debería a la “relación de ayuda que se establece entre compañeros” (Gómez-del-Castillo et al., 2016, p. 287). Destacan, además, que esta relación de ayuda es beneficiosa para todo el alumnado; tanto para el que ayuda como para quien es ayudado, así como para la motivación de todos los niños y niñas hacia el trabajo en GI.

De forma breve, el artículo *“From Constructivism to Dialogism in the Classroom. Theory and Learning Environments”*⁶¹ también se hace eco de la mejora de la convivencia al aplicar GI en el aula. Eso se debe, de acuerdo con los docentes entrevistados a que se generan lazos de solidaridad entre los participantes (Rodrigues de Mello, p. 2012).

La solidaridad es un valor que también se refleja en *“Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física”*. Este artículo señala que casi el 90% del alumnado participante en el estudio ha respondido que, trabajando en GI, los compañeros que más sabe ayudan a los que saben menos variando, eso sí, la frecuencia en que se produce esta ayuda. La solidaridad se pone en marcha también cuando se entiende que “para tener éxito individual, el grupo ha de tener éxito” (Castro Sandúa et al., 2014, p. 178).

El artículo *“Aprendizaje dialógico en las matemáticas y en las ciencias”* recoge los resultados que emergen de la aplicación de GI en clase de Ciencias y Matemáticas, con alumnado de tercer curso de Primaria y Educación Infantil, respectivamente. Se concluye que:

esta forma de organización incentiva sobremanera el aprendizaje. Se consigue que todos los niños y todas las niñas intervengan, y se sientan parte de la clase. Aparecen dinámicas de solidaridad, de compañerismo. Los episodios de autoridad (o interacciones basadas en relaciones de poder) sólo ocurren cuando se generan situaciones de indisciplina. (Díez-Palomar, García, Molina y Rué, 2010, pp. 86-87)

⁶¹ *“Del Constructivismo al Dialogismo en el Aula. Teoría y Entornos de Aprendizaje”*.

El artículo *“Grupos Interactivos como estrategia para la mejora educativa: estudio de casos en una comunidad de aprendizaje”* se hace eco brevemente de una mejora de la convivencia al aplicar GI en las aulas de un centro que es CDA. Así, “el 50% de los docentes señala una disminución significativa de los problemas de convivencia” (Ordóñez-Sierra et al., 2017, p. 80). Esta mejora derivaría de la cooperación que se genera al trabajar de esta forma.

En el año 2010, se publica el estudio *“Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro”* en el que se refleja la importancia y beneficios de la educación postobligatoria en la población gitana y las prácticas educativas para conseguirlo. Se señalan, entre otras, los GI, remarcando que su implementación mejoraría los resultados del alumnado gitano y haría que éste se sintiera más incluido en su clase, lo que beneficia la convivencia; “se generan interacciones solidarias entre el alumnado –gitano y payo- que son positivas para la convivencia y la cohesión de los centros educativos a la vez que se fomenta el aprendizaje instrumental” (Grañeras y Parras, 2010, p. 11).

Destacable también la idea de que la dinámica de trabajo que se genera en los GI tiende a disminuir la competitividad entre el alumnado, y se sustituye por un modelo de ayuda entre compañeros con lo cual “los problemas de convivencia van desapareciendo” (Vargas y Flecha, 2000, p. 86). Así se recoge en *«El aprendizaje dialógico como “experto” en resolución de conflictos»*.

El artículo *“Cuatro años de grupos interactivos: estudio de caso de un centro educativo pionero”* expone los resultados de dicho estudio en relación con la mejora de la convivencia. El resumen del artículo ya señala que la puesta en práctica de GI ha generado “una mejora sustancial en aspectos tan relevantes

como la motivación, la convivencia, la inclusión y la participación para toda la comunidad educativa” (Ortega y Álvarez, 2015, p. 105).

La percepción del alumnado al respecto de la convivencia es que desde que se pusieron en marcha los GI ésta ha mejorado, sobre todo en los grupos que han denominado difíciles. Esta es la opinión de 20 de los 23 alumnos y alumnas entrevistados (Ortega y Álvarez, 2015). Al respecto de la motivación, el 87% del alumnado encuestado señala que prefiere “aprender con el apoyo del voluntario o de los compañeros/as (...), mostrando la elevada motivación que hacer grupos interactivos les genera” (Ortega y Álvarez, 2015, p. 115). Las familias y el profesorado participante en esta AEE “también tienen una alta motivación”. (Ortega y Álvarez, 2015, p. 115).

La implicación de las familias también ha mejorado, no solo en su participación como voluntarios/as en los GI, sino que se “van introduciendo en otras fórmulas participativas” (Ortega y Álvarez, 2015, p. 117).

Además, esta AEE resulta beneficiosa en la inclusión de todo el alumnado, en tanto en cuanto “no se excluye a nadie por razón de género, etnia o nivel educativo” (Ortega y Álvarez, 2015, p. 117).

Peirats y López, en su artículo *“Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad”*, destacan la puesta en práctica de valores como “el trabajo en equipo, la confianza, el compañerismo, la colaboración o la cooperación” (2013, p. 207) al implementar GI en las aulas. Todos estos valores contribuirán a la mejora de la convivencia en el aula y en el centro. El artículo destaca también los beneficios de esta AEE en la inclusión de todo el alumnado, porque se ponen en práctica “valores íntimamente ligados con la atención a la diversidad como son la solidaridad, el compañerismo, la

cooperación, el respeto, etc. lo que permite acelerar el aprendizaje y mejorar los problemas de convivencia en el aula” (Peirats y López, 2013, p. 208). Además, comentarios descalificativos hacia determinados alumnos/as se sustituyen por ofrecimientos de ayuda y colaboración (Peirats y López, 2013).

Al respecto de la motivación habla brevemente Píriz Collado en *“Una experiencia de grupos interactivos en un centro de secundaria”*, al señalar que la implementación de esta AEE “aumenta el interés y la motivación hacia los aprendizajes” (2011, p. 61).

En esta misma etapa educativa se centra el artículo *“Los Grupos Interactivos como metodología didáctica en Educación Secundaria: Estudio de casos en un centro constituido en Comunidad de Aprendizaje”*. En cuanto a la convivencia, cerca del 81% del voluntariado participante considera que “los alumnos y alumnas funcionan como equipo” lo que demostraría “que los Grupos Interactivos consiguen que trabajen juntos sin tener en cuenta sus diferencias o problemas fuera del aula, mejorando así las relaciones sociales” (Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2016, p. 150). Así pues, el 91% del voluntariado señala que “los grupos interactivos mejoran las relaciones entre los alumnos/as” (Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2016, p. 150).

Los docentes entrevistados destacan que han disminuido los problemas de convivencia y que el alumnado trabaja mejor, ayudándose mutuamente (Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2016). Todo ello se debería a la necesaria cooperación que se pone en práctica en GI. Gracias a esta AEE también habrían disminuido las peleas, el alumnado ha aprendido a respetar los turnos de palabra y se ha mejorado el compañerismo (Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2016). La motivación que genera el trabajo en GI es refrendada por el profesorado, que

señala unánimemente que al alumnado le gusta trabajar de esta manera. El 93,3% del estudiantado responde de la misma forma.

En la comunicación *"La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante"* señalan que los GI mejoran los resultados académicos y la motivación del alumnado, así como la solidaridad en las relaciones, como demuestran distintas aportaciones de alumnado, voluntarios y profesorado. Además, mejoran la convivencia, puesto que la relación que propician entre personas diversas no se produce en otras dinámicas de trabajo y contribuye a romper barreras y prejuicios hacia la inmigración (García et al., 2011).

Los artículos previamente reseñados hablan de la mejora de resultados académicos y de convivencia entre el alumnado de Primaria y Secundaria al llevar a cabo GI. Estas mejoras se producen también en Educación Infantil, tal y como se expone en *"Grupos interactivos en educación infantil: Primer paso para el éxito educativo"*. El artículo, que recoge los resultados de una de las escuelas estudiadas en España en la investigación Includ-ed, determina que la aplicación de GI en Educación Infantil refuerza la solidaridad entre el alumnado, dado que "todo el estudiantado de educación infantil se mostraba capaz y activo a la hora de interactuar y ayudarse unos a otros para evitar que ninguno se quedara atrás", dado que "lejos de la segregación propuesta por otros sistemas, grupos interactivos busca la cohesión de grupo" (Melgar, 2015, p. 326). El alumnado también es consciente de ello, a pesar de su corta edad. De acuerdo con sus propias palabras, "logran que sean todos y todas más amigos" (Melgar, 2015, p. 326).

Aplicar las denominadas AEE en la Universidad también promueve la mejora de la convivencia entre el alumnado de este nivel académico. Así se expone en *“Actuaciones de Éxito en la Universidad. Hacia la Excelencia Tomando las Mejores Universidades como Modelo”*. El artículo hace una revisión y explicación de las AEE que están demostrando tener éxito en las mejores universidades del mundo, con las que “el estudiantado aprende a colaborar mejor y a involucrarse más con otros estudiantes como co-aprendices” (Flecha et al., 2014, p. 142).

El artículo *“Actuaciones Educativas de Éxito como base de una política educativa basada en evidencias”* habla no solo de la mejora de resultados académicos al aplicar GI, sino también de que esto posibilita “la adquisición y consolidación de ciertos valores” (Flecha y Molina, 2015, p. 8). No especifica cuáles son dichos valores, pero, en cualquier caso, entendiéndolos como algo positivo, contribuirán a la buena convivencia en el centro educativo.

El trabajo en GI implica el agrupamiento heterogéneo del alumnado, algo que se valora como muy positivo en contraposición al Streaming o agrupamiento por niveles de aprendizaje, que genera “problemas de convivencia y prejuicio de los colectivos más vulnerables” (Flecha y Molina, 2015, p. 5).

Así mismo, se señala que dar a las familias la posibilidad de participar en distintas actividades de aprendizaje “hace que el alumnado y sus familias compartan espacios de aprendizaje y que tengan lugar más interacciones académicas, lo que aumenta la motivación del alumnado en relación al aprendizaje escolar” (Flecha y Molina, 2015, p. 11). Si, además, la comunidad educativa participa en la toma de decisiones a través de, por ejemplo, la Comisión de convivencia, “todos los participantes pueden aportar sus

conocimientos y opiniones, siendo más fácil encontrar mejores soluciones a los problemas” (Flecha y Molina, 2015, p. 12). Todo ello favorece la convivencia y la colaboración entre los distintos miembros de la comunidad educativa.

El artículo «*La “Roma Response” al Modelo Reproccionista. La Educación, Nuestra Escalera para la Transformación Social*» señala, entre otros aspectos, los beneficios de la participación de las familias (gitanas en este caso concreto) en la escuela “y en los procesos de decisión”. Esta participación redundará en una “mejora en la resolución de conflictos, así como la construcción de un ambiente de colaboración” (Amador, 2016, p. 160).

La idea del aumento de la motivación del alumnado por la participación de sus familias en la denominada Formación de Familiares se destaca en “*Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed*”. Esta investigación presenta los resultados del proyecto 6 de Includ-ed y señala que la FF “ha fomentado la motivación de los estudiantes por el aprendizaje” (Flecha et al., 2009, p. 190).

Al respecto de la FF, la obra “*Aprendiendo contigo*” señala que “las evidencias científicas nos dicen que la participación y formación de familiares tiene una repercusión directa y positiva en el éxito escolar del alumnado” (Racionero et al., 2012, p. 142). Se ejemplifica esta afirmación con el caso de Layla, cuya hija mejoró mucho en lectura desde que ella se había incorporado a una TLD y “en casa compartían palabras, diálogos y textos” (Racionero et al., 2012, p. 142). La FF también puede suponer mejoras en las vidas personales de los participantes: aumento de la autoestima, inserción en el mercado laboral, etc. (Racionero et al., 2012).

El artículo *“Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo”* señala que la Formación de Familiares modifica las dinámicas en los hogares, al fomentarse los hábitos de estudio, lo que mejora la motivación del alumnado.

Según se refleja en *“La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante”*, “la motivación de las familias por aprender se traslada a sus hijos e hijas que ven aún más importante el proceso de enseñanza-aprendizaje” (García et al., 2011, p. 13). La FF implica también otros beneficios que redundan en la mejora de la convivencia en el centro entre los propios familiares, así como entre el estudiantado, tales como el hecho de que las familias “se conozcan entre ellas y que se genere un clima de confianza” (García et al., 2011, p. 13).

Pero no sólo influye la FF en la motivación del alumnado. También lo hace la participación de las familias como voluntarios en actividades de aprendizaje del alumnado (García et al., 2011). Además, la participación de las familias en la escuela, y su entrada al aula y al centro en general, “potencia una relación fluida” (García et al., 2011, p. 7) entre los docentes y las familias, que repercute positivamente en la mejora de la convivencia.

La participación de las familias en la escuela, concretamente de las familias gitanas, y su contribución al aumento de la motivación del alumnado se recoge también en *“Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning”*⁶² que muestra resultados de Includ-ed, concretamente del colegio La Paz. Así, los autores señalan que “when

⁶² *“Transformando las dificultades en posibilidades: atrayendo a las familias y estudiantes gitanos a la escuela a través del aprendizaje dialógico”*.

Roma relatives and neighbours from the community interacted with them (students) in the classroom: they put more effort into their own work and in helping their classmates”⁶³ (Flecha & Soler, 2013, p. 459).

Resulta necesario retomar la tesis doctoral *"Voluntariado en la escuela: Un estudio de casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje"*, de Vieira. Como conclusiones al respecto de la PC pueden destacarse las siguientes.

“La presencia de voluntariado en el contexto educativo hace que la escuela se vincule más a la comunidad” (Vieira, 2010, p. 263). En una escuela unida a la comunidad, ambos estamentos se conectan con el objetivo de promover la mejor educación para todos y todas, lo cual hace que se mejore la convivencia dentro y fuera de la escuela. Es más, “en algunas ocasiones el voluntariado establece un puente de mediación entre la escuela y las familias con respecto a la educación de los niños” (Vieira, 2010, p. 279).

“La participación del voluntariado educativo es un elemento clave para la transformación del entorno a través de una convivencia solidaria y dialógica” (Vieira, 2010, p. 265). “La diversidad cultural del voluntariado en el contexto educativo representa la oportunidad de diálogo con otras culturas” (Vieira, 2010, p. 271). Cuando se fomenta la comunicación entre los diversos grupos étnicos se derriban muchas barreras y la convivencia mejora.

Los beneficios del voluntariado diverso se recogen también en «*¿Voluntarios dentro del aula? El rol del voluntariado en “Comunidades de Aprendizaje”*» al señalar que se “refuerza de una manera positiva la convivencia dentro y fuera del centro” (Vieira y Puigdemívol, 2013, p. 48), remarcando la idea

⁶³ “cuando sus familiares y vecinos gitanos interactúan con ellos (con el alumnado) en la clase, ellos ponen más interés en su trabajo y en ayudar a sus compañeros”.

con citas de distintos miembros de la comunidad educativa. La heterogeneidad del voluntariado es positiva, en tanto en cuanto genera “una mejor convivencia basada en el respeto mutuo” (Vieira y Puigdemívol, 2013, p. 48).

La organización del alumnado en GI, en los que participa el voluntariado, es beneficiosa en términos de convivencia dado que “genera solidaridad entre el alumnado, pero no como un valor alejado de su realidad, sino estrechamente vinculado a las actividades de aprendizaje” (Vieira y Puigdemívol, 2013, p. 51).

La participación de los abuelos/as del alumnado como voluntario/a en las diversas AEE se recoge en *“Impacto de la Participación de los Abuelos en una Comunidad de Aprendizaje”*. Se destaca que, “tras implementar en el centro el proyecto Comunidad de Aprendizaje (CdA), se generó un camino de participación, diálogo y éxito escolar. El alumnado ya no presenta problemas graves de convivencia y trabaja de forma cooperativa y solidaria” (Cantero Rodríguez et al., 2018, p. 202), a lo que han contribuido los abuelos. Se corrobora esta afirmación con datos del programa Séneca, que recoge “0% de casos de conductas contrarias a la convivencia” (Cantero Rodríguez et al., 2018, p. 215). Se reconoce, además, una mayor motivación del alumnado hacia el aprendizaje y, además, los propios abuelos han mejorado su autoestima y calidad de vida (Cantero Rodríguez et al., 2018).

La inteligencia cultural a la que se hace referencia en el artículo *“Cultural Intelligence in the School”*⁶⁴ puede contribuir a la mejora de la convivencia. El voluntariado participante en el aula, siendo un adulto de referencia para el alumnado, puede colaborar en la resolución de un problema de convivencia si

⁶⁴ *“Inteligencia Cultural en la Escuela”*.

se presentase alguno. Y el alumnado aprende de ellos. El artículo ejemplifica esta afirmación con el caso de un alumno gitano que increpó al docente en el aula. El voluntario, gitano referente en el barrio, le dijo al alumno que los gitanos respetan a sus mayores y él no lo estaba haciendo. Desde ese momento, no hubo más conflictos de ese tipo en la clase (Ramis y Krastina, 2010). Así mismo, el artículo señala que el alumnado interactúa en GI con voluntarios heterogéneos, lo cual “helps them become more tolerant and move beyond cultural and gender stereotypes”⁶⁵ (Ramis y Krastina, 2010, p. 248).

Martínez y Niemelä, en su artículo *“Formas de implicación de las familias y la comunidad hacia el éxito educativo”* hacen referencia al aumento de la motivación del alumnado y a la mejora de la convivencia gracias a la Participación de la Comunidad, al afirmar que:

Al incrementar la dedicación a la actividad de aprendizaje junto con las otras personas adultas, incluyendo a las propias familias del alumnado, mejora la convivencia y disminuyen los conflictos dentro y fuera del aula. Además, esta forma de organización facilita que todas las personas del aula se ayuden entre ellas, aprendiendo al mismo tiempo a ser más solidarias. (Martínez y Niemelä, 2010, p. 75)

La motivación hacia el aprendizaje que se produce al participar las familias en el aula se refleja también en *“Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics”*⁶⁶, en el que se ejemplifica esta afirmación con el caso de Aysha, mamá que participa semanalmente en grupos interactivos de matemáticas para, según sus propias palabras “support children’s learning in mathematics and, because I’m

⁶⁵ “ayuda a ser más tolerantes y a avanzar más allá de los estereotipos culturales y de género”.

⁶⁶ *“Comunidades de aprendizaje: Caminos para el éxito educativo y la transformación social a través de los grupos interactivos en matemáticas”*.

Moroccan and there are a lot of Moroccan children, my presence has really motivated some of them”⁶⁷ (García-Carrión & Díez-Palomar, 2015, p. 161).

“La convivencia no se consigue con dinámicas que tengan este único objetivo” (Martínez et al., 2012, p. 139), sino que, como se recoge en *“Actuaciones educativas para la convivencia en centros con alumnado inmigrante”* deben complementarse con posibilidades de aprendizaje y currículum de máximos. Este artículo recoge los resultados del Plan Nacional I+D+I (2008-2011) denominado *“La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante”*, referidos a convivencia, relacionándolos con AEE como TLD, participación de la familia y educación no segregadora, tras un estudio en 11 centros escolares de 5 comunidades autónomas.

Las TLD contribuyen a la mejora de la convivencia en tanto en cuanto “permiten el intercambio cultural y el conocimiento mutuo” (Martínez et al., 2012, p. 140). Algo similar sucede con la participación de las familias en el centro y en el aula “con un claro efecto en la convivencia y concretamente en la superación de prejuicios y estereotipos” (Martínez et al., 2012, p. 140).

Al respecto de la educación no segregadora, este estudio recoge que los centros fomentan “que los propios estudiantes se impliquen en el apoyo de sus nuevos compañeros y compañeras, no solamente en el sentido académico sino en el conjunto de las actividades diarias” (Martínez et al., 2012, p. 138). Para conseguir la no segregación se hace necesario “movilizar los recursos

⁶⁷ “apoyar el aprendizaje de los niños en matemáticas y porque soy marroquí y hay muchos niños marroquíes, mi presencia ha motivado a muchos de ellos”.

profesionales y el clima del aula, creando un entorno protector y preventivo de los conflictos” (Martínez et al., 2012, p. 139).

La motivación hacia la lectura propiciada gracias a la puesta en práctica de las TLD es expuesta en *“La dimensión instrumental en las comunidades de aprendizaje”*, por parte de una docente que señala que al participar en las TLD el alumnado se ha acostumbrado a leer y han superado la barrera que les dificultaba leer un texto largo (de Botton, 2015).

Las TLD son parte fundamental de la FF. El hecho de que los familiares de los niños y niñas participen en las mismas “genera más motivación del alumnado en su propio aprendizaje” (de Botton, 2015, p. 363). Así lo expone la autora, ejemplificándolo con el caso de Noa, que lee su libro mientras su hija hace los deberes y luego comparten la historia y lo comentado en la TLD.

El respeto es una de las actitudes más necesarias y practicadas por los participantes de una TLD. Así lo expresa el alumnado del CEIP La Pradera en el artículo *“Las tertulias literarias dialógicas, un desafío para la creatividad y la convivencia”*. Señalan que pueden exponer sus pensamientos y sentimientos, que han leído obras interesantes y aprendido sobre las mismas y “sobre todo, son una buena oportunidad de conocer a otras personas en una situación de libre expresión y respeto por todas las opiniones” (Martín y Jiménez, 2015, p. 16).

Como se ha venido señalando, las TLD no solo mejoran el nivel de lectura, comprensión lectora, vocabulario y expresión oral, también se genera un intercambio de ideas, pensamientos y sentimientos que son valorados "de manera muy positiva" (Iturbe, 2012, p. 53) en *“La escuela inclusiva tiene nombre propio: comunidades de aprendizaje. Una experiencia de más de 10 años en el*

Ceip de Lekeitio". Además, la propia dinámica de las TLD favorece un clima de respeto y escucha que luego se traslada a otros momentos, favoreciendo la buena convivencia.

Este centro, además, ha adoptado distintas medidas en el ámbito de la convivencia, entre ellas la participación de familiares y voluntariado en la Comisión Mixta de convivencia, valorada positivamente por uno de sus participantes en tanto en cuanto pueden tomar parte en las decisiones en este sentido y en la elaboración de la normativa escolar. También, en horario de comedor escolar se lleva a cabo el programa denominado "La paz de la cultura y la cultura de la paz" cuya coordinadora refiere que desde su puesta en marcha los problemas se han reducido un 90%. Las Asambleas de aula y generales del centro son otra de las estrategias utilizadas para conseguir un buen clima escolar, gracias a las cuales se llega a acuerdos sobre las normas de convivencia mediante el diálogo igualitario (Iturbe, 2012).

Todos los aspectos positivos de las TLD son percibidos no solo por el alumnado y los docentes, sino también por el voluntariado participante en la misma, tal y como se recoge en *"La experiencia del voluntariado universitario en las tertulias dialógicas de las comunidades de aprendizaje"*. Destacan el buen clima que se genera entre los participantes y el respeto a las opiniones de los demás dado que ayudan a "descentrarse del propio punto de vista" (Aguilera et al., 2015, p. 257). Este buen ambiente se concreta en aspectos tales como "el establecimiento de relaciones igualitarias entre todos ellos, relaciones igualitarias que se transfieren a otros contextos sociales y familiares" (Aguilera et al., 2015, p. 260). La participación en las TLD contribuye a "romper estereotipos y prejuicios de las personas que a ellas asisten respecto a quienes

tienen un distinto origen étnico y/o cultural, son de distintas edades, o son muy diferentes por cualquier otra razón” (Aguilera et al., 2015, p. 260).

En *“Las Tertulias Literarias Dialógicas: Compartiendo Lectura y Cultura”*, se habla de la idoneidad de realizar esta AEE también con personas adultas. Los resultados en cuanto a mejora de la convivencia son similares a los obtenidos cuando se llevan a cabo con alumnado más joven. “El diálogo igualitario entre personas de diferentes edades, culturas y géneros comporta relaciones comunicativas que favorecen la convivencia multicultural” (Lleras y Soler, 2003, p. 4). Y todo ello no se queda en el espacio y el momento en que se realizan las TLD, sino que se extrapola más allá y así los participantes “van transformando su entorno personal y social y luchan desde el día a día de sus vidas por una sociedad más igualitaria” (Lleras y Soler, 2003, p. 6).

El tema central del artículo *“Dialogic Imagination in Literacy Development”*⁶⁸ también son las TLD. Las autoras hablan de las mejoras instrumentales que se producen al aplicar esta AEE, si bien explican también, mediante el ejemplo de Manuel (un alumno con problemas de integración y conflictos en el grupo y la escuela) la posibilidad de resolver conflictos a través de los diálogos generados en las TLD (Serrano et al., 2010).

Conviene retomar en este punto el artículo *“De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos”*. Los autores se hacen eco de la visita a Bilbao en 2008 de los representantes del Cluster⁶⁹ de la Unión Europea sobre Acceso a la Inclusión social y educativa, momento que

⁶⁸ *“Imaginación Dialógica en el Desarrollo de la Alfabetización”*.

⁶⁹ De acuerdo con los autores del artículo referenciado, los Clusters “responden a la idea del Open Coordination Method que la Comisión Europea desarrolló para poder actuar, coordinarse, en aquellas áreas donde no tiene competencia” (Gómez et al., 2010, p. 119). La educación es una de esas áreas.

aprovecharon para analizar las medidas del Departamento de Innovación educativa del País Vasco (la principal es la transformación de centros en CDA) y visitar centros escolares que, efectivamente, son CDA.

En el artículo se hace referencia a las TLD y la mejora que suponen, no solo en cuanto a competencia lectora sino también en cuanto a convivencia, dado que el respeto a las diversas opiniones es fundamental, teniéndose en cuenta del mismo modo las opiniones de adultos y niños participantes en la misma. Así pues, “existe un trato de respeto hacia todas las opiniones, fomentándose la confianza y la motivación” (Gómez et al., 2010, p. 120).

Al respecto de la convivencia, en los centros estudiados se destaca la inclusión de todos los estudiantes en las aulas, la no separación de los mismos por niveles de aprendizaje. “Esta inclusividad fomenta el desarrollo personal del alumnado, genera una mayor solidaridad y mejores resultados académicos para todas y todos” (Gómez et al., 2010, p. 120).

“Comunidades de aprendizaje: una perspectiva de la educación inclusiva”, escrito por Lanza y Flores es un artículo que habla tanto de los GI como de las TLD. En este momento resulta interesante destacar esta segunda AEE y su contribución a la mejora de la convivencia: los participantes relacionan “la lectura con experiencias personales por lo que se generan vínculos de amistad y cohesión más fuertes” (Lanza y Flores, 2016, 44).

Las mismas AEE: GI y TLD, son las que se implementan en el centro Miguel Hernández de Castro Urdiales en Cantabria, en el que se ha llevado una investigación-acción colaborativa entre profesorado del centro y universitario que colabora en la transformación en CDA, tal y como se expone en *“Aprendizaje Dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión”*. Por una parte, los

GI han supuesto cambios en las dinámicas del centro: más interacciones, más colaboración docente, etc. La participación del alumnado con necesidades educativas en los mismos “ha de plantearse desde la valoración de la diversidad como algo positivo, ya que abre posibilidades tanto de dar como de recibir ayuda” (Álvarez, González y Larrinaga, 2013, p. 220). Por otra parte, las TLD han aumentado la motivación hacia la lectura, la participación e interés del alumnado, el respeto, la solución de conflictos mediante el diálogo, etc.

Así pues, se concluye que durante el curso académico en que ambas AEE se han venido desarrollando en el colegio, se han fomentado las relaciones solidarias, la ayuda entre los niños y niñas para la realización de la actividad, la inclusión de todo el alumnado, ha aumentado la motivación y la utilización del diálogo y ha mejorado la autoestima, especialmente del alumnado con necesidades especiales (Álvarez et al., 2013).

El artículo *“La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en las Comunidades de Aprendizaje”* refuerza la idea de que la participación en el aula de los familiares de estos alumnos con necesidades fomenta su motivación y la confianza de las familias en las posibilidades de sus niños/as (Molina, 2015).

A modo de conclusión es necesario señalar que las investigaciones y artículos encontrados (muchos de los cuales se basan y/o hacen referencia al proyecto Includ-ed) son variados y aportan información interesante. No obstante, se considera que no abordan de forma rigurosa el tema del éxito en el rendimiento educativo y la mejora de la convivencia en los centros escolares. Es por ello que éste es el objetivo central de mi tesis doctoral: aportar información a este respecto estudiando centros ubicados en entornos desfavorecidos que

actúan como CDA aplicando AEE en comparación con otros que no las implementan.

PARTE II. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

5. Diseño y metodología de investigación

5 Diseño y metodología de investigación

La presente tesis doctoral plantea un problema complejo al que es necesario dar respuesta. Para abordarlo convenientemente, se ha optado por llevar a cabo una investigación *ex post facto*, tal y como es entendida por Cohen y Manion, 1990; Hernández, 2001; Mateo, 2009; Pérez, Galán y Quintanal, 2012.

Se distinguen dos partes diferenciadas: la primera hace referencia a la consecución del éxito educativo teniendo en cuenta el rendimiento académico y el absentismo en los centros objeto de estudio. La segunda parte se centra en la mejora de la convivencia acaecida en los colegios estudiados. Para el análisis se lleva a cabo un estudio en tres niveles: descriptivo, comparativo-causal y correlacional.

Se presenta seguidamente un esquema (figura 1) que muestra el diseño y metodología de investigación de la presente tesis doctoral.

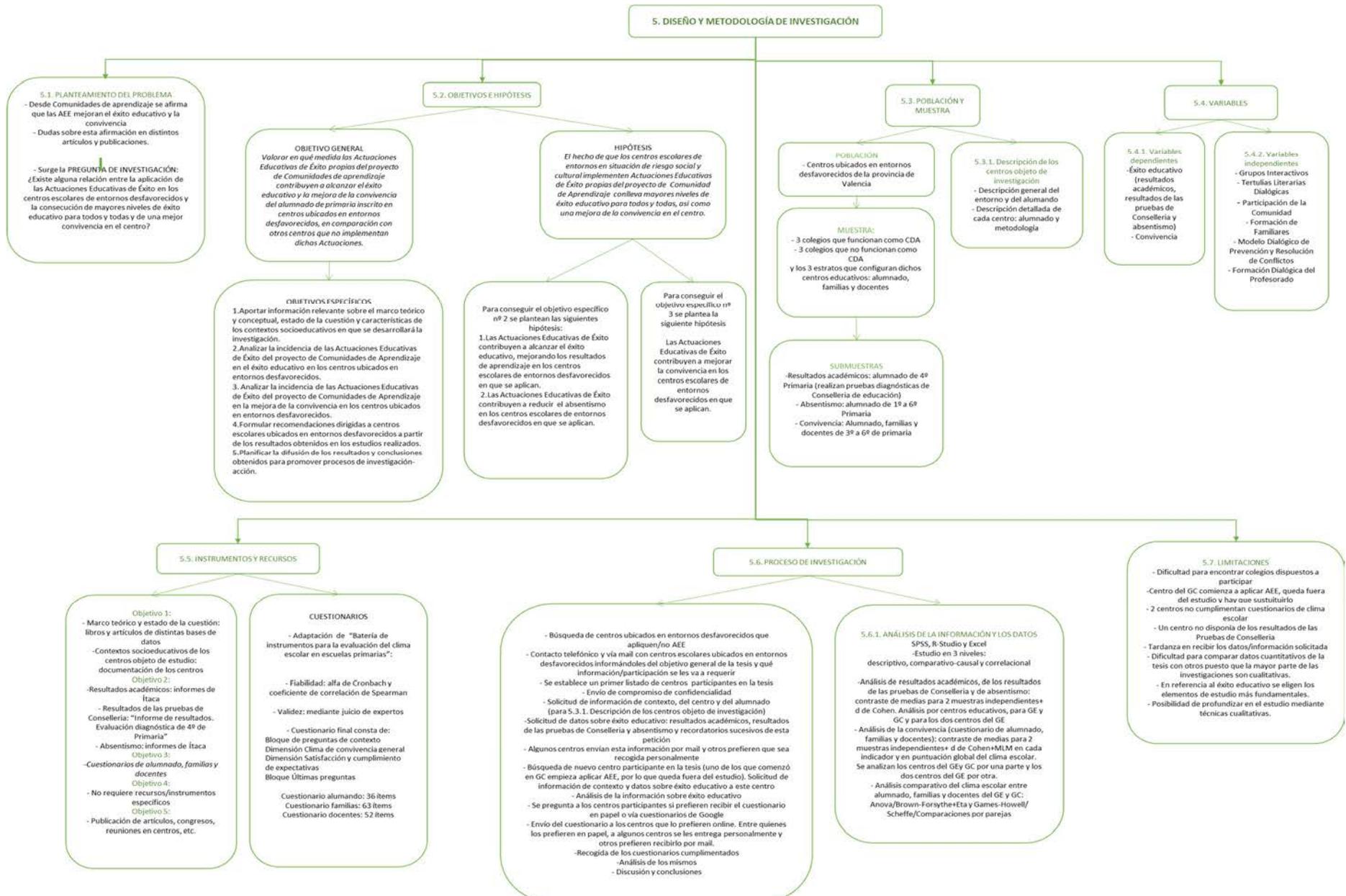


Figura 1. Diseño y metodología de investigación. (Elaboración propia).

5.1 Planteamiento del problema

En el presente apartado se expone el planteamiento del problema, surgido de la reflexión acerca de las distintas investigaciones consultadas y que, formulado como pregunta de investigación, rige la presente tesis doctoral.

De acuerdo con Aubert et al., 2013; Cantero Rodríguez y Pantoja Vallejo, 2016; Díez-Palomar y Flecha, 2010; Díez-Palomar, García, Molina y Rué, 2010; Girbés, 2011; Rodríguez de Guzmán, 2012; Rodríguez y Gallego, 2012, entre otras investigaciones consultadas, la aplicación de las Actuaciones Educativas de Éxito en los centros escolares que son o funcionan como Comunidad de Aprendizaje contribuye a alcanzar el éxito educativo y la mejora de la convivencia. “It is not the characteristics of the students, or of their families or the neighborhood, which explain the results they achieve; instead it is the actions being implemented”⁷⁰ (*Final Included report*, 2012, pp.19-20).

No obstante, tal y como se expone en “Introducción. Justificación del tema de estudio” tanto la afirmación de que las Actuaciones de Éxito mejoran el éxito educativo y la convivencia como aquella otra que señala que esto sucede independientemente del contexto en que se ubiquen los centros escolares, son cuestionadas por diversos autores. De hecho, hay quien opina que Comunidades de Aprendizaje no es la única opción posible ante las necesidades educativas actuales (Fernández, 2004; Coronado, 2013). Elboj y Oliver (2003) y Rodríguez de Guzmán (2012) argumentan en este mismo sentido si bien matizan que este proyecto se basa en prácticas avaladas por la comunidad científica internacional.

⁷⁰ “no son las características de los estudiantes, ni de sus familias o el barrio lo que explica los resultados que se consiguen, sino las acciones que se implementan”.

En referencia al contexto, Coronado (2013) señala que puede ser útil en determinados ambientes si bien no en todos y Flecha y Molina (2015) recogen la duda de ciertas personas que pueden considerar el proyecto idóneo para determinados contextos, pero difícil de implementar en otros.

Estas dudas se incrementan en los centros escolares de entorno desfavorecido, en los que puede parecer más difícil mejorar los resultados académicos y el absentismo y donde la convivencia se torna, en ocasiones, complicada. Cualquier centro educativo, pero quizá más aún los centros escolares de entornos desfavorecidos, requieren la implementación de una educación en la que tanto los contenidos curriculares como solidaridad, el respeto y la igualdad de diferencias sean igualmente importantes porque, como señalan Carbonell et al. Las escuelas libres de violencia son necesarias para alcanzar el éxito educativo (2016). Así lo recoge el artículo *“La formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje”* al señalar que:

Superar el fracaso escolar y los problemas de convivencia no son dos objetivos alternativos entre los que hay que distribuir el tiempo, sino partes de un mismo proceso. (...). Para la consecución del primero, los esfuerzos se concentran en la adquisición de aquellos contenidos que resultan fundamentales para acceder al resto de aprendizajes (...). Para el segundo objetivo, apostamos por un clima de aprendizaje que fomente la solidaridad y el diálogo entre alumnos, profesorado y demás agentes de la comunidad. Un entorno de solidaridad y diálogo es imprescindible para que afloren procesos de enseñanza-aprendizaje que de otra forma no se producirían. (Flecha y Puigvert, 2005, p. 14)

Pero hay que ser consciente de que no es posible educar en solitario. Es preciso aunar todas las voces y esfuerzos para trabajar en una misma dirección. Para conseguirlo, las CDA proponen la apertura de la escuela a toda la comunidad (Flecha y Larena, 2008).

De estas reflexiones surge el planteamiento del problema que rige la presente tesis doctoral, y que se expone seguidamente como pregunta de investigación:

¿Existe alguna relación entre la aplicación de las Actuaciones Educativas de Éxito en los centros escolares de entornos desfavorecidos y la consecución de mayores niveles de éxito educativo para todos y todas y de una mejor convivencia en el centro?

Esta pregunta general de investigación se concreta en otras más específicas. Son las siguientes:

1. ¿Existe alguna relación entre la aplicación de las Actuaciones Educativas de Éxito en los centros escolares de entornos desfavorecidos y la consecución de mejores resultados de aprendizaje?
2. ¿Existe alguna relación entre la aplicación de las Actuaciones Educativas de Éxito en los centros escolares de entornos desfavorecidos y la reducción del absentismo?
3. ¿Existe alguna relación entre la aplicación de las Actuaciones Educativas de Éxito en los centros escolares de entornos desfavorecidos y la consecución de una mejor convivencia en el centro?

5.2 Objetivos e hipótesis

Se muestran en este apartado el objetivo general y los objetivos específicos que rigen el estudio, así como las hipótesis a las que se pretende dar respuesta en esta investigación (figura 2).

La presente tesis doctoral se plantea el siguiente objetivo general:

Valorar en qué medida las Actuaciones Educativas de Éxito propias del proyecto de Comunidades de Aprendizaje contribuyen a alcanzar el éxito educativo y la mejora de la convivencia del alumnado de Primaria inscrito en

centros ubicados en entornos desfavorecidos, en comparación con otros centros que no implementan dichas Actuaciones.

Este objetivo general se concreta en otros cinco objetivos específicos, a saber:

1. Aportar información relevante sobre el marco teórico y conceptual, estado de la cuestión y características de los contextos socioeducativos en que se desarrollará la investigación.
2. Analizar la incidencia de las Actuaciones Educativas de Éxito del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en el éxito educativo en los centros ubicados en entornos desfavorecidos.
3. Analizar la incidencia de las Actuaciones Educativas de Éxito del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en la mejora de la convivencia en los centros ubicados en entornos desfavorecidos.
4. Formular recomendaciones dirigidas a centros escolares ubicados en entornos desfavorecidos a partir de los resultados obtenidos en los estudios realizados.
5. Planificar la difusión de los resultados y conclusiones obtenidos para promover procesos de investigación-acción.

En la definición de las hipótesis de este trabajo se ha tenido en cuenta que las CDA son un proyecto que busca superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia en los centros escolares, con la participación de toda la comunidad educativa y aplicando AEE, que son aquellas que "ya han demostrado tener éxito (...) en todos los lugares donde se han llevado a cabo" (Díez-Palomar y Flecha, 2010, p. 22). Se definirían como las actuaciones educativas que contribuyen a la mejora del aprendizaje del alumnado y de la convivencia en el centro educativo.

Partiendo de esta idea básica, el planteamiento de la hipótesis central de esta investigación es el siguiente:

El hecho de que los centros escolares de entornos en situación de riesgo social y cultural implementen Actuaciones Educativas de Éxito propias del proyecto de Comunidades de Aprendizaje conlleva mayores niveles de éxito educativo para todos y todas, así como una mejora de la convivencia en el centro.

Para conseguir el objetivo 2 de la investigación, que busca “Analizar la incidencia de las Actuaciones Educativas de Éxito del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en el éxito educativo en los centros ubicados en entornos desfavorecidos”, la hipótesis principal previamente planteada se concreta en las subhipótesis que se enuncian seguidamente:

1. Las Actuaciones Educativas de Éxito contribuyen a alcanzar el éxito educativo, mejorando los resultados de aprendizaje en los centros escolares de entornos desfavorecidos en que se aplican.
2. Las Actuaciones Educativas de Éxito contribuyen a reducir el absentismo en los centros escolares de entornos desfavorecidos en que se aplican.

Para conseguir el objetivo 3 de la investigación que pretende “Analizar la incidencia de las Actuaciones Educativas de Éxito del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en la mejora de la convivencia en los centros ubicados en entornos desfavorecidos”, la hipótesis principal previamente planteada se concreta en la subhipótesis que se presenta a continuación:

3. Las Actuaciones Educativas de Éxito contribuyen a mejorar la convivencia en los centros escolares de entornos desfavorecidos en que se aplican.

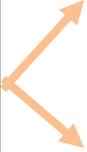
OBJETIVO GENERAL		HIPÓTESIS
<p>Valorar en qué medida las Actuaciones Educativas de Éxito propias del proyecto de Comunidades de Aprendizaje contribuyen a alcanzar el éxito educativo y la mejora de la convivencia del alumnado de primaria inscrito en centros ubicados en entornos desfavorecidos, en comparación con otros centros que no implementan dichas Actuaciones.</p>		<p>El hecho de que los centros escolares de entornos en situación de riesgo social y cultural implementen Actuaciones Educativas de Éxito propias del proyecto de Comunidades de Aprendizaje conlleva mayores niveles de éxito educativo para todos y todas, así como una mejora de la convivencia en el centro.</p>
OBJETIVOS ESPECÍFICOS		SUBHIPÓTESIS
<p>1. Aportar información relevante sobre el marco teórico y conceptual, estado de la cuestión y características de los contextos socioeducativos en que se desarrollará la investigación.</p>		
<p>2. Analizar la incidencia de las Actuaciones Educativas de Éxito del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en el éxito educativo en los centros ubicados en entornos desfavorecidos.</p>		<p>1. Las Actuaciones Educativas de Éxito contribuyen a alcanzar el éxito educativo, mejorando los resultados de aprendizaje en los centros escolares de entornos desfavorecidos en que se aplican. 2. Las Actuaciones Educativas de Éxito contribuyen a reducir el absentismo en los centros escolares de entornos desfavorecidos en que se aplican.</p>
<p>3. Analizar la incidencia de las Actuaciones Educativas de Éxito del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en la mejora de la convivencia en los centros ubicados en entornos desfavorecidos.</p>		<p>3. Las Actuaciones Educativas de Éxito contribuyen a mejorar la convivencia en los centros escolares de entornos desfavorecidos en que se aplican.</p>
<p>4. Formular recomendaciones dirigidas a centros escolares ubicados en entornos desfavorecidos a partir de los resultados obtenidos en los estudios realizados.</p>		
<p>5. Planificar la difusión de los resultados y conclusiones obtenidos para promover procesos de investigación-acción.</p>		

Figura 2. Objetivos e hipótesis. (Elaboración propia).

5.3 Población y muestra

El presente estudio constituye un análisis del éxito educativo y la mejora de la convivencia en los centros educativos ubicados en entornos desfavorecidos de la provincia de Valencia. La población de dicho estudio, entendida como Sabariego (2009) está conformada por todos los centros ubicados en entornos desfavorecidos de la provincia de Valencia.

Por razones de economía (Sabariego, 2009) se selecciona una muestra de la población con la que se llevará a cabo el estudio, que estaría constituida por: 3 centros de entorno desfavorecido que aplican AEE y 3 centros de entorno desfavorecido que no son CDA ni aplican AEE, así como por los 3 estratos que configuran la comunidad educativa de los colegios: alumnado, familias y docentes, en lo que se consideraría muestreo estratificado (Buendía, 1998; Casas Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos, 2003a; Cohen y Manion, 1990; Grasso, 2006). Esta muestra se divide en submuestras en función de los distintos análisis realizados:

- Para el estudio de rendimiento académico: alumnado de 4º de Primaria. Esta submuestra ha contado con un total de 172 sujetos en el curso 11-12 y de 181 sujetos en el curso 14-15. El estudio sobre éxito educativo se basa en el análisis de los resultados académicos (calificaciones de Matemáticas y Lengua de los propios tutores) y de los resultados de las pruebas diagnósticas de Competencia matemática y lingüística que cada año realiza la Conselleria de Educación al alumnado de este nivel de todos los centros sostenidos con fondos públicos. Dado que esta prueba es una evaluación externa y se considera un elemento fiable para llevar a

cabo el estudio, se opta por tomar al alumnado de 4º de primaria como submuestra para este análisis.

- Para el estudio del absentismo: alumnado de 1º a 6º de Primaria, con una submuestra de 1095 sujetos en el curso 11-12 y de 1086 en el curso 14-15. Se pretende valorar el aumento o disminución del número de faltas de asistencia en los dos períodos estudiados, de tal manera que se analiza la información al respecto correspondiente a los alumnos/as matriculados en Educación Primaria, dado que ésta es una etapa educativa obligatoria y, por tanto, la asistencia al centro también lo es.
- Para el estudio de la convivencia: alumnado de 3º a 6º de Primaria, con una submuestra total de 323 sujetos. Se determina que en estos cursos cuentan con las habilidades necesarias para cumplimentar el cuestionario. Por consiguiente, la cumplimentación del cuestionario ha sido llevada a cabo por docentes (27 sujetos) y familiares (56 sujetos) de los mismos cursos.

En el caso del alumnado se ha realizado un muestreo por cuotas (Alaminos, 2006). En los demás casos se ha llevado a cabo un muestreo por conveniencia (Alaminos, 2006) puesto que han participado aquellos centros escolares y, por tanto, aquellos familiares y docentes, a los que se ha tenido mayor facilidad de acceso (Alaminos, 2006).

Se busca la participación en la tesis doctoral de centros emplazados en entornos desfavorecido. De entre todos los centros de la provincia de Valencia ubicados en este tipo de entornos, un total de 43 están así identificados por la Conselleria de Educación, si bien hay más centros situados en contextos de este tipo que no están contabilizados como tal. De todos ellos 4 son Institutos de

Educación Secundaria. Así pues, son 39 colegios los que cumplen con las características de la población y muestra de la presente tesis doctoral: ser centros de Educación Primaria (o bien de Infantil y Primaria). De entre todos ellos, un centro es CDA y otros 6 aplican AEE de forma transversal y sistemática, de acuerdo con la Red Educativa Valenciana de Comunidades de Aprendizaje. Tras haber contactado con estos 7 centros, 4 se mostraron dispuestos a participar en la tesis doctoral (si bien un centro no cumplía con los requisitos de fecha de inicio de puesta en práctica de AEE), uno de ellos no puede hacerlo por no contar con los datos requeridos y dos no contestaron a la propuesta. Bajo estos condicionantes, se constituye la muestra de 3 centros de entorno desfavorecido que aplican AEE y que forman el Grupo Experimental (en adelante GE). Se elige el mismo número de centros de entorno desfavorecido que no aplican AEE para el estudio, constituyéndose así el Grupo Control (en adelante GC).

5.3.1 Descripción de los centros objeto de investigación.

Los centros que han formado parte de la presente investigación tienen características similares en cuanto a aspectos estructurales, económicos, sociales y/o demográficos que se exponen seguidamente. Los colegios se ubican en entornos desfavorecidos, en distintos barrios de Valencia capital y pueblos cercanos. Estas zonas son aquellas en las que la marginación, el hacinamiento, las conductas delictivas, etc. son más habituales que en otras de la Comunidad Valenciana.

La pobreza económica es un problema primordial de estos barrios. Así, el Colegio 1 Grupo Experimental⁷¹ señala que casi el 66% de las familias de su centro no tienen ingresos regulares: están en paro o realizan trabajos marginales. En el Proyecto Educativo de Centro (PEC) del Colegio 2 Grupo Experimental se señala un bajo nivel socioeconómico de la mayor parte de las familias de su centro educativo. Lo mismo sucede en el Colegio 1 Grupo Control. El documento facilitado por el Colegio 2 Grupo Control recoge la situación de paro, temporal o de larga duración, de muchas de las familias de su centro. En la Memoria del Colegio 3 Grupo Control destacan los ambientes sociales vividos por algunos de sus alumnos/as, muy degradados por droga o prostitución y, generalmente, económicamente muy necesitados. Al respecto de la droga en el documento del C1GE se detalla que el porcentaje de familias relacionadas con el alcoholismo o la droga en el centro alcanza el 24,17%.

En general, el nivel cultural es bajo y hay un índice preocupante de analfabetismo funcional, tal y como se señala en el Proyecto Educativo del C2GE, al que se une un número menor, pero significativo, de analfabetismo. Lo mismo sucede en el C1GE, donde es muy bajo el nivel educativo de las familias. En referencia al nivel cultural, el Proyecto de dirección del Colegio 3 Grupo Experimental señala que entre las familias del centro es medio-bajo. La información facilitada por el C1GC asevera que el número de familiares de su centro con estudios superiores es muy escaso.

⁷¹ C1GE: Colegio 1 del Grupo Experimental; C2GE: Colegio 2 del Grupo Experimental; C3GE: Colegio 3 del Grupo Experimental; C1GC: Colegio 1 del Grupo Control; C2GC: Colegio 2 del Grupo Control; C3GC: Colegio 3 del Grupo Control.

La situación del C2GC es algo distinta. Por una parte, cuentan con una minoría de familias de clase social media-alta, que creen en la escuela pública y eligen libremente llevar a sus hijos a dicho centro. Por otra parte, un núcleo de alumnado procede de familias desestructuradas o bien residentes en centros de protección social o en familias de acogida hasta que su situación se resuelva. Por último, un elevado número de alumnos/as procede de familias extranjeras. Con todo ello, el nivel cultural y formativo de las familias es, en general, bajo. Algo similar sucedería en el C3GC, y así se refleja en su Memoria, donde el 40% de los padres y madres no tienen estudios superiores, pero el mismo porcentaje sí cuentan con ellos.

El alumnado que asiste a estos centros escolares tiene unas características que merecen ser mencionadas, dado que afectan a su rendimiento académico o a la convivencia del centro. Se exponen brevemente a continuación.

La mayor parte del alumnado es castellano hablante, dado que el contexto en que se desarrollan también lo es. Esto supone una dificultad importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de otras lenguas, como son el valenciano y el inglés, dado que no le encuentran utilidad en su quehacer y su realidad diaria.

Se observan también, en algunos casos, carencias de tipo alimentario, lo que lleva a determinados centros (como el C2GE) a poner en marcha una campaña de suplemento alimentario, repartiéndose leche por las tardes. Según se afirma en la documentación del C1GC, en muchos casos la comida que el alumnado toma en el comedor es la única ingesta equilibrada y completa que hacen en el día. También hay problemas provocados por la falta de higiene, en algunos casos como en el C1GC; un 10% del alumnado presenta deficiencias

higiénico-sanitarias serias, habiendo aumentado el número de alumnos con estas necesidades en los últimos años.

Muchos de estos alumnos y alumnas pasan una gran cantidad de tiempo en la calle tanto por las tardes como en los períodos vacacionales, tal y como recoge el Proyecto Educativo del C2GE, o viendo la televisión, hasta altas horas de la noche, según se señala en el documento del C1GE. Para paliar estas dificultades estos centros cuentan con la colaboración de los Servicios Sociales que trabajan en el barrio o de entidades como ONG que organizan talleres en horario vespertino o en las vacaciones escolares.

Habiéndose señalado las características comunes de los centros, se presenta seguidamente una breve descripción de la idiosincrasia propia de cada uno de ellos.

Alrededor del 78% de alumnado del C1GE pertenece también a la etnia gitana y el resto son alumnos y alumnas inmigrantes de origen magrebí. El alumnado del centro presenta necesidades educativas, derivadas fundamentalmente de sus severas carencias económicas y socioculturales.

En el curso 14-15 se transformaron en CDA, mientras desarrollaban las AEE: GI y TLD en todos los niveles de Educación Infantil y Primaria, Biblioteca Tutorizada para toda la Educación Primaria, de 17 a 18 horas, Comisiones Mixtas (de convivencia, de aprendizaje e infraestructura y varios, además de la Comisión gestora), Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, Participación de la Comunidad, Formación de Familiares y Formación Dialógica del Profesorado.

En el C2GE alrededor del 80% de la población escolar pertenece a la etnia gitana, habiendo aumentado en los últimos cursos el número de alumnos y

alumnas procedentes de otros países. El alumnado en este centro se distribuye en dos clases por cada curso, denominadas A y B, por lo que es uno de los más numerosos.

Las AEE que se llevan a cabo en el C2GE son las siguientes: GI en todas las aulas de Educación Primaria y en aquellas de Educación Infantil cuyos tutores/as se han mostrado favorables, Participación de la Comunidad y TLD implementadas en Educación Primaria (se llevan a cabo desde el curso 13-14), Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos y Formación Dialógica del Profesorado (desde el curso 14-15).

En el C3GE un 38,8% del alumnado presenta necesidades de compensación educativa, a saber: incorporación tardía al sistema educativo, retraso en la escolarización, desconocimiento del idioma, entre otras.

Desde el curso 14-15 llevan a cabo TLD en todos los cursos de Educación Primaria (en 5º y 6º en lengua valenciana), así como Biblioteca tutorizada, de lunes a jueves en horario de mediodía. En el mismo horario se mantiene abierta el aula de informática, para que el alumnado pueda consultar información, realizar trabajos, etc. Entre las acciones a desarrollar planteadas en el Proyecto de dirección del centro se encuentran también el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, así como clases de alfabetización en castellano para familias desconocedoras del idioma, es decir, Formación de Familiares.

El informe del C1GC señala la movilidad de alumnado: más de un tercio del alumnado que comienza Educación Infantil no termina la enseñanza Primaria en el centro, cubriéndose dichas vacantes por alumnado de nueva incorporación, muchas veces tardía y fuera del plazo establecido de matriculación en centros.

La población escolar está formada mayoritariamente por inmigrantes de los países centroeuropeos, Asia, África e Hispanoamérica.

El centro desarrolla muchos planes y proyectos: Plan de Convivencia, Plan lector, uso de las TICs (tecnologías de la información y la comunicación), Actividades extraescolares y “De l’aula a la taula” (que podría traducirse como: “De la clase a la mesa”), proyecto en el que se integra el huerto escolar.

El documento facilitado por el C2GC señala que el centro cuenta con 23 nacionalidades distintas (28,68% de alumnado extranjero). Hasta el 73,49% del alumnado de este centro tiene necesidades de compensación educativa, en gran medida por las dificultades con el idioma. Para ello tienen estipulado un Proyecto de Compensatoria y un Protocolo de acogida al nuevo alumnado.

La filosofía del centro pasa por la normalización del alumnado migrante, tratando de reforzar sus aprendizajes dentro del aula. Se organizan en grupos flexibles y, en las asignaturas instrumentales (Lengua y Matemáticas), hay dos maestros/as por aula en algunas de las sesiones semanales.

El C3GC acoge a casi un centenar de niños/as inmigrante, en gran medida en situación económica precaria, y también a los niños/as provenientes del barrio, donde hay muchas familias desfavorecidas en riesgo de exclusión social: hijos de mujeres que ejercen la prostitución, 4 alumnos en situación de acogimiento residencial, numerosas familias desestructuradas, alumnos huérfanos becados (13), así como alumnos/as de un centro para niños/as con problemas conductuales. Se observan mayores dificultades académicas en el alumnado inmigrante o de otras etnias como la gitana. Desde la Inspección educativa se destaca el carácter social del centro, por el que han pasado miles

de alumnos, necesitados y desfavorecidos en muchas ocasiones, que siempre han sido atendidos como prioridad.

Es el único de los centros objeto de estudio que cuenta también con Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, si bien para la presente investigación solo se han tenido en cuenta los datos referidos al alumnado de Primaria. Es también el único centro concertado entre los estudiados. Cuentan con diversas actividades extraescolares, grupo Scout y Club deportivo.

5.4 Variables

En el presente apartado se muestran las variables dependientes e independientes de la investigación agrupadas en dos tablas. Las variables dependientes (tabla 1) son éxito educativo y mejora de la convivencia, que se caracterizan a partir de una definición conceptual, teórica, y una definición operacional que se desgrana en los distintos indicadores objeto de estudio. Las variables independientes (tabla 2) son todas las Actuaciones Educativas de Éxito, explicadas igualmente a través de las definiciones conceptual y operacional, señalándose, además, la relación de cada una de estas Actuaciones con el éxito educativo y la convivencia (a través de los distintos indicadores del cuestionario vinculados con las distintas Actuación de Éxito).

5.4.1 Variables Dependientes.

Tabla 1.

Variables dependientes. (Elaboración propia).

VARIABLE DEPENDIENTE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES
Éxito educativo	El éxito educativo se asocia en primer lugar a unos resultados académicos altos en cada uno de los alumnos y alumnas, lo que se expresa a través de las notas asignadas al alumnado por los docentes de cada materia y también por las puntuaciones recibidas en las evaluaciones externas realizadas desde la Conselleria de Educación.	Rendimiento académico en cuanto a Competencia matemática.	<ul style="list-style-type: none"> - Números y operaciones - Medida - Geometría - Tratamiento de la información/azar y probabilidad - Resolución de problemas
		Rendimiento académico en cuanto a Competencia lingüística.	<ul style="list-style-type: none"> - Hablar, escuchar y conversar - Comprensión de textos escritos - Composición de textos escritos

	En un nivel más amplio, el éxito educativo se relaciona también con la asistencia del alumnado al centro educativo, evitándose el absentismo escolar.		<ul style="list-style-type: none"> - Morfosintaxis y léxico - Ortografía - Expresión oral - Corrección lectora - - Velocidad lectora
		Absentismo.	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento/disminución del alumnado absentista en el centro
Convivencia	<p>“La convivencia es un intento de equilibrio entre lo individual y lo colectivo, lo que requiere el trabajo de todas las personas de la comunidad educativa en pro del bien común” (Félix, Soriano, Godoy y Martínez, 2008, p. 103).</p> <p>Se considera equivalente a clima escolar, que trata de valorar el grado de coexistencia pacífica entre los miembros de una comunidad educativa, teniendo en cuenta si la relación entre los mismos se produce en términos de igualdad, respeto mutuo y solidaridad, sin violencia entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Se considera que incluye dos aspectos fundamentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Clima de convivencia general” - “Satisfacción y cumplimiento de” expectativas 	<p>Análisis de las respuestas del cuestionario sobre: “Clima de convivencia general”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de conflictividad en la escuela - Forma de resolución de conflictos - Dinámica de la relación entre los actores - Existencia de canales de comunicación - Existencia de un clima de confianza
		<p>Análisis de las respuestas del cuestionario sobre: “Satisfacción y cumplimiento de expectativas”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio - Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado - Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño - Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar

5.4.2 Variables Independientes.

Tabla 2.

Variables independientes. (Elaboración propia).

VARIABLE INDEPENDIENTE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	RELACIÓN CON VARIABLES DEPENDIENTES
Grupos Interactivos	Es una forma de organización del aula en que el alumnado se divide en pequeños grupos de 5-6 alumnos/as heterogéneos respecto a conocimientos, raza, religión, etc. Cada grupo está tutorizado por un adulto voluntario que realiza con el alumnado una actividad (previamente preparada por la tutora). Cada 15/20 minutos se cambia de actividad y, por tanto, de voluntario (Flecha y Larena, 2008; Odina et al., 2004).	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución correcta de la actividad propuesta - Colaboración del alumnado en la resolución de la actividad - Interacción entre el alumnado y los voluntarios y voluntarias - Número de alumnos y alumnas que participan - Calidad de las interacciones 	<p>Relacionada con éxito educativo: de acuerdo con las investigaciones consultadas aplicar GI mejora el rendimiento académico y el absentismo.</p> <p>Relacionada con convivencia (indicadores del cuestionario):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel de conflictividad en la escuela - Dinámica de la relación entre los actores - Existencia de canales de comunicación - Existencia de un clima de confianza - Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio - Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado - Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño - Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar
Tertulias Literarias Dialógicas	Se leen clásicos de la literatura universal como La Odisea o El Lazarillo de Tormes. El alumno/a lee el capítulo o capítulos previamente acordados entre todos y señala un párrafo que llama su atención. En el momento de la TLD se lee en voz alta y se explica la razón de su elección. En riguroso turno de	<ul style="list-style-type: none"> - Que todos los participantes hayan leído los capítulos acordados - Respeto a los turnos de palabra - Respeto a las opiniones de los demás - Mejora de la velocidad y la fluidez lectora 	<p>Relacionada con éxito educativo: de acuerdo con las investigaciones consultadas aplicar TLD mejora el rendimiento académico y el absentismo.</p> <p>Relacionada con convivencia (indicadores del cuestionario):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel de conflictividad en la escuela - Forma de resolución de conflictos - Dinámica de la relación entre los actores

VARIABLE INDEPENDIENTE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	RELACIÓN CON VARIABLES DEPENDIENTES
	<p>palabra, los demás participantes pueden aportar su visión. Los textos se interpretan entre todos, por lo que se escuchan distintas voces, experiencias y culturas, lo que supone una comprensión de la lectura más enriquecedora que una lectura individual (Flecha y Larena, 2008).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mejora del vocabulario y la expresión oral 	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de canales de comunicación - Existencia de un clima de confianza - Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio - Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado - Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño - Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar
Formación de Familiares	<p>Se abren los centros educativos para la formación, no sólo del alumnado, sino también de sus familias. Esta formación debe basarse en AEE, por ejemplo, TLD pero, a nivel general, debe responder a las necesidades y deseos de las propias familias y la iniciativa debe partir de ellas. (Flecha y Larena, 2008).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Número de actividades de formación realizadas en los centros - Listado de participantes en las actividades - Asimilación de los contenidos trabajados mediante prueba de evaluación - Consecución, gracias a la formación, de algún título oficial (carnet de conducir, prueba de Graduado en ESO, etc.) - Percepción del voluntariado, alumnado y profesorado de la contribución de esta AEE a la mejora de resultados académicos y de convivencia. 	<p>Relacionada con éxito educativo: de acuerdo con las investigaciones consultadas aplicar FF mejora el rendimiento académico y el absentismo.</p> <p>Relacionada con convivencia (indicadores del cuestionario):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado - Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar

VARIABLE INDEPENDIENTE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	RELACIÓN CON VARIABLES DEPENDIENTES
Participación de la Comunidad	Se concreta en su participación como voluntarios en GI, TLD, Extensión del Tiempo de Aprendizaje, etc. así como en la toma de decisiones de cuanto incumbe al desarrollo escolar (en las Comisiones Mixtas de trabajo). Se pretende la participación educativa de la comunidad (y no solo de los familiares) puesto que el alumnado aprende más y mejor cuanto más variadas sean las interacciones en las que se ve inmerso. (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2009).	<ul style="list-style-type: none"> - Número de voluntarios participantes en la escuela - Actividades en las que participan (GI, Comisiones Mixtas de trabajo, etc.) - Continuidad en su participación - Justificación de las posibles faltas de asistencia - Percepción del voluntariado, alumnado y profesorado de la contribución de esta AEE a la mejora de resultados académicos y de convivencia. 	<p>Relacionada con éxito educativo: de acuerdo con las investigaciones consultadas la PC mejora el rendimiento académico y el absentismo.</p> <p>Relacionada con convivencia (indicadores del cuestionario):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forma de resolución de conflictos - Dinámica de la relación entre los actores - Existencia de canales de comunicación - Existencia de un clima de confianza - Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio - Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado - Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño - Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar
Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos	"El objetivo es prevenir para que no se produzcan conflictos, a través de la implicación y del diálogo de toda la comunidad" (Flecha y Larena, 2008, p. 68). Las normas se consensuan a través del diálogo de la comunidad educativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Disminución del número de conflictos - Acuerdo de unas normas básicas de convivencia entre toda la comunidad educativa 	<p>Relacionada con éxito educativo: de acuerdo con las investigaciones consultadas aplicar Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos mejora el rendimiento académico (relación entre buena convivencia y óptimos resultados académicos) y el absentismo (si el centro es un lugar libre de violencia el alumnado querrá asistir).</p> <p>Relacionada con convivencia (indicadores del cuestionario):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel de conflictividad en la escuela - Forma de resolución de conflictos - Dinámica de la relación entre los actores - Existencia de canales de comunicación

VARIABLE INDEPENDIENTE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	RELACIÓN CON VARIABLES DEPENDIENTES
			<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de un clima de confianza - Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado - Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar
Formación Dialógica del Profesorado	El profesorado debe formarse (formación inicial y/o continua), teniendo en cuenta es las fuentes teóricas más relevantes a nivel internacional, a los resultados de las investigaciones de más alto rango sobre educación y, también, a las publicaciones en las revistas de ranking. Generalmente, esta formación viene resuelta en forma de Tertulias Pedagógicas Dialógicas o de Seminarios.	<ul style="list-style-type: none"> - Número de actividades de formación realizadas en los centros - Listado de participantes en las actividades - Percepción de su propia mejora en la práctica profesional, lo que redundará en una mejora del aprendizaje del alumnado. 	<p>Relacionada con éxito educativo: de acuerdo con las investigaciones consultadas la Formación Dialógica del Profesorado mejora el rendimiento académico (los profesores mejor formados podrán formar mejor a su alumnado) y el absentismo.</p> <p>Relacionada con convivencia (indicadores del cuestionario):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel de conflictividad en la escuela - Forma de resolución de conflictos - Dinámica de la relación entre los actores - Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio - Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado - Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar

5.5 Instrumentos y recursos

A fin de obtener los datos necesarios para alcanzar los objetivos de la presente tesis doctoral, se han utilizado distintos instrumentos y recursos, a saber: revisión bibliográfica, depuración y selección de datos documentales de las instituciones escolares y cuestionario (tabla 3).

Tabla 3.
Instrumentos y recursos en relación con los objetivos específicos. (Elaboración propia).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS Y RECURSOS
1. “Aportar información relevante sobre el marco teórico y conceptual, estado de la cuestión y características de los contextos socioeducativos en que se desarrollará la investigación”	Revisión bibliográfica
2. “Analizar la incidencia de las Actuaciones Educativas de Éxito del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en el éxito educativo en los centros ubicados en entornos desfavorecidos”	Depuración y selección de datos documentales de las instituciones escolares
3. “Analizar la incidencia de las Actuaciones Educativas de Éxito del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en la mejora de la convivencia en los centros ubicados en entornos desfavorecidos”	Cuestionarios
4. “Formular recomendaciones dirigidas a centros escolares ubicados en entornos desfavorecidos a partir de los resultados obtenidos en los estudios realizados”	La propia tesis doctoral incluye las recomendaciones.
5. “Planificar la difusión de los resultados y conclusiones obtenidos para promover procesos de investigación-acción”	Reuniones explicativas en los centros participantes, publicación de artículos, ponencias en congresos, charlas en la Universidad.

El objetivo específico 1 ha sido abordado mediante *Revisión bibliográfica*. La información a partir de la cual se ha elaborado tanto el marco teórico como el estado de la cuestión se ha obtenido mediante la revisión bibliográfica de libros y artículos consultados en diversas bases de datos, tales como: ERIC, WOS, Tesis doctorales en red, Dialnet y Google académico, Recercat, Dipòsit de la recerca de Catalunya, así como la página web de CREA y de Comunidades de Aprendizaje. Para exponer las características de los contextos socioeducativos

en que se ubican los centros objeto de estudio se ha recurrido a documentación facilitada por los distintos centros.

En relación con el objetivo 2 se ha llevado a cabo la *Depuración y selección de datos documentales de las instituciones escolares*. Cabe señalar que el éxito educativo se ha medido a partir de los resultados académicos, los resultados de las pruebas diagnósticas de la Conselleria de Educación y el absentismo.

Para el análisis de los *resultados académicos*, es decir, de las notas que los docentes de 4º de primaria otorgan a su alumnado a final de los cursos 11-12 y 14-15, se ha recurrido a Ítaca, el programa para la gestión administrativa y académica del sistema educativo valenciano. Así pues, todos los docentes de los centros educativos sostenidos con fondos públicos deben reflejar las calificaciones de las distintas materias de cada uno de sus alumnos en cuatro momentos a lo largo del curso: primera evaluación, en diciembre; segunda evaluación, en marzo-abril y tercera evaluación en junio, momento en el que también se refleja la evaluación final. Para la presente investigación se han tomado en consideración los resultados académicos de la evaluación final del alumnado de 4º de Primaria de cada uno de los centros objeto de estudio en lo referente a las asignaturas de Lengua castellana y Matemáticas, en consonancia con las pruebas diagnósticas de Conselleria que miden la Competencia lingüística y matemática.

Los *resultados de las pruebas diagnósticas* se han obtenido del “Informe de resultados. Evaluación diagnóstica de 4º de Primaria” que la propia Conselleria de Educación remite a cada uno de los centros escolares una vez realizada la prueba. Las competencias básicas objeto de evaluación son: Competencia matemática y Competencia en comunicación lingüística,

seleccionadas de entre las que se incluyen en los Decretos 111/2007 y 112/2007 de 20 de julio, del Consell, por los que se establecen los currículos de la Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana (DOCV 24/07/07).⁷²

Los datos recopilados acerca del *absentismo* muestran las faltas de asistencia del alumnado de Educación primaria de cada centro educativo a lo largo de los cursos 11-12 y 14-15. Los recursos a los que se ha recurrido son los siguientes: dos colegios han presentado los datos de Ítaca (el mismo programa que gestiona las calificaciones escolares, hace lo propio con el absentismo). Otros tres centros han presentado los datos recopilados por los tutores que, tras ser entregados a jefatura de estudios, se estudian junto al representante de Servicios sociales, y un centro muestra la Tasa anual de absentismo escolar y porcentajes correspondientes del alumnado en Fiscalía de menores. La forma de homogeneizar los datos sobre las faltas de asistencia del alumnado al centro educativo se expone en el apartado 5.6.1.3.

Para el estudio de la convivencia, objetivo específico 3, se han adaptado y validado cuestionarios para alumnado, familias y docentes, partiendo de la “Batería de Instrumentos para la Evaluación del Clima Escolar en Escuelas Primarias” (Gutiérrez Marfileño, Dirección de Evaluación de Escuelas del INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación).

El cuestionario es el instrumento de recogida de datos propio de la técnica cuantitativa de la encuesta (Casas Anguita et al., 2003a; Gil Pascual, 2016). Se elige esta técnica porque permite obtener información sobre hechos ya

⁷² Más datos sobre las Pruebas de Conselleria de Educación en anexo 1, apartado 1.1.

acontecidos, en este caso la convivencia de los centros educativos, siendo posible estandarizar los datos obtenidos lo que ha facilitado su análisis estadístico (Gil Pascual, 2016).

Los cuestionarios utilizados para familias y docentes cuentan al principio con una breve presentación exponiendo el objetivo de la investigación, la garantía del anonimato y solicitando su colaboración, como recomienda Gil Pascual (2016).

Como es prescriptivo, los 3 cuestionarios incluyen las instrucciones pertinentes para responder adecuadamente a las preguntas (Grasso, 2006). Se cuidó que no fueran excesivamente largos para no desanimar a los sujetos participantes a su cumplimentación y que todas las preguntas de un mismo tema estuvieran juntas; organizadas de acuerdo con los distintos indicadores del cuestionario (Gil Pascual, 2016).

Una vez que los cuestionarios han sido cumplimentados, la técnica de la encuesta requiere un determinado tratamiento y análisis de la información (Casas Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos, 2003b; Gil Pascual, 2016) que se siguió en la presente tesis doctoral mediante la revisión de los cuestionarios, codificación de las respuestas y generación de una base de datos para poder comenzar el análisis estadístico propiamente dicho.

Los objetivos específicos 4 y 5, no requieren unos instrumentos ni recursos específicos. La propia tesis doctoral incluye las recomendaciones que se han valorado como pertinentes en función de los resultados obtenidos. Dichas recomendaciones, así como los resultados y conclusiones más destacadas se darán a conocer a los distintos centros educativos participantes realizándose reuniones explicativas al respecto.

Dada la importancia de los “Cuestionarios para la evaluación del clima escolar” en el desarrollo de la investigación, se especifica a continuación el proceso seguido para su elección, adaptación, análisis de la fiabilidad y de la validez.

5.5.1 Elección del “Cuestionario para la valoración del clima escolar” y proceso de adaptación.

Para la selección de los cuestionarios sobre convivencia escolar se revisan distintos modelos, entre los que cabe destacar: “Cuestionario de clima de aula y de centro para alumnos”, el “Cuestionario para estudiantes sobre el estado inicial de la convivencia escolar” o el “Cuestionario sobre convivencia escolar para el alumnado” de la Junta de Andalucía, en el caso de cuestionarios dirigidos al alumnado de los centros educativos.

También se buscaron referencias de cuestionarios sobre el tema que nos ocupa dirigidos al profesorado de los colegios, tales como: “Cuestionario sobre convivencia escolar para el profesorado” de la Junta de Andalucía o el “Cuestionario para el profesorado sobre el estado inicial de la convivencia escolar” y a las familias del alumnado, por ejemplo: “Cuestionario de clima escolar para familias”.

Se comprobó mediante comunicación con la Agencia andaluza de evaluación educativa (AGAEVE) que los cuestionarios sobre convivencia escolar por ellos diseñados no habían sido validados por jueces expertos. No obstante, la “Batería de Instrumentos para la Evaluación del Clima Escolar en Escuelas Primarias” generada por Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño, de la Dirección de

Evaluación de Escuelas, del INEE sí habían sido validados, tal y como se expone en la descripción de los mismos:

Estos instrumentos fueron sometidos a un proceso de evaluación de su calidad técnica que incluyó la revisión de un conjunto de expertos (en aspectos de diseño de instrumentos y coordinadores y supervisores escolares) y fueron probados con una muestra de 200 informantes. La evaluación de éstos muestra que se trata de instrumentos adecuados en términos de validez y confiabilidad por lo que su utilización es recomendada.

Así pues, se optó por utilizar el cuestionario para alumnado, familias y profesorado provenientes de dicha Batería de instrumentos. De cualquier forma, y dado que esta validación fue llevada a cabo en México, se procede a una nueva validación para la adaptación de dichos cuestionarios.

En un primer momento se procede a una adaptación en cuestiones básicas del lenguaje, propias de las diferencias de vocabulario entre ambos países.

Se opta por simplificar las posibilidades de respuesta del cuestionario, de tal manera que las 6 opciones existentes en el cuestionario original (0= “Indeciso”, 1= “Sin elementos para responder”, 2= “Muy en desacuerdo”, 3= “En desacuerdo”, 4= “De acuerdo”, 5= “Muy de acuerdo”) se adaptan a una Escala de Likert, con 5 opciones de respuesta, asignando “el 1 a la categoría completamente en desacuerdo y 5 a la completamente de acuerdo” (Gil, 2016, p. 231).

Dada la naturaleza de la propia tesis doctoral y debido al hecho de que en algunos centros educativos cuentan con la colaboración de voluntariado, se pregunta a los jueces expertos sobre la posibilidad de añadir preguntas referidas a dichos voluntarios y voluntarias. Para ello, en las cuestiones sobre familia se incorpora una referencia al voluntariado. De acuerdo con las apreciaciones de los jueces expertos, estas preguntas acaban dividiéndose en dos: una referida a las familias y otra referida al voluntariado dado que no todos los centros cuentan

con esta figura y porque las respuestas pueden ser más clarificadoras al preguntarse de forma separada.

Habiendo introducido estas modificaciones, se genera una herramienta de validación⁷³ para los jueces expertos con 2 cuestiones que deben ser respondidas sobre cada una de las preguntas de los distintos cuestionarios (alumnado, docentes y profesorado). Las cuestiones de validación planteadas son las siguientes:

- El enunciado es comprensible para los destinatarios
- La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación

debiendo ser respondidas en una escala de 1 a 4 (mal – regular – bien – muy bien), habiendo espacio para los posibles comentarios de los jueces.

Los cuestionarios han sido validados por un total de 12 jueces expertos, con edades comprendidas entre los 27 y los 70 años, de los cuales 7 son hombres y 5 mujeres. Proceden de distintos ámbitos: docentes, familias, voluntariado y profesionales no relacionados con el mundo de la educación, buscando la mayor diversidad posible de miradas para la validación de los cuestionarios⁷⁴.

Con la información recibida de parte de los jueces se genera una tabla con todas las aportaciones tanto cuantitativas (en su valoración numérica de las preguntas) como cualitativas (comentarios sobre las mismas). Además, y para cuantificar el grado de acuerdo entre los expertos se calcula la W de Kendall.

⁷³ Para mayor información, consultad anexo 1, apartado 1.2.

⁷⁴ Para mayor información sobre los jueces expertos, consultad anexo 1, apartado 1.3.

Para verificar la Fiabilidad se realiza la prueba de correlación bivariada o el Alfa de Cronbach, dependiendo de cada indicador.

A nivel global los jueces valoran que los cuestionarios suponen un “test claro con preguntas sencillas y cortas” o bien que es un “cuestionario fácilmente comprensible para sus destinatarios que proporcionará información veraz por la naturaleza de las preguntas y la sencilla comprensión de las mismas”, lo cual es fundamental porque, de acuerdo con Gil Pascual las preguntas “tienen que ser sencillas y redactadas de tal forma que puedan comprenderse con facilidad” (2016, p. 172). En cuanto a la formulación de los ítems se asegura que están “bien redactados y las preguntas tienen valor para obtener los datos que se esperan”. No obstante, también se recogen apreciaciones que son tenidas en cuenta en la redacción final de los cuestionarios⁷⁵.

5.5.2 Fiabilidad y validez del “Cuestionario para la valoración del clima escolar”.

Se presenta seguidamente el estudio de la fiabilidad y validez de contenido del “Cuestionario para la valoración del clima escolar” de alumnado, familias y docentes. La fiabilidad se ha medido mediante el alfa de Cronbach o el análisis de correlación bivariado no paramétrico de Spearman, mientras que la validez de contenido se ha realizado mediante juicio de expertos.

El concepto de clima escolar se descompuso en 9 características a las que se apela con el nombre de indicadores. Cada uno de ellos fue medido empíricamente mediante la formulación de ítems recogidos en escala Likert.

⁷⁵ Para mayor información al respecto, véase anexo 1, apartado 1.2.

Este análisis es especialmente relevante para conocer si los ítems formulados miden adecuadamente las dimensiones en que se desagregó el clima escolar y concluir que la puntuación extraída para cada sujeto estudiado es fiable. Para ello se estudia el grado de relación conjunta de los ítems que pretenden medir cada característica del clima escolar: “Nivel de conflictividad en la escuela”, “Forma de resolución de conflictos”, “Dinámica de la relación entre los actores”, “Existencia de canales de comunicación”, “Existencia de un clima de confianza”, “Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio”, “Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado”, “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño” y “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar”. Se han medido los 9 indicadores para 3 muestras diferentes: alumnado, familias y docentes, formulándose ítems diferentes adaptados a cada muestra.

Al recogerse todos los ítems en escala ordinal se emplea la prueba Alfa de Cronbach, salvo las excepciones que se señalan seguidamente. Se toma 0,7 como valor a partir del cual concluir que se ha logrado la fiabilidad de la medición de la dimensión (Celina Oviedo y Campo Arias, 2005; González y Pazmiño, 2015).

La prueba Alfa no se ha realizado para el primer indicador “Nivel de conflictividad en la escuela” que está medido mediante un único ítem, por tanto, no puede correlacionarse. Tampoco en el segundo ni en el último de los indicadores de todos los cuestionarios, a saber: “Forma de resolución de conflictos” y “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar”, dado que están recogidas mediante 2 ítems por lo que se ha decidido emplear el análisis

de correlación bivariado no paramétrico de Spearman para estudiar la relación entre las 2 variables.

La fiabilidad global en los 3 cuestionarios ha sido muy alta, obteniéndose valores por encima de 0,7 en la mayor parte de las mediciones. No obstante, ha habido ciertas limitaciones que se presentan seguidamente. Dentro del cuestionario de alumnado las dimensiones: “Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio” y “Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado” presentan una fiabilidad moderada con 0,612 y 0,667 respectivamente. Por lo que respecta al cuestionario de familias, todas las dimensiones presentaron valores de alfa por encima de 0,85 y dentro del cuestionario de docentes los valores de alfa son superiores a 0,7 en los distintos indicadores a excepción de “Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado” y “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño” con valores de 0,694 y 0,544 respectivamente, lo que implica una fiabilidad moderada⁷⁶.

La fiabilidad de un instrumento es una condición importante, si bien no la única, puesto que debe ir acompañada de la validez del mismo (Gil Pascual, 2016). Por ello, en el caso de los “Cuestionarios para la valoración del clima escolar”, el estudio de la fiabilidad se ha completado con el estudio de la validez de contenido, tratando de comprobar si los indicadores del cuestionario quedan cubiertos con las preguntas formuladas en el mismo (Escofet, Folgueiras, Luna

⁷⁶ Las tablas de fiabilidad de los distintos cuestionarios se encuentran en el anexo 1, apartado 1.4.

y Palou, 2016). Se ha llevado a cabo mediante juicio de expertos (Escofet et al., 2016; Dorantes, Hernández y Tobón, 2016; Muñoz, Becerra y Riquelme, 2017).

El estudio del juicio de expertos⁷⁷ incluye: el sesgo psicológico en la valoración de los jueces y la concordancia en la valoración de los ítems, en los 3 cuestionarios de alumnado, familias y docentes. Para su estudio se realiza un análisis de frecuencias de la valoración de la Claridad y la Coherencia de cada juez y de cada ítem. Es necesario destacar que la escala de valoración de los jueces comprende desde 1 hasta 4 (1=Mal, 2=Regular, 3=Bien y 4=Muy bien).

El estudio acerca de la fiabilidad y validez del cuestionario del alumnado ha servido para la aceptación de un artículo que se publicará en la revista JETT: Journal for Educator, Teachers and Trainers.

5.5.2.1 Alumnado.

Se muestra la distribución de frecuencias de la valoración de los 12 jueces en los 35 ítems de los que consta el cuestionario de alumnado en referencia a la Claridad (gráfico 1).

Domina la valoración positiva entre los jueces, observándose sólo la presencia de alguna valoración negativa en 3 jueces. La notoria presencia de valoraciones positivas puede atribuirse 2 sesgos psicológicos que se califican como Deseabilidad social y de Respuesta extrema. El primero se produce cuando se responde aquello que se cree socialmente aceptable, mientras que el segundo es la valoración continua hacia uno de los extremos, bien 1 o 4.

⁷⁷ Para mayor información, véase anexo 1, apartado 1.5.

Por otra parte, el juez el 6 ha valorado el 84,6% de los ítems con 3, lo que se puede atribuir al sesgo llamado Aquiescencia, es decir, hacia el no posicionamiento en la Claridad de los ítems. Aunque la valoración de 1 a 4 impide la valoración neutra, el elevado número de ítems en los que ha valorado con 3 induce a esta conclusión.

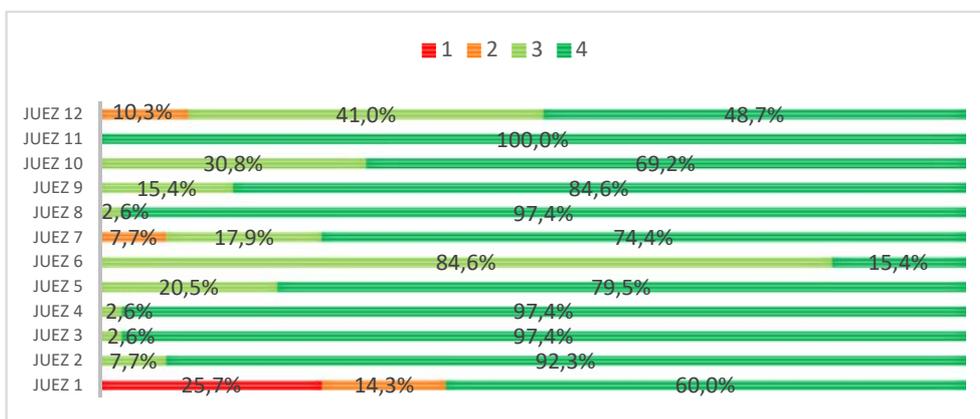


Gráfico 1. Claridad jueces. Cuestionario alumnado.

Se presenta el Coeficiente de Variación para la valoración de los 12 jueces en referencia a la Claridad (gráfico 2). La variabilidad global de los 12 jueces es baja, en torno al 12%. Destaca la presencia de 2 casos atípicos: la del juez 1 que presenta una alta variabilidad llegando hasta el 45,8% y la del juez 11 que ha valorado todos los ítems con la misma puntuación.

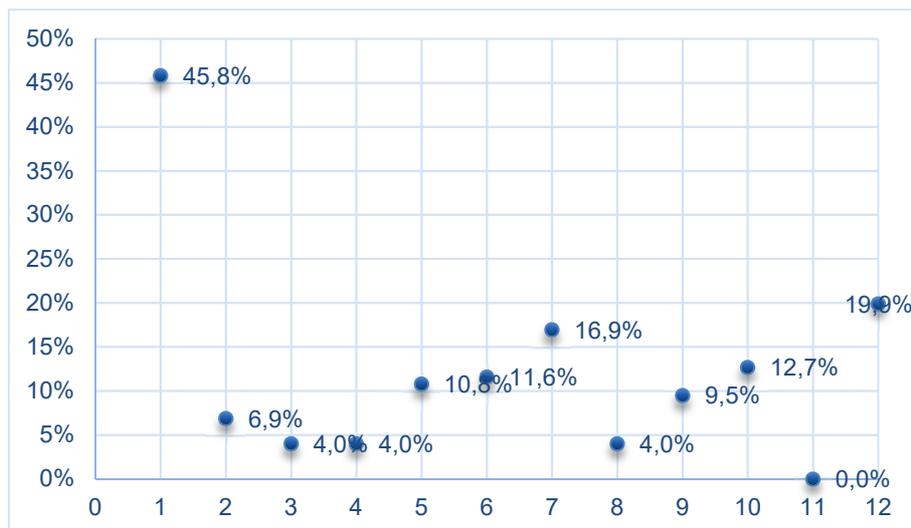


Gráfico 2. Variabilidad. Claridad jueces. Cuestionario alumnado.

A continuación, se analiza la valoración de los jueces en el aspecto Coherencia (gráfico 3). Hay más homogeneidad, si bien en los jueces 3 y 4 la puntuación 4 está presente casi en la totalidad de los ítems, por lo que se puede atribuir un Sesgo hacia puntuación extrema.

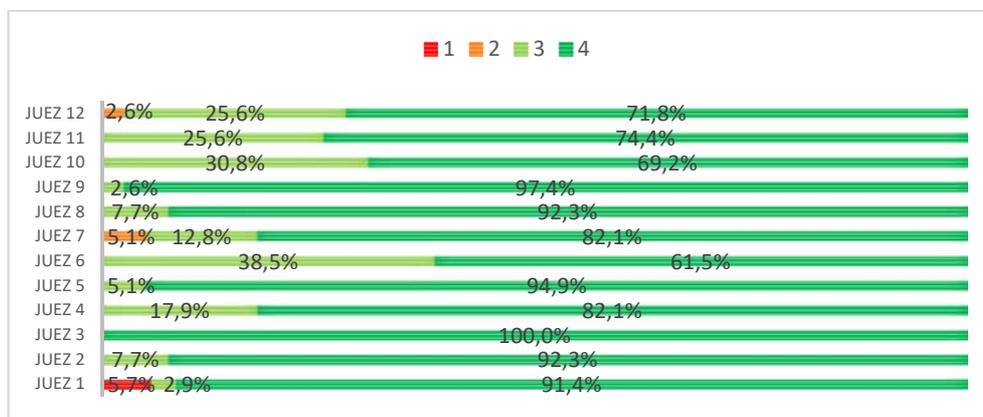


Gráfico 3. Coherencia jueces. Cuestionario alumnado.

La representación gráfica del Coeficiente de Variación se muestra en el gráfico 4. Se observa que la variabilidad global es del 9,8%, tratándose de un porcentaje bajo, y se puede concluir que existe una alta homogeneidad en la valoración de los jueces del aspecto Coherencia, situándose las distancias entre los Coeficientes de variación en menos de un 2%.

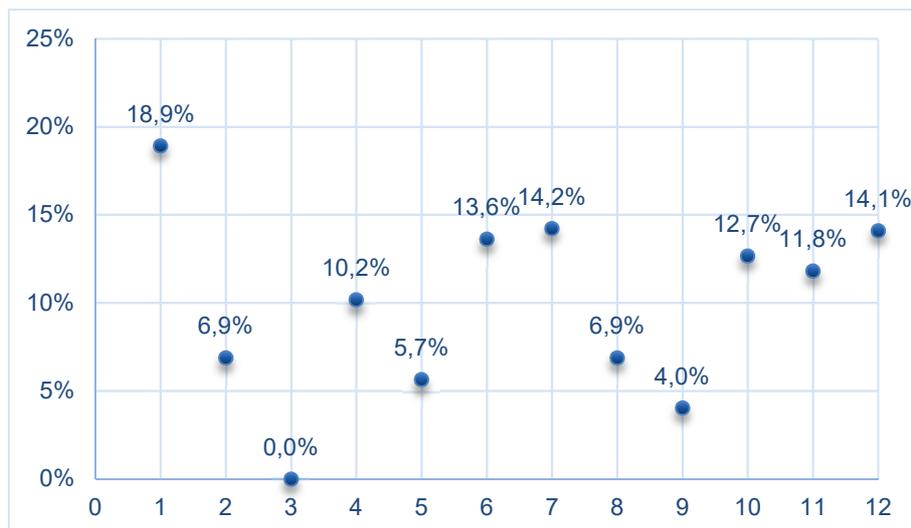


Gráfico 4. Variabilidad. Coherencia jueces. Cuestionario alumnado.

Por todo ello, se concluye que existe una mayor homogeneidad en la valoración de la Coherencia que de la Claridad por parte de los jueces.

Al respecto de la Claridad en relación con los ítems del cuestionario del alumnado puede decirse que los ítems con una valoración más baja fueron los ítems 32, 20 y 13. Por otro lado, el 50% de los ítems obtuvieron una valoración positiva por parte de todos los jueces, siendo el ítem 11 el mejor valorado con 4 puntos por los 12 jueces.

En el gráfico 5 se muestra la variabilidad en la puntuación para cada ítem. En 17% de los ítems han obtenido una variabilidad inferior al 10%, mientras que un 40% obtuvieron una variabilidad entre el 10 y el 15% y un 26% de los ítems obtuvieron una variabilidad superior al 20%.

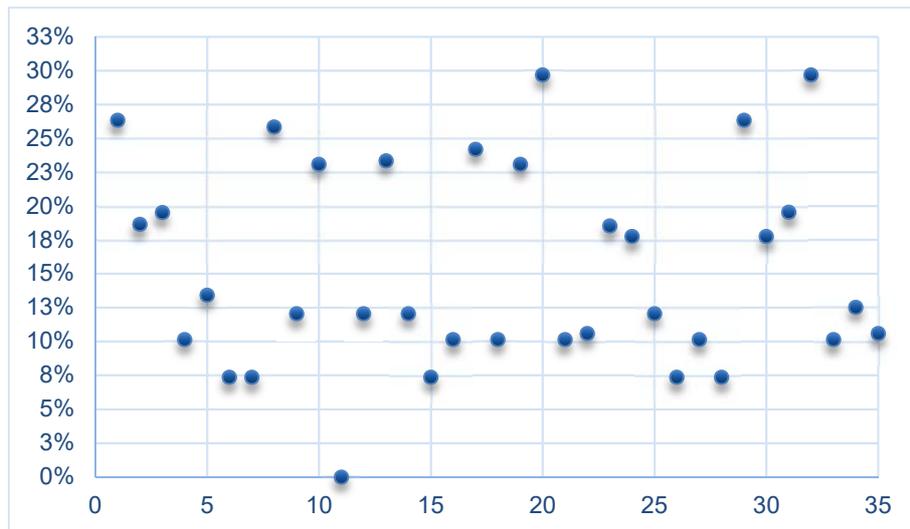


Gráfico 5. Variabilidad. Claridad ítems. Cuestionario alumnado.

Se estudia si la valoración en los 35 ítems formulados en el cuestionario para alumnado es igual en el aspecto Coherencia. Domina la valoración positiva por parte de los jueces en todos los ítems, encontrándose sólo una valoración negativa en 5 de los 35 ítems formulados, mientras que 7 fueron valorados por todos los jueces con un 4.

En el gráfico de puntos 6 se muestra el valor del Coeficiente de Variación para cada ítem, observándose una media de un 10%, por tanto, la variabilidad global es baja. Se observa que el 85% de los ítems tienen una variabilidad inferior al 15%, y que el 65% de los ítems se concentra en una variabilidad entre 5 y 15%.

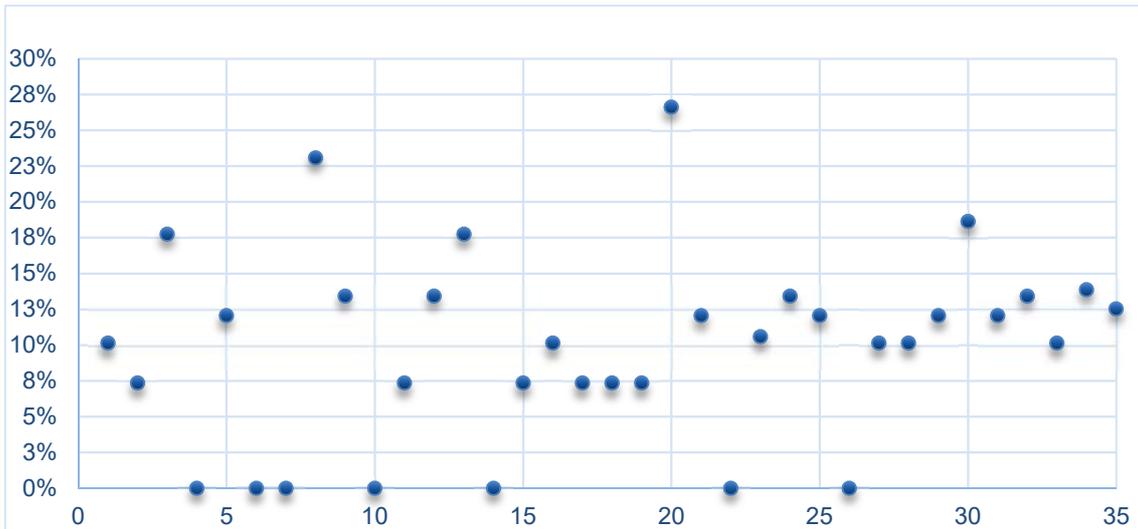


Gráfico 6. Variabilidad. Coherencia ítems. Cuestionario alumnado.

5.5.2.2 Familias.

Se procede con el estudio de la valoración de los 12 jueces de la Claridad de los 55 ítems formulados en el cuestionario de familias (gráfico 7). Hay 3 jueces que han valorado algún ítem negativamente, mientras que también existen 3 jueces que han valorado la mayoría de los ítems con la más alta puntuación. En el resto de jueces existe una alta frecuencia de las valoraciones positivas.

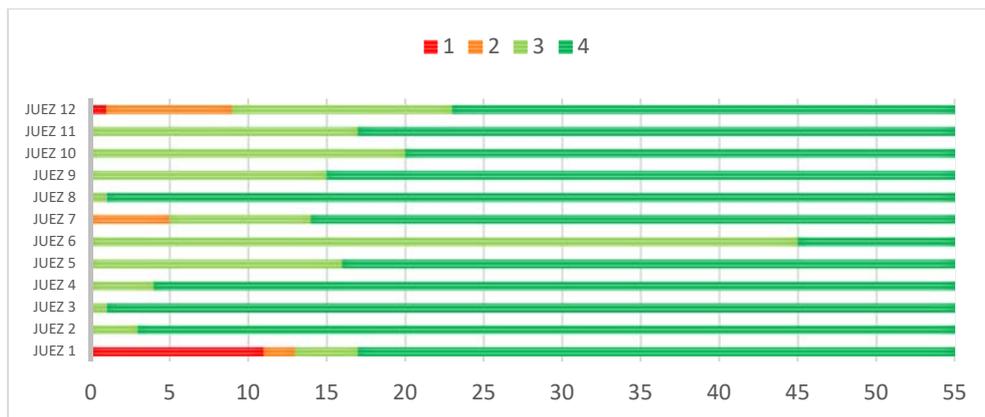


Gráfico 7. Claridad jueces. Cuestionario familias.

Se complementa la distribución de frecuencias mediante el estudio de la variabilidad (gráfico 8). La valoración de la Claridad es muy cercana a la que se muestra en el aspecto Coherencia, por lo que la variabilidad es similar.

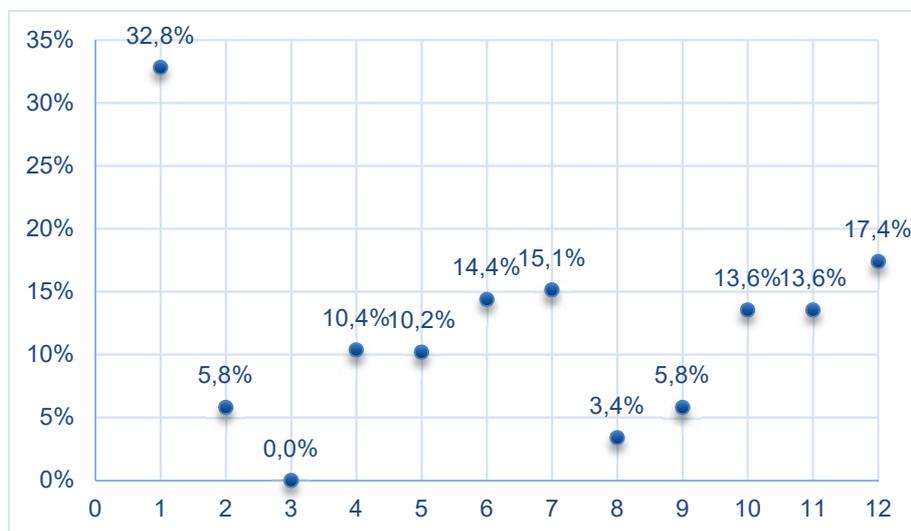


Gráfico 8. Variabilidad. Claridad jueces. Cuestionario familias.

Las diferencias más importantes en la valoración de la Coherencia de los 12 jueces en los 55 ítems de los que consta el cuestionario de familias se encuentran en el juez 1 que ha valorado 10 ítems de forma negativa, en el juez 3 que ha dado la valoración positiva más alta a todos los ítems y en los jueces 8 y 9, que han dado la valoración más alta a más del 95% de los ítems. En los demás jueces la presencia de la valoración 3 es la más frecuente junto con la 4. Se observa un sesgo de Deseabilidad social entre los jueces 3, 8 y 9 (gráfico 9).

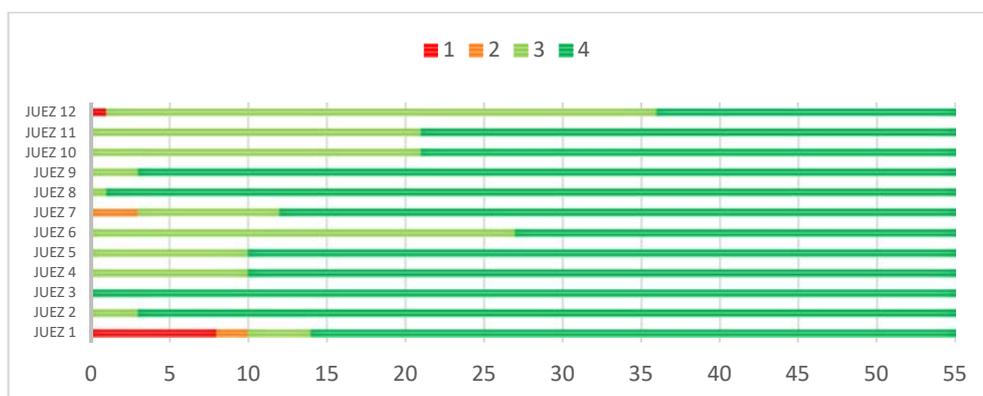


Gráfico 9. Coherencia jueces. Cuestionario familias.

En el gráfico 10 se muestra el Coeficiente de Variación para la valoración de la Coherencia por parte de los 12 jueces. Se confirma que la Variabilidad de la valoración de la Coherencia por parte de los 12 jueces es baja, sólo superando 3 jueces, 2 de ellos ligeramente, el 15% de Variabilidad, y siendo atípicamente alta en el juez 1, llegando a un 33%.

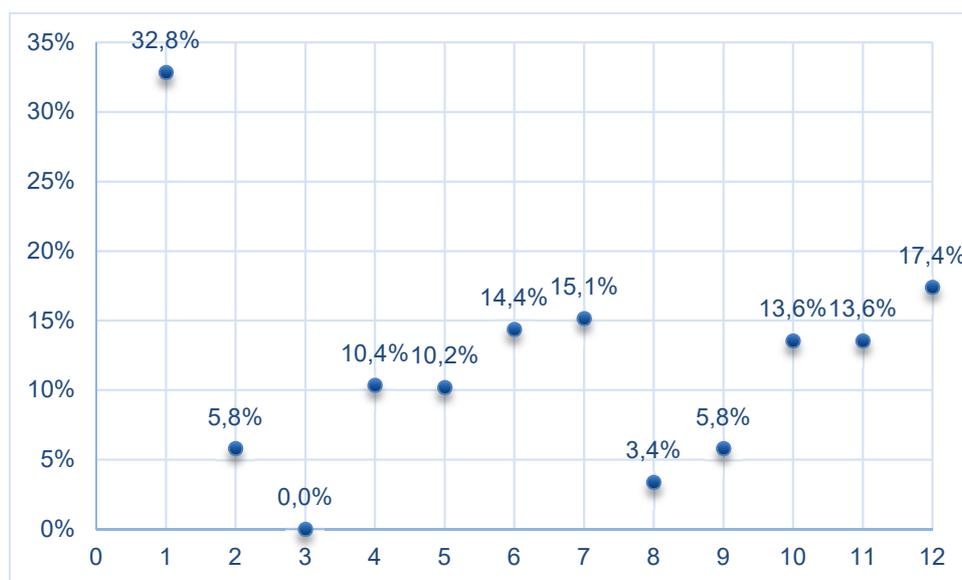


Gráfico 10. Variabilidad. Coherencia jueces. Cuestionario familias.

A continuación, se analiza el aspecto Claridad de los ítems del cuestionario de familias. Se observa que la presencia de la máxima valoración por parte de los jueces no es tan alta como en el aspecto Coherencia (que se expone seguidamente) existiendo una mayor presencia de la valoración 3 y habiendo, además, 5 ítems (27, 28, 29, 42 y 45) con 2 valoraciones negativas. Por otro lado, el 62% de los ítems obtuvieron una valoración positiva por parte de todos los jueces, siendo los ítems 13, 22, 24, 33 y 55 los mejor valorados por los jueces, y el ítem 48 valorado con la máxima puntuación por todos los jueces.

En el gráfico de puntos 11 se muestra el valor del Coeficiente de Variación para cada ítem, observándose una media de un 15%, por tanto, la variabilidad

global es moderada. Se observa que un 22% de los ítems supera el 20% de variabilidad, siendo especialmente alta en los ítems 20, 28, 29, 42 y 45, mientras que sólo un 31% de los ítems no supera el 10% de variabilidad.

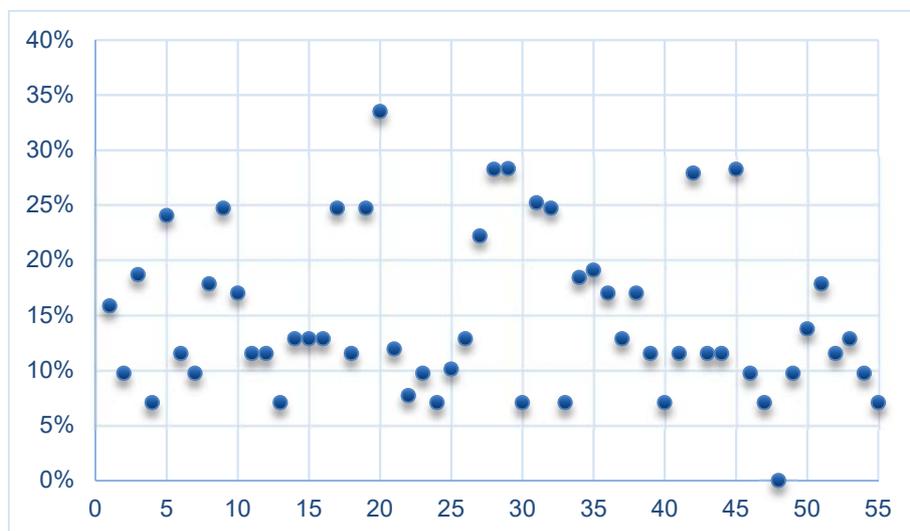


Gráfico 11. Variabilidad. Claridad ítems. Cuestionario familias.

Seguidamente se estudia si la valoración en los 55 ítems formulados en el cuestionario para familias es igual en el aspecto Coherencia. Domina la valoración positiva por parte de los jueces en todos los ítems, encontrándose alguna valoración negativa en 12 de los 55 formulados: 2 valoraciones negativas en los ítems 20 y 42 y una valoración negativa en los 10 restantes. Por otra parte, 2 ítems fueron valorados por todos los jueces con un 4.

En el gráfico de puntos 12 se muestra el valor del Coeficiente de Variación para cada ítem, observándose una media de un 12,6%, por tanto, la variabilidad global es baja. Se observa que el 85% de los ítems tienen una variabilidad inferior al 20% y que el 78% de los ítems se concentra en una variabilidad entre 5 y 15%.

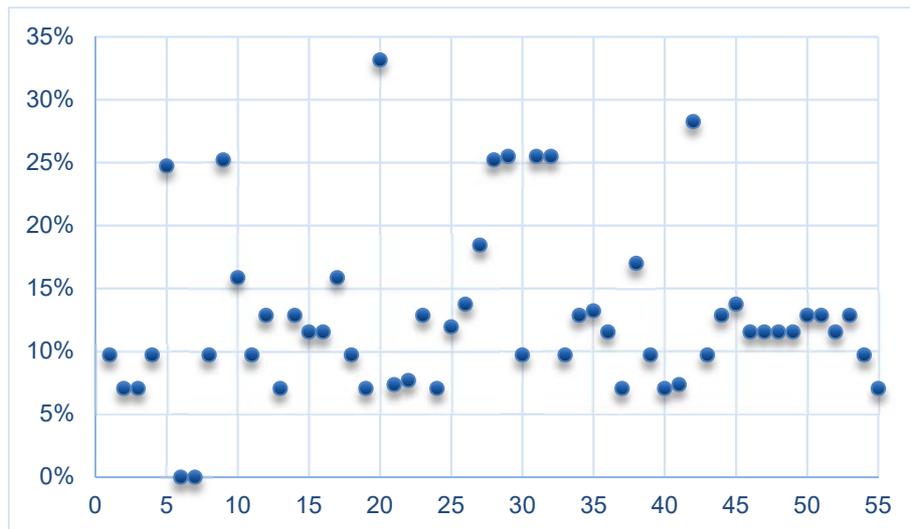


Gráfico 12. Variabilidad. Coherencia ítems. Cuestionario familias.

5.5.2.3 Docentes.

Se han medido 53 ítems del cuestionario dirigido al profesorado. En el estudio de la evaluación de la Claridad por parte de los jueces (gráfico 13) se encuentran 3 jueces que han dado la puntuación más alta de Claridad a todos los ítems y 2 jueces que valoran con la puntuación 4 el 96% o más de los 53 ítems. Por otro lado, se observa que el juez 6 ha señalado la opción 3 en el 94,3% de los 53 ítems, por lo que se considera un Sesgo psicológico de Aquiescencia. Por último, sólo 3 jueces han identificado algún ítem de forma negativa.

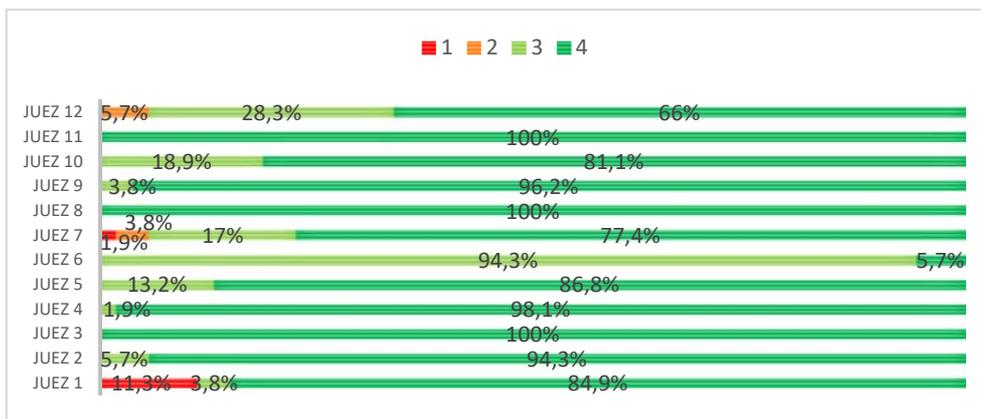


Gráfico 13. Claridad jueces. Cuestionario docentes.

El gráfico 14 muestra que la media presenta el valor más bajo, así como la variabilidad, sólo superando 3 jueces un Coeficiente de Variación mayor al 15%.

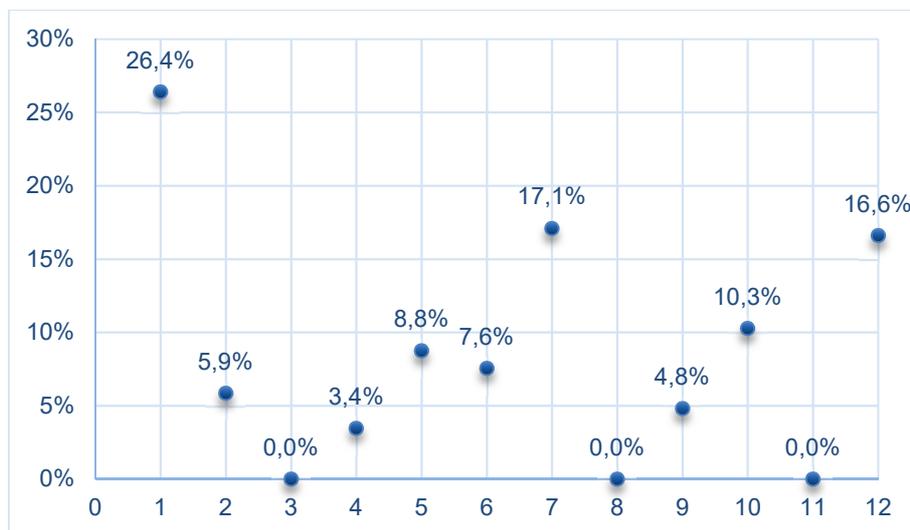


Gráfico 14. Variabilidad. Claridad jueces. Cuestionario docentes.

En el gráfico 15 se muestra la distribución de la valoración de los 12 jueces en el aspecto Coherencia. Al igual que el aspecto Claridad presenta una alta presencia de las valoraciones positivas y una muy baja presencia de la valoración negativa en alguno de los jueces, por lo que se concluye que se trata del test mejor valorado por parte de los expertos.

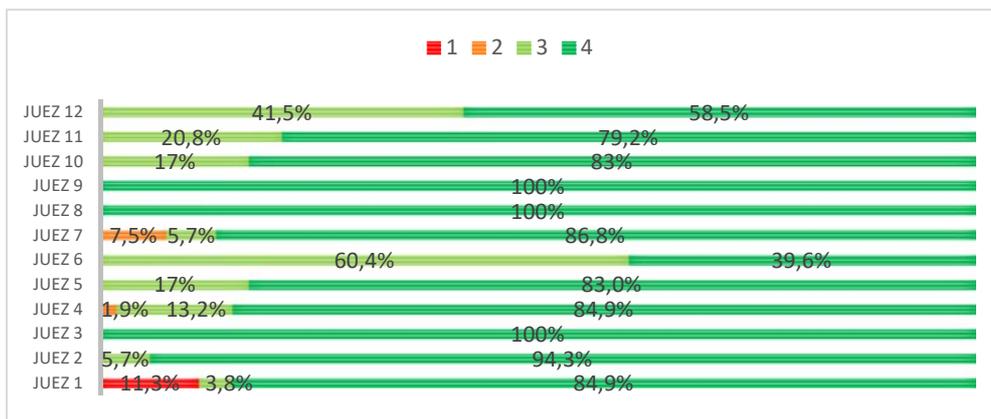


Gráfico 15. Coherencia jueces. Cuestionario docentes.

En cuanto a la variabilidad se observa en el gráfico 16 que tan sólo un juicio presenta un Coeficiente de Variación superior al 15%, tratándose de un valor atípico, correspondiente al juez que ha sido el más crítico. La media es ligeramente superior a la del aspecto Claridad, aunque la varianza es menor, situándose 7 de los 12 jueces en valores cercanos a la media.

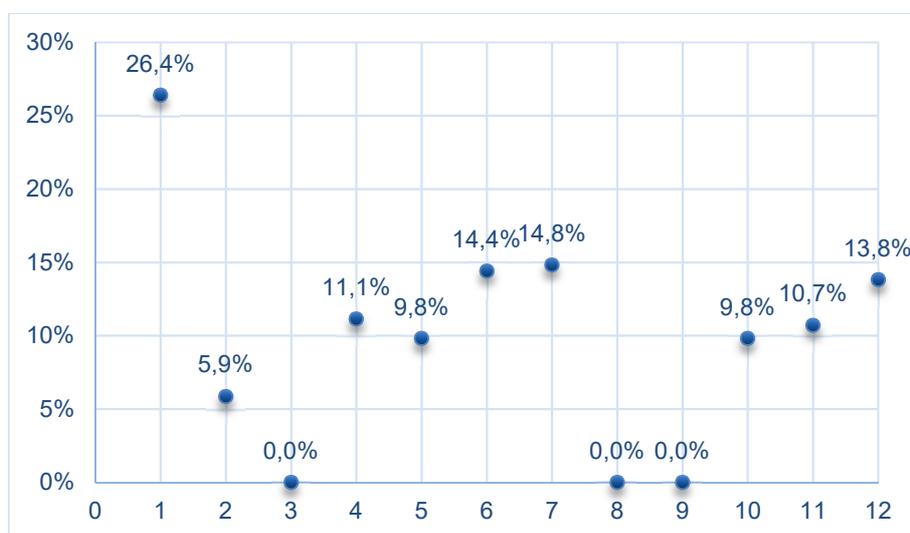


Gráfico 16. Variabilidad. Coherencia jueces. Cuestionario docentes.

Se continúa el estudio de la valoración de los jueces del cuestionario para profesorado mediante el análisis de las puntuaciones para cada uno de los 53 ítems formulados en el aspecto Claridad. Diez de los 53 ítems presentan alguna

valoración negativa y sólo uno de los ítems ha recibido la valoración máxima por los 12 jueces.

Mediante el estudio de la varianza se interpreta mejor qué ítems reciben mejor y peor valoración y así se muestra en el gráfico de puntos 17. Puede comprobarse que 6 ítems presentan una variación superior al 20%: ítems 1, 3, 22, 24, 33 y 46; mientras que el 81% de los ítems presenta una variabilidad inferior al 15 %. Se concluye que la Concordancia no es baja.

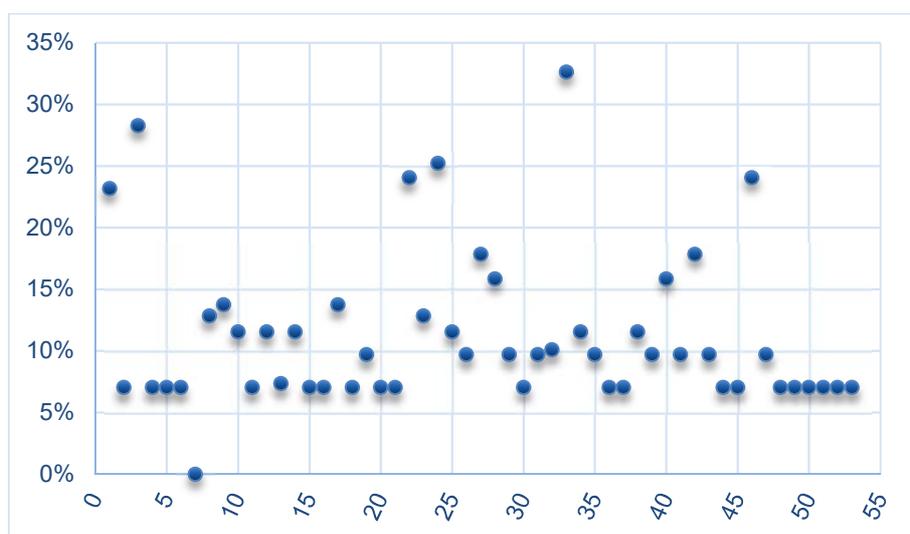


Gráfico 17. Variabilidad. Claridad ítems. Cuestionario docentes.

Se estudia también la frecuencia de respuesta para la valoración de la Coherencia. Se han encontrado 8 ítems con valoración negativa, aunque solo en 2 de ellos aplicada por más de un juez. Por otro lado, 10 ítems han presentado la máxima valoración por todos los jueces: ítems 1, 2, 6, 7, 15, 20, 25, 37, 38 y 52. El ítem 3 ha obtenido una valoración sensiblemente más baja con respecto al resto de los 53 ítems.

Muy importante es el análisis de la varianza de las puntuaciones de los jueces, para responder la igualdad de las valoraciones, que se muestra en el gráfico de puntos 18. Se observa que 4 ítems presentan una alta varianza,

superior al 25% (3, 17, 27 y 34) que coinciden con la valoración más baja por parte de los jueces. El 66% de los ítems presenta una variabilidad entre el 5 y el 15% y el 85% menor al 15%, por tanto, se concluye que la Concordancia es alta.

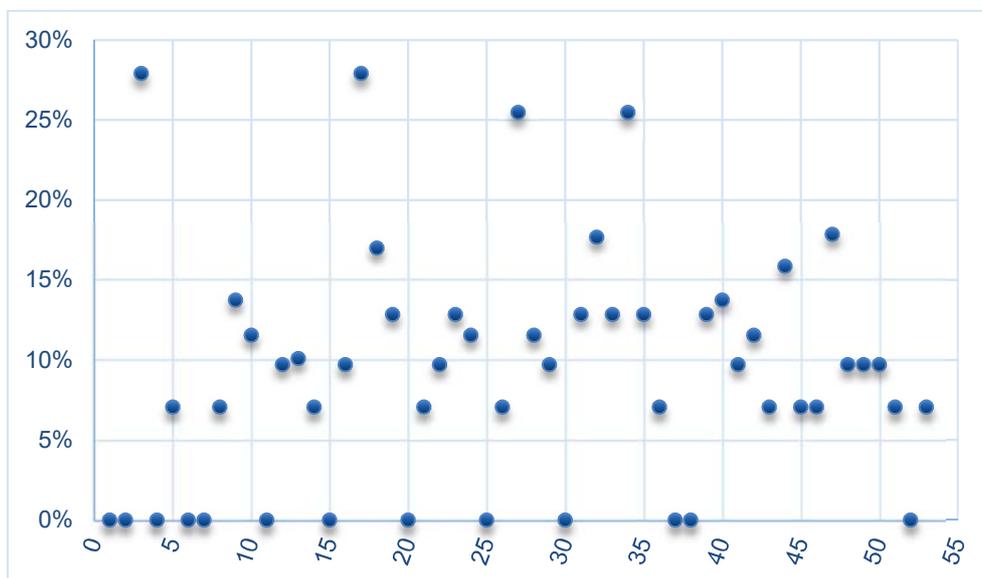


Gráfico 18. Variabilidad. Coherencia ítems. Cuestionario docentes.

Antes de terminar el presente apartado es necesario mostrar el resultado de las distintas pruebas estadísticas realizadas en los 3 cuestionarios.

En primer lugar, se realiza el contraste de medias no paramétrico para k muestras relacionadas para responder si existen diferencias significativas en la valoración de los jueces en los 2 aspectos valorados y en conjunto. Se emplea la prueba de Friedman. Se plantea:

H_0 : la valoración de los jueces es igual en los ítems

H_1 : la valoración de los jueces es diferente en los ítems

El nivel de significación obtenido menor que 0,05 para Claridad y Coherencia tanto en el cuestionario de alumnado como de docentes, implica que se rechaza la igualdad de valoración de los 12 jueces. En el cuestionario de familias se observa que el nivel de significación de la prueba para los aspectos Claridad y Coherencia es mayor que 0,05, por tanto, no se rechaza la igualdad

de medias y se concluye que la valoración de los jueces es igual en los 55 ítems estudiados; mientras que tomando todas las valoraciones en su conjunto el nivel de significación $\alpha < 0,05$ y se concluiría que la valoración no es igual entre los jueces.

Se realiza la prueba estadística W de Kendall para responder si existe Concordancia en la valoración de los 12 jueces. Se lleva a cabo tanto para la valoración de los jueces en los aspectos Claridad y Coherencia, como para la valoración conjunta de los ítems del cuestionario de alumnado, familias y docentes. Se plantea:

H₀: no hay concordancia en los rangos de la valoración

H₁: existe concordancia en los rangos de la valoración

El nivel de significación para las pruebas es $0,000001 < 0,05$, por tanto, la valoración de los 12 jueces no es estadísticamente diferente y se concluye que existe Concordancia en los 3 cuestionarios analizados.

5.5.3 Cuestionario final.

Así pues, se realizan las modificaciones pertinentes en función de las aportaciones de los jueces y, finalmente, se añaden unas preguntas básicas sobre datos de contexto y un último apartado denominado “Últimas cuestiones” con cuestiones sobre mejora de la convivencia y resolución de conflictos que no estaban reflejadas en el cuestionario original, dado que se consideran fundamentales en relación con la presente investigación y, concretamente, con el objetivo específico 3, que pretende “Analizar la incidencia de las Actuaciones Educativas de Éxito del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en la mejora de la convivencia en los centros ubicados en entornos desfavorecidos”.

Con todo ello, los cuestionarios⁷⁸ quedan constituidos tal y como se muestra en la tabla 4:

Tabla 4.
Estructura definitiva de los cuestionarios. (Elaboración propia).

INDICADORES EVALUADOS		NÚMERO DE ÍTEMS		
		ALUMNADO	FAMILIAS	DOCENTES
Preguntas de contexto		1-4	1-3	1-4
CLIMA DE CONVIVENCIA GENERAL	Nivel de conflictividad en la escuela	1	1	1
	Forma de resolución de conflictos	2-3	2-3	2-3
	Dinámica de la relación entre los actores	4-11	4-17	4-12
	Existencia de canales de comunicación	12-19	18-30	13-22
	Existencia de un clima de confianza	20-23	31-39	23-28
SATISFACCIÓN Y CUMPLIMIENTO DE EXPECTATIVAS	Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio	24-26	40-49	29-38
	Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado	27-29	56-61	45-50
	Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño	30-34	50-55	39-44
	Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar	35-36	62-63	51-52
Últimas cuestiones		1-4	1	1-4

Puede comprobarse que los 3 cuestionarios están divididos en dos grandes dimensiones: “Clima de convivencia general” y “Satisfacción y cumplimiento de expectativas”. Además, como se ha señalado previamente, se ha añadido al inicio de cada uno de los cuestionarios un bloque de “Preguntas de contexto” y al final de los mismos un bloque denominado “Últimas cuestiones”. Dichas

⁷⁸ Puede consultarse un modelo de cada cuestionario en anexo 1, apartado 1.6.

cuestiones hacen referencia a la mejora de la convivencia en los centros en los últimos 3 cursos escolares, a la persona que contribuye a la resolución de conflictos y el método para hacerlo, así como al lugar en que se producen principalmente los problemas.

En referencia al tipo de ítems (Corral, 2010), cabe destacar que en el bloque de Preguntas de contexto son preguntas estructuradas de elección múltiple. Esto es así a excepción de una pregunta del cuestionario del alumnado que es dicotómica (respuesta Si-No) y una pregunta abierta en los 3 cuestionarios, en la que los encuestados deben señalar el nombre del centro escolar al que pertenecen.

Las preguntas de las grandes dos dimensiones del cuestionario: “Clima de convivencia general” y “Satisfacción y cumplimiento de expectativas” son preguntas de escala, como también lo es la primera del bloque “Últimas cuestiones”. Los otros 3 ítems de este bloque en el cuestionario de alumnado y docentes (no se contemplan en el de familias) son preguntas estructuradas de opción múltiple.

En el cuestionario de alumnado en el primer bloque se pregunta al alumnado sobre sexo, curso, número de hermanos y si su vivienda estaba situada en el mismo barrio donde se ubica el colegio. El cuestionario ha quedado conformado por 36 ítems, uno más que en el cuestionario original, dado que, de acuerdo con los jueces expertos, se hicieron preguntas diferentes sobre familias y voluntariado (ítems 32 y 33). Al final del cuestionario se añadió el bloque de “Últimas cuestiones”, en las que se pregunta al alumnado si la convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos, quién y cómo se resuelven los conflictos en su colegio y lugar dónde estos se producen con mayor frecuencia.

El cuestionario de familias está compuesto finalmente por 63 ítems, puesto que se han añadido cuestiones referidas al voluntariado (ítems 9, 12, 22, 25, 34, 37, 54 y 61). Las preguntas de contexto hacen referencia al parentesco, curso de sus hijos/as y nombre del centro educativo al que asisten. Solo una pregunta conforma el bloque de “Últimas cuestiones”, la referida a si la convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos.

El número de ítems del cuestionario de docentes (52) es menor en el cuestionario final que en el original (53), dado que se han eliminado los ítems referidos al inspector (o supervisor en el texto original) y se han añadido otros referidos a voluntariado. Se pregunta en el bloque inicial a los docentes si son tutores o especialistas, curso en el que imparten docencia y años que llevan en el colegio, así como el nombre del mismo. El contenido de las preguntas del bloque “Últimas cuestiones” coincide con el del cuestionario del alumnado.

5.6 Proceso de investigación

En la presente tesis doctoral, de enfoque cuantitativo, se han seguido una serie de pasos o fases de investigación científica adaptados a la investigación educativa. Así, se ha identificado un problema científico, a partir del cual se ha estudiado el marco teórico y el estado de la cuestión concernientes al mismo, se han formulado los objetivos y las hipótesis de investigación, seleccionado la muestra y definido las variables dependientes e independientes para, posteriormente, elegir los recursos e instrumentos que permitirán obtener los datos objeto de estudio a partir de los cuales generar las conclusiones y discusión (Bisquerra, 1989; Hernández, Fernández y Baptista, 2010, citados en Torres, 2016).

A lo largo de la investigación se ha seguido un proceso sistemático, si bien es cierto que, en algunos momentos, ciertos pasos se han solapado, llevándose a cabo al mismo tiempo (Hernández, 1998). En ocasiones, también ha sido necesario volver atrás y retomar algunas fases.

Así pues, tras identificar el problema de investigación al que se ha pretendido dar respuesta en el presente estudio, se llevó a cabo una primera revisión bibliográfica que fue imprescindible para definir los objetivos y las hipótesis.

Mientras se profundizaba en la búsqueda de información para llevar a cabo el marco teórico y el estado de la cuestión, se empezó el contacto con centros ubicados en entornos desfavorecidos que apliquen AEE y con centros de similar entorno que no las apliquen. El contacto inicial se realizó por teléfono y por mail, explicando a los equipos directivos de los colegios el objetivo de la tesis y qué datos e información se les va a requerir, así como el grado de participación que iba a ser necesario de su parte.

Tras haber contactado con los centros de la provincia de Valencia, se estableció un primer listado de centros participantes en la tesis y se procedió al envío de un compromiso de confidencialidad a los colegios que habían aceptado colaborar en el estudio respecto a omitir cualquier referencia que pueda ser susceptible de dar a conocer la identidad de las personas que han colaborado en la obtención de los datos de la tesis doctoral, mantener la confidencialidad de las fuentes a partir de las cuales se han obtenido los datos para la realización de la misma y a utilizar nombres cifrados (alumno 1, voluntario 2, y similar) en el caso de que hubiera sido necesario citar a alguno de los participantes.

Llegados a este punto en que se iba configurando la población y la muestra de estudio y mientras la revisión teórica seguía adelante, se determinaron las variables dependientes e independientes. En la investigación que nos ocupa, la variable independiente (es decir, las AEE) no puede ser controlada dado que dichas AEE ya se han aplicado en el momento del estudio, por lo que es una variable no manipulable (Cohen y Manion, 1990).

Para llevar a cabo la investigación *ex post facto* se ha estudiado un GE que ha trabajado aplicando las AEE en la práctica escolar y un GC que ha trabajado sin aplicarlas (Cohen y Manion, 1990). En la presente tesis doctoral se estudiaron 3 estratos de sujetos (alumnado, familias y profesorado) ya establecidos previamente por el hecho de pertenecer a los distintos centros escolares objeto de estudio.

De cualquier forma, se ha trabajado con muestras lo más homogéneas posible (Cohen y Manion, 1990), buscándose equivalencias en los grupos investigados, en tanto en cuanto todos los centros escolares estudiados se encuentran en situaciones similares en cuanto a nivel socioeconómico y cultural y, además, se encuentran ubicados en entornos desfavorecidos. Son centros sostenidos con fondos públicos. Cuentan con alumnado y familias de distintas culturas y países y se ha buscado la similitud en el número de docentes y familias de cada uno de los centros que participen en el estudio.

Se solicitó a los centros participantes información relativa al contexto, al alumnado y sobre las AEE que llevan a cabo en el caso de los centros del GE. Igualmente se determinaron los recursos a utilizar en referencia al objetivo 2 de la tesis doctoral "Analizar la incidencia de las Actuaciones educativas de Éxito del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en el éxito educativo en los centros

ubicados en entornos desfavorecidos”, es decir, informes de Ítaca sobre resultados académicos, informe de Conselleria de Educación sobre los resultados de las pruebas diagnósticas y datos sobre absentismo. Algunos centros enviaron esta información por mail, mientras que otros prefirieron que fuera recogida en el centro.

Uno de los centros que comenzó formando parte del GC puesto que no aplicaba AEE, empieza a implementar alguna de ellas, con lo que quedó fuera del estudio, siendo preciso localizar otro colegio que estuviera dispuesto a participar en la tesis ajustándose al perfil requerido. Cuando un nuevo colegio se avino a colaborar en la tesis se le solicita la información sobre contexto y alumnado, así como sobre éxito educativo.

Cuando se dispuso de toda la información necesaria, tras varios recordatorios telefónicos o vía mail a los centros, se redactó una descripción general de los centros objeto de estudio y se procedió con el análisis de la información sobre éxito educativo partiendo de la depuración y selección de datos documentales de las instituciones escolares.

El marco teórico y el estado de la cuestión estuvieron siempre en constante revisión, si bien pasaron en este momento a un segundo plano.

Mientras tanto, resultó prioritario la selección de los cuestionarios a utilizar, así como su adaptación y validación. A continuación, se procedió a elaborar dos diseños del mismo, en tanto en cuanto podían ser contestados en papel u online, pretendiendo que fueran atractivos (Gil Pascual, 2016). El equipo directivo decidió si preferían el cuestionario online (vía cuestionarios de Google) o en papel y, en función de sus preferencias, se procedió a su envío o se les llevaron impresas tantas copias como indicaron necesarias. Fue el mismo equipo

directivo quienes se encargaron de hacer llegar los cuestionarios al alumnado, familias y docentes interesados en responder al mismo en cualquiera de las dos modalidades.

Pasado un tiempo prudencial, marcado por el final del curso escolar, se recogieron los cuestionarios en papel en los distintos colegios que así lo habían cumplimentado y se procedió al análisis de los datos de todos los cuestionarios (en papel y online) mediante las pruebas estadísticas que se consideraron oportunas y necesarias (véase apartado 5.6.1.4 y 5.6.1.5).

Se han redactado las limitaciones del estudio, un informe de los resultados obtenidos, así las conclusiones y discusión al respecto, a fin de realizar recomendaciones a los distintos centros educativos en función de todo ello (respondiendo así al objetivo específico 4 de la investigación). Se ha planificado la difusión de todo ello, en respuesta al objetivo específico 5.

Se ha estudiado la incidencia de las AEE en el éxito educativo (rendimiento académico, mediante resultados académicos y resultados de las pruebas de Conselleria de Educación y absentismo) y en la mejora de la convivencia. Se ha analizado el éxito educativo en dos momentos diferenciados, a saber: curso 2011-2012 y curso 2014-2015, a fin de valorar la posible incidencia de las AEE en ese período, dado que en el primero de los cursos estudiados todavía no se aplicaban en ninguno de los centros objeto de investigación. La convivencia se ha estudiado en un único momento, a final del curso 16-17, para comprobar cómo es el clima escolar en cada uno de los centros estudiados.

Ambas partes de la tesis están relacionadas íntimamente, tal y como señalan distintas investigaciones (Elboj y Niemelä, 2010; *“Final Includ-ed Report”*, 2012; Flecha y García, 2007; Flecha et al., 2009; Girbés, 2011; Martínez

et al., 2012; Sampé et al., 2012; Vieira, 2010; Vieira y Puigdellívol, 2013). Todas ellas sirven para confirmar la relación de las dos partes de la presente tesis doctoral, dado que estas investigaciones (y las expuestas en el apartado 4 de la presente tesis doctoral) ponen de manifiesto que la buena convivencia guarda relación con la mejora de los resultados académicos y la reducción del absentismo y viceversa. Así pues, si se pretende conseguir el éxito educativo y la mejora de la convivencia en los centros, todos los aspectos previamente enunciados deben ser tratados con igual nivel de exigencia y rigurosidad.

5.6.1 Análisis de la información y los datos.

El proceso de análisis de la información obtenida se llevó a cabo tal y como se muestra en el presente apartado. Para ello, se utilizó el programa de análisis de datos cuantitativos SPSS (versión 22.0) y el R-Studio. Para el apoyo gráfico de los datos obtenidos en el análisis se empleó el programa Excel.

A fin de dar respuesta a la pregunta de investigación planteada y para abordar convenientemente los objetivos específicos 2 y 3, se resuelve llevar a cabo el estudio en 3 niveles diferentes, con las técnicas estadísticas pertinentes:

- Descriptivo: la presente investigación tratará de describir (Bisquerra, 1989; Cohen y Manion, 1990; Hernández, 2001; Ramos, 2015) la situación de cada uno de los centros escolares objeto de estudio en cuanto a resultados académicos y absentismo, en dos momentos diferentes y en referencia a la convivencia.

Se han calculado medidas de tendencia central como la media o la mediana, así como análisis de frecuencias y porcentajes. Todo ello se ha apoyado en sistemas de representación gráfica que contribuyen a una mejor comprensión de los datos presentados.

Estas medidas se calcularon acerca de los resultados académicos de las pruebas diagnósticas de la Conselleria de Educación, de las calificaciones de los docentes en Lengua castellana y Matemáticas, así como acerca del absentismo del alumnado. Todo ello medido en dos momentos: curso 11-12 y curso 14-15. También se aplicaron en los resultados de los cuestionarios sobre clima escolar cumplimentados por alumnado, familias y docentes.

- Correlacional: Para valorar las posibles relaciones existentes entre la variable independiente y la variable dependiente, es decir, entre las AEE y el éxito educativo y entre las AEE y la mejora de la convivencia (Bisquerra, 1989; Cohen y Manion, 1990; Hernández, 2001; McMillan y Schumacher, 2011; Ramos, 2015) resulta apropiado calcular el coeficiente de correlación de Spearman, tanto en el análisis de fiabilidad como para calcular la correlación entre determinados ítems del cuestionario.

- Comparativo-causal: entendido como Mateo (2009), se ha pretendido demostrar que las AEE son la causa y producen un efecto en el éxito educativo y la mejora de la convivencia, se han comparado el GE y GC utilizando la prueba denominada "t" de Student o la prueba U de Mann-Whitney, en todos los estudios relacionados.

A continuación, se expone de forma más detallada el proceso de análisis de la información efectuado.

5.6.1.1 Análisis de resultados académicos.

Para cada colegio se dispone de la puntuación obtenida por su muestra de alumnado de 4º de Primaria en las materias de Matemáticas y Lengua. Los resultados están medidos en una escala que abarca las siguientes calificaciones: Insuficiente, Suficiente, Bien, Notable y Sobresaliente que, de acuerdo con el

programa Ítaca de la Conselleria de Educació, toman los siguientes valores: Insuficiente (3), Suficiente (5), Bien (6), Notable (7) y Sobresaliente (9) que son los que se han adoptado al calcular la calificación media.

Se pretende, con este análisis, dar respuesta a si la puntuación en las materias de Matemáticas y Lengua ha cambiado entre los períodos estudiados en los 6 centros objeto de estudio y también para los GE y GC, respondiendo así al objetivo 2 de la presente tesis doctoral.

Una vez calculada la media de cada colegio para los cursos 11-12 y 14-15 en cada una de las asignaturas señaladas, se ha procedido con un contraste de medias para 2 muestras independientes para cada uno de los centros objeto de estudio mediante la prueba t de Student o U de Mann-Whitney para responder si existe un cambio significativo en las calificaciones. Este análisis se ha complementado con la prueba d de Cohen, a fin de calcular el tamaño del efecto. Además, se ha observado el porcentaje de cada una de las calificaciones señaladas, estudiando la diferencia entre ambos momentos (curso 11-12 y 14-15), en los distintos centros.

Se calcula la calificación media conjuntamente de los 3 centros del GE y de los 3 centros del GC en Matemáticas y Lengua, y se procede con el estudio previamente señalado teniendo en cuenta que, en este caso, la prueba U de Mann-Whitney se complementa con la prueba Welch y Brown-Forsythe. Habiendo tomado en consideración el nivel de significación obtenido en dicha prueba, junto con el valor de la d de Cohen, se pudo comprobar cuál de los dos grupos había mejorado más en sus calificaciones en el período estudiado, procediéndose de la misma manera en los dos centros del GE.

5.6.1.2 Análisis de los resultados de las pruebas diagnósticas de Conselleria de Educación.

Tal y como se ha señalado en referencia a los resultados académicos, en este caso también se dispone para cada colegio de la puntuación obtenida por el alumnado en las pruebas de Competencia matemática y lingüística, además de la posición de la puntuación con respecto al resto colegios de la Comunidad Valenciana mediante su percentil para los 2 cursos académicos estudiados: 11-12 y 14-15.

Con este análisis se pretende conocer si la puntuación en las pruebas competenciales ha cambiado entre los períodos estudiados en los 5 colegios seleccionados⁷⁹ y para cada grupo de estudio GE y GC, de acuerdo con el objetivo 2 de la presente tesis.

Se ha procedido con un contraste de medias para 2 muestras independientes para responder si ha habido un cambio entre los 2 períodos estudiados 11-12 y 14-15 tanto en la Competencia matemática como en la lingüística, empleando la prueba t de Student, que se ha complementado con la d de Cohen para el cálculo del tamaño del efecto.

Este análisis se llevó a cabo para cada uno de los 5 centros estudiados, así como para los grupos de estudio GE y GC. En este caso, teniendo en cuenta la puntuación de cada grupo y el percentil de los mismos, se pudo concluir cuál de los 2 grupos presenta una mejoría relevante, como también se hizo en los 3 centros del GE.

⁷⁹ El C3GC, a pesar de haber participado en las pruebas, no dispone de los resultados, por lo que queda fuera del presente estudio.

5.6.1.3 Análisis del absentismo.

El propósito en este apartado fue conocer si el nivel de absentismo es diferente entre los períodos 2011-12 y 2014-15, respondiendo de esta manera al objetivo específico 2 de la tesis doctoral.

En el C1GE se recogió la variable absentismo en escala ordinal el porcentaje de días que los alumnos faltaron a clase durante el curso académico, tomando los valores: 0-10%, 10-20%, 20-30% y >30%; mientras que para el C2GE se recogió en escala ordinal tomando los valores: 5-15%, 16-24% y >25%. Así, para el C1GE y C2GE se extrajo la marca de clase para cada intervalo, representando este valor el nivel de absentismo de cada alumno/a.

En el C2GC y C3GC el absentismo estaba medido escalarmente recogiendo el número de sesiones en que los alumnos faltaron al colegio durante cada curso escolar estudiado. Por ello, para los colegios del GC se extrajo el porcentaje de días que había faltado cada alumno/a dividiendo el número de sesiones por el total de sesiones de un día escolar y el resultado por el número de días lectivos de cada curso estudiado: 11-12 y 14-15.

De este modo se pudo calcular la media de absentismo de colegio para llevar a cabo su comparación. Se ha procedido con un contraste de medias para 2 muestras independientes para cada uno de los colegios mediante la prueba t de Student o U de Mann-Whitney para responder si existe un cambio significativo en el nivel de absentismo entre los cursos 11-12 y 14-15, complementada con la d de Cohen para comprobar el tamaño del efecto. Además, en cada centro se realizó el mismo estudio para cada uno de los cursos que componen la etapa de Educación Primaria, de 1º a 6º. Se llevó a cabo el mismo análisis tomando los

colegios que conforman el GE y el GC como un conjunto, para concluir comparando los 2 centros del GE.

Los centros C3GE y C1GC no presentan muestra suficiente para ser estudiados en la presente investigación, lo cual es positivo en tanto en cuanto el absentismo no resulta ser un problema grave en dichos colegios.

5.6.1.4 Análisis del clima escolar.

El clima escolar se ha desagregado en 9 indicadores, cada uno valorado a partir de un número de ítems medidos escala Likert extrayéndose una puntuación a partir de su media. Los ítems incluidos en la medición de cada indicador han sido escogidos después de un análisis de Fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach, desestimando aquellos ítems que no han presentado una alta correlación con el resto de ítems, de tal forma que no se tuvieron en cuenta para el cálculo de la puntuación resumen.

En concreto, en el cuestionario para alumnado se extrajo el ítem 4 “Existe un clima de armonía y sana convivencia”, que también se extrajo el cuestionario de familias, junto con el ítem 16 “Mi relación con mi hijo/a es muy buena”. Esto es debido a que el ítem 4 parece poco concreto en cuanto al contexto; mientras que el ítem 16 hace referencia a la situación familiar dentro del entorno del hogar. Dentro del cuestionario de docentes se suprimen los ítems 39 y 40: “Se reconoce el trabajo del director/a” y “Se reconoce la labor de los profesores y profesoras mediante estímulos por su desempeño”. Habiendo eliminado estos ítems, se aumentó el Alfa hasta 0,734, y de este modo no fue preciso eliminar el 42 para el cálculo de la puntuación resumen.

En el análisis de los cuestionarios de GE y GC se han extraído todos los ítems que hacen referencia al voluntariado, dado que ésta no es una figura presente en los colegios del GC.

Se ha recogido una puntuación global del clima escolar a partir de la puntuación media en los 9 indicadores desagregados, para dar respuesta al objetivo específico 3 de esta tesis doctoral.

El tratamiento estadístico llevado a cabo pretende responder en primer lugar si existen diferencias entre el GE y GC y, en segundo lugar en los dos centros del GE que han cumplimentado los cuestionarios, para lo que se llevó a cabo un contraste de medias para 2 muestras independientes empleando la prueba t de Student bajo el supuesto de Homogeneidad de Varianzas y la prueba U de Mann-Whitney ante el incumplimiento de la Homocedasticidad, complementándose con la d de Cohen para estudiar en tamaño del efecto.

En cada muestra estudiada (alumnado, familias y docentes) se han medido diferentes factores que se han empleado para explicar la puntuación de las características del clima escolar. Así para los casos de alumnado se estudió cómo afectan los factores género y ciclo dentro de cada grupo de estudio GE y GC. En la muestra de familias se recogió como factor explicativo el tipo de parentesco (madre y padre) y el ciclo cursado por sus hijos/as. Por último, para la muestra de docentes se distinguió entre especialista y tutor y el ciclo en que imparten docencia. Se procedió con un Modelo Lineal Mixto (en adelante MLM) tomando como factores fijos: género, ciclo, parentesco y especialidad, mientras que cada grupo se tomó como factor aleatorio.

En ciertos indicadores se ha procedido con el coeficiente de correlación de Spearman, para comprobar la relación entre distintos ítems, tal y como se detalla en el apartado de exposición de los resultados.

Los 2 ítems que miden '*Forma de resolución de conflictos*' presentan una baja correlación, debido a la baja congruencia de la valoración de los alumnos del GE, por lo que se decidió no extraer una puntuación global para esta dimensión en la muestra de alumnado.

Los distintos estudios mencionados se llevan a cabo en el análisis de los cuestionarios de alumnado, familias y docentes para GE y GC y en los 2 centros del GE, tanto del clima escolar como de los distintos indicadores en que se ha dividido el mismo.

5.6.1.5 Análisis comparativo del clima escolar entre alumnado, familias y profesorado del Grupo Experimental y Grupo Control

Se estudia la Congruencia de la medición del clima escolar entre las muestras de alumnado, familias y docentes mediante la comparación de las puntuaciones en las 9 dimensiones que miden el clima escolar empleando un contraste de medias para k muestras independientes mediante la prueba Anova bajo el supuesto de Homogeneidad de Varianzas y la prueba Brown-Forsythe como estimador robusto bajo el incumplimiento de la Homocedasticidad.

Se ha recurrido para la medición del tamaño del efecto a la prueba Eta, que recoge la cantidad de variabilidad recogida para cada indicador por el factor grupo.

Cuando se hallan diferencias significativas, se profundiza en el estudio con el propósito de averiguar entre qué actores se muestran dichas diferencias,

procediendo con la prueba Games-Howell, Scheffe, Comparaciones por parejas, tanto en referencia al clima escolar como a los distintos indicadores

5.7 Limitaciones

A lo largo del desarrollo de esta tesis doctoral se han encontrado ciertos obstáculos y limitaciones que se han salvado convenientemente. Se exponen a continuación.

La primera dificultad ha sido encontrar centros educativos de las características pertinentes con disponibilidad para participar en el estudio. Muchos han sido los colegios que han alegado falta de tiempo, cambio en el equipo directivo y dificultad para obtener los datos requeridos y otras razones por las que no ha sido posible su implicación en la investigación. Quizá el ser una investigadora anónima y no un grupo de investigación consolidado ha generado ciertas reticencias en los colegios, a pesar de haber entregado un compromiso de confidencialidad a los centros participantes.

Se ha dado el caso de un colegio que, habiendo comenzado su participación formando parte del GC, ha empezado a implementar AEE durante el proceso de investigación, por lo que finalmente ha quedado fuera del estudio. Esto ha requerido sustituir un centro por otro centro que ha participado activamente.

También ha habido dos centros que, tras haberse comprometido a participar, han entregado los datos referentes a éxito educativo si bien no han cumplimentado los cuestionarios, alegando distintos motivos. En un centro el profesorado no se habría mostrado dispuesto a llevarlos a cabo y, dada la libertad docente y que este cuestionario no entra dentro de sus atribuciones, la

dirección del centro no ha apremiado a nadie a participar en el estudio, posición que es perfectamente comprensible. En otro centro el equipo directivo revisó el cuestionario y, no estando conforme con ciertas preguntas, no llegaron a pasarlo a la comunidad educativa, algo que también es respetable. Es por ello que, en cuanto a clima escolar se refiere, solo hay dos centros en el GE y otros dos en el GC.

Uno de los centros del GC no disponía de los resultados de las pruebas diagnósticas de Conselleria de Educación; habiendo participado en las mismas, no habrían guardado una copia del informe de resultados, razón por la cual ha quedado fuera del estudio de esta cuestión en concreto.

Partiendo de la base de que las obligaciones en los centros educativos son numerosas (administrativas, docentes, educativas, formativas, etc.) y que la participación en este estudio es un trabajo añadido al que la autora se encuentra sumamente agradecida, cabe señalar que otra de las dificultades ha sido la tardanza en entregar los datos requeridos por parte de algunos centros.

Una característica de la presente tesis doctoral es su carácter cuantitativo. El hecho de que no existan muchas investigaciones sobre Comunidades de Aprendizaje llevadas a cabo con este tipo de metodología, ha dificultado en cierta medida la discusión de resultados, por no poderse comparar datos meramente cuantitativos. No obstante, la aportación de datos de este tipo sobre éxito educativo y convivencia es una de las aportaciones importantes de esta tesis doctoral.

Al respecto del éxito educativo quizá podrían haberse estudiado, además de los resultados académicos y el absentismo, otros aspectos; por ejemplo, el aumento o disminución de la matriculación del alumnado en los centros

educativos del GE y GC. No obstante, se optó por seleccionar los elementos considerados más fundamentales, es decir, aquellos que han permitido la valoración del efecto más visible.

En referencia al clima escolar hay ciertas cuestiones que deben ser mencionadas. Uno de los indicadores valorado de forma prácticamente igual por el alumnado de ambos grupos es el que hace referencia a “Nivel de conflictividad en la escuela”. La valoración media del alumnado a la cuestión de si en su centro “Existen pocos conflictos” es reseñable: en ambos grupos prácticamente el mismo porcentaje de alumnos se muestra de acuerdo y en desacuerdo con esta afirmación. Así pues, cabría preguntarse si hay un porcentaje de alumnado que ha normalizado las situaciones conflictivas y por ello señalan que en su centro no hay conflictos o si realmente consideran que no los hay, contrariamente a lo que piensan otros compañeros/as. Para ahondar en esta cuestión serían necesaria la aplicación de otras técnicas e instrumentos, cualitativos, que permitan el diálogo y la profundización en temas de este tipo si bien no es ésta la orientación metodológica de la presente tesis doctoral.

Para profundizar en el hecho de que los docentes del GE puntúan significativamente más bajo los distintos indicadores del clima escolar que las familias o el alumnado, haría falta un análisis cualitativo. No obstante, como ya se ha señalado, esta tesis tiene un enfoque cuantitativo puesto que se consideró que sería una aportación enriquecedora, distinta a la mayor parte de las investigaciones sobre Comunidades de Aprendizaje. No es algo a lo que pueda darse respuesta a través del cuestionario que se ha cumplimentado y tampoco era un objetivo de la presente tesis doctoral ahondar en cuestiones de ese tipo que, además, se han puesto de manifiesto al estudiar las respuestas del

cuestionario, sin que fuera posible preverlas (podría haber resultado que los distintos actores mostraran homogeneidad en sus respuestas, tal y como sucede en el Grupo Control). Sería necesario el planteamiento de otros objetivos distintos, así como la utilización de otros instrumentos y técnicas, tales como entrevistas en profundidad o grupos de discusión, para profundizar en la raíz de estas diferencias y poder conocer así la razón de la significativa puntuación más baja por parte de los docentes del Grupo Experimental. Gil Pascual (2016) ya señala que la técnica de la encuesta y los cuestionarios como instrumento de la misma tiene la desventaja de que no es posible profundizar en determinados temas.

A la vista de los resultados obtenidos, y dado que no concuerdan con las investigaciones consultadas en cuanto a éxito educativo y convivencia (Aubert et al., 2013; Cantero Rodríguez y Pantoja Vallejo, 2016; Carbonell et al., 2016; Díez-Palomar y Flecha, 2010; Díez-Palomar, García, Molina y Rué, 2010; Flecha et al., 2014; Girbés, 2011; Racionero y Padrós, 2010; Rodríguez de Guzmán, 2012; Rodríguez y Gallego, 2012), cabría preguntarse si la implementación de las AEE está siendo correcta, en base al marco teórico y desarrollo de cada una de ellas, como también podría valorarse la frecuencia y regularidad con la que se llevan a cabo en los distintos centros. No obstante, no era éste un objetivo de la presente tesis doctoral (en base a los recursos personales y temporales resulta necesario acotar y priorizar las cuestiones estudiadas).

PARTE III. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

6. Resultados
7. Discusión, conclusiones y propuestas

6 Resultados

En el presente apartado se muestran los resultados de la investigación, en referencia al éxito educativo y a la mejora de la convivencia, resaltando los efectos de la aplicación de las Actuaciones Educativas de Éxito en los centros que las implementan frente a aquellos colegios que no las llevan a cabo.

6.1 Éxito educativo

Como se ha venido señalando, el éxito educativo en la presente tesis doctoral comprende 2 elementos fundamentales: rendimiento académico y reducción del absentismo. Los resultados obtenidos a partir de los datos analizados al respecto se muestran seguidamente.

6.1.1 Rendimiento académico.

En este apartado se muestra el resultado de los análisis sobre rendimiento académico⁸⁰ y se estudian las diferencias, si las hubiere, entre el Grupo Experimental y el Grupo Control entre los cursos 11-12, cuando no se aplicaban Actuaciones Educativas de Éxito y el curso 14-15 cuando en el Grupo Experimental sí se implementan. Se pretende analizar también cuál de los centros de este grupo ha obtenido una mejoría relevante. El rendimiento académico se valora a través de las notas finales que cada uno de los docentes de 4º de Primaria otorga a su alumnado y de los resultados de las pruebas diagnósticas de Conselleria de Educación.

⁸⁰ Para mayor información, véase anexo 2, apartados 2.1 y 2.2.

Es destacable el hecho de que el Grupo Control ha obtenido un mejor rendimiento académico, dado que ha logrado calificaciones más altas en Matemáticas y Lengua y mejor puntuación en las pruebas de Competencia matemática y lingüística que el Grupo Experimental, habiendo incrementado sus resultados en ambos aspectos. Su mejoría es, además, más notable. El Grupo Experimental también mejora en las calificaciones del alumnado, si bien su puntuación en las Pruebas competenciales empeora. De entre los centros de este grupo, el Colegio 2 es el que ha alcanzado una mejoría más destacada en ambas cuestiones. Se exponen detenidamente a continuación los datos sobre rendimiento académico.

En primer lugar, se procede con un contraste de medias para ambos grupos en referencia a las calificaciones de Matemáticas y Lengua. Así, tal y como se observa en el gráfico 19, tanto el GE como el GC mejoran en las dos materias. La mejoría se sitúa en torno a 0,20 puntos en ambos grupos en la asignatura de Matemáticas, así como en el GE en Lengua. En esta asignatura el GC aumenta su calificación media en 0,35 puntos. El GC partía de calificaciones superiores a 6 puntos, mientras que el GE partía de puntuaciones más bajas (5,56 en Matemáticas y 5,41 en Lengua) y, a pesar de la mejora en ambas asignaturas, no alcanzan la calificación de Bien.

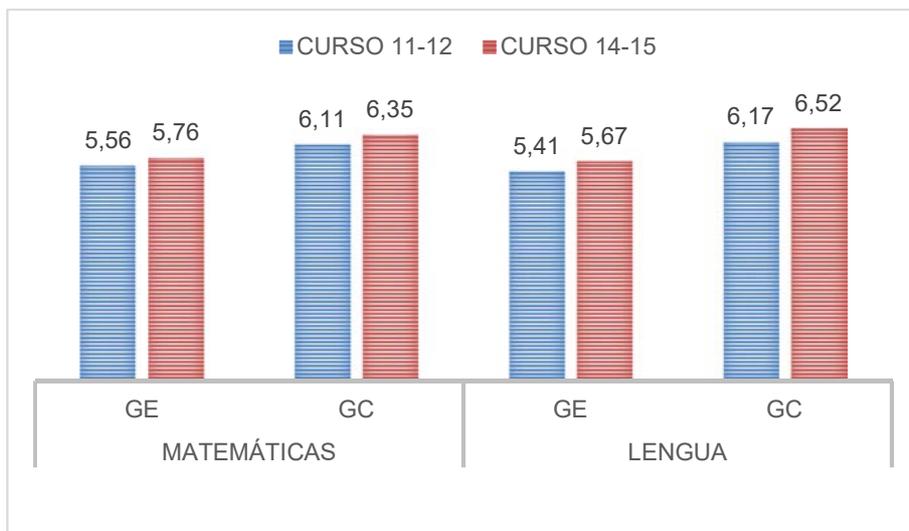


Gráfico 19. Media. Resultados académicos Matemáticas y Lengua, GE y GC.

La mejoría en ambos grupos y en ambas materias se produce a pesar de que un colegio de cada grupo (C3GE y C2GC) empeora sus calificaciones, tal y como se muestra en los gráficos 20 y 21. No obstante, eran los centros que partían de las calificaciones más elevadas y, a pesar del descenso, siguen siendo iguales o superiores a 6 en Matemáticas y por encima de 5,5 en Lengua. De cualquier forma, este descenso no es significativo en ninguno de los dos centros señalados.

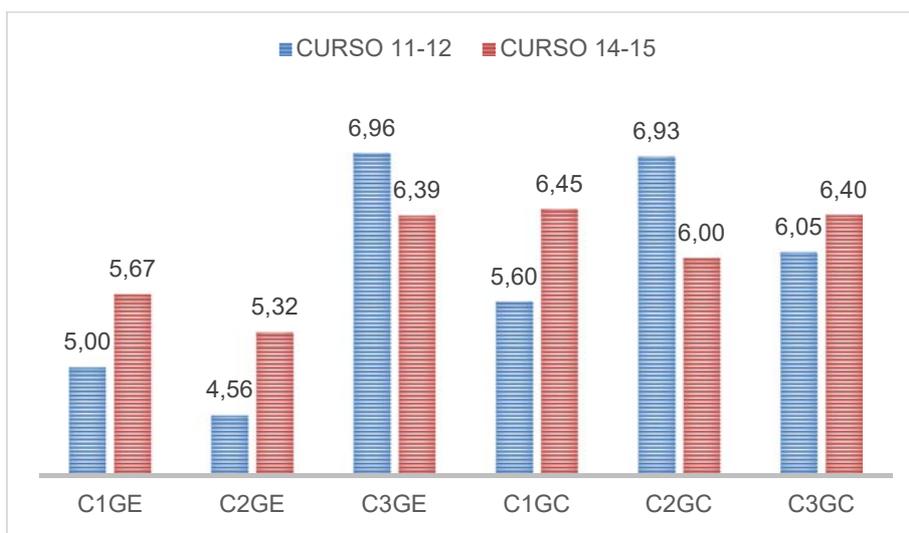


Gráfico 20. Media. Resultados académicos Matemáticas, por colegios.

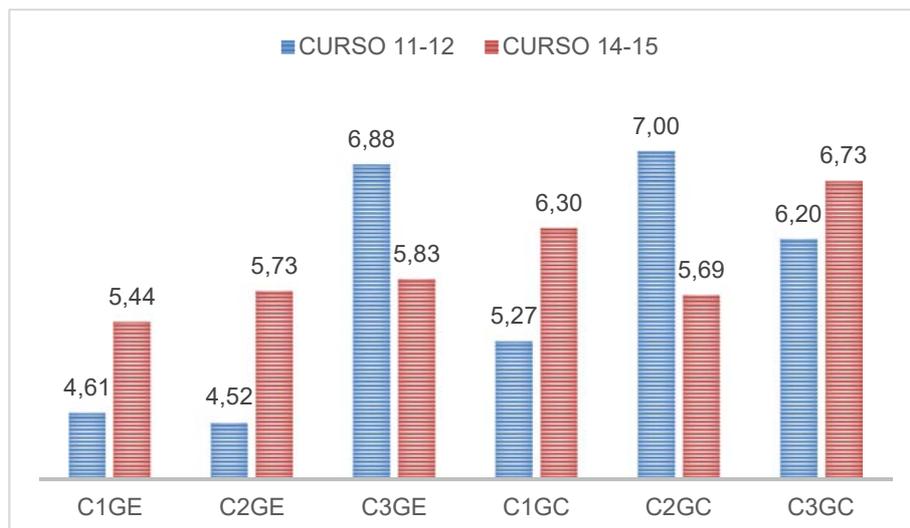


Gráfico 21. Media. Resultados académicos Lengua, por colegios.

El gráfico 22 que se expone seguidamente, muestra la diferencia en el porcentaje de cada uno de los rangos de notas en Matemáticas en el GE y GC. Llama la atención la mejora, en porcentaje muy similar, de la calificación de Notable en ambos grupos. Por otra parte, cabe destacar que en el GE los cambios son más fuertes en casi todos los rangos de notas. Es muy positivo el descenso de Insuficiente (13,13%) y el aumento de los Suficientes (6,24%), Bien (2,54%) y Notable (13,13%). La parte negativa es el descenso (casi 9%) de la calificación de Sobresaliente. Las diferencias en el GC son menos sensibles, habiendo disminuido el porcentaje de todas las calificaciones (el de Sobresalientes en menor medida que las demás notas) para aumentar considerablemente el de Notable.

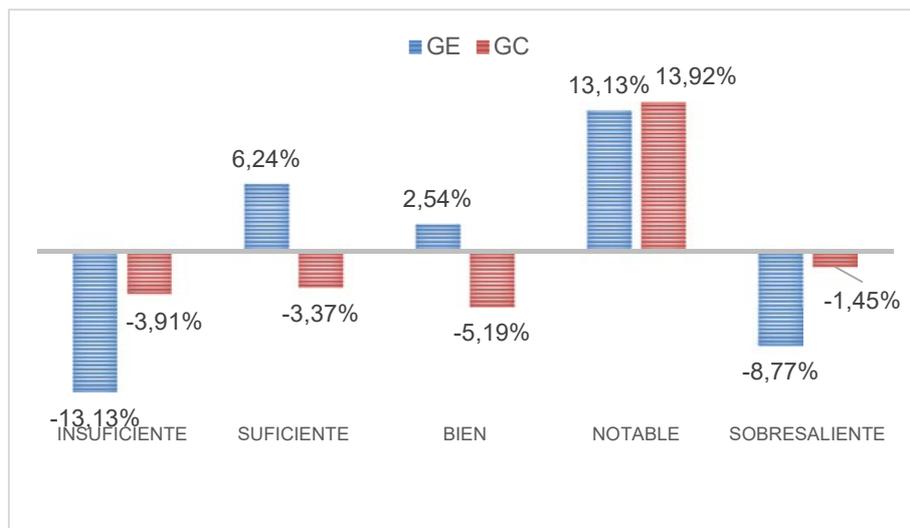


Gráfico 22. Diferencia en el porcentaje de cada calificación en Matemáticas, GE y GC.

En cuanto a la asignatura de Lengua cabe destacar positivamente el importante descenso de Insuficientes en el GE, cercano al 21% y el aumento, también considerable de Suficiente y Bien. No obstante, desciende el porcentaje de las calificaciones más elevadas: Notable y Sobresaliente. El descenso de Insuficientes en el GC (7,19%) es menor que en el GE (21%), si bien es cierto que en el curso 11-12 el porcentaje de suspensos también era considerablemente más bajo en dicho grupo. Desciende también el porcentaje de alumnado calificado con Bien y, de nuevo en este grupo, el aumento de los Notables es importante, cercano al 18%. Todo ello se muestra en el gráfico 23.

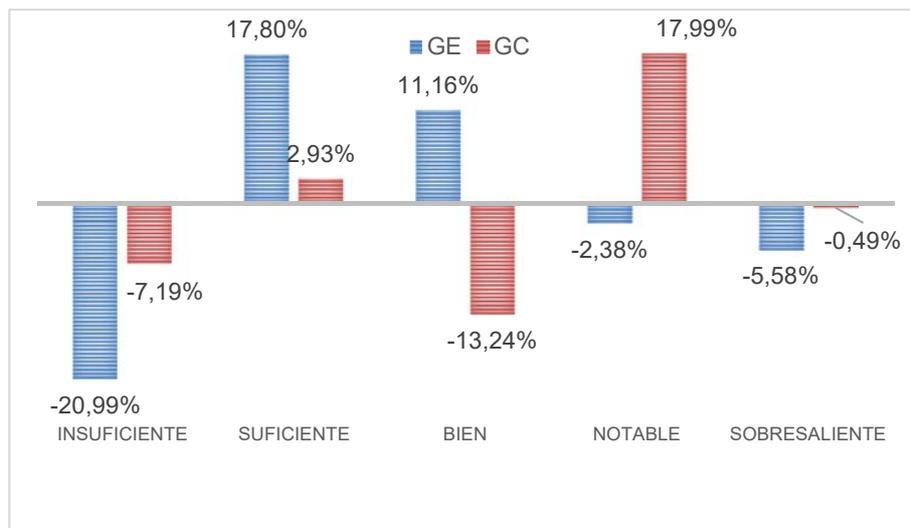


Gráfico 23. Diferencia en el porcentaje de cada calificación en Lengua, GE y GC.

Se procede, seguidamente a comparar las diferencias en las puntuaciones de las pruebas de la Conselleria de Educación en ambos grupos. En el gráfico 24 se aprecia un comportamiento antagónico: tanto en Competencia matemática como lingüística, en el GE disminuye la puntuación en el curso 14-15 respecto al 11-12, mientras que el GC la eleva.

Además, se observa que el GE no alcanza la puntuación media de la Comunidad Valenciana en ninguna de las dos competencias estudiadas en el curso 11-12 ni tampoco en el 14-15. En cuanto al GC la media de la Comunidad Valenciana es superada en los dos momentos estudiados en la prueba de Competencia matemática: en el curso 11-12 era superada solo por 3 puntos, mientras que en el 14-15 este grupo la supera en 66 puntos. En referencia a la prueba de Competencia lingüística el GC supera en 72 puntos la media de la Comunidad en el curso 14-15, mientras que en el 11-12 se quedaban a 24 puntos de la misma.

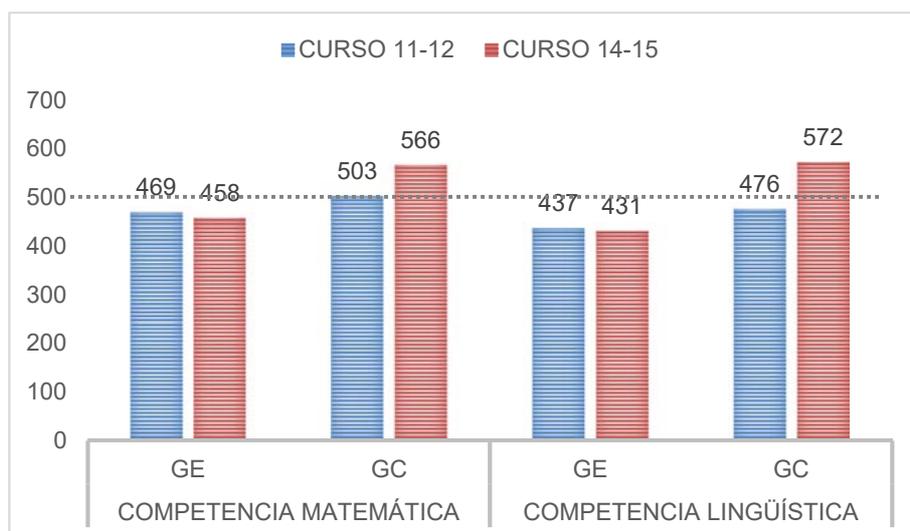


Gráfico 24. Puntuación Prueba de Competencia matemática y lingüística, GE y GC.

Los percentiles del GC son mayores tanto en el curso 11-12 como en el 14-15 y en las dos competencias estudiadas y, además, este grupo ha mejorado su posición en el segundo curso estudiado. Respecto al GE mejoran mínimamente en Competencia lingüística, si bien empeoran en la matemática. Es destacable el hecho de que, en Competencia lingüística, el GE ha bajado su puntuación si bien ha aumentado mínimamente su percentil (gráfico 25).

El percentil que ocupa tanto el GE como el GC permite conocer si la media de cada uno de ellos es significativamente distinta a la media de la Comunidad Valenciana en cada uno de los cursos estudiados. Así pues, el percentil de Competencia lingüística del GE en el curso 11-12 y en el 14-15 es significativamente inferior a la media, dado que su p valor asociado es 0,03 y 0,04 respectivamente. Los percentiles de Competencia matemática del GE, cuyo p valor asociado es en ambos casos superior a 0,05, implica que las diferencias con la media de la Comunidad Valenciana no son estadísticamente significativas. Los percentiles del GC en ambas competencias y en ambos cursos implican igualmente un p valor asociado superior en todos los casos a 0,05, por lo que las

diferencias con respecto a la media de la Comunidad Valenciana tampoco son estadísticamente significativas.

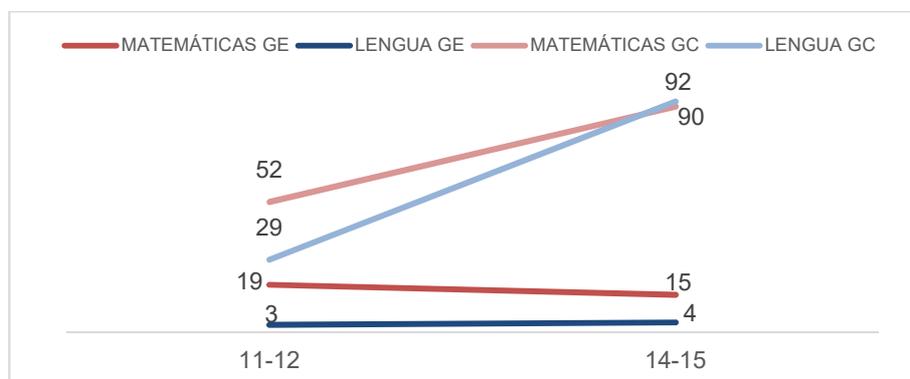


Gráfico 25. Percentil Competencia matemática y lingüística, GE y GC.

La disminución de la puntuación del GE en Competencia matemática se debe al hecho de que tanto el C1GE como el C3GE empeoran sus resultados en el curso 14-15 respecto al 11-12 (gráfico 26), siendo este descenso estadísticamente significativo en el C1GE⁸¹.

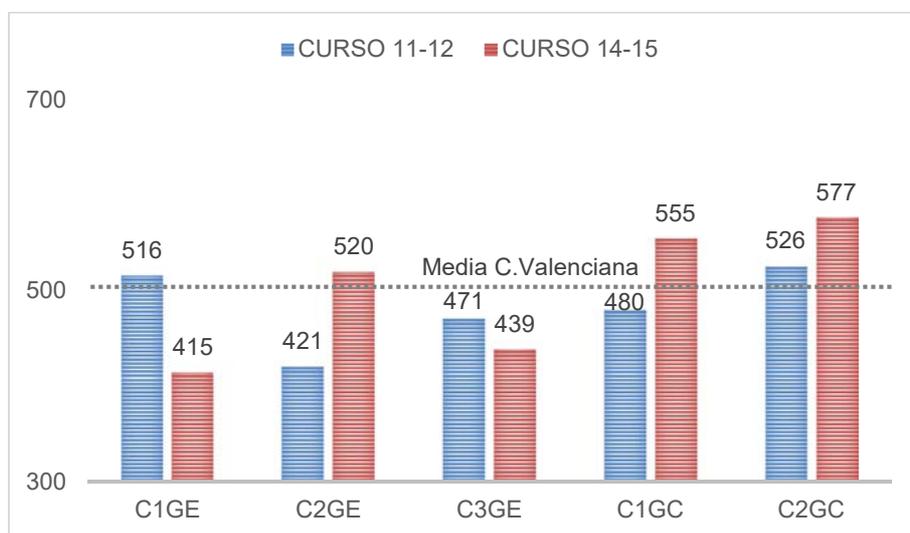


Gráfico 26. Puntuación Prueba de Competencia matemática, por colegios.

⁸¹ El C3GC, a pesar de haber participado en las pruebas diagnósticas como todos los centros sostenidos con fondos públicos, no dispone de los resultados de las mismas, razón por la cual no se tiene en cuenta en este estudio concreto.

En referencia a la Competencia lingüística (gráfico 27), el C3GE vuelve a descender en su puntuación, siendo este descenso estadísticamente significativo, habida cuenta de que era el centro con la puntuación más elevada en el curso 11-12 (96 puntos por encima de la media de la Comunidad Valenciana). En los demás centros hay un aumento de la puntuación en el curso 14-15 pero, a pesar de ello, el C1GE y el C2GE quedan por debajo de la media de la Comunidad Valenciana, que sí es superada por los centros del GC.

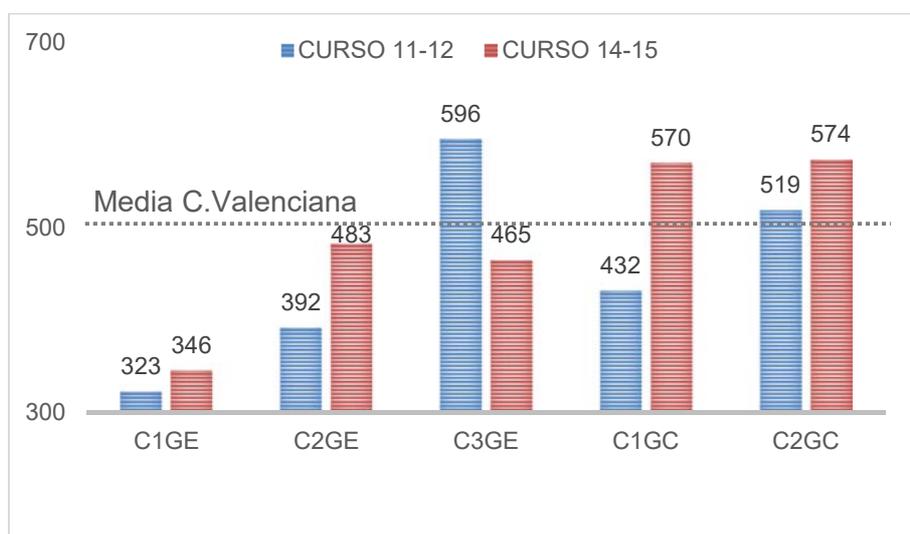


Gráfico 27. Puntuación Prueba de Competencia lingüística, por colegios.

A fin de comprobar si las diferencias en las calificaciones medias del GE y GC son estadísticamente significativas, se procede con la prueba U de Mann-Whitney (que se complementa con las de Welch y Brown-Forsythe en el caso de las calificaciones de Matemáticas y Lengua) y con la prueba t de Student en el caso de los resultados de las pruebas diagnósticas.

Se concluye que no hay diferencias significativas en el aumento de las calificaciones medias de Matemáticas y Lengua entre los cursos 11-12 y 14-15 ni en el GE ni en el GC, de acuerdo con el nivel de significación arrojado en las pruebas, superior a 0,05 en todos los casos. Además, el descenso en las

puntuaciones de las pruebas de Competencia matemática y lingüística en el GE no es estadísticamente significativo, mientras sí lo es el aumento acaecido en el GC.

Del valor tomado por la *d* de Cohen se deriva que el hecho de aplicar las AEE tiene un efecto bajo en el GE tanto en las calificaciones de Matemáticas y Lengua como en las puntuaciones de las pruebas diagnósticas. En el GC la *d* de Cohen toma un valor bajo en referencia a las calificaciones de los docentes de ambas materias, si bien puede afirmarse que se ha obtenido un efecto alto en referencia a las pruebas competenciales.

Se pretende conocer si la mejora es mayor en el GE o en el GC, para lo cual se tienen en cuenta los dos aspectos valorados en referencia al rendimiento académico: calificaciones de los docentes y puntuación en las pruebas diagnósticas de la Conselleria de Educación.

Como se ha señalado previamente, la mejora de las calificaciones medias se sitúa en torno a 2 décimas en Matemáticas (GE y GC) y en Lengua (GE) y de 35 décimas en Lengua (GC). Al estudiar el nivel de significación encontrado en las pruebas U de Mann-Whitney junto a la *d* de Cohen, cuyo efecto es bajo en los dos grupos y en las dos materias analizadas, puede decirse que en tanto en Matemáticas como en Lengua ha mejorado más el GC porque el nivel de significación es más bajo y la *d* de Cohen toma un valor más alto (tabla 5).

Tabla 5.
d de Cohen y nivel de significación de Matemáticas y Lengua, GE y GC.

	MATEMÁTICAS		LENGUA	
	D DE COHEN	NIVEL DE SIGNIFICACIÓN	D DE COHEN	NIVEL DE SIGNIFICACIÓN
GE	0,098 Efecto bajo	0,492	0,138 Efecto bajo	0,175
GC	0,128 Efecto bajo	0,467	0,212 Efecto bajo	0,007

Esta afirmación se repite al valorar los resultados de las pruebas de Competencia matemática y lingüística, tomando en consideración los percentiles y puntuaciones obtenidas en cada curso y competencia (tabla 6). Dado que el GC, que no aplica AEE, ha mejorado tanto su puntuación como su percentil en Competencia matemática y en lingüística, puede afirmarse que su mejoría ha sido mayor que la del GE, que baja su puntuación en ambas competencias y solo mejora mínimamente el percentil de Competencia lingüística.

Tabla 6.
Puntuación y percentil, Prueba de Competencia matemática y lingüística, GE y GC.

	CURSO	COMPETENCIA MATEMÁTICA		COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	
		PUNTUACIÓN	PERCENTIL	PUNTUACIÓN	PERCENTIL
GE	11-12	469	19	437	3
	14-15	458	15	431	4
GC	11-12	503	52	476	29
	14-15	566	90	572	92

Para terminar el presente análisis sobre el rendimiento académico se considera necesario responder a la cuestión de cuál de los 3 centros del GE ha tenido una mejoría relevante en el curso 14-15 respecto al 11-12. Se procede tal y como se ha hecho previamente, es decir, teniendo en cuenta las calificaciones otorgadas por los docentes al alumnado de 4º de Primaria en Matemáticas y Lengua, estudiando la *d* de Cohen junto al nivel de significación de las pruebas de contraste de medias, así como las puntuaciones y percentiles obtenidos en las pruebas de Competencia matemática y lingüística.

El hecho de obtener valores negativos en lo que respecta a las calificaciones de Matemáticas y Lengua del C3GE no hace más que confirmar que este centro ha empeorado sus resultados, algo que ya se ha ido exponiendo en el presente apartado de la tesis doctoral. Entre los C1GE y C2GE se determina que la mejoría más relevante se produce en el segundo centro, porque el nivel de significación es más bajo y la *d* de Cohen toma un valor más alto en

ambas asignaturas (tabla 7). De hecho, en el C2GE se producía el mayor aumento en la asignatura de Lengua (1,21 puntos) y, además, la diferencia de medias de este centro en dicha asignatura entre el curso 11-12 y 14-15 es estadísticamente significativa.

Tabla 7.
d de Cohen y nivel de significación de Matemáticas y Lengua, centros del GE.

	MATEMÁTICAS		LENGUA	
	D DE COHEN	NIVEL DE SIGNIFICACIÓN	D DE COHEN	NIVEL DE SIGNIFICACIÓN
C1GE	0,341 Efecto medio-bajo	0,262	0,462 Efecto medio	0,177
C2GE	0,462 Efecto medio	0,096	0,708 Efecto alto	0,03
C3GE	-0,273 Efecto bajo	-0,483	-0,495 Efecto medio	0,093

Por lo que respecta a la Competencia matemática el C1GE y el C3GE bajan tanto su puntuación como su percentil, mientras que el C2GE aumenta su puntuación y su percentil. En cuanto a Competencia lingüística baja el percentil y la puntuación del C3GE, mientras que aumentan en los otros dos colegios, de forma destacada en el C2GE (tabla 8). De tal forma que puede concluirse que este centro, que aplica todas las AEE menos Formación de Familiares y no es CDA, es el que ha tenido una mejoría más importante.

Tabla 8.
Puntuación y percentil, Prueba de Competencia matemática y lingüística, centros del GE.

	CURSO	COMPETENCIA MATEMÁTICA		COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	
		PUNTUACIÓN	PERCENTIL	PUNTUACIÓN	PERCENTIL
C1GE	11-12	516	63	323	2
	14-15	415	58	346	5
C2GE	11-12	421	10	392	6
	14-15	520	61	483	38
C3GE	11-12	471	32	596	94
	14-15	439	20	465	28

Por todo lo expuesto, puede afirmarse, en relación con la hipótesis de la presente investigación, que las Actuaciones Educativas de Éxito no han contribuido a alcanzar el éxito educativo, dado que:

- Tanto el Grupo Experimental como el Control aumentan su calificación en Matemáticas y en Lengua, si bien no de forma estadísticamente significativa. A pesar de dicha mejora, en el Grupo Experimental no se alcanza la calificación de Bien, mientras que el Control ya partía de esta calificación.
- Es destacable el descenso de suspensos en Matemáticas y Lengua en ambos grupos, así como el aumento de Notables en Matemáticas (en Lengua disminuye esta calificación en el Grupo Experimental). No obstante, la calificación de Sobresaliente también decrece. Así pues, disminuye el fracaso escolar, produciéndose así una mejora moderada, pero no se generalizan las calificaciones más elevadas.
- En este sentido, es significativo el hecho de que ambos grupos siguen la misma pauta en cuanto a calificaciones se refiere, lo cual implica que las Actuaciones de Éxito no producen necesariamente mejoras en el rendimiento académico.
- En referencia a las pruebas diagnósticas de Conselleria el Grupo Experimental disminuye su puntuación tanto en Competencia matemática como lingüística.
- Además, el percentil de Competencia lingüística de dicho grupo en el curso 11-12 y en el 14-15 es significativamente inferior a la media de la Comunidad Valenciana.
- El Grupo Control, por su parte, aumenta significativamente sus puntuaciones y percentiles en ambas competencias.
- Dado que la d de Cohen toma siempre un valor bajo en el Grupo Experimental puede decirse que la aplicación de las Actuaciones

Educativas de Éxito no ha tenido un efecto determinante en la mejora de los resultados académicos.

- El Grupo Control ha logrado una mejoría relevante respecto al Experimental en cuanto a rendimiento académico se refiere.
- Entre los centros del Grupo Experimental, es el Colegio 2 el que, aplicando todas las Actuaciones de Éxito menos Formación de Familiares, pero sin ser Comunidad de Aprendizaje, consigue una mejoría relevante, frente a los otros centros de su grupo.

6.1.2 Absentismo.

Se presenta seguidamente el estudio del absentismo⁸², habiéndose tomado en consideración dos centros del Grupo Experimental y en otros dos del Grupo Control; los dos colegios restantes (Colegio 3 y Colegio 1 respectivamente) no contaban con muestra suficiente para participar en el análisis, lo cual es positivo en el sentido de que, en dichos centros, el absentismo no es un problema grave.

En referencia al absentismo en el GE y el GC y tras contrastar su media, se observa su disminución en el GE y su aumento en el GC en el curso 14-15. De cualquier forma, el absentismo sigue siendo un problema mayor en el GE, puesto que la media es 3 veces superior a la del GC en el curso 11-12 y es el doble en el curso 14-15. Así se muestra en el gráfico 28.

⁸² Para mayor información, véase anexo 2, apartado 2.3.

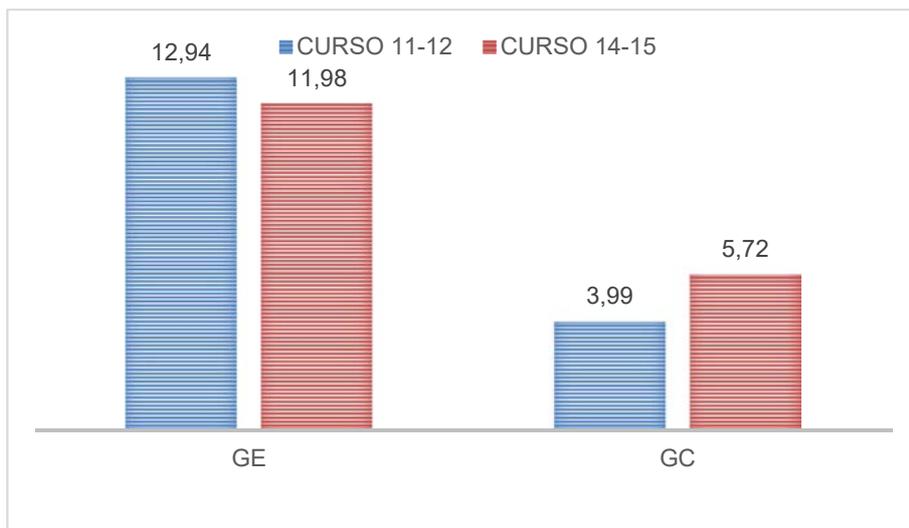


Gráfico 28. Media. Absentismo GE y GC.

Profundizando en este análisis, el gráfico 29 muestra la media de absentismo de cada uno de los centros estudiados que, como puede observarse, tiene un comportamiento antagónico en tanto en cuanto se reduce en el curso 14-15 en los centros del GE y aumenta en los del GC, siendo este aumento significativo solo en el C3GC donde, además, la *d* de Cohen toma un valor medio (0,443). No obstante, y pese a esta reducción, la media de absentismo es más elevada en los dos centros del GE, dado que el porcentaje de días de ausencia es mayor.

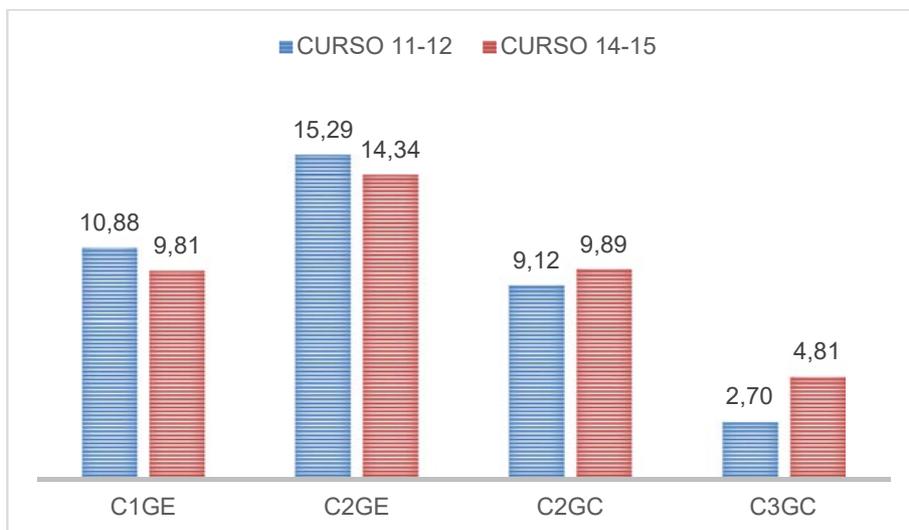


Gráfico 29. Media. Absentismo, por colegios.

Para valorar más detenidamente la distribución del absentismo en los dos períodos estudiados tanto en el GE como en el GC se procede a realizar el diagrama de cajas y bigotes para dichos grupos. Así, puede observarse que en el GE (gráfico 30) todos los valores de posición toman valores muy similares en el curso 11-12 y en el 14-15, situándose en ambos períodos la mediana en el 10, lo implica que en el GE el 50% del alumnado faltó un 10% o menos de los días lectivos al centro tanto en el curso 11-12 como en el 14-15.

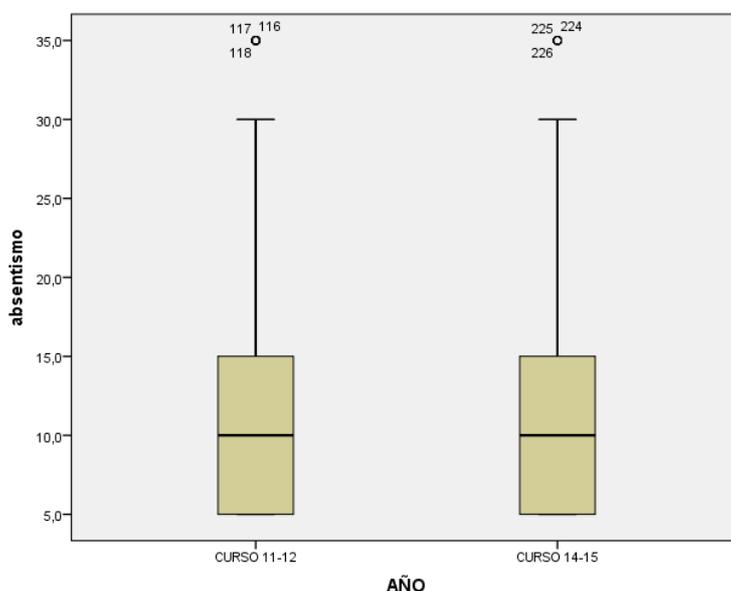


Gráfico 30. Diagrama de cajas y bigotes. Absentismo, GE.

Por lo que respecta al GC (gráfico 31) destaca la presencia de numerosos casos atípicos altos, no obstante, esto no impide concluir que se da una mayor concentración de valores altos en el curso 14-15, dado que la caja tiene un tamaño mayor y la mediana toma un valor más elevado. Así, el 50% del alumnado faltó al centro un 2,009% o menos de los días lectivos en el primer curso estudiado y un 3,347% o menos de los días en el curso 14-15.

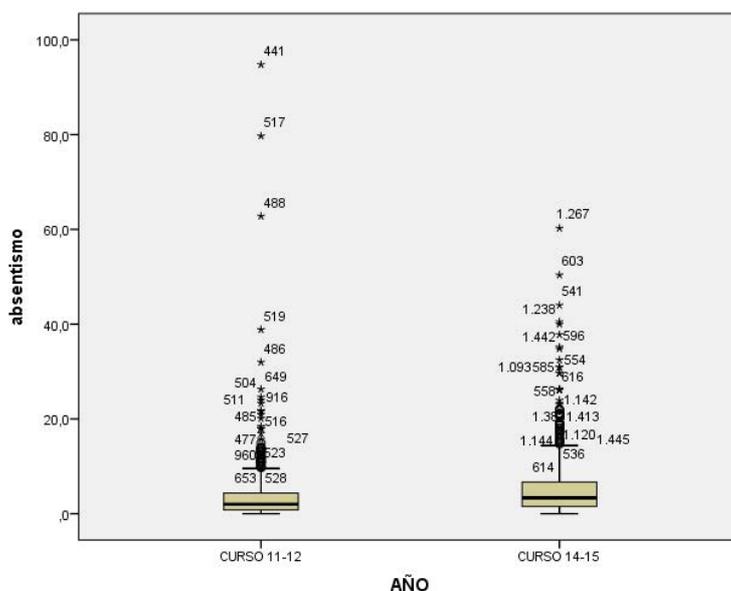


Gráfico 31. Diagrama de cajas y bigotes. Absentismo, GC.

La prueba U de Mann-Whitney realizada para el contraste de medias nos indica que *el descenso del absentismo en el GE no es estadísticamente significativo* (nivel de significación= 0,322>0,05), *mientras que sí lo es el aumento del mismo en el GC* (nivel de significación= 0,00001<0,05).

Se pretende analizar el cambio observado entre los dos períodos de tiempo analizados, a saber: curso 11-12 y 14-15. *Durante este tiempo en el GE se han implementado AEE, que han producido un efecto bajo en cuanto a absentismo se refiere (d de Cohen= -0,121), si bien es cierto que el absentismo se ha reducido. El paso del tiempo ha tenido un efecto bajo (d de Cohen= 0,237) en el absentismo del GC, que ha aumentado.*

Por todo ello, no se puede afirmar que la mejora del absentismo en el GE y el aumento del mismo en el GC sean debidos a la implementación o no de las AEE.

Se pretende conocer en cuál de los dos colegios del GE ha habido una mejoría más importante en cuanto a absentismo se refiere. Para ello, en primer lugar, se estudia la evolución del absentismo en cada uno de ellos (gráficos 32

y 33), de tal forma que en el C1GE hay aumento del absentismo más leve, si bien baja el porcentaje entre el alumnado que falta entre 10-20% de los días lectivos, así como el que falta entre 20-30% y más del 30%, mientras que en el C2GE ha disminuido el absentismo más grave, si bien aumentan los demás grados de absentismo.

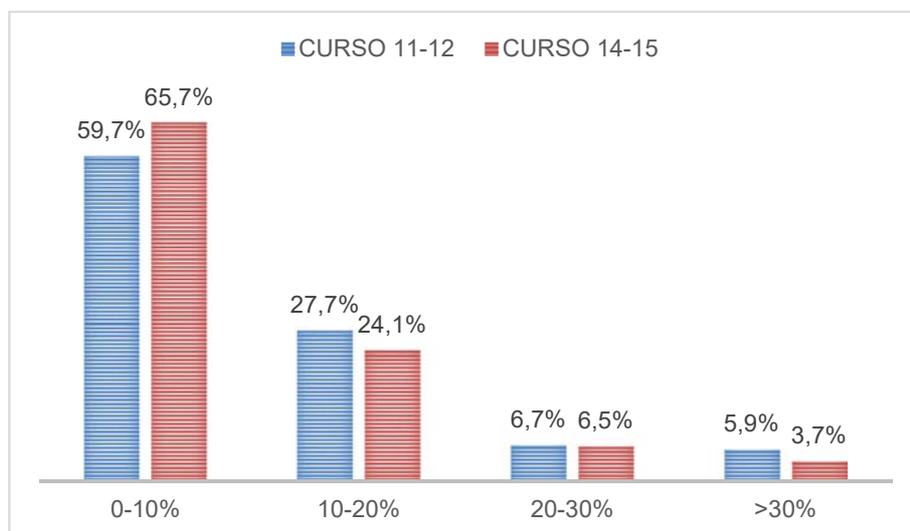


Gráfico 32. Absentismo C1GE.

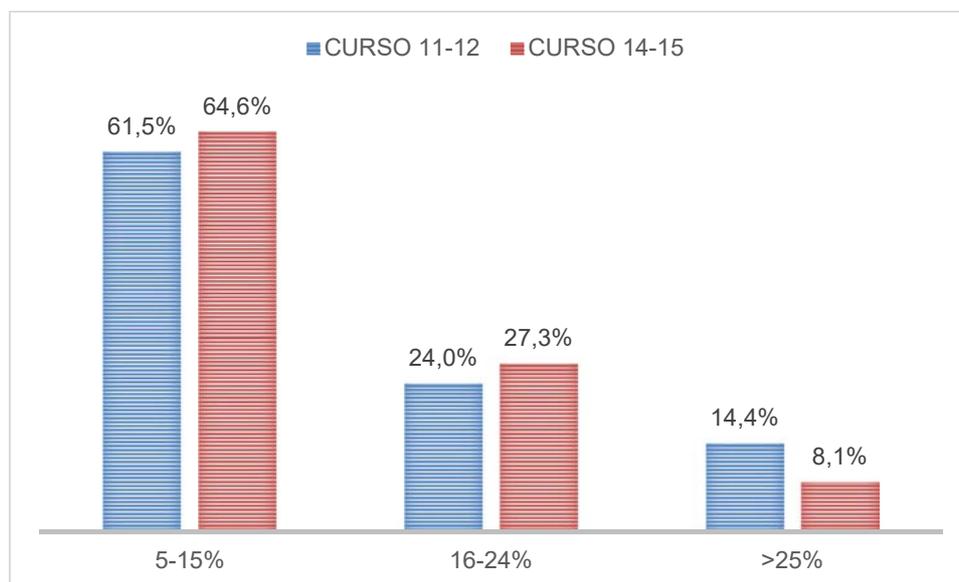


Gráfico 33. Absentismo C2GE.

Seguidamente se analiza el nivel de significación y el valor de la *d* de Cohen (tabla 9). En los dos colegios dicho valor es tan bajo que señala que no hay un efecto entre la aplicación de las AEE y el absentismo. Esto, unido a que el nivel de significación de ambos centros es superior a 0,05, implica que no hay diferencias entre ellos.

Tabla 9.
d de Cohen y nivel de significación. Absentismo centros del GE.

ABSENTISMO		
	D DE COHEN	NIVEL DE SIGNIFICACIÓN
C1GE	-0,13 Efecto bajo	0,329
C2GE	-0,137 Efecto bajo	0,463

A modo de resumen, y en relación con la hipótesis de investigación, cabe destacar que:

- La aplicación de las Actuaciones Educativas de Éxito ha tenido cierta influencia en la moderada disminución del absentismo en el Grupo Experimental si bien esta reducción de las faltas de asistencia no es estadísticamente significativa y el efecto de aplicarlas ha sido bajo (de acuerdo con el valor de la *d* de Cohen).
- En el Grupo Control el absentismo ha aumentado, siendo estadísticamente significativo el incremento de las faltas de asistencia.
- El problema del absentismo sigue siendo mayor en el Grupo Experimental en el curso 14-15, dado que las faltas de asistencia son más numerosas. De hecho, el 50% del alumnado faltó un 10% o menos de los días lectivos en los dos cursos estudiados, mientras que en el GC este porcentaje se reduce al 2% en el curso 11- 12, si bien aumenta al 3,347% en el curso 14-15.

- Tras analizar conjuntamente el nivel de significación y el valor de la d de Cohen, a fin de conocer en cuál de los dos centros del Grupo Experimental se ha producido una mejoría más importante en referencia a la reducción del absentismo, cabe destacar que no hay diferencias entre los mismos.

6.2 Mejora de la convivencia

Se presenta seguidamente el análisis sobre la mejora de la convivencia realizado a partir de las respuestas del “Cuestionario para la valoración del clima escolar” de alumnado, familias y docentes. Es necesario precisar que han cumplimentado dicho cuestionario dos colegios del Grupo Experimental y otros dos del Grupo Control.

Se realizan distintos análisis: uno centrado en la comparación de las respuestas de ambos grupos, en relación directa con los objetivos e hipótesis planteados; otro basado en la comparativa de los centros del Grupo Experimental y un tercer análisis que pretende comprobar la coherencia en las respuestas de los distintos miembros de la comunidad educativa. Los dos últimos estudios no se corresponden directamente con las hipótesis planteadas, no obstante, arrojan resultados suficientemente interesantes como para incluirlos en la presente tesis doctoral.

6.2.1 Alumnado.

En este apartado se muestra el análisis de las respuestas otorgadas por el alumnado a los distintos ítems que componen su “Cuestionario para la valoración el clima escolar”.

Se estudia el efecto de los factores género y ciclo. Resulta interesante conocer las opiniones de los alumnos y alumnas al respecto del clima escolar y ver si hay diferencias por razón de género. En relación con el ciclo, es necesario precisar que la etapa de Educación Primaria se divide en 6 cursos escolares, que se agrupan de dos en dos (1º-2º, 3º-4º y 5º-6º). Cada una de estas agrupaciones se denomina ciclo. En el presente estudio han participado alumnado de 2º y 3º ciclo de Primaria (es decir, 3º-4º por una parte y 5º-6º por otra), mostrándose seguidamente sus opiniones y tratando de descubrir las semejanzas y diferencias en la valoración del clima escolar de acuerdo con la edad del alumnado.

6.2.1.1 Valoración del clima escolar del Grupo Experimental y Grupo Control.

En el presente apartado se muestra el análisis de la valoración del clima escolar del alumnado de Grupo Experimental y Control, así como los aspectos más destacados de los 9 indicadores que lo conforman⁸³.

*El alumnado del Grupo Experimental y Control ha valorado positivamente el clima escolar, otorgando una puntuación cercana a 4 en ambos casos, sin diferencias estadísticamente significativas. El valor de la *d* de Cohen implica una ausencia de efecto por la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito en cuanto a clima escolar se refiere.* De los 9 indicadores a través de los cuales se valora el clima escolar, solo “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño” presenta diferencias significativas y, además, la aplicación

⁸³ Para un análisis más detallado, véase anexo 3 apartados 3.1 a 3.4.

de las Actuaciones de Éxito tiene un efecto medio en este indicador. *El factor género tiene una influencia significativa en la valoración del clima escolar, siendo las chicas más positivas que sus compañeros.*

El alumnado del Grupo Control considera que la convivencia ha mejorado más en los últimos 3 años que el alumnado del Grupo Experimental. En general, son los adultos quienes resuelven los conflictos, que se producen sobre todo en el “Recreo” y el “Comedor”. Como procedimiento de resolución de conflictos, todos seleccionan “Dialogando” como primera opción; el alumnado del GE elige además la opción “En la Asamblea de aula” y la “Comisión de convivencia” mayoritariamente, mientras que en el GC las opciones son más disciplinarias.

Desde la perspectiva del alumnado, 4 de los 9 indicadores estudiados han obtenido medias muy similares en el GE y GC; solo uno de ellos “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño” es valorado de forma más positiva por el GE mientras que los demás reciben una valoración similar por parte de ambos grupos o mayor valoración por parte del alumnado del GC (gráfico 34).

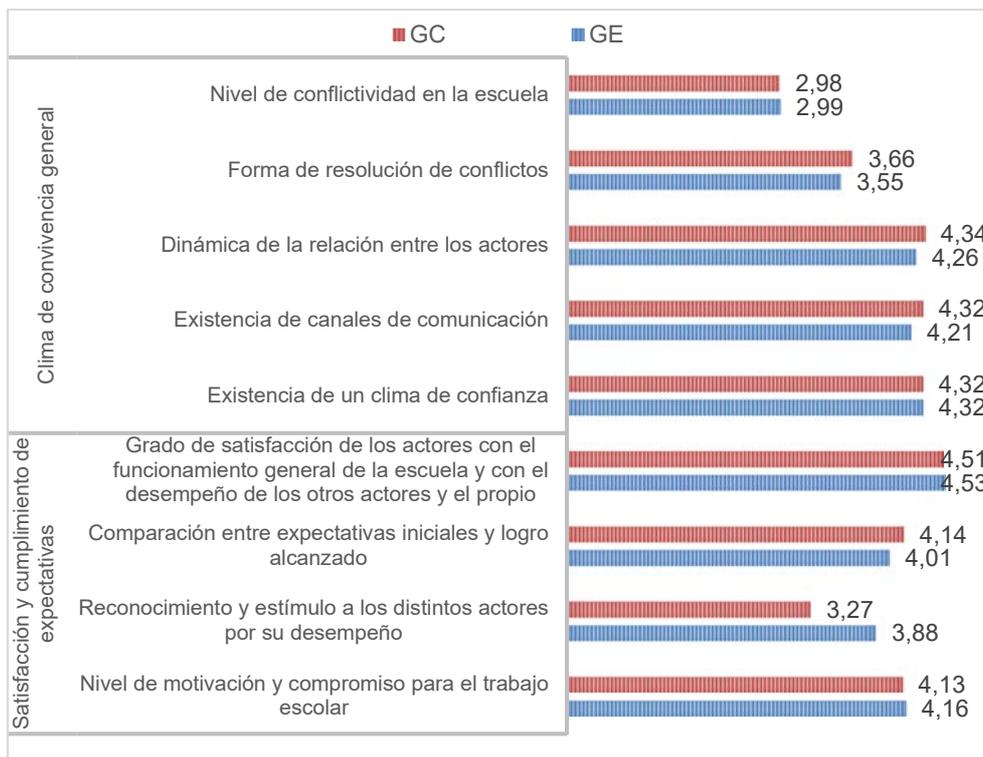


Gráfico 34. Clima escolar. Alumnado GE y GC.

De cualquier forma, hay ciertas cuestiones que conviene destacar en los distintos indicadores. En cuanto a “Nivel de conflictividad en la escuela”, es reseñable que el 41,3% del alumnado del GE opina que en su centro hay pocos conflictos, mientras que el mismo porcentaje considera que en su centro hay muchos conflictos. En el GC la indiferencia tiene un mayor peso.

Todos los ítems del indicador “Existencia de un clima de confianza” superan el 60% de positividad en ambos grupos, de tal manera que puede decirse que el alumnado percibe el clima de confianza de sus centros como adecuado. Las valoraciones positivas son todavía mayores en el indicador “Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio” en el que la mayor concentración de puntuaciones altas se da en el ítem 26, lo que implica que el alumnado de uno y otro grupo se siente bien por lo que aprende en la escuela.

Por último, entre el 69,2% y el 81,1% del alumnado otorga una valoración positiva (“De acuerdo” y “Muy de acuerdo”) a los ítems del indicador “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar” lo que implica que consideran que aprenden todo lo que esperaban y que sienten ganas de estudiar.

Tras comentar los indicadores que reciben una valoración media similar entre el alumnado de ambos grupos, se presentan seguidamente las cuestiones más destacadas de los indicadores valorados más positivamente por el alumnado del GC.

En el indicador “Forma de resolución de conflictos”, el 25% del alumnado del GE considera que los problemas de su centro no son resueltos adecuadamente. La mayor diferencia en “Dinámica de la relación entre los actores” se aprecia en el ítem 6 en que la valoración positiva alcanza casi 75% en GC y se queda en el 60% en el GE, determinando así que el alumnado del GC percibe en mayor proporción que las relaciones entre sí son buenas.

En todos los ítems de “Existencia de canales de comunicación” la valoración negativa es mayor en el GE que en el GC. No obstante, las valoraciones positivas son elevadas en ambos grupos, por lo que puede considerarse que todo el alumnado encuestado está de acuerdo con la comunicación existente en su colegio.

A pesar de que la valoración media del indicador “Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado” es mayor en el GC, el ítem 29, que versa sobre la participación de las familias en los centros escolares, ha sido puntuado de forma más alta por el alumnado del GE, porque las familias de estos colegios tienen la posibilidad de participar de forma regular como voluntarios y voluntarias tanto en las clases como en la vida diaria del centro.

Es necesario precisar que solo el indicador “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño” ha sido valorado más positivamente por el GE, encontrándose la mayor diferencia de medias entre uno y otro grupo. Además, es el único en el que dicha diferencia es estadísticamente significativa. Es destacable el hecho de que el 42% del alumnado del GE otorga la puntuación más elevada en la pregunta referida a los premios por el esfuerzo llevado a cabo mientras que más del 40% del alumnado del GC ha otorgado la puntuación más negativa (nunca se había encontrado un peso tan fuerte de la valoración “Muy en desacuerdo”).

Se presenta seguidamente el diagrama de cajas y bigotes (gráfico 35), que muestra la distribución de las puntuaciones del clima escolar. En el GE se observa una mayor variabilidad, puesto que tanto el rango como el tamaño de la caja son mayores que en el GC. Sin embargo, el valor mediana es cercano en ambas distribuciones, lo que implica que en el GC se concentra más fuertemente la valoración del clima escolar en torno a 4, mientras que en el GE, aunque se observan casos con puntuaciones más altas que en el GC, también se identifican casos con puntuaciones más bajas.

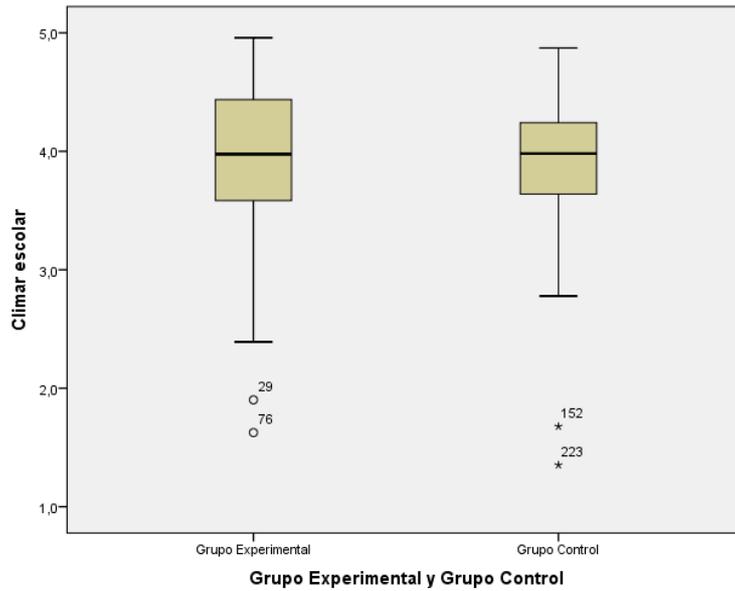


Gráfico 35. Diagrama de cajas y bigotes. Clima escolar. Alumnado GE y GC.

Al igual que la mediana que, como se ha expresado previamente, toma un valor cercano en ambos grupos en la valoración global del clima escolar, el valor de la media también es similar, siendo solo 0,03 mayor en el GE, tal y como se muestra en el gráfico 36.



Gráfico 36. Media. Clima escolar. Alumnado GE y GC.

Para comprobar si hay diferencias estadísticamente significativas en la valoración general del clima escolar entre el GE y el GC, se procede con la

prueba U de Mann-Whitney. Puede concluirse que *no hay diferencias significativas, dado que el nivel de significación $0,546 > 0,05$, por lo que se deduce que el alumnado de ambos grupos valora de forma similar el clima escolar vivido en sus respectivos centros educativos*. Cabe señalar que *solo en uno de los indicadores*: “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño”, la diferencia en la valoración media por parte de ambos grupos es estadísticamente significativa, lo que indicaría que, en este caso, el hecho de pertenecer al GE que aplica las AEE sí influye en la valoración del indicador.

La d de Cohen toma un valor de $-0,059$, lo que implica una ausencia de efecto por la aplicación de las AEE en la valoración general del clima escolar. Además, la pertenencia al GE o al GC y, por consiguiente, la implementación o no de las AEE tiene un efecto bajo e incluso nulo en los distintos indicadores que componen el cuestionario⁸⁴, a excepción del indicador “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño”, en el que tendría un efecto medio (gráfico 37).

⁸⁴ Se ha llevado a cabo la prueba Eta cuadrado en los dos primeros indicadores, a saber: “Nivel de conflictividad en la escuela” y “Forma de resolución de conflictos” y la prueba d de Cohen en los demás.

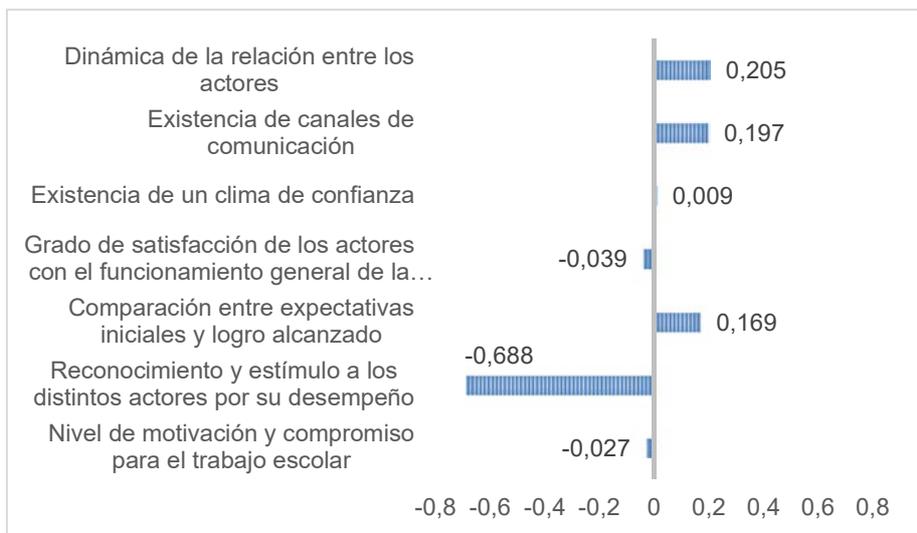


Gráfico 37. d de Cohen. Indicadores clima escolar. Alumnado GE y GC.

Para profundizar en el estudio del clima escolar se analizan las posibles diferencias en la valoración por género y ciclo. Así pues, se observa que, tanto en GE como en GC, las chicas puntúan el clima escolar de forma más elevada que los chicos de su mismo ciclo (gráfico 38). La puntuación más alta la otorgan las chicas del 3º ciclo del GE, con 4,15 puntos, y es aquí donde se produce la mayor diferencia de puntuación entre los chicos y las chicas: un total de 38 décimas.

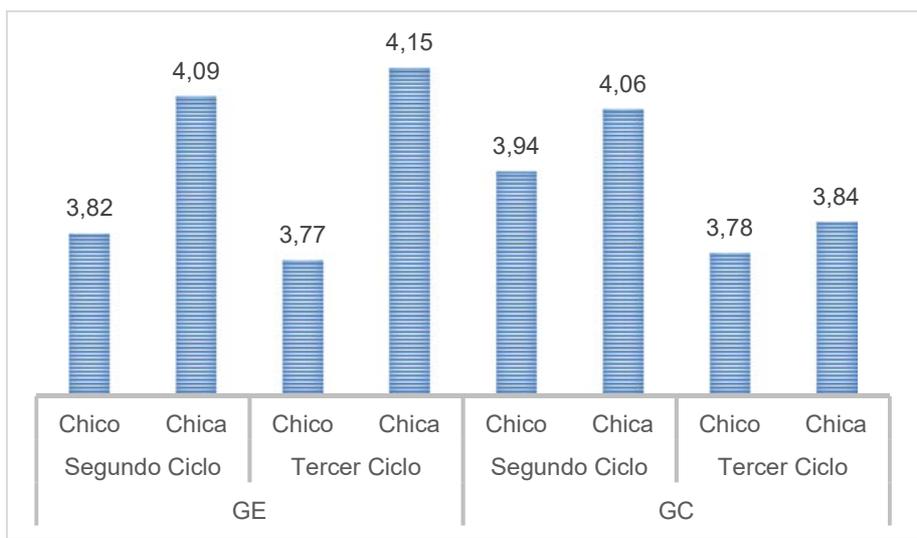


Gráfico 38. Media por género y ciclo. Alumnado GE y GC.

Para comprobar la significatividad de esta diferencia de medias y, a fin de analizar el efecto de las variables género y ciclo sobre el clima escolar, se procede con el MLM. En base al nivel de significación obtenido, se concluye que *el género sí tiene influencia en la valoración del clima escolar*. Sin embargo, la variable ciclo no arroja diferencias significativas, como tampoco la interacción ciclo/género.

Se ha señalado que las chicas valoran más positivamente el clima escolar que los chicos, como también sucede en los indicadores “Forma de resolución de conflictos”, “Dinámica de la relación entre los actores”, “Existencia de canales de comunicación”, “Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio” y “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño”. La diferencia por género en la valoración de los distintos indicadores sería significativa en los tres últimos indicadores señalados.

En el indicador “Existencia de un clima de confianza”, el ciclo tiene un efecto significativo en este indicador; el alumnado del 2º ciclo es más positivo que el del 3º ciclo, mostrándose más satisfechos con la confianza percibida y vivida en sus centros educativos. Por otra parte, en la valoración del indicador “Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado”, ambas variables (género y ciclo) tienen un efecto significativo.

MEJORA DE LA CONVIVENCIA

Habiendo preguntado al alumnado de ambos grupos si la convivencia ha mejorado en los últimos tres cursos escolares, se observa que el alumnado del GC responde de forma más positiva, y así se muestra en el gráfico 39.

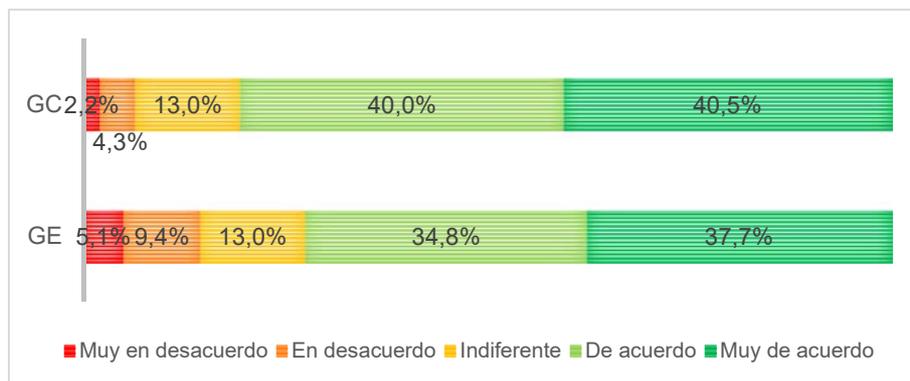


Gráfico 39. Mejora de la convivencia. Alumnado GE y GC.

Se contrasta si las diferencias observadas son estadísticamente significativas mediante la prueba U de Mann Whitney, obteniéndose un nivel de significación de $0,103 > 0,05$, por tanto, no existe evidencia estadística para afirmar que la valoración es diferente en los grupos, obteniéndose, además un tamaño del efecto prácticamente nulo, dado que $Eta\ cuadrado = 0,0008$.

Al estudiar la cuestión por ciclo y género (gráfico 40) se observa que en el GE las chicas del 2º ciclo puntúan más bajo que sus compañeros, mientras que en el 3º ciclo son ellas quienes valoran más positivamente este ítem, por lo que puede decirse que son ellas quienes perciben y reflejan una mayor mejora de la convivencia en sus colegios. En el GC se observa un comportamiento antagónico. De cualquier forma, las mayores diferencias en las puntuaciones se observan en el GE, alcanzando casi 0,5 puntos de distancia en el 3º ciclo.

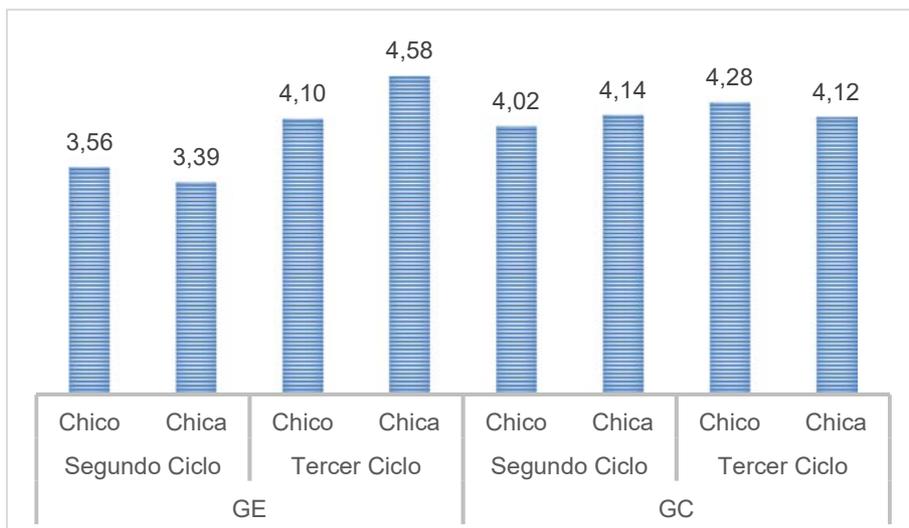


Gráfico 40. Media por género y ciclo. Mejora de la convivencia. Alumnado GE y GC.

PROCEDIMIENTO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Las opciones “Dialogando” y “Comisión de convivencia” son destacadas en el GE como procedimiento de resolución de conflictos, seguidas de la “En la Asamblea de aula”; estos procedimientos son muy propios de las Comunidades de Aprendizaje. De entre los mecanismos más disciplinares, destaca “Mediante castigos”. Por otra parte, en el GC la opción más elegida es “Dialogando” (73%) y, después, se decantan por “Aplicando las normas de convivencia del centro” y “Mediante castigos”. El peso de la opción “En la Asamblea de aula” (35,1%) no es desdeñable (gráfico 41).

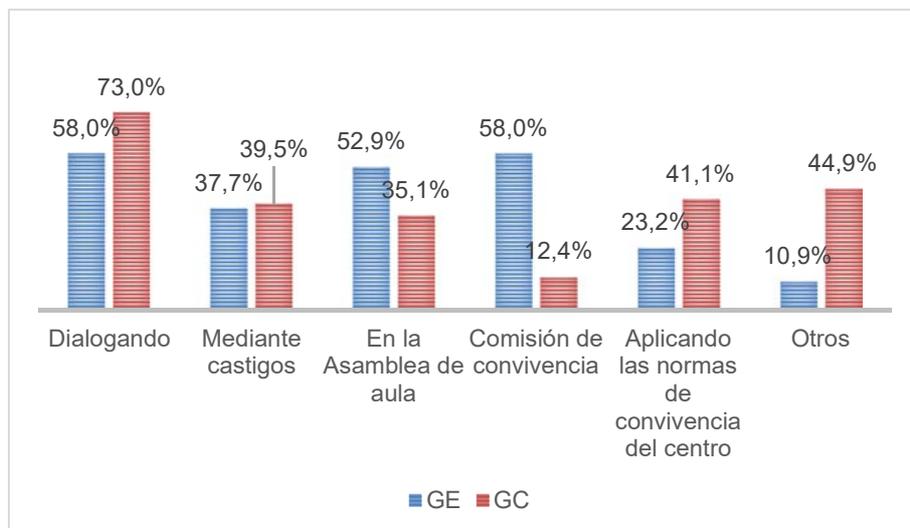


Gráfico 41. Procedimiento de resolución de conflictos. Alumnado GE y GC.

La división por género y ciclo se muestra seguidamente (gráfico 42). Se observa que la opción “Dialogando” es elegida principalmente por el alumnado de 3º ciclo de ambos grupos, así como por el alumnado más pequeño del GC, mientras que en el GE éstos se inclinan principalmente por la opción “En la Asamblea de aula”.

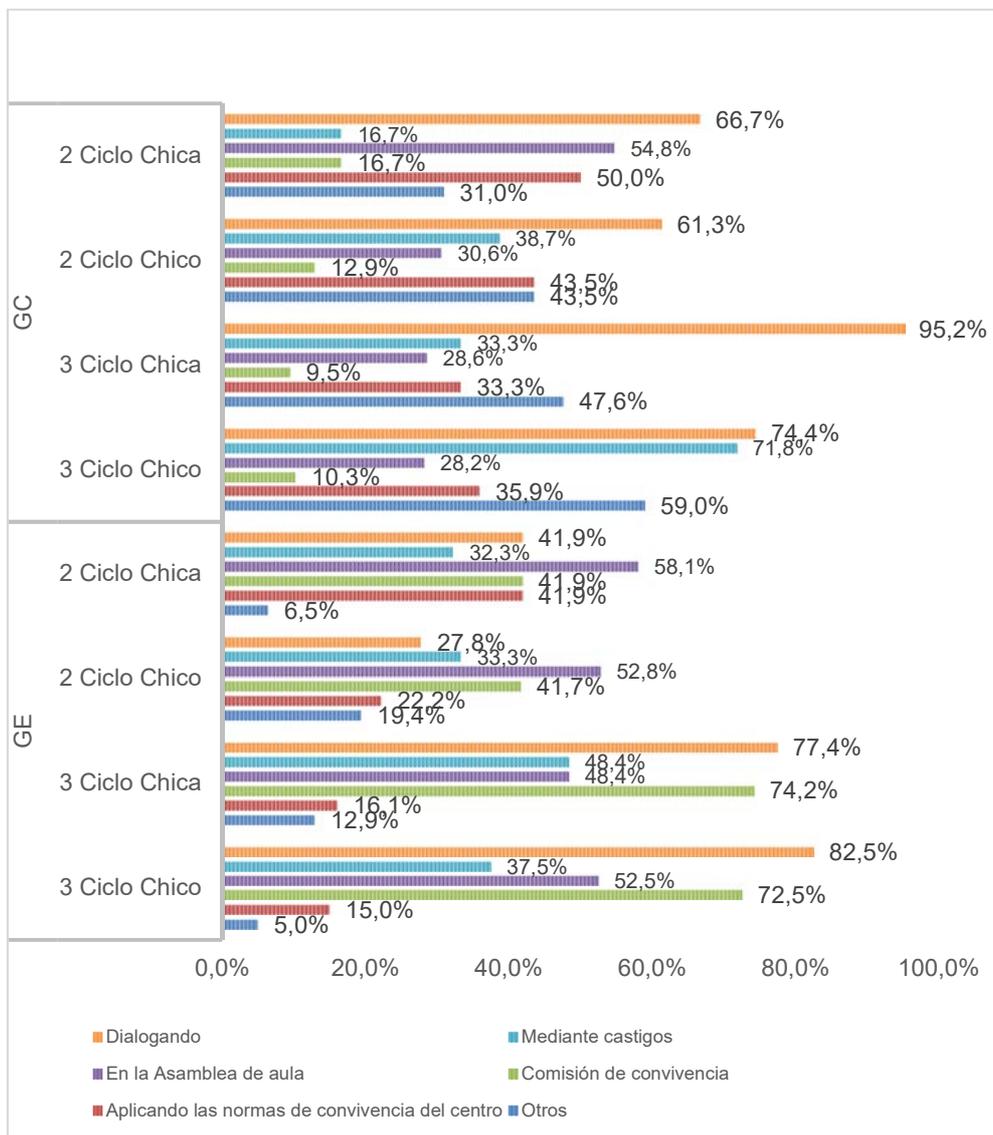


Gráfico 42. Procedimiento de resolución de conflictos, por género y ciclo. Alumnado GE y GC.

PERSONA QUE RESUELVE LOS CONFLICTOS

Mayoritariamente, son los “Profesores y profesoras”, seguido del “Equipo directivo” quienes, desde el punto de vista del alumnado, resuelven los problemas de sus respectivos colegios, tanto en el GE como en el GC, de tal manera que, en la mayor parte de las veces, los niños/as recurren a los adultos para la resolución de conflictos. En referencia a la resolución de conflictos por parte de sus iguales destaca el GE, dado que su alumnado elige con más

frecuencia al “Alumnado mediador” o a los “Hermanos/as o primos/as mayores” para gestionar los problemas (gráfico 43).

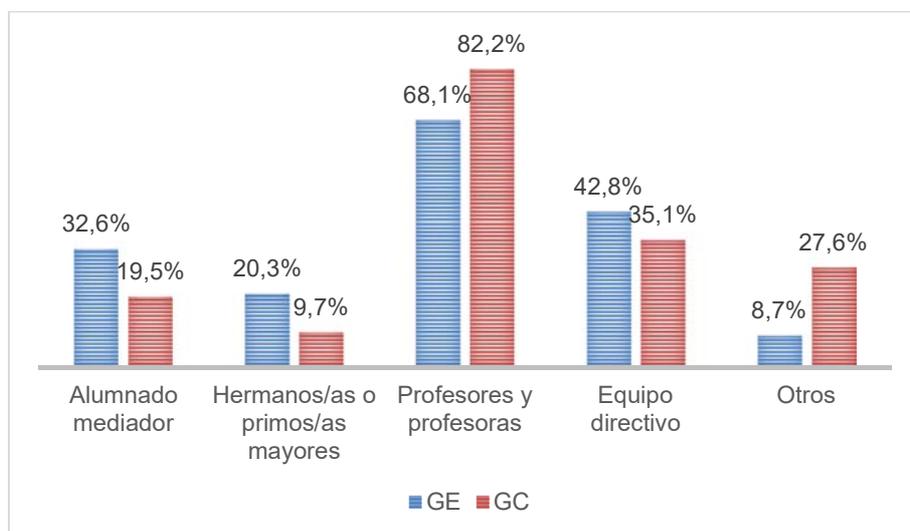


Gráfico 43. Persona que resuelve los conflictos. Alumnado GE y GC.

Habiendo preguntado al alumnado quien resuelve los conflictos que se producen en el centro escolar, las respuestas, ordenadas por género y ciclo se presentan en el gráfico 44.

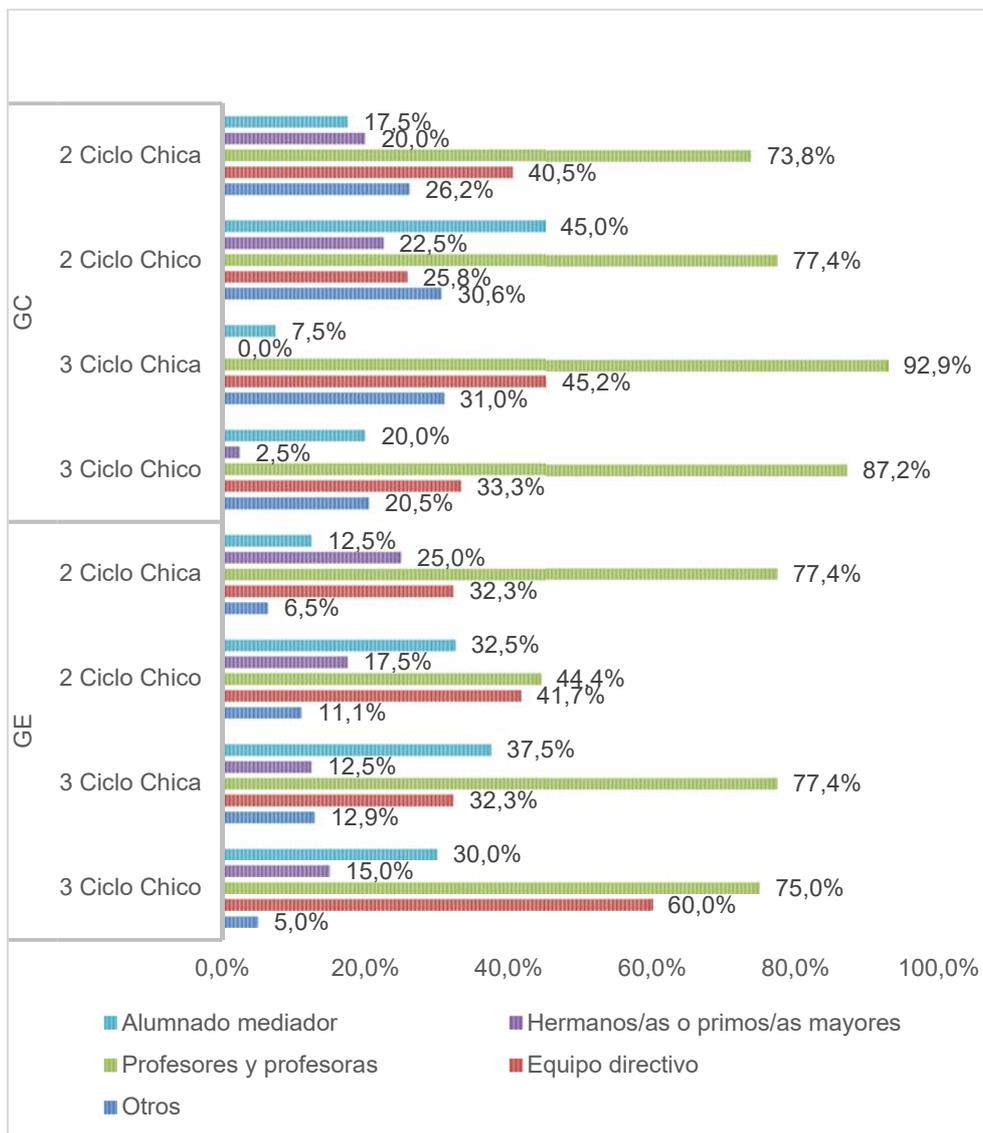


Gráfico 44. Persona que resuelve los conflictos, por género y ciclo. Alumnado GE y GC.

LUGAR DE GENERACIÓN DE CONFLICTOS

La última pregunta del cuestionario hacía referencia al lugar donde se generan mayor número de conflictos (gráfico 45). *El “Recreo” y el “Comedor” (en uno u otro orden) son los lugares más problemáticos, tanto en el GE como en el GC.* Podría deberse a que en el recreo hay un elevado número de alumnos/as vigilados por un menor número de docentes y en el comedor son los monitores quienes se encargan del alumnado, sin la presencia de docentes. A estas opciones les siguen, por orden, “Clase”, “Filas” y “Otros” en ambos grupos.

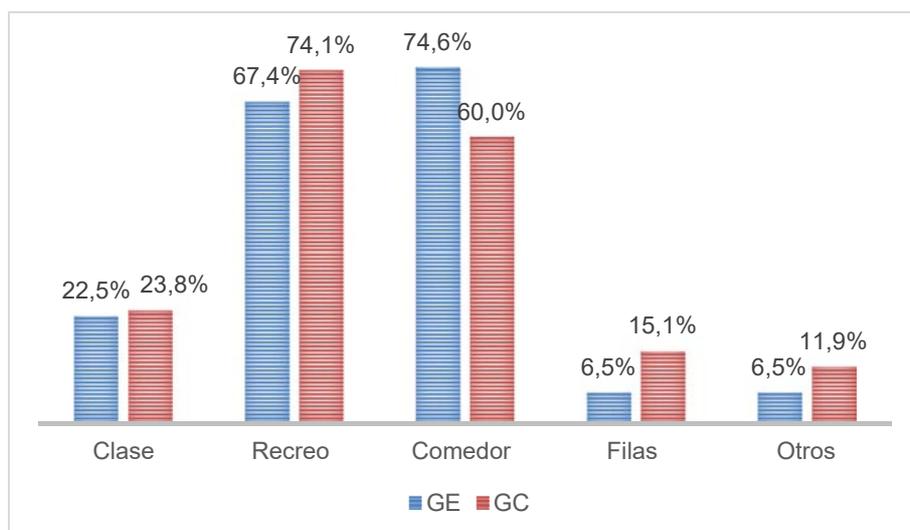


Gráfico 45. Lugar de generación de conflictos. Alumnado GE y GC.

En la división por género y ciclo se observa que los chicos del 3º ciclo del GE y GC son quienes menos eligen la opción “Clase” como lugar en que se producen conflictos. Las “Filas” son lugar de generación de conflictos, sobre todo, de acuerdo con la opinión del alumnado del 2º ciclo del GC (gráfico 46).

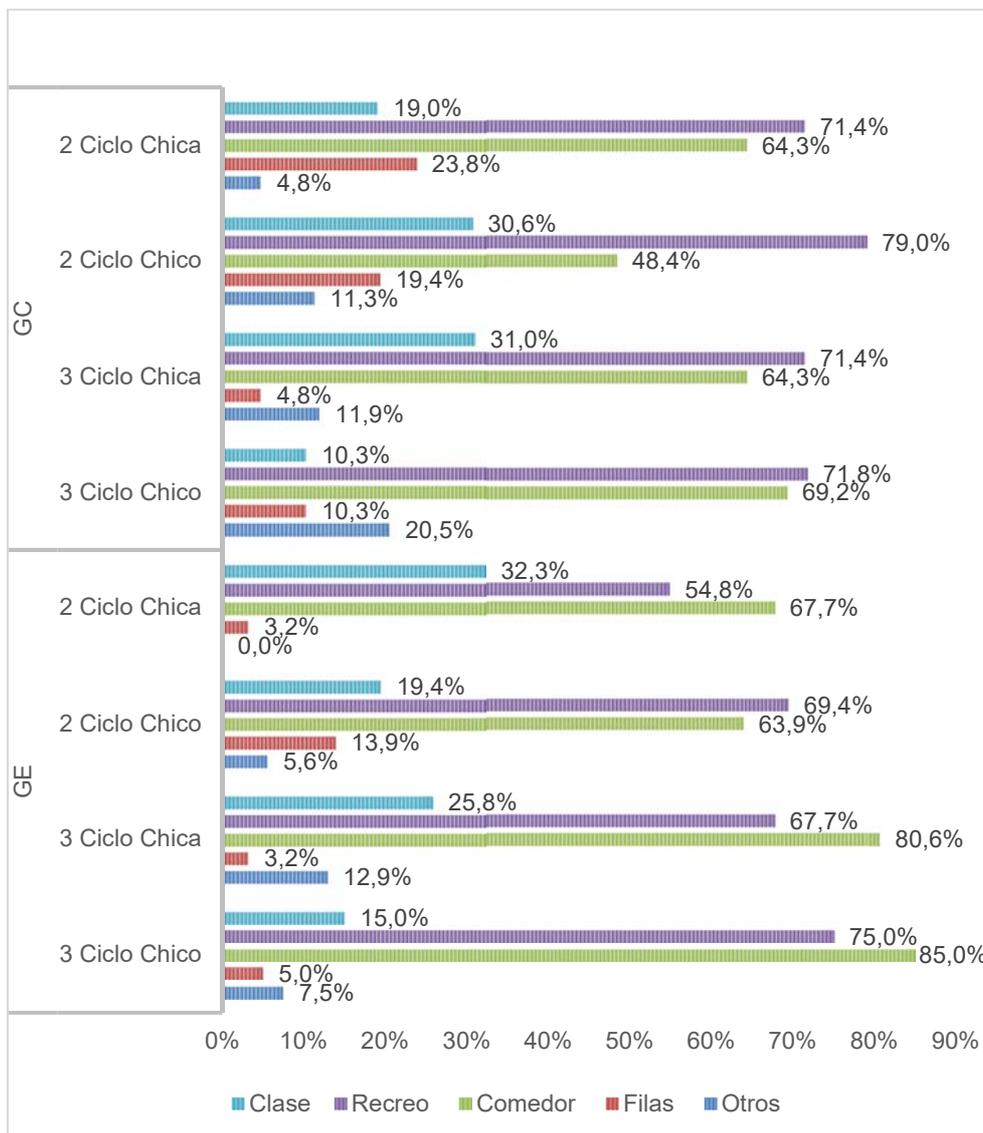


Gráfico 46. Lugar de generación de conflictos, por género y ciclo. Alumnado GE y GC.

Los análisis realizados se han llevado a cabo con la pretensión de comprobar si las Actuaciones Educativas de Éxito contribuyen a mejorar la convivencia. Cabe destacar:

- La valoración del clima escolar es positiva tanto en el Grupo Experimental como en el Grupo Control, sin diferencias significativas entre ambos grupos. Además, y dado que la d de Cohen toma un valor muy bajo, puede afirmarse que la implementación de las Actuaciones

- Educativas de Éxito no tiene repercusión significativa en la convivencia.
- Tampoco hay diferencias significativas en los indicadores a través de los cuales se estudia el clima escolar y, de igual manera, las Actuaciones de Éxito no han producido efecto en su valoración.
 - La única excepción en este sentido, dado que hay diferencias significativas y la *d* de Cohen toma un valor medio, la constituye el indicador “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño”; en este caso, el hecho de pertenecer al GE sí tiene repercusión. Es destacable el hecho de que el 42% del alumnado del GE siente reconocido su esfuerzo mediante premios, medallas, etc. mientras que en el GC el 40% opina justo lo contrario.
 - Reseñable el hecho de que en el indicador “Nivel de conflictividad en la escuela” en ambos grupos prácticamente el mismo porcentaje de alumnos se muestra de acuerdo y en desacuerdo con que en su centro hay pocos conflictos.
 - La valoración positiva del indicador “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar” es similar en ambos grupos, si bien la opción “Muy de acuerdo” es más seleccionada en el Grupo Experimental.
 - Las chicas son significativamente más positivas en la valoración del clima escolar. El ciclo al que pertenece el alumnado no es significativo en la valoración del clima escolar.
 - En cuanto a la mejora de la convivencia en los últimos 3 cursos el alumnado del Grupo Control es más positivo (las valoraciones más altas alcanzan el 80,5% y las más bajas se quedan en 6,5%), si bien no hay diferencias significativas entre ambos grupos.

- Los adultos (“Profesores y profesoras” y “Equipo directivo”) son quienes resuelven mayoritariamente los conflictos, producidos en “Recreo” y “Comedor”. El alumnado del Grupo Experimental recurre también, aunque en menor medida, a sus iguales: “Alumnado mediador” y “Hermanos/as o primos/as mayores”. Como método de resolución de problemas ambos grupos seleccionan en primer lugar “Dialogando”. En igual porcentaje el Grupo Experimental selecciona la “Comisión de convivencia” seguido de la “Asamblea de aula”; en el Grupo Control eligen opciones más disciplinarias.

6.2.1.2 Valoración del clima escolar del Colegio 1 Grupo Experimental y Colegio 2 Grupo Experimental.

En el presente apartado se compara la valoración el clima escolar, y de los indicadores que lo componen, por parte del alumnado de los colegios del Grupo Experimental. Cabe señalar que el Colegio 1 es Comunidad de Aprendizaje y aplica todas las Actuaciones de Éxito, mientras que el Colegio 2 no se ha transformado, si bien implementa todas las Actuaciones exceptuando Formación de Familiares.

*El alumnado del primer centro es más positivo en la valoración del clima escolar, así como en todos los indicadores que lo componen excepto “Forma de resolución de conflictos”. La diferencia en la valoración del clima escolar es estadísticamente significativa. Además, la *d* de Cohen indica que el efecto de haberse transformado en Comunidad de Aprendizaje es fuerte. El alumnado del C1GE es más positivo al valorar la mejora de la convivencia acaecida en su*

centro en los últimos 3 cursos, si bien no hay diferencias significativas en este sentido. Los conflictos se producen mayoritariamente en el “Recreo” y en el “Comedor” y son resueltos por los “Profesores y profesoras”. El procedimiento de resolución de conflictos seleccionado en primer lugar por el alumnado del Colegio 1 es “Dialogando”, mientras que en el segundo centro optan por “Comisión de convivencia”.

En todos los indicadores estudiados⁸⁵, los niños y niñas del C1GE han resultado ser más positivos en sus valoraciones que sus homólogos del C2GE, salvo en el segundo indicador “Forma de resolución de conflictos”, cuyas medias son bastante similares, tal y como se refleja en el gráfico 47.

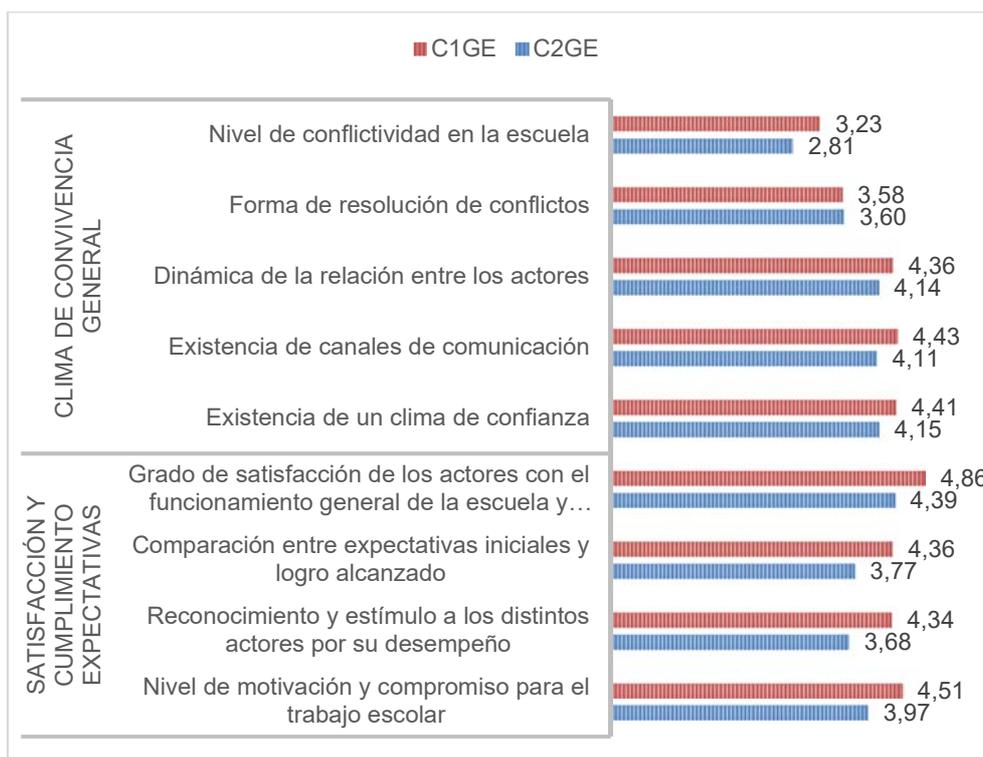


Gráfico 47. Clima escolar. Alumnado C1GE y C2GE.

⁸⁵ Para mayor información al respecto, véase anexo 3, apartados 3.5 a 3.7.

La media en la valoración general del clima escolar es mayor en el C1GE que en el C2GE, como se muestra en el gráfico 48 con una diferencia de 0,35 puntos a favor del primer centro estudiado.

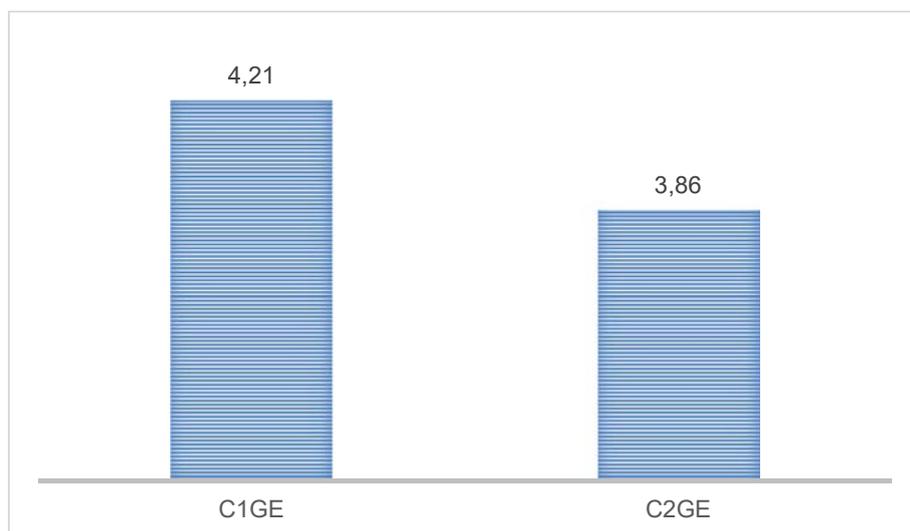


Gráfico 48. Media. Clima escolar. Alumnado C1GE y C2GE.

Para comprobar la significatividad de esta diferencia de medias, se procede con la U de Mann-Whitney. Por el nivel de significación obtenido $0,0001 < 0,05$ se determina que la diferencia es estadísticamente significativa como también lo es en todos los indicadores, exceptuando “Nivel de conflictividad en la escuela” y “Forma de resolución de conflictos”. Así pues, podría decirse que *el hecho de que un centro se haya convertido y funcione como CDA (C1GE) es significativamente más positivo que el hecho de que sólo se apliquen las AEE (C2GE)*, algo que se confirma tras calcular la *d* de Cohen (-0,705), por lo que puede decirse que el efecto de ser CDA en la valoración del clima escolar es fuerte.

En los dos primeros indicadores del cuestionario (“Nivel de conflictividad en la escuela” y “Forma de resolución de conflictos”) se comprueba el tamaño del

efecto mediante la prueba Eta cuadrado, cuyo valor indica ausencia de efecto en ambos casos. La *d* de Cohen (gráfico 49) en los demás indicadores que componen el cuestionario toma valores que implican un efecto que oscila entre medio (indicadores 3, 4 y 5), pasando por moderadamente alto (7 y 9) a muy fuerte (indicadores 6 y 8).



Gráfico 49. *d* de Cohen. Indicadores clima escolar. Alumnado C1GE y C2GE.

Tal y como muestran los resultados recogidos en el gráfico 50, las chicas del 3º ciclo del C1GE son las responsables de la mayor puntuación media en este centro, dado que se muestran muy positivas en sus valoraciones. Los chicos del C1GE han valorado con la misma puntuación el clima escolar, independientemente del ciclo en que se encuentren. Los chicos del C2GE, especialmente los del 3º ciclo, serían los causantes de la baja puntuación media en este centro.

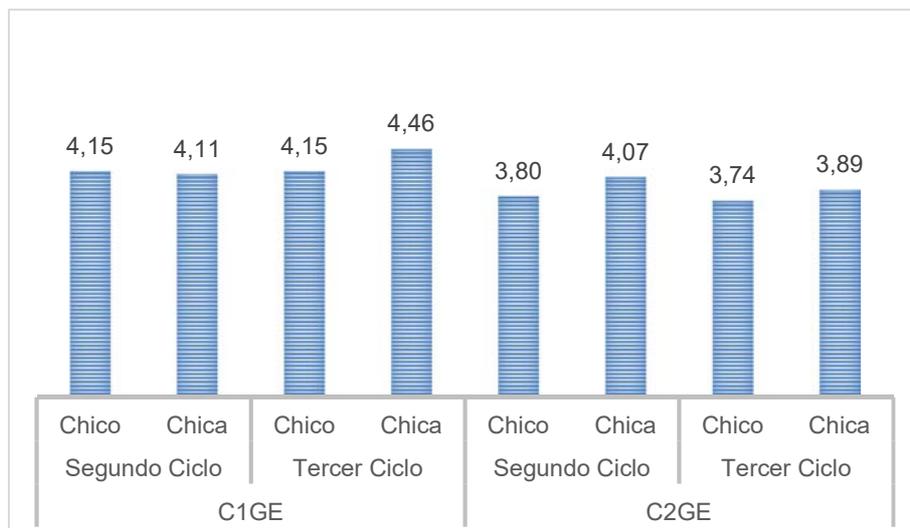


Gráfico 50. Media por género y ciclo. Clima escolar. Alumnado C1GE y C2GE.

Tras proceder con el MLM se puede concluir que *el factor género tiene influencia en la valoración del clima escolar, de tal manera que las chicas tienen una mejor percepción del mismo*. No así el factor ciclo, que no tiene influencia en este sentido. El género influye también en la valoración de los 4 últimos indicadores, es decir, que las chicas están más satisfechas con el “Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio”, la “Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado”, el “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño” y el “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar”.

MEJORA DE LA CONVIVENCIA

Los alumnos y alumnas del C1GE se muestran más positivos en cuanto a la mejora de la convivencia que los del C2GE. Así pues, más del 80% otorgan a este ítem las valoraciones más altas, frente a algo más del 60% del segundo centro (gráfico 51). No obstante, esta diferencia no es significativa (nivel de significación del contraste de medias no paramétrico para dos muestras

independientes 0,188,>0,05). La eta cuadrado toma un valor de 0,013, es decir, muestra un efecto casi nulo.

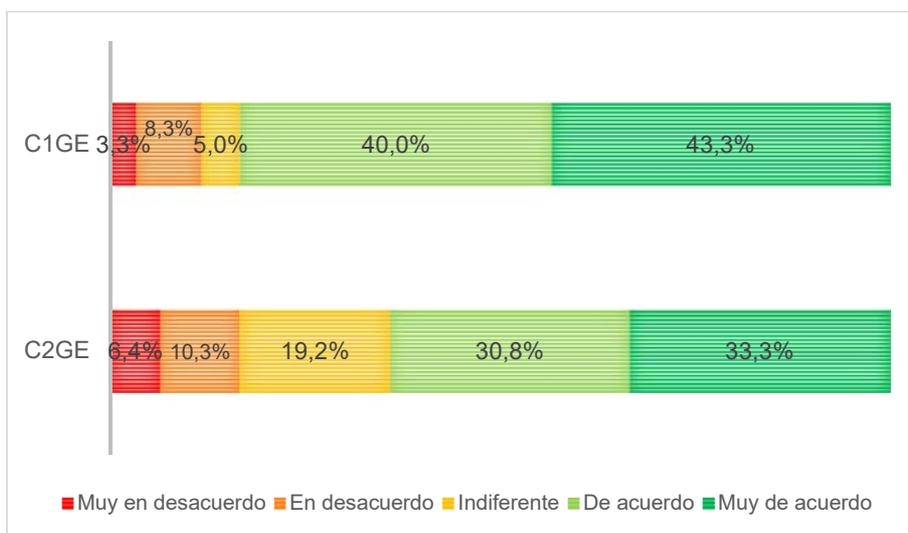


Gráfico 51. Mejora de la convivencia. Alumnado C1G yC2GE.

Se pretende ahondar un poco más en estos resultados, de manera que se presenta la puntuación media por género y ciclo (gráfico 52). Las chicas, a excepción de las chicas de 2º ciclo del C1GE, puntúan más alto.

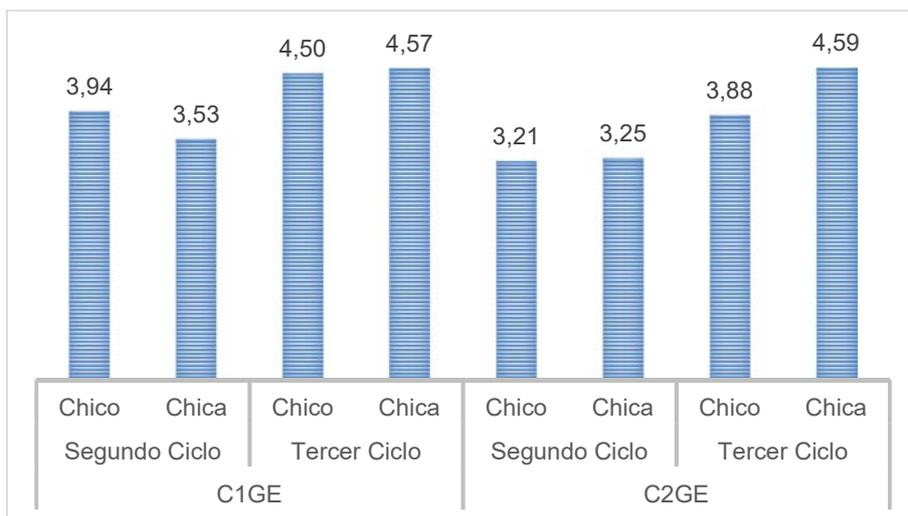


Gráfico 52. Media por género y ciclo. Mejora de la convivencia. Alumnado C1GE y C2GE.

PROCEDIMIENTO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

En el C1GE las opciones más elegidas son, en este orden: “Dialogando”, “En la Asamblea de aula” y “Comisión de convivencia”. Destaca que la “Comisión de convivencia” sea la elegida en tercer lugar, dado que este centro es CDA y tiene una Comisión Mixta funcionando permanentemente en este sentido. En el C2GE las opciones son las mismas, pero han sido seleccionadas en distinto porcentaje, destacando “Comisión de convivencia” (70,5%) seguida de “Dialogando” y “En la Asamblea de aula”. No obstante, la opción “Mediante castigos” cobra una importancia destacada en el C2GE (gráfico 53).

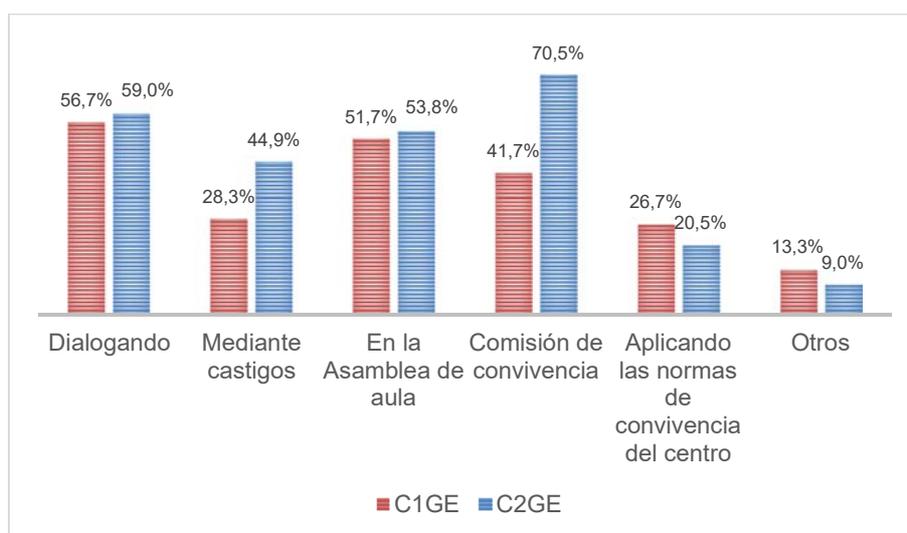


Gráfico 53. Procedimiento de resolución de conflictos. Alumnado C1GE y C2GE.

La “Comisión de convivencia” alcanza y/o supera el 50% en todos los casos, menos el alumnado del 2º ciclo del C1GE. Además, el alumnado del 3º ciclo del C1GE elige mayoritariamente la opción “Dialogando”. Los niños y niñas del 2º ciclo del C1GE y las chicas de ese mismo ciclo en el C2GE son quienes más han seleccionado la opción “Aplicando las normas de convivencia del centro” como forma de resolución de conflictos. La opción “Mediante castigos”

es más nombrada en el C2GE que en el C1GE, especialmente entre el alumnado del 3º ciclo (gráfico 54).

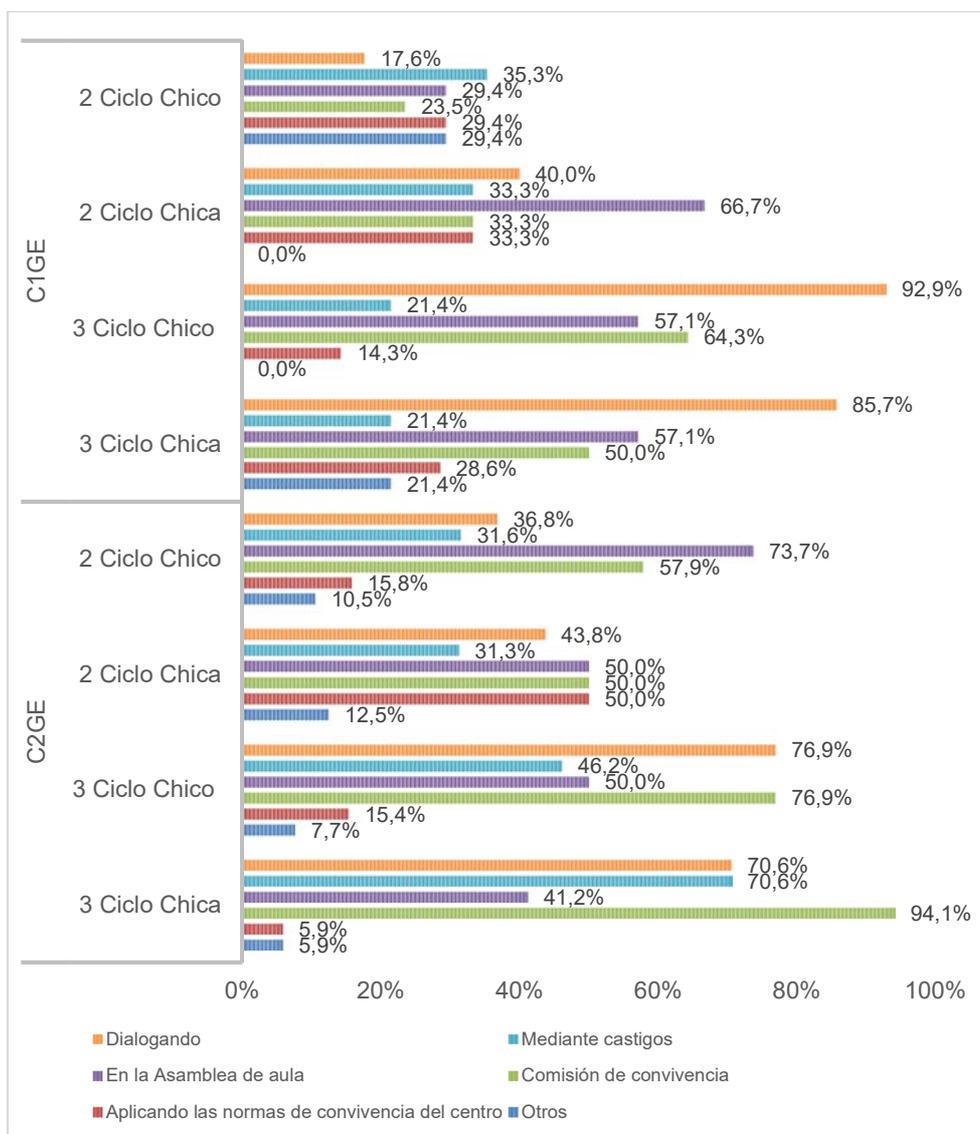


Gráfico 54. Procedimiento de resolución de conflictos, por género y ciclo. Alumnado C1GE y C2GE.

PERSONA QUE RESUELVE LOS CONFLICTOS

Los “Profesores y profesoras” son seleccionados por el alumnado de ambos centros como los agentes de referencia a la hora de gestionar y solucionar los conflictos en sus respectivos centros educativos. El “Equipo directivo” está más presente en la elección del alumnado del C2GE. En el C1GE, la opción más elegida después de los “Profesores y profesoras” son los

“Hermanos/as o primos/as mayores” que ayudarían a gestionar los conflictos (gráfico 55).

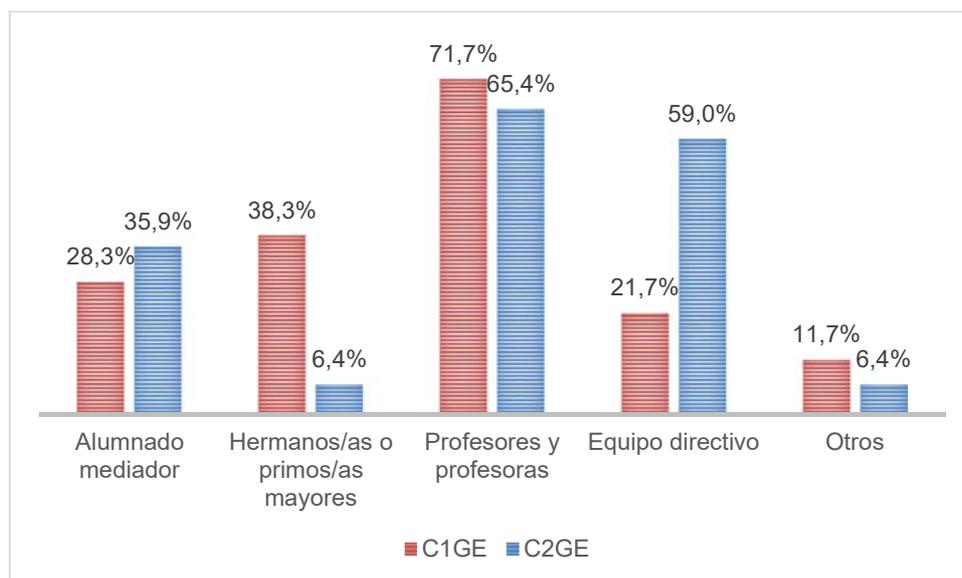


Gráfico 55. Persona que resuelve los conflictos. Alumnado C1GE y C2GE.

Las respuestas, organizadas por género y ciclo se muestran en el gráfico 56.

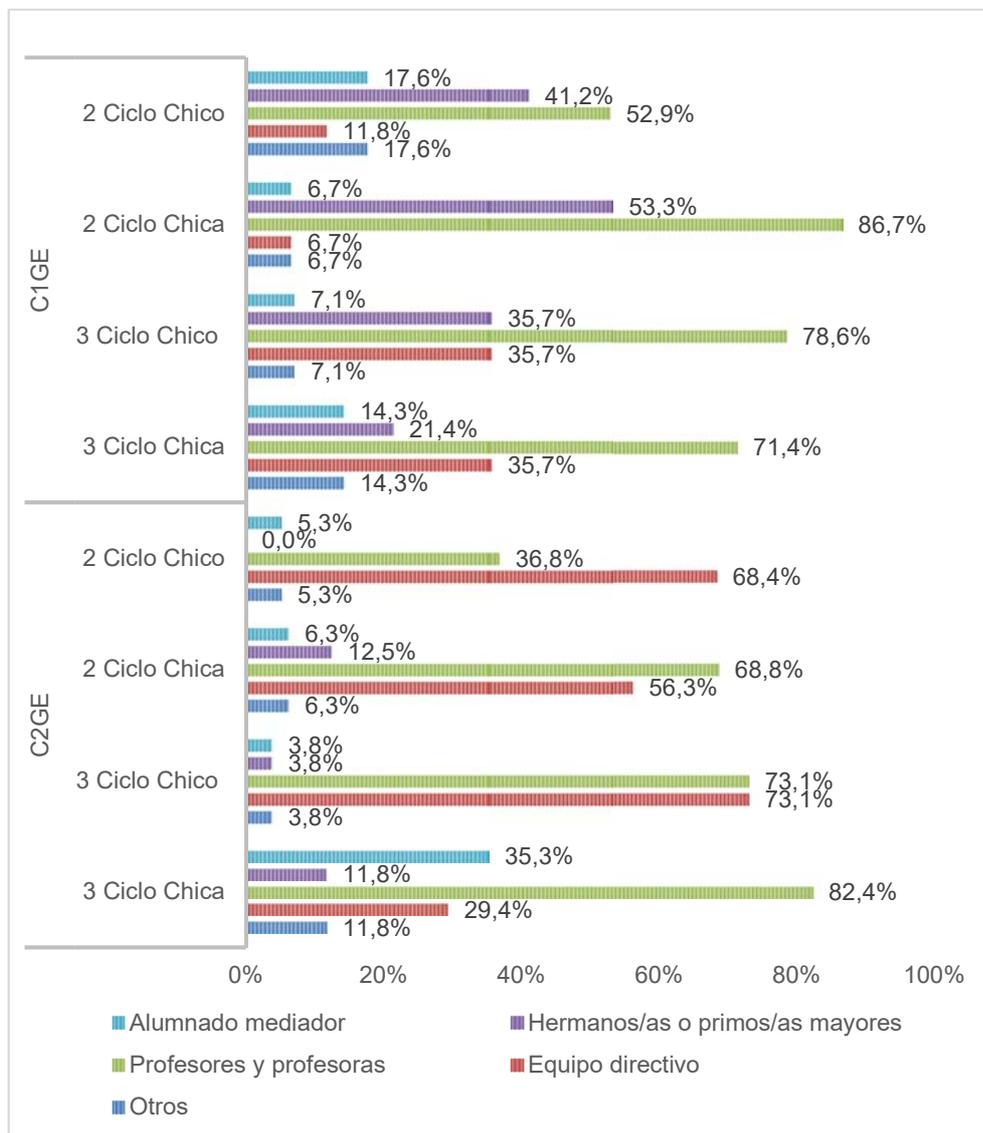


Gráfico 56. Persona que resuelve los conflictos, por género y ciclo. Alumnado C1GE y C2GE.

LUGAR DE GENERACIÓN DE CONFLICTOS

En referencia al lugar en que se producen los conflictos, el C1GE sitúa el “Recreo” en primer lugar, seguido del “Comedor”. El orden se invierte en el C2GE. De una u otra forma, el alumnado de ambos centros elige como lugar de generación de problemas los lugares donde la vigilancia por parte de los profesores/as es menor (“Recreo”) o su figura es sustituida por los monitores (“Comedor”). En el C1GE la “Clase” es considerada como fuente de conflictos en

mayor proporción que en el C2GE, mientras que las “Filas” son más nombradas por el alumnado del segundo centro (gráfico 57).

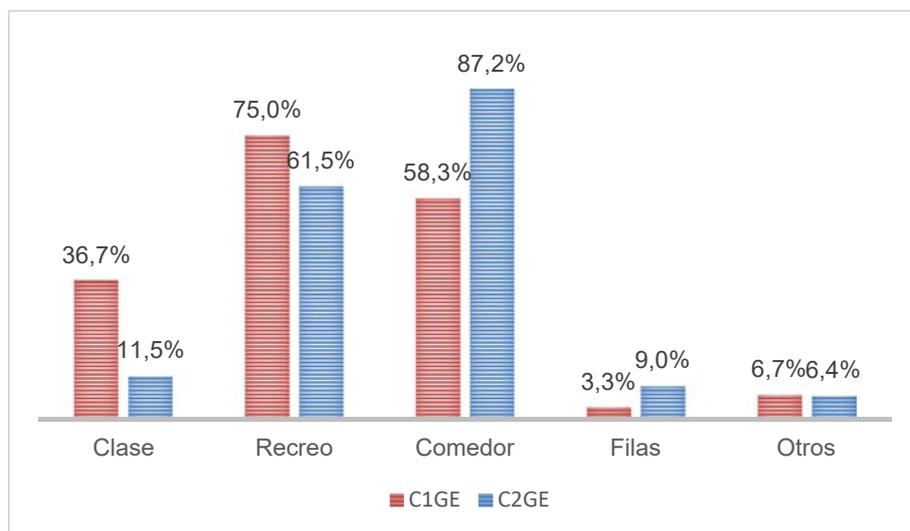


Gráfico 57. Lugar de generación de conflictos. Alumnado C1GE y C2GE.

La división de las respuestas por género y ciclo (gráfico 58) no hace más que confirmar las elecciones de “Recreo” y “Comedor” en C1GE y C2GE respectivamente como lugar de generación de conflictos. De hecho, la totalidad de los chicos más mayores del segundo centro han seleccionado la opción “Comedor”.

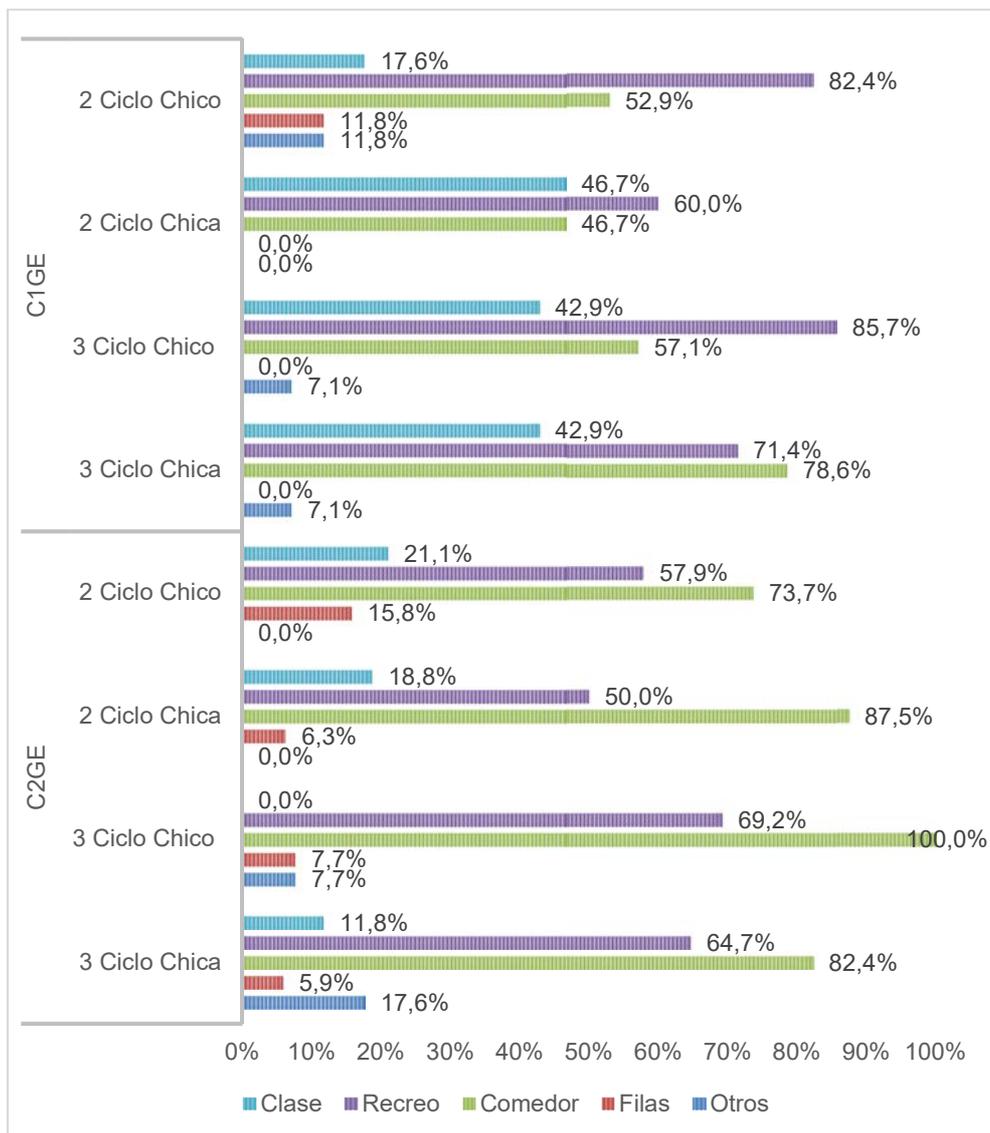


Gráfico 58. Lugar de generación de conflictos, por género y ciclo. Alumnado C1GE y C2GE.

De las valoraciones del alumnado de los centros del Grupo Experimental emanan resultados interesantes que se exponen de forma resumida a continuación:

- El alumnado del Colegio 1 resulta más positivo en la valoración del clima escolar, dado que así lo es en todos los indicadores, exceptuando “Forma de resolución de conflictos”.
- Las diferencias en la valoración media otorgada por uno y otro centro son significativas, tanto en el clima escolar, como en los distintos

- indicadores, menos “Nivel de conflictividad en la escuela” y “Forma de resolución de conflictos”. El hecho de ser Comunidad de Aprendizaje tiene influencia en la valoración del clima escolar por parte del alumnado.
- El hecho de que la d de Cohen muestre un efecto elevado en la valoración del clima escolar por parte del Colegio 1 corrobora el hecho de que un centro funcionando como Comunidad de Aprendizaje es significativamente más positivo que la sola implementación de Actuaciones de Éxito (Colegio 2).
 - Las chicas son significativamente más positivas que los chicos en la valoración del clima escolar y en todos los indicadores de la segunda dimensión del cuestionario: “Satisfacción y cumplimiento de expectativas”.
 - El alumnado del Colegio 1 opina que la convivencia ha mejorado en su colegio en los últimos 3 cursos más que el del Colegio 2 (las valoraciones positivas alcanzan el 83,3% en el primer centro frente al 64,1% en el segundo), si bien no hay diferencias significativas al respecto.
 - Además, el efecto de ser Comunidad de Aprendizaje es casi nulo en la valoración de la mejora de la convivencia por parte del alumnado ($\eta^2=0,013$), por lo que el hecho de haberse transformado no resulta significativo en este sentido.
 - Los “Profesores y profesoras” son quienes solucionan los problemas mayoritariamente en ambos centros; seguidos de los “Hermanos/as o primos/as mayores” en el Colegio 1 y del “Equipo directivo” en el Colegio 2. Los problemas se producen sobre todo en el “Recreo” y el

“Comedor” (en este orden según el alumnado del Colegio 1 y en orden inverso según los niños y niñas del Colegio 2).

- El método de resolución de conflictos elegido en mayor proporción en el Colegio 1 es “Dialogando” mientras que en el otro centro prefieren la “Comisión de convivencia”.

6.2.2 Familias.

Seguidamente se estudia el comportamiento de los indicadores que conforman el “Cuestionario para la evaluación del clima escolar” por parte de las familias. En primer lugar, se estudian el Grupo Experimental y Control y, en segundo lugar, los centros que componen el Grupo Experimental, teniendo en cuenta el efecto de los factores parentesco y ciclo. En el análisis de parentesco se han incluido los padres y madres, dado que no había muestra suficiente para valorar otro tipo de parentesco (otros familiares: n=2, tutor legal: n=1). Por otra parte, se han agrupado los familiares en función del ciclo al que pertenecen sus hijos e hijas (2º o 3º ciclo de Educación Primaria).

6.2.2.1 Valoración del clima escolar del Grupo Experimental y Grupo Control.

El presente apartado muestra los resultados del análisis sobre la valoración del clima escolar de las familias del Grupo Experimental y Control⁸⁶.

En este sentido cabe destacar que *la valoración media del clima escolar es mínimamente más elevada en el Grupo Experimental, si bien no hay diferencias*

⁸⁶ Para mayor información, véase anexo 4 apartados 4.1 a 4.4.

significativas en este sentido, como tampoco las hay en los indicadores que lo componen (salvo en “Nivel de conflictividad en la escuela” y “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño”). El hecho de aplicar o no Actuaciones Educativas de Éxito tiene un efecto bajo, de acuerdo con el valor de la d de Cohen. Las madres son más positivas en sus valoraciones, como también lo son los familiares del 2º ciclo del Grupo Control y del 3º ciclo del Grupo Experimental, si bien las diferencias tampoco son significativas. Los familiares del Grupo Experimental consideran que la convivencia ha mejorado más en sus centros que los del Grupo Control, sin diferencias significativas.

El GE es más positivo en 3 indicadores de la dimensión “Clima de convivencia general”: “Dinámica de la relación entre los actores”, “Existencia de canales de comunicación” y “Existencia de un clima de confianza” así como en todos los indicadores correspondientes a la dimensión “Satisfacción y cumplimiento de expectativas”. El GC lo es en los dos primeros, aunque en “Forma de resolución de conflictos” la diferencia es de solo 1 centésima (gráfico 59).

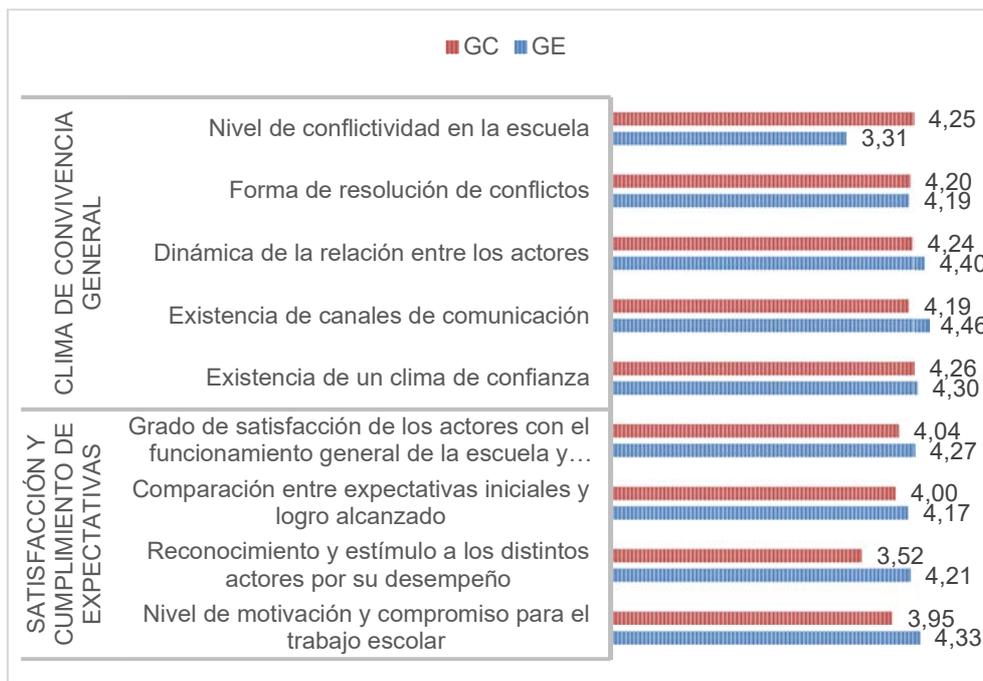


Gráfico 59. Clima escolar. Familias GE y GC.

Se exponen seguidamente las cuestiones más destacadas en las valoraciones otorgadas a los indicadores del cuestionario.

Las diferencias más importantes se dan en el primer indicador “Nivel de conflictividad en la escuela”; el GC considera que en sus colegios hay menos conflictos, dado que las valoraciones negativas se quedan en el 5% y, además, nadie elige la opción “Muy en desacuerdo”, mientras que en el GE alcanzan un porcentaje del 22,3%.

Dada la elevada presencia de valoraciones positivas en el indicador “Forma de resolución de conflictos”, puede decirse que tanto los familiares del GE como los del GC consideran que los conflictos en sus respectivos colegios se resuelven adecuada y oportunamente.

En 5 de los 14 ítems que componen el indicador “Dinámica de la relación entre los actores” son los familiares del GC quienes otorgan las puntuaciones más elevadas. Se trata de los indicadores referidos al ambiente de armonía que se vive en el centro, a las buenas relaciones que mantiene el alumnado entre sí

y con los profesores, a la adecuada relación entre familias y docentes, a la relación satisfactoria de cada familia en concreto con los profesores/as y con las otras familias. En los 9 restantes son los padres y madres del GE quienes puntúan más alto, mostrando así que su valoración positiva hacia las relaciones de los docentes entre sí, de éstos con el alumnado y con el voluntariado, la relación del director con los docentes, el alumnado, las familias y el voluntariado, así como la relación de cada familia en particular con el director/a de su centro y la relación con su propio hijo/a. Debe tenerse en cuenta que dos de estos ítems hacen referencia al voluntariado, por lo que en el GC prevalece la indiferencia.

En el indicador “Existencia de canales de comunicación” el ítem 30, que pregunta sobre la comunicación entre familias, es el único en que el GC supera en valoración positiva (“Muy de acuerdo” y “De acuerdo”) al GE con 85% y 61,1% de respectivamente.

En el indicador “Existencia de un clima de confianza” cabe destacar que los ítems 34 y 37 referentes al voluntariado de la escuela son valorados más positivamente por el GE, tal y como cabía esperar, puesto que en el GC no cuentan con esta figura de forma habitual en los centros. De cualquier forma, puede señalarse que las puntuaciones de este indicador son positivas en términos generales, es decir, las familias de uno y otro grupo valoran adecuadamente el clima de confianza percibido y vivido en su centro educativo.

La percepción de las familias acerca del “Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio” es, en general, muy positiva. Algunos ítems tienen cierto porcentaje de respuestas negativas, especialmente los referidos a la

participación de las familias en general y a la suya en particular que, en el caso del GC, se sitúa entre el 10% y el 15%.

Las familias de ambos grupos consideran que los distintos miembros de la comunidad educativa han cumplido con lo que se esperaba de ellos, y así lo muestran en el indicador “Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado”. No obstante, las familias del GE otorgan la valoración “Muy de acuerdo” en todos los ítems en mayor proporción que las del GC.

En cuanto al “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño” las familias del GE valoran más positivamente el reconocimiento al desempeño del director, de los docentes, familiares, alumnado y voluntariado (habida cuenta de que en el GC no cuentan habitualmente con esta figura).

En el último indicador, “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar”, la diferencia la marca el fuerte peso que tiene la opción más positiva “Muy de acuerdo” en los familiares del GE frente a los familiares del GC.

El siguiente diagrama de cajas y bigotes (gráfico 60) muestra que en la distribución de frecuencias existe un porcentaje mayor de casos con puntuaciones más altas en el GE. Así, el parámetro mediana del GE coincide con el percentil 75 del GC en el valor 4,4. Es decir, el 50% de la muestra del GE otorga 4,4 puntos de media y en el GC solo lo hace el 25%.

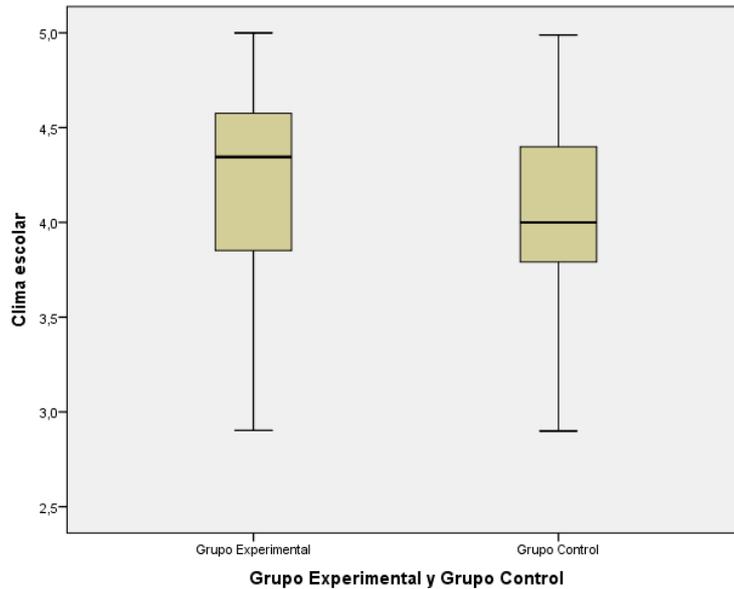


Gráfico 60. Diagrama de cajas y bigotes. Clima escolar. Familias GE y GC.

La media en la valoración general del clima escolar es 0,10 puntos más alta en el GE, tal y como se muestra en el gráfico 61.

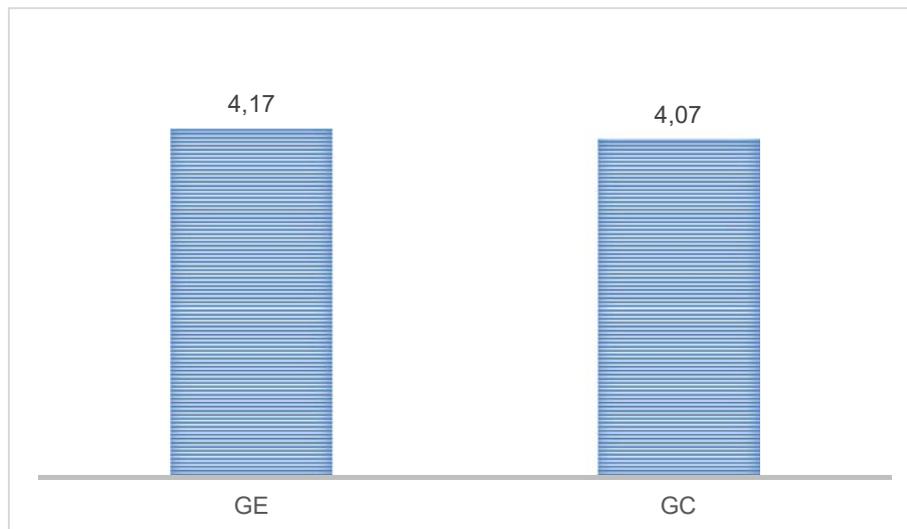


Gráfico 61. Media. Clima escolar. Familias GE y GC.

Se procede con la prueba t de Student a fin de comparar si la diferencia de medias es estadísticamente significativa. El nivel de significación arrojado en dicha prueba, $0,523 > 0,05$, indica que no lo es. De hecho, solo dos de los indicadores estudiados presentan diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones medias de los familiares del GE y GC: “Nivel de conflictividad

en la escuela”, valorado más positivamente por el GC y “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño”, cuya valoración más positiva corresponde al GE. Es por ello que cabe señalar que *el hecho de pertenecer al GE o al GC no es relevante cuando se trata de que las familias de uno y otro grupo valoren el clima escolar.*

Además, el hecho de implementar o no las AEE o, lo que es lo mismo, pertenecer al GE o GC, tiene un efecto bajo en la valoración general del clima escolar dado que la d de Cohen toma un valor de -0,179. El tamaño del efecto también es bajo en el primer indicador “Nivel de conflictividad en la escuela” puesto que el valor de Eta cuadrado es de 0,24. No obstante, es determinante en ciertos indicadores, a saber: “Existencia de canales de comunicación” y “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar” en los que tiene un efecto moderado o en “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño” en el que tiene un efecto alto, a juzgar por el valor tomado por la d de Cohen (gráfico 62).

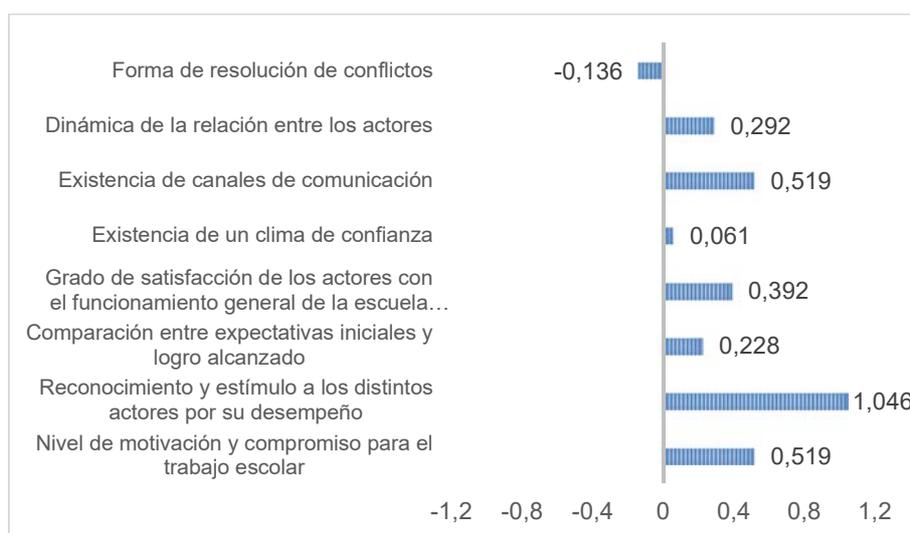


Gráfico 62. d de Cohen. Indicadores clima escolar. Familias GE y GC.

Las familias cuyos hijos/as asisten al 3º ciclo del GE puntúan el clima escolar de forma más elevada que el resto, observándose además un comportamiento antagónico, dado que en el GC son las familias del 2º ciclo las que valoran de forma más positiva (gráfico 63). El nivel de significación (0,301) obtenido al llevar a cabo el MLM indica que el ciclo no tiene influencia en la valoración general del clima escolar por parte de las familias. No obstante, sí la tiene en dos indicadores: “Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado” en el que, a nivel global, el 3º ciclo valora de forma más positiva las expectativas depositadas en la escuela y su posterior cumplimiento, y en “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño”, en el que el 3º ciclo del GE puntúa de forma más elevada.

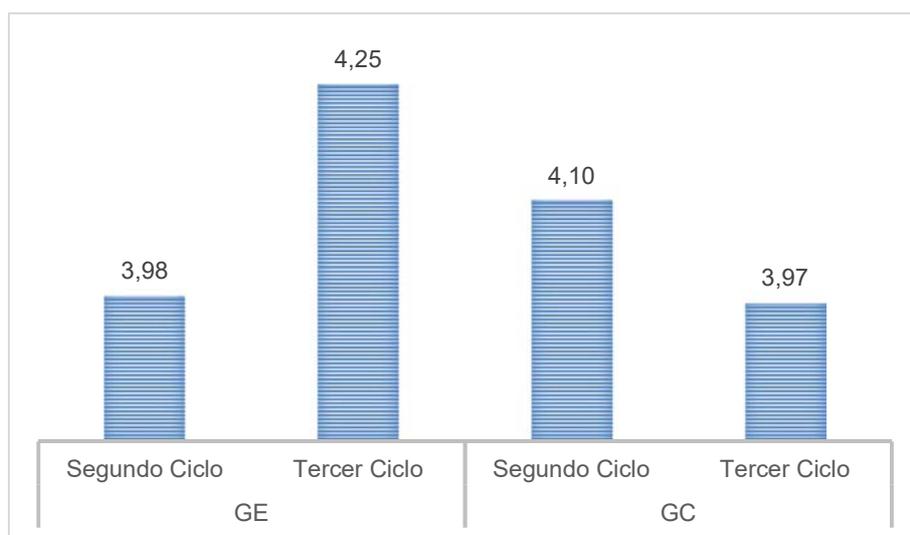


Gráfico 63. Media por ciclos. Clima escolar. Familias GE y GC.

Para profundizar más en el presente estudio, se analiza la valoración media del clima escolar otorgada por los familiares en función del parentesco (padre/madre). Así, las madres puntúan más alto que los padres de su respectivo GE o GC, es decir, se muestran más satisfechas con el clima escolar, tal y como se muestra en el gráfico 64. No obstante, los padres del GE y las madres del GC

han dado la misma puntuación en la valoración del clima escolar, siendo en este último grupo donde se encuentra la diferencia más elevada en la puntuación media otorgada por padres y madres.

Tras proceder con el MLM se puede afirmar que el parentesco no ejerce una influencia significativa en dicha valoración. De hecho, el factor parentesco no es determinante en la apreciación de ninguno de los indicadores que componen el cuestionario, independientemente de que sean los padres o las madres quienes puntúen de forma más elevada.



Gráfico 64. Media por parentesco. Clima escolar. Familias GE y GC.

MEJORA DE LA CONVIVENCIA

Las familias han sido preguntadas acerca de la mejora de la convivencia en sus centros en los últimos 3 años. *Las familias del GE son más positivas en cuanto a mejora de la convivencia se refiere.* Así, el 86,1% otorgan valoraciones positivas a esta cuestión frente al 75% de los familiares del GC. El peso de la indiferencia también es menor en el GE y no otorgan valoraciones negativas, algo que sí sucede por parte del 5% de los familiares del GC. Así se expone en el gráfico 65.

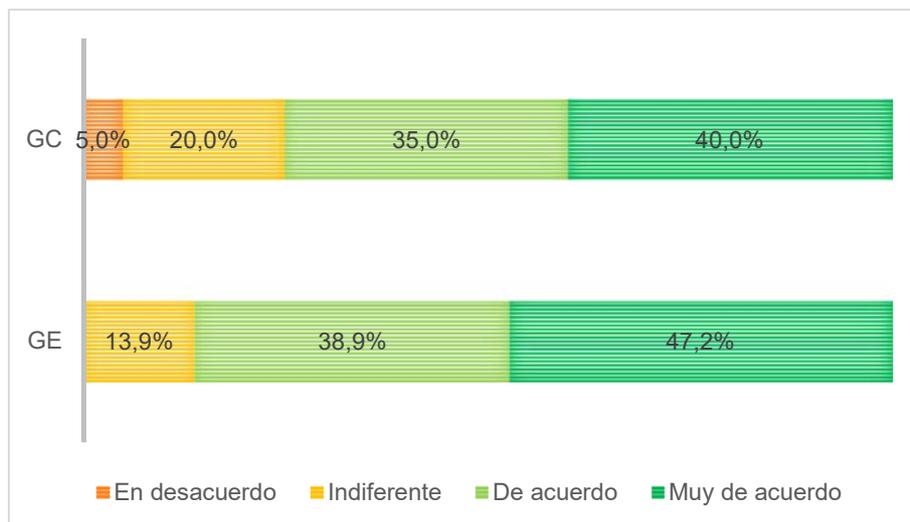


Gráfico 65. Mejora de la convivencia. Familias GE y GC.

Se procede con la prueba no paramétrica para 2 muestras independientes U de Mann-Whitney, cuyo nivel de significación de $0,319 > 0,05$, indica que no existe evidencia estadística para afirmar que la valoración sea estadísticamente diferente. El tamaño del efecto, calculado mediante Eta cuadrado, es de 0,021, es decir, la diferencia de la media de la valoración de esta cuestión es prácticamente nula entre GE y GC, de lo que cabe concluir que *el hecho de pertenecer al GE o al GC y aplicar o no AEE no tiene efecto en la valoración de la mejora de la convivencia*.

Desgranando un poco más esta información, se presenta seguidamente (gráfico 66) la media otorgada por las familias cuyos hijos/as pertenecen al 2º o 3º ciclo de Primaria. Se observa un comportamiento semejante en ambos grupos, de tal manera que los familiares del 2º ciclo han puntuado más alto que los del 3º, destacando la puntuación más elevada del 2º ciclo del GE.

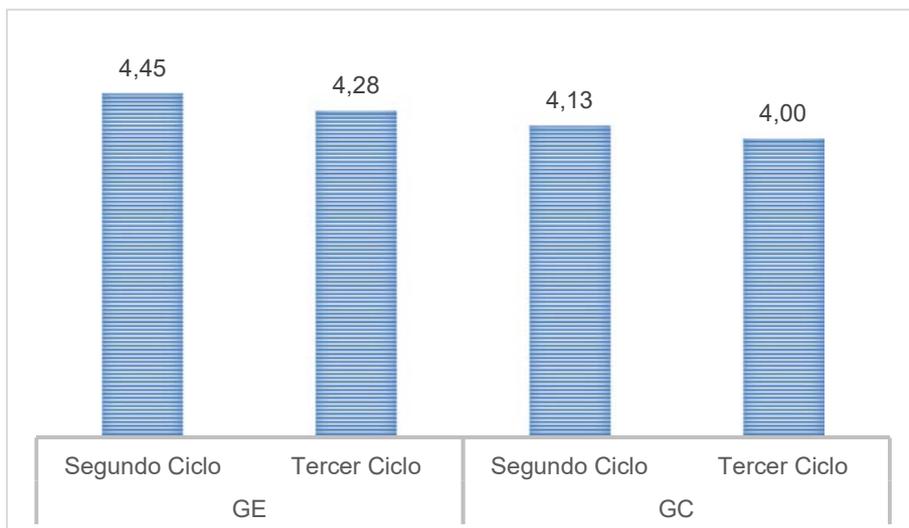


Gráfico 66. Media por ciclos. Mejora de la convivencia. Familias GE y GC.

Se presenta la puntuación media otorgada por los padres y madres de ambos grupos (gráfico 67). Se observa un comportamiento antagónico en el sentido de que las madres del GE son más positivas que los padres, mientras que son los padres del GC más positivos que las madres. Todos han puntuado la mejora de la convivencia entre 4,33 y 4,35 puntos, menos las madres del GC que puntúan más bajo, quedándose en torno al 4.

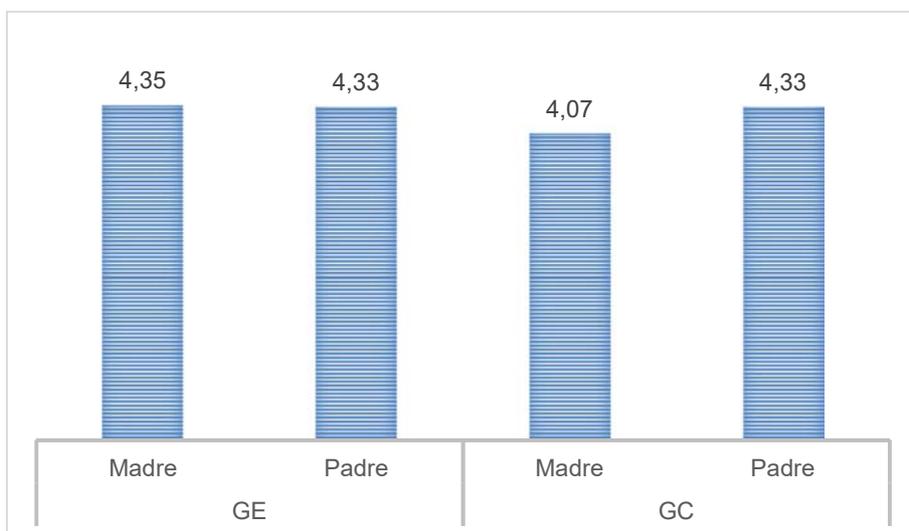


Gráfico 67. Media por parentesco. Mejora de la convivencia. Familias GE y GC.

No obstante, todos los familiares, independientemente del parentesco, de la edad de sus hijos/as o de su pertenencia al GE o GC, otorgan la puntuación 4 o superior, lo que significa se muestran de acuerdo en que la convivencia ha mejorado en sus respectivos centros educativos.

Al analizar la incidencia de las Actuaciones Educativas de Éxito en la mejora de la convivencia desde la perspectiva de los familiares, se observan los siguientes resultados:

- La media del clima escolar es mayor en el Grupo Experimental, si bien la diferencia no es significativa. Esto, unido a que la d de Cohen muestra un efecto casi nulo por el hecho de pertenecer a uno u otro grupo, indica que la implementación de las Actuaciones de Éxito no ha tenido una repercusión determinante en el clima escolar.
- Sí hay diferencias significativas en “Nivel de conflictividad en la escuela”; los familiares del Grupo Control consideran que hay menos conflictos en sus colegios.
- También hay diferencias significativas en “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño”, valorado más positivamente por el Grupo Experimental, algo que también sucedía en las valoraciones del alumnado en este indicador. Además, el tamaño del efecto de la implementación de las Actuaciones de Éxito es, en este caso, alto.
- Las madres son más positivas, si bien el parentesco no tiene influencia significativa al valorar el clima escolar.
- El ciclo no influye en la valoración del clima escolar. No obstante, sí lo hace en dos indicadores: “Comparación entre expectativas iniciales y

logro alcanzado”, mejor valorado por los familiares del 3º ciclo en general, así como en “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño, cuya mayor valoración corresponde al 3º ciclo del Grupo Experimental.

- No hay diferencias significativas y la eta muestra un efecto nulo en la pregunta acerca de si la convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos, cuestión que ha sido mejor valorada por los familiares del Grupo Experimental.

6.2.2.2 Valoración del clima escolar del Colegio 1 Grupo Experimental y Colegio 2 Grupo Experimental.

Como se ha señalado previamente, la comparativa sobre la valoración del clima escolar entre los centros del Grupo Experimental no se corresponde con las hipótesis de investigación planteadas, sin embargo, sus resultados son lo suficientemente reseñables como para analizarlos y mostrarlos seguidamente⁸⁷.

La valoración media sobre el clima escolar es mayor en el Colegio 1 que ya es Comunidad de Aprendizaje, que en el Colegio 2, que implementa Actuaciones de Éxito, si bien no hay diferencias significativas entre ambos centros. No obstante, la d de Cohen toma un valor alto, que implica que el hecho de ser Comunidad de Aprendizaje tiene un efecto fuerte en la valoración de la convivencia. Este efecto fuerte se da también en 3 indicadores: “Dinámica de la relación entre los actores”, “Existencia de canales de comunicación” y

⁸⁷ Para mayor información, véase anexo 4, apartados 4.5 a 4.7.

“Existencia de un clima de confianza”. En los dos últimos, además, las diferencias entre ambos centros son significativas. Los familiares del 3º ciclo son más positivos. El parentesco no influye en la valoración del clima escolar ni de los indicadores que lo componen. *El Colegio 1 es también más positivo al valorar la mejora de la convivencia en su centro en los últimos 3 cursos escolares, pero el hecho de ser Comunidad de Aprendizaje no marca una diferencia significativa ni tiene un efecto fuerte en esta apreciación.*

Como puede comprobarse en el gráfico 68, los familiares del C1GE han valorado de forma más positiva todos los indicadores del cuestionario.

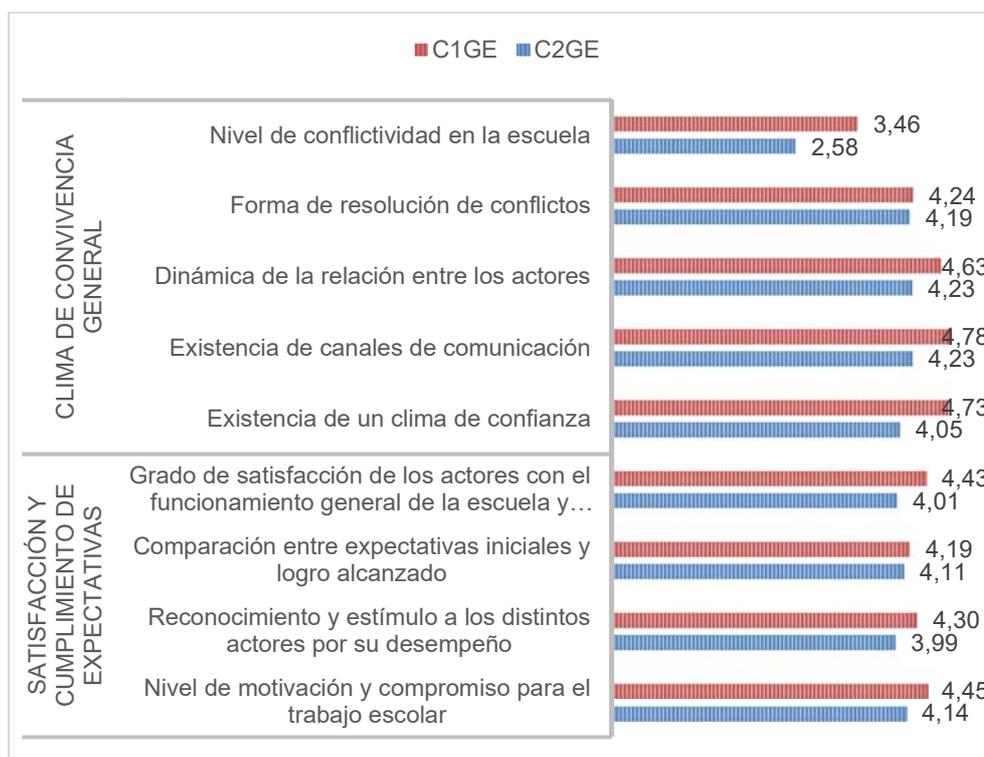


Gráfico 68. Clima escolar. Familias C1GE y C2GE.

La puntuación media otorgada por las familias sobre el clima escolar, tal y como se observa en el gráfico 69, es mayor en el C1GE que en el C2GE, exactamente 0,31 puntos.

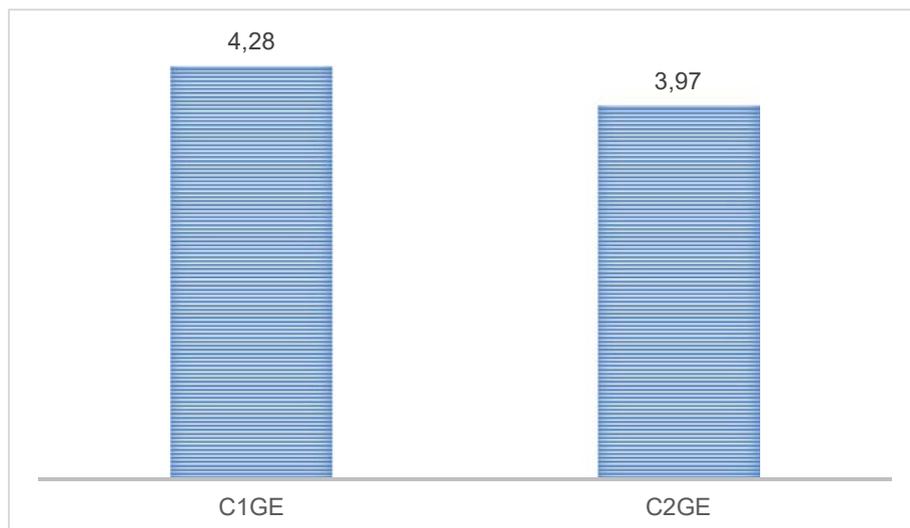


Gráfico 69. Media. Clima escolar. Familias C1GE y C2GE.

La *t* de Student arroja un nivel de significación de $0,102 > 0,05$, con lo que se concluye que la diferencia en la valoración del clima escolar entre ambos centros no es estadísticamente significativa. Tampoco hay diferencias estadísticamente significativas en 7 de los 9 indicadores que componen el cuestionario; tan solo en “Existencia de canales de comunicación” y en “Existencia de un clima de confianza” el hecho de pertenecer a uno u otro centro, es decir, el hecho de ser CDA o de aplicar AEE, es estadísticamente significativo. No obstante, *la d de Cohen toma un valor de -0,747, lo que implica que el hecho de pertenecer al C1GE, que es CDA, o al C2GE, que aplica AEE, tiene un efecto fuerte en la valoración del clima escolar*, como también lo es en 3 indicadores: “Dinámica de la relación entre los actores”, “Existencia de canales de comunicación” y “Existencia de un clima de confianza”. Es medio en otros 3 indicadores: “Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio”, “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño” y “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar”. Por el contrario, el efecto es casi nulo en “Forma de resolución de conflictos” y “Comparación entre

expectativas iniciales y logro alcanzado”, así como en “Nivel de conflictividad en la escuela” donde se ha medido a través de Eta cuadrado (gráfico 70).



Gráfico 70. d de Cohen. Indicadores clima escolar. Familias C1GE y C2GE.

Se profundiza más en el estudio del clima escolar al observar la puntuación media otorgada por los familiares cuyos hijos/as asisten al 2º o al 3º ciclo de Primaria. Se observa en el gráfico 71 que las familias cuyos hijos/as pertenecen al 3º ciclo puntúan por encima de las del 2º ciclo en ambos centros, es decir, puede concluirse que las familias con hijos/as más mayores son más positivas a la hora de valorar el clima escolar de sus respectivos centros educativos.

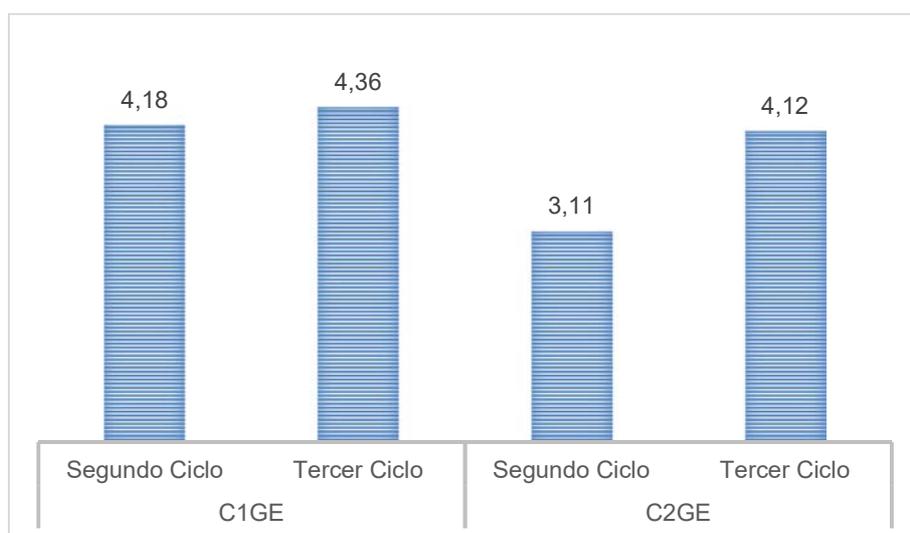


Gráfico 71. Media por ciclo. Clima escolar. Familias C1GE y C2GE.

Entre las valoraciones de los padres y madres al clima escolar (gráfico 72) se observa un comportamiento antagónico, de tal manera que las madres del C1GE puntúan más alto que los padres, mientras que en el C2GE son los padres quienes otorgan puntuaciones más elevadas. La diferencia entre las puntuaciones de padres y madres es similar en ambos centros, dado que asciende a 0,37 en el C1GE y a 0,36 en el C2GE.



Gráfico 72. Media por parentesco. Clima escolar. Familias C1GE y C2GE.

De cualquier forma, al calcular el MLM, se concluye que *el parentesco no influye significativamente en la valoración del clima escolar*; podría decirse que padres y madres lo puntúan de la misma forma y que esta valoración es, en general, positiva. De hecho, el factor parentesco no ha resultado significativo en ninguno de los indicadores propios del cuestionario.

MEJORA DE LA CONVIVENCIA

La valoración positiva acerca de si la convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos es similar entre los familiares del C1GE y C2GE, si bien el peso de la puntuación “Muy de acuerdo” es el doble en el C1GE respecto al C2GE.

De cualquier forma, es destacable el hecho de que en ninguno de los dos centros estudiados hay valoraciones negativas en esta cuestión y el peso de la indiferencia tampoco es elevado. Por todo ello, es reseñable el hecho de que los familiares de ambos centros se manifiestan positivamente acerca de la mejora de la convivencia (gráfico 73).

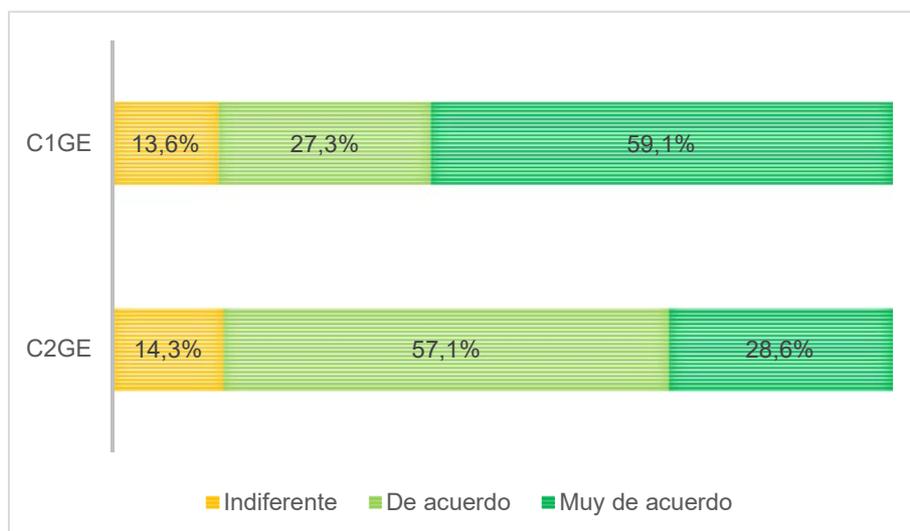


Gráfico 73. Mejora de la convivencia. Familias C1GE y C2GE.

El nivel de significación de $0,069 > 0,05$, obtenido mediante la prueba U de Mann-Whitney, implica que no hay diferencias significativas, encontrándose una Eta de $0,098$, por tanto, un efecto muy débil.

En función del ciclo al que pertenecen los hijos/as, se percibe un comportamiento antagónico en el sentido de que, en el C1GE, los familiares del 3º ciclo puntúan más alto que los del 2º ciclo y en el C2GE sucede a la inversa. (gráfico 74).

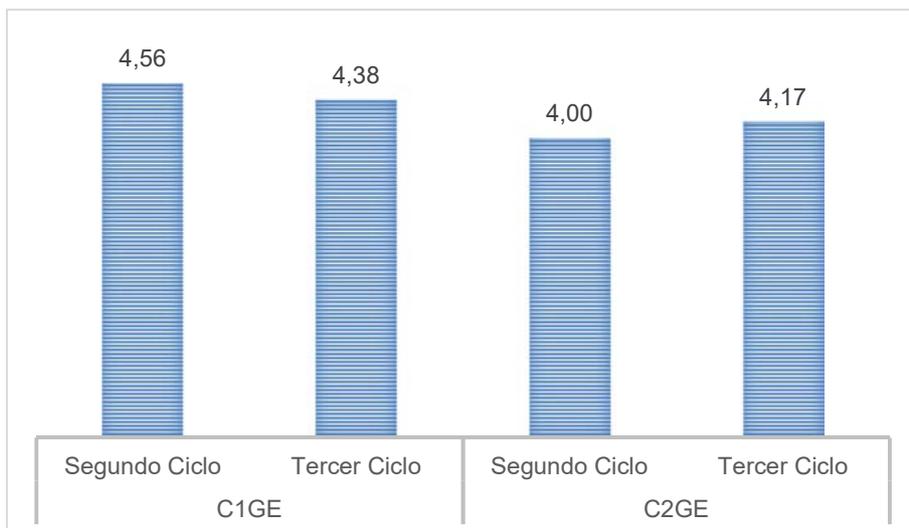


Gráfico 74. Media por ciclos. Mejora de la convivencia. Familias C1GE y C2GE.

Además, al estudiar la media por parentesco (gráfico 75), se obtiene que en el C2GE tanto el padre como la madre han puntuado de la misma manera, con un 4,14 de puntuación media. En el C1GE las puntuaciones son también similares; los padres puntúan 0,04 puntos por encima de las madres.

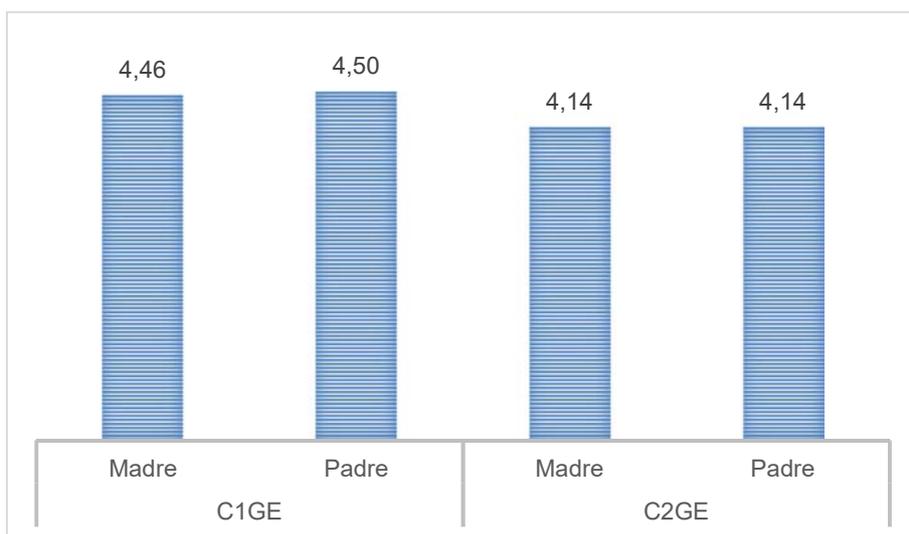


Gráfico 75. Media por parentesco. Mejora de la convivencia. Familias C1GE y C2GE.

De cualquier forma, las puntuaciones otorgadas en el C1GE, independientemente del ciclo o parentesco, son más elevadas que las del C2GE, si bien es cierto que las puntuaciones son siempre altas, iguales o superiores a

4 en todos los casos, lo que demuestra que las familias de ambos centros creen que la convivencia ha mejorado en los últimos cursos en sus respectivos colegios.

A modo de resumen se muestran los resultados más destacados del presente análisis:

- Las familias del Colegio 1 han puntuado más positivamente todos los indicadores del cuestionario, por lo que la valoración media del clima escolar es mayor en este centro, aunque la diferencia no es estadísticamente significativa.
- Sí hay diferencias significativas en dos indicadores: “Existencia de canales de comunicación” y “Existencia de un clima de confianza”; ambos aspectos: comunicación y confianza son prioritarios en un centro que es Comunidad de Aprendizaje, como en este caso.
- El hecho de ser Comunidad de Aprendizaje tiene un efecto fuerte en la valoración del clima escolar, así como en 3 indicadores: “Dinámica de la relación entre los actores” y los dos anteriormente señalados.
- Desgranando la información de acuerdo al ciclo al que pertenecen los hijos/as de las familias encuestadas se observa que, quienes tienen hijos/as más mayores son más positivos al valorar el clima escolar. El factor parentesco no tiene influencia significativa en dicha valoración, siendo las madres del Colegio 1 y los padres del Colegio 2 más positivos en este sentido.
- La mejora de la convivencia en los últimos 3 cursos escolares se valora de forma más positiva por las familias del Colegio 1, transformado en Comunidad de Aprendizaje, que por las del Colegio 2, que implementa

casi todas las Actuaciones de Éxito. No obstante, no hay evidencias estadísticas para afirmar que la diferencia sea significativa y, de acuerdo con el valor de la Eta, el hecho de ser Comunidad de Aprendizaje no tiene un efecto destacado en este aspecto.

6.2.3 Docentes.

Seguidamente se muestran las valoraciones que los docentes han otorgado a los distintos indicadores del “Cuestionario para la valoración del clima escolar”. Se estudia la incidencia de los factores tutor/especialista y ciclo. El primero de ellos diferencia entre los docentes que ejercen la tutoría de un grupo de alumnos y los que imparten las distintas especialidades: Inglés, Educación física, Audición y lenguaje, etc. En referencia al factor ciclo se han establecido 3 posibilidades: maestros de 2º ciclo (3º y 4º de Primaria), de 3º ciclo (5º y 6º de Primaria) y quienes imparten docencia en ambos ciclos.

6.2.3.1 Valoración del clima escolar del Grupo Experimental y Grupo Control.

La finalidad del presente apartado es mostrar los resultados de la valoración del clima escolar y sus indicadores, de acuerdo con los docentes del Grupo Experimental y Control⁸⁸.

Cabe destacar la mayor positividad del profesorado del Grupo Control, siendo la diferencia de medias significativa en la valoración del clima escolar y en todos los indicadores excepto “Forma de resolución de conflictos”,

⁸⁸ Para mayor información, véase anexo 5, apartados 5.1 a 5.4.

“Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño” y “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar”. El efecto de aplicar o no Actuaciones Educativas de Éxito es fuerte en cuanto al clima escolar se refiere y también en todos los indicadores menos en “Nivel de conflictividad en la escuela”, “Forma de resolución de conflictos” y “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar”. Los especialistas del Grupo Control valoran el clima escolar de forma más positiva, igual que aquellos que imparten docencia en ambos ciclos. Sin embargo, los factores ciclo y tutor/especialista no son significativos en ningún caso. Los docentes del Grupo Control se muestran positivos al referirse a la mejora de la convivencia en los últimos 3 cursos escolares. Los docentes de ambos grupos eligen mayoritariamente la opción “Dialogando” como procedimiento de resolución de conflictos que, según su opinión, se producen en el “Comedor” y el “Recreo” y son resueltos por ellos mismos y por el “Equipo directivo”.

La valoración media de los distintos indicadores es superior en el GC, excepto en “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño” en que la media es mayor en el GE, pero la diferencia no es estadísticamente significativa (gráfico 76).

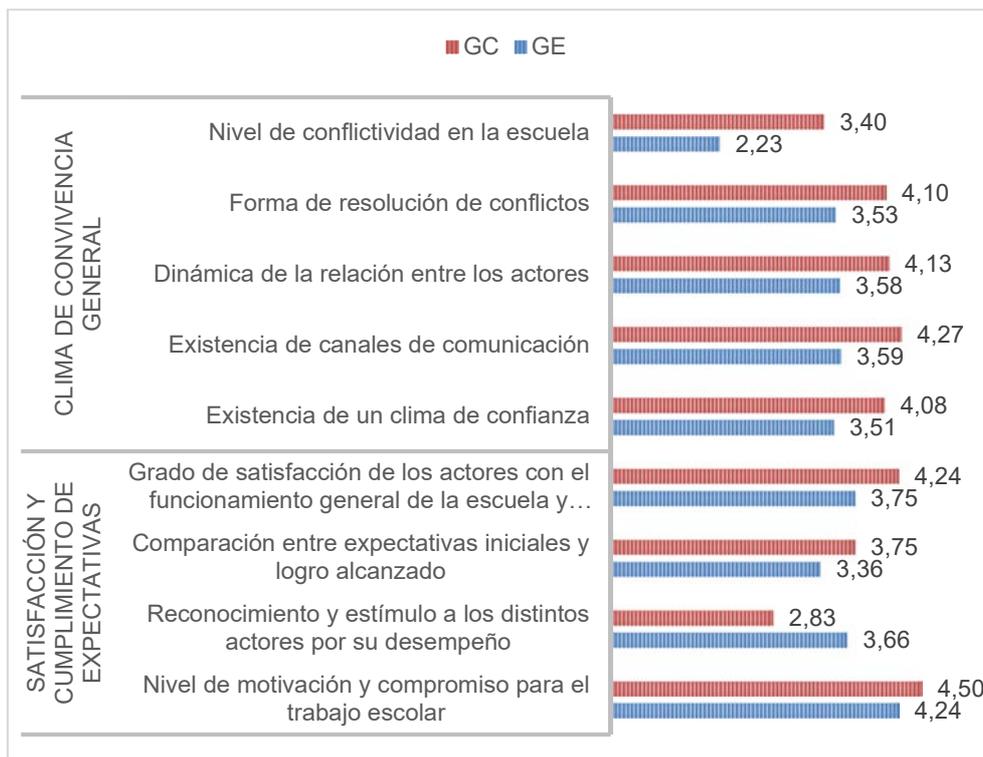


Gráfico 76. Clima escolar. Docentes GE y GC.

Es destacable el gran peso de las respuestas negativas otorgadas por los docentes del GE al indicador “Nivel de conflictividad en la escuela”, dado que superan el 80%. El peso de la valoración positiva “De acuerdo” es inferior al 12% y, además, nadie otorga la valoración “Muy de acuerdo” en este indicador. Los docentes del GC son, por el contrario, más positivos dado que el 50% otorga la valoración “De acuerdo” y el 10% valora este ítem con “Muy de acuerdo”. La opción “En desacuerdo” es elegida por el 30% de los docentes de este grupo. La negatividad mostrada por parte de los docentes del GE indica que en sus centros educativos hay numerosos conflictos. No obstante, consideran que los problemas en su centro se resuelven adecuada (76,5%) y oportunamente (58,9%) algo que sucede, todavía en mayor proporción entre los docentes del GC, a juzgar por las respuestas otorgadas en el indicador “Forma de resolución de conflictos”.

En el indicador “Dinámica de la relación entre los actores”, destaca el ítem “Existe un clima de armonía y sana convivencia”, que es el peor valorado por los docentes del GE (las opiniones negativas alcanzan el 53%) mientras que el GC opina positivamente al respecto. Además, los docentes de este grupo no otorgan valoraciones negativas en ningún ítem, algo que también sucede en “Existencia de canales de comunicación”, lo que muestra que se encuentran satisfechos con las vías de comunicación establecidas entre los distintos miembros de la comunidad educativa en sus centros. En cuanto al profesorado del GE sus valoraciones son positivas en cuanto a la relación de los docentes con el alumnado y la comunicación de cada uno de los profesores/as con el director/a, con una indiferencia máxima del 23,5%. No obstante, los demás ítems muestran valoraciones negativas que, en el caso del referido a la comunicación del alumnado entre sí, alcanza el 35%.

Los docentes del GC otorgan valoraciones positivas en todos los ítems del indicador “Existencia de un clima de confianza”, a excepción del referido a la confianza de los docentes en las familias, en que la opción “Muy en desacuerdo” alcanza el 10% y del referido a la confianza en el voluntariado, en que la indiferencia es mayoritaria (90%). Entre los docentes del GE hay valoraciones negativas en los ítems referidos al clima de confianza entre los miembros de la comunidad educativa, a la confianza de los docentes en el director/a, en el voluntariado y en las familias.

El indicador “Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio” está compuesto por 10 ítems. El 70% de ellos han sido valorados de forma positiva tanto el GE como por el GC, si bien el peso de la opinión “Muy de acuerdo” es

siempre mayor en el GC. Dos ítems muestran valoraciones negativas por parte de los docentes de ambos grupos; el ítem 36 que habla de la satisfacción por el desempeño del alumnado en general recibe una opinión negativa que alcanza el 10% en el GC, cuadruplicándose en el GE y el ítem 37, que habla de la satisfacción de las familias en los asuntos escolares de sus hijos/as, en el que la opinión negativa es de 30% en el GC y de más del 80% en el GE. También la pregunta 33 recibe valoración negativa por parte del 6,3% de los docentes del GE, que muestran así la insatisfacción por los logros conseguidos hasta el momento en el centro educativo.

Según las respuestas otorgadas en el indicador “Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado”, las familias son quienes menos cumplen con las expectativas de participación puestas en ellas; en el GC la negatividad alcanza el 20% y sube hasta el 53% en el GE. No hay valoraciones negativas en las expectativas que cada docente tenía sobre el trabajo de los demás, pero sí las hay en referencia a si se han alcanzado los resultados esperados en el centro escolar y al cumplimiento de las expectativas que los docentes tenían en el alumnado, por parte de ambos grupos. El GE también valora de forma negativa la participación del voluntariado y el cumplimiento de expectativas por parte de la dirección del centro.

El profesorado del GE ha mostrado mayor positividad únicamente a la hora de valorar el indicador “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño”. Así, en el ítem 41, que hace referencia al alumnado, la puntuación positiva alcanza el 76,5% mientras que en el GC la negativa es del 40%. En referencia a las familias el GE muestra una puntuación positiva del 29,4% frente al 10% del GC en el que, además, las valoraciones negativas alcanzan el 50%.

Los docentes del GE también son más positivos al valorar los reconocimientos que cada uno de ellos ha recibido por su desempeño. Por su parte, los docentes del GC muestran mayor positividad en el reconocimiento a la labor del director y de los docentes en general.

El GC ha puntuado de forma idéntica y totalmente positiva los dos ítems que componen el indicador “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar”, mostrando así su motivación y compromiso hacia su labor como docentes. El peso de la opción “Muy de acuerdo” es mayor en el GE en el segundo ítem, si bien es cierto que también hay puntuaciones negativas que alcanzan el 11,8% en cuanto a motivación se refiere y el 5,9% al hablar de compromiso hacia su labor profesional.

La distribución de las puntuaciones se muestra en el siguiente diagrama de cajas y bigotes (gráfico 77). Se observa en el GE que presenta una baja variabilidad, encontrándose sus valores en un rango de 1 unidad, en valores medio-altos, entre 3 y 4, mientras que el GC presenta una variabilidad ligeramente mayor, encontrándose sus valores en un rango entre 3,2 y 4,5. El percentil 75 del GC coincide con el valor máximo del GE, en el valor 4, lo que implica que un 25% de los docentes del GC ha puntuado con más de 4 el clima escolar mientras que ningún docente del GE lo hace. Por tanto, los valores superiores se concentran más fuertemente en el GC.

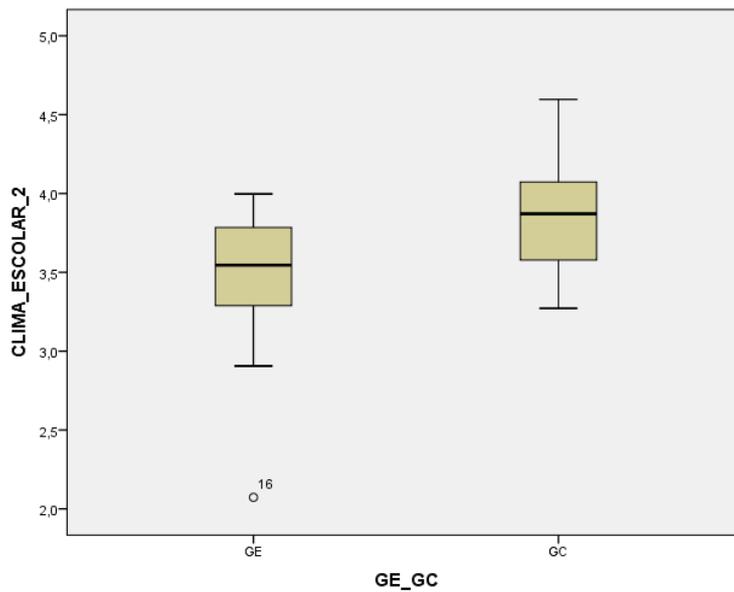


Gráfico 77. Diagrama de cajas y bigotes. Clima escolar. Docentes GE y GC.

La media en la valoración del clima escolar (gráfico 78) es mayor en el GC, en concreto, los docentes de este grupo han puntuado 0,40 puntos por encima de los del GE.

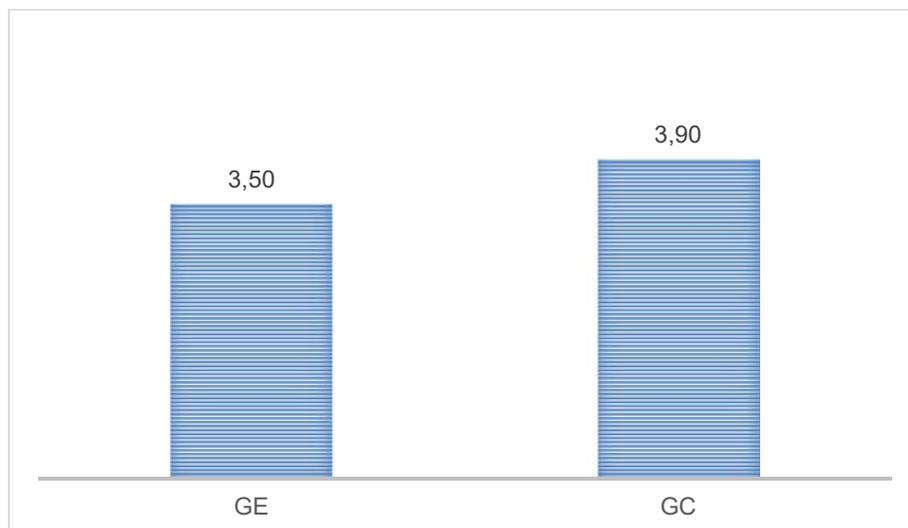


Gráfico 78. Media. Clima escolar. Docentes GE y GC.

El nivel de significación encontrado al llevar a cabo la t de Student $0,036 < 0,05$, determina que *hay diferencias estadísticamente significativas en la valoración del clima escolar. Así pues, puede concluirse que los docentes del*

GC se muestran más satisfechos con el clima escolar que se vive en sus respectivos centros educativos. Las diferencias son también significativas en la valoración de todos los indicadores, exceptuando “Forma de resolución de conflictos”, “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño” y al “Nivel de motivación y compromiso hacia el trabajo escolar”, siempre a favor del GC en el sentido de que los docentes de dicho grupo siempre son más positivos en sus valoraciones.

La d de Cohen toma un valor de 0,885, lo que implica un efecto fuerte en la valoración del clima escolar. Es decir, el hecho de pertenecer al GE que aplica las denominadas AEE no ha resultado relevante en la valoración del clima escolar, dado que los docentes del GC son más positivos. Igualmente, el efecto de pertenecer al GC, que no aplica las AEE, es fuerte o muy fuerte en todos los casos (gráfico 79), salvo en el indicador “Forma de resolución de conflictos” que es medio, en “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar” que es moderadamente bajo y en “Nivel de conflictividad en la escuela” que es débil (medido a través de Eta cuadrado). Solo en el indicador referido a “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño”, el efecto fuerte es el resultante de pertenecer al GE.

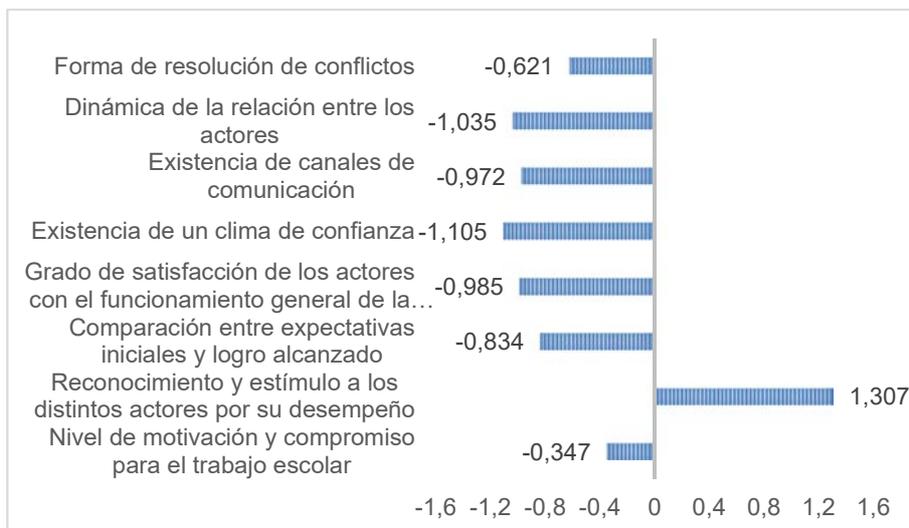


Gráfico 79. d de Cohen. Indicadores clima escolar. Docentes GE y GC.

La valoración otorgada por los tutores y especialistas del GE respecto al clima escolar vivido en sus centros educativos es prácticamente igual siendo, además, más baja que la otorgada por los docentes del GC. En este grupo los especialistas puntúan 15 centésimas por encima de los tutores (gráfico 80).

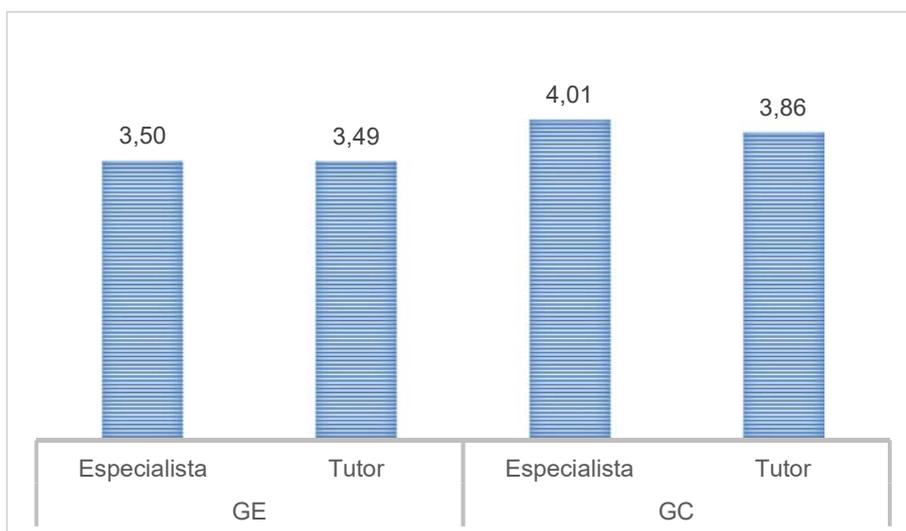


Gráfico 80. Media tutor/especialista. Clima escolar. Docentes GE y GC.

Se realiza un estudio similar distribuyendo a los docentes de acuerdo con el ciclo o ciclos en que desarrollan su labor profesional. Los docentes del 3º ciclo de Primaria puntúan de forma muy similar en ambos grupos en referencia al

clima escolar. No obstante, en el GE son quienes más alto puntúan, mientras que en el GC son quienes más bajo lo hacen y así se muestra en el gráfico 81.

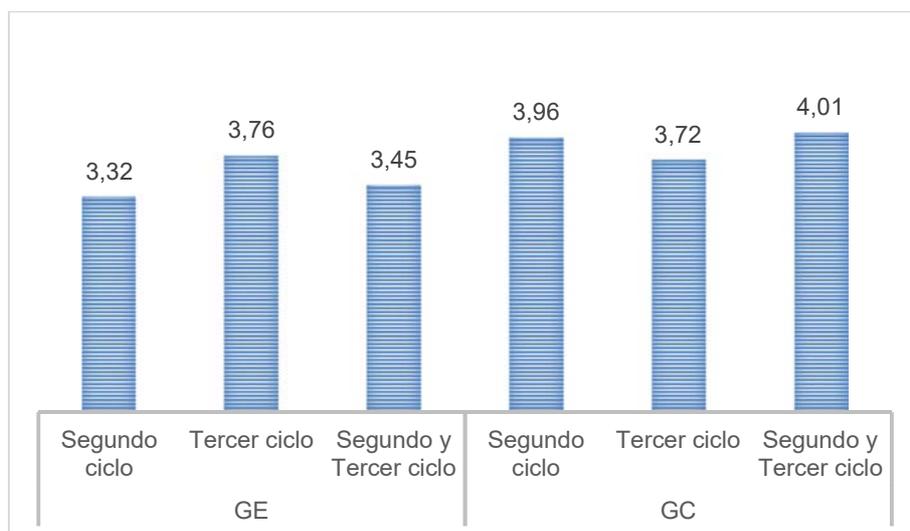


Gráfico 81. Media por ciclo. Clima escolar. Docentes GE y GC.

Para responder si las diferencias observadas en las puntuaciones medias otorgadas por los tutores y especialistas y por los docentes de los distintos ciclos de Educación Primaria respecto al clima escolar son significativas, se procede con el MLM. El nivel de significación obtenido, 0,682 y 0,777 respectivamente, es superior a 0,05, permite concluir que la diferencia de medias encontrada no es significativa, es decir, el hecho de ser tutor o especialista o el ciclo en el que los docentes imparten clase no tiene influencia en la valoración del clima escolar. Tampoco la tiene en la valoración de los distintos indicadores, dado que el nivel de significación encontrado al proceder en cada uno de ellos con el MLM también es superior a 0,05 en todos los casos.

MEJORA DE LA CONVIVENCIA

Los docentes del GC consideran que la convivencia ha mejorado en su centro en los últimos 3 cursos, dado que no otorgan valoraciones negativas a esta pregunta y la positividad alcanza el 60%. No obstante, el peso de la

indiferencia (40%) no es desdeñable. En cuanto a los maestros/as del GE, la positividad alcanza el 58,8% y el peso de la valoración “Muy de acuerdo” es más del doble que en el GC. No obstante, también hay quien ha otorgado valoraciones negativas, tal y como se aprecia en el gráfico 82.

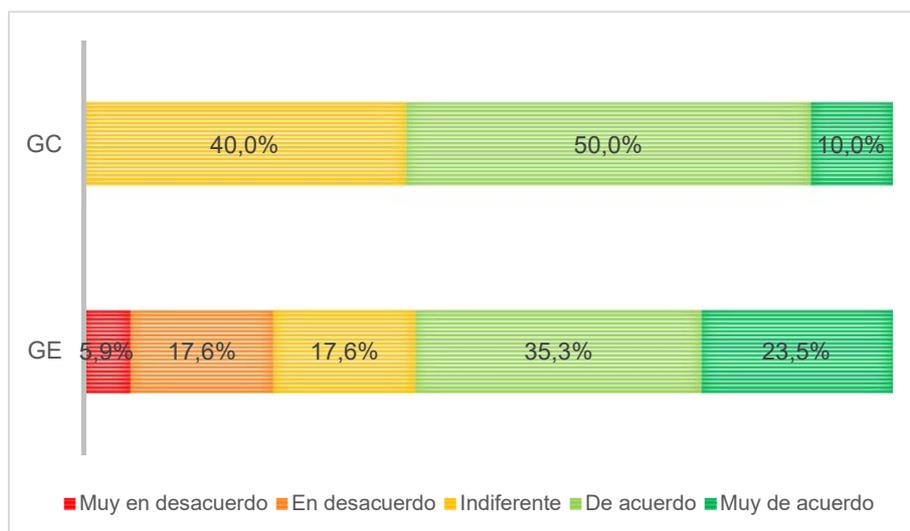


Gráfico 82. Mejora de la convivencia. Docentes GE y GC.

El nivel de significación obtenido al realizar la prueba U Mann-Whitney es de $0,197 > 0,05$, lo que implica que el hecho de pertenecer a GE o GC no es determinante en esta cuestión. El tamaño del efecto, obtenido mediante eta cuadrado, es de $0,073$, por tanto, se acerca a la ausencia de efecto en la valoración de esta pregunta.

Al profundizar en las respuestas dadas por los tutores y especialistas del GE y GC (gráfico 83) se observa la gran variabilidad en las respuestas entre los docentes del GE. Los docentes del GC, por su parte, no dan valoraciones negativas a esta pregunta, si bien la indiferencia entre los especialistas es del 66,7%.

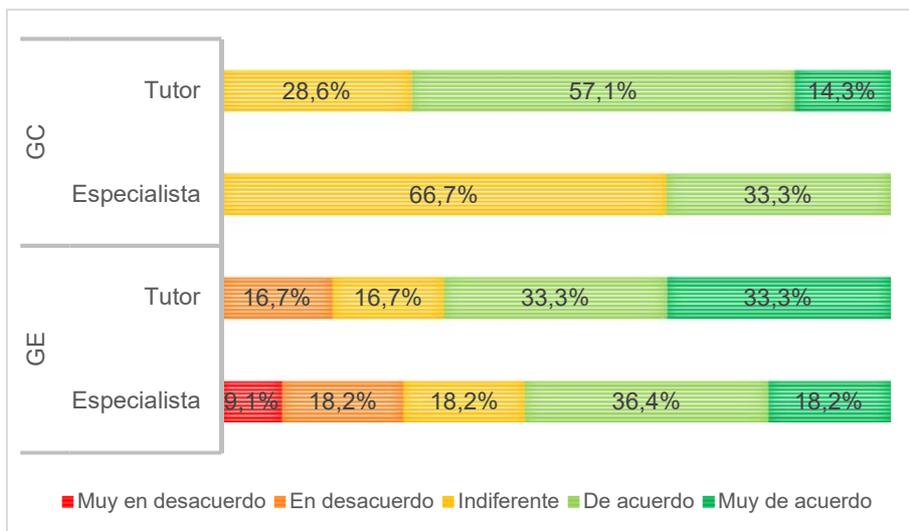


Gráfico 83. Porcentaje tutor/especialista. Mejora de la convivencia. Docentes GE y GC.

Tanto en el GE como en el GC los docentes de los distintos ciclos siguen la misma dinámica: los docentes del 3º ciclo son los que otorgan una mayor puntuación media, seguido de los del 2º ciclo y siendo los maestros/as que imparten clase en ambos ciclos los más negativos, especialmente los del GE (gráfico 84).

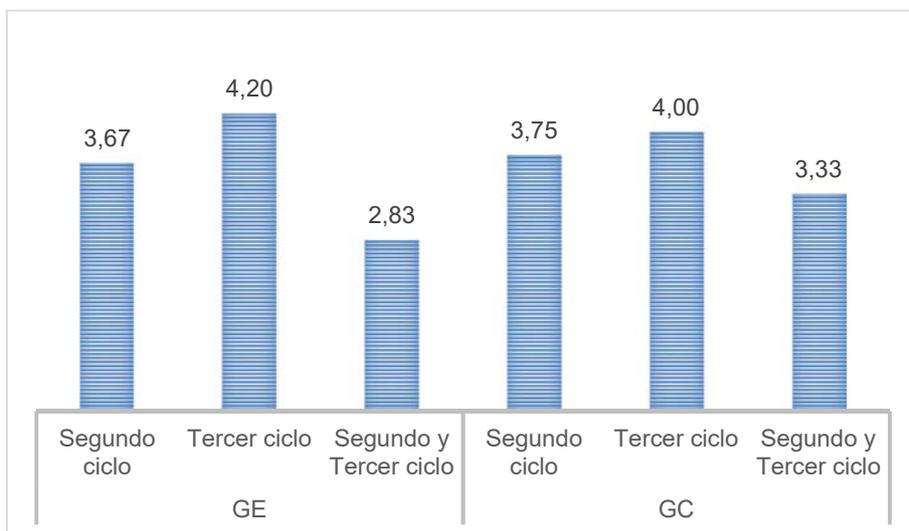


Gráfico 84. Media por ciclo. Mejora de la convivencia. Docentes GE y GC.

PROCEDIMIENTO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

En cuanto al método mediante el cual se resuelven los problemas acaecidos en los centros educativos, hay semejanzas y diferencias en las valoraciones de ambos grupos (gráfico 85). Las semejanzas radican en que *todos los docentes han elegido la opción “Dialogando”*. Así mismo, la opción *“En la Asamblea de aula”* alcanza o supera el 70% en ambos grupos. Las mayores diferencias se encuentran en la opción *“Aplicando las normas de convivencia del centro”*, elegida por los docentes del GC en mayor proporción que los del GE. Los docentes del GC no eligen *“Comisión de convivencia”*, elegida por más del 76% en el GE, lo cual tiene lógica dado que es una AEE muy propia del proyecto de CDA.

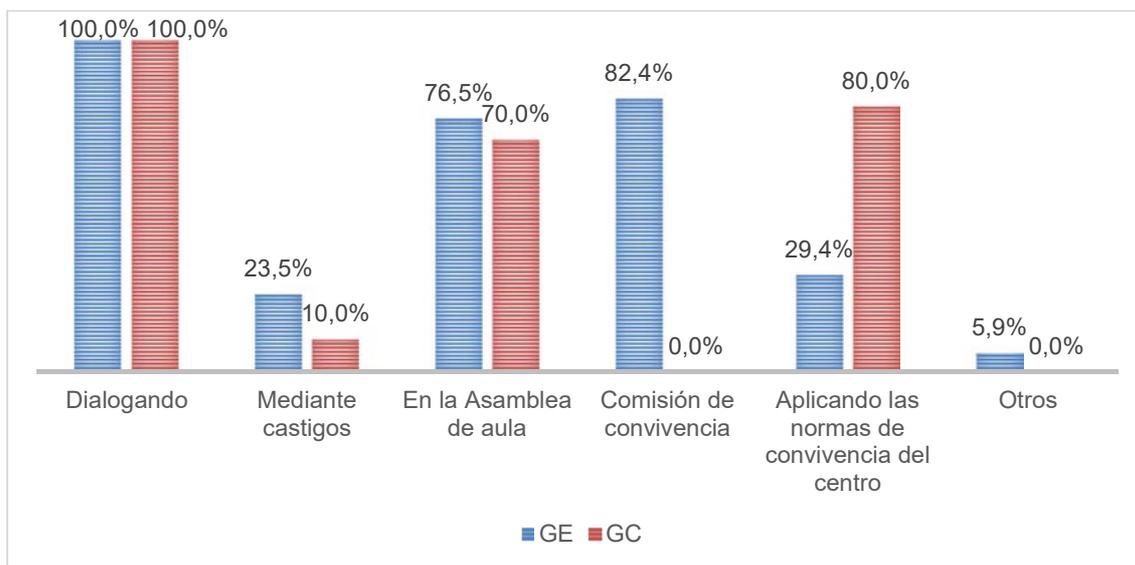


Gráfico 85. Procedimiento de resolución de conflictos. Docentes GE y GC.

PERSONA QUE RESUELVE LOS CONFLICTOS

Los “Profesores y profesoras” y el “Equipo directivo” son quienes resuelven los conflictos de acuerdo con la valoración de los maestros/as de ambos grupos. De forma testimonial (11,8%) los docentes del GE han seleccionado también al

“Alumnado mediador” como agente de resolución de conflictos y también la opción “Otros” (gráfico 86).

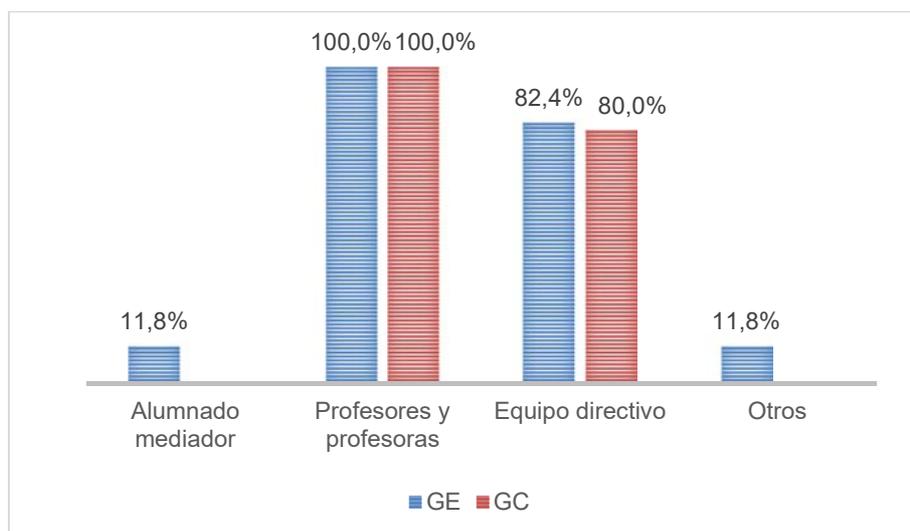


Gráfico 86. Persona que resuelve los conflictos. Docentes GE y GC.

LUGAR DE GENERACIÓN DE CONFLICTOS

De acuerdo con el 100% de los docentes de GE y el 90% de los del GC, el “Comedor” es un lugar de generación de conflictos, seguido del “Recreo”, siendo éste elegido de forma ligeramente superior por los docentes del GC. Los docentes del GC no seleccionan las “Filas” ni la “Clase” como fuente de conflictos, algo que sí hacen alrededor del 6% de los maestros/as del GE (gráfico 87).

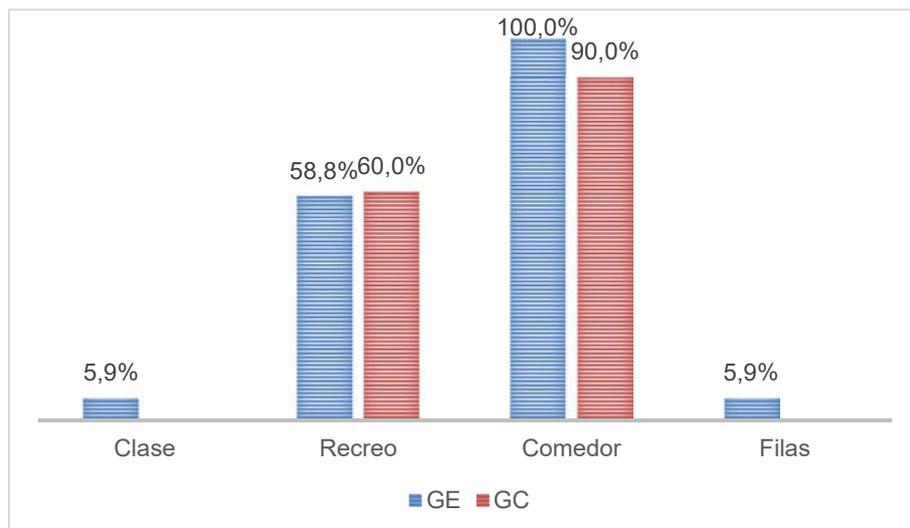


Gráfico 87. Lugar de generación de conflictos. Docentes GE y GC.

Los resultados más destacados sobre el clima escolar y sus indicadores por parte de los docentes se exponen sintéticamente, a continuación:

- El clima escolar es valorado de forma significativamente más positiva por los docentes del Grupo Control, siendo significativas las diferencias en las medias de todos los indicadores menos en “Forma de resolución de conflictos” y en los dos últimos.
- El hecho de que la *d* de Cohen tome un valor alto en la valoración del clima escolar y de los distintos indicadores (exceptuando “Nivel de conflictividad en la escuela”, “Forma de resolución de conflictos” y “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar”) indica que el hecho de pertenecer al Grupo Control, que no implementa Actuaciones Educativas de Éxito, tiene un efecto fuerte en estas valoraciones.
- El indicador “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño” es el único valorado más positivamente por los docentes del Grupo Experimental. Además, el hecho de implementar dichas Actuaciones tiene, en este caso, un efecto fuerte.

- Los factores ciclo y tutor/especialista no tienen una repercusión significativa en la valoración del clima escolar ni de los distintos indicadores.
- En referencia a la mejora de la convivencia en los centros, los docentes del Grupo Control no otorgan valoraciones negativas, que alcanzan el 23,5% en el Grupo Experimental. De cualquier forma, la diferencia de medias no es significativa y el efecto de pertenecer a uno u otro centro es casi nulo en este caso.
- Los docentes de ambos grupos eligen “Dialogando” (100%) y “En la Asamblea de aula” (70% o más) como procedimiento para la resolución de conflictos. Además, el profesorado del Grupo Control selecciona “Aplicando las normas de convivencia del centro” y el Grupo Experimental la “Comisión de convivencia”. Ambos grupos coinciden al señalar la persona que resuelve los conflictos: “Profesores y profesoras” y “Equipo directivo” y el lugar en que se generan: “Comedor” y “Recreo”, algo en lo que coinciden con el alumnado.

6.2.3.2 Valoración del clima escolar del Colegio 1 Grupo Experimental y Colegio 2 Grupo Experimental.

En este apartado se muestra el análisis de las respuestas otorgadas al “Cuestionario para la valoración del clima escolar” por los docentes de los dos centros del Grupo Experimental⁸⁹.

⁸⁹ Para mayor información, véase anexo 5, apartados 5.5 a 5.7.

La valoración media del clima escolar es más positiva en el Colegio 1 pero no hay evidencia estadística para afirmar que sea significativa, como tampoco lo es en los distintos indicadores. No obstante, el hecho de ser Comunidad de Aprendizaje (Colegio 1) tiene un efecto fuerte en la valoración del clima escolar y de los indicadores “Existencia de canales de comunicación”, “Existencia de un clima de confianza” y “Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio”. Todos los docentes del Colegio 1 son positivos al valorar la mejora de la convivencia acaecida en su centro en los últimos tres cursos escolares, y la diferencia es significativa. La totalidad de docentes señalan el “Comedor” como lugar de generación de conflictos, seguido del “Recreo”. Para resolver estos conflictos, el 100% de los docentes seleccionan la opción “Dialogando” y a ellos mismos.

Los docentes del C1GE han valorado de forma más positiva 7 de los 9 indicadores que componen el “Cuestionario para la evaluación del clima escolar”, lo que implica que el clima escolar en ese centro está mejor valorado que en el C2GE. Así pues, solo los indicadores “Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado” y “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño” son valorados más positivamente por el C2GE (gráfico 88).

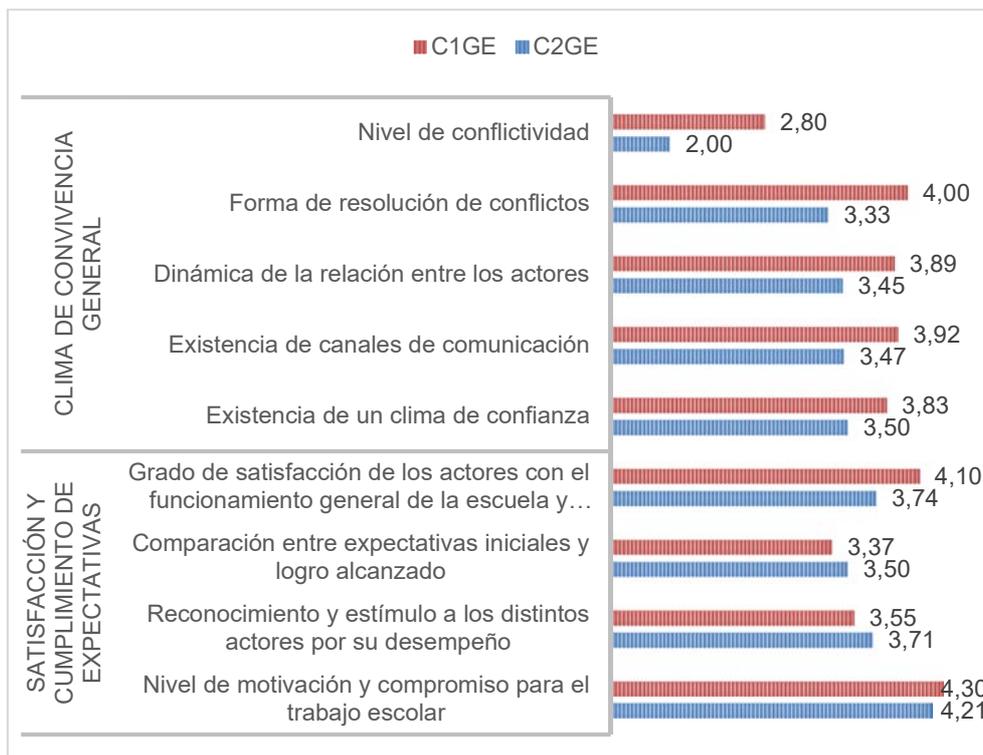


Gráfico 88. Clima escolar. Docentes C1GE y C2GE.

Por todo lo enunciado era fácil prever que la media en la valoración del clima escolar sería más alta en el C1GE. Así se muestra en el gráfico 89, donde se recoge que, efectivamente, en este centro la puntuación media es 0,36 puntos superior a la del C2GE.

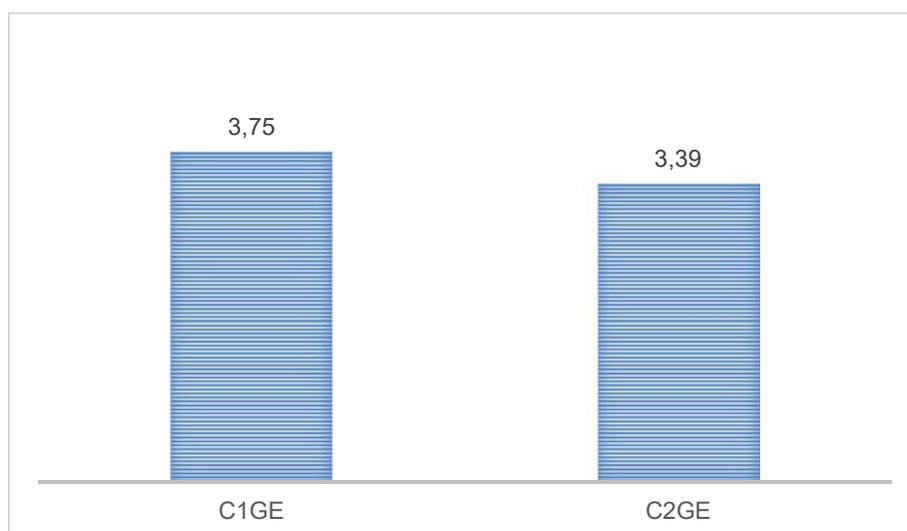


Gráfico 89. Media. Clima escolar. Docentes C1GE y C2GE.

Se procede con la t de Student para comprobar si la diferencia de medias es estadísticamente significativa. Dicha prueba arroja un nivel de significación de $0,171 > 0,05$, lo que indica que la diferencia en las valoraciones medias del clima escolar no es estadísticamente significativa. De igual manera, las diferencias entre las puntuaciones medias no son estadísticamente significativas en ninguno de los indicadores.

Se comprueba el efecto que tiene el hecho de pertenecer al C1GE o C2GE en la valoración global del clima escolar (gráfico 90). Así, la d de Cohen toma un valor de $-0,764$, lo que implica un efecto elevado. *Es decir, el hecho de funcionar como CDA (C1GE) o simplemente aplicar AEE (C2GE) tiene un efecto importante en el clima escolar.* El efecto es también alto en los indicadores referidos a la existencia de canales de comunicación y de un clima de confianza y a la satisfacción por el funcionamiento de la escuela y el desempeño de los demás miembros de la comunidad educativa y el propio. En el primer indicador “Nivel de conflictividad en la escuela” se procede con la prueba Eta cuadrado, que toma un valor de $-0,109$, lo que implica un efecto bajo.

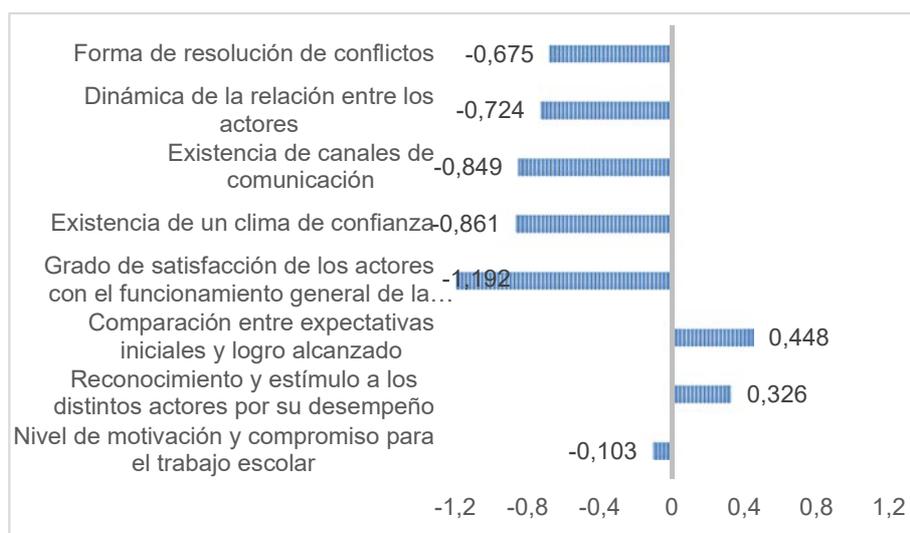


Gráfico 90. d de Cohen. Indicadores clima escolar. Docentes C1GE y C2GE.

MEJORA DE LA CONVIVENCIA

Todos los docentes del C1GE opinan que la convivencia ha mejorado en los últimos tiempos en su centro. En el C2GE la valoración positiva alcanza el 41,6%, mientras que el 33,3% de estos docentes opinan negativamente al respecto (gráfico 91).

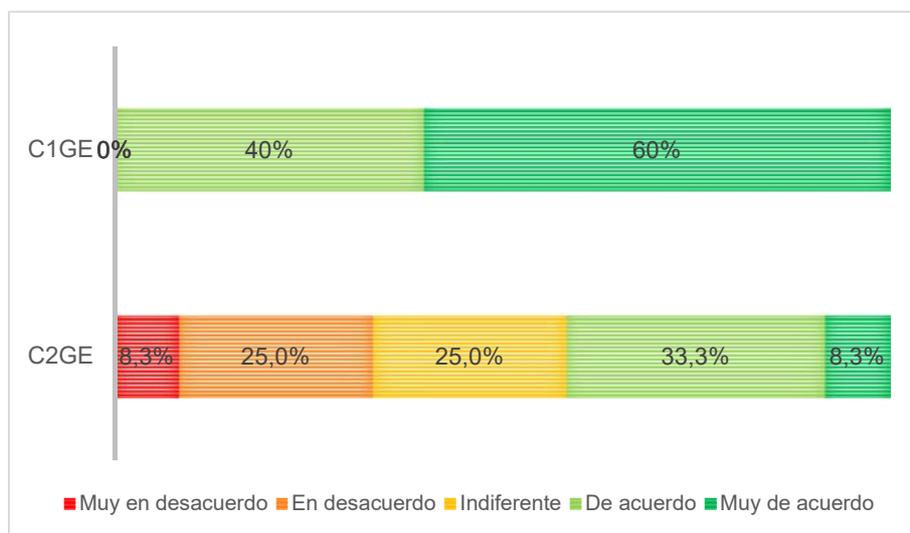


Gráfico 91. Mejora de la convivencia. Docentes C1GE y C2GE.

Para comprobar si la diferencia en la valoración es estadísticamente significativa, se procede con la prueba U de Mann-Whitney obteniéndose un nivel de significación de $0,014 < 0,05$, lo que implica que existe evidencia estadística para afirmar que la valoración es diferente entre C1GE y C2GE. *Así pues, el haberse transformado en CDA resulta significativo en la valoración de la mejora de la convivencia por parte de los docentes.* Se concluye que la diferencia de medias entre las dos distribuciones es moderada, dado que eta cuadrado toma un valor de 0,577.

PROCEDIMIENTO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

El 100% de los docentes de ambos centros elige "Dialogando" como forma de resolución de conflictos. Todos los docentes del C1GE han elegido la opción

“En la Asamblea de aula”, mientras que más del 90% de los del C2GE seleccionan la “Comisión de convivencia”, solo seleccionada por el 60% de los docentes del C1GE. Este dato resulta curioso en tanto en cuanto el C1GE es una CDA y la “Comisión de convivencia” debería estar muy presente en su quehacer diario, quizá más que en el C2GE que aplican AEE sin ser CDA. La opción “Aplicando las normas de convivencia del centro” es seleccionada con mayor peso por los docentes del C1GE. La alternativa “Mediante castigos” es seleccionada por entre el 20-25% de los docentes en ambos centros, lo que contrasta con el alumnado del C2GE que la elegía casi en un 45% (gráfico 92).

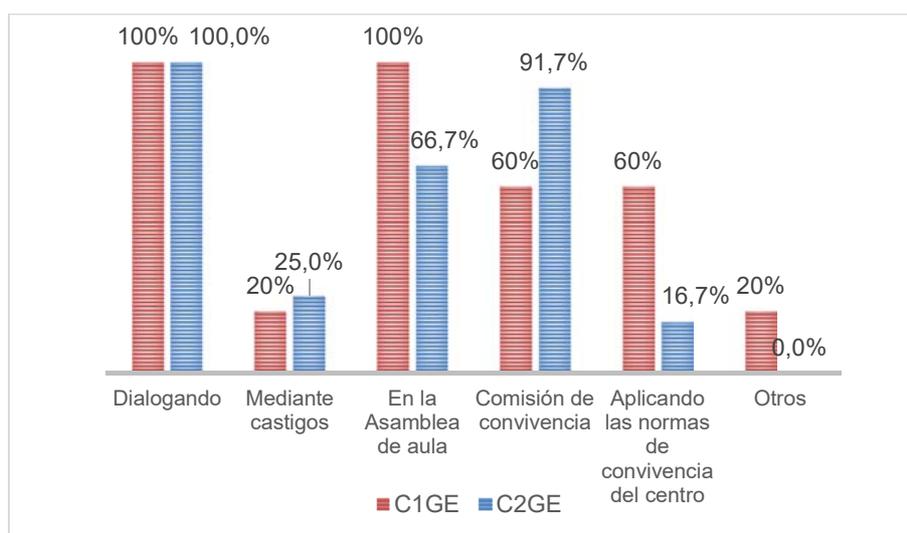


Gráfico 92. Procedimiento de resolución de conflictos. Docentes C1GE y C2GE.

PERSONA QUE RESUELVE LOS CONFLICTOS

Los docentes en su totalidad se ven a sí mismos como agentes de resolución de conflictos tanto en el C1GE como en el C2GE. El peso del “Equipo directivo” es distinto en ambos centros: en el C1GE se queda en el 60% mientras que en el segundo centro supera el 90%. El “Alumnado mediador” es la opción menos nombrada en ambos grupos. Los docentes no contemplan que los

“Hermanos/as o primos/as mayores” resuelvan los problemas acaecidos en sus colegios, como tampoco la opción “Otros” en el C2GE (gráfico 93).

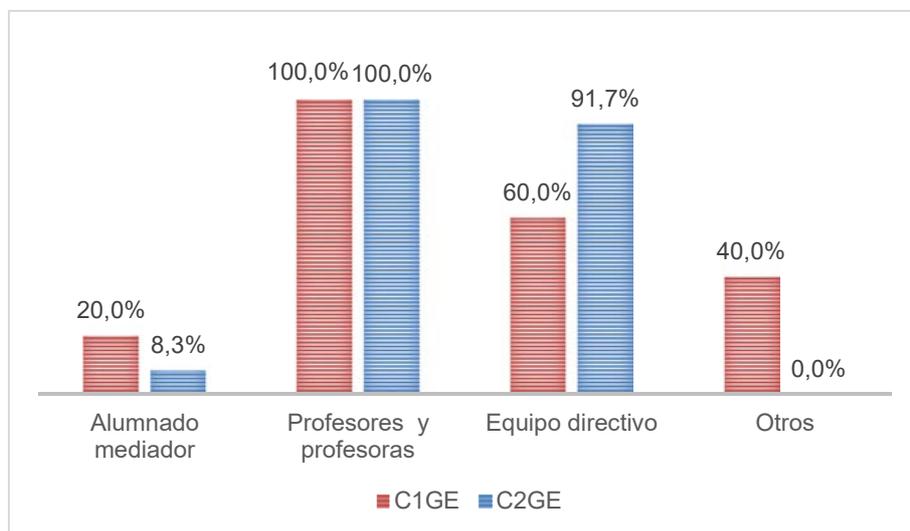


Gráfico 93. Persona que resuelve los conflictos. Docentes C1GE y C2GE.

LUGAR DE GENERACIÓN DE CONFLICTOS

El “Comedor” es, de acuerdo con el 100% de los docentes de ambos colegios, un lugar donde se generan conflictos. El “Recreo” tiene mayor peso en el C1GE. En cuanto a las “Filas”, los docentes del C1GE no contemplan esa posibilidad y en el C2GE solo se elige por un 8,3% de docentes. El 20% de los docentes del C1GE elige la “Clase” como lugar en el que se producen conflictos (gráfico 94).

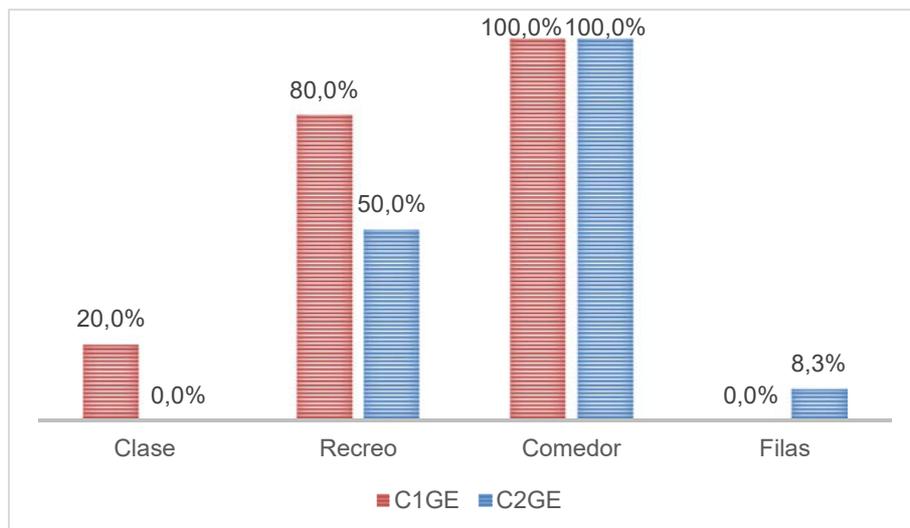


Gráfico 94. Lugar de generación de conflictos. Docentes C1GE y C2GE.

La comparación entre la valoración el clima escolar de los docentes de ambos centros del Grupo Experimental no estaba prevista en las hipótesis de investigación, si bien los resultados son relevantes y por ello se han incluido en el estudio.

- No hay diferencias significativas en la valoración media de los distintos indicadores ni, por tanto, en la valoración del clima escolar, si bien hay que precisar que el Colegio 1 es más positivo al respecto.
- No obstante, el haberse transformado en Comunidad de Aprendizaje tiene un efecto fuerte tanto al valorar el clima escolar como 3 indicadores: “Existencia de canales de comunicación”, “Existencia de un clima de confianza” y “Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio”.
- Todos los docentes del Colegio 1 muestran opiniones positivas al respecto de la mejora de la convivencia de su colegio en los tres últimos cursos, con diferencias significativas entre ambos centros. Además, el

tamaño del efecto de ser Comunidad de Aprendizaje (Colegio 1) frente a aplicar únicamente Actuaciones Educativas de Éxito (Colegio 2) es medio.

- El 100% de los docentes de ambos centros elige “Dialogando” como forma de resolución de conflictos. Además, todos los docentes del Colegio 1 señalan la opción “En la Asamblea de aula” y el 92% de los docentes del otro centro eligen la “Comisión de convivencia”.
- El 100% de los docentes de los dos colegios se señalan a ellos mismos como persona que resuelve los problemas; la segunda opción es el “Equipo directivo”, elegido en mayor porcentaje por el Colegio 2. Finalmente, el “Comedor” es el lugar principal de generación de conflictos, en opinión de todo el profesorado, seguido del “Recreo”.

6.2.4 Análisis comparativo del clima escolar entre alumnado, familias y docentes del Grupo Experimental y Grupo Control.

Se pretende seguidamente averiguar si las valoraciones sobre el clima escolar otorgadas por los distintos actores: alumnado, familias y docentes en el Grupo Experimental y Control son coherentes entre sí o presentan diferencias destacables⁹⁰.

La diferencia en la valoración media del clima escolar es significativa en el Grupo Experimental y no lo es en el Grupo Control. En ambos grupos las familias otorgan puntuaciones más altas que los demás actores. Hay diferencias significativas en la valoración de todos los indicadores en el Grupo Experimental

⁹⁰ Para mayor información, véase anexo 6.

(menos en “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar”) y, en todos ellos, los docentes puntúan significativamente por debajo que el alumnado y las familias. Respecto al Grupo Control hay diferencias significativas en la valoración de “Forma de resolución de conflictos”, “Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio” y “Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado”. El factor actores explica en mayor proporción la variabilidad de las respuestas en referencia al clima escolar y los distintos indicadores del Grupo Experimental que del Control. Hay homogeneidad en las respuestas de todos los actores en referencia a la mejora de la convivencia en ambos grupos.

Como puede observarse en el gráfico 95 las familias son quienes más alto puntúan el clima escolar tanto en GE como en GC. En el GE las diferencias entre las valoraciones son acusadas; la puntuación de las familias es sensiblemente superior a la de alumnado (0,22 puntos de diferencia) y a la de docentes (0,66 puntos de diferencia). En el GC las diferencias son menores.

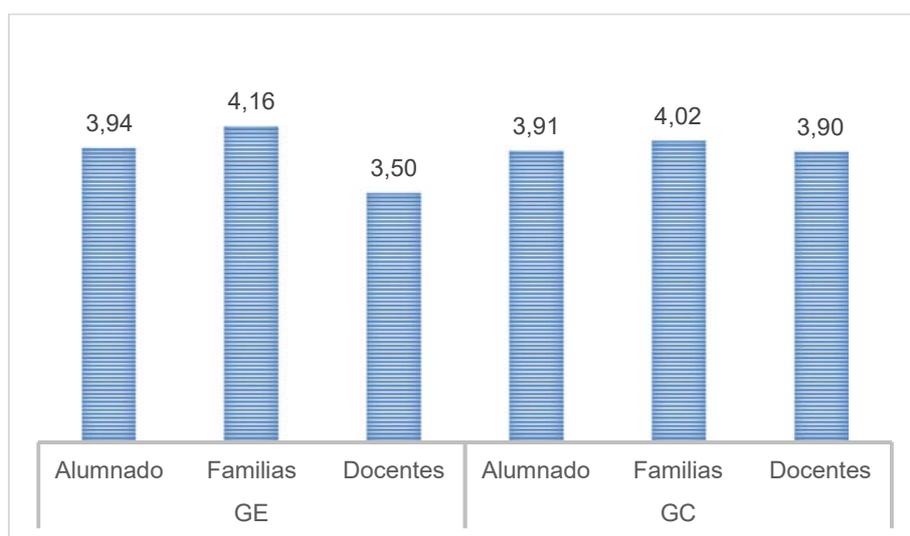


Gráfico 95. Media. Clima escolar. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Resulta interesante desgranar esta valoración media del clima escolar en los distintos indicadores que lo componen, a fin de profundizar más en el estudio.

En referencia a “Nivel de conflictividad en la escuela”, en el GE el peso de la opción “Muy en desacuerdo” es similar en las familias y en los docentes, si bien éstos últimos muestran una opinión más negativa dado que el peso del “En desacuerdo” supera el 76%. Y ningún docente elige la opción más positiva. El alumnado de este grupo muestra una opinión variada, con un peso similar de las valoraciones positivas y negativas. Así pues, los docentes son quienes consideran que en sus colegios hay más conflictos. Con todo ello, la valoración de este indicador no presenta coherencia entre los 3 actores, tal y como se muestra en el gráfico 96. Las valoraciones del GC (gráfico 97) muestran que ni las familias ni los docentes eligen la opción “Muy en desacuerdo”. No obstante, las familias son más positivas, dado que el peso de la positividad alcanza el 80%, mientras que en el profesorado se queda en el 60%. Los docentes y familiares son más positivos que el alumnado que, como sucedía en GE, presenta unas valoraciones con un peso similar de lo positivo y lo negativo, siendo quienes consideran que en sus colegios se produce un mayor número de problemas.

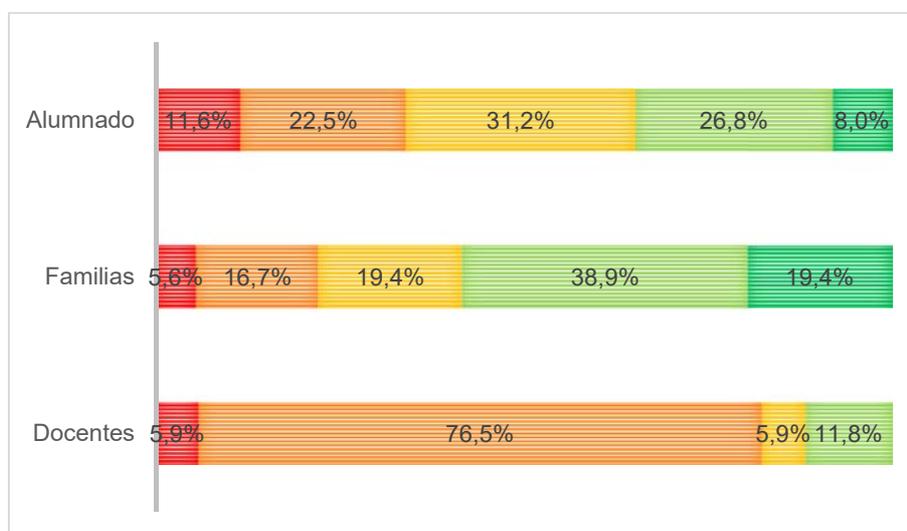


Gráfico 96. Nivel de conflictividad en la escuela. Alumnado, familias y docentes GE.

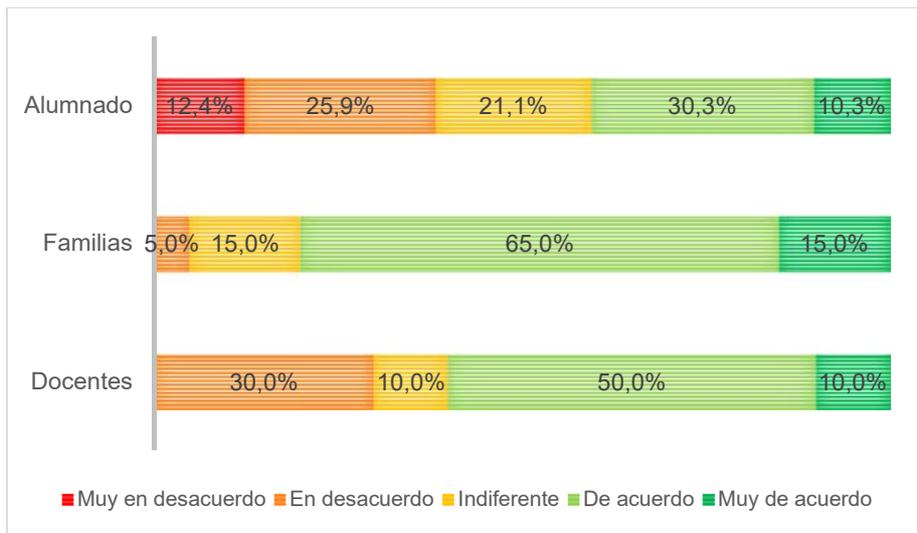


Gráfico 97. Nivel de conflictividad en la escuela. Alumnado, familias y docentes GC.

La valoración media de la “Forma de resolución de conflictos” se muestra en el gráfico 98. Es similar entre los docentes y el alumnado del GE, mientras que las familias de este grupo son más positivas. En el GC, la opinión del alumnado es más negativa, mientras que entre familias y docentes hay 0,10 puntos de diferencia, siendo los familiares los más positivos, es decir, son quienes consideran que los problemas en sus centros se resuelven adecuada y oportunamente.

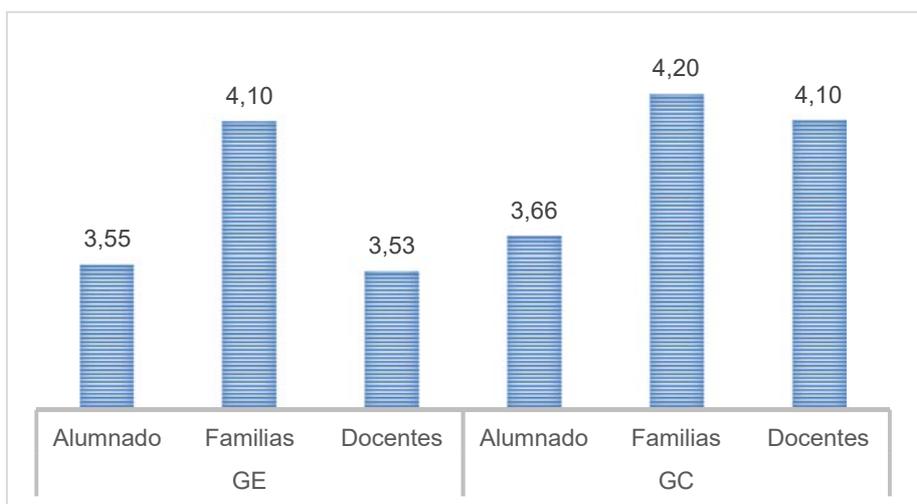


Gráfico 98. Media. Forma de resolución de conflictos. Alumnado, familias y docentes GE y GC.

En este tercer indicador “Dinámica de la relación entre los actores” (gráfico 99) la media más alta en el GE es la de las familias (0,24 y 0,81 puntos superior a la de alumnado y docentes respectivamente). Es decir, las familias están satisfechas con las relaciones que viven con los miembros de la comunidad educativa de su colegio. En el GC la media de alumnado y familias es igual, mientras que la de docentes se sitúa 0,12 puntos por debajo.

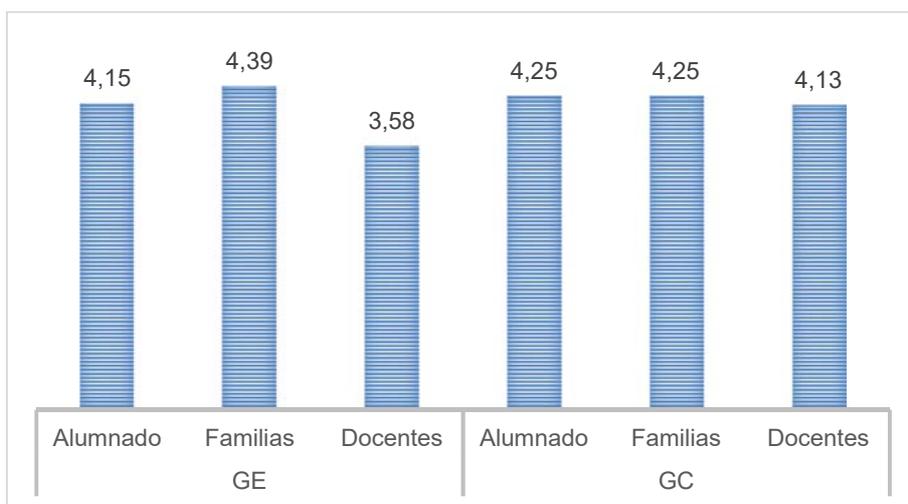


Gráfico 99. Media. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

En el GE la media más alta es la de las familias, con una diferencia de 0,25 respecto al alumnado y de 0,82 respecto a docentes, en cuanto a “Existencia de canales de comunicación” se refiere. En el GC la media de los docentes y el alumnado varía 0,15 puntos, siendo más positivos los alumnos/as, y la de las familias es más baja. Las familias el GE son quienes mejor opinión tienen sobre los canales de comunicación existente en sus colegios mientras que en el GC sucede justo lo contrario (gráfico 100).

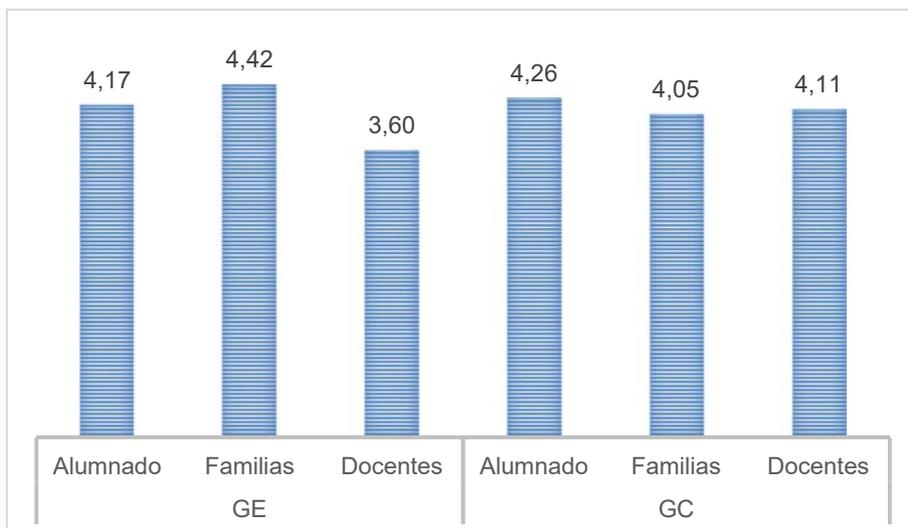


Gráfico 100. Media. Existencia de canales de comunicación. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

En el indicador “Existencia de un clima de confianza”, las familias del GE se muestran más satisfechas con el clima de confianza percibido y vivido en sus centros mientras que en el GC es el alumnado (gráfico 101).

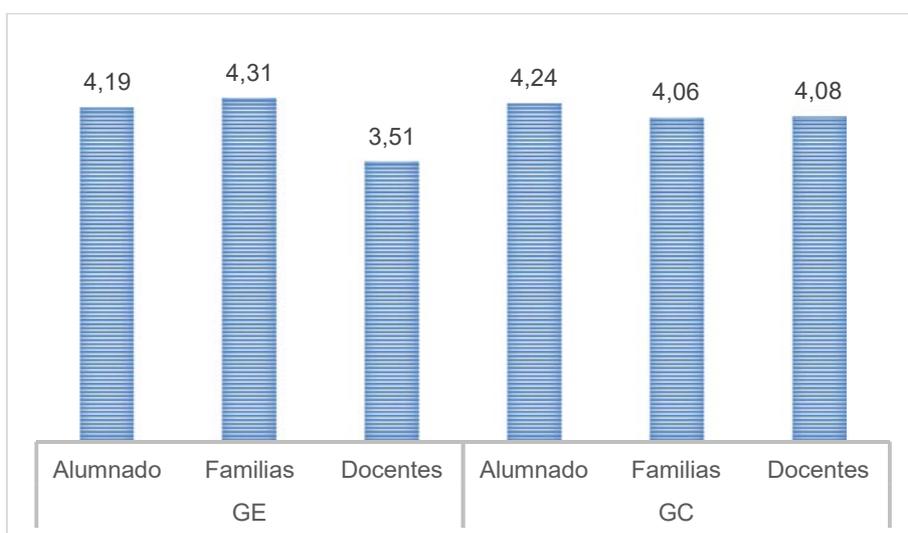


Gráfico 101. Media. Existencia de un clima de confianza. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

El gráfico 102 muestra que los alumnos/as de ambos grupos puntúan de forma más positiva en el indicador referido a “Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio”. En el GE al alumnado le siguen las familias (4,27

puntos), siendo los docentes son quienes otorgan una menor puntuación a este indicador. En el GC, por el contrario, los docentes puntúan de forma superior a las familias, concretamente 0,20 puntos.

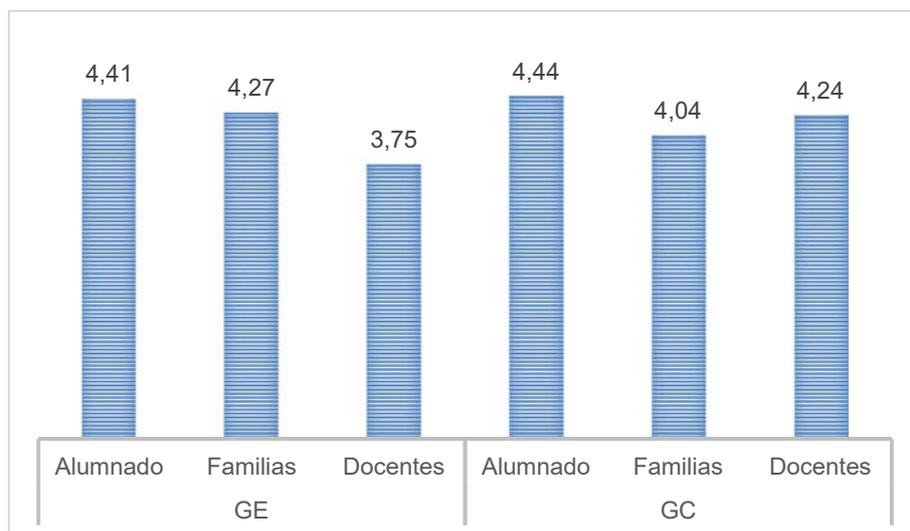


Gráfico 102. Media. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

En referencia “Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado” (gráfico 103), las familias del GE son quienes más alto puntúan, con una diferencia de 0,15 puntos respecto al alumnado de su grupo y de 0,80 puntos respecto a los docentes. En el GC son los alumnos/as quienes más alto puntúan. Las diferencias no son tan sensibles como en el GE; la más marcada es entre alumnado y docentes con 0,34 puntos.

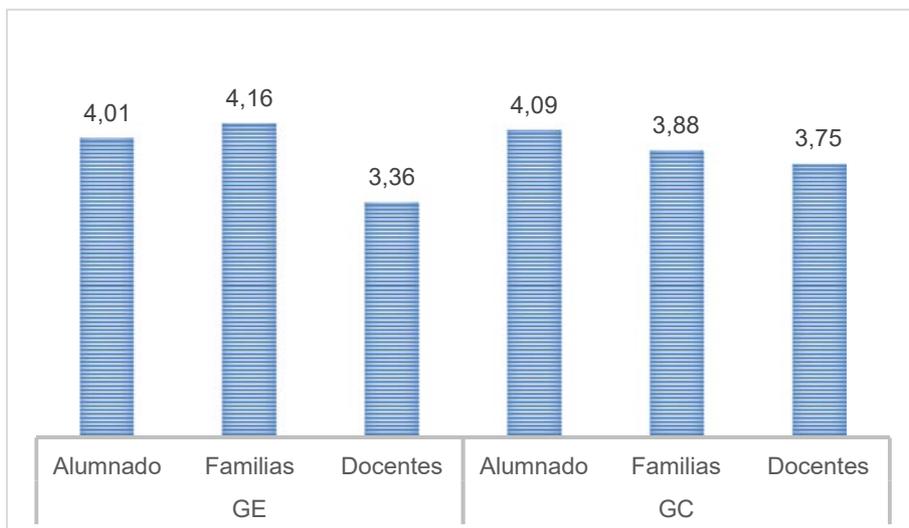


Gráfico 103. Media. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

El comportamiento en GE y GC es similar en la valoración del “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño”: las familias puntúan más alto, seguido del alumnado. Los docentes son quienes muestran las valoraciones más bajas. Todos los actores del GC puntúan más bajo que los del GE y así se muestra en el gráfico 104.

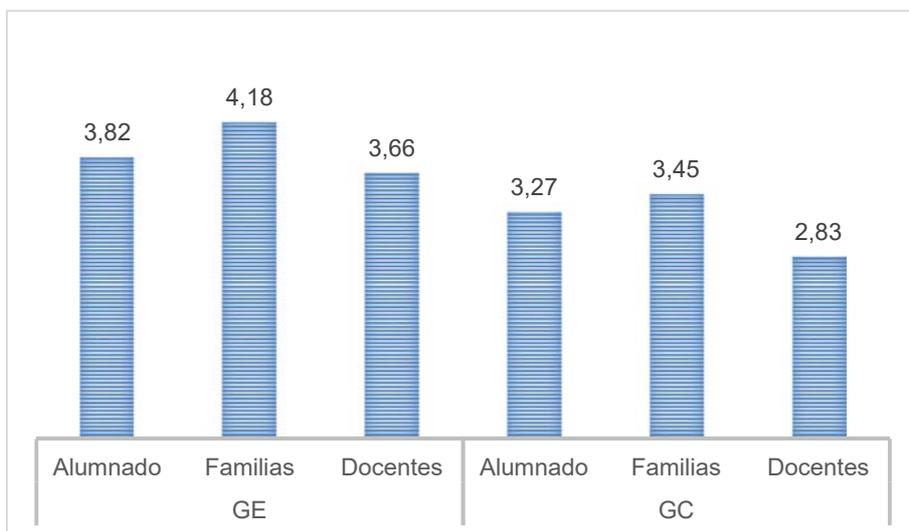


Gráfico 104. Media. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

La valoración sobre el “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar” (gráfico 105) no presenta diferencias muy marcadas en el GE, siendo la puntuación más alta la de las familias (4,33) y la mínima la del alumnado (4,16). En el GC las diferencias son más sensibles, con una diferencia de 0,55 puntos entre docentes, que otorgan la puntuación más alta y familias, que otorgan la puntuación más baja en este indicador.

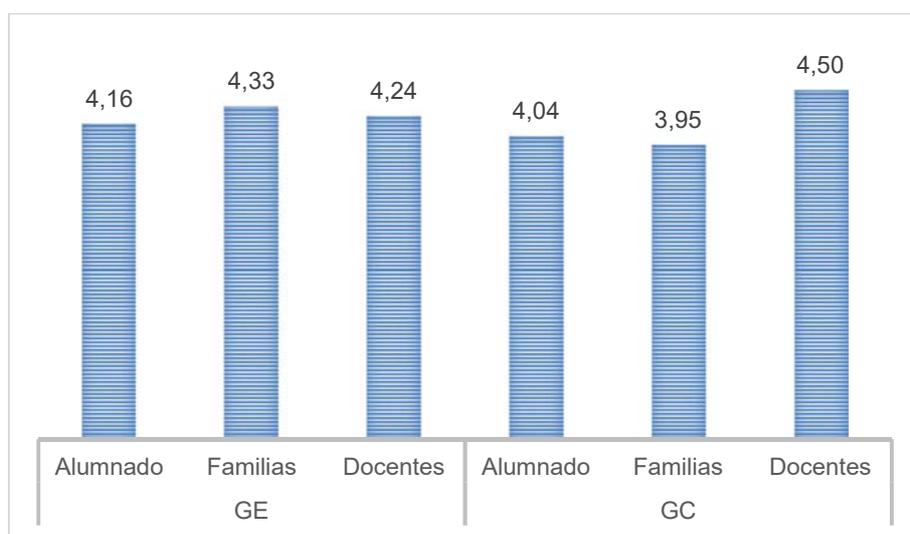


Gráfico 105. Media. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Se pretende comprobar si la diferencia de medias existente en la valoración del clima escolar y los distintos indicadores es estadísticamente significativa. En cuanto al clima escolar se refiere, el nivel de significación obtenido en la prueba Anova (0,001 y 0,693 en GE y GC respectivamente), indica que hay diferencias significativas en el GE y no las hay en el GC.

Para comprobar la significatividad de la diferencia de medias en los distintos indicadores, se procede con las pruebas estadísticas correspondientes (Chi cuadrado, Anova o Brown-Forsythe). En cuanto al GE se refiere, las pruebas realizadas en todos los indicadores muestran un nivel de significación inferior a

0,05, lo que indica que la valoración media de los tres actores, a saber: alumnado, familias y docentes, es estadísticamente distinta. Solo hay una excepción: en el último de los indicadores estudiados “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar” no hay diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones medias otorgadas por dichos actores. En el GC los actores han valorado de manera estadísticamente diferente los siguientes indicadores: “Forma de resolución de conflictos”, “Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio” y “Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado”.

Se pretende seguidamente averiguar entre qué actores se muestran las diferencias significativas encontradas. En referencia al clima escolar, el GE mostraba diferencias significativas, por lo que se procede con la prueba Scheffe. De acuerdo con los resultados de la misma, se concluye que hay diferencias significativas entre alumnado y docentes y entre familias y docentes, lo que implica que éstos puntúan significativamente más bajo en la valoración del clima escolar, no encontrándose diferencias significativas entre alumnado y familias. El hecho de que los docentes puntúen de forma significativamente más baja que alumnado y familias se repite en el GE en todos los indicadores en que había diferencias significativas, es decir en todos menos en “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar”.

En cuanto al GC se refiere solo había diferencias significativas en tres indicadores. En el primero de ellos, que responde a la cuestión sobre la “Forma de resolución de conflictos” y tras proceder con la prueba Scheffe, se concluye que la valoración de las familias es significativamente superior a la de los

alumnos/as, al contrario de lo que ocurre en “Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio”. En ninguno de estos indicadores se encuentran diferencias en la valoración de los demás actores. En el indicador “Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado”, resulta llamativo el hecho de que, aunque la prueba Brown-Forsythe muestra diferencias significativas, al proceder con la prueba par a par se observa que no hay diferencias entre los distintos actores del GC.

Por último, resulta interesante comprobar el tamaño del efecto (tabla 10). En referencia al clima escolar, y tras calcular la eta, puede decirse que el factor actores explica el 6,9% de la variabilidad del clima escolar en el GE y el 0,3% en el GC. En el primer indicador “Nivel de conflictividad en la escuela” el tamaño del efecto se calcula a través del coeficiente de contingencia que para el GE es de 0,385 y para el GC es de 0,259, lo que implica que ser alumno/a, docente o familiar tiene un efecto bajo en la valoración del presente indicador. En el resto de los indicadores se calcula el valor de eta que, generalmente, es mayor en el GE que en el GC, como se expone seguidamente.

Tabla 10.
Tamaño del efecto. Clima escolar. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

INDICADORES	GE	GC
“Forma de resolución de conflictos”	3,6%	3,9%
“Dinámica de la relación entre los actores”	9,2%	0,2%
“Existencia de canales de comunicación”	7,9%	1,2%
“Existencia de un clima de confianza	7,5%	0,8%
“Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio”	6,8%	3,7%
“Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado”	5,1%	1,5%
“Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño”	3,1%	1,6%
“Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar”	0,6%	1,3%

Al respecto de si la convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos las familias del GE (gráfico 106) no dan ninguna valoración negativa a esta pregunta y sus valoraciones positivas alcanzan el 86,1%. La positividad del alumnado es elevada (72,5%) si bien las respuestas negativas alcanzan el 14,5%. Las valoraciones negativas de los docentes de este grupo son las más elevadas. En el GC (gráfico 107), los alumnos/as y las familias otorgan la valoración más alta en torno al 40% y el peso de las valoraciones negativas es de 6,5% y 5% respectivamente. Los docentes no dan valoraciones negativas al respecto de la mejora de la convivencia.

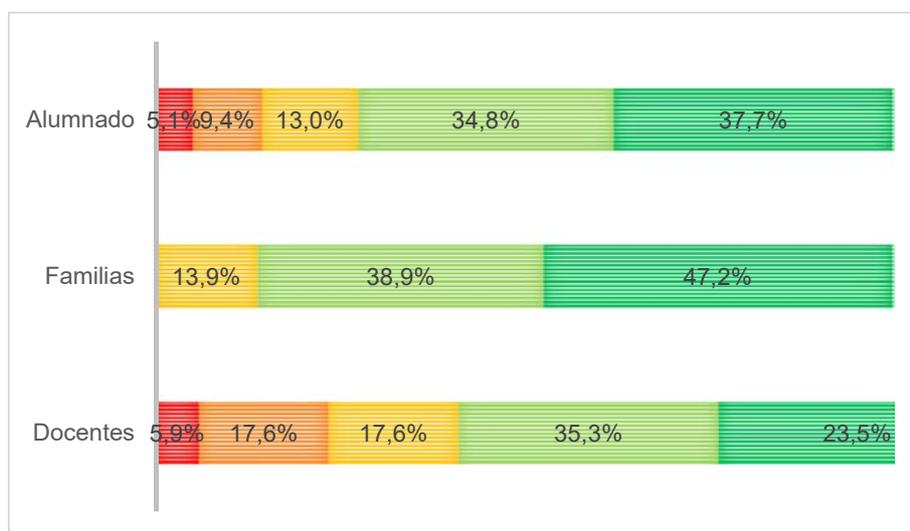


Gráfico 106. Mejora de la convivencia. Alumnado, familias y docentes del GE.

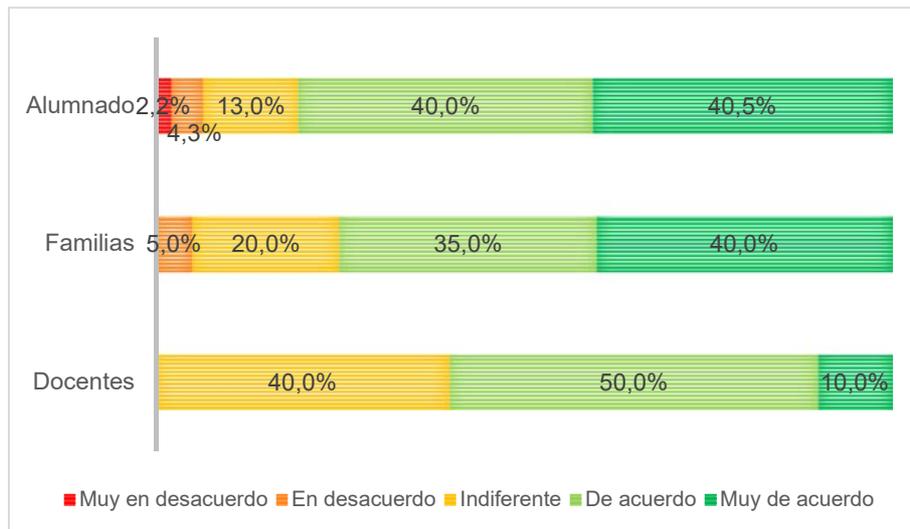


Gráfico 107. Mejora de la convivencia. Alumnado, familias y docentes del GC.

Para comprobar si las frecuencias son homogéneas se procede con la prueba Chi cuadrado. Dado el nivel de significación obtenido (0,348 para GE y 0,360 para GC > 0,05) se concluye que existe homogeneidad de frecuencias en ambos grupos. El tamaño del efecto se calcula mediante el coeficiente de contingencia que toma un valor de 0,211 en el GE y de 0,198 en el GC, lo que indica que el efecto de ser alumno/a, familiar o docente tienen un efecto débil en la valoración acerca de si la convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos escolares.

El estudio de la homogeneidad de respuestas entre los actores de ambos grupos no se corresponde con las hipótesis de investigación, sin embargo, es relevante y por ello se muestran sus resultados de forma resumida a continuación:

- En la valoración del clima escolar hay diferencias significativas en el Grupo Experimental, mientras que no las hay en el Control. En ambos grupos, las valoraciones más elevadas son otorgadas por las familias.

El factor actores explica el 6,9% de la variabilidad de las respuestas en el Grupo Experimental y solo un 0,3% en el Grupo Control.

- En el Grupo Experimental la valoración de alumnado, familias y docentes es estadísticamente distinta en todos los indicadores, salvo en el último: “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar”. En todos los casos, menos en el indicador previamente señalado, los docentes puntúan de forma significativamente inferior a los demás actores.
- En el Grupo Control hay diferencias significativas en 3 indicadores: “Forma de resolución de conflictos” donde las familias puntúan por encima del alumnado, “Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio” en que sucede justo lo contrario y “Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado”, en el que, si bien hay diferencias significativas, no las hay entre los distintos actores.
- En referencia a la mejora de la convivencia, hay homogeneidad de respuestas en los actores de los dos grupos, si bien el efecto de ser alumnado, familia o docente es débil al valorar si la convivencia ha mejorado en sus respectivos centros educativos.

7 Discusión, conclusiones y propuestas

En este apartado final se muestran la discusión y las conclusiones del estudio realizado en la presente tesis doctoral, así como las propuestas dirigidas a los centros educativos, para futuras líneas de investigación y la difusión de resultados obtenidos.

7.1 Discusión de resultados

Este apartado muestra los hallazgos de la presente investigación en contraste con las investigaciones consultadas en el marco teórico y el estado de la cuestión. La discusión de resultados del estudio se estructura a partir de los objetivos de investigación que guardan relación con las hipótesis planteadas. Es por ello que, en un primer momento, se muestra el éxito educativo, en sus dos vertientes de rendimiento académico y absentismo y, posteriormente, la mejora de la convivencia, teniendo en cuenta a los tres actores de toda comunidad educativa que han cumplimentado los cuestionarios: alumnado, familias y docentes. Lo correspondiente a los objetivos específicos 4 y 5 sobre formulación de propuestas a los centros ubicados en entornos desfavorecidos y la difusión de los resultados y conclusiones obtenidos, respectivamente, se presenta en el apartado 7.3.

7.1.1 Éxito educativo.

En relación con el éxito educativo en la presente tesis doctoral se formula el siguiente objetivo:

OBJETIVO ESPECÍFICO 2: *Analizar la incidencia de las Actuaciones Educativas de Éxito del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en el éxito educativo en los centros ubicados en entornos desfavorecidos.*

Con respecto a dicho objetivo, se plantearon dos subhipótesis, a saber:

SUBHIPÓTESIS 1: *Las Actuaciones Educativas de Éxito contribuyen a alcanzar el éxito educativo, mejorando los resultados de aprendizaje en los centros escolares de entornos desfavorecidos en que se aplican.*

SUBHIPÓTESIS 2: *Las Actuaciones Educativas de Éxito contribuyen a reducir el absentismo en los centros escolares de entornos desfavorecidos en que se aplican.*

Se expone seguidamente la discusión de los resultados más relevantes acerca de las mencionadas subhipótesis a fin de contrastarlas, organizados en dos grandes grupos, a saber, como resultados que confirman las subhipótesis o resultados que no confirman las subhipótesis.

7.1.1.1 Rendimiento académico.

En este apartado se presenta la discusión de resultados⁹¹ que se han considerado fundamentales para contrastar la subhipótesis referida al rendimiento académico, a saber:

Las Actuaciones Educativas de Éxito contribuyen a alcanzar el éxito educativo, mejorando los resultados de aprendizaje en los centros escolares de entornos desfavorecidos en que se aplican.

⁹¹ Para mayor información acerca de los resultados sobre rendimiento académico, puede consultarse el apartado 6.1.1 de la tesis, así como el anexo 2, apartados 2.1 y 2.2.

Esta subhipótesis no pudo confirmarse dado que, como se expone a continuación, no hay evidencias estadísticas suficientes para afirmar que las Actuaciones Educativas de Éxito produzcan necesariamente mejoras en el rendimiento académico.

Resultados que confirman parcialmente la subhipótesis

- En relación con las calificaciones otorgadas por los tutores en las materias de Matemáticas y Lengua, García Carrión et al. afirman que, la aplicación de las Actuaciones Educativas de Éxito ha logrado “aumentar los resultados académicos” (2016, p. 119) algo que, aunque sea mínimamente, también se ha logrado en los centros estudiados. De cualquier forma, dicha mejoría es tan limitada, que no puede comprobarse lo que afirman investigaciones tales como la de Flecha y Buslón (2016), quienes señalan que la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito contribuye a una variación muy significativa de los resultados académicos.

En el presente estudio, tanto el Grupo Experimental como el Grupo Control aumentan su calificación en Matemáticas y en Lengua, si bien en el Grupo Experimental no se alcanza la calificación de Bien a pesar de esta mejora, mientras que el Grupo Control ya partía de esta calificación. No obstante, se ha logrado en el Grupo Experimental un aumento de 0,20 puntos en Matemáticas y de 0,26 puntos en Lengua tras la aplicación de las Actuaciones Educativas de Éxito.

Resultados que no confirman la subhipótesis

- El “*Final Included Report*” determina que las Actuaciones de Éxito contribuyen al progreso educativo de los estudiantes, así como a la buena convivencia (2012). Sin embargo, la mejora acaecida en las calificaciones

otorgadas por los tutores no es estadísticamente significativa en el Grupo Experimental (si bien tampoco lo es en el Grupo Control). Además, el tamaño del efecto, de acuerdo con el valor de la *d* de Cohen, es bajo en el Grupo Experimental tanto en referencia a las calificaciones de los tutores como en relación a las pruebas diagnósticas de Conselleria, es decir, el hecho de aplicar Actuaciones Educativas de Éxito no resulta determinante en referencia a la mejora académica del alumnado.

- Autores como Racionero y Padrós (2010) señalan que la aplicación de Actuaciones de Éxito supera el fracaso escolar; Melgar (2015) indica que, tras aplicarlas, el fracaso escolar en un colegio empieza a revertirse; Martínez y Niemelä (2010) o Díez-Palomar y Flecha afirman que estas Actuaciones “han demostrado tener éxito en la superación del fracaso escolar” (2010, p. 22).

La presente investigación constata que, en referencia a las calificaciones otorgadas por los tutores de los centros educativos, se ha producido un descenso de suspensos en Matemáticas y Lengua en ambos grupos, así como un aumento de Notables en Matemáticas (en el Grupo Experimental esta calificación decrece en Lengua). No obstante, la calificación de Sobresaliente disminuye cerca de 9% en el Grupo Experimental y en el Grupo Control lo hace un 1,45% en la asignatura de Matemáticas y, en menor proporción, disminuye también en Lengua.

Así pues, no es posible hablar de una generalización de la calificación máxima posible ni en el Grupo Experimental ni en el Grupo Control, si bien cabe destacar el hecho de que se ha reducido el fracaso escolar, en tanto en cuanto disminuye el número de suspensos, en ambos grupos. Por todo ello no puede

decirse que la implementación de las Actuaciones de Éxito haya generado por sí misma la referida reducción del fracaso escolar.

- Mientras que Amador (2016) refiere en su artículo que el alumnado pasa de 1 a 2,5 puntos en Lengua y de 1 a 3 puntos en Matemáticas (sobre 5 en ambos casos) en las evaluaciones externas tras implementar Actuaciones de Éxito y la investigación de García-Carrión & Díez-Palomar (2015) refleja los buenos resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas de Matemáticas, el presente estudio concluye que el Grupo Experimental disminuye su puntuación en las pruebas realizadas por la Conselleria de Educación, tanto en Competencia matemática como lingüística, si bien la diferencia no es significativa.
- Domínguez Rodríguez (2018) relata que su centro obtuvo una media superior a otros centros de su entorno e incluso a la media andaluza tras aplicar Actuaciones de Éxito, aumentando 1,6 y 2,4 puntos en Comprensión lectora y Expresión escrita respectivamente, así como 2,9 puntos, 1,2 puntos y 1,6 puntos en las distintas categorías evaluadas en Competencia matemática. En la misma línea, la investigación de Cantero Rodríguez y Pantoja Vallejo (2016) muestra que el 50% de los profesores encuestados en centros que aplican Actuaciones Educativas de Éxito, señalan que las competencias básicas del alumnado han mejorado; afirmación con la que coinciden Díez-Palomar, Rué, García y Brown (2010) si bien, esto no ha sucedido en el Grupo Experimental del presente estudio.

No puede hablarse de una tendencia a la mejora, tal y como señalan Flecha et al. (2009) y Vieira (2010), dado que en las pruebas de Competencia matemática y lingüística propuestas por la Conselleria de Educación, el Grupo Experimental no alcanzaba la puntuación media de la Comunidad Valenciana en

el curso 11-12 y, tras la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito, se sitúa todavía más lejos de dicha media en el curso 14-15.

- Las Tertulias Literarias Dialógicas contribuyen al aprendizaje de la lectura, a la consolidación de la lectoescritura y a la mejora de la lectura comprensiva, del nivel de vocabulario y de la expresión oral y de las diversas competencias lingüísticas (Aguilar et al., 2010; de Botton, 2015; Lanza y Flores, 2016; Serrano et al., 2010; Valls et al., 2008). Dado que los tres centros estudiados en el Grupo Experimental las llevan a cabo, cabría haber esperado mejores resultados en la prueba de Competencia lingüística de Conselleria de Educación. Sin embargo, el percentil de dicha competencia del Grupo Experimental en los dos momentos estudiados, cursos 11-12 y 14-15, es inferior (de forma estadísticamente significativa) a la media de la Comunidad Valenciana.

- Señala Coronado (2013) que, además de Comunidades de Aprendizaje, hay otros proyectos que funcionan y a partir de los cuales se obtienen buenos resultados y así se refleja en la presente investigación dado que el Grupo Control aumenta de forma estadísticamente significativa su puntuación en las pruebas diagnósticas de Competencia matemática y lingüística.

- Hay autores que asocian mayor rendimiento académico con la aplicación de Actuaciones de Éxito (Amador, 2016; Flecha & Soler, 2013; Flecha y Buslón, 2016; Gómez et al., 2010). Por ello, al comparar las calificaciones de los tutores y los resultados de las pruebas diagnósticas de Conselleria de Educación, cabría haber esperado que el Grupo Experimental que aplica dichas Actuaciones obtuviese mejores resultados que el Grupo Control. Sin embargo, las evidencias obtenidas en esta investigación muestran lo contrario: el Grupo Control, que no

implementa Actuaciones de Éxito, ha logrado una mejoría más relevante en ambos aspectos.

- Incluso hay investigaciones que determinan que, para alcanzar el éxito educativo, las escuelas deben proyectarse como comunidades (Sampé et al., 2013), idea ya expresada por Muijs al señalar que las escuelas eficaces “se convierten en comunidades de aprendizaje” (2003, p. 2). Cabe recordar que también Cantero Rodríguez y Pantoja Vallejo (2016) y Girbés-Peco et al. (2015) muestran en sus investigaciones el éxito educativo (mejora de resultados académicos, adquisición de competencias, etc.) que se produce en centros que se han transformado en Comunidad de Aprendizaje.

Por tanto, resulta llamativo que, tomando en consideración los tres centros del Grupo Experimental, sea el Colegio 2 el que, sin ser Comunidad de Aprendizaje (aunque aplica todas las Actuaciones Educativas de Éxito menos Formación de Familiares) obtenga una mejoría más relevante, en comparación con los demás colegios de su grupo.

Por todo lo expuesto hasta el momento se determina que no pudo confirmarse la subhipótesis 1: *Las Actuaciones Educativas de Éxito contribuyen a alcanzar el éxito educativo, mejorando los resultados de aprendizaje en los centros escolares de entornos desfavorecidos en que se aplican*, puesto que en el presente trabajo no se han encontrado evidencias estadísticas suficientes para afirmar que sea así.

Esto es así dado que, si bien el Grupo Experimental aumenta mínimamente los resultados académicos, esta mejora no es estadísticamente significativa. Además, debe considerarse que el Grupo Control también mejora sus

resultados. Se produce una reducción de suspensos y un aumento de Notables (en el Grupo Experimental solo aumentan los Notables en Matemáticas), pero también decrece el número de Sobresalientes en ambos grupos, tanto en Lengua como en Matemáticas, es decir, se reduce el fracaso escolar pero no se generaliza la calificación más elevada.

Adicionalmente, en la prueba de Competencia matemática y lingüística de la Conselleria de Educación el alumnado del Grupo Experimental empeora su puntuación y, en ninguno de los momentos estudiados (curso 11-12 y 14-15) se alcanza la media de la Comunidad Valenciana. El Grupo Control, por su parte, mejora su puntuación y percentil en ambas pruebas.

Finalmente, cabe señalar que es realmente el Grupo Control el que ha experimentado, en referencia al rendimiento académico, una mejoría relevante respecto al Grupo Experimental y no al revés, como se planteaba en la subhipótesis.

Por todo ello se colige que las Actuaciones de Éxito no producen necesariamente mejoras en el rendimiento académico.

7.1.1.2 Absentismo.

La reducción del absentismo en los centros educativos está considerada como parte fundamental del éxito educativo en la presente tesis doctoral y como tal se refleja en la subhipótesis 2:

Las Actuaciones Educativas de Éxito contribuyen a reducir el absentismo en los centros escolares de entornos desfavorecidos en que se aplican.

Ésta es la segunda subhipótesis de las relacionadas con el objetivo específico expuesto al inicio del apartado, referido al éxito educativo. La

discusión de resultados⁹² seleccionados como más relevantes, y que reflejan que dicha subhipótesis se confirmó parcialmente, se muestra seguidamente.

Resultados que confirman parcialmente la subhipótesis

- Tomando en consideración las investigaciones que asocian la disminución del absentismo con la aplicación de las Actuaciones de Éxito (García Carrión et al., 2016; Girbés-Peco et al., 2015; Martínez y Niemelä, 2010), y considerando que el absentismo disminuye moderadamente en el Grupo Experimental, podría decirse que las Actuaciones Educativas de Éxito han tenido cierta influencia en este progreso.

Por su parte, el Grupo Control aumenta su absentismo alrededor de un 1,73%. Es un crecimiento moderado de las faltas de asistencia que, no obstante, es estadísticamente significativo. De acuerdo con la línea argumental de las investigaciones previamente señaladas, podría decirse que el aumento de faltas de asistencia en el Grupo Control se ha producido, en parte, debido al hecho de que estos centros no implementan Actuaciones Educativas de Éxito.

- Las distintas investigaciones consultadas hablan de la mejora del absentismo tanto en centros que son Comunidad de Aprendizaje (Amador, 2016; Domínguez Rodríguez, 2018; Girbés-Peco et al., 2015) como en centros que aplican Actuaciones Educativas de Éxito (García Carrión et al., 2016; Martínez y Niemelä, 2010). En esta línea, no hay diferencias entre los dos centros del Grupo Experimental estudiados cuando se trata de observar en cuál de ellos se ha producido una mejoría más relevante respecto a absentismo. Así pues, el hecho de ser Comunidad de Aprendizaje o aplicar únicamente Actuaciones Educativas

⁹² Para mayor información acerca de los resultados sobre absentismo, puede consultarse el apartado 6.1.2 de la tesis, así como el anexo 2, apartado 2.3.

de Éxito no marca la diferencia en este sentido, en tanto en cuanto los centros de este grupo disminuyen las faltas de asistencia.

Resultados que no confirman la subhipótesis

- Amador (2016) refiere en su estudio sobre absentismo una reducción del 20% en un año académico. Esta disminución de faltas de asistencia dista considerablemente de la acaecida en el Grupo Experimental que es, como se ha señalado previamente, moderada, dado que éstas descienden alrededor del 1% entre el curso 11-12 y el 14-15, después de un curso escolar (Colegio 1 del Grupo Experimental) o dos (Colegio 2 del Grupo Experimental) aplicando Actuaciones de Éxito. Además, dicha mejora no es significativa y el tamaño del efecto producido al implementarlas es bajo en el Grupo Experimental en cuanto a absentismo se refiere (de acuerdo con el valor de la *d* de Cohen).
- Como señala Domínguez Rodríguez (2018) todavía queda mucho trabajo por hacer en relación con el absentismo, dado que éste sigue siendo un problema grave en el Grupo Experimental porque, a pesar de la mejora, las faltas de asistencia continúan siendo abundantes.

Por todo lo expuesto hasta el momento, puede afirmarse que la subhipótesis 2: *Las Actuaciones Educativas de Éxito contribuyen a reducir el absentismo en los centros escolares de entornos desfavorecidos en que se aplican* se confirmó parcialmente.

Esto es así puesto que en el Grupo Control el absentismo aumenta de forma estadísticamente significativa, mientras que en el Grupo Experimental la mejora del absentismo no es significativa estadísticamente, aunque sí se ha producido en este grupo una disminución de las faltas de asistencia, por lo que

podría decirse que la implementación de las Actuaciones de Éxito ha tenido una cierta repercusión en esta mejoría.

7.1.2 Convivencia.

En relación con la convivencia en la presente tesis doctoral se formula el siguiente objetivo:

OBJETIVO ESPECÍFICO 3: *Analizar la incidencia de las Actuaciones Educativas de Éxito del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en la mejora de la convivencia en los centros ubicados en entornos desfavorecidos.*

Con respecto a dicho objetivo, se plantea la subhipótesis siguiente:

SUBHIPÓTESIS 3: *Las Actuaciones Educativas de Éxito contribuyen a mejorar la convivencia en los centros escolares de entornos desfavorecidos en que se aplican.*

La discusión de resultados⁹³ seleccionados como relevantes en relación con la convivencia, y que muestran que dicha subhipótesis se confirmó muy parcialmente, se muestra a continuación.

Siguiendo la línea de algunas investigaciones consultadas: García et al. (2011) y Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego (2016) que incluyen las voces de alumnado, profesorado y voluntariado, Melgar (2015) de alumnado y familias o Elboj y Niemelä (2010) que recogen aportaciones de algunos participantes en Grupos Interactivos, para el estudio del clima escolar se han tomado en consideración las valoraciones de alumnado, familias y docentes del Grupo

⁹³ Para mayor información acerca de los resultados sobre clima escolar, puede consultarse el apartado 6.2 de la tesis (6.2.1.1, 6.2.2.1, 6.2.3.1), así como los anexos 3 (3.1 a 3.4), 4 (4.1 a 4.4) y 5 (5.1. a 5.4).

Experimental y del Grupo Control, así como del Colegio 1 y 2 del Grupo Experimental, dando voz a los distintos miembros de la comunidad educativa.

Resultados que confirman parcialmente la subhipótesis

- El *“Final Includ-ed Report”* (2012) determina que las Actuaciones Educativas de Éxito contribuyen al éxito educativo y la convivencia. Flecha y Molina (2015) reflejan la adquisición de valores que favorecen la buena convivencia. Igualmente, Flecha & Soler (2013) señalan que el Aprendizaje Dialógico, hilo conductor de las Actuaciones de Éxito, promueve el éxito educativo y la cohesión social en las escuelas, algo que contribuiría a la buena convivencia en las mismas. En el presente estudio se ha observado mayor positividad en las respuestas sobre el clima escolar por parte de las familias del Grupo Experimental.
- No se han encontrado investigaciones que valoren una cuestión tan concreta como el “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño”, por lo que no es posible establecer comparación con los resultados que a este respecto ofrece la presente tesis doctoral, siendo ésta una aportación original de la misma. En este sentido, alumnado y familias del Grupo Experimental coinciden en valorar de forma significativamente más positiva el citado indicador siendo el tamaño del efecto medio y alto respectivamente. Los docentes de este grupo también lo valoran de forma más elevada que los del Grupo Control, pero sin diferencias significativas. Así pues, en este caso, el hecho de aplicar Actuaciones Educativas de Éxito ha resultado determinante.
- Las investigaciones señalan una mejora de la convivencia como consecuencia de la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito (Díez-Palomar y Flecha, 2010; García Carrión et al., 2016; Ordóñez-Sierra y

Rodríguez-Gallego, 2016) y así lo han constatado los familiares del Grupo Experimental quienes, habiendo sido preguntados sobre si la convivencia ha mejorado en sus centros en los últimos tres años, responden más positivamente que los del Grupo Control. Resulta llamativo el hecho de que las familias del Grupo Experimental refieran una mayor mejora de la convivencia que las del Grupo Control, a pesar de ser quienes consideran que en su centro hay más conflictos. Es decir, a pesar del número de problemas que perciben en sus colegios, consideran que la convivencia ha mejorado, por lo que cabe pensar que, previamente, el número de conflictos era aún mayor.

- Flecha y Molina (2015) e Iturbe (2012) señalan la Comisión de Convivencia como forma de resolución de conflictos, dado que forma parte de la Actuación de Éxito denominada Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos. La “Comisión de Convivencia” ha sido seleccionada como procedimiento de resolución de conflictos por docentes (82,4%) y alumnado (58%) del Grupo Experimental, lo que indica que los centros de este grupo apuestan por esta Actuación, en consonancia con las investigaciones que abogan por ella.

- El Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos determina que, para detectar, denunciar y resolver un problema, resulta fundamental la presencia e implicación del grupo de iguales (Flecha et al., 2005). En esta idea coinciden Carbonell et al. (2016) quienes, además, señalan la importancia de que el alumnado sepa que puede contar con la ayuda de sus compañeros y compañeras ante un conflicto. La presente investigación muestra que se está trabajando en este sentido dado que el alumnado y los docentes del Grupo

Experimental eligen al “Alumnado mediador” (32,6% y 11,8% respectivamente) como persona que resuelve los conflictos, si bien ésta no es su primera opción.

Resultados que no confirman la subhipótesis

- El “*Final Includ-ed Report*” (2012) señala que las Actuaciones Educativas de Éxito contribuyen al éxito educativo y la convivencia. Flecha y Molina (2015) hablan de adquisición de valores al aplicarlas y Flecha & Soler (2013) reflejan que la aplicación de las Actuaciones de Éxito, en tanto en cuanto se pone en práctica el Aprendizaje Dialógico, promueven la cohesión social en las escuelas. Dichas investigaciones relacionan, por tanto, la implementación de las Actuaciones de Éxito y la buena convivencia en los centros educativos, algo que no se ha visto reflejado en los centros educativos estudiados.

La valoración del clima escolar por parte de alumnado de ambos grupos es positiva mientras que, como se ha señalado previamente, se observa mayor positividad por parte de las familias del Grupo Experimental. El aspecto destacable en este caso es que no hay diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones de estos agentes, por lo que se concluye que, el hecho de aplicar las distintas Actuaciones Educativas de Éxito no ha resultado significativo en la valoración del clima escolar. Dicha conclusión se confirma al observar el tamaño del efecto que, siendo bajo tanto en la valoración del clima escolar de alumnado como de familias, implica que la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito no ha tenido una repercusión determinante a este respecto.

Por su parte, los docentes del Grupo Control muestran unas puntuaciones más elevadas siendo significativa la diferencia con respecto al Grupo Experimental. Además, el efecto de pertenecer al Grupo Control que no aplica

Actuaciones Educativas de Éxito es alto en la valoración del clima escolar y en 5 de los indicadores estudiados. Por todo ello, se determina que la aplicación de estas Actuaciones no ha sido un factor clave en la valoración del clima escolar por parte de los docentes, conclusión coincidente con la previamente expuesta al respecto de alumnado y familias.

- El proyecto de Comunidades de Aprendizaje pretende que las escuelas sean espacios libres de violencia (Carbonell et al., 2016; Flecha y Álvarez, 2016). De acuerdo con las familias y los docentes, el Grupo Experimental queda lejos de ese propósito dado que dichos agentes del Grupo Control consideran que en sus centros hay menos conflictos que los del Grupo Experimental (según el indicador “Nivel de conflictividad en la escuela”). De esto se deduce que la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito no ha sido un elemento clave en referencia al número de problemas en los centros educativos del Grupo Experimental.

Vale la pena detenerse en las respuestas dadas a este indicador por el alumnado, a pesar de no haber diferencias significativas entre ambos grupos porque resulta llamativo que prácticamente el mismo porcentaje de niños y niñas responden de forma positiva y negativa a la cuestión de si en su centro “Existen pocos conflictos”. Esto refleja que hay alumnos/as que consideran que en su colegio hay numerosos conflictos y quienes opinan justo lo opuesto. Así pues, de acuerdo con el alumnado, el Grupo Experimental queda lejos de la deseada ausencia de problemas.

- Son numerosas las investigaciones que hablan de aumento de la motivación en el alumnado al aplicar diversas Actuaciones de Éxito (Cantero Rodríguez y Pantoja Vallejo, 2016; Cantero Rodríguez et al., 2018; Flecha &

Soler, 2013; García y Villar, 2011; García et al., 2011; Padrós y Zepa, 2010). No obstante, el indicador “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar” ha sido valorado de forma similar por el alumnado de ambos grupos, si bien la opción “Muy de acuerdo” es seleccionada en mayor proporción por el alumnado del Grupo Experimental. No obstante, la diferencia no es significativa.

- Díez-Palomar y Flecha, 2010; García Carrión et al., 2016; Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2016 refieren una mejora de la convivencia en los centros al implementar Actuaciones de Éxito. No obstante, la presente investigación señala que, tras haber sido preguntados acerca de si la convivencia ha mejorado en los últimos 3 años, el alumnado del Grupo Control ha sido más positivo en sus respuestas. Los docentes del mismo grupo, por su parte, no otorgan valoraciones negativas a esta cuestión. No obstante, no hay diferencias significativas entre las respuestas de uno y otro grupo y el tamaño del efecto es muy bajo en todos los casos. Esto es aplicable también a las familias, a pesar de que las del Grupo Experimental son más positivas sobre la mejora de la convivencia. En consecuencia, la puesta en práctica de las Actuaciones Educativas de Éxito no parece ser determinante en la percepción de la mejora de la convivencia en los distintos centros educativos.

- Domínguez Rodríguez (2018) considera el diálogo como la mejor forma de solucionar un problema y Carbonell et al. (2016) destacan la importancia del diálogo igualitario en las actuaciones que se lleven a cabo en referencia a la violencia. La página web de Comunidades de Aprendizaje señala que el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos se fundamenta en el diálogo. En la presente investigación, el diálogo es la alternativa elegida como primera opción tanto por el alumnado como por los docentes de ambos grupos. Este

hecho es positivo en sí mismo, pero no confirma la hipótesis en tanto en cuanto esta opción debería destacar en los centros del Grupo Experimental que abogan por esta Actuación de Éxito como forma de resolución de conflictos buscando así la buena convivencia, si bien, como se ha señalado, el diálogo también es la opción prioritaria en el Grupo Control.

- El Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos pretende la actuación coordinada entre todos los miembros de la comunidad educativa ante los conflictos (Aguilar et al., 2010; Elboj, Flecha e Íñiguez, 2009), siendo muy importante el grupo de iguales para detectarlos y solucionarlos (Flecha et al., 2005). Carbonell et al. (2016) coinciden en esta idea y, además, señalan que los niños y niñas deben poder contar con sus compañeros y compañeras ante un problema.

No obstante, tanto el alumnado como los docentes del Grupo Experimental señalan, como primera opción, a los adultos como persona que resuelve los conflictos (“Profesores y profesoras” seguido de “Equipo directivo”), por lo que cabe pensar que estos actores no perciben a los niños y niñas como principales agentes resolutores de los conflictos acontecidos. Además, hay coincidencia entre alumnado y docentes de ambos grupos en cuanto al lugar en que se producen los conflictos: “Comedor” y “Recreo”. Son dos lugares en que la presencia de los docentes, tan necesarios para solucionar los problemas como se ha señalado previamente, es menor.

Por todo lo expuesto, se puede señalar que la subhipótesis 3: *Las Actuaciones Educativas de Éxito contribuyen a mejorar la convivencia en los centros escolares de entornos desfavorecidos en que se aplican se confirmó muy parcialmente.*

En primer lugar, si bien la valoración del clima escolar por parte de alumnado es positiva en ambos grupos y la de las familias del Grupo Experimental es más positiva que la del Grupo Control, no existen evidencias estadísticas suficientes para afirmar que haya diferencias significativas entre los grupos, tanto por el nivel de significación obtenido como por el tamaño del efecto que es bajo en ambos casos. Además, la valoración del clima escolar por parte de los docentes del Grupo Control es significativamente superior a la otorgada por los del Grupo Experimental, siendo alto el tamaño del efecto.

Además, en referencia a la mejora de la convivencia, las familias del Grupo Experimental son más positivas en sus respuestas que las del Grupo Control, no así el alumnado. Entre los docentes cabe recordar que los del Grupo Control no otorgan valoraciones negativas en este aspecto, que superan el 20% en el Grupo Experimental. De cualquier forma, no hay diferencias estadísticamente significativas en ningún caso.

Todo ello determina que los centros en los que se han implementado las Actuaciones Educativas de Éxito no han alcanzado una mejora significativa del clima escolar respecto a los centros en los que dichas Actuaciones no se han llevado a cabo.

Se han llevado a cabo estudios para averiguar si las valoraciones en torno al clima escolar y sus indicadores son iguales o difieren en función de distintos factores: género y ciclo (alumnado), parentesco y ciclo al que pertenecen los hijos/as (familias) o si el docente es tutor/especialista e imparte clase en 2º ciclo, 3º ciclo o en ambos. Estos análisis no estaban previstos en función de la subhipótesis, si bien se considera oportuno reseñar brevemente los resultados. El factor género tiene influencia estadísticamente significativa en la valoración el

clima escolar por parte del alumnado (tanto en el análisis de los Grupos Experimental y Control, como en el de los dos colegios del Grupo Experimental por separado), no así los demás factores señalados. No obstante, las investigaciones consultadas no muestran datos de este tipo con los que poder establecer una discusión de resultados, por lo que ésta puede ser considerada una aportación original de la presente tesis doctoral.

VALORACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR DEL COLEGIO 1 Y 2 DEL GRUPO EXPERIMENTAL

Como se ha señalado anteriormente, *en referencia a la convivencia se han comparado también las respuestas dadas por alumnado, familias y docentes del Colegio 1 y 2 del Grupo Experimental*. El primer colegio es Comunidad de Aprendizaje y aplica todas las Actuaciones Educativas de Éxito y el segundo no se ha transformado, si bien implementa prácticamente la totalidad de las Actuaciones de Éxito existentes. *Este análisis no estaba previsto en la subhipótesis de investigación referida a la convivencia, si bien los resultados son relevantes y por ello se muestran de forma resumida a continuación*⁹⁴.

En base a investigaciones como la de Cantero Rodríguez y Pantoja Vallejo (2016) que, habiendo estudiado centros transformados en Comunidad de Aprendizaje, destacan la buena convivencia en los mismos, cabía esperar que los resultados fueran más positivos en el Colegio 1. Y así ha sido: en todos los casos, la valoración media del clima escolar por parte de alumnado, familias y docentes es más positiva en el Colegio 1. En el caso del alumnado, además, esa diferencia es significativa, no así en el caso de las familias y docentes, si bien el

⁹⁴ Para mayor información acerca de los resultados sobre clima escolar, puede consultarse el apartado 6.2 de la tesis (6.2.1.2, 6.2.2.2, 6.2.3.2), así como los anexos 3 (3.4 a 3.7), 4 (4.4 a 4.7) y 5 (5.4 a 5.7).

tamaño del efecto de ser Comunidad de Aprendizaje es siempre fuerte. El hecho de haberse transformado en Comunidad de Aprendizaje ha resultado un factor clave en la valoración del clima escolar, influyendo positivamente en la misma.

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje aboga por el diálogo igualitario (Aubert et al., 2008; Aubert et al., 2009; Ferrada y Flecha, 2008; Flecha et al., 2003; Flecha, 2014) que, al tener en cuenta las voces de todos los miembros en condiciones de igualdad, facilita la comunicación entre ellos. De esta forma se facilita que los canales de comunicación funcionen correctamente. Así, el hecho de ser Comunidad de Aprendizaje (Colegio 1 del Grupo Experimental), ha tenido un efecto fuerte (de acuerdo con el valor de la d de Cohen) en la valoración de las familias y docentes al respecto de “Existencia de canales de comunicación”.

Freire (2012) aboga por una escuela que sea un espacio acogedor, lo que posibilitará un clima de confianza entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Entre las familias y docentes del Colegio1 el hecho de ser Comunidad de Aprendizaje ha tenido un efecto fuerte (según valor de la d de Cohen) al valorar el indicador “Existencia de un clima de confianza”.

No puede obviarse el hecho de que las Comunidades de Aprendizaje se caracterizan por la apertura, implicación y participación de toda la comunidad educativa en todo cuanto incumbe al desarrollo escolar (Apple y Beane, 2012; Aubert et al., 2008; Padrós et al., 2011) para lo cual la comunicación y confianza resultan fundamentales. No obstante, en el ítem 37 del cuestionario de docentes que pregunta su opinión sobre la participación de las familias y que forma parte del indicador “Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio”, destaca la

elevada negatividad de los docentes de ambos centros que alcanza y/o supera el 80%.

Hay investigaciones que señalan una mejora de la convivencia en los centros transformados en Comunidad de Aprendizaje (Cantero Rodríguez y Pantoja Vallejo, 2016; Girbés-Peco et al., 2015; Gómez et al., 2010). En la presente tesis doctoral, y ante la pregunta de si la convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos, alumnado, familias y docentes del Colegio 1 del Grupo Experimental se muestran más positivos que dichos actores del Colegio 2.

Las investigaciones señaladas no determinan si las diferencias son o no significativas ni tampoco el tamaño del efecto, por lo que no podemos establecer discusión de resultados a este respecto. No obstante, en la presente tesis doctoral las diferencias no son estadísticamente significativas en alumnado y familias, si bien sí lo son entre los docentes en quienes, además, el tamaño del efecto es medio.

Distintas investigaciones abogan por la Comisión de convivencia como método para la resolución de conflictos en las Comunidades de Aprendizaje (Flecha y Molina, 2015; Iturbe, 2012). El hecho de que no sea la opción mayoritaria en el Colegio 1 (elegida por el 60% de los docentes y el 41% del alumnado) resulta llamativo dado que este centro es Comunidad de Aprendizaje y tiene una comisión mixta al respecto funcionando de forma permanente.

En base a investigaciones como Díez-Palomar, García, Molina y Rué, 2010; Rodríguez de Guzmán, 2012; Rodríguez y Gallego, 2012 y dado que el Colegio 1 es Comunidad de Aprendizaje, cabría haber esperado que este centro fuera mejor en tanto en rendimiento académico como en convivencia. Esto se cumple en referencia a la convivencia pero no en rendimiento académico dado que el

Colegio 2 del Grupo Experimental obtiene una mejoría relevante en los resultados académicos frente a los demás centros de su grupo.

ANÁLISIS COMPARATIVO DEL CLIMA ESCOLAR ENTRE ALUMNADO, FAMILIAS Y DOCENTES DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL

Para terminar la valoración del clima escolar, cabe destacar *el análisis comparativo de las respuestas otorgadas por alumnado, familias y docentes sobre el clima escolar, estudio que tampoco estaba previsto en las subhipótesis de investigación pero que arroja resultados interesantes que se comentan brevemente*⁹⁵.

Hay diferencias significativas en las valoraciones del Grupo Experimental tanto en clima escolar como en los distintos indicadores, a excepción del último y la puntuación de los docentes es significativamente menor que la de los otros miembros de la comunidad educativa en el clima y en los indicadores con diferencias significativas. Cabe destacar la mayor variabilidad en las respuestas otorgadas por alumnado, familias y docentes del Grupo Experimental. Por el contrario, hay menor variabilidad y, por tanto, mayor coherencia en las respuestas de los distintos actores del Grupo Control en referencia al clima escolar. No hay diferencias significativas en las respuestas del Grupo Control al respecto del clima escolar.

Constituye este análisis una aportación particular de la presente tesis doctoral dado que en las investigaciones consultadas no se han encontrado

⁹⁵ Para mayor información acerca de los resultados sobre clima escolar, puede consultarse el apartado 6.2.4 de la tesis, así como el anexo 6.

análisis similares, por lo que no puede llevarse a cabo una discusión de resultados.

7.1.3 Hipótesis general.

No puede terminarse la discusión de resultados sin recordar la hipótesis principal de la presente tesis doctoral.

El hecho de que los centros escolares de entornos en situación de riesgo social y cultural implementen Actuaciones Educativas de Éxito propias del proyecto de Comunidades de Aprendizaje conlleva mayores niveles de éxito educativo para todos y todas, así como una mejora de la convivencia en el centro. Al respecto de la misma cabe destacar que no pudo confirmarse.

Por todo lo expuesto, se enuncia que no hay evidencia estadística suficiente para demostrar que la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito sea la causa y que éstas produzcan un efecto en el éxito educativo ni en el clima escolar.

7.2 Conclusiones

Las conclusiones de este trabajo se han estructurado a partir de los objetivos de investigación. Partiendo de cada uno de ellos se muestran los hallazgos más destacados y las aportaciones de la presente tesis doctoral al campo de estudio.

Objetivo específico 1

En referencia al objetivo específico 1 que pretende aportar información relevante sobre el marco teórico y conceptual, estado de la cuestión y los contextos socioeducativos de los centros estudiados:

- Se ha llevado a cabo una delimitación conceptual de los términos más destacados de la tesis: éxito educativo, convivencia y centros escolares ubicados en entornos desfavorecidos, Comunidades de Aprendizaje y el principio regulador de las mismas, es decir, el Aprendizaje Dialógico y los 7 principios que lo componen, las fases de transformación de un centro y las distintas Actuaciones Educativas de Éxito.
- Por lo que respecta al Estado de la cuestión, se han revisado alrededor de un centenar de investigaciones, entre las que cabe destacar el proyecto Includ-ed, cuya principal contribución es la determinación de las denominadas Actuaciones Educativas de Éxito y en cuyos resultados se basan un 25,6% de las investigaciones consultadas, en el sentido de que presentan los mismos resultados que dicho proyecto, se basan en ellos o bien son artículos que forman parte de éste.
- Una de las aportaciones más relevantes de la presente tesis doctoral es la adaptación y validación de un “Cuestionario para la valoración del clima escolar” para alumnado de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria, otro para familias y otro para docentes, coherentes con la fundamentación teórica sobre “Clima de convivencia general” y “Satisfacción y cumplimiento de expectativas”, las dos grandes dimensiones que lo componen. Solo el “Cuestionario para la valoración del clima escolar del INEE” cumplía las premisas necesarias (validación por jueces expertos y disponibilidad para alumnado, familias y docentes) y abarcaba todos los aspectos que en esta tesis doctoral se consideran fundamentales para el estudio del clima escolar. No obstante, y dado que la validación de estos cuestionarios estaba hecha en Méjico, se procede con una nueva validación por parte

de jueces expertos y un estudio de la fiabilidad de éstos. Así pues, se adaptan y validan dichos instrumentos, de tal forma que se generan unos cuestionarios que pueden ser utilizados en diversos contextos educativos lo que constituye una aportación valiosa de la presente tesis doctoral.

Objetivo específico 2

El objetivo específico 2 busca analizar la incidencia de las Actuaciones Educativas de Éxito en el éxito educativo en los centros de entornos desfavorecidos, con las siguientes conclusiones:

- Las calificaciones de Matemáticas y Lengua aumentan mínimamente en el Grupo Experimental, si bien también lo hacen en el Grupo Control. Las diferencias no son estadísticamente significativas en ningún caso.
- Tanto en el Grupo Experimental como en el Grupo Control se reduce el fracaso escolar, aunque no se generaliza la calificación más elevada.
- El alumnado del Grupo Experimental ha empeorado los resultados de las pruebas de Conselleria de Educación, no alcanzando la media de la Comunidad Valenciana en el curso 11-12 ni en el curso 14-15.

Por todo lo expuesto se concluye que la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito no produce necesariamente mejoras en el rendimiento académico del alumnado.

- Aumenta significativamente el absentismo en el Grupo Control mientras que en el Grupo Experimental se produce una mejora del mismo que, aunque no es significativa, sí implica una reducción de las faltas de asistencia.

En relación con el absentismo, y dado que éste disminuye en el Grupo Experimental, podría decirse que la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito ha tenido cierta repercusión en esta mejoría.

Objetivo específico 3

El objetivo específico 3 se refiere a la incidencia de las Actuaciones Educativas de Éxito en la mejora de la convivencia en los centros de entornos desfavorecidos, destacando como conclusiones que:

- La valoración del clima escolar por parte del alumnado es similar y positiva en ambos grupos; las familias son más positivas en el Grupo Experimental pero no hay diferencias significativas en las valoraciones de estos agentes. Por su parte, los docentes del Grupo Control son significativamente más positivos en su valoración del clima escolar que sus homólogos del Grupo Experimental.
- Alumnado y familias del Grupo Experimental son significativamente más positivos que los del Grupo control al valorar el “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño”.
- Familias y docentes del Grupo Experimental consideran que en su centro hay más conflictos que dichos agentes del grupo Control (de acuerdo con el indicador “Nivel de conflictividad en la escuela”) no alcanzándose, por tanto, el propósito de Comunidades de Aprendizaje de que las escuelas sean espacios libres de violencia.
- Las familias del Grupo Experimental son más positivas al ser preguntadas sobre la mejora de la convivencia en sus centros. A este respecto, el

alumnado del Grupo Control ha sido más positivo en sus respuestas y los docentes del mismo grupo no otorgan valoraciones negativas en este sentido. No obstante, no hay diferencias estadísticamente significativas en ningún caso.

Por todo ello, puede afirmarse que la aplicación de las Actuaciones Educativas de Éxito no ha supuesto una mejora significativa del clima escolar en los centros en los que se han implementado.

Objetivos específicos 4 y 5

Las conclusiones más relevantes en referencia al objetivo específico 4 que plantea la formulación de recomendaciones a los centros y al objetivo específico 5 sobre la difusión de resultados, se detallan en el apartado siguiente. De forma resumida puede decirse que se centran, fundamentalmente, en la realización de aportaciones y propuestas en torno a 3 ámbitos fundamentales:

- Recomendaciones prácticas para los centros educativos.
- Propuestas para futuras líneas de investigación.
- Difusión de resultados y conclusiones de la presente tesis doctoral.

7.3 Propuestas

Como se ha señalado previamente este apartado se subdivide en 3 secciones que hacen referencia a las propuestas para los centros educativos, para futuras líneas de investigación y para la difusión de los resultados de investigación y las conclusiones.

7.3.1 Propuestas para los centros educativos.

Se pretende que las propuestas para la práctica de los centros educativos puedan ser provechosas para avanzar en la búsqueda de la mejor educación para todos los niños y niñas.

- Es prioritaria una completa formación respecto al proyecto de Comunidades de Aprendizaje y de las Actuaciones Educativas de Éxito, para toda la comunidad educativa, a fin de que su puesta en práctica sea correcta.
- Se recomienda a los centros el cumplimiento escrupuloso de todos los requisitos en la implementación de las Actuaciones de Éxito, a fin de que puedan ser consideradas como tales y se puedan obtener los mejores resultados.
- Los centros que quieran implementar Actuaciones Educativas de Éxito deberán valorar la frecuencia con que será posible llevarlas a cabo (Cantero Rodríguez y Pantoja Vallejo, 2016; García-Carrión & Díez-Palomar, 2015; en investigaciones que refieren mejora de resultados y/o de convivencia, señalan que la implementación de ciertas Actuaciones Educativas de Éxito se lleva a cabo de forma semanal en las aulas).
- Para transformarse en Comunidad de Aprendizaje es necesario contar con la aprobación de un elevado porcentaje de la comunidad educativa del centro para asegurar la implicación de todos los agentes y también el hecho de que las Actuaciones de Éxito se implementen sistemáticamente en todo el centro.
- Para una buena planificación y ejecución de las Actuaciones Educativas de Éxito (Ordóñez-Sierra et al., 2017) es fundamental la implicación del equipo directivo (Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2018) para gestionar diversas cuestiones organizativas (horario, voluntariado, etc.).

- El proyecto de Comunidades de Aprendizaje tiene como elemento regulador el Aprendizaje Dialógico y sus 7 principios, que deberán estar presentes en todos y cada uno de los espacios del centro, en todas las situaciones vividas y con todos los participantes en el colegio.

7.3.2 Propuestas de futuras líneas de investigación.

La originalidad de la presente tesis doctoral consiste en presentar un estudio cuantitativo acerca del éxito educativo y la mejora de la convivencia, cuando la mayor parte de las investigaciones consultadas al respecto de Comunidades de Aprendizaje son cualitativas. Realizar el estudio en centros educativos ubicados en entornos desfavorecidos que implementan Actuaciones Educativas de Éxito en comparación con otros de similares características que no las implementan, también es novedoso. A raíz de la investigación presentada y a la luz de los resultados obtenidos en la misma, es posible proponer ciertas líneas de estudio para el desarrollo de futuras investigaciones.

- Los centros estudiados están implementando Actuaciones Educativas de Éxito desde hace un curso en el Colegio 1 y 3 del Grupo Experimental y dos cursos en el Colegio 2, plazo suficiente para haber conseguido efectos satisfactorios de acuerdo con Álvarez et al., 2013; Amador; 2016; Flecha et al., 2009. No obstante, en función de los resultados obtenidos, no puede afirmarse que sea así. Por tanto, una propuesta sería retomar el estudio de estos mismos centros transcurridos unos años, a fin de confirmar o no los resultados obtenidos en esta tesis.
- Hay ciertos aspectos que, tratándose mediante metodología cualitativa, complementarían los resultados obtenidos en temas relacionados con el clima

escolar, tales como: nivel de conflictividad en la escuela o el por qué la valoración de los docentes del Grupo Experimental es siempre estadísticamente más negativa que la de alumnado y familias de su grupo. Estas cuestiones, y otras que pudieran surgir, completarían el presente estudio, profundizando en las motivaciones y causas de determinadas respuestas.

- Estudiar la frecuencia con que se implementan las Actuaciones de Éxito o si cumplen con todos los requisitos para que puedan ser consideradas como tales podría ser una futura línea de investigación que ayudaría a los centros a mejorar en la implementación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje.
- Sería posible contrastar estas conclusiones con otros centros similares de otras provincias. Además, y dado que en la presente tesis doctoral se estudia el éxito educativo y la mejora de la convivencia en referencia al alumnado de Primaria, sería interesante realizar un estudio similar en centros de Educación Secundaria Obligatoria, también ubicados en entornos desfavorecidos.
- Desarrollar más estudios cuantitativos resultaría beneficioso puesto que aportarían datos de este tipo que servirían para corroborar las afirmaciones cualitativas, mucho más presentes en la literatura sobre Comunidades de Aprendizaje; de hecho, el 42,3% de las investigaciones consultadas en el estado de la cuestión de la tesis están llevadas a cabo con esta metodología, mientras que solo el 5,1% de las investigaciones son cuantitativas, además del 3,8% realizadas con metodología mixta y solo una de las realizadas con metodología mixta está firmada por un miembro de CREA en colaboración con otros autores.
- Se propone generar estudios comparativos entre Comunidades de Aprendizaje y otras metodologías, dado que no resulta fácil encontrar estudios

que contrasten este proyecto con otros (Gutiérrez, 2016) y éste es, como se ha señalado previamente, uno de los aspectos originales de la tesis.

- Dado que no resulta fácil encontrar investigaciones que evidencien las limitaciones de la puesta en práctica de las distintas Actuaciones Educativas de Éxito (Gómez-del-Castillo et al., 2016; Muntaner et al., 2015), otra futura línea de estudio sería visibilizar las posibles dificultades de las Actuaciones de Éxito, dado que ponerlas de manifiesto contribuiría a su mejora y, por ende, a la del proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

7.3.3 Propuestas para la difusión de los resultados y conclusiones.

Se ha acordado con los centros participantes en el estudio que, al término del mismo, serán conocedores de los resultados obtenidos en la investigación. Para ello, se les entregará una copia de la tesis doctoral y se han establecido visitas en las cuales se presentarán los aspectos más relevantes del estudio. Estas reuniones serán abiertas a todos los miembros de la comunidad educativa: alumnado, familias y docentes, puesto que todos ellos han participado en la cumplimentación de los cuestionarios y pueden estar interesados en el conocimiento de todo cuanto incumbe al éxito educativo y mejora de la convivencia en su colegio y en otros similares.

Para la difusión de resultados parciales o de determinados aspectos relevantes de la presente tesis doctoral se han llevado a cabo, en paralelo con la propia investigación, distintas acciones tales como la publicación de un artículo, la presentación de ponencias en Congresos científicos o charlas a estudiantes universitarios de Magisterio. Se detallan seguidamente:

- Publicación del artículo: “Validación de un cuestionario sobre clima escolar para alumnado de Primaria” en la revista JETT: Journal for Educators, Teachers & Trainers de la Universidad de Granada.
- Asistencia al I Congreso Científico Internacional: Aprendizaje e Interacciones en el aula y presentación en el mismo de la comunicación: “El porqué del voluntariado en el aula: escuchemos sus voces”.
- Asistencia al XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa: Investigar con y para la sociedad y presentación en el mismo de la comunicación: “Buscando la mejora: transformación en Comunidad de Aprendizaje de un centro escolar de entorno desfavorecido”.
- Asistencia al 4º Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa y presentación en el mismo de la comunicación: “Las Actuaciones Educativas de Éxito y su contribución a la superación del fracaso escolar y la mejora de la convivencia”.
- Charla: “El porqué del voluntariado en el aula: escuchemos sus voces”, impartida al grupo 2J, 2A, 2P y 1H de los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Valencia.

Para difusión de los resultados y conclusiones más relevantes de este estudio en un marco más amplio se pretende seguir en la línea previamente esbozada, es decir, se procurará la publicación de artículos al respecto, la presentación de ponencias en Congresos y cualquier otra actividad que propicie la divulgación de los hallazgos más notables de la presente investigación.

PARTE IV. FUENTES

- 8. Bibliografía
- 9. Webgrafía
- 10. Legislación

8 Bibliografía

- Aguilar, C., Alonso, J., Padrós, M. y Pulido, M. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 31-44.
- Aguilar, C. (2017). La tertulia pedagógica dialógica en el prácticum de la formación inicial de maestras y maestros. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(2), 9-22.
- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S. y Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 45-56.
- Aguilera, A., Prados, M.M. y Gómez del Castillo, M.T. (2015). La experiencia del voluntariado universitario en las tertulias dialógicas de las comunidades de aprendizaje. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 249-267. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5447>.
- Alaminos, A. (2006). El muestreo en la Investigación Social. En: Alaminos, A. y Castejón, J.L (2006). *Elaboración, análisis y validación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión* (pp. 41-69). Alicante: Editorial Marfil.
- Alcalde, A.I., Buitago, M., Castanys, M., Fálces, M.P., Flecha, R. González, P., ... Wells, G. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19(1), 5-26. Doi: <https://doi.org/10.1177/1365480215612616>.

- Alonso, M. J., Arandía, M. y Loza, M. (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(1), 71-77.
- Álvarez, C., González, R. y Larrinaga, A. (2013). Aprendizaje Dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión. *TABANQUE, Revista pedagógica*, 26, 209-224.
- Álvarez, C. y Puigdellívol, I. (2014). Cuando la comunidad entra en la escuela: un estudio de casos sobre los grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(3), 239-253.
- Amador, J. (2016). La “Roma Response” al Modelo Reproccionista. La Educación, Nuestra Escalera para la Transformación Social. *Revista International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 144-163. doi: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2016.2091>.
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (2012). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Aron, A.M., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación. Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-3.csee>
- Aubert, A. y García, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*. Abril, 301, 20-24.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2008). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2013). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo, hacia una nueva modernidad*. España: Paidós Ibérica.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Boqué, M. C. y García, L. (2011). La participación de las familias en la mejora de la convivencia escolar. En M.R. Buxarrais (Presidencia), *XII Congreso internacional de teoría de la educación*. Congreso llevado a cabo en Universidad de Barcelona. Consultado en: www.cite2011.com/Comunicaciones/Familias/63.pdf
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J. & Johnson, S. L. (2014). Measuring School Climate in High Schools: A Focus On Safety, Engagement, and the Environment. *Journal of school health*, 84(9), 593-604. doi:10.1111/josh.12186.
- Bravo, I. y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *DEDiCA. Revista De Educação E Humanidades*, 1, 173-212.
- Bruner, J. (2012). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado Grupo de Distribución S.L.
- Buendía, L. (1998). La investigación por encuesta. En Buendía, L., Colás, M.P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 120-155). España: Mc Graw Hill.

- Caballero, M.J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 3, 154-169.
- Campani, G. y Serradell, O. (2010). Grupos culturales: migrantes y minorías culturales en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 57-68.
- Cantero Rodríguez, N. y Pantoja Vallejo, A. (2016). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje (CdA) en la provincia de Jaén. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. 20(3), 715-749.
- Cantero Rodríguez, N., Pantoja Vallejo, A. y Alcaide Risoto, M. (2018). Impacto de la Participación de los Abuelos en una Comunidad de Aprendizaje. *Research on Ageing and Social Policy*, 6(2),198-223. doi: 10.447/rasp.2018.3623.
- Carbonell, S., Cantero, M., Navarro, M. y Melgar, P. (2016). Modelo comunitario de convivencia en educación primaria. *Revista Informació psicològica*, 111, 91-102. doi: dx.medra.org/10.14635/IPSIC.2016.111.5
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J.R. y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J.R. y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (II). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Castro, P.J., General, F., Jofré, R., Sáez, N., Vega, A. y Bortoluzzi, M. (2012). Teorías subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas sobre éxito y fracaso escolar. *Educación em Revista*, 46, 159-173.

- Castro Sandúa, M., Gómez González, A. y Macazaga López, A.M. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 174-179.
- Celina Oviedo, H. y Campo Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coronado, J. L. (2013). Tres críticas al proyecto de Comunidades de Aprendizaje de Ramón Flecha. *INED21*. Recuperado de: <https://ined21.com/tres-criticas-al-proyecto-de-comunidades-de-aprendizaje-de-ramon-flecha/>
- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 20(36), 152-168.
- de Botton, L., Flecha, A. y Puigvert, L. (2009). El éxito escolar no depende de la proporción de inmigrantes sino de la aplicación de las Actuaciones de Éxito. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(3), 45-55.
- de Botton, L. y Oliver, E. (2009). Teoría crítica del Radical Love. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 90-102.
- de Botton, L. (2015). La dimensión instrumental en las comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 350-371. doi: <http://dx.doi.org/10.3926/ic.659>.

- del Pino Sepúlveda, M. (2007). La enseñanza de comprensión y producción de textos breves mediante la metodología de Grupos Interactivos. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12, 131-141.
- del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 129-158.
- Dipaola, M. & Tschannen-Moran, M. (2014). Organizational Citizenship Behavior in Schools and Its Relationship to School Climate. *Journal of School Leadership*, 11(5), 424-447.
- Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30.
- Díez-Palomar, J., Rué, L., Garcia, P. y Brown, M. (2010). Matemàtiques i grups interactius: ensenyament y aprenentatge des del punt de vista de les interaccions. *Temps d'Educació*, 38, 135-151.
- Díez-Palomar, J., García, P., Molina, S. y Rué, L. (2010). Aprendizaje dialógico en las matemáticas y en las ciencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 75-88.
- Díez-Palomar, J. (2011). Participación y formación de las familias: la clave para el éxito educativo. *Periódico Escuela*, 3, 1-2.
- Díez-Palomar, J. (2017). Matemáticas Dialógicas. 'Yo soy de Mates'. *Modelling in Science Education and Learning*, 10(1), 289-308. doi: 10.4995/msel.2017.6697.

- Domínguez Rodríguez, F. J. (2018). Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de Aprendizaje. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 28-39.
- Dorantes, J., Hernández, J. y Tobón, S. (2016). Juicio de expertos para la validación de un instrumento de medición del síndrome de burnout en la docencia. *Ra Ximhai*, 12(6), 327-346.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1(2), 0.
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2009). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C., Flecha, A. e Íñiguez, T. (2009). Modelos de atracción y elección de la población adolescente y su relación con la violencia de género. Propuesta para su prevención en base a los principios metodológicos de las Comunidades de Aprendizaje. *Contextos Educativos*, 12, 95-114.
- Elboj, C. y Niemelä, R. (2010). Sub-Communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive Groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- Elorza, C. y Luna, F. (2014) Entrevista a Lidia Puivert. Violencia 0 desde los 0 años. *Aula de Infantil*, 75, 28-31.

- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E. y Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 929-949.
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. y Martínez, I. (2008). Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunidad Valenciana (Plan PREVI). *Aula Abierta*, 36(1-2), 97-110.
- Fernández, J.M. (2004). Comunidades de Aprendizaje y escuelas chárter: posibles marcos de referencia para llevar la inclusión a la práctica educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 198-199, 257-268.
- Fernández, S., Garvín, R. y González, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 113-118.
- Fernández-Antón, E. (2014). La inteligencia cultural en los grupos interactivos: un estudio de caso en la Comunidad de Aprendizaje La Pradera de Valsain (Segovia). *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 32(2), 85-94.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41-61.
- Ferreira, A. (2011). Motivaciones y barreras a la transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 33-50.
- Figueras, S., Calvo, J. y Capllonch, M. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva de los adultos miembros de la comunidad educativa en las comunidades de aprendizaje. *Retos*.

- Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 168-173.
- Flecha, R., Padrós, M. y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2005). Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 48, 12-36.
- Flecha, R. y García, C. (2007). Prevención de conflictos en comunidades de aprendizaje. *IDEA-La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.
- Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- Flecha, R. & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>.
- Flecha, R. (2014). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., Racionero, S., Tintoré, M. y Arbós, A. (2014). Actuaciones de Éxito en la Universidad. Hacia la Excelencia Tomando las Mejores Universidades como Modelo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(2), 131-150. doi: <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2014.08>.
- Flecha, R. y Molina, S. (2015). Actuaciones Educativas de Éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances en Supervisión Educativa*, 23, 1- 18. doi: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.23>.

- Flecha, R. y Buslon, N. (2016). 50 Años Después del Informe Coleman. Las Actuaciones Educativas de Éxito sí Mejoran los Resultados Académicos. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 5(2), 124-143.
- Flecha, R. y Álvarez, P. (2016). Investigación educativa e Impacto Social: Claves para mejorar la educación de todos los niños y niñas. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 362, 15-19. doi: <http://dx.doi.org/10.14422/pym.i362.y2015.002>.
- Flecha, A., Puigvert, L. y Redondo, G. (2005). Socialización preventiva de la violencia de género. *Feminismo/s*, 6, 107-120 doi: <https://doi.org/10.14198/fem.2005.6.08>
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.
- Flecha, A., Melgar, P., Oliver, E. y Pulido, C. (2010). Socialización preventiva en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 89-100.
- Freire, P. (2009). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI Editores. Biblioteca nueva.
- García Carrión, R. (2012). Out of the Ghetto: Psychological Bases of Dialogic Learning. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 51-69. doi: <http://dx.doi.org/10.4471/ijep.2012.04>.
- García-Carrión, R. & Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive

groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151-166. doi: <https://doi.org/10.1177/1474904115571793>.

García Carrión, R., Molina Roldán, S., Grande López, L.A. y Buslón Valdez, N. (2016). Análisis de las Interacciones entre Alumnado y Diversas Personas Adultas en Actuaciones Educativas de Éxito: Hacia la Inclusión de Todos y Todas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 115-132. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100007>.

García, C., Martín, N. y Sampé, M. (2011). La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante. En M.R. Buxarrais (Presidencia), *XII Congreso internacional de teoría de la educación*. Congreso llevado a cabo en Universidad de Barcelona, Consultado en: www.cite2011.com/Comunicaciones/Familias/168.pdf.

García, J. y Villar, C. (2011). La aportación del proyecto de comunidades de aprendizaje a la transformación social y educativa de un barrio. La experiencia de La Estrella-La Milagrosa en Albacete. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 207-232.

Gatt, S., Puigdellívol, I. y Molina, S. (2010). Mead's Contributions to Learners' Identities. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 223-238.

Gil Pascual, J.A. (2016). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Madrid: UNED.

Giner, A., Iglesias M.J., Lozano, I. y Urrea, M.A (2017). Innovación docente en la universidad: el caso de la implementación del contenido "Comunidades de Aprendizaje" en dos asignaturas en la formación inicial del profesorado. En Roig-Vila, R. (Ed.). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando*

- el futuro a partir de la innovación educativa*. (pp.538-547). Barcelona: Octaedro editorial.
- Girbés, S. (2011). Los grupos interactivos: hacia el éxito escolar de todos y todas. *Revista Escuela*, 1, 1-2.
- Girbés-Peco, S., Macías-Aranda, F. y Álvarez-Cifuentes, P. (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a través de una Educación de Éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social Science*, 4(1), 88-116. doi: <http://dx.doi.org/10.17583/rimcis.2015.1470>.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Glaser, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions. *American Psychologist*, 18(8), 519-521. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0049294>
- Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: El Roure.
- Gómez Yepes, R. (2010). Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(38), 75-89.
- Gómez, A. y Holford, J. (2010). Contribuciones al éxito educativo desde la metodología comunicativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 56, 21-29.
- Gómez, A., Mello, R., Santa Cruz, I. y Sordé, T. (2010). De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 113-126.
- Gómez-del-Castillo M.T., Aguilera-Jiménez, J. y Prados-Gallardo, M.M. (2016). El voluntariado de la Universidad de Sevilla en los Grupos Interactivos de

- las Comunidades de Aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(2), 278-295.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15.
- González, J.A. y Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(1), 62-77.
- Grañeras, M. y Parras, A. (Coord.) (2010). *Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*. Madrid: Secretaría general técnica. Subdirección general de documentación y publicaciones. Ministerio de educación.
- Grasso, L. (2006). *Encuestas: elementos para su diseño y análisis*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Grau, R. y Sancho, C. (2013). Menores en dificultad social: la asamblea de aula como herramienta para mejorar la convivencia escolar. En M.C. Cardona (Presidencia), *XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Universidad de Alicante. Consultado en: roderic.uv.es/handle/10550/56944
- Gutiérrez, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303-320.

- Hernández, F. (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En Buendía, L., Colás, M.P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 2-60). España: Mc Graw Hill.
- Hernández, F. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa. I. Fundamentos*. Murcia: Diego Marín, librero editor.
- Herrera, K. y Rico, R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.
- Herrero, C. y Brown, M. (2010). Distributed Cognition in Community-Based Education. *Revista de Psicodidáctica*, 5(2), 253-268.
- Ibarrola, B. (2008). El Club de los Valientes (Cuentos para sentir). España: SM.
- Iglesias, B., de la Madrid, L., Ramos, A., Robles, C. y Serrano, A. (2013). Metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 63-78.
- INCLUD-ED Project. (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Integrated Project. Priority 7 of Sixth Framework Programme.
- Iturbe, X. (2012). La escuela inclusiva tiene nombre propio: comunidades de aprendizaje. Una experiencia de más de 10 años en el Ceip de Lekeitio. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 43-66.
- Jaussi, M. L. (2012). La formación del profesorado. *Periódico Escuela*, 1, 1-2.
- Kesane, I. y Ruiz, L. (2010). Contribucions de la comunitat científica internacional sobre aprenentatge de la lectura i superació del fracàs escolar. *Temps d'Educació*, 38, 115-134.

- Lanza, M.L. y Flores, W.O. (2016). Comunidades de aprendizaje: una perspectiva de la educación inclusiva. *Revista Caribe*, 17, 38-45.
- Lleras, J. y Soler, M. (2003). Las Tertulias Literarias Dialógicas: Compartiendo Lectura y Cultura. *Revista Decisio*, 6, 1-7.
- Luengo Kanacri, B. P., Eisenberg, N., Thartori, E., Pastorelli, C., Uribe Tirado, L. M., Gerbino, M...., Caprara, G. V. (2017). Longitudinal relations among positivity, perceived positive school climate, and prosocial behavior in Colombian adolescents. *Child development*, 88(4), 1100-1114. doi: 10.1111/cdev.12863.
- Martín. M.I. y Jiménez, A. (2013). Las tertulias literarias dialógicas, un desafío para la creatividad y la convivencia. *Revista Creatividad y Sociedad*, 21, 1-21.
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense De Educación*. 12(1), 295-318.
- Martínez, B. y Niemelä, R. (2010). Formas de implicación de las familias y la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 69-77.
- Martínez, A., Padrós, M. y Girbés. S. (2012). Actuaciones educativas para la convivencia en centros con alumnado inmigrante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(26,1), 133-144.
- Mateo, J. (2009). La investigación Ex post-facto. (2009). En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). Madrid: La Muralla.
- Mc Millan, J. y Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Education.

- Melgar, P. (2015). Grupos interactivos en educación infantil: Primer paso para el éxito educativo. *Intangible Capital*, 11(3), 316-332.
- Mercer, N. (2001). Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Mercer, N. (2013). The Social Brain, Language, and Goal-Directed Collective Thinking: A Social Conception of Cognition and Its Implications for Understanding How We Think, Teach, and Learn. *Educational Psychologist*, 48(3), 1-21. doi:10.1080/00461520.2013.804394
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012). *Estrategia Nacional para la Inclusión de la Población Gitana en España 2012-2020*. Recuperado de: <https://www.mscbs.gob.es/va/ssi/familiasInfancia/PoblacionGitana/estrategiaNacional.htm>
- Ministerio de educación, cultura y deporte (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20119/19/00>
- Ministerio de Educación (2011). Actuaciones de Éxito en las escuelas europeas. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14963.pdf&area=E>
- Molina, S. (2007). *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.

- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 372-392.
- Morán, C., Molina, S. y Siles, G. (2012). Aportaciones científicas a las formas de agrupación del alumnado. *Organización y gestión educativa* 20(2), 13-18.
- Muijs, D. (2003). La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1(2), 1-6.
- Muntaner, J.J., Pinya, C. y de la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214371>.
- Muñoz, M. T., Lucero, B. A., Cornejo, C. A., Muñoz, P. A. y Araya, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(2), 16-32.
- Muñoz, F., Becerra, S. y Riquelme, E. (2017). Elaboración y validación psicométrica del cuestionario de convivencia escolar para la no violencia (CENVI). *Estudios pedagógicos*, 43(3), 205-223. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300012>.
- Odina, M., Buitago, M. y Alcalde, A. I. (2004). Los grupos interactivos. *Aula de innovación educativa*, 13(131), 43-46.

- Oliver, E. y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos*, 43(2), 279-294.
- Ordóñez-Sierra, R. y Rodríguez-Gallego, M. (2016). Los Grupos Interactivos como metodología didáctica en Educación Secundaria: Estudio de casos en un centro constituido en Comunidad de Aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación*, 14(2), 141-155.
- Ordóñez-Sierra, R., Rodríguez-Gallego, M. y Rodríguez-Santero, J. (2017). Grupos Interactivos como estrategia para la mejora educativa: estudio de casos en una comunidad de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 71-91. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.247061>.
- Ordóñez-Sierra, R., y Rodríguez-Gallego, M.R. (2018). Agrupamientos y organización del voluntariado en Comunidades de Aprendizaje: claves desde la perspectiva del equipo directivo. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 65-74. doi:10.15366/tp2018.32.005.
- Ortega, F.J. y López, C. (2011). Yo creo, tú crees, él cree, Nosotros... ¡creamos! *Periódico Escuela*, 3, 4-5.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Casas, J.A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Ortega, I. y Álvarez, C. (2015). Cuatro años de grupos interactivos: estudio de caso de un centro educativo pionero. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 105-122. doi: <https://doi.org/10.6018/j/232711>

- Padrós, M. y Zepa, B. (2010). Actuaciones de éxito en el aprendizaje de lenguas: aproximaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 56, 91-99.
- Padrós Cuxart, M., Aubert Simon, A. y Melgar Alcantud, P. (2010). Modelos de atracción de los y las adolescentes. Contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 73-82.
- Padrós, M., Duque, E. y Molina, S. (2011). Aportaciones de la investigación europea Includ-ed para la reducción del abandono escolar prematuro. *Avances en Supervisión Educativa*, 14, 1-17.
- Payá, A. y Tormo, M. (2016). La participación educativa de las familias en una escuela pública valenciana. Un estudio cualitativo. *Foro de Educación*, 14(21), 227-248.
- Peirats, J. y López, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 197-211.
- Peñalva, A., López-Goñi, J., Vega-Osés, A. y Satrústegui, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios sobre Educación*, 28, 9-28.
doi: 10.15581/004.28.9-28
- Pérez, R., Galán, A. y Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: UNED
- Píriz Collado, R. M. (2011). Una experiencia de grupos interactivos en un centro de secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 51-64.

- Pulido, C. y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 43(2), 295-309.
- Puigdemívol, I. y Krastina, L. (2010). Inclusió i segregació a l'escola: pràctiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable. *Temps d'Educació*, 38, 95-113.
- Racionero, S. y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, 35, 29-39.
- Racionero, S. y Padrós, M. (2010). The Dialogic Turn in Educational Psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143-162.
- Racionero, S., Ortega, S., García, R. y Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Ramis, M. y Krastina, L. (2010). Cultural Intelligence in the School. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 239-252.
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*, 23(1), 9-17.
- Ríos, O. y Christou, M. (2010). Más allá del lenguaje sexista. Actos comunicativos en las relaciones afectivo-sexuales de los y las adolescentes. *Revista Signos*, 43, 311-326.
- Rodríguez Garrán, N. (2004). El clima escolar. *Revista digital Investigación y Educación*, 3(7).
- Rodríguez, H. y Gallego, B. (2012). La convivencia y su desarrollo. *Periódico escuela*, 6, 1-2.
- Rodríguez de Guzmán, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 67-86

- Rodrigues de Mello, R. (2012). From Constructivism to Dialogism in the Classroom. Theory and Learning Environments. *International Journal of Educational Psychology* 1(2), 127-152 doi: <http://dx.doi.org/10.4471/ijep.2012.08>.
- Sabariago, M. (2009). El proceso de investigación (parte 2). En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). Madrid: La Muralla.
- Sampé, M., Arandia, M. y Elboj, C. (2012). Actuaciones educativas que están consiguiendo éxito educativo en centros educativos con alumnado inmigrante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(26,1), 119-132.
- Sánchez Aroca, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: A School Where People Dare to Dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335.
- Sánchez, J.L. (2011). Actuaciones educativas de éxito. *Revista Escuela*, 1, 3-4.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178.
- Serrano, M^a. A., Mirceva, J. y Larena, R. (2010). Dialogic Imagination in Literacy Development. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 191-205.
- Soler, M. (2003). Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador. En Teberosky, A. y Soler, M. (Eds.). *Contextos de alfabetización inicial* (pp 47-63). Barcelona: Horsori.
- Soria, M.G. y Hernández, R. (2017). Aportes a la formación docente desde comunidades de aprendizaje. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(2), 131-145.

- Tellado, I. y Sava, S. (2010). The Role of Non-expert Adult Guidance in the Dialogic Construction of Knowledge. *Revista de psicodidáctica*, 15(2), 163-176.
- Torres Velázquez, L. E. y Rodríguez Soriano, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270.
- Torres, P.A. (2016). Acerca de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa cubana actual. *Atenas. Revista Científico Pedagógica*, 2(34), 1-15.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- Valls, R. y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 11-15.
- Valls, R. & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.
- Vargas, J. y Flecha, R. (2000). El aprendizaje dialógico como “experto” en resolución de conflictos. *Contextos educativos: Revista de educación*, 3, 81-88.

- Vieira, L. (2010). *Voluntariado en la escuela: Un estudio de casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Vieira, L., y Puigdemívol, I. (2013). ¿Voluntarios dentro del aula? El rol del voluntariado en “Comunidades de Aprendizaje”. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), 37-55.
- Vizcarra, M. T., Macazaga, A. y Rekalde, I. (2016). ¿Cómo se resuelven los conflictos en tres comunidades de aprendizaje? *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 281-301.
- Vygotski, L. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Austral.
- Wang, M. T. & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

9 Webgrafía

Consejería de educación. Junta de Andalucía. "Cuestionario sobre convivencia escolar para el alumnado". Recuperado de:

www.juntadeandalucia.es/educacion/.../f8772881-6a04-4d5d-a221-4a42c0390fc0

Consejería de educación. Junta de Andalucía. "Cuestionario sobre convivencia escolar para el profesorado". Recuperado de:

www.juntadeandalucia.es/educacion/.../f10c0cc3-0378-4fbf-ab97-94723a73d5c1

"Cuestionario de clima de aula y de centro para alumnos". Recuperado de:

<https://convivencia.wordpress.com/2010/05/04/cuestionario-para-alumnado-sobre-clima-de-aula-y-de-centro/>

"Cuestionario de clima escolar para familias". Recuperado de:

<https://convivencia.wordpress.com/2010/05/04/cuestionario-para-familias-sobre-clima-de-aula-y-de-centro/>

"Cuestionario para estudiantes sobre el estado inicial de la convivencia escolar".

Recuperado de:

<https://convivencia.wordpress.com/2010/05/04/cuestionario-para-alumnado-sobre-el-estado-inicial-y-progreso-de-la-convivencia/>

"Cuestionario para el profesorado sobre el estado inicial de la convivencia escolar". Recuperado de:

<https://convivencia.wordpress.com/2010/05/04/cuestionario-para-profesorado-sobre-el-estado-inicial-y-progreso-de-la-convivencia/>

"Final Includ-ed Report". Recuperado de:

creaub.info/included/wp-content/.../D25.2_Final-Report_final.pdf

Gutiérrez Marfileño, M.V. “Batería de Instrumentos para la Evaluación del Clima Escolar en Escuelas Primarias”. Dirección de Evaluación de Escuelas del INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de:

<https://santaclaraorientacion.files.wordpress.com/2010/11/evaluacion-clima-escolar.pdf>

Página web de Comunidades de Aprendizaje: *<http://utopiadream.info/ca/>*

Página web del Colegio Santiago Apóstol: *www.santiagoapostolcabanyal.es*

Página web del Instituto CREA: *<https://crea.ub.edu/index/?lang=es>*

10 Legislación

Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana. [2007/9730]. Publicado en el Diari Oficial Generalitat Valenciana (DOGV), número 5562, el 24 de Julio de 2007.

Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. [2007/9717]. Publicado en el Diari Oficial Generalitat Valenciana (DOGV), número 5562, el 24 de Julio de 2007.

Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. [2018/7822]. Publicado en el Diari Oficial Generalitat Valenciana (DOGV), número 8356, el 7 de Agosto de 2018.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en Boletín Oficial del Estado (BOE), número 106, de 4 de mayo de 2006. Referencia: BOE-A-2006-7899.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Publicada en Boletín oficial del Estado (BOE), número 295, de 10 de diciembre de 2013. Referencia: BOE-A-2013-12886.

Orden de 15 de febrero de 2003, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se autoriza la puesta en marcha del proyecto de innovación singular denominado Comunidades de Aprendizaje en diversos centros de la Comunidad Autónoma de Aragón. Publicada en Boletín Oficial de Aragón (BOA), número 20, del 19 de Febrero de 2003.

Orden de 8 de Junio de 2012, del Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como "Comunidad de Aprendizaje" y se crea la Red Andaluza "Comunidades de Aprendizaje". Publicada en Boletín Oficial de la Junta de Andalucía - Histórico del BOJA, Boletín número 126, el 28 de Junio de 2012.

Resolución de 27 de junio de 2018, del secretario autonómico de Educación e Investigación, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y funcionamiento de los centros que imparten Educación Infantil de segundo ciclo y Educación Primaria durante el curso 2018-2019. [2018/6520]. Publicada en el Diari Oficial Generalitat Valenciana (DOGV), número 8332, el 5 de Julio de 2018.

ANEXOS

ANEXO 1: Metodología

ANEXO 2: Éxito educativo

ANEXO 3: Mejora de la convivencia - Alumnado

ANEXO 4: Mejora de la convivencia - Familias

ANEXO 5: Mejora de la convivencia - Docentes

ANEXO 6: Mejora de la convivencia - Alumnado, familias y docentes

ANEXO 1: METODOLOGÍA

1	Metodología	408
1.1	Pruebas de Competencia matemática y lingüística.....	408
1.2	Modificaciones en las preguntas del cuestionario	408
1.3	Jueces expertos	441
1.4	Fiabilidad del “Cuestionario para la valoración del clima escolar”	448
1.4.1	Fiabilidad del cuestionario del alumnado.....	448
1.4.2	Fiabilidad del cuestionario de familias.	453
1.4.3	Fiabilidad del cuestionario de docentes.....	460
1.5	Validez del “Cuestionario para la validación del clima escolar”	466
1.5.1	Validez del cuestionario de alumnado.	466
1.5.2	Validez del cuestionario de familias.....	468
1.5.3	Validez del cuestionario de docentes.	470
1.6	Cuestionarios para la valoración del clima escolar	472

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	444
Tabla 2.....	448
Tabla 3.....	448
Tabla 4.....	448
Tabla 5.....	449
Tabla 6.....	449
Tabla 7.....	449
Tabla 8.....	450
Tabla 9.....	450
Tabla 10.....	451
Tabla 11.....	451
Tabla 12.....	451
Tabla 13.....	451
Tabla 14.....	452
Tabla 15.....	452
Tabla 16.....	453
Tabla 17.....	453
Tabla 18.....	453
Tabla 19.....	453
Tabla 20.....	454
Tabla 21.....	455
Tabla 22.....	456
Tabla 23.....	456
Tabla 24.....	457
Tabla 25.....	457
Tabla 26.....	458

Tabla 27.....	458
Tabla 28.....	458
Tabla 29.....	459
Tabla 30.....	459
Tabla 31.....	460
Tabla 32.....	460
Tabla 33.....	460
Tabla 34.....	461
Tabla 35.....	461
Tabla 36.....	462
Tabla 37.....	462
Tabla 38.....	462
Tabla 39.....	463
Tabla 40.....	463
Tabla 41.....	464
Tabla 42.....	464
Tabla 43.....	465
Tabla 44.....	465
Tabla 45.....	466
Tabla 46.....	467
Tabla 47.....	468
Tabla 48.....	469
Tabla 49.....	470
Tabla 50.....	471

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Claridad ítems. Cuestionario alumnado.....	466
Gráfico 2. Coherencia ítems. Cuestionario alumnado.....	467
Gráfico 3. Caridad ítems. Cuestionario familias.....	468
Gráfico 4. Coherencia ítems. Cuestionario familias.....	469
Gráfico 5. Claridad ítems. Cuestionario docentes.....	470
Gráfico 6. Coherencia ítems. Cuestionario docentes.....	471

1 Metodología

1.1 Pruebas de Competencia matemática y lingüística

La composición y redacción de las pruebas corresponde a una Comisión Técnica conformada por un Presidente, que es el jefe del Servicio de Evaluación y estudios y 3 técnicos de ese mismo servicio, quienes elaborarán las pruebas en base al material de los grupos de trabajo que los Cefire (Centro de formación y recursos del profesorado) organizan a tal fin, según recoge el artículo séptimo de la resolución de 11 de diciembre de 2014, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte.

Las pruebas se realizan en castellano o valenciano según el programa de educación bilingüe de cada grupo de alumnos y alumnas. Todos los centros objeto de estudio en la presente tesis doctoral han realizado las pruebas en lengua castellana.

Los resultados de dichas pruebas son enviados a cada centro por la propia Conselleria, en el denominado “Informe de resultados”, que incluye también un “Documento para la interpretación del informe de resultados de los centros”, en el que se explica cómo se han obtenido los resultados y cómo interpretar las tablas que los recogen.

1.2 Modificaciones en las preguntas del cuestionario

Se muestra seguidamente la herramienta de validación de los cuestionarios.

EVALUACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR
CUESTIONARIO PARA FAMILIAS

DATOS DE CONTEXTO

COMPLETAR PARA LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO																		
<p>1) Por favor, indique quién responde a este cuestionario:</p> <p><input type="checkbox"/> Padre</p> <p><input type="checkbox"/> Madre</p> <p><input type="checkbox"/> Familiar (abuelo/a, tío/a, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> Tutor legal</p>	<p>El enunciado es comprensible para los destinatarios.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Mal</td> <td>Regular</td> <td>Bien</td> <td>Muy bien</td> </tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	<p>La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Mal</td> <td>Regular</td> <td>Bien</td> <td>Muy bien</td> </tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
<p>2) Señale el curso al que asisten sus hijos/as o en el que colabora como voluntario/a.</p> <p><input type="checkbox"/> 1º Primaria</p> <p><input type="checkbox"/> 2º Primaria</p> <p><input type="checkbox"/> 3º Primaria</p> <p><input type="checkbox"/> 4º Primaria</p> <p><input type="checkbox"/> 5º Primaria</p> <p><input type="checkbox"/> 6º Primaria</p>	<p>El enunciado es comprensible para los destinatarios.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Mal</td> <td>Regular</td> <td>Bien</td> <td>Muy bien</td> </tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	<p>La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Mal</td> <td>Regular</td> <td>Bien</td> <td>Muy bien</td> </tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															

CUESTIONARIO SOBRE CLIMA ESCOLAR

Por favor, responda a todas las cuestiones siguientes: *(esta es la forma en que se responderá al cuestionario, no es lo que debéis responder los jueces expertos)*

1= Muy en desacuerdo

2= En desacuerdo

3= Indeciso

4= De acuerdo

5= Muy de acuerdo

CLIMA DE CONVIVENCIA GENERAL	COMPLETAR PARA LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO							
<i>En esta escuela</i>								
1. Existen pocos conflictos	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
2. Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
3. Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
4. Existe un clima de armonía y sana convivencia	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
5. Los profesores tienen buenas relaciones entre sí.	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
6. Las relaciones entre los alumnos son favorables.	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien

7. Las relaciones entre profesores y alumnos son satisfactorias.	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
8. La relación de los profesores con los padres de familia y el voluntariado es muy adecuada.	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
9. La relación del director/a con el equipo de profesores es satisfactoria.	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
10. La relación del director/a con los padres de familia y el voluntariado es satisfactoria.	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
11. La relación del director/a con los alumnos es satisfactoria.	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
12. Mi relación con el director/a es satisfactoria	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
13. Mi relación con los profesores es satisfactoria	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															

14. Mi relación con mi hijo/a es muy buena	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
15. Mi relación con los otros padres de familia es satisfactoria	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
16. Existen canales de comunicación que garantizan una buena comunicación entre la comunidad escolar	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
17. Hay una buena comunicación entre los profesores	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
18. La comunicación entre profesores y alumnos es favorable	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
19. Los profesores mantienen una relación favorable con los padres de familia y con el voluntariado	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
20. El director/a mantiene una buena relación con los profesores	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table>	1	2	3	4	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table>	1	2	3	4								
1	2	3	4															
1	2	3	4															

	Mal Regular Bien Muy bien	Mal Regular Bien Muy bien
21. El director/a mantiene una buena comunicación con los padres de familia y con el voluntariado.	El enunciado es comprensible para los destinatarios. 1 2 3 4 Mal Regular Bien Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. 1 2 3 4 Mal Regular Bien Muy bien
22. El director/a mantiene una buena relación con los alumnos	El enunciado es comprensible para los destinatarios. 1 2 3 4 Mal Regular Bien Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. 1 2 3 4 Mal Regular Bien Muy bien
23. El director/a y yo nos comunicamos constantemente	El enunciado es comprensible para los destinatarios. 1 2 3 4 Mal Regular Bien Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. 1 2 3 4 Mal Regular Bien Muy bien
24. Mantengo una buena comunicación con el profesor/a de mi hijo sobre los asuntos de la escuela	El enunciado es comprensible para los destinatarios. 1 2 3 4 Mal Regular Bien Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. 1 2 3 4 Mal Regular Bien Muy bien
25. Mi comunicación con mi hijo/a es adecuada	El enunciado es comprensible para los destinatarios. 1 2 3 4 Mal Regular Bien Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. 1 2 3 4 Mal Regular Bien Muy bien
26. Me comunico frecuentemente con otros padres de familia	El enunciado es comprensible para los destinatarios. 1 2 3 4 Mal Regular Bien Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. 1 2 3 4 Mal Regular Bien Muy bien
27. Existe un clima de confianza entre todos.	El enunciado es comprensible para los destinatarios. 1 2 3 4	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. 1 2 3 4

	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
SATISFACCIÓN Y CUMPLIMIENTO DE EXPECTATIVAS	<u>COMPLETAR PARA LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO</u>							
En esta escuela								
28. Los profesores confían en su director/a	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
29. Los profesores confían en los padres de familia y el voluntariado	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
30. Los alumnos tienen confianza en sus profesores	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
31. El director confía en nosotros como padres de familia y el voluntariado	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
32. El profesor/a de mi hijo confía en mí	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
33. Yo confío en los profesores	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
34. El director/a se siente orgulloso/a de su trabajo	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			

	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
35. Los profesores se sienten orgullosos de su trabajo	El enunciado es comprensible para los destinatarios.	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.																
36. Los profesores se sienten muy identificados con su trabajo	El enunciado es comprensible para los destinatarios.	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.																
37. Me siento orgulloso/a de mi participación	El enunciado es comprensible para los destinatarios.	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.																
38. Me siento satisfecho/a con lo que hasta ahora hemos logrado	El enunciado es comprensible para los destinatarios.	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.																
39. Estoy satisfecho/a con el desempeño del director/a	El enunciado es comprensible para los destinatarios.	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.																
40. Me siento satisfecho con el trabajo que desarrollan los profesores en general	El enunciado es comprensible para los destinatarios.	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.																

41. Estoy satisfecho con el desempeño de mi hijo/a	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
42. Me siento satisfecho/a con la participación de los padres de familia en los asuntos escolares de sus hijos	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
43. Estoy satisfecho/a con el trabajo que he realizado en esta escuela	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
44. Se reconoce el trabajo del director/a	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
45. Se reconoce la labor de los profesores mediante estímulos por su desempeño	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
46. Se reconoce el esfuerzo de los alumnos mediante la entrega de premios o diplomas	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
47. Se reconoce la participación de los padres de familia y del voluntariado	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table>	1	2	3	4	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table>	1	2	3	4								
1	2	3	4															
1	2	3	4															

	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
48. He obtenido reconocimientos por mi labor de apoyo	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
49. Se han dado los resultados que yo esperaba al inicio del curso escolar	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
50. El director/a ha cumplido con lo que yo esperaba de su trabajo	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
51. Los profesores han cumplido con lo que yo esperaba de su trabajo	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
52. Mi hijo/a ha cumplido con lo que yo esperaba que aprendiera en este año	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
53. Los padres de familia y el voluntariado han participado en la escuela de acuerdo a lo que yo esperaba al inicio el curso escolar	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
54. Estoy motivado/a para seguir apoyando	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4

	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
55. Me siento comprometido/a a seguir participando en las distintas actividades a las que se nos convoque	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien

OBSERVACIONES

Si hay algo que usted considera oportuno añadir y/o comentar, por favor, hágalo en este espacio.

**EVALUACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR
CUESTIONARIO PARA PROFESORES/AS**

DATOS DE CONTEXTO

	<u>COMPLETAR PARA LA VALIADACIÓN DEL CUESTIONARIO</u>							
1. Por favor, indique quién responde a este cuestionario: <input type="checkbox"/> Tutor <input type="checkbox"/> Especialista	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
2. Señale el curso/s en los que imparte docencia <input type="checkbox"/> 3º Primaria <input type="checkbox"/> 4º Primaria <input type="checkbox"/> 5º Primaria <input type="checkbox"/> 6º Primaria	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
3. Número de cursos que imparte docencia en el centro <input type="checkbox"/> 1 curso <input type="checkbox"/> 2-3 cursos <input type="checkbox"/> 4 -5 cursos <input type="checkbox"/> 5-10 cursos <input type="checkbox"/> Más de 10 cursos	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien

CUESTIONARIO SOBRE CLIMA ESCOLAR

Por favor, responda a todas las cuestiones siguientes: *(esta es la forma en que se responderá al cuestionario, no es lo que debéis responder los jueces expertos)*

- 1= Muy en desacuerdo
- 2= En desacuerdo
- 3= Indeciso
- 4= De acuerdo
- 5= Muy de acuerdo

CLIMA DE CONVIVENCIA GENERAL	<u>COMPLETAR PARA LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO</u>							
<i>En esta escuela</i>								
1. Existen pocos conflictos	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
2. Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
3. Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
4. Existe un ambiente de armonía y sana convivencia	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
5. Los profesores tenemos buenas relaciones entre sí.	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			

	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
6. Las relaciones entre los alumnos son favorables.	El enunciado es comprensible para los destinatarios.	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.																
	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
7. Las relaciones entre profesores y alumnos son satisfactorias.	El enunciado es comprensible para los destinatarios.	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.																
	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
8. La relación de los profesores con los padres de familia es muy adecuada	El enunciado es comprensible para los destinatarios.	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.																
	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
9. Mi relación con el inspector/a es satisfactoria	El enunciado es comprensible para los destinatarios.	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.																
	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
10. Mi relación con el director/a es satisfactoria	El enunciado es comprensible para los destinatarios.	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.																
	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															

11. Mi relación con los alumnos es favorable	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" data-bbox="853 331 1384 405"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" data-bbox="1473 331 2004 405"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
12. Mi relación con los padres de familia y el voluntariado es satisfactoria	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" data-bbox="853 510 1384 582"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" data-bbox="1473 510 2004 582"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
13. Existen canales de comunicación que garantizan una buena comunicación entre la comunidad escolar	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" data-bbox="853 687 1384 759"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" data-bbox="1473 687 2004 759"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
14. Hay una buena comunicación entre los profesores	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" data-bbox="853 863 1384 935"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" data-bbox="1473 863 2004 935"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
15. La comunicación entre profesores y alumnos es favorable	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" data-bbox="853 1078 1384 1150"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" data-bbox="1473 1078 2004 1150"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
16. La comunicación entre los alumnos es favorable	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" data-bbox="853 1294 1384 1337"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table>	1	2	3	4	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" data-bbox="1473 1294 2004 1337"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table>	1	2	3	4								
1	2	3	4															
1	2	3	4															

	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
17. Los profesores mantienen una relación favorable con los padres de familia y con el voluntariado	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
18. El inspector/a y yo nos comunicamos constantemente	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
19. El director/a y yo mantenemos una buena comunicación	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
20. Mi comunicación con los alumnos es adecuada	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
21. Me comunico frecuentemente con los padres de familia y el voluntariado	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
22. Existe un clima de confianza entre la comunidad escolar	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4

	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
23. Los profesores confiamos en el director/a	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1 Mal	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien	1 Mal	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien
24. Los profesores confiamos en los padres de familia y el voluntariado	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1 Mal	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien	1 Mal	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien
25. Los alumnos tienen confianza en sus profesores	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1 Mal	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien	1 Mal	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien
26. Los alumnos tienen confianza en el director/a	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1 Mal	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien	1 Mal	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien
SATISFACCIÓN Y CUMPLIMIENTO DE EXPECTATIVAS	<u>COMPLETAR PARA LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO</u>							
<i>En esta escuela</i>								
27. El inspector se siente orgulloso/a de su trabajo	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1 Mal	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien	1 Mal	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien

28. El director se siente orgulloso/a de su trabajo	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Mal</td><td style="text-align: center;">Regular</td><td style="text-align: center;">Bien</td><td style="text-align: center;">Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Mal</td><td style="text-align: center;">Regular</td><td style="text-align: center;">Bien</td><td style="text-align: center;">Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
29. Los profesores nos sentimos orgullosos de nuestro trabajo	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Mal</td><td style="text-align: center;">Regular</td><td style="text-align: center;">Bien</td><td style="text-align: center;">Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Mal</td><td style="text-align: center;">Regular</td><td style="text-align: center;">Bien</td><td style="text-align: center;">Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
30. Me siento orgulloso/a de mi trabajo	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Mal</td><td style="text-align: center;">Regular</td><td style="text-align: center;">Bien</td><td style="text-align: center;">Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Mal</td><td style="text-align: center;">Regular</td><td style="text-align: center;">Bien</td><td style="text-align: center;">Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
31. Los profesores nos sentimos muy identificados con nuestro trabajo	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Mal</td><td style="text-align: center;">Regular</td><td style="text-align: center;">Bien</td><td style="text-align: center;">Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Mal</td><td style="text-align: center;">Regular</td><td style="text-align: center;">Bien</td><td style="text-align: center;">Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
32. Me siento orgullosos/a de mi trabajo	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Mal</td><td style="text-align: center;">Regular</td><td style="text-align: center;">Bien</td><td style="text-align: center;">Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Mal</td><td style="text-align: center;">Regular</td><td style="text-align: center;">Bien</td><td style="text-align: center;">Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
33. Me siento satisfecho/a con lo que hasta ahora hemos logrado	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Mal</td><td style="text-align: center;">Regular</td><td style="text-align: center;">Bien</td><td style="text-align: center;">Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Mal</td><td style="text-align: center;">Regular</td><td style="text-align: center;">Bien</td><td style="text-align: center;">Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															

34. Estoy satisfecho/a con el desempeño del inspector/a	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Mal</td><td style="text-align: center;">Regular</td><td style="text-align: center;">Bien</td><td style="text-align: center;">Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Mal</td><td style="text-align: center;">Regular</td><td style="text-align: center;">Bien</td><td style="text-align: center;">Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
35. Me siento satisfecho con el trabajo que realiza el director/a	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Mal</td><td style="text-align: center;">Regular</td><td style="text-align: center;">Bien</td><td style="text-align: center;">Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Mal</td><td style="text-align: center;">Regular</td><td style="text-align: center;">Bien</td><td style="text-align: center;">Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
36. Me siento satisfecho/a con el trabajo que desarrollan los profesores en general	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Mal</td><td style="text-align: center;">Regular</td><td style="text-align: center;">Bien</td><td style="text-align: center;">Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Mal</td><td style="text-align: center;">Regular</td><td style="text-align: center;">Bien</td><td style="text-align: center;">Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
37. Estoy satisfecho/a con el desempeño de los alumnos en general	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Mal</td><td style="text-align: center;">Regular</td><td style="text-align: center;">Bien</td><td style="text-align: center;">Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Mal</td><td style="text-align: center;">Regular</td><td style="text-align: center;">Bien</td><td style="text-align: center;">Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
38. Me siento satisfecho/a con la participación de los padres de familia en los asuntos escolares de sus hijos	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Mal</td><td style="text-align: center;">Regular</td><td style="text-align: center;">Bien</td><td style="text-align: center;">Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Mal</td><td style="text-align: center;">Regular</td><td style="text-align: center;">Bien</td><td style="text-align: center;">Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
39. Estoy satisfecho/a con el trabajo que he realizado en esta escuela	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Mal</td><td style="text-align: center;">Regular</td><td style="text-align: center;">Bien</td><td style="text-align: center;">Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Mal</td><td style="text-align: center;">Regular</td><td style="text-align: center;">Bien</td><td style="text-align: center;">Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															

40. Se reconoce el trabajo del inspector/a	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" data-bbox="853 331 1384 405"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" data-bbox="1473 331 2004 405"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
41. Se reconoce el trabajo del director/a	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" data-bbox="853 510 1384 582"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" data-bbox="1473 510 2004 582"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
42. Se reconoce la labor de los profesores mediante estímulos por su desempeño	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" data-bbox="853 687 1384 759"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" data-bbox="1473 687 2004 759"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
43. Se reconoce el esfuerzo de los alumnos mediante la entrega de premios o diplomas	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" data-bbox="853 863 1384 935"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" data-bbox="1473 863 2004 935"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
44. Se reconoce la participación de los padres de familia y de los voluntarios mediante la entrega de premios o diplomas	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" data-bbox="853 1118 1384 1190"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" data-bbox="1473 1118 2004 1190"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															

45. He obtenido reconocimientos por mi labor como profesor/a	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" data-bbox="853 331 1384 408"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" data-bbox="1473 331 2004 408"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
46. Se han dado los resultados que yo esperaba al inicio del curso escolar	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" data-bbox="853 549 1384 625"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" data-bbox="1473 549 2004 625"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
47. El inspector/a ha cumplido con mis expectativas iniciales	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" data-bbox="853 761 1384 837"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" data-bbox="1473 761 2004 837"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
48. El director/a ha cumplido con mis expectativas iniciales	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" data-bbox="853 941 1384 1018"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" data-bbox="1473 941 2004 1018"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
49. Los profesores han cumplido con mis expectativas iniciales	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" data-bbox="853 1121 1384 1198"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" data-bbox="1473 1121 2004 1198"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
50. Los alumnos en general han cumplido con mis expectativas iniciales	El enunciado es comprensible para los destinatarios. <table border="1" data-bbox="853 1302 1384 1337"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table>	1	2	3	4	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación. <table border="1" data-bbox="1473 1302 2004 1337"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table>	1	2	3	4								
1	2	3	4															
1	2	3	4															

	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
51. Los padres de familia y el voluntariado han participado en la escuela de acuerdo a lo que se esperaba al inicio del curso escolar	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
52. Estoy motivado/a para realizar mis funciones como profesor/a	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
53. Me siento comprometido/a a cumplir mi trabajo como profesor/a	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien

OBSERVACIONES

Si hay algo que usted considera oportuno añadir y/o comentar, por favor, hágalo en este espacio.

**EVALUACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR
CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO**

DATOS DE CONTEXTO

	<u>COMPLETAR PARA LA VALIADACIÓN DEL CUESTIONARIO</u>							
1. Marca si eres <input type="checkbox"/> Chico <input type="checkbox"/> Chica	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
2. Señale tu curso <input type="checkbox"/> 3º Primaria <input type="checkbox"/> 4º Primaria <input type="checkbox"/> 5º Primaria <input type="checkbox"/> 6º Primaria	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
3. Marca cuántos hermanos tienes (sin contarte a ti) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3-4 <input type="checkbox"/> 5 o más	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
4. ¿Vives en el mismo barrio donde está tu colegio? <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No								

CUESTIONARIO SOBRE CLIMA ESCOLAR

Por favor, responda a todas las cuestiones siguientes: *(esta es la forma en que se responderá al cuestionario, no es lo que debéis responder los jueces expertos)*

- 1= Muy en desacuerdo
- 2= En desacuerdo
- 3= Indeciso
- 4= De acuerdo
- 5= Muy de acuerdo

CLIMA DE CONVIVENCIA GENERAL	<u>COMPLETAR PARA LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO</u>							
<i>En esta escuela</i>								
1. Existen pocos conflictos	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
2. Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
3. Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
4. Existe un ambiente de armonía y sana convivencia	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
5. Los profesores se llevan bien	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien

6. Los alumnos nos llevamos bien	<p>El enunciado es comprensible para los destinatarios.</p> <table border="1" data-bbox="853 336 1384 405"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Mal</td> <td>Regular</td> <td>Bien</td> <td>Muy bien</td> </tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	<p>La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.</p> <table border="1" data-bbox="1473 336 2004 405"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Mal</td> <td>Regular</td> <td>Bien</td> <td>Muy bien</td> </tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
7. Los profesores se llevan bien con nosotros	<p>El enunciado es comprensible para los destinatarios.</p> <table border="1" data-bbox="853 588 1384 657"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Mal</td> <td>Regular</td> <td>Bien</td> <td>Muy bien</td> </tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	<p>La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.</p> <table border="1" data-bbox="1473 588 2004 657"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Mal</td> <td>Regular</td> <td>Bien</td> <td>Muy bien</td> </tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
8. Los profesores se llevan bien con los padres de familia	<p>El enunciado es comprensible para los destinatarios.</p> <table border="1" data-bbox="853 767 1384 836"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Mal</td> <td>Regular</td> <td>Bien</td> <td>Muy bien</td> </tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	<p>La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.</p> <table border="1" data-bbox="1473 767 2004 836"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Mal</td> <td>Regular</td> <td>Bien</td> <td>Muy bien</td> </tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
9. Yo me llevo bien con el director/a	<p>El enunciado es comprensible para los destinatarios.</p> <table border="1" data-bbox="853 948 1384 1016"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Mal</td> <td>Regular</td> <td>Bien</td> <td>Muy bien</td> </tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	<p>La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.</p> <table border="1" data-bbox="1473 948 2004 1016"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Mal</td> <td>Regular</td> <td>Bien</td> <td>Muy bien</td> </tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
10. Yo me llevo bien con mi profesor/a	<p>El enunciado es comprensible para los destinatarios.</p> <table border="1" data-bbox="853 1128 1384 1197"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Mal</td> <td>Regular</td> <td>Bien</td> <td>Muy bien</td> </tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	<p>La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.</p> <table border="1" data-bbox="1473 1128 2004 1197"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Mal</td> <td>Regular</td> <td>Bien</td> <td>Muy bien</td> </tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
11. Me llevo bien con los otros niños de mi clase	<p>El enunciado es comprensible para los destinatarios.</p> <table border="1" data-bbox="853 1303 1384 1340"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> </table>	1	2	3	4	<p>La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.</p> <table border="1" data-bbox="1473 1303 2004 1340"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> </table>	1	2	3	4								
1	2	3	4															
1	2	3	4															

	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
12. Nos informan de todas las cosas importantes que suceden	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
13. Los profesores se comunican todas las cosas importantes	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
14. Los alumnos tenemos buena comunicación con los profesores	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
15. Los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
16. Los alumnos nos comunicamos muy bien con el director/a	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
17. Los alumnos tenemos buena comunicación con los profesores	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			

	1 Mal	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien	1 Mal	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien
18. Me comunico bien con el director	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1 Mal	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien	1 Mal	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien
19. Me comunico muy bien con mi profesor	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1 Mal	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien	1 Mal	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien
20. Todos nos tenemos confianza	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1 Mal	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien	1 Mal	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien
21. Los niños tenemos confianza en el director/a	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1 Mal	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien	1 Mal	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien
22. Los niños tenemos confianza en los profesores/as	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1 Mal	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien	1 Mal	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien
23. Yo le tengo confianza a mi maestro/a	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			

	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
SATISFACCIÓN Y CUMPLIMIENTO DE EXPECTATIVAS	<u>COMPLETAR PARA LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO</u>																	
<i>En esta escuela</i>																		
24. El director/a se siente orgulloso de ser el director	El enunciado es comprensible para los destinatarios.	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.																
	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
25. Los maestros se sienten orgullosos de enseñar	El enunciado es comprensible para los destinatarios.	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.																
	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
26. Me siento muy bien por lo que he aprendido	El enunciado es comprensible para los destinatarios.	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.																
	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
27. Mis papás están contentos con mis notas	El enunciado es comprensible para los destinatarios.	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.																
	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Mal</td><td>Regular</td><td>Bien</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	2	3	4	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
1	2	3	4															
Mal	Regular	Bien	Muy bien															
28. Mi maestro/a está contento con mis notas	El enunciado es comprensible para los destinatarios.	La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.																
	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table>	1	2	3	4	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table>	1	2	3	4								
1	2	3	4															
1	2	3	4															

	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
29. Mis papás se sienten contentos porque apoyan en lo que se necesita (en el colegio)	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
30. Se habla de lo bien que trabaja el director/a	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
31. Se habla de lo bien que enseña nuestro maestro/a	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
32. Se habla de lo bien que apoyan nuestros padres y los voluntarios	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
33. Premian a los buenos alumnos con diplomas, medallas o cosas así	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
34. Aprendo todo lo que yo esperaba	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4

	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien
35. Me dan ganas de estudiar	El enunciado es comprensible para los destinatarios.				La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Mal	Regular	Bien	Muy bien

OBSERVACIONES

Si hay algo que usted considera oportuno añadir y/o comentar, por favor, hágalo en este espacio.

Los jueces expertos valoran la claridad de las preguntas y su valor en la investigación que nos ocupa, si bien es cierto que proponen ciertas modificaciones que son tenidas en cuenta en la redacción final de los ítems.

- Sustituir la expresión padres de familia por familias, algo que finalmente se acepta dadas las circunstancias de algunos de los alumnos y alumnas de los centros objeto de investigación que conviven con sus abuelos, tíos u otros familiares o bien en centros de acogida.

- Los jueces valoran la necesidad de poner ambos géneros en todas las preguntas (el profesor y la profesora) o bien sustituirlos por palabras que engloben ambos géneros (el profesorado), cambio que se hace en todas las preguntas de los distintos cuestionarios.

- Los jueces hacen constar que se utilizan indistintamente distintas palabras sinónimas en las preguntas de los cuestionarios: escuela/colegio, profesores y profesoras/maestros y maestras e instan a la utilización de una única palabra de forma constante.

- Se modifican algunas cuestiones para facilitar la comprensión que, por cuestiones de distinto vocabulario u expresión entre países podrían generar dudas. Así pues, la pregunta “Las relaciones entre los alumnos son favorables” se modifica por “Los alumnos y alumnas tienen buenas relaciones entre sí” (de la otra forma cabría preguntarse a qué son favorables) o bien se cambia la palabra favorable por adecuada. Igualmente, la pregunta “Me dan ganas de estudiar” referida al alumnado se cambia por “Siento ganas de estudiar”. Algo similar sucede en ciertas preguntas formuladas de la siguiente manera: “Se habla de lo bien que trabaja el (la) director (a)”, que se reformulan poniendo un sujeto

a la frase, para facilitar la comprensión de la misma: “Todos/as hablamos de lo bien que trabaja el director/a”.

- Dentro de la escala Likert con 5 opciones de respuesta, se opta por cambiar la opción intermedia: “Indeciso” por “Indiferente”, puesto que se considera más adecuada para las preguntas planteadas.

- Los jueces expertos opinan que resultaría más fácilmente comprensible si se formularan preguntas diferenciadas acerca de las familias y del voluntariado. Así, siguiendo con el ejemplo previamente expuesto, la pregunta 21 del cuestionario a familias que estaba formulada así: “El (la) director (a) mantiene una buena relación con los padres de familia” se reformula en dos preguntas distintas: “El director/a mantiene una buena relación con las familias” y, seguidamente, una nueva pregunta “El director/a mantiene una buena relación con los voluntarios y voluntarias”.

- La primera pregunta de la sección “Últimas cuestiones” era la siguiente: “La convivencia ha mejorado en los últimos 5 cursos”. Finalmente, se pregunta por un período de tiempo inferior, a saber, 3 cursos, dado que la edad del alumnado no les permitiría tener una visión temporal tan amplia.

- Dado que los alumnos y alumnas de 3º a 6º de primaria a quienes va dirigido el cuestionario asisten a clase con más de un profesor, se decide poner en plural las preguntas del tipo: “Yo me llevo bien con mi profesor/a” (pregunta 10 del cuestionario original del alumnado) que queda formulada así: “Yo me llevo bien con mis profesores y profesoras”.

- Se precisan con ejemplos algunas cuestiones para facilitar la comprensión de las mismas. Por ejemplo, en la pregunta 3 del apartado “Últimas cuestiones” del cuestionario de alumnado y del cuestionario de profesorado se especifican

los conflictos a los que se hace referencia, añadiendo: peleas, insultos, empujones, etc. o en las preguntas de los distintos cuestionarios referidas a reconocimiento del esfuerzo mediante la entrega de premios o diplomas se añade “u otro tipo de reconocimientos” para englobar cualquier posibilidad que pueda darse en los colegios. En este mismo sentido, la pregunta 27 del cuestionario de familias y la 22 del cuestionario del profesorado se reformulan hasta quedar de la siguiente forma: “Existe un clima de confianza entre todos los miembros de la comunidad escolar (alumnado, docentes, familias, voluntariado)”, de la misma forma que en la pregunta 38 del cuestionario original de familias. En los distintos cuestionarios, las preguntas referidas a la participación de la comunidad en la escuela se ejemplifican distintas formas de participación, añadiendo “como voluntarios/as, preparando fiestas y celebraciones, en las excursiones, para confeccionar disfraces, etc.”, formulando situaciones que pueden darse en cualquier centro educativo.

- Se acotan ciertas cuestiones más amplias para mejor comprensión, por ejemplo: “Mi relación con mi hijo (a) es adecuada” se modifica de tal manera que se especifica “Mi comunicación con mi hijo/a sobre los asuntos del colegio es adecuada”.

- En el cuestionario del alumnado se reformulan algunas cuestiones a fin de que sean más fácilmente comprensibles para los niños y niñas que tendrán que responder al mismo. Por ejemplo, la pregunta 13 del cuestionario original “Los profesores se comunican todas las cosas importantes” se cambia por “Los profesores y profesoras se cuentan entre ellos todas las cosas importantes que suceden en el colegio”. Así mismo, en la pregunta 20 “Todos nos tenemos confianza” se añade “unos a otros”.

- En el cuestionario del profesorado se eliminan las preguntas que hacían referencia al inspector, dado que se considera que los docentes pueden no tener información suficiente para responder a las mismas con exactitud. También en el cuestionario del profesorado, las preguntas originales 48, 49 y 50 se modifican, cambiando la expresión “expectativas iniciales” por “expectativas que tenía sobre ellos/ellas al inicio del curso escolar”.
- En el cuestionario de familias, se cambia la cuestión 23 “El (la) director (a) y yo nos comunicamos constantemente”, variando la palabra constantemente por “con facilidad”.

1.3 Jueces expertos

Para la validación del clima escolar se ha contado con 12 jueces expertos, de distintas edades, género y ámbitos profesionales, tal y como se muestra seguidamente (tabla 1).

Entre los docentes se cuenta con una diplomada en Educación social y en Magisterio, Licenciada en Psicopedagogía y con un máster en Investigación e Innovación en educación infantil y primaria. Cuenta con una experiencia de 3 años como educadora social, 6 cursos como maestra de Infantil y 2 como maestra de Pedagogía Terapéutica. Además, han validado los cuestionarios la jefa de estudios de un colegio de Buñol, diplomada en la especialidad de lengua extranjera de Magisterio y con una experiencia de 12 años como docente, así como el director del mismo centro, Licenciado en Historia del arte y profesor desde hace 6 cursos escolares.

Han participado en la validación 2 docentes jubilados. Uno de ellos es maestro de Pedagogía Terapéutica, Licenciado en Filosofía (especialidad de Pedagogía) y Diplomado en Formación de adultos. Su experiencia docente se

ha desarrollado a lo largo de 21 años como maestro de Sociales y Lengua española, 12 años como profesor en una escuela de adultos y 11 como maestro de PT en un instituto. Su experiencia profesional incluye 4 años como concejal en el Ayuntamiento de Mislata (Valencia), 16 años como miembro de la Comisión de escolarización del citado Ayuntamiento y 10 años como representante de la Federación de enseñanza de UGT (FETE-UGT-PV) en el Consejo escolar de adultos de la Conselleria de Educación. El otro docente jubilado, Licenciado en Filosofía pura y Diplomado en Alimentación y nutrición, ha trabajado como maestro de Primaria durante 30 años, ocupando los puestos de secretario de centro escolar (4 años) y director (6 años). Así mismo ha sido durante 13 cursos escolares profesor de Filosofía en Secundaria. Cabe destacar el hecho de que fue durante 3 años Secretario general de la Federación de enseñanza de UGT (FETE-UGT-PV), así como miembro del Consejo social de la Universidad Politécnica de Valencia por un período de 8 años y miembro del Consejo valenciano de Universidades durante 6 años.

Tal y como se ha señalado previamente, distintos familiares han participado también en la validación de los cuestionarios. Uno de ellos, Licenciado en Administración y dirección de empresas, trabaja como gerente-administrador de un colegio de Valencia desde hace 11 años siendo, además, coordinador TIC y delegado de prevención durante el mismo tiempo. Es también miembro del Consejo escolar. Otra de las madres, Licenciada en Historia y profesora de Secundaria (en bolsa de trabajo en la actualidad) es miembro del AMPA de un colegio en Godella (Valencia) desde hace 3 años, miembro del Consejo escolar desde hace 2 y en el último curso también ha participado como miembro de la Comisión de convivencia. Ha colaborado también una Licenciada en Bellas Artes

que es presidenta del AMPA de un colegio de Mislata (Valencia) y miembro de la Comisión de convivencia del centro desde hace 4 cursos. En el centro aplican distintas Actuaciones Educativas de Éxito y ella ha colaborado como voluntaria de Grupos Interactivos durante 3 cursos.

Prosiguiendo con los voluntarios que han validado los cuestionarios se ha contado con la colaboración de dos Graduados en Pedagogía, que participaron como voluntarios de Grupos Interactivos durante 1 curso escolar. Uno de ellos, que cuenta con un máster en Recursos humanos, ejerce como coordinador de una empresa de ocio y tiempo libre desde hace 2 años y la otra voluntaria, que ha cursado un máster oficial en Profesorado de Educación Secundaria (especialidad de Orientación educativa), trabaja como monitora de comedor desde hace 2 años e imparte clases particulares desde hace 4 años.

Por último, es necesario mencionar la colaboración de dos profesionales no vinculados con la docencia, pero cuya formación y experiencia profesional han resultado de gran utilidad en la validación de los cuestionarios. El primero de ellos, Licenciado en Sociología, trabaja como analista de datos desde hace 10 años y el segundo, Licenciado en Psicología, ha ejercido durante 6 años como administrativo y durante 4 años ha trabajado en una empresa de recursos humanos.

Tabla 1.

Jueces expertos. (Elaboración propia).

Juez	Procedencia	Edad	Formación	Ocupación profesional	Años de experiencia
1	Profesional no vinculado a la docencia	38	Licenciado en Sociología	Analista de datos	10
2	Voluntario en Grupos Interactivos 1 año	27	Graduado en Pedagogía Máster en recursos humanos	Coordinador empresa de ocio y tiempo libre/ profesor de informática	2
3	Voluntario en Grupos Interactivos 1 año	28	Graduada en Pedagogía Máster oficial en Profesorado de Educación Secundaria. Especialidad Orientación educativa	Clases particulares	4
				Monitora de comedor	2
4	Profesional no vinculada a la docencia	38	Licenciado en Psicología	Administrativo	4 años RRHH 6 años administrativo
5	Docente	37	Diplomada en Educación Social Diplomada en Magisterio – Educación Infantil Licenciada en Psicopedagogía Master universitario: Investigación e innovación en	Educadora social en un programa de garantía social	3
				Maestra – 1º ciclo Educación Infantil	1
				Maestra – 2º ciclo Educación Infantil Maestra PT	5 2

			Educación Infantil y Educación Primaria		
6	Docente (44 años)	69	Maestro de PT Licenciado en Filosofía (rama de Pedagogía) Diplomado en Formación de adultos, Universidad de Madrid	Ex concejal de información y prensa de Mislata	4
				Ex miembro de la Comisión de escolarización del Ayuntamiento de Mislata	16
				Ex representante de la Federación de enseñanza de UGT de la Comunidad valenciana (FETE-UGT-PV) en el Consejo escolar de adultos de la Conselleria de Educación	10
				Maestro en Sociales, Conocimiento del medio, Lengua española	21
				Docente en Escuela de formación de personas adultas FETE-UGT-PV	12
				Profesor de PT en IES Misericordia	11
7	Docente	36	Licenciado en Historia del arte	Profesor de Valenciano	5

	Padre de familia			Director de centro educativo	5
8	Gerente de un centro educativo Padre de familia Miembro de Consejo escolar	37	Licenciado en Administración y dirección de empresas	Gerente- administrador de centro educativo Delegado de prevención Coordinador TIC	11
9	Docente	34	Diplomada en Magisterio: especialidad Lengua extranjera (inglés)	Profesora de Matemáticas en centro educativo	12
				Jefa de estudios de centro educativo	2
10	Presidenta del AMPA de colegio (4 años) Voluntaria de Grupos interactivos (3 años) Miembro de la Comisión de convivencia del centro (4 años)	46	Licenciada en Bellas artes	Diseñadora gráfica	18
11	Miembro del AMPA de colegio (3 años)	33	Licenciada en Historia	Profesora de Secundaria (Ciencias sociales) en bolsa actualmente	

	Miembro del Consejo escolar (2 años) Miembro de la Comisión de convivencia (1 año)				
12	Docente	70	Licenciado en Filosofía pura Diplomado en Alimentación y nutrición	Maestro de enseñanza primaria -Secretario -Director	30 años 4 años 6 años
				Profesor de Secundaria, especialidad de Filosofía	13
				Secretario general de la Federación de enseñanza de UGT de la Comunidad valenciana (FETE-UGT-PV)	3
				Miembro del Consejo social de la UPV	8
				Miembro del Consejo valenciano de Universidades	6

1.4 Fiabilidad del “Cuestionario para la valoración del clima escolar”

1.4.1 Fiabilidad del cuestionario del alumnado.

Tabla 2.

Fiabilidad. Forma de resolución de conflictos 1. Cuestionario alumnado.

			3.Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente
Rho de Spearman	2.Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente	Coeficiente de correlación	,354**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	323

Tabla 3.

Fiabilidad. Forma de resolución de conflictos 2. Cuestionario alumnado.

COLEGIO				3.Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente
C1G E	Rho de Spearman	2.Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente	Coeficiente de correlación	,518**
			Sig. (bilateral)	,000
			N	60
C2G E	Rho de Spearman	2.Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente	Coeficiente de correlación	,443**
			Sig. (bilateral)	,000
			N	78
C1G C	Rho de Spearman	2.Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente	Coeficiente de correlación	,336**
			Sig. (bilateral)	,000
			N	121
C2G C	Rho de Spearman	2.Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente	Coeficiente de correlación	,047
			Sig. (bilateral)	,710
			N	64

Tabla 4.

Fiabilidad. Dinámica de la relación entre los actores 1. Cuestionario alumnado.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,776	8

Tabla 5.

Fiabilidad. Dinámica de la relación entre los actores 2. Cuestionario alumnado.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
4.Existe un ambiente de armonía y sana convivencia	30,341	19,455	,209	,811
5.Los profesores y profesoras se llevan bien	29,019	19,229	,502	,750
6.Los alumnos y alumnas nos llevamos bien	29,870	18,325	,487	,750
7.Los profesores y profesoras se llevan bien con nosotros y nosotras	29,331	16,812	,659	,719
8.Los profesores y profesoras se llevan bien con tu familia	29,167	18,761	,569	,741
9.Yo me llevo bien con el director/a	29,272	18,721	,432	,760
10.Yo me llevo bien con mis profesores y profesoras	29,307	17,201	,658	,721
11.Me llevo bien con los otros niños y niñas de mi clase	29,461	18,765	,452	,756

Tabla 6.

Fiabilidad. Existencia de canales de comunicación 1. Cuestionario alumnado.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,839	8

Tabla 7.

Fiabilidad. Existencia de canales de comunicación 2. Cuestionario alumnado.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
12.Nos informan de todas las cosas importantes que sucede	29,712	21,336	,557	,824

13.Los profesores y profesoras se cuentan entre ellos todas las cosas importantes que suceden en el colegio.	29,449	23,385	,458	,834
14.Los alumnos y alumnas tenemos buena comunicación con los profesores y profesoras.	29,585	22,424	,593	,818
15.Los alumnos y alumnas tenemos muy buena comunicación entre nosotros y nosotras	29,709	23,772	,392	,843
16.Los alumnos y alumnas nos comunicamos bien con el director/a	29,508	21,499	,663	,808
17.Los alumnos y alumnas tenemos buena relación con los profesores y profesoras.	29,498	21,717	,677	,807
18.Me comunico bien con el director	29,402	22,198	,600	,817
19.Me comunico bien con mis profesores y profesoras.	29,337	22,212	,653	,811

Tabla 8.

Fiabilidad. Existencia de un clima de confianza 1. Cuestionario alumnado.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,747	4

Tabla 9.

Fiabilidad. Existencia de un clima de confianza 2. Cuestionario alumnado.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
20.Todos nos tenemos confianza unos a otros.	13,149	5,077	,404	,781
21.Los niños y niñas tenemos confianza en el director/a	12,520	5,269	,527	,697
22.Los niños y niñas tenemos confianza en los profesores y profesoras	12,526	4,946	,634	,640
23.Yo le tengo confianza a mis profesores y profesoras	12,406	4,931	,643	,636

Tabla 10.

Fiabilidad. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 1. Cuestionario alumnado.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,612	3

Tabla 11.

Fiabilidad. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 2. Cuestionario alumnado.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
24.El director/a se siente orgulloso/a de ser el director/a	8,991	2,140	,399	,548
25.Los profesores y profesoras se sienten orgullosos/as de enseñar.	8,864	1,932	,517	,362
26.Me siento muy bien por lo que he aprendido	8,684	2,521	,356	,599

Tabla 12.

Fiabilidad. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 1. Cuestionario alumnado.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,667	3

Tabla 13.

Fiabilidad. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 2. Cuestionario alumnado.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
--	--	---	--	---

27.En mi familia están contentos con mis notas	7,882	3,601	,509	,543
28.Mis profesores y profesoras están contentos/as con mis notas	8,130	3,188	,604	,413
29.Mi familia se siente contenta porque colabora en lo que se necesita en el colegio (como voluntarios/as, preparando fiestas y celebraciones, en las excursiones, para confeccionar disfraces, etc.).	8,303	3,224	,362	,761

Tabla 14.

Fiabilidad. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 1. Cuestionario alumnado.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,750	5

Tabla 15.

Fiabilidad. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 2. Cuestionario alumnado.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
30.Todos/as hablamos de lo bien que trabaja el director	14,248	13,678	,554	,691
31. Todos/as hablamos de lo bien que enseñan nuestros profesores y profesoras.	13,957	13,731	,623	,668
32.Todos/as hablamos de lo bien que ayudan las familias en las cosas que hacemos en el colegio (como voluntarios/as, preparando fiestas y celebraciones, en las excursiones, para confeccionar disfraces, etc.)	13,913	15,024	,487	,716
33. Todos/as hablamos de lo bien que ayudan los voluntarios y voluntarias en las cosas que hacemos en el colegio (en la clase, preparando fiestas y celebraciones, en las excursiones, para confeccionar disfraces, etc.)	14,028	14,673	,623	,677

34.En el colegio se premia a los buenos alumnos y alumnas con diplomas, medallas, o cosas así.	14,517	14,182	,365	,777
--	--------	--------	------	------

Tabla 16.

Fiabilidad. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Cuestionario alumnado.

			36.Siento ganas de estudiar
Rho de Spearman	35.Aprendo todo lo que yo esperaba	Coefficiente de correlación	,446**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	323

1.4.2 Fiabilidad del cuestionario de familias.

Tabla 17.

Fiabilidad. Forma de resolución de conflictos. Cuestionario familias.

			3. Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente
Rho de Spearman	2. Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente	Coefficiente de correlación	,648**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	56

Tabla 18

Fiabilidad. Dinámica de la relación entre los actores 1. Cuestionario familias.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,902	14

Tabla 19

Fiabilidad. Dinámica de la relación entre los actores 2. Cuestionario familias.

Estadísticas de total de elemento

Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido

4. Existe un ambiente de armonía y sana convivencia	56,196	47,579	,293	,909
5. Los profesores y profesoras tienen buenas relaciones entre sí	55,857	43,397	,793	,887
6. Los alumnos y alumnas tienen buenas relaciones entre sí	56,286	45,335	,594	,895
7. Las relaciones entre profesores/as y alumnos/as son satisfactorias	55,839	44,865	,714	,891
8. La relación de los profesores y profesoras con las familias es muy adecuada	55,768	45,127	,739	,890
9. La relación de los profesores y profesoras con los voluntarios/as es muy adecuada	56,089	45,937	,496	,899
10. La relación del director/a con el equipo de profesores y profesoras es satisfactoria	55,964	41,853	,807	,885
11. La relación del director/a con las familias es satisfactoria	55,911	42,156	,807	,885
12. La relación del director/a con los voluntarios y voluntarias es satisfactoria	56,232	43,672	,664	,892
13. La relación del director/a con los alumnos y alumnas es satisfactoria	55,839	43,519	,805	,887
14. Mi relación con el director/a es satisfactoria	55,750	44,809	,658	,893
15. Mi relación con los profesores y profesoras es satisfactoria	55,643	47,070	,572	,896
16. Mi relación con mi hijo/a es muy buena	55,607	50,243	,157	,910
17. Mi relación con las otras familias es satisfactoria	56,036	48,217	,320	,906

Tabla 20

Fiabilidad. Existencia de canales de comunicación 1. Cuestionario familias.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,934	13

Tabla 21

Existencia de canales de comunicación 2. Cuestionario familias.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
18. Existen canales de comunicación que garantizan una buena comunicación entre la comunidad escolar	51,607	51,770	,624	,931
19. Hay buena comunicación entre los profesores y profesoras	51,464	49,926	,820	,924
20. La comunicación entre profesores/as y alumnos/as es adecuada	51,286	53,444	,702	,929
21. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con las familias	51,393	51,806	,726	,928
22. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con los voluntarios y voluntarias	51,768	50,181	,722	,928
23. El director/a mantiene una buena comunicación con los profesores y profesoras.	51,464	49,162	,868	,922
24. El director/a mantiene una buena comunicación con las familias	51,357	49,616	,885	,922
25. El director mantiene una buena comunicación con los voluntarios y voluntarias	51,661	50,337	,675	,929
26. El director/a mantiene una buena comunicación con los alumnos y alumnas	51,411	50,428	,784	,925
27. El director/a y yo nos comunicamos con facilidad	51,446	48,724	,808	,924
28. Mantengo una buena comunicación con los profesores/as de mi hijo/a sobre los asuntos del colegio	51,179	52,295	,668	,929
29. Mi comunicación con mi hijo/a sobre los asuntos del colegio es adecuada	51,250	53,936	,571	,932
30. Me comunico frecuentemente con otras familias sobre los asuntos del colegio	51,929	52,613	,385	,943

Tabla 22

Fiabilidad. Existencia de un clima de confianza 1. Cuestionario familias.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,915	9

Tabla 23

Fiabilidad. Existencia de un clima de confianza 2. Cuestionario familias.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
31. Existe un clima de confianza entre todos los miembros de la comunidad escolar (alumnado, docentes, familias, voluntariado)	33,839	24,974	,590	,913
32. Los profesores y profesoras confían en su director/a	33,696	22,833	,850	,894
33. Los profesores y profesoras confían en las familias	33,875	23,893	,729	,904
34. Los profesores y profesoras confían en los voluntarios/as	34,000	23,818	,661	,909
35. Los alumnos y alumnas tienen confianza en sus profesores y profesoras.	33,679	25,604	,658	,909
36. El director/a confía en las familias	33,821	23,749	,824	,897
37. El director/a confía en los voluntarios y voluntarias	34,000	24,145	,657	,909
38. Los profesores y profesoras de mi hijo/a confían en mí	33,536	24,799	,786	,901
39. Yo confío en los profesores y profesoras	33,411	26,356	,638	,910

Tabla 24

Fiabilidad. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 1. Cuestionario familias.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,866	10

Tabla 25

Fiabilidad. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 2. Cuestionario familias.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
40. El director/a se siente orgulloso/a de su trabajo	37,696	26,979	,676	,846
41. Los profesores y profesoras se sienten orgullosos/as de su trabajo	37,589	27,774	,689	,846
42. Los profesores y profesoras se sienten identificados/as con su trabajo	37,696	29,197	,541	,857
43. Me siento orgulloso/a de mi participación	37,750	28,191	,571	,855
44. Me siento satisfecho/a con lo que hasta ahora hemos logrado los miembros de la comunidad educativa (alumnado, docentes, familias, voluntariado)	37,714	27,408	,670	,846
45. Estoy satisfecho/a con el desempeño del director/a	37,571	27,995	,559	,856
46. Me siento satisfecho/a con el trabajo que desarrollan los profesores y profesoras en general	37,411	28,865	,660	,850
47. Estoy satisfecho con el desempeño de mi hijo/a	37,571	29,013	,525	,858
48. Me siento satisfecho/a con la participación de las familias en los asuntos escolares de sus hijos/as.	37,946	27,361	,511	,862
49. Estoy satisfecho/a con el trabajo que he realizado en este colegio	37,768	28,327	,485	,862

Tabla 26

Fiabilidad. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 1. Cuestionario familias.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,819	6

Tabla 27

Fiabilidad. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 2. Cuestionario familias.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
56. Se han dado los resultados que yo esperaba al inicio del curso escolar	20,393	8,716	,716	,759
57. El director/a ha cumplido con lo que yo esperaba de su trabajo	20,196	9,288	,659	,773
58. Los profesores y profesoras han cumplido con lo que yo esperaba de su trabajo	20,018	10,200	,669	,778
59. Mi hijo/a ha cumplido con lo que yo esperaba que aprendiera en este año	20,286	9,553	,544	,801
60. Las familias han participado en el colegio de acuerdo a lo que yo esperaba al inicio del curso escolar	20,375	10,675	,449	,817
61. Los voluntarios/as han participado en el colegio de acuerdo a lo que yo esperaba al inicio del curso escolar	20,518	10,509	,500	,807

Tabla 28

Fiabilidad. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 1. Cuestionario familias.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,873	6

Tabla 29

Fiabilidad. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 2. Cuestionario familias.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
50. Se reconoce el trabajo del director/a	19,304	13,779	,627	,860
51. Se reconoce la labor de los profesores y profesoras mediante estímulos por su desempeño.	19,375	14,675	,578	,867
52. Se reconoce el esfuerzo de los alumnos y alumnas mediante la entrega de premios o diplomas u otro tipo de reconocimientos.	19,482	13,200	,686	,850
53. Se reconoce la participación de las familias mediante estímulos por su desempeño	19,696	13,270	,779	,835
54. Se reconoce la participación de los voluntarios y voluntarias mediante estímulos por su desempeño.	19,804	13,906	,697	,849
55. He obtenido reconocimientos por mi labor de apoyo	19,839	12,574	,707	,848

Tabla 30

Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Cuestionario familias.

			63. Me siento comprometido/a a seguir participando en las distintas actividades a las que se nos convoque
Rho de	62. Estoy motivado/a para	Coeficiente de correlación	,647**
Spearman	seguir apoyando	Sig. (bilateral)	,000
		N	56

1.4.3 Fiabilidad del cuestionario de docentes.

Tabla 31.

Fiabilidad. Forma de resolución de conflictos. Cuestionario docentes.

			3. Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente
Rho de Spearman	2. Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente	Coefficiente de correlación	,862**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	27

Tabla 32.

Fiabilidad. Dinámica de la relación entre los actores 1. Cuestionario docentes.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,864	8

Tabla 33.

Fiabilidad. Dinámica de la relación entre los actores 2. Cuestionario docentes.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
4. Existe un ambiente de armonía y sana convivencia	26,7600	16,607	,677	,842
5. Los profesores y profesoras tenemos buenas relaciones entre nosotros y nosotras	25,6800	20,893	,537	,857
6. Los alumnos y alumnas tienen buenas relaciones entre sí	26,9200	17,160	,682	,839
7. Las relaciones entre profesores/as y alumnos/as son satisfactorias.	26,0000	17,417	,795	,825
8. La relación de los profesores y profesoras con las familias es adecuada	26,2800	17,793	,616	,848
9. Mi relación con el director/a es satisfactoria	25,3600	20,323	,647	,849
10. Mi relación con los alumnos y alumnas es adecuada	25,4800	20,010	,586	,851

11. Mi relación con las familias es satisfactoria	25,8400	19,807	,492	,860
---	---------	--------	------	------

Tabla 34.

Fiabilidad. Existencia de canales de comunicación 1. Cuestionario docentes.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,854	8

Tabla 35.

Fiabilidad. Existencia de canales de comunicación 2. Cuestionario docentes.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
13. Existen canales de comunicación que garantizan una buena comunicación entre la comunidad escolar	27,0000	17,583	,832	,807
14. Hay una buena comunicación entre los profesores y profesoras	26,6800	18,477	,652	,829
15. La comunicación entre profesores/as y alumnos/as es adecuada	26,5200	19,677	,807	,822
16. La comunicación entre alumnos y alumnas es adecuada	27,2000	19,250	,369	,876
17. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con las familias	26,8000	18,750	,624	,833
19. El director/a y yo mantenemos una buena comunicación	26,1600	19,307	,765	,822
20. Mi comunicación con los alumnos y alumnas es adecuada	26,1600	19,723	,623	,834
21. Me comunico frecuentemente con las familias	26,8400	19,973	,389	,864

Tabla 36.

Fiabilidad. Existencia de un clima de confianza 1. Cuestionario docentes.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,734	5

Tabla 37.

Fiabilidad. Existencia de un clima de confianza 2. Cuestionario docentes.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
23. Existe un clima de confianza entre la comunidad escolar	15,0800	5,160	,719	,585
24. Los profesores y profesoras confiamos en el director/a	14,4800	6,427	,562	,663
25. Los profesores y profesoras confiamos en las familias	16,0800	6,243	,358	,768
27. Los alumnos y alumnas tienen confianza en sus profesores/as	14,6400	7,990	,313	,745
28. Los alumnos y alumnas tienen confianza en el director/a	14,4400	7,090	,691	,652

Tabla 38.

Fiabilidad. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 1. Cuestionario docentes.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,896	10

Tabla 39.

Fiabilidad. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 2. Cuestionario docentes.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
29. El director se siente orgulloso/a de su trabajo	34,6800	27,477	,443	,897
30. Los profesores y profesoras nos sentimos orgullosos/as de nuestro trabajo	34,8000	25,000	,851	,875
31. Me siento orgulloso/a de mi trabajo	34,6800	24,727	,818	,876
32. Los profesores y profesoras nos sentimos muy identificados/as con nuestro trabajo	34,6800	25,060	,764	,879
33. Me siento satisfecho/a con lo que hasta ahora hemos logrado	34,9200	22,910	,823	,872
34. Me siento satisfecho/a con el trabajo que realiza el director/a	34,5600	26,257	,696	,885
35. Me siento satisfecho/a con el trabajo que desarrollan los profesores y profesoras en general	34,8000	27,000	,591	,890
36. Estoy satisfecho/a con el desempeño de los alumnos en general	35,7600	23,940	,530	,901
37. Me siento satisfecho/a con la participación de las familias en los asuntos escolares de sus hijos	36,8800	25,110	,435	,907
38. Estoy satisfecho/a con el trabajo que he realizado en este colegio	34,8800	24,110	,807	,875

Tabla 40.

Fiabilidad. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 1. Cuestionario docentes.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,694	5

Tabla 41.

Fiabilidad. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 2. Cuestionario docentes.

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
45. Se han dado los resultados que yo esperaba al inicio del curso escolar	14,1481	5,823	,382	,671
46. El director/a ha cumplido con las expectativas que tenía sobre él/ella al inicio del curso escolar	13,7037	5,370	,338	,696
47. Los profesores y profesoras han cumplido con las expectativas que tenía sobre ellos/as al inicio del curso escolar	13,8148	6,003	,475	,651
48. Los alumnos y alumnas en general han cumplido con las expectativas que tenía sobre ellos/ellas al inicio del curso escolar	14,2593	4,353	,604	,568
49. Las familias han participado en la escuela de acuerdo a lo que se esperaba al inicio del curso escolar	15,0370	4,575	,515	,615

Tabla 42.

Fiabilidad. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 1. Cuestionario docentes.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,544	5

Tabla 43.

Fiabilidad. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 2. Cuestionario docentes.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
39. Se reconoce el trabajo del director/a	13,1600	8,640	-,040	,629
40. Se reconoce la labor de los profesores y profesoras mediante estímulos por su desempeño	13,7200	7,127	,235	,527
41. Se reconoce el esfuerzo de los alumnos y alumnas mediante la entrega de premios, diplomas u otros reconocimientos	13,5600	4,923	,416	,413
42. Se reconoce la participación de las familias mediante la entrega de premios, diplomas u otro tipo de reconocimientos.	14,3600	6,490	,291	,498
44. He obtenido reconocimientos por mi labor como profesor/a	13,8400	4,807	,645	,245

Tabla 44.

Fiabilidad. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Cuestionario docentes.

			52. Me siento comprometido/a a cumplir mi trabajo como profesor/a
Rho de Spearman	51. Estoy motivado/a para realizar mis funciones como profesor/a	Coeficiente de correlación	,758**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	27

1.5 Validez del “Cuestionario para la validación del clima escolar”

1.5.1 Validez del cuestionario de alumnado.

Tabla 45.

Prueba Friedman para Concordancia Jueces. Cuestionario alumnado.

	TODOS LOS ITEMS	CLARIDAD	COHERENCIA
N	24	12	12
Chi-cuadrado	111,060	74,117	59,155
GI	34	34	34
Sig. asintótica	0,000	0,000	0,005



Gráfico 1. Claridad ítems. Cuestionario alumnado.



Gráfico 2. Coherencia ítems. Cuestionario alumnado.

Tabla 46.

Prueba W de Kendal para Concordancia Ítems. Cuestionario alumnado.

	AMBOS ASPECTOS	CLARIDAD	COHERENCIA
N	35	35	35
W de Kendall ^a	0,260	0,352	0,114
Chi-cuadrado	208,985	135,337	43,717
gl	23	11	11
Sig. asintótica	0,000	0,000	0,000

1.5.2 Validez del cuestionario de familias.

Tabla 47.

Prueba Friedman para Concordancia Jueces. Cuestionario familias.

	TODOS LOS ITEMS	CLARIDAD	COHERENCIA
N	20	10	10
Chi-cuadrado	79,906	56,037	57,237
gl	52	52	52
Sig. asintótica	0,008	0,326	0,287

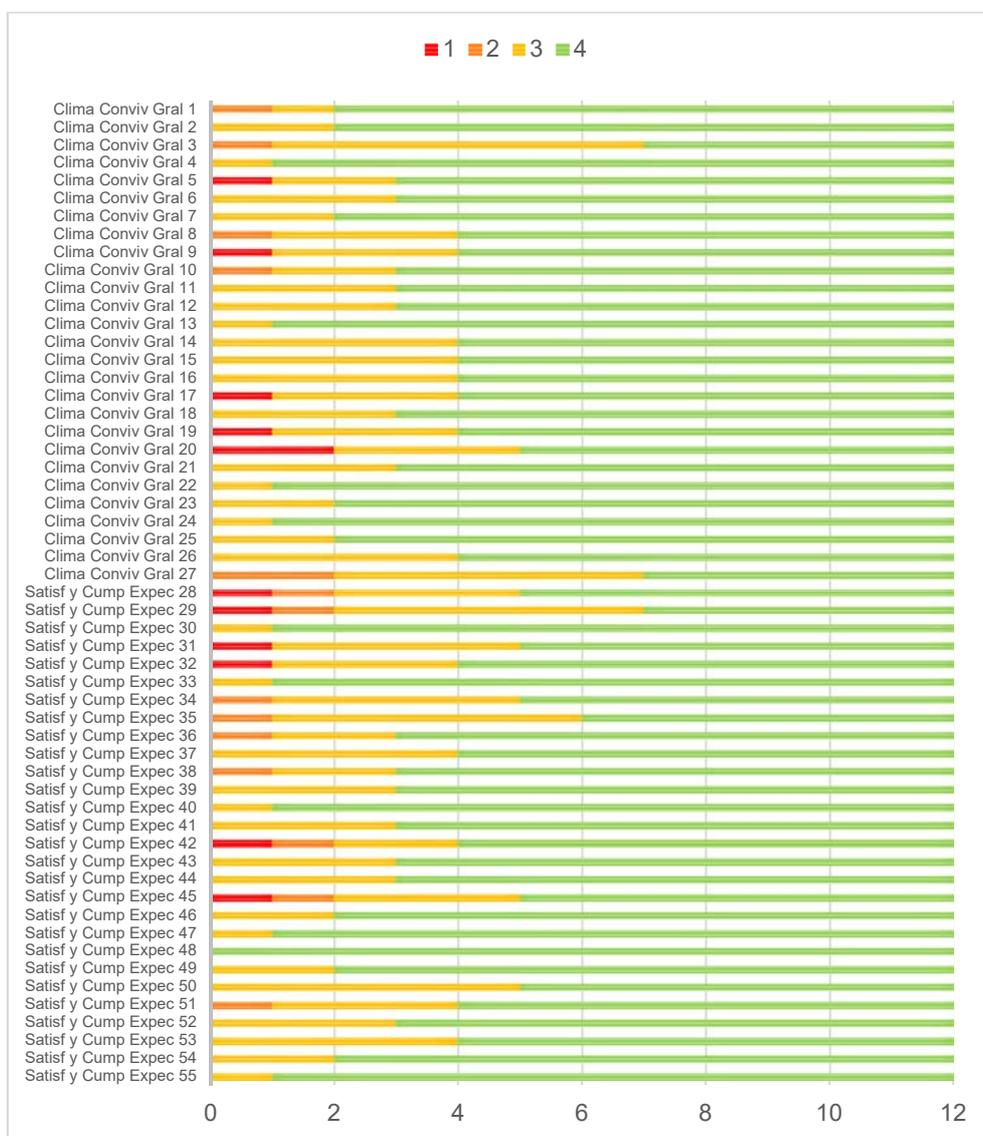


Gráfico 3. Caridad ítems. Cuestionario familias.

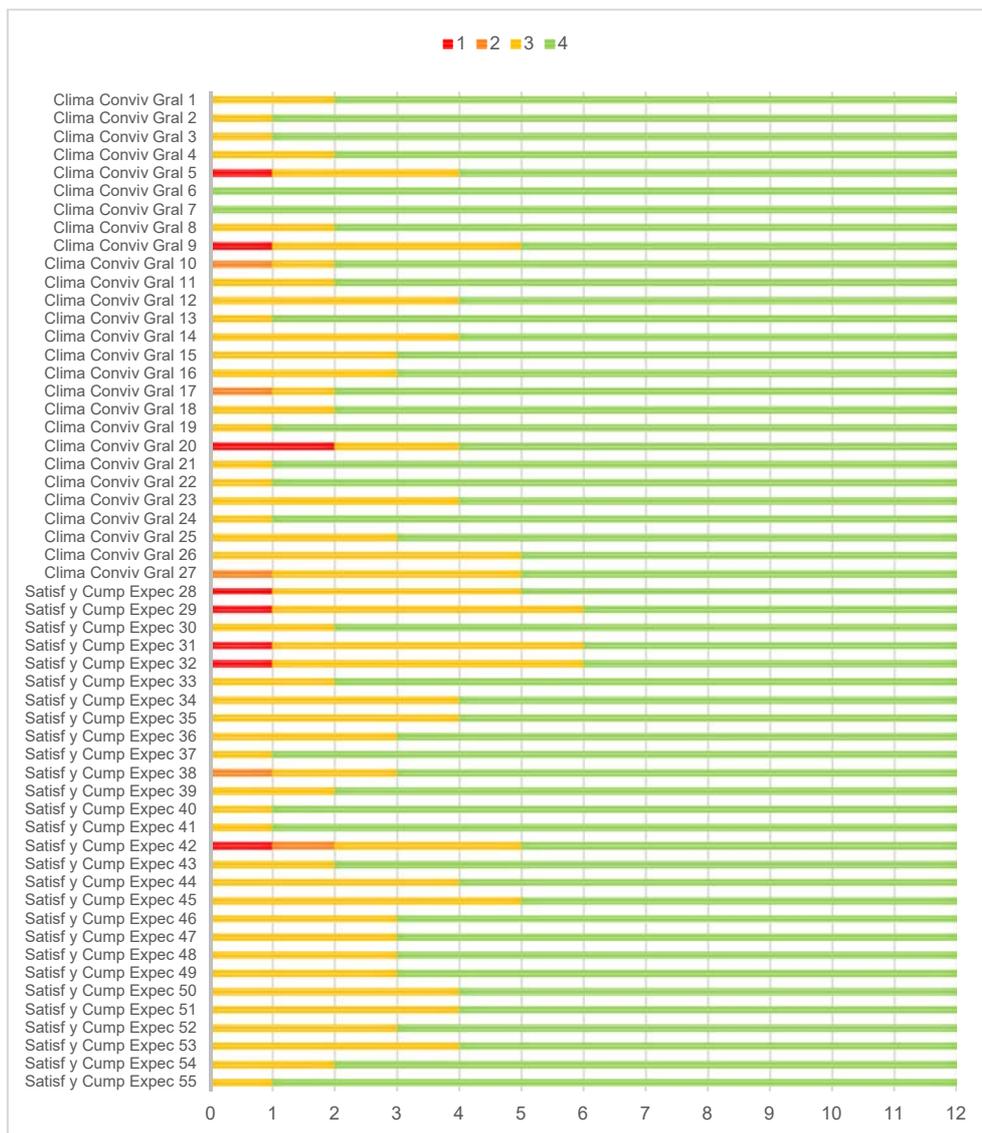


Gráfico 4. Coherencia ítems. Cuestionario familias.

Tabla 48.

Prueba W de Kendal para Concordancia Ítems. Cuestionario familias.

	TODOS LOS ÍTEMS	CLARIDAD	COHERENCIA
N	50	51	50
W de Kendall	0,225	0,234	0,223
Chi-cuadrado	258,466	131,124	122,770
gl	23	11	11
Sig. asintótica	0,000	0,000	0,000

1.5.3 Validez del cuestionario de docentes.

Tabla 49.

Prueba Friedman para Concordancia Jueces. Cuestionario docentes.

	TODOS LOS ÍTEMS	CLARIDAD	COHERENCIA
N	19	10	10
Chi-cuadrado	110,375	81,730	74,078
gl	52	51	51
Sig. asintótica	0,000	0,004	0,019

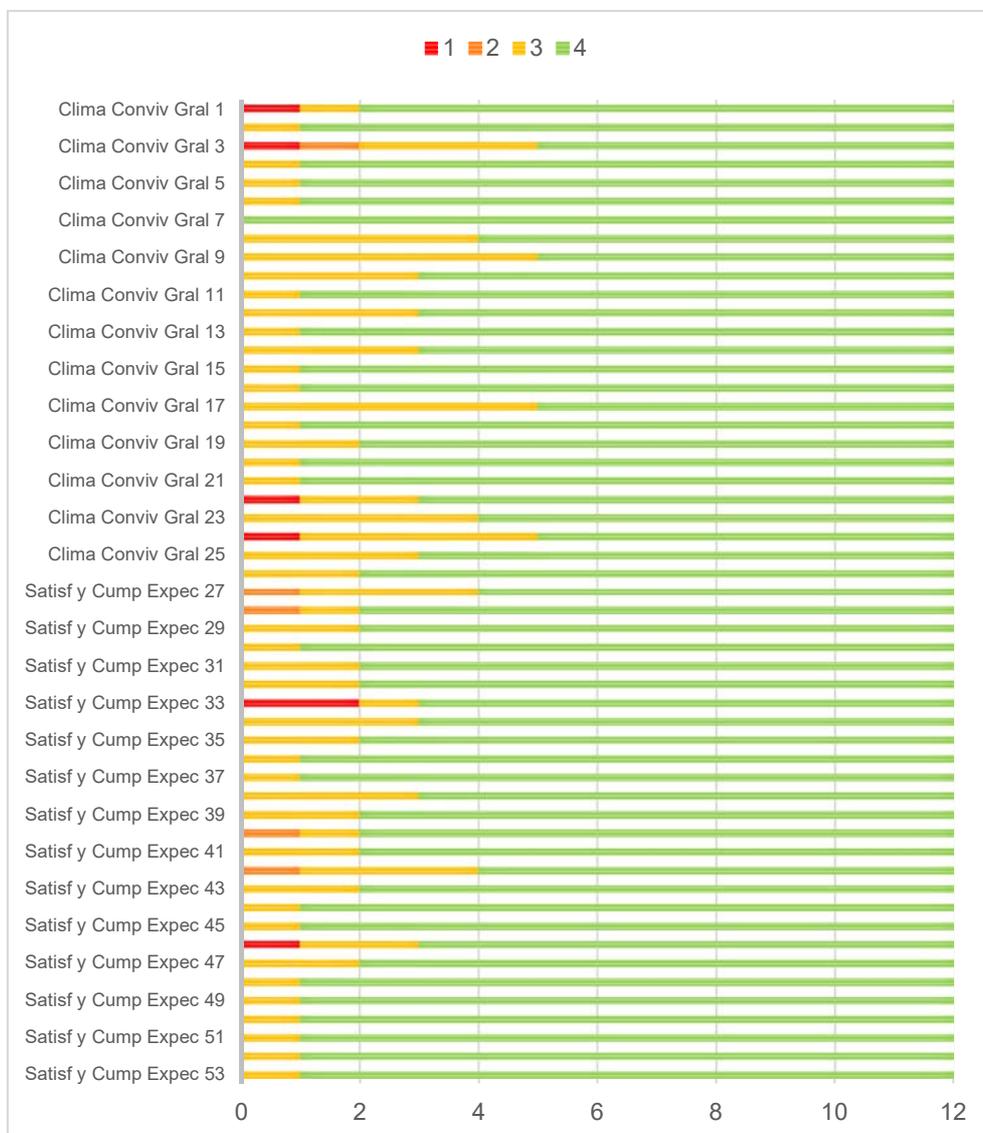


Gráfico 5. Claridad ítems. Cuestionario docentes.



Gráfico 6. Coherencia ítems. Cuestionario docentes.

Tabla 50.

Prueba W de Kendall para Concordancia Ítems. Cuestionario docentes.

	TODOS LOS ÍTEMS	CLARIDAD	COHERENCIA
N	50	51	50
W de Kendall	0,338	0,459	0,226
Chi-cuadrado	389,053	257,313	124,374
gl	23	11	11
Sig. asintótica	0,000	0,000	0,000

1.6 Cuestionarios para la valoración del clima escolar

EVALUACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO de 3º-4º-5º-6º PRIMARIA

BLOQUE 1. DATOS DE CONTEXTO

1. Marca si eres: Chico Chica

2. Señala tu curso: 3º 4º 5º 6º

3. Marca cuántos hermanos/as tienes, sin contarte a ti:

 1 2 3-4 5 o más

4. ¿Vives en el mismo barrio dónde está tu colegio? SI NO

5. Escribe el nombre de tu colegio.....

BLOQUE 2. CLIMA ESCOLAR GENERAL

CLIMA DE CONVIVENCIA GENERAL

Responde a todas las cuestiones, marcando con una X solo UNA de las opciones posibles, teniendo en cuenta que:

1= Muy en desacuerdo	2= En desacuerdo	3= Indiferente	4= De acuerdo	5= Muy de acuerdo
----------------------	------------------	----------------	---------------	-------------------

EN ESTE COLEGIO:	1	2	3	4	5
1. Existen pocos conflictos					
2. Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente					
3. Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente					
4. Existe un ambiente de armonía y sana convivencia					
5. Los profesores y profesoras se llevan bien					
6. Los alumnos y alumnas nos llevamos bien					
7. Los profesores y profesoras se llevan bien con nosotros y nosotras					
8. Los profesores y profesoras se llevan bien con tu familia					
9. Yo me llevo bien con el director/a					
10. Yo me llevo bien con mis profesores y profesoras					
11. Me llevo bien con los otros niños y niñas de mi clase					
12. Nos informan de todas las cosas importantes que suceden					
13. Los profesores y profesoras se cuentan entre ellos todas las cosas importantes que suceden en el colegio					
14. Los alumnos y alumnas tenemos buena comunicación con los profesores y profesoras					
15. Los alumnos y alumnas tenemos muy buena comunicación entre nosotros y nosotras					
16. Los alumnos y alumnas nos comunicamos bien con el director/a					
17. Los alumnos y alumnas tenemos buena relación con los profesores y profesoras					
18. Me comunico bien con el director/a					
19. Me comunico bien con mis profesores y profesoras					
20. Todos nos tenemos confianza unos a otros					
21. Los niños y niñas tenemos confianza en el director/a					
22. Los niños y niñas tenemos confianza en los profesores y profesoras					

23. Yo le tengo confianza a mis profesores y profesoras					
---	--	--	--	--	--

SATISFACCIÓN Y CUMPLIMIENTO DE EXPECTATIVAS

Responde a todas las cuestiones, marcando con una X, teniendo en cuenta que:

1= Muy en desacuerdo	2= En desacuerdo	3= Indiferente	4= De acuerdo	5= Muy de acuerdo
----------------------	------------------	----------------	---------------	-------------------

EN ESTE COLEGIO:	1	2	3	4	5
24. El director/a se siente orgulloso/a de ser el director/a					
25. Los profesores y profesoras se sienten orgullosos/as de enseñar					
26. Me siento muy bien por lo que he aprendido					
27. En mi familia están contentos con mis notas					
28. Mis profesores y profesoras están contentos/as con mis notas					
29. Mi familia se siente contenta porque colabora en lo que se necesita en el colegio (como voluntarios/as, preparando fiestas y celebraciones, en las excursiones, para confeccionar disfraces, etc.)					
30. Todos/as hablamos de lo bien que trabaja el director/a					
31. Todos/as hablamos de lo bien que enseñan nuestros profesores y profesoras					
32. Todos/as hablamos de lo bien que ayudan las familias en las cosas que hacemos en el colegio (como voluntarios/as, preparando fiestas y celebraciones, en las excursiones, para confeccionar disfraces, etc.)					
33. Todos/as hablamos de lo bien que ayudan los voluntarios y voluntarias en las cosas que hacemos en el colegio (en la clase, preparando fiestas y celebraciones, en las excursiones, para confeccionar disfraces, etc.)					
34. En el colegio se premia a los buenos alumnos y alumnas con diplomas, medallas, o cosas así					
35. Aprendo todo lo que yo esperaba					
36. Siento ganas de estudiar					

BLOQUE 3. ÚLTIMAS CUESTIONES

Responde a todas las cuestiones:

1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos				
<input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> Indiferente	<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo
2. Cuando hay problemas de convivencia se resuelven (marca con una X hasta 3 opciones)				
<input type="checkbox"/> Dialogando				
<input type="checkbox"/> Mediante castigos				
<input type="checkbox"/> En la asamblea de aula				
<input type="checkbox"/> Comisión de convivencia				
<input type="checkbox"/> Aplicando las Normas de convivencia del centro				
<input type="checkbox"/> Otros				
3. Los conflictos (peleas, insultos, etc.) son resueltos por: (marca con una X hasta 2 opciones)				
<input type="checkbox"/> Alumnado mediador	<input type="checkbox"/> Hermanos/as o primos/as mayores	<input type="checkbox"/> Profesores y profesoras	<input type="checkbox"/> Equipo directivo	<input type="checkbox"/> Otros
4. Los conflictos se producen mayoritariamente en: (marca con una X hasta 2 opciones)				
<input type="checkbox"/> Clase	<input type="checkbox"/> Recreo	<input type="checkbox"/> Comedor	<input type="checkbox"/> Filas	<input type="checkbox"/> Otros

EVALUACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR
CUESTIONARIO PARA FAMILIAS DE 3º-4º-5º-6º DE PRIMARIA

Estimadas familias del colegio:

Si es usted familiar de un alumno o alumna de 3º-4º-5º-6º de primaria, le agradecería mucho su colaboración cumplimentando este cuestionario, que forma parte del trabajo de campo de mi tesis doctoral, denominada: "Los centros escolares de entornos desfavorecidos como Comunidad de Aprendizaje: éxito educativo y mejora de la convivencia".

Le pido honestidad en sus respuestas. Queda garantizado el anonimato y la protección de cualquier dato u opinión reflejado en el mismo.

El cuestionario consta de diversas preguntas a las que hay que contestar marcando con una X, solo una de las opciones posibles. Las preguntas están distribuidas en 3 bloques diferenciados:

1. Datos de contexto
2. Clima escolar general
3. Últimas cuestiones

Muchas gracias. Quando termine, entregue el cuestionario al director/a de su colegio.

Macarena Bondia

BLOQUE 1. DATOS DE CONTEXTO

1. Por favor, indique quién responde a este cuestionario:

- Padre Madre Familiar (tío/a, abuelo/a...)
- Tutor legal

2. Señale el curso al que asisten sus hijos/as.

- 1º 2º 3º 4º 5º 6º

3. Por favor, escriba el nombre del colegio.....

BLOQUE 2. CLIMA ESCOLAR GENERAL

CLIMA DE CONVIVENCIA GENERAL

- Por favor, responda a todas las preguntas siguientes marcando con una X UNA sola de las opciones posibles.

1=Muy en desacuerdo	2= En desacuerdo	3= Indiferente	4= De acuerdo	5= Muy de acuerdo
---------------------	------------------	----------------	---------------	-------------------

EN ESTE COLEGIO:	1	2	3	4	5
1. Existen pocos conflictos					
2. Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente					
3. Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente					
4. Existe un clima de armonía y sana convivencia					
5. Los profesores y profesoras tienen buenas relaciones entre sí					
6. Los alumnos y alumnas tienen buenas relaciones entre sí					
7. Las relaciones entre profesores/as y alumnos/as son satisfactorias					
8. La relación de los profesores y profesoras con las familias es muy adecuada					
9. La relación de los profesores y profesoras con los voluntarios/as es muy adecuada					
10. La relación del director/a con el equipo de profesores y profesoras es satisfactoria.					
11. La relación del director/a con las familias es satisfactoria					
12. La relación del director/a con los voluntarios y voluntarias es satisfactoria					
13. La relación del director/a con los alumnos y alumnas es satisfactoria					
14. Mi relación con el director/a es satisfactoria					
15. Mi relación con los profesores y profesoras es satisfactoria					
16. Mi relación con mi hijo/a es muy buena					
17. Mi relación con las otras familias es satisfactoria					
18. Existen canales de comunicación que garantizan una buena comunicación entre la comunidad escolar					
19. Hay buena comunicación entre los profesores y profesoras					
20. La comunicación entre profesores/as y alumnos/as es adecuada					
21. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con las familias					
22. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con los voluntarios y voluntarias					
23. El director/a mantiene una buena comunicación con los profesores y profesoras.					
24. El director/a mantiene una buena comunicación con las familias					
25. El director/a mantiene una buena comunicación con los voluntarios y voluntarias					
26. El director/a mantiene una buena comunicación con los alumnos y alumnas					
27. El director/a y yo nos comunicamos con facilidad					
28. Mantengo una buena comunicación con los profesores/as de mi hijo/a sobre los asuntos del colegio					
29. Mi comunicación con mi hijo/a sobre los asuntos del colegio es adecuada					
30. Me comunico frecuentemente con otras familias sobre los asuntos del colegio					

31. Existe un clima de confianza entre todos los miembros de la comunidad escolar (alumnado, docentes, familias, voluntariado)					
32. Los profesores y profesoras confían en su director/a					
33. Los profesores y profesoras confían en las familias					
34. Los profesores y profesoras confían en los voluntarios/as					
35. Los alumnos y alumnas tienen confianza en sus profesores y profesoras.					
36. El director/a confía en las familias					
37. El director/a confía en los voluntarios y voluntarias					
38. Los profesores y profesoras de mi hijo/a confían en mí					
39. Yo confío en los profesores y profesoras					

SATISFACCIÓN Y CUMPLIMIENTO DE EXPECTATIVAS

- Por favor, responda a todas las preguntas siguientes marcando con una X UNA sola de las opciones posibles.

1= Muy en desacuerdo	2= En desacuerdo	3= Indiferente	4= De acuerdo	5= Muy de acuerdo
----------------------	------------------	----------------	---------------	-------------------

EN ESTE COLEGIO:	1	2	3	4	5
40. El director/a se siente orgulloso/a de su trabajo					
41. Los profesores y profesoras se sienten orgullosos/as de su trabajo					
42. Los profesores y profesoras se sienten identificados/as con su trabajo					
43. Me siento orgulloso/a de mi participación					
44. Me siento satisfecho/a con lo que hasta ahora hemos logrado los miembros de la comunidad educativa (alumnado, docentes, familias, voluntariado)					
45. Estoy satisfecho/a con el desempeño del director/a					
46. Me siento satisfecho/a con el trabajo que desarrollan los profesores y profesoras en general					
47. Estoy satisfecho con el desempeño de mi hijo/a					
48. Me siento satisfecho/a con la participación de las familias en los asuntos escolares de sus hijos/as.					
49. Estoy satisfecho/a con el trabajo que he realizado en este colegio					
50. Se reconoce el trabajo del director/a					
51. Se reconoce la labor de los profesores y profesoras mediante estímulos por su desempeño.					
52. Se reconoce el esfuerzo de los alumnos y alumnas mediante la entrega de premios o diplomas u otro tipo de reconocimientos.					
53. Se reconoce la participación de las familias mediante estímulos por su desempeño.					
54. Se reconoce la participación de los voluntarios y voluntarias mediante estímulos por su desempeño.					
55. He obtenido reconocimientos por mi labor de apoyo					
56. Se han dado los resultados que yo esperaba al inicio del curso escolar					
57. El director/a ha cumplido con lo que yo esperaba de su trabajo					
58. Los profesores y profesoras han cumplido con lo que yo esperaba de su trabajo					
59. Mi hijo/a ha cumplido con lo que yo esperaba que aprendiera en este año					
60. Las familias han participado en el colegio de acuerdo a lo que yo esperaba al inicio del curso escolar					

61. Los voluntarios/as han participado en el colegio de acuerdo a lo que yo esperaba al inicio del curso escolar					
62. Estoy motivado/a para seguir apoyando					
63. Me siento comprometido/a a seguir participando en las distintas actividades a las que se nos convoque					

BLOQUE 3. ÚLTIMAS CUESTIONES

1= Muy en desacuerdo	2= En desacuerdo	3= Indiferente	4= De acuerdo	5= Muy de acuerdo
----------------------	------------------	----------------	---------------	-------------------

EN ESTE COLEGIO:	1	2	3	4	5
1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos					

OBSERVACIONES

Si hay algo que usted considera oportuno añadir y/o comentar, por favor, hágalo en este espacio.

.....

.....

.....

.....

.....

EVALUACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR
CUESTIONARIO PARA DOCENTES DE 3º-4º-5º-6º DE PRIMARIA

Estimados docentes del centro:

Si es usted docente de 3º,4º,5º y/o 6º de primaria, le agradecería mucho su colaboración cumplimentando este cuestionario, que forma parte del trabajo de campo de mi tesis doctoral, denominada: “Los centros escolares de entornos desfavorecidos como Comunidad de Aprendizaje: éxito educativo y mejora de la convivencia”.

Le pido honestidad en sus respuestas. Queda garantizado el anonimato y la protección de cualquier dato u opinión reflejado en el mismo.

El cuestionario consta de diversas preguntas a las que hay que contestar marcando con una X. Las preguntas están distribuidas en 3 bloques diferenciados:

1. Datos de contexto
2. Clima escolar general, dividido en dos partes. En la primera, “Clima de convivencia general”, se pregunta por el nivel de conflictividad en el colegio, la relación entre los actores y la existencia de un clima de confianza. En la segunda parte, “Satisfacción y cumplimiento de expectativas” se pregunta por dichas expectativas, así como por el nivel de motivación o el grado de satisfacción.
3. Últimas cuestiones

Muchas gracias. Cuando termine, entregue el cuestionario al director/a de su colegio.

Macarena Bondía

BLOQUE 1. DATOS DE CONTEXTO

1. Por favor, indique quién responde a este cuestionario:

- Tutor Especialista

2. Señale el curso/s en los que imparte docencia

- 3º 4º 5º 6º

3. Número de cursos que imparte docencia en el colegio.

- 1 curso 2-3 cursos 4-5 más cursos 5-10 cursos Más de 10 cursos

4. Por favor, escriba el nombre del colegio en que trabaja.....

BLOQUE 2. CLIMA ESCOLAR GENERAL

CLIMA DE CONVIVENCIA GENERAL

- Por favor, responda a todas las preguntas siguientes marcando con una X UNA sola de las opciones posibles.

1= Muy en desacuerdo	2= En desacuerdo	3= Indiferente	4= De acuerdo	5= Muy de acuerdo
-----------------------------	-------------------------	-----------------------	----------------------	--------------------------

EN ESTE COLEGIO:	1	2	3	4	5
53. Existen pocos conflictos					
54. Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente					
55. Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente					
56. Existe un ambiente de armonía y sana convivencia					
57. Los profesores y profesoras tenemos buenas relaciones entre nosotros y nosotras					
58. Los alumnos y alumnas tienen buenas relaciones entre sí					
59. Las relaciones entre profesores/as y alumnos/as son satisfactorias.					
60. La relación de los profesores y profesoras con las familias es adecuada					
61. Mi relación con el director/a es satisfactoria					
62. Mi relación con los alumnos y alumnas es adecuada					
63. Mi relación con las familias es satisfactoria					
64. Mi relación con los voluntarios/as es satisfactoria					
65. Existen canales de comunicación que garantizan una buena comunicación entre la comunidad escolar					
66. Hay una buena comunicación entre los profesores y profesoras					
67. La comunicación entre profesores/as y alumnos/as es adecuada					
68. La comunicación entre alumnos y alumnas es adecuada					
69. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con las familias					
70. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con los voluntarios y voluntarias					
71. El director/a y yo mantenemos una buena comunicación					
72. Mi comunicación con los alumnos y alumnas es adecuada					
73. Me comunico frecuentemente con las familias					
74. Me comunico frecuentemente con los voluntarios y voluntarias					
75. Existe un clima de confianza entre la comunidad escolar					
76. Los profesores y profesoras confiamos en el director/a					
77. Los profesores y profesoras confiamos en las familias					
78. Los profesores y profesoras confiamos en los voluntarios/as					
79. Los alumnos y alumnas tienen confianza en sus profesores/as					

80. Los alumnos y alumnas tienen confianza en el director/a					
---	--	--	--	--	--

SATISFACCIÓN Y CUMPLIMIENTO DE EXPECTATIVAS

- Por favor, responda a todas las preguntas siguientes marcando con una X UNA sola de las opciones posibles.

1= Muy en desacuerdo	2= En desacuerdo	3= Indiferente	4= De acuerdo	5= Muy de acuerdo
----------------------	------------------	----------------	---------------	-------------------

EN ESTE COLEGIO:	1	2	3	4	5
81. El director se siente orgulloso/a de su trabajo					
82. Los profesores y profesoras nos sentimos orgullosos/as de nuestro trabajo					
83. Me siento orgulloso/a de mi trabajo					
84. Los profesores y profesoras nos sentimos muy identificados/as con nuestro trabajo					
85. Me siento satisfecho/a con lo que hasta ahora hemos logrado					
86. Me siento satisfecho/a con el trabajo que realiza el director/a					
87. Me siento satisfecho/a con el trabajo que desarrollan los profesores y profesoras en general					
88. Estoy satisfecho/a con el desempeño de los alumnos y alumnas en general					
89. Me siento satisfecho/a con la participación de las familias en los asuntos escolares de sus hijos					
90. Estoy satisfecho/a con el trabajo que he realizado en este colegio					
91. Se reconoce el trabajo del director/a					
92. Se reconoce la labor de los profesores y profesoras mediante estímulos por su desempeño					
93. Se reconoce el esfuerzo de los alumnos y alumnas mediante la entrega de premios, diplomas u otros reconocimientos					
94. Se reconoce la participación de las familias mediante la entrega de premios, diplomas u otro tipo de reconocimientos					
95. Se reconoce la participación de los voluntarios/as mediante la entrega de premios, diplomas u otro tipo de reconocimientos					
96. He obtenido reconocimientos por mi labor como profesor/a					
97. Se han dado los resultados que yo esperaba al inicio del curso escolar					
98. El director/a ha cumplido con las expectativas que tenía sobre él/ella al inicio del curso escolar					
99. Los profesores y profesoras han cumplido con las expectativas que tenía sobre ellos/as al inicio del curso escolar					
100. Los alumnos y alumnas en general han cumplido con las expectativas que tenía sobre ellos/ellas al inicio del curso escolar					
101. Las familias han participado en la escuela de acuerdo a lo que se esperaba al inicio del curso escolar					
102. Los voluntarios/as han participado en la escuela de acuerdo a lo que se esperaba al inicio del curso escolar					
103. Estoy motivado/a para realizar mis funciones como profesor/a					

104.	Me siento comprometido/a a cumplir mi trabajo como profesor/a					
------	---	--	--	--	--	--

BLOQUE 3. ÚLTIMAS CUESTIONES

Responda a todas las cuestiones marcando con una X:

1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos				
<input type="checkbox"/> Muy desacuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> Indiferente	<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo
2. Cuando hay problemas de convivencia se resuelven (marca con una X hasta 3 opciones)				
<input type="checkbox"/> Dialogando				
<input type="checkbox"/> Mediante castigos				
<input type="checkbox"/> En la asamblea de aula				
<input type="checkbox"/> Comisión de convivencia				
<input type="checkbox"/> Aplicando las Normas de convivencia del centro				
<input type="checkbox"/> Otros				
3. Los conflictos (peleas, insultos, etc.) son resueltos por: (marca con una X hasta 2 opciones)				
<input type="checkbox"/> Alumnado mediador	<input type="checkbox"/> Hermanos/as primos/as mayores	<input type="checkbox"/> Profesores y profesoras	<input type="checkbox"/> Equipo directivo	<input type="checkbox"/> Otros
4. Los conflictos se producen mayoritariamente en: (marca con una X hasta 2 opciones)				
<input type="checkbox"/> Clase	<input type="checkbox"/> Recreo	<input type="checkbox"/> Comedor	<input type="checkbox"/> Filas	<input type="checkbox"/> Otros

OBSERVACIONES

Si hay algo que usted considera oportuno añadir y/o comentar, por favor, hágalo en este espacio.

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO 2: ÉXITO EDUCATIVO

2	Éxito educativo.....	485
2.1	Resultados académicos.....	485
2.1.1	Análisis del Grupo Experimental y Grupo Control.....	485
2.1.2	Análisis por centros educativos.....	488
2.2	Resultados de las pruebas diagnósticas de Conselleria de Educación.....	498
2.2.1	Análisis del Grupo Experimental y Grupo Control.....	498
2.2.2	Análisis por centros educativos.....	498
2.3	Absentismo.....	503
2.3.1	Análisis Grupo Experimental y Grupo Control.....	503
2.3.2	Análisis por centros educativos.....	505

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 51</i>	485
<i>Tabla 52</i>	486
<i>Tabla 53</i>	486
<i>Tabla 54</i>	487
<i>Tabla 55</i>	487
<i>Tabla 56</i>	488
<i>Tabla 57</i>	489
<i>Tabla 58</i>	492
<i>Tabla 59</i>	494
<i>Tabla 60</i>	495
<i>Tabla 61</i>	495
<i>Tabla 62</i>	496
<i>Tabla 63</i>	496
<i>Tabla 64</i>	496
<i>Tabla 65</i>	497
<i>Tabla 66</i>	498
<i>Tabla 67</i>	498
<i>Tabla 68</i>	498
<i>Tabla 69</i>	500
<i>Tabla 70</i>	501
<i>Tabla 71</i>	502
<i>Tabla 72</i>	503
<i>Tabla 73</i>	503
<i>Tabla 74</i>	504
<i>Tabla 75</i>	504
<i>Tabla 76</i>	504
<i>Tabla 77</i>	505
<i>Tabla 78</i>	505
<i>Tabla 79</i>	508
<i>Tabla 80</i>	508
<i>Tabla 81</i>	509
<i>Tabla 82</i>	509
<i>Tabla 83</i>	509

<i>Tabla 84</i>	510
<i>Tabla 85</i>	510
<i>Tabla 86</i>	511
<i>Tabla 87</i>	512
<i>Tabla 88</i>	513
<i>Tabla 89</i>	513
<i>Tabla 90</i>	513
<i>Tabla 91</i>	514
<i>Tabla 92</i>	514
<i>Tabla 93</i>	514
<i>Tabla 94</i>	514
<i>Tabla 95</i>	515
<i>Tabla 96</i>	515
<i>Tabla 97</i>	515
<i>Tabla 98</i>	516
<i>Tabla 99</i>	516
<i>Tabla 100</i>	517
<i>Tabla 101</i>	518
<i>Tabla 102</i>	519
<i>Tabla 103</i>	519
<i>Tabla 104</i>	520
<i>Tabla 105</i>	520
<i>Tabla 106</i>	520
<i>Tabla 107</i>	521
<i>Tabla 108</i>	521
<i>Tabla 109</i>	521
<i>Tabla 110</i>	521
<i>Tabla 111</i>	522
<i>Tabla 112</i>	522
<i>Tabla 113</i>	523
<i>Tabla 114</i>	524
<i>Tabla 115</i>	525
<i>Tabla 116</i>	525
<i>Tabla 117</i>	526
<i>Tabla 118</i>	526
<i>Tabla 119</i>	526
<i>Tabla 120</i>	527
<i>Tabla 121</i>	527
<i>Tabla 122</i>	527
<i>Tabla 123</i>	528
<i>Tabla 124</i>	528
<i>Tabla 125</i>	528
<i>Tabla 126</i>	529
<i>Tabla 127</i>	530
<i>Tabla 128</i>	530
<i>Tabla 129</i>	531
<i>Tabla 130</i>	532
<i>Tabla 131</i>	532
<i>Tabla 132</i>	532
<i>Tabla 133</i>	532
<i>Tabla 134</i>	533
<i>Tabla 135</i>	533
<i>Tabla 136</i>	533
<i>Tabla 137</i>	533
<i>Tabla 138</i>	534

Tabla 139.....	534
Tabla 140.....	534
Tabla 141.....	535

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 7. Porcentaje de cada calificación en Matemáticas, por colegios.....	492
Gráfico 8. Porcentaje de cada calificación en Lengua, por colegios.....	494
Gráfico 9. <i>d</i> de Cohen. Resultados académicos, por colegios.....	497
Gráfico 10. Diferencias en la puntuación de los indicadores, Prueba de Competencia matemática, por colegios.....	499
Gráfico 11. Diferencias en la puntuación de los indicadores, Prueba de Competencia lingüística, por colegios.....	500
Gráfico 12. <i>d</i> de Cohen. Resultados Competencia matemática y lingüística, por colegios.....	501
Gráfico 13. Diagrama de cajas y bigotes. Absentismo, C1GE.....	506
Gráfico 14. Diagrama de cajas y bigotes. Absentismo, C2GE.....	506
Gráfico 15. Diagrama de cajas y bigotes. Absentismo, C2GC.....	507
Gráfico 16. Diagrama de cajas y bigotes. Absentismo, C3GC.....	508
Gráfico 17. <i>d</i> de Cohen. Absentismo, por colegios.....	510
Gráfico 18. Media. Absentismo, C1GE por cursos.....	511
Gráfico 19. <i>d</i> de Cohen. Absentismo, C1GE por cursos.....	517
Gráfico 20. Media. Absentismo, C2GE por cursos.....	518
Gráfico 21. <i>d</i> de Cohen. Absentismo, C2GE por cursos.....	523
Gráfico 22. Media. Absentismo, C2GC por cursos.....	523
Gráfico 23. <i>d</i> de Cohen. Absentismo, C2GC por cursos.....	529
Gráfico 24. Media. Absentismo, C3GC por cursos.....	530
Gráfico 25. <i>d</i> de Cohen. Absentismo, C3GC por cursos.....	535

2 Éxito educativo

2.1 Resultados académicos

2.1.1 Análisis del Grupo Experimental y Grupo Control.

Tabla 51.

Media. Resultados académicos Matemáticas y Lengua, GE y GC.

		Informe		
GE y GC	AÑO		MATES	LENGUA
GE	CURSO 11-12	Media	5,559	5,412
		Desviación estándar	2,2286	2,2476
		N	68	68
	CURSO 14-15	Media	5,759	5,672
		Desviación estándar	1,8191	1,7410
		N	58	58
	Total	Media	5,651	5,532
		Desviación estándar	2,0448	2,0266
		N	126	126
GC	CURSO 11-12	Media	6,106	6,173
		Desviación estándar	1,8003	1,7760
		N	104	104
	CURSO 14-15	Media	6,352	6,525
		Desviación estándar	1,6561	1,5546
		N	122	122
	Total	Media	6,239	6,363
		Desviación estándar	1,7245	1,6657
		N	226	226
Total	CURSO 11-12	Media	5,890	5,872
		Desviación estándar	1,9925	2,0047
		N	172	172
	CURSO 14-15	Media	6,161	6,250
		Desviación estándar	1,7277	1,6608
		N	180	180
	Total	Media	6,028	6,065
		Desviación estándar	1,8641	1,8440
		N	352	352

Tabla 52.

Porcentaje de cada calificación en Matemáticas, GE y GC.

Tabla cruzada MATES*GE y GC*AÑO

% dentro de GE y GC

AÑO			GE y GC		Total
			GE	GC	
CURSO 11-12	MATES	INSUFICIENTE	33,8%	15,4%	22,7%
		SUFICIENTE	16,2%	17,3%	16,9%
		BIEN	14,7%	24,0%	20,3%
		NOTABLE	16,2%	27,9%	23,3%
		SOBRESALIENTE	19,1%	15,4%	16,9%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%
CURSO 14-15	MATES	INSUFICIENTE	20,7%	11,5%	14,4%
		SUFICIENTE	22,4%	13,9%	16,7%
		BIEN	17,2%	18,9%	18,3%
		NOTABLE	29,3%	41,8%	37,8%
		SOBRESALIENTE	10,3%	13,9%	12,8%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%
Total	MATES	INSUFICIENTE	27,8%	13,3%	18,5%
		SUFICIENTE	19,0%	15,5%	16,8%
		BIEN	15,9%	21,2%	19,3%
		NOTABLE	22,2%	35,4%	30,7%
		SOBRESALIENTE	15,1%	14,6%	14,8%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 53.

Porcentaje de cada calificación en Lengua, GE y GC.

Tabla cruzada LENGUA*GE y GC*AÑO

% dentro de GE y GC

AÑO			GE y GC		Total
			GE	GC	
CURSO 11-12	LENGUA	INSUFICIENTE	38,2%	15,4%	24,4%
		SUFICIENTE	13,2%	13,5%	13,4%
		BIEN	14,7%	23,1%	19,8%
		NOTABLE	16,2%	33,7%	26,7%
		SOBRESALIENTE	17,6%	14,4%	15,7%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%
CURSO 14-15	LENGUA	INSUFICIENTE	17,2%	8,2%	11,1%
		SUFICIENTE	31,0%	16,4%	21,1%
		BIEN	25,9%	9,8%	15,0%

		NOTABLE	13,8%	51,6%	39,4%
		SOBRESALIENTE	12,1%	13,9%	13,3%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%
Total	LENGUA	INSUFICIENTE	28,6%	11,5%	17,6%
		SUFICIENTE	21,4%	15,0%	17,3%
		BIEN	19,8%	15,9%	17,3%
		NOTABLE	15,1%	43,4%	33,2%
		SOBRESALIENTE	15,1%	14,2%	14,5%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 54.

U de Mann-Whitney. Calificación media de Matemáticas y Lengua. GE.

Estadísticos de prueba^a

	MATES	LENGUA
U de Mann-Whitney	1835,000	1827,000
W de Wilcoxon	4181,000	4173,000
Z	-,687	-,727
Sig. asintótica (bilateral)	,492	,467

a. Variable de agrupación: AÑO

Tabla 5.

Welch y Brown-Forsythe. Calificación media de Matemáticas y Lengua. GE.

Pruebas robustas de igualdad de medias

		Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
MATES	Welch	,307	1	123,778	,581
	Brown-Forsythe	,307	1	123,778	,581
LENGUA	Welch	,537	1	122,920	,465
	Brown-Forsythe	,537	1	122,920	,465

a. F distribuida de forma asintótica

Tabla 55.

U de Mann-Whitney. Calificación media de Matemáticas y Lengua. GC.

Estadísticos de prueba^a

	MATES	LENGUA
U de Mann-Whitney	5701,000	5499,000
W de Wilcoxon	11161,000	10959,000
Z	-1,356	-1,811
Sig. asintótica (bilateral)	,175	,070

a. Variable de agrupación: AÑO

Tabla 56.

Welch y Brown-Forsythe. Calificación media de Matemáticas y Lengua. GC.

		Pruebas robustas de igualdad de medias			
		Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
MATES	Welch	1,134	1	211,506	,288
	Brown-Forsythe	1,134	1	211,506	,288
LENGUA	Welch	2,464	1	206,500	,118
	Brown-Forsythe	2,464	1	206,500	,118

a. F distribuida de forma asintótica

2.1.2 Análisis por centros educativos.

En la tabla 57 puede observarse que tanto en el GE como en el GC hay 2 centros que mejoran su puntuación media y uno que la empeora, en cuanto a Matemáticas se refiere. La mejora más destacada se produce en el C1GC que sube 0,85 puntos su valoración media, seguido del C2GE que la aumenta en 0,76 puntos, habida cuenta de que éste era el único centro que partía desde la calificación de suspenso.

Los dos centros cuya puntuación media en Matemáticas desciende son los centros que en el curso 11-12 obtenían la puntuación más elevada, cercana a 7 puntos. El descenso más importante, de 0,93 puntos, corresponde al C2GC. También baja la calificación media del C3GE en 0,57 puntos. A pesar de esta bajada en la calificación de Matemáticas, su puntuación media sigue siendo igual o superior a 6 puntos, superior a la que obtienen el C1GE y el C2GE a pesar de su mejora.

Es destacable el hecho de que, en la asignatura de Lengua, el C3GE y el C2GC empeoran sus resultados, tal y como sucedía en Matemáticas. El mayor descenso es, nuevamente, el correspondiente al C2GC que baja su valoración media en 1,31 puntos, seguido del C3GE, que baja 1,05 puntos, si bien eran los centros con la valoración más alta en el curso 11-12. El C1GE y el C2GE partían

desde el suspenso en esta materia. La mejoría más importante corresponde al C2GE que ha aumentado su valoración media en 1,21 puntos. Todo ello se plasma en la tabla x.

Tabla 57.

Media. Resultados académicos Matemáticas y Lengua, por colegios.

			Informe	
COLEGIO	AÑO		MATES	LENGUA
C1GE	CURSO 11-12	Media	5,000	4,611
		N	18	18
		Desviación estándar	2,0000	1,7536
	CURSO 14-15	Media	5,667	5,444
		N	18	18
		Desviación estándar	1,9097	1,8542
	Total	Media	5,333	5,028
		N	36	36
		Desviación estándar	1,9567	1,8281
C2GE	CURSO 11-12	Media	4,560	4,520
		N	25	25
		Desviación estándar	1,8726	1,9175
	CURSO 14-15	Media	5,318	5,727
		N	22	22
		Desviación estándar	1,3233	1,4203
	Total	Media	4,915	5,085
		N	47	47
		Desviación estándar	1,6659	1,7916
C3GE	CURSO 11-12	Media	6,960	6,880
		N	25	25
		Desviación estándar	2,0510	2,1664
	CURSO 14-15	Media	6,389	5,833
		N	18	18
		Desviación estándar	2,1458	2,0364
	Total	Media	6,721	6,442
		N	43	43
		Desviación estándar	2,0854	2,1525
C1GC	CURSO 11-12	Media	5,600	5,267
		N	15	15
		Desviación estándar	1,8439	1,7512
	CURSO 14-15	Media	6,450	6,300

		N	20	20
		Desviación estándar	1,1910	1,7199
	Total	Media	6,086	5,857
		N	35	35
		Desviación estándar	1,5410	1,7846
C2GC	CURSO 11-12	Media	6,929	7,000
		N	14	14
		Desviación estándar	2,2001	1,8397
	CURSO 14-15	Media	6,000	5,688
		N	16	16
		Desviación estándar	2,0000	1,8518
	Total	Media	6,433	6,300
		N	30	30
		Desviación estándar	2,1121	1,9325
C3GC	CURSO 11-12	Media	6,053	6,200
		N	75	75
		Desviación estándar	1,6837	1,7085
	CURSO 14-15	Media	6,395	6,733
		N	86	86
		Desviación estándar	1,6893	1,4094
	Total	Media	6,236	6,484
		N	161	161
		Desviación estándar	1,6901	1,5736
Total	CURSO 11-12	Media	5,890	5,872
		N	172	172
		Desviación estándar	1,9925	2,0047
	CURSO 14-15	Media	6,161	6,250
		N	180	180
		Desviación estándar	1,7277	1,6608
	Total	Media	6,028	6,065
		N	352	352
		Desviación estándar	1,8641	1,8440

Se profundiza algo más en el estudio observando el porcentaje de cada una de las notas posibles (Insuficiente, Suficiente, Bien, Notable y Sobresaliente) obtenido en los 6 colegios estudiados en los cursos 11-12 y 14-15, tanto en la asignatura de Matemáticas como en la de Lengua.

En relación con la asignatura de Matemáticas se muestran los resultados en el gráfico siguiente (gráfico 7 tabla 58). Cabe destacar el hecho de que el C2GE partía con un 52% de suspensos, siendo también el que más los ha disminuido, bajando un 33,8%. El C1GC también los ha reducido, hasta el extremo de que ningún alumno suspende la asignatura en el curso 14-15. En el caso contrario se encuentran el C3GE y C2GC cuyo alumnado suspende un 10,2% y 4,5% más respectivamente en el curso 14-15.

Cuatro centros aumentan el porcentaje de Suficientes, a excepción del C3GE y C3GC. Por el contrario, todos los colegios estudiados han disminuido el porcentaje de Bien menos en el C2GE que suben destacadamente de 4% a 31,8% y el C2GC que suben 3,6%. La calificación de Notable baja en el C2GE cerca de un 2% mientras que en los demás colegios aumenta, sobre todo en el C1GC que sube 33,3%. En cuanto a los Sobresalientes, el C1GE mantiene el porcentaje en ambos cursos. El C2GE partía con 4% de esta calificación, pero en el curso 14-15 ningún alumno la obtiene. En el C3GE tenían 40% de Sobresalientes en el primer curso, pero se reduce casi la mitad, hasta el 22,2% en el 14-15.

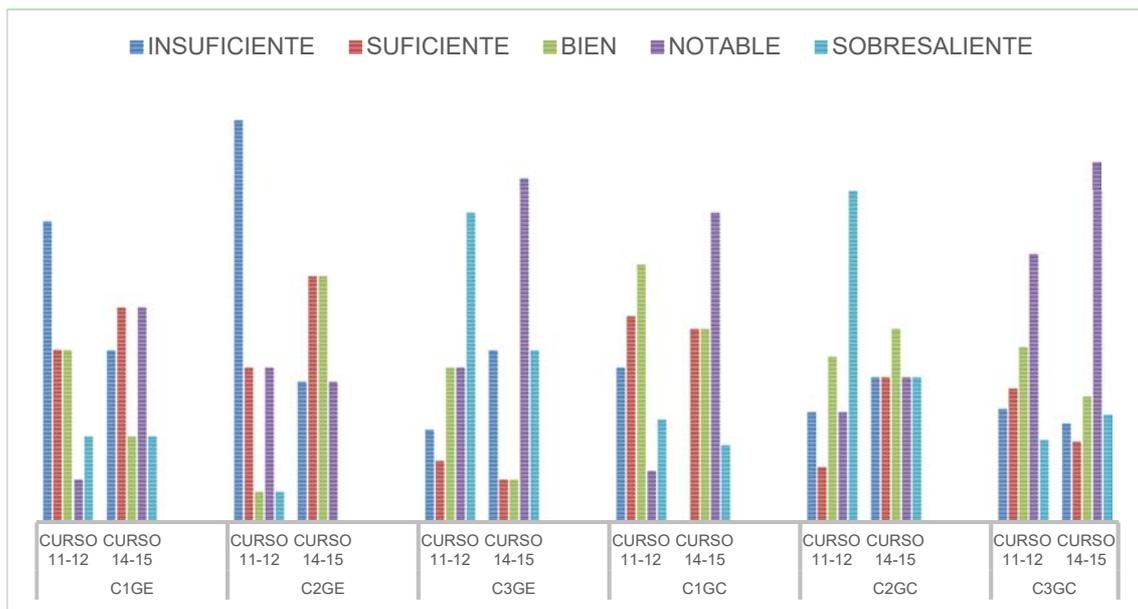


Gráfico 7. Porcentaje de cada calificación en Matemáticas, por colegios.

Tabla 58.

Porcentaje de cada calificación en Matemáticas, por colegios.

Tabla cruzada MATES*COLEGIO*AÑO

% dentro de COLEGIO

AÑO			COLEGIO						Total
			C1GE	C2GE	C3GE	C1GC	C2GC	C3GC	
CURSO 11-12	MATES	INSUFICIENTE	38,9%	52,0%	12,0%	20,0%	14,3%	14,7%	22,7%
		SUFICIENTE	22,2%	20,0%	8,0%	26,7%	7,1%	17,3%	16,9%
		BIEN	22,2%	4,0%	20,0%	33,3%	21,4%	22,7%	20,3%
		NOTABLE	5,6%	20,0%	20,0%	6,7%	14,3%	34,7%	23,3%
		SOBRESALIENTE	11,1%	4,0%	40,0%	13,3%	42,9%	10,7%	16,9%
Total			100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
CURSO 14-15	MATES	INSUFICIENTE	22,2%	18,2%	22,2%		18,8%	12,8%	14,4%
		SUFICIENTE	27,8%	31,8%	5,6%	25,0%	18,8%	10,5%	16,7%
		BIEN	11,1%	31,8%	5,6%	25,0%	25,0%	16,3%	18,3%
		NOTABLE	27,8%	18,2%	44,4%	40,0%	18,8%	46,5%	37,8%
		SOBRESALIENTE	11,1%		22,2%	10,0%	18,8%	14,0%	12,8%
Total			100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total	MATES	INSUFICIENTE	30,6%	36,2%	16,3%	8,6%	16,7%	13,7%	18,5%
		SUFICIENTE	25,0%	25,5%	7,0%	25,7%	13,3%	13,7%	16,8%
		BIEN	16,7%	17,0%	14,0%	28,6%	23,3%	19,3%	19,3%
		NOTABLE	16,7%	19,1%	30,2%	25,7%	16,7%	41,0%	30,7%
		SOBRESALIENTE	11,1%	2,1%	32,6%	11,4%	30,0%	12,4%	14,8%
Total			100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Se procede con el mismo análisis en referencia a la asignatura de Lengua, a continuación. Así, puede observarse en el gráfico 8 (tabla 59) que en 4 de los centros desciende el número de suspensos, en el C1GE y en el C3GC hasta la mitad y en el C2GE desde 56% al 9,1% si bien, como en Matemáticas, era el centro con mayor porcentaje de Insuficientes en el primer curso estudiado. Por el contrario, en el C3GE el porcentaje de alumnos suspendidos sube alrededor de un 6% y en el C2GC sobre el 11%. Cabe destacar que en la asignatura de Matemáticas estos mismos centros también aumentaban el porcentaje de Insuficientes.

Todos los centros estudiados, tanto de GE como de GC aumentan el porcentaje de alumnado calificado con Suficiente, menos el C3GE. Nuevamente baja el porcentaje de alumnado calificado con Bien en todos los centros menos en el C2GE que suben de 8% a 45,5%. Las calificaciones de Notable suben en 4 centros, sobre todo, en el C3GC (24%), mientras que bajan en dos de ellos, fundamentalmente en C2GE (casi 15%). El porcentaje de Sobresaliente se mantiene en el C3GC en los cursos 11-12 y 14-15, suben en el C1GE, C2GE y C1GC y bajan más del 20% en los otros dos centros estudiados, si bien cabe destacar que uno de estos centros, el C3GC partía del mayor porcentaje de alumnado calificado con la máxima puntuación, 40% en el curso 11-12.

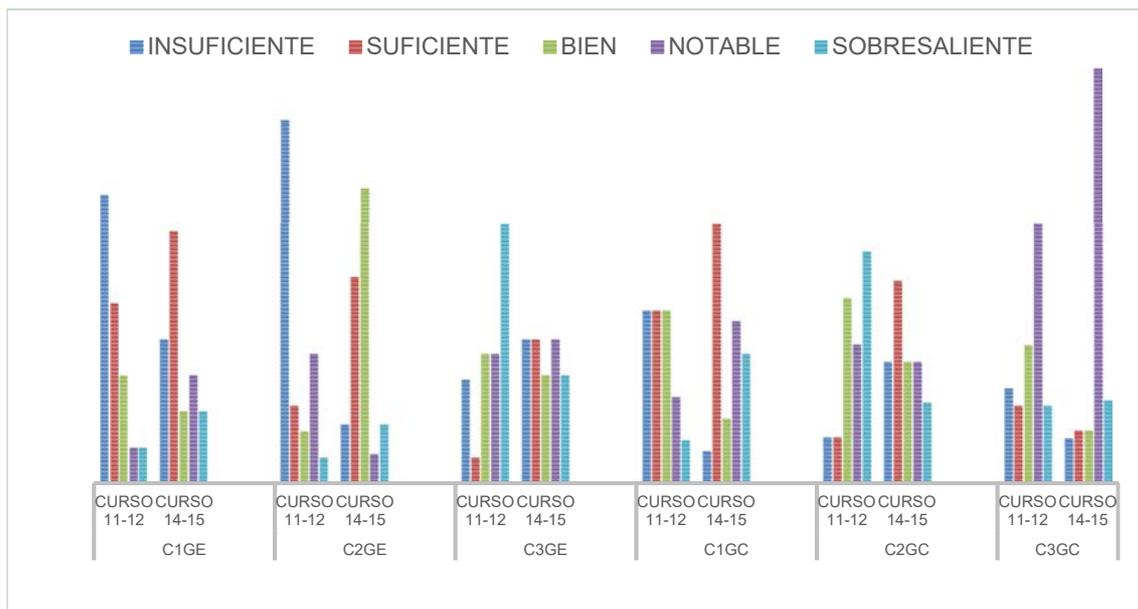


Gráfico 8. Porcentaje de cada calificación en Lengua, por colegios

Tabla 59.

Porcentaje de cada calificación en Lengua, por colegios.

Tabla cruzada LENGUA*COLEGIO*AÑO

% dentro de COLEGIO

AÑO			COLEGIO					Total	
			C1GE	C2GE	C3GE	C1GC	C2GC		C3GC
CURSO 11-12	LENGUA	INSUFICIENTE	44,4%	56,0%	16,0%	26,7%	7,1%	14,7%	24,4%
		SUFICIENTE	27,8%	12,0%	4,0%	26,7%	7,1%	12,0%	13,4%
		BIEN	16,7%	8,0%	20,0%	26,7%	28,6%	21,3%	19,8%
		NOTABLE	5,6%	20,0%	20,0%	13,3%	21,4%	40,0%	26,7%
		SOBRESALIENTE	5,6%	4,0%	40,0%	6,7%	35,7%	12,0%	15,7%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
CURSO 14-15	LENGUA	INSUFICIENTE	22,2%	9,1%	22,2%	5,0%	18,8%	7,0%	11,1%
		SUFICIENTE	38,9%	31,8%	22,2%	40,0%	31,3%	8,1%	21,1%
		BIEN	11,1%	45,5%	16,7%	10,0%	18,8%	8,1%	15,0%
		NOTABLE	16,7%	4,5%	22,2%	25,0%	18,8%	64,0%	39,4%
		SOBRESALIENTE	11,1%	9,1%	16,7%	20,0%	12,5%	12,8%	13,3%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total	LENGUA	INSUFICIENTE	33,3%	34,0%	18,6%	14,3%	13,3%	10,6%	17,6%
		SUFICIENTE	33,3%	21,3%	11,6%	34,3%	20,0%	9,9%	17,3%
		BIEN	13,9%	25,5%	18,6%	17,1%	23,3%	14,3%	17,3%
		NOTABLE	11,1%	12,8%	20,9%	20,0%	20,0%	52,8%	33,2%
		SOBRESALIENTE	8,3%	6,4%	30,2%	14,3%	23,3%	12,4%	14,5%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Se pretende responder si las variaciones producidas entre el curso 11-12 y 14-15 en las calificaciones de Matemáticas y Lengua en cada uno de los centros estudiados son estadísticamente significativas. Dado que la variable de estudio “Nota” está recogida en una escala ordinal que toma los valores: Insuficiente, Suficiente, Bien, Notable y Sobresaliente, se procede con un contraste no paramétrico para dos muestras independientes, mediante la prueba estadística U de Mann-Whitney (tablas 60 a 65).

Puede concluirse que no hay diferencias significativas en ninguno de los centros estudiados en la asignatura de Matemáticas. En la asignatura de Lengua solo hay diferencias significativas en el C2GE y en el C3GC siendo más elevada la puntuación en el curso 14-15, es decir, han mejorado significativamente su puntuación media.

Tabla 60.

U de Mann-Whitney. Calificación media de Matemáticas y Lengua. C1GE.

Estadísticos de prueba^a		
	MATES	LENGUA
U de Mann-Whitney	127,500	121,000
W de Wilcoxon	298,500	292,000
Z	-1,122	-1,351
Sig. asintótica (bilateral)	,262	,177
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,279 ^b	,203 ^b

a. Variable de agrupación: AÑO

b. No corregido para empates.

Tabla 61.

U de Mann-Whitney. Calificación media de Matemáticas y Lengua. C2GE.

Estadísticos de prueba^a		
	MATES	LENGUA
U de Mann-Whitney	200,000	177,000
W de Wilcoxon	525,000	502,000

Z	-1,663	-2,164
Sig. asintótica (bilateral)	,096	,030

a. Variable de agrupación: AÑO

Tabla 62.

U de Mann-Whitney. Calificación media de Matemáticas y Lengua. C3GE.

Estadísticos de prueba^a

	MATES	LENGUA
U de Mann-Whitney	197,500	158,500
W de Wilcoxon	368,500	329,500
Z	-,702	-1,680
Sig. asintótica (bilateral)	,483	,093

a. Variable de agrupación: AÑO

Tabla 63.

U de Mann-Whitney. Calificación media de Matemáticas y Lengua. C1GC.

Estadísticos de prueba^a

	MATES	LENGUA
U de Mann-Whitney	99,500	107,000
W de Wilcoxon	219,500	227,000
Z	-1,735	-1,477
Sig. asintótica (bilateral)	,083	,140
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,093 ^b	,158 ^b

a. Variable de agrupación: AÑO

b. No corregido para empates.

Tabla 64.

U de Mann-Whitney. Calificación media de Matemáticas y Lengua. C2GC.

Estadísticos de prueba^a

	MATES	LENGUA
U de Mann-Whitney	82,500	66,500
W de Wilcoxon	218,500	202,500
Z	-1,258	-1,933
Sig. asintótica (bilateral)	,208	,053
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,224 ^b	,058 ^b

a. Variable de agrupación: AÑO

b. No corregido para empates.

Tabla 65.

U de Mann-Whitney. Calificación media de Matemáticas y Lengua. C3GC.

Estadísticos de prueba ^a		
	MATES	LENGUA
U de Mann-Whitney	2765,000	2532,000
W de Wilcoxon	5615,000	5382,000
Z	-1,628	-2,553
Sig. asintótica (bilateral)	,104	,011

a. Variable de agrupación: AÑO

Se mide el tamaño de efecto mediante la prueba d de Cohen para el cambio de la nota de Matemáticas y Lengua en los 2 momentos estudiados (gráfico 9, tabla 66). El efecto es medio en Matemáticas en el C1GE y C2GE y bajo en el C3GE. En cuanto a los centros del GC, es medio en los dos primeros y bajo en el tercero. En referencia a la asignatura de Lengua, el efecto es medio en C1GE y C3GE y alto en el C2GE. En cuanto al GC, el efecto es medio en C1GC, alto en C2GC y bajo en C3GC.

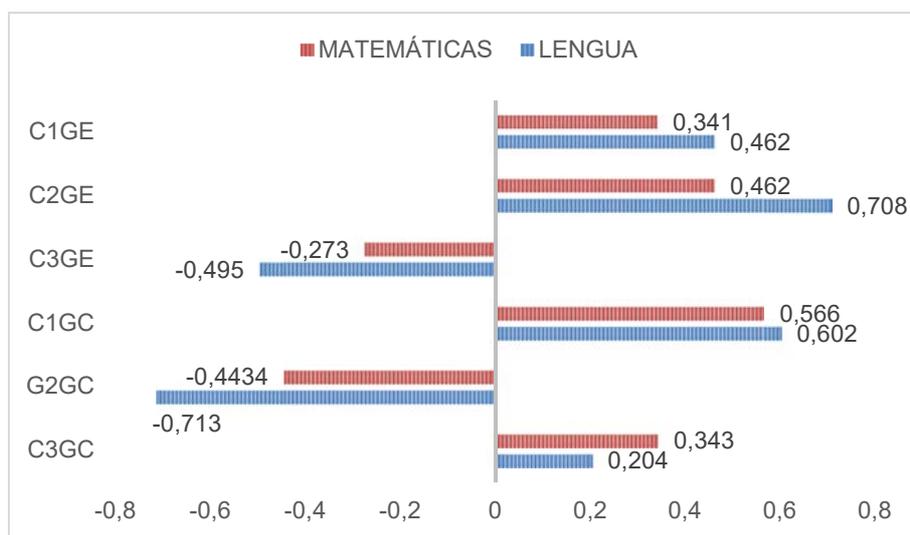


Gráfico 9. D de Cohen. Resultados académicos, por colegios.

Tabla 66.

D de Cohen. Resultados académicos, por colegios.

d de Cohen	C1GE	C2GE	C3GE	C1GC	G2GC	C3GC
MATEMÁTICAS	0,341	0,462	-0,273	0,566	-0,4434	0,204
LENGUA	0,462	0,708	-0,495	0,602	-0,713	0,343

2.2 Resultados de las pruebas diagnósticas de Conselleria de Educación

2.2.1 Análisis del Grupo Experimental y Grupo Control.

Para la comparación de la puntuación de las pruebas diagnósticas entre GE y GC se procede con un contraste de medias para dos muestras independientes asumiendo varianzas homogéneas mediante la prueba t de Student, realizado con R-Studio (tabla 67). El tamaño del efecto se muestra en la tabla 68.

Tabla 67.

Nivel de significación, t de Student. Prueba de Competencia matemática y lingüística, GE y GC.

T de Student	GE	GC
COMPETENCIA MATEMÁTICA	0,06 T ₁₁₄	0,000001 T ₅₆
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	0,21 T ₁₀₇	0,0001 T ₅₆

Tabla 68.

d de Cohen. Prueba de Competencia matemática y lingüística, GE y GC.

D de Cohen	GE	GC
COMPETENCIA MATEMÁTICA	-0,286	1,31
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	-0,156	1,99

2.2.2 Análisis por centros educativos.

La prueba de Competencia matemática consta de distintos indicadores. Se presenta seguidamente (gráfico 10) la diferencia en la puntuación de los mismos entre el curso 11-12 y 14-15. El C1GE ha empeorado su puntuación en todos los

indicadores, entre 79 y 121 puntos, especialmente en el referido a “Números y operaciones”. Algo similar sucede en el C3GE que, aunque mejora levemente en ese indicador, empeora en todos los demás. En cuanto al C2GE mejora en todos los aspectos, siendo la mejora de 104 puntos en “Números y operaciones” la más elevada. También el C1GC ha elevado su puntuación en todos los aspectos, especialmente en “Geometría”. La mejora del C2GC en ese indicador es muy leve, si bien mejoran en “Números y operaciones” y en “Probabilidad”.

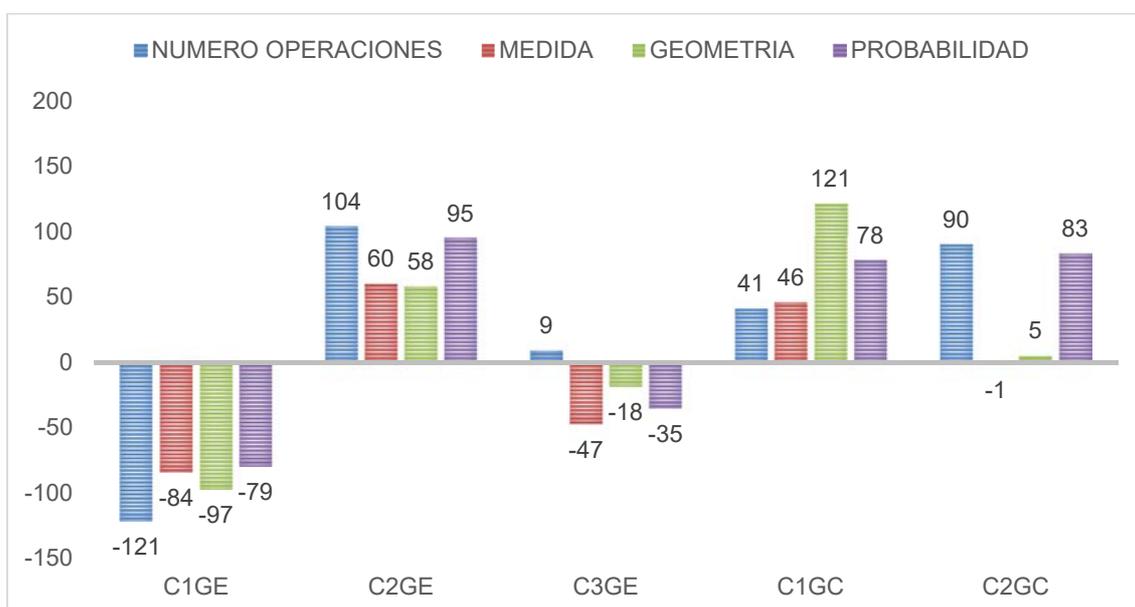


Gráfico 10. Diferencias en la puntuación de los indicadores, Prueba de Competencia matemática, por colegios.

La prueba de Competencia lingüística evalúa distintos indicadores y la evolución en la puntuación de los mismos entre los dos cursos estudiados se presenta seguidamente (gráfico 11). El C2GE y el C1GC mejoran en todos los indicadores en el curso 14-15, siendo la mejora más importante en el primero de estos centros: 155 puntos en “Corrección lectora”. El C2GC desciende en este indicador, si bien mejora en todos los demás, mientras que el C1GE también lo empeora en 59 puntos. El C3GE es el que obtiene peores resultados en el curso 14-15, dado que ha disminuido su puntuación en todos los indicadores, salvo en “Velocidad lectora” cuya mejora es de solo 9 puntos.

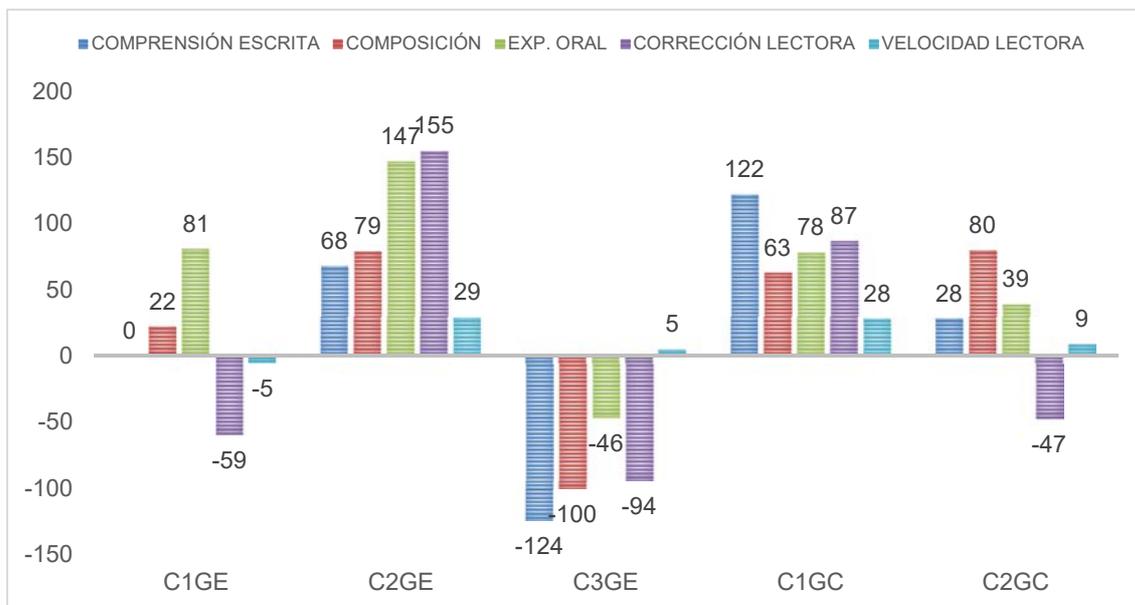


Gráfico 11. Diferencias en la puntuación de los indicadores, Prueba de Competencia lingüística, por colegios.

En la prueba de Competencia matemática puede decirse que el descenso en la puntuación del C1GE, así como la mejoría en C2GE y C1GC son estadísticamente significativas. Respecto a la prueba de Competencia lingüística se encuentran diferencias significativas en todos los centros menos en el C1GE, de tal manera que el descenso en la puntuación del C3GE y el aumento de la misma en el C2GE y en los dos colegios del GC es estadísticamente significativo (tabla 69).

Tabla 69.

Nivel de significación, *t* de Student. Prueba de Competencia matemática y lingüística, por centros.

t de Student	C1GE	C2GE	C3GE	C1GC	C2GC
COMPETENCIA MATEMÁTICA	0,00011	0,00035	0,15	0,0047	0,056
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	0,25	0,00023	0,0000024	0,0000026	0'045

Tras calcular la *d* de Cohen (gráfico 12 tabla 70) se concluye que los dos centros del GC y el C2GE han mejorado tanto en Competencia matemática como

en lingüística, encontrándose un efecto alto o muy alto. Por el contrario, en el C1GE y el C3GE han experimentado un descenso muy fuerte en Competencia matemática y lingüística respectivamente.

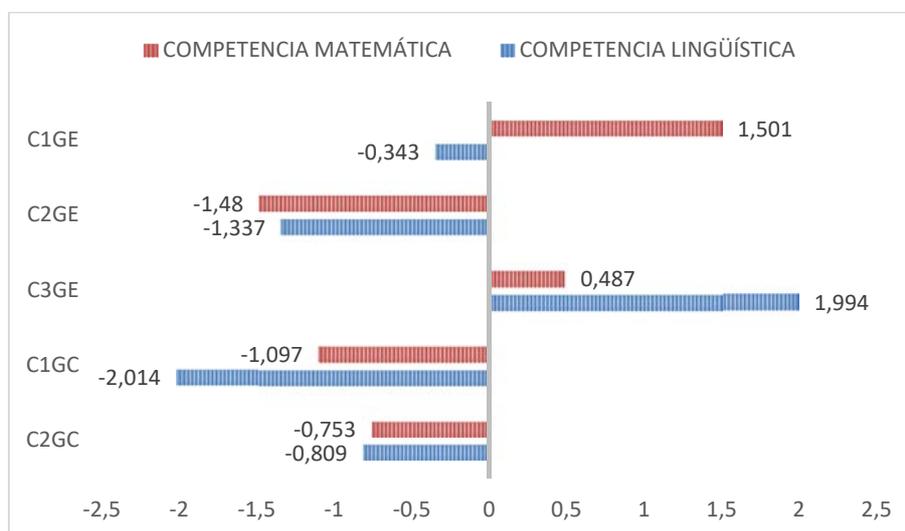


Gráfico 12. *d* de Cohen. Resultados Competencia matemática y lingüística, por colegios.

Tabla 70.

d de Cohen. Prueba de Competencia matemática y lingüística, por centros.

d de Cohen	C1GE	C2GE	C3GE	C1GC	C2GC
COMPETENCIA MATEMÁTICA	1,501	-1,48	0,487	-1,097	-0,753
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	-0,343	-1,337	1,994	-2,014	-0,809

Los parámetros poblacionales previamente señalados permiten posicionar la puntuación de cada colegio respecto a la población. Así, para profundizar algo más en este estudio se muestran seguidamente (tabla 71) los percentiles de cada uno de los centros en las pruebas de Competencia matemática y lingüística, que han sido tomados del Informe que recibe cada centro.

Cabe destacar que, salvo excepciones (C3GE en ambos cursos y C2GC en el curso 14-15), los centros se encuadran en percentiles mayores en Competencia matemática que en Competencia lingüística. Así pues, podría

decirse que, aparentemente, no hay correlación entre la nota de ambas pruebas, dada la diferencia de percentiles encontrada. Esta diferencia es especialmente destacada en algunos centros, sobre todo el C1GE (ya se ha señalado previamente que este centro en Competencia lingüística estaba muy por debajo de la puntuación media de la Comunidad Valenciana). Todos los centros mejoran en el curso 14-15 respecto al 11-12 en ambas competencias, a excepción del C1GE en Competencia matemática y el C3GE en ambas pruebas.

Tabla 71.

Percentil Competencia matemática y lingüística, por colegios.

	PERCENTIL	11-12	14-15
C1GE	COMPETENCIA MATEMÁTICA	63	58
	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	2	5
C2GE	COMPETENCIA MATEMÁTICA	10	61
	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	6	38
C3GE	COMPETENCIA MATEMÁTICA	32	20
	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	94	28
C1GC	COMPETENCIA MATEMÁTICA	39	73
	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	12	22
C2GC	COMPETENCIA MATEMÁTICA	69	87
	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	65	90

El percentil que ocupa cada centro nos permite conocer si la media de cada colegio es significativamente distinta a la media de la Comunidad Valenciana en cada uno de los cursos estudiados. Así pues, el percentil de Competencia lingüística del C1GE en el curso 11-12 es significativamente inferior a la media, dado que su p valor asociado es 0,02. Los percentiles de los demás centros en ambas competencias y en ambos cursos implica un p valor asociado igual o superior en todos los casos a 0,05, por lo que las diferencias con respecto a la media de la Comunidad no son estadísticamente significativas.

2.3 Absentismo

2.3.1 Análisis Grupo Experimental y Grupo Control.

Tabla 72.

Media y Mediana. Absentismo. GE y GC.

Informe

absentismo

GRUPO	AÑO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
GC	CURSO 11-12	3,990	2,009	494	7,5504
	CURSO 14-15	5,721	3,347	576	7,1127
	Total	4,922	2,845	1070	7,3653
GE	CURSO 11-12	12,937	10,000	223	8,3156
	CURSO 14-15	11,981	10,000	207	7,5001
	Total	12,477	10,000	430	7,9388
Total	CURSO 11-12	6,773	4,019	717	8,8244
	CURSO 14-15	7,376	5,000	783	7,7232
	Total	7,088	4,689	1500	8,2705

Tabla 73.

Media y Mediana. Absentismo, por colegios.

Informe

absentismo

Colegio	AÑO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
C1GE	CURSO 11-12	10,882	5,000	119	8,5778
	CURSO 14-15	9,815	5,000	108	7,7919
	Total	10,374	5,000	227	8,2127
C2GE	CURSO 11-12	15,288	10,000	104	7,3678
	CURSO 14-15	14,343	10,000	99	6,4145
	Total	14,828	10,000	203	6,9185
C2GC	CURSO 11-12	9,122	4,690	99	14,5977
	CURSO 14-15	9,890	6,350	103	10,4650
	Total	9,514	5,678	202	12,6340
C3GC	CURSO 11-12	2,704	1,674	395	3,1707
	CURSO 14-15	4,813	3,179	473	5,7746
	Total	3,854	2,510	868	4,8813
Total	CURSO 11-12	6,773	4,019	717	8,8244
	CURSO 14-15	7,376	5,000	783	7,7232

Total	7,088	4,689	1500	8,2705
-------	-------	-------	------	--------

Tabla 74.

U de Mann-Whitney. Absentismo. GE.

Estadísticos de prueba^a

	absentismo
U de Mann-Whitney	21850,000
W de Wilcoxon	43378,000
Z	-,989
Sig. asintótica (bilateral)	,322

a. Variable de agrupación: AÑO

Tabla 75.

Homocedasticidad. Absentismo. GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
absentismo	Se basa en la media	7,055	1	1068	,008
	Se basa en la mediana	5,313	1	1068	,021
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	5,313	1	1050,950	,021
	Se basa en la media recortada	6,995	1	1068	,008

Tabla 76.

U de Mann-Whitney. Absentismo. GC.

Estadísticos de prueba^a

	absentismo
U de Mann-Whitney	107856,500
W de Wilcoxon	230121,500
Z	-6,830
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: AÑO

2.3.2 Análisis por centros educativos.

Tabla 77.

Absentismo. C1GE.

Tabla cruzada absentismo*AÑO

		AÑO		Total	
		CURSO 11-12	CURSO 14-15		
absentismo	5,0	Recuento	71	71	142
		% dentro de AÑO	59,7%	65,7%	62,6%
	15,0	Recuento	33	26	59
		% dentro de AÑO	27,7%	24,1%	26,0%
	25,0	Recuento	8	7	15
		% dentro de AÑO	6,7%	6,5%	6,6%
	35,0	Recuento	7	4	11
		% dentro de AÑO	5,9%	3,7%	4,8%
Total		Recuento	119	108	227
		% dentro de AÑO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 78.

Absentismo. C2GE.

Tabla cruzada absentismo*AÑO

		AÑO		Total	
		CURSO 11-12	CURSO 14-15		
absentismo	10,0	Recuento	64	64	128
		% dentro de AÑO	61,5%	64,6%	63,1%
	20,0	Recuento	25	27	52
		% dentro de AÑO	24,0%	27,3%	25,6%
	30,0	Recuento	15	8	23
		% dentro de AÑO	14,4%	8,1%	11,3%
Total		Recuento	104	99	203
		% dentro de AÑO	100,0%	100,0%	100,0%

A fin de analizar con mayor detenimiento las distribuciones de absentismo en los distintos centros en el curso 11-12 y 14-15 se procede a realizar el correspondiente diagrama de cajas y bigotes para cada uno de los centros.

Así, en los dos centros del GE sucede que las distribuciones de los cursos 11-12 y 14-15 son similares porque todos los parámetros de posición analizados

tienen valores cercanos, de tal forma que, por ejemplo, la mediana y el percentil 25 coincide en ambos momentos. Esto implica que en el C1GE el 50% del alumnado faltó un 5% o menos de los días lectivos al centro tanto en el curso 11-12 como en el 14-15. Este porcentaje sube al 10% en el C2GE y se mantiene en ambos cursos (gráfico 13 y 14).

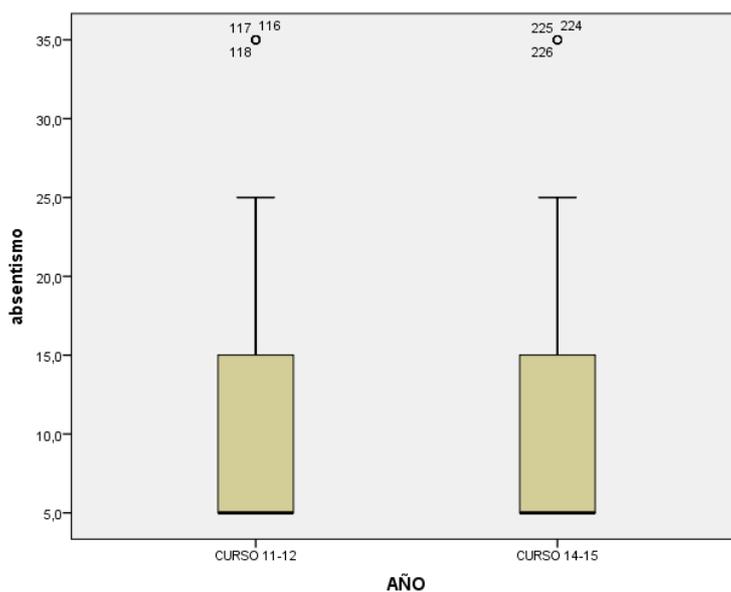


Gráfico 13. Diagrama de cajas y bigotes. Absentismo, C1GE.

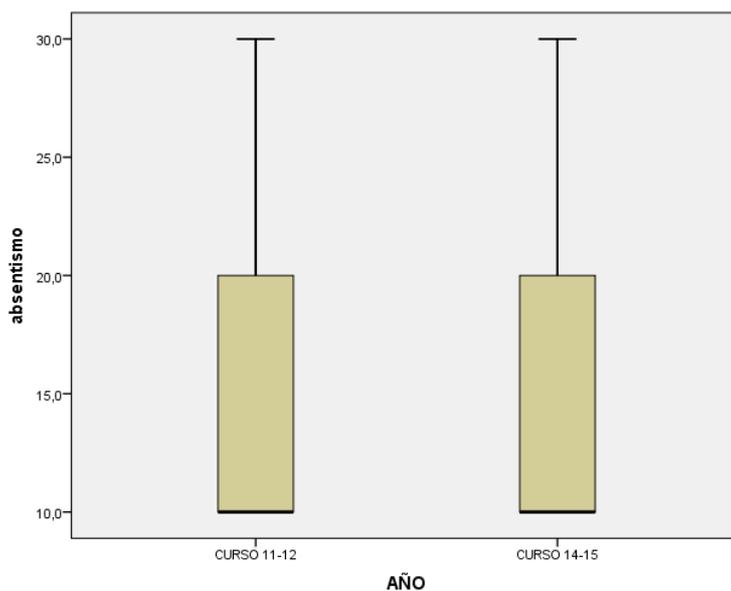


Gráfico 14. Diagrama de cajas y bigotes. Absentismo, C2GE.

En cuanto a los centros del GC puede destacarse la presencia de valores atípicos y extremos tanto en el C2GC como en C3GC en los dos períodos estudiados. La distribución es, en ambos centros, ligeramente superior en el curso 14-15 dado que la caja tiene un tamaño algo mayor y la mediana toma un valor más elevado. En el C2GC el 50% del alumnado faltó un 4,69% o menos de los días en el curso 11-12, pero un 6,35% en el 14-15. El centro con menos absentismo es el C3GC: el 50% de su alumnado faltó un 1,67% o menos de los días en el primer curso estudiado y un 3,18% o menos en el segundo curso analizado (gráfico 15 y 16).

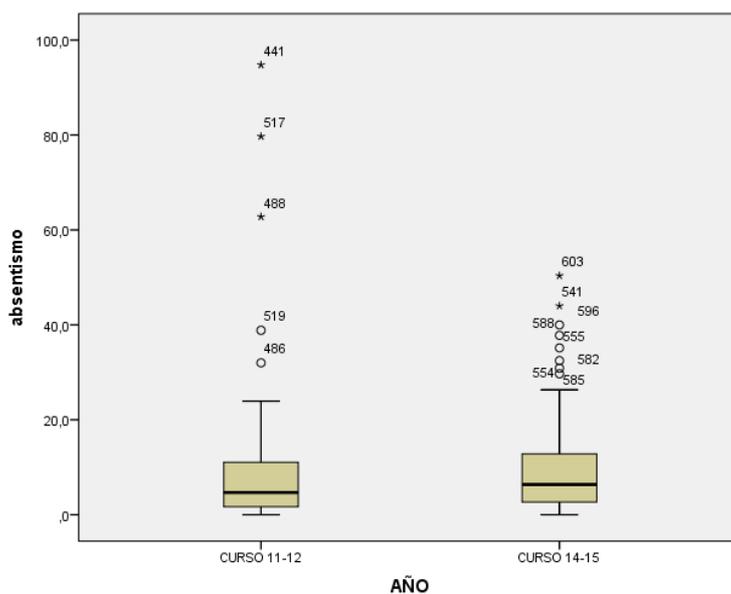


Gráfico 15. Diagrama de cajas y bigotes. Absentismo, C2GC.

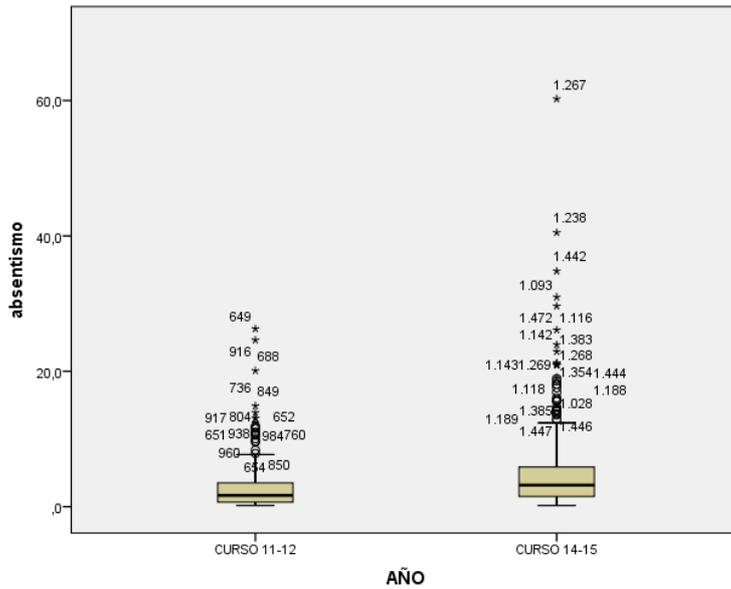


Gráfico 16. Diagrama de cajas y bigotes. Absentismo, C3GC.

Para saber si la diferencia de medias es estadísticamente significativa se procede con la prueba estadística t de Student: C1GE y C2GC o U de Mann-Whitney: C2GE y C3GC (tablas 79 a 85). Se concluye que la diferencia, aumento en este caso concreto, únicamente es significativa en el C3GC.

Tabla 79.

Homocedasticidad. Absentismo. C1GE.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
absentismo	Se basa en la media	1,211	1	225	,272

Tabla 80.

T de Student. Absentismo. C1GE.

		prueba t para la igualdad de medias					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
absentismo	Se asumen varianzas iguales	,978	225	,329	1,0675	1,0916	-1,0835	3,2186
	No se asumen varianzas iguales	,983	225,000	,327	1,0675	1,0865	-1,0735	3,2085

Tabla 81.

Homocedasticidad. Absentismo. C2GE.

		Prueba de homogeneidad de varianza			
		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
absentismo	Se basa en la media	3,881	1	201	,050
	Se basa en la mediana	,946	1	201	,332
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,946	1	197,288	,332
	Se basa en la media recortada	3,691	1	201	,056

Tabla 82.

U de Mann-Whitney. Absentismo. C2GE.

Estadísticos de prueba^a

absentismo	
U de Mann-Whitney	4885,500
W de Wilcoxon	9835,500
Z	-,734
Sig. asintótica (bilateral)	,463

a.Variable de agrupación: AÑO

Tabla 83.

Homocedasticidad y t de Student. Absentismo. C2GC.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas				95% de intervalo de confianza de la diferencia		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Inferior	Superior
absentismo	Se asumen varianzas iguales	,180	,672	-,431	200	,667	-4,2810	2,7461
	No se asumen varianzas iguales			-,428	177,191	,669	-4,3063	2,7714

Tabla 84.

Homoedasticidad. Absentismo. C3GC.

		Prueba de homogeneidad de varianza			
		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
absentismo	Se basa en la media	37,438	1	866	,000

Tabla 85.

U de Mann-Whitney. Absentismo. C3GC.

Estadísticos de prueba^a

	absentismo
U de Mann-Whitney	67088,000
W de Wilcoxon	145298,000
Z	-7,159
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: AÑO

La d de Cohen muestra que el cambio en el absentismo entre curso 11-12 y 14-15 ha tenido un efecto bajo en la disminución del mismo en los centros de GE y en el aumento en el C2GC, mientras que ha tenido un efecto medio en el incremento del absentismo en el C3GC (gráfico 17 y tabla 86).

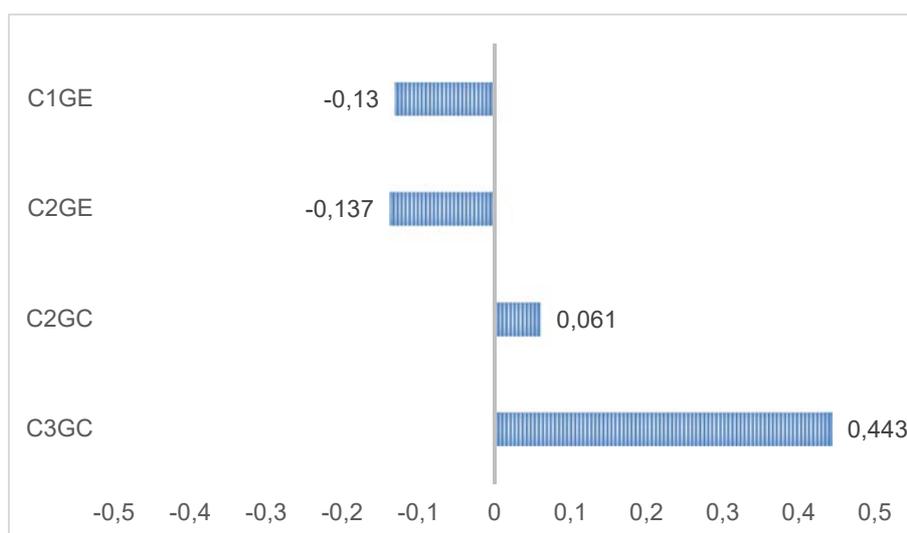


Gráfico 17. d de Cohen. Absentismo, por colegios.

Tabla 86.

d de Cohen. Absentismo, por colegios.

C1GE	C2GE	C2GC	C3GC
-0,13	-0,137	0,061	0,443

Para profundizar en el estudio del absentismo se procede a analizar la evolución del mismo de cada uno de los colegios en los distintos cursos, desde 1º hasta 6º de Primaria. Así, se pretende comprobar si el comportamiento es distinto dentro de cada centro en los distintos cursos escolares, teniendo en cuenta los dos períodos estudiados: 11-12 y 14-15.

En el gráfico 18 (tabla 87) se observa que en el C1GE el absentismo entre los dos períodos estudiados (11-12 y 14-15) ha disminuido en 1º, 2º y 5º, siendo el descenso más importante el de 2º de Primaria. En 4º el cambio es casi nulo mientras que el absentismo ha aumentado en 3º, de forma más destacada y en 6º. Así pues, en el curso 14-15 los niños de 1º y 2º fueron los que menos faltaron al colegio.

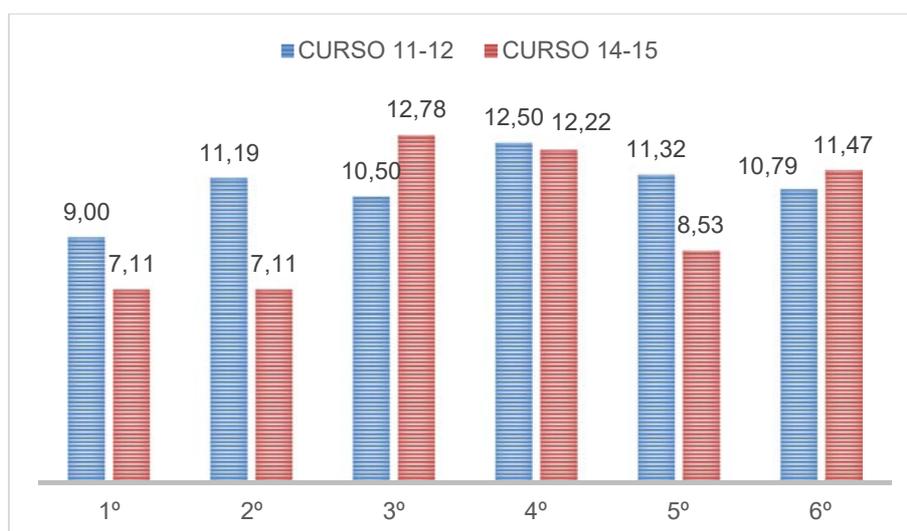


Gráfico 18. Media. Absentismo, C1GE por cursos.

Tabla 87.

Media. Absentismo, C1GE por cursos.

Informe

absentismo

CURSO	AÑO	Media	N	Desviación estándar
1º	CURSO 11-12	9,000	20	5,9824
	CURSO 14-15	7,105	19	4,1885
	Total	8,077	39	5,2082
2º	CURSO 11-12	11,190	21	8,6465
	CURSO 14-15	7,105	19	5,3530
	Total	9,250	40	7,4722
3º	CURSO 11-12	10,500	20	7,5915
	CURSO 14-15	12,778	18	10,6027
	Total	11,579	38	9,0871
4º	CURSO 11-12	12,500	20	9,6655
	CURSO 14-15	12,222	18	6,6911
	Total	12,368	38	8,2803
5º	CURSO 11-12	11,316	19	10,1163
	CURSO 14-15	8,529	17	4,9259
	Total	10,000	36	8,1064
6º	CURSO 11-12	10,789	19	9,6124
	CURSO 14-15	11,471	17	11,1474
	Total	11,111	36	10,2198
Total	CURSO 11-12	10,882	119	8,5778
	CURSO 14-15	9,815	108	7,7919
	Total	10,374	227	8,2127

Para comprobar si la diferencia de medias en los distintos cursos de Primaria es o no significativa se procede con la prueba U de Mann-Whitney en 1º, 2º y 5º (donde hay muestras balanceadas, pero no homocedasticidad) y con la t de Student en los demás cursos (donde hay homocedasticidad). Dado el nivel de significación arrojado en las distintas pruebas (tablas 88 a 99) se puede decir que no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los cursos (1º a 6º de Primaria).

Tabla 88.

Homocedasticidad. Absentismo C1GE, 1º Primaria.

		Prueba de homogeneidad de varianza			
		Estadístico de			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
absentismo	Se basa en la media	5,177	1	37	,029
	Se basa en la mediana	1,300	1	37	,262
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,300	1	33,189	,262
	Se basa en la media recortada	3,912	1	37	,055

Tabla 89.

U de Mann-Whitney. Absentismo C1GE, 1º Primaria.

Estadísticos de prueba ^a	
absentismo	
U de Mann-Whitney	161,500
W de Wilcoxon	351,500
Z	-1,022
Sig. asintótica (bilateral)	,307
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,428 ^b

a. Variable de agrupación: AÑO

b. No corregido para empates.

Tabla 90.

Homocedasticidad. Absentismo C1GE, 2º Primaria.

		Prueba de homogeneidad de varianza			
		Estadístico de			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
absentismo	Se basa en la media	6,547	1	38	,015

Tabla 91.

U de Mann-Whitney. Absentismo C1GE, 2º Primaria.

Estadísticos de prueba ^a	
absentismo	
U de Mann-Whitney	145,000
W de Wilcoxon	335,000
Z	-1,832
Sig. asintótica (bilateral)	,067
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,145 ^b

a. Variable de agrupación: AÑO

b. No corregido para empates.

Tabla 92.

Homocedasticidad. Absentismo C1GE, 3º Primaria.

		Prueba de homogeneidad de varianza			
		Estadístico de			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
absentismo	Se basa en la media	1,799	1	36	,188

Tabla 93.

t de Student. Absentismo C1GE, 3º Primaria.

		prueba t para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
absentismo		-,767	36	,448	-2,2778	2,9689	-8,2989	3,7434

Tabla 94.

Homocedasticidad. Absentismo C1GE, 4º Primaria.

		Prueba de homogeneidad de varianza			
		Estadístico de			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
absentismo	Se basa en la media	1,434	1	36	,239
	Se basa en la mediana	1,740	1	36	,195
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,740	1	34,478	,196
	Se basa en la media recortada	1,329	1	36	,257

Tabla 95.

t de Student. Absentismo C1GE, 4º Primaria.

Prueba de muestras independientes									
	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior
absentismo	1,434	,239	,102	36	,919	,2778	2,7269	-5,2527	5,8082
			,104	33,884	,918	,2778	2,6755	-5,1602	5,7158

Tabla 96.

Homocedasticidad. Absentismo C1GE, 5º Primaria.

Prueba de homogeneidad de varianza					
		Estadístico de Levene			Sig.
		gl1	gl2		
absentismo	Se basa en la media	5,324	1	34	,027
	Se basa en la mediana	1,062	1	34	,310
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,062	1	25,131	,313
	Se basa en la media recortada	4,080	1	34	,051

Tabla 97.

U de Mann-Whitney. Absentismo C1GE, 5º Primaria.

Estadísticos de prueba ^a	
	absentismo
U de Mann-Whitney	150,000
W de Wilcoxon	303,000
Z	-,430
Sig. asintótica (bilateral)	,667
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,731 ^b

a. Variable de agrupación: AÑO

b. No corregido para empates.

Tabla 98.

Homocedasticidad. Absentismo C1GE, 6° Primaria.

		Prueba de homogeneidad de varianza			
		Estadístico de			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
absentismo	Se basa en la media	,832	1	34	,368
	Se basa en la mediana	,039	1	34	,845
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,039	1	33,270	,845
	Se basa en la media recortada	,611	1	34	,440

Tabla 99.

t de Student. Absentismo C1GE, 6° Primaria.

	prueba t para la igualdad de medias						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
absentismo	-,197	34	,845	-,6811	3,4597	-7,7121	6,3499
	-,195	31,843	,846	-,6811	3,4889	-7,7892	6,4270

Los valores tomados por la d de Cohen implican un efecto nulo en 4° y 6°, bajo en 1°, 3° y 5° y medio en 2°, lo que implicaría que en el absentismo del C1GE la aplicación de las AEE no ha tenido un impacto significativo (gráfico 19 tabla 100).

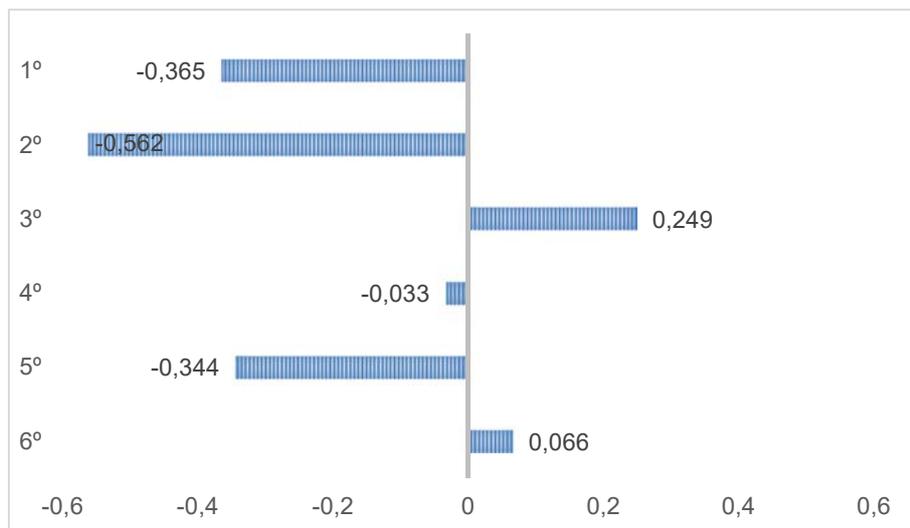


Gráfico 19. d de Cohen. Absentismo, C1GE por cursos.

Tabla 100.

d de Cohen. Absentismo, C1GE por cursos.

1º	2º	3º	4º	5º	6º
-0,365	-0,562	0,249	-0,033	-0,344	0,066

En el C2GE, entre el curso 11-12 y 14-15, el absentismo aumenta en 5º (3,39%) y en 1º (3,13%) y disminuye en todos los demás cursos. El descenso más importante, alrededor de 4%, se produce en 6º de Primaria. De cualquier forma, en todos los cursos el absentismo es superior a 12%, es decir, elevado. Así se muestra en el gráfico siguiente (gráfico 20 tabla 101).

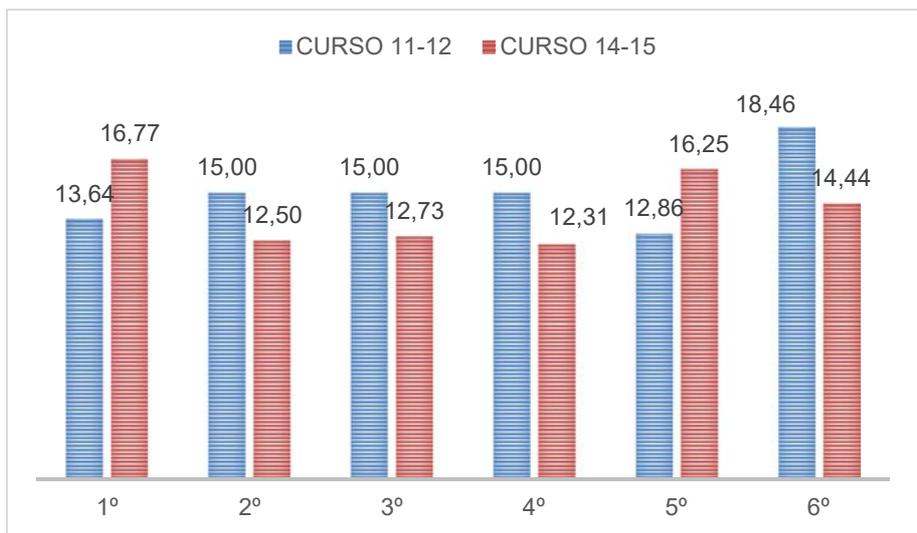


Gráfico 20. Media. Absentismo, C2GE por cursos.

Tabla 101.

Media. Absentismo, C2GE por cursos.

Informe

absentismo

CURSO	AÑO	Media	N	Desviación estándar
1º	CURSO 11-12	13,636	22	4,9237
	CURSO 14-15	16,774	31	7,4776
	Total	15,472	53	6,6697
2º	CURSO 11-12	15,000	14	7,5955
	CURSO 14-15	12,500	16	4,4721
	Total	13,667	30	6,1495
3º	CURSO 11-12	15,000	12	7,9772
	CURSO 14-15	12,727	22	5,5048
	Total	13,529	34	6,4584
4º	CURSO 11-12	15,000	16	7,3030
	CURSO 14-15	12,308	13	4,3853
	Total	13,793	29	6,2185
5º	CURSO 11-12	12,857	14	6,1125
	CURSO 14-15	16,250	8	7,4402
	Total	14,091	22	6,6613
6º	CURSO 11-12	18,462	26	8,8056
	CURSO 14-15	14,444	9	7,2648
	Total	17,429	35	8,5209
Total	CURSO 11-12	15,288	104	7,3678
	CURSO 14-15	14,343	99	6,4145

Total	14,828	203	6,9185
-------	--------	-----	--------

Se procede con la prueba U-Man-Whitney en 2º y con la t de Student en los demás cursos, asumiendo homocedasticidad en todos los cursos menos en 4º porque la muestra no está balanceada (tablas 102 a 112). El nivel de significación arrojado en todos los casos nos indica que las diferencias de absentismo entre curso 11-12 y 14-15 no son significativas en ninguno de los cursos de la etapa de Primaria.

Tabla 102.

Homocedasticidad y t de Student. Absentismo C2GE, 1º Primaria.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
absentismo	Se asumen varianzas iguales	6,366	,015	-1,719	51	,092
	No se asumen varianzas iguales			-1,841	50,778	,071

Tabla 103.

Homocedasticidad. Absentismo C2GE, 2º Primaria.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
absentismo	Se basa en la media	6,087	1	28	,020
	Se basa en la mediana	1,244	1	28	,274
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,244	1	22,377	,276
	Se basa en la media recortada	4,983	1	28	,034

Tabla 104.

U de Mann-Whitney. Absentismo C2GE, 2º Primaria.

Estadísticos de prueba ^a	
	absentismo
U de Mann-Whitney	96,000
W de Wilcoxon	232,000
Z	-,828
Sig. asintótica (bilateral)	,407
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,525 ^b

a. Variable de agrupación: AÑO

b. No corregido para empates.

Tabla 105.

Homocedasticidad. Absentismo C2GE, 3º Primaria.

		Prueba de homogeneidad de varianza			
		Estadístico de			Sig.
		Levene	gl1	gl2	
absentismo	Se basa en la media	3,624	1	32	,066
	Se basa en la mediana	,960	1	32	,334
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,960	1	27,979	,335
	Se basa en la media recortada	3,363	1	32	,076

Tabla 106.

t de Student. Absentismo C2GE, 3º Primaria.

		prueba t para la igualdad de medias					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
absentismo	,980	32	,334	2,2727	2,3191	-2,4512	6,9966

Tabla 107.

Homocedasticidad. Absentismo C2GE, 4º Primaria.

		Prueba de homogeneidad de varianza			
		Estadístico de			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
absentismo	Se basa en la media	5,835	1	27	,023
	Se basa en la mediana	1,362	1	27	,253
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,362	1	22,556	,255
	Se basa en la media recortada	4,947	1	27	,035

Tabla 108.

t de Student. Absentismo C2GE, 4º Primaria.

prueba t para la igualdad de medias							
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
absentismo	1,227	25,091	,231	2,6923	2,1938	-1,8250	7,2096

Tabla 109.

Homocedasticidad. Absentismo C2GE, 5º Primaria.

		Prueba de homogeneidad de varianza			
		Estadístico de			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
absentismo	Se basa en la media	1,133	1	20	,300

Tabla 110.

t de Student. Absentismo C2GE, 5º Primaria.

prueba t para la igualdad de medias							
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
absentismo	-1,159	20	,260	-3,3929	2,9285	-9,5016	2,7159

Tabla 111.

Homocedasticidad. Absentismo C2GE, 6º Primaria.

		Prueba de homogeneidad de varianza			
		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
absentismo	Se basa en la media	1,709	1	33	,200
	Se basa en la mediana	2,633	1	33	,114
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	2,633	1	25,354	,117
	Se basa en la media recortada	2,039	1	33	,163

Tabla 112.

t de Student. Absentismo C2GE, 6º Primaria.

	prueba t para la igualdad de medias						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
absentismo	1,228	33	,228	4,0171	3,2711	-2,6379	10,6721
	1,351	16,814	,195	4,0171	2,9743	-2,2634	10,2976

Con la prueba d de Cohen se pretende comprobar el efecto que la aplicación de las AEE ha podido tener en el absentismo de este centro (gráfico 21 tabla 113). Se trata de un efecto entre bajo y moderado en todos los cursos de Primaria.

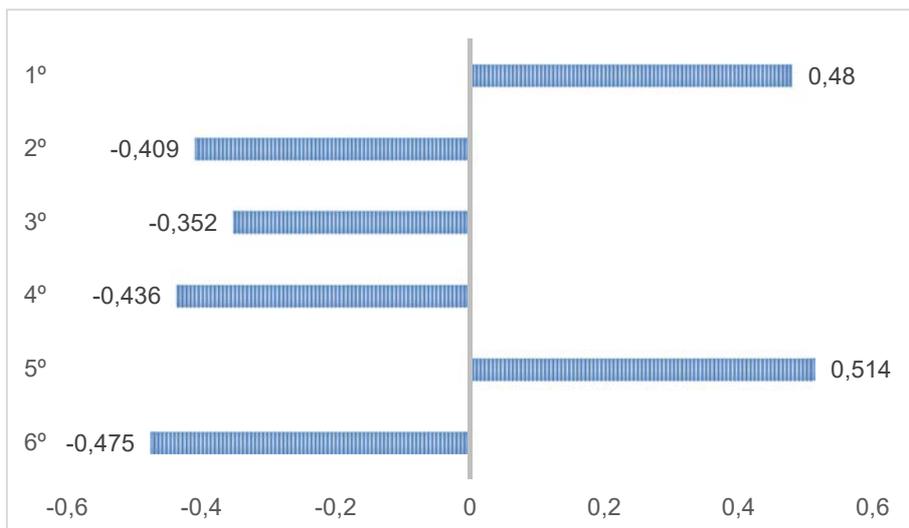


Gráfico 21. d de Cohen. Absentismo, C2GE por cursos.

Tabla 113.

d de Cohen. Absentismo, C2GE por cursos.

1º	2º	3º	4º	5º	6º
0,48	-0,409	-0,352	-0,436	0,514	-0,475

En el C2GC Se produce un fuerte cambio respecto al absentismo entre el curso 11-12 y 14-15 en 2º y 5º, donde aumenta 10 y 6,60 puntos respectivamente, así como en 6º, donde disminuye casi 10 puntos. En 1º, 3º y 4º de Primaria, las diferencias no son tan destacadas (gráfico 22 tabla 114).



Gráfico 22. Media. Absentismo, C2GC por cursos.

Tabla 114.

Media. Absentismo, C2GC por cursos.

Informe

absentismo

CURSO	AÑO	Media	N	Desviación estándar
1º	CURSO 11-12	10,170	19	20,9624
	CURSO 14-15	8,310	19	10,0553
	Total	9,240	38	16,2434
2º	CURSO 11-12	3,230	17	3,8101
	CURSO 14-15	13,213	17	10,6192
	Total	8,221	34	9,3478
3º	CURSO 11-12	5,614	16	5,6512
	CURSO 14-15	6,750	18	6,8799
	Total	6,215	34	6,2635
4º	CURSO 11-12	13,876	14	16,4659
	CURSO 14-15	12,143	16	13,7561
	Total	12,952	30	14,8388
5º	CURSO 11-12	6,005	16	7,4864
	CURSO 14-15	12,600	17	12,4173
	Total	9,402	33	10,7037
6º	CURSO 11-12	16,166	17	18,9960
	CURSO 14-15	6,635	16	6,5726
	Total	11,545	33	14,9690
Total	CURSO 11-12	9,122	99	14,5977
	CURSO 14-15	9,890	103	10,4650
	Total	9,514	202	12,6340

No obstante, solo resulta estadísticamente significativo el aumento del absentismo en 2º de Primaria, algo que se constata tras proceder con la prueba U de Mann-Whitney. En los demás cursos se ha realizado la prueba t de Student, concluyéndose que las diferencias de absentismo entre los cursos 11-12 y 14-15 no son significativas estadísticamente (tablas 115 a 126).

Tabla 115.

Homocedasticidad. Absentismo C2GC, 1º Primaria.

		Prueba de homogeneidad de varianza			
		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
absentismo	Se basa en la media	,636	1	36	,430
	Se basa en la mediana	,284	1	36	,597
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,284	1	24,330	,599
	Se basa en la media recortada	,291	1	36	,593

Tabla 116.

t de Student. Absentismo C2GC, 1º Primaria.

		Prueba de muestras independientes									
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas			prueba t para la igualdad de medias					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior	
absentismo	Se asumen varianzas iguales	,636	,430	,349	36	,729	1,8596	5,3338	-8,9578	12,6769	
	No se asumen varianzas iguales			,349	25,867	,730	1,8596	5,3338	-9,1069	12,8260	

Tabla 117.

Homocedasticidad. Absentismo C2GC, 2º Primaria.

		Prueba de homogeneidad de varianza			
		Estadístico de			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
absentismo	Se basa en la media	15,035	1	32	,000
	Se basa en la mediana	11,322	1	32	,002
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	11,322	1	23,447	,003
	Se basa en la media recortada	14,104	1	32	,001

Tabla 118.

U de Mann-Whitney. Absentismo C2GC, 2º Primaria.

Estadísticos de prueba ^a	
absentismo	
U de Mann-Whitney	55,000
W de Wilcoxon	208,000
Z	-3,084
Sig. asintótica (bilateral)	,002
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,002 ^b

a. Variable de agrupación: AÑO

b. No corregido para empates.

Tabla 119.

Homocedasticidad. Absentismo C2GC, 3º Primaria.

		Prueba de homogeneidad de varianza			
		Estadístico de			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
absentismo	Se basa en la media	,002	1	32	,962
	Se basa en la mediana	,050	1	32	,825
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,050	1	31,185	,825
	Se basa en la media recortada	,000	1	32	,993

Tabla 120.

t de Student. Absentismo C2GC, 3º Primaria.

	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior
absentismo	,002	,962	-,522	32	,605	-1,1362	2,1762	-5,5690	3,2965

Tabla 121.

Homocedasticidad. Absentismo C2GC, 4º Primaria.

		Estadístico de Levene			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
absentismo	Se basa en la media	,010	1	28	,923
	Se basa en la mediana	,019	1	28	,892
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,019	1	26,165	,892
	Se basa en la media recortada	,005	1	28	,942

Tabla 122.

t de Student. Absentismo C2GC, 4º Primaria.

	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior
absentismo			,314	28	,756	1,7329	5,5169	-9,5679	13,0336
			,310	25,488	,759	1,7329	5,5851	-9,7587	13,2244

Tabla 123.

Homocedasticidad. Absentismo C2GE, 5° Primaria.

		Prueba de homogeneidad de varianza			
		Estadístico de			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
absentismo	Se basa en la media	2,323	1	31	,138

Tabla 124.

t de Student. Absentismo C2GC, 5° Primaria.

Prueba de muestras independientes									
	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		t	gl	prueba t para la igualdad de medias			95% de intervalo de confianza de la diferencia	
	F	Sig.			Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
absentismo	2,323	,138	- 1,833	31	,076	-6,5947	3,5980	- 13,9328	,7434

Tabla 125.

Homocedasticidad. Absentismo C2GC, 6° Primaria.

		Prueba de homogeneidad de varianza			
		Estadístico de			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
absentismo	Se basa en la media	3,304	1	31	,079
	Se basa en la mediana	2,303	1	31	,139
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	2,303	1	18,389	,146
	Se basa en la media recortada	2,758	1	31	,107

Tabla 126.

t de Student. Absentismo C2GC, 6º Primaria.

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior
absentismo	3,304	,079	1,901	31	,067	9,5308	5,0132	-,6936	19,7552

En el C2GC la d de Cohen muestra un efecto alto en el aumento del absentismo del 2º curso, siendo moderado en 5º y 6º y nulo en los demás cursos. (gráfico 23 tabla 127).

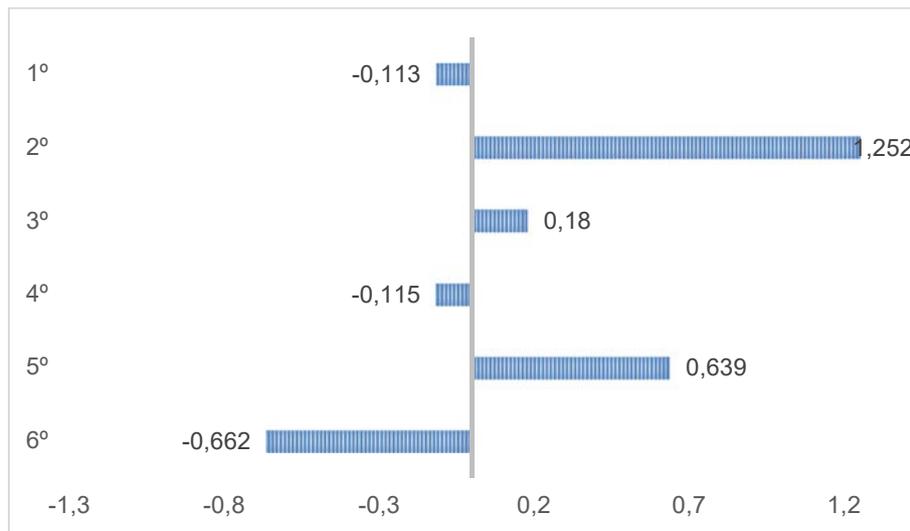


Gráfico 23. d de Cohen. Absentismo, C2GC por cursos.

Tabla 127.

d de Cohen. Absentismo, C2GC por cursos.

1°	2°	3°	4°	5°	6°
-0,113	1,252	0,18	-0,115	0,639	-0,662

En el C3GC, tal y como se muestra en el gráfico 24 (tabla 128), el absentismo aumenta en el curso 14-15 en todos los cursos de la etapa de Educación Primaria, excepto en 1° donde disminuye 0,89 puntos. El aumento más elevado se produce en 2°, donde ha aumentado 4,32 puntos, seguido de 6° con 3,82 y 5° con 3,81 puntos.

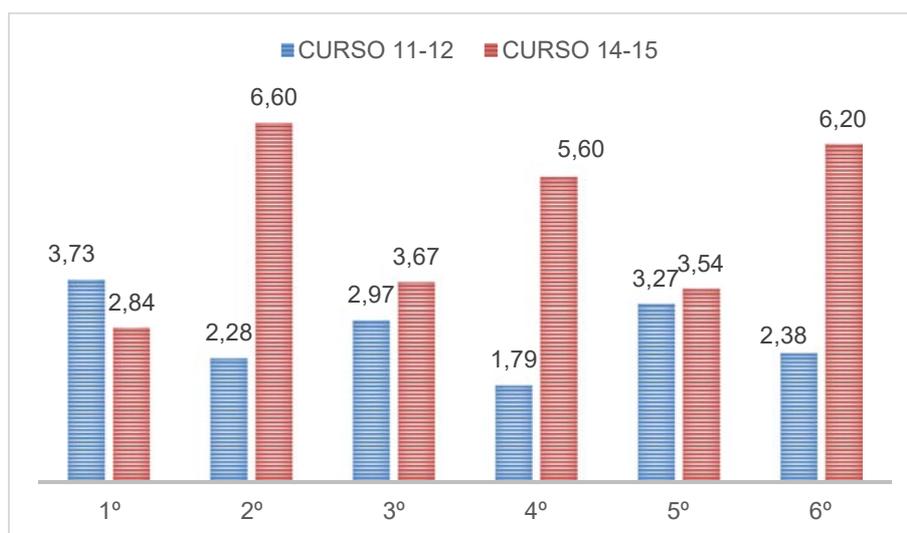


Gráfico 24. Media. Absentismo, C3GC por cursos.

Tabla 128.

Media. Absentismo, C3GC por cursos.

Informe

absentismo

CURSO	AÑO	Media	N	Desviación estándar
1°	CURSO 11-12	3,726	55	4,4365
	CURSO 14-15	2,845	65	2,7698

	Total	3,249	120	3,6403
2º	CURSO 11-12	2,279	72	3,1375
	CURSO 14-15	6,596	72	6,7842
	Total	4,437	144	5,6948
3º	CURSO 11-12	2,974	67	2,7622
	CURSO 14-15	3,667	73	3,8361
	Total	3,335	140	3,3713
4º	CURSO 11-12	1,785	65	2,1861
	CURSO 14-15	5,601	89	7,9509
	Total	3,990	154	6,4756
5º	CURSO 11-12	3,268	68	3,6295
	CURSO 14-15	3,544	86	4,0487
	Total	3,422	154	3,8593
6º	CURSO 11-12	2,376	68	2,2788
	CURSO 14-15	6,203	88	5,8962
	Total	4,535	156	5,0380
Total	CURSO 11-12	2,704	395	3,1707
	CURSO 14-15	4,813	473	5,7746
	Total	3,853	868	4,8813

El aumento es estadísticamente significativo en 2º, 4º y 6º de Primaria, mientras que las diferencias entre el curso 11-12 y 14-15 no son estadísticamente significativas en los demás cursos. A esta conclusión se llega tras haber procedido con la prueba U de Mann-Whitney en el caso de 2º curso y con t de Student en los demás casos (tablas 129 a 140).

Tabla 129.

Homocedasticidad. Absentismo C3GC, 1º Primaria.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
absentismo	Se basa en la media	2,930	1	118	,090
	Se basa en la mediana	1,311	1	118	,255
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,311	1	90,851	,255
	Se basa en la media recortada	1,857	1	118	,176

Tabla 130.

t de Student. Absentismo C3GC, 1º Primaria.

	prueba t para la igualdad de medias						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
absentismo	1,326	118	,187	,8818	,6648	-,4347	2,1984

Tabla 131.

Homocedasticidad. Absentismo C3GC, 2º Primaria.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de			Sig.
		Levene	gl1	gl2	
absentismo	Se basa en la media	22,773	1	142	,000
	Se basa en la mediana	13,396	1	142	,000
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	13,396	1	105,524	,000
	Se basa en la media recortada	18,839	1	142	,000

Tabla 132.

U de Mann-Whitney. Absentismo C3GC, 2º Primaria.

Estadísticos de prueba^a

	absentismo
U de Mann-Whitney	1163,000
W de Wilcoxon	3791,000
Z	-5,711
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: AÑO

Tabla 133.

Homocedasticidad. Absentismo C3GC, 3º Primaria.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de			Sig.
		Levene	gl1	gl2	
absentismo	Se basa en la media	2,655	1	138	,106

Tabla 134.

t de Student. Absentismo C3GC, 3º Primaria.

	prueba t para la igualdad de medias						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
absentismo	-1,217	138	,226	-,6928	,5694	-1,8187	,4331

Tabla 135.

Homocedasticidad. Absentismo C3GC, 4º Primaria.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
absentismo	Se basa en la media	2,655	1	138	,106
	Se basa en la mediana	1,406	1	138	,238
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,406	1	118,451	,238
	Se basa en la media recortada	1,852	1	138	,176

Tabla 136.

t de Student. Absentismo C3GC, 4º Primaria.

	prueba t para la igualdad de medias							
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
						Inferior	Superior	
absentismo	Se asumen varianzas iguales	- 4,900	142	,000	-4,3167	,8809	-6,0580	-2,5753

Tabla 137.

Homocedasticidad. Absentismo C3GC, 5º Primaria.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
absentismo	Se basa en la media	,528	1	152	,468
	Se basa en la mediana	,173	1	152	,678
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,173	1	148,834	,678

Se basa en la media recortada	,228	1	152	,634
-------------------------------	------	---	-----	------

Tabla 138.

t de Student. Absentismo C3GC, 5° Primaria.

		prueba t para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
absentismo	Se asumen varianzas iguales	-,441	152	,660	-,2766	,6279	-1,5172	,9640

Tabla 139.

Homocedasticidad. Absentismo C3GC, 6° Primaria.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene			
		gl1	gl2	Sig.	
absentismo	Se basa en la media	26,409	1	154	,000
	Se basa en la mediana	14,463	1	154	,000
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	14,463	1	104,183	,000
	Se basa en la media recortada	20,882	1	154	,000

Tabla 140.

t de Student. Absentismo C3GC, 6° Primaria.

		prueba t para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
absentismo	No se asumen varianzas iguales	-5,573	118,152	,000	-3,8263	,6866	-5,1860	-2,4667

En este centro la d de Cohen toma un valor alto en 2° y 6°, medio en 4° y bajo en los demás cursos, tal y como se muestra en el gráfico 25 (tabla 141).

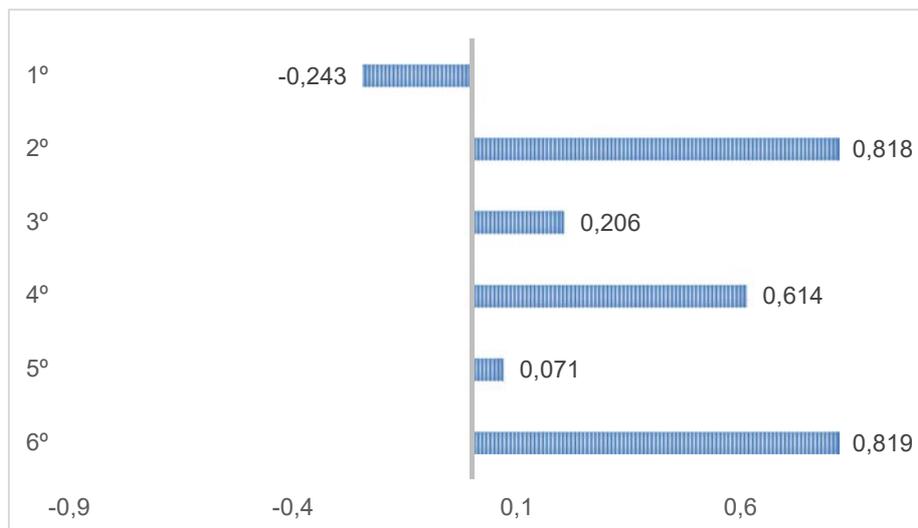


Gráfico 25. d de Cohen. Absentismo, C3GC por cursos.

Tabla 141.

d de Cohen. Absentismo, C3GC por cursos.

1º	2º	3º	4º	5º	6º
-0,243	0,818	0,206	0,614	0,071	0,819

ANEXO 3: MEJORA DE LA CONVIVENCIA- ALUMNADO

3	Mejora de la convivencia- Alumnado.....	548
3.1	Análisis descriptivo de frecuencias global.....	548
3.2	Análisis descriptivo de frecuencias del Grupo Experimental	577
3.3	Análisis descriptivo de frecuencias del Grupo Control	586
3.4	Análisis comparativo de los indicadores del clima escolar entre Grupo Experimental y Grupo Control.....	594
3.4.1	Clima escolar.....	594
3.4.2	Nivel de conflictividad.	597
3.4.3	Forma de resolución de conflictos.	601
3.4.4	Dinámica de la relación entre los actores.	607
3.4.5	Existencia de canales de comunicación.....	619
3.4.6	Existencia de un clima de confianza.	630
3.4.7	Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio.....	639
3.4.8	Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado.	648
3.4.9	Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño.	655
3.4.10	Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar.....	665
3.4.11	Resumen.....	672
3.4.12	Últimas cuestiones.....	676
3.5	Análisis descriptivo de frecuencias del Colegio 1 Grupo Experimental	679
3.6	Análisis descriptivo de frecuencias del Colegio 2 Grupo Experimental	686
3.7	Análisis comparativo de los indicadores del clima escolar entre C1GE y C2GE	693
3.7.1	Clima escolar.....	693
3.7.2	Nivel de conflictividad.	696
3.7.3	Forma de resolución de conflictos.	699
3.7.4	Dinámica de la relación entre los actores.	707
3.7.5	Existencia de canales de comunicación.....	719
3.7.6	Existencia de un clima de confianza.	732
3.7.7	Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio.....	740
3.7.8	Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado.	748
3.7.9	Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño.	756
3.7.10	Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar.....	767
3.7.11	Resumen.....	773
3.7.12	Últimas cuestiones.....	777

Índice de tablas

Tabla 142.....	561
Tabla 143.....	562
Tabla 144.....	562
Tabla 145.....	562
Tabla 146.....	563
Tabla 147.....	563
Tabla 148.....	563
Tabla 149.....	564
Tabla 150.....	564
Tabla 151.....	564
Tabla 152.....	565
Tabla 153.....	565
Tabla 154.....	565
Tabla 155.....	566
Tabla 156.....	566
Tabla 157.....	566
Tabla 158.....	567
Tabla 159.....	567
Tabla 160.....	567
Tabla 161.....	568
Tabla 162.....	568
Tabla 163.....	568
Tabla 164.....	569
Tabla 165.....	569
Tabla 166.....	569
Tabla 167.....	570
Tabla 168.....	570
Tabla 169.....	570
Tabla 170.....	571
Tabla 171.....	571
Tabla 172.....	571
Tabla 173.....	572
Tabla 174.....	572
Tabla 175.....	572
Tabla 176.....	573
Tabla 177.....	573
Tabla 178.....	573
Tabla 179.....	574
Tabla 180.....	574
Tabla 181.....	574
Tabla 182.....	575
Tabla 183.....	575
Tabla 184.....	575
Tabla 185.....	576
Tabla 186.....	576
Tabla 187.....	576
Tabla 188.....	576
Tabla 189.....	577
Tabla 190.....	577
Tabla 191.....	577
Tabla 192.....	580
Tabla 193.....	581
Tabla 194.....	582
Tabla 195.....	582

Tabla 196.....	582
Tabla 197.....	583
Tabla 198.....	584
Tabla 199.....	584
Tabla 200.....	585
Tabla 201.....	585
Tabla 202.....	586
Tabla 203.....	588
Tabla 204.....	589
Tabla 205.....	590
Tabla 206.....	590
Tabla 207.....	590
Tabla 208.....	591
Tabla 209.....	592
Tabla 210.....	592
Tabla 211.....	592
Tabla 212.....	592
Tabla 213.....	593
Tabla 214.....	593
Tabla 215.....	594
Tabla 216.....	594
Tabla 217.....	594
Tabla 218.....	595
Tabla 219.....	595
Tabla 220.....	595
Tabla 221.....	596
Tabla 222.....	597
Tabla 223.....	598
Tabla 224.....	599
Tabla 225.....	600
Tabla 226.....	602
Tabla 227.....	602
Tabla 228.....	603
Tabla 229.....	604
Tabla 230.....	606
Tabla 231.....	610
Tabla 232.....	610
Tabla 233.....	611
Tabla 234.....	611
Tabla 235.....	612
Tabla 236.....	612
Tabla 237.....	613
Tabla 238.....	613
Tabla 239.....	615
Tabla 240.....	616
Tabla 241.....	616
Tabla 242.....	616
Tabla 243.....	617
Tabla 244.....	618
Tabla 245.....	621
Tabla 246.....	622
Tabla 247.....	622
Tabla 248.....	623
Tabla 249.....	623
Tabla 250.....	624

Tabla 251.....	624
Tabla 252.....	625
Tabla 253.....	627
Tabla 254.....	627
Tabla 255.....	627
Tabla 256.....	628
Tabla 257.....	628
Tabla 258.....	630
Tabla 259.....	632
Tabla 260.....	632
Tabla 261.....	633
Tabla 262.....	633
Tabla 263.....	635
Tabla 264.....	635
Tabla 265.....	635
Tabla 266.....	636
Tabla 267.....	637
Tabla 268.....	637
Tabla 269.....	637
Tabla 270.....	638
Tabla 271.....	639
Tabla 272.....	641
Tabla 273.....	641
Tabla 274.....	642
Tabla 275.....	644
Tabla 276.....	644
Tabla 277.....	645
Tabla 278.....	645
Tabla 279.....	646
Tabla 280.....	647
Tabla 281.....	649
Tabla 282.....	649
Tabla 283.....	650
Tabla 284.....	652
Tabla 285.....	653
Tabla 286.....	653
Tabla 287.....	653
Tabla 288.....	654
Tabla 289.....	655
Tabla 290.....	657
Tabla 291.....	658
Tabla 292.....	658
Tabla 293.....	659
Tabla 294.....	659
Tabla 295.....	661
Tabla 296.....	662
Tabla 297.....	662
Tabla 298.....	662
Tabla 299.....	663
Tabla 300.....	664
Tabla 301.....	665
Tabla 302.....	666
Tabla 303.....	667
Tabla 304.....	669
Tabla 305.....	670

Tabla 306.....	670
Tabla 307.....	670
Tabla 308.....	671
Tabla 309.....	672
Tabla 310.....	674
Tabla 311.....	675
Tabla 312.....	676
Tabla 313.....	676
Tabla 314.....	677
Tabla 315.....	678
Tabla 316.....	678
Tabla 317.....	678
Tabla 318.....	681
Tabla 319.....	682
Tabla 320.....	682
Tabla 321.....	683
Tabla 322.....	683
Tabla 323.....	684
Tabla 324.....	684
Tabla 325.....	684
Tabla 326.....	685
Tabla 327.....	685
Tabla 328.....	686
Tabla 329.....	688
Tabla 330.....	689
Tabla 331.....	689
Tabla 332.....	690
Tabla 333.....	690
Tabla 334.....	691
Tabla 335.....	691
Tabla 336.....	692
Tabla 337.....	692
Tabla 338.....	693
Tabla 339.....	694
Tabla 340.....	694
Tabla 341.....	694
Tabla 342.....	695
Tabla 343.....	696
Tabla 344.....	697
Tabla 345.....	698
Tabla 346.....	699
Tabla 347.....	701
Tabla 348.....	701
Tabla 349.....	702
Tabla 350.....	703
Tabla 351.....	705
Tabla 352.....	706
Tabla 353.....	709
Tabla 354.....	710
Tabla 355.....	710
Tabla 356.....	711
Tabla 357.....	712
Tabla 358.....	712
Tabla 359.....	713
Tabla 360.....	714

Tabla 361.....	716
Tabla 362.....	716
Tabla 363.....	716
Tabla 364.....	717
Tabla 365.....	718
Tabla 366.....	719
Tabla 367.....	722
Tabla 368.....	722
Tabla 369.....	723
Tabla 370.....	724
Tabla 371.....	724
Tabla 372.....	725
Tabla 373.....	726
Tabla 374.....	726
Tabla 375.....	728
Tabla 376.....	729
Tabla 377.....	729
Tabla 378.....	729
Tabla 379.....	730
Tabla 380.....	731
Tabla 381.....	733
Tabla 382.....	734
Tabla 383.....	734
Tabla 384.....	735
Tabla 385.....	737
Tabla 386.....	738
Tabla 387.....	738
Tabla 388.....	738
Tabla 389.....	739
Tabla 390.....	740
Tabla 391.....	742
Tabla 392.....	742
Tabla 393.....	743
Tabla 394.....	745
Tabla 395.....	746
Tabla 396.....	746
Tabla 397.....	746
Tabla 398.....	747
Tabla 399.....	748
Tabla 400.....	750
Tabla 401.....	751
Tabla 402.....	751
Tabla 403.....	753
Tabla 404.....	754
Tabla 405.....	754
Tabla 406.....	754
Tabla 407.....	755
Tabla 408.....	756
Tabla 409.....	759
Tabla 410.....	759
Tabla 411.....	760
Tabla 412.....	761
Tabla 413.....	761
Tabla 414.....	763
Tabla 415.....	764

Tabla 416.....	764
Tabla 417.....	764
Tabla 418.....	765
Tabla 419.....	766
Tabla 420.....	768
Tabla 421.....	768
Tabla 422.....	770
Tabla 423.....	771
Tabla 424.....	771
Tabla 425.....	771
Tabla 426.....	772
Tabla 427.....	773
Tabla 428.....	774
Tabla 429.....	776
Tabla 430.....	777
Tabla 431.....	777
Tabla 432.....	778
Tabla 433.....	779
Tabla 434.....	779
Tabla 435.....	779

Índice de gráficos

Gráfico 26. Análisis descriptivo de frecuencias global 1. Alumnado.....	549
Gráfico 27. Análisis descriptivo de frecuencias global 2. Alumnado.....	549
Gráfico 28. Análisis descriptivo de frecuencias global 3. Alumnado.....	550
Gráfico 29. Análisis descriptivo de frecuencias global 4. Alumnado.....	550
Gráfico 30. Análisis descriptivo de frecuencias global 5. Alumnado.....	550
Gráfico 31. Análisis descriptivo de frecuencias global 6. Alumnado.....	551
Gráfico 32. Análisis descriptivo de frecuencias global 7. Alumnado.....	551
Gráfico 33. Análisis descriptivo de frecuencias global 8. Alumnado.....	551
Gráfico 34. Análisis descriptivo de frecuencias global 9. Alumnado.....	552
Gráfico 35. Análisis descriptivo de frecuencias global 10. Alumnado.....	552
Gráfico 36. Análisis descriptivo de frecuencias global 11. Alumnado.....	552
Gráfico 37. Análisis descriptivo de frecuencias global 12. Alumnado.....	553
Gráfico 38. Análisis descriptivo de frecuencias global 13. Alumnado.....	553
Gráfico 39. Análisis descriptivo de frecuencias global 14. Alumnado.....	553
Gráfico 40. Análisis descriptivo de frecuencias global 15. Alumnado.....	554
Gráfico 41. Análisis descriptivo de frecuencias global 16. Alumnado.....	554
Gráfico 42. Análisis descriptivo de frecuencias global 17. Alumnado.....	554
Gráfico 43. Análisis descriptivo de frecuencias global 18. Alumnado.....	555
Gráfico 44. Análisis descriptivo de frecuencias global 19. Alumnado.....	555
Gráfico 45. Análisis descriptivo de frecuencias global 20. Alumnado.....	555
Gráfico 46. Análisis descriptivo de frecuencias global 21. Alumnado.....	556
Gráfico 47. Análisis descriptivo de frecuencias global 22. Alumnado.....	556
Gráfico 48. Análisis descriptivo de frecuencias global 23. Alumnado.....	556
Gráfico 49. Análisis descriptivo de frecuencias global 24. Alumnado.....	557
Gráfico 50. Análisis descriptivo de frecuencias global 25. Alumnado.....	557
Gráfico 51. Análisis descriptivo de frecuencias global 26. Alumnado.....	557
Gráfico 52. Análisis descriptivo de frecuencias global 27. Alumnado.....	558
Gráfico 53. Análisis descriptivo de frecuencias global 28. Alumnado.....	558
Gráfico 54. Análisis descriptivo de frecuencias global 29. Alumnado.....	558
Gráfico 55. Análisis descriptivo de frecuencias global 30. Alumnado.....	559
Gráfico 56. Análisis descriptivo de frecuencias global 31. Alumnado.....	559
Gráfico 57. Análisis descriptivo de frecuencias global 32. Alumnado.....	559
Gráfico 58. Análisis descriptivo de frecuencias global 33. Alumnado.....	560

Gráfico 59. Análisis descriptivo de frecuencias global 34. Alumnado.....	560
Gráfico 60. Análisis descriptivo de frecuencias global 35. Alumnado.....	560
Gráfico 61. Análisis descriptivo de frecuencias global 36. Alumnado.....	561
Gráfico 62. Mejora de la convivencia. Alumnado.....	561
Gráfico 63. Análisis descriptivo de frecuencias. Alumnado GE.....	579
<i>Gráfico 64. Mejora de la convivencia. Alumnado GE.....</i>	<i>580</i>
Gráfico 65. Procedimiento de resolución de conflictos. Alumnado GE.....	581
Gráfico 66. Persona que resuelve los conflictos. Alumnado GE.....	583
Gráfico 67. Lugar de generación de conflictos. Alumnado GE.....	585
Gráfico 68. Análisis descriptivo de frecuencias. Alumnado GC.....	587
Gráfico 69. Mejora de la convivencia. Alumnado GC.....	588
Gráfico 70. Procedimiento de resolución de conflictos. Alumnado GC.....	589
Gráfico 71. Persona que resuelve los conflictos. Alumnado GC.....	591
Gráfico 72. Lugar de generación de conflictos. Alumnado GC.....	593
Gráfico 73. Nivel de conflictividad en la escuela. Alumnado GE y GC.....	597
Gráfico 74. Media por género y ciclo. Nivel de conflictividad en la escuela. Alumnado GE y GC.....	600
Gráfico 75. Forma de resolución de conflictos 1. Alumnado GE y GC.....	601
Gráfico 76. Forma de resolución de conflictos 2. Alumnado GE y GC.....	601
Gráfico 77. Media por género y ciclo. Forma de resolución de conflictos, ítem 2. Alumnado GE y GC.....	604
Gráfico 78. Media por género y ciclo. Forma de resolución de conflictos, ítem 3. Alumnado GE y GC.....	605
Gráfico 79 . Dinámica de la relación entre los actores 1. Alumnado GE y GC.....	607
Gráfico 80. Dinámica de la relación entre los actores 2. Alumnado GE y GC.....	607
Gráfico 81. Dinámica de la relación entre los actores 3. Alumnado GE y GC.....	608
Gráfico 82. Dinámica de la relación entre los actores 4. Alumnado GE y GC.....	608
Gráfico 83. Dinámica de la relación entre los actores 5. Alumnado GE y GC.....	608
Gráfico 84. Dinámica de la relación entre los actores 6. Alumnado GE y GC.....	609
Gráfico 85. Dinámica de la relación entre los actores 7. Alumnado GE y GC.....	609
Gráfico 86. Dinámica de la relación entre los actores 8. Alumnado GE y GC.....	609
Gráfico 87. Diagrama de cajas y bigotes. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado GE y GC.....	614
Gráfico 88. Media. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado GE y GC...	615
Gráfico 89. Media por género y ciclo. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado GE y GC.....	617
Gráfico 90. Existencia de canales de comunicación 1. Alumnado GE y GC.....	619
Gráfico 91. Existencia de canales de comunicación 2. Alumnado GE y GC.....	619
Gráfico 92. Existencia de canales de comunicación 3. Alumnado GE y GC.....	620
Gráfico 93. Existencia de canales de comunicación 4. Alumnado GE y GC.....	620
Gráfico 94. Existencia de canales de comunicación 5. Alumnado GE y GC.....	620
Gráfico 95. Existencia de canales de comunicación 6. Alumnado GE y GC.....	620
Gráfico 96. Existencia de canales de comunicación 7. Alumnado GE y GC.....	621
Gráfico 97. Existencia de canales de comunicación 8. Alumnado GE y GC.....	621
Gráfico 98. Diagrama de cajas y bigotes. Existencia de canales de comunicación. Alumnado GE y GC.....	626
Gráfico 99. Media. Existencia de canales de comunicación. Alumnado GE y GC....	626
Gráfico 100. Media por género y ciclo. Existencia de canales de comunicación. Alumnado GE y GC.....	628
Gráfico 101. Existencia de un clima de confianza 1. Alumnado GE y GC.....	630
Gráfico 102. Existencia de un clima de confianza 2. Alumnado GE y GC.....	631
Gráfico 103. Existencia de un clima de confianza 3. Alumnado GE y GC.....	631
Gráfico 104. Existencia de un clima de confianza 4. Alumnado GE y GC.....	631
Gráfico 105. Diagrama de cajas y bigotes. Existencia de un clima de confianza. Alumnado GE y GC.....	634

Gráfico 106. Media. Existencia de un clima de confianza. Alumnado GE y GC.....	636
Gráfico 107. Media por género y ciclo. Existencia de un clima de confianza. Alumnado GE y GC.	638
Gráfico 108. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 1. Alumnado GE y GC.	640
Gráfico 109. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 2. Alumnado GE y GC.	640
Gráfico 110. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 3. Alumnado GE y GC	640
Gráfico 111. Diagrama de cajas y bigotes. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado GE y GC.....	643
Gráfico 112. Media. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado GE y GC.	643
Gráfico 113. Media por género y ciclo. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado GE y GC.....	646
Gráfico 114. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 1. Alumnado GE y GC.	648
Gráfico 115. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 2. Alumnado GE y GC.	648
Gráfico 116. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 3. Alumnado GE y GC.	649
Gráfico 117. Diagrama de cajas y bigotes. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado GE y GC.	651
Gráfico 118. Media. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado GE y GC.	652
Gráfico 119. Media por género y ciclo. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado GE y GC.	654
Gráfico 120. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 1. Alumnado GE y GC.	656
Gráfico 121. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 2. Alumnado GE y GC.	656
Gráfico 122. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 3. Alumnado GE y GC.	656
Gráfico 123. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 4. Alumnado GE y GC.	656
Gráfico 124. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 5. Alumnado GE y GC.	657
Gráfico 125. Diagrama de cajas y bigotes. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado GE y GC.....	660
Gráfico 126. Media. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado GE y GC.	661
Gráfico 127. Media por género y ciclo. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado GE y GC.....	663
Gráfico 128. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 1. Alumnado GE y GC.	665
Gráfico 129. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 2. Alumnado GE y GC.	665
Gráfico 130. Diagrama de cajas y bigotes. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado GE y GC.	668

Gráfico 131. Media. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado GE y GC.	669
Gráfico 132. Media por género y ciclo. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado GE y GC.	671
Gráfico 133. Gráfico de líneas por ciclos. Clima escolar. Alumnado GE y GC.	674
Gráfico 134. Gráfico de líneas por género. Clima escolar. Alumnado GE y GC.	675
Gráfico 135. Análisis descriptivo de frecuencias. Alumnado C1GE.....	680
Gráfico 136. Mejora de la convivencia. Alumnado C1GE.....	681
Gráfico 137. Procedimiento de resolución de conflictos. Alumnado C1GE.....	682
Gráfico 138. Persona que resuelve los conflictos. Alumnado C1GE.	683
Gráfico 139. Lugar de generación de conflictos. Alumnado C1GE.....	685
Gráfico 140. Análisis descriptivo de frecuencias. Alumnado C2GE.....	687
Gráfico 141. Mejora de la convivencia. Alumnado C2GE.....	688
Gráfico 142. Procedimiento de resolución de conflictos. Alumnado C2GE.....	689
Gráfico 143. Persona que resuelve los conflictos. Alumnado C2GE.	690
Gráfico 144. Lugar de generación de conflictos. Alumnado C2GE.....	692
Gráfico 145. Diagrama de cajas y bigotes. Clima escolar. Alumnado C1GE y C2GE.	693
Gráfico 146. Nivel de conflictividad en la escuela. Alumnado C1GE y C2GE.....	696
Gráfico 147. Media por género y ciclo. Nivel de conflictividad en la escuela. Alumnado C1GE y C2GE.	698
Gráfico 148. Forma de resolución de conflictos 1. Alumnado C1GE y C2GE.....	700
Gráfico 149. Forma de resolución de conflictos 2. Alumnado C1GE y C2GE.....	700
Gráfico 150. Media por género y ciclo. Forma de resolución de conflictos, ítem 2. Alumnado C1GE y C2GE.	703
Gráfico 151. Media por género y ciclo. Forma de resolución de conflictos, ítem 3. Alumnado C1GE y C2GE.	704
Gráfico 152. Media por género y curso. Forma de resolución de conflictos (ítem 3). Alumnado C1GE y C2GE.	706
Gráfico 153. Dinámica de la relación entre los actores 1. Alumnado C1GE y C2GE.	707
Gráfico 154. Dinámica de la relación entre los actores 2. Alumnado C1GE y C2GE.	707
Gráfico 155. Dinámica de la relación entre los actores 3. Alumnado C1GE y C2GE.	708
Gráfico 156. Dinámica de la relación entre los actores 4. Alumnado C1GE y C2GE.	708
Gráfico 157. Dinámica de la relación entre los actores 5. Alumnado C1GE y C2GE.	708
Gráfico 158. Dinámica de la relación entre los actores 6. Alumnado C1GE y C2GE.	708
Gráfico 159. Dinámica de la relación entre los actores 7. Alumnado C1GE y C2GE.	709
Gráfico 160. Dinámica de la relación entre los actores 8. Alumnado C1GE y C2GE.	709
Gráfico 161. Diagrama de cajas y bigotes. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado C1GE y C2GE.	715
Gráfico 162. Media. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado C1GE y C2GE.....	715
Gráfico 163. Media por género y ciclo. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado C1GE y C2GE.	717
Gráfico 164. Existencia de canales de comunicación 1. Alumnado C1GE y C2GE... ..	719
Gráfico 165. Existencia de canales de comunicación 2. Alumnado C1GE y C2GE... ..	720
Gráfico 166. Existencia de canales de comunicación 3. Alumnado C1GE y C2GE... ..	720
Gráfico 167. Existencia de canales de comunicación 4. Alumnado C1GE y C2GE... ..	720
Gráfico 168. Existencia de canales de comunicación 5. Alumnado C1GE y C2GE... ..	720
Gráfico 169. Existencia de canales de comunicación 6. Alumnado C1GE y C2GE... ..	721
Gráfico 170. Existencia de canales de comunicación 7. Alumnado C1GE y C2GE... ..	721
Gráfico 171. Existencia de canales de comunicación 8. Alumnado C1GE y C2GE... ..	721
Gráfico 172. Diagrama de cajas y bigotes. Existencia de canales de comunicación. Alumnado C1GE y C2GE.	727
Gráfico 173. Media. Existencia de canales de comunicación. Alumnado C1GE y C2GE.	728

Gráfico 174. Media por género y ciclo. Existencia de canales de comunicación. Alumnado C1GE y C2GE.	730
Gráfico 175. Existencia de un clima de confianza 1. Alumnado C1GE y C2GE.	732
Gráfico 176. Existencia de un clima de confianza 2. Alumnado C1GE y C2GE.	732
Gráfico 177. Existencia de un clima de confianza 3. Alumnado C1GE y C2GE.	733
Gráfico 178. Existencia de un clima de confianza 4. Alumnado C1GE y C2GE.	733
Gráfico 179. Diagrama de cajas y bigotes. Existencia de un clima de confianza. Alumnado C1GE y C2GE.	736
Gráfico 180. Media. Existencia de un clima de confianza. Alumnado C1GE y C2GE.	737
Gráfico 181. Media por género y ciclo. Existencia de un clima de confianza. Alumnado C1GE y C2GE.	739
Gráfico 182. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 1. Alumnado C1GE y C2GE.	741
Gráfico 183. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 2. Alumnado C1GE y C2GE.	741
Gráfico 184. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 3. Alumnado C1GE y C2GE.	741
Gráfico 185. Diagrama de cajas y bigotes. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado C1GE y C2GE.	744
Gráfico 186. Media. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado C1GE y C2GE.	745
Gráfico 187. Media por género y ciclo. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado C1GE y C2GE.	747
Gráfico 188. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 1. Alumnado C1GE y C2GE.	749
Gráfico 189. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 2. Alumnado C1GE y C2GE.	749
Gráfico 190. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 3. Alumnado C1GE y C2GE.	750
Gráfico 191. Diagrama de cajas y bigotes. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado C1GE y C2GE.	752
Gráfico 192. Media. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado C1GE y C2GE.	753
Gráfico 193. Media por género y ciclo. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado C1GE y C2GE.	755
Gráfico 194. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 1. Alumnado C1GE y C2GE.	757
Gráfico 195. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 2. Alumnado C1GE y C2GE.	757
Gráfico 196. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 3. Alumnado C1GE y C2GE.	758
Gráfico 197. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 4. Alumnado C1GE y C2GE.	758
Gráfico 198. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 5. Alumnado C1GE y C2GE.	758
Gráfico 199. Diagrama de cajas y bigotes. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado C1GE y C2GE.	762

Gráfico 200. Media. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado C1GE y C2GE.	763
Gráfico 201. Media por género y ciclo. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado C1GE y C2GE.	765
Gráfico 202. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 1. Alumnado C1GE y C2GE.	767
Gráfico 203. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 2. Alumnado C1GE y C2GE.	767
Gráfico 204. Diagrama de cajas y bigotes. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado C1GE y C2GE.	769
Gráfico 205. Media. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado C1GE y C2GE.	770
Gráfico 206. Media por género y ciclo. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado C1GE y C2GE.	772
Gráfico 207. Gráfico de líneas por ciclos. Clima escolar. Alumnado C1GE y C2GE.	774
Gráfico 208. Gráfico de líneas por género. Clima escolar. Alumnado C1GE y C2GE.	776

3 Mejora de la convivencia- Alumnado

3.1 Análisis descriptivo de frecuencias global

Se presenta en este apartado un análisis de frecuencias global de las respuestas otorgadas por todos los alumnos y alumnas, tanto de GE como de GC, que han cumplimentado el “Cuestionario para la valoración del clima escolar” dirigido a dichos miembros de la comunidad educativa (gráficos 26 a 62 tablas 142 a 191).

Así, el 66,66% de las preguntas obtiene valoraciones positivas y, en el 91,66% de las mismas, el peso de la valoración más alta, es decir “Muy de acuerdo”, es especialmente elevado.

Solo en un ítem es destacable la valoración negativa, aquel que hace referencia al reconocimiento del trabajo del alumnado a través de premios, diplomas o similar.

El peso de la opción “Indiferente” es relativamente elevado en el 19,44% de los ítems, si bien en dos de ellos, aquellos que se refieren a la participación de las familias en la escuela y al deseo de estudiar por parte del propio alumnado, la valoración positiva sigue siendo superior. Especialmente destacada es la valoración “Indiferente” en el ítem 33, que versa sobre la participación del voluntariado en el centro educativo; esto se debe a que en los centros del GC no hay voluntarios/as que participen en los colegios de forma regular, como sí ocurre en los centros del GE.

Por todo ello puede decirse que, a grandes rasgos, todo el alumnado participante en la presente investigación se muestra satisfecho con el clima escolar percibido en su escuela, tanto en lo referente al “Clima de convivencia

general” como en la “Satisfacción y cumplimiento de expectativas”, que son las dos grandes variables estudiadas.

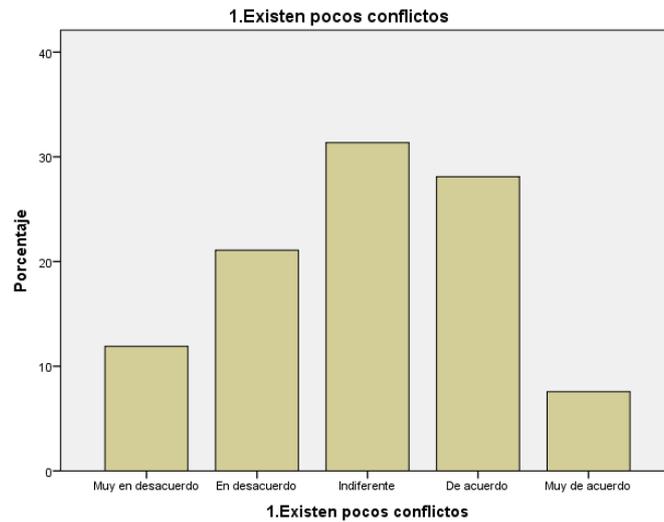


Gráfico 26. Análisis descriptivo de frecuencias global 1. Alumnado.

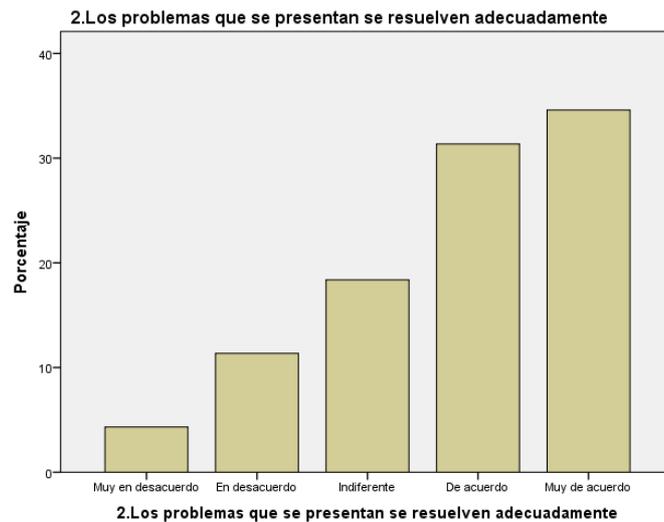


Gráfico 27. Análisis descriptivo de frecuencias global 2. Alumnado.

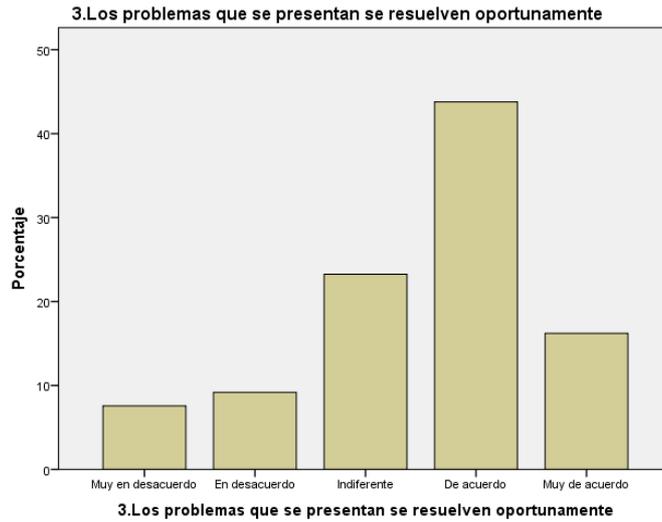


Gráfico 28. Análisis descriptivo de frecuencias global 3. Alumnado.

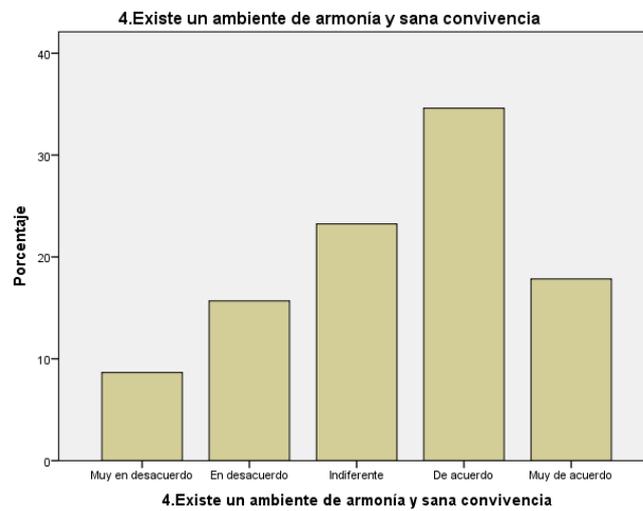


Gráfico 29. Análisis descriptivo de frecuencias global 4. Alumnado.

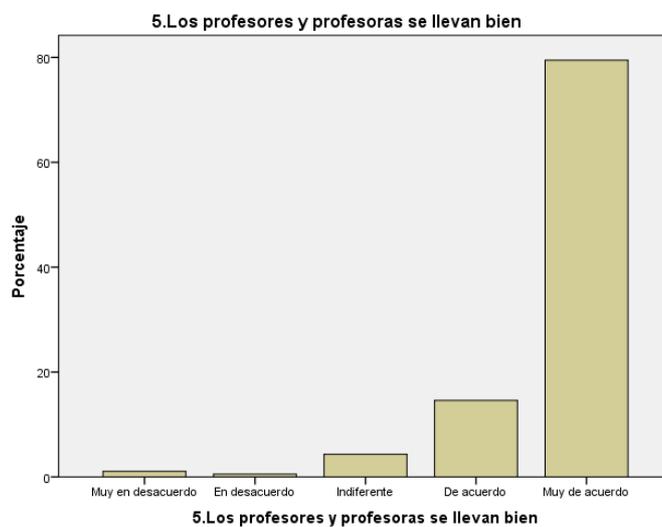


Gráfico 30. Análisis descriptivo de frecuencias global 5. Alumnado.

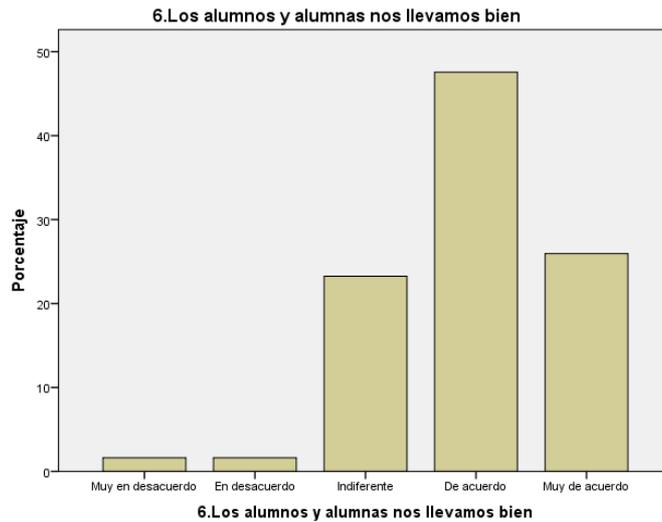


Gráfico 31. Análisis descriptivo de frecuencias global 6. Alumnado.



Gráfico 32. Análisis descriptivo de frecuencias global 7. Alumnado.



Gráfico 33. Análisis descriptivo de frecuencias global 8. Alumnado.

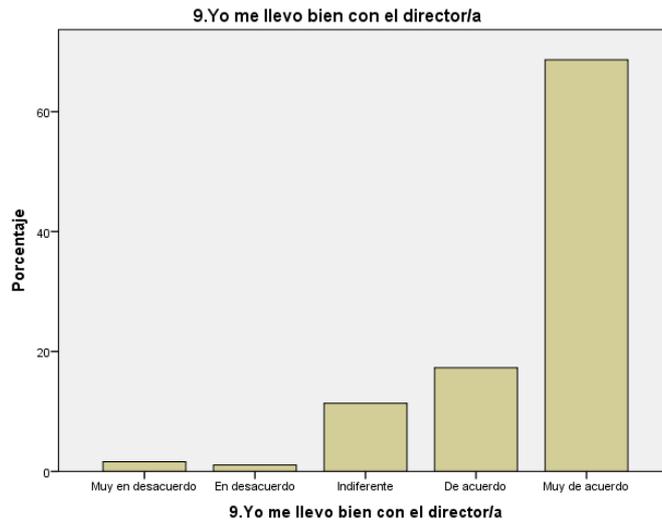


Gráfico 34. Análisis descriptivo de frecuencias global 9. Alumnado.



Gráfico 35. Análisis descriptivo de frecuencias global 10. Alumnado.



Gráfico 36. Análisis descriptivo de frecuencias global 11. Alumnado.

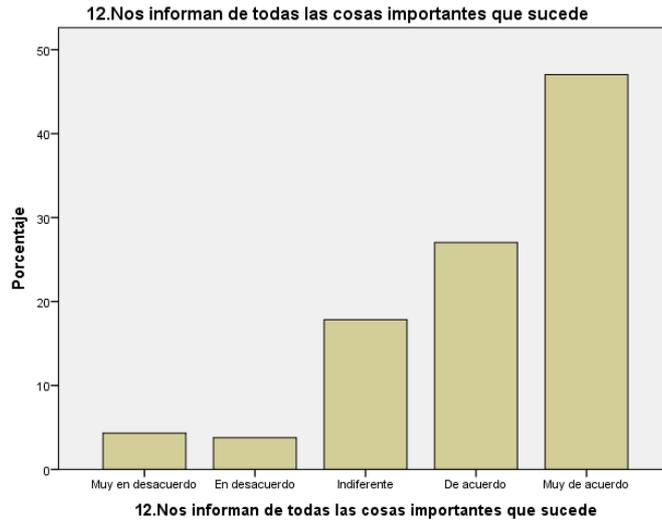


Gráfico 37. Análisis descriptivo de frecuencias global 12. Alumnado.



Gráfico 38. Análisis descriptivo de frecuencias global 13. Alumnado.

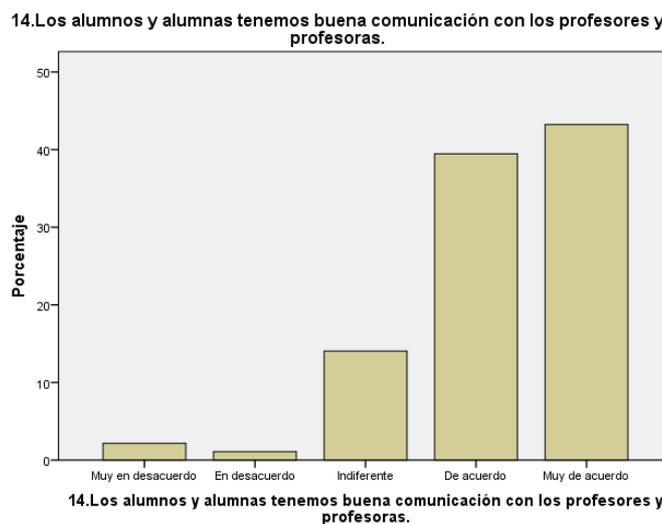


Gráfico 39. Análisis descriptivo de frecuencias global 14. Alumnado.

15. Los alumnos y alumnas tenemos muy buena comunicación entre nosotros y nosotras

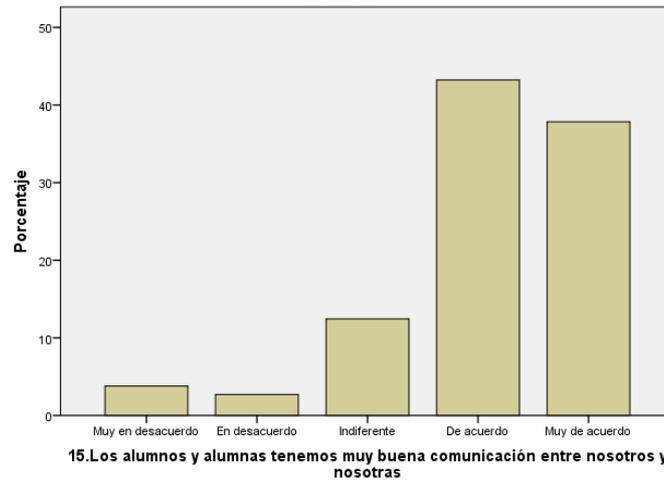


Gráfico 40. Análisis descriptivo de frecuencias global 15. Alumnado.

16. Los alumnos y alumnas nos comunicamos bien con el director/a

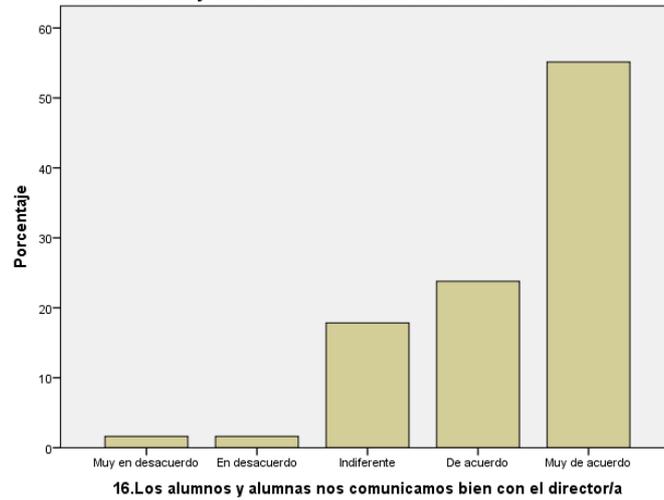


Gráfico 41. Análisis descriptivo de frecuencias global 16. Alumnado.

17. Los alumnos y alumnas tenemos buena relación con los profesores y profesoras.

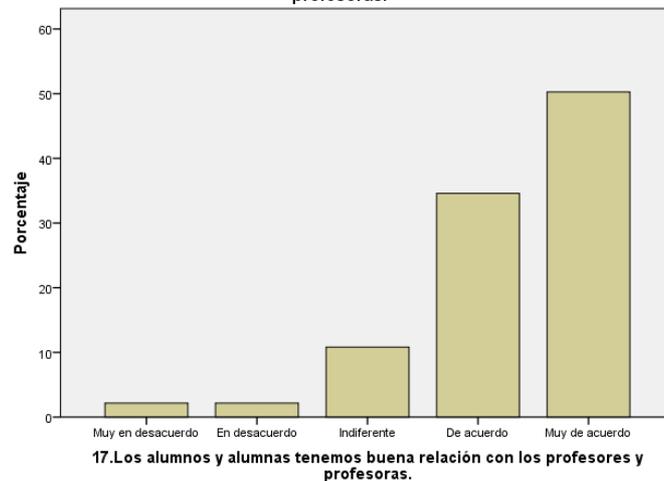


Gráfico 42. Análisis descriptivo de frecuencias global 17. Alumnado.

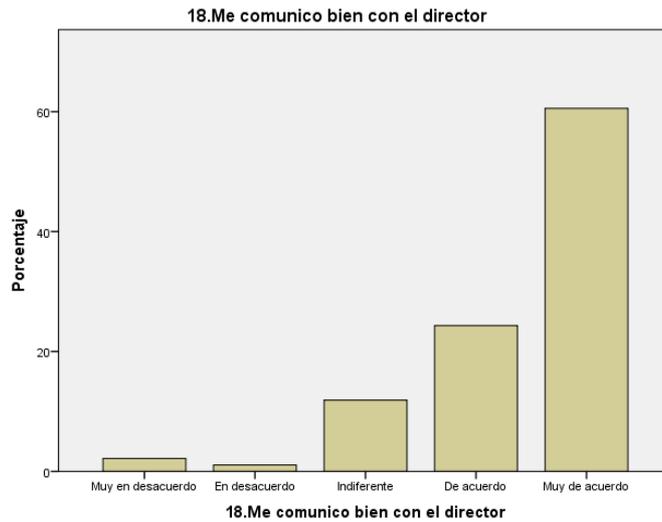


Gráfico 43. Análisis descriptivo de frecuencias global 18. Alumnado.



Gráfico 44. Análisis descriptivo de frecuencias global 19. Alumnado.

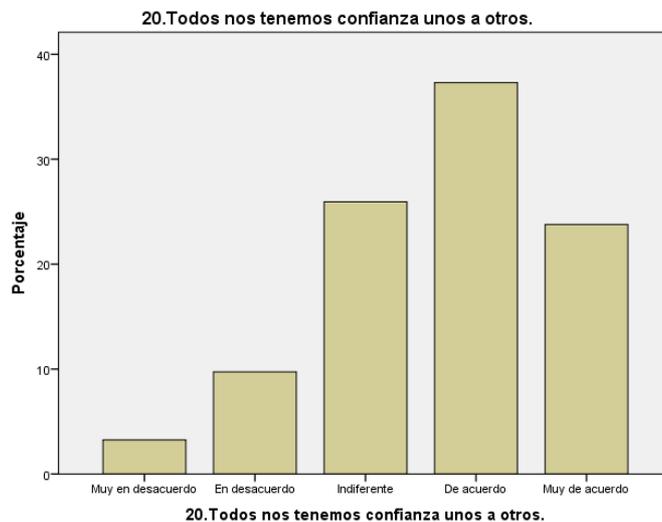


Gráfico 45. Análisis descriptivo de frecuencias global 20. Alumnado.

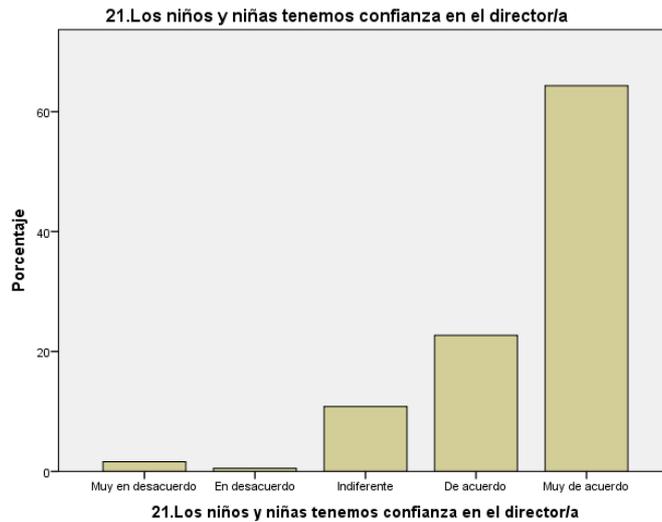


Gráfico 46. Análisis descriptivo de frecuencias global 21. Alumnado.

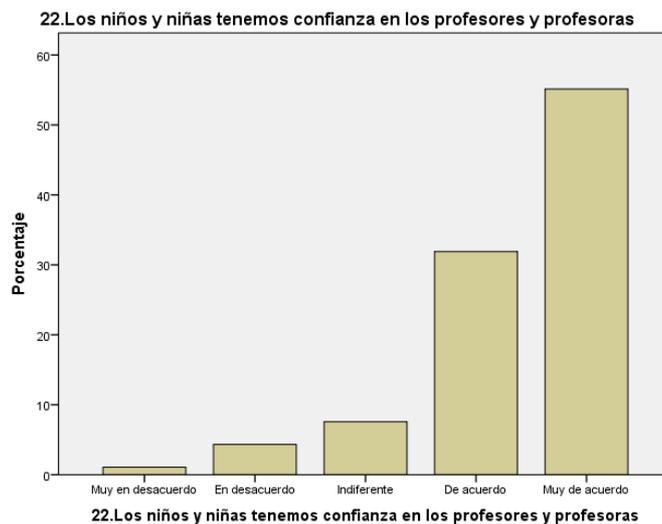


Gráfico 47. Análisis descriptivo de frecuencias global 22. Alumnado.



Gráfico 48. Análisis descriptivo de frecuencias global 23. Alumnado.

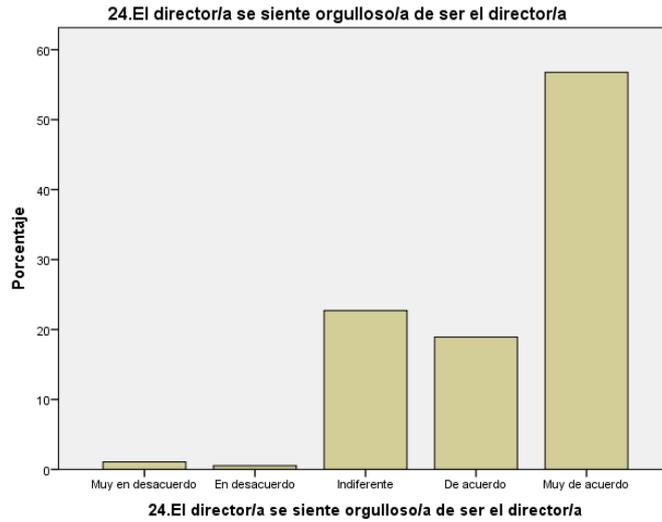


Gráfico 49. Análisis descriptivo de frecuencias global 24. Alumnado.

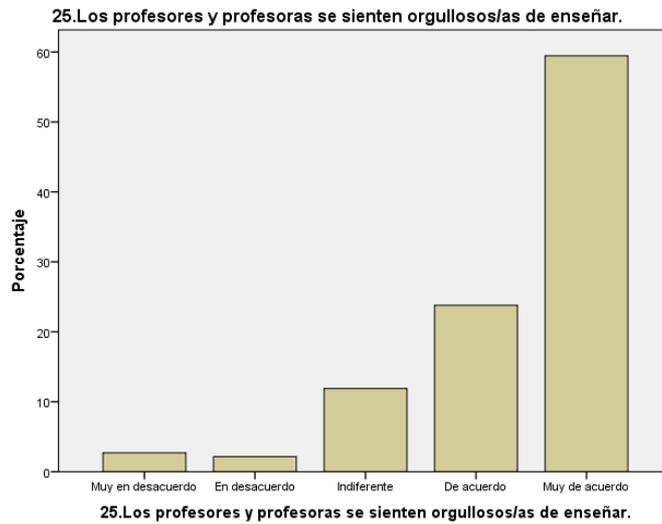


Gráfico 50. Análisis descriptivo de frecuencias global 25. Alumnado.

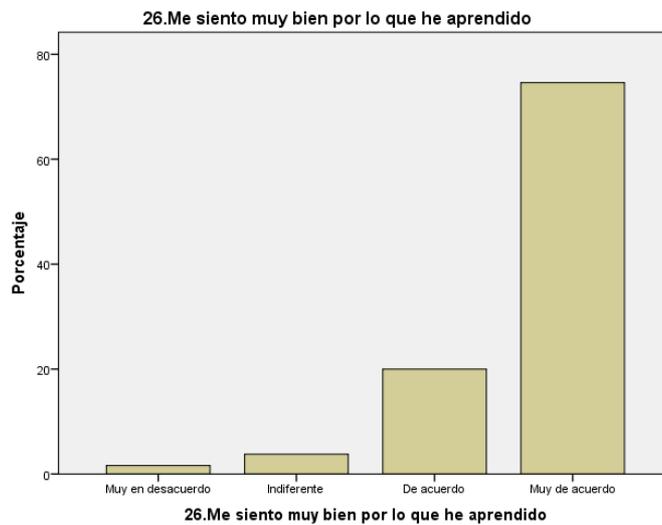


Gráfico 51. Análisis descriptivo de frecuencias global 26. Alumnado.

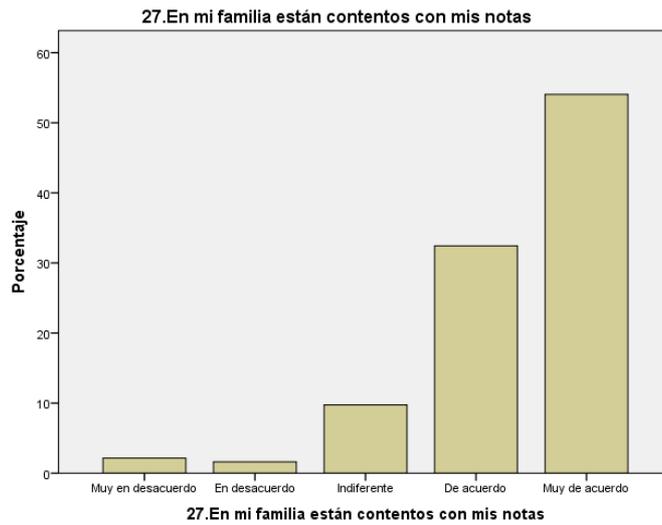


Gráfico 52. Análisis descriptivo de frecuencias global 27. Alumnado.



Gráfico 53. Análisis descriptivo de frecuencias global 28. Alumnado.

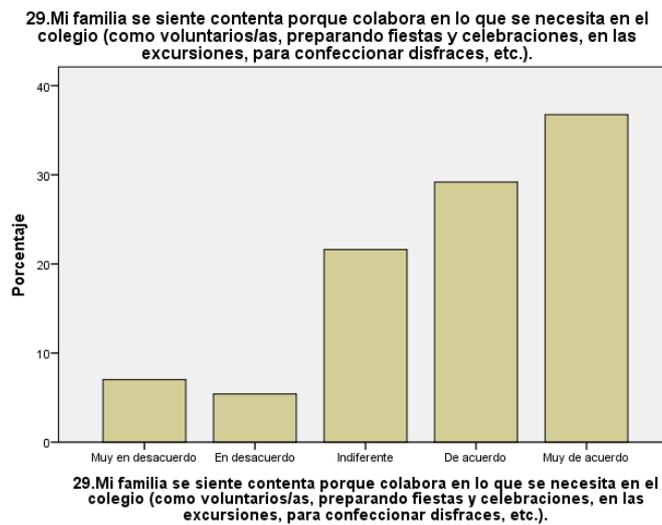


Gráfico 54. Análisis descriptivo de frecuencias global 29. Alumnado.

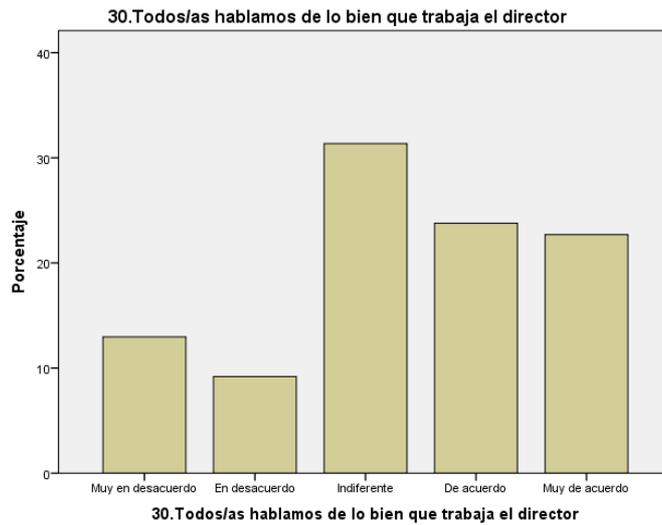


Gráfico 55. Análisis descriptivo de frecuencias global 30. Alumnado.



Gráfico 56. Análisis descriptivo de frecuencias global 31. Alumnado.

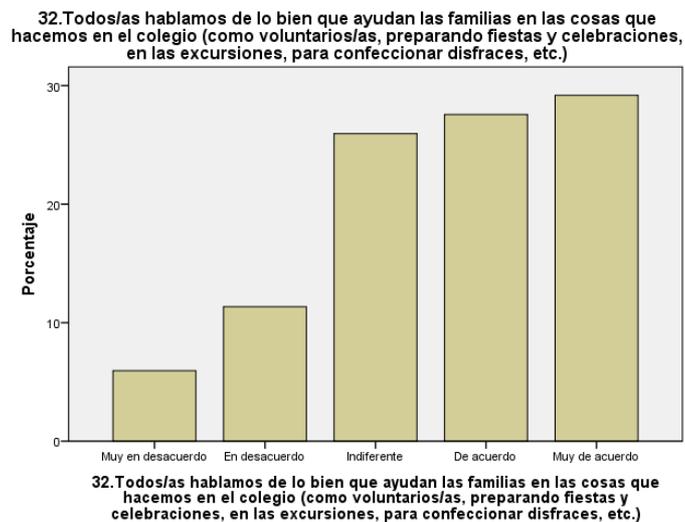
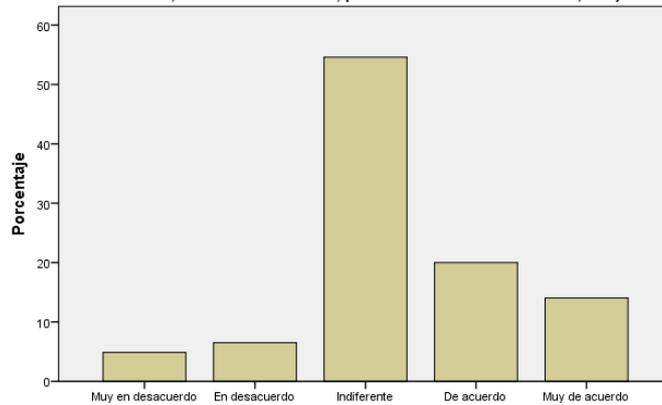


Gráfico 57. Análisis descriptivo de frecuencias global 32. Alumnado.

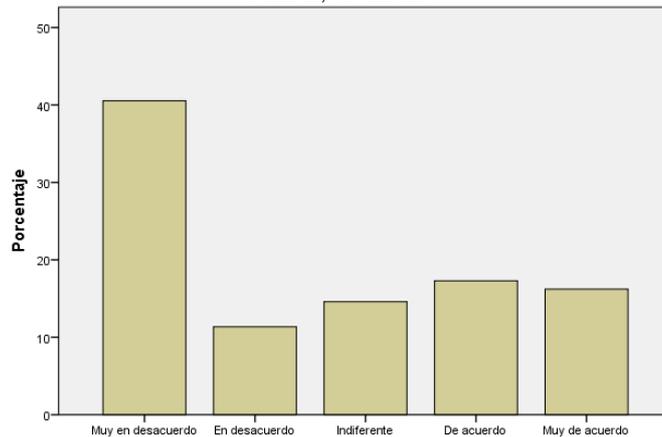
33. Todos/as hablamos de lo bien que ayudan los voluntarios y voluntarias en las cosas que hacemos en el colegio (en la clase, preparando fiestas y celebraciones, en las excursiones, para confeccionar disfraces, etc.)



33. Todos/as hablamos de lo bien que ayudan los voluntarios y voluntarias en las cosas que hacemos en el colegio (en la clase, preparando fiestas y celebraciones, en las excursiones, para confeccionar disfraces, etc.)

Gráfico 58. Análisis descriptivo de frecuencias global 33. Alumnado.

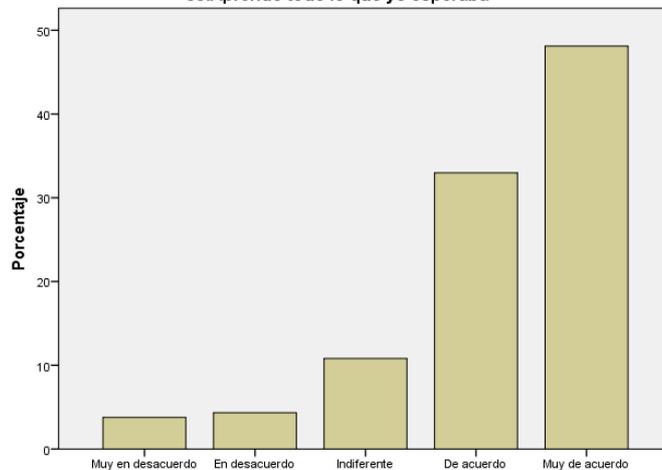
34. En el colegio se premia a los buenos alumnos y alumnas con diplomas, medallas, o cosas así.



34. En el colegio se premia a los buenos alumnos y alumnas con diplomas, medallas, o cosas así.

Gráfico 59. Análisis descriptivo de frecuencias global 34. Alumnado.

35. Aprendo todo lo que yo esperaba



35. Aprendo todo lo que yo esperaba

Gráfico 60. Análisis descriptivo de frecuencias global 35. Alumnado.

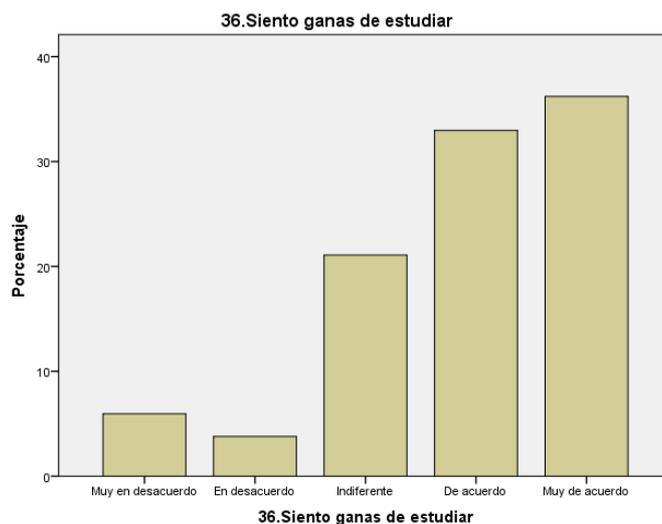


Gráfico 61. Análisis descriptivo de frecuencias global 36. Alumnado.

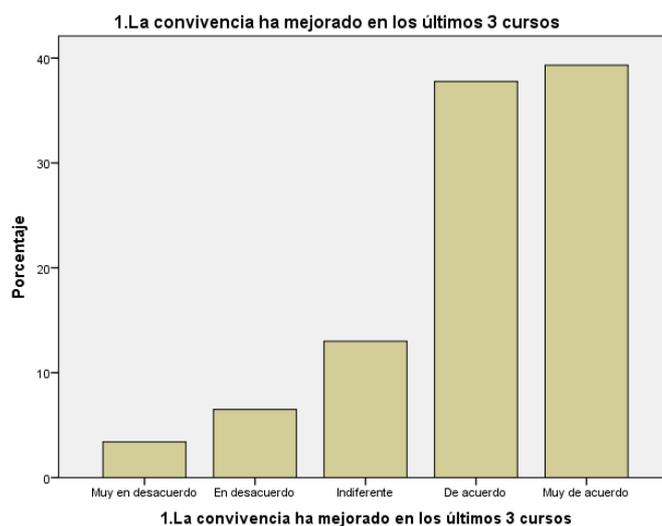


Gráfico 62. Mejora de la convivencia. Alumnado.

Tabla 142.

Análisis descriptivo de frecuencias global 1. Alumnado.

1.Existen pocos conflictos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	39	12,1	12,1	12,1
	En desacuerdo	79	24,5	24,5	36,5
	Indiferente	82	25,4	25,4	61,9
	De acuerdo	93	28,8	28,8	90,7
	Muy de acuerdo	30	9,3	9,3	100,0
Total		323	100,0	100,0	

Tabla 143.

Análisis descriptivo de frecuencias global 2. Alumnado.

2.Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	24	7,4	7,4	7,4
	En desacuerdo	39	12,1	12,1	19,5
	Indiferente	48	14,9	14,9	34,4
	De acuerdo	100	31,0	31,0	65,3
	Muy de acuerdo	112	34,7	34,7	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 144.

Análisis descriptivo de frecuencias global 3. Alumnado.

3.Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	37	11,5	11,5	11,5
	En desacuerdo	26	8,0	8,0	19,5
	Indiferente	66	20,4	20,4	39,9
	De acuerdo	127	39,3	39,3	79,3
	Muy de acuerdo	67	20,7	20,7	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 145.

Análisis descriptivo de frecuencias global 4. Alumnado.

4.Existe un ambiente de armonía y sana convivencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	34	10,5	10,5	10,5
	En desacuerdo	48	14,9	14,9	25,4
	Indiferente	78	24,1	24,1	49,5
	De acuerdo	100	31,0	31,0	80,5
	Muy de acuerdo	63	19,5	19,5	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 146.

Análisis descriptivo de frecuencias global 5. Alumnado.

5.Los profesores y profesoras se llevan bien

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	7	2,2	2,2	2,2
	En desacuerdo	3	,9	,9	3,1
	Indiferente	12	3,7	3,7	6,8
	De acuerdo	48	14,9	14,9	21,7
	Muy de acuerdo	253	78,3	78,3	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 147.

Análisis descriptivo de frecuencias global 6. Alumnado.

6.Los alumnos y alumnas nos llevamos bien

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	10	3,1	3,1	3,1
	En desacuerdo	16	5,0	5,0	8,0
	Indiferente	79	24,5	24,5	32,5
	De acuerdo	138	42,7	42,7	75,2
	Muy de acuerdo	80	24,8	24,8	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 148.

Análisis descriptivo de frecuencias global 7. Alumnado.

7.Los profesores y profesoras se llevan bien con nosotros y nosotras

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	10	3,1	3,1	3,1
	En desacuerdo	15	4,6	4,6	7,7
	Indiferente	23	7,1	7,1	14,9
	De acuerdo	79	24,5	24,5	39,3
	Muy de acuerdo	196	60,7	60,7	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 149.

Análisis descriptivo de frecuencias global 8. Alumnado.

8.Los profesores y profesoras se llevan bien con tu familia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	6	1,9	1,9	1,9
	En desacuerdo	1	,3	,3	2,2
	Indiferente	22	6,8	6,8	9,0
	De acuerdo	86	26,6	26,6	35,6
	Muy de acuerdo	208	64,4	64,4	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 150.

Análisis descriptivo de frecuencias global 9. Alumnado.

9.Yo me llevo bien con el director/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	12	3,7	3,7	3,7
	En desacuerdo	3	,9	,9	4,6
	Indiferente	32	9,9	9,9	14,6
	De acuerdo	70	21,7	21,7	36,2
	Muy de acuerdo	206	63,8	63,8	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 151.

Análisis descriptivo de frecuencias global 10. Alumnado.

10.Yo me llevo bien con mis profesores y profesoras

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	9	2,8	2,8	2,8
	En desacuerdo	8	2,5	2,5	5,3
	Indiferente	30	9,3	9,3	14,6
	De acuerdo	82	25,4	25,4	39,9
	Muy de acuerdo	194	60,1	60,1	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 152.

Análisis descriptivo de frecuencias global 11. Alumnado.

11.Me llevo bien con los otros niños y niñas de mi clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	6	1,9	1,9	1,9
	En desacuerdo	14	4,3	4,3	6,2
	Indiferente	35	10,8	10,8	17,0
	De acuerdo	116	35,9	35,9	52,9
	Muy de acuerdo	152	47,1	47,1	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 153.

Análisis descriptivo de frecuencias global 12. Alumnado.

12.Nos informan de todas las cosas importantes que sucede

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	18	5,6	5,6	5,6
	En desacuerdo	14	4,3	4,3	9,9
	Indiferente	54	16,7	16,7	26,6
	De acuerdo	91	28,2	28,2	54,8
	Muy de acuerdo	146	45,2	45,2	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 154.

Análisis descriptivo de frecuencias global 13. Alumnado.

13.Los profesores y profesoras se cuentan entre ellos todas las cosas importantes que suceden en el colegio.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	9	2,8	2,8	2,8
	En desacuerdo	4	1,2	1,2	4,0
	Indiferente	46	14,2	14,2	18,3
	De acuerdo	88	27,2	27,2	45,5
	Muy de acuerdo	176	54,5	54,5	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 155.

Análisis descriptivo de frecuencias global 14. Alumnado.

14.Los alumnos y alumnas tenemos buena comunicación con los profesores y profesoras.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	8	2,5	2,5	2,5
	En desacuerdo	6	1,9	1,9	4,3
	Indiferente	51	15,8	15,8	20,1
	De acuerdo	120	37,2	37,2	57,3
	Muy de acuerdo	138	42,7	42,7	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 156.

Análisis descriptivo de frecuencias global 15. Alumnado.

15.Los alumnos y alumnas tenemos muy buena comunicación entre nosotros y nosotras

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	13	4,0	4,0	4,0
	En desacuerdo	9	2,8	2,8	6,8
	Indiferente	45	13,9	13,9	20,7
	De acuerdo	143	44,3	44,3	65,0
	Muy de acuerdo	113	35,0	35,0	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 157.

Análisis descriptivo de frecuencias global 16. Alumnado.

16.Los alumnos y alumnas nos comunicamos bien con el director/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	8	2,5	2,5	2,5
	En desacuerdo	11	3,4	3,4	5,9
	Indiferente	45	13,9	13,9	19,8
	De acuerdo	92	28,5	28,5	48,3
	Muy de acuerdo	167	51,7	51,7	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 158.

Análisis descriptivo de frecuencias global 17. Alumnado.

17.Los alumnos y alumnas tenemos buena relación con los profesores y profesoras.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	7	2,2	2,2	2,2
	En desacuerdo	13	4,0	4,0	6,2
	Indiferente	30	9,3	9,3	15,5
	De acuerdo	117	36,2	36,2	51,7
	Muy de acuerdo	156	48,3	48,3	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 159.

Análisis descriptivo de frecuencias global 18. Alumnado.

18.Me comunico bien con el director

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	10	3,1	3,1	3,1
	En desacuerdo	6	1,9	1,9	5,0
	Indiferente	32	9,9	9,9	14,9
	De acuerdo	91	28,2	28,2	43,0
	Muy de acuerdo	184	57,0	57,0	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 160.

Análisis descriptivo de frecuencias global 19. Alumnado.

19.Me comunico bien con mis profesores y profesoras.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	9	2,8	2,8	2,8
	En desacuerdo	4	1,2	1,2	4,0
	Indiferente	23	7,1	7,1	11,1
	De acuerdo	98	30,3	30,3	41,5
	Muy de acuerdo	189	58,5	58,5	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 161.

Análisis descriptivo de frecuencias global 20. Alumnado.

20.Todos nos tenemos confianza unos a otros.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	14	4,3	4,3	4,3
	En desacuerdo	31	9,6	9,6	13,9
	Indiferente	76	23,5	23,5	37,5
	De acuerdo	113	35,0	35,0	72,4
	Muy de acuerdo	89	27,6	27,6	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 162.

Análisis descriptivo de frecuencias global 21. Alumnado.

21.Los niños y niñas tenemos confianza en el director/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	6	1,9	1,9	1,9
	En desacuerdo	7	2,2	2,2	4,0
	Indiferente	39	12,1	12,1	16,1
	De acuerdo	88	27,2	27,2	43,3
	Muy de acuerdo	183	56,7	56,7	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 163.

Análisis descriptivo de frecuencias global 22. Alumnado.

22.Los niños y niñas tenemos confianza en los profesores y profesoras

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	6	1,9	1,9	1,9
	En desacuerdo	10	3,1	3,1	5,0
	Indiferente	28	8,7	8,7	13,6
	De acuerdo	103	31,9	31,9	45,5
	Muy de acuerdo	176	54,5	54,5	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 164.

Análisis descriptivo de frecuencias global 23. Alumnado.

23. Yo le tengo confianza a mis profesores y profesoras

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	8	2,5	2,5	2,5
	En desacuerdo	8	2,5	2,5	5,0
	Indiferente	17	5,3	5,3	10,2
	De acuerdo	84	26,0	26,0	36,2
	Muy de acuerdo	206	63,8	63,8	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 165.

Análisis descriptivo de frecuencias global 24. Alumnado.

24. El director/a se siente orgulloso/a de ser el director/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	5	1,5	1,5	1,5
	En desacuerdo	7	2,2	2,2	3,7
	Indiferente	61	18,9	18,9	22,6
	De acuerdo	70	21,7	21,7	44,3
	Muy de acuerdo	180	55,7	55,7	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 166.

Análisis descriptivo de frecuencias global 25. Alumnado.

25. Los profesores y profesoras se sienten orgullosos/as de enseñar.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	9	2,8	2,8	2,8
	En desacuerdo	5	1,5	1,5	4,3
	Indiferente	32	9,9	9,9	14,2
	De acuerdo	77	23,8	23,8	38,1
	Muy de acuerdo	200	61,9	61,9	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 167.

Análisis descriptivo de frecuencias global 26. Alumnado.

26.Me siento muy bien por lo que he aprendido

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	8	2,5	2,5	2,5
	En desacuerdo	2	,6	,6	3,1
	Indiferente	17	5,3	5,3	8,4
	De acuerdo	62	19,2	19,2	27,6
	Muy de acuerdo	234	72,4	72,4	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 168.

Análisis descriptivo de frecuencias global 27. Alumnado.

27.En mi familia están contentos con mis notas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	11	3,4	3,4	3,4
	En desacuerdo	7	2,2	2,2	5,6
	Indiferente	34	10,5	10,5	16,1
	De acuerdo	101	31,3	31,3	47,4
	Muy de acuerdo	170	52,6	52,6	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 169.

Análisis descriptivo de frecuencias global 28. Alumnado.

28.Mis profesores y profesoras están contentos/as con mis notas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	12	3,7	3,7	3,7
	En desacuerdo	11	3,4	3,4	7,1
	Indiferente	59	18,3	18,3	25,4
	De acuerdo	115	35,6	35,6	61,0
	Muy de acuerdo	126	39,0	39,0	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 170.

Análisis descriptivo de frecuencias global 29. Alumnado.

29. Mi familia se siente contenta porque colabora en lo que se necesita en el colegio (como voluntarios/as, preparando fiestas y celebraciones, en las excursiones, para confeccionar disfraces, etc.).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	29	9,0	9,0	9,0
	En desacuerdo	16	5,0	5,0	13,9
	Indiferente	59	18,3	18,3	32,2
	De acuerdo	88	27,2	27,2	59,4
	Muy de acuerdo	131	40,6	40,6	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 171.

Análisis descriptivo de frecuencias global 30. Alumnado.

30. Todos/as hablamos de lo bien que trabaja el director

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	45	13,9	13,9	13,9
	En desacuerdo	28	8,7	8,7	22,6
	Indiferente	84	26,0	26,0	48,6
	De acuerdo	79	24,5	24,5	73,1
	Muy de acuerdo	87	26,9	26,9	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 172.

Análisis descriptivo de frecuencias global 31. Alumnado.

31. Todos/as hablamos de lo bien que enseñan nuestros profesores y profesoras.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	25	7,7	7,7	7,7
	En desacuerdo	32	9,9	9,9	17,6
	Indiferente	61	18,9	18,9	36,5
	De acuerdo	99	30,7	30,7	67,2
	Muy de acuerdo	106	32,8	32,8	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 173.

Análisis descriptivo de frecuencias global 32. Alumnado.

32. Todos/as hablamos de lo bien que ayudan las familias en las cosas que hacemos en el colegio (como voluntarios/as, preparando fiestas y celebraciones, en las excursiones, para confeccionar disfraces, etc.)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	21	6,5	6,5	6,5
	En desacuerdo	29	9,0	9,0	15,5
	Indiferente	67	20,7	20,7	36,2
	De acuerdo	98	30,3	30,3	66,6
	Muy de acuerdo	108	33,4	33,4	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 174.

Análisis descriptivo de frecuencias global 33. Alumnado.

33. Todos/as hablamos de lo bien que ayudan los voluntarios y voluntarias en las cosas que hacemos en el colegio (en la clase, preparando fiestas y celebraciones, en las excursiones, para confeccionar disfraces, etc.)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	14	4,3	4,3	4,3
	En desacuerdo	22	6,8	6,8	11,1
	Indiferente	116	35,9	35,9	47,1
	De acuerdo	86	26,6	26,6	73,7
	Muy de acuerdo	85	26,3	26,3	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 175.

Análisis descriptivo de frecuencias global 34. Alumnado.

34. En el colegio se premia a los buenos alumnos y alumnas con diplomas, medallas, o cosas así.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	86	26,6	26,6	26,6
	En desacuerdo	31	9,6	9,6	36,2
	Indiferente	43	13,3	13,3	49,5
	De acuerdo	75	23,2	23,2	72,8
	Muy de acuerdo	88	27,2	27,2	100,0

Total	323	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

Tabla 176.

Análisis descriptivo de frecuencias global 35. Alumnado.

35. Aprendo todo lo que yo esperaba

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	10	3,1	3,1	3,1
	En desacuerdo	17	5,3	5,3	8,4
	Indiferente	36	11,1	11,1	19,5
	De acuerdo	97	30,0	30,0	49,5
	Muy de acuerdo	163	50,5	50,5	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 177.

Análisis descriptivo de frecuencias global 36. Alumnado.

36. Siento ganas de estudiar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	20	6,2	6,2	6,2
	En desacuerdo	13	4,0	4,0	10,2
	Indiferente	56	17,3	17,3	27,6
	De acuerdo	98	30,3	30,3	57,9
	Muy de acuerdo	136	42,1	42,1	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 178.

Análisis descriptivo de frecuencias global. Últimas cuestiones, pregunta 1. Alumnado.

1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	11	3,4	3,4	3,4
	En desacuerdo	21	6,5	6,5	9,9
	Indiferente	42	13,0	13,0	22,9
	De acuerdo	122	37,8	37,8	60,7
	Muy de acuerdo	127	39,3	39,3	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 179.

Análisis descriptivo de frecuencias global. Últimas cuestiones, pregunta 2a. Alumnado.

2a. Cuando hay problemas de convivencia se resuelven

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Dialogando	215	66,6	66,6	66,6
	Mediante castigos	48	14,9	14,9	81,4
	En la Asamblea de aula	35	10,8	10,8	92,3
	Comisión de convivencia	8	2,5	2,5	94,7
	Aplicando las normas de convivencia del centro	9	2,8	2,8	97,5
	Otros	8	2,5	2,5	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Tabla 180.

Análisis descriptivo de frecuencias global. Últimas cuestiones, pregunta 2b. Alumnado.

2b. Cuando hay problemas de convivencia se resuelven

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mediante castigos	77	23,8	30,0	30,0
	En la Asamblea de aula	90	27,9	35,0	65,0
	Comisión de convivencia	40	12,4	15,6	80,5
	Aplicando las normas de convivencia del centro	38	11,8	14,8	95,3
	Otros	12	3,7	4,7	100,0
	Total	257	79,6	100,0	
Perdidos	Sistema	66	20,4		
Total		323	100,0		

Tabla 181.

Análisis descriptivo de frecuencias global. Últimas cuestiones, pregunta 2c. Alumnado.

2c. Cuando hay problemas de convivencia se resuelven

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En la Asamblea de aula	13	4,0	6,3	6,3
	Comisión de convivencia	55	17,0	26,8	33,2
	Aplicando las normas de convivencia del centro	61	18,9	29,8	62,9
	Otros	76	23,5	37,1	100,0
	Total	205	63,5	100,0	

Perdidos	Sistema	118	36,5		
Total		323	100,0		

Tabla 182.

Análisis descriptivo de frecuencias global. Últimas cuestiones, pregunta 2d. Alumnado.

2d. Cuando hay problemas de convivencia se resuelven

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Otros	2	,6	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	321	99,4		
Total		323	100,0		

Tabla 183.

Análisis descriptivo de frecuencias global. Últimas cuestiones, pregunta 3a. Alumnado.

3a. Los conflictos (peleas, insultos, etc.) son resueltos por:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alumnado mediador	81	25,1	25,1	25,1
	Hermanos/as o primos/as mayores	36	11,1	11,1	36,2
	Profesores y profesoras	187	57,9	57,9	94,1
	Equipo directivo	11	3,4	3,4	97,5
	Otros	8	2,5	2,5	100,0
Total		323	100,0	100,0	

Tabla 184.

Análisis descriptivo de frecuencias global. Últimas cuestiones, pregunta 3b. Alumnado.

3b. Los conflictos (peleas, insultos, etc.) son resueltos por:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hermanos/as o primos/as mayores	10	3,1	4,5	4,5
	Profesores y profesoras	56	17,3	25,1	29,6
	Equipo directivo	107	33,1	48,0	77,6
	Otros	50	15,5	22,4	100,0
Total		223	69,0	100,0	
Perdidos	Sistema	100	31,0		
Total		323	100,0		

Tabla 185.

Análisis descriptivo de frecuencias global. Últimas cuestiones, pregunta 3c. Alumnado.

3c. Los conflictos (peleas, insultos, etc.) son resueltos por:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Profesores y profesoras	3	,9	25,0	25,0
	Equipo directivo	5	1,5	41,7	66,7
	Otros	4	1,2	33,3	100,0
	Total	12	3,7	100,0	
Perdidos	Sistema	311	96,3		
Total		323	100,0		

Tabla 186.

Análisis descriptivo de frecuencias global. Últimas cuestiones, pregunta 3d. Alumnado.

3d. Los conflictos (peleas, insultos, etc.) son resueltos por:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Equipo directivo	1	,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	322	99,7		
Total		323	100,0		

Tabla 187.

Análisis descriptivo de frecuencias global. Últimas cuestiones, pregunta 3e. Alumnado.

3e. Los conflictos (peleas, insultos, etc.) son resueltos por:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Otros	1	,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	322	99,7		
Total		323	100,0		

Tabla 188.

Análisis descriptivo de frecuencias global. Últimas cuestiones, pregunta 4a. Alumnado.

4a. Los conflictos se producen mayoritariamente en:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Clase	75	23,2	23,2	23,2
	Recreo	180	55,7	55,7	78,9
	Comedor	49	15,2	15,2	94,1
	Filas	19	5,9	5,9	100,0

Total	323	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

Tabla 189.

Análisis descriptivo de frecuencias global. Últimas cuestiones, pregunta 4b. Alumnado.

4b. Los conflictos se producen mayoritariamente en:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Recreo	50	15,5	20,2	20,2
	Comedor	154	47,7	62,1	82,3
	Filas	13	4,0	5,2	87,5
	Otros	31	9,6	12,5	100,0
	Total	248	76,8	100,0	
Perdidos	Sistema	75	23,2		
Total		323	100,0		

Tabla 190.

Análisis descriptivo de frecuencias global. Últimas cuestiones, pregunta 4c. Alumnado.

4c. Los conflictos se producen mayoritariamente en:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Comedor	8	2,5	61,5	61,5
	Filas	5	1,5	38,5	100,0
	Total	13	4,0	100,0	
Perdidos	Sistema	310	96,0		
Total		323	100,0		

Tabla 191.

Análisis descriptivo de frecuencias global. Últimas cuestiones, pregunta 4d. Alumnado.

4d. Los conflictos se producen mayoritariamente en:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Comedor	3	,9	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	320	99,1		
Total		323	100,0		

3.2 Análisis descriptivo de frecuencias del Grupo Experimental

El análisis descriptivo de frecuencias de los ítems del cuestionario del alumnado de GE se resume en el gráfico 63 que se presenta a continuación.

Es destacable el peso de la opinión positiva general en las respuestas del alumnado. La valoración más positiva, es decir “Muy de acuerdo”, es superior al 60% en los ítems 5, 26, 8, 25, 7 y 23. Cinco de estas cuestiones hacen referencia a la relación de los miembros adultos de la comunidad educativa entre sí y/o con el alumnado de los centros educativos y, además, el ítem 6 se refiere a la satisfacción por lo aprendido por parte de los propios niños y niñas.

Las respuestas con menor peso de la valoración más positiva serían las correspondientes a los ítems 3, 6, 4 y 1, en las que se cuestionaba a cerca de los conflictos del centro (cantidad de los mismos y si se resuelven oportunamente), del ambiente de armonía en el mismo y de la relación del propio alumnado entre sí.

Los ítems 3, 30, 4, 1, 2 y 29 registran el mayor peso en la valoración más negativa (que oscilaría entre el 11,6% y el 16,7% de valoración “Muy en desacuerdo”). En ellos se valoraba la cantidad y resolución de conflictos del centro, además del ambiente del mismo, la participación de las familias en el colegio y la percepción del alumnado sobre la labor del director.

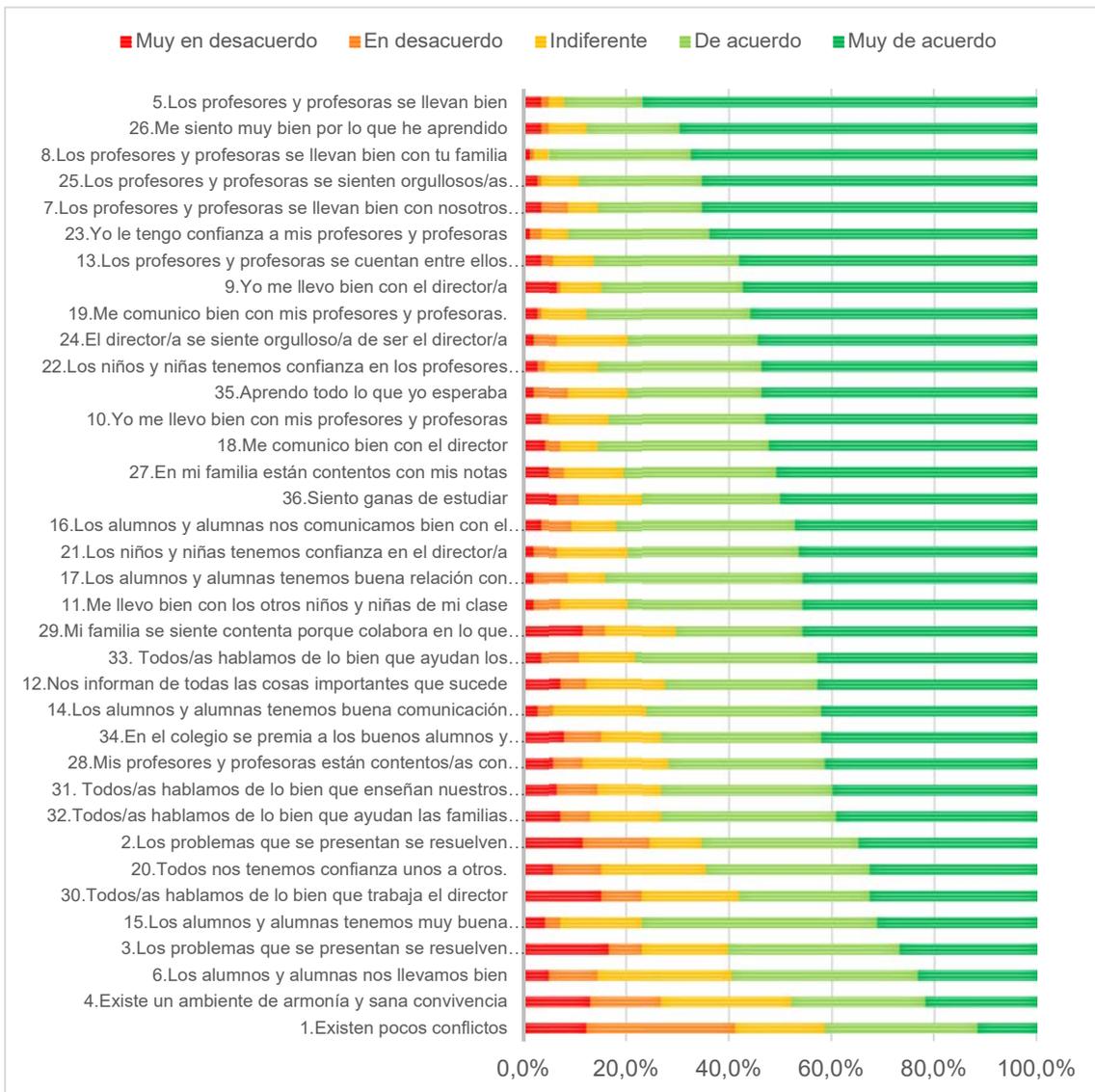


Gráfico 63. Análisis descriptivo de frecuencias. Alumnado GE.

Las frecuencias obtenidas en los ítems del último bloque del cuestionario, denominado “Últimas cuestiones” se resumen en los gráficos que se presentan seguidamente.

Más del 70% del alumnado percibe que la convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos escolares, frente al 14,5% que aprecian precisamente lo contrario (gráfico 64 tabla 192).

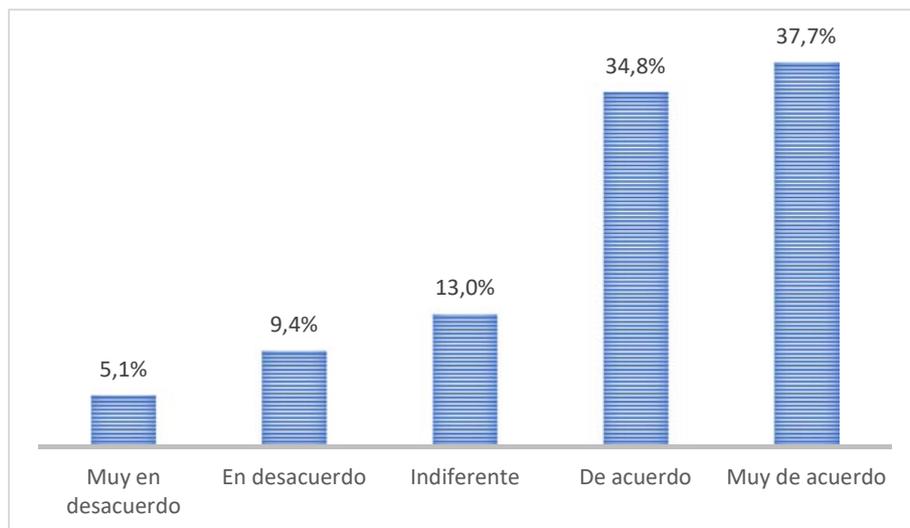


Gráfico 64. Mejora de la convivencia. Alumnado GE.

Tabla 192.

Mejora de la convivencia. Alumnado GE.

1.La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	7	5,1	5,1	5,1
	En desacuerdo	13	9,4	9,4	14,5
	Indiferente	18	13,0	13,0	27,5
	De acuerdo	48	34,8	34,8	62,3
	Muy de acuerdo	52	37,7	37,7	100,0
	Total	138	100,0	100,0	

La resolución de conflictos se lleva a cabo, de acuerdo con el alumnado del GE, fundamentalmente “Dialogando” o en la “Comisión de convivencia” (muy propia de los centros que son CDA o aplican AEE). Muy cercana a estas dos opciones se sitúa la opción “En la Asamblea de aula”. Las opciones de respuesta “Mediante castigos”, “Aplicando las normas de convivencia” y otras posibilidades de resolución de conflictos no han sido seleccionadas con tanta frecuencia por este alumnado (gráfico 65, tablas 193 a 196).

Así pues, los niños y niñas del GE participantes en el presente estudio perciben que la solución a los conflictos en su escuela se lleva a cabo fundamentalmente a través del diálogo (tanto “En la Asamblea de aula” como en la “Comisión de convivencia” el diálogo es la herramienta fundamental) frente a otras opciones más disciplinares (utilizando la terminología del apartado 2.3.5 de la presente tesis doctoral).

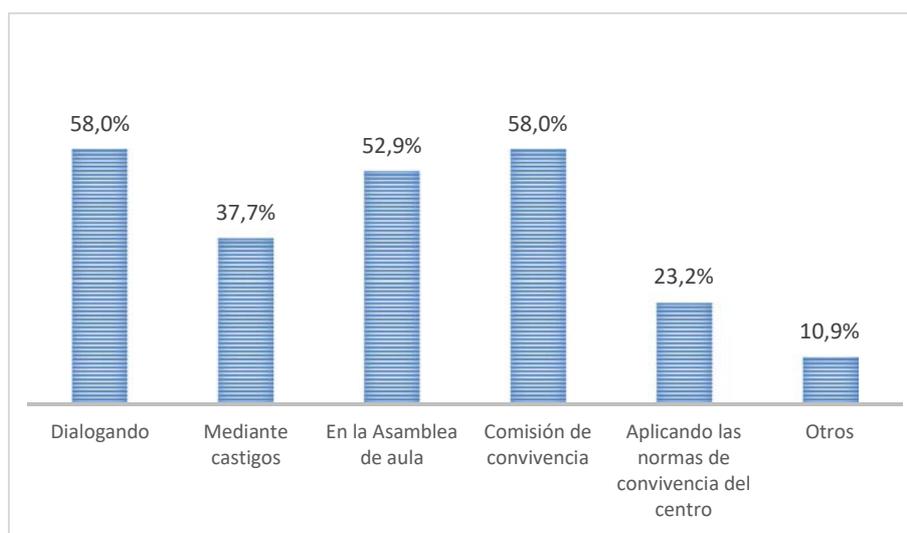


Gráfico 65. Procedimiento de resolución de conflictos. Alumnado GE.

Tabla 193.

Procedimiento de resolución de conflictos 1. Alumnado GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Dialogando	80	58,0	58,0	58,0
	Mediante castigos	24	17,4	17,4	75,4
	En la Asamblea de aula	22	15,9	15,9	91,3
	Comisión de convivencia	6	4,3	4,3	95,7
	Aplicando las normas de convivencia del centro	3	2,2	2,2	97,8
	Otros	3	2,2	2,2	100,0
	Total	138	100,0	100,0	

Tabla 194.

Procedimiento de resolución de conflictos 2. Alumnado GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mediante castigos	28	20,3	27,2	27,2
	En la Asamblea de aula	44	31,9	42,7	69,9
	Comisión de convivencia	24	17,4	23,3	93,2
	Aplicando las normas de convivencia del centro	7	5,1	6,8	100,0
	Total	103	74,6	100,0	
Perdidos	Sistema	35	25,4		
Total		138	100,0		

Tabla 195.

Procedimiento de resolución de conflictos 3. Alumnado GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En la Asamblea de aula	7	5,1	7,8	7,8
	Comisión de convivencia	50	36,2	55,6	63,3
	Aplicando las normas de convivencia del centro	22	15,9	24,4	87,8
	Otros	11	8,0	12,2	100,0
	Total	90	65,2	100,0	
Perdidos	Sistema	48	34,8		
Total		138	100,0		

Tabla 196.

Procedimiento de resolución de conflictos 4. Alumnado GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Otros	1	,7	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	137	99,3		
Total		138	100,0		

El 68% del alumnado del GE confía en los adultos del centro, concretamente en los “Profesores y profesoras”, para la resolución de los conflictos. También confían en el “Equipo directivo”, elegido casi un 43%. En

menor medida buscan a sus iguales cuando deben solucionar un problema; el 32,6% se encomiendan al “Alumnado mediador” y el 20,3% buscan a sus “Hermanos/as o primos/as mayores” (gráfico 66, tablas 197 a 199).

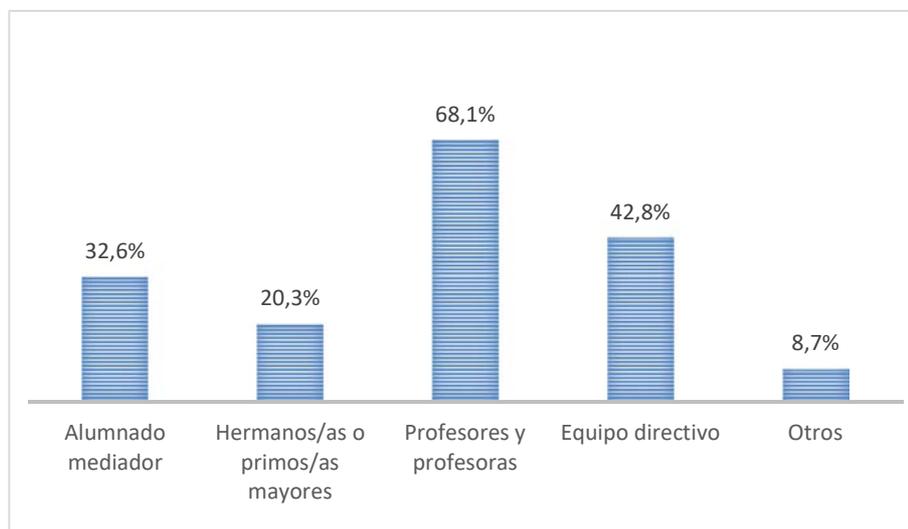


Gráfico 66. Persona que resuelve los conflictos. Alumnado GE.

Tabla 197.

Persona que resuelve los conflictos 1. Alumnado GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alumnado mediador	45	32,6	32,6	32,6
	Hermanos/as o primos/as mayores	21	15,2	15,2	47,8
	Profesores y profesoras	64	46,4	46,4	94,2
	Equipo directivo	6	4,3	4,3	98,6
	Otros	2	1,4	1,4	100,0
	Total	138	100,0	100,0	

Tabla 198.

Persona que resuelve los conflictos 2. Alumnado GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hermanos/as o primos/as mayores	7	5,1	7,5	7,5
	Profesores y profesoras	28	20,3	30,1	37,6
	Equipo directivo	50	36,2	53,8	91,4
	Otros	8	5,8	8,6	100,0
	Total	93	67,4	100,0	
Perdidos	Sistema	45	32,6		
Total		138	100,0		

Tabla 199.

Persona que resuelve los conflictos 3. Alumnado GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Profesores y profesoras	2	1,4	28,6	28,6
	Equipo directivo	3	2,2	42,9	71,4
	Otros	2	1,4	28,6	100,0
	Total	7	5,1	100,0	
Perdidos	Sistema	131	94,9		
Total		138	100,0		

El alumnado del GE percibe que los conflictos se producen fundamentalmente en el “Comedor”, seguido del “Recreo” (gráfico 67, tablas 200 a 202). Cabría preguntarse qué tienen en común dichos lugares: la nula o menor presencia de docentes responsables de los niños y niñas, dado que en el comedor son los monitores quienes se encargan del alumnado y en el recreo hay un mayor número de alumnos y alumnas por cada docente cuidador. La “Clase” es elegida por un 22,5% y en menor medida, el alumnado cree que los conflictos se producen en las “Filas” y en otros escenarios posibles.

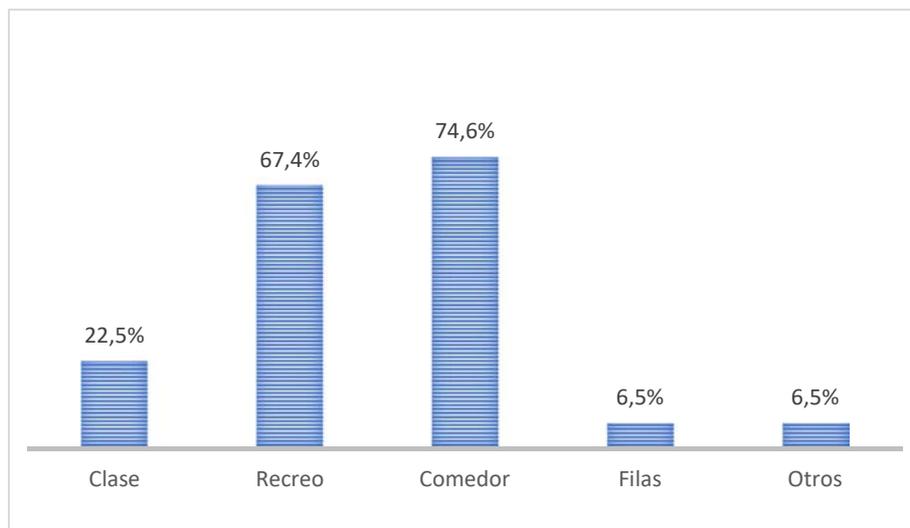


Gráfico 67. Lugar de generación de conflictos. Alumnado GE.

Tabla 200.

Lugar de generación de conflictos 1. Alumnado GE.

Válido	Clase	31	22,5	22,5	22,5
	Recreo	77	55,8	55,8	78,3
	Comedor	23	16,7	16,7	94,9
	Filas	7	5,1	5,1	100,0
	Total	138	100,0	100,0	

Tabla 201.

Lugar de generación de conflictos 2. Alumnado GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Recreo	16	11,6	15,2	15,2
	Comedor	78	56,5	74,3	89,5
	Filas	2	1,4	1,9	91,4
	Otros	9	6,5	8,6	100,0
	Total	105	76,1	100,0	
Perdidos	Sistema	33	23,9		
Total		138	100,0		

Tabla 202.

Lugar de generación de conflictos 3. Alumnado GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Comedor	2	1,4	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	136	98,6		
Total		138	100,0		

3.3 Análisis descriptivo de frecuencias del Grupo Control

La frecuencia de las valoraciones de los ítems del cuestionario del alumnado del GC se plasman en el gráfico 68 que se expone a continuación.

En ella se puede observar que los ítems con mayor peso de la valoración “Muy de acuerdo” serían los siguientes: 5, 26, 9, 10, 21, 23, 8, 19 y 18. Así pues, cabe destacar que el alumnado del GC se lleva bien con el director/a de su centro educativo, se comunican bien con él o ella y tienen confianza en su persona. Lo mismo sucede con los docentes. También perciben que los profesores y profesoras se llevan bien entre sí y con su familia. Además, se sienten satisfechos con su propio aprendizaje.

Es destacable el hecho de que el 63,89% de los ítems obtiene una valoración positiva (“Muy de acuerdo” y “De acuerdo”) mayor del 75%. Por el contrario, la valoración negativa más destacada es la del ítem 34, que alcanza un 40% en la opción de respuesta “Muy en desacuerdo” de tal manera que en los centros del GC no se premia al alumnado con diplomas o similar por su trabajo.



Gráfico 68. Análisis descriptivo de frecuencias. Alumnado GC.

Algo más del 80% del alumnado del GC considera que la convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos, frente al 6,5% que opina lo contrario. El peso de la indiferencia, un 13%, coincide con lo expuesto en el GE (gráfico 69, tabla 203).

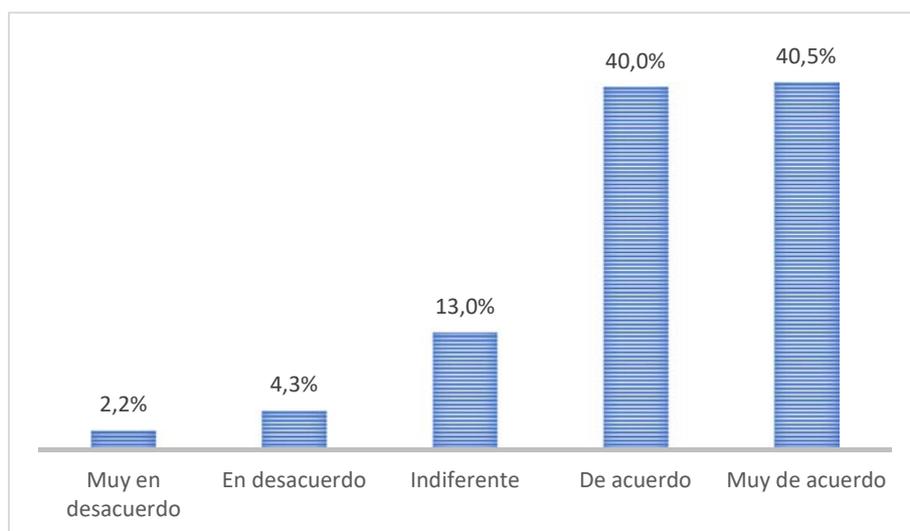


Gráfico 69. Mejora de la convivencia. Alumnado GC.

Tabla 203.

Mejora de la convivencia. Alumnado GC.

1.La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Muy en desacuerdo	4	2,2	2,2	2,2
En desacuerdo	8	4,3	4,3	6,5
Indiferente	24	13,0	13,0	19,5
De acuerdo	74	40,0	40,0	59,5
Muy de acuerdo	75	40,5	40,5	100,0
Total	185	100,0	100,0	

La forma de resolución de los conflictos mayoritariamente seleccionada por el alumnado del GC es “Dialogando”, seguida por la opción “Otros”. Con un porcentaje cercano a 40% se encuentran las opciones “Aplicando las normas de convivencia del centro” o “Mediante castigos”. La opción “En la Asamblea de aula” es vista como forma de resolución de conflictos en un porcentaje del 35,1%, mientras que la posibilidad menos elegida en la “Comisión de convivencia” (gráfico 70, tablas 204 a 207). El hecho de que la opción más elegida sea

“Dialogando” contrasta con las dos siguientes¹; “Castigos” y aplicación de “Normas de convivencia”, de las que se desprende una intervención directa del adulto.

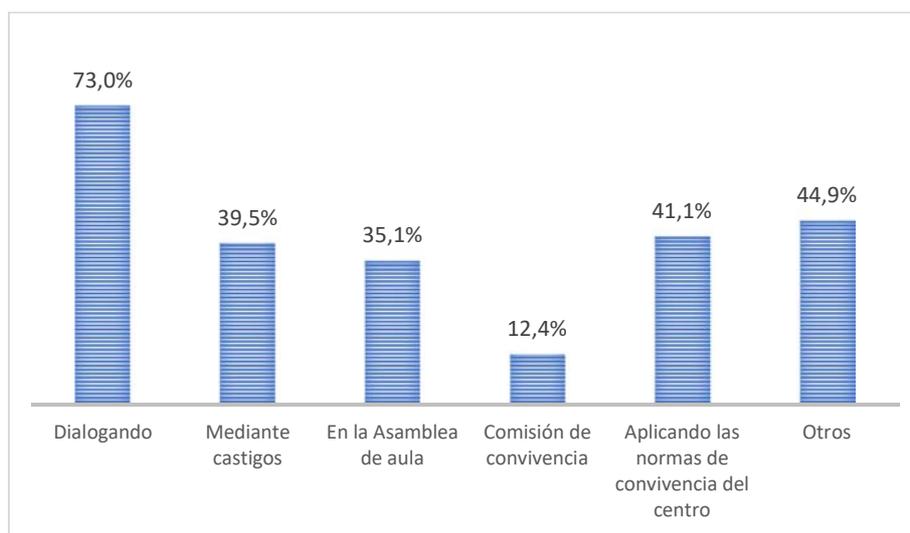


Gráfico 70. Procedimiento de resolución de conflictos. Alumnado GC.

Tabla 204.

Procedimiento de resolución de conflictos 1. Alumnado GC.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Dialogando	135	73,0	73,0	73,0
	Mediante castigos	24	13,0	13,0	85,9
	En la Asamblea de aula	13	7,0	7,0	93,0
	Comisión de convivencia	2	1,1	1,1	94,1
	Aplicando las normas de convivencia del centro	6	3,2	3,2	97,3
	Otros	5	2,7	2,7	100,0
	Total	185	100,0	100,0	

¹ Obviando la opción “Otros” cuyas formas de resolución de conflictos se desconocen.

Tabla 205.

Procedimiento de resolución de conflictos 2. Alumnado GC.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mediante castigos	49	26,5	31,8	31,8
	En la Asamblea de aula	46	24,9	29,9	61,7
	Comisión de convivencia	16	8,6	10,4	72,1
	Aplicando las normas de convivencia del centro	31	16,8	20,1	92,2
	Otros	12	6,5	7,8	100,0
	Total	154	83,2	100,0	
Perdidos	Sistema	31	16,8		
Total		185	100,0		

Tabla 206.

Procedimiento de resolución de conflictos 3. Alumnado GC.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En la Asamblea de aula	6	3,2	5,2	5,2
	Comisión de convivencia	5	2,7	4,3	9,6
	Aplicando las normas de convivencia del centro	39	21,1	33,9	43,5
	Otros	65	35,1	56,5	100,0
	Total	115	62,2	100,0	
Perdidos	Sistema	70	37,8		
Total		185	100,0		

Tabla 207.

Procedimiento de resolución de conflictos 4. Alumnado GC.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Otros	1	,5	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	184	99,5		
Total		185	100,0		

En más del 80% de los casos, el alumnado del GC se acoge a los “Profesores y profesoras” del centro para la resolución de los conflictos que se

producen, a lo que se suma el 35,1% de los niños y niñas que acuden al “Equipo directivo”. Es decir, los alumnos y alumnas del GC confían mayoritariamente en los adultos para resolver los problemas; tan solo el 29,2% confían en sus iguales, bien sea el “Alumnado mediador” o los “Hermanos/as o primos/as mayores” (gráfico 71, tablas 208 a 212).

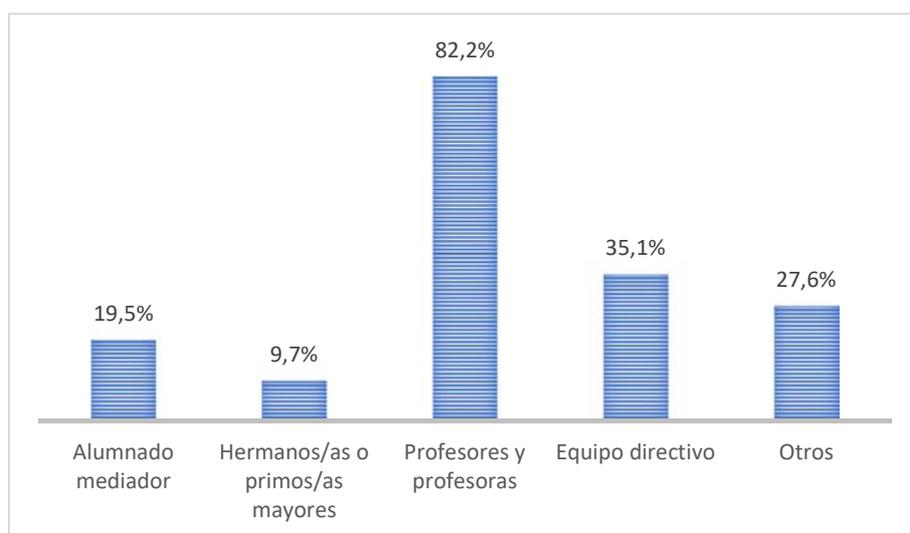


Gráfico 71. Persona que resuelve los conflictos. Alumnado GC.

Tabla 208.

Persona que resuelve los conflictos 1. Alumnado GC.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alumnado mediador	36	19,5	19,5	19,5
	Hermanos/as o primos/as mayores	15	8,1	8,1	27,6
	Profesores y profesoras	123	66,5	66,5	94,1
	Equipo directivo	5	2,7	2,7	96,8
	Otros	6	3,2	3,2	100,0
	Total	185	100,0	100,0	

Tabla 209.

Persona que resuelve los conflictos 2. Alumnado GC.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hermanos/as o primos/as mayores	3	1,6	2,3	2,3
	Profesores y profesoras	28	15,1	21,5	23,8
	Equipo directivo	57	30,8	43,8	67,7
	Otros	42	22,7	32,3	100,0
	Total	130	70,3	100,0	
Perdidos	Sistema	55	29,7		
Total		185	100,0		

Tabla 210.

Persona que resuelve los conflictos 3. Alumnado GC.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Profesores y profesoras	1	,5	20,0	20,0
	Equipo directivo	2	1,1	40,0	60,0
	Otros	2	1,1	40,0	100,0
	Total	5	2,7	100,0	
Perdidos	Sistema	180	97,3		
Total		185	100,0		

Tabla 211.

Persona que resuelve los conflictos 4. Alumnado GC.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Equipo directivo	1	,5	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	184	99,5		
Total		185	100,0		

Tabla 212.

Persona que resuelve los conflictos 5. Alumnado GC.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Otros	1	,5	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	184	99,5		
Total		185	100,0		

El “Recreo” y el “Comedor” son los lugares donde, de acuerdo con la percepción del alumnado del GC, se producen más conflictos, alcanzando un porcentaje de 74,1%, y 60% respectivamente, seguido por la “Clase” y las “Filas” (gráfico 72, tablas 213 a 216).

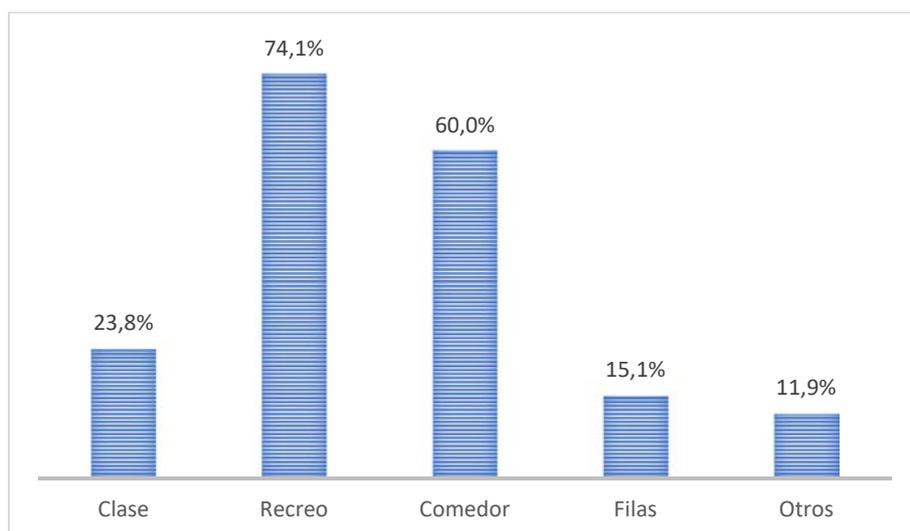


Gráfico 72. Lugar de generación de conflictos. Alumnado GC.

Tabla 213.

Lugar de generación de conflictos 1. Alumnado GC.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Clase	44	23,8	23,8	23,8
	Recreo	103	55,7	55,7	79,5
	Comedor	26	14,1	14,1	93,5
	Filas	12	6,5	6,5	100,0
	Total	185	100,0	100,0	

Tabla 214.

Lugar de generación de conflictos 2. Alumnado GC.

Válido	Recreo	34	18,4	23,8	23,8
	Comedor	76	41,1	53,1	76,9
	Filas	11	5,9	7,7	84,6
	Otros	22	11,9	15,4	100,0
	Total	143	77,3	100,0	
Perdidos	Sistema	42	22,7		
Total		185	100,0		

Tabla 215.

Lugar de generación de conflictos 3. Alumnado GC.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Comedor	6	3,2	54,5	54,5
	Filas	5	2,7	45,5	100,0
	Total	11	5,9	100,0	
Perdidos	Sistema	174	94,1		
Total		185	100,0		

Tabla 216.

Lugar de generación de conflictos 4. Alumnado GC.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Comedor	3	1,6	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	182	98,4		
Total		185	100,0		

3.4 Análisis comparativo de los indicadores del clima escolar entre Grupo Experimental y Grupo Control

3.4.1 Clima escolar.

Tabla 217.

Media. Clima escolar. Alumnado GE y GC.

Informe

Clima escolar

GE y GC	Media	Mediana	N	Desviación estándar
GE	3,970	3,972	136	,5815
GC	3,940	4,005	183	,4498
Total	3,953	3,986	319	,5094

Tabla 218.

Normalidad. Clima escolar. Alumnado GE y GC.

		Kolmogorov-Smirnov ^a		
GE y GC		Estadístico	gl	Sig.
Clima escolar	GE	,070	136	,095
	GC	,071	183	,024

Tabla 219.

Homocedasticidad. Clima escolar. Alumnado GE y GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
Clima escolar	Se basa en la media	11,429	1	317	,001
	Se basa en la mediana	11,425	1	317	,001
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	11,425	1	307,728	,001
	Se basa en la media recortada	11,549	1	317	,001

Tabla 220.

U de Mann-Whitney. Clima escolar. Alumnado GE y GC.

Estadísticos de prueba^a

Climar escolar	
U de Mann-Whitney	9122
W de Wilcoxon	18713
Z	-0,604
Sig. asintótica (bilateral)	0,546

a. Variable de agrupación: GE y GC

Tabla 221..

Media por género y ciclo. Clima escolar. Alumnado GE y GC.

Informe

Clima escolar

GE y GC	Ciclo	GÉNERO	Media	N	Desviación estándar
GE	Segundo Ciclo	Chico	3,820	36	,7246
		Chica	4,090	31	,5301
		Total	3,945	67	,6516
	Tercer Ciclo	Chico	3,768	40	,6563
		Chica	4,146	31	,5108
		Total	3,933	71	,6225
	Total	Chico	3,792	76	,6853
		Chica	4,118	62	,5170
		Total	3,939	138	,6345
GC	Segundo Ciclo	Chico	3,942	62	,6384
		Chica	4,065	42	,4627
		Total	3,992	104	,5747
	Tercer Ciclo	Chico	3,782	39	,3897
		Chica	3,843	42	,4242
		Total	3,814	81	,4066
	Total	Chico	3,880	101	,5590
		Chica	3,954	84	,4550
		Total	3,914	185	,5144
Total	Segundo Ciclo	Chico	3,897	98	,6703
		Chica	4,076	73	,4890
		Total	3,973	171	,6045
	Tercer Ciclo	Chico	3,775	79	,5379
		Chica	3,972	73	,4836
		Total	3,869	152	,5204
	Total	Chico	3,842	177	,6161
		Chica	4,024	146	,4874
		Total	3,924	323	,5680

Tabla 222.

MLM. Clima escolar. Alumnado.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	319	15650,339	,000
GÉNERO	1	319	8,930	,003
CICLO	1	319	3,245	,073
GÉNERO * CICLO	1	319	,022	,881

a. Variable dependiente: Clima escolar.

3.4.2 Nivel de conflictividad.

Pueden comprobarse en el gráfico 73 (tabla 223) las distintas valoraciones dadas por el alumnado de GE y GC.

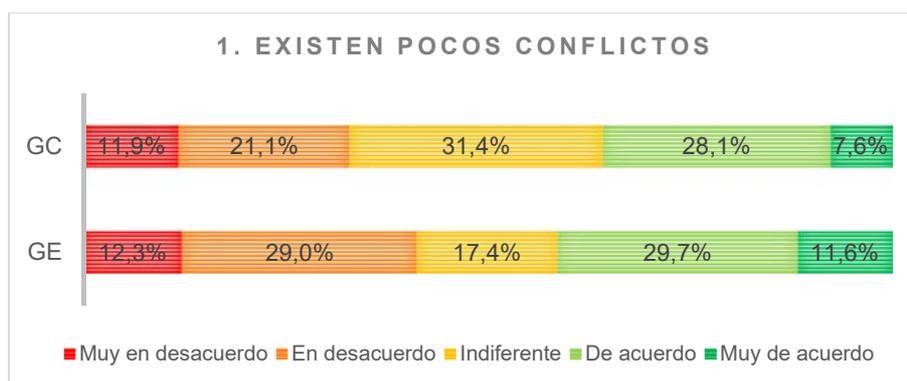


Gráfico 73. Nivel de conflictividad en la escuela. Alumnado GE y GC.

Tabla 223.

Nivel de conflictividad en la escuela. Alumnado GE y GC.

1.Existen pocos conflictos

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	17	12,3	12,3	12,3
		En desacuerdo	40	29,0	29,0	41,3
		Indiferente	24	17,4	17,4	58,7
		De acuerdo	41	29,7	29,7	88,4
		Muy de acuerdo	16	11,6	11,6	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	22	11,9	11,9	11,9
		En desacuerdo	39	21,1	21,1	33,0
		Indiferente	58	31,4	31,4	64,3
		De acuerdo	52	28,1	28,1	92,4
		Muy de acuerdo	14	7,6	7,6	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

No se procede con un contraste de medias paramétrico, dado que la variable explicada está medida en escala ordinal. Por el mismo motivo no es necesario comprobar la normalidad ni la homocedasticidad ni se comprueba el efecto mediante la *d* de Cohen.

Habiéndose igualado las muestras de tal manera que $n = 138$ en cada una de ellas, se lleva a cabo la prueba estadística U de Mann-Whitney. Dado que el

nivel de significación es cercano a 1 (tabla 224) se concluye que el nivel de conflictividad es igual en los centros de GE y GC, con una Eta cuadrado de 0,00001, lo que implica ausencia de efecto, es decir, el hecho de pertenecer al GE o al GC y aplicar o no AEE no tiene efecto en relación con el “Nivel de conflictividad en la escuela”.

Tabla 224.

U de Mann-Whitney. Nivel de conflictividad en la escuela. Alumnado GE y GC.

Estadísticos de prueba^a

1.Existen pocos
conflictos

U de Mann-Whitney	9435,500
W de Wilcoxon	19026,500
Z	-,134
Sig. asintótica (bilateral)	,893

Profundizando más (gráfico 74, tabla 225) se observa que las chicas del 2º ciclo del GE son más positivas que los chicos, mientras que en el 3º ciclo las medias son prácticamente iguales. En el GC se observa un comportamiento opuesto; las puntuaciones del 2º ciclo solo muestran una centésima de diferencia, mientras que las chicas del 3º ciclo son más positivas que los chicos en su valoración.

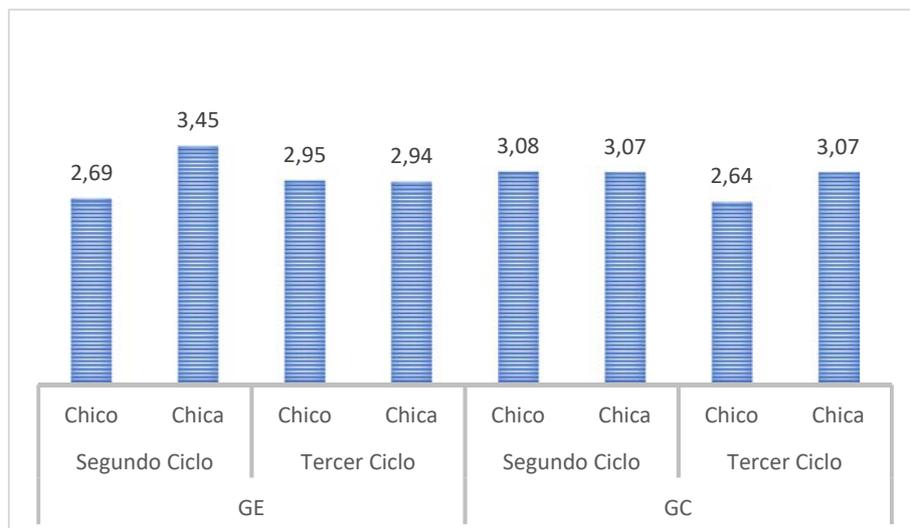


Gráfico 74. Media por género y ciclo. Nivel de conflictividad en la escuela. Alumnado GE y GC.

Tabla 225.

Media por género y ciclo. Nivel de conflictividad en la escuela. Alumnado GE y GC.

Informe

1.Existen pocos conflictos

GE y GC	Ciclo	GÉNERO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
GE	Segundo Ciclo	Chico	2,694	2,000	36	1,4106
		Chica	3,452	4,000	31	1,2607
		Total	3,045	3,000	67	1,3864
	Tercer Ciclo	Chico	2,950	3,000	40	1,1082
		Chica	2,935	3,000	31	1,1236
		Total	2,944	3,000	71	1,1070
	Total	Chico	2,829	3,000	76	1,2584
		Chica	3,194	3,000	62	1,2125
		Total	2,993	3,000	138	1,2469
GC	Segundo Ciclo	Chico	3,081	3,000	62	1,2321
		Chica	3,071	3,000	42	1,2763
		Total	3,077	3,000	104	1,2440
	Tercer Ciclo	Chico	2,641	3,000	39	,9864
		Chica	3,071	3,000	42	,8942
		Total	2,864	3,000	81	,9586
	Total	Chico	2,911	3,000	101	1,1584
		Chica	3,071	3,000	84	1,0953
		Total	2,984	3,000	185	1,1300
Total	Segundo Ciclo	Chico	2,939	3,000	98	1,3067

	Chica	3,233	3,000	73	1,2750
	Total	3,064	3,000	171	1,2977
Tercer Ciclo	Chico	2,797	3,000	79	1,0547
	Chica	3,014	3,000	73	,9929
	Total	2,901	3,000	152	1,0278
Total	Chico	2,876	3,000	177	1,1996
	Chica	3,123	3,000	146	1,1440
	Total	2,988	3,000	323	1,1795

3.4.3 Forma de resolución de conflictos.

Este indicador consta de dos ítems (gráficos 75 y 76, tabla 226 y 227). Las valoraciones dadas por el alumnado de GE y GC se muestran seguidamente.

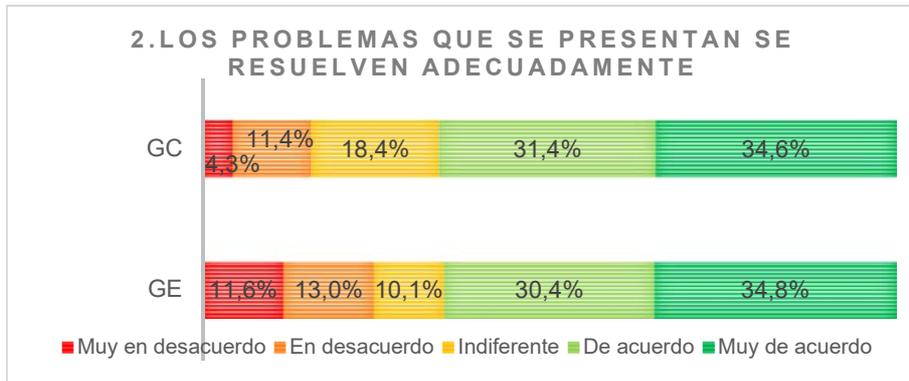


Gráfico 75. Forma de resolución de conflictos 1. Alumnado GE y GC.

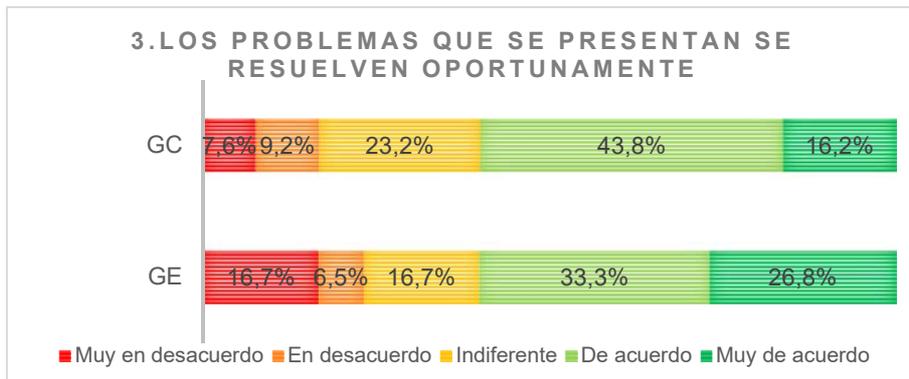


Gráfico 76. Forma de resolución de conflictos 2. Alumnado GE y GC.

Tabla 226.

Forma de resolución de conflictos 1. Alumnado GE y GC.

2. Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	16	11,6	11,6	11,6
		En desacuerdo	18	13,0	13,0	24,6
		Indiferente	14	10,1	10,1	34,8
		De acuerdo	42	30,4	30,4	65,2
		Muy de acuerdo	48	34,8	34,8	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	8	4,3	4,3	4,3
		En desacuerdo	21	11,4	11,4	15,7
		Indiferente	34	18,4	18,4	34,1
		De acuerdo	58	31,4	31,4	65,4
		Muy de acuerdo	64	34,6	34,6	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

Tabla 227.

Forma de resolución de conflictos 2. Alumnado GE y GC.

3. Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	23	16,7	16,7	16,7
		En desacuerdo	9	6,5	6,5	23,2
		Indiferente	23	16,7	16,7	39,9
		De acuerdo	46	33,3	33,3	73,2
		Muy de acuerdo	37	26,8	26,8	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	14	7,6	7,6	7,6
		En desacuerdo	17	9,2	9,2	16,8
		Indiferente	43	23,2	23,2	40,0

De acuerdo	81	43,8	43,8	83,8
Muy de acuerdo	30	16,2	16,2	100,0
Total	185	100,0	100,0	

Se procede a comprobar si hay diferencias significativas entre GE y GC en cada ítem del indicador, para lo cual se lleva a cabo la prueba U de Mann-Whitney (tabla 228). No es necesario comprobar la normalidad ni la homogeneidad de varianzas puesto que ambos ítems miden variables en escala ordinal. Como el nivel de significación es mayor que 0,05 (nivel máximo de error elegido) en ambos ítems, se concluye que no hay diferencias significativas, es decir, que la forma de resolución de conflictos es igual en ambos grupos.

Tabla 228.

U de Mann-Whitney. Forma de resolución de conflictos. Alumnado GE y GC.

Estadísticos de prueba^a

	2.Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente	3.Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente
U de Mann-Whitney	9215,000	9068,000
W de Wilcoxon	18806,000	18659,000
Z	-,482	-,712
Sig. asintótica (bilateral)	,630	,477

a. Variable de agrupación: GE y GC

El tamaño del efecto es muy bajo, dado que $\eta^2 \approx 0$, con lo que puede considerarse que aplicar AEE produce un efecto nulo sobre la forma de resolución de conflictos, en ambos ítems.

Se presenta seguidamente el gráfico que recoge las puntuaciones medias por género y ciclo en referencia al ítem 2 (gráfico 77, tabla 229). En general, las chicas puntúan más alto en esta cuestión, lo que implicaría que ellas consideran

que los problemas se resuelven adecuadamente en mayor medida que sus compañeros chicos, a excepción de las chicas del 3º ciclo del GC. Las diferencias más destacadas entre géneros se encuentran en el 2º ciclo del GC.

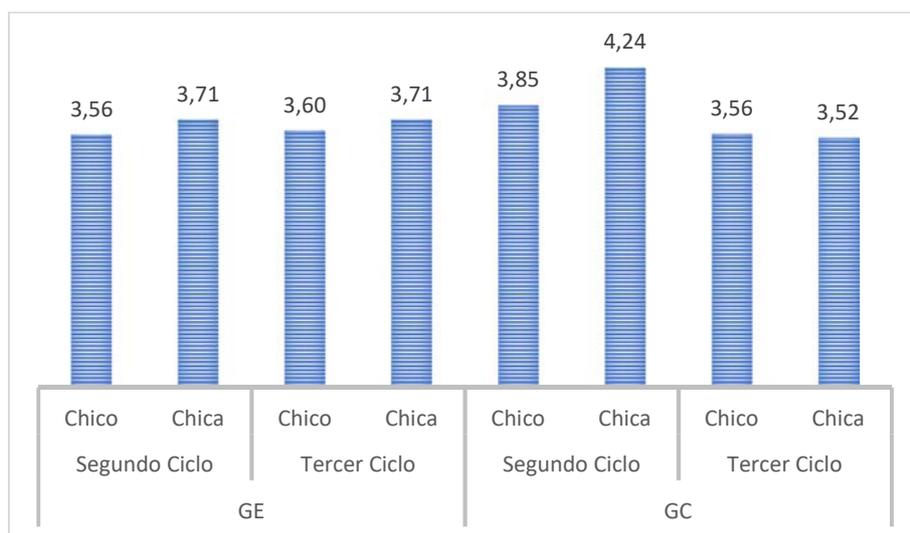


Gráfico 77. Media por género y ciclo. Forma de resolución de conflictos, ítem 2. Alumnado GE y GC.

Tabla 229.

Media por género y ciclo. Forma de resolución de conflictos, ítem 2. Alumnado GE y GC.

Informe

2. Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente

GE y GC	Ciclo	GÉNERO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
GE	Segundo Ciclo	Chico	3,556	4,000	36	1,4822
		Chica	3,710	4,000	31	1,3951
		Total	3,627	4,000	67	1,4337
	Tercer Ciclo	Chico	3,600	4,000	40	1,2969
		Chica	3,710	4,000	31	1,3951
		Total	3,648	4,000	71	1,3320
	Total	Chico	3,579	4,000	76	1,3785
		Chica	3,710	4,000	62	1,3836
		Total	3,638	4,000	138	1,3773
GC	Segundo Ciclo	Chico	3,855	4,000	62	1,2784
		Chica	4,238	5,000	42	1,0314
		Total	4,010	4,000	104	1,1946
	Tercer Ciclo	Chico	3,564	4,000	39	1,0710

		Chica	3,524	4,000	42	1,0647
		Total	3,543	4,000	81	1,0612
	Total	Chico	3,743	4,000	101	1,2054
		Chica	3,881	4,000	84	1,1021
		Total	3,805	4,000	185	1,1586
Total	Segundo Ciclo	Chico	3,745	4,000	98	1,3570
		Chica	4,014	4,000	73	1,2190
		Total	3,860	4,000	171	1,3030
	Tercer Ciclo	Chico	3,582	4,000	79	1,1833
		Chica	3,603	4,000	73	1,2104
		Total	3,592	4,000	152	1,1924
	Total	Chico	3,672	4,000	177	1,2814
		Chica	3,808	4,000	146	1,2279
		Total	3,734	4,000	323	1,2574

En referencia al ítem 3 (gráfico 78, tabla 230) los chicos del 2º ciclo del GE son los que más alto puntúan, es decir, consideran que los problemas que se presentan en el centro se resuelven de forma oportuna en mayor medida que los demás encuestados. Por lo demás, las chicas puntúan más alto y las mayores diferencias se encuentran en el 3º ciclo del GE, donde hay medio punto de diferencia entre chicos y chicas.

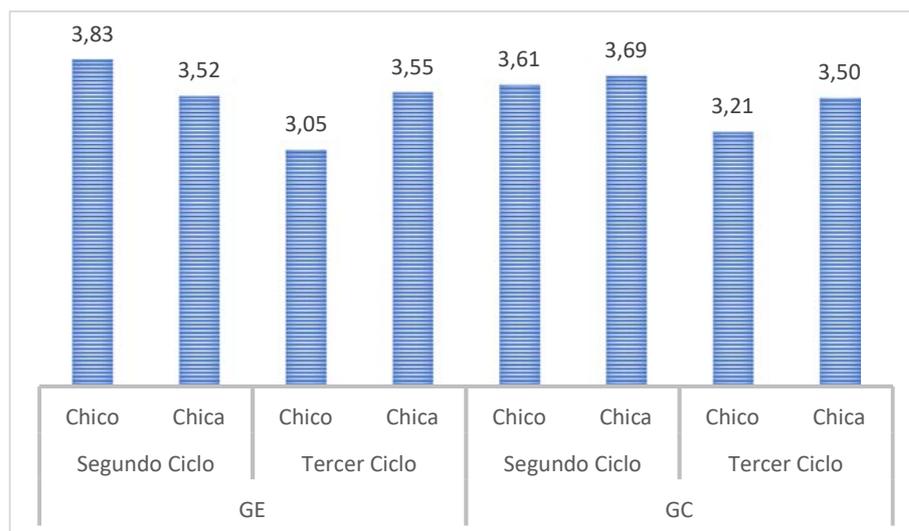


Gráfico 78. Media por género y ciclo. Forma de resolución de conflictos, ítem 3. Alumnado GE y GC.

Tabla 230.

Media por género y ciclo. Forma de resolución de conflictos, ítem 3. Alumnado GE y GC.

Informe

3.Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente

GE y GC	Ciclo	GÉNERO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
GE	Segundo Ciclo	Chico	3,833	4,000	36	1,2536
		Chica	3,516	4,000	31	1,5027
		Total	3,687	4,000	67	1,3730
	Tercer Ciclo	Chico	3,050	3,000	40	1,3578
		Chica	3,548	4,000	31	1,3866
		Total	3,268	3,000	71	1,3831
	Total	Chico	3,421	4,000	76	1,3591
		Chica	3,532	4,000	62	1,4340
		Total	3,471	4,000	138	1,3892
GC	Segundo Ciclo	Chico	3,613	4,000	62	1,0918
		Chica	3,690	4,000	42	1,1580
		Total	3,644	4,000	104	1,1141
	Tercer Ciclo	Chico	3,205	3,000	39	1,1281
		Chica	3,500	4,000	42	1,0181
		Total	3,358	4,000	81	1,0760
	Total	Chico	3,455	4,000	101	1,1183
		Chica	3,595	4,000	84	1,0879
		Total	3,519	4,000	185	1,1038
Total	Segundo Ciclo	Chico	3,694	4,000	98	1,1524
		Chica	3,616	4,000	73	1,3084
		Total	3,661	4,000	171	1,2183
	Tercer Ciclo	Chico	3,127	3,000	79	1,2441
		Chica	3,521	4,000	73	1,1798
		Total	3,316	3,500	152	1,2257
	Total	Chico	3,441	4,000	177	1,2239
		Chica	3,568	4,000	146	1,2424
		Total	3,498	4,000	323	1,2320

3.4.4 Dinámica de la relación entre los actores.

Al respecto de la “Dinámica de la relación entre los actores” se realizan diversas cuestiones (gráficos 79 a 86, tablas 231 a 238). Las preguntas 4, 5 y 11 obtienen homogeneidad en las respuestas de GE y GC. No así en el ítem 6, en el que la valoración positiva alcanza casi 75% en GC y se queda en el 60% en el GE, determinando así que el alumnado del GC percibe que las relaciones entre sí son buenas. En el ítem 7 las respuestas positivas alcanzan un porcentaje similar en ambos grupos, si bien el peso de la valoración “Muy de acuerdo” es mayor en el GE. Este grupo es también más positivo en las valoraciones de la pregunta 8, hecho que cambia en los ítems 9 y 10 en los que el alumnado del GC puntúa más alto que el del GE, de tal manera que puede concluirse que estos niños y niñas perciben que se llevan bien con los adultos del centro: docentes y director/a.

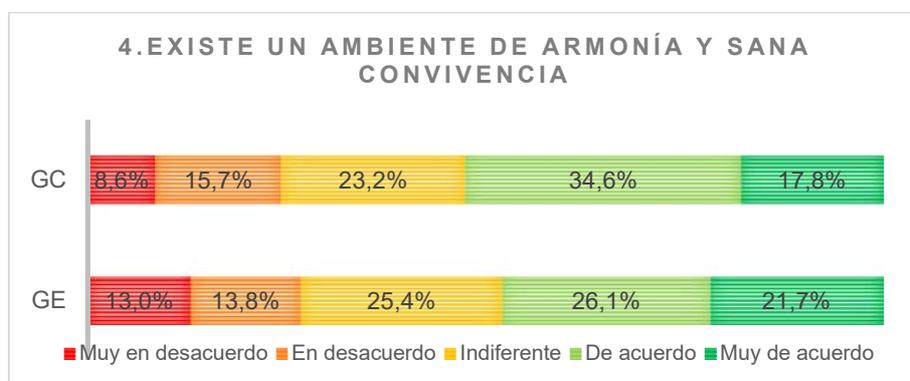


Gráfico 79 . Dinámica de la relación entre los actores 1. Alumnado GE y GC.



Gráfico 80. Dinámica de la relación entre los actores 2. Alumnado GE y GC.

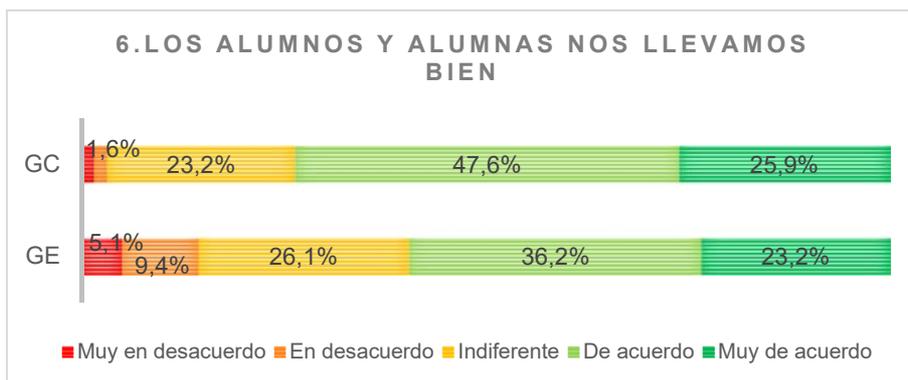


Gráfico 81. Dinámica de la relación entre los actores 3. Alumnado GE y GC.



Gráfico 82. Dinámica de la relación entre los actores 4. Alumnado GE y GC

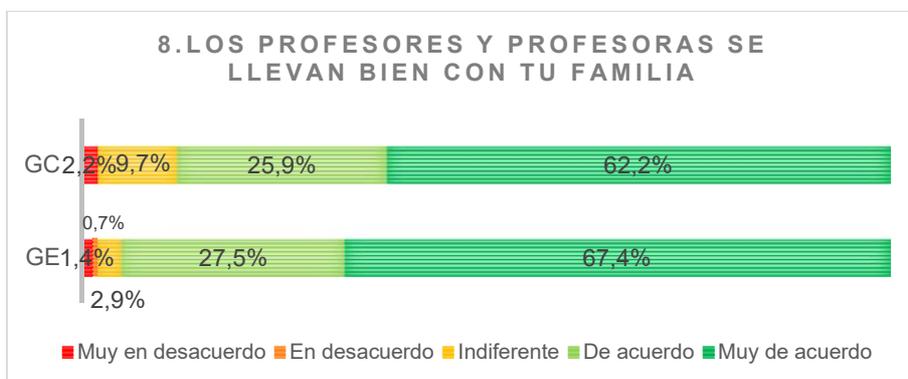


Gráfico 83. Dinámica de la relación entre los actores 5. Alumnado GE y GC.



Gráfico 84. Dinámica de la relación entre los actores 6. Alumnado GE y GC.



Gráfico 85. Dinámica de la relación entre los actores 7. Alumnado GE y GC.

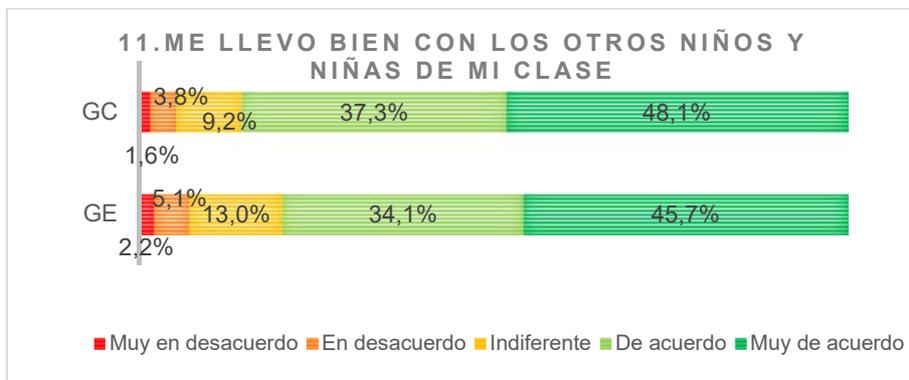


Gráfico 86. Dinámica de la relación entre los actores 8. Alumnado GE y GC.

Tabla 231.

Dinámica de la relación entre los actores 1. Alumnado GE y GC.

4.Existe un ambiente de armonía y sana convivencia

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	18	13,0	13,0	13,0
		En desacuerdo	19	13,8	13,8	26,8
		Indiferente	35	25,4	25,4	52,2
		De acuerdo	36	26,1	26,1	78,3
		Muy de acuerdo	30	21,7	21,7	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	16	8,6	8,6	8,6
		En desacuerdo	29	15,7	15,7	24,3
		Indiferente	43	23,2	23,2	47,6
		De acuerdo	64	34,6	34,6	82,2
		Muy de acuerdo	33	17,8	17,8	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

Tabla 232.

Dinámica de la relación entre los actores 2. Alumnado GE y GC.

5.Los profesores y profesoras se llevan bien

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	5	3,6	3,6	3,6
		En desacuerdo	2	1,4	1,4	5,1
		Indiferente	4	2,9	2,9	8,0
		De acuerdo	21	15,2	15,2	23,2
		Muy de acuerdo	106	76,8	76,8	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	2	1,1	1,1	1,1
		En desacuerdo	1	,5	,5	1,6
		Indiferente	8	4,3	4,3	5,9
		De acuerdo	27	14,6	14,6	20,5
		Muy de acuerdo	147	79,5	79,5	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

Tabla 233.

Dinámica de la relación entre los actores 3. Alumnado GE y GC.

6.Los alumnos y alumnas nos llevamos bien

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	7	5,1	5,1	5,1
		En desacuerdo	13	9,4	9,4	14,5
		Indiferente	36	26,1	26,1	40,6
		De acuerdo	50	36,2	36,2	76,8
		Muy de acuerdo	32	23,2	23,2	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	3	1,6	1,6	1,6
		En desacuerdo	3	1,6	1,6	3,2
		Indiferente	43	23,2	23,2	26,5
		De acuerdo	88	47,6	47,6	74,1
		Muy de acuerdo	48	25,9	25,9	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

Tabla 234.

Dinámica de la relación entre los actores 4. Alumnado GE y GC.

7.Los profesores y profesoras se llevan bien con nosotros y nosotras

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	5	3,6	3,6	3,6
		En desacuerdo	7	5,1	5,1	8,7
		Indiferente	8	5,8	5,8	14,5
		De acuerdo	28	20,3	20,3	34,8
		Muy de acuerdo	90	65,2	65,2	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	5	2,7	2,7	2,7
		En desacuerdo	8	4,3	4,3	7,0
		Indiferente	15	8,1	8,1	15,1
		De acuerdo	51	27,6	27,6	42,7
		Muy de acuerdo	106	57,3	57,3	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

Tabla 235.

Dinámica de la relación entre los actores 5. Alumnado GE y GC.

8. Los profesores y profesoras se llevan bien con tu familia

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	2	1,4	1,4	1,4
		En desacuerdo	1	,7	,7	2,2
		Indiferente	4	2,9	2,9	5,1
		De acuerdo	38	27,5	27,5	32,6
		Muy de acuerdo	93	67,4	67,4	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	4	2,2	2,2	2,2
		Indiferente	18	9,7	9,7	11,9
		De acuerdo	48	25,9	25,9	37,8
		Muy de acuerdo	115	62,2	62,2	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

Tabla 236.

Dinámica de la relación entre los actores 6. Alumnado GE y GC.

9. Yo me llevo bien con el director/a

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	9	6,5	6,5	6,5
		En desacuerdo	1	,7	,7	7,2
		Indiferente	11	8,0	8,0	15,2
		De acuerdo	38	27,5	27,5	42,8
		Muy de acuerdo	79	57,2	57,2	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	3	1,6	1,6	1,6
		En desacuerdo	2	1,1	1,1	2,7
		Indiferente	21	11,4	11,4	14,1
		De acuerdo	32	17,3	17,3	31,4
		Muy de acuerdo	127	68,6	68,6	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

Tabla 237.

Dinámica de la relación entre los actores 7. Alumnado GE y GC.

10. Yo me llevo bien con mis profesores y profesoras

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	5	3,6	3,6	3,6
		En desacuerdo	2	1,4	1,4	5,1
		Indiferente	16	11,6	11,6	16,7
		De acuerdo	42	30,4	30,4	47,1
		Muy de acuerdo	73	52,9	52,9	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	4	2,2	2,2	2,2
		En desacuerdo	6	3,2	3,2	5,4
		Indiferente	14	7,6	7,6	13,0
		De acuerdo	40	21,6	21,6	34,6
		Muy de acuerdo	121	65,4	65,4	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

Tabla 238.

Dinámica de la relación entre los actores 8. Alumnado GE y GC.

11. Me llevo bien con los otros niños y niñas de mi clase

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	3	2,2	2,2	2,2
		En desacuerdo	7	5,1	5,1	7,2
		Indiferente	18	13,0	13,0	20,3
		De acuerdo	47	34,1	34,1	54,3
		Muy de acuerdo	63	45,7	45,7	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	3	1,6	1,6	1,6
		En desacuerdo	7	3,8	3,8	5,4
		Indiferente	17	9,2	9,2	14,6
		De acuerdo	69	37,3	37,3	51,9
		Muy de acuerdo	89	48,1	48,1	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

Para continuar con el estudio del presente indicador y ver la distribución de la variable en cada grupo, se realiza el diagrama de cajas y bigotes (gráfico 87), en el que destaca la presencia de valores outliers bajos en ambos grupos. Existe una concentración de valores más altos en el GC respecto al GE al observarse que percentil 25 y mediana son superiores, y encontrarse una menor variabilidad. La mediana del GC toma un valor cercano a 4,5, lo que implica que más del 50% del alumnado ha puntuado este indicador por encima de ese valor.

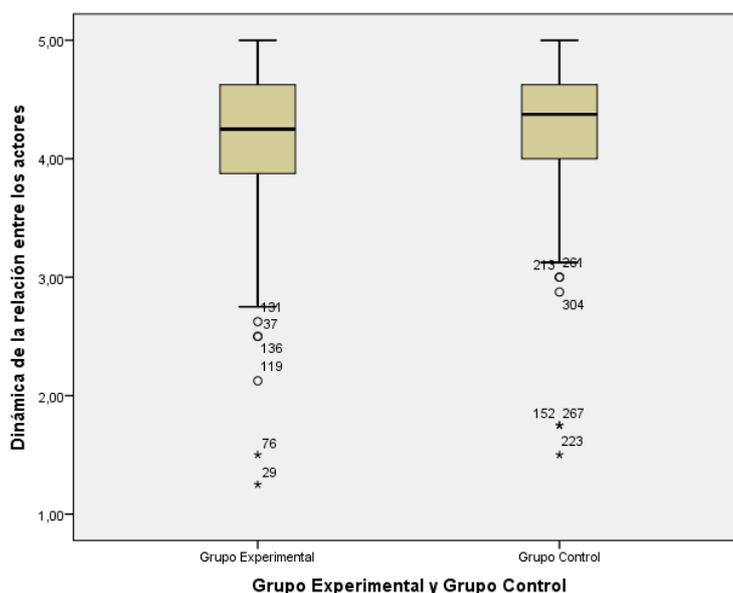


Gráfico 87. Diagrama de cajas y bigotes. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado GE y GC.

Como puede verse en el gráfico 88 (tabla 239), la media es 0,08 superior en el GC. Se procede a comprobar si esa diferencia es significativa.

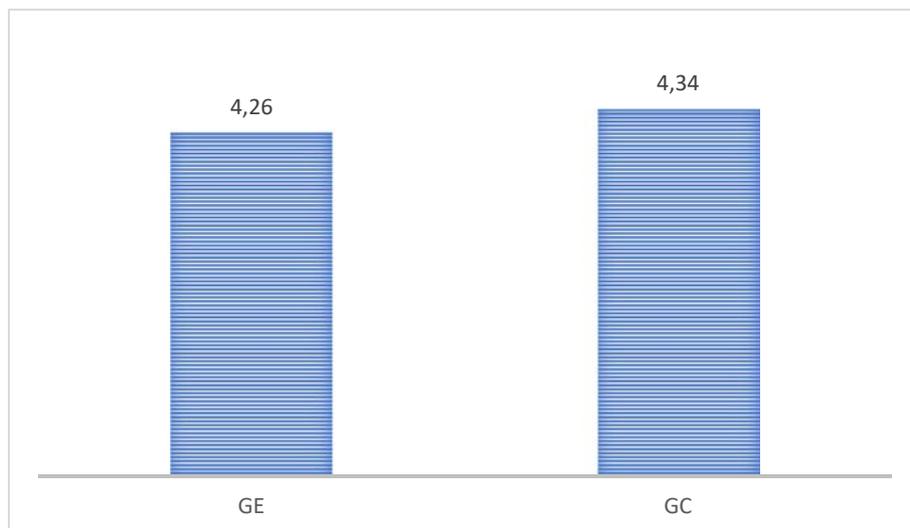


Gráfico 88. Media. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado GE y GC.

Tabla 239.

Media. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado GE y GC.

Informe

Dinámica de la relación entre los actores

GE y GC	Media	N	Desviación estándar
GE	4,2576	131	,46944
GC	4,3443	175	,38521
Total	4,3072	306	,42477

Para testar si la dinámica de la relación entre los actores sigue normalidad se procede con la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov (tabla 240). El nivel de significación es menor que 0,05, por tanto, se rechaza que las muestras estudiadas se aproximen a una distribución normal. Además, se comprueba la homogeneidad de varianzas mediante el estadístico de Levene (tabla 241). Dado que el nivel de significación es menor que 0,05 se concluye que hay heterogeneidad en las varianzas. Como no se cumple el supuesto de normalidad ni de homogeneidad de varianzas, se procede con la prueba estadística de U de Mann-Whitney (tabla 242). Se concluye que no hay diferencias significativas

entre GE y GC en la dinámica de la relación entre los actores. La *d* de Cohen toma un valor de 0,205.

Tabla 240.

Normalidad. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado GE y GC.

	GE y GC	Kolmogorov-Smirnov ^a			
		Estadístico	gl	Sig.	Sig.
Dinámica de la relación entre los actores	GE	,097	131	,004	,001
	GC	,149	129	,000	,000

Tabla 241.

Homocedasticidad. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado GE y GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Dinámica de la relación entre los actores	Se basa en la media	5,062	1	258	,025
	Se basa en la mediana	4,684	1	258	,031
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	4,684	1	257,664	,031
	Se basa en la media recortada	4,863	1	258	,028

Tabla 242.

U de Mann-Whitney. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado GE y GC.

Estadísticos de prueba^a

Dinámica de la relación entre los actores	
U de Mann-Whitney	7612,500
W de Wilcoxon	16258,500
Z	-1,386
Sig. asintótica (bilateral)	,166

a. Variable de agrupación: GE y GC

Se muestra seguidamente el gráfico de medias por ciclo y sexo (gráfico 89 tabla 243). Las chicas son más positivas en sus valoraciones que los chicos, a

excepción de las chicas de 3º ciclo del GC que puntúan 0,01 por debajo de sus compañeros.

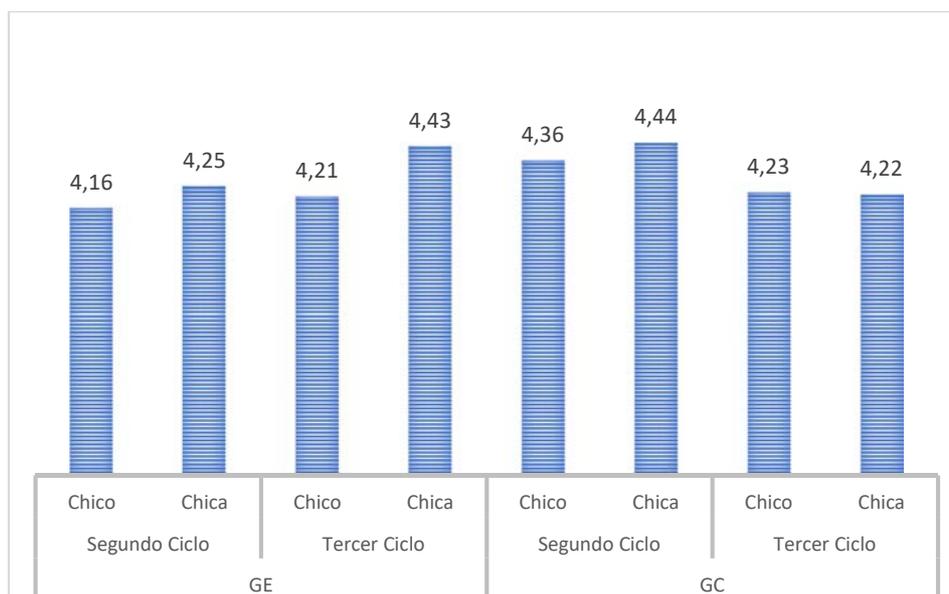


Gráfico 89. Media por género y ciclo. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado GE y GC.

Tabla 243.

Media por género y ciclo. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado GE y GC.

Informe

Dinámica de la relación entre los actores

GE y GC	Ciclo	GÉNERO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
GE	Segundo Ciclo	Chico	4,1591	4,1250	33	,49438
		Chica	4,2545	4,2500	28	,49824
		Total	4,2029	4,1250	61	,49432
	Tercer Ciclo	Chico	4,2083	4,2500	39	,48185
		Chica	4,4274	4,5000	31	,36483
		Total	4,3054	4,3750	70	,44469
	Total	Chico	4,1858	4,2500	72	,48480
		Chica	4,3453	4,3750	59	,43817
		Total	4,2576	4,2500	131	,46944
GC	Segundo Ciclo	Chico	4,3642	4,3750	58	,44010
		Chica	4,4421	4,5000	41	,35805
		Total	4,3965	4,3750	99	,40800
	Tercer Ciclo	Chico	4,2270	4,2500	38	,37087
		Chica	4,2173	4,2500	42	,45032
		Total	4,2219	4,2500	80	,41193

	Total	Chico	4,3099	4,3750	96	,41753
		Chica	4,3283	4,3750	83	,42038
		Total	4,3184	4,3750	179	,41778
Total	Segundo Ciclo	Chico	4,2898	4,3750	91	,46840
		Chica	4,3659	4,3750	69	,42731
		Total	4,3227	4,3750	160	,45134
	Tercer Ciclo	Chico	4,2175	4,2500	77	,42795
		Chica	4,3065	4,2500	73	,42647
		Total	4,2608	4,2500	150	,42813
	Total	Chico	4,2567	4,2500	168	,45044
		Chica	4,3354	4,3750	142	,42640
		Total	4,2927	4,3125	310	,44064

Para comprobar el efecto de las variables género y ciclo sobre el indicador estudiado, a saber, dinámica de la relación entre los actores, se procede con la prueba Modelo Lineal Mixto (en adelante MLM), concluyéndose que la variable género supera levemente el nivel 0,05, por lo que no tiene efecto significativo sobre el indicador, como tampoco lo tiene la variable ciclo ni la intersección de las mismas. Es decir, los chicos y las chicas se comportan de forma similar en los dos ciclos (tabla 244).

Tabla 244.

MLM. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	5,763	5000,152	,000
GÉNERO	1	316,409	3,396	,066
CICLO	1	5,763	,427	,538
GÉNERO * CICLO	1	316,409	,051	,822

a. Variable dependiente: Dinámica de la relación entre los actores.

3.4.5 Existencia de canales de comunicación.

Se pretende estudiar la “Existencia de canales de comunicación” que permitan a los distintos miembros de la comunidad educativa estar informados de cuanto sucede en el colegio. Este indicador consta de diferentes ítems (gráficos 90 a 97, tablas 245 a 252).

En el primero de ellos, la pregunta 12, hay bastante homogeneidad en las respuestas del GE y GC, es decir, el alumnado de ambos grupos se siente informado de lo que sucede en su centro. El alumnado del GE es más positivo en su percepción de que los profesores se cuentan entre sí las cosas importantes que suceden. Pero, en todos los demás ítems de indicador, el peso de las valoraciones positivas es mayor en el GC, de tal manera que el alumnado de estos centros se comunica bien entre sí, con los docentes y con el director/a.



Gráfico 90. Existencia de canales de comunicación 1. Alumnado GE y GC.



Gráfico 91. Existencia de canales de comunicación 2. Alumnado GE y GC.



Gráfico 92. Existencia de canales de comunicación 3. Alumnado GE y GC.

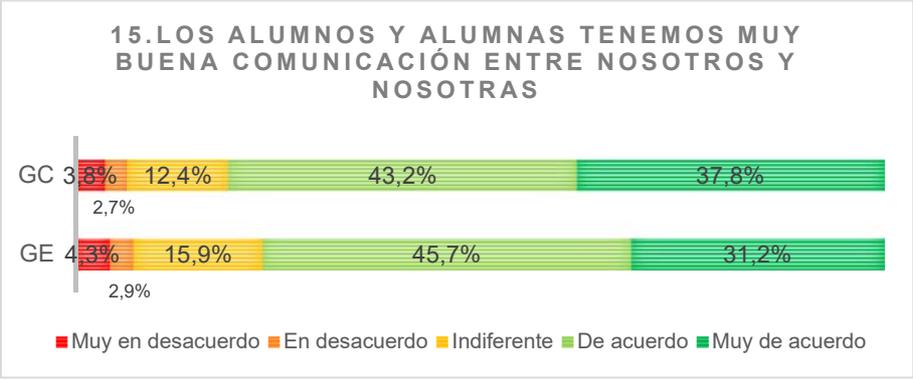


Gráfico 93. Existencia de canales de comunicación 4. Alumnado GE y GC.

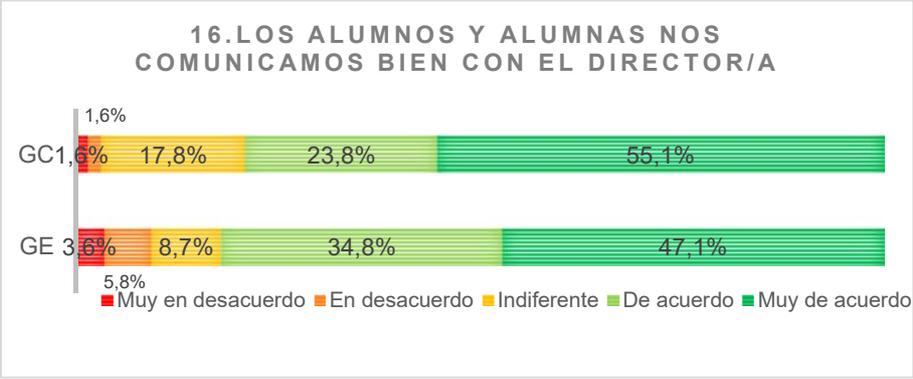


Gráfico 94. Existencia de canales de comunicación 5. Alumnado GE y GC.



Gráfico 95. Existencia de canales de comunicación 6. Alumnado GE y GC.

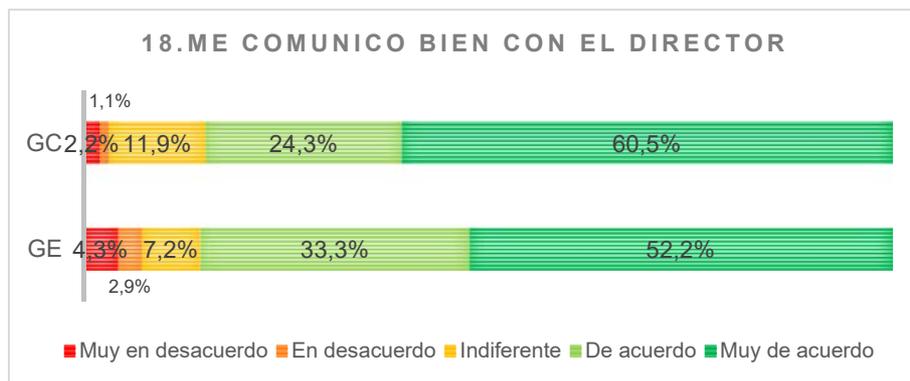


Gráfico 96. Existencia de canales de comunicación 7. Alumnado GE y GC.



Gráfico 97. Existencia de canales de comunicación 8. Alumnado GE y GC.

Tabla 245.

Existencia de canales de comunicación 1. Alumnado GE y GC.

12. Nos informan de todas las cosas importantes que sucede

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	10	7,2	7,2	7,2
		En desacuerdo	7	5,1	5,1	12,3
		Indiferente	21	15,2	15,2	27,5
		De acuerdo	41	29,7	29,7	57,2
		Muy de acuerdo	59	42,8	42,8	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	8	4,3	4,3	4,3
		En desacuerdo	7	3,8	3,8	8,1
		Indiferente	33	17,8	17,8	25,9
		De acuerdo	50	27,0	27,0	53,0
		Muy de acuerdo	87	47,0	47,0	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

Tabla 246.

Existencia de canales de comunicación 2. Alumnado GE y GC.

13.Los profesores y profesoras se cuentan entre ellos todas las cosas importantes que suceden en el colegio.

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	5	3,6	3,6	3,6
		En desacuerdo	3	2,2	2,2	5,8
		Indiferente	11	8,0	8,0	13,8
		De acuerdo	39	28,3	28,3	42,0
		Muy de acuerdo	80	58,0	58,0	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
		GC	Válido	Muy en desacuerdo	4	2,2
En desacuerdo	1			,5	,5	2,7
Indiferente	35			18,9	18,9	21,6
De acuerdo	49			26,5	26,5	48,1
Muy de acuerdo	96			51,9	51,9	100,0
Total	185			100,0	100,0	

Tabla 247.

Existencia de canales de comunicación 3. Alumnado GE y GC.

14.Los alumnos y alumnas tenemos buena comunicación con los profesores y profesoras.

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	4	2,9	2,9	2,9
		En desacuerdo	4	2,9	2,9	5,8
		Indiferente	25	18,1	18,1	23,9
		De acuerdo	47	34,1	34,1	58,0
		Muy de acuerdo	58	42,0	42,0	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
		GC	Válido	Muy en desacuerdo	4	2,2
En desacuerdo	2			1,1	1,1	3,2
Indiferente	26			14,1	14,1	17,3
De acuerdo	73			39,5	39,5	56,8
Muy de acuerdo	80			43,2	43,2	100,0
Total	185			100,0	100,0	

Total	185	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

Tabla 248.

Existencia de canales de comunicación 4. Alumnado GE y GC.

15.Los alumnos y alumnas tenemos muy buena comunicación entre nosotros y nosotras

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	6	4,3	4,3	4,3
		En desacuerdo	4	2,9	2,9	7,2
		Indiferente	22	15,9	15,9	23,2
		De acuerdo	63	45,7	45,7	68,8
		Muy de acuerdo	43	31,2	31,2	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	7	3,8	3,8	3,8
		En desacuerdo	5	2,7	2,7	6,5
		Indiferente	23	12,4	12,4	18,9
		De acuerdo	80	43,2	43,2	62,2
		Muy de acuerdo	70	37,8	37,8	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

Tabla 249.

Existencia de canales de comunicación 5. Alumnado GE y GC.

16.Los alumnos y alumnas nos comunicamos bien con el director/a

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	5	3,6	3,6	3,6
		En desacuerdo	8	5,8	5,8	9,4
		Indiferente	12	8,7	8,7	18,1
		De acuerdo	48	34,8	34,8	52,9
		Muy de acuerdo	65	47,1	47,1	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	3	1,6	1,6	1,6
		En desacuerdo	3	1,6	1,6	3,2
		Indiferente	33	17,8	17,8	21,1
		De acuerdo	44	23,8	23,8	44,9

	Muy de acuerdo	102	55,1	55,1	100,0
	Total	185	100,0	100,0	

Tabla 250.

Existencia de canales de comunicación 6. Alumnado GE y GC.

17. Los alumnos y alumnas tenemos buena relación con los profesores y profesoras.

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	3	2,2	2,2	2,2
		En desacuerdo	9	6,5	6,5	8,7
		Indiferente	10	7,2	7,2	15,9
		De acuerdo	53	38,4	38,4	54,3
		Muy de acuerdo	63	45,7	45,7	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	4	2,2	2,2	2,2
		En desacuerdo	4	2,2	2,2	4,3
		Indiferente	20	10,8	10,8	15,1
		De acuerdo	64	34,6	34,6	49,7
		Muy de acuerdo	93	50,3	50,3	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

Tabla 251.

Existencia de canales de comunicación 7. Alumnado GE y GC.

18. Me comunico bien con el director

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	6	4,3	4,3	4,3
		En desacuerdo	4	2,9	2,9	7,2
		Indiferente	10	7,2	7,2	14,5
		De acuerdo	46	33,3	33,3	47,8
		Muy de acuerdo	72	52,2	52,2	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	4	2,2	2,2	2,2
		En desacuerdo	2	1,1	1,1	3,2
		Indiferente	22	11,9	11,9	15,1

	De acuerdo	45	24,3	24,3	39,5
	Muy de acuerdo	112	60,5	60,5	100,0
	Total	185	100,0	100,0	

Tabla 252.

Existencia de canales de comunicación 8. Alumnado GE y GC.

19.Me comunico bien con mis profesores y profesoras.

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	4	2,9	2,9	2,9
		En desacuerdo	1	,7	,7	3,6
		Indiferente	12	8,7	8,7	12,3
		De acuerdo	44	31,9	31,9	44,2
		Muy de acuerdo	77	55,8	55,8	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	5	2,7	2,7	2,7
		En desacuerdo	3	1,6	1,6	4,3
		Indiferente	11	5,9	5,9	10,3
		De acuerdo	54	29,2	29,2	39,5
		Muy de acuerdo	112	60,5	60,5	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

En el diagrama de cajas y bigotes se muestra que la mediana es más alta en el GC y la variabilidad también es menor, lo que implica que existe una mayor concentración de valores más altos en el GC, tal y como sucedía también en el indicador previo (gráfico 98).

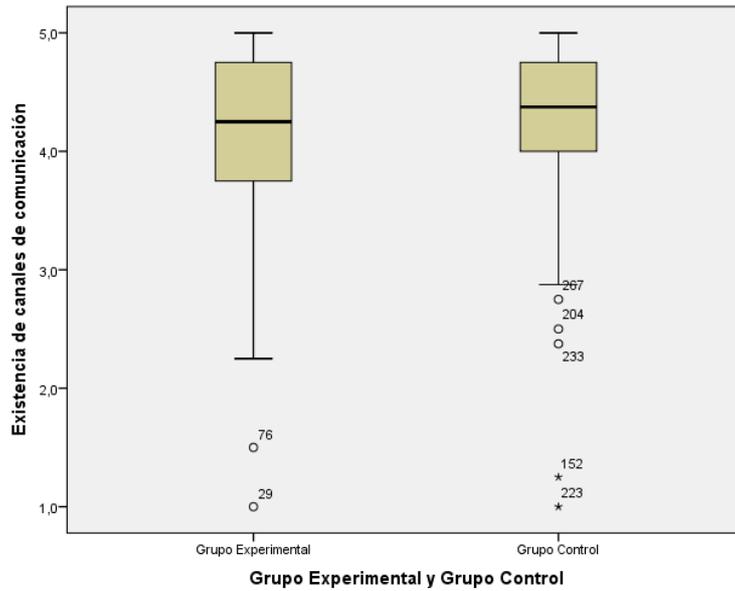


Gráfico 98. Diagrama de cajas y bigotes. Existencia de canales de comunicación. Alumnado GE y GC.

También la media es más elevada en el GC que en el GE (gráfico 99 tabla 253).

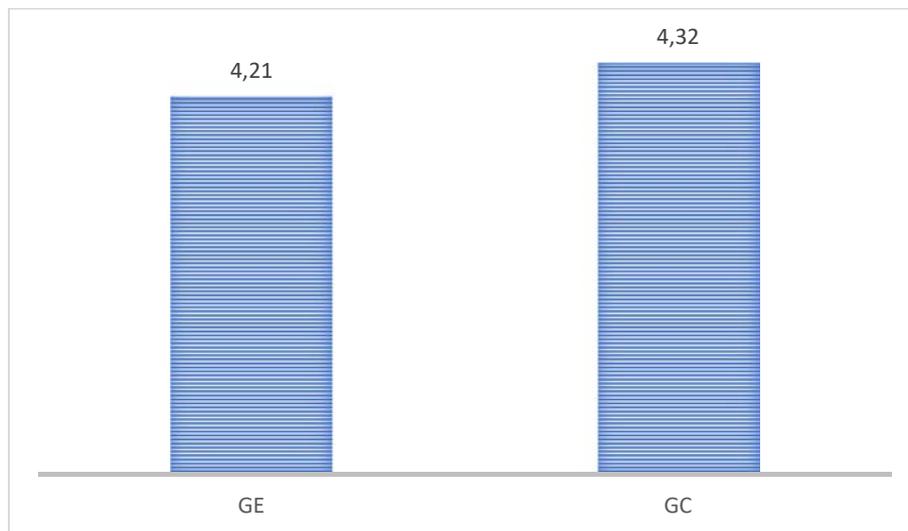


Gráfico 99. Media. Existencia de canales de comunicación. Alumnado GE y GC.

Tabla 253.

Media. Existencia de canales de comunicación. Alumnado GE y GC.

Informe

Existencia de canales de comunicación

GE y GC	Media	Mediana	N	Desviación estándar
GE	4,210	4,313	136	,6435
GC	4,319	4,375	180	,4741
Total	4,272	4,375	316	,5550

Como no hay normalidad ni homocedasticidad (tablas 254 y 255), se procede con la prueba U de Mann-Whitney (tabla 256) a fin de comprobar si la diferencia de medias es significativa, concluyéndose que no lo es puesto que el nivel de significación es mayor que 0,05. El resultado de la prueba d de Cohen ($d = 0,197$) nos indica que el tamaño del efecto de pertenecer al GE o GC es débil en este indicador, es decir, la aplicación de las AEE no tiene efecto significativo en la “Existencia de canales de comunicación” en los colegios estudiados.

Tabla 254.

Normalidad. Existencia de canales de comunicación. Alumnado GE y GC.

	GE y GC	Kolmogorov-Smirnov ^a			
		Estadístico	gl	Sig.	Sig.
Existencia de canales de comunicación	GE	,144	136	,000	,000
	GC	,121	180	,000	,000

Tabla 255.

Homocedasticidad. Existencia de canales de comunicación. Alumnado GE y GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Existencia de canales de comunicación	Se basa en la media	15,146	1	314	,000

Tabla 256.

U de Mann-Whitney. Existencia de canales de comunicación. Alumnado GE y GC.

Estadísticos de prueba^a

	Canales comunicación
U de Mann-Whitney	8530,000
W de Wilcoxon	17846,000
Z	-1,111
Sig. asintótica (bilateral)	,267

a. Variable de agrupación: GREXPR_GRCONTROL

Se muestra a continuación el gráfico de medias por ciclo y género (gráfico 100 tabla 257), en el que se aprecia nuevamente que las valoraciones de las chicas de 2º y 3º ciclo, tanto de GE como de GC, son más elevadas. La mayor puntuación media en este indicador la otorgan las chicas de 2º ciclo del GC.

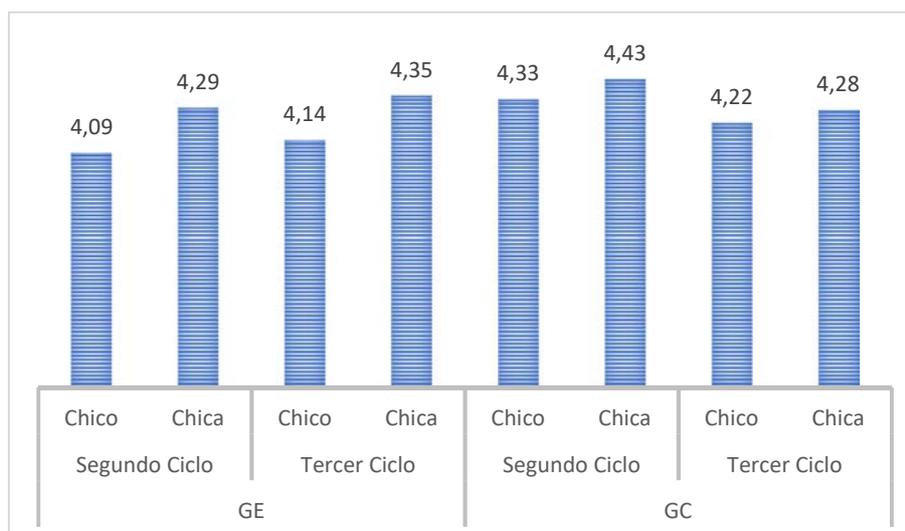


Gráfico 100. Media por género y ciclo. Existencia de canales de comunicación. Alumnado GE y GC.

Tabla 257.

Media por género y ciclo. Existencia de canales de comunicación. Alumnado GE y GC.

Informe

Existencia de canales de comunicación

GE y GC	Ciclo	GÉNERO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
GE	Segundo Ciclo	Chico	4,086	4,250	35	,7456
		Chica	4,294	4,250	31	,4943
		Total	4,184	4,250	66	,6438

	Tercer Ciclo	Chico	4,144	4,250	39	,7132	
		Chica	4,351	4,500	31	,5414	
		Total	4,236	4,375	70	,6467	
	Total	Chico	4,117	4,250	74	,7243	
		Chica	4,323	4,500	62	,5149	
		Total	4,210	4,313	136	,6435	
GC	Segundo Ciclo	Chico	4,333	4,500	59	,5025	
		Chica	4,428	4,500	40	,4032	
		Total	4,371	4,500	99	,4651	
	Tercer Ciclo	Chico	4,224	4,250	39	,5274	
		Chica	4,283	4,250	42	,4357	
		Total	4,255	4,250	81	,4798	
	Total	Chico	4,290	4,375	98	,5126	
		Chica	4,354	4,375	82	,4239	
		Total	4,319	4,375	180	,4741	
	Total	Segundo Ciclo	Chico	4,241	4,375	94	,6124
			Chica	4,370	4,500	71	,4469
			Total	4,296	4,500	165	,5496
Tercer Ciclo		Chico	4,184	4,250	78	,6244	
		Chica	4,312	4,375	73	,4810	
		Total	4,246	4,250	151	,5615	
Total		Chico	4,215	4,375	172	,6167	
		Chica	4,340	4,375	144	,4638	
		Total	4,272	4,375	316	,5550	

Para comprobar si estas diferencias son significativas se lleva a cabo la prueba MLM (tabla 258) cuyos resultados muestran que el género sí tiene una influencia significativa en la percepción de este indicador: “Existencia de canales de comunicación”, dado que el nivel de significación es 0,018. Sin embargo, la variable ciclo no arroja diferencias significativas, como tampoco la interacción ciclo/género. Así pues, puede concluirse que el género influye y, además, se comporta igual en los dos ciclos estudiados, es decir, las chicas puntúan siempre más alto y el salto en las puntuaciones entre ambos géneros es similar en 2º y 3º ciclo.

Tabla 258.

MLM. Existencia de canales de comunicación. Alumnado GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	319	12889,491	,000
GÉNERO	1	319	5,690	,018
CICLO	1	319	,011	,917
GÉNERO * CICLO	1	319,000	,048	,827

a. Variable dependiente: Existencia de canales de comunicación.

3.4.6 Existencia de un clima de confianza.

El indicador “Existencia de un clima de confianza” consta de 4 ítems (gráficos 101 a 104, tablas 259 a 262), los cuales son puntuados positivamente por el GE (ítem 20, que habla de la confianza que se tienen unos a otros), por el GC (ítem 21, en el que se pregunta sobre la confianza de los niños y niñas en el director/a del colegio) o por ambos grupos (ítem 22 y 23, que versan sobre la confianza en los maestros y maestras).



Gráfico 101. Existencia de un clima de confianza 1. Alumnado GE y GC.



Gráfico 102. Existencia de un clima de confianza 2. Alumnado GE y GC.



Gráfico 103. Existencia de un clima de confianza 3. Alumnado GE y GC.

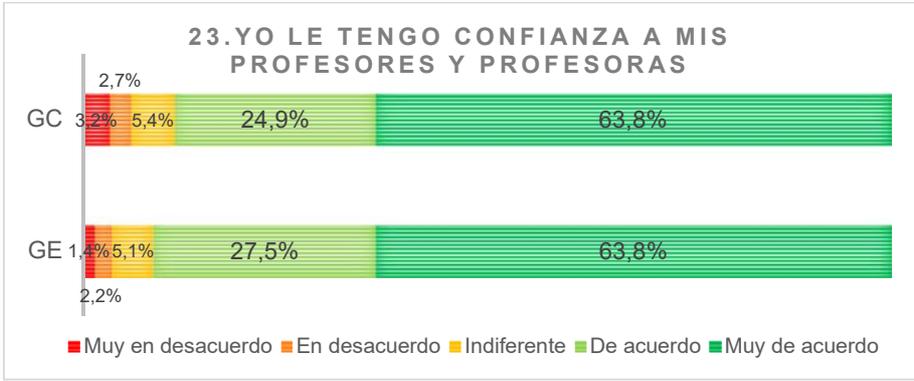


Gráfico 104. Existencia de un clima de confianza 4. Alumnado GE y GC.

Tabla 259.

Existencia de un clima de confianza 1. Alumnado GE y GC.

20. Todos nos tenemos confianza unos a otros.

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	8	5,8	5,8	5,8
		En desacuerdo	13	9,4	9,4	15,2
		Indiferente	28	20,3	20,3	35,5
		De acuerdo	44	31,9	31,9	67,4
		Muy de acuerdo	45	32,6	32,6	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	6	3,2	3,2	3,2
		En desacuerdo	18	9,7	9,7	13,0
		Indiferente	48	25,9	25,9	38,9
		De acuerdo	69	37,3	37,3	76,2
		Muy de acuerdo	44	23,8	23,8	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

Tabla 260.

Existencia de un clima de confianza 2. Alumnado GE y GC.

21. Los niños y niñas tenemos confianza en el director/a

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	3	2,2	2,2	2,2
		En desacuerdo	6	4,3	4,3	6,5
		Indiferente	19	13,8	13,8	20,3
		De acuerdo	46	33,3	33,3	53,6
		Muy de acuerdo	64	46,4	46,4	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	3	1,6	1,6	1,6
		En desacuerdo	1	,5	,5	2,2
		Indiferente	20	10,8	10,8	13,0
		De acuerdo	42	22,7	22,7	35,7
		Muy de acuerdo	119	64,3	64,3	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

Tabla 261.

Existencia de un clima de confianza 3. Alumnado GE y GC.

22. Los niños y niñas tenemos confianza en los profesores y profesoras

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	4	2,9	2,9	2,9
		En desacuerdo	2	1,4	1,4	4,3
		Indiferente	14	10,1	10,1	14,5
		De acuerdo	44	31,9	31,9	46,4
		Muy de acuerdo	74	53,6	53,6	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	2	1,1	1,1	1,1
		En desacuerdo	8	4,3	4,3	5,4
		Indiferente	14	7,6	7,6	13,0
		De acuerdo	59	31,9	31,9	44,9
		Muy de acuerdo	102	55,1	55,1	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

Tabla 262.

Existencia de un clima de confianza 4. Alumnado GE y GC.

23. Yo le tengo confianza a mis profesores y profesoras

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	2	1,4	1,4	1,4
		En desacuerdo	3	2,2	2,2	3,6
		Indiferente	7	5,1	5,1	8,7
		De acuerdo	38	27,5	27,5	36,2
		Muy de acuerdo	88	63,8	63,8	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	6	3,2	3,2	3,2
		En desacuerdo	5	2,7	2,7	5,9
		Indiferente	10	5,4	5,4	11,4
		De acuerdo	46	24,9	24,9	36,2
		Muy de acuerdo	118	63,8	63,8	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

El diagrama de cajas y bigotes (gráfico 105) muestra que ambas distribuciones presentan una Asimetría negativa, sin embargo, es más acentuada en el GC, lo que implica que existe una concentración más fuerte de valores altos en este grupo respecto al GE.

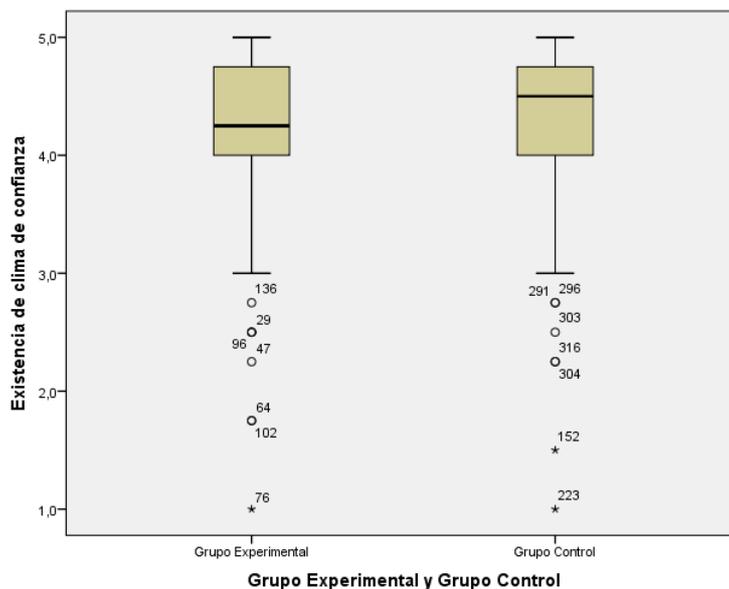


Gráfico 105. Diagrama de cajas y bigotes. Existencia de un clima de confianza. Alumnado GE y GC.

Ante el elevado número de valores outliers y dado que estos se concentran en las puntuaciones más bajas, se decide estudiar quiénes son los alumnos o alumnas que hacen estas valoraciones (tablas 263 a 265). Así, se ha podido constatar que 8 alumnos/as de 3º y 13 de 6º otorgan puntuaciones bajas a este indicador, es decir los niños y niñas más pequeños, así como los más mayores de entre los encuestados han sido los más críticos. De entre los 26 casos de puntuación baja, 17 son chicos frente a 9 chicas. Igualmente, las valoraciones bajas se concentran en dos colegios, siendo uno del GE y otro del GC.

Tabla 263.

Existencia de un clima de confianza, por curso. Alumnado GE y GC.

		CURSO			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3º	8	30,8	30,8	30,8
	4º	2	7,7	7,7	38,5
	5º	3	11,5	11,5	50,0
	6º	13	50,0	50,0	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Tabla 264.

Existencia de un clima de confianza, por género. Alumnado GE y GC.

		GÉNERO			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Chico	17	65,4	65,4	65,4
	Chica	9	34,6	34,6	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Tabla 265.

Existencia de un clima de confianza, por colegio. Alumnado GE y GC.

		COLEGIO			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	C1GE	2	7,7	7,7	7,7
	C2GE	11	42,3	42,3	50,0
	C1GC	11	42,3	42,3	92,3
	C2GC	2	7,7	7,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Por primera vez en el presente estudio las medias de GE y GC obtienen el mismo valor, como se puede observar en el gráfico siguiente (gráfico 106 y tabla 266).

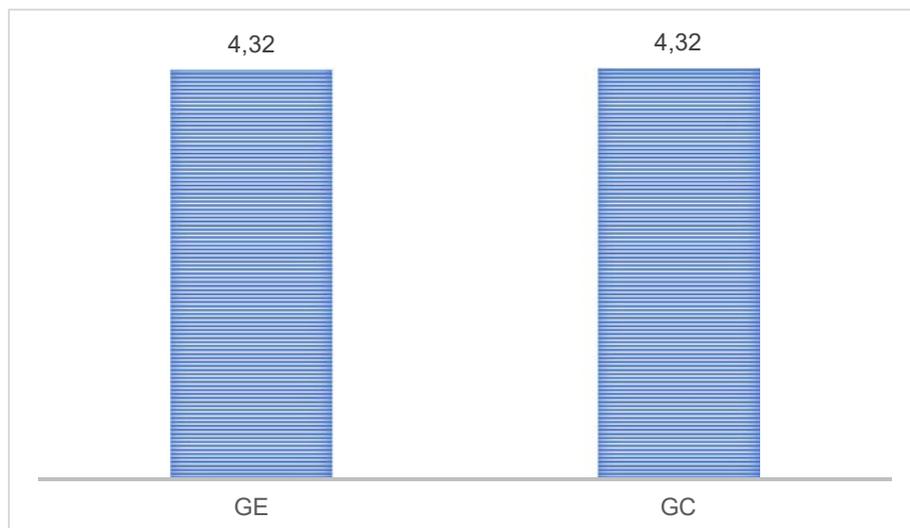


Gráfico 106. Media. Existencia de un clima de confianza. Alumnado GE y GC.

Tabla 266.

Media. Existencia de un clima de confianza. Alumnado GE y GC.

Informe

Existencia de clima de confianza

GE y GC	Media	N	Desviación estándar
GE	4,315	130	,5617
GC	4,320	178	,5465
Total	4,318	308	,5521

Tras comprobar que sí hay homogeneidad de varianzas, pero no hay normalidad, (tablas 267 y 268), se lleva a cabo la prueba estadística de U de Mann-Whitney (tabla 269). A partir de los valores que arroja esta prueba se puede concluir que no hay diferencias significativas en las medias por lo que respecta a la “Existencia de un clima de confianza” en el GE y GC. No obstante, la *d* de Cohen obtiene un valor de 0,009, por lo que puede decirse que el efecto de la aplicación o no de las AEE es escaso en la percepción de este indicador.

Tabla 267.

Normalidad. Existencia de un clima de confianza. Alumnado GE y GC.

		Kolmogorov-Smirnov ^a				
		GE y GC	Estadístico	gl	Sig.	Sig.
Existencia de clima de confianza	GE		,157	130	,000	,000
	GC		,155	178	,000	,000

Tabla 268.

Homocedasticidad. Existencia de un clima de confianza. Alumnado GE y GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Existencia de clima de confianza	Se basa en la media	,342	1	306	,559
	Se basa en la mediana	,296	1	306	,587
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,296	1	305,968	,587
	Se basa en la media recortada	,348	1	306	,556

Tabla 269.

U de Mann-Whitney. Existencia de un clima de confianza. Alumnado GE y GC.

Estadísticos de prueba^a

	EXISTENCIA_CLIMA CONFianza
U de Mann-Whitney	9103,500
W de Wilcoxon	18694,500
Z	-,638
Sig. asintótica (bilateral)	,523

a. Variable de agrupación: GE y GC

Como puede comprobarse en el gráfico 107 (tabla 270) que se muestra seguidamente, las chicas puntúan más alto en el 3º ciclo del GE y en el 2º ciclo de GC. En el 2º ciclo de GE las puntuaciones de los chicos y las chicas son muy cercanas y las chicas del 3º ciclo de GC puntúan más bajo en el presente indicador, con una diferencia de 0,13 respecto a los chicos.

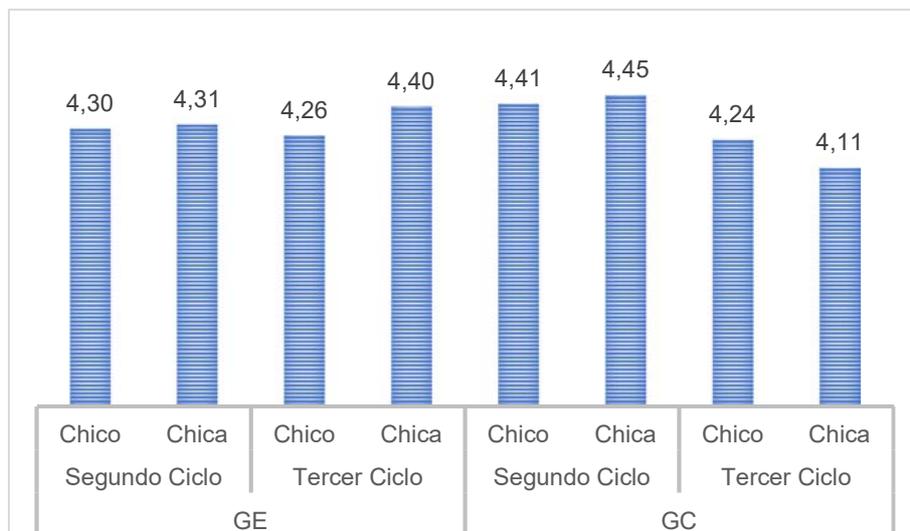


Gráfico 107. Media por género y ciclo. Existencia de un clima de confianza. Alumnado GE y GC.

Tabla 270.

Media por género y ciclo. Existencia de un clima de confianza. Alumnado GE y GC.

Informe

Existencia de clima de confianza

GE y GC	Ciclo	GÉNERO	Media	N	Desviación estándar
GE	Segundo Ciclo	Chico	4,295	33	,5571
		Chica	4,315	31	,5700
		Total	4,305	64	,5590
	Tercer Ciclo	Chico	4,264	36	,5974
		Chica	4,400	30	,5318
		Total	4,326	66	,5683
	Total	Chico	4,279	69	,5745
		Chica	4,357	61	,5486
		Total	4,315	130	,5617
GC	Segundo Ciclo	Chico	4,413	60	,5539
		Chica	4,452	42	,5128
		Total	4,429	102	,5351
	Tercer Ciclo	Chico	4,243	36	,4873
		Chica	4,113	40	,5660
		Total	4,174	76	,5308
	Total	Chico	4,349	96	,5337
		Chica	4,287	82	,5626
		Total	4,320	178	,5465
Total	Segundo Ciclo	Chico	4,371	93	,5549
	Chica	4,394	73	,5383	

	Total	4,381	166	,5461
Tercer Ciclo	Chico	4,253	72	,5414
	Chica	4,236	70	,5661
	Total	4,245	142	,5518
Total	Chico	4,320	165	,5505
	Chica	4,316	143	,5558
	Total	4,318	308	,5521

Para comprobar si las diferencias entre género y ciclo son estadísticamente significativas, se procede con el MLM, a partir de cuyos resultados puede concluirse que el género no influye significativamente en la “Existencia de un clima de confianza”, si bien el ciclo sí tiene un efecto significativo en este indicador; el alumnado del 2º ciclo es más positivo que el del 3º ciclo (tabla 271).

Tabla 271.

MLM. Existencia de un clima de confianza. Alumnado GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	304	18669,332	,000
GÉNERO	1	304	,002	,968
CICLO	1	304	4,764	,030
GÉNERO * CICLO	1	304	,104	,748

a. Variable dependiente: Existencia de clima de confianza.

3.4.7 Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio.

Se muestra la valoración de los ítems en los gráficos 108 a 110 (tablas 272 a 274).



Gráfico 108. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 1. Alumnado GE y GC.

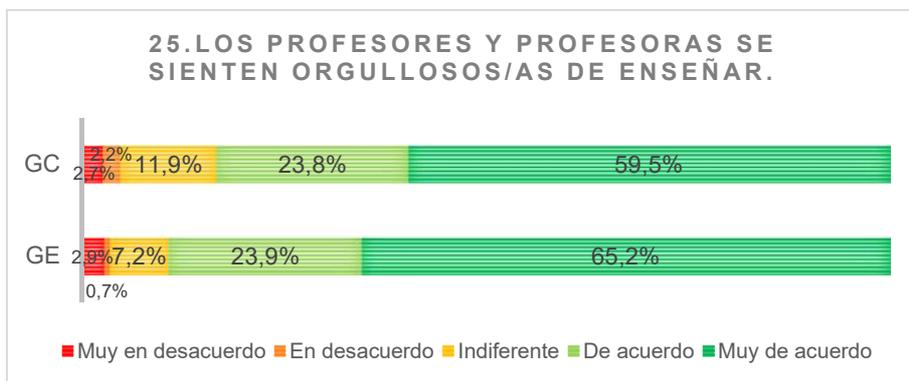


Gráfico 109. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 2. Alumnado GE y GC.

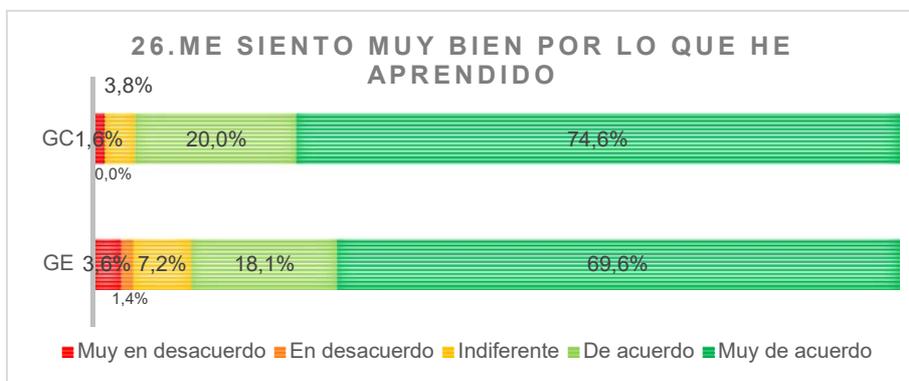


Gráfico 110. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 3. Alumnado GE y GC

Tabla 272.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 1. Alumnado GE y GC.

24.El director/a se siente orgulloso/a de ser el director/a

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	3	2,2	2,2	2,2
		En desacuerdo	6	4,3	4,3	6,5
		Indiferente	19	13,8	13,8	20,3
		De acuerdo	35	25,4	25,4	45,7
		Muy de acuerdo	75	54,3	54,3	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	2	1,1	1,1	1,1
		En desacuerdo	1	,5	,5	1,6
		Indiferente	42	22,7	22,7	24,3
		De acuerdo	35	18,9	18,9	43,2
		Muy de acuerdo	105	56,8	56,8	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

Tabla 273.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 2. Alumnado GE y GC.

25.Los profesores y profesoras se sienten orgullosos/as de enseñar.

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	4	2,9	2,9	2,9
		En desacuerdo	1	,7	,7	3,6
		Indiferente	10	7,2	7,2	10,9
		De acuerdo	33	23,9	23,9	34,8
		Muy de acuerdo	90	65,2	65,2	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	5	2,7	2,7	2,7
		En desacuerdo	4	2,2	2,2	4,9
		Indiferente	22	11,9	11,9	16,8
		De acuerdo	44	23,8	23,8	40,5
		Muy de acuerdo	110	59,5	59,5	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

Tabla 274.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 3. Alumnado GE y GC.

26.Me siento muy bien por lo que he aprendido

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	5	3,6	3,6	3,6
		En desacuerdo	2	1,4	1,4	5,1
		Indiferente	10	7,2	7,2	12,3
		De acuerdo	25	18,1	18,1	30,4
		Muy de acuerdo	96	69,6	69,6	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	3	1,6	1,6	1,6
		Indiferente	7	3,8	3,8	5,4
		De acuerdo	37	20,0	20,0	25,4
		Muy de acuerdo	138	74,6	74,6	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

Se presenta seguidamente el diagrama de cajas y bigotes (gráfico 111), en el que pueden apreciarse puntuaciones muy parecidas en el GE y en el GC. En ambos grupos el 75% de los encuestados puntúa por encima de 4 y el 50% lo hace por encima de 4,7.

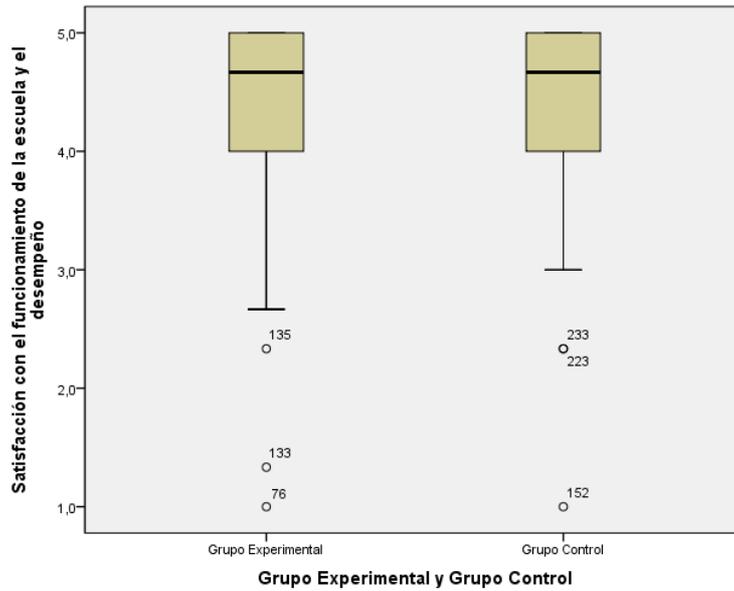


Gráfico 111. Diagrama de cajas y bigotes. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado GE y GC.

A fin de no condicionar las puntuaciones medias se eliminan los valores outliers y así, tal y como se muestra en el gráfico 112 (tabla 275), las medias son muy similares en uno y otro grupo.

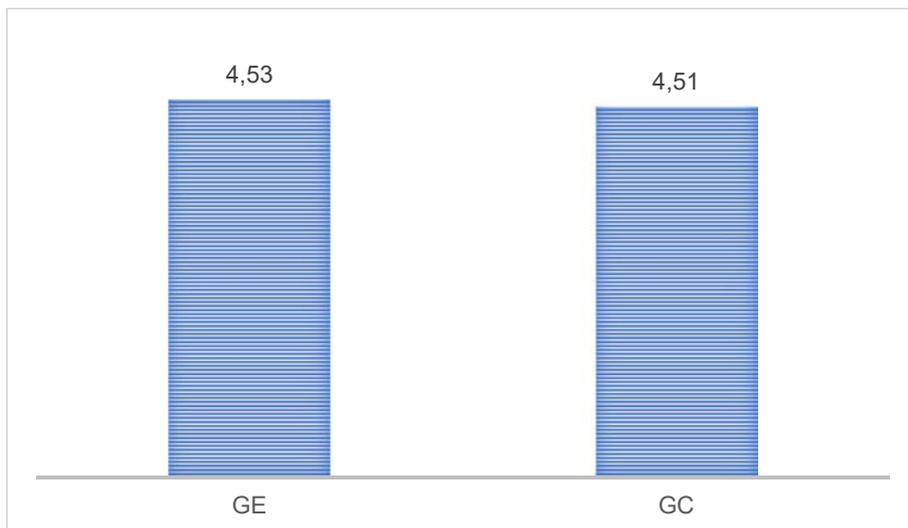


Gráfico 112. Media. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado GE y GC.

Tabla 275.

Media. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado GE y GC.

Informe

Satisfacción con el funcionamiento de la escuela y el desempeño

GE y GC	Media	Mediana	N	Desviación estándar
GE	4,531	4,667	130	,5162
GC	4,511	4,667	178	,5013
Total	4,519	4,667	308	,5069

Tras comprobar que hay normalidad en los valores, pero no homogeneidad de varianzas (tablas 276 y 277) se procede con la prueba U de Mann-Whitney que permitirá comprobar si la escasa diferencia de medias es estadísticamente significativa (tabla 278). Dado que el nivel de significación obtenido es 0,748, muy por encima de valor máximo permitido 0,05, se concluye que no hay diferencias significativas en las medias de este indicador. Se procede a estudiar el tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen, que obtiene un valor de -0,039, por lo que puede decirse que el efecto de pertenecer al GE o GC es nulo en la valoración del indicador “Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio”.

Tabla 276.

Normalidad. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado GE y GC.

		Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Estadístico	gl	Sig.
Satisfacción con el funcionamiento de la escuela y el desempeño	GE	,209	138	,000
	GC	,209	185	,000

Tabla 277.

Homocedasticidad. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado GE y GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
Satisfacción con el funcionamiento de la escuela y el desempeño	Se basa en la media	,858	1	321	,355
	Se basa en la mediana	,707	1	321	,401
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,707	1	311,234	,401
	Se basa en la media recortada	,796	1	321	,373

Tabla 278.

U de Mann-Whitney. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado GE y GC.

Estadísticos de prueba^a

Satisfacción con el funcionamiento de la escuela y el desempeño	
U de Mann-Whitney	9315,500
W de Wilcoxon	18906,500
Z	-,322
Sig. asintótica (bilateral)	,748

a. Variable de agrupación: GE y GC

Se pretende profundizar más en el estudio del presente indicador por lo que se calculan las puntuaciones medias de este indicador por género y ciclo (gráfico 113, tabla 279). Las chicas del 3º ciclo, tanto de GE como de GC, puntúan más alto en el presente indicador. Las chicas del 3º ciclo de GE dan la puntuación más alta, encontrándose en este ciclo y en este grupo las mayores diferencias entre chico y chica.

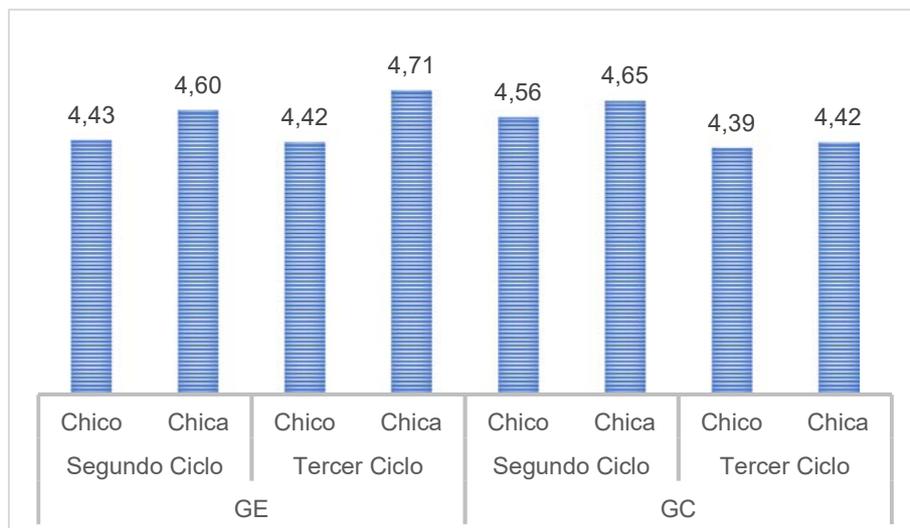


Gráfico 113. Media por género y ciclo. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado GE y GC.

Tabla 279.

Media por género y ciclo. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado GE y GC.

Informe

Satisfacción con el funcionamiento de la escuela y el desempeño

GE y GC	Ciclo	GÉNERO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
GE	Segundo Ciclo	Chico	4,430	4,667	31	,6218
		Chica	4,598	5,000	29	,5147
		Total	4,511	4,667	60	,5740
	Tercer Ciclo	Chico	4,419	4,333	39	,5114
		Chica	4,710	4,667	31	,3415
		Total	4,548	4,667	70	,4646
	Total	Chico	4,424	4,667	70	,5587
		Chica	4,656	5,000	60	,4338
		Total	4,531	4,667	130	,5162
GC	Segundo Ciclo	Chico	4,559	4,667	59	,5552
		Chica	4,650	4,667	41	,4279
		Total	4,597	4,667	100	,5065
	Tercer Ciclo	Chico	4,386	4,500	38	,5286
		Chica	4,417	4,333	40	,4253
		Total	4,402	4,333	78	,4755
	Total	Chico	4,491	4,667	97	,5488
		Chica	4,535	4,667	81	,4399
		Total	4,511	4,667	178	,5013
Total	Segundo Ciclo	Chico	4,515	4,667	90	,5788

	Chica	4,629	5,000	70	,4629
	Total	4,565	4,667	160	,5326
Tercer Ciclo	Chico	4,403	4,333	77	,5168
	Chica	4,545	4,667	71	,4150
	Total	4,471	4,667	148	,4745
Total	Chico	4,463	4,667	167	,5523
	Chica	4,586	4,667	141	,4399
	Total	4,519	4,667	308	,5069

Además, cabe señalar que estas diferencias en las puntuaciones por género son estadísticamente significativas, de acuerdo con los resultados arrojados tras realizar el MLM (tabla 280), dado que el nivel de significación obtenido es 0,015. Los chicos y las chicas puntúan igual en los diferentes ciclos estudiados, es decir, la variable ciclo no tiene un efecto significativo en la medición de este indicador; así pues, las chicas puntúan más alto tanto en el 2º como en el 3º ciclo.

Tabla 280.

MLM. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	319	13727,357	,000
GÉNERO	1	319	6,035	,015
CICLO	1	319	,072	,789
GÉNERO * CICLO	1	319	,112	,738

a. Variable dependiente: Satisfacción con el funcionamiento de la escuela y el desempeño.

3.4.8 Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado.

Tal y como se muestra en los gráficos 114 a 116 (tablas 281 a 283), los dos primeros ítems de este indicador son puntuados de forma más positiva por el alumnado del GC, si bien el mayor peso de la valoración “Muy de acuerdo” recae sobre el GE en el ítem 28. En ambos casos, el alumnado cree que su familia está más satisfecha con sus calificaciones que los docentes, que son percibidos como más exigentes por parte del alumnado.

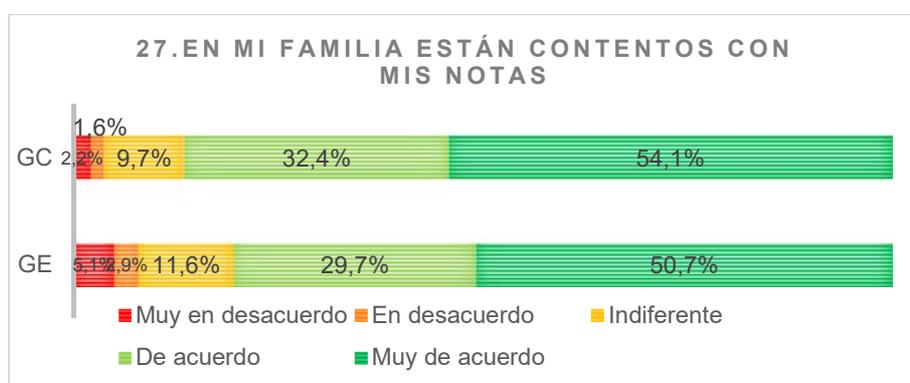


Gráfico 114. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 1. Alumnado GE y GC.



Gráfico 115. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 2. Alumnado GE y GC.

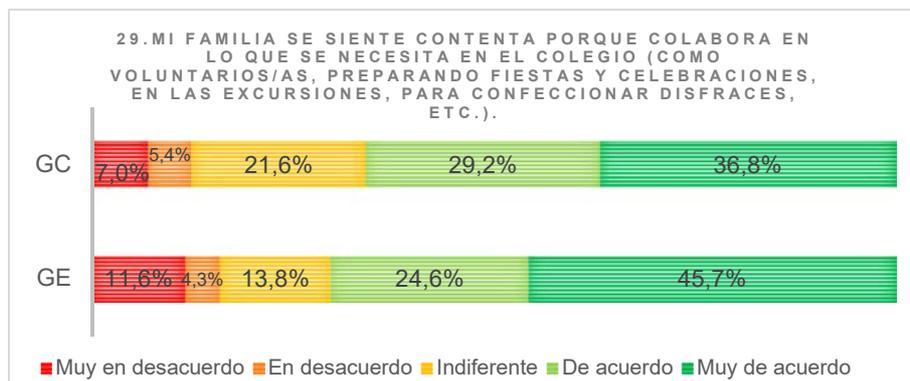


Gráfico 116. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 3. Alumnado GE y GC.

Tabla 281.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 1. Alumnado GE y GC.

27. En mi familia están contentos con mis notas

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	7	5,1	5,1	5,1
		En desacuerdo	4	2,9	2,9	8,0
		Indiferente	16	11,6	11,6	19,6
		De acuerdo	41	29,7	29,7	49,3
		Muy de acuerdo	70	50,7	50,7	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	4	2,2	2,2	2,2
		En desacuerdo	3	1,6	1,6	3,8
		Indiferente	18	9,7	9,7	13,5
		De acuerdo	60	32,4	32,4	45,9
		Muy de acuerdo	100	54,1	54,1	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

Tabla 282.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 2. Alumnado GE y GC.

28. Mis profesores y profesoras están contentos/as con mis notas

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	8	5,8	5,8	5,8
		En desacuerdo	8	5,8	5,8	11,6
		Indiferente	23	16,7	16,7	28,3

		De acuerdo	42	30,4	30,4	58,7
		Muy de acuerdo	57	41,3	41,3	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	4	2,2	2,2	2,2
		En desacuerdo	3	1,6	1,6	3,8
		Indiferente	36	19,5	19,5	23,2
		De acuerdo	73	39,5	39,5	62,7
		Muy de acuerdo	69	37,3	37,3	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

Tabla 283.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 3. Alumnado GE y GC.

29. Mi familia se siente contenta porque colabora en lo que se necesita en el colegio (como voluntarios/as, preparando fiestas y celebraciones, en las excursiones, para confeccionar disfraces, etc.).

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	16	11,6	11,6	11,6
		En desacuerdo	6	4,3	4,3	15,9
		Indiferente	19	13,8	13,8	29,7
		De acuerdo	34	24,6	24,6	54,3
		Muy de acuerdo	63	45,7	45,7	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	13	7,0	7,0	7,0
		En desacuerdo	10	5,4	5,4	12,4
		Indiferente	40	21,6	21,6	34,1
		De acuerdo	54	29,2	29,2	63,2
		Muy de acuerdo	68	36,8	36,8	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

A partir de este momento, para el contraste de medias y demás pruebas estadísticas, se ha obviado el ítem 29, porque se pretende extraer una puntuación resumen de la expectativa académica.

En el diagrama de cajas y bigotes (gráfico 117) se observa en el GE una fuerte Asimetría negativa, coincidiendo el percentil 75 con el valor máximo, lo

que significa que el 25% del alumnado ha puntuado con 5 en este indicador, por tanto, existe una fuerte frecuencia de puntuaciones altas. No obstante, también se observan puntuaciones bajas llegando hasta el mínimo de 1. En el GC la concentración en torno a valores altos no es tan fuerte, si bien los valores inferiores a 2,2 se consideran atípicos. El valor de la mediana es más alto en el GC que en el GE.

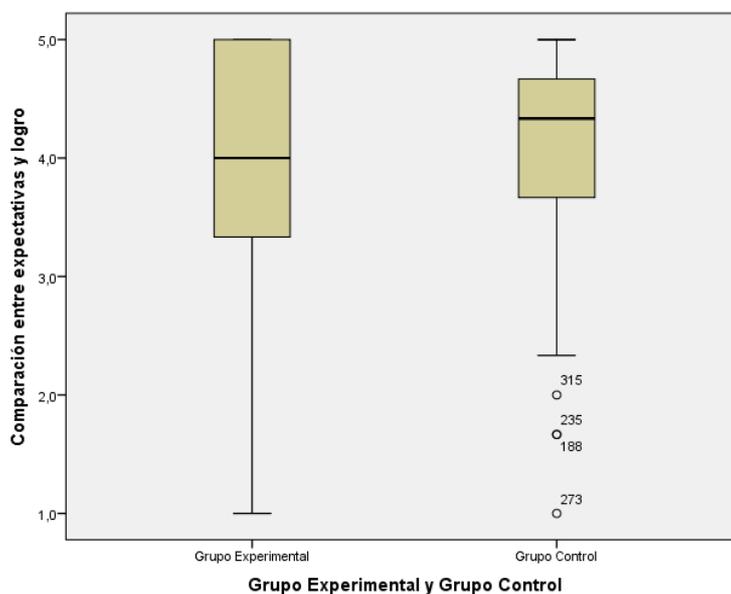


Gráfico 117. Diagrama de cajas y bigotes. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado GE y GC.

Los valores de la media, que se presentan en el gráfico 118, son bastante diferentes, siendo más elevada la media en el GC (tabla 284).

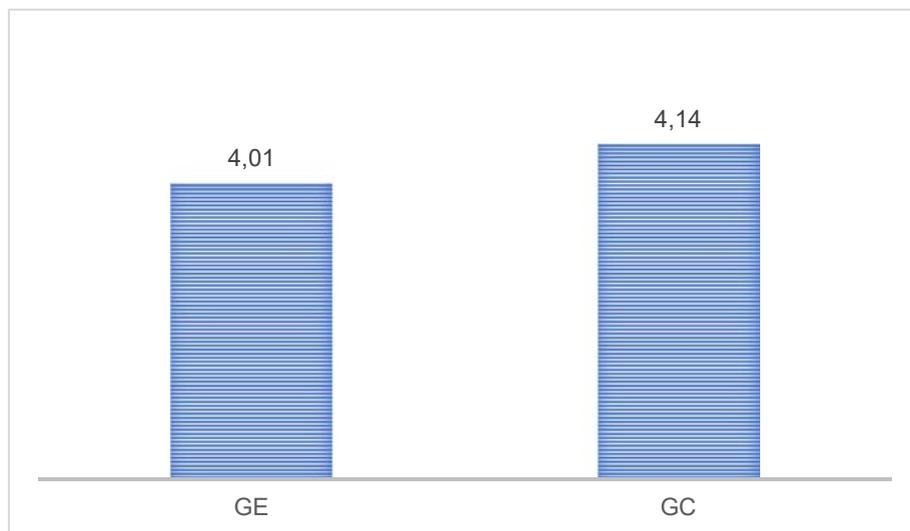


Gráfico 118. Media. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado GE y GC.

Tabla 284.

Media. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado GE y GC.

Informe

Comparación entre expectativas y logro

GE y GC	Media	Mediana	N	Desviación estándar
GE	4,007	4,000	138	,9509
GC	4,142	4,333	181	,6659
Total	4,084	4,333	319	,8031

Se procede, por tanto, a contrastar si esta diferencia de medias es estadísticamente significativa. Tras comprobar que no hay normalidad ni homogeneidad de varianzas (tablas 285 y 286) se realiza la prueba U de Mann-Whitney para determinar que no hay diferencias significativas en la valoración media de este indicador, dado que el valor de significación obtenido es de 0,657. (tabla 287). Dado que la d de Cohen= 0,169, se concluye que el hecho de pertenecer a uno u otro grupo, con la consiguiente aplicación o no de las denominadas AEE, tiene un efecto bajo en la “Comparación entre las expectativas iniciales y logro alcanzado”.

Tabla 285.

Normalidad. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado GE y GC.

		Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Estadístico	gl	Sig.
Comparación entre expectativas y logro	GE	,148	138	,000
	GC	,168	185	,000

Tabla 286.

Homocedasticidad. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado GE y GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene			Sig.
		Levene	gl1	gl2	Sig.
Comparación entre expectativas y logro	Se basa en la media	8,637	1	321	,004
	Se basa en la mediana	8,511	1	321	,004
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	8,511	1	320,705	,004
	Se basa en la media recortada	8,988	1	321	,003

Tabla 287.

U de Mann-Whitney. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado GE y GC.

Estadísticos de prueba^a

	Comparación entre expectativas y logro
U de Mann-Whitney	9230,500
W de Wilcoxon	18821,500
Z	-,445
Sig. asintótica (bilateral)	,657

a. Variable de agrupación: GE y GC

La media por género y ciclo se muestra seguidamente (gráfico 119, tabla 288).

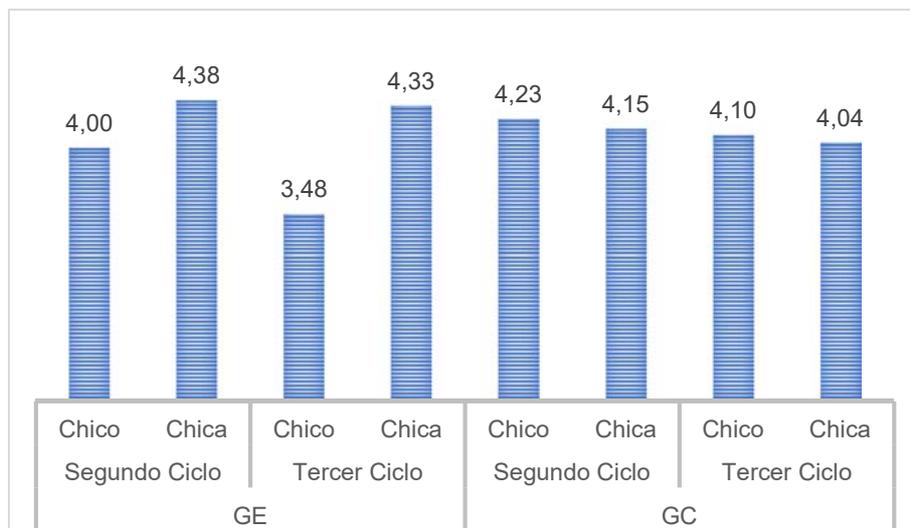


Gráfico 119. Media por género y ciclo. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado GE y GC.

Tabla 288.

Media por género y ciclo. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado GE y GC.

Informe

Comparación entre expectativas y logro

GE y GC	Ciclo	GÉNERO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
GE	Segundo Ciclo	Chico	4,000	4,000	36	,8980
		Chica	4,376	4,667	31	,7031
		Total	4,174	4,333	67	,8295
	Tercer Ciclo	Chico	3,475	3,500	40	1,0208
		Chica	4,333	4,667	31	,8433
		Total	3,850	4,000	71	1,0340
	Total	Chico	3,724	4,000	76	,9939
		Chica	4,355	4,667	62	,7703
Total		4,007	4,000	138	,9509	
GC	Segundo Ciclo	Chico	4,228	4,333	60	,6152
		Chica	4,151	4,333	42	,8072
		Total	4,196	4,333	102	,6979
	Tercer Ciclo	Chico	4,103	4,333	39	,6077
		Chica	4,042	4,000	40	,6369
		Total	4,072	4,000	79	,6194
	Total	Chico	4,178	4,333	99	,6123
		Chica	4,098	4,167	82	,7267
Total		4,142	4,333	181	,6659	
Total	Segundo Ciclo	Chico	4,142	4,333	96	,7379

	Chica	4,247	4,333	73	,7678
	Total	4,187	4,333	169	,7505
Tercer Ciclo	Chico	3,785	4,000	79	,8948
	Chica	4,169	4,333	71	,7430
	Total	3,967	4,000	150	,8459
Total	Chico	3,981	4,000	175	,8295
	Chica	4,208	4,333	144	,7540
	Total	4,084	4,333	319	,8031

Para comprobar la significatividad de esta diferencia de medias se procede con el MLM (tabla 289). El nivel de significación obtenido: 0,010 en cuanto al género y 0,019 en cuanto al ciclo, nos indica que ambas variables tienen un efecto significativo en la valoración de este indicador.

Tabla 289.

MLM. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	319	7536,295	,000
GÉNERO	1	319	6,647	,010
CICLO	1	319	5,590	,019
GÉNERO * CICLO	1	319	,721	,396

a. Variable dependiente: Comparación entre expectativas y logro.

3.4.9 Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño

La valoración de este indicador se muestra seguidamente (gráficos 120 a 124, tablas 290 a 294).



Gráfico 120. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 1. Alumnado GE y GC.



Gráfico 121. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 2. Alumnado GE y GC.

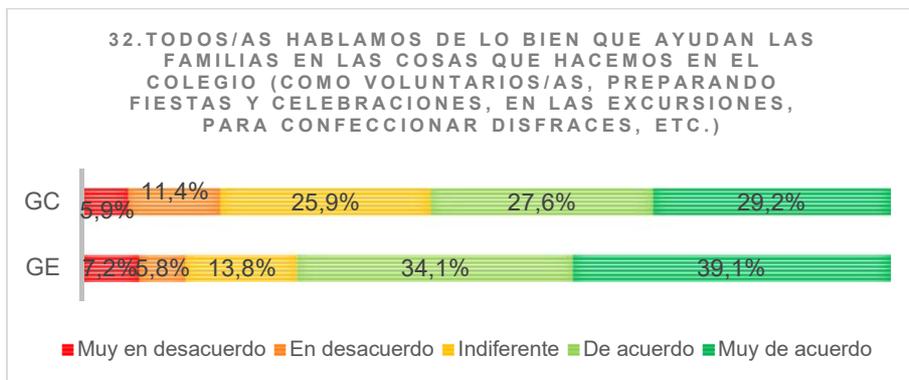


Gráfico 122. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 3. Alumnado GE y GC.

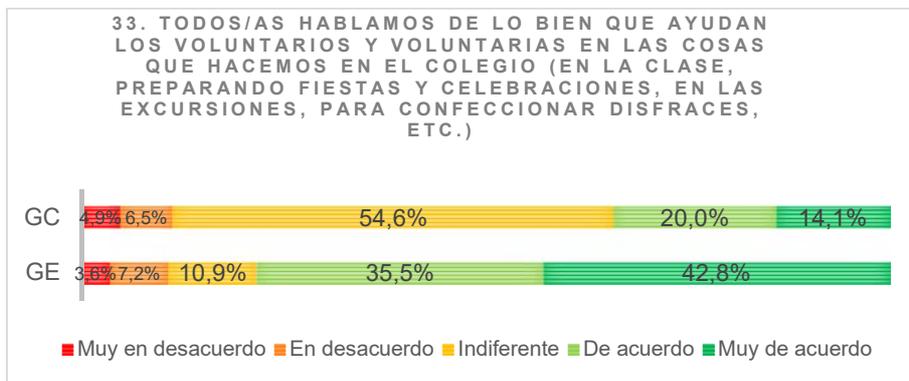


Gráfico 123. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 4. Alumnado GE y GC.

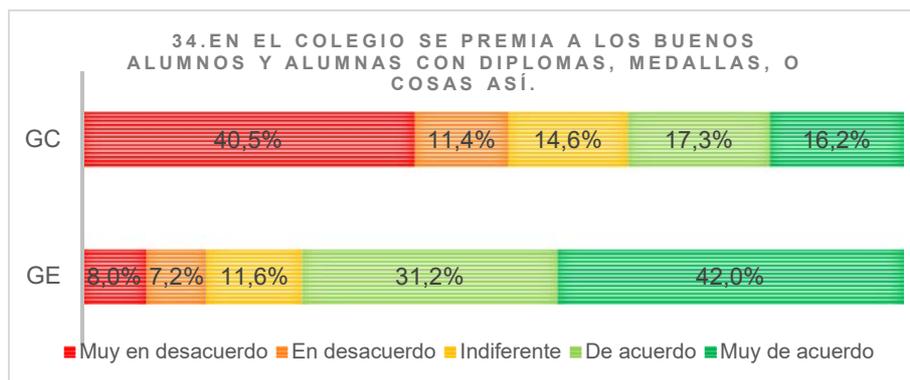


Gráfico 124. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 5. Alumnado GE y GC.

Tabla 290.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 1. Alumnado GE y GC.

30. Todos/as hablamos de lo bien que trabaja el director

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	21	15,2	15,2	15,2
		En desacuerdo	11	8,0	8,0	23,2
		Indiferente	26	18,8	18,8	42,0
		De acuerdo	35	25,4	25,4	67,4
		Muy de acuerdo	45	32,6	32,6	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	24	13,0	13,0	13,0
		En desacuerdo	17	9,2	9,2	22,2
		Indiferente	58	31,4	31,4	53,5
		De acuerdo	44	23,8	23,8	77,3
		Muy de acuerdo	42	22,7	22,7	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

Tabla 291.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 2. Alumnado GE y GC.

31. Todos/as hablamos de lo bien que enseñan nuestros profesores y profesoras.

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	9	6,5	6,5	6,5
		En desacuerdo	11	8,0	8,0	14,5
		Indiferente	17	12,3	12,3	26,8
		De acuerdo	46	33,3	33,3	60,1
		Muy de acuerdo	55	39,9	39,9	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	16	8,6	8,6	8,6
		En desacuerdo	21	11,4	11,4	20,0
		Indiferente	44	23,8	23,8	43,8
		De acuerdo	53	28,6	28,6	72,4
		Muy de acuerdo	51	27,6	27,6	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

Tabla 292.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 3. Alumnado GE y GC.

32. Todos/as hablamos de lo bien que ayudan las familias en las cosas que hacemos en el colegio (como voluntarios/as, preparando fiestas y celebraciones, en las excursiones, para confeccionar disfraces, etc.)

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	10	7,2	7,2	7,2
		En desacuerdo	8	5,8	5,8	13,0
		Indiferente	19	13,8	13,8	26,8
		De acuerdo	47	34,1	34,1	60,9
		Muy de acuerdo	54	39,1	39,1	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	11	5,9	5,9	5,9
		En desacuerdo	21	11,4	11,4	17,3
		Indiferente	48	25,9	25,9	43,2
		De acuerdo	51	27,6	27,6	70,8

	Muy de acuerdo	54	29,2	29,2	100,0
	Total	185	100,0	100,0	

Tabla 293.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 4. Alumnado GE y GC.

33. Todos/as hablamos de lo bien que ayudan los voluntarios y voluntarias en las cosas que hacemos en el colegio (en la clase, preparando fiestas y celebraciones, en las excursiones, para confeccionar disfraces, etc.)

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	5	3,6	3,6	3,6
		En desacuerdo	10	7,2	7,2	10,9
		Indiferente	15	10,9	10,9	21,7
		De acuerdo	49	35,5	35,5	57,2
		Muy de acuerdo	59	42,8	42,8	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	9	4,9	4,9	4,9
		En desacuerdo	12	6,5	6,5	11,4
		Indiferente	101	54,6	54,6	65,9
		De acuerdo	37	20,0	20,0	85,9
		Muy de acuerdo	26	14,1	14,1	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

Tabla 294.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 5. Alumnado GE y GC.

34. En el colegio se premia a los buenos alumnos y alumnas con diplomas, medallas, o cosas así.

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	11	8,0	8,0	8,0
		En desacuerdo	10	7,2	7,2	15,2
		Indiferente	16	11,6	11,6	26,8
		De acuerdo	43	31,2	31,2	58,0
		Muy de acuerdo	58	42,0	42,0	100,0
		Total	138	100,0	100,0	

GC	Válido	Muy en desacuerdo	75	40,5	40,5	40,5
		En desacuerdo	21	11,4	11,4	51,9
		Indiferente	27	14,6	14,6	66,5
		De acuerdo	32	17,3	17,3	83,8
		Muy de acuerdo	30	16,2	16,2	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

A partir de este momento se elimina del estudio el ítem 33 dado que habla de voluntariado y en el GC no se cuenta con la presencia regular de voluntarios y voluntarias, por lo que afectaría a las pruebas que se realizasen.

El diagrama de cajas y bigotes (gráfico 125) se observa que en el GC la distribución del indicador presenta una ligera Asimetría negativa mientras que en el GE presenta una fuerte Asimetría negativa situándose su caja más alta que la del GC, lo que implica que existe una concentración más fuerte de valores altos en el GE que en el GC.

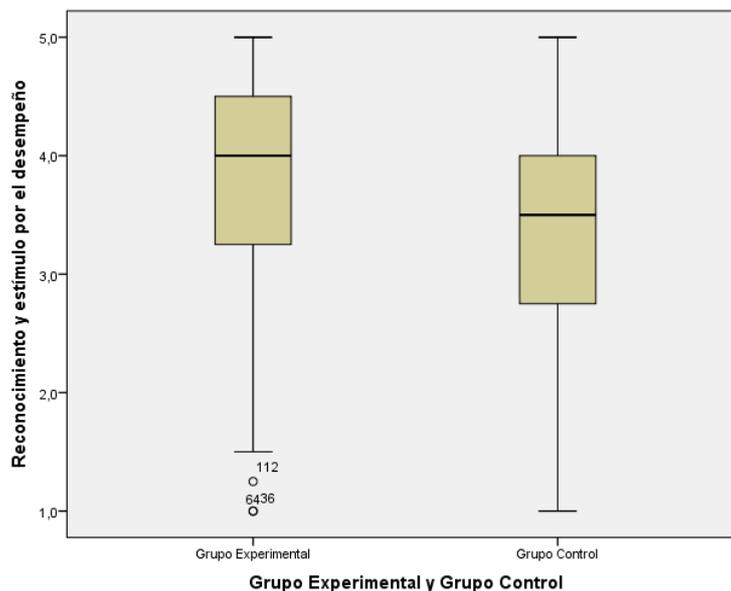


Gráfico 125. Diagrama de cajas y bigotes. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado GE y GC.

La media en el GE es de 3,88 puntos, mientras que en el GC es de 3,27 puntos (gráfico 126 tabla 295).

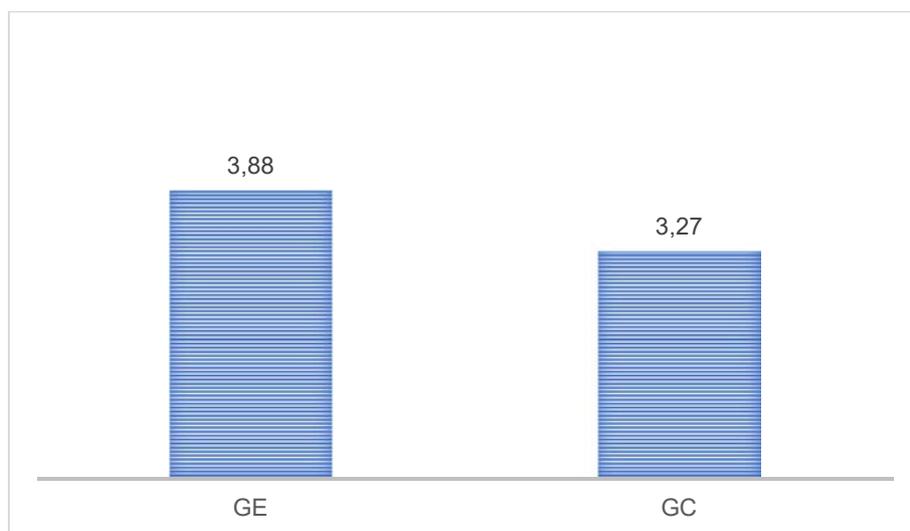


Gráfico 126. Media. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado GE y GC.

Tabla 295.

Media. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado GE y GC.

Informe

Reconocimiento y estímulo por el desempeño

GE y GC	Media	Mediana	N	Desviación estándar
GE	3,881	4,000	135	,8681
GC	3,273	3,500	185	,8956
Total	3,530	3,500	320	,9326

Se comprueba que no hay normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, así como que sí hay homogeneidad de varianzas mediante el estadístico de Levene (tablas 296 y 297). No obstante, al no cumplirse los dos principios se procede con la prueba U de Mann-Whitney (tabla 298127, habiéndose equilibrado ambas muestras a $n=138$. El nivel de significación obtenido es 0,0001; menor que 0,05, lo que implica que sí hay diferencias significativas en el "Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su

desempeño” entre el GE y el GC. Cabría esperar que la pertenencia a cada uno de los grupos y la aplicación o no de las AEE tenga un efecto medio en la valoración del presente indicador, como así se desprende de la d de Cohen = 0,688.

Tabla 296.

Normalidad. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado GE y GC.

	GE y GC	Kolmogorov-Smirnov ^a			
		Estadístico	gl	Sig.	Sig.
Reconocimiento y estímulo por el desempeño	GE	,102	135	,001	,000
	GC	,108	185	,000	,002

Tabla 297.

Homocedasticidad. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado GE y GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
Reconocimiento y estímulo por el desempeño	Se basa en la media	,081	1	318	,776
	Se basa en la mediana	,148	1	318	,701
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,148	1	315,930	,701
	Se basa en la media recortada	,117	1	318	,733

Tabla 298.

U de Mann-Whitney. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado GE y GC.

Estadísticos de prueba^a

	Reconocimiento y estímulo por el desempeño
U de Mann-Whitney	6292,000
W de Wilcoxon	15883,000
Z	-4,890
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: GE y GC

Las chicas han valorado de forma más positiva los ítems del presente indicador. La valoración de los chicos del 3º ciclo del GC se queda por debajo de 3, de lo que se desprende que no están satisfechos con el reconocimiento y estímulo que se otorga a los distintos actores educativos en sus colegios por el desempeño realizado. Todo lo contrario sucede con las chicas del 2º ciclo del GE, quienes tienen la media más alta, lo que implica satisfacción en este indicador (gráfico 127, tabla 299).

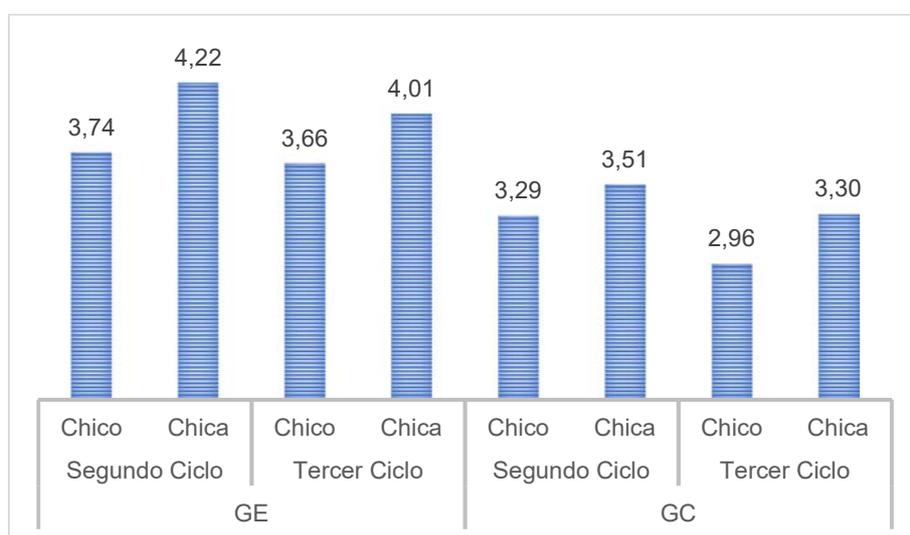


Gráfico 127. Media por género y ciclo. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado GE y GC.

Tabla 299.

Media por género y ciclo. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado GE y GC.

Informe

Reconocimiento y estímulo por el desempeño

GE y GC	Ciclo	GÉNERO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
GE	Segundo Ciclo	Chico	3,736	4,000	36	1,0106
		Chica	4,224	4,000	29	,6987
		Total	3,954	4,000	65	,9120
	Tercer Ciclo	Chico	3,660	3,750	39	,8536
		Chica	4,008	4,000	31	,7596

		Total	3,814	3,750	70	,8261
	Total	Chico	3,697	3,750	75	,9266
		Chica	4,113	4,000	60	,7327
		Total	3,881	4,000	135	,8681
GC	Segundo Ciclo	Chico	3,290	3,500	62	,9795
		Chica	3,512	3,625	42	,8535
		Total	3,380	3,500	104	,9328
	Tercer Ciclo	Chico	2,955	3,250	39	,8938
		Chica	3,304	3,250	42	,7398
		Total	3,136	3,250	81	,8311
	Total	Chico	3,161	3,250	101	,9569
		Chica	3,408	3,500	84	,8008
		Total	3,273	3,500	185	,8956
	Total	Segundo Ciclo	Chico	3,454	3,500	98
Chica			3,803	4,000	71	,8639
Total			3,601	3,750	169	,9637
Tercer Ciclo		Chico	3,308	3,375	78	,9379
		Chica	3,603	3,750	73	,8216
		Total	3,450	3,500	151	,8930
Total		Chico	3,389	3,500	176	,9782
		Chica	3,701	3,750	144	,8457
		Total	3,530	3,500	320	,9326

Se procede con el MLM para comprobar si las diferencias entre ciclos y género son significativas. La variable género influye significativamente en la valoración del reconocimiento y estímulo por el desempeño realizado (tabla 300).

Tabla 300.

MLM. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	316	4668,832	,000
CICLO	1	316	2,792	,096
GÉNERO	1	316	9,641	,002
CICLO * GÉNERO	1	316	,067	,796

a. Variable dependiente: Reconocimiento y estímulo por el desempeño.

3.4.10 Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar.

Este indicador consta de dos ítems, cuyas valoraciones se muestran seguidamente (gráficos 128 y 129 tablas 301 y 302).

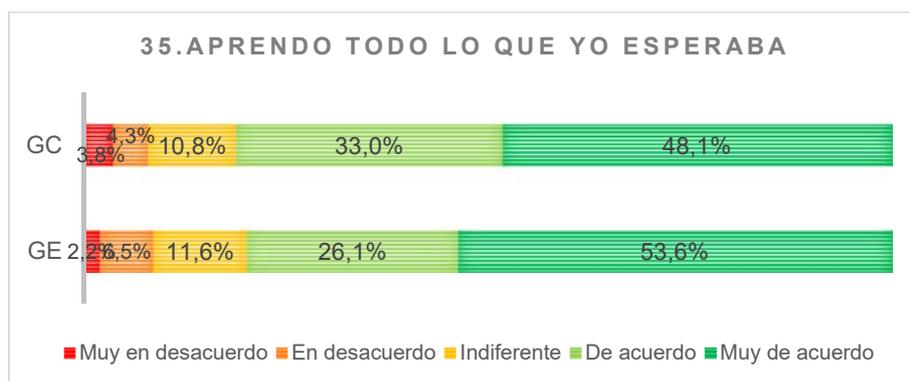


Gráfico 128. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 1. Alumnado GE y GC.

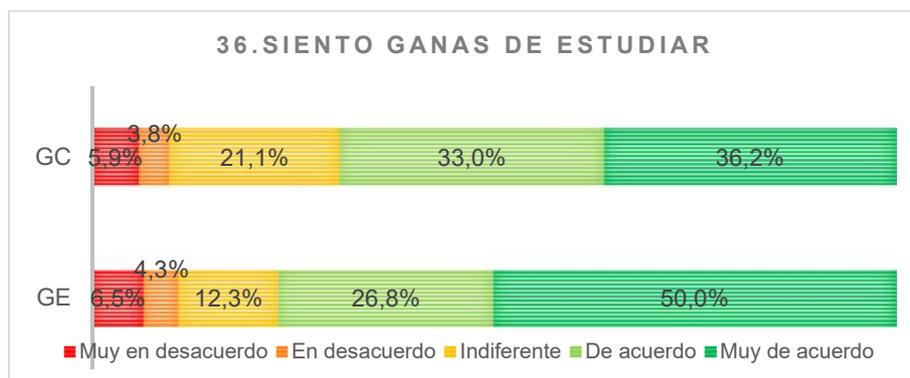


Gráfico 129. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 2. Alumnado GE y GC.

Tabla 301.

Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 1. Alumnado GE y GC.

35. Aprendo todo lo que yo esperaba

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	3	2,2	2,2	2,2
		En desacuerdo	9	6,5	6,5	8,7
		Indiferente	16	11,6	11,6	20,3
		De acuerdo	36	26,1	26,1	46,4
		Muy de acuerdo	74	53,6	53,6	100,0

		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	7	3,8	3,8	3,8
		En desacuerdo	8	4,3	4,3	8,1
		Indiferente	20	10,8	10,8	18,9
		De acuerdo	61	33,0	33,0	51,9
		Muy de acuerdo	89	48,1	48,1	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

Tabla 302.

Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 2. Alumnado GE y GC.

36.Siento ganas de estudiar

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	9	6,5	6,5	6,5
		En desacuerdo	6	4,3	4,3	10,9
		Indiferente	17	12,3	12,3	23,2
		De acuerdo	37	26,8	26,8	50,0
		Muy de acuerdo	69	50,0	50,0	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	11	5,9	5,9	5,9
		En desacuerdo	7	3,8	3,8	9,7
		Indiferente	39	21,1	21,1	30,8
		De acuerdo	61	33,0	33,0	63,8
		Muy de acuerdo	67	36,2	36,2	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

No es novedoso señalar la importancia de la motivación y las expectativas en el proceso educativo. La mayor concentración de valoraciones positivas en este indicador se da en el GE. Por ello, y para comprobar o descartar la presencia de un posible sesgo psicológico, se decide estudiar la correlación existente entre los indicadores “Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado” y “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar”, concretamente entre los ítems 27 (“En mi familia están contentos con mis notas”),

28 (“Mis profesores/as están contentos/as con mis notas”) del primero de los indicadores nombrados y 35 (“Aprendo todo lo que yo esperaba”) y 36 (“Siento ganas de estudiar”) del segundo indicador previamente señalado. Tras proceder con la prueba de correlación lineal de Spearman se encuentra un coeficiente de correlación fuerte entre los ítems 27 y 28, si bien es baja entre los ítems 27 con 35 y 36, 28 con 35 y 36 y entre los ítems 35 y 36. Con ello, se puede concluir que un elevado porcentaje del alumnado del GE habría sucumbido a la Deseabilidad social (tabla 303).

Tabla 303.

Correlaciones. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado GE y GC.

Correlaciones

			27.En mi familia están contentos con mis notas	28.Mis profesores y profesoras están contentos/as con mis notas	35.Aprendo todo lo que yo esperaba	36.Siento ganas de estudiar
Rho de Spearman	27.En mi familia están contentos con mis notas	Coeficiente de correlación	1,000	,648**	,303**	,272**
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,001
		N	138	138	138	138
	28.Mis profesores y profesoras están contentos/as con mis notas	Coeficiente de correlación	,648**	1,000	,446**	,347**
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000
		N	138	138	138	138
	35.Aprendo todo lo que yo esperaba	Coeficiente de correlación	,303**	,446**	1,000	,493**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000
		N	138	138	138	138
	36.Siento ganas de estudiar	Coeficiente de correlación	,272**	,347**	,493**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	,000	,000	.
		N	138	138	138	138

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En el diagrama de cajas y bigotes (gráfico 130) de este indicador se muestra una mayor concentración de puntuaciones altas en el GE frente al GC. En el GE el percentil 75 coincide con el valor máximo, lo que significa que el 25% del alumnado de este grupo ha puntuado con 5 este indicador. Además, se observa que la caja que informa de la posición de los 3 cuartiles se sitúa más alta que la del GC, lo que implica que existe un porcentaje muy alto de alumnos/as con una valoración elevada y también la presencia de casos con puntuaciones bajas.

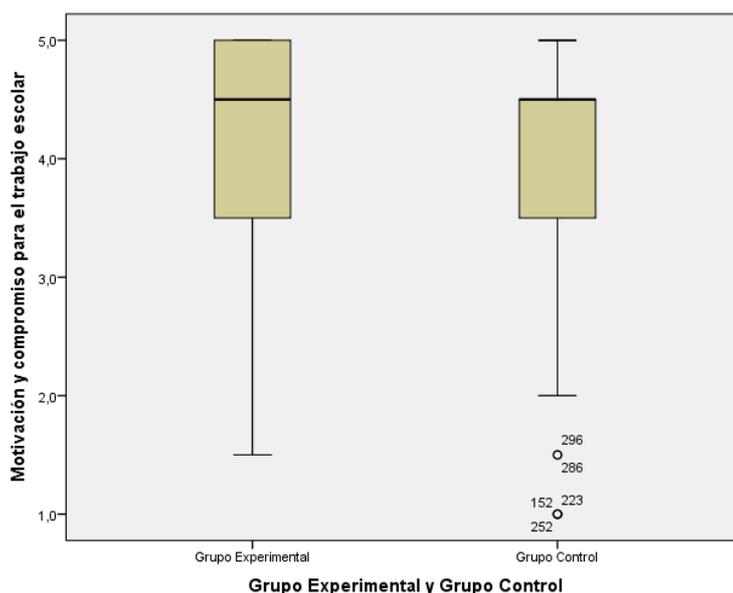


Gráfico 130. Diagrama de cajas y bigotes. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado GE y GC.

Las medias son cercanas en ambos grupos, siendo 0,03 puntos más elevada en el GE (gráfico 131 tabla 304).

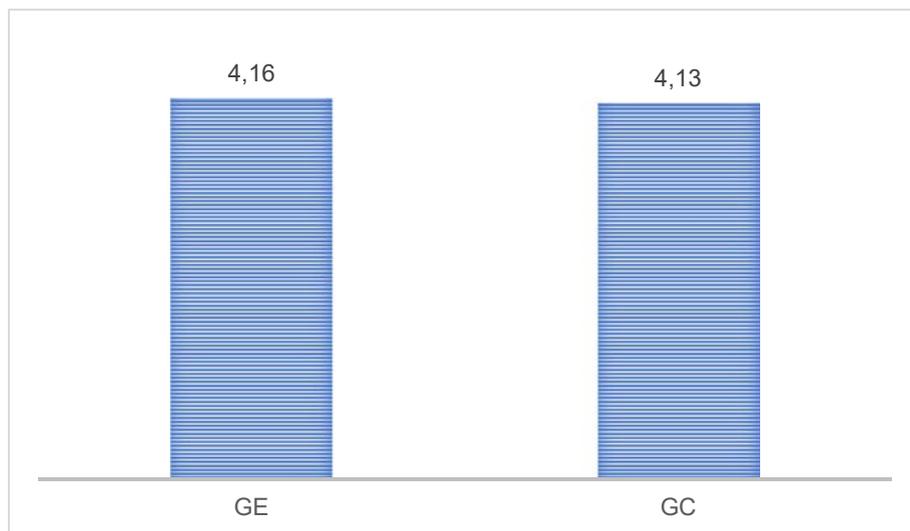


Gráfico 131. Media. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado GE y GC.

Tabla 304.

Media. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado GE y GC.

Informe

Motivación y compromiso para el trabajo escolar

GE y GC	Media	N	Desviación estándar
GE	4,159	135	,9261
GC	4,134	179	,9208
Total	4,088	323	,9237

Tras haber valorado la homogeneidad y la homocedasticidad (tablas 305 y 306), y para comprobar si dicha diferencia es significativa, se procede con la prueba U de Mann-Whitney (tabla 307). El nivel de significación es 0,214, lo que implica que no hay diferencias significativas entre ambos grupos en lo que a motivación y compromiso para el trabajo se refiere. El hecho de pertenecer a GE o GC no tiene un efecto significativo en la valoración de este indicador, dado que la d de Cohen = -0,027.

Tabla 305.

Normalidad. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado GE y GC.

		Kolmogorov-Smirnov ^a			
		Estadístico	gl	Sig.	Sig.
Motivación y compromiso para el trabajo escolar	GE	,222	135	,000	,000
	GC	,210	179	,000	,000

Tabla 306.

Homocedasticidad. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado GE y GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
Motivación y compromiso para el trabajo escolar	Se basa en la media	2,850	1	312	,092
	Se basa en la mediana	,870	1	312	,352
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,870	1	311,915	,352
	Se basa en la media recortada	2,244	1	312	,135

Tabla 307.

U de Mann-Whitney. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado GE y GC.

Estadísticos de prueba^a

Motivación y compromiso para el trabajo escolar	
U de Mann-Whitney	8719,000
W de Wilcoxon	18310,000
Z	-1,243
Sig. asintótica (bilateral)	,214

a. Variable de agrupación: GE y GC

No hay muchas diferencias entre género y ciclo en las valoraciones medias (gráfico 132 tabla 308), si bien es sensiblemente superior la puntuación de las chicas del 3º ciclo del GE, mientras que las chicas de este mismo ciclo del GC son las que más bajo puntúan este indicador.

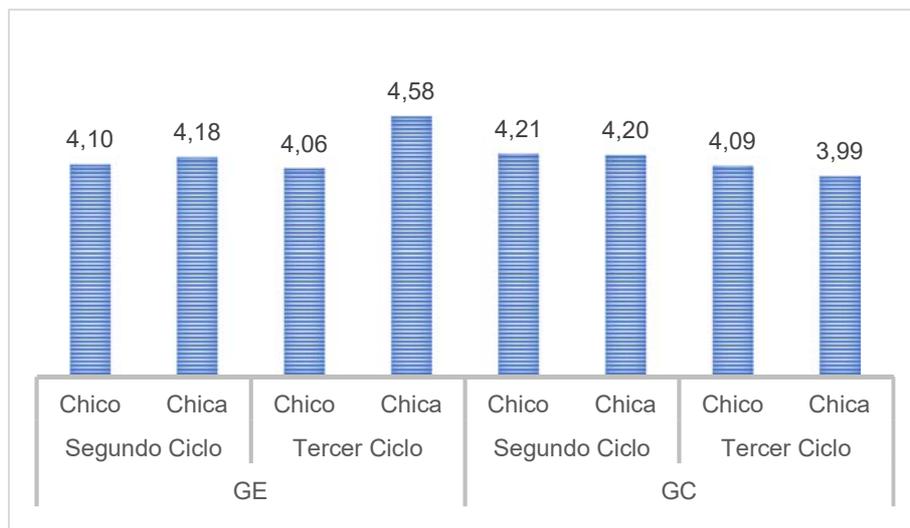


Gráfico 132. Media por género y ciclo. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado GE y GC.

Tabla 308.

Media por género y ciclo. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado GE y GC.

Informe

Motivación y compromiso para el trabajo escolar

GE y GC	Ciclo	GÉNERO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
GE	Segundo Ciclo	Chico	4,103	4,500	34	,9907
		Chica	4,177	4,500	31	,7805
		Total	4,138	4,500	65	,8905
	Tercer Ciclo	Chico	4,064	4,500	39	,8749
		Chica	4,581	5,000	31	,5930
		Total	4,293	4,500	70	,8008
	Total	Chico	4,082	4,500	73	,9243
		Chica	4,379	4,500	62	,7168
		Total	4,219	4,500	135	,8455
GC	Segundo Ciclo	Chico	4,212	4,500	59	,7779
		Chica	4,195	4,500	41	,8130
		Total	4,205	4,500	100	,7885
	Tercer Ciclo	Chico	4,090	4,000	39	,6577
		Chica	3,988	4,000	40	,8045
		Total	4,038	4,000	79	,7328
	Total	Chico	4,163	4,500	98	,7314
		Chica	4,093	4,500	81	,8105
		Total	4,131	4,500	179	,7668
Total	Segundo Ciclo	Chico	4,172	4,500	93	,8581

	Chica	4,188	4,500	72	,7936
	Total	4,179	4,500	165	,8281
Tercer Ciclo	Chico	4,077	4,000	78	,7690
	Chica	4,246	4,500	71	,7740
	Total	4,158	4,500	149	,7735
Total	Chico	4,129	4,500	171	,8177
	Chica	4,217	4,500	143	,7817
	Total	4,169	4,500	314	,8015

Tras proceder con el MLM (tabla 309) se concluye que ni el género ni el ciclo y tampoco la interacción entre ambos influyen de forma significativa en el “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar”, puesto que el nivel de significación es, en todos los casos, superior a 0,05.

Tabla 309.

MLM. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	313	7641,431	,000
CICLO	1	313	,004	,948
GÉNERO	1	313	2,082	,150
CICLO * GÉNERO	1	313	,472	,492

a. Variable dependiente: Motivación y compromiso para el trabajo escolar.

3.4.11 Resumen.

Se presenta un gráfico resumen en el que se aprecian las valoraciones del alumnado del 2º y 3º ciclo de GE y GC (gráfico 133 tabla 310).

El 2º ciclo tanto del GE como del GC puntúan más alto que el alumnado del 3º ciclo en cuanto a forma de resolución de conflictos se refiere, siendo ésta la mayor diferencia entre ciclos encontrada en la valoración del clima escolar. También son más positivos los alumnos/as más pequeños en referencia al cumplimiento de expectativas. Así pues, el alumnado del 2º ciclo se muestra más

conforme con el modo en que se solucionan los problemas que surgen en sus centros educativos y, del mismo modo, son más positivos valorando el logro de las expectativas iniciales.

El alumnado del 2º ciclo del GC valora más positivamente que los niños y niñas del 3º ciclo el clima de confianza existente en sus colegios, situación que se mantiene en referencia a la satisfacción con el funcionamiento de la escuela y el desempeño propio y de los demás miembros de la comunidad educativa. En ambos indicadores, el alumnado de 2º y 3º ciclo del GE otorga puntuaciones más cercanas entre sí.

El alumnado del GC valora de forma más negativa que el alumnado del GE en el reconocimiento y estímulo por el desempeño de la tarea escolar de los distintos miembros de la comunidad educativa. Como ya se ha expresado previamente, este indicador presenta la mayor diferencia de medias entre ambos grupos y así se ha visto reflejado.

El alumnado del 2º ciclo del GC es más positivo en las valoraciones de todos los indicadores que responden a “Clima de convivencia general”. En la dimensión “Satisfacción y cumplimiento de expectativas” hay mayor variabilidad en las respuestas, si bien es cierto que los niños y niñas del 2º ciclo del GC otorgan la mayor puntuación del cuestionario (4,60) al indicador que mide el grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio.

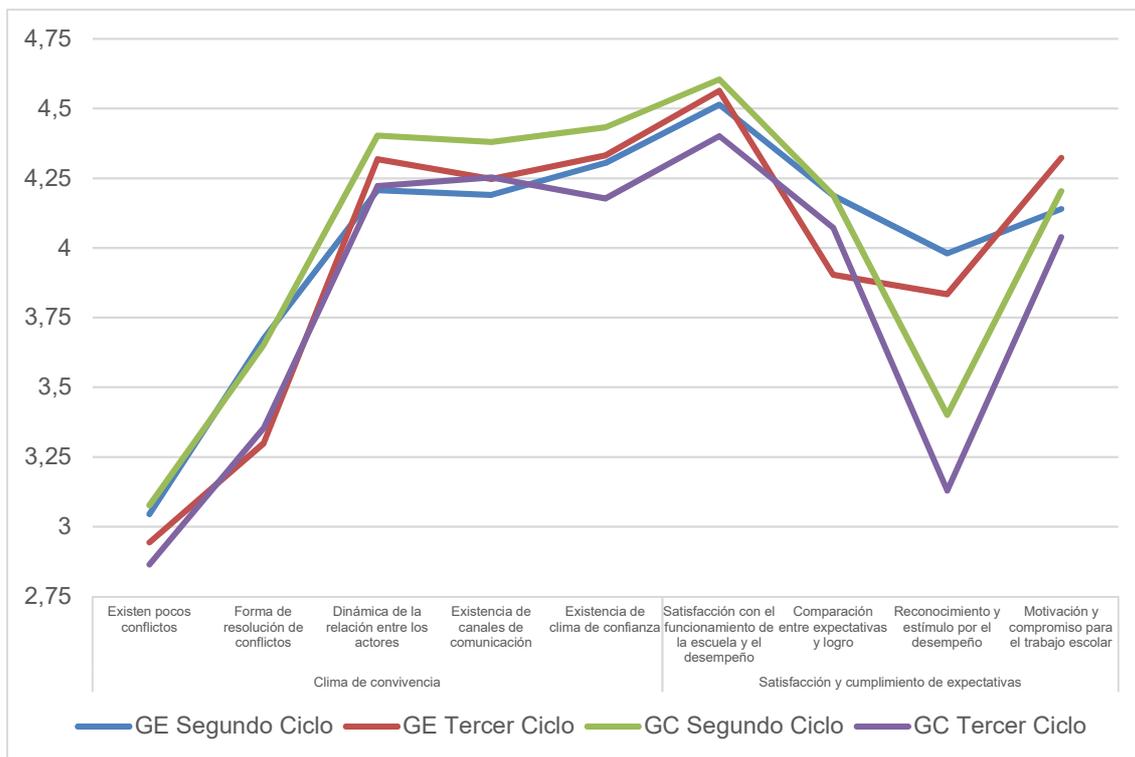


Gráfico 133. Gráfico de líneas por ciclos. Clima escolar. Alumnado GE y GC.

Tabla 310.

Resumen por ciclos. Clima escolar. Alumnado GE y GC.

		Clima de convivencia					Satisfacción y cumplimiento de expectativas			
		Existen pocos conflictos	Forma de resolución de conflictos	Dinámica de la relación entre los actores	Existencia de canales de comunicación	Existencia de clima de confianza	Satisfacción con el funcionamiento de la escuela y el desempeño	Comparación entre expectativas y logro	Reconocimiento y estímulo por el desempeño	Motivación y compromiso para el trabajo escolar
G E	Segundo Ciclo	3.04	3.67	4.21	4.19	4.30	4.51	4.19	3.98	4.14
	Tercer Ciclo	2.94	3.30	4.32	4.25	4.33	4.56	3.90	3.83	4.32
G C	Segundo Ciclo	3.08	3.65	4.40	4.38	4.43	4.60	4.19	3.40	4.20
	Tercer Ciclo	2.86	3.35	4.22	4.25	4.18	4.40	4.07	3.13	4.04

Se presenta seguidamente un gráfico 134 (tabla 311) en el que se muestra la valoración que hace el alumnado tanto del GE como del GC de los distintos indicadores del clima escolar organizado por género.

Así, puede observarse que en el GC los chicos y las chicas muestran un comportamiento similar, a excepción del indicador “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño”, donde las chicas tienen una media superior.

Las chicas del GE tienen una media más alta que los chicos en la valoración de los indicadores. Las diferencias más destacadas se dan en los últimos 4 indicadores, que coinciden con la segunda dimensión del cuestionario, la denominada “Satisfacción y cumplimiento de expectativas”.

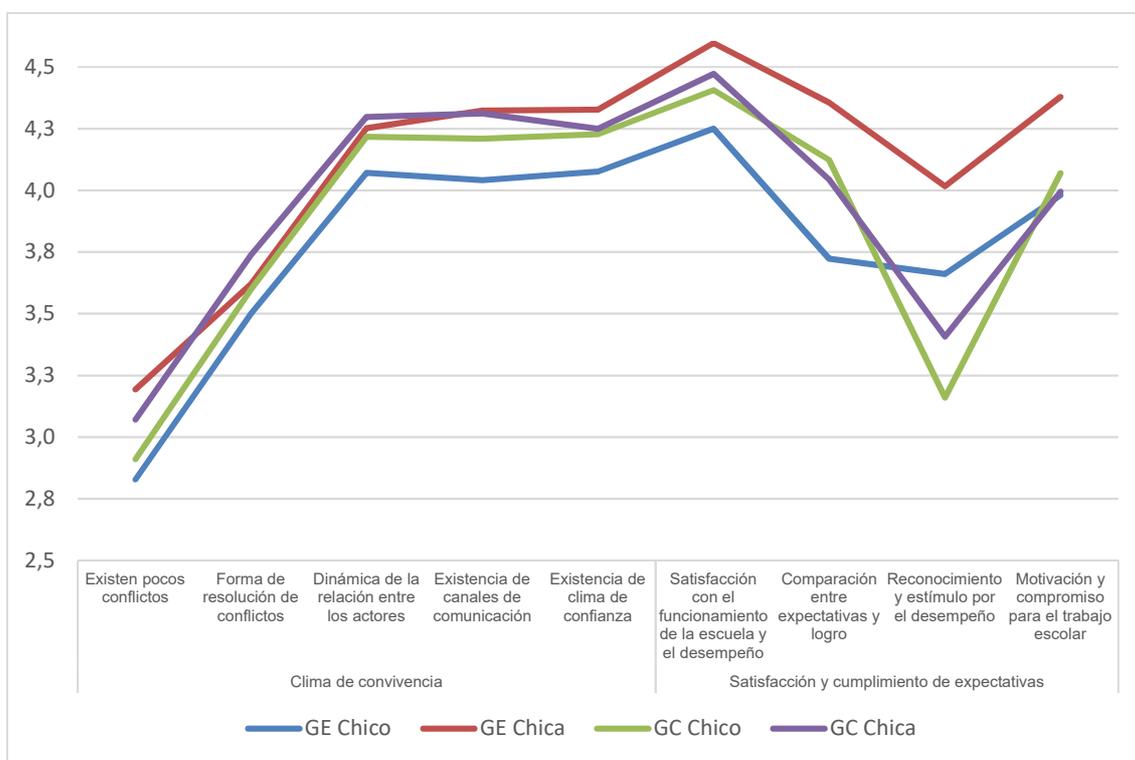


Gráfico 134. Gráfico de líneas por género. Clima escolar. Alumnado GE y GC.

Tabla 311.

Resumen por género. Clima escolar. Alumnado GE y GC.

Clima de convivencia					Satisfacción y cumplimiento de expectativas			
Existen pocos conflictos	Forma de resolución de conflictos	Dinámica de la relación entre los actores	Existencia de canales de comunicación	Existencia de clima de confianza	Satisfacción con el funcionamiento de la escuela y el desempeño	Comparación entre expectativas y logro	Reconocimiento y estímulo por el desempeño	Motivación y compromiso para el trabajo escolar

GE	Chico	2.83	3.50	4.07	4.04	4.08	4.25	3.72	3.66	3.98
	Chica	3.19	3.62	4.25	4.32	4.33	4.60	4.35	4.02	4.38
GC	Chico	2.91	3.60	4.22	4.21	4.23	4.41	4.12	3.16	4.07
	Chica	3.07	3.74	4.30	4.31	4.25	4.47	4.04	3.41	3.99
Total	Chico	2.88	3.56	4.15	4.14	4.16	4.34	3.95	3.38	4.03

3.4.12 Últimas cuestiones.

Tabla 312.

Mejora de la convivencia. Alumnado GE y GC.

1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos

GE y GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	7	5,1	5,1	5,1
		En desacuerdo	13	9,4	9,4	14,5
		Indiferente	18	13,0	13,0	27,5
		De acuerdo	48	34,8	34,8	62,3
		Muy de acuerdo	52	37,7	37,7	100,0
		Total	138	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	4	2,2	2,2	2,2
		En desacuerdo	8	4,3	4,3	6,5
		Indiferente	24	13,0	13,0	19,5
		De acuerdo	74	40,0	40,0	59,5
		Muy de acuerdo	75	40,5	40,5	100,0
		Total	185	100,0	100,0	

Tabla 313.

U de Mann-Whitney. Mejora de la convivencia. Alumnado GE y GC.

Estadísticos de prueba^a

1.La convivencia
ha mejorado en
los últimos 3
cursos

U de Mann-Whitney	8508,000
W de Wilcoxon	18099,000
Z	-1,628
Sig. asintótica (bilateral)	,103

a. Variable de agrupación: GE y GC

Tabla 314.

Media por género y ciclo. Mejora de la convivencia. Alumnado GE y GC.

Informe

Media

GE y GC	Ciclo	GÉNERO	1.La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos
GE	Segundo Ciclo	Chico	3,556
		Chica	3,387
		Total	3,478
	Tercer Ciclo	Chico	4,100
		Chica	4,581
		Total	4,310
	Total	Chico	3,842
		Chica	3,984
		Total	3,906
GC	Segundo Ciclo	Chico	4,016
		Chica	4,143
		Total	4,067
	Tercer Ciclo	Chico	4,282
		Chica	4,119
		Total	4,198
	Total	Chico	4,119
		Chica	4,131
		Total	4,124
Total	Segundo Ciclo	Chico	3,847
		Chica	3,822
		Total	3,836
	Tercer Ciclo	Chico	4,190
		Chica	4,315
		Total	4,250
	Total	Chico	4,000
		Chica	4,068
		Total	4,031

Tabla 315.

Procedimiento de resolución de conflictos, por género y ciclo. Alumnado GE y GC.

	GE				GC			
	3 Ciclo Chico	3 Ciclo Chica	2 Ciclo Chico	2 Ciclo Chica	3 Ciclo Chico	3 Ciclo Chica	2 Ciclo Chico	2 Ciclo Chica
Otros	5,0%	12,9%	19,4%	6,5%	59,0%	47,6%	43,5%	31,0%
Aplicando las normas de convivencia del centro	15,0%	16,1%	22,2%	41,9%	35,9%	33,3%	43,5%	50,0%
Comisión de convivencia	72,5%	74,2%	41,7%	41,9%	10,3%	9,5%	12,9%	16,7%
En la Asamblea de aula	52,5%	48,4%	52,8%	58,1%	28,2%	28,6%	30,6%	54,8%
Mediante castigos	37,5%	48,4%	33,3%	32,3%	71,8%	33,3%	38,7%	16,7%
Dialogando	82,5%	77,4%	27,8%	41,9%	74,4%	95,2%	61,3%	66,7%

Tabla 316.

Persona que resuelve los conflictos, por género y ciclo. Alumnado GE y GC.

	Grupo experimental				Grupo control			
	3 Ciclo Chico	3 Ciclo Chica	2 Ciclo Chico	2 Ciclo Chica	3 Ciclo Chico	3 Ciclo Chica	2 Ciclo Chico	2 Ciclo Chica
Otros	5,0%	12,9%	11,1%	6,5%	20,5%	31,0%	30,6%	26,2%
Equipo directivo	60,0%	32,3%	41,7%	32,3%	33,3%	45,2%	25,8%	40,5%
Profesores y profesoras	75,0%	77,4%	44,4%	77,4%	87,2%	92,9%	77,4%	73,8%
Hermanos/as o primos/as mayores	15,0%	12,5%	17,5%	25,0%	2,5%	0,0%	22,5%	20,0%
Alumnado mediador	30,0%	37,5%	32,5%	12,5%	20,0%	7,5%	45,0%	17,5%

Tabla 317.

Lugar de generación de conflictos, por género y ciclo. Alumnado GE y GC.

	Grupo experimental				Grupo control			
	3 Ciclo Chico	3 Ciclo Chica	2 Ciclo Chico	2 Ciclo Chica	3 Ciclo Chico	3 Ciclo Chica	2 Ciclo Chico	2 Ciclo Chica
Otros	7,5%	12,9%	5,6%	0,0%	20,5%	11,9%	11,3%	4,8%
Filas	5,0%	3,2%	13,9%	3,2%	10,3%	4,8%	19,4%	23,8%
Comedor	85,0%	80,6%	63,9%	67,7%	69,2%	64,3%	48,4%	64,3%
Recreo	75,0%	67,7%	69,4%	54,8%	71,8%	71,4%	79,0%	71,4%
Clase	15,0%	25,8%	19,4%	32,3%	10,3%	31,0%	30,6%	19,0%

3.5 Análisis descriptivo de frecuencias del Colegio 1 Grupo Experimental

El alumnado del C1GE del GE ha sido muy positivo en sus valoraciones, dado que el 80,55% de los ítems obtienen como respuesta la opción “Muy de acuerdo” en el 50% o más de los casos. Estas respuestas se dan en los indicadores “Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio”, “Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado”, “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño” y “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar”, es decir, toda la segunda dimensión del cuestionario.

El ítem con mayor peso en la valoración más negativa es el número 1, que se corresponde con el primer indicador “Nivel de conflictividad en la escuela”. El segundo de los indicadores del cuestionario; “Forma de resolución de conflictos” también presenta valoraciones negativas en los ítems que lo componen (2 y 3). De ahí es posible deducir que el alumnado considera que en su centro hay conflictos y que estos no se resuelven del todo adecuada ni oportunamente. Todo lo expuesto se muestra en el gráfico 135.



Gráfico 135. Análisis descriptivo de frecuencias. Alumnado C1GE.

El 83,3% del alumnado del C1GE considera que la convivencia ha mejorado en su colegio en los últimos 3 años. En el extremo opuesto, solo el 11,6% consideran que no lo ha hecho (gráfico 136 tabla 318). Funcionar como CDA resulta positivo en este sentido.

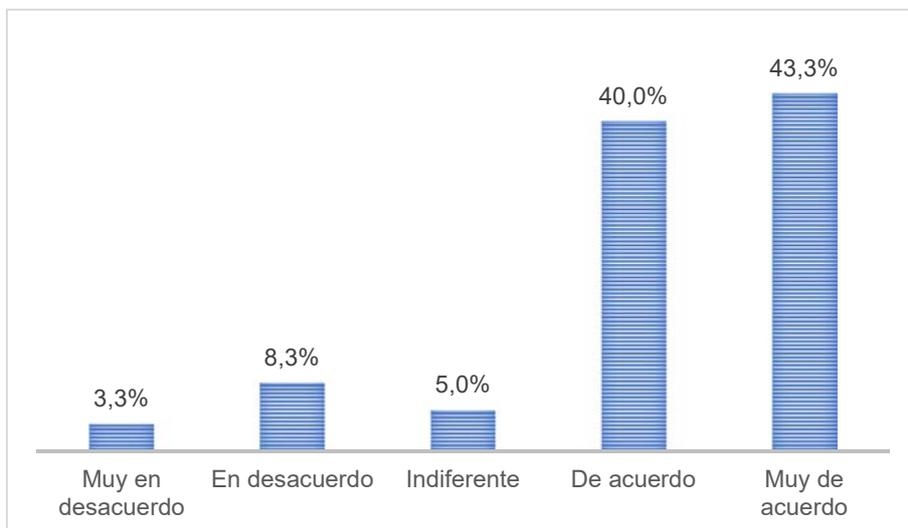


Gráfico 136. Mejora de la convivencia. Alumnado C1GE.

Tabla 318.

Mejora de la convivencia. Alumnado C1GE.

1.La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	2	3,3	3,3	3,3
	En desacuerdo	5	8,3	8,3	11,7
	Indiferente	3	5,0	5,0	16,7
	De acuerdo	24	40,0	40,0	56,7
	Muy de acuerdo	26	43,3	43,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Con un porcentaje superior al 50% estos alumnos/as consideran que los problemas en su centro se resuelven “Dialogando” y “En la Asamblea de aula”, términos ambos que guardan relación. Algo por debajo se encuentra la opción “Comisión de convivencia” que quizá, y dado que es propia de las CDA, cabe pensar que sería seleccionado por un mayor porcentaje de niños/as (gráfico 137 tablas 319 a 322).

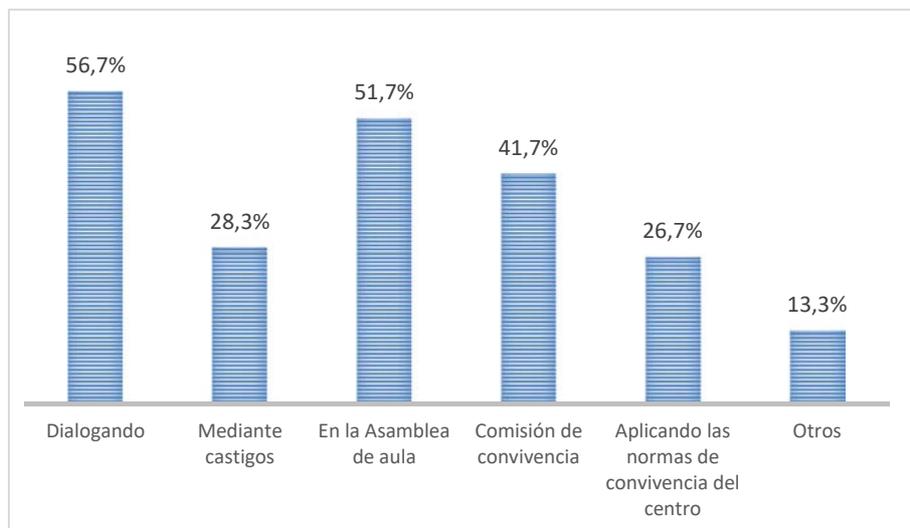


Gráfico 137. Procedimiento de resolución de conflictos. Alumnado C1GE.

Tabla 319.

Procedimiento de resolución de conflictos 1. Alumnado C1GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Dialogando	34	56,7	56,7	56,7
	Mediante castigos	11	18,3	18,3	75,0
	En la Asamblea de aula	8	13,3	13,3	88,3
	Comisión de convivencia	3	5,0	5,0	93,3
	Aplicando las normas de convivencia del centro	1	1,7	1,7	95,0
	Otros	3	5,0	5,0	100,0
Total		60	100,0	100,0	

Tabla 320.

Procedimiento de resolución de conflictos 2. Alumnado C1GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mediante castigos	6	10,0	16,2	16,2
	En la Asamblea de aula	20	33,3	54,1	70,3
	Comisión de convivencia	7	11,7	18,9	89,2
	Aplicando las normas de convivencia del centro	4	6,7	10,8	100,0
	Total	37	61,7	100,0	
Perdidos	Sistema	23	38,3		
Total		60	100,0		

Tabla 321.

Procedimiento de resolución de conflictos 3. Alumnado C1GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En la Asamblea de aula	3	5,0	9,1	9,1
	Comisión de convivencia	15	25,0	45,5	54,5
	Aplicando las normas de convivencia del centro	11	18,3	33,3	87,9
	Otros	4	6,7	12,1	100,0
	Total	33	55,0	100,0	
Perdidos	Sistema	27	45,0		
Total		60	100,0		

Tabla 322.

Procedimiento de resolución de conflictos 4. Alumnado C1GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Otros	1	1,7	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	59	98,3		
Total		60	100,0		

Los “Profesores y profesoras” son, en opinión del alumnado del C1GE, los principales actores en la resolución de problemas, seguido de los “Hermanos/as o primos/as mayores” (gráfico 138 tablas 323 a 325).



Gráfico 138. Persona que resuelve los conflictos. Alumnado C1GE.

Tabla 323.

Persona que resuelve los conflictos 1. Alumnado C1GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alumnado mediador	17	28,3	28,3	28,3
	Hermanos/as o primos/as mayores	19	31,7	31,7	60,0
	Profesores y profesoras	23	38,3	38,3	98,3
	Otros	1	1,7	1,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Tabla 324.

Persona que resuelve los conflictos 2. Alumnado C1GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hermanos/as o primos/as mayores	4	6,7	10,8	10,8
	Profesores y profesoras	18	30,0	48,6	59,5
	Equipo directivo	11	18,3	29,7	89,2
	Otros	4	6,7	10,8	100,0
	Total	37	61,7	100,0	
Perdidos	Sistema	23	38,3		
	Total	60	100,0		

Tabla 325.

Persona que resuelve los conflictos 3. Alumnado C1GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Profesores y profesoras	2	3,3	33,3	33,3
	Equipo directivo	2	3,3	33,3	66,7
	Otros	2	3,3	33,3	100,0
	Total	6	10,0	100,0	
Perdidos	Sistema	54	90,0		
	Total	60	100,0		

Los problemas se producen fundamentalmente en el “Recreo” y en el “Comedor”, si bien no es desdeñable el porcentaje de alumnos/as que considera la “Clase” como lugar de generación de conflictos. Las “Filas”, por el contrario,

casi son tomadas en consideración en este sentido (gráfico 139 tablas 326 a 328).

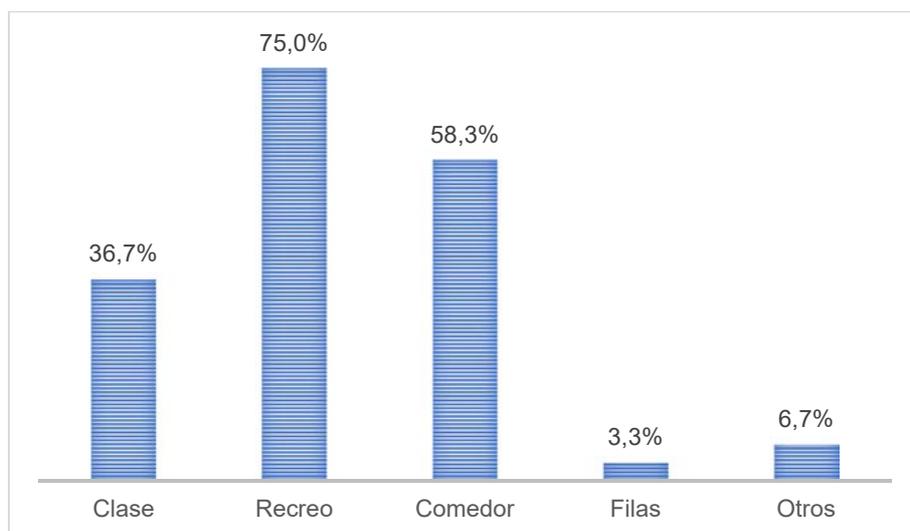


Gráfico 139. Lugar de generación de conflictos. Alumnado C1GE.

Tabla 326.

Lugar de generación de conflictos 1. Alumnado C1GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Clase	22	36,7	36,7	36,7
	Recreo	31	51,7	51,7	88,3
	Comedor	6	10,0	10,0	98,3
	Filas	1	1,7	1,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Tabla 327.

Lugar de generación de conflictos 2. Alumnado C1GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Recreo	14	23,3	30,4	30,4
	Comedor	27	45,0	58,7	89,1
	Filas	1	1,7	2,2	91,3
	Otros	4	6,7	8,7	100,0
	Total	46	76,7	100,0	
Perdidos	Sistema	14	23,3		
Total		60	100,0		

Tabla 328.

Lugar de generación de conflictos 3. Alumnado C1GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Comedor	2	3,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	58	96,7		
Total		60	100,0		

3.6 Análisis descriptivo de frecuencias del Colegio 2 Grupo Experimental

Los alumnos y alumnas del C2GE del GE han sido más negativos en sus respuestas que los compañeros/as del C1GE previamente estudiado (gráfico 140). Así, solo 6 ítems, de los 36 que componen el cuestionario superan el 50% de valoración "Muy de acuerdo". El ítem 1 acumula una valoración negativa cercana al 50%, mientras que el ítem 30 "Todos/as hablamos de lo bien que trabaja el director/a" es aquel en el que la opción "Muy en desacuerdo" cobra mayor peso.

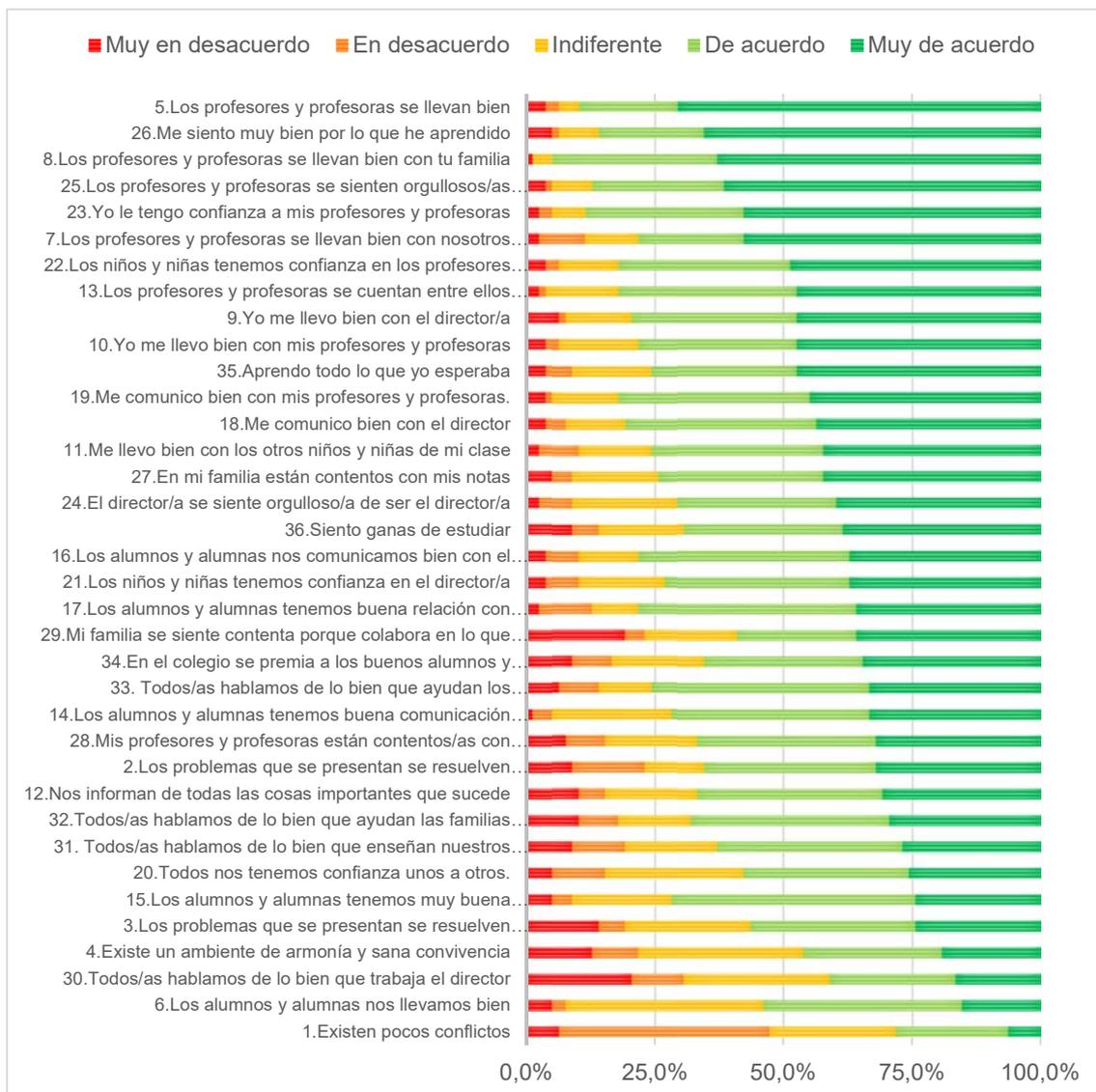


Gráfico 140. Análisis descriptivo de frecuencias. Alumnado C2GE.

Preguntado el alumnado del C2GE del GE acerca de si la convivencia ha mejorado en su centro en los últimos 3 años, responden de forma mayoritariamente positiva, dado que las valoraciones “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” alcanzan el 64,1%. El peso de la opción “Indiferente” es cercano al 20% y los demás niños y niñas consideran que la convivencia no habría mejorado (gráfico 141 tabla 329).

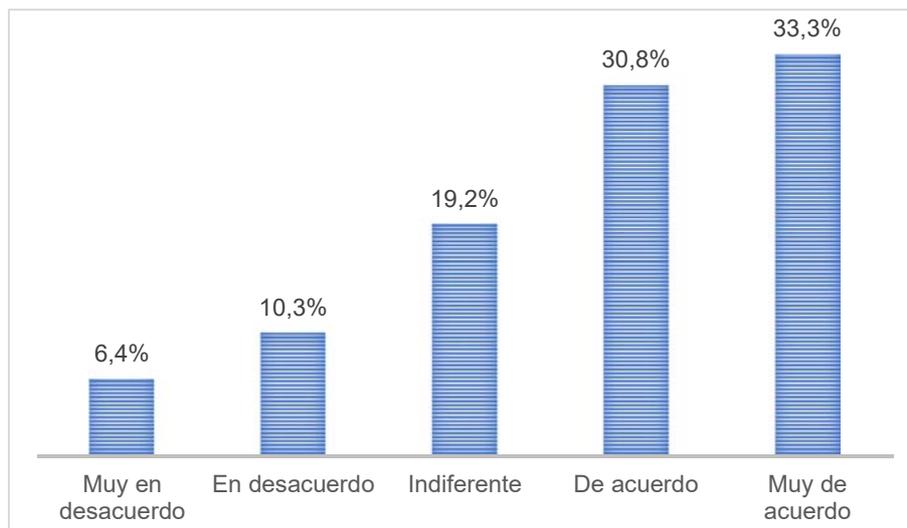


Gráfico 141. Mejora de la convivencia. Alumnado C2GE.

Tabla 329.

Mejora de la convivencia. Alumnado C2GE.

1.La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	5	6,4	6,4	6,4
	En desacuerdo	8	10,3	10,3	16,7
	Indiferente	15	19,2	19,2	35,9
	De acuerdo	24	30,8	30,8	66,7
	Muy de acuerdo	26	33,3	33,3	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

De acuerdo con este alumnado, los conflictos en su centro se resuelven fundamentalmente en la “Comisión de convivencia”, algo propio de un centro que aplica AEE, entre ellas el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos. “Dialogando” y en la “Asamblea de aula” son las otras dos opciones más elegidas. Casi el 45% de los niños y niñas han señalado los “Castigos” como la manera en que se gestionan los problemas (gráfico 142 tablas 330 a 332).

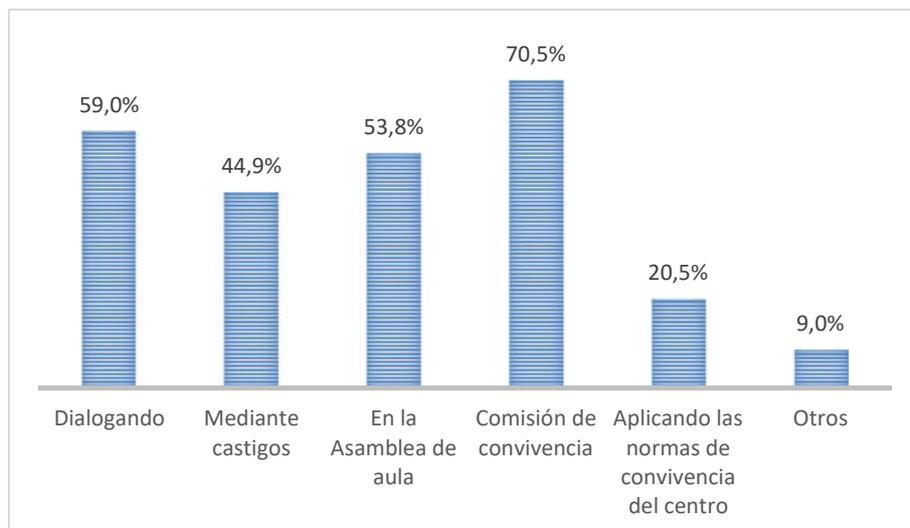


Gráfico 142. Procedimiento de resolución de conflictos. Alumnado C2GE.

Tabla 330.

Procedimiento de resolución de conflictos 1. Alumnado C2GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Dialogando	46	59,0	59,0	59,0
	Mediante castigos	13	16,7	16,7	75,6
	En la Asamblea de aula	14	17,9	17,9	93,6
	Comisión de convivencia	3	3,8	3,8	97,4
	Aplicando las normas de convivencia del centro	2	2,6	2,6	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

Tabla 331.

Procedimiento de resolución de conflictos 2. Alumnado C2GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mediante castigos	22	28,2	33,3	33,3
	En la Asamblea de aula	24	30,8	36,4	69,7
	Comisión de convivencia	17	21,8	25,8	95,5
	Aplicando las normas de convivencia del centro	3	3,8	4,5	100,0
	Total	66	84,6	100,0	
Perdidos	Sistema	12	15,4		
Total		78	100,0		

Tabla 332.

Procedimiento de resolución de conflictos 3. Alumnado C2GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En la Asamblea de aula	4	5,1	7,0	7,0
	Comisión de convivencia	35	44,9	61,4	68,4
	Aplicando las normas de convivencia del centro	11	14,1	19,3	87,7
	Otros	7	9,0	12,3	100,0
	Total	57	73,1	100,0	
Perdidos	Sistema	21	26,9		
Total		78	100,0		

Destacan los “Profesores y profesoras” y el “Equipo directivo” como referentes a la hora de solucionar los problemas, de acuerdo con el alumnado de este C2GE (gráfico 143 tablas 333 a 335).



Gráfico 143. Persona que resuelve los conflictos. Alumnado C2GE.

Tabla 333.

Persona que resuelve los conflictos 1. Alumnado C2GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alumnado mediador	28	35,9	35,9	35,9
	Hermanos/as o primos/as mayores	2	2,6	2,6	38,5
	Profesores y profesoras	41	52,6	52,6	91,0

Equipo directivo	6	7,7	7,7	98,7
Otros	1	1,3	1,3	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Tabla 334.

Persona que resuelve los conflictos 2. Alumnado C2GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hermanos/as o primos/as mayores	3	3,8	5,4	5,4
	Profesores y profesoras	10	12,8	17,9	23,2
	Equipo directivo	39	50,0	69,6	92,9
	Otros	4	5,1	7,1	100,0
	Total	56	71,8	100,0	
Perdidos	Sistema	22	28,2		
Total		78	100,0		

Tabla 335.

Persona que resuelve los conflictos 3. Alumnado C2GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Equipo directivo	1	1,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	77	98,7		
Total		78	100,0		

El “Comedor”, con un 90% de elección, es el lugar donde se generan los problemas, seguidos del “Recreo”. La “Clase” y las “Filas” apenas son elegidas por un 11,5% y un 9% de los niños/as respectivamente (gráfico 144 tablas 336 a 337).

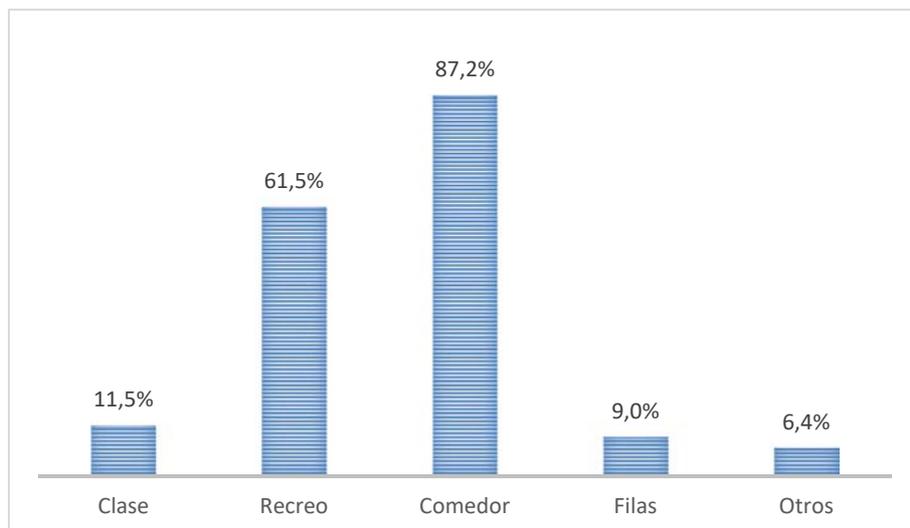


Gráfico 144. Lugar de generación de conflictos. Alumnado C2GE.

Tabla 336.

Lugar de generación de conflictos 1. Alumnado C2GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Clase	9	11,5	11,5	11,5
	Recreo	46	59,0	59,0	70,5
	Comedor	17	21,8	21,8	92,3
	Filas	6	7,7	7,7	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

Tabla 337.

Lugar de generación de conflictos 2. Alumnado C2GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Recreo	2	2,6	3,4	3,4
	Comedor	51	65,4	86,4	89,8
	Filas	1	1,3	1,7	91,5
	Otros	5	6,4	8,5	100,0
	Total	59	75,6	100,0	
Perdidos	Sistema	19	24,4		
Total		78	100,0		

3.7 Análisis comparativo de los indicadores del clima escolar entre C1GE y C2GE

3.7.1 Clima escolar.

El diagrama de cajas y bigotes (gráfico 145) muestra que el clima escolar en general es mejor en el C1GE que en el C2GE, dado que el percentil 25 del C1GE y la mediana del C2GE se acercan. Se observa que la forma de la distribución del Clima escolar en el C1GE presenta Asimetría negativa, concentrándose fuertemente en valores superiores a 3,8, mientras que en el C2GE la distribución presenta una forma simétrica que, implica una menor variabilidad, si bien las puntuaciones del alumnado se concentran en torno a valores menores. Así se encuentra que en el primer centro la mediana es de 4,2 frente a 3,7 en el segundo centro.

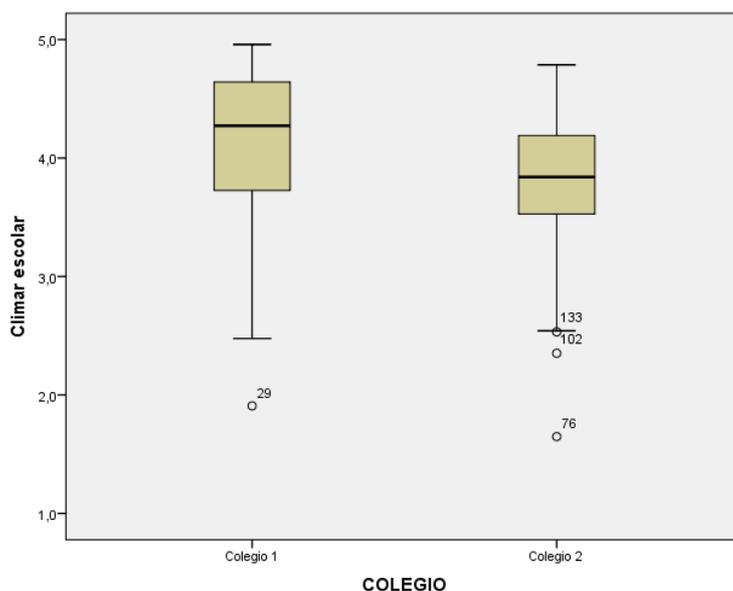


Gráfico 145. Diagrama de cajas y bigotes. Clima escolar. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 338.

Media. Clima escolar. Alumnado C1GE y C2GE.

Informe

Clima escolar

COLEGIO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
---------	-------	---------	---	---------------------

C1GE	4,213	4,359	58	,5463
C2GE	3,861	3,861	74	,4590
Total	4,016	4,019	132	,5272

Tabla 339.

Normalidad. Clima escolar. Alumnado C1GE y C2GE.

		Pruebas de normalidad					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	COLEGIO	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Clima escolar	C1GE	,139	60	,005	,900	60	,000
	C2GE	,087	78	,200*	,950	78	,004

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Tabla 340.

Homocedasticidad. Clima escolar. Alumnado C1GE y C2GE.

		Prueba de homogeneidad de varianza			
		Estadístico de			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
Clima escolar	Se basa en la media	1,414	1	136	,236
	Se basa en la mediana	,966	1	136	,327
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,966	1	134,025	,327
	Se basa en la media recortada	1,084	1	136	,300

Tabla 341.

U de Mann-Whitney. Clima escolar. Alumnado C1GE y C2GE.

Estadísticos de prueba ^a	
Climar escolar	
U de Mann-Whitney	1022,500
W de Wilcoxon	2852,500
Z	-4,087
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: COLEGIO

Tabla 342.

Media por género y ciclo. Clima escolar. Alumnado C1GE y C2GE.

Informe

Clima escolar

COLEGIO	Ciclo	GÉNERO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
C1GE	Segundo Ciclo	Chico	4,145	4,417	15	,6114
		Chica	4,110	4,088	15	,6812
		Total	4,127	4,227	30	,6362
	Tercer Ciclo	Chico	4,148	4,153	14	,4198
		Chica	4,461	4,523	14	,3767
		Total	4,304	4,417	28	,4225
	Total	Chico	4,147	4,218	29	,5184
		Chica	4,279	4,500	29	,5743
		Total	4,213	4,359	58	,5463
C2GE	Segundo Ciclo	Chico	3,801	3,678	18	,5106
		Chica	4,072	4,074	16	,3581
		Total	3,929	3,882	34	,4598
	Tercer Ciclo	Chico	3,743	3,833	23	,4505
		Chica	3,887	3,866	17	,4646
		Total	3,804	3,840	40	,4563
	Total	Chico	3,769	3,778	41	,4725
		Chica	3,977	3,944	33	,4206
		Total	3,861	3,861	74	,4590
Total	Segundo Ciclo	Chico	3,958	3,931	33	,5764
		Chica	4,090	4,088	31	,5301
		Total	4,022	3,949	64	,5541
	Tercer Ciclo	Chico	3,896	3,944	37	,4768
		Chica	4,146	4,296	31	,5108
		Total	4,010	4,028	68	,5046
	Total	Chico	3,925	3,940	70	,5231
		Chica	4,118	4,208	62	,5170
		Total	4,016	4,019	132	,5272

Tabla 343.

MLM. Clima escolar. Alumnado C1GE y C2GE.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	132	5666,414	,000
GÉNERO	1	132	8,011	,005
CICLO	1	132	,052	,819
GÉNERO * CICLO	1	132	,573	,450

a. Variable dependiente: Clima escolar.

3.7.2 Nivel de conflictividad.

En cuanto al nivel de la conflictividad en la escuela se aprecia en el gráfico 146 (tabla 344) que el C1GE es más positivo en sus valoraciones que el C2GE. El peso de las valoraciones positivas del alumnado del C1GE es cercano al 60%, siendo destacable el elevado peso de la valoración “Muy en desacuerdo” en este mismo centro. En el C2GE las puntuaciones más positivas no alcanzan el 30%, mientras que sus valoraciones negativas suponen el 47,4%.

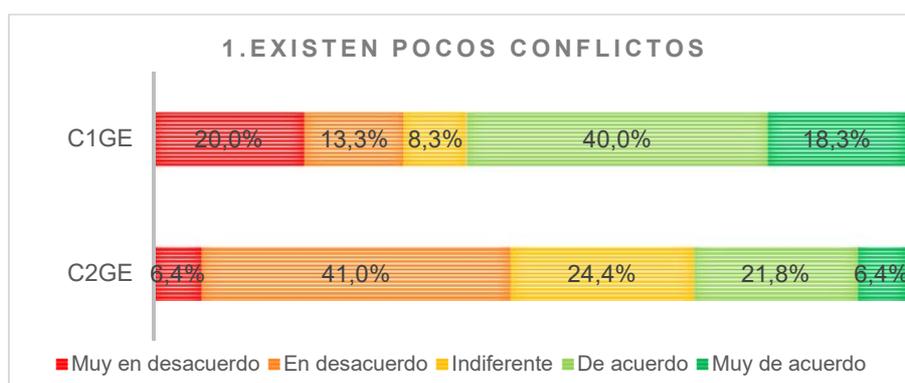


Gráfico 146. Nivel de conflictividad en la escuela. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 344.

Nivel de conflictividad en la escuela. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 1.Existen pocos conflictos*COLEGIO

		COLEGIO		Total	
		C1GE	C2GE		
1.Existen pocos conflictos	Muy en desacuerdo	Recuento	12	5	17
		% dentro de COLEGIO	20,0%	6,4%	12,3%
	En desacuerdo	Recuento	8	32	40
		% dentro de COLEGIO	13,3%	41,0%	29,0%
	Indiferente	Recuento	5	19	24
		% dentro de COLEGIO	8,3%	24,4%	17,4%
	De acuerdo	Recuento	24	17	41
		% dentro de COLEGIO	40,0%	21,8%	29,7%
	Muy de acuerdo	Recuento	11	5	16
		% dentro de COLEGIO	18,3%	6,4%	11,6%
	Total	Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

No se realiza un contraste de medias paramétrico, dado que la variable está medida en escala ordinal. Por esa misma razón no se comprueba el efecto mediante la *d* de Cohen. No siendo preciso comprobar la normalidad y la homogeneidad de varianzas, se procede con la prueba contraste de medias no paramétrico para dos muestras independientes U de Mann-Whitney, que determina que las diferencias entre centros no son estadísticamente significativas, dado que el nivel de significación obtenido es mayor que 0,05. (tabla 345). La eta cuadrado toma un valor de 0,026, lo que implica un efecto prácticamente nulo.

Tabla 345.

U de Mann-Whitney. Nivel de conflictividad en la escuela. Alumnado C1GE y C2GE.

Estadísticos de prueba^a

1. Existen pocos conflictos

U de Mann-Whitney	1463,500
W de Wilcoxon	3293,500
Z	-1,821
Sig. asintótica (bilateral)	,069

a. Variable de agrupación: COLEGIO

Se presentan seguidamente los valores de la media por género y ciclo (gráfico 147 tabla 346), en el que puede comprobarse que las chicas son más positivas que los chicos, salvo en el 3º ciclo del C1GE. Las mayores diferencias en las valoraciones se encuentran en el segundo ciclo, tanto del C1GE como del C2GE.

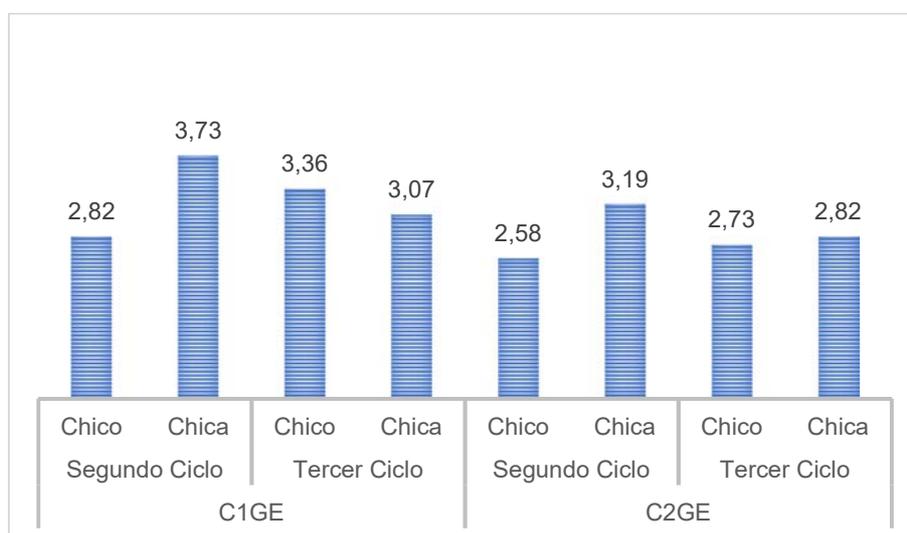


Gráfico 147. Media por género y ciclo. Nivel de conflictividad en la escuela. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 346.

Media por género y ciclo. Nivel de conflictividad en la escuela. Alumnado C1GE y C2GE..

Informe

1.Existen pocos conflictos

COLEGIO	Ciclo	GÉNERO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
C1GE	Segundo Ciclo	Chico	2,824	4,000	17	1,6292
		Chica	3,733	4,000	15	1,4864
		Total	3,250	4,000	32	1,6064
	Tercer Ciclo	Chico	3,357	3,500	14	1,2157
		Chica	3,071	3,500	14	1,2688
		Total	3,214	3,500	28	1,2280
	Total	Chico	3,065	4,000	31	1,4591
		Chica	3,414	4,000	29	1,4020
		Total	3,233	4,000	60	1,4305
C2GE	Segundo Ciclo	Chico	2,579	2,000	19	1,2164
		Chica	3,188	3,000	16	,9811
		Total	2,857	2,000	35	1,1413
	Tercer Ciclo	Chico	2,731	3,000	26	1,0023
		Chica	2,824	3,000	17	1,0146
		Total	2,767	3,000	43	,9961
	Total	Chico	2,667	2,000	45	1,0871
		Chica	3,000	3,000	33	1,0000
		Total	2,808	3,000	78	1,0575
Total	Segundo Ciclo	Chico	2,694	2,000	36	1,4106
		Chica	3,452	4,000	31	1,2607
		Total	3,045	3,000	67	1,3864
	Tercer Ciclo	Chico	2,950	3,000	40	1,1082
		Chica	2,935	3,000	31	1,1236
		Total	2,944	3,000	71	1,1070
	Total	Chico	2,829	3,000	76	1,2584
		Chica	3,194	3,000	62	1,2125
		Total	2,993	3,000	138	1,2469

3.7.3 Forma de resolución de conflictos.

Respecto al segundo indicador “Forma de resolución de conflictos”, que consta de 2 ítems, es destacable que en el ítem 2, que versa sobre la adecuación en la resolución de conflictos, las valoraciones positivas son similares en ambos

centros, si bien la opción “Muy de acuerdo” tiene mayor peso en el C1GE. También la valoración más negativa es superior en este centro. Por lo que respecta al ítem 3, el alumnado del C1GE es más positivo, si bien el peso de lo negativo también es mayor. Es decir, existe una gran bipolaridad en las respuestas al respecto de la adecuación y oportunidad con que se resuelven los conflictos en los dos centros escolares (gráficos 148 y 149, tabla 347 y 348).

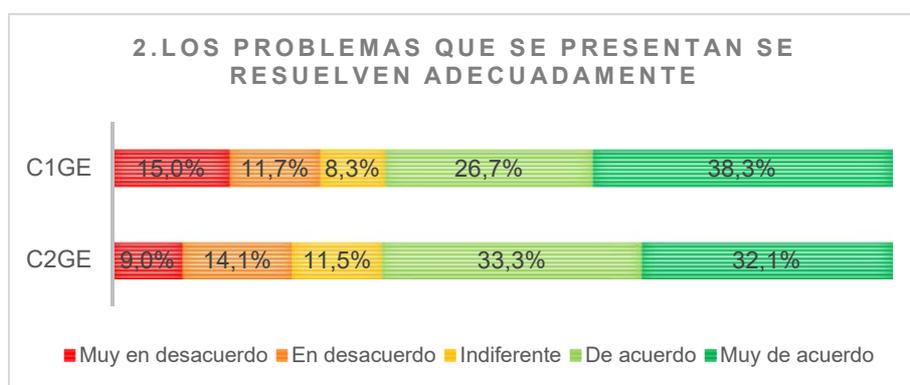


Gráfico 148. Forma de resolución de conflictos 1. Alumnado C1GE y C2GE.

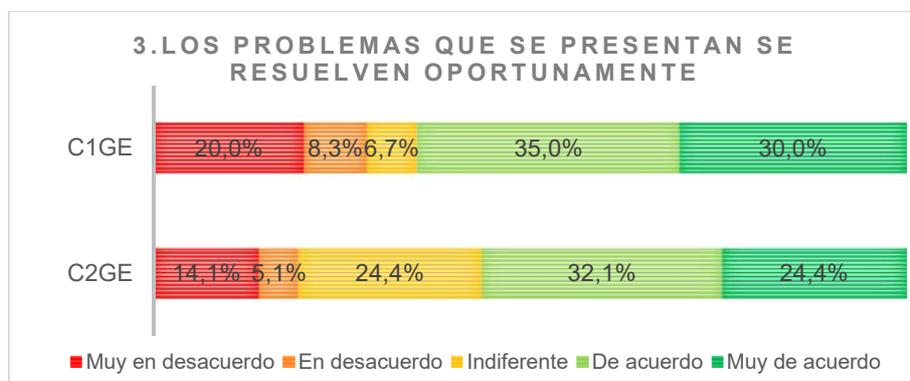


Gráfico 149. Forma de resolución de conflictos 2. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 347.

Forma de resolución de conflictos 1. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 2. Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
2.Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente	Muy en desacuerdo	Recuento	9	7	16
		% dentro de COLEGIO	15,0%	9,0%	11,6%
	En desacuerdo	Recuento	7	11	18
		% dentro de COLEGIO	11,7%	14,1%	13,0%
	Indiferente	Recuento	5	9	14
		% dentro de COLEGIO	8,3%	11,5%	10,1%
	De acuerdo	Recuento	16	26	42
		% dentro de COLEGIO	26,7%	33,3%	30,4%
	Muy de acuerdo	Recuento	23	25	48
		% dentro de COLEGIO	38,3%	32,1%	34,8%
	Total	Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 348.

Forma de resolución de conflictos 2. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 3. Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
3.Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente	Muy en desacuerdo	Recuento	12	11	23
		% dentro de COLEGIO	20,0%	14,1%	16,7%
	En desacuerdo	Recuento	5	4	9
		% dentro de COLEGIO	8,3%	5,1%	6,5%
	Indiferente	Recuento	4	19	23
		% dentro de COLEGIO	6,7%	24,4%	16,7%
	De acuerdo	Recuento	21	25	46

	% dentro de COLEGIO	35,0%	32,1%	33,3%
Muy de acuerdo	Recuento	18	19	37
	% dentro de COLEGIO	30,0%	24,4%	26,8%
Total	Recuento	60	78	138
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Se procede a comprobar si hay diferencias significativas entre GE y GC en cada ítem del indicador, para lo cual se lleva a cabo la prueba U de Mann-Whitney (tabla 349). No resulta necesario hacer una comprobación de la normalidad ni la homocedasticidad puesto que son variables medidas en escala ordinal. Así, dado que el nivel de significación es de 0,732 y 0'765 para los ítems 2 y 3 respectivamente, se concluye que no hay diferencias significativas entre C1GE y C2GE, obteniéndose en ambos indicadores una eta cuadrado de 0,001, lo que implica ausencia de efecto.

Tabla 349.

U de Mann-Whitney. Forma de resolución de conflictos. Alumnado C1GE y C2GE.

Estadísticos de prueba^a

	2.Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente	3.Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente
U de Mann-Whitney	1737,000	1745,000
W de Wilcoxon	3567,000	3575,000
Z	-,343	-,299
Sig. asintótica (bilateral)	,732	,765

a. Variable de agrupación: COLEGIO

Se estudian las puntuaciones medias por género y ciclo de forma diferenciada en los ítems 2 y 3. En el primero de ellos (gráfico 150 tabla 350), las

chicas puntúan más alto que los chicos salvo en el 3º ciclo del C2GE. En el C1GE el alumnado del 2º ciclo está más de acuerdo en la adecuación de la resolución de conflictos que el alumnado del 3º ciclo. En el C2GE sucede justo lo opuesto.

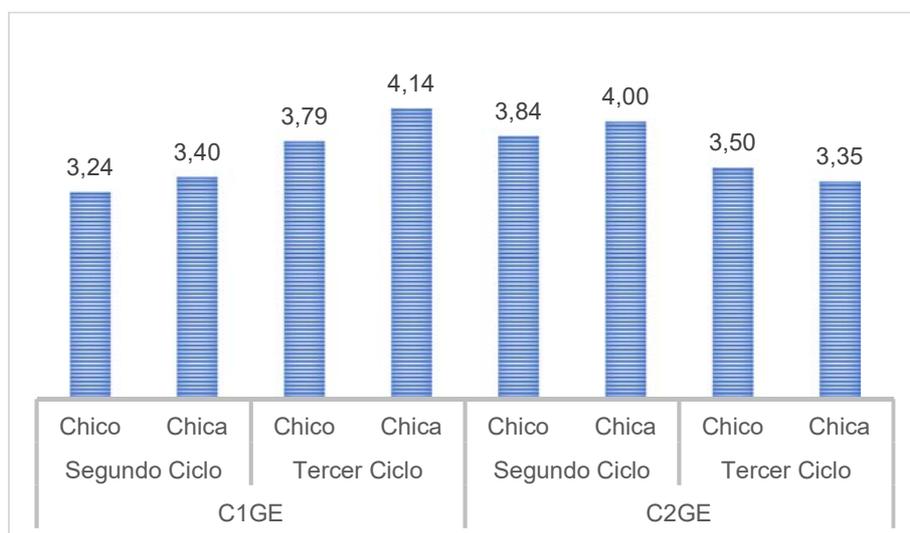


Gráfico 150. Media por género y ciclo. Forma de resolución de conflictos, ítem 2. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 350.

Media por género y ciclo. Forma de resolución de conflictos, ítem 2. Alumnado C1GE y C2GE.

Informe

2. Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente

COLEGIO	Ciclo	GÉNERO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
C1GE	Segundo Ciclo	Chico	3,235	4,000	17	1,6019
		Chica	3,400	4,000	15	1,5946
		Total	3,313	4,000	32	1,5748
	Tercer Ciclo	Chico	3,786	4,000	14	1,3114
		Chica	4,143	5,000	14	1,2924
		Total	3,964	4,000	28	1,2905
	Total	Chico	3,484	4,000	31	1,4803
		Chica	3,759	4,000	29	1,4797
		Total	3,617	4,000	60	1,4740
C2GE	Segundo Ciclo	Chico	3,842	4,000	19	1,3443
		Chica	4,000	4,000	16	1,1547
		Total	3,914	4,000	35	1,2455
	Tercer Ciclo	Chico	3,500	4,000	26	1,3038

		Chica	3,353	3,000	17	1,4116
		Total	3,442	4,000	43	1,3328
	Total	Chico	3,644	4,000	45	1,3169
		Chica	3,667	4,000	33	1,3150
		Total	3,654	4,000	78	1,3076
Total	Segundo Ciclo	Chico	3,556	4,000	36	1,4822
		Chica	3,710	4,000	31	1,3951
		Total	3,627	4,000	67	1,4337
	Tercer Ciclo	Chico	3,600	4,000	40	1,2969
		Chica	3,710	4,000	31	1,3951
		Total	3,648	4,000	71	1,3320
	Total	Chico	3,579	4,000	76	1,3785
		Chica	3,710	4,000	62	1,3836
		Total	3,638	4,000	138	1,3773

En cuanto al ítem 3 (gráfico 151 tabla 351) las puntuaciones más bajas las otorgan las chicas del 2º ciclo del C1GE y los chicos del 3º ciclo del C2GE, quienes opinan que los conflictos en su centro no se resuelven oportunamente. El alumnado del 2º ciclo del C2GE otorga las puntuaciones más elevadas en este ítem, muy similares entre sí.

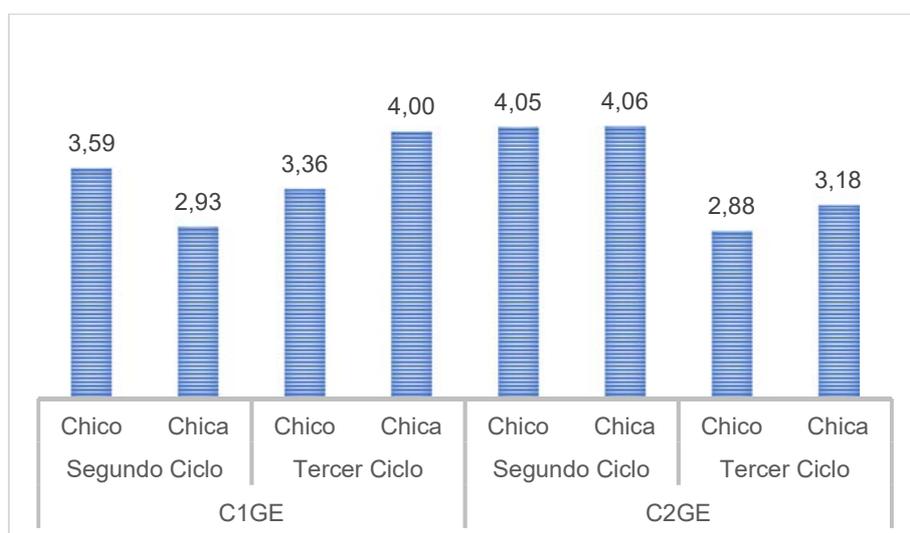


Gráfico 151. Media por género y ciclo. Forma de resolución de conflictos, ítem 3. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 351.

Media por género y curso. Forma de resolución de conflictos, ítem 3. Alumnado C1GE y C2GE.

Informe

3. Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente

COLEGIO	Ciclo	GÉNERO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
C1GE	Segundo Ciclo	Chico	3,588	4,000	17	1,4603
		Chica	2,933	3,000	15	1,7099
		Total	3,281	4,000	32	1,5910
	Tercer Ciclo	Chico	3,357	4,000	14	1,4991
		Chica	4,000	4,000	14	1,2403
		Total	3,679	4,000	28	1,3892
	Total	Chico	3,484	4,000	31	1,4576
		Chica	3,448	4,000	29	1,5718
		Total	3,467	4,000	60	1,5010
C2GE	Segundo Ciclo	Chico	4,053	4,000	19	1,0260
		Chica	4,063	4,000	16	1,0626
		Total	4,057	4,000	35	1,0274
	Tercer Ciclo	Chico	2,885	3,000	26	1,2752
		Chica	3,176	3,000	17	1,4246
		Total	3,000	3,000	43	1,3274
	Total	Chico	3,378	4,000	45	1,3019
		Chica	3,606	4,000	33	1,3214
		Total	3,474	4,000	78	1,3066
Total	Segundo Ciclo	Chico	3,833	4,000	36	1,2536
		Chica	3,516	4,000	31	1,5027
		Total	3,687	4,000	67	1,3730
	Tercer Ciclo	Chico	3,050	3,000	40	1,3578
		Chica	3,548	4,000	31	1,3866
		Total	3,268	3,000	71	1,3831
	Total	Chico	3,421	4,000	76	1,3591
		Chica	3,532	4,000	62	1,4340
		Total	3,471	4,000	138	1,3892

Dado que en el ítem 3 hay tal variación en las respuestas, se decide estudiar más profundamente a fin de identificar quienes otorgan las puntuaciones más elevadas y también las más bajas (gráfico 152 tabla 352). Así pues, se observa que la baja puntuación del 2º ciclo del C1GE es debida a la mala opinión

de las chicas de 4° de Primaria, que opinarían que los problemas de su colegio no se resuelven oportunamente. El C2GE obtenía valoraciones bajas en el 3° ciclo; éstas se deben concretamente a los chicos de 5° de Primaria.

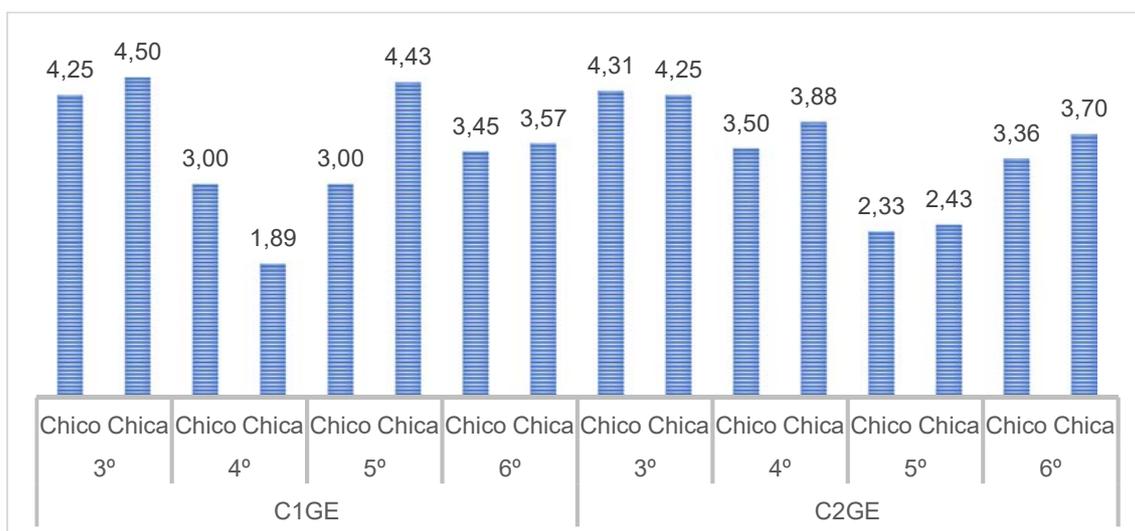


Gráfico 152. Media por género y curso. Forma de resolución de conflictos (ítem 3). Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 352.

Media por género y curso. Forma de resolución de conflictos (ítem 3). Alumnado C1GE y C2GE..

		Media	N	Desviación estándar	
C1GE	3°	Chico	4.25	8	0.7071
		Chica	4.50	6	0.8367
	4°	Chico	3.00	9	1.7321
		Chica	1.89	9	1.2693
	5°	Chico	3.00	3	1.7321
		Chica	4.43	7	0.7868
	6°	Chico	3.45	11	1.5076
		Chica	3.57	7	1.5119
C2GE	3°	Chico	4.31	13	0.8549
		Chica	4.25	8	0.7071
	4°	Chico	3.50	6	1.2247
		Chica	3.88	8	1.3562
	5°	Chico	2.33	12	1.2309
		Chica	2.43	7	1.8127
	6°	Chico	3.36	14	1.1507
		Chica	3.70	10	0.8233

3.7.4 Dinámica de la relación entre los actores.

La valoración de “Dinámica de la relación entre los actores” es más positiva en el C1GE, si bien resulta interesante especificar algo acerca de los ítems 4 y 8. En el ítem 4 (“Existe un ambiente de armonía y sana convivencia”) el peso de las respuestas negativas es mayor en el C1GE. En cuanto al ítem 8 ambos centros muestran valoraciones similares en lo que respecta a la relación del profesorado con las familias del centro, aunque es destacable que el peso de la opción “Muy de acuerdo” sigue siendo mayor en el primer centro (gráficos 153 a 160, tablas 353 a 360).

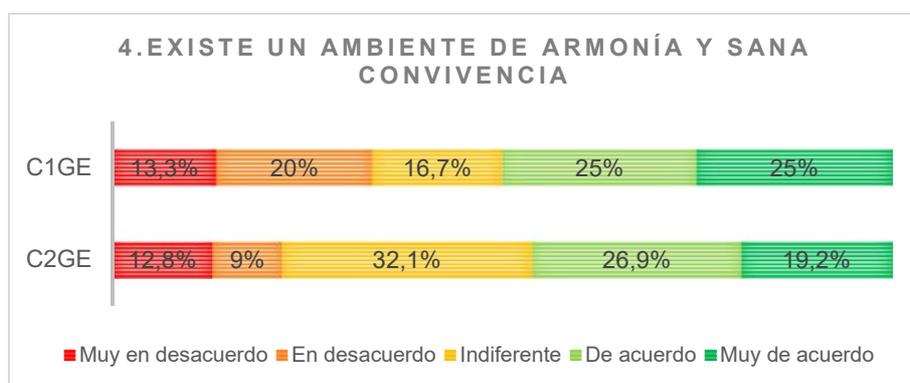


Gráfico 153. Dinámica de la relación entre los actores 1. Alumnado C1GE y C2GE.

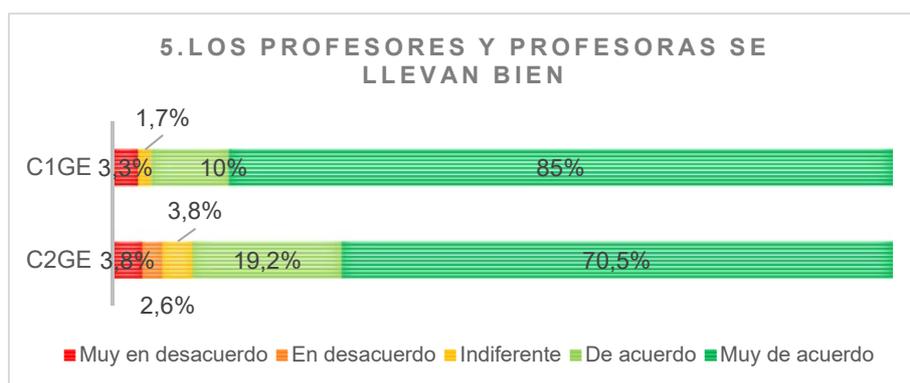


Gráfico 154. Dinámica de la relación entre los actores 2. Alumnado C1GE y C2GE.

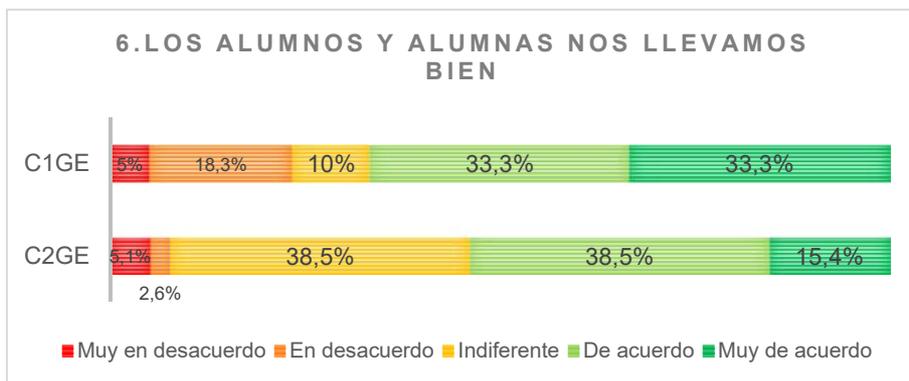


Gráfico 155. Dinámica de la relación entre los actores 3. Alumnado C1GE y C2GE.



Gráfico 156. Dinámica de la relación entre los actores 4. Alumnado C1GE y C2GE.

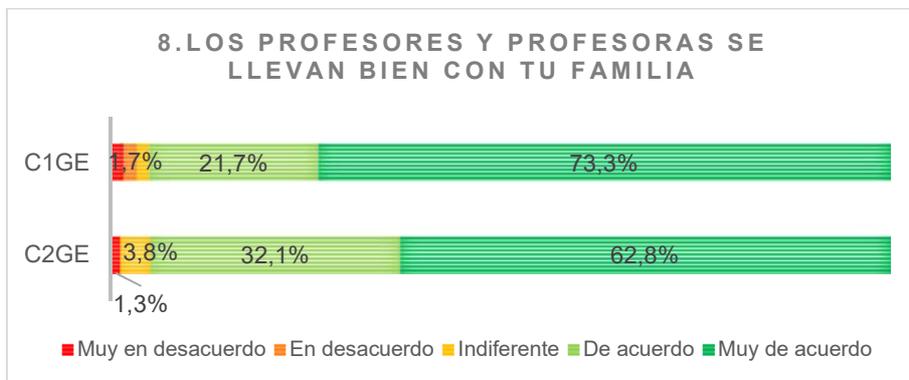


Gráfico 157. Dinámica de la relación entre los actores 5. Alumnado C1GE y C2GE.

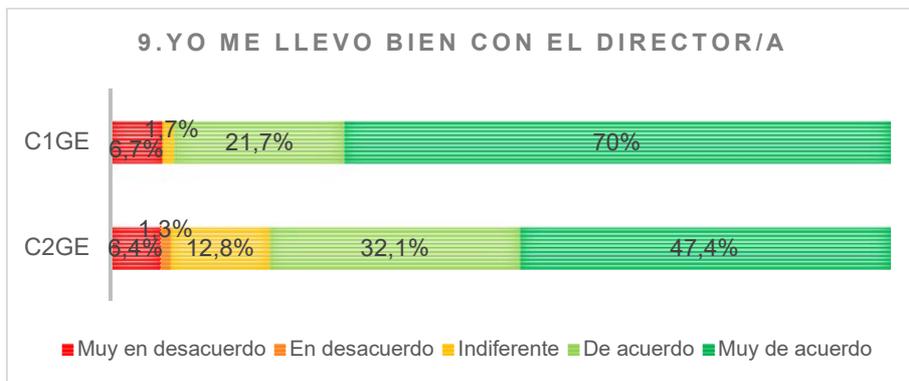


Gráfico 158. Dinámica de la relación entre los actores 6. Alumnado C1GE y C2GE.



Gráfico 159. Dinámica de la relación entre los actores 7. Alumnado C1GE y C2GE.

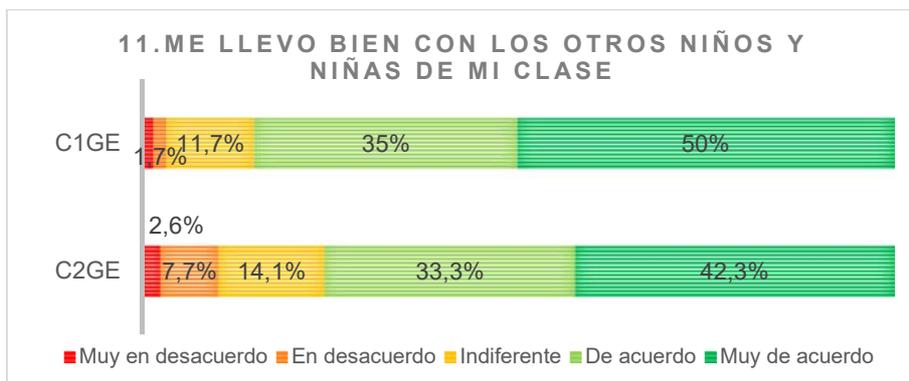


Gráfico 160. Dinámica de la relación entre los actores 8. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 353.

Dinámica de la relación entre los actores 1. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 4. Existe un ambiente de armonía y sana convivencia*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
4.Existe un ambiente de armonía y sana convivencia	Muy en desacuerdo	Recuento	8	10	18
		% dentro de COLEGIO	13,3%	12,8%	13,0%
	En desacuerdo	Recuento	12	7	19
		% dentro de COLEGIO	20,0%	9,0%	13,8%
	Indiferente	Recuento	10	25	35
		% dentro de COLEGIO	16,7%	32,1%	25,4%
	De acuerdo	Recuento	15	21	36
		% dentro de COLEGIO	25,0%	26,9%	26,1%
	Muy de acuerdo	Recuento	15	15	30
		% dentro de COLEGIO			

	% dentro de COLEGIO	25,0%	19,2%	21,7%
Total	Recuento	60	78	138
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 354.

Dinámica de la relación entre los actores 2. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 5. Los profesores y profesoras se llevan bien*COLEGIO

		COLEGIO		Total	
		C1GE	C2GE		
5.Los profesores y profesoras se llevan bien	Muy en desacuerdo	Recuento	2	3	5
		% dentro de COLEGIO	3,3%	3,8%	3,6%
	En desacuerdo	Recuento	0	2	2
		% dentro de COLEGIO	0,0%	2,6%	1,4%
	Indiferente	Recuento	1	3	4
		% dentro de COLEGIO	1,7%	3,8%	2,9%
	De acuerdo	Recuento	6	15	21
		% dentro de COLEGIO	10,0%	19,2%	15,2%
	Muy de acuerdo	Recuento	51	55	106
		% dentro de COLEGIO	85,0%	70,5%	76,8%
	Total	Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 355.

Dinámica de la relación entre los actores 3. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 6. Los alumnos y alumnas nos llevamos bien*COLEGIO

		COLEGIO		Total	
		C1GE	C2GE		
6.Los alumnos y alumnas nos llevamos bien	Muy en desacuerdo	Recuento	3	4	7
		% dentro de COLEGIO	5,0%	5,1%	5,1%
	En desacuerdo	Recuento	11	2	13

		% dentro de COLEGIO	18,3%	2,6%	9,4%
Indiferente		Recuento	6	30	36
		% dentro de COLEGIO	10,0%	38,5%	26,1%
De acuerdo		Recuento	20	30	50
		% dentro de COLEGIO	33,3%	38,5%	36,2%
Muy de acuerdo		Recuento	20	12	32
		% dentro de COLEGIO	33,3%	15,4%	23,2%
Total		Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 356.

Dinámica de la relación entre los actores 4. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 7. Los profesores y profesoras se llevan bien con nosotros y nosotras*COLEGIO

		COLEGIO		Total	
		C1GE	C2GE		
7.Los profesores y profesoras se llevan bien con nosotros y nosotras	Muy en desacuerdo	Recuento	3	2	5
		% dentro de COLEGIO	5,0%	2,6%	3,6%
	En desacuerdo	Recuento	0	7	7
		% dentro de COLEGIO	0,0%	9,0%	5,1%
	Indiferente	Recuento	0	8	8
		% dentro de COLEGIO	0,0%	10,3%	5,8%
	De acuerdo	Recuento	12	16	28
		% dentro de COLEGIO	20,0%	20,5%	20,3%
	Muy de acuerdo	Recuento	45	45	90
		% dentro de COLEGIO	75,0%	57,7%	65,2%
	Total	Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 357.

Dinámica de la relación entre los actores 5. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 8. Los profesores y profesoras se llevan bien con tu familia*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
8.Los profesores y profesoras se llevan bien con tu familia	Muy en desacuerdo	Recuento	1	1	2
		% dentro de COLEGIO	1,7%	1,3%	1,4%
	En desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de COLEGIO	1,7%	0,0%	0,7%
	Indiferente	Recuento	1	3	4
		% dentro de COLEGIO	1,7%	3,8%	2,9%
	De acuerdo	Recuento	13	25	38
		% dentro de COLEGIO	21,7%	32,1%	27,5%
	Muy de acuerdo	Recuento	44	49	93
		% dentro de COLEGIO	73,3%	62,8%	67,4%
	Total	Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 358.

Dinámica de la relación entre los actores 6. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 9. Yo me llevo bien con el director/a*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
9.Yo me llevo bien con el director/a	Muy en desacuerdo	Recuento	4	5	9
		% dentro de COLEGIO	6,7%	6,4%	6,5%
	En desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de COLEGIO	0,0%	1,3%	0,7%
	Indiferente	Recuento	1	10	11
		% dentro de COLEGIO	1,7%	12,8%	8,0%
	De acuerdo	Recuento	13	25	38

		% dentro de COLEGIO	21,7%	32,1%	27,5%
	Muy de acuerdo	Recuento	42	37	79
		% dentro de COLEGIO	70,0%	47,4%	57,2%
Total		Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 359.

Dinámica de la relación entre los actores 7. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 10. Yo me llevo bien con mis profesores y profesoras*COLEGIO

		COLEGIO		Total	
		C1GE	C2GE		
10.Yo me llevo bien con mis profesores y profesoras	Muy en desacuerdo	Recuento	2	3	5
		% dentro de COLEGIO	3,3%	3,8%	3,6%
	En desacuerdo	Recuento	0	2	2
		% dentro de COLEGIO	0,0%	2,6%	1,4%
	Indiferente	Recuento	4	12	16
		% dentro de COLEGIO	6,7%	15,4%	11,6%
	De acuerdo	Recuento	18	24	42
		% dentro de COLEGIO	30,0%	30,8%	30,4%
	Muy de acuerdo	Recuento	36	37	73
		% dentro de COLEGIO	60,0%	47,4%	52,9%
	Total	Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 360.

Dinámica de la relación entre los actores 8. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 11. Me llevo bien con los otros niños y niñas de mi clase*COLEGIO

		COLEGIO		Total	
		C1GE	C2GE		
11.Me llevo bien con los otros niños y niñas de mi clase	Muy en desacuerdo	Recuento	1	2	3
		% dentro de COLEGIO	1,7%	2,6%	2,2%
	En desacuerdo	Recuento	1	6	7
		% dentro de COLEGIO	1,7%	7,7%	5,1%
	Indiferente	Recuento	7	11	18
		% dentro de COLEGIO	11,7%	14,1%	13,0%
	De acuerdo	Recuento	21	26	47
		% dentro de COLEGIO	35,0%	33,3%	34,1%
	Muy de acuerdo	Recuento	30	33	63
		% dentro de COLEGIO	50,0%	42,3%	45,7%
	Total	Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

El diagrama de cajas y bigotes mostrado a continuación (gráfico 161) recoge que los valores altos son más frecuentes en el C1GE al encontrarse que la caja es más alta con respecto a la del GC y presentar una menor variabilidad.

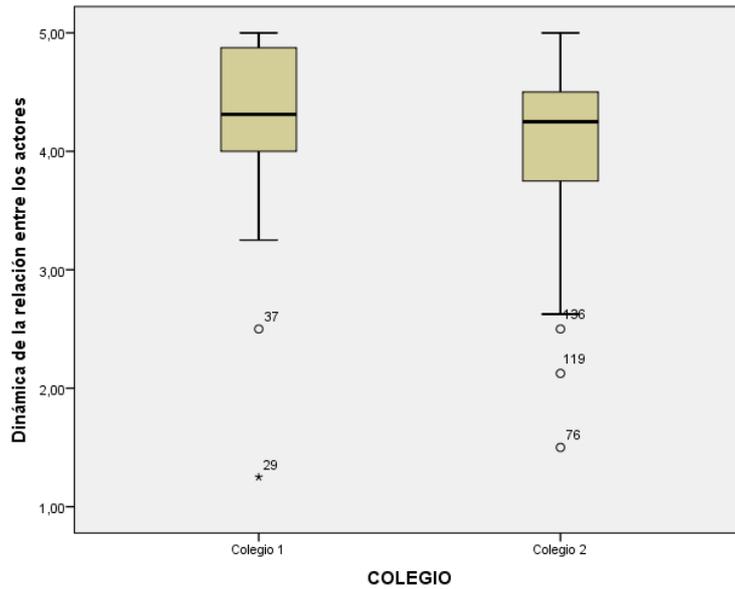


Gráfico 161. Diagrama de cajas y bigotes. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado C1GE y C2GE.

Como era esperable, el valor de la media es mayor en el C1GE que en el C2GE, con una diferencia de 0,22 puntos (gráfico 162 tabla 361).

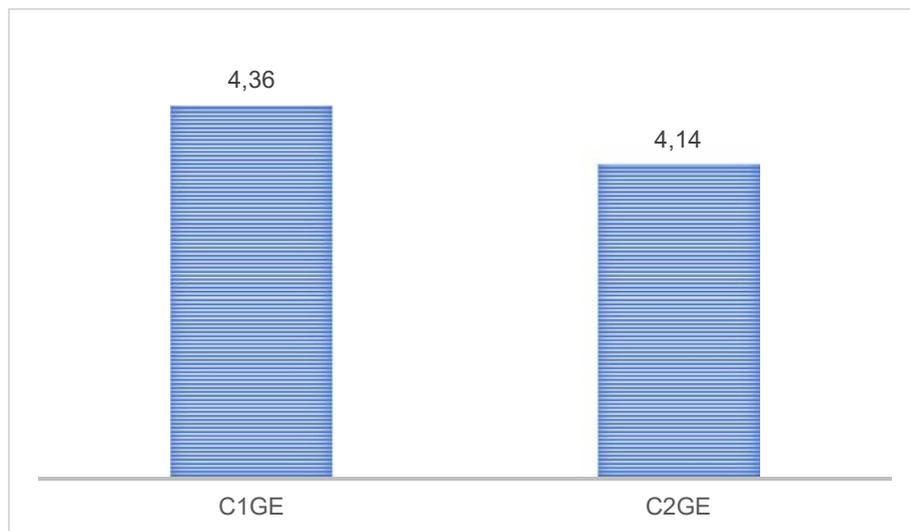


Gráfico 162. Media. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 361.

Media. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado C1GE y C2GE.

Informe

Dinámica de la relación entre los actores

COLEGIO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
C1GE	4,3556	4,3750	58	,50317
C2GE	4,1400	4,2500	75	,48715
Total	4,2340	4,2500	133	,50387

Tras comprobar la normalidad y la homogeneidad de varianzas (tablas 362 y 363), se procede con la prueba U de Mann-Whitney (tabla 364). El nivel de significación obtenido es de 0,004, lo que implica que la diferencia de medias entre uno y otro centro es estadísticamente significativa. El efecto de pertenecer al C1GE, ya transformado en CDA o al C2GE, que aplica AEE, es moderado, de acuerdo con la d de Cohen, cuyo valor es -0,436.

Tabla 362.

Normalidad. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado C1GE y C2GE.

	COLEGIO	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Estadístico	gl	Sig.
Dinámica de la relación entre los actores	C1GE	,135	58	,010
	C2GE	,123	75	,007

Tabla 363.

Homocedasticidad. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado C1GE y C2GE.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene			Sig.
		gl1	gl2		
Dinámica de la relación entre los actores	Se basa en la media	,761	1	131	,385
	Se basa en la mediana	,896	1	131	,346
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,896	1	125,498	,346
	Se basa en la media recortada	,798	1	131	,373

Tabla 364.

U de Mann-Whitney. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado C1GE y C2GE.

Estadísticos de prueba^a

	Dinámica_REL Actores
U de Mann-Whitney	1246,000
W de Wilcoxon	3076,000
Z	-2,917
Sig. asintótica (bilateral)	,004

a. Variable de agrupación: COLEGIO

De acuerdo con el gráfico 163 que se expone a continuación, las chicas puntúan más alto en todos los casos, menos en el 2º ciclo del C1GE. No obstante, la puntuación más elevada la otorgan las chicas del 3º ciclo de ese mismo centro (tabla 365).

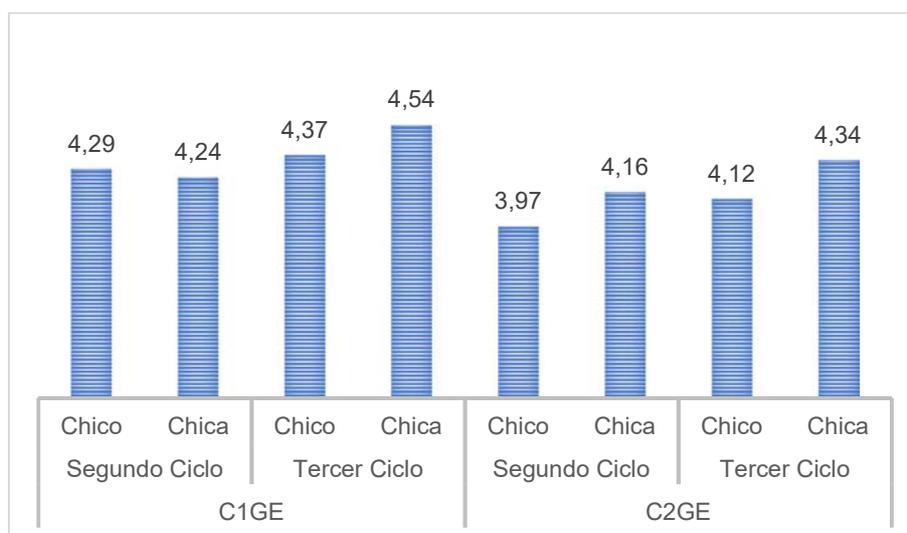


Gráfico 163. Media por género y ciclo. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 365.

Media por género y ciclo. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado C1GE y C2GE.

Informe

Dinámica de la relación entre los actores

COLEGIO	Ciclo	GÉNERO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
C1GE	Segundo Ciclo	Chico	4,2891	4,2500	16	,56406
		Chica	4,2411	4,1875	14	,56642
		Total	4,2667	4,2500	30	,55586
	Tercer Ciclo	Chico	4,3661	4,4375	14	,42023
		Chica	4,5357	4,6875	14	,43696
		Total	4,4509	4,5625	28	,42944
	Total	Chico	4,3250	4,3125	30	,49524
		Chica	4,3884	4,4375	28	,51857
		Total	4,3556	4,3750	58	,50317
C2GE	Segundo Ciclo	Chico	3,9653	4,0000	18	,49036
		Chica	4,1583	4,2500	15	,60035
		Total	4,0530	4,0000	33	,54309
	Tercer Ciclo	Chico	4,1200	4,2500	25	,49932
		Chica	4,3382	4,2500	17	,27516
		Total	4,2083	4,2500	42	,43272
	Total	Chico	4,0552	4,0000	43	,49574
		Chica	4,2539	4,2500	32	,45844
		Total	4,1400	4,2500	75	,48715
Total	Segundo Ciclo	Chico	4,1176	4,0625	34	,54351
		Chica	4,1983	4,2500	29	,57527
		Total	4,1548	4,1250	63	,55527
	Tercer Ciclo	Chico	4,2083	4,2500	39	,48185
		Chica	4,4274	4,5000	31	,36483
		Total	4,3054	4,3750	70	,44469
	Total	Chico	4,1661	4,2500	73	,50991
		Chica	4,3167	4,3125	60	,48792
		Total	4,2340	4,2500	133	,50387

No obstante, y tras proceder con el MLM, se concluye que ni la variable género ni el ciclo tienen una influencia significativa en la valoración de este indicador (tabla 366).

Tabla 366.

MLM. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado C1GE y C2GE.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	129	9562,056	,000
GÉNERO	1	129	2,989	,086
CICLO	1	129	3,404	,067
GÉNERO * CICLO	1	129	,638	,426

a. Variable dependiente: Dinámica de la relación entre los actores.

3.7.5 Existencia de canales de comunicación.

El alumnado del C1GE valora de forma más positiva todos y cada uno de los ítems del indicador “Existencia de canales de comunicación”, lo que significa que los niños y niñas de este centro están satisfechos con la comunicación que se establece entre los distintos miembros de la comunidad educativa. De cualquier forma, es reseñable el hecho de que las puntuaciones de los niños y niñas del C2GE, aunque más bajas, también son positivas en términos generales (gráficos 164 a 171 tablas 367 a 374).



Gráfico 164. Existencia de canales de comunicación 1. Alumnado C1GE y C2GE.

13. LOS PROFESORES Y PROFESORAS SE CUENTAN ENTRE ELLOS TODAS LAS COSAS IMPORTANTES QUE SUCEDEN EN EL COLEGIO.

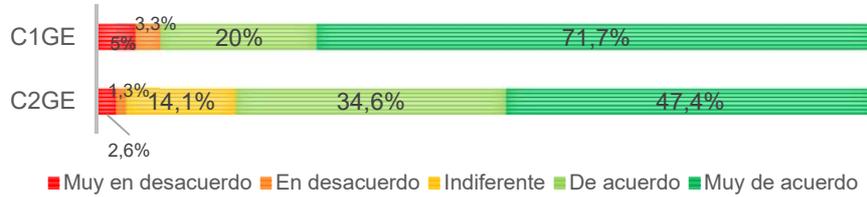


Gráfico 165. Existencia de canales de comunicación 2. Alumnado C1GE y C2GE.

14. LOS ALUMNOS Y ALUMNAS TENEMOS BUENA COMUNICACIÓN CON LOS PROFESORES Y PROFESORAS.

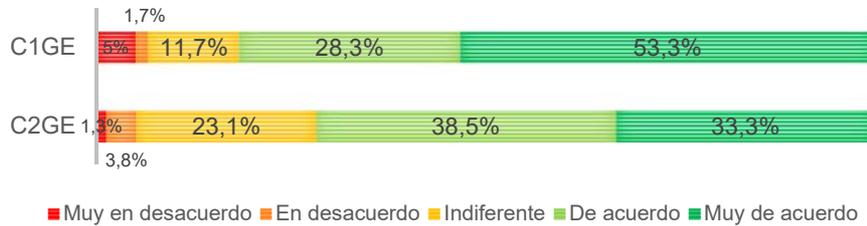


Gráfico 166. Existencia de canales de comunicación 3. Alumnado C1GE y C2GE.

15. LOS ALUMNOS Y ALUMNAS TENEMOS MUY BUENA COMUNICACIÓN ENTRE NOSOTROS Y NOSOTRAS

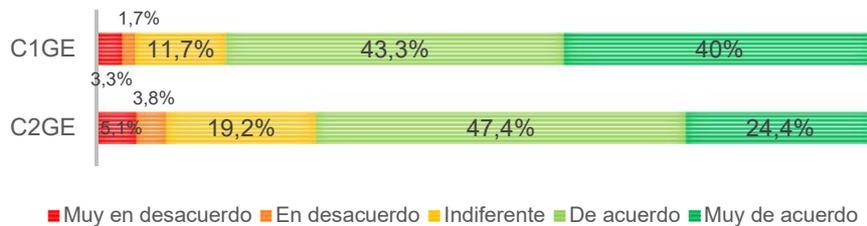


Gráfico 167. Existencia de canales de comunicación 4. Alumnado C1GE y C2GE.

16. LOS ALUMNOS Y ALUMNAS NOS COMUNICAMOS BIEN CON EL DIRECTOR/A

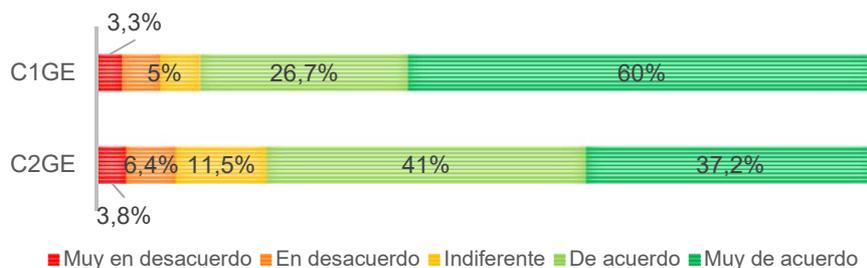


Gráfico 168. Existencia de canales de comunicación 5. Alumnado C1GE y C2GE.

17. LOS ALUMNOS Y ALUMNAS TENEMOS BUENA RELACIÓN CON LOS PROFESORES Y PROFESORAS.

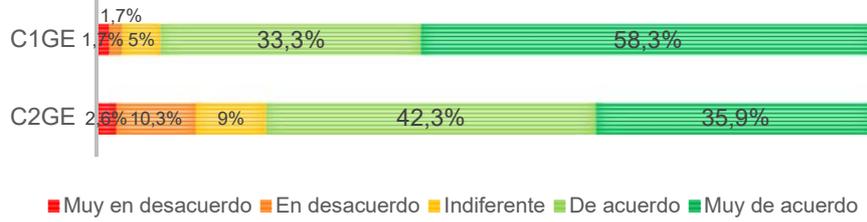


Gráfico 169. Existencia de canales de comunicación 6. Alumnado C1GE y C2GE.

18. ME COMUNICO BIEN CON EL DIRECTOR

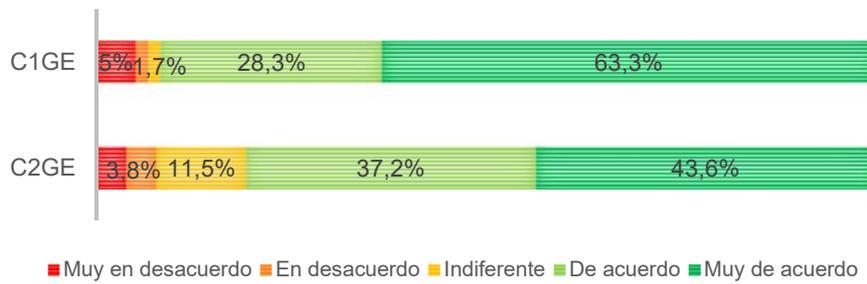


Gráfico 170. Existencia de canales de comunicación 7. Alumnado C1GE y C2GE.

19. ME COMUNICO BIEN CON MIS PROFESORES Y PROFESORAS.

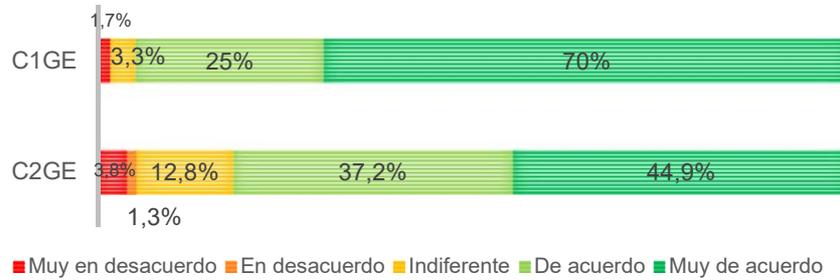


Gráfico 171. Existencia de canales de comunicación 8. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 367.

Existencia de canales de comunicación 1. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 12. Nos informan de todas las cosas importantes que sucede*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
12. Nos informan de todas las cosas importantes que sucede	Muy en desacuerdo	Recuento	2	8	10
		% dentro de COLEGIO	3,3%	10,3%	7,2%
	En desacuerdo	Recuento	3	4	7
		% dentro de COLEGIO	5,0%	5,1%	5,1%
	Indiferente	Recuento	7	14	21
		% dentro de COLEGIO	11,7%	17,9%	15,2%
	De acuerdo	Recuento	13	28	41
		% dentro de COLEGIO	21,7%	35,9%	29,7%
	Muy de acuerdo	Recuento	35	24	59
		% dentro de COLEGIO	58,3%	30,8%	42,8%
	Total	Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 368.

Existencia de canales de comunicación 2. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 13. Los profesores y profesoras se cuentan entre ellos todas las cosas importantes que suceden en el colegio.*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
13. Los profesores y profesoras se cuentan entre ellos todas las cosas importantes que suceden en el colegio.	Muy en desacuerdo	Recuento	3	2	5
		% dentro de COLEGIO	5,0%	2,6%	3,6%
	En desacuerdo	Recuento	2	1	3
		% dentro de COLEGIO	3,3%	1,3%	2,2%
	Indiferente	Recuento	0	11	11
		% dentro de COLEGIO	0,0%	14,1%	8,0%

	De acuerdo	Recuento	12	27	39
		% dentro de COLEGIO	20,0%	34,6%	28,3%
	Muy de acuerdo	Recuento	43	37	80
		% dentro de COLEGIO	71,7%	47,4%	58,0%
Total		Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 369.

Existencia de canales de comunicación 3. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 14. Los alumnos y alumnas tenemos buena comunicación con los profesores y profesoras.*COLEGIO

		COLEGIO		Total	
		C1GE	C2GE		
14. Los alumnos y alumnas tenemos buena comunicación con los profesores y profesoras.	Muy en desacuerdo	Recuento	3	1	4
		% dentro de COLEGIO	5,0%	1,3%	2,9%
	En desacuerdo	Recuento	1	3	4
		% dentro de COLEGIO	1,7%	3,8%	2,9%
	Indiferente	Recuento	7	18	25
		% dentro de COLEGIO	11,7%	23,1%	18,1%
	De acuerdo	Recuento	17	30	47
		% dentro de COLEGIO	28,3%	38,5%	34,1%
	Muy de acuerdo	Recuento	32	26	58
		% dentro de COLEGIO	53,3%	33,3%	42,0%
	Total	Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 370.

Existencia de canales de comunicación 4. Alumnado C1GE y C2GE..

Tabla cruzada 15. Los alumnos y alumnas tenemos muy buena comunicación entre nosotros y nosotras*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
15. Los alumnos y alumnas tenemos muy buena comunicación entre nosotros y nosotras	Muy en desacuerdo	Recuento	2	4	6
		% dentro de COLEGIO	3,3%	5,1%	4,3%
	En desacuerdo	Recuento	1	3	4
		% dentro de COLEGIO	1,7%	3,8%	2,9%
	Indiferente	Recuento	7	15	22
		% dentro de COLEGIO	11,7%	19,2%	15,9%
	De acuerdo	Recuento	26	37	63
		% dentro de COLEGIO	43,3%	47,4%	45,7%
	Muy de acuerdo	Recuento	24	19	43
		% dentro de COLEGIO	40,0%	24,4%	31,2%
	Total	Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 371.

Existencia de canales de comunicación 5. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 16. Los alumnos y alumnas nos comunicamos bien con el director/a*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
16. Los alumnos y alumnas nos comunicamos bien con el director/a	Muy en desacuerdo	Recuento	2	3	5
		% dentro de COLEGIO	3,3%	3,8%	3,6%
	En desacuerdo	Recuento	3	5	8
		% dentro de COLEGIO	5,0%	6,4%	5,8%
	Indiferente	Recuento	3	9	12
		% dentro de COLEGIO	5,0%	11,5%	8,7%
	De acuerdo	Recuento	16	32	48

		% dentro de COLEGIO	26,7%	41,0%	34,8%
	Muy de acuerdo	Recuento	36	29	65
		% dentro de COLEGIO	60,0%	37,2%	47,1%
Total		Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 372.

Existencia de canales de comunicación 6. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 17. Los alumnos y alumnas tenemos buena relación con los profesores y profesoras.*COLEGIO

		COLEGIO		Total	
		C1GE	C2GE		
17. Los alumnos y alumnas tenemos buena relación con los profesores y profesoras.	Muy en desacuerdo	Recuento	1	2	3
		% dentro de COLEGIO	1,7%	2,6%	2,2%
	En desacuerdo	Recuento	1	8	9
		% dentro de COLEGIO	1,7%	10,3%	6,5%
	Indiferente	Recuento	3	7	10
		% dentro de COLEGIO	5,0%	9,0%	7,2%
	De acuerdo	Recuento	20	33	53
		% dentro de COLEGIO	33,3%	42,3%	38,4%
	Muy de acuerdo	Recuento	35	28	63
		% dentro de COLEGIO	58,3%	35,9%	45,7%
	Total	Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 373.

Existencia de canales de comunicación 7. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 18.Me comunico bien con el director*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
18.Me comunico bien con el director	Muy en desacuerdo	Recuento	3	3	6
		% dentro de COLEGIO	5,0%	3,8%	4,3%
	En desacuerdo	Recuento	1	3	4
		% dentro de COLEGIO	1,7%	3,8%	2,9%
	Indiferente	Recuento	1	9	10
		% dentro de COLEGIO	1,7%	11,5%	7,2%
	De acuerdo	Recuento	17	29	46
		% dentro de COLEGIO	28,3%	37,2%	33,3%
	Muy de acuerdo	Recuento	38	34	72
		% dentro de COLEGIO	63,3%	43,6%	52,2%
	Total	Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 374.

Existencia de canales de comunicación 8. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 19.Me comunico bien con mis profesores y profesoras.*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
19.Me comunico bien con mis profesores y profesoras.	Muy en desacuerdo	Recuento	1	3	4
		% dentro de COLEGIO	1,7%	3,8%	2,9%
	En desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de COLEGIO	0,0%	1,3%	0,7%
	Indiferente	Recuento	2	10	12
		% dentro de COLEGIO	3,3%	12,8%	8,7%
	De acuerdo	Recuento	15	29	44

	% dentro de COLEGIO	25,0%	37,2%	31,9%
Muy de acuerdo	Recuento	42	35	77
	% dentro de COLEGIO	70,0%	44,9%	55,8%
Total	Recuento	60	78	138
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Se presenta seguidamente el diagrama de cajas y bigotes, en el que se observa una mayor concentración de las valoraciones positivas del C1GE; el valor máximo y el percentil 75 coinciden, de tal manera que el 25% de los casos ha otorgado la máxima puntuación en este indicador. La mediana de las puntuaciones del C2GE coincide con el percentil 25 del primer centro, lo que implica que la puntuación 4 ha sido otorgado por el 50% de los alumnos y alumnas encuestados (gráfico 172).

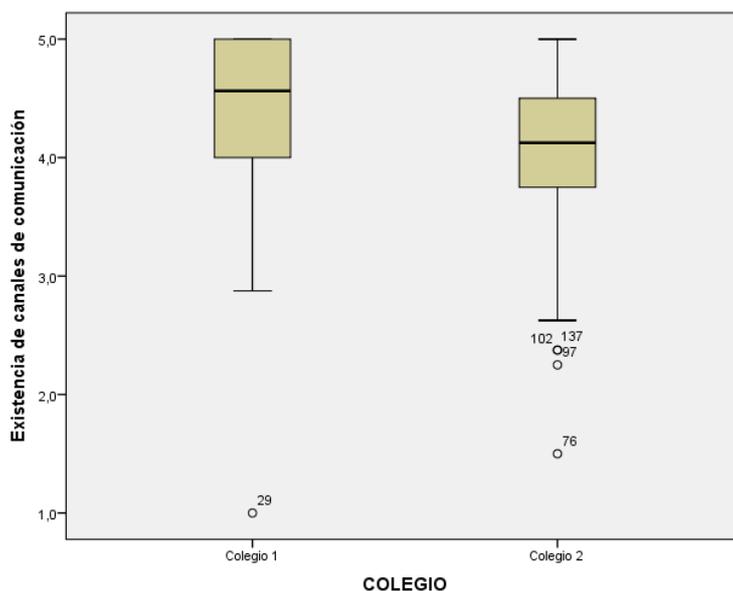


Gráfico 172. Diagrama de cajas y bigotes. Existencia de canales de comunicación. Alumnado C1GE y C2GE.

La puntuación media, reflejada en el gráfico 173, es mayor en el C1GE que en el C2GE, lo que implica que el alumnado del primer centro percibe mayores facilidades para comunicarse con los demás miembros de la comunidad educativa (tabla 375).

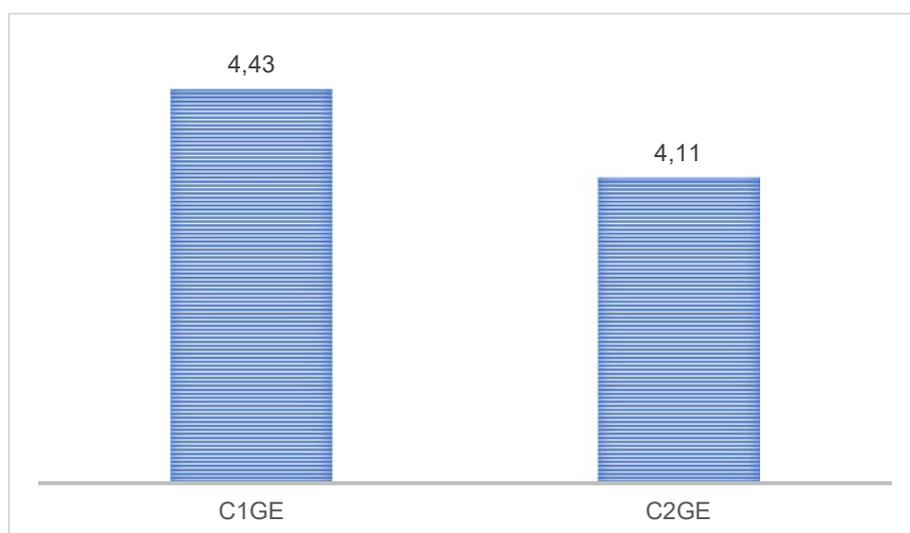


Gráfico 173. Media. Existencia de canales de comunicación. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 375.

Media. Existencia de canales de comunicación. Alumnado C1GE y C2GE.

Informe

Existencia de canales de comunicación

COLEGIO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
C1GE	4,432	4,625	59	,5664
C2GE	4,110	4,125	74	,5621
Total	4,253	4,375	133	,5844

Tras comprobar que no existe normalidad, aunque sí homogeneidad de varianzas (tabla 376 y 377) se procede con la prueba estadística U de Mann-Whitney (tabla 378). El nivel de significación obtenido 0,0001 es menor que 0,05, por lo que se concluye que la diferencia de medias entre ambos centros

educativos es estadísticamente significativa. El efecto de pertenecer a uno u otro centro y, por tanto, de ser CDA o aplicar únicamente AEE es medio, tal y como muestra el valor de la *d* de Cohen, que es -0,571.

Tabla 376.

Normalidad. Existencia de canales de comunicación. Alumnado C1GE y C2GE.

	COLEGIO	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Estadístico	gl	Sig.
Existencia de canales de comunicación	C1GE	,192	59	,000
	C2GE	,108	74	,034

Tabla 377.

Homocedasticidad. Existencia de canales de comunicación. Alumnado C1GE y C2GE.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Existencia de canales de comunicación	Se basa en la media	,191	1	131	,662
	Se basa en la mediana	,005	1	131	,942
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,005	1	128,214	,942
	Se basa en la media recortada	,061	1	131	,806

Tabla 378.

U de Mann-Whitney. Existencia de canales de comunicación. Alumnado C1GE y C2GE.

Estadísticos de prueba^a

	Existencia de canales de comunicación
U de Mann-Whitney	1014,000
W de Wilcoxon	2844,000
Z	-4,142
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: COLEGIO

Como se percibe en el gráfico 174 (tabla 379), las chicas del 3º ciclo del C1GE han valorado positivamente los canales de comunicación existentes en su centro, mientras que las chicas del 2º ciclo puntúan más bajo. En el C2GE son las chicas del 2º ciclo quienes valoran más positivamente este indicador. La menor puntuación media del C2GE es debida a la valoración de los chicos de 2º ciclo, que es la más baja otorgada en este caso.

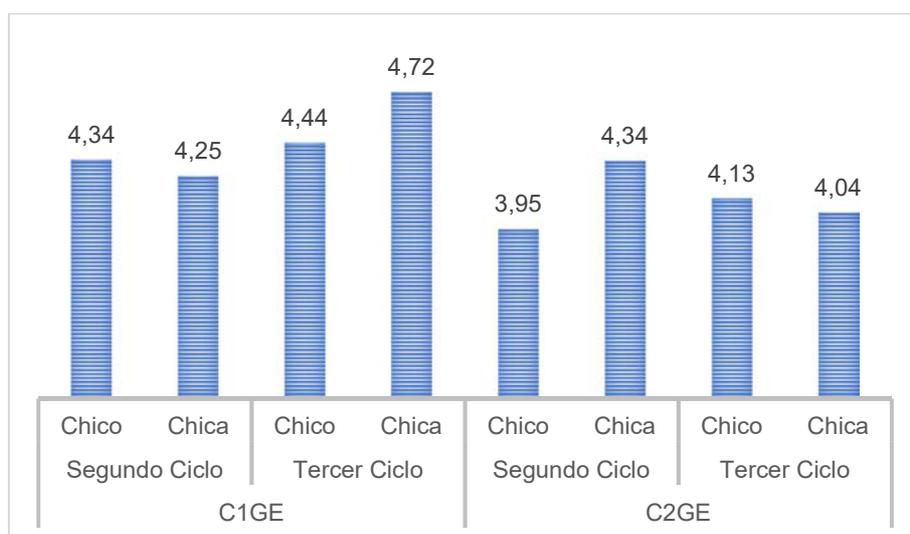


Gráfico 174. Media por género y ciclo. Existencia de canales de comunicación. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 379.

Media por género y ciclo. Existencia de canales de comunicación. Alumnado C1GE y C2GE.

Informe

Existencia de canales de comunicación

COLEGIO	Ciclo	GÉNERO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
C1GE	Segundo Ciclo	Chico	4,344	4,688	16	,7367
		Chica	4,250	4,000	15	,5408
		Total	4,298	4,500	31	,6404
	Tercer Ciclo	Chico	4,438	4,563	14	,4823
		Chica	4,723	4,875	14	,3438
		Total	4,580	4,625	28	,4360
	Total	Chico	4,388	4,625	30	,6223
		Chica	4,478	4,500	29	,5089
Total		4,432	4,625	59	,5664	

C2GE	Segundo Ciclo	Chico	3,951	4,000	18	,6156
		Chica	4,336	4,375	16	,4603
		Total	4,132	4,188	34	,5740
	Tercer Ciclo	Chico	4,125	4,250	23	,6170
		Chica	4,044	4,125	17	,4820
		Total	4,091	4,125	40	,5583
	Total	Chico	4,049	4,125	41	,6148
		Chica	4,186	4,125	33	,4873
		Total	4,110	4,125	74	,5621
Total	Segundo Ciclo	Chico	4,136	4,313	34	,6938
		Chica	4,294	4,250	31	,4943
		Total	4,212	4,250	65	,6075
	Tercer Ciclo	Chico	4,243	4,250	37	,5833
		Chica	4,351	4,500	31	,5414
		Total	4,292	4,438	68	,5630
	Total	Chico	4,192	4,250	71	,6363
		Chica	4,323	4,500	62	,5149
		Total	4,253	4,375	133	,5844

Queda, por tanto, comprobar si las diferencias en las valoraciones por género y ciclo son significativas. Se procede para ello con el MLM (tabla 380) del que se desprende que ninguno de estos dos factores ni la intersección entre ambos tienen influencia en la valoración de este indicador.

Tabla 380.

MLM. Existencia de canales de comunicación. Alumnado C1GE y C2GE.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	310	12933,598	,000
GÉNERO	1	310	,674	,412
CURSO	3	310,000	,865	,460
GÉNERO * CURSO	3	310,000	,495	,686

a. Variable dependiente: Existencia de canales de comunicación.

3.7.6 Existencia de un clima de confianza.

Nuevamente, el alumnado del C1GE puntúa de forma más elevada que el alumnado del C2GE en los ítems acerca de la confianza entre sí y con el director y docentes del centro educativo. De hecho, en las preguntas 21 y 22 que versan sobre la confianza de los niños y niñas en general con el director y los profesores, la opción “Muy en desacuerdo” no ha sido elegida en ningún caso (gráficos 175 a 178 tablas 381 a 384).



Gráfico 175. Existencia de un clima de confianza 1. Alumnado C1GE y C2GE.



Gráfico 176. Existencia de un clima de confianza 2. Alumnado C1GE y C2GE.



Gráfico 177. Existencia de un clima de confianza 3. Alumnado C1GE y C2GE.

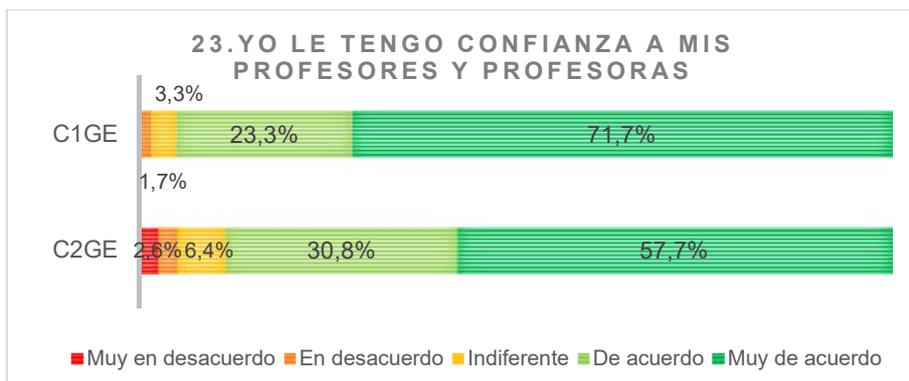


Gráfico 178. Existencia de un clima de confianza 4. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 381.

Existencia de un clima de confianza 1. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 20. Todos nos tenemos confianza unos a otros.*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
20. Todos nos tenemos confianza unos a otros.	Muy en desacuerdo	Recuento	4	4	8
		% dentro de COLEGIO	6,7%	5,1%	5,8%
	En desacuerdo	Recuento	5	8	13
		% dentro de COLEGIO	8,3%	10,3%	9,4%
	Indiferente	Recuento	7	21	28
		% dentro de COLEGIO	11,7%	26,9%	20,3%
	De acuerdo	Recuento	19	25	44
		% dentro de COLEGIO	31,7%	32,1%	31,9%
	Muy de acuerdo	Recuento	25	20	45
		% dentro de COLEGIO	41,7%	25,6%	32,6%

Total	Recuento	60	78	138
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 382.

Existencia de un clima de confianza 2. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 21. Los niños y niñas tenemos confianza en el director/a*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
21. Los niños y niñas tenemos confianza en el director/a	Muy en desacuerdo	Recuento	0	3	3
		% dentro de COLEGIO	0,0%	3,8%	2,2%
	En desacuerdo	Recuento	1	5	6
		% dentro de COLEGIO	1,7%	6,4%	4,3%
	Indiferente	Recuento	6	13	19
		% dentro de COLEGIO	10,0%	16,7%	13,8%
	De acuerdo	Recuento	18	28	46
		% dentro de COLEGIO	30,0%	35,9%	33,3%
	Muy de acuerdo	Recuento	35	29	64
		% dentro de COLEGIO	58,3%	37,2%	46,4%
	Total	Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 383.

Existencia de un clima de confianza 3. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 22. Los niños y niñas tenemos confianza en los profesores y profesoras*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
22. Los niños y niñas tenemos confianza en los profesores y profesoras	Muy en desacuerdo	Recuento	1	3	4
		% dentro de COLEGIO	1,7%	3,8%	2,9%
	En desacuerdo	Recuento	0	2	2

		% dentro de COLEGIO	0,0%	2,6%	1,4%
Indiferente		Recuento	5	9	14
		% dentro de COLEGIO	8,3%	11,5%	10,1%
De acuerdo		Recuento	18	26	44
		% dentro de COLEGIO	30,0%	33,3%	31,9%
Muy de acuerdo		Recuento	36	38	74
		% dentro de COLEGIO	60,0%	48,7%	53,6%
Total		Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 384.

Existencia de un clima de confianza 4. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 23. Yo le tengo confianza a mis profesores y profesoras*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
23. Yo le tengo confianza a mis profesores y profesoras	Muy en desacuerdo	Recuento	0	2	2
		% dentro de COLEGIO	0,0%	2,6%	1,4%
	En desacuerdo	Recuento	1	2	3
		% dentro de COLEGIO	1,7%	2,6%	2,2%
	Indiferente	Recuento	2	5	7
		% dentro de COLEGIO	3,3%	6,4%	5,1%
	De acuerdo	Recuento	14	24	38
		% dentro de COLEGIO	23,3%	30,8%	27,5%
	Muy de acuerdo	Recuento	43	45	88
		% dentro de COLEGIO	71,7%	57,7%	63,8%
	Total	Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

En el C1GE el percentil 75 coincide con el valor máximo, es decir, que un 25% del alumnado ha respondido 5, tal y como se muestra en el diagrama de cajas y bigotes (gráfico 179). En cuanto al C2GE es destacable que el valor mediana es cercano al percentil 25 del C1GE, lo que implica que el 50% del alumnado del C2GE ha puntuado con 4 o más, mientras que en el C1GE el porcentaje se eleva a 75%.

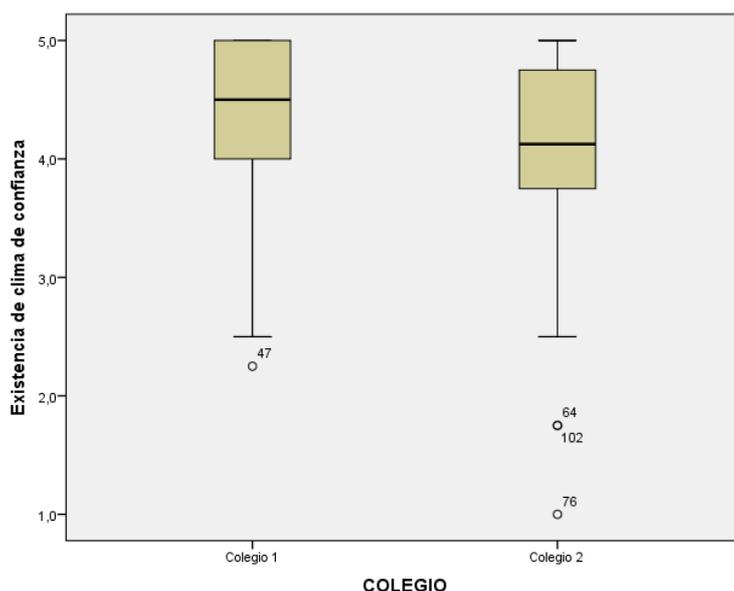


Gráfico 179. Diagrama de cajas y bigotes. Existencia de un clima de confianza. Alumnado C1GE y C2GE.

Y, una vez más, como se percibe en el gráfico 180, la media toma un valor superior en el C1GE que en el C2GE, con una diferencia de 0,26 puntos. Ambos valores superan la puntuación 4, lo que implica que el alumnado de ambos centros valora de forma positiva el clima de confianza vivido en ellos (tabla 385).

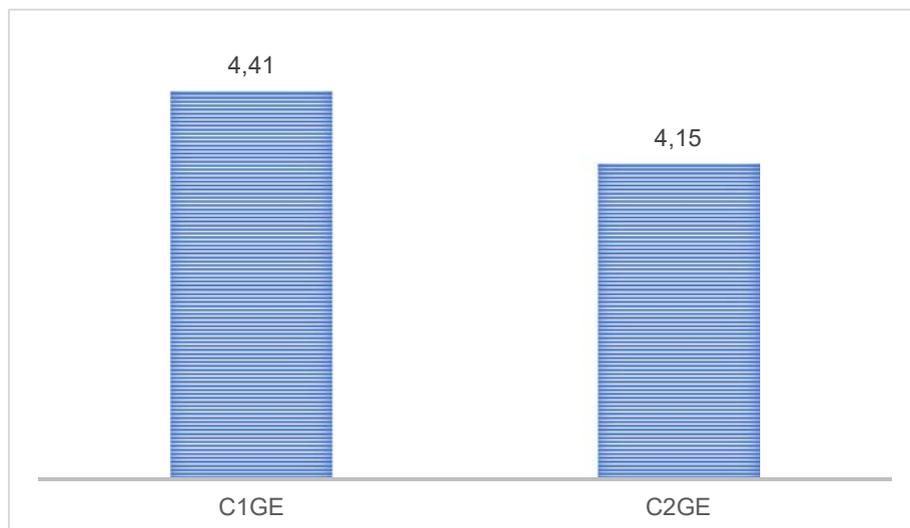


Gráfico 180. Media. Existencia de un clima de confianza. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 385.

Media. Existencia de un clima de confianza. Alumnado C1GE y C2GE.

Informe

Existencia de clima de confianza

COLEGIO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
C1GE	4,411	4,500	59	,5904
C2GE	4,147	4,250	75	,6382
Total	4,263	4,375	134	,6293

Para evidenciar si la diferencia entre ambas medias es estadísticamente significativa, y tras comprobar la normalidad y la homocedasticidad (tablas 386 y 387388, se lleva a cabo la prueba estadística U de Mann-Whitney (tabla x), concluyéndose que sí lo son puesto que el valor de significación obtenido es de 0,001. Se prueba también el efecto de pertenecer al C1GE o al C2GE, que implica la participación en una CDA o en un centro que aplica AEE, y se constata que éste es moderado, al ser -0,427 el valor de la d de Cohen.

Tabla 386.

Normalidad. Existencia de un clima de confianza. Alumnado C1GE y C2GE.

	COLEGIO	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Estadístico	gl	Sig.
Existencia de clima de confianza	C1GE	,192	59	,000
	C2GE	,156	75	,000

Tabla 387.

Homocedasticidad. Existencia de un clima de confianza. Alumnado C1GE y C2GE.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de			Sig.
		Levene	gl1	gl2	
Existencia de clima de confianza	Se basa en la media	,127	1	132	,722
	Se basa en la mediana	,228	1	132	,634
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,228	1	130,444	,634
	Se basa en la media recortada	,192	1	132	,662

Tabla 388.

U de Mann-Whitney. Existencia de un clima de confianza. Alumnado C1GE y C2GE.

Estadísticos de prueba^a

Existencia de clima de confianza	
U de Mann-Whitney	1150,000
W de Wilcoxon	2980,000
Z	-3,443
Sig. asintótica (bilateral)	,001

a. Variable de agrupación: COLEGIO

El gráfico 181 muestra las puntuaciones medias por género y ciclo. Así, se constata que las chicas del 3º ciclo del C1GE son destacadamente más positivas que el resto de alumnado encuestado; justo lo contrario que las chicas de su ciclo del C2GE que son quienes puntúan más bajo (tabla 389).

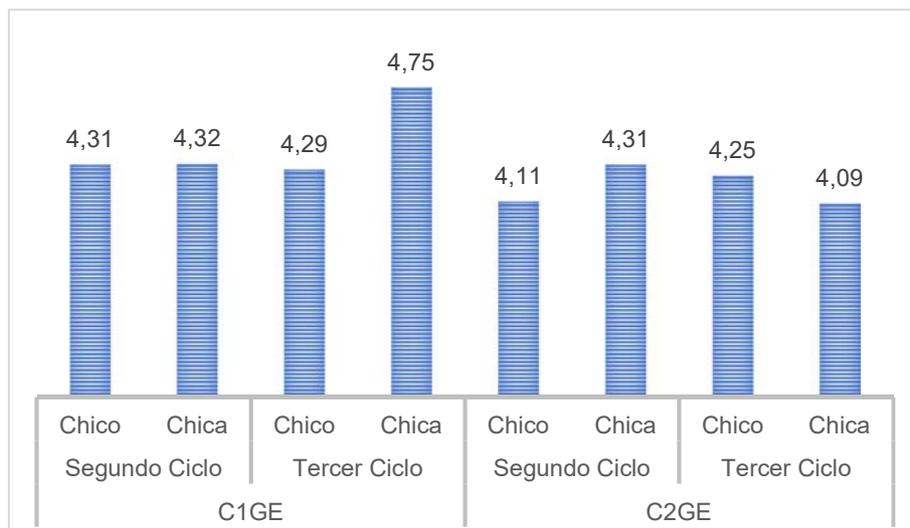


Gráfico 181. Media por género y ciclo. Existencia de un clima de confianza. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 389.

Media por género y ciclo. Existencia de un clima de confianza. Alumnado C1GE y C2GE.

Informe

Existencia de clima de confianza

COLEGIO	Ciclo	GÉNERO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
C1GE	Segundo Ciclo	Chico	4,313	4,500	16	,7610
		Chica	4,317	4,250	15	,5547
		Total	4,315	4,250	31	,6582
	Tercer Ciclo	Chico	4,286	4,500	14	,5706
		Chica	4,750	4,750	14	,2594
		Total	4,518	4,750	28	,4950
	Total	Chico	4,300	4,500	30	,6676
		Chica	4,526	4,500	29	,4834
		Total	4,411	4,500	59	,5904
C2GE	Segundo Ciclo	Chico	4,105	4,000	19	,5852
		Chica	4,313	4,500	16	,6021
		Total	4,200	4,000	35	,5935
	Tercer Ciclo	Chico	4,250	4,500	22	,6268
		Chica	4,094	4,000	16	,5234
		Total	4,184	4,250	38	,5832
	Total	Chico	4,183	4,250	41	,6047
		Chica	4,203	4,125	32	,5660
		Total	4,192	4,250	73	,5841
Total	Segundo Ciclo	Chico	4,200	4,250	35	,6692

	Chica	4,315	4,250	31	,5700
	Total	4,254	4,250	66	,6225
Tercer Ciclo	Chico	4,264	4,500	36	,5974
	Chica	4,400	4,500	30	,5318
	Total	4,326	4,500	66	,5683
Total	Chico	4,232	4,250	71	,6301
	Chica	4,357	4,500	61	,5486
	Total	4,290	4,500	132	,5948

De cualquier forma, y tras proceder con el MLM, se concluye que las variables género y ciclo no tienen una influencia significativa en la percepción del clima de confianza vivido en cada centro (tabla 390).

Tabla 390.

MLM. Existencia de un clima de confianza. Alumnado C1GE y C2GE.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	130	5311,221	,000
GÉNERO	1	130	2,936	,089
CICLO	1	130	1,205	,274
GÉNERO * CICLO	1	130	,373	,543

a. Variable dependiente: Existencia de canales de comunicación.

3.7.7 Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio.

La mayor diferencia en el indicador “Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio” se encuentra en el primero de los ítems, que versa sobre si el director/a se siente orgulloso/a de serlo, donde el 73,3% del alumnado del C1GE elige la opción “Muy de acuerdo” frente al 39,7% del C2GE. En esta misma línea, el funcionamiento general de la escuela y el desempeño de los miembros de la comunidad educativa es percibido de forma más positiva por el alumnado

del C1GE, por lo que puntúan también de forma más alta los otros ítems que componen el indicador, acerca del orgullo que sienten los docentes por enseñar y sobre su propia satisfacción por lo aprendido. No obstante, las respuestas del alumnado del C2GE también son positivas, de tal forma que alcanzan los 4,39 puntos de media (gráficos 182 a 184 tablas 391 a 393).

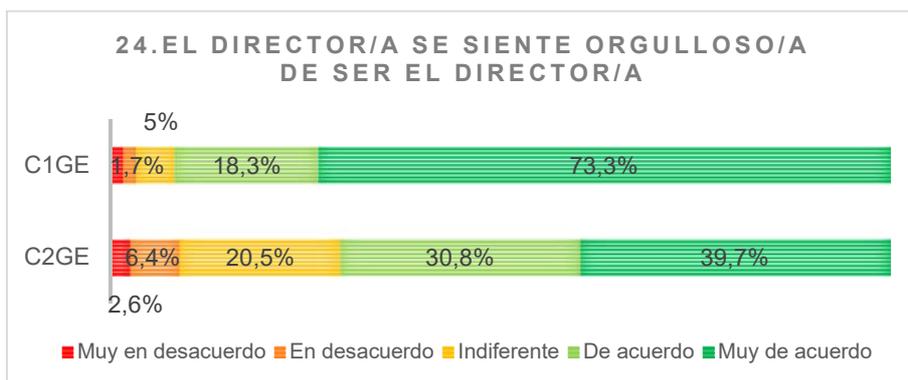


Gráfico 182. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 1. Alumnado C1GE y C2GE.



Gráfico 183. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 2. Alumnado C1GE y C2GE.

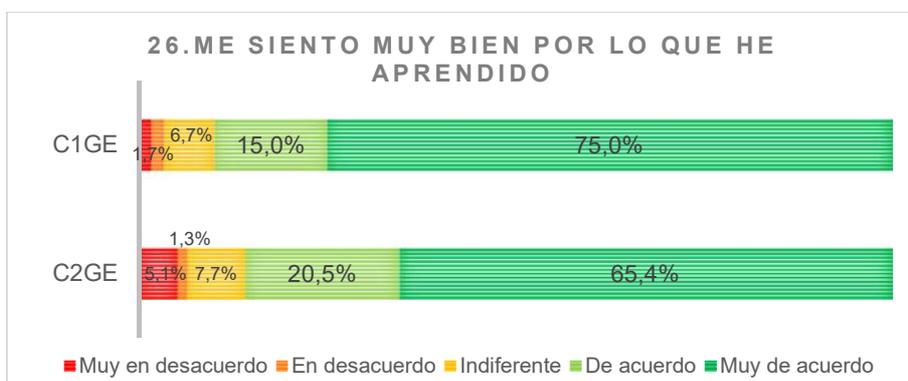


Gráfico 184. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 3. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 391.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 1. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 24.El director/a se siente orgulloso/a de ser el director/a*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
24.El director/a se siente orgulloso/a de ser el director/a	Muy en desacuerdo	Recuento	1	2	3
		% dentro de COLEGIO	1,7%	2,6%	2,2%
	En desacuerdo	Recuento	1	5	6
		% dentro de COLEGIO	1,7%	6,4%	4,3%
	Indiferente	Recuento	3	16	19
		% dentro de COLEGIO	5,0%	20,5%	13,8%
	De acuerdo	Recuento	11	24	35
		% dentro de COLEGIO	18,3%	30,8%	25,4%
	Muy de acuerdo	Recuento	44	31	75
		% dentro de COLEGIO	73,3%	39,7%	54,3%
	Total	Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 392.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 2. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 25.Los profesores y profesoras se sienten orgullosos/as de enseñar.*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
25.Los profesores y profesoras se sienten orgullosos/as de enseñar.	Muy en desacuerdo	Recuento	1	3	4
		% dentro de COLEGIO	1,7%	3,8%	2,9%
	En desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de COLEGIO	0,0%	1,3%	0,7%
	Indiferente	Recuento	4	6	10

		% dentro de COLEGIO	6,7%	7,7%	7,2%
	De acuerdo	Recuento	13	20	33
		% dentro de COLEGIO	21,7%	25,6%	23,9%
	Muy de acuerdo	Recuento	42	48	90
		% dentro de COLEGIO	70,0%	61,5%	65,2%
Total		Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 393.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 3. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 26.Me siento muy bien por lo que he aprendido*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
26.Me siento muy bien por lo que he aprendido	Muy en desacuerdo	Recuento	1	4	5
		% dentro de COLEGIO	1,7%	5,1%	3,6%
	En desacuerdo	Recuento	1	1	2
		% dentro de COLEGIO	1,7%	1,3%	1,4%
	Indiferente	Recuento	4	6	10
		% dentro de COLEGIO	6,7%	7,7%	7,2%
	De acuerdo	Recuento	9	16	25
		% dentro de COLEGIO	15,0%	20,5%	18,1%
	Muy de acuerdo	Recuento	45	51	96
		% dentro de COLEGIO	75,0%	65,4%	69,6%
	Total	Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

En este indicador se han encontrado, de momento, la mayor concentración en torno a puntuaciones altas en el C1GE dado que presenta el menor recorrido

intercuartílico (el alumnado ha puntuado entre 4,3 y 5). Además, mediana y valor máximo coinciden, lo que implica que el 50% del alumnado otorga la máxima puntuación de media. El percentil 25 del C1GE y la mediana del C2GE coinciden, es decir, el 50% del alumnado del C2GE otorga un 4,3 de media a este indicador. Todo ello se muestra en el siguiente diagrama de cajas y bigotes (gráfico 185).

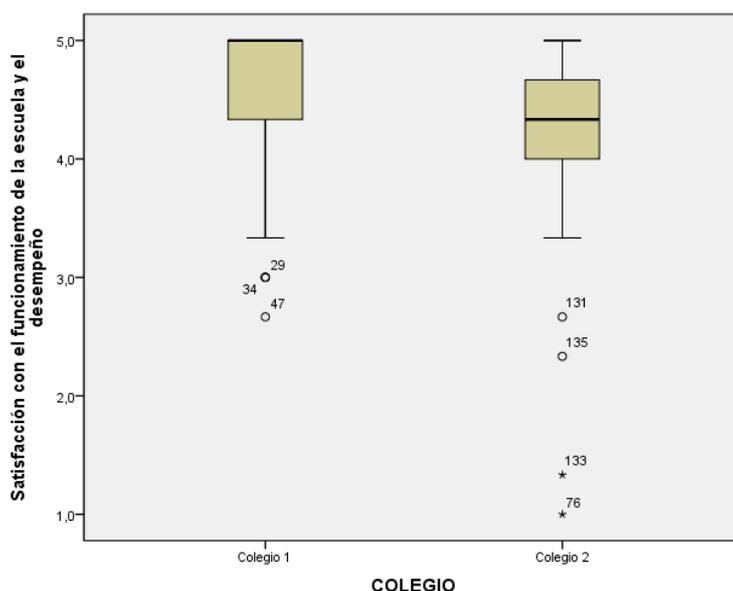


Gráfico 185. Diagrama de cajas y bigotes. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado C1GE y C2GE.

La mediana tomaba un valor más alto en el C1GE que en el C2GE y lo mismo sucede con la puntuación media. De cualquier forma, la media es alta en ambos centros (gráfico 186 tabla 394).

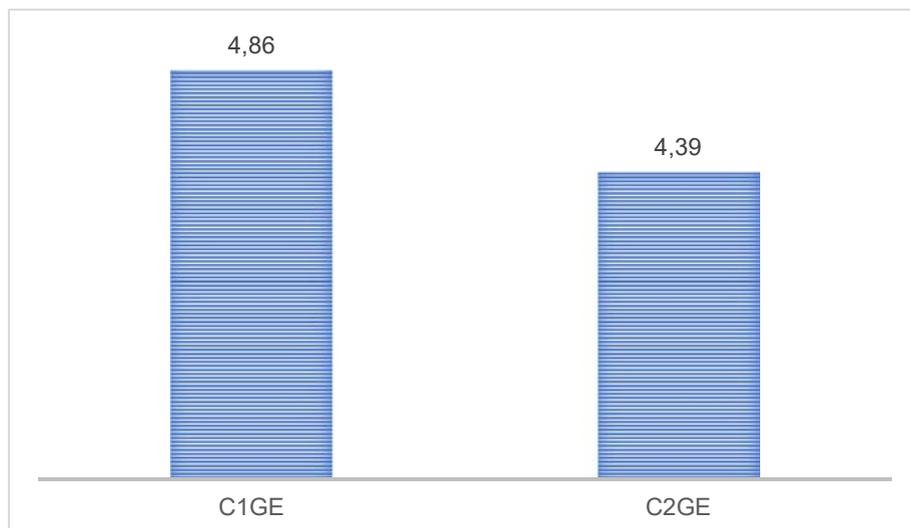


Gráfico 186. Media. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 394.

Media. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado C1GE y C2GE.

Informe

Satisfacción con el funcionamiento de la escuela y el desempeño

COLEGIO	Media	N	Desviación estándar
C1GE	4,857	49	,2722
C2GE	4,392	74	,5097
Total	4,577	123	,4868

No hay normalidad ni homogeneidad de varianzas (tabla 395 y 396), lo que implica llevar a cabo la prueba U de Mann-Whitney (tabla 397) para valorar si la diferencia entre las medias es significativa. Dado que el nivel de significación es 0,0001 menor que 0,05, se concluye que sí las hay, es decir, el hecho de ser CDA como sucede en el C1GE implica una percepción sobre la satisfacción por el funcionamiento del centro y el desempeño propio y de los demás estadísticamente superior frente a la percepción del alumnado del otro centro. También es muy fuerte el efecto de pertenecer al C1GE o al C2GE sobre la percepción de este indicador, dado que la d de Cohen toma un valor de -1,078.

Tabla 395.

Normalidad. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado C1GE y C2GE.

	COLEGIO	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Estadístico	gl	Sig.
Satisfacción con el funcionamiento de la escuela y el desempeño	C1GE	,435	49	,000
	C2GE	,184	74	,000

Tabla 396.

Homoedasticidad. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado C1GE y C2GE.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene			Sig.
			gl1	gl2	
Satisfacción con el funcionamiento de la escuela y el desempeño	Se basa en la media	17,161	1	121	,000
	Se basa en la mediana	21,822	1	121	,000
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	21,822	1	118,570	,000
	Se basa en la media recortada	20,063	1	121	,000

Tabla 397.

U de Mann-Whitney. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado C1GE y C2GE.

Estadísticos de prueba^a

Satisfacción con el funcionamiento de la escuela y el desempeño	
U de Mann-Whitney	1039,500
W de Wilcoxon	2869,500
Z	-4,131
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: COLEGIO

En el gráfico 187 (tabla 398) que se muestra seguidamente se expone que las chicas puntúan más positivamente que los chicos. En lo referente al C1GE las puntuaciones son cercanas, sobre todo en el 2º ciclo, y muy altas en todo caso. Las diferencias entre las valoraciones de los chicos y las chicas del C2GE

son mayores y dado que los chicos puntúan más bajo, puede inferirse que el menor valor de la puntuación media del C2GE se debe a ellos.

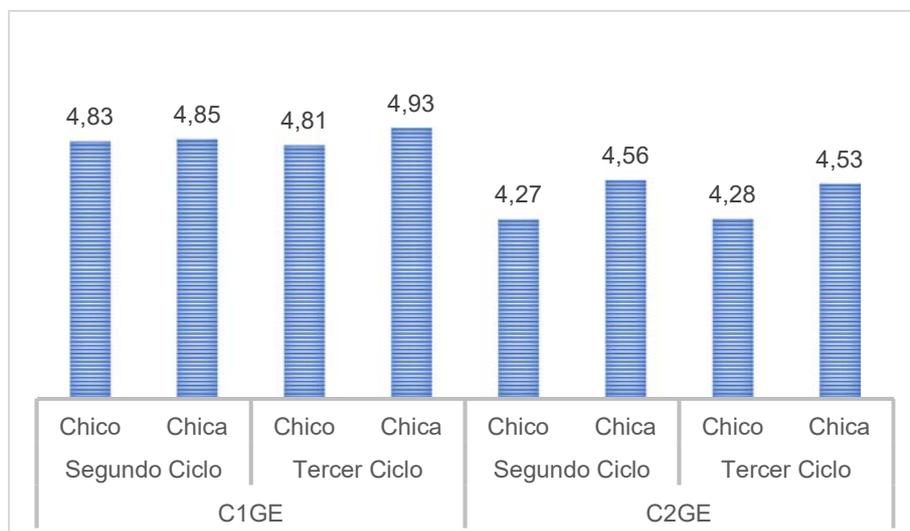


Gráfico 187. Media por género y ciclo. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 398.

Media por género y ciclo. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado C1GE y C2GE.

Informe

Satisfacción con el funcionamiento de la escuela y el desempeño

COLEGIO			Media	N	Desviación estándar
C1GE	Segundo Ciclo	Chico	4.833	12	0.2659
		Chica	4.848	11	0.3452
	Tercer Ciclo	Chico	4.806	12	0.3001
		Chica	4.929	14	0.1930
C2GE	Segundo Ciclo	Chico	4.275	17	0.6150
		Chica	4.556	15	0.5296
	Tercer Ciclo	Chico	4.280	25	0.4970
		Chica	4.529	17	0.3346
Total	Segundo Ciclo	Chico	4.506	29	0.5678
		Chica	4.679	26	0.4759

	Total	4.588	55	0.5289
Tercer Ciclo	Chico	4.450	37	0.5044
	Chica	4.710	31	0.3415
	Total	4.569	68	0.4537
Total	Chico	4.475	66	0.5297
	Chica	4.696	57	0.4047
	Total	4.577	123	0.4868

Tras proceder con el MLM (tabla 399) se puede concluir que el factor género influye significativamente en la percepción sobre el presente indicador, de tal manera que las chicas están más satisfechas con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio.

Tabla 399.

MLM. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado C1GE y C2GE.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	134	5235,815	,000
GÉNERO	1	134	8,270	,005
CICLO	1	134	2,702	,103
GÉNERO * CICLO	1	134	,042	,839

- a. Variable dependiente: Satisfacción con el funcionamiento de la escuela y el desempeño.

3.7.8 Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado.

El alumnado del C1GE es más positivo en su valoración sobre “Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado”, de tal manera que puntúan más alto en los 3 ítems del presente indicador. Así, casi el 62% consideran que sus familias están satisfechas con las calificaciones obtenidas; el 53,3% opinan que sus profesores y profesoras están contentos con sus notas

y el 58,3% consideran que sus familiares están satisfechos con su participación en las actividades de la escuela. El alumnado del C2GE es más positivo en el primer ítem, referente a la satisfacción de sus familiares por las notas que obtienen, al que algo más de 42% otorga la máxima puntuación. Se muestran las valoraciones de los ítems del indicador a continuación (gráficos 188 a 190 tablas 400 a 402).

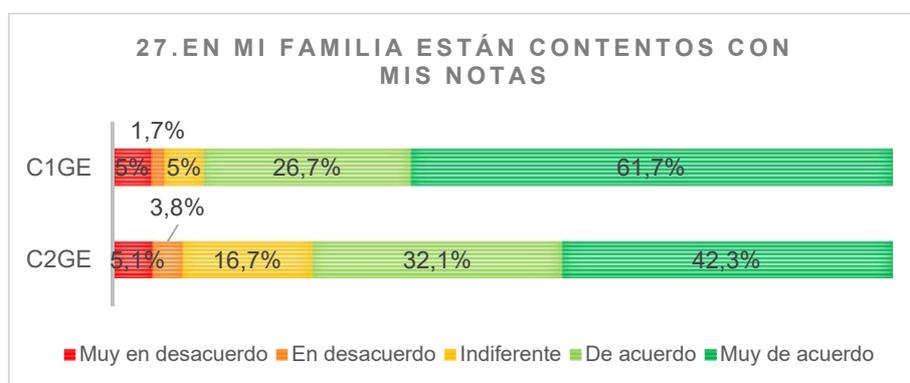


Gráfico 188. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 1. Alumnado C1GE y C2GE.



Gráfico 189. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 2. Alumnado C1GE y C2GE.

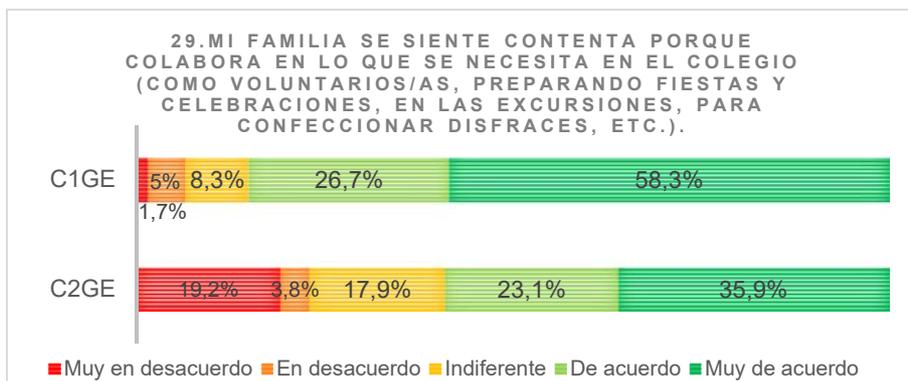


Gráfico 190. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 3. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 400.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 1. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 27. En mi familia están contentos con mis notas*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
27.En mi familia están contentos con mis notas	Muy en desacuerdo	Recuento	3	4	7
		% dentro de COLEGIO	5,0%	5,1%	5,1%
	En desacuerdo	Recuento	1	3	4
		% dentro de COLEGIO	1,7%	3,8%	2,9%
	Indiferente	Recuento	3	13	16
		% dentro de COLEGIO	5,0%	16,7%	11,6%
	De acuerdo	Recuento	16	25	41
		% dentro de COLEGIO	26,7%	32,1%	29,7%
	Muy de acuerdo	Recuento	37	33	70
		% dentro de COLEGIO	61,7%	42,3%	50,7%
	Total	Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 401.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 2. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 28. Mis profesores y profesoras están contentos/as con mis notas*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
28.Mis profesores y profesoras están contentos/as con mis notas	Muy en desacuerdo	Recuento	2	6	8
		% dentro de COLEGIO	3,3%	7,7%	5,8%
	En desacuerdo	Recuento	2	6	8
		% dentro de COLEGIO	3,3%	7,7%	5,8%
	Indiferente	Recuento	9	14	23
		% dentro de COLEGIO	15,0%	17,9%	16,7%
	De acuerdo	Recuento	15	27	42
		% dentro de COLEGIO	25,0%	34,6%	30,4%
	Muy de acuerdo	Recuento	32	25	57
		% dentro de COLEGIO	53,3%	32,1%	41,3%
	Total	Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 402.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 3. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 29. Mi familia se siente contenta porque colabora en lo que se necesita en el colegio (como voluntarios/as, preparando fiestas y celebraciones, en las excursiones, para confeccionar disfraces, etc.)*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
29.Mi familia se siente contenta porque colabora en lo que se necesita en el colegio (como voluntarios/as, preparando fiestas y celebraciones, en las	Muy en desacuerdo	Recuento	1	15	16
		% dentro de COLEGIO	1,7%	19,2%	11,6%
	En desacuerdo	Recuento	3	3	6
		% dentro de COLEGIO	5,0%	3,8%	4,3%
	Indiferente	Recuento	5	14	19

excursiones, para confeccionar disfraces, etc.).		% dentro de COLEGIO	8,3%	17,9%	13,8%
	De acuerdo	Recuento	16	18	34
		% dentro de COLEGIO	26,7%	23,1%	24,6%
	Muy de acuerdo	Recuento	35	28	63
% dentro de COLEGIO		58,3%	35,9%	45,7%	
Total	Recuento	60	78	138	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

En el diagrama de cajas y bigotes, mostrado seguidamente (gráfico 191), se observa una mayor concentración de los valores altos en el C1GE, en el que el percentil 75 coincide con el valor máximo. Vuelven a coincidir la mediana del C2GE con el percentil 25 del primer centro, en torno al valor 4, lo que implica que el 50% del alumnado del C2GE ha puntuado con 4, mientras que en el C1GE lo ha hecho el 75%.

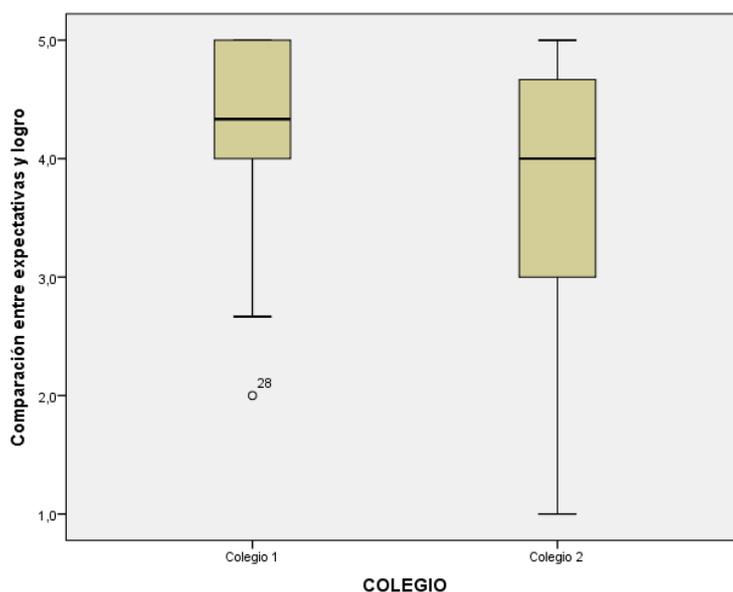


Gráfico 191. Diagrama de cajas y bigotes. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado C1GE y C2GE.

El gráfico 192 (tabla 403) muestra las puntuaciones medias de cada centro. Es mayor el valor de la media en el C1GE, en el que se sitúa en un valor positivo, mientras que en el C2GE se mantiene dentro de la indiferencia.

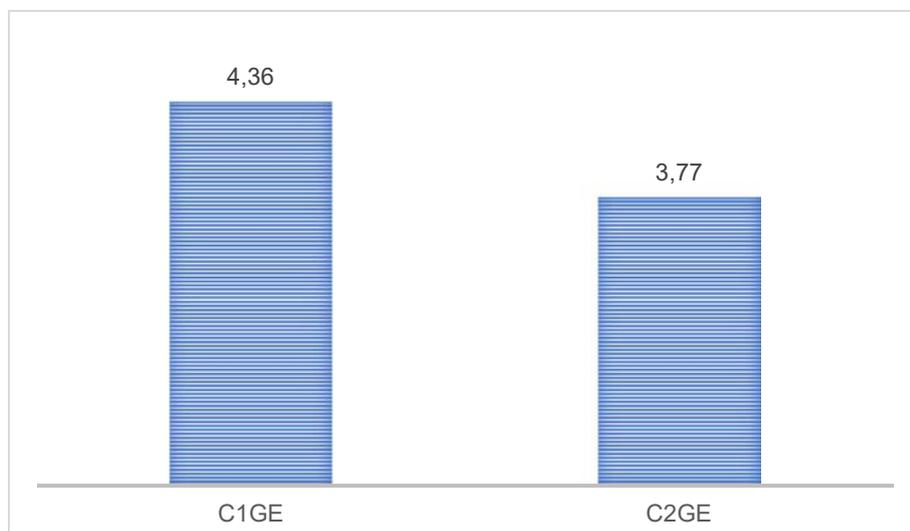


Gráfico 192. Media. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 403.

Media. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado C1GE y C2GE.

Informe

Comparación entre expectativas y logro

COLEGIO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
C1GE	4,356	4,333	59	,6944
C2GE	3,769	4,000	78	1,0211
Total	4,022	4,000	137	,9386

Se procede con la prueba U de Mann-Whitney (tabla 406), tras comprobar que no existe normalidad ni homogeneidad de varianzas (tabla 404 y 405), lo que nos permite comprobar que la diferencia de medias es estadísticamente significativa. El tamaño del efecto que supone pertenecer a uno u otro centro y con ello el ser CDA o no serlo, aunque se apliquen las AEE, es moderadamente alto, dado que la d de Cohen es $-0,656$.

Tabla 404.

Normalidad. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado C1GE y C2GE.

	COLEGIO	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Estadístico	gl	Sig.
Comparación entre expectativas y logro	C1GE	,230	59	,000
	C2GE	,118	78	,009

Tabla 405.

Homocedasticidad. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado C1GE y C2GE.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene			Sig.
		Levene	gl1	gl2	
Comparación entre expectativas y logro	Se basa en la media	8,568	1	135	,004
	Se basa en la mediana	6,706	1	135	,011
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	6,706	1	112,527	,011
	Se basa en la media recortada	8,100	1	135	,005

Tabla 406.

U de Mann-Whitney. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado C1GE y C2GE.

Estadísticos de prueba^a

	Comparación entre expectativas y logro
U de Mann-Whitney	1200,000
W de Wilcoxon	3030,000
Z	-3,206
Sig. asintótica (bilateral)	,001

a. Variable de agrupación: COLEGIO

Las chicas puntúan más alto en ambos ciclos tanto en el C1GE como en el C2GE. Quienes más bajo puntúan son los chicos del C2GE, especialmente los del 3º ciclo, lo que explicaría el bajo valor de la media en este centro educativo (gráfico 193 tabla 407)

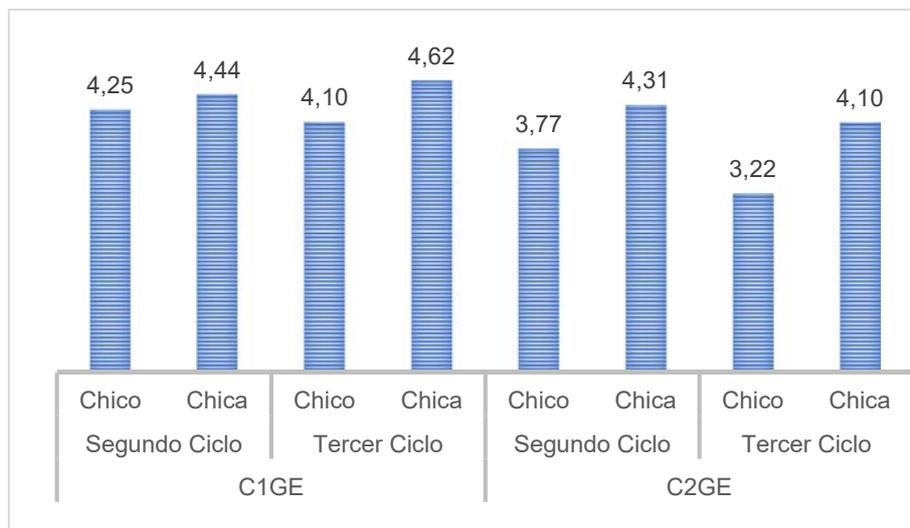


Gráfico 193. Media por género y ciclo. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 407.

Media por género y ciclo. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado C1GE y C2GE.

Informe

Comparación entre expectativas y logro

COLEGIO	Ciclo	GÉNERO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
C1GE	Segundo Ciclo	Chico	4,255	4,333	17	,8125
		Chica	4,444	4,667	15	,6257
		Total	4,344	4,500	32	,7258
	Tercer Ciclo	Chico	4,103	4,333	13	,7250
		Chica	4,619	4,833	14	,5206
		Total	4,370	4,333	27	,6688
	Total	Chico	4,189	4,333	30	,7666
		Chica	4,529	4,667	29	,5740
		Total	4,356	4,333	59	,6944
C2GE	Segundo Ciclo	Chico	3,772	4,000	19	,9300
		Chica	4,313	4,667	16	,7838
		Total	4,019	4,000	35	,8964
	Tercer Ciclo	Chico	3,218	3,167	26	1,0064
		Chica	4,098	4,333	17	,9914
		Total	3,566	3,667	43	1,0802
	Total	Chico	3,452	3,667	45	1,0029
		Chica	4,202	4,667	33	,8895
		Total	3,769	4,000	78	1,0211

Total	Segundo Ciclo	Chico	4,000	4,000	36	,8980
		Chica	4,376	4,667	31	,7031
		Total	4,174	4,333	67	,8295
	Tercer Ciclo	Chico	3,513	3,667	39	1,0054
		Chica	4,333	4,667	31	,8433
		Total	3,876	4,000	70	1,0170
	Total	Chico	3,747	4,000	75	,9800
		Chica	4,355	4,667	62	,7703
		Total	4,022	4,000	137	,9386

Conviene señalar, además, que el género tiene un efecto significativo en la valoración de las expectativas y el logro alcanzado, siendo las chicas más positivas en este sentido. El efecto del ciclo y de la intersección entre ambos factores no es significativo. Así lo demuestran los resultados emanados del MLM. (tabla 408).

Tabla 408.

MLM. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado C1GE y C2GE.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	125	10145,118	,000
GÉNERO	1	125	6,659	,011
CICLO	1	125	,273	,602
GÉNERO * CICLO	1	125	,519	,473

a. Variable dependiente: Satisfacción con el funcionamiento de la escuela y el desempeño.

3.7.9 Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño.

Los gráficos 194 a 198 (tablas 409 a 413) muestran el indicador “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño” en que los valores más positivos vuelven a ser otorgados por el alumnado del C1GE, de

tal manera que todos se muestran contentos de cómo trabajan el director/a y los maestros/as de su colegio, así como de la participación de las familias y la colaboración de los voluntarios y voluntarias. Además, reconocen que se les premia por su trabajo como alumnos/as. En cuanto al C2GE, cabe señalar la bipolaridad existente en las respuestas, por ejemplo, en el primero de los ítems de este indicador, si bien en general no es desdeñable el peso de la opinión negativa.

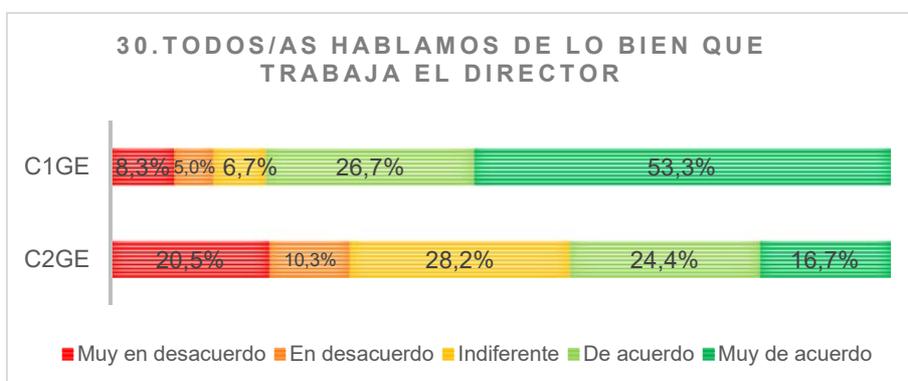


Gráfico 194. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 1. Alumnado C1GE y C2GE.



Gráfico 195. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 2. Alumnado C1GE y C2GE.

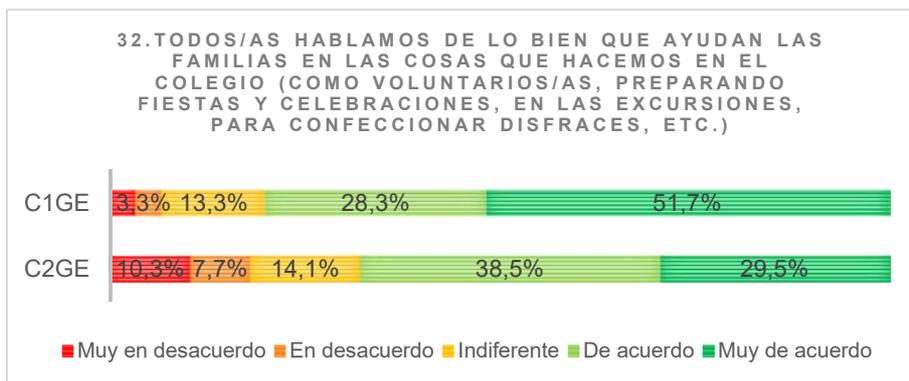


Gráfico 196. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 3. Alumnado C1GE y C2GE.

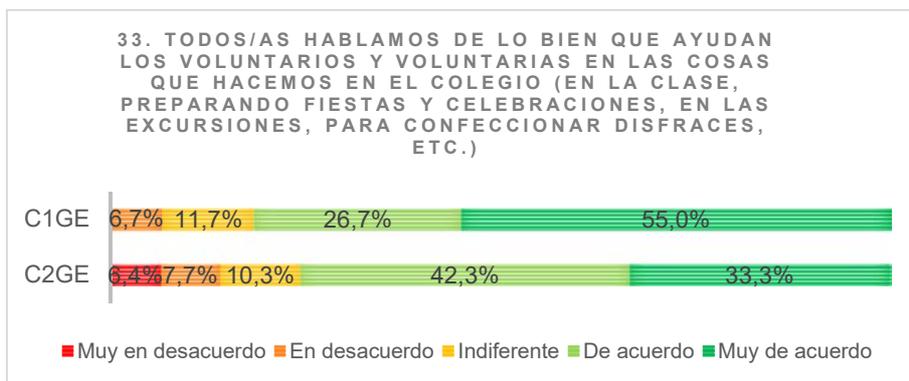


Gráfico 197. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 4. Alumnado C1GE y C2GE.

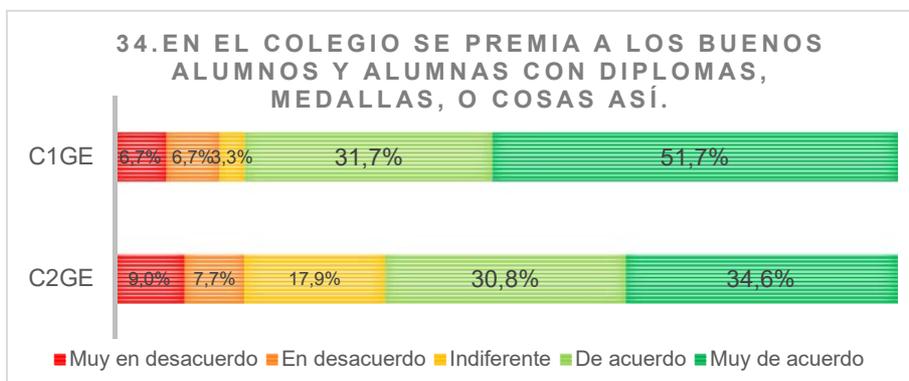


Gráfico 198. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 5. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 409.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 1. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 30. Todos/as hablamos de lo bien que trabaja el director*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
30. Todos/as hablamos de lo bien que trabaja el director	Muy en desacuerdo	Recuento	5	16	21
		% dentro de COLEGIO	8,3%	20,5%	15,2%
	En desacuerdo	Recuento	3	8	11
		% dentro de COLEGIO	5,0%	10,3%	8,0%
	Indiferente	Recuento	4	22	26
		% dentro de COLEGIO	6,7%	28,2%	18,8%
	De acuerdo	Recuento	16	19	35
		% dentro de COLEGIO	26,7%	24,4%	25,4%
	Muy de acuerdo	Recuento	32	13	45
		% dentro de COLEGIO	53,3%	16,7%	32,6%
	Total	Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 410.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 2. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 31. Todos/as hablamos de lo bien que enseñan nuestros profesores y profesoras.*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
31. Todos/as hablamos de lo bien que enseñan nuestros profesores y profesoras.	Muy en desacuerdo	Recuento	2	7	9
		% dentro de COLEGIO	3,3%	9,0%	6,5%
	En desacuerdo	Recuento	3	8	11
		% dentro de COLEGIO	5,0%	10,3%	8,0%
	Indiferente	Recuento	3	14	17
		% dentro de COLEGIO	5,0%	17,9%	12,3%

	De acuerdo	Recuento	18	28	46
		% dentro de COLEGIO	30,0%	35,9%	33,3%
	Muy de acuerdo	Recuento	34	21	55
		% dentro de COLEGIO	56,7%	26,9%	39,9%
Total		Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 411.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 3. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 32. Todos/as hablamos de lo bien que ayudan las familias en las cosas que hacemos en el colegio (como voluntarios/as, preparando fiestas y celebraciones, en las excursiones, para confeccionar disfraces, etc.)*COLEGIO

		COLEGIO		Total	
		C1GE	C2GE		
32. Todos/as hablamos de lo bien que ayudan las familias en las cosas que hacemos en el colegio (como voluntarios/as, preparando fiestas y celebraciones, en las excursiones, para confeccionar disfraces, etc.)	Muy en desacuerdo	Recuento	2	8	10
		% dentro de COLEGIO	3,3%	10,3%	7,2%
	En desacuerdo	Recuento	2	6	8
		% dentro de COLEGIO	3,3%	7,7%	5,8%
	Indiferente	Recuento	8	11	19
		% dentro de COLEGIO	13,3%	14,1%	13,8%
	De acuerdo	Recuento	17	30	47
		% dentro de COLEGIO	28,3%	38,5%	34,1%
	Muy de acuerdo	Recuento	31	23	54
		% dentro de COLEGIO	51,7%	29,5%	39,1%
	Total	Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 412.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 4. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 33. Todos/as hablamos de lo bien que ayudan los voluntarios y voluntarias en las cosas que hacemos en el colegio (en la clase, preparando fiestas y celebraciones, en las excursiones, para confeccionar disfraces, etc.)*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
33. Todos/as hablamos de lo bien que ayudan los voluntarios y voluntarias en las cosas que hacemos en el colegio (en la clase, preparando fiestas y celebraciones, en las excursiones, para confeccionar disfraces, etc.)	Muy en desacuerdo	Recuento	0	5	5
		% dentro de COLEGIO	0,0%	6,4%	3,6%
	En desacuerdo	Recuento	4	6	10
		% dentro de COLEGIO	6,7%	7,7%	7,2%
	Indiferente	Recuento	7	8	15
		% dentro de COLEGIO	11,7%	10,3%	10,9%
	De acuerdo	Recuento	16	33	49
		% dentro de COLEGIO	26,7%	42,3%	35,5%
	Muy de acuerdo	Recuento	33	26	59
		% dentro de COLEGIO	55,0%	33,3%	42,8%
	Total	Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 413.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 5. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 34. En el colegio se premia a los buenos alumnos y alumnas con diplomas, medallas, o cosas así.*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
34. En el colegio se premia a los buenos alumnos y alumnas con diplomas, medallas, o cosas así.	Muy en desacuerdo	Recuento	4	7	11
		% dentro de COLEGIO	6,7%	9,0%	8,0%
	En desacuerdo	Recuento	4	6	10
		% dentro de COLEGIO	6,7%	7,7%	7,2%
	Indiferente	Recuento	2	14	16

	% dentro de COLEGIO	3,3%	17,9%	11,6%
De acuerdo	Recuento	19	24	43
	% dentro de COLEGIO	31,7%	30,8%	31,2%
Muy de acuerdo	Recuento	31	27	58
	% dentro de COLEGIO	51,7%	34,6%	42,0%
Total	Recuento	60	78	138
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Igual que en otros indicadores analizados, el valor máximo coincide con el percentil 75 en el C1GE. Por otra parte, el percentil 25 del C1GE coincide con el percentil 75 del C2GE, lo que implica que un 75% supera la puntuación de 4 en el primer centro mientras que solo un 25% supera esa puntuación en el segundo centro. Todo ello se muestra en el siguiente diagrama de cajas y bigotes (gráfico 199).

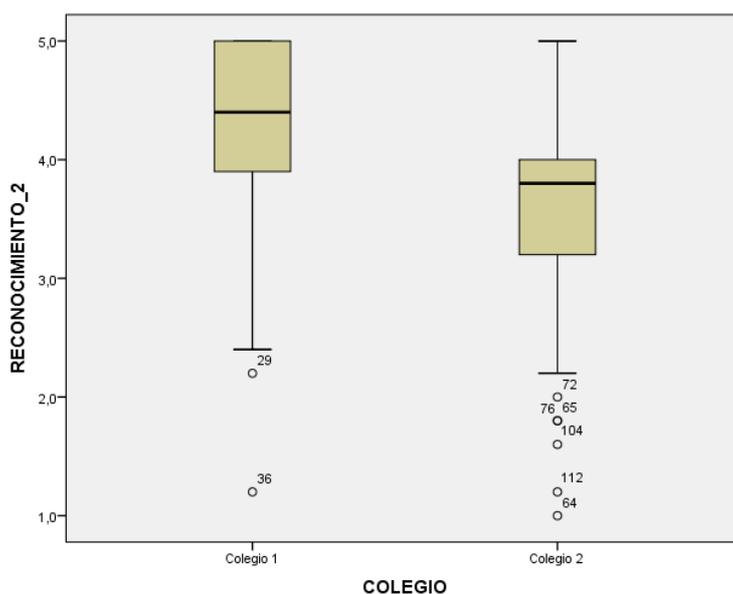


Gráfico 199. Diagrama de cajas y bigotes. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado C1GE y C2GE.

Así las cosas, no es de extrañar que la diferencia de medias entre ambos colegios sea elevada y evidentemente superior la del C1GE (gráfico 200 tabla 414).

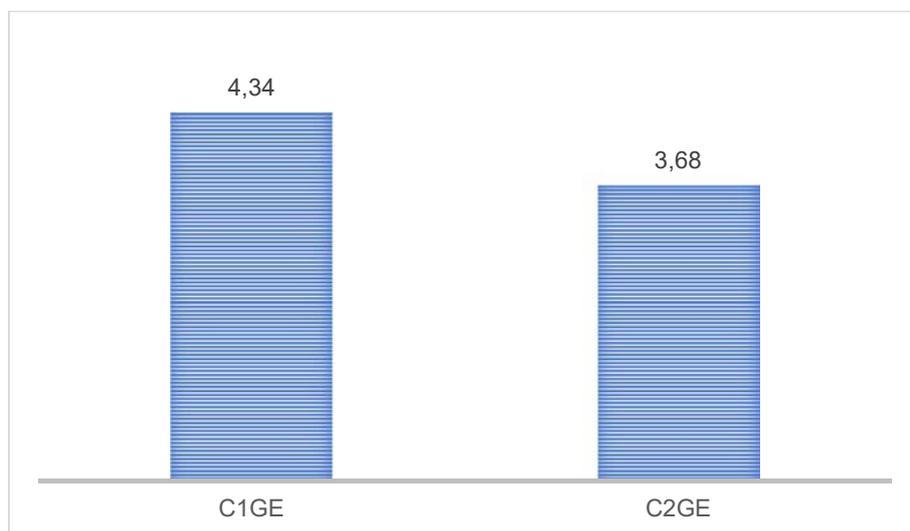


Gráfico 200. Media. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 414.

Media. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado C1GE y C2GE.

Informe

RECONOCIMIENTO

COLEGIO	Media	N	Desviación estándar
C1GE	4,340	57	,6633
C2GE	3,679	61	,4903
Total	3,998	118	,6664

La diferencia de medias entre ambos colegios es de 0,66 puntos. Se pretende constatar si es estadísticamente significativa. Para ello, tras comprobar la normalidad y la homocedasticidad (tablas 415 y 416) se procede con la prueba U de Mann-Whitney (tabla 417). El nivel de significación obtenido es 0,0001 de tal manera que las diferencias sí son estadísticamente significativas. Por ello, puede decirse que el C1GE tiene una mejor percepción sobre el reconocimiento

y estímulo por el desempeño de los distintos miembros de la comunidad educativa. La *d* de cohen obtiene un valor de -1,137, lo que implica que el efecto de ser CDA (C1GE) o aplicar simplemente AEE (C2GE) es muy fuerte.

Tabla 415.

Normalidad. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado C1GE y C2GE.

	COLEGIO	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Estadístico	gl	Sig.
RECONOCIMIENTO	C1GE	,160	57	,001
	C2GE	,122	61	,024

Tabla 416.

Homocedasticidad. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado C1GE y C2GE.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de			Sig.
		Levene	gl1	gl2	
RECONOCIMIENTO	Se basa en la media	4,492	1	116	,036
	Se basa en la mediana	3,434	1	116	,066
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	3,434	1	108,310	,067
	Se basa en la media recortada	3,424	1	116	,067

Tabla 417.

U de Mann-Whitney. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado C1GE y C2GE.

Estadísticos de prueba^a

Reconocimiento y estímulo por el desempeño	
U de Mann-Whitney	935,500
W de Wilcoxon	2765,500
Z	-4,571
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: COLEGIO

Como se refleja en el gráfico 201, las chicas puntúan más alto en general, sobre todo, las del C1GE, si bien todo el alumnado de este centro puntúa por encima de 4 en el presente indicador, no siendo superada esta puntuación por ninguno de los grupos del C2GE (tabla 418).

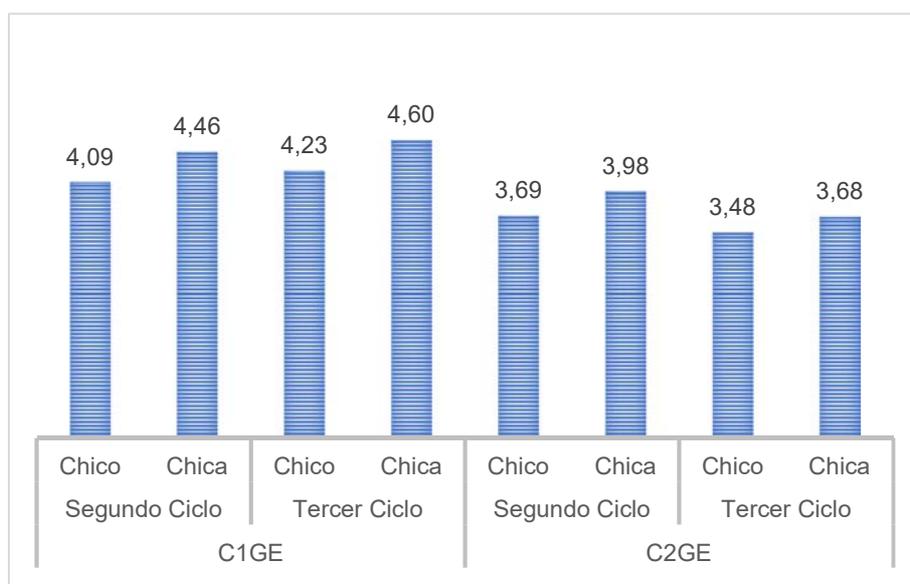


Gráfico 201. Media por género y ciclo. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 418.

Media por género y ciclo. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado C1GE y C2GE.

Informe

RECONOCIMIENTO

COLEGIO	Ciclo	GÉNERO	Media	N	Desviación estándar
C1GE	Segundo Ciclo	Chico	4,093	15	,9098
		Chica	4,457	14	,6297
		Total	4,269	29	,7951
	Tercer Ciclo	Chico	4,229	14	,5427
		Chica	4,600	14	,3762
		Total	4,414	28	,4957
	Total	Chico	4,159	29	,7452
		Chica	4,529	28	,5141
		Total	4,340	57	,6633

C2GE	Segundo Ciclo	Chico	3,686	14	,5187
		Chica	3,983	12	,3762
		Total	3,823	26	,4744
	Tercer Ciclo	Chico	3,484	19	,4072
		Chica	3,675	16	,5508
		Total	3,571	35	,4805
	Total	Chico	3,570	33	,4613
		Chica	3,807	28	,5003
		Total	3,679	61	,4903
Total	Segundo Ciclo	Chico	3,897	29	,7627
		Chica	4,238	26	,5714
		Total	4,058	55	,6946
	Tercer Ciclo	Chico	3,800	33	,5937
		Chica	4,107	30	,6638
		Total	3,946	63	,6418
	Total	Chico	3,845	62	,6740
		Chica	4,168	56	,6206
		Total	3,998	118	,6664

Tras proceder con el MLM (tabla 419) y a la luz de los resultados obtenidos, puede decirse que solo el género tiene un efecto significativo en la valoración de este indicador, lo que significa que las chicas puntúan siempre más alto que sus compañeros.

Tabla 419.

MLM. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado C1GE y C2GE.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	114	4427,773	,000
GÉNERO	1	114	7,238	,008
CICLO	1	114	,897	,346
GÉNERO * CICLO	1	114	,021	,884

a. Variable dependiente: RECONOCIMIENTO.

3.7.10 Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar.

La tendencia observada hasta el momento se repite en este último indicador (gráficos 202 y 203 tablas 420 a 421), de tal manera que nuevamente el C1GE es más positivo en la valoración del mismo. Las mayores diferencias se perciben en el ítem 36 “Siento ganas de estudiar”, que el 84,4% del alumnado del C1GE valora positivamente (“De acuerdo” y “Muy de acuerdo”), mientras que en el C2GE éstas valoraciones se quedan en el 69,3%.

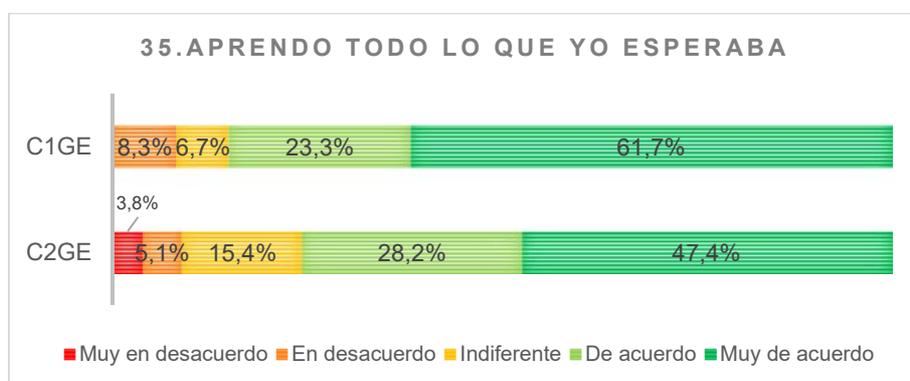


Gráfico 202. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 1. Alumnado C1GE y C2GE.

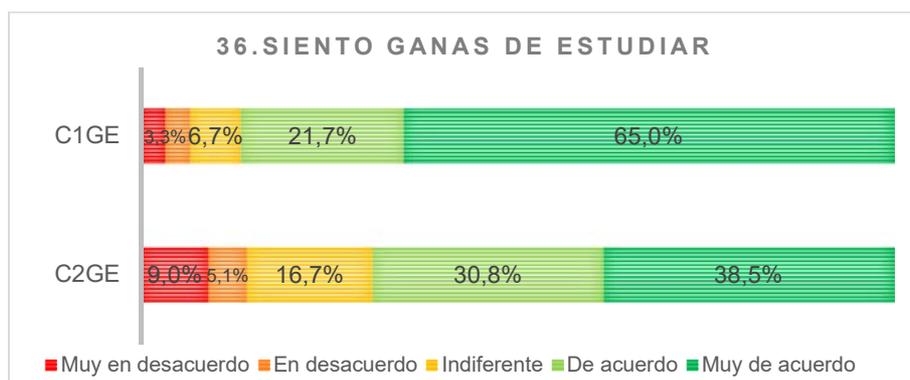


Gráfico 203. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 2. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 420.

Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 1. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 35. Aprendo todo lo que yo esperaba*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
35. Aprendo todo lo que yo esperaba	Muy en desacuerdo	Recuento	0	3	3
		% dentro de COLEGIO	0,0%	3,8%	2,2%
	En desacuerdo	Recuento	5	4	9
		% dentro de COLEGIO	8,3%	5,1%	6,5%
	Indiferente	Recuento	4	12	16
		% dentro de COLEGIO	6,7%	15,4%	11,6%
	De acuerdo	Recuento	14	22	36
		% dentro de COLEGIO	23,3%	28,2%	26,1%
	Muy de acuerdo	Recuento	37	37	74
		% dentro de COLEGIO	61,7%	47,4%	53,6%
	Total	Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 421.

Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 2. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 36. Siento ganas de estudiar*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
36. Siento ganas de estudiar	Muy en desacuerdo	Recuento	2	7	9
		% dentro de COLEGIO	3,3%	9,0%	6,5%
	En desacuerdo	Recuento	2	4	6
		% dentro de COLEGIO	3,3%	5,1%	4,3%
	Indiferente	Recuento	4	13	17
		% dentro de COLEGIO	6,7%	16,7%	12,3%
	De acuerdo	Recuento	13	24	37
		% dentro de COLEGIO	21,7%	30,8%	26,8%

	Muy de acuerdo	Recuento	39	30	69
		% dentro de COLEGIO	65,0%	38,5%	50,0%
Total		Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Se observa en el diagrama de cajas y bigotes (gráfico 204) que la distribución de este indicador no presenta una cola derecha en ambos colegios, por tanto, ambos presentan Asimetría negativa, es decir, una mayor concentración de casos en puntuaciones altas, sin embargo, es más fuerte en el C1GE dado que mediana y valor máximo coinciden (el 50% ha puntuado con 5), mientras que en el C2GE coincide el percentil 75 con el valor máximo (el 25% ha puntuado con 5).

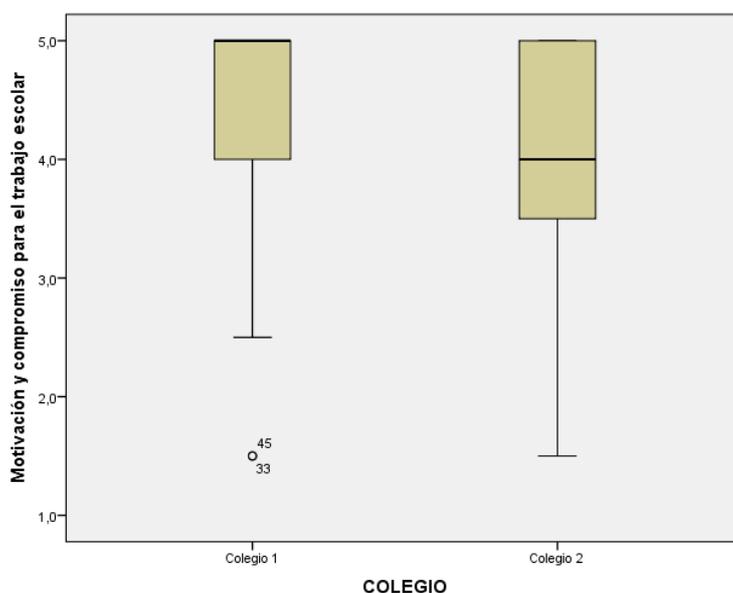


Gráfico 204. Diagrama de cajas y bigotes. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado C1GE y C2GE.

La media, que se muestra en el gráfico 205, es mayor en el C1GE, donde alcanza un valor de 4,5 puntos frente a 3,97 del C2GE (tabla 422).

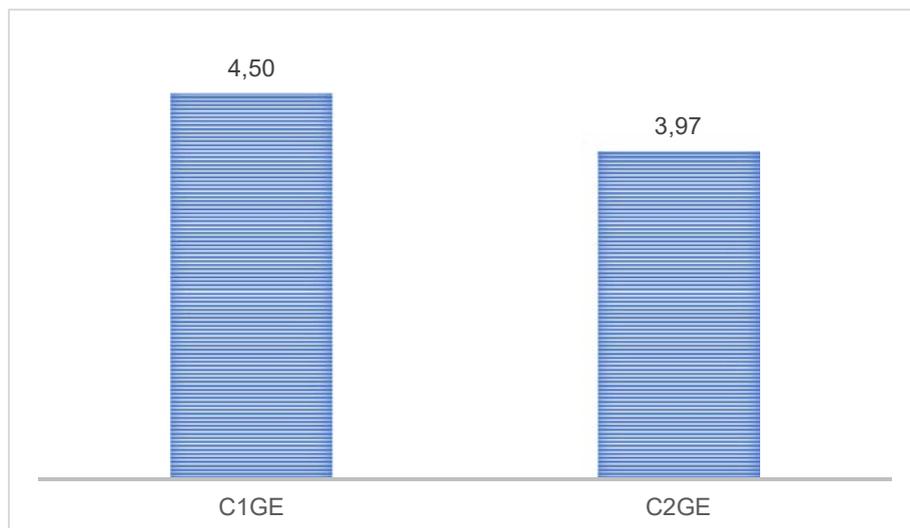


Gráfico 205. Media. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 422.

Media. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado C1GE y C2GE.

Informe

Motivación y compromiso para el trabajo escolar

COLEGIO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
C1GE	4,510	5,000	58	,7255
C2GE	3,974	4,000	78	,9113
Total	4,199	4,500	136	,8741

Se procede con la prueba U de Mann-Whitney, tras valorar la normalidad y la homogeneidad de varianzas (tablas 423 y 424). Se obtiene un nivel de significación inferior a 0,05, lo que determina que la diferencia de medias es estadísticamente significativa, por lo que el C1GE tiene mejor percepción de la motivación y el compromiso para la tarea (tabla 425). También el efecto de pertenecer a uno u otro centro es moderadamente fuerte (d de Cohen= -0,628) es decir, arroja mejores resultados sobre la motivación el hecho de ser CDA.

Tabla 423.

Normalidad. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado C1GE y C2GE.

		Kolmogorov-Smirnov ^a			
		COLEGIO	Estadístico	gl	Sig.
Motivación y compromiso para el trabajo escolar	C1GE		,324	58	,000
	C2GE		,179	78	,000

Tabla 424.

Homocedasticidad. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado C1GE y C2GE.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene			Sig.
			gl1	gl2	
Motivación y compromiso para el trabajo escolar	Se basa en la media	5,480	1	134	,021
	Se basa en la mediana	5,936	1	134	,016
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	5,936	1	117,968	,016
	Se basa en la media recortada	5,719	1	134	,018

Tabla 425.

U de Mann-Whitney. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado C1GE y C2GE.

Estadísticos de prueba^a

	Motivación y compromiso para el trabajo escolar
U de Mann-Whitney	1179,500
W de Wilcoxon	3009,500
Z	-3,390
Sig. asintótica (bilateral)	,001

a. Variable de agrupación: COLEGIO

Tal y como se muestra en el gráfico 206 (tabla 426), las chicas del 2º ciclo del C1GE y del C2GE puntúan más bajo que las demás. No obstante, las puntuaciones más bajas del presente indicador las otorgan los chicos del C2GE.

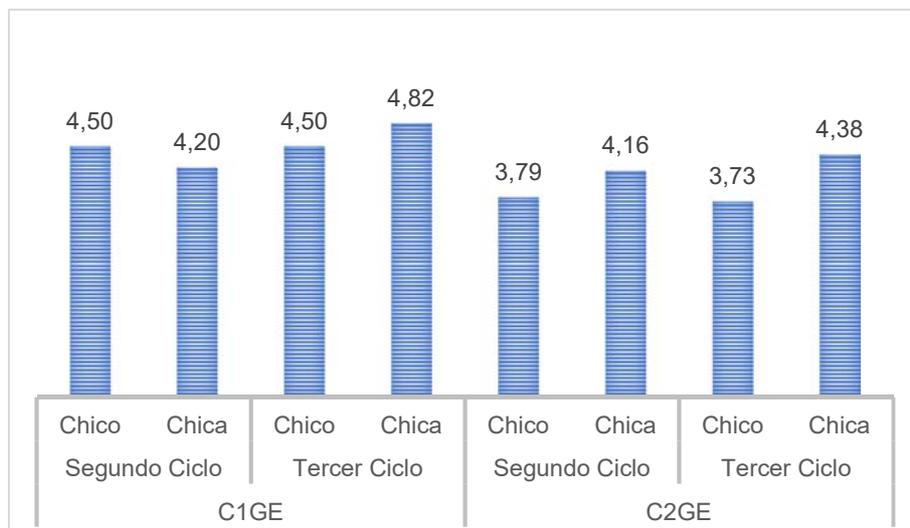


Gráfico 206. Media por género y ciclo. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 426.

Media por género y ciclo. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado C1GE y C2GE.

Informe

Motivación y compromiso para el trabajo escolar

COLEGIO	Ciclo	GÉNERO	Media	Mediana	N	Desviación estándar
C1GE	Segundo Ciclo	Chico	4,500	5,000	15	,8452
		Chica	4,200	4,500	15	,8409
		Total	4,350	4,750	30	,8423
	Tercer Ciclo	Chico	4,500	4,750	14	,6504
		Chica	4,821	5,000	14	,3725
		Total	4,661	5,000	28	,5452
	Total	Chico	4,500	5,000	29	,7440
		Chica	4,500	5,000	29	,7196
		Total	4,500	5,000	58	,7255
C2GE	Segundo Ciclo	Chico	3,789	4,000	19	1,0044
		Chica	4,156	4,250	16	,7465
		Total	3,957	4,000	35	,9024
	Tercer Ciclo	Chico	3,731	3,750	26	,9923
		Chica	4,382	4,500	17	,6738
		Total	3,988	4,000	43	,9290
	Total	Chico	3,756	4,000	45	,9864
		Chica	4,273	4,500	33	,7081
		Total	3,974	4,000	78	,9113
Total	Segundo Ciclo	Chico	4,103	4,500	34	,9907

	Chica	4,177	4,500	31	,7805
	Total	4,138	4,500	65	,8905
Tercer Ciclo	Chico	4,000	4,250	40	,9541
	Chica	4,581	5,000	31	,5930
	Total	4,254	4,500	71	,8614
Total	Chico	4,047	4,500	74	,9657
	Chica	4,379	4,500	62	,7168
	Total	4,199	4,500	136	,8741

Tras proceder con el MLM se concluye que el género sí marca una diferencia significativa en la medición de la motivación, siendo las chicas quienes consideran que han aprendido cuanto esperaban y, además, tienen más ganas de estudiar (tabla 427).

Tabla 427.

MLM. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado C1GE y C2GE.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	132	3262,688	,000
GÉNERO	1	132	4,926	,028
CICLO	1	132	1,035	,311
GÉNERO * CICLO	1	132	2,940	,089

a. Variable dependiente: Motivación y compromiso para el trabajo escolar.

3.7.11 Resumen.

El gráfico 207 (tabla 428) que se muestra seguidamente expone un resumen de las puntuaciones por ciclo y por centro estudiado. En el C1GE parece observarse un patrón: el 3º ciclo siempre es más positivo en sus valoraciones que el 2º ciclo. En líneas generales, el 2º ciclo del C2GE puntúa más alto que el alumnado del 3º ciclo. El C2GE siempre puntúa más bajo que el alumnado del C1GE, salvo una excepción puntual en el indicador “Forma de resolución de conflictos” en que el alumnado del 2º ciclo ha puntuado por encima

de todos los demás. En este indicador se observa la mayor diferencia interciclos entre el alumnado del 2º y 3º ciclo del C2GE. En el indicador que mide el reconocimiento a los distintos actores por su desempeño, es muy acentuada la baja puntuación del 3º ciclo del C2GE, frente al alumnado de ese mismo ciclo del C1GE, que puntúan por encima de los demás compañeros/as.

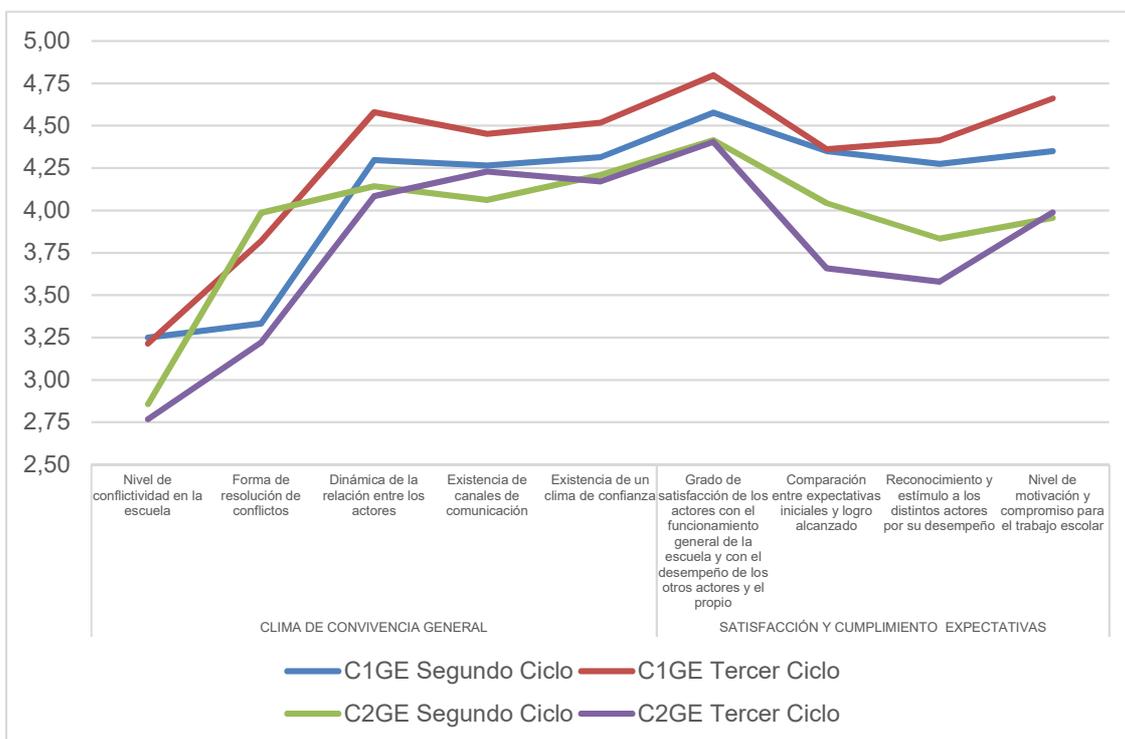


Gráfico 207. Gráfico de líneas por ciclos. Clima escolar. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 428.

Resumen por ciclos. Clima escolar. Alumnado C1GE y C2GE.

		CLIMA DE CONVIVENCIA GENERAL					SATISFACCIÓN Y CUMPLIMIENTO DE EXPECTATIVAS			
		Nivel de conflictividad en la escuela	Forma de resolución de conflictos	Dinámica de la relación entre los actores	Existencia de canales de comunicación	Existencia de un clima de confianza	Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio	Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado	Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño	Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar
C1GE	2ºCiclo	3.25	3.33	4.30	4.27	4.31	4.58	4.35	4.28	4.35
	3ºCiclo	3.21	3.82	4.58	4.45	4.52	4.80	4.36	4.41	4.66

C2G E	2º Ciclo	2.86	3.99	4.14	4.06	4.21	4.42	4.04	3.83	3.96
	3º Ciclo	2.77	3.22	4.08	4.23	4.17	4.40	3.66	3.58	3.99

Se muestra seguidamente (gráfico 208 tabla 429) un resumen de las puntuaciones medias obtenidas por género y colegio estudiado. Así, destaca el hecho de que las chicas de ambos centros son más positivas que los chicos de sus respectivos colegios.

Además, los chicos del C2GE son más negativos en la valoración de los distintos indicadores, salvo en “Forma de resolución de conflictos” en que los 4 grupos estudiados se acercan. Por su parte, las chicas del C1GE son más positivas en sus valoraciones, a partir del indicador “Dinámica de la relación entre los actores”.

Cabe terminar señalando que las diferencias más destacadas en las puntuaciones medias se dan en los 3 últimos indicadores, a saber: “Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado”, “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño” y “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar”, todos pertenecientes a la segunda dimensión de estudio del cuestionario.

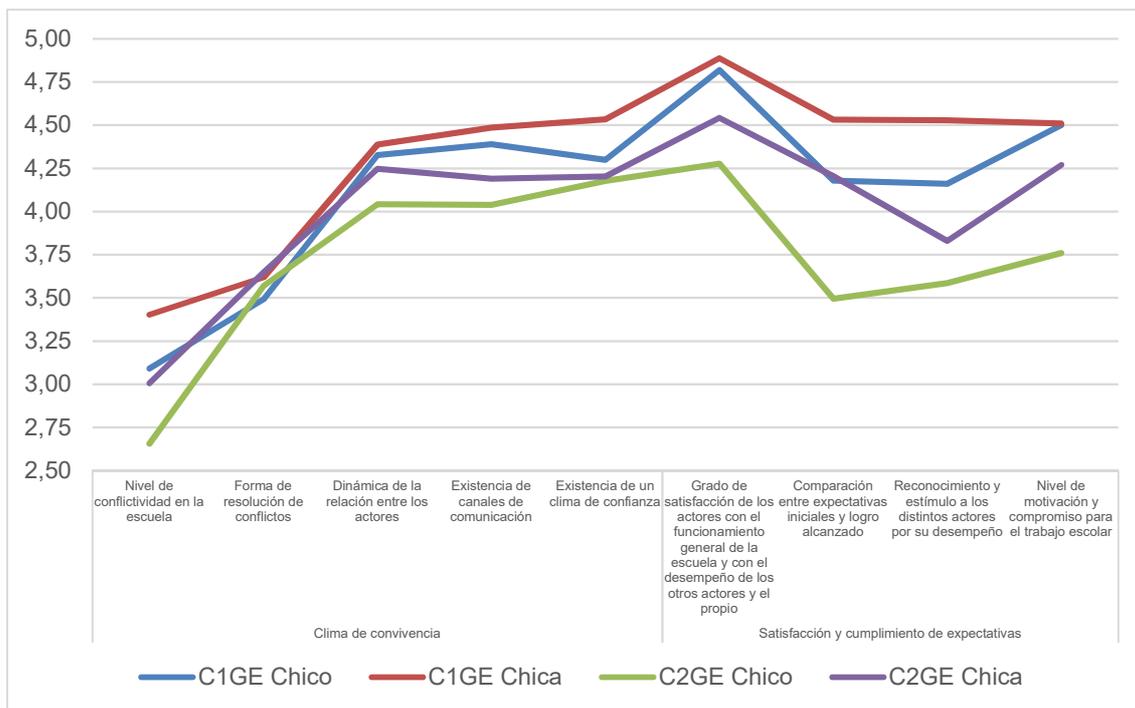


Gráfico 208. Gráfico de líneas por género. Clima escolar. Alumnado C1GE y C2GE.

Tabla 429.

Resumen por género. Clima escolar. Alumnado C1GE y C2GE.

		Clima de convivencia					Satisfacción y cumplimiento de expectativas			
		Nivel de conflictividad en la escuela	Forma de resolución de conflictos	Dinámica de la relación entre los actores	Existencia de canales de comunicación	Existencia de un clima de confianza	Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio	Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado	Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño	Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar
C1GE	Chico	3.09	3.49	4.33	4.39	4.30	4.82	4.18	4.16	4.50
	Chica	3.40	3.62	4.39	4.49	4.53	4.89	4.53	4.53	4.51
C2GE	Chico	2.65	3.57	4.04	4.04	4.18	4.28	3.49	3.58	3.76
	Chica	3.01	3.65	4.25	4.19	4.20	4.54	4.21	3.83	4.27

3.7.12 Últimas cuestiones.

Tabla 430.

Mejora de la convivencia. Alumnado C1G y C2GE.

Tabla cruzada 1.La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
1.La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos	Muy en desacuerdo	Recuento	2	5	7
		% dentro de COLEGIO	3,3%	6,4%	5,1%
	En desacuerdo	Recuento	5	8	13
		% dentro de COLEGIO	8,3%	10,3%	9,4%
	Indiferente	Recuento	3	15	18
		% dentro de COLEGIO	5,0%	19,2%	13,0%
	De acuerdo	Recuento	24	24	48
		% dentro de COLEGIO	40,0%	30,8%	34,8%
	Muy de acuerdo	Recuento	26	26	52
		% dentro de COLEGIO	43,3%	33,3%	37,7%
	Total	Recuento	60	78	138
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 431.

U de Mann-Whitney. Mejora de la convivencia. Alumnado C1G y C2GE.

Estadísticos de prueba^a

1.La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos

U de Mann-Whitney	1563,000
W de Wilcoxon	3393,000
Z	-1,316
Sig. asintótica (bilateral)	,188

a. Variable de agrupación: COLEGIO

Tabla 432.

Media por género y ciclo. Mejora de la convivencia. Alumnado C1GE y C2GE.

Informe

Media

1.La convivencia
ha mejorado en
los últimos 3
cursos

COLEGIO	Ciclo	GÉNERO	cursos
C1GE	Segundo Ciclo	Chico	3,941
		Chica	3,533
		Total	3,750
	Tercer Ciclo	Chico	4,500
		Chica	4,571
		Total	4,536
	Total	Chico	4,194
		Chica	4,034
		Total	4,117
C2GE	Segundo Ciclo	Chico	3,211
		Chica	3,250
		Total	3,229
	Tercer Ciclo	Chico	3,885
		Chica	4,588
		Total	4,163
	Total	Chico	3,600
		Chica	3,939
		Total	3,744
Total	Segundo Ciclo	Chico	3,556
		Chica	3,387
		Total	3,478
	Tercer Ciclo	Chico	4,100
		Chica	4,581
		Total	4,310
	Total	Chico	3,842
		Chica	3,984
		Total	3,906

Tabla 433.

Procedimiento de resolución de conflictos, por género y ciclo. Alumnado C1GE y C2GE.

	C2GE				C1GE			
	3 Ciclo Chica	3 Ciclo Chico	2 Ciclo Chica	2 Ciclo Chico	3 Ciclo Chica	3 Ciclo Chico	2 Ciclo Chica	2 Ciclo Chico
Otros	5,9%	7,7%	12,5 %	10,5 %	21,4 %	0,0%	0,0%	29,4 %
Aplicando las normas de convivencia del centro	5,9%	15,4 %	50,0 %	15,8 %	28,6 %	14,3 %	33,3 %	29,4 %
Comisión de convivencia	94,1 %	76,9 %	50,0 %	57,9 %	50,0 %	64,3 %	33,3 %	23,5 %
En la Asamblea de aula	41,2 %	50,0 %	50,0 %	73,7 %	57,1 %	57,1 %	66,7 %	29,4 %
Mediante castigos	70,6 %	46,2 %	31,3 %	31,6 %	21,4 %	21,4 %	33,3 %	35,3 %
Dialogando	70,6 %	76,9 %	43,8 %	36,8 %	85,7 %	92,9 %	40,0 %	17,6 %

Tabla 434.

Persona que resuelve los conflictos, por género y ciclo. Alumnado C1GE y C2GE.

	C2GE				C1GE			
	3 Ciclo Chica	3 Ciclo Chico	2 Ciclo Chica	2 Ciclo Chico	3 Ciclo Chica	3 Ciclo Chico	2 Ciclo Chica	2 Ciclo Chico
Otros	11,8%	3,8%	6,3%	5,3%	14,3%	7,1%	6,7%	17,6%
Equipo directivo	29,4%	73,1%	56,3%	68,4%	35,7%	35,7%	6,7%	11,8%
Profesores y profesoras	82,4%	73,1%	68,8%	36,8%	71,4%	78,6%	86,7%	52,9%
Hermanos/as o primos/as mayores	11,8%	3,8%	12,5%	0,0%	21,4%	35,7%	53,3%	41,2%
Alumnado mediador	35,3%	3,8%	6,3%	5,3%	14,3%	7,1%	6,7%	17,6%

Tabla 435.

Lugar de generación de conflictos, por género y ciclo. Alumnado C1GE y C2GE.

	C2GE				C1GE			
	3 Ciclo Chica	3 Ciclo Chico	2 Ciclo Chica	2 Ciclo Chico	3 Ciclo Chica	3 Ciclo Chico	2 Ciclo Chica	2 Ciclo Chico
Otros	17,6%	7,7%	0,0%	0,0%	7,1%	7,1%	0,0%	11,8%
Filas	5,9%	7,7%	6,3%	15,8%	0,0%	0,0%	0,0%	11,8%
Comedor	82,4%	100,0%	87,5%	73,7%	78,6%	57,1%	46,7%	52,9%
Recreo	64,7%	69,2%	50,0%	57,9%	71,4%	85,7%	60,0%	82,4%
Clase	11,8%	0,0%	18,8%	21,1%	42,9%	42,9%	46,7%	17,6%

ANEXO 4: MEJORA DE LA CONVIVENCIA FAMILIAS

4	Mejora de la convivencia- Familias	798
4.1	Análisis descriptivo de frecuencias global	798
4.2	Análisis descriptivo de frecuencias del Grupo Experimental	841
4.3	Análisis descriptivo de frecuencias del Grupo Control	843
4.4	Análisis comparativo de los indicadores del clima escolar entre Grupo Experimental y Grupo Control.....	847
4.4.1	Clima escolar.....	847
4.4.2	Nivel de conflictividad en la escuela.....	849
4.4.3	Forma de resolución de conflictos.....	853
4.4.4	Dinámica de la relación entre los actores.....	862
4.4.5	Existencia de canales de comunicación.....	883
4.4.6	Existencia de un clima de confianza.....	901
4.4.7	Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio.....	916
4.4.8	Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado.....	934
4.4.9	Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño.....	947
4.4.10	Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar.....	960
4.4.11	Resumen.....	968
4.4.12	Últimas cuestiones.....	972
4.5	Análisis descriptivo de frecuencias del Colegio 1 Grupo Experimental	974
4.6	Análisis descriptivo de frecuencias del Colegio 2 Grupo Experimental	977
4.7	Análisis comparativo de los indicadores del clima escolar entre Colegio 1 Grupo Experimental y Colegio 2 Grupo Experimental	980
4.7.1	Clima escolar.....	980
4.7.2	Nivel de conflictividad en la escuela.....	982
4.7.3	Forma de resolución de conflictos.....	986
4.7.4	Dinámica de la relación entre los actores.....	994
4.7.5	Existencia de canales de comunicación.....	1010
4.7.6	Existencia de un clima de confianza.....	1026
4.7.7	Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio.....	1039
4.7.8	Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado....	1054

4.7.9 Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño.	1065
4.7.10 Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar.	1075
4.7.11 Resumen.	1083
4.7.12 Últimas cuestiones.	1086

Índice de tablas

<i>Tabla 436.</i>	820
<i>Tabla 437.</i>	820
<i>Tabla 438.</i>	821
<i>Tabla 439.</i>	821
<i>Tabla 440.</i>	821
<i>Tabla 441.</i>	822
<i>Tabla 442.</i>	822
<i>Tabla 443.</i>	822
<i>Tabla 444.</i>	823
<i>Tabla 445.</i>	823
<i>Tabla 446.</i>	823
<i>Tabla 447.</i>	824
<i>Tabla 448.</i>	824
<i>Tabla 449.</i>	824
<i>Tabla 450.</i>	825
<i>Tabla 451.</i>	825
<i>Tabla 452.</i>	825
<i>Tabla 453.</i>	825
<i>Tabla 454.</i>	826
<i>Tabla 455.</i>	826
<i>Tabla 456.</i>	826
<i>Tabla 457.</i>	827
<i>Tabla 458.</i>	827
<i>Tabla 459.</i>	827
<i>Tabla 460.</i>	828
<i>Tabla 461.</i>	828
<i>Tabla 462.</i>	828
<i>Tabla 463.</i>	829
<i>Tabla 464.</i>	829
<i>Tabla 465.</i>	829
<i>Tabla 466.</i>	830
<i>Tabla 467.</i>	830
<i>Tabla 468.</i>	830
<i>Tabla 469.</i>	831
<i>Tabla 470.</i>	831
<i>Tabla 471.</i>	831
<i>Tabla 472.</i>	832
<i>Tabla 473.</i>	832
<i>Tabla 474.</i>	832
<i>Tabla 475.</i>	832
<i>Tabla 476.</i>	833

<i>Tabla 477.</i>	833
<i>Tabla 478.</i>	833
<i>Tabla 479.</i>	834
<i>Tabla 480.</i>	834
<i>Tabla 481.</i>	834
<i>Tabla 482.</i>	835
<i>Tabla 483.</i>	835
<i>Tabla 484.</i>	835
<i>Tabla 485.</i>	836
<i>Tabla 486.</i>	836
<i>Tabla 487.</i>	836
<i>Tabla 488.</i>	837
<i>Tabla 489.</i>	837
<i>Tabla 490.</i>	837
<i>Tabla 491.</i>	838
<i>Tabla 492.</i>	838
<i>Tabla 493.</i>	838
<i>Tabla 494.</i>	839
<i>Tabla 495.</i>	839
<i>Tabla 496.</i>	839
<i>Tabla 497.</i>	840
<i>Tabla 498.</i>	840
<i>Tabla 499.</i>	840
<i>Tabla 500.</i>	843
<i>Tabla 501.</i>	846
<i>Tabla 502.</i>	847
<i>Tabla 503.</i>	847
<i>Tabla 504.</i>	847
<i>Tabla 505.</i>	847
<i>Tabla 506.</i>	848
<i>Tabla 507.</i>	848
<i>Tabla 508.</i>	848
<i>Tabla 509.</i>	849
<i>Tabla 510.</i>	850
<i>Tabla 511.</i>	851
<i>Tabla 512.</i>	853
<i>Tabla 513.</i>	854
<i>Tabla 514.</i>	855
<i>Tabla 515.</i>	857
<i>Tabla 516.</i>	858
<i>Tabla 517.</i>	858
<i>Tabla 518.</i>	858
<i>Tabla 519.</i>	859
<i>Tabla 520.</i>	860
<i>Tabla 521.</i>	861
<i>Tabla 522.</i>	861
<i>Tabla 523.</i>	866
<i>Tabla 524.</i>	867
<i>Tabla 525.</i>	868
<i>Tabla 526.</i>	868

<i>Tabla 527.</i>	869
<i>Tabla 528.</i>	870
<i>Tabla 529.</i>	870
<i>Tabla 530.</i>	871
<i>Tabla 531.</i>	872
<i>Tabla 532.</i>	873
<i>Tabla 533.</i>	874
<i>Tabla 534.</i>	874
<i>Tabla 535.</i>	875
<i>Tabla 536.</i>	876
<i>Tabla 537.</i>	878
<i>Tabla 538.</i>	878
<i>Tabla 539.</i>	878
<i>Tabla 540.</i>	879
<i>Tabla 541.</i>	880
<i>Tabla 542.</i>	881
<i>Tabla 543.</i>	882
<i>Tabla 544.</i>	882
<i>Tabla 545.</i>	886
<i>Tabla 546.</i>	887
<i>Tabla 547.</i>	888
<i>Tabla 548.</i>	888
<i>Tabla 549.</i>	889
<i>Tabla 550.</i>	890
<i>Tabla 551.</i>	890
<i>Tabla 552.</i>	891
<i>Tabla 553.</i>	892
<i>Tabla 554.</i>	892
<i>Tabla 555.</i>	893
<i>Tabla 556.</i>	894
<i>Tabla 557.</i>	895
<i>Tabla 558.</i>	897
<i>Tabla 559.</i>	898
<i>Tabla 560.</i>	898
<i>Tabla 561.</i>	898
<i>Tabla 562.</i>	899
<i>Tabla 563.</i>	900
<i>Tabla 564.</i>	901
<i>Tabla 565.</i>	901
<i>Tabla 566.</i>	905
<i>Tabla 567.</i>	905
<i>Tabla 568.</i>	906
<i>Tabla 569.</i>	907
<i>Tabla 570.</i>	908
<i>Tabla 571.</i>	908
<i>Tabla 572.</i>	909
<i>Tabla 573.</i>	909
<i>Tabla 574.</i>	910
<i>Tabla 575.</i>	912
<i>Tabla 576.</i>	913

<i>Tabla 577.</i>	913
<i>Tabla 578.</i>	913
<i>Tabla 579.</i>	914
<i>Tabla 580.</i>	915
<i>Tabla 581.</i>	915
<i>Tabla 582.</i>	916
<i>Tabla 583.</i>	920
<i>Tabla 584.</i>	921
<i>Tabla 585.</i>	921
<i>Tabla 586.</i>	922
<i>Tabla 587.</i>	923
<i>Tabla 588.</i>	924
<i>Tabla 589.</i>	924
<i>Tabla 590.</i>	925
<i>Tabla 591.</i>	926
<i>Tabla 592.</i>	927
<i>Tabla 593.</i>	929
<i>Tabla 594.</i>	930
<i>Tabla 595.</i>	930
<i>Tabla 596.</i>	930
<i>Tabla 597.</i>	931
<i>Tabla 598.</i>	932
<i>Tabla 599.</i>	933
<i>Tabla 600.</i>	934
<i>Tabla 601.</i>	937
<i>Tabla 602.</i>	937
<i>Tabla 603.</i>	938
<i>Tabla 604.</i>	939
<i>Tabla 605.</i>	940
<i>Tabla 606.</i>	940
<i>Tabla 607.</i>	943
<i>Tabla 608.</i>	943
<i>Tabla 609.</i>	943
<i>Tabla 610.</i>	944
<i>Tabla 611.</i>	945
<i>Tabla 612.</i>	946
<i>Tabla 613.</i>	946
<i>Tabla 614.</i>	947
<i>Tabla 615.</i>	949
<i>Tabla 616.</i>	950
<i>Tabla 617.</i>	951
<i>Tabla 618.</i>	952
<i>Tabla 619.</i>	952
<i>Tabla 620.</i>	953
<i>Tabla 621.</i>	956
<i>Tabla 622.</i>	956
<i>Tabla 623.</i>	957
<i>Tabla 624.</i>	957
<i>Tabla 625.</i>	958
<i>Tabla 626.</i>	959

<i>Tabla 627.</i>	959
<i>Tabla 628.</i>	960
<i>Tabla 629.</i>	961
<i>Tabla 630.</i>	962
<i>Tabla 631.</i>	964
<i>Tabla 632.</i>	965
<i>Tabla 633.</i>	965
<i>Tabla 634.</i>	965
<i>Tabla 635.</i>	966
<i>Tabla 636.</i>	967
<i>Tabla 637.</i>	968
<i>Tabla 638.</i>	968
<i>Tabla 639.</i>	969
<i>Tabla 640.</i>	971
<i>Tabla 641.</i>	972
<i>Tabla 642.</i>	972
<i>Tabla 643.</i>	973
<i>Tabla 644.</i>	973
<i>Tabla 645.</i>	976
<i>Tabla 646.</i>	979
<i>Tabla 647.</i>	980
<i>Tabla 648.</i>	981
<i>Tabla 649.</i>	981
<i>Tabla 650.</i>	981
<i>Tabla 651.</i>	981
<i>Tabla 652.</i>	982
<i>Tabla 653.</i>	982
<i>Tabla 654.</i>	983
<i>Tabla 655.</i>	984
<i>Tabla 656.</i>	985
<i>Tabla 657.</i>	986
<i>Tabla 658.</i>	988
<i>Tabla 659.</i>	988
<i>Tabla 660.</i>	990
<i>Tabla 661.</i>	991
<i>Tabla 662.</i>	991
<i>Tabla 663.</i>	991
<i>Tabla 664.</i>	992
<i>Tabla 665.</i>	993
<i>Tabla 666.</i>	994
<i>Tabla 667.</i>	999
<i>Tabla 668.</i>	999
<i>Tabla 669.</i>	1000
<i>Tabla 670.</i>	1000
<i>Tabla 671.</i>	1001
<i>Tabla 672.</i>	1001
<i>Tabla 673.</i>	1001
<i>Tabla 674.</i>	1002
<i>Tabla 675.</i>	1002
<i>Tabla 676.</i>	1003

<i>Tabla 677.</i>	1003
<i>Tabla 678.</i>	1003
<i>Tabla 679.</i>	1004
<i>Tabla 680.</i>	1004
<i>Tabla 681.</i>	1006
<i>Tabla 682.</i>	1007
<i>Tabla 683.</i>	1007
<i>Tabla 684.</i>	1007
<i>Tabla 685.</i>	1008
<i>Tabla 686.</i>	1009
<i>Tabla 687.</i>	1010
<i>Tabla 688.</i>	1015
<i>Tabla 689.</i>	1015
<i>Tabla 690.</i>	1016
<i>Tabla 691.</i>	1016
<i>Tabla 692.</i>	1016
<i>Tabla 693.</i>	1017
<i>Tabla 694.</i>	1017
<i>Tabla 695.</i>	1018
<i>Tabla 696.</i>	1018
<i>Tabla 697.</i>	1018
<i>Tabla 698.</i>	1019
<i>Tabla 699.</i>	1019
<i>Tabla 700.</i>	1020
<i>Tabla 701.</i>	1022
<i>Tabla 702.</i>	1022
<i>Tabla 703.</i>	1022
<i>Tabla 704.</i>	1023
<i>Tabla 705.</i>	1024
<i>Tabla 706.</i>	1025
<i>Tabla 707.</i>	1026
<i>Tabla 708.</i>	1030
<i>Tabla 709.</i>	1030
<i>Tabla 710.</i>	1031
<i>Tabla 711.</i>	1031
<i>Tabla 712.</i>	1032
<i>Tabla 713.</i>	1032
<i>Tabla 714.</i>	1033
<i>Tabla 715.</i>	1033
<i>Tabla 716.</i>	1034
<i>Tabla 717.</i>	1035
<i>Tabla 718.</i>	1036
<i>Tabla 719.</i>	1036
<i>Tabla 720.</i>	1036
<i>Tabla 721.</i>	1037
<i>Tabla 722.</i>	1038
<i>Tabla 723.</i>	1039
<i>Tabla 724.</i>	1043
<i>Tabla 725.</i>	1043
<i>Tabla 726.</i>	1044

<i>Tabla 727.</i>	1044
<i>Tabla 728.</i>	1045
<i>Tabla 729.</i>	1046
<i>Tabla 730.</i>	1046
<i>Tabla 731.</i>	1047
<i>Tabla 732.</i>	1047
<i>Tabla 733.</i>	1048
<i>Tabla 734.</i>	1050
<i>Tabla 735.</i>	1051
<i>Tabla 736.</i>	1051
<i>Tabla 737.</i>	1051
<i>Tabla 738.</i>	1052
<i>Tabla 739.</i>	1053
<i>Tabla 740.</i>	1054
<i>Tabla 741.</i>	1056
<i>Tabla 742.</i>	1057
<i>Tabla 743.</i>	1057
<i>Tabla 744.</i>	1058
<i>Tabla 745.</i>	1059
<i>Tabla 746.</i>	1059
<i>Tabla 747.</i>	1061
<i>Tabla 748.</i>	1062
<i>Tabla 749.</i>	1062
<i>Tabla 750.</i>	1062
<i>Tabla 751.</i>	1063
<i>Tabla 752.</i>	1064
<i>Tabla 753.</i>	1065
<i>Tabla 754.</i>	1067
<i>Tabla 755.</i>	1068
<i>Tabla 756.</i>	1068
<i>Tabla 757.</i>	1069
<i>Tabla 758.</i>	1069
<i>Tabla 759.</i>	1070
<i>Tabla 760.</i>	1071
<i>Tabla 761.</i>	1072
<i>Tabla 762.</i>	1072
<i>Tabla 763.</i>	1073
<i>Tabla 764.</i>	1074
<i>Tabla 765.</i>	1075
<i>Tabla 766.</i>	1075
<i>Tabla 767.</i>	1076
<i>Tabla 768.</i>	1077
<i>Tabla 769.</i>	1079
<i>Tabla 770.</i>	1079
<i>Tabla 771.</i>	1079
<i>Tabla 772.</i>	1080
<i>Tabla 773.</i>	1081
<i>Tabla 774.</i>	1082
<i>Tabla 775.</i>	1083
<i>Tabla 776.</i>	1084

Gráfico 252. Análisis descriptivo de frecuencias global 44. Familias.	813
Gráfico 253. Análisis descriptivo de frecuencias global 45. Familias.	813
Gráfico 254. Análisis descriptivo de frecuencias global 46. Familias.	814
Gráfico 255. Análisis descriptivo de frecuencias global 47. Familias.	814
Gráfico 256. Análisis descriptivo de frecuencias global 48. Familias.	814
Gráfico 257. Análisis descriptivo de frecuencias global 49. Familias.	815
Gráfico 258. Análisis descriptivo de frecuencias global 50. Familias.	815
Gráfico 259. Análisis descriptivo de frecuencias global 51. Familias.	815
Gráfico 260. Análisis descriptivo de frecuencias global 52. Familias.	816
Gráfico 261. Análisis descriptivo de frecuencias global 53. Familias.	816
Gráfico 262. Análisis descriptivo de frecuencias global 54. Familias.	816
Gráfico 263. Análisis descriptivo de frecuencias global 55. Familias.	817
Gráfico 264. Análisis descriptivo de frecuencias global 56. Familias.	817
Gráfico 265. Análisis descriptivo de frecuencias global 57. Familias.	817
Gráfico 266. Análisis descriptivo de frecuencias global 58. Familias.	818
Gráfico 267. Análisis descriptivo de frecuencias global 59. Familias.	818
Gráfico 268. Análisis descriptivo de frecuencias global 60. Familias.	818
Gráfico 269. Análisis descriptivo de frecuencias global 61. Familias.	819
Gráfico 270. Análisis descriptivo de frecuencias global 62. Familias.	819
Gráfico 271. Análisis descriptivo de frecuencias global 63. Familias.	819
Gráfico 272. Mejora de la convivencia. Familias.	820
Gráfico 273. Análisis descriptivo de frecuencias. Familias GE.	842
Gráfico 274. Mejora de la convivencia. Familias GE.	843
Gráfico 275. Análisis descriptivo de frecuencias. Familias GC.	845
Gráfico 276. Mejora de la convivencia. Familias GC.	846
Gráfico 277. Nivel de conflictividad en la escuela. Familias GE y GC.	849
Gráfico 278. Media por ciclos. Nivel de conflictividad en la escuela. Familias GE y GC.	851
Gráfico 279. Media por parentesco. Nivel de conflictividad en la escuela. Familias GE y GC.	852
Gráfico 280. Forma de resolución de conflictos 1. Familias GE y GC.	854
Gráfico 281. Forma de resolución de conflictos 2. Familias GE y GC.	854
Gráfico 282. Diagrama de cajas y bigotes. Forma de resolución de conflictos. Familias GE y GC.	856
Gráfico 283. Media. Forma de resolución de conflictos. Familias GE y GC.	857
Gráfico 284. Media por ciclos. Forma de resolución de conflictos. Familias GE y GC.	859
Gráfico 285. Media por parentesco. Forma de resolución de conflictos. Familias GE y GC.	860
Gráfico 286. Dinámica de la relación entre los actores 1. Familias GE y GC.	862
Gráfico 287. Dinámica de la relación entre los actores 2. Familias GE y GC.	862
Gráfico 288. Dinámica de la relación entre los actores 3. Familias GE y GC.	862
Gráfico 289. Dinámica de la relación entre los actores 4. Familias GE y GC.	863
Gráfico 290. Dinámica de la relación entre los actores 5. Familias GE y GC.	863
Gráfico 291. Dinámica de la relación entre los actores 6. Familias GE y GC.	863
Gráfico 292. Dinámica de la relación entre los actores 7. Familias GE y GC.	864
Gráfico 293. Dinámica de la relación entre los actores 8. Familias GE y GC.	864
Gráfico 294. Dinámica de la relación entre los actores 9. Familias GE y GC.	864
Gráfico 295. Dinámica de la relación entre los actores 10. Familias GE y GC.	865

Gráfico 296. <i>Dinámica de la relación entre los actores 11. Familias GE y GC.</i>	865
Gráfico 297. <i>Dinámica de la relación entre los actores 12. Familias GE y GC.</i>	865
Gráfico 298. <i>Dinámica de la relación entre los actores 13. Familias GE y GC.</i>	865
Gráfico 299. <i>Dinámica de la relación entre los actores 14. Familias GE y GC.</i>	866
Gráfico 300. <i>Diagrama de cajas y bigotes. Dinámica de la relación entre los actores. Familias GE y GC.</i>	877
Gráfico 301. <i>Media. Dinámica de la relación entre los actores. Familias GE y GC.</i>	877
Gráfico 302. <i>Media por ciclos. Dinámica de la relación entre los actores. Familias GE y GC.</i>	880
Gráfico 303. <i>Media por parentesco. Dinámica de la relación entre los actores. Familias GE y GC.</i>	881
Gráfico 304. <i>Existencia de canales de comunicación 1. Familias GE y GC.</i>	883
Gráfico 305. <i>Existencia de canales de comunicación 2. Familias GE y GC.</i>	883
Gráfico 306. <i>Existencia de canales de comunicación 3. Familias GE y GC.</i>	884
Gráfico 307. <i>Existencia de canales de comunicación 4. Familias GE y GC.</i>	884
Gráfico 308. <i>Existencia de canales de comunicación 5. Familias GE y GC.</i>	884
Gráfico 309. <i>Existencia de canales de comunicación 6. Familias GE y GC.</i>	884
Gráfico 310. <i>Existencia de canales de comunicación 7. Familias GE y GC.</i>	885
Gráfico 311. <i>Existencia de canales de comunicación 8. Familias GE y GC.</i>	885
Gráfico 312. <i>Existencia de canales de comunicación 9. Familias GE y GC.</i>	885
Gráfico 313. <i>Existencia de canales de comunicación 10. Familias GE y GC.</i>	885
Gráfico 314. <i>Existencia de canales de comunicación 11. Familias GE y GC.</i>	886
Gráfico 315. <i>Existencia de canales de comunicación 12. Familias GE y GC.</i>	886
Gráfico 316. <i>Existencia de canales de comunicación 13. Familias GE y GC.</i>	886
Gráfico 317. <i>Diagrama de cajas y bigotes. Existencia de canales de comunicación. Familias GE y GC.</i>	896
Gráfico 318. <i>Media. Existencia de canales de comunicación. Familias GE y GC.</i>	897
Gráfico 319. <i>Media por ciclos. Existencia de canales de comunicación. Familias GE y GC.</i>	899
Gráfico 320. <i>Media por parentesco. Existencia de canales de comunicación. Familias GE y GC.</i>	900
Gráfico 321. <i>Existencia de un clima de confianza 1. Familias GE y GC.</i>	902
Gráfico 322. <i>Existencia de un clima de confianza 2. Familias GE y GC.</i>	902
Gráfico 323. <i>Existencia de un clima de confianza 3. Familias GE y GC.</i>	902
Gráfico 324. <i>Existencia de un clima de confianza 4. Familias GE y GC.</i>	903
Gráfico 325. <i>Existencia de un clima de confianza 5. Familias GE y GC.</i>	903
Gráfico 326. <i>Existencia de un clima de confianza 6. Familias GE y GC.</i>	903
Gráfico 327. <i>Existencia de un clima de confianza 7. Familias GE y GC.</i>	904
Gráfico 328. <i>Existencia de un clima de confianza 8. Familias GE y GC.</i>	904
Gráfico 329. <i>Existencia de un clima de confianza 9. Familias GE y GC.</i>	904
Gráfico 330. <i>Diagrama de cajas y bigotes. Existencia de un clima de confianza. Familias GE y GC.</i>	911
Gráfico 331. <i>Media. Existencia de un clima de confianza. Familias GE y GC.</i>	912

Gráfico 332. <i>Media por ciclos. Existencia de un clima de confianza. Familias GE y GC.</i>	914
Gráfico 333. <i>Media por parentesco. Existencia de un clima de confianza. Familias GE y GC.</i>	915
Gráfico 334. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 1. Familias GE y GC.</i>	917
Gráfico 335. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 2. Familias GE y GC.</i>	917
Gráfico 336. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 3. Familias GE y GC.</i>	917
Gráfico 337. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 4. Familias GE y GC.</i>	918
Gráfico 338. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 5. Familias GE y GC.</i>	918
Gráfico 339. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 6. Familias GE y GC.</i>	918
Gráfico 340. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 7. Familias GE y GC.</i>	919
Gráfico 341. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 8. Familias GE y GC.</i>	919
Gráfico 342. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 9. Familias GE y GC.</i>	919
Gráfico 343. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 10. Familias GE y GC.</i>	920
Gráfico 344. <i>Diagrama de cajas y bigotes. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias GE y GC.</i>	928
Gráfico 345. <i>Media. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias GE y GC.</i>	929
Gráfico 346. <i>Media por ciclos. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias GE y GC.</i>	931
Gráfico 347. <i>Media por parentesco. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias GE y GC.</i>	933
Gráfico 348. <i>Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 1. Familias GE y GC.</i>	935
Gráfico 349. <i>Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 2. Familias GE y GC.</i>	935

Gráfico 350. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 3. Familias GE y GC.....	935
Gráfico 351. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 4. Familias GE y GC.....	936
Gráfico 352. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 5. Familias GE y GC.....	936
Gráfico 353. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 6. Familias GE y GC.....	936
Gráfico 354. Diagrama de cajas y bigotes. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias GE y GC.	942
Gráfico 355. Media. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias GE y GC.	942
Gráfico 356. Media por ciclos. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias GE y GC.	945
Gráfico 357. Media por parentesco. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias GE y GC.	946
Gráfico 358. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 1. Familias GE y GC.	948
Gráfico 359. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 2. Familias GE y GC.	948
Gráfico 360. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 3. Familias GE y GC.	948
Gráfico 361. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 4. Familias GE y GC.	948
Gráfico 362. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 5. Familias GE y GC.	949
Gráfico 363. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 6. Familias GE y GC.	949
Gráfico 364. Diagrama de cajas y bigotes. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias GE y GC.	955
Gráfico 365. Media. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias GE y GC.	955
Gráfico 366. Media por ciclos. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias GE y GC.	958
Gráfico 367. Media por parentesco. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias GE y GC.	959
Gráfico 368. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 1. Familias GE y GC.....	961
Gráfico 369. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 2. Familias GE y GC.....	961
Gráfico 370. Diagrama de cajas y bigotes. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias GE y GC.	963
Gráfico 371. Media. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias GE y GC.....	964
Gráfico 372. Media por ciclos. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias GE y GC.	966
Gráfico 373. Media por parentesco. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias GE y GC.	967
Gráfico 374. Gráfico de líneas por ciclos. Clima escolar. Familias GE y GC.	969
Gráfico 375. Media por parentesco. Clima escolar. Familias GE y GC.	971

Gráfico 376. Análisis descriptivo de frecuencias. Familias C1GE.	975
Gráfico 377. Mejora de la convivencia. Familias C1GE.	976
Gráfico 378. Análisis descriptivo de frecuencias. Familias C2GE.	978
Gráfico 379. Mejora de la convivencia. Familias C2GE.	979
Gráfico 380. Diagrama de cajas y bigotes. Clima escolar. Familias C1GE y C2GE.	980
Gráfico 381. Nivel de conflictividad en la escuela. Familias C1GE y C2GE. ...	983
Gráfico 382. Media por ciclos. Nivel de conflictividad en la escuela. Familias C1GE y C2GE.	985
Gráfico 383. Media por parentesco. Nivel de conflictividad en la escuela. Familias C1GE y C2GE.	986
Gráfico 384. Forma de resolución de conflictos 1. Familias C1GE y C2GE. ...	987
Gráfico 385. Forma de resolución de conflictos 2. Familias C1GE y C2GE. ...	987
Gráfico 386. Diagrama de cajas y bigotes. Forma de resolución de conflictos. Familias C1GE y C2GE.	989
Gráfico 387. Media. Forma de resolución de conflictos. Familias C1GE y C2GE.	990
Gráfico 388. Media por ciclos. Forma de resolución de conflictos. Familias C1GE y C2GE.	992
Gráfico 389. Media por parentesco. Forma de resolución de conflictos. Familias C1GE y C2GE.	993
Gráfico 390. Dinámica de la relación entre los actores 1. Familias C1GE y C2GE.	994
Gráfico 391. Dinámica de la relación entre los actores 2. Familias C1GE y C2GE.	995
Gráfico 392. Dinámica de la relación entre los actores 3. Familias C1GE y C2GE.	995
Gráfico 393. Dinámica de la relación entre los actores 4. Familias C1GE y C2GE.	995
Gráfico 394. Dinámica de la relación entre los actores 5. Familias C1GE y C2GE.	995
Gráfico 395. Dinámica de la relación entre los actores 6. Familias C1GE y C2GE.	996
Gráfico 396. Dinámica de la relación entre los actores 7. Familias C1GE y C2GE.	996
Gráfico 397. Dinámica de la relación entre los actores 8. Familias C1GE y C2GE.	996
Gráfico 398. Dinámica de la relación entre los actores 9. Familias C1GE y C2GE.	997
Gráfico 399. Dinámica de la relación entre los actores 10. Familias C1GE y C2GE.	997
Gráfico 400. Dinámica de la relación entre los actores 11. Familias C1GE y C2GE.	997
Gráfico 401. Dinámica de la relación entre los actores 12. Familias C1GE y C2GE.	998
Gráfico 402. Dinámica de la relación entre los actores 13. Familias C1GE y C2GE.	998
Gráfico 403. Dinámica de la relación entre los actores 14. Familias C1GE y C2GE.	998

Gráfico 404. Diagrama de cajas y bigotes. Dinámica de la relación entre los actores. Familias C1GE y C2GE.....	1005
Gráfico 405. Media. Dinámica de la relación entre los actores. Familias C1GE y C2GE.....	1006
Gráfico 406. Media por ciclos. Dinámica de la relación entre los actores. Familias C1GE y C2GE.....	1008
Gráfico 407. Media por parentesco. Dinámica de la relación entre los actores. Familias C1GE y C2GE.....	1009
Gráfico 408. Existencia de canales de comunicación 1. Familias C1GE y C1GE.....	1011
Gráfico 409. Existencia de canales de comunicación 2. Familias C1GE y C1GE.....	1011
Gráfico 410. Existencia de canales de comunicación 3. Familias C1GE y C1GE.....	1011
Gráfico 411. Existencia de canales de comunicación 4. Familias C1GE y C1GE.....	1012
Gráfico 412. Existencia de canales de comunicación 5. Familias C1GE y C1GE.....	1012
Gráfico 413. Existencia de canales de comunicación 6. Familias C1GE y C1GE.....	1012
Gráfico 414. Existencia de canales de comunicación 7. Familias C1GE y C1GE.....	1013
Gráfico 415. Existencia de canales de comunicación 8. Familias C1GE y C1GE.....	1013
Gráfico 416. Existencia de canales de comunicación 9. Familias C1GE y C1GE.....	1013
Gráfico 417. Existencia de canales de comunicación 10. Familias C1GE y C1GE.....	1014
Gráfico 418. Existencia de canales de comunicación 11. Familias C1GE y C1GE.....	1014
Gráfico 419. Existencia de canales de comunicación 12. Familias C1GE y C1GE.....	1014
Gráfico 420. Existencia de canales de comunicación 13. Familias C1GE y C1GE.....	1015
Gráfico 421. Diagrama de cajas y bigotes. Existencia de canales de comunicación. Familias C1GE y C1GE.....	1021
Gráfico 422. Media. Existencia de canales de comunicación. Familias C1GE y C2GE.....	1021
Gráfico 423. Media por ciclos. Existencia de canales de comunicación. Familias C1GE y C2GE.....	1024
Gráfico 424. Media por parentesco. Existencia de canales de comunicación. Familias C1GE y C2GE.....	1025
Gráfico 425. Existencia de un clima de confianza 1. Familias C1GE y C2GE.....	1027
Gráfico 426. Existencia de un clima de confianza 2. Familias C1GE y C2GE.....	1027
Gráfico 427. Existencia de un clima de confianza 3. Familias C1GE y C2GE.....	1027
Gráfico 428. Existencia de un clima de confianza 4. Familias C1GE y C2GE.....	1028

Gráfico 429. Existencia de un clima de confianza 5. Familias C1GE y C2GE.	1028
Gráfico 430. Existencia de un clima de confianza 6. Familias C1GE y C2GE.	1028
Gráfico 431. Existencia de un clima de confianza 7. Familias C1GE y C2GE.	1029
Gráfico 432. Existencia de un clima de confianza 8. Familias C1GE y C2GE.	1029
Gráfico 433. Existencia de un clima de confianza 9. Familias C1GE y C2GE.	1029
Gráfico 434. Diagrama de cajas y bigotes. Existencia de un clima de confianza. Familias C1GE y C2GE.	1034
Gráfico 435. Media. Existencia de un clima de confianza. Familias C1GE y C2GE.	1035
Gráfico 436. Media por ciclos. Existencia de un clima de confianza. Familias C1GE y C2GE.	1037
Gráfico 437. Media por parentesco. Existencia de un clima de confianza. Familias C1GE y C2GE.	1038
Gráfico 438. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 1. Familias C1GE y C2GE.	1040
Gráfico 439. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 2. Familias C1GE y C2GE.	1040
Gráfico 440. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 3. Familias C1GE y C2GE.	1040
Gráfico 441. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 4. Familias C1GE y C2GE.	1041
Gráfico 442. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 5. Familias C1GE y C2GE.	1041
Gráfico 443. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 6. Familias C1GE y C2GE.	1041
Gráfico 444. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 7. Familias C1GE y C2GE.	1042
Gráfico 445. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 8. Familias C1GE y C2GE.	1042
Gráfico 446. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 9. Familias C1GE y C2GE.	1042
Gráfico 447. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 10. Familias C1GE y C2GE.	1043

Gráfico 448. Diagrama de cajas y bigotes. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias C1GE y C2GE.....	1049
Gráfico 449. Media. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias C1GE y C2GE.....	1050
Gráfico 450. Media por ciclos. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias C1GE y C2GE.	1052
Gráfico 451. Media por parentesco. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias C1GE y C2GE.	1053
Gráfico 452. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 1. Familias C1GE y C2GE.....	1055
Gráfico 453. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 2. Familias C1GE y C2GE.....	1055
Gráfico 454. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 3. Familias C1GE y C2GE.....	1055
Gráfico 455. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 4. Familias C1GE y C2GE.....	1056
Gráfico 456. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 5. Familias C1GE y C2GE.....	1056
Gráfico 457. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 6. Familias C1GE y C2GE.....	1056
Gráfico 458. Diagrama de cajas y bigotes. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias C1GE y C2GE.....	1060
Gráfico 459. Media. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias C1GE y C2GE.	1061
Gráfico 460. Media por ciclos. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias C1GE y C2GE.	1063
Gráfico 461. Media por parentesco. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias C1GE y C2GE.	1064
Gráfico 462. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 1. Familias C1GE y C2GE.....	1065
Gráfico 463. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 2. Familias C1GE y C2GE.....	1066
Gráfico 464. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 3. Familias C1GE y C2GE.....	1066
Gráfico 465. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 4. Familias C1GE y C2GE.....	1066
Gráfico 466. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 5. Familias C1GE y C2GE.....	1067
Gráfico 467. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 6. Familias C1GE y C2GE.....	1067
Gráfico 468. Diagrama de cajas y bigotes. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias C1GE y C2GE.	1071
Gráfico 469. Media. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias C1GE y C2GE.....	1071
Gráfico 470. Media por ciclos. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias C1GE y C2GE.	1073

Gráfico 471. <i>Media por parentesco. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias C1GE y C2GE.</i>	1074
Gráfico 472. <i>Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 1. Familias C1GE y C2GE.</i>	1076
Gráfico 473. <i>Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 2. Familias C1GE y C2GE.</i>	1076
Gráfico 474. <i>Diagrama de cajas y bigotes. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias C1GE y C2GE.</i>	1078
Gráfico 475. <i>Media. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias C1GE y C2GE.</i>	1078
Gráfico 476. <i>Media por ciclos. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias C1GE y C2GE.</i>	1081
Gráfico 477. <i>Media por parentesco. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias C1GE y C2GE.</i>	1082
Gráfico 478. <i>Gráfico de líneas por ciclos. Clima escolar. Familias C1GE y C2GE.</i>	1084
Gráfico 479. <i>Gráfico de líneas por parentesco. Familias C1GE y C2GE</i>	1085

4 Mejora de la convivencia- Familias

4.1 Análisis descriptivo de frecuencias global

Las familias que han cumplimentado el “Cuestionario para la valoración del clima escolar” a ellos dirigido muestra, a nivel global, una opinión muy positiva del mismo, tanto en lo referente a “Clima de convivencia general” como a “Satisfacción y cumplimiento de expectativas” (gráficos 209 a 272 tablas 436 a 499).

Tanto es así que en alrededor de la mitad de las preguntas del cuestionario las respuestas tienden a lo positivo. Además, en un tercio del total de los ítems que lo componen no hay ninguna puntuación negativa; nadie opta por las opciones “Muy en desacuerdo” ni “En desacuerdo”.

En tres ítems estas valoraciones negativas tienen cierto peso; el que hace referencia a la cantidad de conflictos en el centro, a si las familias reciben reconocimiento por su participación y, por último, la pregunta que cuestiona si se han obtenido los resultados esperados. No obstante, en ellas, las valoraciones positivas superan en peso a las más negativas.

En ciertas preguntas la respuesta intermedia, es decir, “Indiferente”, cobra cierta importancia. Cabe destacar aquellas en las que se habla del voluntariado y su participación en la escuela, dado que los centros del GC no cuentan con esta figura de forma regular en su día a día.

La pregunta del bloque “Últimas cuestiones” que se refiere a la mejora de la convivencia en los últimos 3 cursos recibe puntuaciones altas a nivel general, con escaso peso de la indiferencia y muy escaso de la opción “En desacuerdo”. Nadie opta por la opción más negativa en este caso.

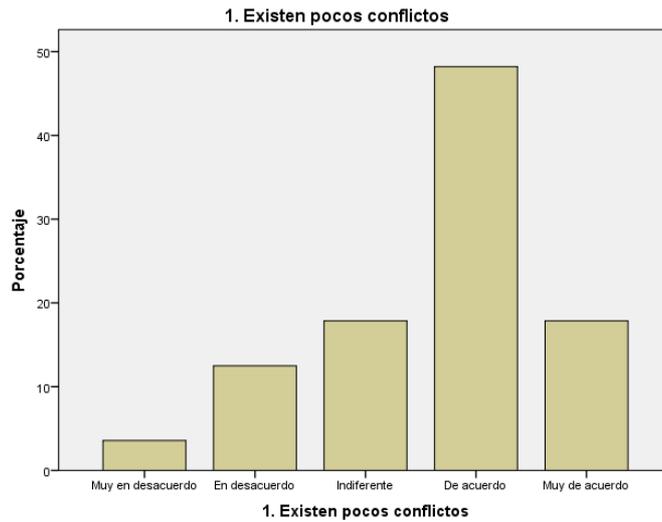


Gráfico 209. Análisis descriptivo de frecuencias global 1. Familias.

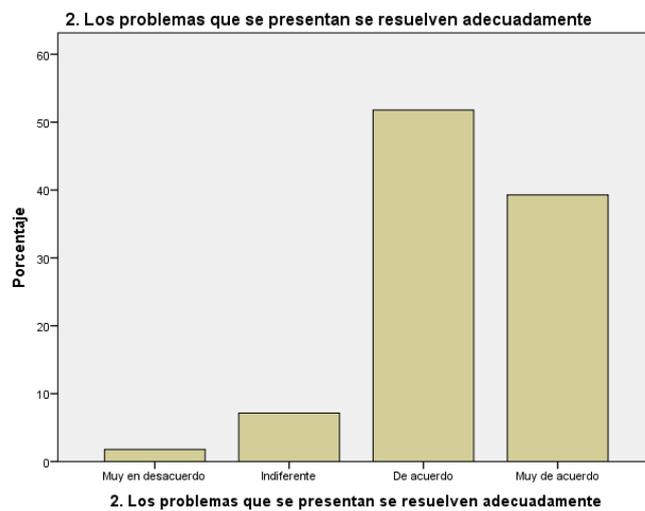


Gráfico 210. Análisis descriptivo de frecuencias global 2. Familias.

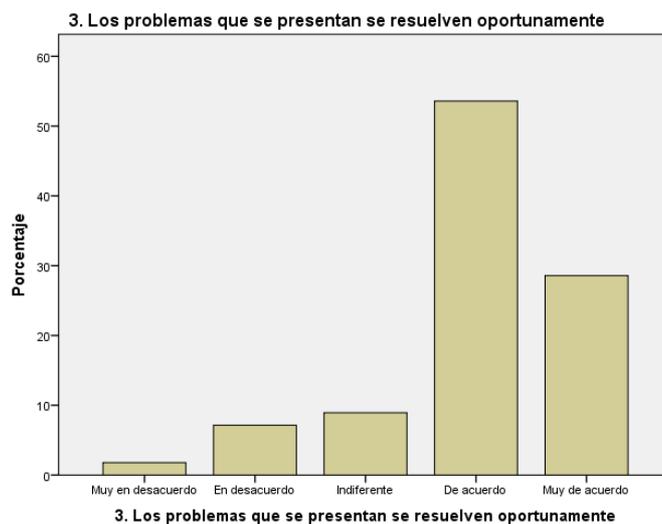


Gráfico 211. Análisis descriptivo de frecuencias global 3. Familias.

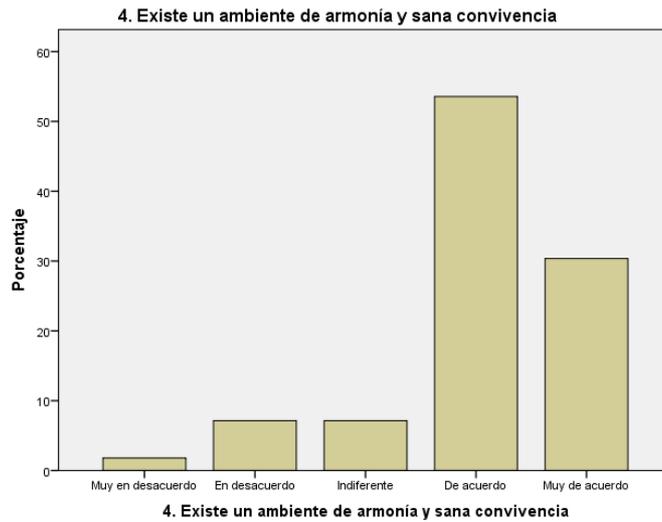


Gráfico 212. Análisis descriptivo de frecuencias global 4. Familias.

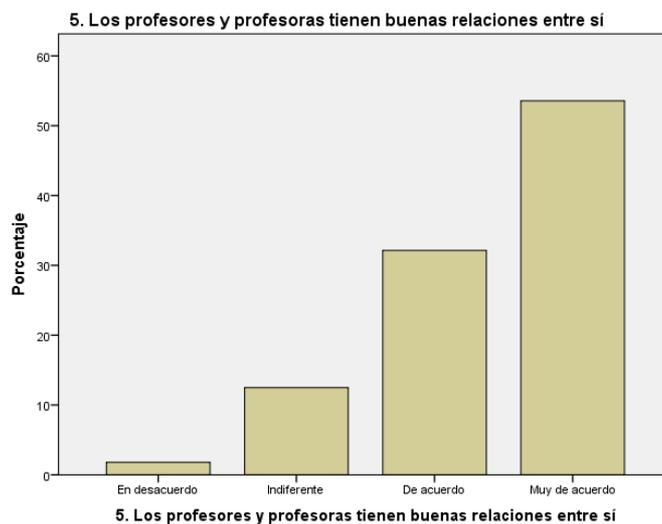


Gráfico 213. Análisis descriptivo de frecuencias global 5. Familias.

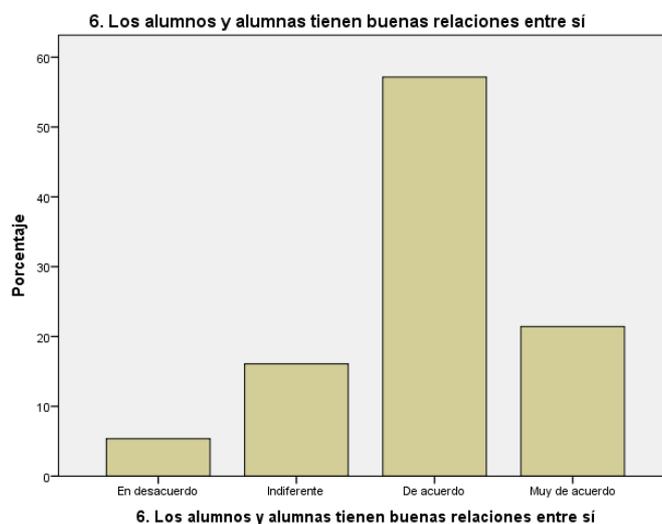


Gráfico 214. Análisis descriptivo de frecuencias global 6. Familias.

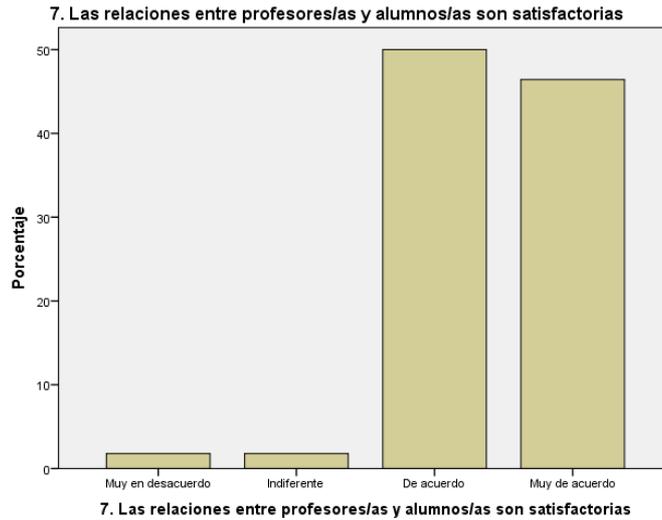


Gráfico 215. Análisis descriptivo de frecuencias global 7. Familias.

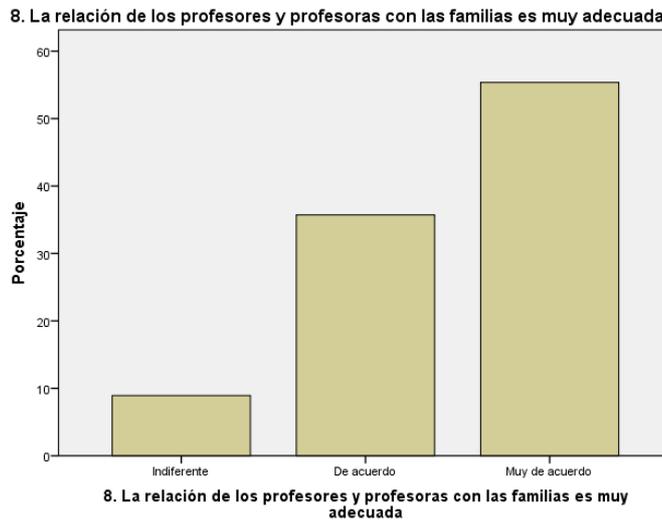
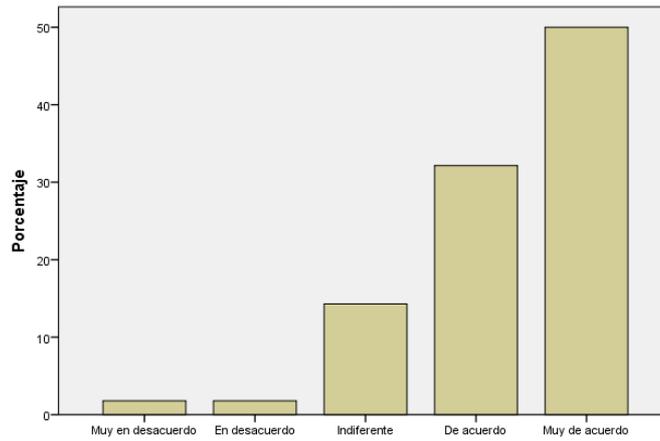


Gráfico 216. Análisis descriptivo de frecuencias global 8. Familias.



Gráfico 217. Análisis descriptivo de frecuencias global 9. Familias.

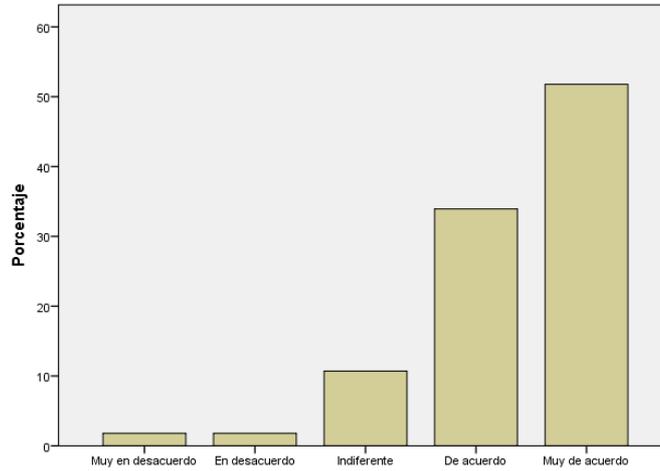
10. La relación del director/a con el equipo de profesores y profesoras es satisfactoria



10. La relación del director/a con el equipo de profesores y profesoras es satisfactoria

Gráfico 218. Análisis descriptivo de frecuencias global 10. Familias.

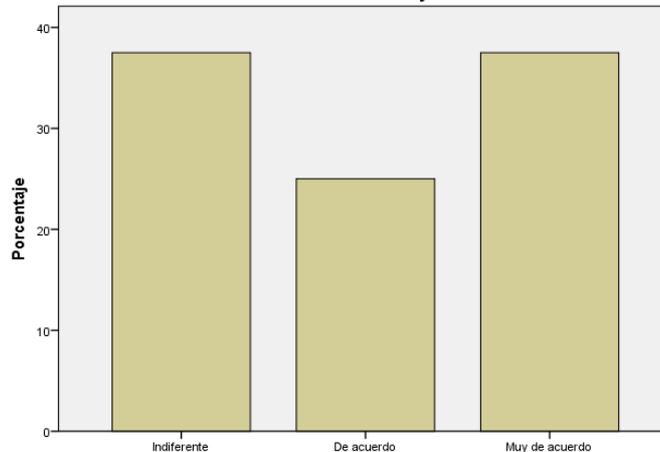
11. La relación del director/a con las familias es satisfactoria



11. La relación del director/a con las familias es satisfactoria

Gráfico 219. Análisis descriptivo de frecuencias global 11. Familias.

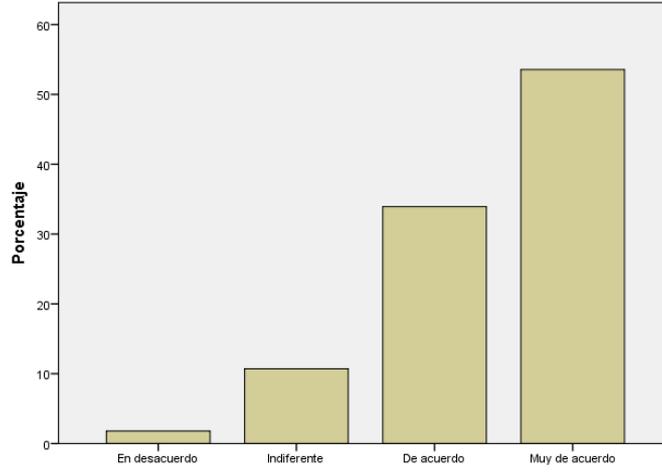
12. La relación del director/a con los voluntarios y voluntarias es satisfactoria



12. La relación del director/a con los voluntarios y voluntarias es satisfactoria

Gráfico 220. Análisis descriptivo de frecuencias global 12. Familias.

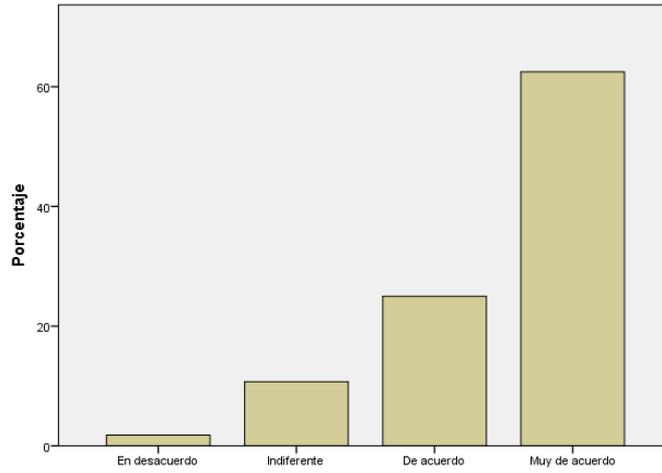
13. La relación del director/a con los alumnos y alumnas es satisfactoria



13. La relación del director/a con los alumnos y alumnas es satisfactoria

Gráfico 221. Análisis descriptivo de frecuencias global 13. Familias.

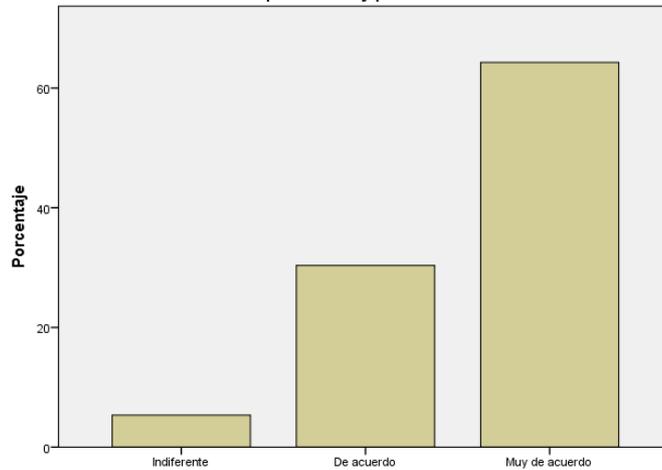
14. Mi relación con el director/a es satisfactoria



14. Mi relación con el director/a es satisfactoria

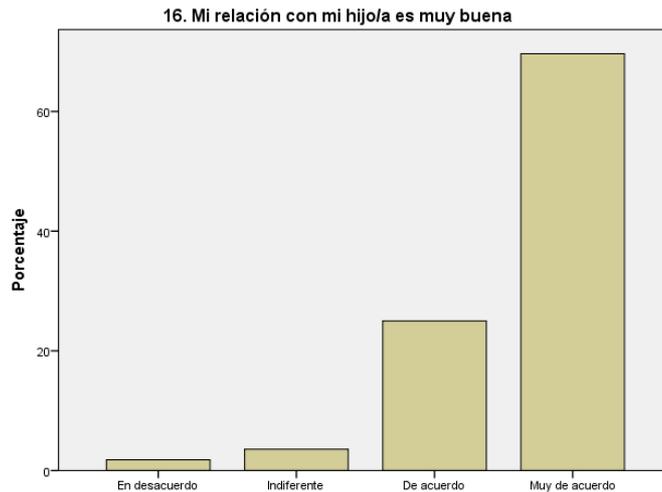
Gráfico 222. Análisis descriptivo de frecuencias global 14. Familias.

15. Mi relación con los profesores y profesoras es satisfactoria



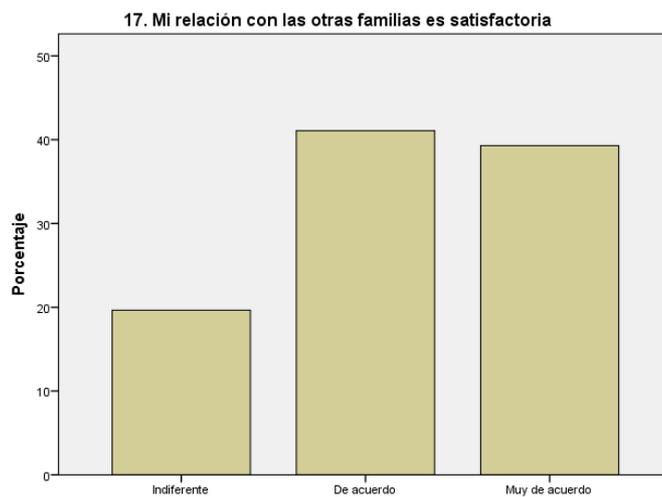
15. Mi relación con los profesores y profesoras es satisfactoria

Gráfico 223. Análisis descriptivo de frecuencias global 15. Familias.



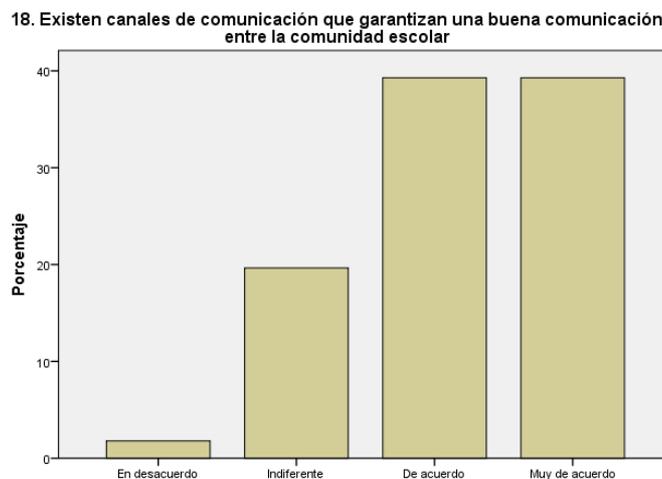
16. Mi relación con mi hijo/a es muy buena

Gráfico 224. Análisis descriptivo de frecuencias global 16. Familias.



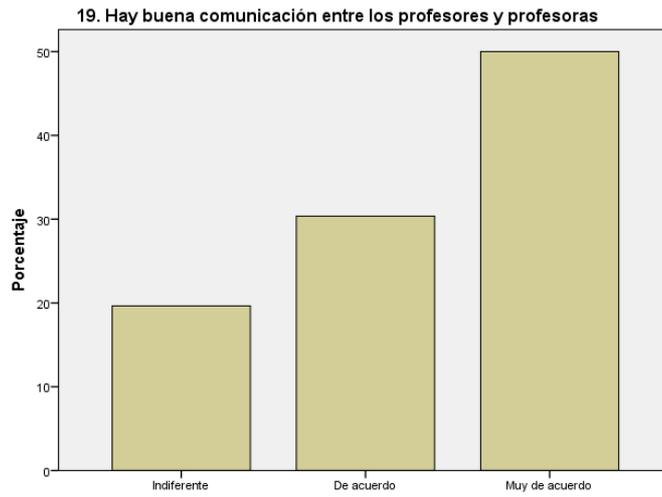
17. Mi relación con las otras familias es satisfactoria

Gráfico 225. Análisis descriptivo de frecuencias global 17. Familias.



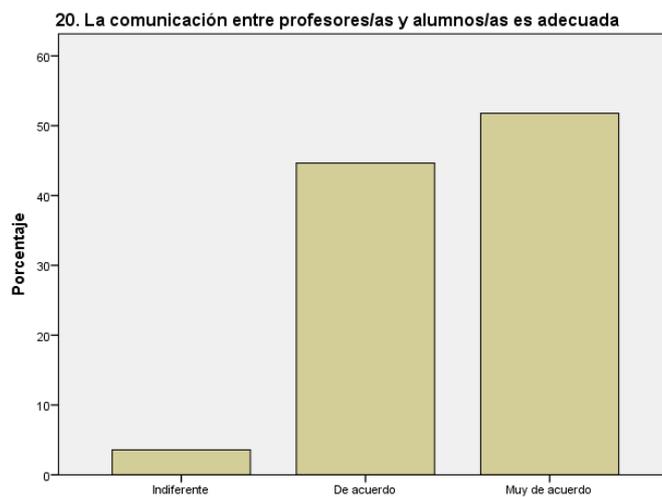
18. Existen canales de comunicación que garantizan una buena comunicación entre la comunidad escolar

Gráfico 226. Análisis descriptivo de frecuencias global 18. Familias.



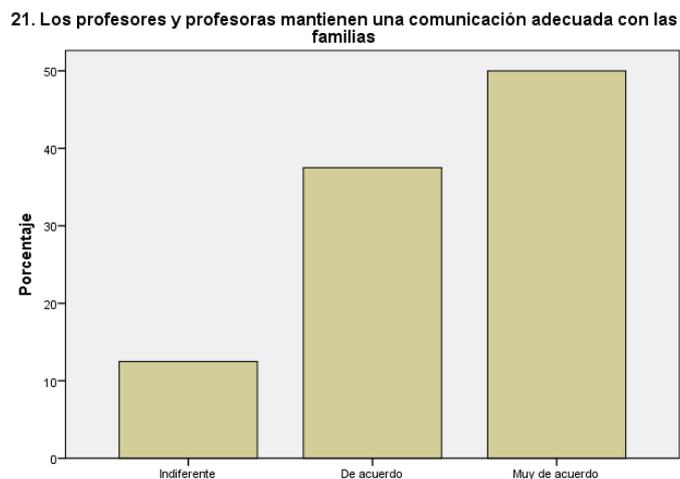
19. Hay buena comunicación entre los profesores y profesoras

Gráfico 227. Análisis descriptivo de frecuencias global 19. Familias.



20. La comunicación entre profesoras/las y alumnos/las es adecuada

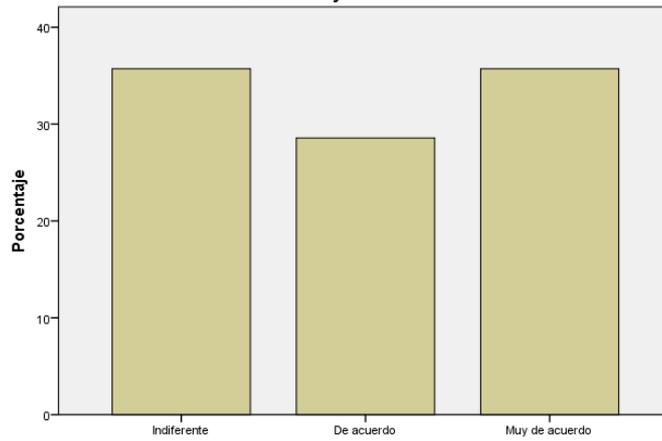
Gráfico 228. Análisis descriptivo de frecuencias global 20. Familias.



21. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con las familias

Gráfico 229. Análisis descriptivo de frecuencias global 21. Familias.

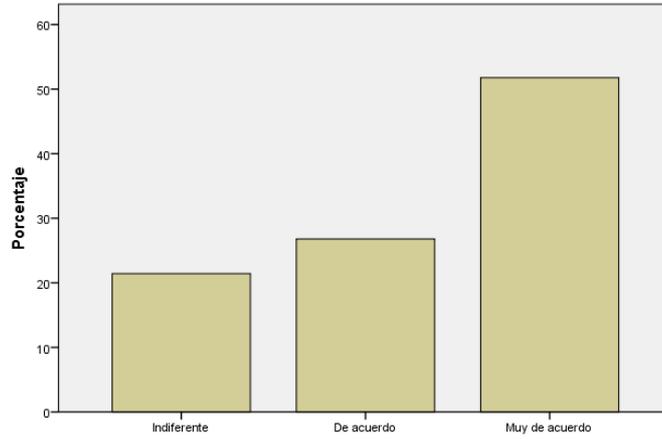
22. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con los voluntarios y voluntarias



22. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con los voluntarios y voluntarias

Gráfico 230. Análisis descriptivo de frecuencias global 22. Familias.

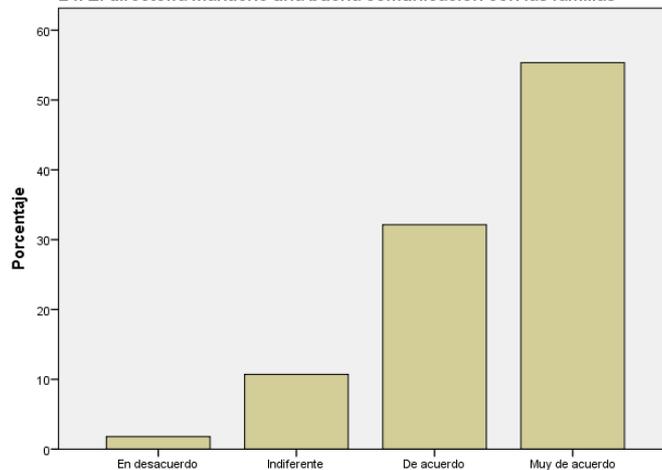
23. El director/a mantiene una buena comunicación con los profesores y profesoras.



23. El director/a mantiene una buena comunicación con los profesores y profesoras.

Gráfico 231. Análisis descriptivo de frecuencias global 23. Familias.

24. El director/a mantiene una buena comunicación con las familias



24. El director/a mantiene una buena comunicación con las familias

Gráfico 232. Análisis descriptivo de frecuencias global 24. Familias.

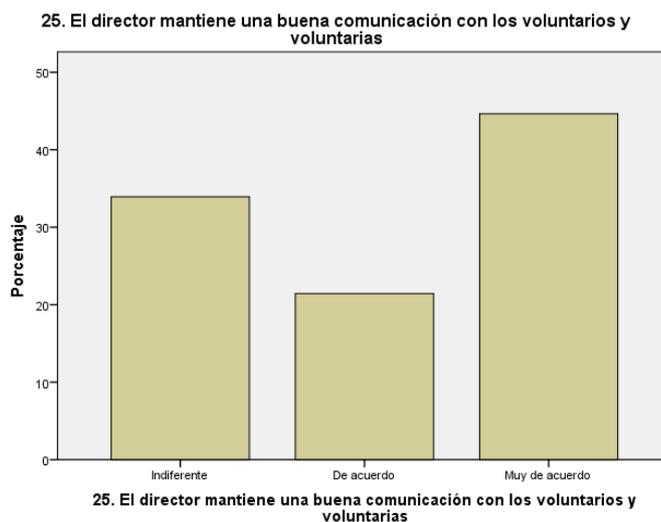


Gráfico 233. Análisis descriptivo de frecuencias global 25. Familias.

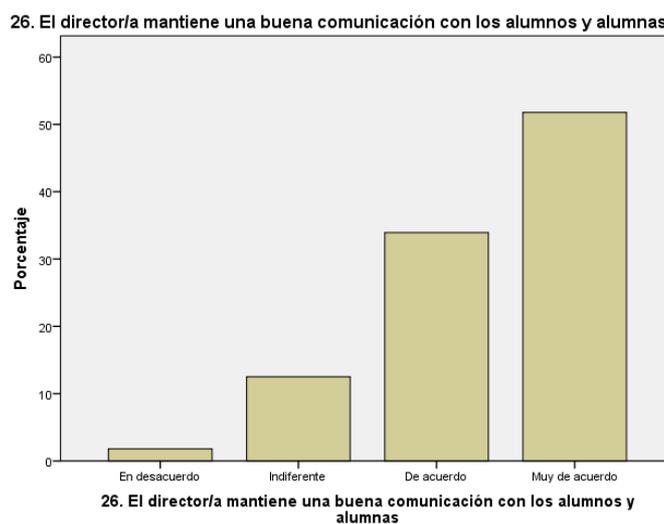


Gráfico 234. Análisis descriptivo de frecuencias global 26. Familias.

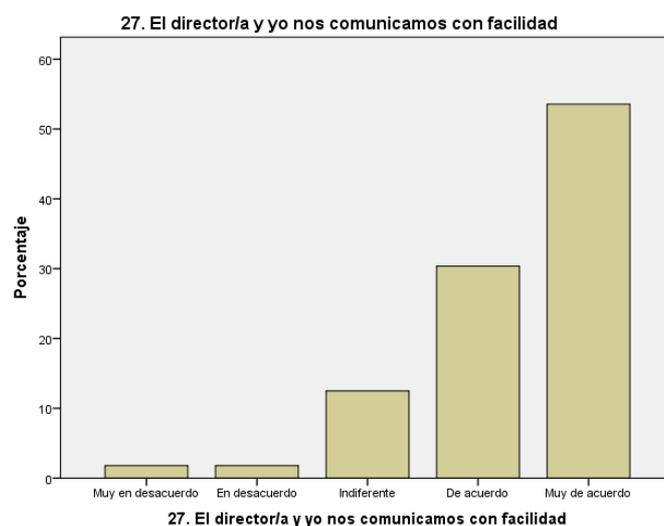


Gráfico 235. Análisis descriptivo de frecuencias global 27. Familias.

28. Mantengo una buena comunicación con los profesores/as de mi hijo/a sobre los asuntos del colegio

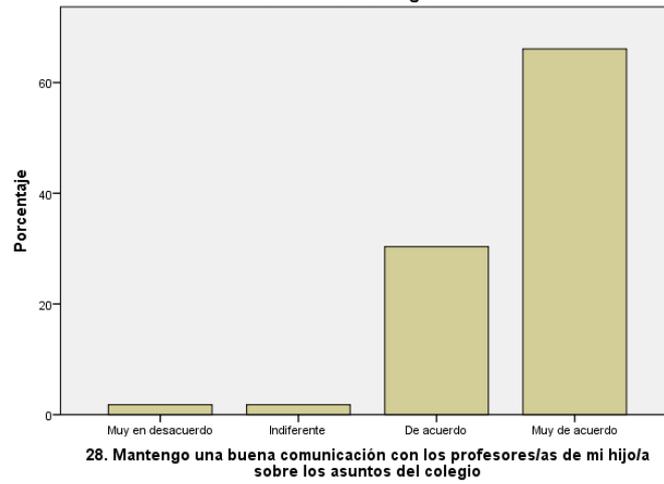


Gráfico 236. Análisis descriptivo de frecuencias global 28. Familias.

29. Mi comunicación con mi hijo/a sobre los asuntos del colegio es adecuada

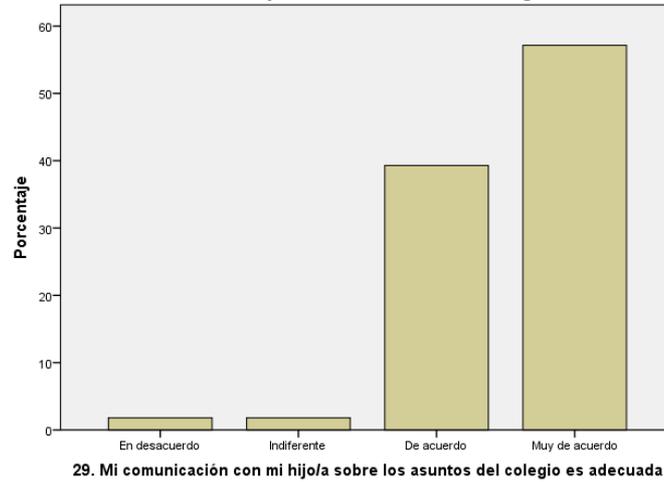


Gráfico 237. Análisis descriptivo de frecuencias global 29. Familias.

30. Me comunico frecuentemente con otras familias sobre los asuntos del colegio

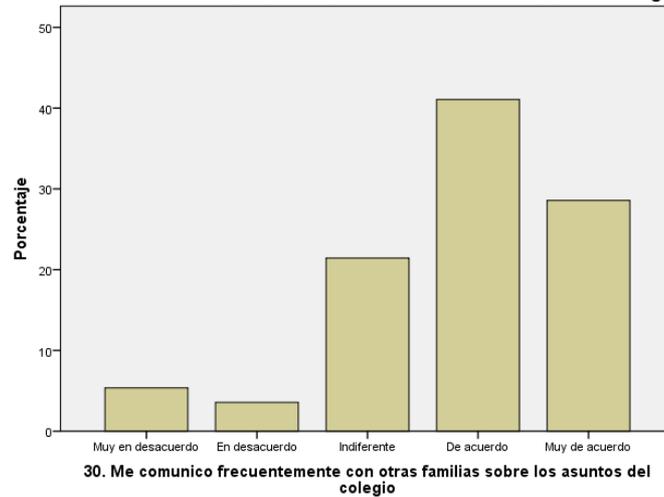
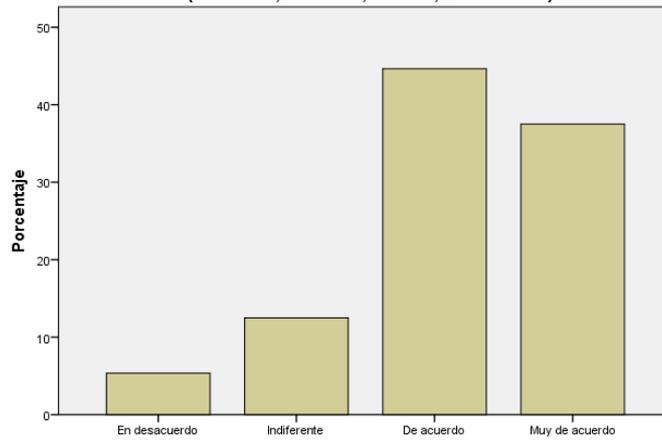


Gráfico 238. Análisis descriptivo de frecuencias global 30. Familias.

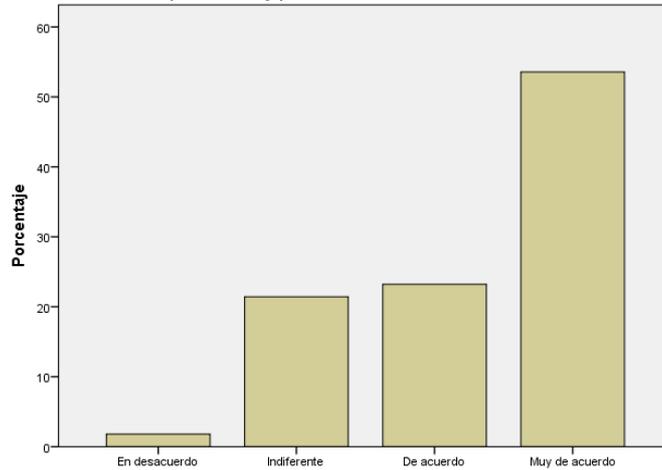
31. Existe un clima de confianza entre todos los miembros de la comunidad escolar (alumnado, docentes, familias, voluntariado)



31. Existe un clima de confianza entre todos los miembros de la comunidad escolar (alumnado, docentes, familias, voluntariado)

Gráfico 239. Análisis descriptivo de frecuencias global 31. Familias.

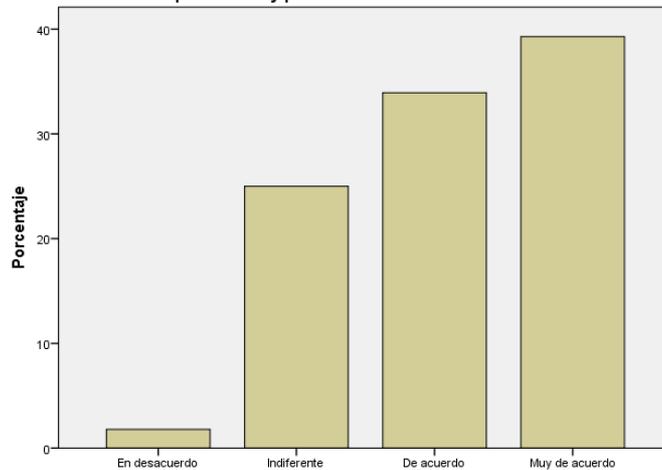
32. Los profesores y profesoras confían en su director/a



32. Los profesores y profesoras confían en su director/a

Gráfico 240. Análisis descriptivo de frecuencias global 32. Familias.

33. Los profesores y profesoras confían en las familias



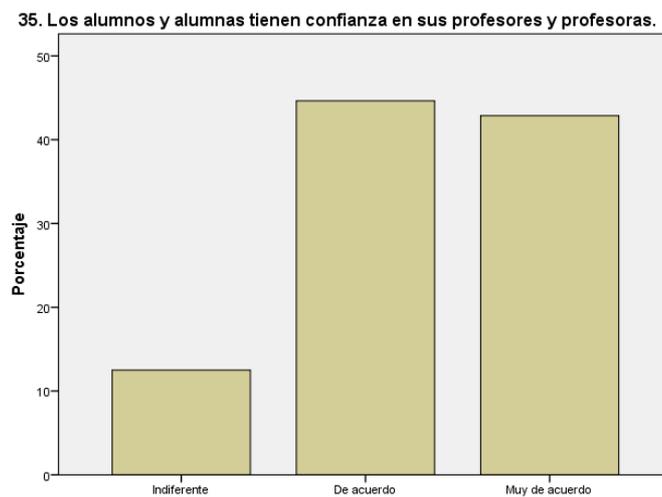
33. Los profesores y profesoras confían en las familias

Gráfico 241. Análisis descriptivo de frecuencias global 33. Familias.



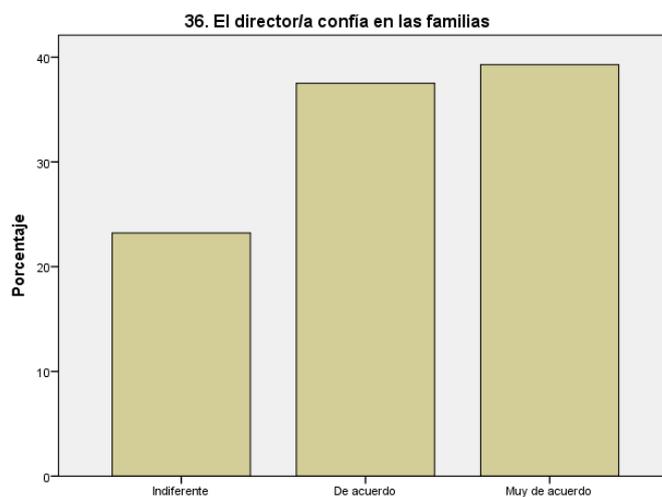
34. Los profesores y profesoras confían en los voluntarios/as

Gráfico 242. Análisis descriptivo de frecuencias global 34. Familias.



35. Los alumnos y alumnas tienen confianza en sus profesores y profesoras.

Gráfico 243. Análisis descriptivo de frecuencias global 35. Familias.



36. El director/a confía en las familias

Gráfico 244. Análisis descriptivo de frecuencias global 36. Familias.

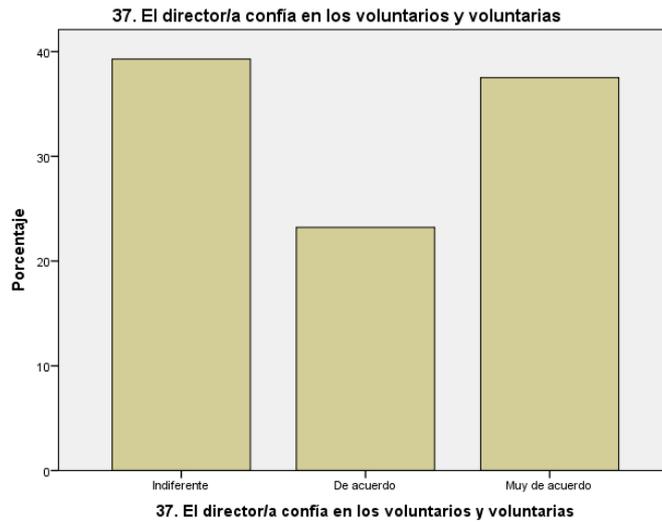


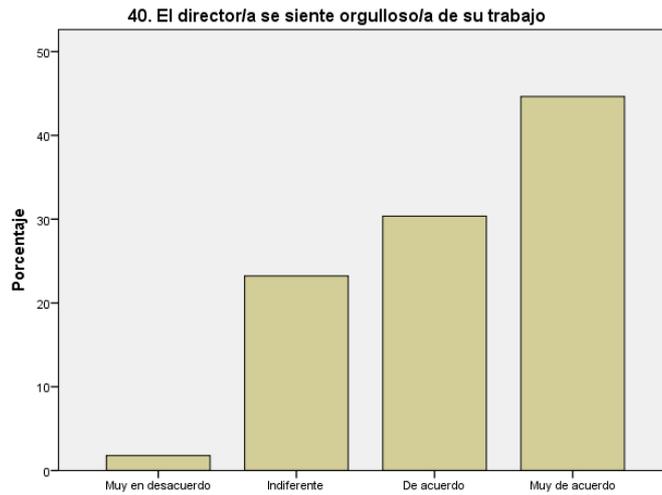
Gráfico 245. Análisis descriptivo de frecuencias global 37. Familias.



Gráfico 246. Análisis descriptivo de frecuencias global 38. Familias.

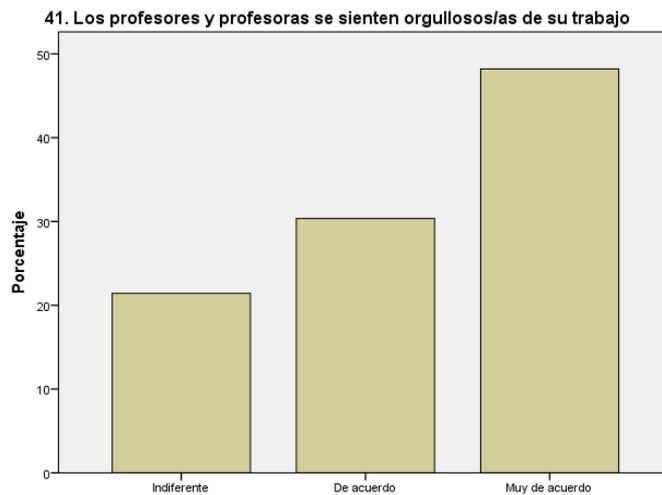


Gráfico 247. Análisis descriptivo de frecuencias global 39. Familias.



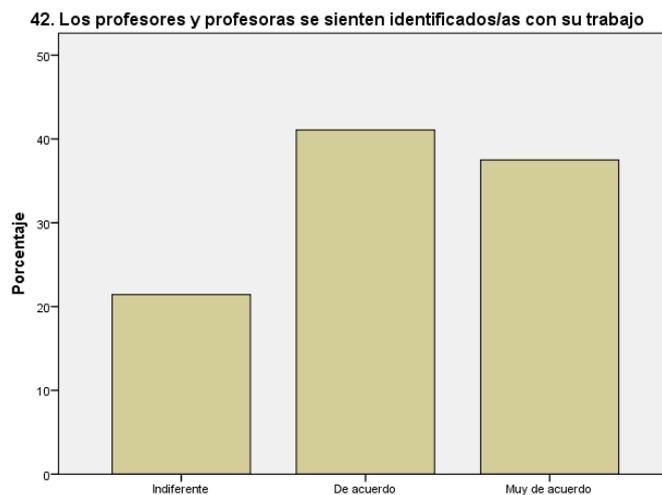
40. El director/a se siente orgulloso/a de su trabajo

Gráfico 248. Análisis descriptivo de frecuencias global 40. Familias.



41. Los profesores y profesoras se sienten orgullosos/as de su trabajo

Gráfico 249. Análisis descriptivo de frecuencias global 41. Familias.



42. Los profesores y profesoras se sienten identificados/as con su trabajo

Gráfico 250. Análisis descriptivo de frecuencias global 42. Familias.

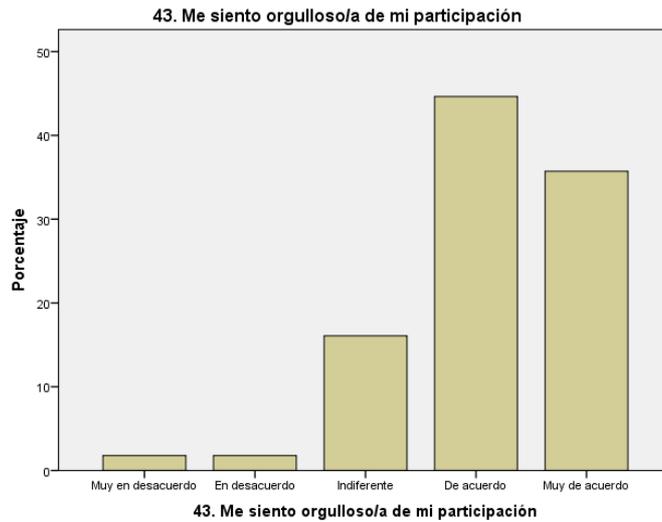


Gráfico 251. Análisis descriptivo de frecuencias global 43. Familias.

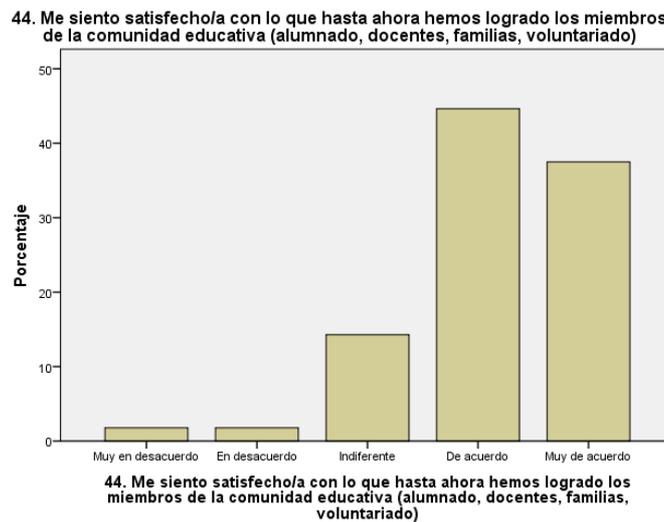
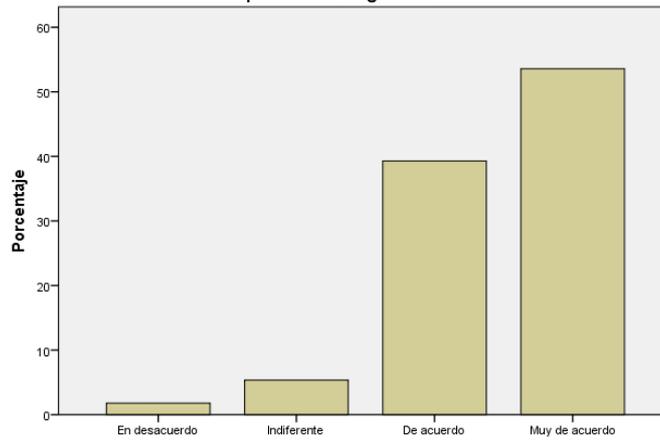


Gráfico 252. Análisis descriptivo de frecuencias global 44. Familias.



Gráfico 253. Análisis descriptivo de frecuencias global 45. Familias.

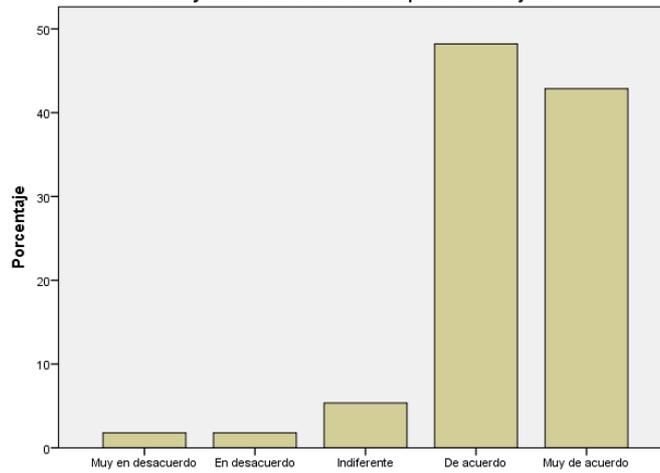
46. Me siento satisfecho/a con el trabajo que desarrollan los profesores y profesoras en general



46. Me siento satisfecho/a con el trabajo que desarrollan los profesores y profesoras en general

Gráfico 254. Análisis descriptivo de frecuencias global 46. Familias.

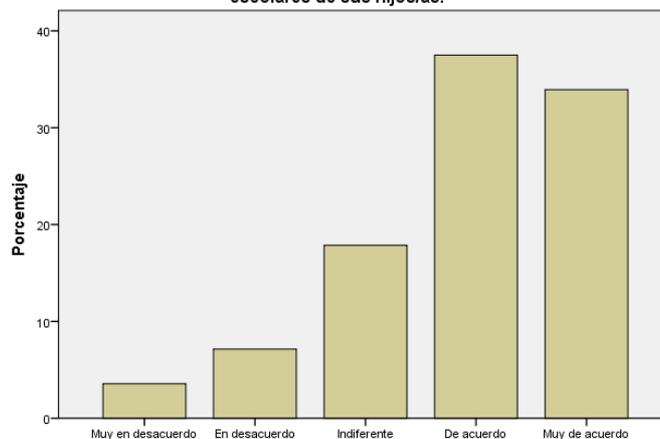
47. Estoy satisfecho con el desempeño de mi hijo/a



47. Estoy satisfecho con el desempeño de mi hijo/a

Gráfico 255. Análisis descriptivo de frecuencias global 47. Familias.

48. Me siento satisfecho/a con la participación de las familias en los asuntos escolares de sus hijos/as.



48. Me siento satisfecho/a con la participación de las familias en los asuntos escolares de sus hijos/as.

Gráfico 256. Análisis descriptivo de frecuencias global 48. Familias.



Gráfico 257. Análisis descriptivo de frecuencias global 49. Familias.

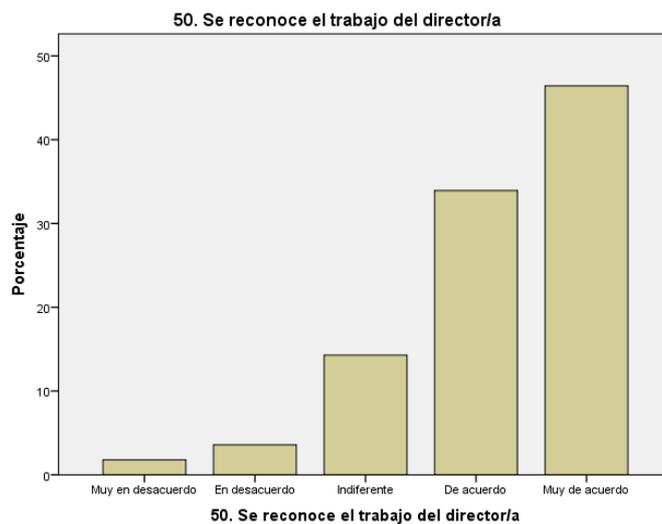


Gráfico 258. Análisis descriptivo de frecuencias global 50. Familias.

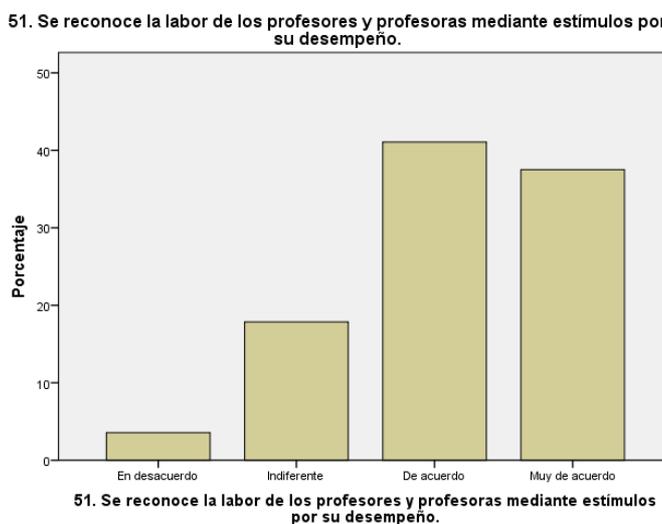
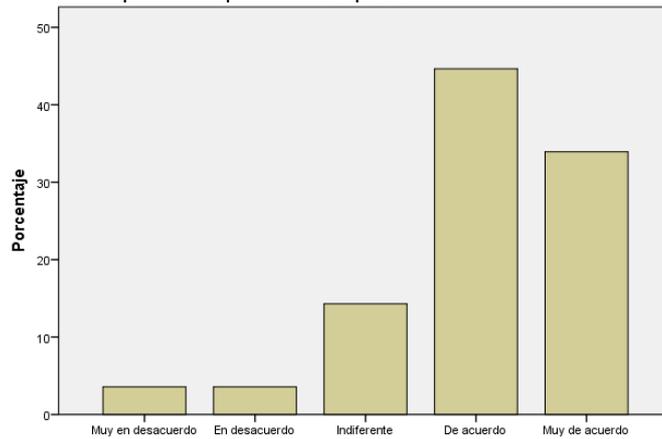


Gráfico 259. Análisis descriptivo de frecuencias global 51. Familias.

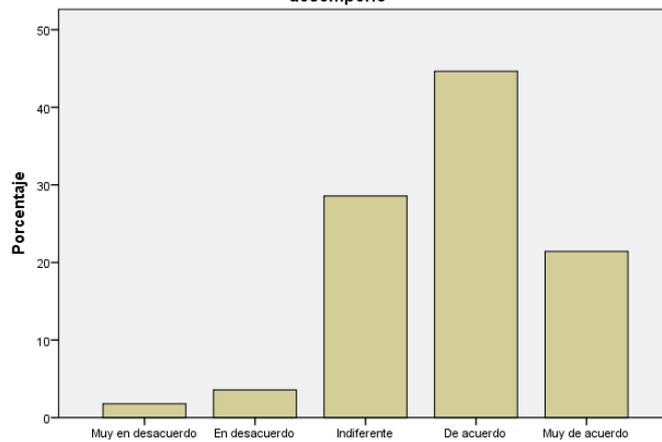
52. Se reconoce el esfuerzo de los alumnos y alumnas mediante la entrega de premios o diplomas u otro tipo de reconocimientos.



52. Se reconoce el esfuerzo de los alumnos y alumnas mediante la entrega de premios o diplomas u otro tipo de reconocimientos.

Gráfico 260. Análisis descriptivo de frecuencias global 52. Familias.

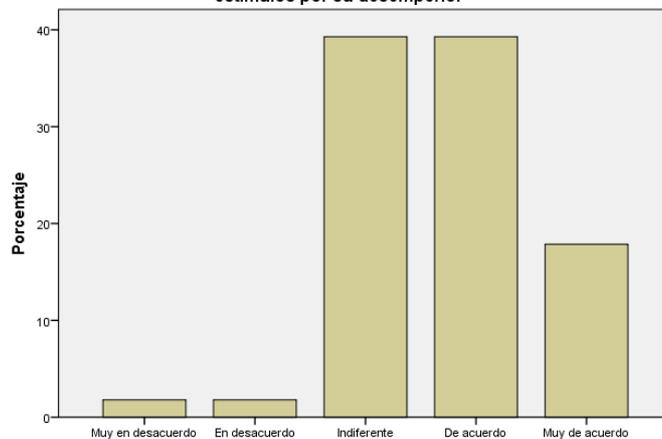
53. Se reconoce la participación de las familias mediante estímulos por su desempeño



53. Se reconoce la participación de las familias mediante estímulos por su desempeño

Gráfico 261. Análisis descriptivo de frecuencias global 53. Familias.

54. Se reconoce la participación de los voluntarios y voluntarias mediante estímulos por su desempeño.



54. Se reconoce la participación de los voluntarios y voluntarias mediante estímulos por su desempeño.

Gráfico 262. Análisis descriptivo de frecuencias global 54. Familias.

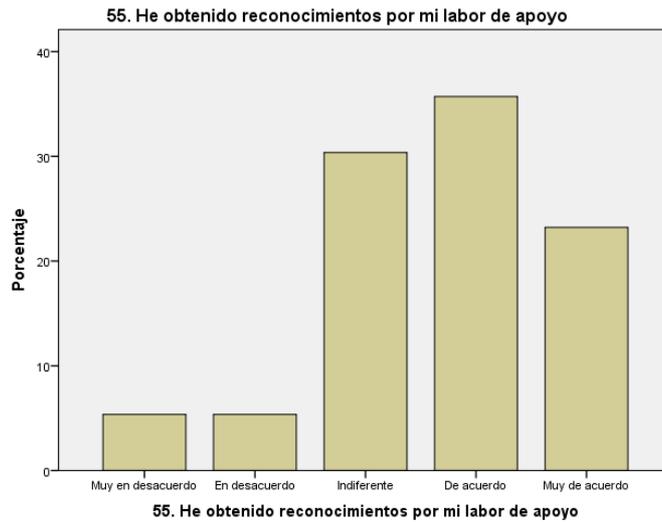


Gráfico 263. Análisis descriptivo de frecuencias global 55. Familias.

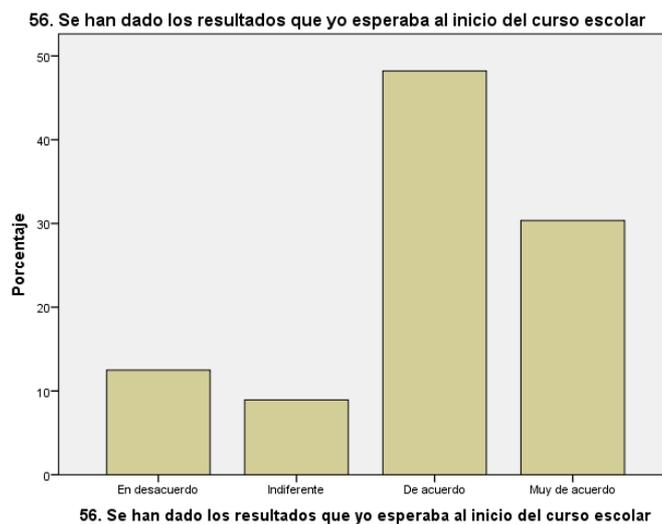


Gráfico 264. Análisis descriptivo de frecuencias global 56. Familias.

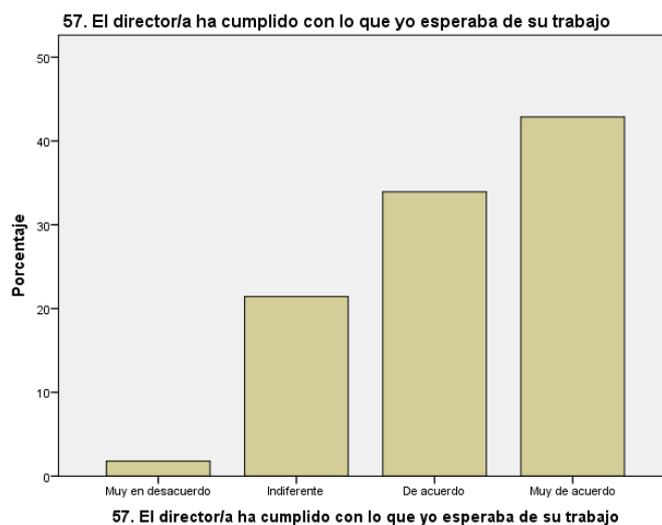
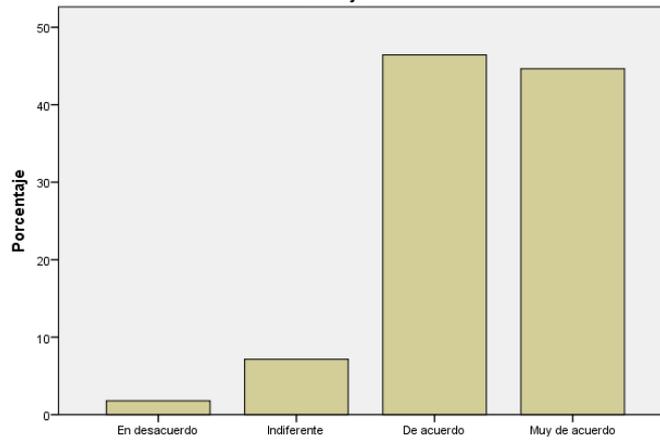


Gráfico 265. Análisis descriptivo de frecuencias global 57. Familias.

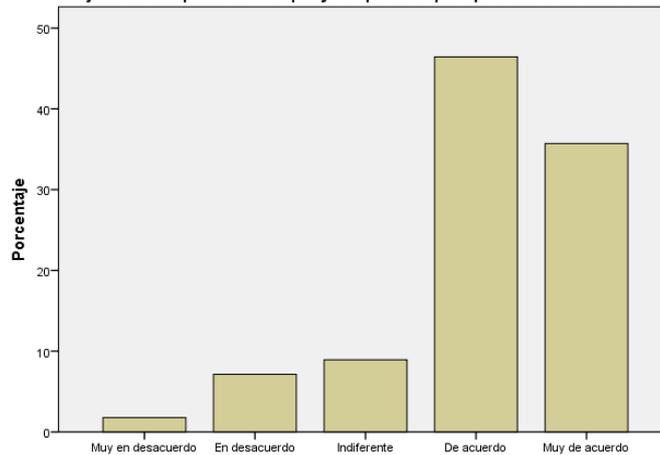
58. Los profesores y profesoras han cumplido con lo que yo esperaba de su trabajo



58. Los profesores y profesoras han cumplido con lo que yo esperaba de su trabajo

Gráfico 266. Análisis descriptivo de frecuencias global 58. Familias.

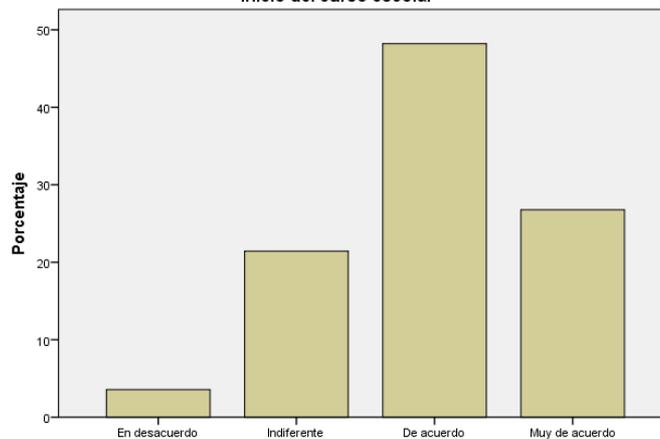
59. Mi hijo/a ha cumplido con lo que yo esperaba que aprendiera en este año



59. Mi hijo/a ha cumplido con lo que yo esperaba que aprendiera en este año

Gráfico 267. Análisis descriptivo de frecuencias global 59. Familias.

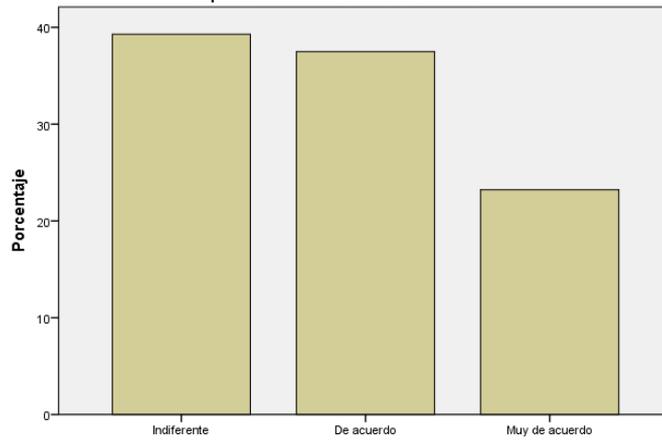
60. Las familias han participado en el colegio de acuerdo a lo que yo esperaba al inicio del curso escolar



60. Las familias han participado en el colegio de acuerdo a lo que yo esperaba al inicio del curso escolar

Gráfico 268. Análisis descriptivo de frecuencias global 60. Familias.

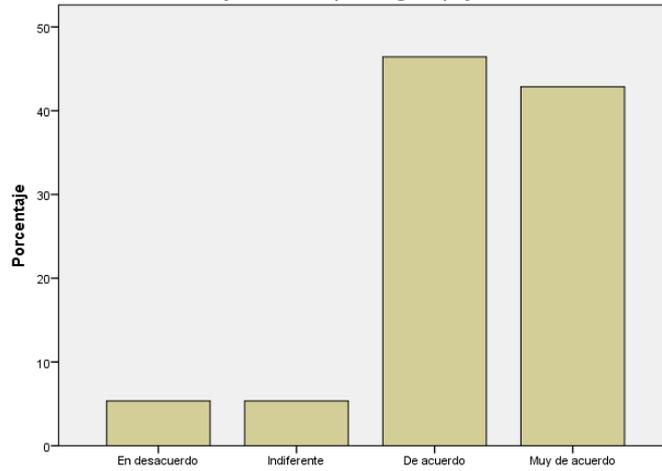
61. Los voluntarios/as han participado en el colegio de acuerdo a lo que yo esperaba al inicio del curso escolar



61. Los voluntarios/as han participado en el colegio de acuerdo a lo que yo esperaba al inicio del curso escolar

Gráfico 269. Análisis descriptivo de frecuencias global 61. Familias.

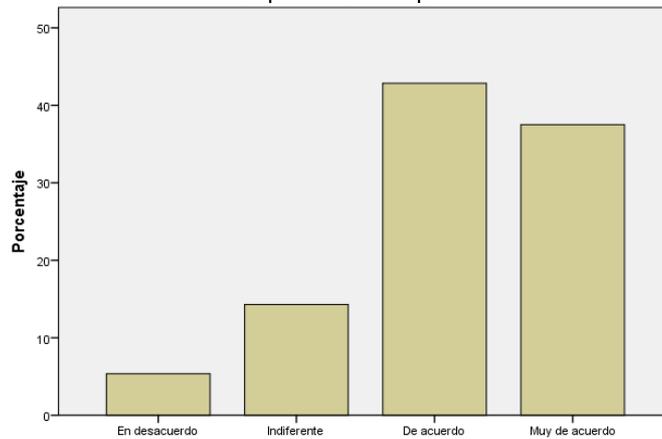
62. Estoy motivado/a para seguir apoyando



62. Estoy motivado/a para seguir apoyando

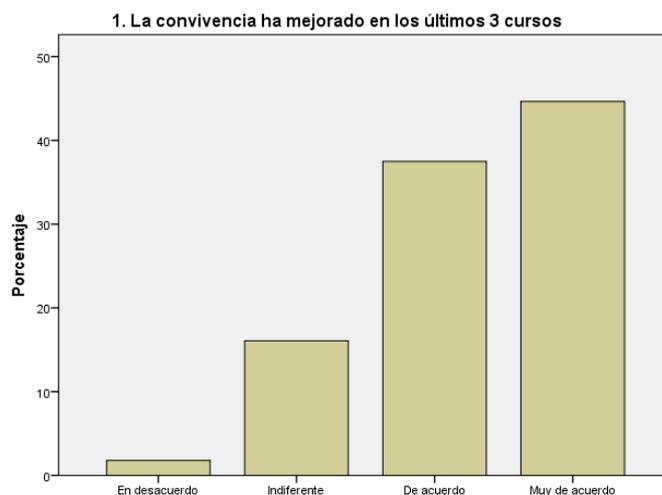
Gráfico 270. Análisis descriptivo de frecuencias global 62. Familias.

63. Me siento comprometido/a a seguir participando en las distintas actividades a las que se nos convoque



63. Me siento comprometido/a a seguir participando en las distintas actividades a las que se nos convoque

Gráfico 271. Análisis descriptivo de frecuencias global 63. Familias.



1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos
Gráfico 272. Mejora de la convivencia. Familias.

Tabla 436.

Análisis descriptivo de frecuencias global 1. Familias.

1. Existen pocos conflictos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	2	3,6	3,6	3,6
	En desacuerdo	7	12,5	12,5	16,1
	Indiferente	10	17,9	17,9	33,9
	De acuerdo	27	48,2	48,2	82,1
	Muy de acuerdo	10	17,9	17,9	100,0
Total		56	100,0	100,0	

Tabla 437.

Análisis descriptivo de frecuencias global 2. Familias.

2. Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	Indiferente	4	7,1	7,1	8,9
	De acuerdo	29	51,8	51,8	60,7
	Muy de acuerdo	22	39,3	39,3	100,0
Total		56	100,0	100,0	

Tabla 438.

Análisis descriptivo de frecuencias global 3. Familias.

3. Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	En desacuerdo	4	7,1	7,1	8,9
	Indiferente	5	8,9	8,9	17,9
	De acuerdo	30	53,6	53,6	71,4
	Muy de acuerdo	16	28,6	28,6	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 439.

Análisis descriptivo de frecuencias global 4. Familias.

4. Existe un ambiente de armonía y sana convivencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	En desacuerdo	4	7,1	7,1	8,9
	Indiferente	4	7,1	7,1	16,1
	De acuerdo	30	53,6	53,6	69,6
	Muy de acuerdo	17	30,4	30,4	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 440.

Análisis descriptivo de frecuencias global 5. Familias.

5. Los profesores y profesoras tienen buenas relaciones entre sí

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	Indiferente	7	12,5	12,5	14,3
	De acuerdo	18	32,1	32,1	46,4
	Muy de acuerdo	30	53,6	53,6	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 441.

Análisis descriptivo de frecuencias global 6. Familias.

6. Los alumnos y alumnas tienen buenas relaciones entre sí

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	3	5,4	5,4	5,4
	Indiferente	9	16,1	16,1	21,4
	De acuerdo	32	57,1	57,1	78,6
	Muy de acuerdo	12	21,4	21,4	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 442.

Análisis descriptivo de frecuencias global 7. Familias.

7. Las relaciones entre profesores/as y alumnos/as son satisfactorias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	Indiferente	1	1,8	1,8	3,6
	De acuerdo	28	50,0	50,0	53,6
	Muy de acuerdo	26	46,4	46,4	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 443.

Análisis descriptivo de frecuencias global 8. Familias.

8. La relación de los profesores y profesoras con las familias es muy adecuada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	5	8,9	8,9	8,9
	De acuerdo	20	35,7	35,7	44,6
	Muy de acuerdo	31	55,4	55,4	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 444.

Análisis descriptivo de frecuencias global 9. Familias.

9. La relación de los profesores y profesoras con los voluntarios/as es muy adecuada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	15	26,8	26,8	26,8
	De acuerdo	18	32,1	32,1	58,9
	Muy de acuerdo	23	41,1	41,1	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 445.

Análisis descriptivo de frecuencias global 10. Familias.

10. La relación del director/a con el equipo de profesores y profesoras es satisfactoria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	En desacuerdo	1	1,8	1,8	3,6
	Indiferente	8	14,3	14,3	17,9
	De acuerdo	18	32,1	32,1	50,0
	Muy de acuerdo	28	50,0	50,0	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 446.

Análisis descriptivo de frecuencias global 11. Familias.

11. La relación del director/a con las familias es satisfactoria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	En desacuerdo	1	1,8	1,8	3,6
	Indiferente	6	10,7	10,7	14,3
	De acuerdo	19	33,9	33,9	48,2
	Muy de acuerdo	29	51,8	51,8	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 447.

Análisis descriptivo de frecuencias global 12. Familias.

12. La relación del director/a con los voluntarios y voluntarias es satisfactoria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	21	37,5	37,5	37,5
	De acuerdo	14	25,0	25,0	62,5
	Muy de acuerdo	21	37,5	37,5	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 448.

Análisis descriptivo de frecuencias global 13. Familias.

13. La relación del director/a con los alumnos y alumnas es satisfactoria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	Indiferente	6	10,7	10,7	12,5
	De acuerdo	19	33,9	33,9	46,4
	Muy de acuerdo	30	53,6	53,6	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 449.

Análisis descriptivo de frecuencias global 14. Familias.

14. Mi relación con el director/a es satisfactoria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	Indiferente	6	10,7	10,7	12,5
	De acuerdo	14	25,0	25,0	37,5
	Muy de acuerdo	35	62,5	62,5	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 450.

Análisis descriptivo de frecuencias global 15. Familias.

15. Mi relación con los profesores y profesoras es satisfactoria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	3	5,4	5,4	5,4
	De acuerdo	17	30,4	30,4	35,7
	Muy de acuerdo	36	64,3	64,3	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 451.

Análisis descriptivo de frecuencias global 16. Familias.

16. Mi relación con mi hijo/a es muy buena

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	Indiferente	2	3,6	3,6	5,4
	De acuerdo	14	25,0	25,0	30,4
	Muy de acuerdo	39	69,6	69,6	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 452.

Análisis descriptivo de frecuencias global 17. Familias.

17. Mi relación con las otras familias es satisfactoria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	11	19,6	19,6	19,6
	De acuerdo	23	41,1	41,1	60,7
	Muy de acuerdo	22	39,3	39,3	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 453.

Análisis descriptivo de frecuencias global 18. Familias.

18. Existen canales de comunicación que garantizan una buena comunicación entre la comunidad escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8

	Indiferente	11	19,6	19,6	21,4
	De acuerdo	22	39,3	39,3	60,7
	Muy de acuerdo	22	39,3	39,3	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 454.

Análisis descriptivo de frecuencias global 19. Familias.

19. Hay buena comunicación entre los profesores y profesoras

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	11	19,6	19,6	19,6
	De acuerdo	17	30,4	30,4	50,0
	Muy de acuerdo	28	50,0	50,0	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 455.

Análisis descriptivo de frecuencias global 20. Familias.

20. La comunicación entre profesores/as y alumnos/as es adecuada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	2	3,6	3,6	3,6
	De acuerdo	25	44,6	44,6	48,2
	Muy de acuerdo	29	51,8	51,8	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 456.

Análisis descriptivo de frecuencias global 21. Familias.

21. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con las familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	7	12,5	12,5	12,5
	De acuerdo	21	37,5	37,5	50,0
	Muy de acuerdo	28	50,0	50,0	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 457.

Análisis descriptivo de frecuencias global 22. Familias.

22. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con los voluntarios y voluntarias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	20	35,7	35,7	35,7
	De acuerdo	16	28,6	28,6	64,3
	Muy de acuerdo	20	35,7	35,7	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 458.

Análisis descriptivo de frecuencias global 23. Familias.

23. El director/a mantiene una buena comunicación con los profesores y profesoras.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	12	21,4	21,4	21,4
	De acuerdo	15	26,8	26,8	48,2
	Muy de acuerdo	29	51,8	51,8	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 459.

Análisis descriptivo de frecuencias global 24. Familias.

24. El director/a mantiene una buena comunicación con las familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	Indiferente	6	10,7	10,7	12,5
	De acuerdo	18	32,1	32,1	44,6
	Muy de acuerdo	31	55,4	55,4	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 460.

Análisis descriptivo de frecuencias global 25. Familias.

25. El director mantiene una buena comunicación con los voluntarios y voluntarias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	19	33,9	33,9	33,9
	De acuerdo	12	21,4	21,4	55,4
	Muy de acuerdo	25	44,6	44,6	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 461.

Análisis descriptivo de frecuencias global 26. Familias.

26. El director/a mantiene una buena comunicación con los alumnos y alumnas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	Indiferente	7	12,5	12,5	14,3
	De acuerdo	19	33,9	33,9	48,2
	Muy de acuerdo	29	51,8	51,8	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 462.

Análisis descriptivo de frecuencias global 27. Familias.

27. El director/a y yo nos comunicamos con facilidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	En desacuerdo	1	1,8	1,8	3,6
	Indiferente	7	12,5	12,5	16,1
	De acuerdo	17	30,4	30,4	46,4
	Muy de acuerdo	30	53,6	53,6	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 463.

Análisis descriptivo de frecuencias global 28. Familias.

28. Mantengo una buena comunicación con los profesores/as de mi hijo/a sobre los asuntos del colegio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	Indiferente	1	1,8	1,8	3,6
	De acuerdo	17	30,4	30,4	33,9
	Muy de acuerdo	37	66,1	66,1	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 464.

Análisis descriptivo de frecuencias global 29. Familias.

29. Mi comunicación con mi hijo/a sobre los asuntos del colegio es adecuada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	Indiferente	1	1,8	1,8	3,6
	De acuerdo	22	39,3	39,3	42,9
	Muy de acuerdo	32	57,1	57,1	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 465.

Análisis descriptivo de frecuencias global 30. Familias.

30. Me comunico frecuentemente con otras familias sobre los asuntos del colegio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	3	5,4	5,4	5,4
	En desacuerdo	2	3,6	3,6	8,9
	Indiferente	12	21,4	21,4	30,4
	De acuerdo	23	41,1	41,1	71,4
	Muy de acuerdo	16	28,6	28,6	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 466.

Análisis descriptivo de frecuencias global 31. Familias.

31. Existe un clima de confianza entre todos los miembros de la comunidad escolar (alumnado, docentes, familias, voluntariado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	3	5,4	5,4	5,4
	Indiferente	7	12,5	12,5	17,9
	De acuerdo	25	44,6	44,6	62,5
	Muy de acuerdo	21	37,5	37,5	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 467.

Análisis descriptivo de frecuencias global 32. Familias.

32. Los profesores y profesoras confían en su director/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	Indiferente	12	21,4	21,4	23,2
	De acuerdo	13	23,2	23,2	46,4
	Muy de acuerdo	30	53,6	53,6	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 468.

Análisis descriptivo de frecuencias global 33. Familias.

33. Los profesores y profesoras confían en las familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	Indiferente	14	25,0	25,0	26,8
	De acuerdo	19	33,9	33,9	60,7
	Muy de acuerdo	22	39,3	39,3	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 469.

Análisis descriptivo de frecuencias global 34. Familias.

34. Los profesores y profesoras confían en los voluntarios/as

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	Indiferente	21	37,5	37,5	39,3
	De acuerdo	12	21,4	21,4	60,7
	Muy de acuerdo	22	39,3	39,3	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 470.

Análisis descriptivo de frecuencias global 35. Familias.

35. Los alumnos y alumnas tienen confianza en sus profesores y profesoras.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	7	12,5	12,5	12,5
	De acuerdo	25	44,6	44,6	57,1
	Muy de acuerdo	24	42,9	42,9	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 471.

Análisis descriptivo de frecuencias global 36. Familias.

36. El director/a confía en las familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	13	23,2	23,2	23,2
	De acuerdo	21	37,5	37,5	60,7
	Muy de acuerdo	22	39,3	39,3	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 472.

Análisis descriptivo de frecuencias global 37. Familias.

37. El director/a confía en los voluntarios y voluntarias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	22	39,3	39,3	39,3
	De acuerdo	13	23,2	23,2	62,5
	Muy de acuerdo	21	37,5	37,5	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 473.

Análisis descriptivo de frecuencias global 38. Familias.

38. Los profesores y profesoras de mi hijo/a confían en mí

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	6	10,7	10,7	10,7
	De acuerdo	19	33,9	33,9	44,6
	Muy de acuerdo	31	55,4	55,4	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 474.

Análisis descriptivo de frecuencias global 39. Familias.

39. Yo confío en los profesores y profesoras

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	3	5,4	5,4	5,4
	De acuerdo	18	32,1	32,1	37,5
	Muy de acuerdo	35	62,5	62,5	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 475.

Análisis descriptivo de frecuencias global 40. Familias.

40. El director/a se siente orgulloso/a de su trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	Indiferente	13	23,2	23,2	25,0
	De acuerdo	17	30,4	30,4	55,4
	Muy de acuerdo	25	44,6	44,6	100,0

Total	56	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Tabla 476.

Análisis descriptivo de frecuencias global 41. Familias.

41. Los profesores y profesoras se sienten orgullosos/as de su trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	12	21,4	21,4	21,4
	De acuerdo	17	30,4	30,4	51,8
	Muy de acuerdo	27	48,2	48,2	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 477.

Análisis descriptivo de frecuencias global 42. Familias.

42. Los profesores y profesoras se sienten identificados/as con su trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	12	21,4	21,4	21,4
	De acuerdo	23	41,1	41,1	62,5
	Muy de acuerdo	21	37,5	37,5	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 478.

Análisis descriptivo de frecuencias global 43. Familias.

43. Me siento orgulloso/a de mi participación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	En desacuerdo	1	1,8	1,8	3,6
	Indiferente	9	16,1	16,1	19,6
	De acuerdo	25	44,6	44,6	64,3
	Muy de acuerdo	20	35,7	35,7	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 479.

Análisis descriptivo de frecuencias global 44. Familias.

44. Me siento satisfecho/a con lo que hasta ahora hemos logrado los miembros de la comunidad educativa (alumnado, docentes, familias, voluntariado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	En desacuerdo	1	1,8	1,8	3,6
	Indiferente	8	14,3	14,3	17,9
	De acuerdo	25	44,6	44,6	62,5
	Muy de acuerdo	21	37,5	37,5	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 480.

Análisis descriptivo de frecuencias global 45. Familias.

45. Estoy satisfecho/a con el desempeño del director/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	En desacuerdo	1	1,8	1,8	3,6
	Indiferente	8	14,3	14,3	17,9
	De acuerdo	17	30,4	30,4	48,2
	Muy de acuerdo	29	51,8	51,8	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 481.

Análisis descriptivo de frecuencias global 46. Familias.

46. Me siento satisfecho/a con el trabajo que desarrollan los profesores y profesoras en general

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	Indiferente	3	5,4	5,4	7,1
	De acuerdo	22	39,3	39,3	46,4
	Muy de acuerdo	30	53,6	53,6	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 482.

Análisis descriptivo de frecuencias global 47. Familias.

47. Estoy satisfecho con el desempeño de mi hijo/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	En desacuerdo	1	1,8	1,8	3,6
	Indiferente	3	5,4	5,4	8,9
	De acuerdo	27	48,2	48,2	57,1
	Muy de acuerdo	24	42,9	42,9	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 483.

Análisis descriptivo de frecuencias global 48. Familias.

48. Me siento satisfecho/a con la participación de las familias en los asuntos escolares de sus hijos/as.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	2	3,6	3,6	3,6
	En desacuerdo	4	7,1	7,1	10,7
	Indiferente	10	17,9	17,9	28,6
	De acuerdo	21	37,5	37,5	66,1
	Muy de acuerdo	19	33,9	33,9	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 484.

Análisis descriptivo de frecuencias global 49. Familias.

49. Estoy satisfecho/a con el trabajo que he realizado en este colegio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	En desacuerdo	3	5,4	5,4	7,1
	Indiferente	8	14,3	14,3	21,4
	De acuerdo	22	39,3	39,3	60,7
	Muy de acuerdo	22	39,3	39,3	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 485.

Análisis descriptivo de frecuencias global 50. Familias.

50. Se reconoce el trabajo del director/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	En desacuerdo	2	3,6	3,6	5,4
	Indiferente	8	14,3	14,3	19,6
	De acuerdo	19	33,9	33,9	53,6
	Muy de acuerdo	26	46,4	46,4	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 486.

Análisis descriptivo de frecuencias global 51. Familias.

51. Se reconoce la labor de los profesores y profesoras mediante estímulos por su desempeño.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	2	3,6	3,6	3,6
	Indiferente	10	17,9	17,9	21,4
	De acuerdo	23	41,1	41,1	62,5
	Muy de acuerdo	21	37,5	37,5	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 487.

Análisis descriptivo de frecuencias global 52. Familias.

52. Se reconoce el esfuerzo de los alumnos y alumnas mediante la entrega de premios o diplomas u otro tipo de reconocimientos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	2	3,6	3,6	3,6
	En desacuerdo	2	3,6	3,6	7,1
	Indiferente	8	14,3	14,3	21,4
	De acuerdo	25	44,6	44,6	66,1
	Muy de acuerdo	19	33,9	33,9	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 488.

Análisis descriptivo de frecuencias global 53. Familias.

53. Se reconoce la participación de las familias mediante estímulos por su desempeño

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	En desacuerdo	2	3,6	3,6	5,4
	Indiferente	16	28,6	28,6	33,9
	De acuerdo	25	44,6	44,6	78,6
	Muy de acuerdo	12	21,4	21,4	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 489.

Análisis descriptivo de frecuencias global 54. Familias.

54. Se reconoce la participación de los voluntarios y voluntarias mediante estímulos por su desempeño.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	En desacuerdo	1	1,8	1,8	3,6
	Indiferente	22	39,3	39,3	42,9
	De acuerdo	22	39,3	39,3	82,1
	Muy de acuerdo	10	17,9	17,9	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 490.

Análisis descriptivo de frecuencias global 55. Familias.

55. He obtenido reconocimientos por mi labor de apoyo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	3	5,4	5,4	5,4
	En desacuerdo	3	5,4	5,4	10,7
	Indiferente	17	30,4	30,4	41,1
	De acuerdo	20	35,7	35,7	76,8
	Muy de acuerdo	13	23,2	23,2	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 491.

Análisis descriptivo de frecuencias global 56. Familias.

56. Se han dado los resultados que yo esperaba al inicio del curso escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	7	12,5	12,5	12,5
	Indiferente	5	8,9	8,9	21,4
	De acuerdo	27	48,2	48,2	69,6
	Muy de acuerdo	17	30,4	30,4	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 492.

Análisis descriptivo de frecuencias global 57. Familias.

57. El director/a ha cumplido con lo que yo esperaba de su trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	Indiferente	12	21,4	21,4	23,2
	De acuerdo	19	33,9	33,9	57,1
	Muy de acuerdo	24	42,9	42,9	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 493.

Análisis descriptivo de frecuencias global 58. Familias.

58. Los profesores y profesoras han cumplido con lo que yo esperaba de su trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	Indiferente	4	7,1	7,1	8,9
	De acuerdo	26	46,4	46,4	55,4
	Muy de acuerdo	25	44,6	44,6	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 494.

Análisis descriptivo de frecuencias global 59. Familias.

59. Mi hijo/a ha cumplido con lo que yo esperaba que aprendiera en este año

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	En desacuerdo	4	7,1	7,1	8,9
	Indiferente	5	8,9	8,9	17,9
	De acuerdo	26	46,4	46,4	64,3
	Muy de acuerdo	20	35,7	35,7	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 495.

Análisis descriptivo de frecuencias global 60. Familias.

60. Las familias han participado en el colegio de acuerdo a lo que yo esperaba al inicio del curso escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	2	3,6	3,6	3,6
	Indiferente	12	21,4	21,4	25,0
	De acuerdo	27	48,2	48,2	73,2
	Muy de acuerdo	15	26,8	26,8	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 496.

Análisis descriptivo de frecuencias global 61. Familias.

61. Los voluntarios/as han participado en el colegio de acuerdo a lo que yo esperaba al inicio del curso escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	22	39,3	39,3	39,3
	De acuerdo	21	37,5	37,5	76,8
	Muy de acuerdo	13	23,2	23,2	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 497.

Análisis descriptivo de frecuencias global 62. Familias.

62. Estoy motivado/a para seguir apoyando

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	3	5,4	5,4	5,4
	Indiferente	3	5,4	5,4	10,7
	De acuerdo	26	46,4	46,4	57,1
	Muy de acuerdo	24	42,9	42,9	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 498.

Análisis descriptivo de frecuencias global 63. Familias.

63. Me siento comprometido/a a seguir participando en las distintas actividades a las que se nos convoque

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	3	5,4	5,4	5,4
	Indiferente	8	14,3	14,3	19,6
	De acuerdo	24	42,9	42,9	62,5
	Muy de acuerdo	21	37,5	37,5	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Tabla 499.

Mejora de la convivencia. Familias.

1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	Indiferente	9	16,1	16,1	17,9
	De acuerdo	21	37,5	37,5	55,4
	Muy de acuerdo	25	44,6	44,6	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

4.2 Análisis descriptivo de frecuencias del Grupo Experimental

Se presenta seguidamente un análisis descriptivo de frecuencias de las respuestas otorgadas por los familiares del GE que han participado en el estudio. (gráfico 273).

Cabe destacar, como en el análisis anterior, la elevada proporción de valoraciones positivas. De hecho, en el 58,7% de las preguntas la opción “Muy de acuerdo” alcanza o supera el 50% de las respuestas.

Más del 50% de las preguntas no tiene ninguna valoración negativa (“Muy en desacuerdo” ni “En desacuerdo”). El 49,2% de los ítems obtiene alguna valoración de este tipo, si bien en el 75% de los casos éstas no superan el 5,6%. Se destaca el ítem referido a la comunicación entre familias del centro, dado que es aquel en el que la opción “Muy en desacuerdo” tiene más peso.



Gráfico 273. Análisis descriptivo de frecuencias. Familias GE.

La mayor parte de las familias del GE, más del 85%, opinan que la convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos escolares y, de ellas, el 47'2% otorgan la valoración más positiva en este sentido (gráfico 274 tabla 500).

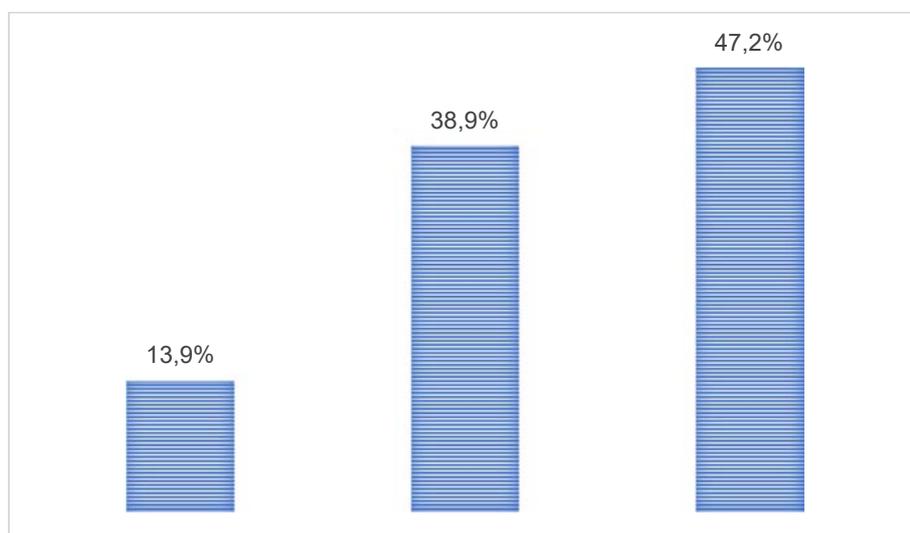


Gráfico 274. Mejora de la convivencia. Familias GE

Tabla 500.

Mejora de la convivencia. Familias grupo experimental.

1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	5	13,9	13,9	13,9
	De acuerdo	14	38,9	38,9	52,8
	Muy de acuerdo	17	47,2	47,2	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

4.3 Análisis descriptivo de frecuencias del Grupo Control

El gráfico 275 muestra un resumen de las respuestas dadas por los familiares del GC participantes en el presente estudio.

Las valoraciones, en general, son también positivas pero el peso de la valoración "Muy de acuerdo" es más reducido que en el GE. No obstante, las valoraciones negativas son también escasas, tal y como sucedía en el caso

anterior. En 6 de los ítems, los familiares han optado por no elegir ninguna opción negativa ni tampoco la opción “Indiferente”.

Sin embargo, a diferencia del GE, ha ganado peso la opción “De acuerdo” así como la valoración neutra; de hecho, la opción “Indiferente” alcanza o supera el 75% en 5 ítems, que son los referidos, fundamentalmente, al voluntariado, que no tiene presencia continuada en los centros de este GC.

Por todo lo expuesto hasta el momento, puede decirse que, tanto las familias del GE como las del GC se muestran satisfechas con el clima escolar de sus respectivos colegios.



Gráfico 275. Análisis descriptivo de frecuencias. Familias GC

La opinión de las familias del GC al respecto de la mejora de la convivencia en sus centros educativos es mayoritariamente positiva (75%). El 20% de los familiares se muestran indiferentes y tan solo un 5% de ellos opinan que la convivencia no habría mejorado (gráfico 276 tabla 501).

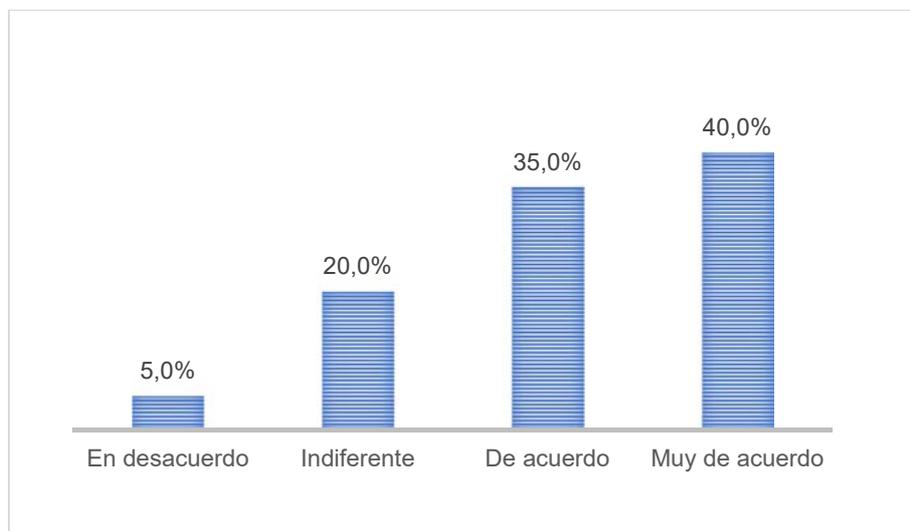


Gráfico 276. Mejora de la convivencia. Familias GC

Tabla 501.

Mejora de la convivencia. Familias grupo control.

1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
	Indiferente	4	20,0	20,0	25,0
	De acuerdo	7	35,0	35,0	60,0
	Muy de acuerdo	8	40,0	40,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

4.4 Análisis comparativo de los indicadores del clima escolar entre Grupo Experimental y Grupo Control.

4.4.1 Clima escolar.

Tabla 502.

Media. Clima escolar. Familias GE y GC.

Informe

Clima escolar

Grupo Experimental y Grupo Control	Media	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	4,167	36	,5548
Grupo Control	4,070	20	,5155
Total	4,132	56	,5384

Tabla 503.

Normalidad. Clima escolar. Familias GE y GC.

	Grupo Experimental y Grupo Control	Estadístico	gl	Sig.
Clima escolar	Grupo Experimental	,945	36	,072
	Grupo Control	,967	20	,694

Tabla 504.

Homocedasticidad. Clima escolar. Familias GE y GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.	
Clima escolar	Se basa en la media	,938	1	54	,337

Tabla 505.

t de Student. Clima escolar. Familias GE y GC.

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
Clima escolar	,643	54	,523	,0970	,1510	-,2056	,3997

Tabla 506.

Medía por ciclos. Clima escolar. Familias GE y GC.

Informe

Clima escolar

Grupo Experimental y Grupo Control				Desviación estándar
Control	Ciclo	Media	N	
Grupo Experimental	Segundo Ciclo	3,982	11	,5999
	Tercer Ciclo	4,248	25	,5259
	Total	4,167	36	,5548
Grupo Control	Segundo Ciclo	4,102	15	,4296
	Tercer Ciclo	3,973	5	,7749
	Total	4,070	20	,5155
Total	Segundo Ciclo	4,051	26	,5009
	Tercer Ciclo	4,202	30	,5679
	Total	4,132	56	,5384

Tabla 507.

MLM ciclos. Clima escolar. Familias GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	54	3278,288	,000
CICLO	1	54	1,093	,301

a. Variable dependiente: Clima escolar.

Tabla 508.

Medía por parentesco. Clima escolar. Familias GE y GC.

Informe

Clima escolar

Grupo Experimental y Grupo Control				Desviación estándar
Control	Parentesco	Media	N	
Grupo Experimental	Madre	4,208	20	,5511
	Padre	4,109	15	,5927
	Total	4,166	35	,5629
Grupo Control	Madre	4,111	15	,4757
	Padre	3,885	3	,9336
	Total	4,073	18	,5444
Total	Madre	4,167	35	,5151
	Padre	4,071	18	,6318
	Total	4,134	53	,5532

Tabla 509.

MLM parentesco. Clima escolar. Familias GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	51	2602,946	,000
PARENTESCO	1	51	,346	,559

a. Variable dependiente: Clima escolar.

4.4.2 Nivel de conflictividad en la escuela.

Los familiares del GC valoran este indicador de forma más positiva que los del GE, de tal manera que puede decirse que perciben menos problemas en sus respectivos centros (gráfico 277 tabla 510).

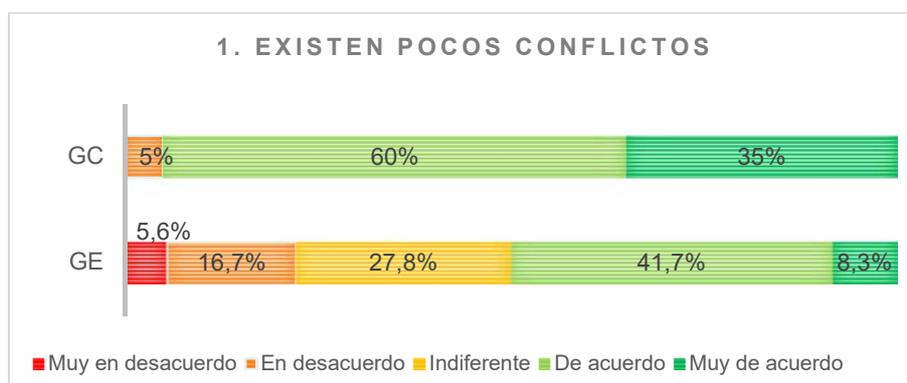


Gráfico 277. Nivel de conflictividad en la escuela. Familias GE y GC.

Tabla 510.

Nivel de conflictividad en la escuela. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 1. Existen pocos conflictos*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
1. Existen pocos conflictos	Muy en desacuerdo	Recuento	2	0	2
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	5,6%	0,0%	3,6%
	En desacuerdo	Recuento	6	1	7
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	16,7%	5,0%	12,5%
	Indiferente	Recuento	10	0	10
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	27,8%	0,0%	17,9%
	De acuerdo	Recuento	15	12	27
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	41,7%	60,0%	48,2%
	Muy de acuerdo	Recuento	3	7	10
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	8,3%	35,0%	17,9%
	Total	Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Dado que es una variable medida en escala ordinal, no se realiza un contraste paramétrico de medias, ni la *d* de Cohen para valorar el efecto. No es necesario, igualmente, comprobar la normalidad ni la homogeneidad de varianzas, por lo que se procede directamente con la prueba U de Mann-Whitney (tabla 511). El nivel de significación obtenido, inferior a 0,05, indica que el GC es

significativamente más positivo que el GE. No obstante, el tamaño del efecto, medido mediante eta cuadrado es débil, dado que su valor es 0,24.

Tabla 511.

U de Mann-Whitney. Nivel de conflictividad en la escuela. Familias GE y GC.

Estadísticos de prueba^a

1. Existen pocos conflictos

U de Mann-Whitney	84,500
W de Wilcoxon	294,500
Z	-3,404
Sig. asintótica (bilateral)	,001
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,001 ^b

a. Variable de agrupación: Grupo Experimental y Grupo Control

b. No corregido para empates.

Las medias por ciclo se muestran en el gráfico 278 (tabla 512). Se observa una diferencia de medias más acusada en el GE, en el que las familias del 3º ciclo son más positivas que las del 2º ciclo, al contrario de lo que sucede en el GC.

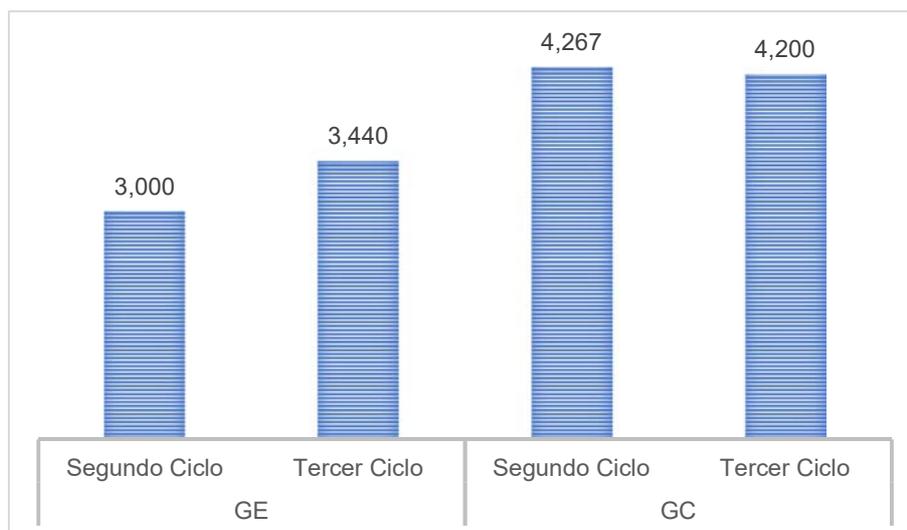


Gráfico 278. Media por ciclos. Nivel de conflictividad en la escuela. Familias GE y GC.

Tabla 512.

Media por ciclos. Nivel de conflictividad en la escuela. Familias GE y GC.

Informe

1. Existen pocos conflictos

Grupo Experimental y Grupo Control		Media	Mediana	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Segundo Ciclo	3,000	3,000	11	1,0000
	Tercer Ciclo	3,440	4,000	25	1,0440
	Total	3,306	3,500	36	1,0370
Grupo Control	Segundo Ciclo	4,267	4,000	15	,7988
	Tercer Ciclo	4,200	4,000	5	,4472
	Total	4,250	4,000	20	,7164
Total	Segundo Ciclo	3,731	4,000	26	1,0792
	Tercer Ciclo	3,567	4,000	30	1,0063
	Total	3,643	4,000	56	1,0345

El gráfico 279 muestra las medias por parentesco. Así, los padres del GE son más críticos en sus respuestas que las madres, mientras que en el GC las medias observadas son iguales en ambos casos (tabla 513).

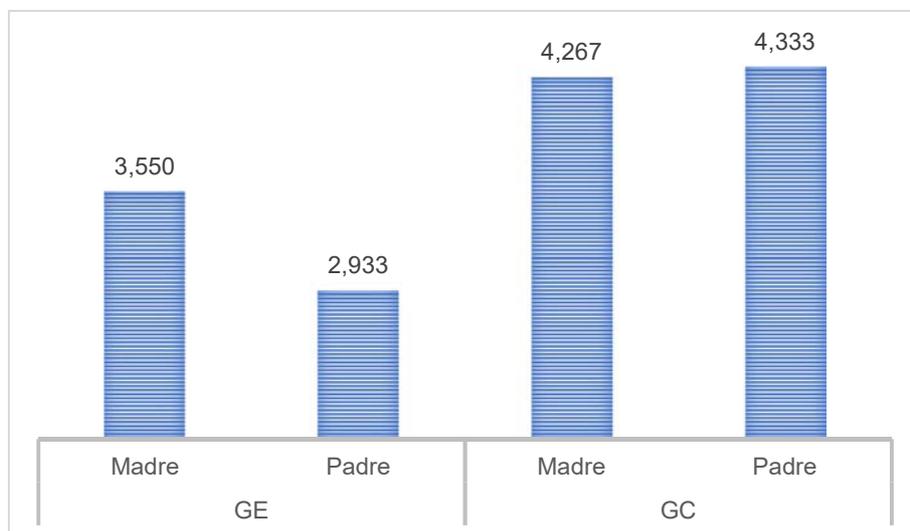


Gráfico 279. Media por parentesco. Nivel de conflictividad en la escuela. Familias GE y GC.

Tabla 513.

Media por parentesco. Nivel de conflictividad en la escuela. Familias GE y GC.

Informe

1. Existen pocos conflictos

Grupo Experimental y Grupo Control		Parentesco	Media	Mediana	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Madre		3,550	4,000	20	,9445
	Padre		2,933	3,000	15	1,0998
	Total		3,286	3,000	35	1,0452
Grupo Control	Madre		4,267	4,000	15	,7988
	Padre		4,333	4,000	3	,5774
	Total		4,278	4,000	18	,7519
Total	Madre		3,857	4,000	35	,9438
	Padre		3,167	3,500	18	1,1504
	Total		3,623	4,000	53	1,0602

Por todo lo expuesto hasta ahora, podría señalarse que los padres del 2º ciclo del GE son quienes más bajo puntúan este indicador acerca del “Nivel de conflictividad en la escuela”, es decir, son quienes consideran que en sus respectivos colegios se producen más conflictos.

4.4.3 Forma de resolución de conflictos.

Este indicador está formado por dos ítems, cuyas valoraciones se exponen seguidamente (gráficos 280 y 281, tablas 514 y 515).

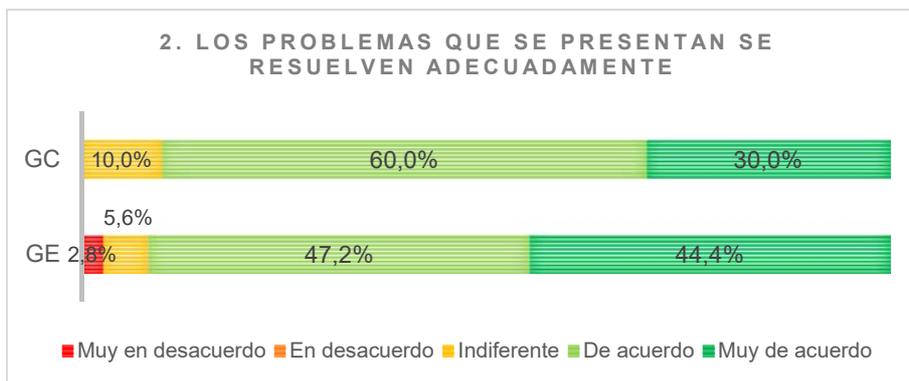


Gráfico 280. Forma de resolución de conflictos 1. Familias GE y GC.

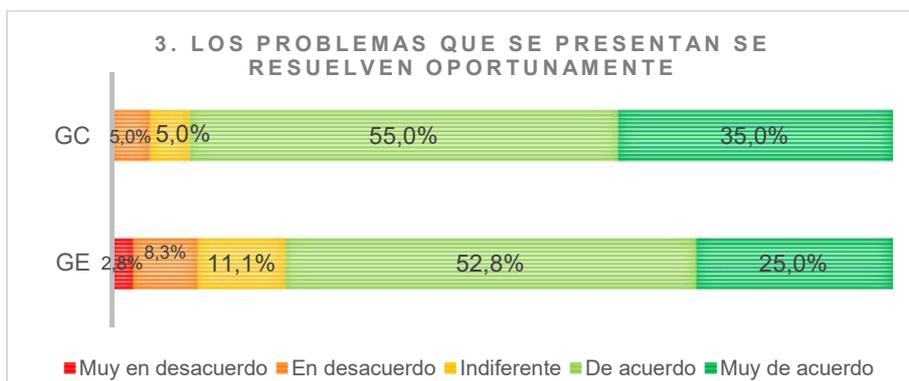


Gráfico 281. Forma de resolución de conflictos 2. Familias GE y GC.

Tabla 514.

Forma de resolución de conflictos 1. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 2. Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente*Grupo Experimental y Grupo Control

			Grupo Experimental y Grupo Control		Total
			Grupo Experimental	Grupo Control	
2. Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente	Muy en desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	0,0%	1,8%
	Indiferente	Recuento	2	2	4
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	5,6%	10,0%	7,1%
	De acuerdo	Recuento	17	12	29

		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	47,2%	60,0%	51,8%
	Muy de acuerdo	Recuento	16	6	22
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	44,4%	30,0%	39,3%
Total		Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 515.

Forma de resolución de conflictos 2. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 3. Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
3. Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente	Muy en desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	0,0%	1,8%
	En desacuerdo	Recuento	3	1	4
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	8,3%	5,0%	7,1%
	Indiferente	Recuento	4	1	5
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	11,1%	5,0%	8,9%
	De acuerdo	Recuento	19	11	30
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	52,8%	55,0%	53,6%
	Muy de acuerdo	Recuento	9	7	16
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	25,0%	35,0%	28,6%
	Total	Recuento	36	20	56

% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%
--	--------	--------	--------

El diagrama de cajas y bigotes (gráfico 282) muestra la distribución de frecuencias de la puntuación resumen del indicador, observándose que el percentil 75 coincide con el valor máximo en el GC, lo que significa que un 25% del alumnado ha puntuado con 5. Excepto un valor atípico en GE no hay ningún caso con puntuación menor a 3 puntos. En ambas distribuciones la mediana coincide con el percentil 25, lo que significa que el valor 4 ha sido elegido por el 25% del alumnado, mientras que el 50% ha puntuado con más de 4. A partir de este análisis descriptivo se concluye que ambos grupos puntúan altamente este indicador, siendo más fuerte la concentración de valores positivos en el GC.



Gráfico 282. Diagrama de cajas y bigotes. Forma de resolución de conflictos. Familias GE y GC.

Por una leve diferencia de tan solo 0,01 punto, la puntuación media es superior en el GC, tal y como se muestra en el gráfico 283 que se muestra seguidamente (tabla 516).

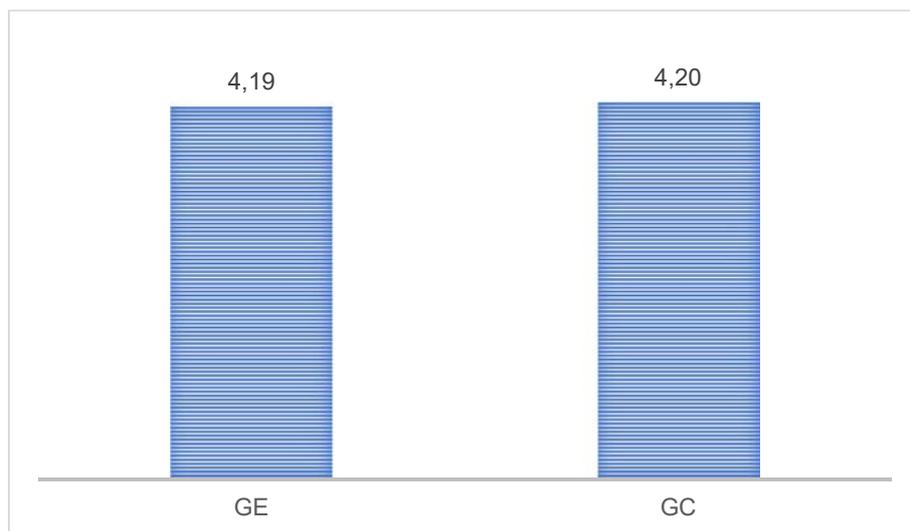


Gráfico 283. Media. Forma de resolución de conflictos. Familias GE y GC.

Tabla 516.

Media. Forma de resolución de conflictos. Familias GE y GC.

Informe

Forma de resolución de conflictos

Grupo Experimental y Grupo Control	Media	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	4,186	35	,6311
Grupo Control	4,200	20	,6366
Total	4,191	55	,6272

Dado que la muestra $n < 50$, se procede con la prueba de Saphiro para comprobar la normalidad y con el estadístico de Levene para la homocedasticidad (tablas 517 y 518). Dado que no hay normalidad, aunque sí homogeneidad de varianzas se procede con la U de Mann-Whitney (tabla 519) y se concluye que no hay diferencias significativas porque el nivel de significación

0,512 es mayor que 0,05. El valor de la *d* de Cohen es 0,136, es decir, la pertenencia a GE o GC y la aplicación o no de las AEE respectivamente, tiene un efecto bajo en la valoración de la forma de resolución de conflictos.

Tabla 517.

Normalidad. Forma de resolución de conflictos. Familias GE y GC.

	Grupo Experimental y Grupo Control	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Forma de resolución de conflictos	Grupo Experimental	,867	35	,001
	Grupo Control	,835	20	,003

Tabla 518.

Homocedasticidad. Forma de resolución de conflictos. Familias GE y GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

Forma de resolución de conflictos		Estadístico	gl1	gl2	Sig.
		de Levene			
Forma de resolución de conflictos	Se basa en la media	,000	1	53	,989
	Se basa en la mediana	,027	1	53	,870
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,027	1	52,778	,870
	Se basa en la media recortada	,002	1	53	,968

Tabla 519.

U de Mann-Whitney. Forma de resolución de conflictos. Familias GE y GC.

Estadísticos de prueba^a

	Forma de resolución de conflictos
U de Mann-Whitney	175,000
W de Wilcoxon	385,000
Z	-,739
Sig. asintótica (bilateral)	,460
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,512 ^b

a. Variable de agrupación: Grupo Experimental y Grupo Control

b. No corregido para empates.

El hecho de subdividir la muestra por ciclos permite explicar mejor el comportamiento de la variabilidad de medias (gráfico 284 tabla 520). Así, la muestra de 2º ciclo del GE es similar a la del 3º ciclo del GC. Igualmente, la media del 3º ciclo del GE es similar a la del 2º ciclo del GC. Es decir, las familias de ambos grupos muestran comportamientos opuestos en la valoración de este indicador.

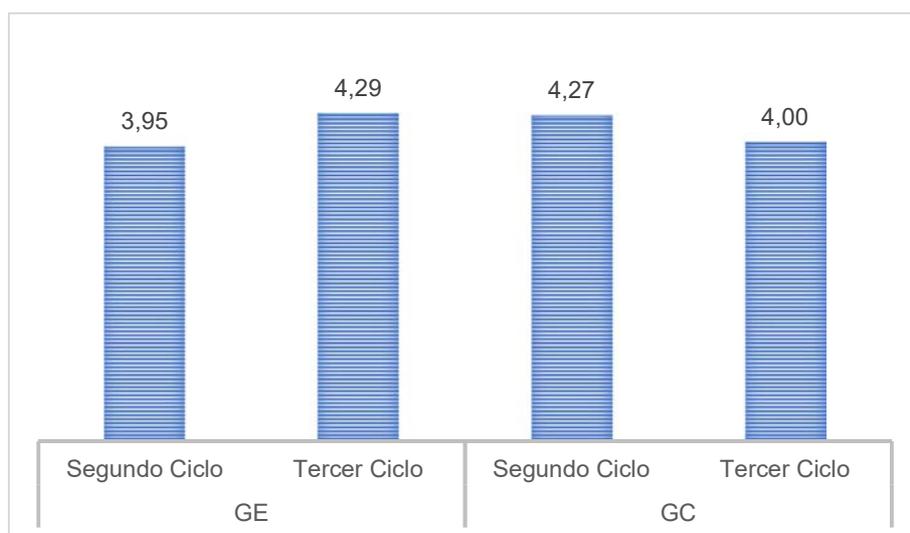


Gráfico 284. Media por ciclos. Forma de resolución de conflictos. Familias GE y GC.

Tabla 520.

Media por ciclos. Forma de resolución de conflictos. Familias GE y GC.

Informe

Forma de resolución de conflictos

Grupo Experimental y Grupo Control	Ciclo	Media	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Segundo Ciclo	3,955	11	,7230
	Tercer Ciclo	4,292	24	,5695
	Total	4,186	35	,6311
Grupo Control	Segundo Ciclo	4,267	15	,6230
	Tercer Ciclo	4,000	5	,7071
	Total	4,200	20	,6366
Total	Segundo Ciclo	4,135	26	,6717
	Tercer Ciclo	4,241	29	,5919
	Total	4,191	55	,6272

Se procede con el MLM para concluir que el ciclo no tiene influencia significativa en la valoración de la forma de resolución de conflictos (tabla 521).

Tabla 521.

MLM ciclos. Forma de resolución de conflictos. Familias GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	54	1645,539	,000
CICLO	1	54	,000	,995

a. Variable dependiente: Forma de resolución de conflictos.

El comportamiento de la media por parentesco también es inverso en GE, en el que los padres puntúan más alto, y en GC, donde son las madres quienes valoran de forma más positiva los ítems de este indicador y así se recoge en el gráfico 285 (tabla 522).



Gráfico 285. Media por parentesco. Forma de resolución de conflictos. Familias GE y GC.

Tabla 522.

Media por parentesco. Forma de resolución de conflictos. Familias GE y GC.

Informe

Forma de resolución de conflictos

Grupo Experimental y Grupo Control	Parentesco	Media	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Madre	4,100	20	,5758
	Padre	4,393	14	,6257
	Total	4,221	34	,6054
Grupo Control	Madre	4,267	15	,6230
	Padre	4,000	3	1,0000
	Total	4,222	18	,6691
Total	Madre	4,171	35	,5934
	Padre	4,324	17	,6833
	Total	4,221	52	,6216

El nivel de significación obtenido mediante MLM es de 0,413, por lo que se concluye que el parentesco no influye significativamente en este indicador, es decir, no hay diferencias significativas entre las valoraciones de padres y madres. (tabla 523).

Tabla 523.

MLM parentesco. Forma de resolución de conflictos. Familias GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	50	2123,561	,000
PARENTESCO	1	50	,681	,413

a. Variable dependiente: Forma de resolución de conflictos.

4.4.4 Dinámica de la relación entre los actores.

Las valoraciones en los distintos ítems de este indicador son positivas en general (gráficos 286 a 299, tablas 524 a 537).

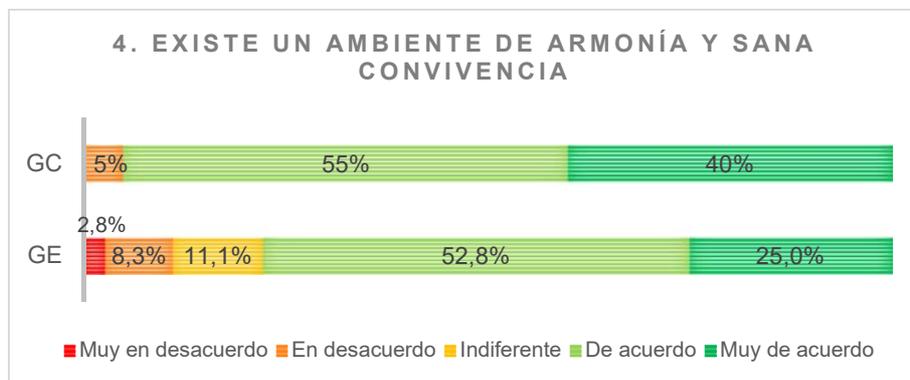


Gráfico 286. Dinámica de la relación entre los actores 1. Familias GE y GC.



Gráfico 287. Dinámica de la relación entre los actores 2. Familias GE y GC.

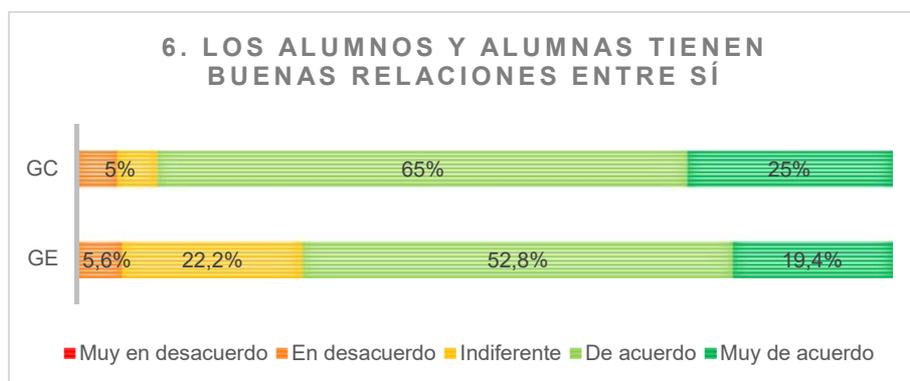


Gráfico 288. Dinámica de la relación entre los actores 3. Familias GE y GC.

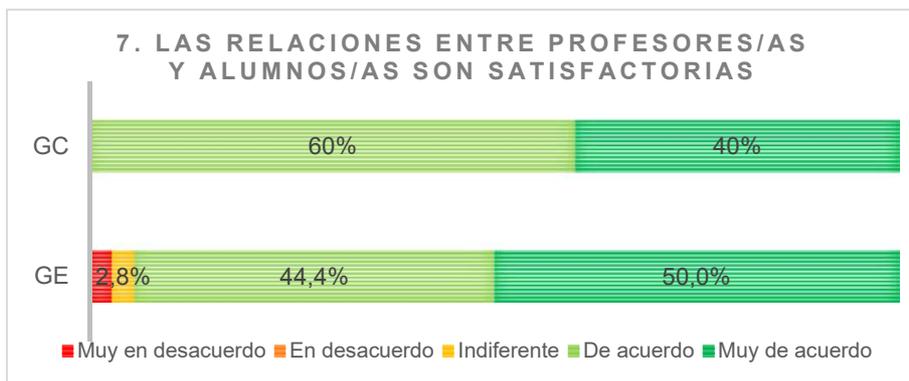


Gráfico 289. Dinámica de la relación entre los actores 4. Familias GE y GC.

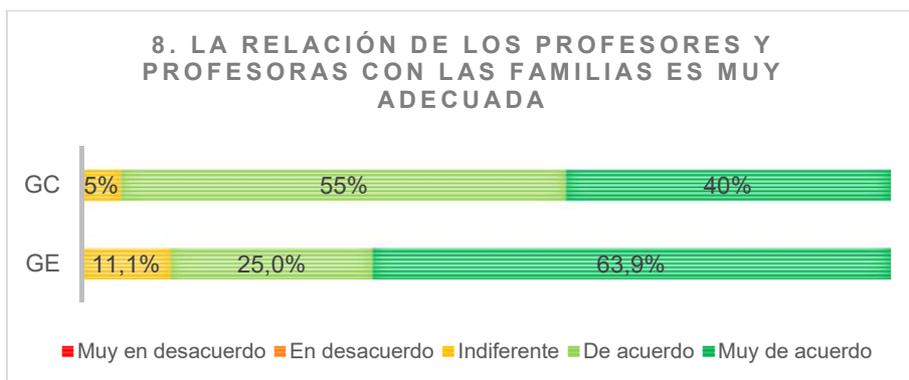


Gráfico 290. Dinámica de la relación entre los actores 5. Familias GE y GC.



Gráfico 291. Dinámica de la relación entre los actores 6. Familias GE y GC.

10. LA RELACIÓN DEL DIRECTOR/A CON EL EQUIPO DE PROFESORES Y PROFESORAS ES SATISFACTORIA

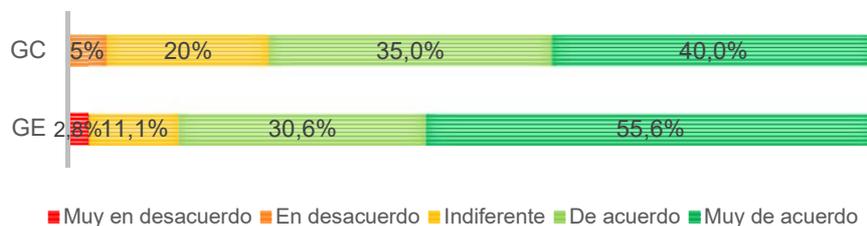


Gráfico 292. Dinámica de la relación entre los actores 7. Familias GE y GC.

11. LA RELACIÓN DEL DIRECTOR/A CON LAS FAMILIAS ES SATISFACTORIA

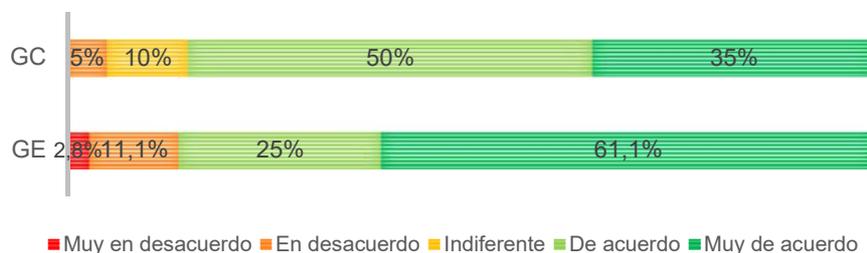


Gráfico 293. Dinámica de la relación entre los actores 8. Familias GE y GC.

12. LA RELACIÓN DEL DIRECTOR/A CON LOS VOLUNTARIOS Y VOLUNTARIAS ES SATISFACTORIA

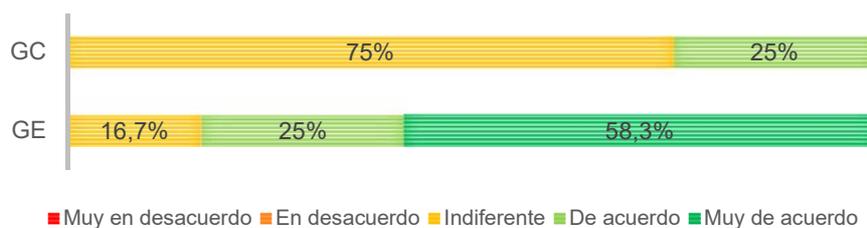


Gráfico 294. Dinámica de la relación entre los actores 9. Familias GE y GC.

13. LA RELACIÓN DEL DIRECTOR/A CON LOS ALUMNOS Y ALUMNAS ES SATISFACTORIA

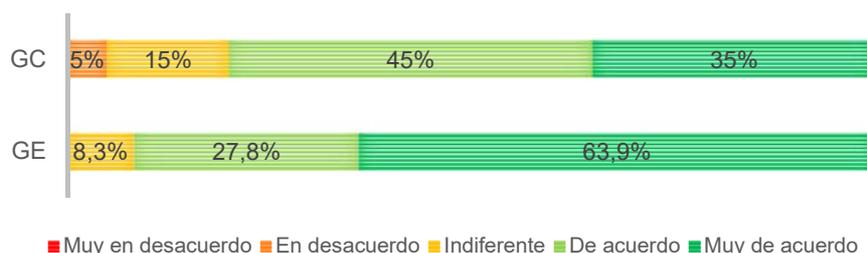


Gráfico 295. Dinámica de la relación entre los actores 10. Familias GE y GC.



Gráfico 296. Dinámica de la relación entre los actores 11. Familias GE y GC.



Gráfico 297. Dinámica de la relación entre los actores 12. Familias GE y GC.



Gráfico 298. Dinámica de la relación entre los actores 13. Familias GE y GC.



Gráfico 299. Dinámica de la relación entre los actores 14. Familias GE y GC.

Tabla 524.

Dinámica de la relación entre los actores 1. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 4. Existe un ambiente de armonía y sana convivencia*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
4. Existe un ambiente de armonía y sana convivencia	Muy en desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	0,0%	1,8%
	En desacuerdo	Recuento	3	1	4
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	8,3%	5,0%	7,1%
	Indiferente	Recuento	4	0	4
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	11,1%	0,0%	7,1%
	De acuerdo	Recuento	19	11	30
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	52,8%	55,0%	53,6%
	Muy de acuerdo	Recuento	9	8	17
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	25,0%	40,0%	30,4%
Total	Recuento	36	20	56	

	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%
--	--	--------	--------	--------

Tabla 525.

Dinámica de la relación entre los actores 2. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 5. Los profesores y profesoras tienen buenas relaciones entre sí*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
5. Los profesores y profesoras tienen buenas relaciones entre sí	En desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	5,0%	1,8%
	Indiferente	Recuento	5	2	7
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	13,9%	10,0%	12,5%
	De acuerdo	Recuento	9	9	18
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	25,0%	45,0%	32,1%
	Muy de acuerdo	Recuento	22	8	30
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	61,1%	40,0%	53,6%
	Total	Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 526.

Dinámica de la relación entre los actores 3. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 6. Los alumnos y alumnas tienen buenas relaciones entre sí*Grupo Experimental y Grupo Control

			Grupo Experimental y Grupo Control		Total
			Grupo Experimental	Grupo Control	
6. Los alumnos y alumnas tienen buenas relaciones entre sí	En desacuerdo	Recuento	2	1	3
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	5,6%	5,0%	5,4%
	Indiferente	Recuento	8	1	9
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	22,2%	5,0%	16,1%
	De acuerdo	Recuento	19	13	32
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	52,8%	65,0%	57,1%
	Muy de acuerdo	Recuento	7	5	12
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	19,4%	25,0%	21,4%
	Total	Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 527.

Dinámica de la relación entre los actores 4. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 7. Las relaciones entre profesores/as y alumnos/as son satisfactorias*Grupo Experimental y Grupo Control

			Grupo Experimental y Grupo Control		Total
			Grupo Experimental	Grupo Control	
7. Las relaciones entre profesores/as y alumnos/as son satisfactorias	Muy en desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	0,0%	1,8%

Indiferente	Recuento	1	0	1
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	0,0%	1,8%
De acuerdo	Recuento	16	12	28
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	44,4%	60,0%	50,0%
Muy de acuerdo	Recuento	18	8	26
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	50,0%	40,0%	46,4%
Total	Recuento	36	20	56
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 528.

Dinámica de la relación entre los actores 5. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 8. La relación de los profesores y profesoras con las familias es muy adecuada*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
8. La relación de los profesores y profesoras con las familias es muy adecuada	Indiferente	Recuento	4	1	5
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	11,1%	5,0%	8,9%
	De acuerdo	Recuento	9	11	20
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	25,0%	55,0%	35,7%
	Muy de acuerdo	Recuento	23	8	31
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	63,9%	40,0%	55,4%
Total	Recuento	36	20	56	
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 529.

Dinámica de la relación entre los actores 6. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 9. La relación de los profesores y profesoras con los voluntarios/as es muy adecuada*Grupo Experimental y Grupo Control

			Grupo Experimental y Grupo Control		Total
			Grupo Experimental	Grupo Control	
9. La relación de los profesores y profesoras con los voluntarios/as es muy adecuada	Indiferente	Recuento	3	12	15
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	8,3%	60,0%	26,8%
	De acuerdo	Recuento	12	6	18
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	33,3%	30,0%	32,1%
	Muy de acuerdo	Recuento	21	2	23
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	58,3%	10,0%	41,1%
Total	Recuento	36	20	56	
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 530.

Dinámica de la relación entre los actores 7. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 10. La relación del director/a con el equipo de profesores y profesoras es satisfactoria*Grupo Experimental y Grupo Control

			Grupo Experimental y Grupo Control		Total
			Grupo Experimental	Grupo Control	
10. La relación del director/a con el equipo de profesores y profesoras es satisfactoria	Muy en desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	0,0%	1,8%
	En desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	5,0%	1,8%

Indiferente	Recuento	4	4	8
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	11,1%	20,0%	14,3%
De acuerdo	Recuento	11	7	18
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	30,6%	35,0%	32,1%
Muy de acuerdo	Recuento	20	8	28
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	55,6%	40,0%	50,0%
Total	Recuento	36	20	56
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 531.

Dinámica de la relación entre los actores 8. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 11. La relación del director/a con las familias es satisfactoria*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
11. La relación del director/a con las familias es satisfactoria	Muy en desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	0,0%	1,8%
	En desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	5,0%	1,8%
	Indiferente	Recuento	4	2	6
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	11,1%	10,0%	10,7%
	De acuerdo	Recuento	9	10	19
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	25,0%	50,0%	33,9%

	Muy de acuerdo	Recuento	22	7	29
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	61,1%	35,0%	51,8%
Total		Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 532.

Dinámica de la relación entre los actores 9. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 12. La relación del director/a con los voluntarios y voluntarias es satisfactoria*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
12. La relación del director/a con los voluntarios y voluntarias es satisfactoria	Indiferente	Recuento	6	15	21
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	16,7%	75,0%	37,5%
	De acuerdo	Recuento	9	5	14
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	25,0%	25,0%	25,0%
	Muy de acuerdo	Recuento	21	0	21
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	58,3%	0,0%	37,5%
Total	Recuento	36	20	56	
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 533.

Dinámica de la relación entre los actores 10. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 13. La relación del director/a con los alumnos y alumnas es satisfactoria*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
13. La relación del director/a con los alumnos y alumnas es satisfactoria	En desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	5,0%	1,8%
	Indiferente	Recuento	3	3	6
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	8,3%	15,0%	10,7%
	De acuerdo	Recuento	10	9	19
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	27,8%	45,0%	33,9%
	Muy de acuerdo	Recuento	23	7	30
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	63,9%	35,0%	53,6%
	Total	Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 534.

Dinámica de la relación entre los actores 11. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 14. Mi relación con el director/a es satisfactoria*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
14. Mi relación con el director/a es satisfactoria	En desacuerdo	Recuento	0	1	
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	5,0%	1,8%
	Indiferente	Recuento	3	3	6
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	8,3%	15,0%	10,7%
	De acuerdo	Recuento	6	8	14
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	16,7%	40,0%	25,0%
	Muy de acuerdo	Recuento	27	8	35
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	75,0%	40,0%	62,5%
	Total	Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 535.

Dinámica de la relación entre los actores 12. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 15. Mi relación con los profesores y profesoras es satisfactoria*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total
		Grupo Experimental	Grupo Control	
15. Mi relación con los profesores y profesoras es satisfactoria	Indiferente	Recuento	3	0
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	8,3%	0,0%

	De acuerdo	Recuento	8	9	17
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	22,2%	45,0%	30,4%
	Muy de acuerdo	Recuento	25	11	36
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	69,4%	55,0%	64,3%
Total		Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 536.

Dinámica de la relación entre los actores 13. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 16. Mi relación con mi hijo/a es muy buena*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control			
			Grupo Experimental	Grupo Control	Total
16. Mi relación con mi hijo/a es muy buena	En desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	5,0%	1,8%
	Indiferente	Recuento	1	1	2
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	5,0%	3,6%
	De acuerdo	Recuento	7	7	14
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	19,4%	35,0%	25,0%
	Muy de acuerdo	Recuento	28	11	39
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	77,8%	55,0%	69,6%
	Total	Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 537.

Dinámica de la relación entre los actores 14. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 17. Mi relación con las otras familias es satisfactoria*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
17. Mi relación con las otras familias es satisfactoria	Indiferente	Recuento	10	1	11
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	27,8%	5,0%	19,6%
	De acuerdo	Recuento	10	13	23
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	27,8%	65,0%	41,1%
	Muy de acuerdo	Recuento	16	6	22
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	44,4%	30,0%	39,3%
Total	Recuento	36	20	56	
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%	

Para el estudio del presente indicador se extraen los ítems 4 y 16, dado que han presentado problemas en la medición de la fiabilidad, y los ítems 9 y 12 porque en los colegios del GC no hay voluntariado y, por tanto, no es posible realizar una comparativa entre grupos.

En el diagrama de cajas y bigotes (gráfico 300) que se muestra a continuación, aunque el rango coincide en ambos grupos y el tamaño de las cajas también, se concluye que los valores positivos se concentran más fuertemente en el GE, dado que el 50% de los casos presenta puntuaciones superiores a 4,6, dato que se reduce a 4,1 en el GC. La mediana del GE se sitúa cerca del percentil 75 mientras que en el GC es más cercana al percentil 25.

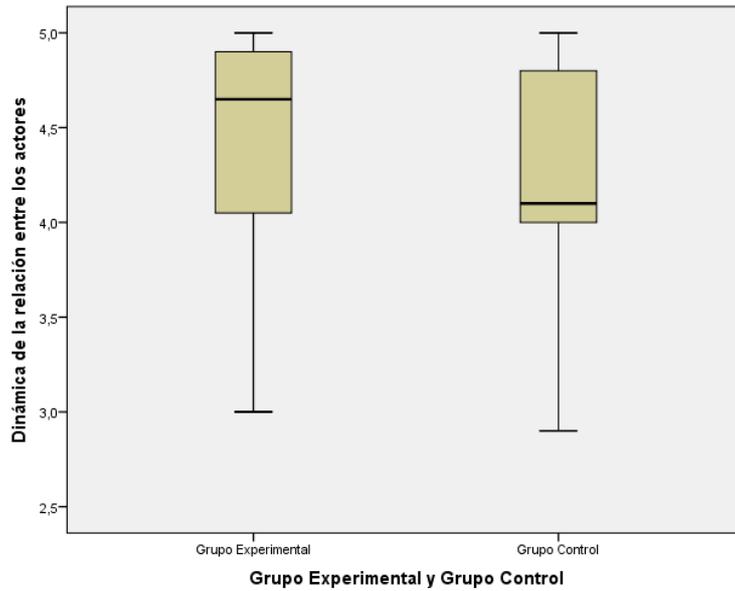


Gráfico 300. Diagrama de cajas y bigotes. Dinámica de la relación entre los actores. Familias GE y GC.

Por todo ello, la media en el GE es más alta que en el GC, y así se representa en el gráfico 301 (tabla 538).

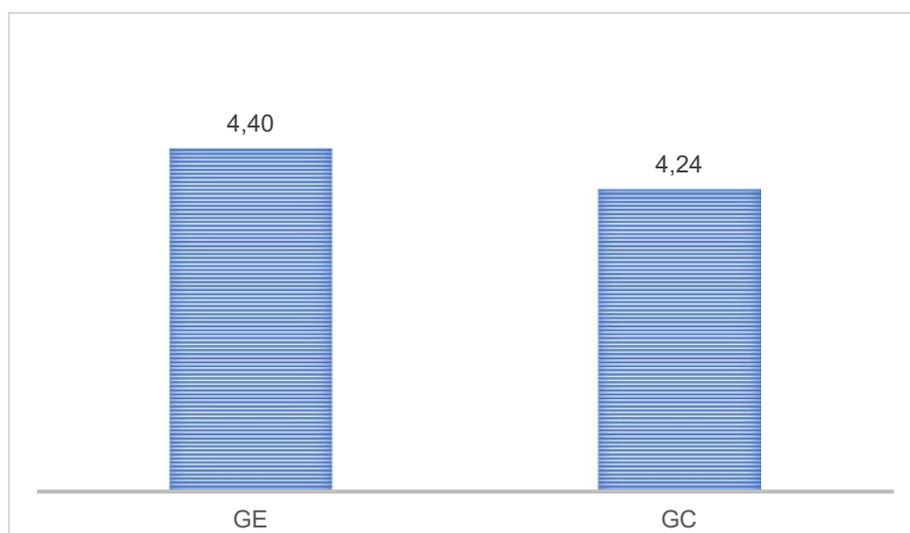


Gráfico 301. Media. Dinámica de la relación entre los actores. Familias GE y GC

Tabla 538.

Media. Dinámica de la relación entre los actores. Familias GE y GC.

Informe

Dinámica de la relación entre los actores

Grupo Experimental y Grupo Control	Media	Mediana	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	4,403	4,650	36	,5749
Grupo Control	4,235	4,100	20	,5788
Total	4,343	4,450	56	,5768

A pesar de que hay normalidad en el GC y también homogeneidad de varianzas (tablas 539 y 540), se opta por realizar la prueba U de Mann-Whitney (tabla 541), que nos demuestra que no hay diferencias significativas en la valoración de la relación entre los distintos miembros de la comunidad educativa entre GE y GC puesto que el valor de significación es 0,678. El valor de la *d* de Cohen = 0,292 muestra una relación baja entre GE y GC, es decir, aplicar AEE no produce sino un cambio débil en la dinámica de las relaciones entre los actores.

Tabla 539.

Normalidad. Dinámica de la relación entre los actores. Familias GE y GC.

	Grupo Experimental y Grupo Control	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Dinámica de la relación entre los actores	Grupo Experimental	,877	36	,001
	Grupo Control	,932	20	,165

Tabla 540.

Homocedasticidad. Dinámica de la relación entre los actores. Familias GE y GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

	Estadístico de Levene			
	gl1	gl2	Sig.	
Se basa en la media	,002	1	54	,965

Dinámica de la relación entre los actores	Se basa en la mediana	,004	1	54	,952
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,004	1	52,781	,952
	Se basa en la media recortada	,018	1	54	,893

Tabla 541.

U de Mann-Whitney. Dinámica de la relación entre los actores. Familias GE y GC.

Estadísticos de prueba^a

Dinámica de la relación entre los actores

U de Mann-Whitney	184,000
W de Wilcoxon	394,000
Z	-,435
Sig. asintótica (bilateral)	,664
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,678 ^b

a. Variable de agrupación: Grupo Experimental y Grupo Control

b. No corregido para empates.

Observando el comportamiento por ciclo, que se muestra en el gráfico 302, se explica que la menor puntuación media del grupo de control se debe a los familiares del 3º ciclo, que son quienes puntúan más bajo. Por el contrario, en el GE, las familias del 3º ciclo otorgan la valoración más alta en este indicador (tabla 542).

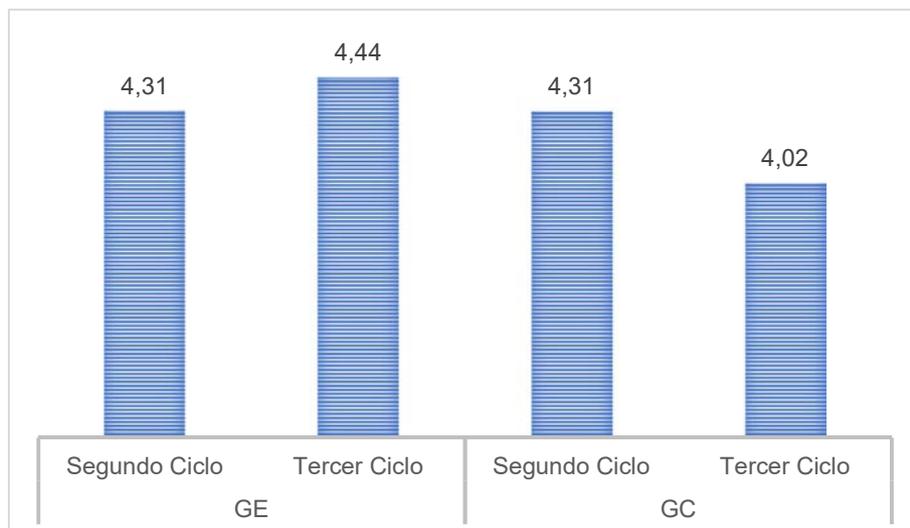


Gráfico 302. Media por ciclos. Dinámica de la relación entre los actores. Familias GE y GC.

Tabla 542.

Media por ciclos. Dinámica de la relación entre los actores. Familias GE y GC.

Informe

Dinámica de la relación entre los actores

Grupo Experimental y Grupo Control		Media	Mediana	N	Desviación estándar
Control	Ciclo				
Grupo Experimental	Segundo Ciclo	4,309	4,300	11	,6610
	Tercer Ciclo	4,444	4,700	25	,5424
	Total	4,403	4,650	36	,5749
Grupo Control	Segundo Ciclo	4,307	4,100	15	,4877
	Tercer Ciclo	4,020	4,000	5	,8258
	Total	4,235	4,100	20	,5788
Total	Segundo Ciclo	4,308	4,250	26	,5549
	Tercer Ciclo	4,373	4,600	30	,6028
	Total	4,343	4,450	56	,5768

Vale la pena comprobar si el ciclo produce una diferencia significativa en la relación entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Tras proceder con el MLM se concluye que no la hay (tabla 543).

Tabla 543.

MLM ciclos. Dinámica de la relación entre los actores. Familias GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	54	1645,539	,000
CICLO	1	54	,000	,995

a. Variable dependiente: Forma de resolución de conflictos.

El análisis se completa con el estudio de las puntuaciones medias de los padres y las madres, que se muestran en el gráfico 303 (tabla 544). En el GE los padres y las madres otorgan la misma puntuación media a este indicador, mientras que en el GC los padres puntúan más bajo que los demás. Esto contribuye a explicar el menor valor de la media del GC.

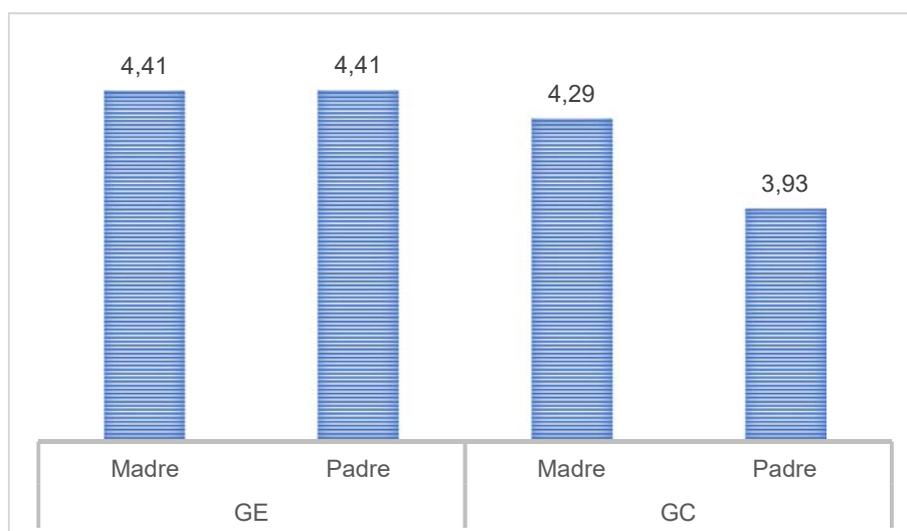


Gráfico 303. Media por parentesco. Dinámica de la relación entre los actores. Familias GE y GC.

Tabla 544.

Media por parentesco. Dinámica de la relación entre los actores. Familias GE y GC.

Informe

Dinámica de la relación entre los actores

Grupo Experimental y Grupo Control	Parentesco	Media	Mediana	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Madre	4,405	4,700	20	,6083
	Padre	4,407	4,600	15	,5688
	Total	4,406	4,700	35	,5831
Grupo Control	Madre	4,293	4,100	15	,5284
	Padre	3,933	4,000	3	1,0017
	Total	4,233	4,100	18	,6059
Total	Madre	4,357	4,500	35	,5700
	Padre	4,328	4,450	18	,6461
	Total	4,347	4,500	53	,5908

No obstante, el nivel de significación obtenido en el MLM, muy superior a 0,05, indica que el parentesco tampoco genera diferencias significativas en este indicador (tabla 545).

Tabla 545.

MLM parentesco. Dinámica de la relación entre los actores. Familias GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	51	1401,437	,000
PARENTESCO	1	51	,021	,884

a. Variable dependiente: Forma de resolución de conflictos.

De cualquier forma, puede concluirse que los familiares participantes en el estudio estarían de acuerdo en que la dinámica de la relación entre los miembros de la comunidad educativa es positiva.

4.4.5 Existencia de canales de comunicación.

Los padres y madres del GE parecen estar más satisfechos que los del GC con los canales de comunicación establecidos en sus respectivos colegios entre los distintos miembros de la comunidad educativa (gráficos 304 a 316, tablas 546 a 558). Las preguntas 22 y 25 hacen referencia a voluntariado, de tal manera que se excluyen del estudio posterior porque los centros del GC no cuentan regularmente con dicha figura, sí instaurada en los del GE.

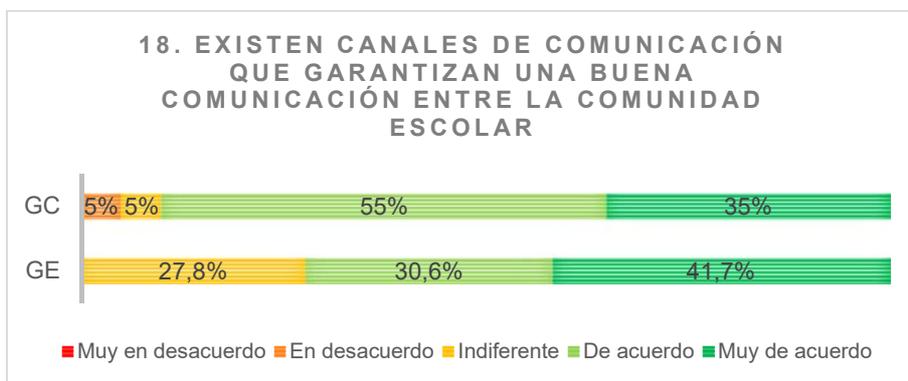


Gráfico 304. Existencia de canales de comunicación 1. Familias GE y GC.



Gráfico 305. Existencia de canales de comunicación 2. Familias GE y GC.



Gráfico 306. Existencia de canales de comunicación 3. Familias GE y GC.



Gráfico 307. Existencia de canales de comunicación 4. Familias GE y GC.



Gráfico 308. Existencia de canales de comunicación 5. Familias GE y GC.



Gráfico 309. Existencia de canales de comunicación 6. Familias GE y GC.

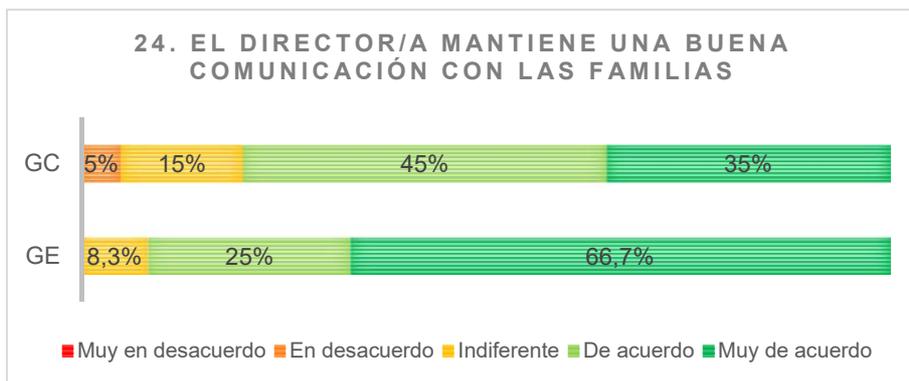


Gráfico 310. Existencia de canales de comunicación 7. Familias GE y GC.

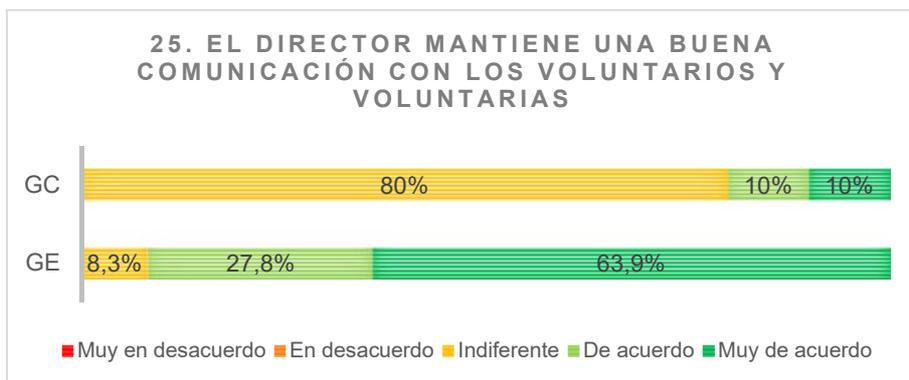


Gráfico 311. Existencia de canales de comunicación 8. Familias GE y GC.

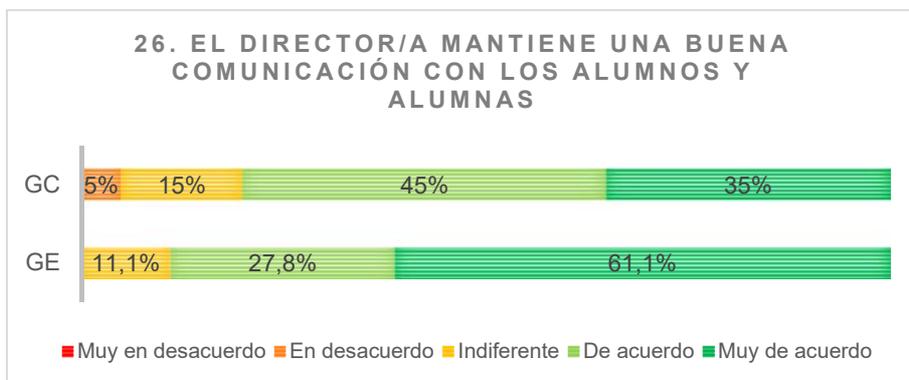


Gráfico 312. Existencia de canales de comunicación 9. Familias GE y GC.



Gráfico 313. Existencia de canales de comunicación 10. Familias GE y GC.



Gráfico 314. Existencia de canales de comunicación 11. Familias GE y GC.



Gráfico 315. Existencia de canales de comunicación 12. Familias GE y GC.

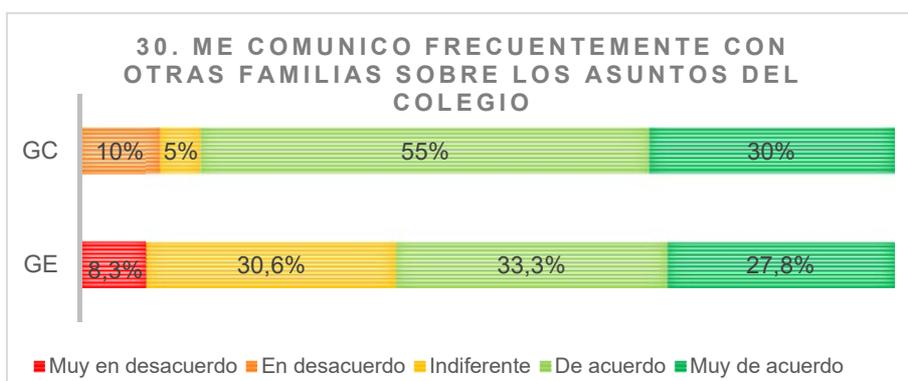


Gráfico 316. Existencia de canales de comunicación 13. Familias GE y GC.

Tabla 546.

Existencia de canales de comunicación 1. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 18. Existen canales de comunicación que garantizan una buena comunicación entre la comunidad escolar*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control	Total
Grupo	Grupo		
Experimental	Control		

18. Existen canales de comunicación que garantizan una buena comunicación entre la comunidad escolar	En desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	5,0%	1,8%
	Indiferente	Recuento	10	1	11
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	27,8%	5,0%	19,6%
	De acuerdo	Recuento	11	11	22
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	30,6%	55,0%	39,3%
	Muy de acuerdo	Recuento	15	7	22
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	41,7%	35,0%	39,3%
	Total	Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 547.

Existencia de canales de comunicación 2. Familias GE y GC.

**Tabla cruzada 19. Hay buena comunicación entre los profesores y profesoras
*Grupo Experimental y Grupo Control**

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total		
		Grupo Experimental	Grupo Control			
19. Hay buena comunicación entre los profesores y profesoras	Indiferente	Recuento	6	5	11	
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	16,7%	25,0%	19,6%	
		De acuerdo	Recuento	7	10	17
	De acuerdo	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	19,4%	50,0%	30,4%	
		Muy de acuerdo	Recuento	23	5	28
			% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	63,9%	25,0%	50,0%

Total	Recuento	36	20	56
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 548.

Existencia de canales de comunicación 3. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 20. La comunicación entre profesores/as y alumnos/as es adecuada*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
20. La comunicación entre profesores/as y alumnos/as es adecuada	Indiferente	Recuento	1	1	2
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	5,0%	3,6%
	De acuerdo	Recuento	14	11	25
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	38,9%	55,0%	44,6%
	Muy de acuerdo	Recuento	21	8	29
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	58,3%	40,0%	51,8%
Total	Recuento	36	20	56	
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 549.

Existencia de canales de comunicación 4. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 21. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con las familias *Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
	Indiferente	Recuento	6	1	7

21. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con las familias		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	16,7%	5,0%	12,5%
		De acuerdo	Recuento	9	12
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	25,0%	60,0%	37,5%
		Muy de acuerdo	Recuento	21	7
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	58,3%	35,0%	50,0%
		Total	Recuento	36	20
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 550.

Existencia de canales de comunicación 5. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 22. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con los voluntarios y voluntarias*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
22. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con los voluntarios y voluntarias	Indiferente	Recuento	5	15	20
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	13,9%	75,0%	35,7%
	De acuerdo	Recuento	12	4	16
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	33,3%	20,0%	28,6%
	Muy de acuerdo	Recuento	19	1	20
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	52,8%	5,0%	35,7%
Total	Recuento	36	20	56	
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 551.

Existencia de canales de comunicación 6. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 23. El director/a mantiene una buena comunicación con los profesores y profesoras. *Grupo Experimental y Grupo Control

			Grupo Experimental y Grupo Control		Total
			Grupo Experimental	Grupo Control	
23. El director/a mantiene una buena comunicación con los profesores y profesoras.	Indiferente	Recuento	7	5	12
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	19,4%	25,0%	21,4%
	De acuerdo	Recuento	7	8	15
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	19,4%	40,0%	26,8%
	Muy de acuerdo	Recuento	22	7	29
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	61,1%	35,0%	51,8%
Total	Recuento	36	20	56	
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 552.

Existencia de canales de comunicación 7. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 24. El director/a mantiene una buena comunicación con las familias*Grupo Experimental y Grupo Control

			Grupo Experimental y Grupo Control		Total
			Grupo Experimental	Grupo Control	
24. El director/a mantiene una buena comunicación con las familias	En desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	5,0%	1,8%
	Indiferente	Recuento	3	3	6
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	8,3%	15,0%	10,7%
	De acuerdo	Recuento	9	9	18

		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	25,0%	45,0%	32,1%
	Muy de acuerdo	Recuento	24	7	31
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	66,7%	35,0%	55,4%
Total		Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 553.

Existencia de canales de comunicación 8. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 25. El director mantiene una buena comunicación con los voluntarios y voluntarias*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
25. El director mantiene una buena comunicación con los voluntarios y voluntarias	Indiferente	Recuento	3	16	19
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	8,3%	80,0%	33,9%
	De acuerdo	Recuento	10	2	12
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	27,8%	10,0%	21,4%
	Muy de acuerdo	Recuento	23	2	25
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	63,9%	10,0%	44,6%
Total		Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 554.

Existencia de canales de comunicación 9. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 26. El director/a mantiene una buena comunicación con los alumnos y alumnas*Grupo Experimental y Grupo Control

			Grupo Experimental y Grupo Control		Total
			Grupo Experimental	Grupo Control	
26. El director/a mantiene una buena comunicación con los alumnos y alumnas	En desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	5,0%	1,8%
	Indiferente	Recuento	4	3	7
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	11,1%	15,0%	12,5%
	De acuerdo	Recuento	10	9	19
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	27,8%	45,0%	33,9%
	Muy de acuerdo	Recuento	22	7	29
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	61,1%	35,0%	51,8%
	Total	Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 555.

Existencia de canales de comunicación 10. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 27. El director/a y yo nos comunicamos con facilidad*Grupo Experimental y Grupo Control

			Grupo Experimental y Grupo Control		Total
			Grupo Experimental	Grupo Control	
27. El director/a y yo nos comunicamos con facilidad	Muy en desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	5,0%	1,8%

En desacuerdo	Recuento	1	0	1
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	0,0%	1,8%
Indiferente	Recuento	2	5	7
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	5,6%	25,0%	12,5%
De acuerdo	Recuento	10	7	17
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	27,8%	35,0%	30,4%
Muy de acuerdo	Recuento	23	7	30
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	63,9%	35,0%	53,6%
Total	Recuento	36	20	56
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 556.

Existencia de canales de comunicación 11. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 28. Mantengo una buena comunicación con los profesores/as de mi hijo/a sobre los asuntos del colegio*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
28. Mantengo una buena comunicación con los profesores/as de mi hijo/a sobre los asuntos del colegio	Muy en desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	0,0%	1,8%
	Indiferente	Recuento	1	0	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	0,0%	1,8%
	De acuerdo	Recuento	9	8	17
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	25,0%	40,0%	30,4%

	Muy de acuerdo	Recuento	25	12	37
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	69,4%	60,0%	66,1%
Total		Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 557.

Existencia de canales de comunicación 12. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 29. Mi comunicación con mi hijo/a sobre los asuntos del colegio es adecuada*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
29. Mi comunicación con mi hijo/a sobre los asuntos del colegio es adecuada	En desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	5,0%	1,8%
	Indiferente	Recuento	1	0	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	0,0%	1,8%
	De acuerdo	Recuento	11	11	22
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	30,6%	55,0%	39,3%
	Muy de acuerdo	Recuento	24	8	32
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	66,7%	40,0%	57,1%
	Total	Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 558.

Existencia de canales de comunicación 13. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 30. Me comunico frecuentemente con otras familias sobre los asuntos del colegio*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
30. Me comunico frecuentemente con otras familias sobre los asuntos del colegio	Muy en desacuerdo	Recuento	3	0	3
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	8,3%	0,0%	5,4%
	En desacuerdo	Recuento	0	2	2
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	10,0%	3,6%
	Indiferente	Recuento	11	1	12
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	30,6%	5,0%	21,4%
	De acuerdo	Recuento	12	11	23
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	33,3%	55,0%	41,1%
	Muy de acuerdo	Recuento	10	6	16
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	27,8%	30,0%	28,6%
	Total	Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

El GE presenta una apuntada Asimetría negativa, al observarse que la caja se sitúa más cercana al valor máximo y la mediana no está centrada ni en el rango ni en el recorrido intercuartílico, situándose más próximo del percentil 75; mientras que el GC, aunque también presenta Asimetría negativa, ésta es más

débil, encontrándose la mediana se sitúa cerca del percentil 25. Se concluye que la concentración en valores más altos es superior en el GE (gráfico 317).



Gráfico 317. Diagrama de cajas y bigotes. Existencia de canales de comunicación. Familias GE y GC

Los valores recogidos en el diagrama de cajas y bigotes hacían presuponer un valor más alto de la media en el GE, como así es y se muestra en el gráfico 318, con una diferencia de 0,27 puntos (tabla 559).

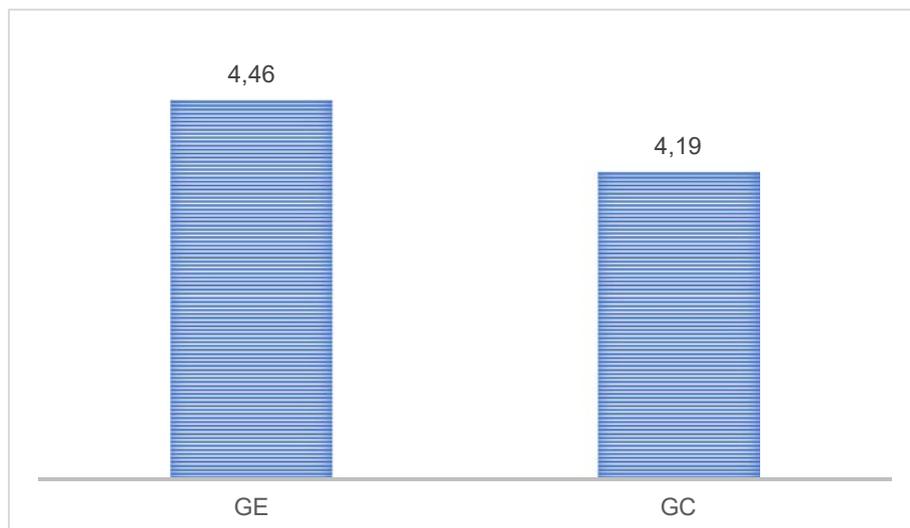


Gráfico 318. Media. Existencia de canales de comunicación. Familias GE y GC.

Tabla 559.

Media. Existencia de canales de comunicación. Familias GE y GC.

Informe

Existencia de canales de comunicación

Grupo Experimental y Grupo Control	Media	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	4,465	35	,5336
Grupo Control	4,186	20	,5434
Total	4,364	55	,5491

Se hace necesario comprobar si esta diferencia de medias es estadísticamente significativa. Se comprueba la normalidad y la homogeneidad de varianzas (tablas 560 y 561) para después proceder con la U de Mann-Whitney (tabla 562), cuyo valor de significación es 0,495. Así pues, se concluye que no hay diferencias significativas en la valoración de los canales de comunicación en los centros de uno y otro grupo. Sin embargo, la *d* de Cohen toma el valor 0,519, lo que indica un efecto moderado en el hecho de aplicar AEE o no hacerlo sobre la comunicación entre los miembros de cada comunidad educativa.

Tabla 560.

Normalidad. Existencia de canales de comunicación. Familias GE y GC.

	Grupo Experimental y Grupo Control	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Existencia de canales de comunicación	Grupo Experimental	,869	35	,001
	Grupo Control	,957	20	,485

Tabla 561.

Homocedasticidad. Existencia de canales de comunicación. Familias GE y GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

Existencia de canales de comunicación		Estadístico de Levene			Sig.
		Levene	gl1	gl2	
Existencia de canales de comunicación	Se basa en la media	,011	1	53	,916
	Se basa en la mediana	,026	1	53	,872
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,026	1	52,389	,872
	Se basa en la media recortada	,000	1	53	,995

Tabla 562.

U de Mann-Whitney. Existencia de canales de comunicación. Familias GE y GC.

Estadísticos de prueba^a

	Existencia de canales de comunicación
U de Mann-Whitney	174,000
W de Wilcoxon	384,000
Z	-,707
Sig. asintótica (bilateral)	,480
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,495 ^b

a. Variable de agrupación: Grupo Experimental y Grupo Control

b. No corregido para empates.

En el gráfico siguiente (gráfico 319 tabla 563) se muestra la distribución de las medias por ciclos. El GE puntúa de forma más elevada que el GC y casi no hay diferencias en la media entre 2º y 3º ciclo. En referencia al GC puede decirse que los familiares del 2º ciclo otorgan puntuaciones más positivas en lo que a canales de comunicación se refiere.

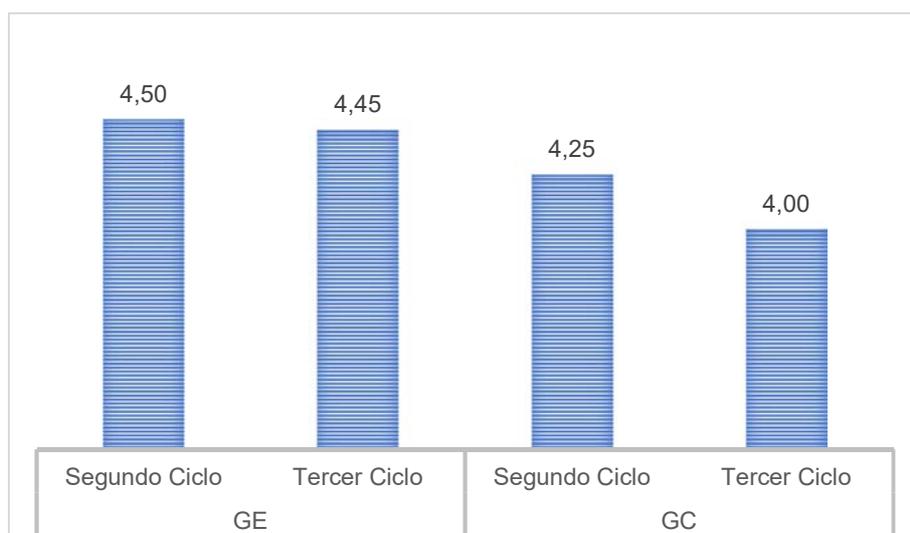


Gráfico 319. Media por ciclos. Existencia de canales de comunicación. Familias GE y GC.

Tabla 563.

Media por ciclos. Existencia de canales de comunicación. Familias GE y GC.

Informe

Existencia de canales de comunicación

Grupo Experimental y Grupo Control	Ciclo	Media	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Segundo Ciclo	4,500	10	,4397
	Tercer Ciclo	4,451	25	,5746
	Total	4,465	35	,5336
Grupo Control	Segundo Ciclo	4,248	15	,4792
	Tercer Ciclo	4,000	5	,7357
	Total	4,186	20	,5434
Total	Segundo Ciclo	4,349	25	,4714
	Tercer Ciclo	4,376	30	,6141
	Total	4,364	55	,5491

Se pretende conocer si el ciclo tiene influencia significativa en la valoración de este indicador. Se procede con el MLM para concluir que no la tiene (tabla 564). Así, el 2º ciclo tiene una puntuación media de 4,34 y que en el 3º ciclo se sitúa en 4,37, valores muy cercanos.

Tabla 564.

MLM ciclos. Existencia de canales de comunicación. Familias GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	53	1670,155	,000
CICLO	1	53	,053	,819

a. Variable dependiente: Forma de resolución de conflictos.

En ambos grupos, tal y como se muestra en el gráfico 320, la valoración de los padres es más baja que la de las madres, por lo que éstos serían más críticos en referencia a la comunicación en su centro educativo. De cualquier forma, en el GE las puntuaciones son más elevadas que en el GC (tabla 565).

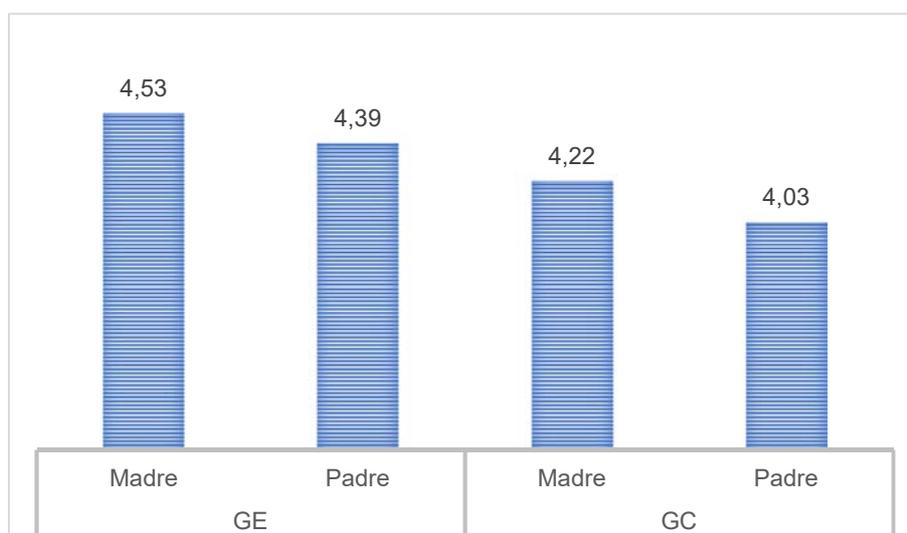


Gráfico 320. Media por parentesco. Existencia de canales de comunicación. Familias GE y GC.

Tabla 565.

Media por parentesco. Existencia de canales de comunicación. Familias GE y GC.

Informe

Existencia de canales de comunicación

Grupo Experimental y Grupo Control	Parentesco	Media	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Madre	4,526	19	,4901
	Padre	4,388	15	,6093
	Total	4,465	34	,5417
Grupo Control	Madre	4,218	15	,5094
	Padre	4,030	3	,9549
	Total	4,187	18	,5711
Total	Madre	4,390	34	,5150
	Padre	4,328	18	,6571
	Total	4,369	52	,5625

Con la intención de comprobar si el parentesco genera una diferencia significativa se lleva a cabo el MLM. El nivel de significación obtenido se aleja tanto de 0,05 que puede concluirse que el hecho de ser padre o madre no marca la diferencia en este indicador (tabla 566).

Tabla 566.

MLM parentesco. Existencia de canales de comunicación. Familias GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	50	1439,752	,000
PARENTESCO	1	50	,093	,762

a. Variable dependiente: Forma de resolución de conflictos.

4.4.6 Existencia de un clima de confianza.

Las valoraciones otorgadas por las familias en este indicador se muestran seguidamente (gráficos 321 a 329 tablas 567 a 575).

31. EXISTE UN CLIMA DE CONFIANZA ENTRE TODOS LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD ESCOLAR (ALUMNADO, DOCENTES, FAMILIAS, VOLUNTARIADO)

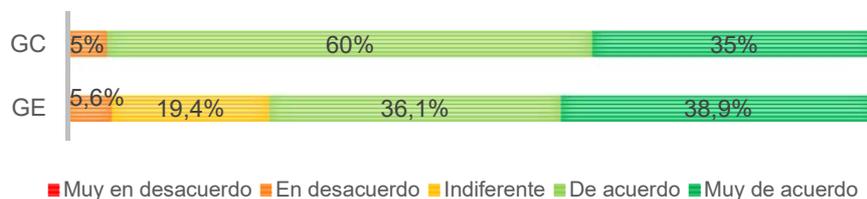


Gráfico 321. Existencia de un clima de confianza 1. Familias GE y GC.

32. LOS PROFESORES Y PROFESORAS CONFÍAN EN SU DIRECTOR/A

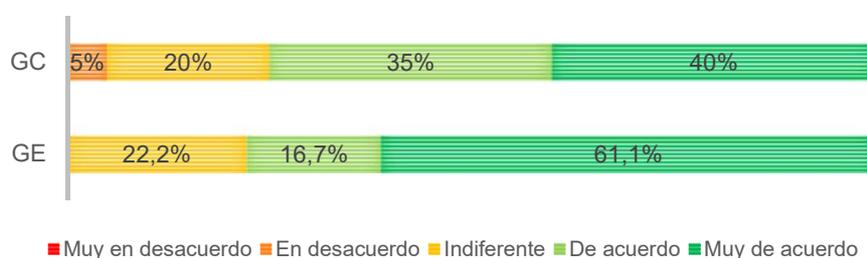


Gráfico 322. Existencia de un clima de confianza 2. Familias GE y GC.

33. LOS PROFESORES Y PROFESORAS CONFÍAN EN LAS FAMILIAS

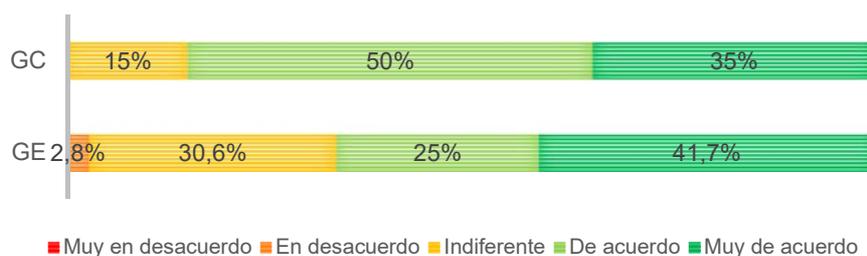


Gráfico 323. Existencia de un clima de confianza 3. Familias GE y GC.



Gráfico 324. Existencia de un clima de confianza 4. Familias GE y GC.



Gráfico 325. Existencia de un clima de confianza 5. Familias GE y GC.



Gráfico 326. Existencia de un clima de confianza 6. Familias GE y GC.



Gráfico 327. Existencia de un clima de confianza 7. Familias GE y GC.



Gráfico 328. Existencia de un clima de confianza 8. Familias GE y GC.



Gráfico 329. Existencia de un clima de confianza 9. Familias GE y GC.

Tabla 567.

Existencia de un clima de confianza 1. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 31. Existe un clima de confianza entre todos los miembros de la comunidad escolar (alumnado, docentes, familias, voluntariado)*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
31. Existe un clima de confianza entre todos los miembros de la comunidad escolar (alumnado, docentes, familias, voluntariado)	En desacuerdo	Recuento	2	1	3
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	5,6%	5,0%	5,4%
	Indiferente	Recuento	7	0	7
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	19,4%	0,0%	12,5%
	De acuerdo	Recuento	13	12	25
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	36,1%	60,0%	44,6%
	Muy de acuerdo	Recuento	14	7	21
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	38,9%	35,0%	37,5%
	Total	Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 568.

Existencia de un clima de confianza 2. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 32. Los profesores y profesoras confían en su director/a*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total
		Grupo Experimental	Grupo Control	
Recuento		0	1	1

32. Los profesores y profesoras confían en su director/a	En desacuerdo	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	5,0%	1,8%
		Recuento	8	4	12
	Indiferente	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	22,2%	20,0%	21,4%
		Recuento	6	7	13
	De acuerdo	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	16,7%	35,0%	23,2%
		Recuento	22	8	30
	Muy de acuerdo	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	61,1%	40,0%	53,6%
		Recuento	36	20	56
	Total	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%
		Recuento			

Tabla 569.

Existencia de un clima de confianza 3. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 33. Los profesores y profesoras confían en las familias*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total		
		Grupo Experimental	Grupo Control			
33. Los profesores y profesoras confían en las familias	En desacuerdo	Recuento	1	0	1	
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	0,0%	1,8%	
	Indiferente	Recuento	11	3	14	
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	30,6%	15,0%	25,0%	
	De acuerdo	Recuento	9	10	19	
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	25,0%	50,0%	33,9%	
			Recuento	15	7	22

	Muy de acuerdo	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	41,7%	35,0%	39,3%
Total		Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 570.

Existencia de un clima de confianza 4. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 34. Los profesores y profesoras confían en los voluntarios/as*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
34. Los profesores y profesoras confían en los voluntarios/as	En desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	0,0%	1,8%
	Indiferente	Recuento	7	14	21
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	19,4%	70,0%	37,5%
	De acuerdo	Recuento	8	4	12
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	22,2%	20,0%	21,4%
	Muy de acuerdo	Recuento	20	2	22
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	55,6%	10,0%	39,3%
	Total	Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 571.

Existencia de un clima de confianza 5. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 35. Los alumnos y alumnas tienen confianza en sus profesores y profesoras.*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
35. Los alumnos y alumnas tienen confianza en sus profesores y profesoras.	Indiferente	Recuento	7	0	7
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	19,4%	0,0%	12,5%
	De acuerdo	Recuento	12	13	25
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	33,3%	65,0%	44,6%
	Muy de acuerdo	Recuento	17	7	24
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	47,2%	35,0%	42,9%
Total	Recuento	36	20	56	
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 572.

Existencia de un clima de confianza 6. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 36. El director/a confía en las familias*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
36. El director/a confía en las familias	Indiferente	Recuento	10	3	13
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	27,8%	15,0%	23,2%
	De acuerdo	Recuento	10	11	21
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	27,8%	55,0%	37,5%

	Muy de acuerdo	Recuento	16	6	22
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	44,4%	30,0%	39,3%
Total		Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 573.

Existencia de un clima de confianza 7. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 37. El director/a confía en los voluntarios y voluntarias*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
37. El director/a confía en los voluntarios y voluntarias	Indiferente	Recuento	7	15	22
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	19,4%	75,0%	39,3%
	De acuerdo	Recuento	9	4	13
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	25,0%	20,0%	23,2%
	Muy de acuerdo	Recuento	20	1	21
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	55,6%	5,0%	37,5%
Total	Recuento	36	20	56	
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 574.

Existencia de un clima de confianza 8. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 38. Los profesores y profesoras de mi hijo/a confían en mí*Grupo Experimental y Grupo Control

Grupo Experimental y Grupo Control	Total
------------------------------------	-------

			Grupo Experimental	Grupo Control	
38. Los profesores y profesoras de mi hijo/a confían en mí	Indiferente	Recuento	4	2	6
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	11,1%	10,0%	10,7%
	De acuerdo	Recuento	9	10	19
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	25,0%	50,0%	33,9%
	Muy de acuerdo	Recuento	23	8	31
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	63,9%	40,0%	55,4%
Total	Recuento	36	20	56	
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 575.

Existencia de un clima de confianza 9. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 39. Yo confío en los profesores y profesoras*Grupo Experimental y Grupo Control

			Grupo Experimental y Grupo Control		Total
			Grupo Experimental	Grupo Control	
39. Yo confío en los profesores y profesoras	Indiferente	Recuento	3	0	3
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	8,3%	0,0%	5,4%
	De acuerdo	Recuento	8	10	18
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	22,2%	50,0%	32,1%
	Muy de acuerdo	Recuento	25	10	35
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	69,4%	50,0%	62,5%
Total	Recuento	36	20	56	

% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%
--	--------	--------	--------

En los 2 grupos destaca la apuntada Asimetría negativa, siendo más frecuentes las puntuaciones en torno a 4 o superiores. La diferencia entre las 2 distribuciones se encuentra en que en el GC la mediana y percentil 25 coinciden en el valor 4, lo que indica que un alto número de casos respondió esta opción en los ítems que miden este indicador, mientras que en el GE el 50% de los casos obtuvieron una puntuación superior a 4,57. (Diagrama de cajas y bigotes, gráfico 330).



Gráfico 330. Diagrama de cajas y bigotes. Existencia de un clima de confianza. Familias GE y GC.

Las medias son muy cercanas, con apenas 0,04 puntos de diferencia (gráfico 331 tabla 576).

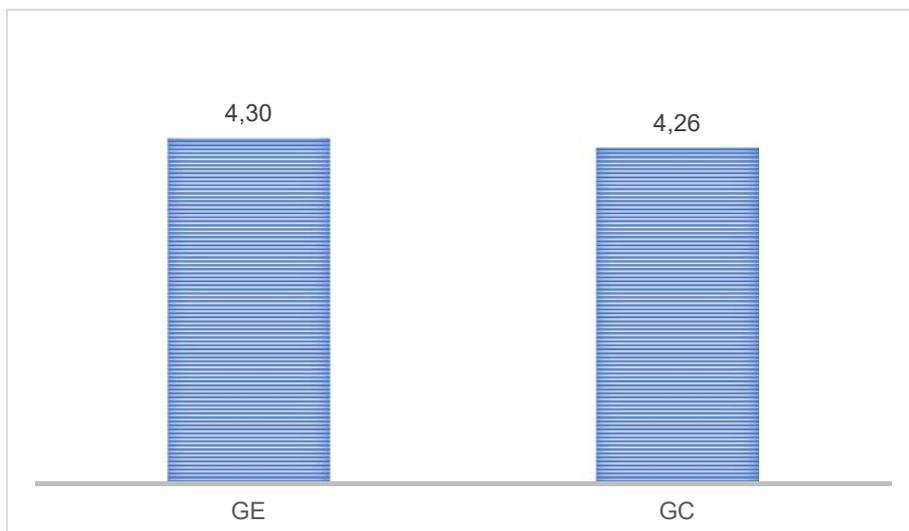


Gráfico 331. Media. Existencia de un clima de confianza. Familias GE y GC.

Tabla 576.

Media. Existencia de un clima de confianza. Familias GE y GC.

Informe

Existencia de un clima de confianza

Grupo Experimental y Grupo Control	Media	Mediana	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	4,302	4,500	36	,6450
Grupo Control	4,264	4,000	20	,5776
Total	4,288	4,429	56	,6167

Se comprueba la normalidad y la homogeneidad (tabla 577 y 578) y se procede con la prueba U de Mann-Whitney cuyo nivel de significación elevado permite afirmar que las diferencias entre ambos grupos no son estadísticamente significativas (tabla 579). La d de Cohen toma un valor de 0,061, lo que indica que no hay efecto significativo en la percepción del clima de confianza. Es decir, aplicar o no las AEE o, lo que es lo mismo, pertenecer al GE o control, no es determinante en este caso.

Tabla 577.

Normalidad. Existencia de un clima de confianza. Familias GE y GC.

Pruebas de normalidad

	Grupo Experimental y Grupo Control	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Existencia de un clima de confianza	Grupo Experimental	,183	36	,004	,877	36	,001
	Grupo Control	,226	20	,008	,889	20	,025

a. Corrección de significación de Lilliefors

Tabla 578.

Homocedasticidad. Existencia de un clima de confianza. Familias GE y GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Existencia de un clima de confianza	Se basa en la media	,758	1	54	,388
	Se basa en la mediana	,489	1	54	,487
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,489	1	53,684	,487
	Se basa en la media recortada	,563	1	54	,456

Tabla 579.

U de Mann-Whitney. Existencia de un clima de confianza. Familias GE y GC.

Estadísticos de prueba^a

Existencia de un clima de confianza	
U de Mann-Whitney	166,500
W de Wilcoxon	376,500
Z	-,916
Sig. asintótica (bilateral)	,360
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,369 ^b

a. Variable de agrupación: Grupo Experimental y
Grupo Control

b. No corregido para empates.

El gráfico 332 recoge que las familias del 3º ciclo del GE puntúan igual que las del 2º ciclo del GC. El 3º ciclo del GC puntúa de forma sensiblemente más

baja que el resto de los familiares, lo que indicaría una menor valoración del clima de confianza en sus centros educativos (tabla 580).

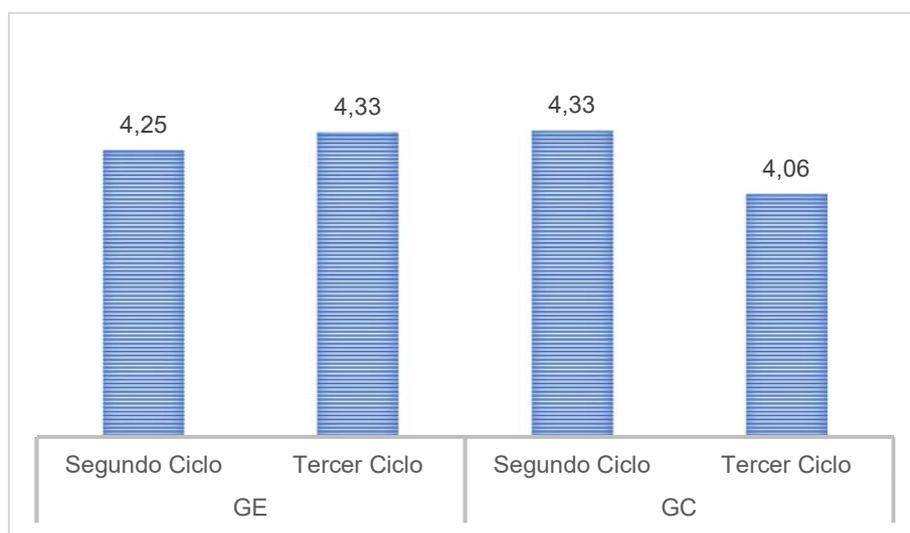


Gráfico 332. Media por ciclos. Existencia de un clima de confianza. Familias GE y GC.

Tabla 580.

Media por ciclos. Existencia de un clima de confianza. Familias GE y GC.

Informe

Existencia de un clima de confianza

Grupo Experimental y Grupo Control		Media	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Segundo Ciclo	4,247	11	,7535
Grupo Experimental	Tercer Ciclo	4,326	25	,6068
Grupo Experimental	Total	4,302	36	,6450
Grupo Control	Segundo Ciclo	4,333	15	,5336
Grupo Control	Tercer Ciclo	4,057	5	,7186
Grupo Control	Total	4,264	20	,5776
Total	Segundo Ciclo	4,297	26	,6233
Total	Tercer Ciclo	4,281	30	,6215
Total	Total	4,288	56	,6167

Ante la necesidad de comprobar si la pertenencia a uno u otro ciclo tiene un efecto significativo en la valoración del presente indicador se procede con el MLM, que indica que este factor no tiene efecto (tabla 581).

Tabla 581.

MLM ciclos. Existencia de un clima de confianza. Familias GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	54	2645,995	,000
CICLO	1	54	,009	,925

a. Variable dependiente: Existencia de un clima de confianza.

Las madres puntúan más alto que los padres, destacando que los padres del GC son quienes más bajo puntúan en este indicador, siendo los más críticos con el clima de confianza en su centro, si bien la puntuación sigue siendo bastante alta (gráfico 333 tabla 582).



Gráfico 333. Media por parentesco. Existencia de un clima de confianza. Familias GE y GC.

Tabla 582.

Media por parentesco. Existencia de un clima de confianza. Familias GE y GC.

Informe

Existencia de un clima de confianza

Grupo Experimental y Grupo Control	Parentesco	Media	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Madre	4,371	20	,5646
	Padre	4,171	15	,7486

	Total	4,286	35	,6473
Grupo Control	Madre	4,314	15	,5296
	Padre	4,000	3	1,0000
	Total	4,262	18	,6026
Total	Madre	4,347	35	,5426
	Padre	4,143	18	,7638
	Total	4,278	53	,6267

Nuevamente se procede con el MLM y, una vez más, el nivel de significación encontrado indica que el factor parentesco no da lugar a diferencias significativas (tabla 583).

Tabla 583.

MLM parentesco. Existencia de un clima de confianza. Familias GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	51	2192,408	,000
PARENTESCO	1	51	1,267	,266

a. Variable dependiente: Existencia de un clima de confianza.

4.4.7 Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio.

La percepción de las familias al respecto del funcionamiento de los colegios y de la labor realizada por los miembros de la comunidad educativa es, en general, muy positiva y así se muestra seguidamente (gráficos 334 a 343 tabla 584 a 593).



Gráfico 334. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 1. Familias GE y GC.

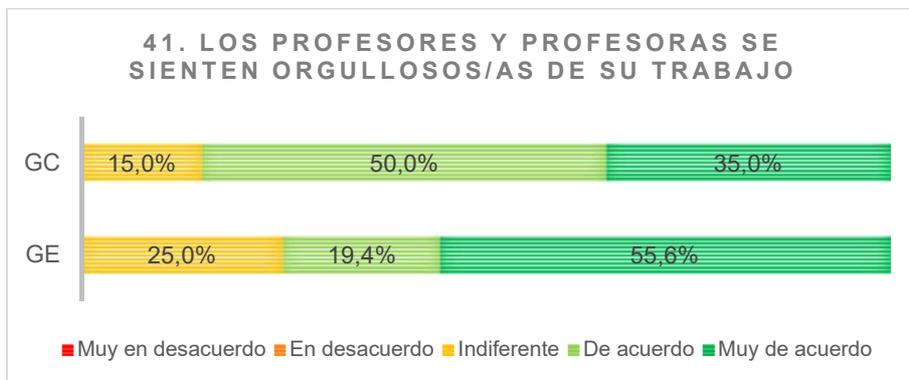


Gráfico 335. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 2. Familias GE y GC.

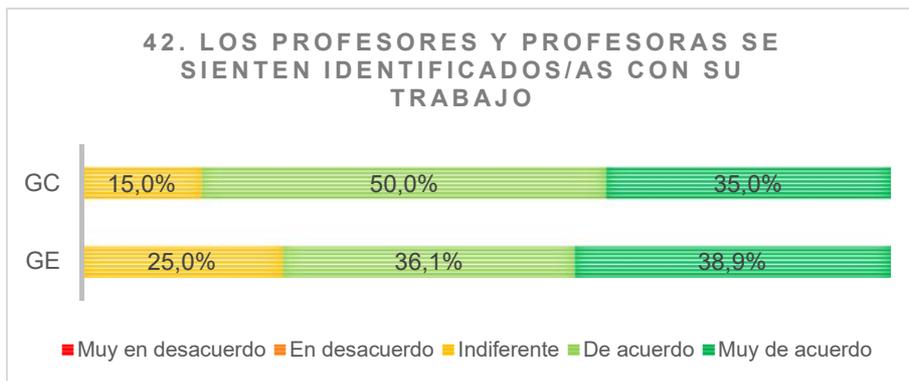


Gráfico 336. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 3. Familias GE y GC.



Gráfico 337. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 4. Familias GE y GC.

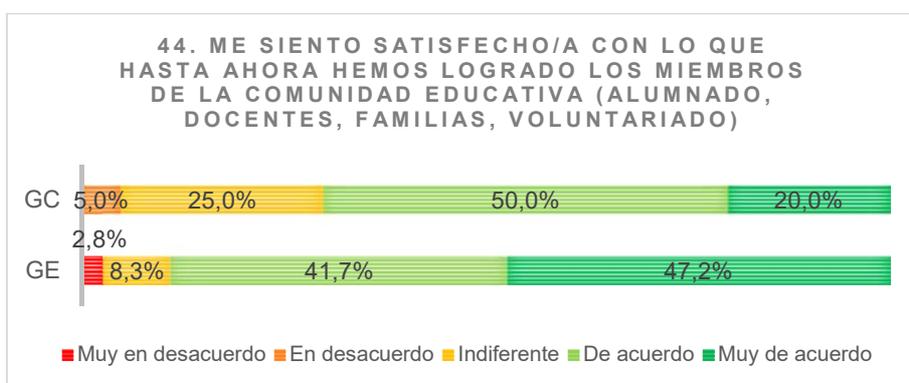


Gráfico 338. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 5. Familias GE y GC.

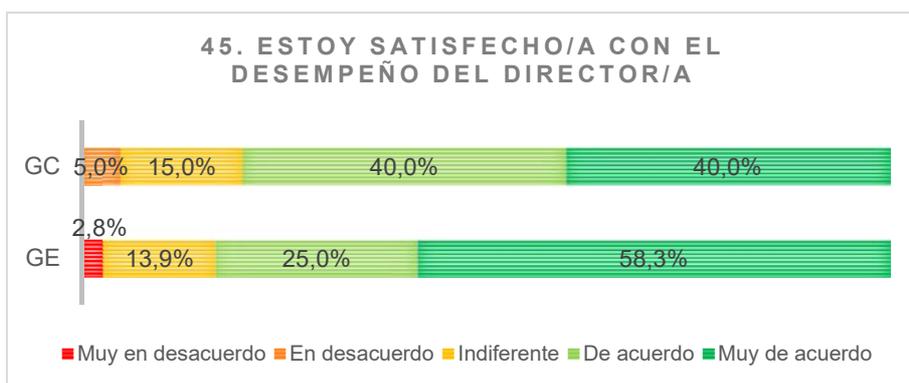


Gráfico 339. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 6. Familias GE y GC.



Gráfico 340. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 7. Familias GE y GC.

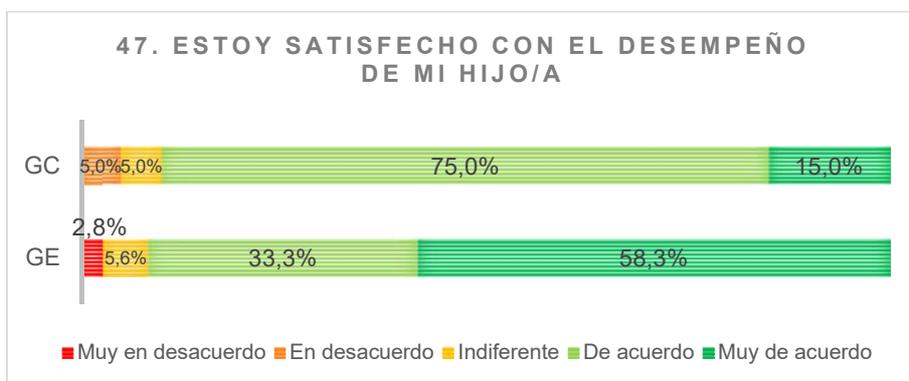


Gráfico 341. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 8. Familias GE y GC.

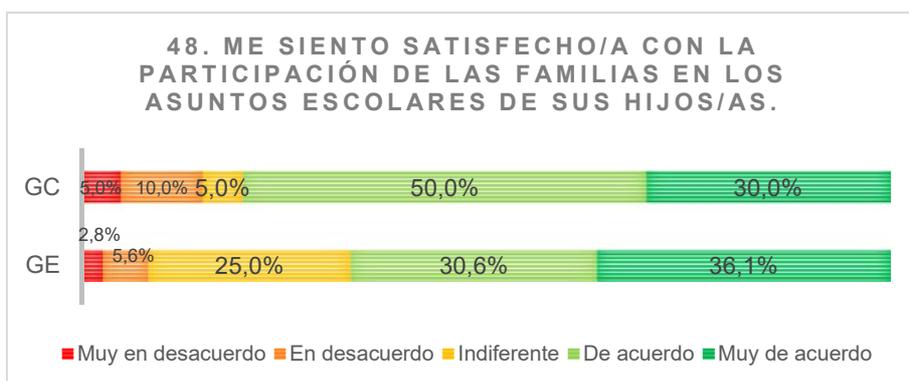


Gráfico 342. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 9. Familias GE y GC.



Gráfico 343. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 10. Familias GE y GC.

Tabla 584.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 1. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 40. El director/a se siente orgulloso/a de su trabajo*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
40. El director/a se siente orgulloso/a de su trabajo	Muy en desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	0,0%	1,8%
	Indiferente	Recuento	6	7	13
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	16,7%	35,0%	23,2%
	De acuerdo	Recuento	9	8	17
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	25,0%	40,0%	30,4%
	Muy de acuerdo	Recuento	20	5	25
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	55,6%	25,0%	44,6%
Total	Recuento	36	20	56	
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 585.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 2. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 41. Los profesores y profesoras se sienten orgullosos/as de su trabajo*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
41. Los profesores y profesoras se sienten orgullosos/as de su trabajo	Indiferente	Recuento	9	3	12
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	25,0%	15,0%	21,4%
	De acuerdo	Recuento	7	10	17
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	19,4%	50,0%	30,4%
	Muy de acuerdo	Recuento	20	7	27
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	55,6%	35,0%	48,2%
Total	Recuento	36	20	56	
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 586.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 3. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 42. Los profesores y profesoras se sienten identificados/as con su trabajo*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
42. Los profesores y profesoras se sienten identificados/as con su trabajo	Indiferente	Recuento	9	3	12
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	25,0%	15,0%	21,4%
	De acuerdo	Recuento	13	10	23

	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	36,1%	50,0%	41,1%
Muy de acuerdo	Recuento	14	7	21
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	38,9%	35,0%	37,5%
Total	Recuento	36	20	56
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 587.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 4. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 43. Me siento orgulloso/a de mi participación*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
43. Me siento orgulloso/a de mi participación	Muy en desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	0,0%	1,8%
	En desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	5,0%	1,8%
	Indiferente	Recuento	5	4	9
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	13,9%	20,0%	16,1%
	De acuerdo	Recuento	13	12	25
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	36,1%	60,0%	44,6%
	Muy de acuerdo	Recuento	17	3	20
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	47,2%	15,0%	35,7%
	Total	Recuento	36	20	56

% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%
--	--------	--------	--------

Tabla 588.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 5. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 44. Me siento satisfecho/a con lo que hasta ahora hemos logrado los miembros de la comunidad educativa (alumnado, docentes, familias, voluntariado)*Grupo Experimental y Grupo Control

			Grupo Experimental y Grupo Control		Total
			Grupo Experimental	Grupo Control	
44. Me siento satisfecho/a con lo que hasta ahora hemos logrado los miembros de la comunidad educativa (alumnado, docentes, familias, voluntariado)	Muy en desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	0,0%	1,8%
	En desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	5,0%	1,8%
	Indiferente	Recuento	3	5	8
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	8,3%	25,0%	14,3%
	De acuerdo	Recuento	15	10	25
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	41,7%	50,0%	44,6%
	Muy de acuerdo	Recuento	17	4	21
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	47,2%	20,0%	37,5%
	Total	Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 589.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 6. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 45. Estoy satisfecho/a con el desempeño del director/a*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
45. Estoy satisfecho/a con el desempeño del director/a	Muy en desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	0,0%	1,8%
	En desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	5,0%	1,8%
	Indiferente	Recuento	5	3	8
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	13,9%	15,0%	14,3%
	De acuerdo	Recuento	9	8	17
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	25,0%	40,0%	30,4%
	Muy de acuerdo	Recuento	21	8	29
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	58,3%	40,0%	51,8%
	Total	Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 590.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 7. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 46. Me siento satisfecho/a con el trabajo que desarrollan los profesores y profesoras en general*Grupo Experimental y Grupo Control

Grupo Experimental y Grupo Control	Total
---------------------------------------	-------

			Grupo Experimental	Grupo Control	
46. Me siento satisfecho/a con el trabajo que desarrollan los profesores y profesoras en general	En desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	0,0%	1,8%
	Indiferente	Recuento	3	0	3
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	8,3%	0,0%	5,4%
	De acuerdo	Recuento	11	11	22
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	30,6%	55,0%	39,3%
	Muy de acuerdo	Recuento	21	9	30
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	58,3%	45,0%	53,6%
	Total	Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 591.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 8. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 47. Estoy satisfecho con el desempeño de mi hijo/a*Grupo Experimental y Grupo Control

			Grupo Experimental y Grupo Control		Total
			Grupo Experimental	Grupo Control	
47. Estoy satisfecho con el desempeño de mi hijo/a	Muy en desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	0,0%	1,8%
	En desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	5,0%	1,8%
	Indiferente	Recuento	2	1	3
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control			

		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	5,6%	5,0%	5,4%
	De acuerdo	Recuento	12	15	27
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	33,3%	75,0%	48,2%
	Muy de acuerdo	Recuento	21	3	24
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	58,3%	15,0%	42,9%
Total		Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 592.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 9. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 48. Me siento satisfecho/a con la participación de las familias en los asuntos escolares de sus hijos/as. *Grupo Experimental y Grupo Control

			Grupo Experimental y Grupo Control		Total
			Grupo Experimental	Grupo Control	
48. Me siento satisfecho/a con la participación de las familias en los asuntos escolares de sus hijos/as.	Muy en desacuerdo	Recuento	1	1	2
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	5,0%	3,6%
	En desacuerdo	Recuento	2	2	4
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	5,6%	10,0%	7,1%
	Indiferente	Recuento	9	1	10
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	25,0%	5,0%	17,9%
	De acuerdo	Recuento	11	10	21
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	30,6%	50,0%	37,5%
	Muy de acuerdo	Recuento	13	6	19

	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	36,1%	30,0%	33,9%
Total	Recuento	36	20	56
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 593.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 10. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 49. Estoy satisfecho/a con el trabajo que he realizado en este colegio*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
49. Estoy satisfecho/a con el trabajo que he realizado en este colegio	Muy en desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	0,0%	1,8%
	En desacuerdo	Recuento	1	2	3
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	10,0%	5,4%
	Indiferente	Recuento	5	3	8
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	13,9%	15,0%	14,3%
	De acuerdo	Recuento	12	10	22
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	33,3%	50,0%	39,3%
	Muy de acuerdo	Recuento	17	5	22
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	47,2%	25,0%	39,3%
	Total	Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Se observa en el diagrama de cajas y bigotes (gráfico 344) una mayor concentración de valores altos en el GE, en el que el 50% de los familiares puntúan por encima de 4,45. La mediana de este grupo coincide con el percentil 75 del GC.

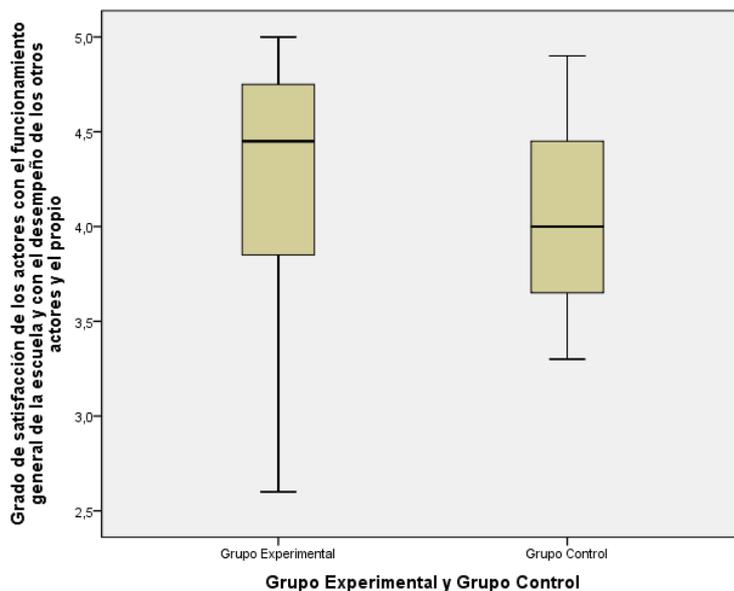


Gráfico 344. Diagrama de cajas y bigotes. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias GE y GC.

Las medias de GE y GC son elevadas, tal y como se muestra en el gráfico 345 (tabla 594). No obstante, la media del primer grupo supera en 0,23 a la del GC.

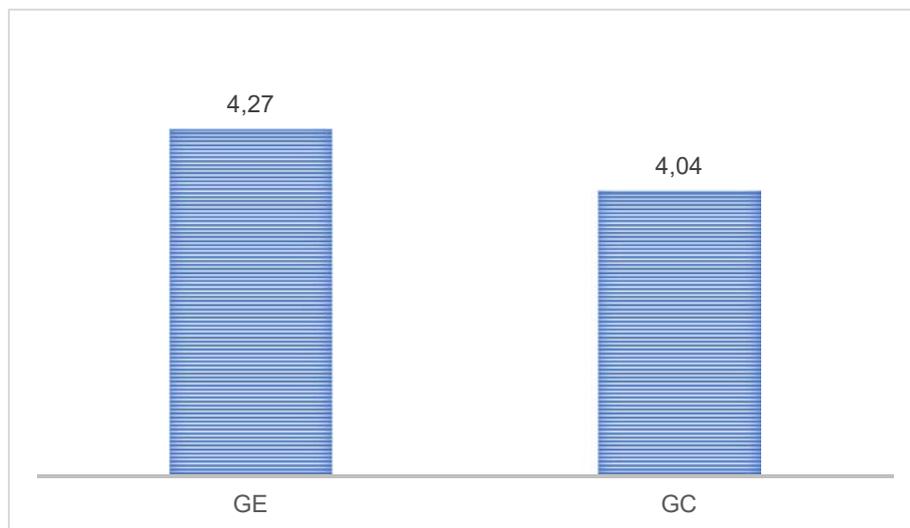


Gráfico 345. Media. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias GE y GC.

Tabla 594.

Media. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias GE y GC.

Informe

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio

Grupo Experimental y Grupo Control	Media	Mediana	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	4,267	4,450	36	,6352
Grupo Control	4,040	4,000	20	,4604
Total	4,186	4,100	56	,5848

No hay normalidad y aunque sí hay homogeneidad de varianzas (tablas 595 y 596), se procede con la U de Mann-Whitney (tabla 597) que arroja un nivel de significación de 0,183, lo que implica que no hay diferencias significativas en las puntuaciones medias de GE y GC de este indicador. La aplicación de las AEE, propia de los centros del GE, tiene un efecto moderadamente bajo en la percepción del funcionamiento del centro y del desempeño de los distintos miembros del mismo, dado que el valor de la d de Cohen= 0,392.

Tabla 595.

Normalidad. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias GE y GC.

	Grupo Experimental y Grupo Control	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio	Grupo Experimental	,923	36	,015
	Grupo Control	,947	20	,320

Tabla 596.

Homocedasticidad. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias GE y GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio	Se basa en la media	3,350	1	54	,073
	Se basa en la mediana	2,631	1	54	,111
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	2,631	1	50,156	,111
	Se basa en la media recortada	3,120	1	54	,083

Tabla 597.

U de Mann-Whitney. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias GE y GC.

Estadísticos de prueba^a

	Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio
U de Mann-Whitney	150,500
W de Wilcoxon	360,500
Z	-1,344
Sig. asintótica (bilateral)	,179
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,183 ^b

- a. Variable de agrupación: Grupo Experimental y Grupo Control
- b. No corregido para empates.

En el gráfico 346 (tabla 598) se muestra que la puntuación media del 2º ciclo de GE y GC es igual siendo, además, muy similar a la del 3º ciclo del GC. Destaca la mejor valoración de los familiares del 3º ciclo del GE, quienes serían, por tanto, los más satisfechos en el funcionamiento del centro y en el desempeño de las tareas de cada uno de sus miembros.

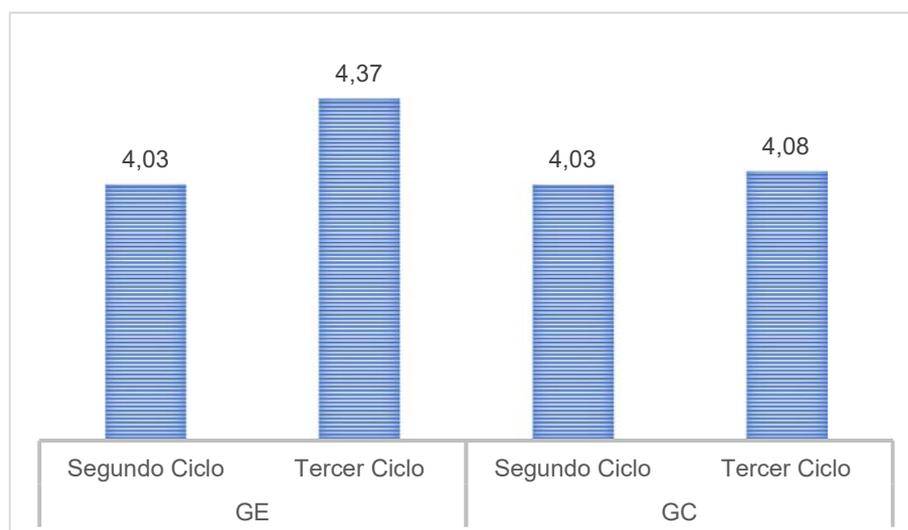


Gráfico 346. Media por ciclos. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias GE y GC.

Tabla 598.

Media por ciclos. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias GE y GC.

Informe

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio

Grupo Experimental y Grupo Control	Ciclo	Media	Mediana	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Segundo Ciclo	4,027	4,100	11	,7185

	Tercer Ciclo	4,372	4,500	25	,5792
	Total	4,267	4,450	36	,6352
Grupo Control	Segundo Ciclo	4,027	4,000	15	,4317
	Tercer Ciclo	4,080	3,800	5	,5933
	Total	4,040	4,000	20	,4604
Total	Segundo Ciclo	4,027	4,000	26	,5575
	Tercer Ciclo	4,323	4,500	30	,5817
	Total	4,186	4,100	56	,5848

Se procede con el MLM. El nivel de significación encontrado es de 0,058, por tanto, asumiendo un nivel de error de 0,05, se debe rechazar que existan diferencias significativas en la valoración del indicador debidas al factor ciclo, si bien al superarse ligeramente el nivel de error, es destacable la superior puntuación media del 3º ciclo del GC (tabla 599).

Tabla 599.

MLM ciclos. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	54	2982,373	,000
CICLO	1	54	3,758	,058

a. Variable dependiente: Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio.

Por último, el gráfico 347 muestra las medias otorgadas por parentesco. Así, se observa que la valoración media de padres y madres del GC es prácticamente la misma, mientras que es destacable la mayor valoración de las madres del GE (tabla 600).

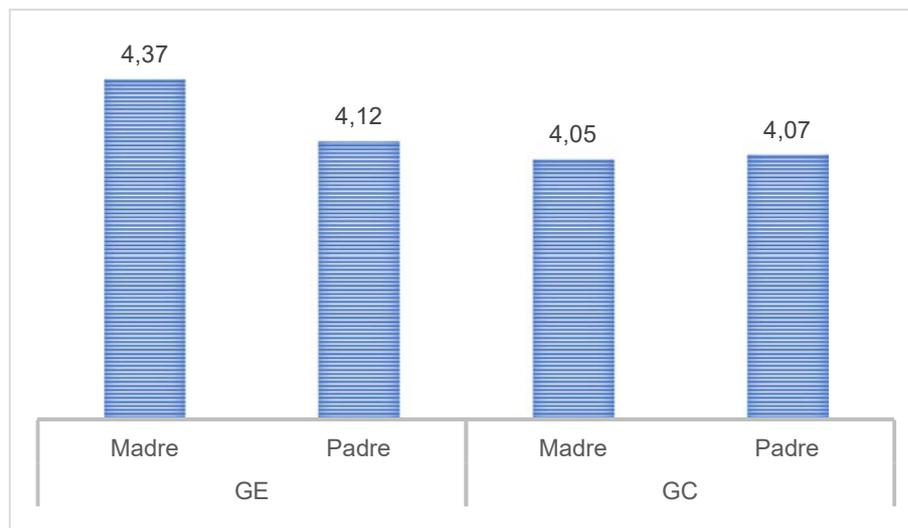


Gráfico 347. Media por parentesco. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias GE y GC.

Tabla 600.

Media por parentesco. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias GE y GC.

Informe

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio

Grupo Experimental y Grupo Control		Parentesco	Media	Mediana	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Madre		4,370	4,550	20	,5750
	Padre		4,120	4,300	15	,7213
	Total		4,263	4,500	35	,6440
Grupo Control	Madre		4,047	4,000	15	,4809
	Padre		4,067	4,000	3	,6028
	Total		4,050	4,000	18	,4829
Total	Madre		4,231	4,100	35	,5535
	Padre		4,111	4,150	18	,6868
	Total		4,191	4,100	53	,5982

De cualquier forma, y de acuerdo con el nivel de significación que arroja el MLM (tabla 601), cuyo valor es 0,493, se concluye que las diferencias en la valoración de este indicador no dependen del parentesco.

Tabla 601.

MLM parentesco. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	51	2288,920	,000
PARENTESCO	1	51	,476	,493

a. Variable dependiente: Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio.

4.4.8 Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado.

Las familias del GE otorgan en todos los ítems la valoración “Muy de acuerdo” en mayor proporción que las del GC, es decir, se muestran más satisfechas con el cumplimiento de sus expectativas en referencia al colegio de sus hijos e hijas. No obstante, las valoraciones “Muy de acuerdo” y, sobre todo “De acuerdo” son también muy abundantes entre los familiares del GC. Ambos grupos consideran que el director, las familias, los docentes y sus propios hijos e hijas han cumplido con lo esperado. El mayor peso de puntuación negativa (15%) lo otorga el GC al primero de los ítems, en referencia a la consecución de los resultados esperados al inicio de curso (gráficos 348 a 353, tablas 602 a 607). El último ítem del presente indicador, referido al voluntariado, se extrae del cálculo de las pruebas estadísticas que se realizan seguidamente.



Gráfico 348. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 1. Familias GE y GC.



Gráfico 349. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 2. Familias GE y GC.



Gráfico 350. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 3. Familias GE y GC.



Gráfico 351. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 4. Familias GE y GC.

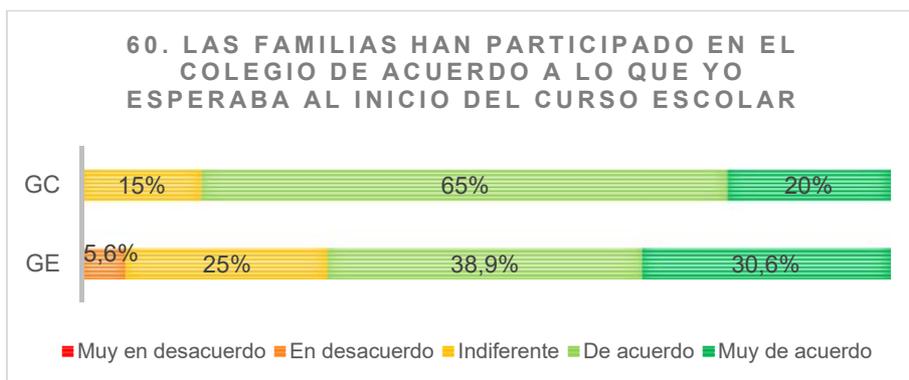


Gráfico 352. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 5. Familias GE y GC.

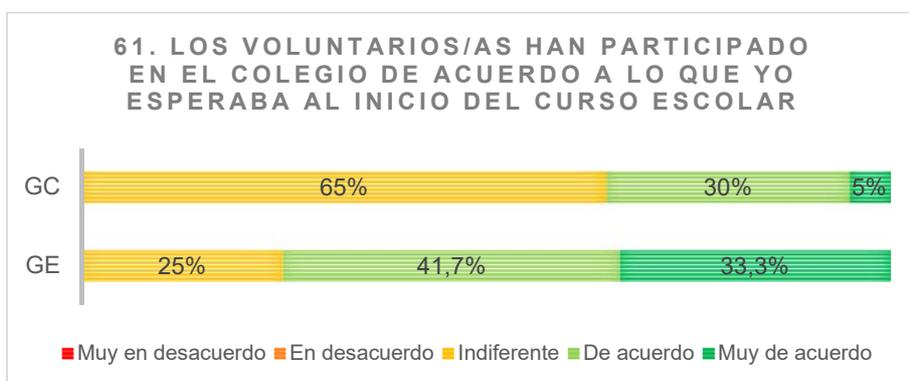


Gráfico 353. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 6. Familias GE y GC.

Tabla 602.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 1. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 56. Se han dado los resultados que yo esperaba al inicio del curso escolar*Grupo Experimental y Grupo Control

			Grupo Experimental y Grupo Control		Total
			Grupo Experimental	Grupo Control	
56. Se han dado los resultados que yo esperaba al inicio del curso escolar	En desacuerdo	Recuento	4	3	7
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	11,1%	15,0%	12,5%
	Indiferente	Recuento	4	1	5
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	11,1%	5,0%	8,9%
	De acuerdo	Recuento	13	14	27
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	36,1%	70,0%	48,2%
	Muy de acuerdo	Recuento	15	2	17
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	41,7%	10,0%	30,4%
	Total	Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 603.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 2. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 57. El director/a ha cumplido con lo que yo esperaba de su trabajo*Grupo Experimental y Grupo Control

			Grupo Experimental y Grupo Control		Total
			Grupo Experimental	Grupo Control	
57. El director/a ha cumplido con lo que yo esperaba de su trabajo	Muy en desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	5,0%	1,8%

Indiferente	Recuento	7	5	12
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	19,4%	25,0%	21,4%
De acuerdo	Recuento	12	7	19
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	33,3%	35,0%	33,9%
Muy de acuerdo	Recuento	17	7	24
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	47,2%	35,0%	42,9%
Total	Recuento	36	20	56
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 604.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 3. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 58. Los profesores y profesoras han cumplido con lo que yo esperaba de su trabajo*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
58. Los profesores y profesoras han cumplido con lo que yo esperaba de su trabajo	En desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	5,0%	1,8%
Indiferente	Recuento	3	1	4	
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	8,3%	5,0%	7,1%	
De acuerdo	Recuento	14	12	26	
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	38,9%	60,0%	46,4%	
Muy de acuerdo	Recuento	19	6	25	
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	52,8%	30,0%	44,6%	

Total	Recuento	36	20	56
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 605.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 4. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 59. Mi hijo/a ha cumplido con lo que yo esperaba que aprendiera en este año*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
59. Mi hijo/a ha cumplido con lo que yo esperaba que aprendiera en este año	Muy en desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	0,0%	1,8%
	En desacuerdo	Recuento	3	1	4
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	8,3%	5,0%	7,1%
	Indiferente	Recuento	5	0	5
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	13,9%	0,0%	8,9%
	De acuerdo	Recuento	9	17	26
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	25,0%	85,0%	46,4%
	Muy de acuerdo	Recuento	18	2	20
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	50,0%	10,0%	35,7%
	Total	Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 606.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 5. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 60. Las familias han participado en el colegio de acuerdo a lo que yo esperaba al inicio del curso escolar*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
60. Las familias han participado en el colegio de acuerdo a lo que yo esperaba al inicio del curso escolar	En desacuerdo	Recuento	2	0	2
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	5,6%	0,0%	3,6%
	Indiferente	Recuento	9	3	12
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	25,0%	15,0%	21,4%
	De acuerdo	Recuento	14	13	27
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	38,9%	65,0%	48,2%
	Muy de acuerdo	Recuento	11	4	15
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	30,6%	20,0%	26,8%
	Total	Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 607.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 6. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 61. Los voluntarios/as han participado en el colegio de acuerdo a lo que yo esperaba al inicio del curso escolar*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total
		Grupo Experimental	Grupo Control	
Indiferente	Recuento	9	13	22

61. Los voluntarios/as han participado en el colegio de acuerdo a lo que yo esperaba al inicio del curso escolar		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	25,0%	65,0%	39,3%
	De acuerdo	Recuento	15	6	21
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	41,7%	30,0%	37,5%
	Muy de acuerdo	Recuento	12	1	13
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	33,3%	5,0%	23,2%
	Total	Recuento	36	20	56
% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control		100,0%	100,0%	100,0%	

Se muestra seguidamente el diagrama de cajas y bigotes del presente indicador (gráfico 354). En el GE la caja muestra un mayor tamaño, lo que indica una mayor variabilidad en las respuestas que en el GC, donde la caja muestra un tamaño menor. Así pues, en el GE el rango de respuestas toma valores desde 2,75 hasta 5, mientras que en el GC las respuestas se encuentran (salvo 3 casos atípicos) en torno a 3,5 y 4,5. La mediana del GE coincide con el percentil 75 del GC.

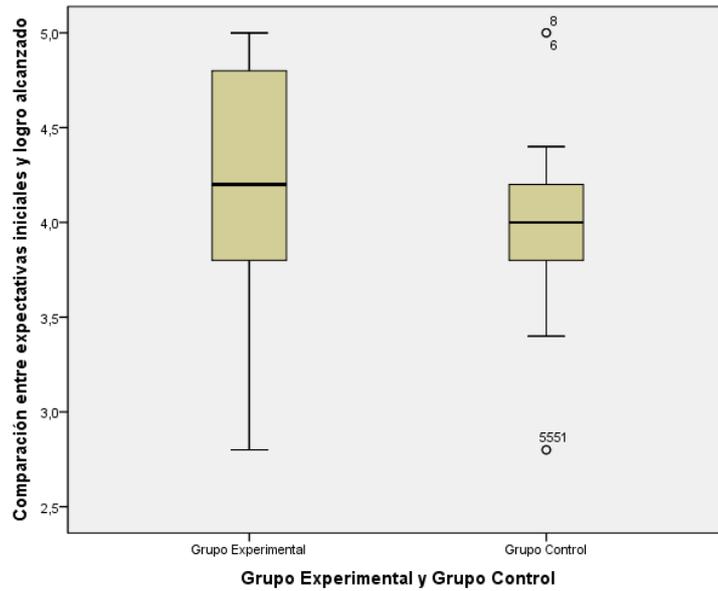


Gráfico 354. Diagrama de cajas y bigotes. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias GE y GC.

Se calculan las medias de ambos grupos, que se muestran en el gráfico 355. Así puede observarse que el valor de las mismas es cercano, si bien algo superior en el GE (tabla 608).

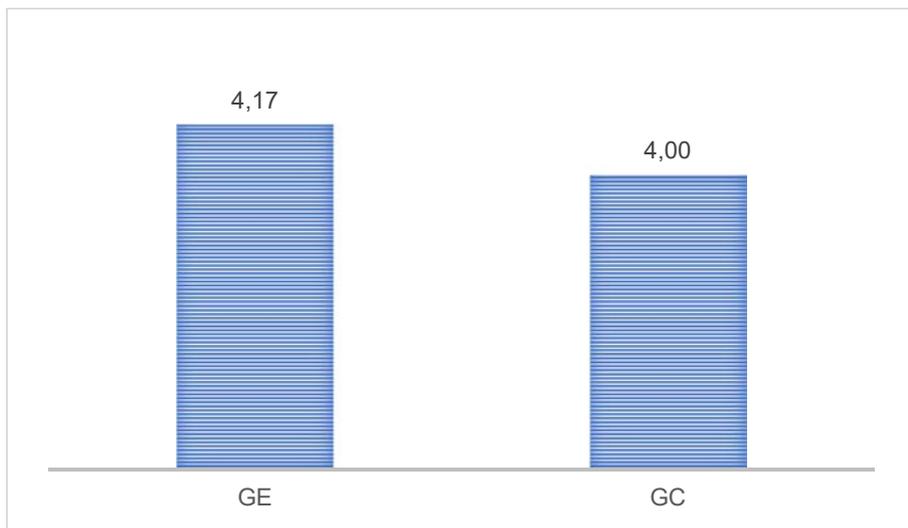


Gráfico 355. Media. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias GE y GC.

Tabla 608.

Media. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias GE y GC

Informe

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado

Grupo Experimental y Grupo Control	Media	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	4,172	36	,6898
Grupo Control	4,000	16	,2733
Total	4,119	52	,5957

No hay normalidad ni homogeneidad de varianzas (tablas 609 y 610), por lo que se procede a comprobar si la diferencia de medias es estadísticamente significativa con la prueba U de Mann-Whitney. El nivel de significación encontrado, cercano a 1, implica que no las hay (tabla 611). No obstante, la d de Cohen toma un valor de 0,288, que resulta paradójico en relación con el alto nivel de significación de la prueba previa.

Tabla 609.

Normalidad. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias GE y GC.

Pruebas de normalidad

	Grupo Experimental y Grupo Control	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado	Grupo Experimental	,152	36	,035	,907	36	,005
	Grupo Control	,188	16	,136	,939	16	,333

a. Corrección de significación de Lilliefors

Tabla 610.

Homocedasticidad. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias GE y GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Se basa en la media	13,206	1	50	,001
Se basa en la mediana	12,397	1	50	,001

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado	Se basa en la mediana y con gl ajustado	12,397	1	40,800	,001
	Se basa en la media recortada	12,314	1	50	,001

Tabla 611.

U de Mann-Whitney. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias GE y GC.

Estadísticos de prueba^a

	Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado
U de Mann-Whitney	195,500
W de Wilcoxon	405,500
Z	-,123
Sig. asintótica (bilateral)	,902
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,904 ^b

a. Variable de agrupación: Grupo Experimental y Grupo Control

b. No corregido para empates.

El gráfico 356 en el que se muestra la media por ciclos, se puede observar que los familiares del GC obtienen un mismo valor de la media. En el GE hay una diferencia bastante sensible entre el 2º y el 3º ciclo, siendo las familias del 3º ciclo de este grupo quienes se muestran más satisfechas en cuanto al cumplimiento de expectativas se refiere (tabla 612).

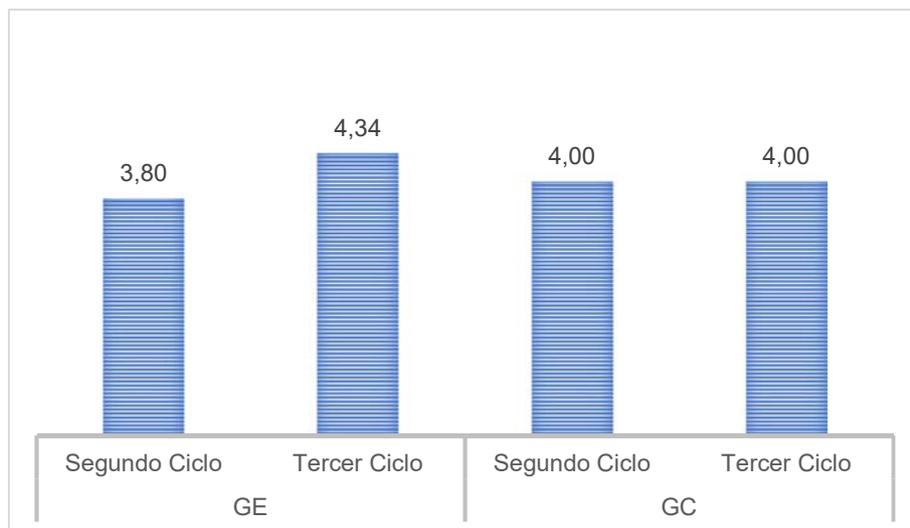


Gráfico 356. Media por ciclos. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias GE y GC.

Tabla 612.

Media por ciclos. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias GE y GC.

Informe

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado

Grupo Experimental y Grupo Control	Ciclo	Media	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Segundo Ciclo	3,800	11	,7376
	Tercer Ciclo	4,336	25	,6130
	Total	4,172	36	,6898
Grupo Control	Segundo Ciclo	4,000	13	,2944
	Tercer Ciclo	4,000	3	,2000
	Total	4,000	16	,2733
Total	Segundo Ciclo	3,908	24	,5405
	Tercer Ciclo	4,300	28	,5900
	Total	4,119	52	,5957

El nivel de significación, 0,017, obtenido al realizar el MLM (tabla 613) implica que el ciclo sí tiene un efecto significativo en la valoración de este indicador, de tal manera que, a nivel global, el 3º ciclo es el que valora de forma más positiva las expectativas sobre la escuela y su posterior cumplimiento.

Tabla 613.

MLM ciclos. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	50	2701,007	,000
CICLO	1	50	6,150	,017

a. Variable dependiente: Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado.

Los padres de ambos grupos puntúan más alto que las madres, especialmente los del GE. Es destacable que las madres del GE y los padres del GC puntúan de forma prácticamente igual, siendo la media 0,03 puntos superior en los padres (gráfico 357 tabla 614).



Gráfico 357. Media por parentesco. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias GE y GC.

Tabla 614.

Media por parentesco. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias GE y GC.

Informe

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado

Grupo Experimental y Grupo Control	Parentesco	Media	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Madre	4,130	20	,7116

	Padre	4,227	15	,7045
	Total	4,171	35	,6998
Grupo Control	Madre	3,967	12	,3055
	Padre	4,100	2	,1414
	Total	3,986	14	,2878
Total	Madre	4,069	32	,5916
	Padre	4,212	17	,6613
	Total	4,118	49	,6136

El MLM (tabla 615) nos muestra que el parentesco no tiene un efecto significativo en la valoración del indicador “Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado”.

Tabla 615.

MLM parentesco. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	47	2004,771	,000
PARENTESCO	1	47	,598	,443

a. Variable dependiente: Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado.

4.4.9 Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño.

Las familias del GE muestran una mayor satisfacción hacia el reconocimiento a los miembros de la comunidad educativa por las tareas realizadas. Así, puntúan más alto en el reconocimiento al desempeño del director, de los docentes, del alumnado, de las familias y suya propia. También en cuanto a voluntariado se refiere, si bien es sabido que en los colegios del GC no hay voluntarios/as de forma habitual. Es por ello, que se extrae el ítem 54 de los cálculos realizados en este indicador (gráficos 358 a 363 tablas 616 a 621).



Gráfico 358. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 1. Familias GE y GC.



Gráfico 359. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 2. Familias GE y GC.

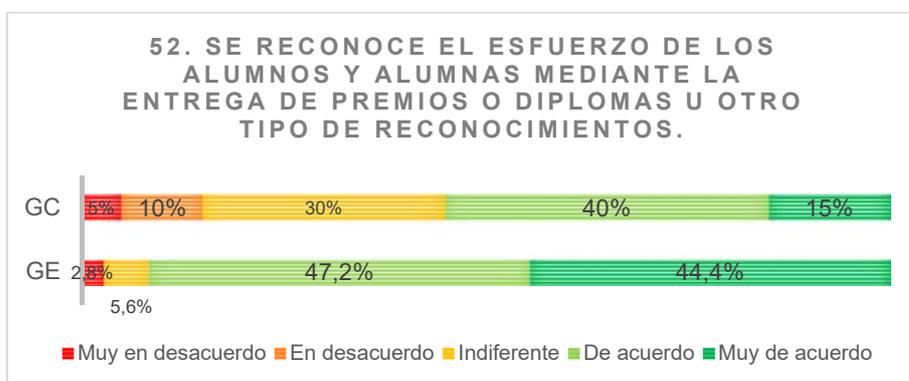


Gráfico 360. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 3. Familias GE y GC.

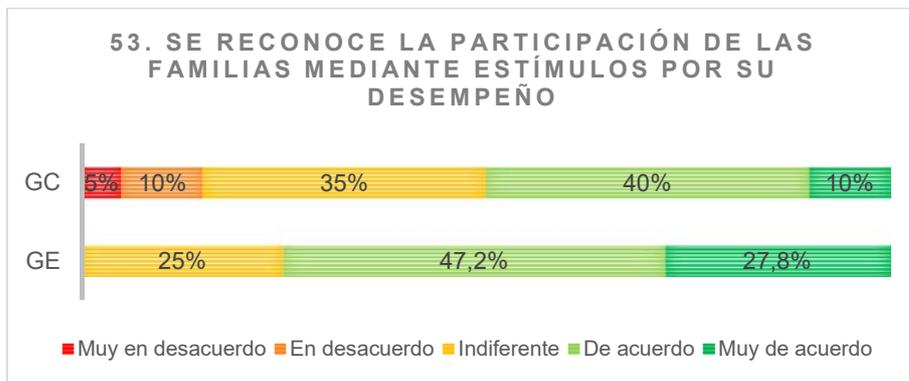


Gráfico 361. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 4. Familias GE y GC.

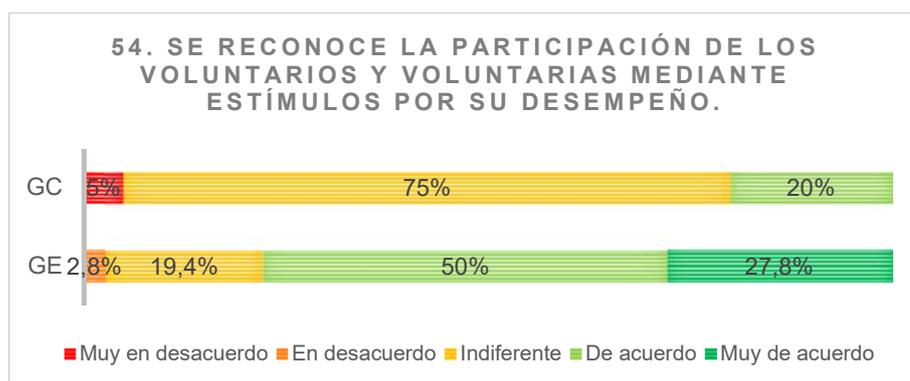


Gráfico 362. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 5. Familias GE y GC.

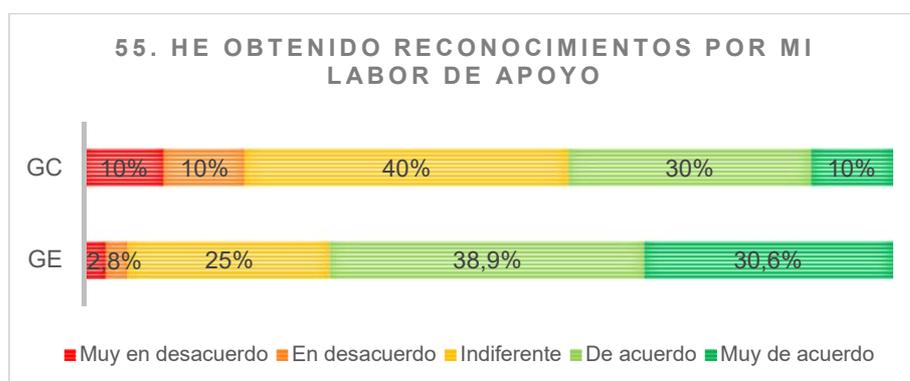


Gráfico 363. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 6. Familias GE y GC.

Tabla 616.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 1. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 50. Se reconoce el trabajo del director/a*Grupo Experimental y Grupo Control

				Grupo Experimental y Grupo Control		Total
				Grupo Experimental	Grupo Control	
50. Se reconoce el trabajo del director/a	Muy en desacuerdo	Recuento	0	1	1	
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	5,0%	1,8%	
	En desacuerdo	Recuento	1	1	2	
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	5,0%	3,6%	
	Indiferente	Recuento	3	5	8	

		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	8,3%	25,0%	14,3%
	De acuerdo	Recuento	12	7	19
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	33,3%	35,0%	33,9%
	Muy de acuerdo	Recuento	20	6	26
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	55,6%	30,0%	46,4%
Total		Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 617.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 2. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 51. Se reconoce la labor de los profesores y profesoras mediante estímulos por su desempeño.*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total		
		Grupo Experimental	Grupo Control			
51. Se reconoce la labor de los profesores y profesoras mediante estímulos por su desempeño.	En desacuerdo	Recuento	0	2	2	
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	10,0%	3,6%	
	Indiferente	Recuento	5	5	10	
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	13,9%	25,0%	17,9%	
	De acuerdo	Recuento	13	10	23	
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	36,1%	50,0%	41,1%	
	Muy de acuerdo	Recuento	18	3	21	
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	50,0%	15,0%	37,5%	
	Total		Recuento	36	20	56

% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%
--	--------	--------	--------

Tabla 618.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 3. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 52. Se reconoce el esfuerzo de los alumnos y alumnas mediante la entrega de premios o diplomas u otro tipo de reconocimientos. *Grupo Experimental y Grupo Control

			Grupo Experimental y Grupo Control		Total
			Grupo Experimental	Grupo Control	
52. Se reconoce el esfuerzo de los alumnos y alumnas mediante la entrega de premios o diplomas u otro tipo de reconocimientos.	Muy en desacuerdo	Recuento	1	1	2
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	5,0%	3,6%
	En desacuerdo	Recuento	0	2	2
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	10,0%	3,6%
	Indiferente	Recuento	2	6	8
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	5,6%	30,0%	14,3%
	De acuerdo	Recuento	17	8	25
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	47,2%	40,0%	44,6%
	Muy de acuerdo	Recuento	16	3	19
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	44,4%	15,0%	33,9%
	Total	Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 619.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 4. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 53. Se reconoce la participación de las familias mediante estímulos por su desempeño*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
53. Se reconoce la participación de las familias mediante estímulos por su desempeño	Muy en desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	5,0%	1,8%
	En desacuerdo	Recuento	0	2	2
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	10,0%	3,6%
	Indiferente	Recuento	9	7	16
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	25,0%	35,0%	28,6%
	De acuerdo	Recuento	17	8	25
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	47,2%	40,0%	44,6%
	Muy de acuerdo	Recuento	10	2	12
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	27,8%	10,0%	21,4%
	Total	Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 620.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 5. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 54. Se reconoce la participación de los voluntarios y voluntarias mediante estímulos por su desempeño. *Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total
		Grupo Experimental	Grupo Control	

54. Se reconoce la participación de los voluntarios y voluntarias mediante estímulos por su desempeño.	Muy en desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	5,0%	1,8%
	En desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	0,0%	1,8%
	Indiferente	Recuento	7	15	22
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	19,4%	75,0%	39,3%
	De acuerdo	Recuento	18	4	22
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	50,0%	20,0%	39,3%
	Muy de acuerdo	Recuento	10	0	10
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	27,8%	0,0%	17,9%
	Total	Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 621.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 6. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 55. He obtenido reconocimientos por mi labor de apoyo*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
55. He obtenido reconocimientos por mi labor de apoyo	Muy en desacuerdo	Recuento	1	2	3
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	10,0%	5,4%
	En desacuerdo	Recuento	1	2	3
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	10,0%	5,4%

Indiferente	Recuento	9	8	17
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	25,0%	40,0%	30,4%
De acuerdo	Recuento	14	6	20
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	38,9%	30,0%	35,7%
Muy de acuerdo	Recuento	11	2	13
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	30,6%	10,0%	23,2%
Total	Recuento	36	20	56
	% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

La principal diferencia entre ambas distribuciones es la menor variabilidad de la puntuación del indicador en el GE, encontrándose que las familias han valorado este indicador con puntuaciones superiores a 3,1. En el GC el rango es mayor y, por tanto, también su variabilidad con puntuaciones desde 1,8 y el valor máximo de 5. El percentil 25 del GE coincide con el percentil 75 del GC en torno al valor 4, es decir, mientras en el primer grupo el 75 % superan este valor en el segundo sólo lo superan un 25 % (gráfico 364).

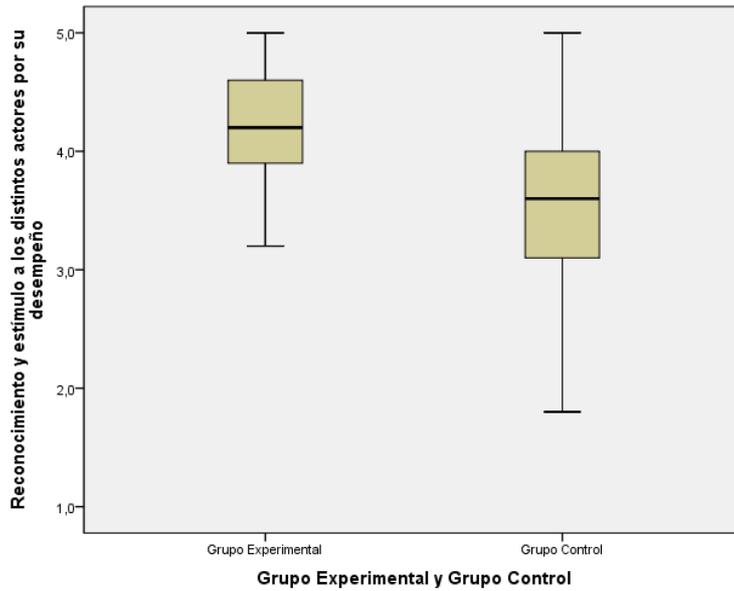


Gráfico 364. Diagrama de cajas y bigotes. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias GE y GC.

La diferencia en las puntuaciones medias es especialmente alta en este indicador (gráfico 365 tabla 622).

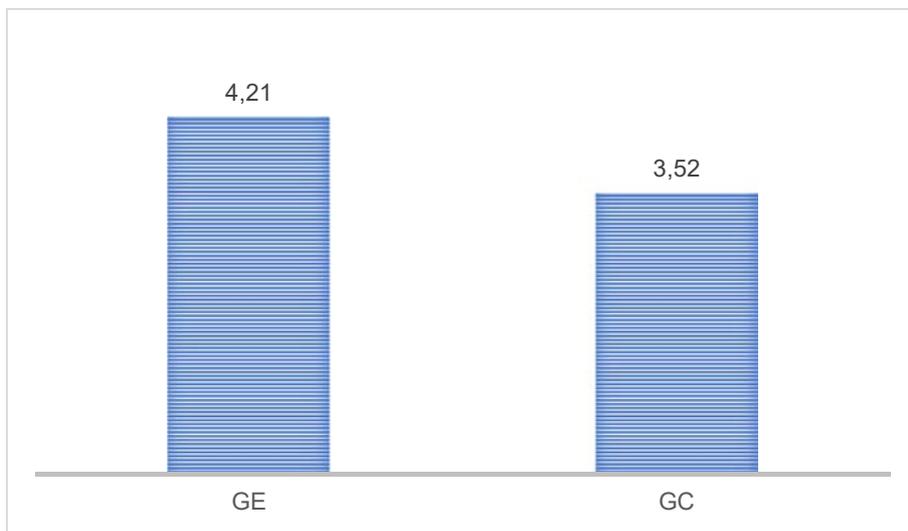


Gráfico 365. Media. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias GE y GC.

Tabla 622.

Media. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias GE y GC.

Informe

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño

Grupo Experimental y Grupo Control	Media	Mediana	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	4,206	4,200	36	,5356
Grupo Control	3,520	3,600	20	,8740
Total	3,961	4,000	56	,7458

Hay normalidad, pero no homocedasticidad (tablas 623 y 624) lo cual implica que, para calcular si la diferencia de medias es estadísticamente significativa, hay que proceder con la prueba U de Mann-Whitney (tabla 625). El nivel de significación encontrado es menor que 0,05, lo que implica que sí hay diferencias significativas. Por ello, puede decirse que, en este caso, pertenecer al GE que aplica las AEE es determinante. También la d de Cohen= 1,046 toma un valor alto lo que significa que el efecto de pertenecer a uno u otro grupo es elevado en cuanto a “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño” se refiere.

Tabla 623.

Normalidad. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias GE y GC.

Pruebas de normalidad

	Grupo Experimental y Grupo Control	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño	Grupo Experimental	,115	36	,200*	,944	36	,068
	Grupo Control	,191	20	,053	,917	20	,085

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Tabla 624..

Homocedasticidad. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias GE y GC

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño	Se basa en la media	4,210	1	54	,045
	Se basa en la mediana	3,158	1	54	,081
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	3,158	1	38,760	,083
	Se basa en la media recortada	3,962	1	54	,052

Tabla 625.

U de Mann-Whitney. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias GE y GC.

Estadísticos de prueba^a

Reconocimiento
y estímulo a los
distintos actores
por su
desempeño

U de Mann-Whitney	119,500
W de Wilcoxon	329,500
Z	-2,204
Sig. asintótica (bilateral)	,028
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,028 ^b

a. Variable de agrupación: Grupo Experimental
y Grupo Control

b. No corregido para empates.

El gráfico de medias por ciclos, que se presenta seguidamente (gráfico 366 tabla 626), nos deja ver un comportamiento antagónico en el GE y el GC. Así pues, el 3º ciclo del GE puntúa más alto que el 2º ciclo, y en el GC sucede al revés, siendo la puntuación de las familias del 3º ciclo del GE la más elevada del presente indicador.

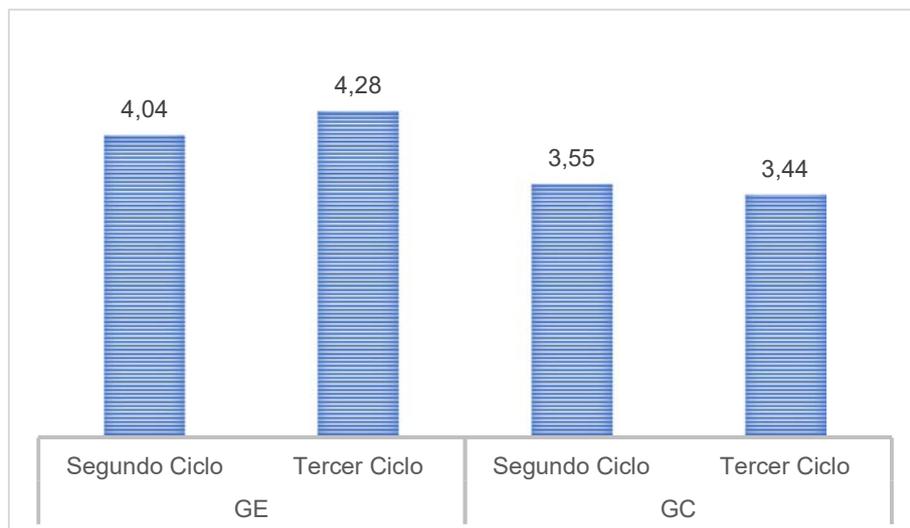


Gráfico 366. Media por ciclos. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias GE y GC.

Tabla 626.

Media por ciclos. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias GE y GC.

Informe

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño

Grupo Experimental y Grupo Control		Media	Mediana	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Segundo Ciclo	4,036	4,000	11	,5500
	Tercer Ciclo	4,280	4,200	25	,5228
	Total	4,206	4,200	36	,5356
Grupo Control	Segundo Ciclo	3,547	3,600	15	,7386
	Tercer Ciclo	3,440	4,000	5	1,3069
	Total	3,520	3,600	20	,8740
Total	Segundo Ciclo	3,754	4,000	26	,6981
	Tercer Ciclo	4,140	4,200	30	,7504
	Total	3,961	4,000	56	,7458

Es más, el factor ciclo presenta un efecto significativo, tal y como se desprende del nivel de significación obtenido mediante el MLM (tabla 627).

Tabla 627.

MLM ciclos. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	54	2368,161	,000
CICLO	1	54	4,730	,034

a. Variable dependiente: Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado.

En el gráfico de medias por parentesco (gráfico 367 tabla 628) se percibe que las madres están más satisfechas en el reconocimiento y estímulo por las labores desempeñadas por los implicados en la escuela.

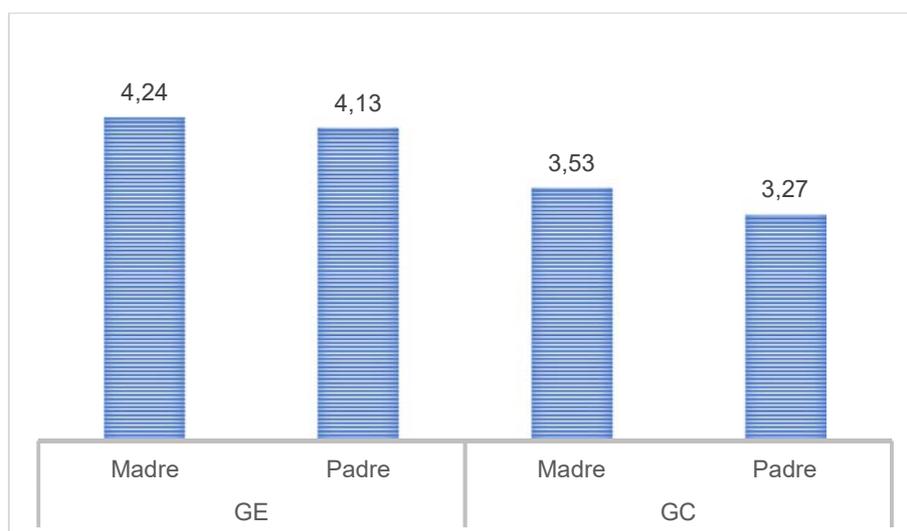


Gráfico 367. Media por parentesco. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias GE y GC.

Tabla 628.

Media por parentesco. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias GE y GC.

Informe

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño

Grupo Experimental y Grupo Control	Parentesco	Media	Mediana	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Madre	4,240	4,200	20	,4925
	Padre	4,133	4,000	15	,6079
	Total	4,194	4,200	35	,5390

Grupo Control	Madre	3,533	3,600	15	,8805
	Padre	3,267	4,000	3	1,2702
	Total	3,489	3,600	18	,9158
Total	Madre	3,937	4,000	35	,7620
	Padre	3,989	4,000	18	,7775
	Total	3,955	4,000	53	,7602

Pero esas diferencias no son significativas, tal y como se desprende de la prueba MLM, puesto que el nivel de significación obtenido es 0,808 (tabla 629).

Tabla 629.

MLM parentesco. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	51	1775,680	,000
PARENTESCO	1	51	,060	,808

a. Variable dependiente: Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado.

4.4.10 Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar.

El peso de la valoración positiva es similar en el GE y en el GC, por lo que puede decirse que los familiares encuestados se encuentran motivados y concienciados para su participación en el centro educativo. La diferencia está en el fuerte peso que tiene la opción “Muy de acuerdo” entre los familiares del GE (gráficos 368 y 369 tablas 630 y 631).

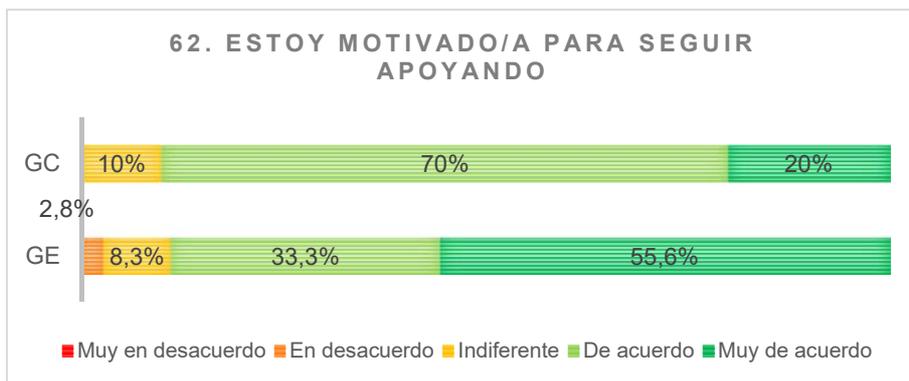


Gráfico 368. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 1. Familias GE y GC.

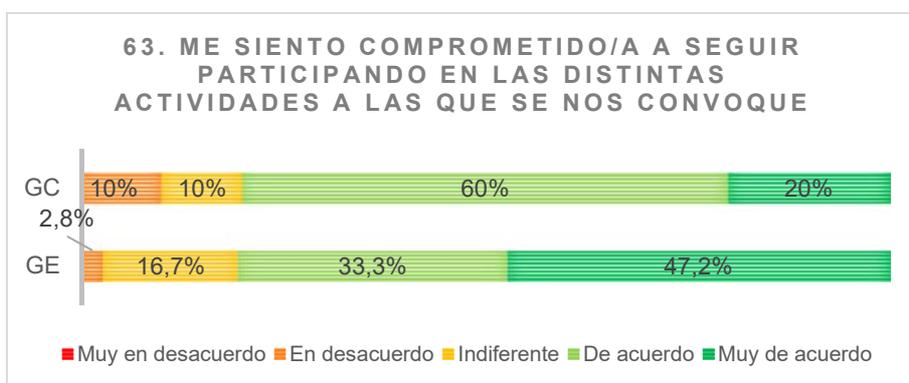


Gráfico 369. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 2. Familias GE y GC.

Tabla 630.

Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 1. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 62. Estoy motivado/a para seguir apoyando*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
62. Estoy motivado/a para seguir apoyando	En desacuerdo	Recuento	1	2	3
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	10,0%	5,4%
	Indiferente	Recuento	3	0	3
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	8,3%	0,0%	5,4%
	De acuerdo	Recuento	12	14	26

		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	33,3%	70,0%	46,4%
	Muy de acuerdo	Recuento	20	4	24
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	55,6%	20,0%	42,9%
Total		Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 631.

Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 2. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 63. Me siento comprometido/a a seguir participando en las distintas actividades a las que se nos convoque*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
63. Me siento comprometido/a a seguir participando en las distintas actividades a las que se nos convoque	En desacuerdo	Recuento	1	2	3
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	2,8%	10,0%	5,4%
	Indiferente	Recuento	6	2	8
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	16,7%	10,0%	14,3%
	De acuerdo	Recuento	12	12	24
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	33,3%	60,0%	42,9%
	Muy de acuerdo	Recuento	17	4	21
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	47,2%	20,0%	37,5%
	Total	Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Seguidamente se expone el diagrama de cajas y bigotes, en el que se aprecia que el 60% de los casos del GC señalaron la opción 4, identificándose como valores extremos el resto y, por tanto, no existe la caja en su distribución (gráfico 370).

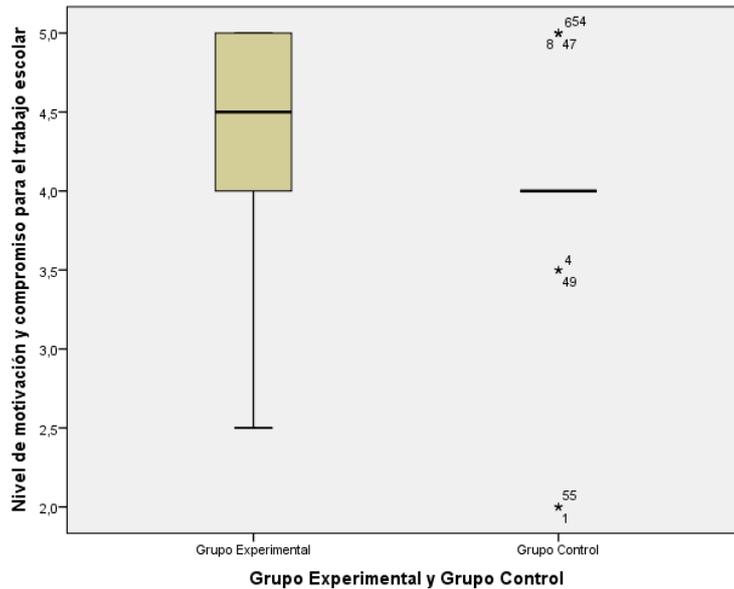


Gráfico 370. Diagrama de cajas y bigotes. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias GE y GC.

Se toma la muestra de 20 casos en el GC sin quitar los valores extremos porque se obtiene la misma media que tomándolos como valores perdidos. En el gráfico de medias (gráfico 371 tabla 632) se observa que la puntuación media es mayor en el GE.

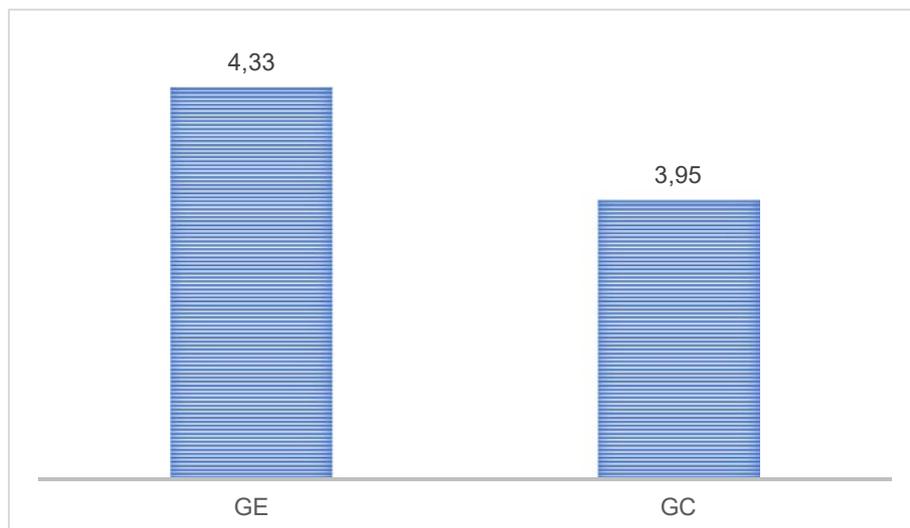


Gráfico 371. Media. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias GE y GC.

Tabla 632.

Media. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias GE y GC.

Informe

Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar

Grupo Experimental y Grupo Control	Media	Mediana	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	4,333	4,500	36	,6969
Grupo Control	3,950	4,000	20	,8095
Total	4,196	4,000	56	,7549

No hay normalidad y aunque sí hay homogeneidad de varianzas (tabla 633 y 634) se procede igualmente con la prueba U de Mann-Whitney (tabla 635). El nivel de significación es 0,277, lo que implica que las diferencias entre ambos grupos no son estadísticamente significativas, es decir, la aplicación de las AEE no marca la diferencia en la motivación y el compromiso. No obstante, la d de Cohen= 0,519 implica un efecto moderado en la medición de este indicador por el hecho de poner en práctica AEE o no hacerlo.

Tabla 633.

Normalidad. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias GE y GC.

Pruebas de normalidad

	Grupo Experimental y Grupo Control	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar	Grupo Experimental	,836	36	,000
	Grupo Control	,763	20	,000

Tabla 634.

Homocedasticidad. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias GE y GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene			Sig.
		Levene	gl1	gl2	
Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar	Se basa en la media	,473	1	54	,494
	Se basa en la mediana	,504	1	54	,481
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,504	1	46,008	,481
	Se basa en la media recortada	,697	1	54	,407

Tabla 635.

U de Mann-Whitney. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias GE y GC.

Estadísticos de prueba^a

	Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar
U de Mann-Whitney	159,000
W de Wilcoxon	369,000
Z	-1,174
Sig. asintótica (bilateral)	,240
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,277 ^b

a. Variable de agrupación: Grupo Experimental y Grupo Control

b. No corregido para empates.

En el gráfico por ciclo (gráfico 372 tabla 636) se muestra que los familiares del 3º ciclo puntúan por encima de los del 2º ciclo. Además, ambos ciclos del GE valoran más positivamente este indicador que cualquier nivel del GC.

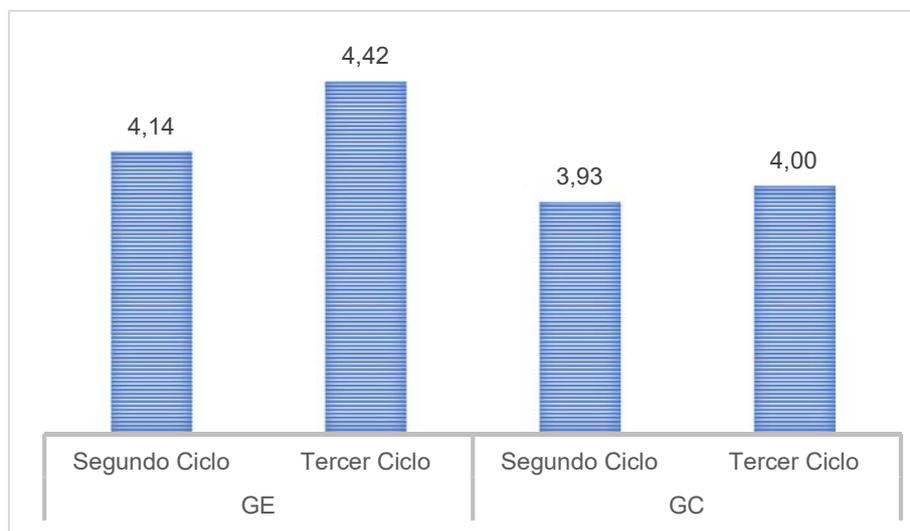


Gráfico 372. Media por ciclos. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias GE y GC.

Tabla 636.

Media por ciclos. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias GE y GC.

Informe

Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar

Grupo Experimental y Grupo Control		Media	Mediana	N	Desviación estándar
Control	Ciclo				
Grupo Experimental	Segundo Ciclo	4,136	4,000	11	,8686
	Tercer Ciclo	4,420	4,500	25	,6069
	Total	4,333	4,500	36	,6969
Grupo Control	Segundo Ciclo	3,933	4,000	15	,6779
	Tercer Ciclo	4,000	4,000	5	1,2247
	Total	3,950	4,000	20	,8095
Total	Segundo Ciclo	4,019	4,000	26	,7547
	Tercer Ciclo	4,350	4,500	30	,7328
	Total	4,196	4,000	56	,7549

De cualquier forma, el MLM cuyo nivel de significación es 0,102 (tabla 637) implica que el factor ciclo no aporta diferencias significativas en la medición del “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar” de las familias.

Tabla 637.

MLM ciclos. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	54	1766,977	,000
CICLO	1	54	2,760	,102

a. Variable dependiente: Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar.

Las medias aportadas por los padres y madres muestran un comportamiento antagónico, tal y como se muestra en el gráfico 373 (tabla 638). Así, los padres del GE puntúan más alto que las madres, mientras que en el GC son ellas las más positivas. La diferencia en la valoración media de los padres de uno y otro grupo alcanza 0,76 puntos, siendo los del GE los más positivos.



Gráfico 373. Media por parentesco. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias GE y GC.

Tabla 638.

Media por parentesco. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias GE y GC.

Informe

Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar

Grupo Experimental y Grupo Control	Parentesco	Media	Mediana	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Madre	4,275	4,500	20	,7518
	Padre	4,433	4,500	15	,6510
	Total	4,343	4,500	35	,7047
Grupo Control	Madre	4,033	4,000	15	,7188
	Padre	3,667	4,000	3	1,5275
	Total	3,972	4,000	18	,8484
Total	Madre	4,171	4,000	35	,7371
	Padre	4,306	4,500	18	,8426
	Total	4,217	4,000	53	,7690

A pesar de esta diferencia de medias tan apuntada, el MLM indica que el parentesco no genera diferencias estadísticamente significativas en el presente indicador (tabla 639).

Tabla 639.

MLM parentesco. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	51	1426,383	,000
PARENTESCO	1	51	,357	,553

a. Variable dependiente: Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar.

4.4.11 Resumen.

Se muestra seguidamente un gráfico (374) que resume la valoración de los distintos indicadores por parte de los familiares cuyos hijos/as asisten a uno u otro ciclo (tabla 640). En la primera dimensión referida a "Clima de convivencia general", las familias del 3º ciclo del GE puntúan de forma más positiva, salvo en

el ítem que valora los canales de comunicación en los centros educativos. Por su parte, en el GC sucede lo contrario, de tal manera que son las familias del 2º ciclo quienes valoran de forma más positiva estos 5 primeros indicadores.

La segunda dimensión hace referencia a la “Satisfacción y cumplimiento de expectativas”. En el GE puntúan nuevamente más alto las familias del 3º ciclo, mientras que en el GC los familiares de ambos ciclos valoran los 4 indicadores de forma similar. En referencia al ítem “Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado”, el GE presenta las mayores diferencias inter ciclos, mientras que en el GC las puntuaciones medias son similares.

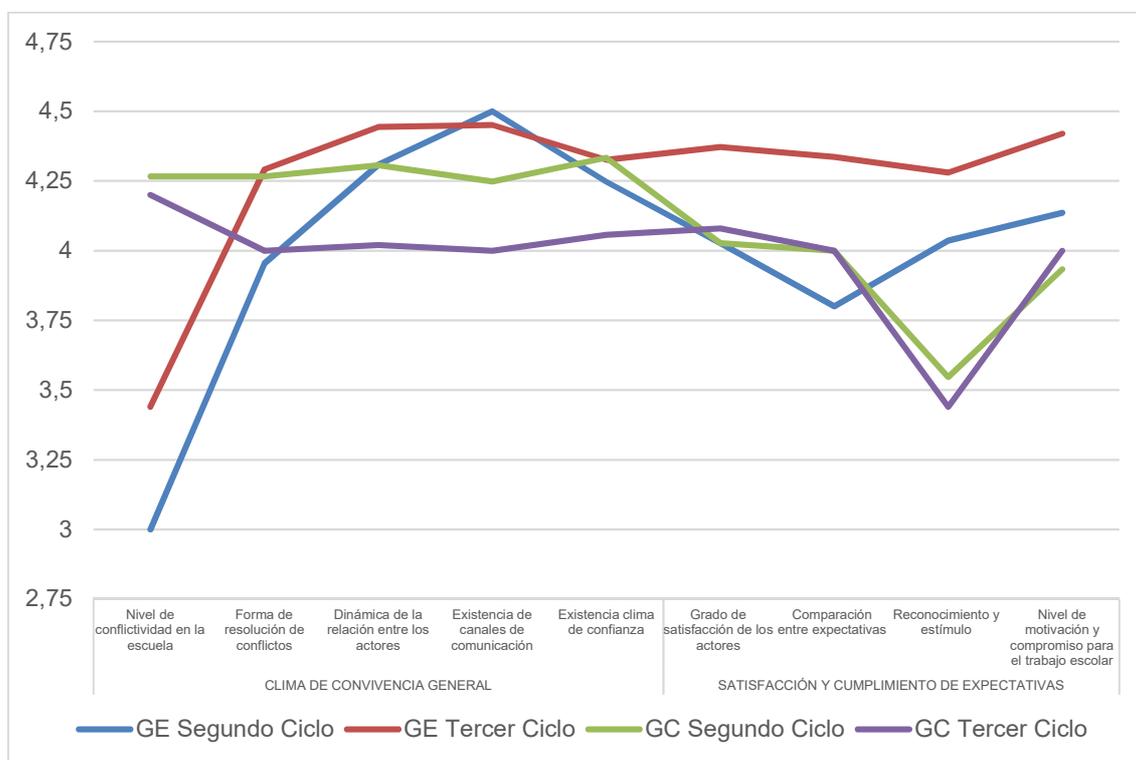


Gráfico 374. Gráfico de líneas por ciclos. Clima escolar. Familias GE y GC.

Tabla 640.

Resumen por ciclos. Clima escolar. Familias GE y GC.

CLIMA DE CONVIVENCIA GENERAL				SATISFACCIÓN Y CUMPLIMIENTO DE EXPECTATIVAS				
Nivel de conflictividad en la escuela	Forma de resolución de conflictos	Dinámica de la relación entre los actores	Existencia de canales de comunicación	Existencia a clima de confianza	Grado de satisfacción de los actores	Comparación entre expectativas	Reconocimiento y estímulo	Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar

G E	2º Cicl o	3.00	3.95	4.31	4.50	4.25	4.03	3.80	4.04	4.14
	3º Cicl o	3.44	4.29	4.44	4.45	4.33	4.37	4.34	4.28	4.42
G C	2º Cicl o	4.27	4.27	4.31	4.25	4.33	4.03	4.00	3.55	3.93
	3º Cicl o	4.20	4.00	4.02	4.00	4.06	4.08	4.00	3.44	4.00

A modo de resumen, el gráfico 375 (tabla 641) muestra que los padres del GE son quienes más bajo puntúan en el primer indicador si bien se mantienen por encima de 4 en todos los demás indicadores del cuestionario. En este grupo las puntuaciones medias entre padre y madre son bastante similares y son más elevadas (a nivel general) que en el GC, por lo que las familias de este grupo son más positivas en cuanto al clima escolar general de sus centros. En el GC los padres puntúan generalmente más bajo que las madres y es en este grupo donde se encuentran la mayores diferencias entre unos y otras.

En la primera dimensión, referida a “Clima de convivencia general,” los padres del GC puntúan más bajo mientras que las valoraciones de las madres se asemejan a las del GE. En la segunda dimensión sobre “Satisfacción y cumplimiento de expectativas”, los familiares del GC aportan valoraciones más bajas que los del GE.

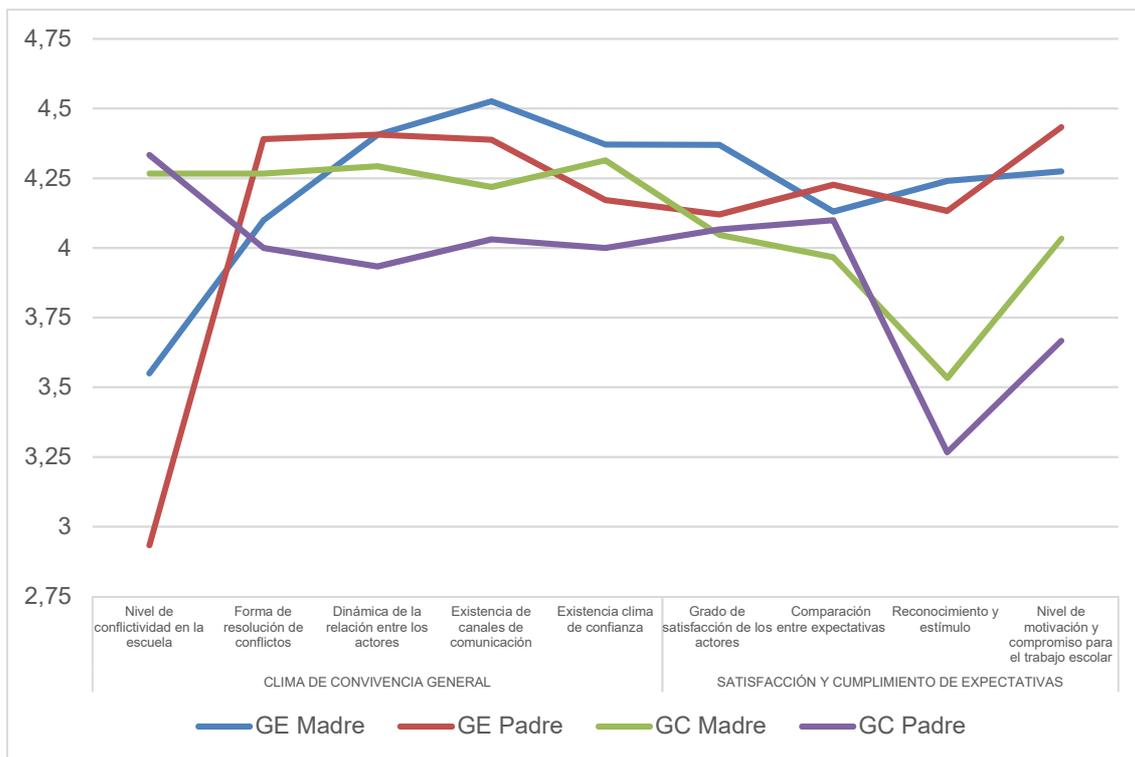


Gráfico 375. Media por parentesco. Clima escolar. Familias GE y GC.

Tabla 641.

Resumen por parentesco. Clima escolar. Familias GE y GC.

		CLIMA DE CONVIVENCIA GENERAL					SATISFACCIÓN Y CUMPLIMIENTO DE EXPECTATIVAS			
		Nivel conflictividad escuela	Forma resolución conflictos	Dinámica relación actores	Existencia canales comunicación	Existencia clima de confianza	Grado de satisfacción de los actores	Comparación entre expectativas	Reconocimiento y estímulo	Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar
GE	Madre	3.550	4.10	4.41	4.53	4.37	4.37	4.13	4.24	4.28
	Padre	2.933	4.39	4.41	4.39	4.17	4.12	4.23	4.13	4.43
GC	Madre	4.267	4.27	4.29	4.22	4.31	4.05	3.97	3.53	4.03
	Padre	4.333	4.00	3.93	4.03	4.00	4.07	4.10	3.27	3.67

4.4.12 Últimas cuestiones.

Tabla 642.

Mejora de la convivencia. Familias GE y GC.

Tabla cruzada 1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos*Grupo Experimental y Grupo Control

		Grupo Experimental y Grupo Control		Total	
		Grupo Experimental	Grupo Control		
1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos	En desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	0,0%	5,0%	1,8%
	Indiferente	Recuento	5	4	9
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	13,9%	20,0%	16,1%
	De acuerdo	Recuento	14	7	21
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	38,9%	35,0%	37,5%
	Muy de acuerdo	Recuento	17	8	25
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	47,2%	40,0%	44,6%
	Total	Recuento	36	20	56
		% dentro de Grupo Experimental y Grupo Control	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 643.

U de Mann-Whitney. Mejora de la convivencia. Familias GE y GC.

Estadísticos de prueba^a

1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos

U de Mann-Whitney	166,000
W de Wilcoxon	376,000
Z	-,996

Sig. asintótica (bilateral)	,319
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,369 ^b

a. Variable de agrupación: Grupo Experimental y Grupo Control

b. No corregido para empates.

Tabla 644.

Media por ciclos. Mejora de la convivencia. Familias GE y GC.

Informe

1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos

Grupo Experimental y Grupo Control	Ciclo	Media	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Segundo Ciclo	4,455	11	,8202
	Tercer Ciclo	4,280	25	,6782
	Total	4,333	36	,7171
Grupo Control	Segundo Ciclo	4,133	15	,9155
	Tercer Ciclo	4,000	5	1,0000
	Total	4,100	20	,9119
Total	Segundo Ciclo	4,269	26	,8744
	Tercer Ciclo	4,233	30	,7279
	Total	4,250	56	,7920

Tabla 645.

Media por parentesco. Mejora de la convivencia. Familias GE y GC.

Informe

1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos

Grupo Experimental y Grupo Control	Parentesco	Media	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Madre	4,350	20	,7452
	Padre	4,333	15	,7237
	Total	4,343	35	,7253
Grupo Control	Madre	4,067	15	,9612
	Padre	4,333	3	1,1547
	Total	4,111	18	,9634
Total	Madre	4,229	35	,8432
	Padre	4,333	18	,7670
	Total	4,264	53	,8122

4.5 Análisis descriptivo de frecuencias del Colegio 1 Grupo Experimental

Las familias del C1GE han respondido de forma muy positiva a los ítems del cuestionario a ellas referido. Así, todos los ítems superan el 50% de respuestas positivas y, además, en el 73% de los ítems, la valoración “Muy de acuerdo” supera el 50%.

En cuanto a las valoraciones negativas, solo el 22,22% de los ítems las reciben, destacando las preguntas 1 “Existen pocos conflictos”, 3; referida a la forma de resolución de los mismos y 59; que se centra en si los hijos han aprendido cuanto sus familias esperaban (gráfico 37377).

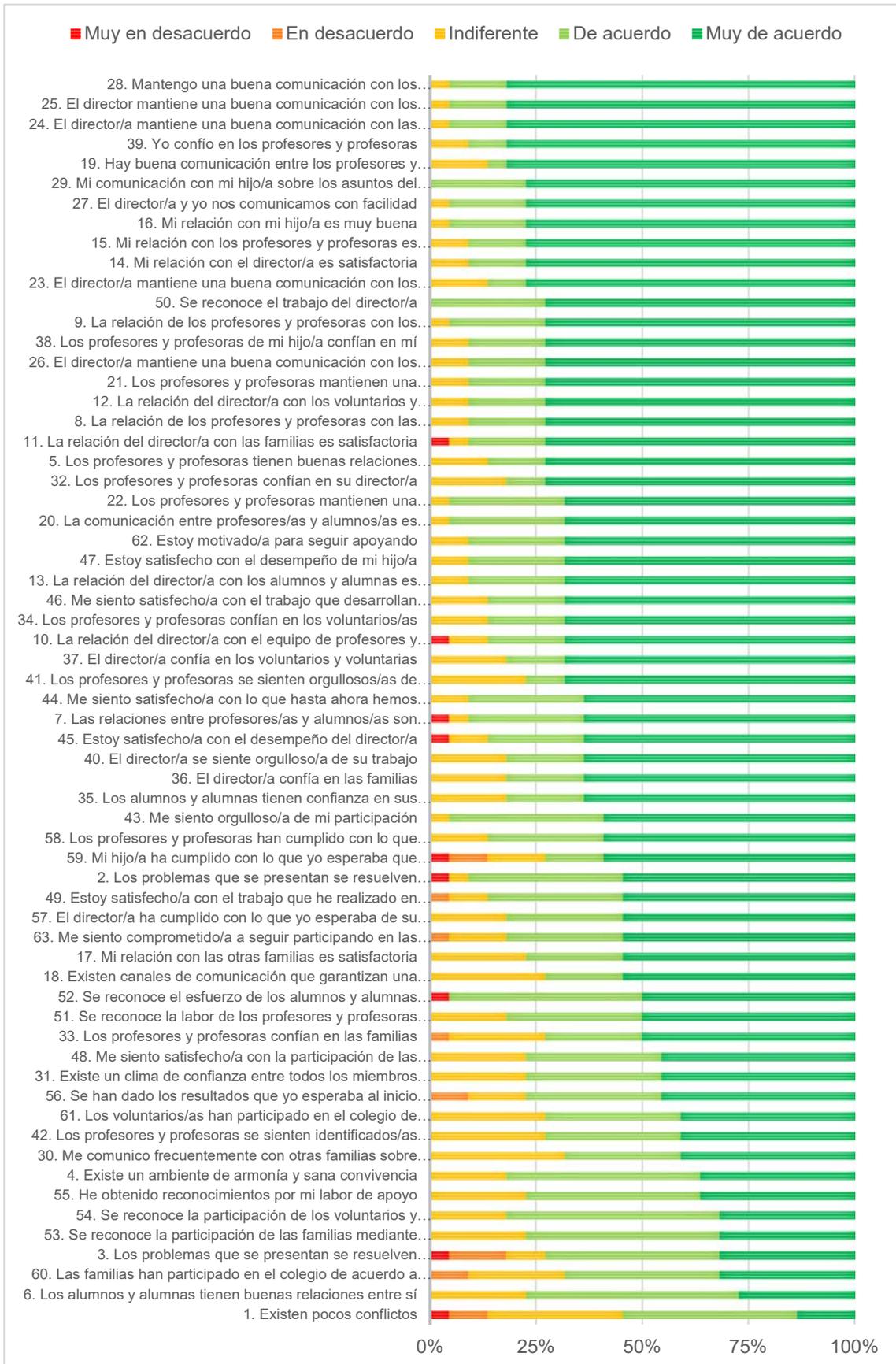


Gráfico 376. Análisis descriptivo de frecuencias. Familias C1GE.

En referencia a la cuestión de si la convivencia ha mejorado en los últimos cursos escolares, las familias del colegio 1 consideran en un 86,4% que, efectivamente, ha mejorado. El peso de la opción “Indiferente” es de 13,6% y, como puede verse en el gráfico 377, no hay valoraciones negativas en este sentido (tabla 646).

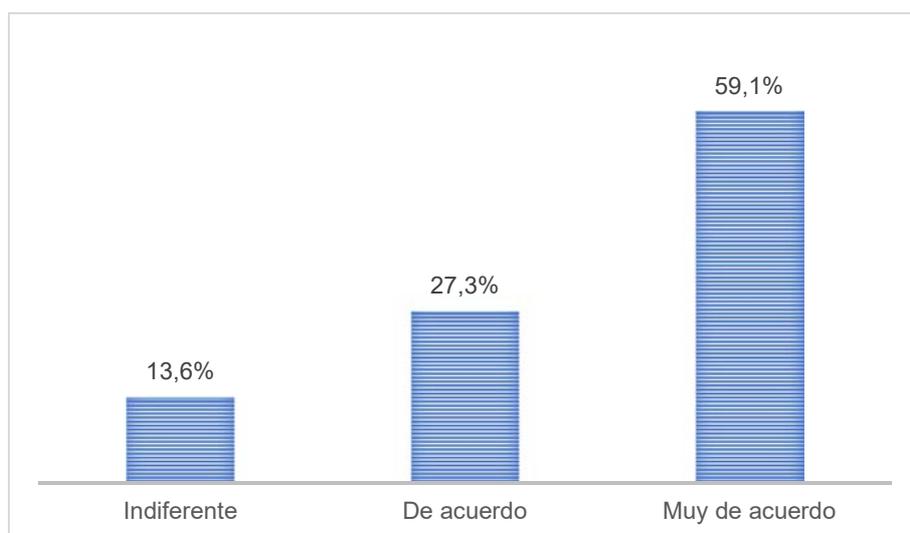


Gráfico 377. Mejora de la convivencia. Familias C1GE.

Tabla 646.

Mejora de la convivencia. Familias C1GE.

1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos

C1GE		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	3	13,6	13,6	13,6
	De acuerdo	6	27,3	27,3	40,9
	Muy de acuerdo	13	59,1	59,1	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

4.6 Análisis descriptivo de frecuencias del Colegio 2 Grupo Experimental

Tal y como se muestra en el gráfico 378, las familias del C2GE no han sido tan positivas como las del centro anterior. Hay 4 ítems en las que las valoraciones son por completo positivas, a saber: 16, 58, 20 y 7. Dos de ellos se refieren a la relación y comunicación entre alumnado y docentes, consideradas como positivas por estas familias, otro hace alusión a la relación de cada uno con su hijo, también satisfactoria y, por último, a que los docentes han cumplido con lo que se esperaba de ellos.

La valoración más negativa la recibe el ítem 1, “Existen pocos conflictos” de tal manera que el 36% de las familias consideran que sí los hay en su centro. Los ítems 4 y 48 también reciben una valoración negativa que ronda el 20%. No obstante, el ítem 30 “Me comunico frecuentemente con otras familias sobre los asuntos del colegio” es el que tiene un mayor peso de la valoración “Muy en desacuerdo”.

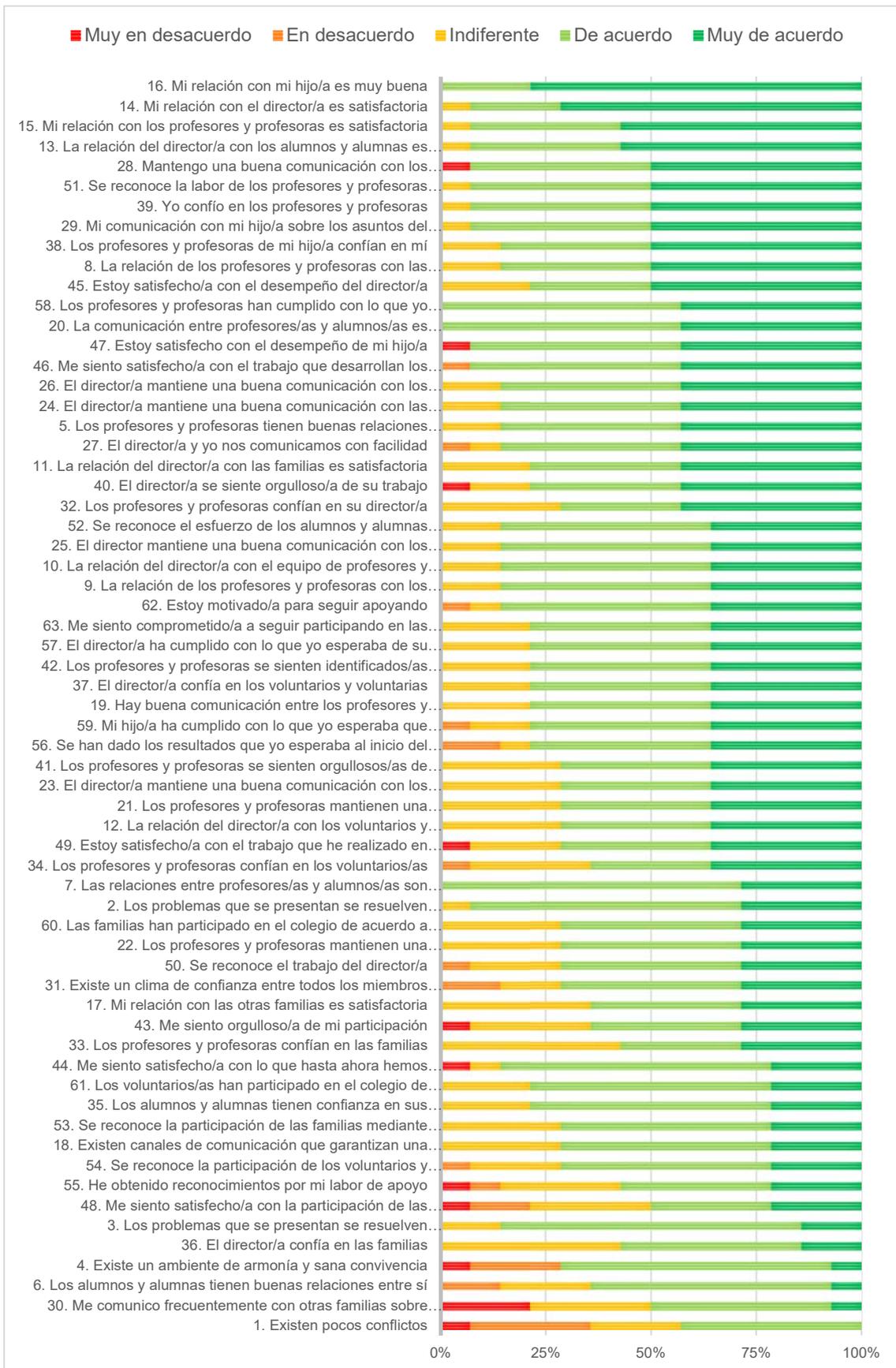


Gráfico 378. Análisis descriptivo de frecuencias. Familias C2GE.

La mayor parte de las familias de este centro también consideran que la convivencia ha mejorado en los 3 últimos cursos (gráfico 379 tabla 647). No obstante, el porcentaje de “Muy de acuerdo” y “De acuerdo” es inverso al encontrado en el colegio 1, habiendo más peso de la valoración “De acuerdo” que de la valoración más positiva.

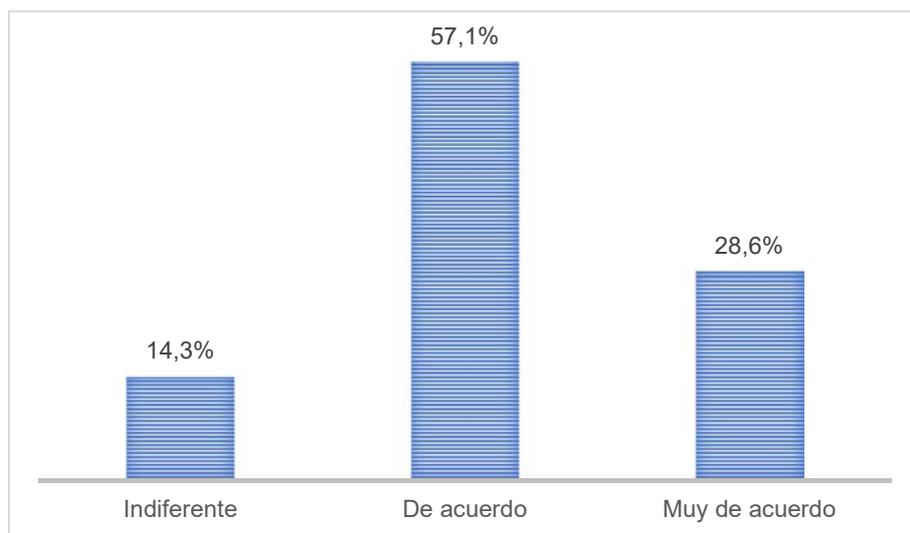


Gráfico 379. Mejora de la convivencia. Familias C2GE.

Tabla 647.

Mejora de la convivencia. Familias C2GE.

1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos

C2GE		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	2	14,3	14,3	14,3
	De acuerdo	8	57,1	57,1	71,4
	Muy de acuerdo	4	28,6	28,6	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

4.7 Análisis comparativo de los indicadores del clima escolar entre Colegio 1 Grupo Experimental y Colegio 2 Grupo Experimental

4.7.1 Clima escolar.

El diagrama de cajas y bigotes (gráfico 380) muestra que la mayor concentración de valores altos se da en el C1GE, dado que la mediana de este centro es mayor que la del C2GE, mientras que la mediana del segundo centro está por debajo del percentil 25 del C1GE.

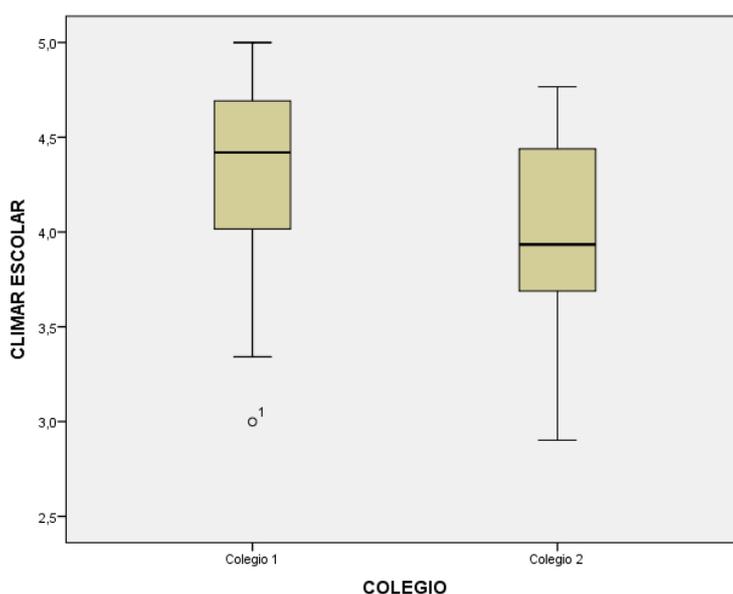


Gráfico 380. Diagrama de cajas y bigotes. Clima escolar. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 648.

Media. Clima escolar. Familias C1GE y C2GE.

Estadísticas de grupo

	COLEGIO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
CLIMAR_ESCOLAR	C1GE	22	4,283	,5367	,1144
	C2GE	14	3,972	,5451	,1457

Tabla 649.

Normalidad. Clima escolar. Familias C1GE y C2GE.

Pruebas de normalidad

	COLEGIO	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
CLIMAR_ESCOLAR	C1GE	,181	22	,059	,920	22	,076
	C2GE	,122	14	,200*	,965	14	,807

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Tabla 650.

Homocedasticidad. Clima escolar. Familias C1GE y C2GE.

Prueba de homogeneidad de varianza

CLIMAR_ESCOLAR		Estadístico de		Sig.	
		Levene	gl1		gl2
	Se basa en la media	,000	1	34	,993
	Se basa en la mediana	,031	1	34	,860
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,031	1	33,508	,860
	Se basa en la media recortada	,007	1	34	,935

Tabla 651.

t de Student. Clima escolar. Familias C1GE y C2GE.

CLIMAR_ESCOLAR	t	gl	prueba t para la igualdad de medias			
			Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia Inferior Superior
	1,682	34	,102	,3105	,1846	-,0646 ,6856

Tabla 652.

Medía por ciclos. Clima escolar. Familias C1GE y C2GE.

Informe

CLIMAR_ESCOLAR

COLEGIO	Ciclo	Media	N	Desviación estándar
C1GE	Segundo Ciclo	4,177	9	,4522
	Tercer Ciclo	4,355	13	,5947
	Total	4,283	22	,5367

C2GE	Segundo Ciclo	3,113	2	,2984
	Tercer Ciclo	4,115	12	,4316
	Total	3,972	14	,5451
Total	Segundo Ciclo	3,984	11	,5983
	Tercer Ciclo	4,240	25	,5265
	Total	4,162	36	,5538

Tabla 653.

Media por parentesco. Clima escolar. Familias C1GE y C2GE.

Informe

CLIMAR_ESCOLAR

COLEGIO	Parentesco	Media	N	Desviación estándar
C1GE	Madre	4,429	13	,4654
	Padre	4,055	8	,6265
	Total	4,287	21	,5495
C2GE	Madre	3,793	7	,4595
	Padre	4,152	7	,5977
	Total	3,972	14	,5451
Total	Madre	4,206	20	,5483
	Padre	4,100	15	,5932
	Total	4,161	35	,5619

Tabla 654.

MLM parentesco. Clima escolar. Familias C1GE y C2GE.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	50	2604,507	,000
PARENTESCO	1	50	,250	,619

a. Variable dependiente: CLIMAR_ESCOLAR.

4.7.2 Nivel de conflictividad en la escuela.

En referencia a “Nivel de conflictividad en la escuela” destaca la opinión negativa del C2GE, que alcanza el 36%, mientras que en el C1GE solo alcanza el 14%. Además, en el C2GE nadie opta por la valoración “Muy de acuerdo”. Con

ello puede deducirse que los padres y madres de este centro consideran que en él se produce un número considerable de conflictos (gráfico 381 tabla 655).

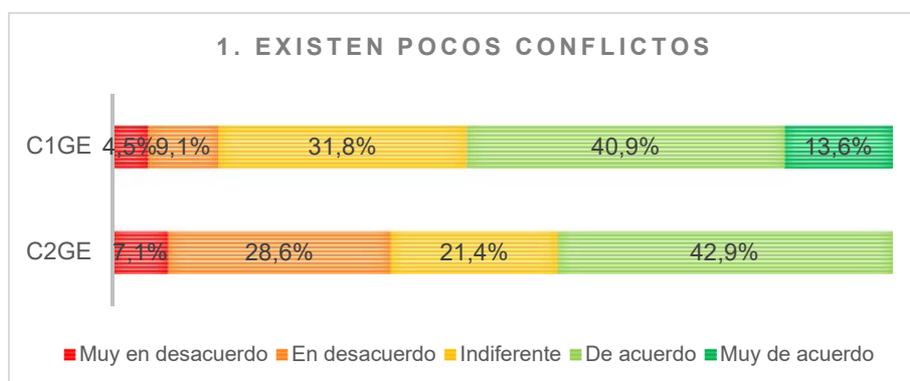


Gráfico 381. Nivel de conflictividad en la escuela. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 655.

Nivel de conflictividad en la escuela. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 1. Existen pocos conflictos*COLEGIO

		COLEGIO			Total
		Colegio 1	Colegio 2		
1. Existen pocos conflictos	Muy en desacuerdo	Recuento	1	1	2
		% dentro de COLEGIO	4,5%	7,1%	5,6%
	En desacuerdo	Recuento	2	4	6
		% dentro de COLEGIO	9,1%	28,6%	16,7%
	Indiferente	Recuento	7	3	10
		% dentro de COLEGIO	31,8%	21,4%	27,8%
	De acuerdo	Recuento	9	6	15
		% dentro de COLEGIO	40,9%	42,9%	41,7%
	Muy de acuerdo	Recuento	3	0	3
		% dentro de COLEGIO	13,6%	0,0%	8,3%
	Total	Recuento	22	14	36
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Como viene sucediendo en este indicador, al ser una variable medida en escala ordinal no se ha calculado la media, ni el efecto mediante la d de Cohen. Tampoco hay que comprobar si hay normalidad y homocedasticidad, de tal forma que se procede con la prueba U de Mann-Whitney (tabla 656), cuyo nivel de significación es muy superior a 0,05, lo que indica que las diferencias existentes entre ambos centros no son significativas, siendo su tamaño del efecto prácticamente nulo, con un valor de η^2 cuadrado de 0,005.

Tabla 656.

U de Mann-Whitney. Nivel de conflictividad en la escuela. Familias C1GE y C2GE.

Estadísticos de prueba^a

1. Existen pocos

	conflictos
U de Mann-Whitney	89,500
W de Wilcoxon	194,500
Z	-,406
Sig. asintótica (bilateral)	,685
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,701 ^b

a. Variable de agrupación: COLEGIO

b. No corregido para empates.

El gráfico 382 muestra las puntuaciones medias por ciclos. Así pues, puede observarse que las familias cuyos hijos e hijas asisten a 2º ciclo de Primaria puntúan más bajo que las del 3º ciclo, sobre todo las del C2GE, cuya valoración es negativa. El 3º ciclo del C1GE, es el que otorga la mayor puntuación en este indicador (tabla 657).

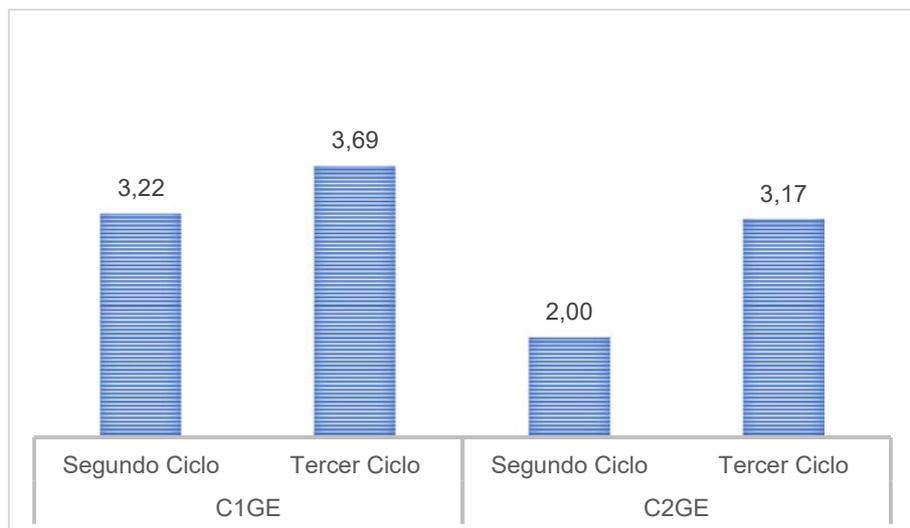


Gráfico 382. Media por ciclos. Nivel de conflictividad en la escuela. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 657.

Media por ciclos. Nivel de conflictividad en la escuela. Familias C1GE y C2GE.

Informe

1. Existen pocos conflictos

COLEGIO	Ciclo	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	Segundo Ciclo	3,222	9	,9718
	Tercer Ciclo	3,692	13	1,0316
	Total	3,500	22	1,0118
Colegio 2	Segundo Ciclo	2,000	2	,0000
	Tercer Ciclo	3,167	12	1,0299
	Total	3,000	14	1,0377
Total	Segundo Ciclo	3,000	11	1,0000
	Tercer Ciclo	3,440	25	1,0440
	Total	3,306	36	1,0370

En el gráfico de medias por parentesco (gráfico 383 tabla 658) se muestra un comportamiento antagónico: mientras las madres puntúan más alto en el C1GE, los padres lo hacen en el C2GE. Es decir, la valoración más positiva del C1GE se debe a la alta valoración de las madres, siendo muy distinta de la de los padres, que son quienes otorgan la menos puntuación. Así pues, los padres

y madres del C1GE tienen una visión muy diferente en cuanto a nivel de conflictividad se refiere.

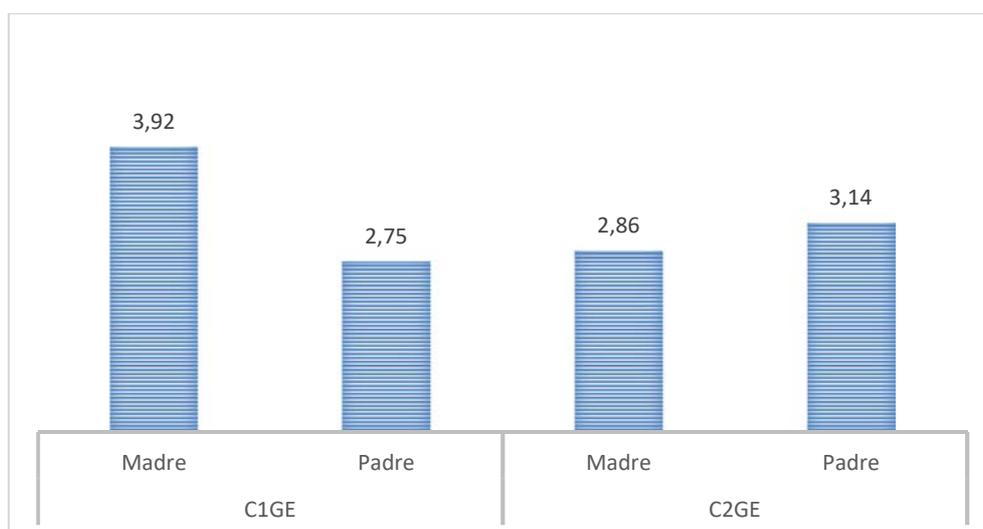


Gráfico 383. Media por parentesco. Nivel de conflictividad en la escuela. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 658.

Media por parentesco. Nivel de conflictividad en la escuela. Familias C1GE y C2GE.

Informe

1. Existen pocos conflictos

COLEGIO	Parentesco	Media	N	Desviación estándar
C1GE	Madre	3,923	13	,7596
	Padre	2,750	8	1,0351
	Total	3,476	21	1,0305
C2GE	Madre	2,857	7	,8997
	Padre	3,143	7	1,2150
	Total	3,000	14	1,0377
Total	Madre	3,550	20	,9445
	Padre	2,933	15	1,0998
	Total	3,286	35	1,0452

4.7.3 Forma de resolución de conflictos.

Este indicador está formado por dos ítems, cuyas valoraciones se muestran seguidamente (gráficos 384 y 385, tablas 659 y 660). La valoración positiva de las familias de ambos centros en cuanto a “Forma de resolución de conflictos” es elevada. No obstante, en el ítem 2: “Los problemas que se presentan se

resuelven adecuadamente”, el peso de la opción “Muy de acuerdo” es mayor en el C1GE, aunque en este centro un 4,5% de los familiares participantes en el estudio otorgan la valoración más negativa en esta cuestión. En referencia a si los problemas del centro se resuelven oportunamente (ítem 3), en el C1GE vuelve a tener más peso la opinión “Muy de acuerdo” que en el C2GE, pero menos que en el ítem previo. En el C2GE no hay valoraciones negativas, que en el C1GE alcanzan el 18%. Así pues, es destacable el hecho de que, en el C2GE, ninguno de los familiares encuestados se muestra disconforme con la forma en que se resuelven los problemas de su colegio.

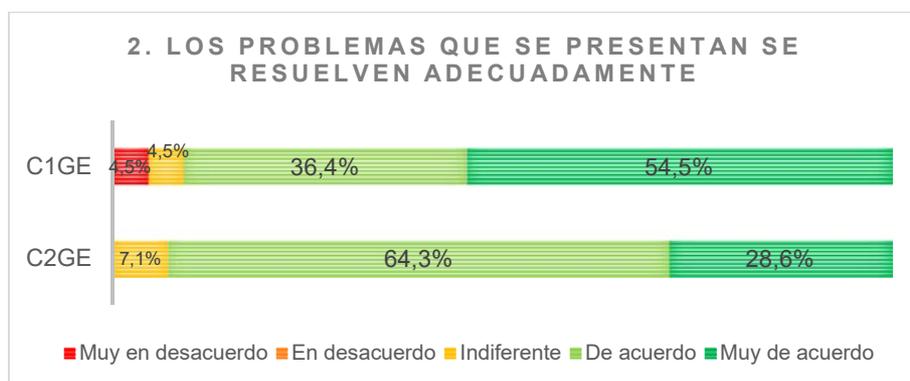


Gráfico 384. Forma de resolución de conflictos 1. Familias C1GE y C2GE.

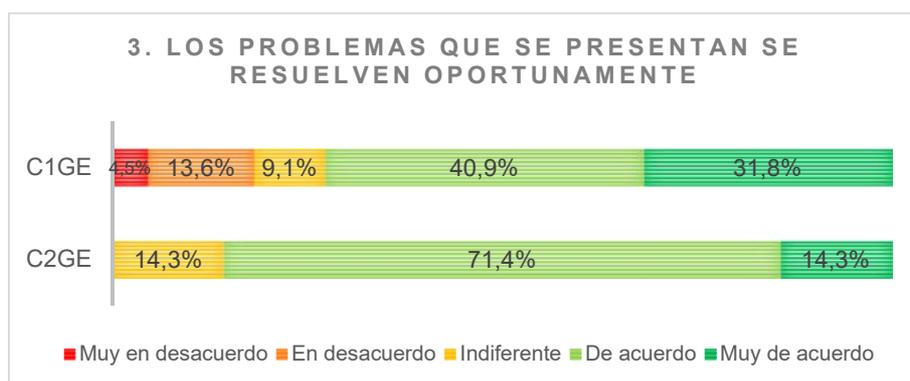


Gráfico 385. Forma de resolución de conflictos 2. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 659.

Forma de resolución de conflictos 1. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 2. Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
2. Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente	Muy en desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de COLEGIO	4,5%	0,0%	2,8%
	Indiferente	Recuento	1	1	2
		% dentro de COLEGIO	4,5%	7,1%	5,6%
	De acuerdo	Recuento	8	9	17
		% dentro de COLEGIO	36,4%	64,3%	47,2%
	Muy de acuerdo	Recuento	12	4	16
		% dentro de COLEGIO	54,5%	28,6%	44,4%
	Total	Recuento	22	14	36
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 660.

Forma de resolución de conflictos 2. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 3. Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
3. Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente	Muy en desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de COLEGIO	4,5%	0,0%	2,8%
	En desacuerdo	Recuento	3	0	3
		% dentro de COLEGIO	13,6%	0,0%	8,3%
	Indiferente	Recuento	2	2	4
		% dentro de COLEGIO	9,1%	14,3%	11,1%
	De acuerdo	Recuento	9	10	19
		% dentro de COLEGIO	40,9%	71,4%	52,8%

	Muy de acuerdo	Recuento	7	2	9
		% dentro de COLEGIO	31,8%	14,3%	25,0%
Total		Recuento	22	14	36
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

El diagrama de cajas y bigotes (gráfico 386) muestra dos valores outliers, uno en cada colegio, que puntúan muy negativamente. Las medianas y el percentil 25 del C1GE y C2GE coinciden lo que implica que el 25% de las familias ha puntuado con 4 en cada grupo y el 50% de las familias ha puntuado con más de 4 este indicador. La principal diferencia entre los dos colegios se encuentra en que el C1GE no presenta cola superior, es decir, el percentil 75 coincide con el valor máximo en el C1GE, lo que implica que el 25% de las familias de este centro ha puntuado con el valor máximo. Por tanto, las puntuaciones más altas se concentran más fuertemente en el C1GE frente al C2GE.

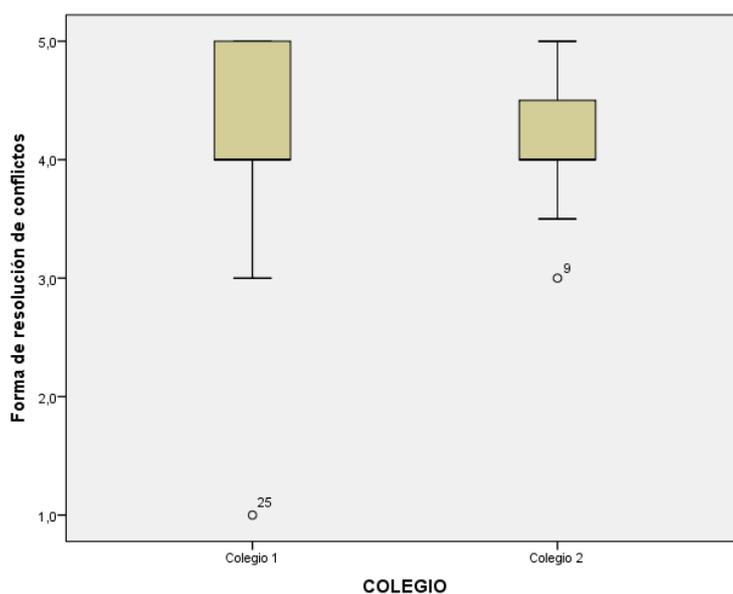


Gráfico 386. Diagrama de cajas y bigotes. Forma de resolución de conflictos. Familias C1GE y C2GE.

El gráfico 387 muestra las medias de ambos centros, que son muy similares, con una diferencia de 0,05 puntos a favor del primer centro estudiado (tabla 661).

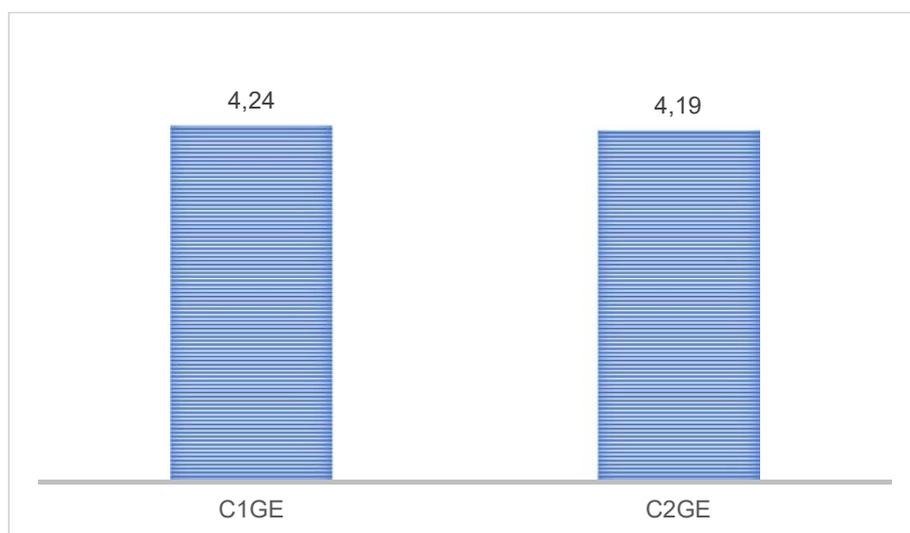


Gráfico 387. Media. Forma de resolución de conflictos. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 661.

Media. Forma de resolución de conflictos. Familias C1GE y C2GE.

Informe

Forma de resolución de conflictos

COLEGIO	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	4,238	21	,7003
Colegio 2	4,192	13	,4349
Total	4,221	34	,6054

No hay normalidad y aunque sí hay homogeneidad de varianzas (tablas 662 y 663) se procede con la U de Mann-Whitney (tabla 664). El nivel de significación encontrado es de 0,667, lo que implica que el hecho de pertenecer a un colegio u otro no marca una diferencia estadísticamente significativa en la forma de resolución de conflictos. Igualmente, la d de Cohen cuyo valor es -

0,075, nos muestra un efecto casi nulo en el hecho de ser CDA (C1GE) o simplemente aplicar AEE (C2GE).

Tabla 662.

Normalidad. Forma de resolución de conflictos. Familias C1GE y C2GE.

	COLEGIO	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Forma de resolución de conflictos	C1GE	,817	22	,001
	C2GE	,864	14	,035

Tabla 663.

Homocedasticidad. Forma de resolución de conflictos. Familias C1GE y C2GE.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene			Sig.
			gl1	gl2	
Forma de resolución de conflictos	Se basa en la media	2,744	1	34	,107
	Se basa en la mediana	3,129	1	34	,086
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	3,129	1	29,426	,087
	Se basa en la media recortada	2,852	1	34	,100

Tabla 664.

U de Mann-Whitney. Forma de resolución de conflictos. Familias C1GE y C2GE.

Estadísticos de prueba^a

	Forma de resolución de conflictos
U de Mann-Whitney	88,000
W de Wilcoxon	193,000
Z	-,479
Sig. asintótica (bilateral)	,632
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,667 ^b

a. Variable de agrupación: COLEGIO

b. No corregido para empates.

En el gráfico de medias por ciclos (gráfico 388 tabla 665) se percibe que el 3º ciclo puntúa más alto, mientras que las familias del 2º ciclo del primer centro son más negativas.

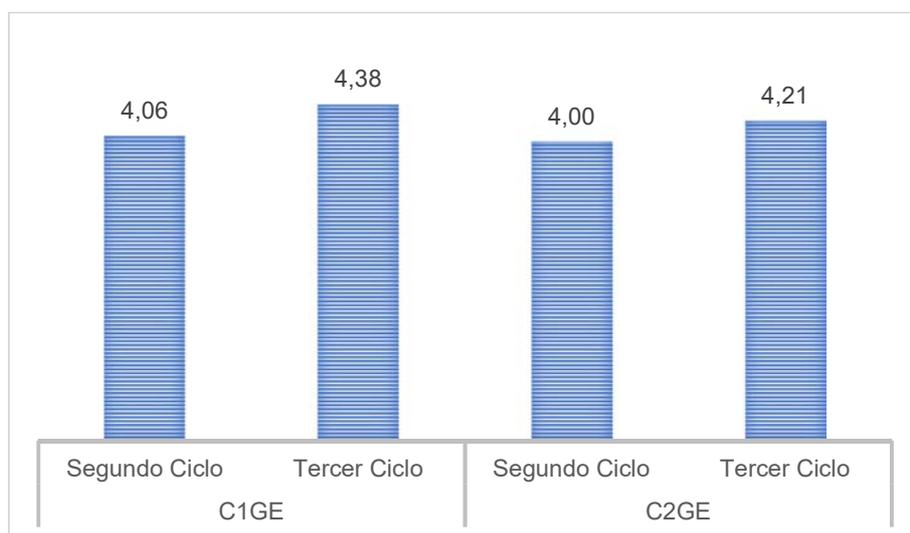


Gráfico 388. Media por ciclos. Forma de resolución de conflictos. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 665.

Media por ciclos. Forma de resolución de conflictos. Familias C1GE y C2GE.

Informe

Forma de resolución de conflictos

COLEGIO		Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	Segundo Ciclo	4,0600	9	0,72648
	Tercer Ciclo	4,3800	13	1,13933
	Total	4,2200	22	0,97145
Colegio 2	Segundo Ciclo	4,0000	2	0,70711
	Tercer Ciclo	4,2100	12	0,45017
	Total	4,1050	14	0,52545
Total	Segundo Ciclo	4,0300	11	0,72300
	Tercer Ciclo	4,2950	25	0,86265
	Total	4,1625	36	0,81783

El siguiente gráfico 389 (tabla 666) muestra la media por parentesco. En ambos centros los padres puntúan más alto que las madres, es decir, son ellos quienes tienen una mejor opinión sobre la forma en que se resuelven los conflictos en sus respectivos colegios. La diferencia entre ambos es más incisiva en el C2GE.

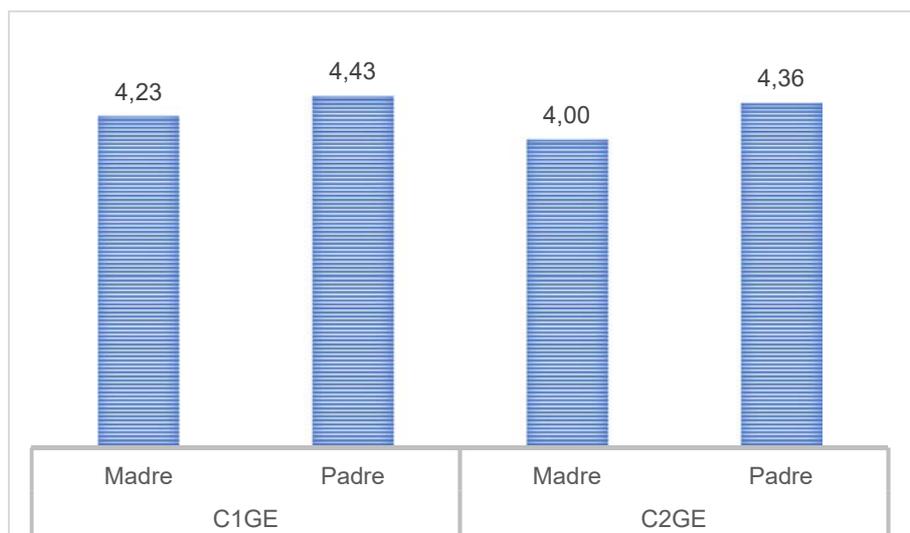


Gráfico 389. Media por parentesco. Forma de resolución de conflictos. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 666.

Media por parentesco. Forma de resolución de conflictos. Familias C1GE y C2GE.

Informe

Forma de resolución de conflictos

COLEGIO	Parentesco	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	Madre	4,231	13	,6330
	Padre	4,429	7	,7319
	Total	4,300	20	,6569
Colegio 2	Madre	4,000	6	,0000
	Padre	4,357	7	,5563
	Total	4,192	13	,4349
Total	Madre	4,158	19	,5284
	Padre	4,393	14	,6257
	Total	4,258	33	,5745

Al proceder con el MLM (tabla 667) se puede concluir, no obstante, que las diferencias de medias debidas al parentesco no son estadísticamente significativas en referencia a la forma de resolver los problemas.

Tabla 667.

MLM parentesco. Forma de resolución de conflictos. Familias C1GE y C2GE.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	49	2240,837	,000
PARENTESCO	1	49	,426	,517

a. Variable dependiente: Forma de resolución de conflictos.

4.7.4 Dinámica de la relación entre los actores.

La valoración que realizan las familias acerca de la relación que existe entre los miembros de la comunidad educativa es positiva (gráficos 390 a 403, tablas 668 a 681). El peso de la opción más positiva es mayor en el C1GE en todas las cuestiones, a excepción de 2, “Mi relación con el director es satisfactoria” y “Mi relación con mi hijo/a es muy buena”, en las que ambos colegios se posicionan de forma similar.

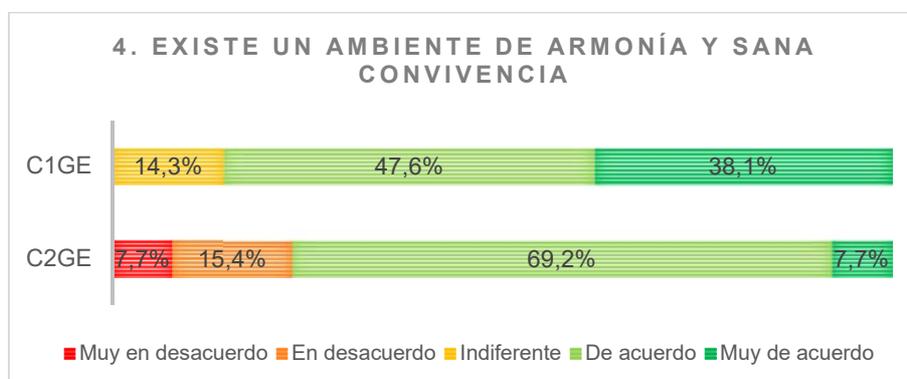


Gráfico 390. Dinámica de la relación entre los actores 1. Familias C1GE y C2GE.



Gráfico 391. Dinámica de la relación entre los actores 2. Familias C1GE y C2GE.

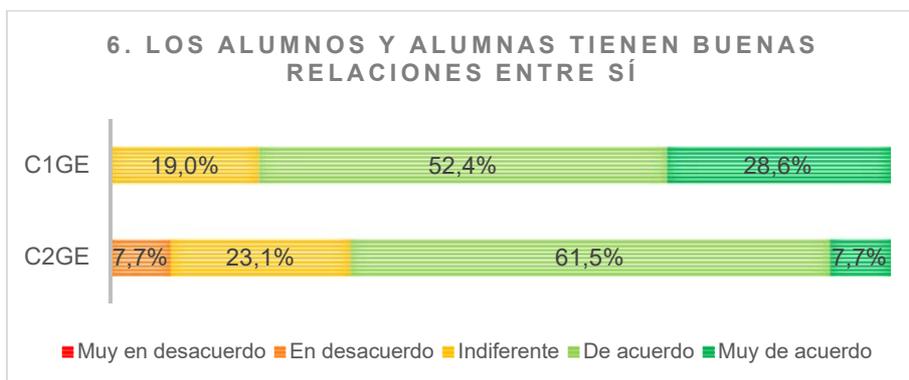


Gráfico 392. Dinámica de la relación entre los actores 3. Familias C1GE y C2GE.

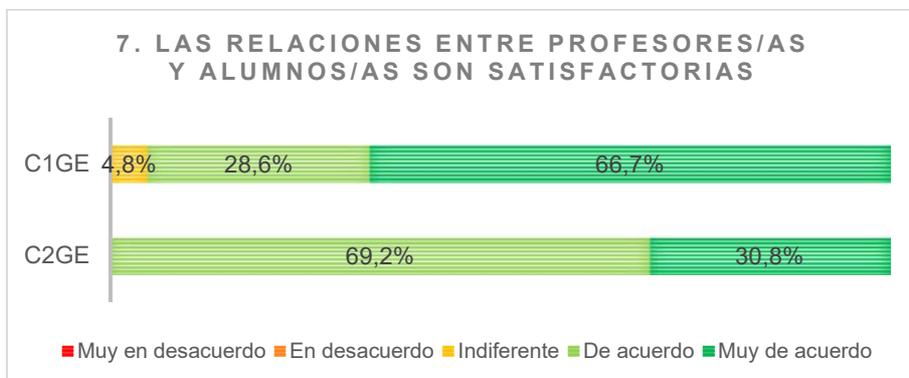


Gráfico 393. Dinámica de la relación entre los actores 4. Familias C1GE y C2GE.

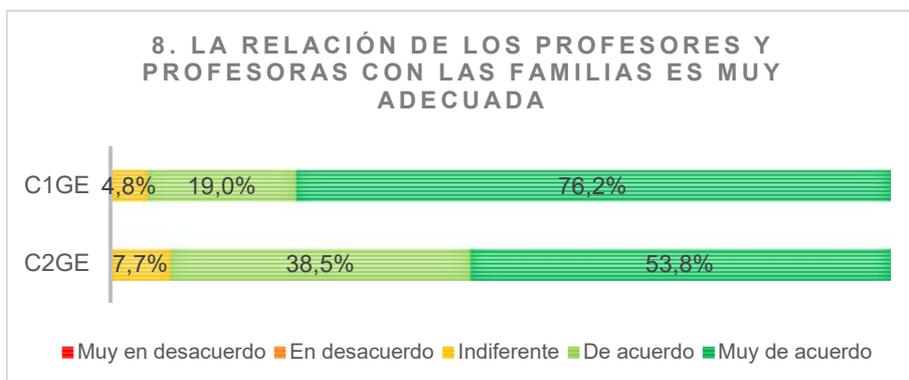


Gráfico 394. Dinámica de la relación entre los actores 5. Familias C1GE y C2GE.

9. LA RELACIÓN DE LOS PROFESORES Y PROFESORAS CON LOS VOLUNTARIOS/AS ES MUY ADECUADA

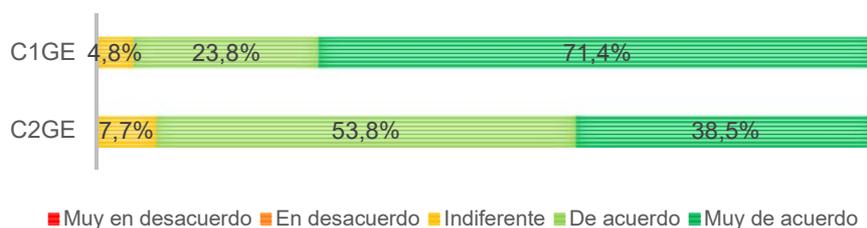


Gráfico 395. Dinámica de la relación entre los actores 6. Familias C1GE y C2GE.

10. LA RELACIÓN DEL DIRECTOR/A CON EL EQUIPO DE PROFESORES Y PROFESORAS ES SATISFACTORIA

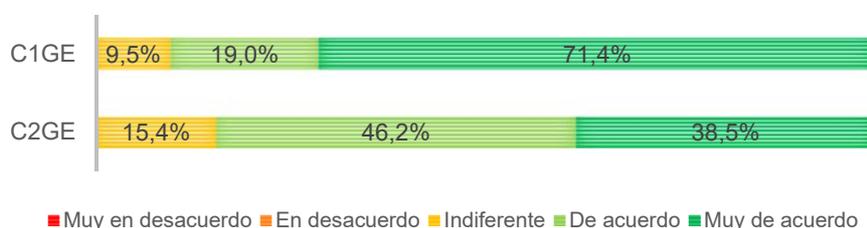


Gráfico 396. Dinámica de la relación entre los actores 7. Familias C1GE y C2GE.

11. LA RELACIÓN DEL DIRECTOR/A CON LAS FAMILIAS ES SATISFACTORIA

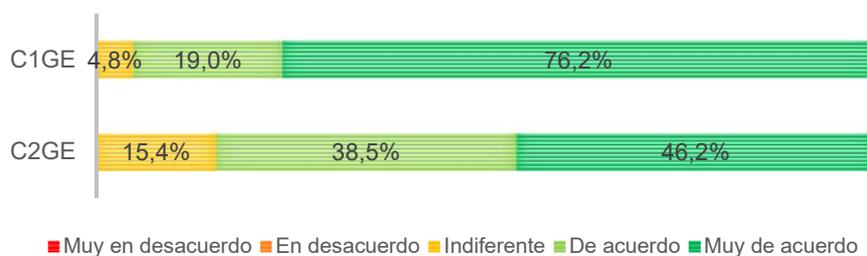


Gráfico 397. Dinámica de la relación entre los actores 8. Familias C1GE y C2GE.



Gráfico 398. Dinámica de la relación entre los actores 9. Familias C1GE y C2GE.

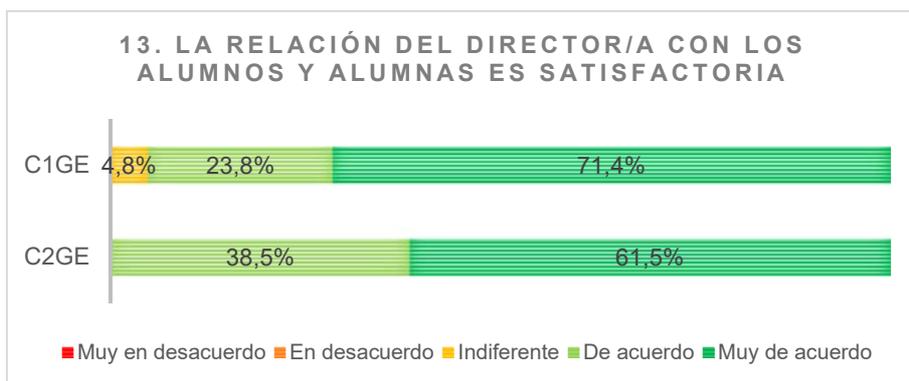


Gráfico 399. Dinámica de la relación entre los actores 10. Familias C1GE y C2GE.



Gráfico 400. Dinámica de la relación entre los actores 11. Familias C1GE y C2GE.



Gráfico 401. Dinámica de la relación entre los actores 12. Familias C1GE y C2GE.

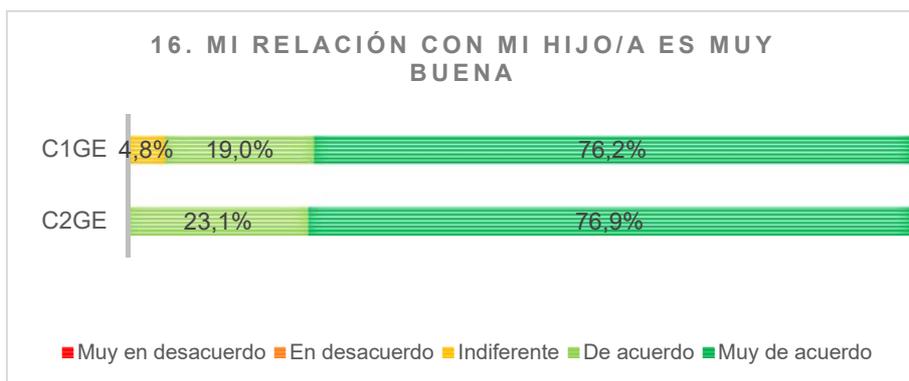


Gráfico 402. Dinámica de la relación entre los actores 13. Familias C1GE y C2GE.



Gráfico 403. Dinámica de la relación entre los actores 14. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 668.

Dinámica de la relación entre los actores 1. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 4. Existe un ambiente de armonía y sana convivencia*COLEGIO

		COLEGIO			
		Colegio 1	Colegio 2	Total	
4. Existe un ambiente de armonía y sana convivencia	Muy en desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de COLEGIO	0,0%	7,7%	2,8%
	En desacuerdo	Recuento	0	3	3
		% dentro de COLEGIO	0,0%	15,4%	8,3%
	Indiferente	Recuento	4	0	4
		% dentro de COLEGIO	14,3%	0,0%	11,1%
	De acuerdo	Recuento	10	9	19
		% dentro de COLEGIO	47,6%	69,2%	54,1%
	Muy de acuerdo	Recuento	8	1	9
		% dentro de COLEGIO	38,1%	7,7%	26,1%
	Total	Recuento	22	14	36
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 669.

Dinámica de la relación entre los actores 2. Familias C1GE y C2GE..

Tabla cruzada 5. Los profesores y profesoras tienen buenas relaciones entre sí*COLEGIO

		COLEGIO			
		Colegio 1	Colegio 2	Total	
5. Los profesores y profesoras tienen buenas relaciones entre sí	Indiferente	Recuento	2	2	4
		% dentro de COLEGIO	9,5%	15,4%	11,8%
	De acuerdo	Recuento	3	5	9
		% dentro de COLEGIO	14,3%	38,5%	23,7%
	Muy de acuerdo	Recuento	17	7	24
		% dentro de COLEGIO	76,2%	46,2%	66,0%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 670.

Dinámica de la relación entre los actores 3. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 6. Los alumnos y alumnas tienen buenas relaciones entre sí*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
6. Los alumnos y alumnas tienen buenas relaciones entre sí	En desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de COLEGIO	0,0%	7,7%	3,0%
	Indiferente	Recuento	4	3	7
		% dentro de COLEGIO	19,0%	23,1%	20,6%
	De acuerdo	Recuento	12	9	21
		% dentro de COLEGIO	52,4%	61,5%	57,0%
	Muy de acuerdo	Recuento	6	1	7
		% dentro de COLEGIO	28,6%	7,7%	20,3%
	Total	Recuento	22	14	36
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 671.

Dinámica de la relación entre los actores 4. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 7. Las relaciones entre profesores/as y alumnos/as son satisfactorias*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
7. Las relaciones entre profesores/as y alumnos/as son satisfactorias	Indiferente	Recuento	1	0	1
		% dentro de COLEGIO	4,8%	0,0%	2,9%
	De acuerdo	Recuento	6	10	16
		% dentro de COLEGIO	28,6%	69,2%	44,4%
	Muy de acuerdo	Recuento	15	4	19
		% dentro de COLEGIO	66,7%	30,8%	52,7%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 672.

Dinámica de la relación entre los actores 5. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 8. La relación de los profesores y profesoras con las familias es muy adecuada*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
8. La relación de los profesores y profesoras con las familias es muy adecuada	Indiferente	Recuento	1	1	2
		% dentro de COLEGIO	4,8%	7,7%	5,9%
	De acuerdo	Recuento	4	5	10
		% dentro de COLEGIO	19,0%	38,5%	26,6%
	Muy de acuerdo	Recuento	17	8	24
		% dentro de COLEGIO	76,2%	53,8%	67,5%
Total		Recuento	22	14	36
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 673.

Dinámica de la relación entre los actores 6. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 9. La relación de los profesores y profesoras con los voluntarios/as es muy adecuada*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
9. La relación de los profesores y profesoras con los voluntarios/as es muy adecuada	Indiferente	Recuento	1	1	2
		% dentro de COLEGIO	4,8%	7,7%	5,9%
	De acuerdo	Recuento	5	8	13
		% dentro de COLEGIO	23,8%	53,8%	35,5%
	Muy de acuerdo	Recuento	16	5	21
		% dentro de COLEGIO	71,4%	38,5%	58,6%
Total		Recuento	22	14	36
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 674.

Dinámica de la relación entre los actores 7. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 10. La relación del director/a con el equipo de profesores y profesoras es satisfactoria*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
10. La relación del director/a con el equipo de profesores y	Indiferente	Recuento	2	2	4
		% dentro de COLEGIO	9,5%	15,4%	11,8%
	De acuerdo	Recuento	4	7	11

profesoras es satisfactoria		% dentro de COLEGIO	19,0%	46,2%	31,1%
	Muy de acuerdo	Recuento	16	5	21
		% dentro de COLEGIO	71,4%	38,5%	58,6%
Total		Recuento	22	14	36
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 675.

Dinámica de la relación entre los actores 8. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 11. La relación del director/a con las familias es satisfactoria*COLEGIO

		COLEGIO		Total	
		Colegio 1	Colegio 2		
11. La relación del director/a con las familias es satisfactoria	Indiferente	Recuento	1	2	3
		% dentro de COLEGIO	4,8%	15,4%	8,9%
	De acuerdo	Recuento	4	5	10
		% dentro de COLEGIO	19,0%	38,5%	26,6%
	Muy de acuerdo	Recuento	17	7	24
		% dentro de COLEGIO	76,2%	46,2%	66,0%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 676.

Dinámica de la relación entre los actores 9. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 12. La relación del director/a con los voluntarios y voluntarias es satisfactoria*COLEGIO

		COLEGIO		Total	
		Colegio 1	Colegio 2		
12. La relación del director/a con los voluntarios y voluntarias es satisfactoria	Indiferente	Recuento	1	2	3
		% dentro de COLEGIO	4,8%	23,1%	8,5%
	De acuerdo	Recuento	4	5	10
		% dentro de COLEGIO	19,0%	38,5%	26,6%
	Muy de acuerdo	Recuento	17	5	22
		% dentro de COLEGIO	76,2%	38,5%	61,5%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 677.

Dinámica de la relación entre los actores 10. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 13. La relación del director/a con los alumnos y alumnas es satisfactoria*COLEGIO

		COLEGIO		Total	
		Colegio 1	Colegio 2		
13. La relación del director/a con los alumnos y alumnas es satisfactoria	Indiferente	Recuento	1	0	1
		% dentro de COLEGIO	4,8%	0,0%	2,9%
	De acuerdo	Recuento	5	5	10
		% dentro de COLEGIO	23,8%	38,5%	27,8%
	Muy de acuerdo	Recuento	16	9	25
		% dentro de COLEGIO	71,4%	61,5%	69,4%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 678.

Dinámica de la relación entre los actores 11. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 14. Mi relación con el director/a es satisfactoria*COLEGIO

		COLEGIO		Total	
		Colegio 1	Colegio 2		
14. Mi relación con el director/a es satisfactoria	Indiferente	Recuento	2	0	2
		% dentro de COLEGIO	9,5%	0,0%	5,8%
	De acuerdo	Recuento	3	3	6
		% dentro de COLEGIO	14,3%	23,1%	17,7%
	Muy de acuerdo	Recuento	17	11	28
		% dentro de COLEGIO	76,2%	76,9%	76,5%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 679.

Dinámica de la relación entre los actores 12. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 15. Mi relación con los profesores y profesoras es satisfactoria*COLEGIO

		COLEGIO		Total	
		Colegio 1	Colegio 2		
15. Mi relación con los profesores y	Indiferente	Recuento	2	1	3
		% dentro de COLEGIO	9,5%	7,7%	8,8%
	De acuerdo	Recuento	3	4	7

profesoras es satisfactoria		% dentro de COLEGIO	14,3%	30,8%	20,7%
	Muy de acuerdo	Recuento	17	9	25
		% dentro de COLEGIO	76,2%	61,5%	70,5%
Total		Recuento	22	14	36
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 680.

Dinámica de la relación entre los actores 13. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 16. Mi relación con mi hijo/a es muy buena*COLEGIO

		COLEGIO		Total	
		Colegio 1	Colegio 2		
16. Mi relación con mi hijo/a es muy buena	Indiferente	Recuento	1	0	1
		% dentro de COLEGIO	4,7%	0,0%	2,9%
	De acuerdo	Recuento	4	3	7
		% dentro de COLEGIO	19,0%	23,1%	20,6%
	Muy de acuerdo	Recuento	17	11	27
		% dentro de COLEGIO	76,2%	76,90%	76,1%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 681.

Dinámica de la relación entre los actores 14. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 17. Mi relación con las otras familias es satisfactoria*COLEGIO

		COLEGIO		Total	
		Colegio 1	Colegio 2		
17. Mi relación con las otras familias es satisfactoria	Indiferente	Recuento	5	4	9
		% dentro de COLEGIO	23,8%	30,8%	25,0%
	De acuerdo	Recuento	5	6	11
		% dentro de COLEGIO	23,8%	38,5%	31,2%
	Muy de acuerdo	Recuento	12	4	16
		% dentro de COLEGIO	52,4%	30,8%	44,0%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Hay una mayor concentración de valores altos en el C1GE, dado que su mediana supera el percentil 75 del C2GE, por lo que en el C1GE el 50% obtiene

una puntuación superior a 4,75, en el C2GE lo hacen en torno al 20% y el rango es menor en el C1GE que en el C2GE. Así se muestra en el diagrama de cajas y bigotes (gráfico 404).

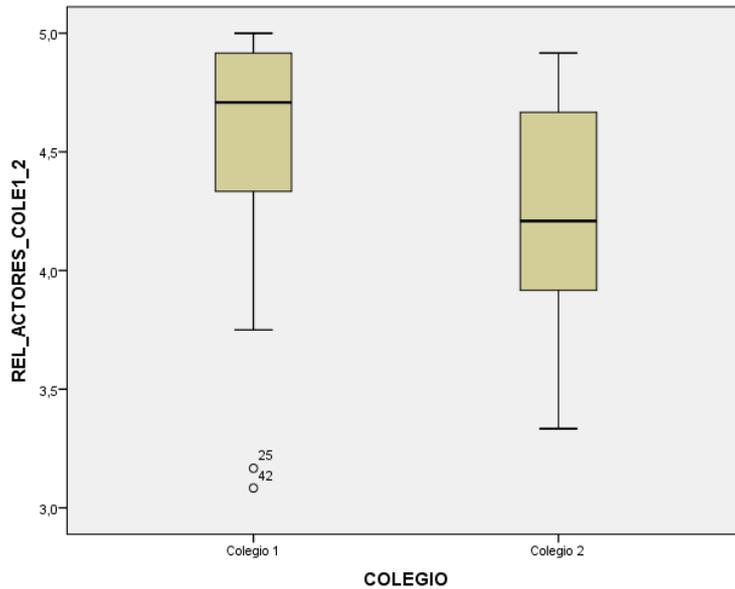


Gráfico 404. Diagrama de cajas y bigotes. Dinámica de la relación entre los actores. Familias C1GE y C2GE.

Era previsible que la media del C1GE fuera superior a la del C2GE, y así es, dado que el primer centro supera en 0,40 puntos la media del segundo (gráfico 405 tabla 682).

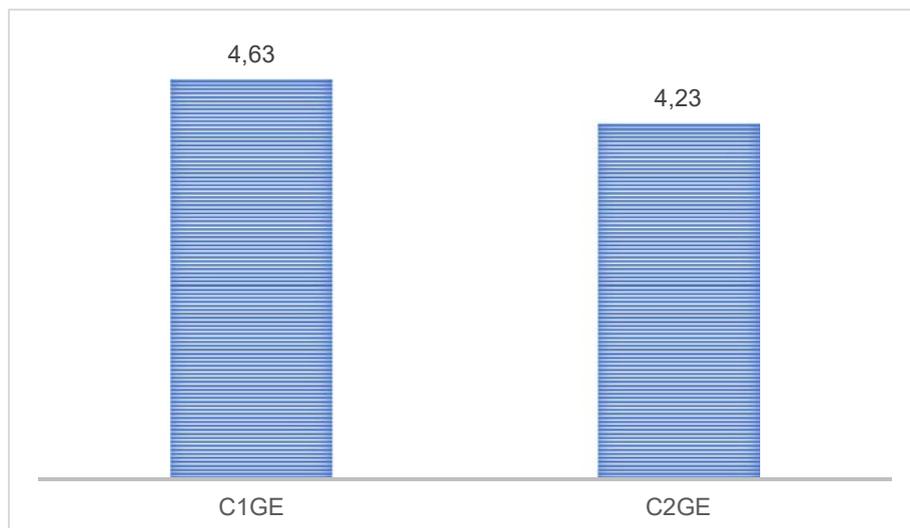


Gráfico 405. Media. Dinámica de la relación entre los actores. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 682.

Media. Dinámica de la relación entre los actores. Familias C1GE y C2GE.

Informe

REL_ACTORES_COLE1_2

COLEGIO	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	4,629	20	,3530
Colegio 2	4,226	14	,4451
Total	4,463	34	,4363

Tras comprobar la normalidad y la homogeneidad de varianzas (tablas 683 y 684), se procede con la prueba estadística para comprobar si la diferencia de medias en ambos centros es estadísticamente significativa. Se concluye que no lo es, si bien el nivel de significación obtenido 0,056, es muy cercano al nivel de error máximo asumido (tabla 685). Se comprueba el tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen cuyo valor es -1,025. Así pues, el efecto de pertenecer al C1GE o al C2GE y, por tanto, de ser CDA o aplicar solamente AEE, es muy alto en la valoración de las relaciones entre los actores participantes en el colegio.

Tabla 683.

Normalidad. Dinámica de la relación entre los actores. Familias C1GE y C2GE.

	COLEGIO	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Dinámica de la relación entre los actores	Colegio 1	,816	20	,002
	Colegio 2	,948	14	,536

Tabla 684.

Homocedasticidad. Dinámica de la relación entre los actores. Familias C1GE y C2GE.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Dinámica de la relación entre los actores	Se basa en la media	,989	1	32	,328
	Se basa en la mediana	1,428	1	32	,241
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,428	1	30,077	,241
	Se basa en la media recortada	1,209	1	32	,280

Tabla 685.

U de Mann-Whitney. Dinámica de la relación entre los actores. Familias C1GE y C2GE.

Estadísticos de prueba^a

Dinámica de la relación entre los actores	
U de Mann-Whitney	56,000
W de Wilcoxon	161,000
Z	-1,937
Sig. asintótica (bilateral)	,053
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,056 ^b

a. Variable de agrupación: COLEGIO

b. No corregido para empates.

En el gráfico siguiente (409) se observa que en el C1GE las valoraciones de las familias cuyos hijos/as asisten a 2º y 3º ciclo son similares y, además, son más elevadas que la media de las familias del C2GE (tabla 686).

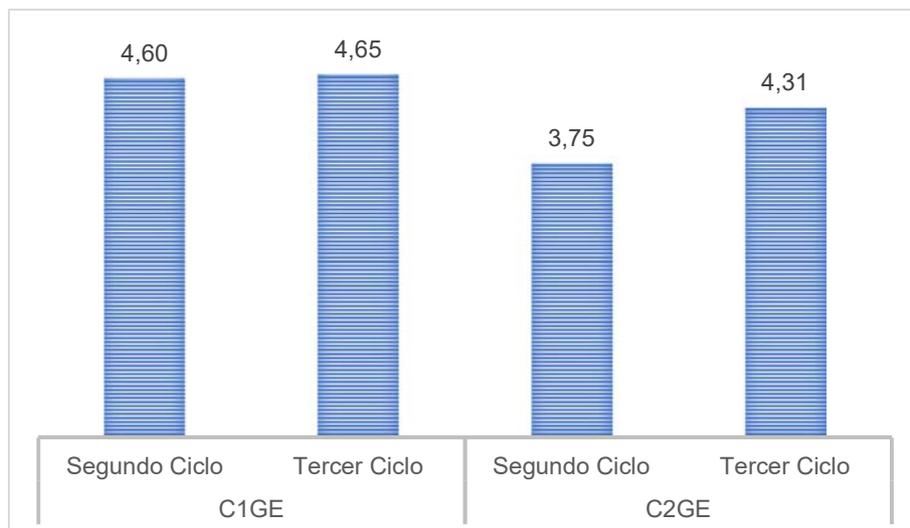


Gráfico 406. Media por ciclos. Dinámica de la relación entre los actores. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 686 .

Media por ciclos. Dinámica de la relación entre los actores. Familias C1GE y C2GE.

Informe

REL_ACTORES_COLE1_2

COLEGIO	Ciclo	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	Segundo Ciclo	4,604	8	,2510
	Tercer Ciclo	4,646	12	,4176
	Total	4,629	20	,3530
Colegio 2	Segundo Ciclo	3,750	2	,5893
	Tercer Ciclo	4,306	12	,3930
	Total	4,226	14	,4451
Total	Segundo Ciclo	4,433	10	,4661
	Tercer Ciclo	4,476	24	,4330
	Total	4,463	34	,4363

Si se toman en consideración las valoraciones medias por parentesco (gráfico 407 tabla 687) se observa entre ambos centros un comportamiento antagónico: las madres del C1GE son más positivas que los padres y en el C2GE sucede lo contrario. No obstante, las valoraciones de las familias del C1GE son más elevadas que las del otro centro.

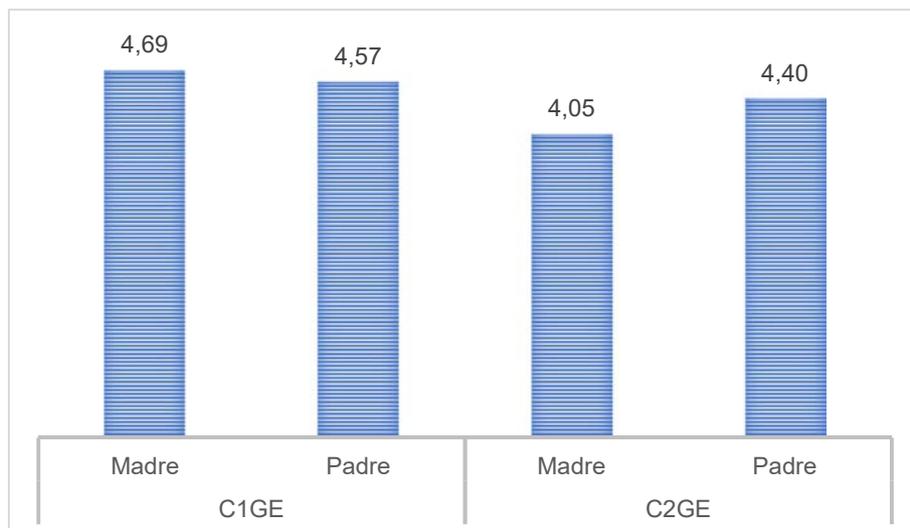


Gráfico 407. Media por parentesco. Dinámica de la relación entre los actores. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 687.

Media por parentesco. Dinámica de la relación entre los actores. Familias C1GE y C2GE.

Informe

REL_ACTORES_COLE1_2

COLEGIO	Parentesco	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	Madre	4,688	12	,2845
	Padre	4,571	7	,4700
	Total	4,645	19	,3556
Colegio 2	Madre	4,048	7	,4586
	Padre	4,405	7	,3801
	Total	4,226	14	,4451
Total	Madre	4,452	19	,4692
	Padre	4,488	14	,4197
	Total	4,467	33	,4424

Se procede con el MLM (tabla 688) para comprobar si estas diferencias son significativas. El nivel de significación obtenido, cercano a 1, implica que no el factor parentesco no marca la diferencia en cuanto a relación entre los miembros de la comunidad educativa se refiere.

Tabla 688.

MLM parentesco. Dinámica de la relación entre los actores. Familias C1GE y C2GE.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	49	2992,796	,000
PARENTESCO	1	49	,003	,956

a. Variable dependiente: Dinámica de la relación entre los actores.

4.7.5 Existencia de canales de comunicación.

Las familias de los colegios 1 y 2 participantes en este estudio se muestran satisfechas con los canales de comunicación existentes en sus centros educativos (gráficos 408 a 420 tablas 689 a 701). Las familias del C1GE no han otorgado valoraciones negativas en ninguno de los 13 ítems que componen el indicador “Existencia de canales de comunicación” y, además, son quienes puntúan más alto en todas las cuestiones, dado que el peso de la valoración “Muy de acuerdo” es elevado en este centro; en 11 de los 13 ítems esta valoración supera el 80%. En el C2GE las familias otorgan valoraciones negativas a los ítems referidos a su propia relación con el director/a del centro y con los docentes de sus hijos e hijas. La pregunta peor valorada por ambos colegios es la número 30, en la que se cuestionan la comunicación de las familias entre sí sobre asuntos relacionados con el colegio.

18. EXISTEN CANALES DE COMUNICACIÓN QUE GARANTIZAN UNA BUENA COMUNICACIÓN ENTRE LA COMUNIDAD ESCOLAR

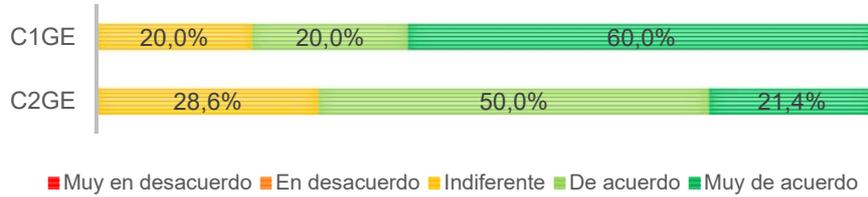


Gráfico 408. Existencia de canales de comunicación 1. Familias C1GE y C1GE.

19. HAY BUENA COMUNICACIÓN ENTRE LOS PROFESORES Y PROFESORAS

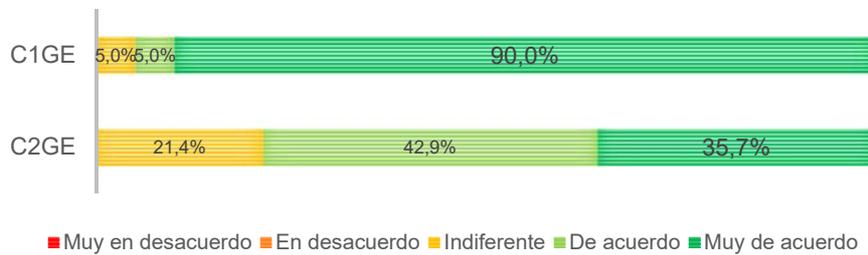


Gráfico 409. Existencia de canales de comunicación 2. Familias C1GE y C1GE.

20. LA COMUNICACIÓN ENTRE PROFESORES/AS Y ALUMNOS/AS ES ADECUADA

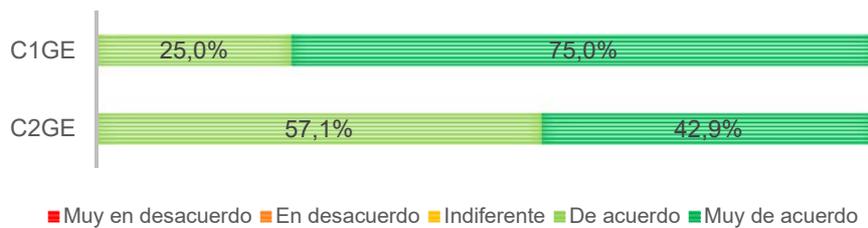


Gráfico 410. Existencia de canales de comunicación 3. Familias C1GE y C1GE.



Gráfico 411. Existencia de canales de comunicación 4. Familias C1GE y C1GE.



Gráfico 412. Existencia de canales de comunicación 5. Familias C1GE y C1GE.



Gráfico 413. Existencia de canales de comunicación 6. Familias C1GE y C1GE.



Gráfico 414. Existencia de canales de comunicación 7. Familias C1GE y C1GE.



Gráfico 415. Existencia de canales de comunicación 8. Familias C1GE y C1GE.

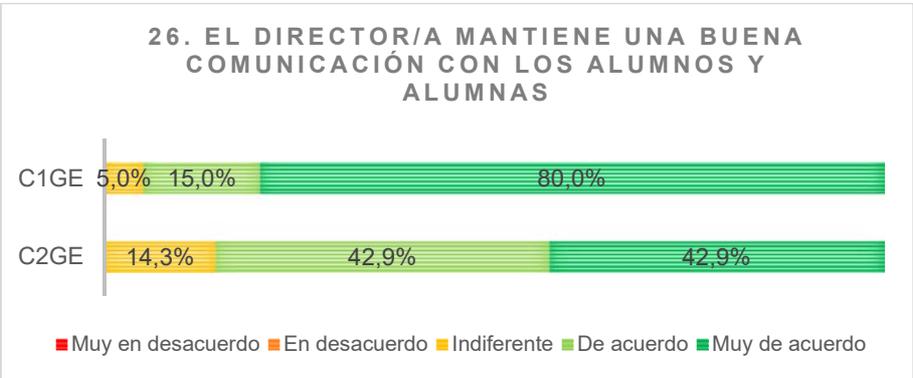


Gráfico 416. Existencia de canales de comunicación 9. Familias C1GE y C1GE.



Gráfico 417. Existencia de canales de comunicación 10. Familias C1GE y C1GE.



Gráfico 418. Existencia de canales de comunicación 11. Familias C1GE y C1GE.

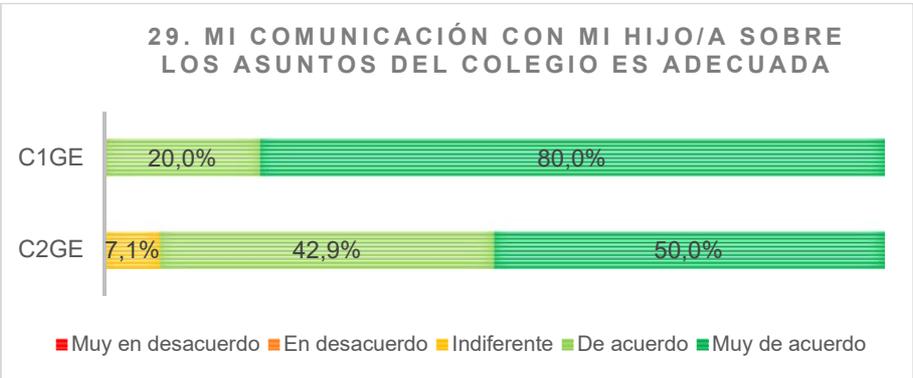


Gráfico 419. Existencia de canales de comunicación 12. Familias C1GE y C1GE.

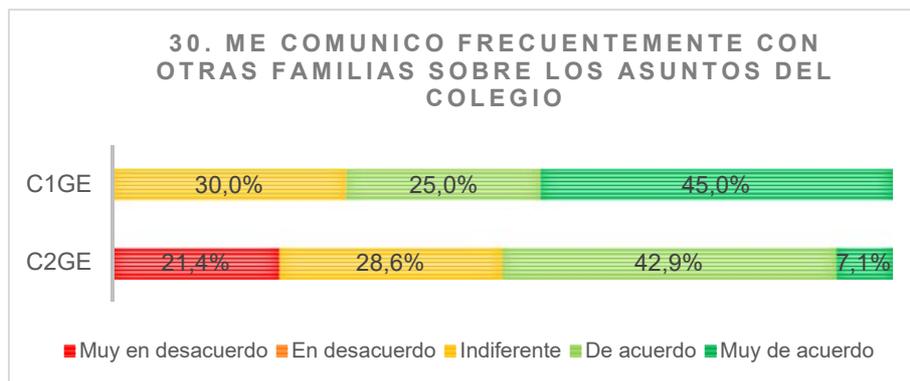


Gráfico 420. Existencia de canales de comunicación 13. Familias C1GE y C1GE.

Tabla 689.

Existencia de canales de comunicación 1. Familias C1GE y C1GE.

Tabla cruzada 18. Existen canales de comunicación que garantizan una buena comunicación entre la comunidad escolar*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
18. Existen canales de comunicación que garantizan una buena comunicación entre la comunidad escolar	Indiferente	Recuento	4	4	8
		% dentro de COLEGIO	20,0%	28,6%	23,3%
	De acuerdo	Recuento	4	7	11
		% dentro de COLEGIO	20,0%	50,0%	31,7%
	Muy de acuerdo	Recuento	14	3	17
		% dentro de COLEGIO	60,0%	21,4%	47,2%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 690.

Existencia de canales de comunicación 2. Familias C1GE y C1GE.

Tabla cruzada 19. Hay buena comunicación entre los profesores y profesoras *COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
19. Hay buena comunicación entre los profesores y profesoras	Indiferente	Recuento	1	3	4
		% dentro de COLEGIO	5,0%	21,4%	11,4%
	De acuerdo	Recuento	1	6	7
		% dentro de COLEGIO	5,0%	42,9%	19,7%
	Muy de acuerdo	Recuento	20	5	25
		% dentro de COLEGIO	90,0%	35,7%	68,9%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 691.

Existencia de canales de comunicación 3. Familias C1GE y C1GE.

Tabla cruzada 20. La comunicación entre profesores/as y alumnos/as es adecuada*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
20. La comunicación entre profesores/as y alumnos/as es adecuada	De acuerdo	Recuento	6	8	13
		% dentro de COLEGIO	25,0%	57,1%	37,5%
	Muy de acuerdo	Recuento	18	6	24
		% dentro de COLEGIO	75,0%	42,9%	66,7%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 692.

Existencia de canales de comunicación 4. Familias C1GE y C1GE.

Tabla cruzada 21. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con las familias *COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
21. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con las familias	Indiferente	Recuento	1	4	5
		% dentro de COLEGIO	5,0%	28,6%	14,2%
	De acuerdo	Recuento	3	5	8
		% dentro de COLEGIO	15,0%	35,7%	23,1%
	Muy de acuerdo	Recuento	18	5	23
		% dentro de COLEGIO	80,0%	35,7%	62,8%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 693.

Existencia de canales de comunicación 5. Familias C1GE y C1GE.

Tabla cruzada 22. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con los voluntarios y voluntarias*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
22. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con los	Indiferente	Recuento	0	4	4
		% dentro de COLEGIO	0,0%	28,6%	11,1%
	De acuerdo	Recuento	6	6	12
		% dentro de COLEGIO	25,0%	42,9%	32,0%
	Muy de acuerdo	Recuento	18	4	22
		% dentro de COLEGIO	81,8%	28,6%	68,9%

voluntarios y voluntarias	% dentro de COLEGIO	75,0%	28,6%	61,1%
Total	Recuento	22	14	36
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 694.

Existencia de canales de comunicación 6. Familias C1GE y C1GE.

Tabla cruzada 23. El director/a mantiene una buena comunicación con los profesores y profesoras. *COLEGIO

		COLEGIO		Total	
		Colegio 1	Colegio 2		
23. El director/a mantiene una buena comunicación con los profesores y profesoras.	Indiferente	Recuento	1	4	5
		% dentro de COLEGIO	5,0%	28,6%	14,2%
	De acuerdo	Recuento	2	5	7
		% dentro de COLEGIO	10,0%	35,7%	20,0%
	Muy de acuerdo	Recuento	19	5	24
		% dentro de COLEGIO	85,0%	35,7%	65,8%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 695.

Existencia de canales de comunicación 7. Familias C1GE y C1GE.

Tabla cruzada 24. El director/a mantiene una buena comunicación con las familias*COLEGIO

		COLEGIO		Total	
		Colegio 1	Colegio 2		
24. El director/a mantiene una buena comunicación con las familias	Indiferente	Recuento	0	2	2
		% dentro de COLEGIO	0,0%	14,3%	5,6%
	De acuerdo	Recuento	2	6	8
		% dentro de COLEGIO	10,0%	42,9%	22,8%
	Muy de acuerdo	Recuento	20	6	26
		% dentro de COLEGIO	90,0%	42,9%	71,7%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 696.

Existencia de canales de comunicación 8. Familias C1GE y C1GE.

Tabla cruzada 25. El director mantiene una buena comunicación con los voluntarios y voluntarias*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
25. El director mantiene una buena comunicación con los voluntarios y voluntarias	Indiferente	Recuento	0	2	2
		% dentro de COLEGIO	0,0%	14,3%	5,6%
	De acuerdo	Recuento	2	7	9
		% dentro de COLEGIO	10,0%	50,0%	25,6%
	Muy de acuerdo	Recuento	20	5	25
		% dentro de COLEGIO	90,0%	35,7%	68,9%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 697.

Existencia de canales de comunicación 9. Familias C1GE y C1GE.

Tabla cruzada 26. El director/a mantiene una buena comunicación con los alumnos y alumnas*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
26. El director/a mantiene una buena comunicación con los alumnos y alumnas	Indiferente	Recuento	1	2	3
		% dentro de COLEGIO	5,0%	14,3%	8,6%
	De acuerdo	Recuento	3	6	9
		% dentro de COLEGIO	15,0%	42,9%	25,9%
	Muy de acuerdo	Recuento	18	6	24
		% dentro de COLEGIO	80,0%	42,9%	65,6%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 698.

Existencia de canales de comunicación 10. Familias C1GE y C1GE.

Tabla cruzada 27. El director/a y yo nos comunicamos con facilidad*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
27. El director/a y yo nos comunicamos con facilidad	En desacuerdo	Recuento	0	0	1
		% dentro de COLEGIO	0,0%	7,1%	2,8%
	Indiferente	Recuento	0	1	1

	% dentro de COLEGIO	0,0%	7,1%	2,8%
De acuerdo	Recuento	3	6	9
	% dentro de COLEGIO	15,0%	42,9%	25,9%
Muy de acuerdo	Recuento	19	6	25
	% dentro de COLEGIO	80,0%	42,9%	69,5%
Total	Recuento	22	14	36
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 699.

Existencia de canales de comunicación 11. Familias C1GE y C1GE.

Tabla cruzada 28. Mantengo una buena comunicación con los profesores/as de mi hijo/a sobre los asuntos del colegio*COLEGIO

		COLEGIO		Total
		Colegio 1	Colegio 2	
28. Mantengo una buena comunicación con los profesores/as de mi hijo/a sobre los asuntos del colegio	Muy en desacuerdo	Recuento	0	1
		% dentro de COLEGIO	0,0%	7,1%
	De acuerdo	Recuento	2	6
		% dentro de COLEGIO	10,0%	42,9%
	Muy de acuerdo	Recuento	20	7
		% dentro de COLEGIO	90,0%	50,0%
Total	Recuento	22	14	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	

Tabla 700.

Existencia de canales de comunicación 12. Familias C1GE y C1GE.

Tabla cruzada 29. Mi comunicación con mi hijo/a sobre los asuntos del colegio es adecuada*COLEGIO

		COLEGIO		Total
		Colegio 1	Colegio 2	
29. Mi comunicación con mi hijo/a sobre los asuntos del colegio es adecuada	Indiferente	Recuento	0	1
		% dentro de COLEGIO	0,0%	7,1%
	De acuerdo	Recuento	4	6
		% dentro de COLEGIO	20,0%	42,9%
	Muy de acuerdo	Recuento	18	7
		% dentro de COLEGIO	80,0%	50,0%
Total	Recuento	22	14	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	

Tabla 701.

Existencia de canales de comunicación 13. Familias C1GE y C1GE.

Tabla cruzada 30. Me comunico frecuentemente con otras familias sobre los asuntos del colegio*COLEGIO

		COLEGIO		Total
		Colegio 1	Colegio 2	
30. Me comunico frecuentemente con otras familias sobre los asuntos del colegio	Muy en desacuerdo	Recuento	0	3
		% dentro de COLEGIO	0,0%	21,4%
	Indiferente	Recuento	7	4
		% dentro de COLEGIO	30,0%	28,6%
	De acuerdo	Recuento	5	6
		% dentro de COLEGIO	25,0%	42,9%
	Muy de acuerdo	Recuento	10	1
		% dentro de COLEGIO	45,0%	7,1%
Total	Recuento	22	14	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	

Llama la atención en el diagrama de cajas y bigotes (gráfico 421) la mayor variabilidad del C2GE respecto al C1GE. Las puntuaciones del C1GE se sitúan en un rango menor de una unidad, siendo 4,2 el valor mínimo otorgado en las preguntas. Ningún caso del C2GE supera la puntuación del 4,65, valor que coincide con la mediana del C1GE. Es decir, en el C1GE el 50% supera el 4,65, mientras que en el C2GE ninguna la alcanza.

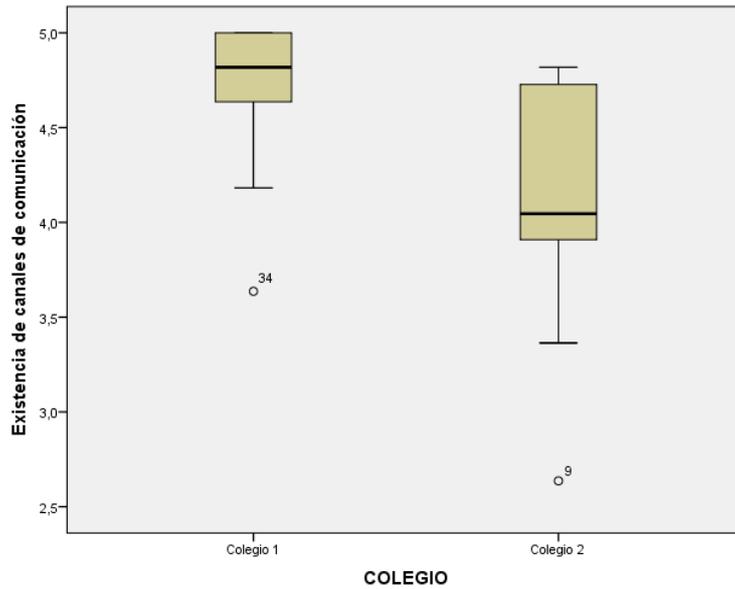


Gráfico 421. Diagrama de cajas y bigotes. Existencia de canales de comunicación. Familias C1GE y C2GE.

La puntuación media en el C1GE es 0,55 puntos superior a la del C2GE (gráfico 422 tabla 702), si bien ambas son elevadas y se sitúan por encima del valor 4.

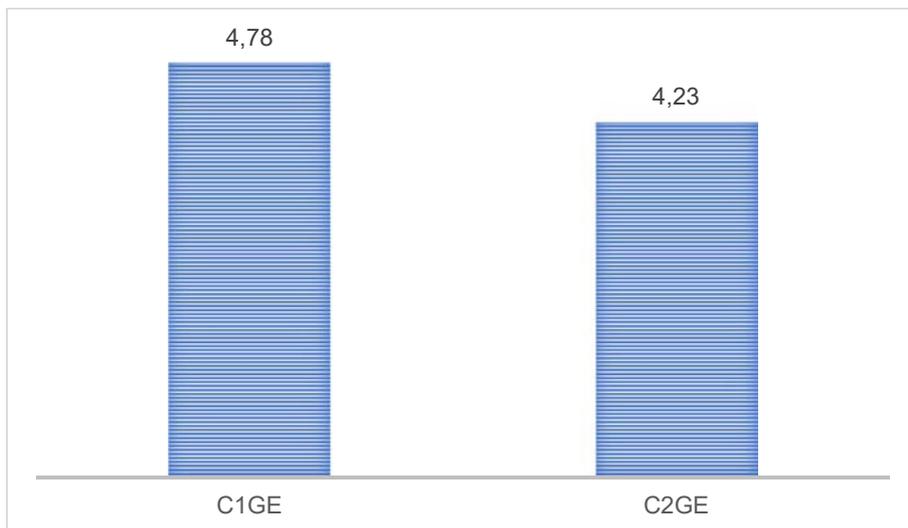


Gráfico 422. Media. Existencia de canales de comunicación. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 702.

Media. Existencia de canales de comunicación. Familias C1GE y C1GE.

Informe

Existencia de canales de comunicación

COLEGIO	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	4,775	19	,2542
Colegio 2	4,231	13	,5084
Total	4,554	32	,4597

Después de comprobar los supuestos paramétricos de normalidad y homocedasticidad (tablas 703 y 704), se procede con la prueba U de Mann-Whitney para determinar que sí hay diferencias significativas en las valoraciones de las familias de ambos centros, dado que el nivel de significación es 0,021 (tabla 705). La d de Cohen toma un valor alto, el mayor encontrado hasta el momento (-1,443), es decir, el efecto de ser CDA o aplicar AEE (C1GE y C2GE respectivamente) es fuerte en la valoración de los canales de comunicación existentes en el centro, siendo mejor el hecho de haberse transformado y funcionar siendo una CDA.

Tabla 703.

Normalidad. Existencia de canales de comunicación. Familias C1GE y C1GE.

	Grupo Experimental y Grupo Control	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Existencia de canales de comunicación	Grupo Experimental	,869	35	,001
	Grupo Control	,957	20	,485

Tabla 704.

Homocedasticidad. Existencia de canales de comunicación. Familias C1GE y C1GE.

Prueba de homogeneidad de varianza

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
--	-----------------------	-----	-----	------

Existencia de canales de comunicación	Se basa en la media	,011	1	53	,916
	Se basa en la mediana	,026	1	53	,872
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,026	1	52,389	,872
	Se basa en la media recortada	,000	1	53	,995

Tabla 705.

U de Mann-Whitney. Existencia de canales de comunicación. Familias C1GE y C1GE.

Estadísticos de prueba^a

	Existencia de canales de comunicación
U de Mann-Whitney	48,500
W de Wilcoxon	153,500
Z	-2,285
Sig. asintótica (bilateral)	,022
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,021 ^b

a. Variable de agrupación: COLEGIO

b. No corregido para empates.

La valoración media por ciclos (gráfico 423 tabla 706) sigue la tónica mostrada hasta el momento; el primer colegio puntúa más alto que el 3º ciclo del C2GE. En el 2º ciclo del C2GE la muestra está compuesta por solo dos personas que, además, puntúan dentro de la indiferencia.

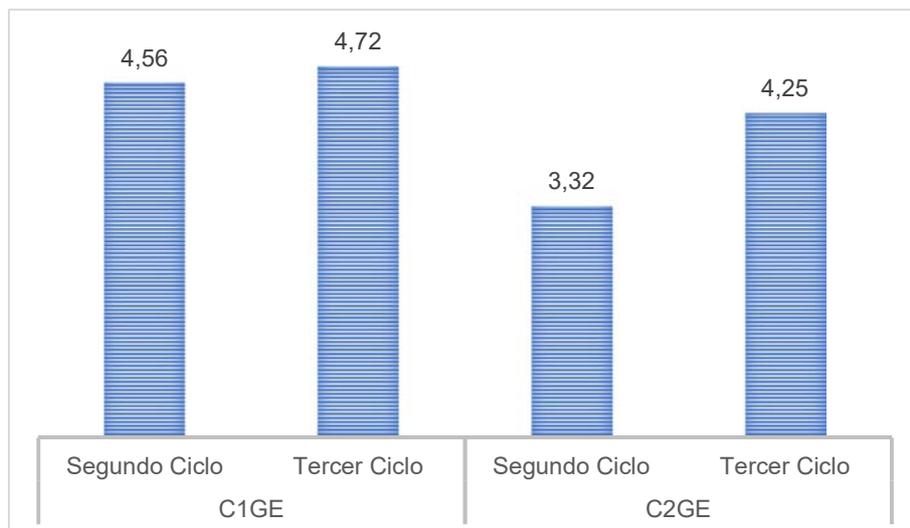


Gráfico 423. Media por ciclos. Existencia de canales de comunicación. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 706.

Media por ciclos. Existencia de canales de comunicación. Familias C1GE y C1GE.

Informe

Existencia de canales de comunicación

COLEGIO	Ciclo	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	Segundo Ciclo	4,556	9	,4275
	Tercer Ciclo	4,720	12	,5105
	Total	4,649	21	,4726
Colegio 2	Segundo Ciclo	3,318	2	,9642
	Tercer Ciclo	4,250	12	,5260
	Total	4,117	14	,6482
Total	Segundo Ciclo	4,331	11	,6998
	Tercer Ciclo	4,485	24	,5608
	Total	4,436	35	,6017

Teniendo en cuenta la valoración por parentesco (gráfico 424 tabla 707) se percibe que la valoración de los padres y madres en el C1GE es muy parecida y, además, superior a la del C2GE, en el que los padres puntúan más alto. Es decir, las madres del C2GE son las más críticas en referencia a la comunicación en su centro.

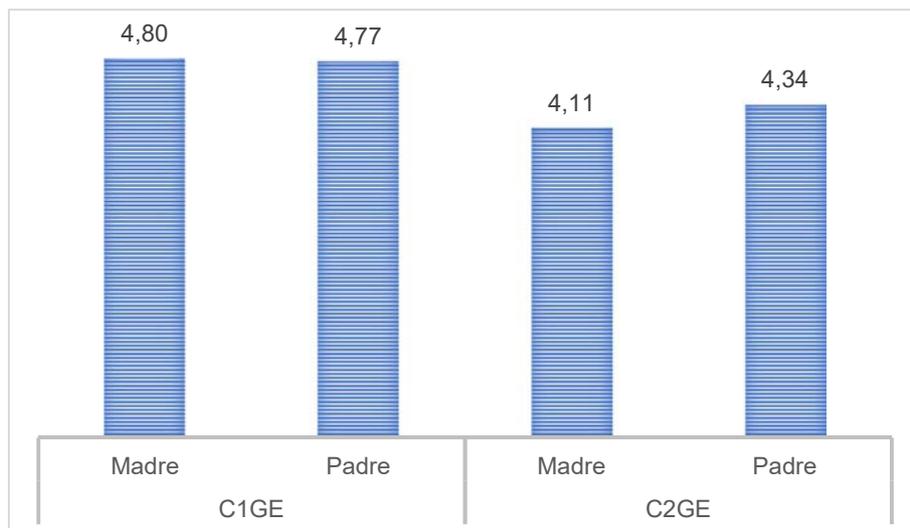


Gráfico 424. Media por parentesco. Existencia de canales de comunicación. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 707.

Media por parentesco. Existencia de canales de comunicación. Familias C1GE y C1GE.

Informe

Existencia de canales de comunicación

COLEGIO	Parentesco	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	Madre	4,803	12	,2447
	Padre	4,773	6	,2802
	Total	4,793	18	,2491
Colegio 2	Madre	4,106	6	,4579
	Padre	4,338	7	,5597
	Total	4,231	13	,5084
Total	Madre	4,571	18	,4633
	Padre	4,538	13	,4902
	Total	4,557	31	,4669

El MLM permitirá comprobar si el hecho de ser padre o madre tiene un efecto significativo. Dado que el nivel de significación supera con mucho el nivel máximo de error asumido, se concluye que el parentesco no influye en la valoración de este indicador (tabla 708).

Tabla 708.

MLM parentesco. Existencia de canales de comunicación. Familias C1GE y C1GE.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	47	2911,279	,000
PARENTESCO	1	47	,040	,843

a. Variable dependiente: Existencia de canales de comunicación.

4.7.6 Existencia de un clima de confianza.

Se muestran seguidamente las valoraciones otorgadas a los distintos ítems del indicador (gráficos 425 a 433 tablas 709 a 717). Resulta llamativo el hecho de que en el indicador “Existencia de un clima de confianza” el 42,9% de las familias del C2GE opta por la opción “Indiferente” y, el mismo porcentaje de ellas responde “De acuerdo” a la pregunta referida a si los profesores/as confían en las familias. No hay valoraciones negativas salvo en 3 ítems, los referidos a la confianza del director en las familias (4,5%), otorgada por los familiares del C1GE, a la confianza de los docentes en las familias (7,1%) y al clima de confianza general (14,3%), otorgadas por los del C2GE. A nivel general puede decirse que las familias del C1GE puntúan de forma más elevada que las del C2GE en los distintos ítems del presente indicador, de lo que se deduce su mayor satisfacción hacia el clima de confianza que se vive en el colegio de sus hijos e hijas.

31. EXISTE UN CLIMA DE CONFIANZA ENTRE TODOS LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD ESCOLAR (ALUMNADO, DOCENTES, FAMILIAS, VOLUNTARIADO)

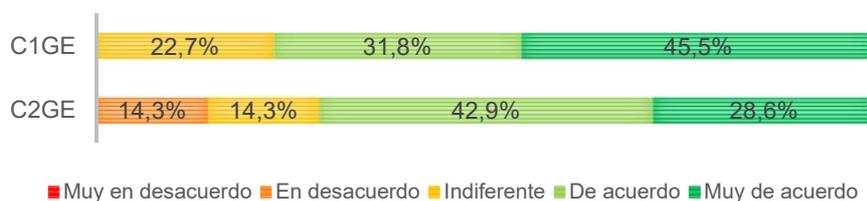


Gráfico 425. Existencia de un clima de confianza 1. Familias C1GE y C2GE.

32. LOS PROFESORES Y PROFESORAS CONFÍAN EN SU DIRECTOR/A

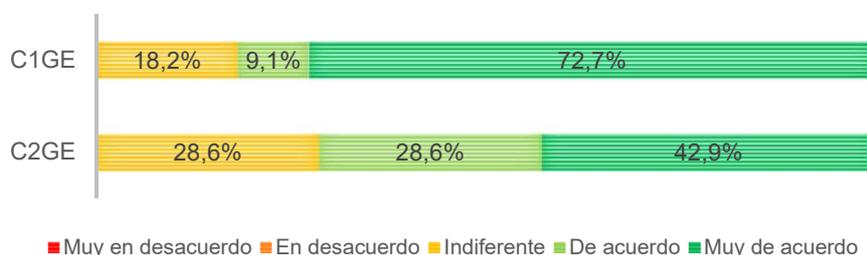


Gráfico 426. Existencia de un clima de confianza 2. Familias C1GE y C2GE.

33. LOS PROFESORES Y PROFESORAS CONFÍAN EN LAS FAMILIAS

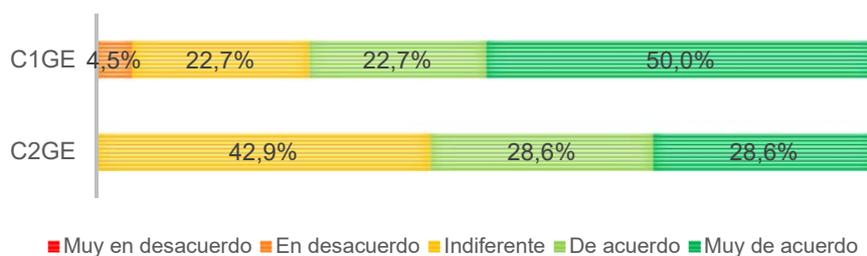


Gráfico 427. Existencia de un clima de confianza 3. Familias C1GE y C2GE.



Gráfico 428. Existencia de un clima de confianza 4. Familias C1GE y C2GE.



Gráfico 429. Existencia de un clima de confianza 5. Familias C1GE y C2GE.

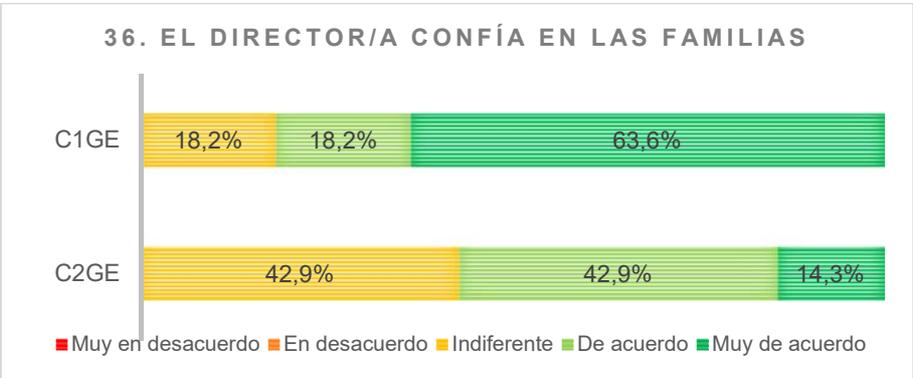


Gráfico 430. Existencia de un clima de confianza 6. Familias C1GE y C2GE.



Gráfico 431. Existencia de un clima de confianza 7. Familias C1GE y C2GE.



Gráfico 432. Existencia de un clima de confianza 8. Familias C1GE y C2GE.



Gráfico 433. Existencia de un clima de confianza 9. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 709.

Existencia de un clima de confianza 1. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 31. Existe un clima de confianza entre todos los miembros de la comunidad escolar (alumnado, docentes, familias, voluntariado)*COLEGIO

		COLEGIO			
		Colegio 1	Colegio 2	Total	
31. Existe un clima de confianza entre todos los miembros de la comunidad escolar (alumnado, docentes, familias, voluntariado)	En desacuerdo	Recuento	0	2	2
		% dentro de COLEGIO	0,0%	14,3%	5,6%
	Indiferente	Recuento	5	2	7
		% dentro de COLEGIO	22,7%	14,3%	19,4%
	De acuerdo	Recuento	7	6	13
		% dentro de COLEGIO	31,8%	42,9%	36,1%
	Muy de acuerdo	Recuento	10	4	14
		% dentro de COLEGIO	45,5%	28,6%	38,9%
	Total	Recuento	22	14	36
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 710.

Existencia de un clima de confianza 2. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 32. Los profesores y profesoras confían en su director/a*COLEGIO

		COLEGIO			
		Colegio 1	Colegio 2	Total	
32. Los profesores y profesoras confían en su director/a	Indiferente	Recuento	4	4	8
		% dentro de COLEGIO	18,2%	28,6%	22,2%
	De acuerdo	Recuento	2	4	6
		% dentro de COLEGIO	9,1%	28,6%	16,7%
	Muy de acuerdo	Recuento	16	6	22
		% dentro de COLEGIO	72,7%	42,9%	61,1%
	Total	Recuento	22	14	36
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 711.

Existencia de un clima de confianza 3. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 33. Los profesores y profesoras confían en las familias*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
33. Los profesores y profesoras confían en las familias	En desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de COLEGIO	4,5%	0,0%	2,8%
	Indiferente	Recuento	5	6	11
		% dentro de COLEGIO	22,7%	42,9%	30,6%
	De acuerdo	Recuento	5	4	9
		% dentro de COLEGIO	22,7%	28,6%	25,0%
Muy de acuerdo	Recuento	11	4	15	
	% dentro de COLEGIO	50,0%	28,6%	41,7%	
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 712.

Existencia de un clima de confianza 4. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 34. Los profesores y profesoras confían en los voluntarios/as*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
34. Los profesores y profesoras confían en los voluntarios/as	En desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de COLEGIO	0,0%	7,1%	2,8%
	Indiferente	Recuento	3	4	7
		% dentro de COLEGIO	13,6%	28,6%	19,4%
	De acuerdo	Recuento	4	4	8
		% dentro de COLEGIO	18,2%	28,6%	22,2%
Muy de acuerdo	Recuento	15	5	20	
	% dentro de COLEGIO	68,2%	35,7%	55,6%	
Total	Recuento	22	14	36	

	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%
--	---------------------	--------	--------	--------

Tabla 713.

Existencia de un clima de confianza 5. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 35. Los alumnos y alumnas tienen confianza en sus profesores y profesoras.*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
35. Los alumnos y alumnas tienen confianza en sus profesores y profesoras.	Indiferente	Recuento	4	3	7
		% dentro de COLEGIO	18,2%	21,4%	19,4%
	De acuerdo	Recuento	4	8	12
		% dentro de COLEGIO	18,2%	57,1%	33,3%
	Muy de acuerdo	Recuento	14	3	17
		% dentro de COLEGIO	63,6%	21,4%	47,2%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 714.

Existencia de un clima de confianza 6. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 36. El director/a confía en las familias*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
36. El director/a confía en las familias	Indiferente	Recuento	4	6	10
		% dentro de COLEGIO	18,2%	42,9%	27,8%
	De acuerdo	Recuento	4	6	10
		% dentro de COLEGIO	18,2%	42,9%	27,8%
	Muy de acuerdo	Recuento	14	2	16
		% dentro de COLEGIO	63,6%	14,3%	44,4%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 715.

Existencia de un clima de confianza 7. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 37. El director/a confía en los voluntarios y voluntarias*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
37. El director/a confía en los voluntarios y voluntarias	Indiferente	Recuento	4	3	7
		% dentro de COLEGIO	18,2%	21,4%	19,4%
	De acuerdo	Recuento	3	6	9
		% dentro de COLEGIO	13,6%	42,9%	25,0%
	Muy de acuerdo	Recuento	15	5	20
		% dentro de COLEGIO	68,2%	35,7%	55,6%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 716.

Existencia de un clima de confianza 8. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 38. Los profesores y profesoras de mi hijo/a confían en mí*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
38. Los profesores y profesoras de mi hijo/a confían en mí	Indiferente	Recuento	2	2	4
		% dentro de COLEGIO	9,1%	14,3%	11,1%
	De acuerdo	Recuento	4	5	9
		% dentro de COLEGIO	18,2%	35,7%	25,0%
	Muy de acuerdo	Recuento	16	7	23
		% dentro de COLEGIO	72,7%	50,0%	63,9%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 717.

Existencia de un clima de confianza 9. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 39. Yo confío en los profesores y profesoras*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
39. Yo confío en los profesores y profesoras	Indiferente	Recuento	2	1	3
		% dentro de COLEGIO	9,1%	7,1%	8,3%
	De acuerdo	Recuento	2	6	8
		% dentro de COLEGIO	9,1%	42,9%	22,2%
	Muy de acuerdo	Recuento	18	7	25
		% dentro de COLEGIO	81,8%	50,0%	69,4%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

El diagrama de cajas y bigotes (gráfico 434) muestra una mayor variabilidad de respuestas en el C2GE al presentar un rango y un recorrido intercuartílico mayores, concentrándose de manera más alta las puntuaciones superiores en el C1GE.

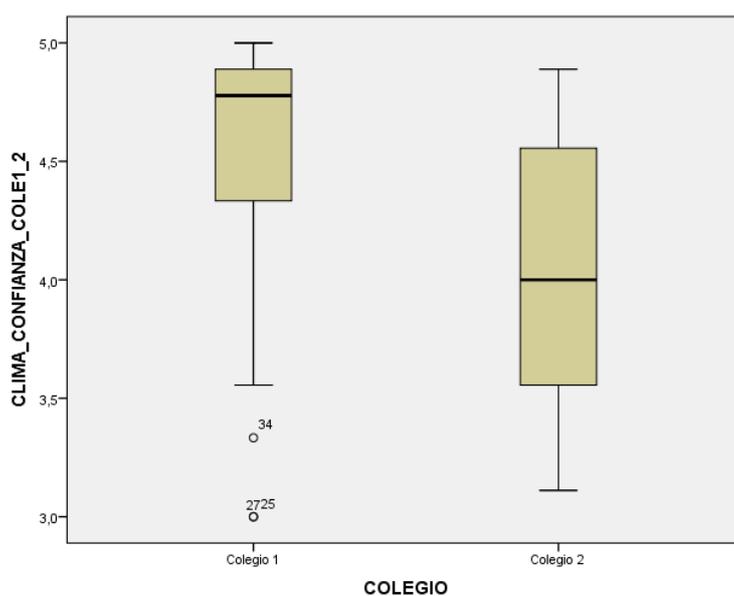


Gráfico 434. Diagrama de cajas y bigotes. Existencia de un clima de confianza. Familias C1GE y C2GE.

Se percibe en el gráfico 435 una gran diferencia entre las puntuaciones medias de ambos colegios, siendo la del C1GE casi 7 décimas superior a la del C2GE (tabla 718).

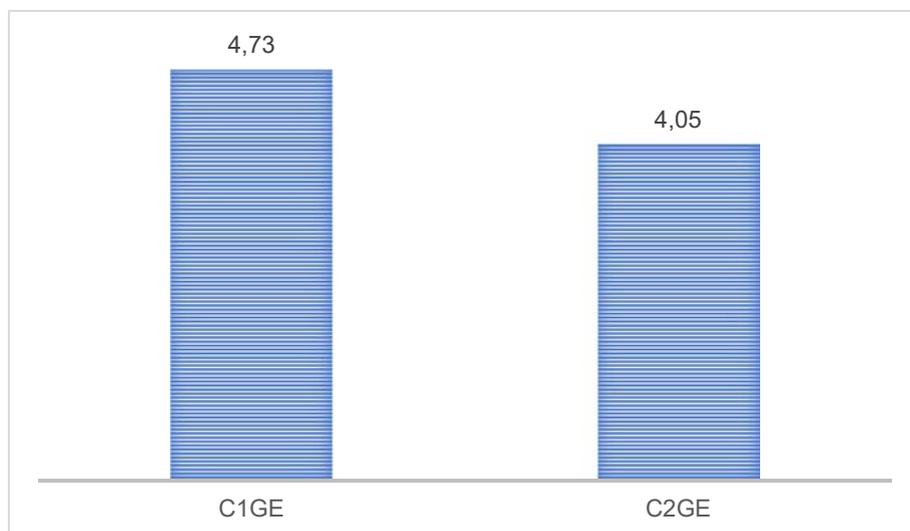


Gráfico 435. Media. Existencia de un clima de confianza. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 718.

Media. Existencia de un clima de confianza. Familias C1GE y C2GE.

Informe

Existencia de un clima de confianza

COLEGIO	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	4,730	18	,2493
Colegio 2	4,051	14	,5972
Total	4,433	32	,5485

Interesa comprobar si esta elevada diferencia en los valores de las medias es estadísticamente significativa. No hay normalidad ni homocedasticidad (tablas 719 y 720). El valor de significación obtenido en la prueba U de Mann-Whitney (tabla 721), menor que 0,05, indica que sí las hay, es decir, los familiares del C1GE están significativamente más satisfechos con la confianza vivida en el mismo. La d de Cohen, con un elevado valor (-1,559), muestra el efecto que tiene

el hecho de pertenecer a un colegio CDA (C1GE) o a otro que únicamente aplica AEE (C2GE) en el clima de confianza generado y vivido.

Tabla 719.

Normalidad. Existencia de un clima de confianza. Familias C1GE y C2GE.

	COLEGIO	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Existencia de un clima de confianza	Colegio 1	,884	18	,031
	Colegio 2	,909	14	,153

Tabla 720.

Homocedasticidad. Existencia de un clima de confianza. Familias C1GE y C2GE.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de			Sig.
		Levene	gl1	gl2	
Existencia de un clima de confianza	Se basa en la media	12,974	1	30	,001
	Se basa en la mediana	9,804	1	30	,004
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	9,804	1	19,096	,005
	Se basa en la media recortada	13,300	1	30	,001

Tabla 721.

U de Mann-Whitney. Existencia de un clima de confianza. Familias C1GE y C2GE.

Estadísticos de prueba^a

Existencia de un clima de confianza	
U de Mann-Whitney	53,500
W de Wilcoxon	158,500
Z	-2,059
Sig. asintótica (bilateral)	,039
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,039 ^b

a. Variable de agrupación: COLEGIO

b. No corregido para empates.

La mayor puntuación del C1GE se debería a que tanto las familias del 2º como del 3º ciclo son positivas en sus valoraciones, especialmente el 3º ciclo, En ambos casos puntúan por encima del 3º ciclo del C2GE (gráfico 436 tabla 722).

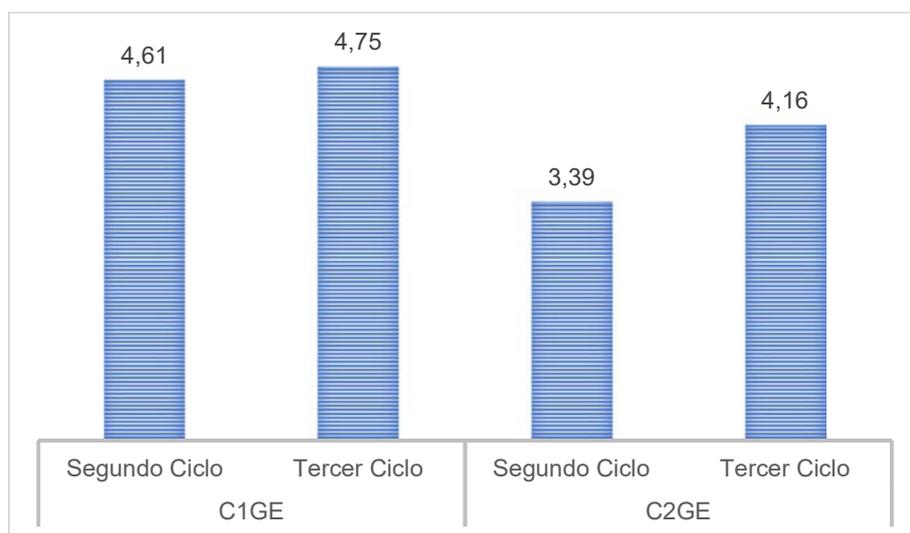


Gráfico 436. Media por ciclos. Existencia de un clima de confianza. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 722.

Media por ciclos. Existencia de un clima de confianza. Familias C1GE y C2GE.

Informe

CLIMA_CONFIANZA_COLE1_2

COLEGIO	Ciclo	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	Segundo Ciclo	4,611	8	,5109
	Tercer Ciclo	4,747	11	,2282
	Total	4,690	19	,3677
Colegio 2	Segundo Ciclo	3,389	2	,2357
	Tercer Ciclo	4,157	12	,6001
	Total	4,048	14	,6220
Total	Segundo Ciclo	4,367	10	,6890
	Tercer Ciclo	4,440	23	,5428
	Total	4,418	33	,5807

En cuanto al parentesco (gráfico 437 tabla 723), la media en el C1GE es muy similar en los padres y las madres y, como ha sucedido normalmente,

superior a la del C2GE. Las mayores diferencias se enmarcan en el C2GE, donde las madres son más negativas en referencia al clima de confianza.

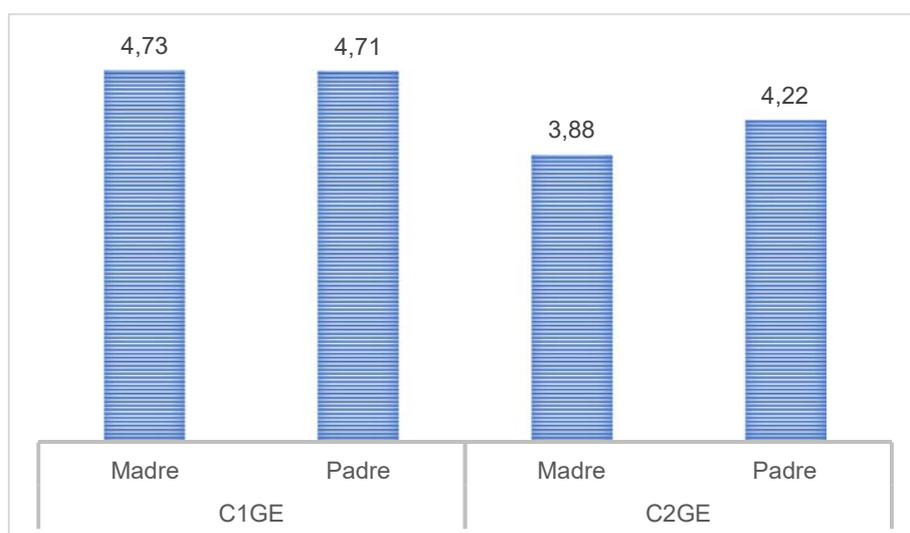


Gráfico 437. Media por parentesco. Existencia de un clima de confianza. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 723.

Media por parentesco. Existencia de un clima de confianza. Familias C1GE y C2GE.

Informe

Existencia de un clima de confianza

COLEGIO	Parentesco	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	Madre	4,726	12	,2545
	Padre	4,714	5	,2857
	Total	4,723	17	,2549
Colegio 2	Madre	3,878	7	,4978
	Padre	4,224	7	,6744
	Total	4,051	14	,5972
Total	Madre	4,414	19	,5469
	Padre	4,429	12	,5843
	Total	4,419	31	,5520

A pesar de las diferencias encontradas, el MLM (tabla 724) permite concluir que éstas no son significativas, es decir, que el parentesco no marca una diferencia significativa en la valoración del indicador “Existencia de un clima de confianza”.

Tabla 724.

MLM parentesco. Existencia de un clima de confianza. Familias C1GE y C2GE.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	47	2382,124	,000
PARENTESCO	1	47	,023	,881

a. Variable dependiente: Existencia de un clima de confianza.

4.7.7 Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio.

Las respuestas otorgadas en este indicador se muestran seguidamente (gráficos 438 a 447 tablas 725 a 734). El peso de la valoración “Muy de acuerdo” es superior entre las familias del C1GE. Estas familias son mucho más positivas en todos los ítems, salvo en el 42 donde, si consideramos de forma conjunta las opciones “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”, las familias del C2GE tienen mejor percepción del hecho de que los profesores y profesoras se sienten identificados/as con el trabajo que desempeñan.

Las valoraciones negativas aparecen en algunos ítems, tal y como se detalla a continuación. Las familias del C1GE muestran cierta insatisfacción con el desempeño del director. Las familias del C2GE no se sienten orgullosos de su propia participación en el colegio, así como tampoco se encuentran totalmente satisfechas con lo logrado por la comunidad educativa, ni con la participación de las familias, así como tampoco por el desempeño de los docentes ni de sus propios hijos/as. Hay un ítem en el que ambas familias muestran valoraciones negativas. Es el número 49, que determina que las familias no se sienten del todo satisfecho con su propio trabajo en el colegio de sus hijos e hijas.



Gráfico 438. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 1. Familias C1GE y C2GE.



Gráfico 439. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 2. Familias C1GE y C2GE.



Gráfico 440. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 3. Familias C1GE y C2GE.



Gráfico 441. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 4. Familias C1GE y C2GE.

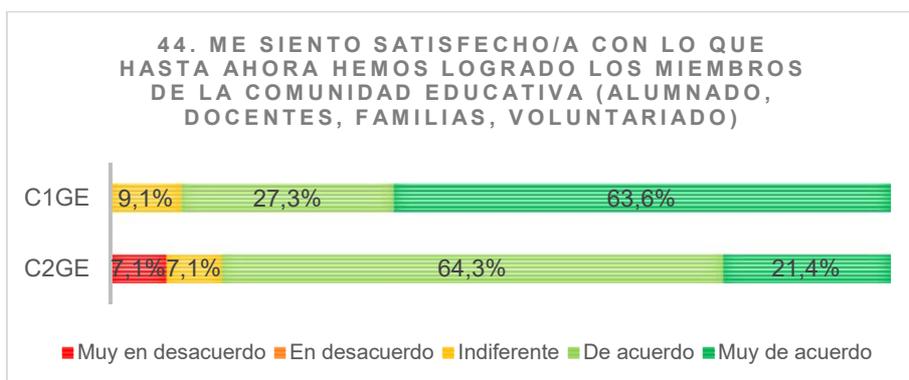


Gráfico 442. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 5. Familias C1GE y C2GE.

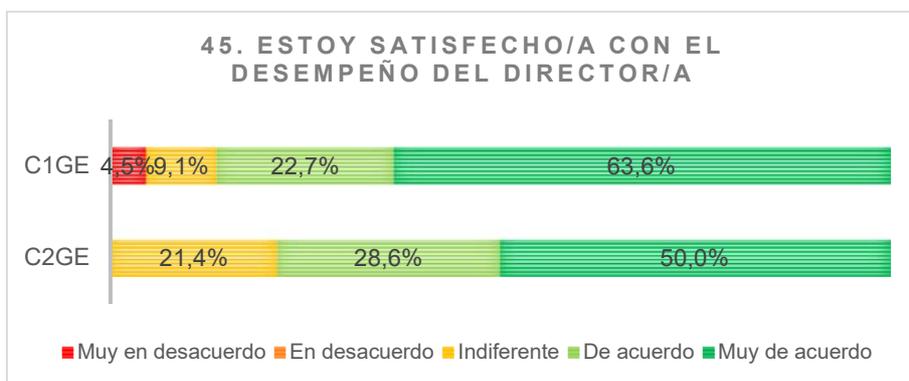


Gráfico 443. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 6. Familias C1GE y C2GE.



Gráfico 444. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 7. Familias C1GE y C2GE.



Gráfico 445. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 8. Familias C1GE y C2GE.

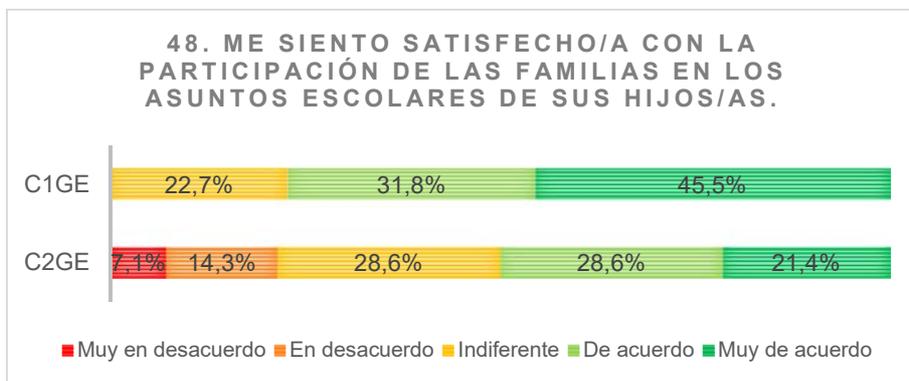


Gráfico 446. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 9. Familias C1GE y C2GE.



Gráfico 447. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 10. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 725.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 1. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 40. El director/a se siente orgulloso/a de su trabajo*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
40. El director/a se siente orgulloso/a de su trabajo	Muy en desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de COLEGIO	0,0%	7,1%	2,8%
	Indiferente	Recuento	4	2	6
		% dentro de COLEGIO	18,2%	14,3%	16,7%
	De acuerdo	Recuento	4	5	9
		% dentro de COLEGIO	18,2%	35,7%	25,0%
	Muy de acuerdo	Recuento	14	6	20
		% dentro de COLEGIO	63,6%	42,9%	55,6%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 726.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 2. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 41. Los profesores y profesoras se sienten orgullosos/as de su trabajo*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
Indiferente	Recuento		5	4	9

41. Los profesores y profesoras se sienten orgullosos/as de su trabajo		% dentro de COLEGIO	22,7%	28,6%	25,0%
	De acuerdo	Recuento	2	5	7
		% dentro de COLEGIO	9,1%	35,7%	19,4%
	Muy de acuerdo	Recuento	15	5	20
% dentro de COLEGIO		68,2%	35,7%	55,6%	
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 727.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 3. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 42. Los profesores y profesoras se sienten identificados/as con su trabajo*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
42. Los profesores y profesoras se sienten identificados/as con su trabajo	Indiferente	Recuento	6	3	9
		% dentro de COLEGIO	27,3%	21,4%	25,0%
	De acuerdo	Recuento	7	6	13
		% dentro de COLEGIO	31,8%	42,9%	36,1%
	Muy de acuerdo	Recuento	9	5	14
		% dentro de COLEGIO	40,9%	35,7%	38,9%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 728.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 4. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 43. Me siento orgulloso/a de mi participación*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
43. Me siento orgulloso/a de mi participación	Muy en desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de COLEGIO	0,0%	7,1%	2,8%

	Indiferente	Recuento	1	4	5
		% dentro de COLEGIO	4,5%	28,6%	13,9%
	De acuerdo	Recuento	8	5	13
		% dentro de COLEGIO	36,4%	35,7%	36,1%
	Muy de acuerdo	Recuento	13	4	17
		% dentro de COLEGIO	59,1%	28,6%	47,2%
Total		Recuento	22	14	36
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 729.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 5. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 44. Me siento satisfecho/a con lo que hasta ahora hemos logrado los miembros de la comunidad educativa (alumnado, docentes, familias, voluntariado)*COLEGIO

		COLEGIO				
		Colegio 1	Colegio 2	Total		
44. Me siento satisfecho/a con lo que hasta ahora hemos logrado los miembros de la comunidad educativa (alumnado, docentes, familias, voluntariado)	Muy en desacuerdo	Recuento	0	1	1	
		% dentro de COLEGIO	0,0%	7,1%	2,8%	
	Indiferente	Recuento	2	1	3	
		% dentro de COLEGIO	9,1%	7,1%	8,3%	
	De acuerdo	Recuento	6	9	15	
		% dentro de COLEGIO	27,3%	64,3%	41,7%	
	Muy de acuerdo	Recuento	14	3	17	
		% dentro de COLEGIO	63,6%	21,4%	47,2%	
	Total		Recuento	22	14	36
			% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 730.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 6. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 45. Estoy satisfecho/a con el desempeño del director/a*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
45. Estoy satisfecho/a con el desempeño del director/a	Muy en desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de COLEGIO	4,5%	0,0%	2,8%
	Indiferente	Recuento	2	3	5
		% dentro de COLEGIO	9,1%	21,4%	13,9%
	De acuerdo	Recuento	5	4	9
		% dentro de COLEGIO	22,7%	28,6%	25,0%
	Muy de acuerdo	Recuento	14	7	21
		% dentro de COLEGIO	63,6%	50,0%	58,3%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 731.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 7. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 46. Me siento satisfecho/a con el trabajo que desarrollan los profesores y profesoras en general*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
46. Me siento satisfecho/a con el trabajo que desarrollan los profesores y profesoras en general	En desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de COLEGIO	0,0%	7,1%	2,8%
	Indiferente	Recuento	3	0	3
		% dentro de COLEGIO	13,6%	0,0%	8,3%
	De acuerdo	Recuento	4	7	11
		% dentro de COLEGIO	18,2%	50,0%	30,6%
	Muy de acuerdo	Recuento	15	6	21
		% dentro de COLEGIO	68,2%	42,9%	58,3%

Total	Recuento	22	14	36
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 732.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 8. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 47. Estoy satisfecho con el desempeño de mi hijo/a*COLEGIO

		COLEGIO		Total	
		Colegio 1	Colegio 2		
47. Estoy satisfecho con el desempeño de mi hijo/a	Muy en desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de COLEGIO	0,0%	7,1%	2,8%
	Indiferente	Recuento	2	0	2
		% dentro de COLEGIO	9,1%	0,0%	5,6%
	De acuerdo	Recuento	5	7	12
		% dentro de COLEGIO	22,7%	50,0%	33,3%
Muy de acuerdo	Recuento	15	6	21	
	% dentro de COLEGIO	68,2%	42,9%	58,3%	
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 733.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 9. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 48. Me siento satisfecho/a con la participación de las familias en los asuntos escolares de sus hijos/as. *COLEGIO

		COLEGIO		Total	
		Colegio 1	Colegio 2		
48. Me siento satisfecho/a con la participación de las familias en los asuntos escolares de sus hijos/as.	Muy en desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de COLEGIO	0,0%	7,1%	2,8%
	En desacuerdo	Recuento	0	2	2
		% dentro de COLEGIO	0,0%	14,3%	5,6%
	Indiferente	Recuento	5	4	9

		% dentro de COLEGIO	22,7%	28,6%	25,0%
	De acuerdo	Recuento	7	4	11
		% dentro de COLEGIO	31,8%	28,6%	30,6%
	Muy de acuerdo	Recuento	10	3	13
		% dentro de COLEGIO	45,5%	21,4%	36,1%
Total		Recuento	22	14	36
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 734.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 10. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 49. Estoy satisfecho/a con el trabajo que he realizado en este colegio*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
49. Estoy satisfecho/a con el trabajo que he realizado en este colegio	Muy en desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de COLEGIO	0,0%	7,1%	2,8%
	En desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de COLEGIO	4,5%	0,0%	2,8%
	Indiferente	Recuento	2	3	5
		% dentro de COLEGIO	9,1%	21,4%	13,9%
	De acuerdo	Recuento	7	5	12
		% dentro de COLEGIO	31,8%	35,7%	33,3%
	Muy de acuerdo	Recuento	12	5	17
		% dentro de COLEGIO	54,5%	35,7%	47,2%
	Total	Recuento	22	14	36
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

La distribución mostrada en el diagrama de cajas y bigotes (gráfico 448) es muy similar a las mostradas anteriormente. La mediana del C1GE y el percentil 75 del C2GE toman valores similares, en la puntuación 4,5 y el percentil 25 del primer centro coincide con la mediana del C2GE en torno al valor 4, por tanto, el grado de satisfacción por el funcionamiento del centro obtiene puntuaciones superiores más frecuentemente en el C1GE frente al C2GE. Un 25% de los casos del C2GE puntúa con menos de 3,6 puntos.

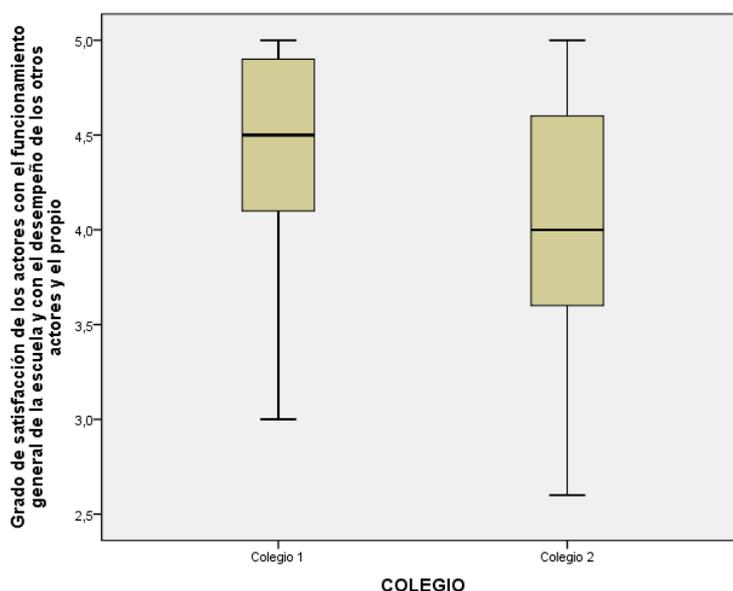


Gráfico 448. Diagrama de cajas y bigotes. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias C1GE y C2GE.

En referencia a la media otorgada por las familias de cada colegio, cabe destacar que es mayor en el C1GE que en el C2GE (gráfico 449 tabla 735).

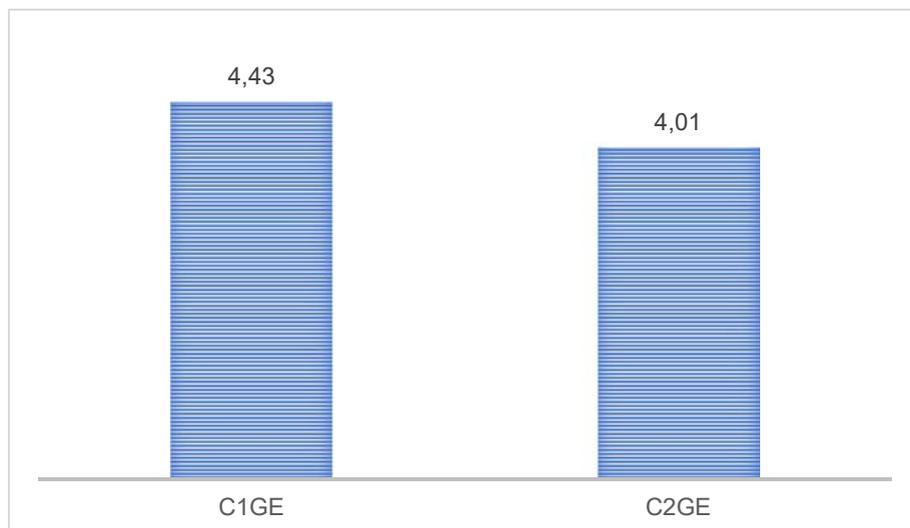


Gráfico 449. Media. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 735.

Media. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias C1GE y C2GE.

Informe

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio

COLEGIO	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	4,427	22	,5513
Colegio 2	4,014	14	,6949
Total	4,267	36	,6352

No hay normalidad y aunque si hay homogeneidad de varianzas (tablas 736 y 737) se procede con la prueba estadística U de Mann-Whitney, cuyo nivel de significación lleva a concluir que la diferencia de medias entre las familias de ambos centros no es estadísticamente significativa (tabla 738). No obstante, la *d* de Cohen cuyo valor es -0,677, muestra un efecto moderadamente alto en la valoración del indicador, con lo que podría decirse que la pertenencia al C1GE o al C2GE tiene una cierta influencia en el “Grado de satisfacción de los actores

con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio”.

Tabla 736.

Normalidad. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias C1GE y C2GE.

	COLEGIO	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio	Colegio 1	,885	22	,015
	Colegio 2	,963	14	,773

Tabla 737.

Homocedasticidad. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias C1GE y C2GE.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene			Sig.
			gl1	gl2	
Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio	Se basa en la media	,644	1	34	,428
	Se basa en la mediana	,801	1	34	,377
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,801	1	33,223	,377
	Se basa en la media recortada	,819	1	34	,372

Tabla 738.

U de Mann-Whitney. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias C1GE y C2GE.

Estadísticos de prueba^a

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio

U de Mann-Whitney	68,000
W de Wilcoxon	173,000
Z	-1,383

Sig. asintótica (bilateral)	,167
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,178 ^b

a. Variable de agrupación: COLEGIO

b. No corregido para empates.

Una vez más, el gráfico de medias por ciclos (450) muestra la valoración más positiva del C1GE, fundamentalmente de los familiares del 3º ciclo. El 2º ciclo del C2GE, cuya muestra se limita a 2 personas, muestra una puntuación negativa (tabla 739).

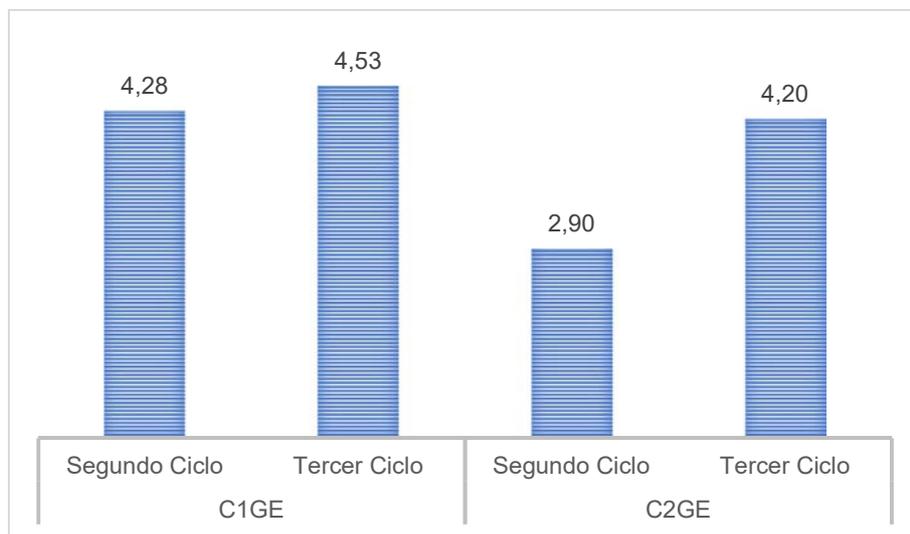


Gráfico 450. Media por ciclos. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 739.

Media por ciclos. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias C1GE y C2GE.

Informe

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio

COLEGIO	Ciclo	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	Segundo Ciclo	4,278	9	,4842
	Tercer Ciclo	4,531	13	,5893
	Total	4,427	22	,5513
Colegio 2	Segundo Ciclo	2,900	2	,4243
	Tercer Ciclo	4,200	12	,5394

	Total	4,014	14	,6949
Total	Segundo Ciclo	4,027	11	,7185
	Tercer Ciclo	4,372	25	,5792
	Total	4,267	36	,6352

El gráfico de medias organizado por parentesco (gráfico 451 tabla 740) muestra un cambio respecto a indicadores anteriores. Las madres del C1GE son las que más alto puntúan, mostrando así su grado de satisfacción por el desempeño de los actores y el funcionamiento de la escuela, mientras que las medias otorgadas por las madres y padres del C2GE son idénticas.

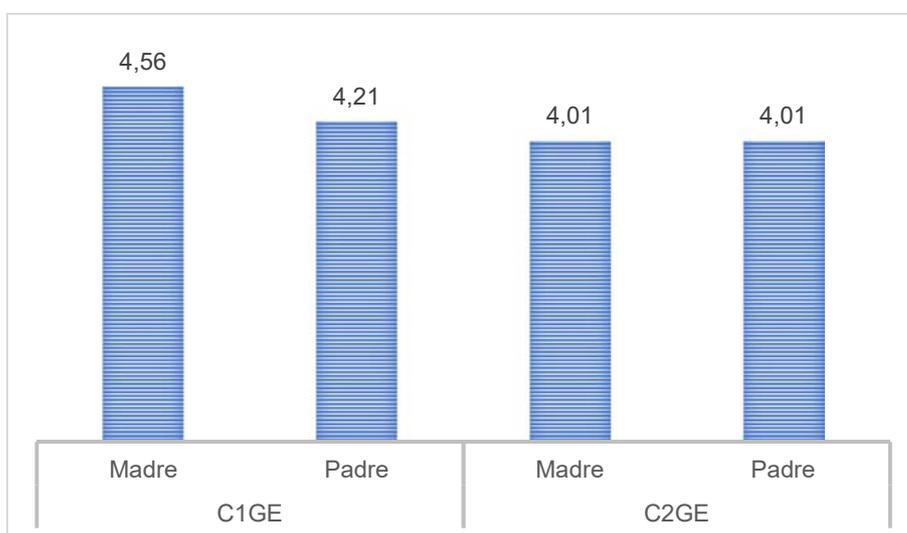


Gráfico 451. Media por parentesco. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 740.

Media por parentesco. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias C1GE y C2GE.

Informe

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio

COLEGIO	Parentesco	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	Madre	4,562	13	,5009
	Padre	4,213	8	,6289
	Total	4,429	21	,5649
Colegio 2	Madre	4,014	7	,5640

	Padre	4,014	7	,8533
	Total	4,014	14	,6949
Total	Madre	4,370	20	,5750
	Padre	4,120	15	,7213
	Total	4,263	35	,6440

El MLM (tabla 741) muestra que el factor parentesco no tiene un efecto significativo en la medición de este indicador.

Tabla 741.

MLM parentesco. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Familias C1GE y C2GE.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	51	2288,920	,000
PARENTESCO	1	51	,476	,493

a. Variable dependiente: Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio.

4.7.8 Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado.

El indicador “Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado” está compuesto por distintos ítems que se comentan seguidamente (gráficos 452 a 457 tablas 742 a747). El primero de ellos es uno de los ítems en los que se observan valoraciones negativas por parte de las familias de ambos centros, algo que también sucede en la pregunta al respecto de si los hijos e hijas de cada una de las familias han aprendido cuanto sus familiares pensaban. El C1GE valora negativamente el ítem que cuestiona si las familias han participado cuanto se esperaba. La opinión al respecto de si el director ha cumplido con su trabajo es mejor en el C1GE. La valoración positiva global es mejor en el C2GE en los ítems 58, acerca de si los profesores/as han cumplido con su tarea; 60 y 61, sobre la

participación de las familias y voluntariado respectivamente; de hecho, en el primero de ellos ninguna familia opta siquiera por la opción “Indiferente”.

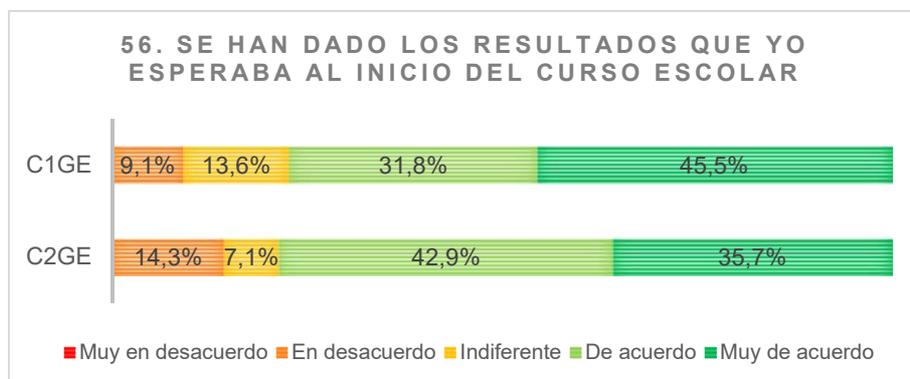


Gráfico 452. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 1. Familias C1GE y C2GE.



Gráfico 453. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 2. Familias C1GE y C2GE.



Gráfico 454. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 3. Familias C1GE y C2GE.



Gráfico 455. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 4. Familias C1GE y C2GE.

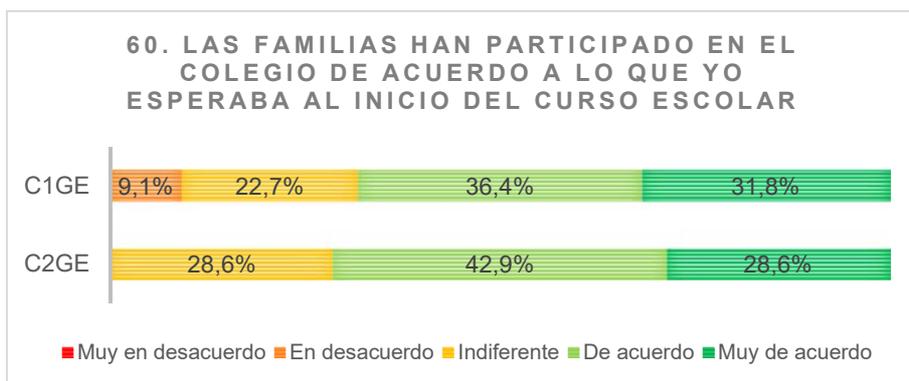


Gráfico 456. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 5. Familias C1GE y C2GE.

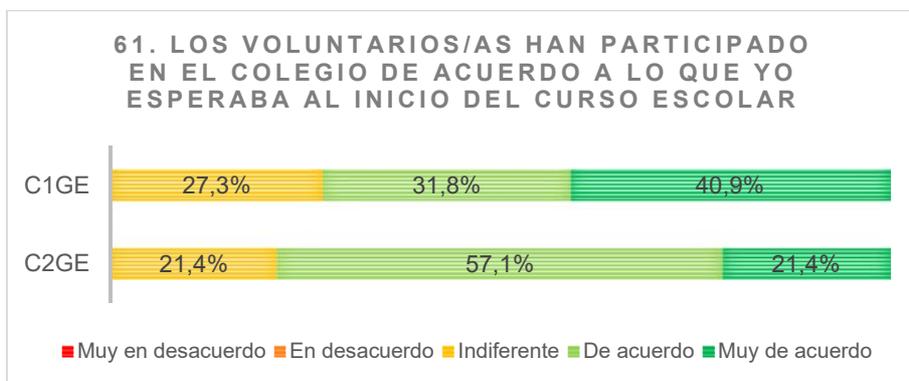


Gráfico 457. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 6. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 742.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 1. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 56. Se han dado los resultados que yo esperaba al inicio del curso escolar*COLEGIO

		COLEGIO		Total
		Colegio 1	Colegio 2	
En desacuerdo	Recuento	2	2	4

56. Se han dado los resultados que yo esperaba al inicio del curso escolar		% dentro de COLEGIO	9,1%	14,3%	11,1%
	Indiferente	Recuento	3	1	4
		% dentro de COLEGIO	13,6%	7,1%	11,1%
	De acuerdo	Recuento	7	6	13
		% dentro de COLEGIO	31,8%	42,9%	36,1%
	Muy de acuerdo	Recuento	10	5	15
% dentro de COLEGIO		45,5%	35,7%	41,7%	
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 743.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 2. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 57. El director/a ha cumplido con lo que yo esperaba de su trabajo*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
57. El director/a ha cumplido con lo que yo esperaba de su trabajo	Indiferente	Recuento	4	3	7
		% dentro de COLEGIO	18,2%	21,4%	19,4%
	De acuerdo	Recuento	6	6	12
		% dentro de COLEGIO	27,3%	42,9%	33,3%
	Muy de acuerdo	Recuento	12	5	17
		% dentro de COLEGIO	54,5%	35,7%	47,2%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 744.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 3. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 58. Los profesores y profesoras han cumplido con lo que yo esperaba de su trabajo*COLEGIO

		COLEGIO		Total
		Colegio 1	Colegio 2	

58. Los profesores y profesoras han cumplido con lo que yo esperaba de su trabajo	Indiferente	Recuento	3	0	3
		% dentro de COLEGIO	13,6%	0,0%	8,3%
	De acuerdo	Recuento	6	8	14
		% dentro de COLEGIO	27,3%	57,1%	38,9%
	Muy de acuerdo	Recuento	13	6	19
		% dentro de COLEGIO	59,1%	42,9%	52,8%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 745.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 4. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 59. Mi hijo/a ha cumplido con lo que yo esperaba que aprendiera en este año*COLEGIO

		COLEGIO		Total	
		Colegio 1	Colegio 2		
59. Mi hijo/a ha cumplido con lo que yo esperaba que aprendiera en este año	Muy en desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de COLEGIO	4,5%	0,0%	2,8%
	En desacuerdo	Recuento	2	1	3
		% dentro de COLEGIO	9,1%	7,1%	8,3%
	Indiferente	Recuento	3	2	5
		% dentro de COLEGIO	13,6%	14,3%	13,9%
	De acuerdo	Recuento	3	6	9
		% dentro de COLEGIO	13,6%	42,9%	25,0%
	Muy de acuerdo	Recuento	13	5	18
		% dentro de COLEGIO	59,1%	35,7%	50,0%
	Total	Recuento	22	14	36
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 746.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 5. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 60. Las familias han participado en el colegio de acuerdo a lo que yo esperaba al inicio del curso escolar*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
60. Las familias han participado en el colegio de acuerdo a lo que yo esperaba al inicio del curso escolar	En desacuerdo	Recuento	2	0	2
		% dentro de COLEGIO	9,1%	0,0%	5,6%
	Indiferente	Recuento	5	4	9
		% dentro de COLEGIO	22,7%	28,6%	25,0%
	De acuerdo	Recuento	8	6	14
		% dentro de COLEGIO	36,4%	42,9%	38,9%
	Muy de acuerdo	Recuento	7	4	11
		% dentro de COLEGIO	31,8%	28,6%	30,6%
	Total	Recuento	22	14	36
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 747.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 6. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 61. Los voluntarios/as han participado en el colegio de acuerdo a lo que yo esperaba al inicio del curso escolar*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
61. Los voluntarios/as han participado en el colegio de acuerdo a lo que yo esperaba al inicio del curso escolar	Indiferente	Recuento	6	3	9
		% dentro de COLEGIO	27,3%	21,4%	25,0%
	De acuerdo	Recuento	7	8	15
		% dentro de COLEGIO	31,8%	57,1%	41,7%
	Muy de acuerdo	Recuento	9	3	12
		% dentro de COLEGIO	40,9%	21,4%	33,3%
	Total	Recuento	22	14	36
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

El diagrama de cajas y bigotes (gráfico 458) expone las distribuciones de ambos colegios. Muestra una distribución distinta a las demás del presente cuestionario. Así, la mayor variabilidad de valores se da en el C1GE, dado que el tamaño de la caja es mayor, aunque el rango es similar en ambos centros. No obstante, el valor de la mediana es superior en el C1GE.

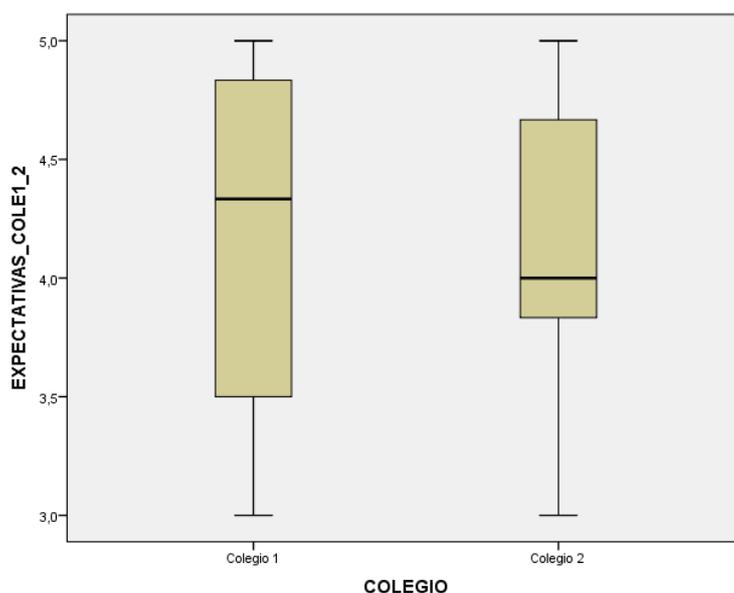


Gráfico 458. Diagrama de cajas y bigotes. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias C1GE y C2GE.

Tal y como puede verse en el gráfico 459, la media es ligeramente superior en el C1GE, tan solo 0,08 puntos por encima de la del C2GE (tabla 748).

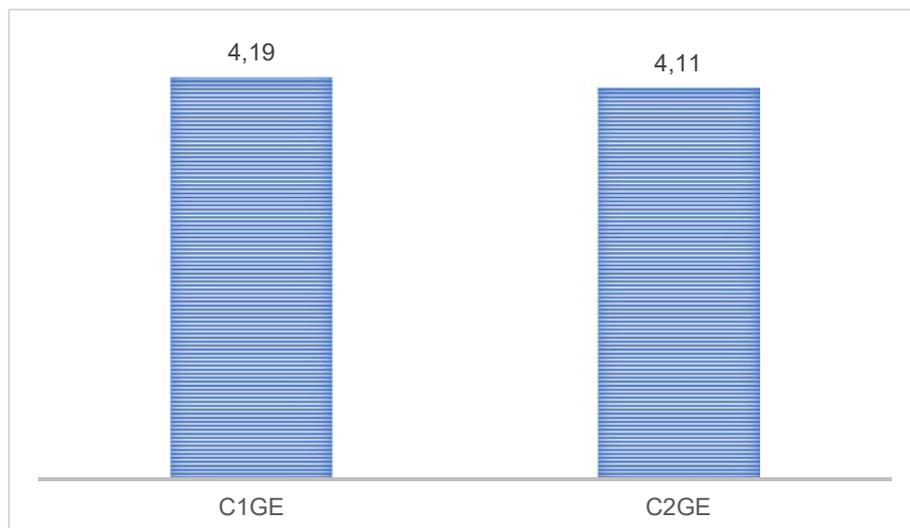


Gráfico 459. Media. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 748.

Media. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias C1GE y C2GE.

Informe

EXPECTATIVAS_COLE1_2

COLEGIO	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	4,189	22	,7297
Colegio 2	4,107	14	,5869
Total	4,157	36	,6702

Se comprueba la normalidad, que no hay, y la homogeneidad de varianzas, que sí se da en este caso (tablas 749 y 750). No obstante, se procede con la prueba U de Mann-Whitney (tabla 751). El nivel de significación que ésta arroja, 0,401, implica que no hay diferencias significativas estadísticamente hablando entre las puntuaciones medias de este indicador. El efecto que se obtiene a partir de la d de Cohen, cuyo valor es -0,102, es muy bajo. Por ello, podemos decir que el hecho de pertenecer a uno u otro colegio no tiene efecto sobre la medición de este indicador.

Tabla 749.

Normalidad. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias C1GE y C2GE.

	COLEGIO	Estadístico	Shapiro-Wilk	
			gl	Sig.
Comparación entre expectativas	Colegio 1	,869	22	,008
iniciales y logro alcanzado	Colegio 2	,937	14	,384

Tabla 750.

Homocedasticidad. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias C1GE y C2GE.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de			Sig.
		Levene	gl1	gl2	
Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado	Se basa en la media	1,372	1	34	,250
	Se basa en la mediana	1,572	1	34	,218
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,572	1	33,886	,218
	Se basa en la media recortada	1,410	1	34	,243

Tabla 751.

U de Mann-Whitney. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias C1GE y C2GE.

Estadísticos de prueba^a

Comparación
entre
expectativas
iniciales y logro
alcanzado

U de Mann-Whitney	79,500
W de Wilcoxon	184,500
Z	-,857
Sig. asintótica (bilateral)	,392
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,401 ^b

a. Variable de agrupación: COLEGIO

b. No corregido para empates.

En el gráfico de medias por ciclos muestra como la puntuación del 3º ciclo es similar en ambos centros y, además, superior a la del 2º ciclo (gráfico 460 tabla 752).

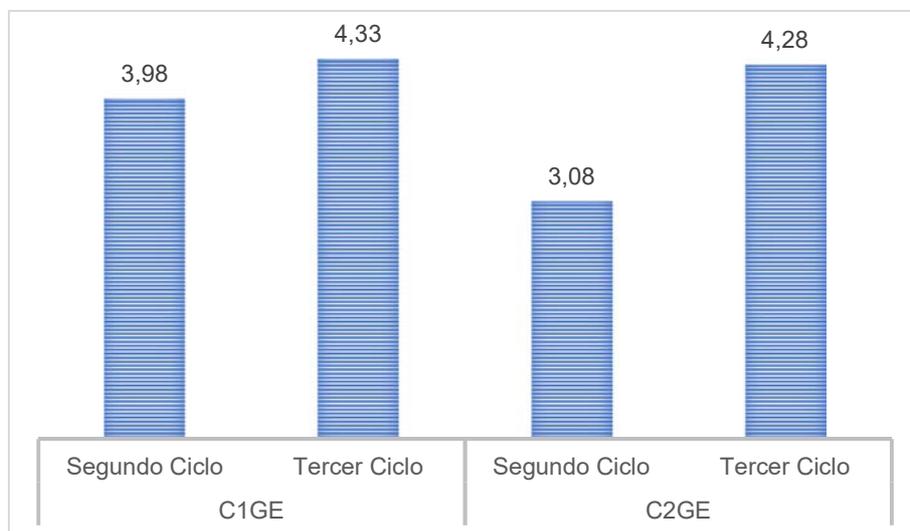


Gráfico 460. Media por ciclos. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 752.

Media por ciclos. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias C1GE y C2GE.

Informe

EXPECTATIVAS_COLE1_2

COLEGIO	Ciclo	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	Segundo Ciclo	3,981	9	,6994
	Tercer Ciclo	4,333	13	,7422
	Total	4,189	22	,7297
Colegio 2	Segundo Ciclo	3,083	2	,1179
	Tercer Ciclo	4,278	12	,4284
	Total	4,107	14	,5869
Total	Segundo Ciclo	3,818	11	,7244
	Tercer Ciclo	4,307	25	,6003
	Total	4,157	36	,6702

Las puntuaciones medias otorgadas por los padres y madres se muestran en el gráfico 461 (tabla 753), en el que se observa un comportamiento antagónico. En el centro 1 las madres puntúan más alto, con una media cercana a los padres del C2GE, que son quienes puntúan también más alto. La diferencia

entre padres y madres es más acentuada en el C2GE, en el que las madres son las más críticas respecto a las expectativas iniciales y el logro alcanzado.

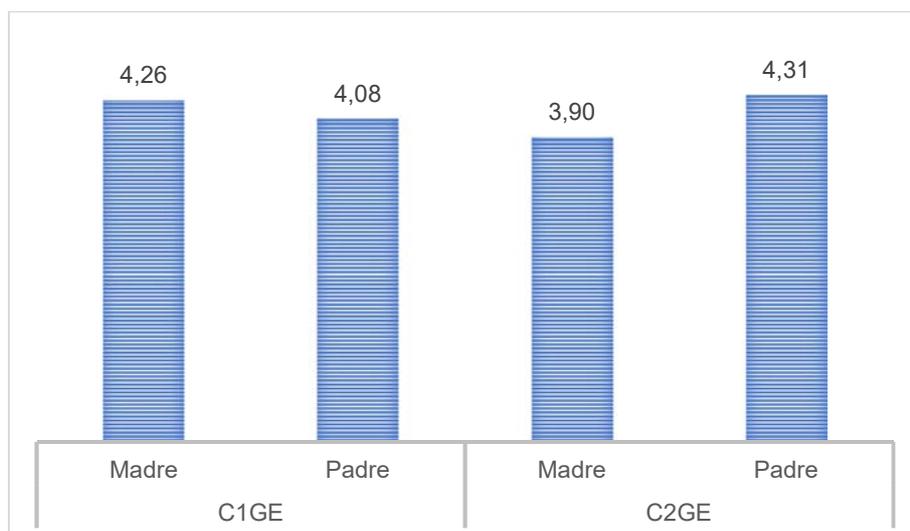


Gráfico 461. Media por parentesco. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 753.

Media por parentesco. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias C1GE y C2GE.

Informe

EXPECTATIVAS_COLE1_2

COLEGIO	Parentesco	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	Madre	4,256	13	,7596
	Padre	4,083	8	,7664
	Total	4,190	21	,7477
Colegio 2	Madre	3,905	7	,4987
	Padre	4,310	7	,6341
	Total	4,107	14	,5869
Total	Madre	4,133	20	,6874
	Padre	4,189	15	,6926
	Total	4,157	35	,6799

El MLM (tabla 754) nos indica a través del nivel de significación = 0,808, que el factor parentesco no tiene influencia significativa en la valoración de este indicador.

Tabla 754.

MLM parentesco. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Familias C1GE y C2GE.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	51	1775,680	,000
PARENTESCO	1	51	,060	,808

a. Variable dependiente: Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado.

4.7.9 Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño.

En todos los ítems que componen este indicador la valoración de las familias del C1GE es más positiva, menos en el 51 (gráficos 462 a 467 tablas 755 a 760). El C1GE solo aporta puntuaciones negativas en el ítem referido al reconocimiento de la labor del alumnado. Las familias del C2GE, por su parte, lo hacen en 3 ítems, referidos al reconocimiento de la labor del director, de los voluntarios y de su propia labor.

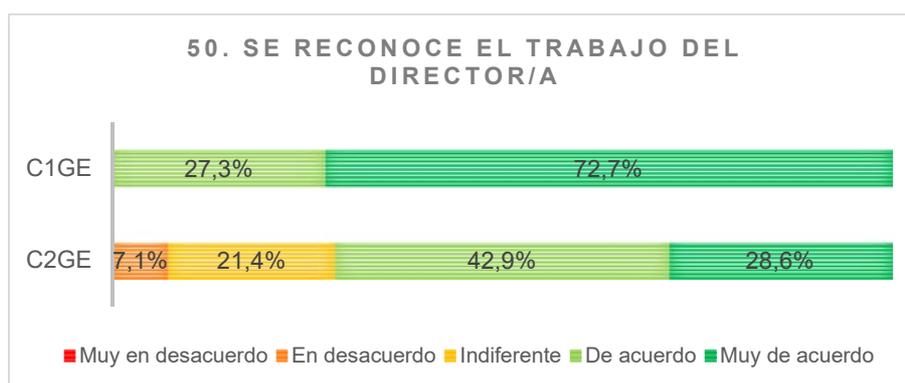


Gráfico 462. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 1. Familias C1GE y C2GE.



Gráfico 463. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 2. Familias C1GE y C2GE.

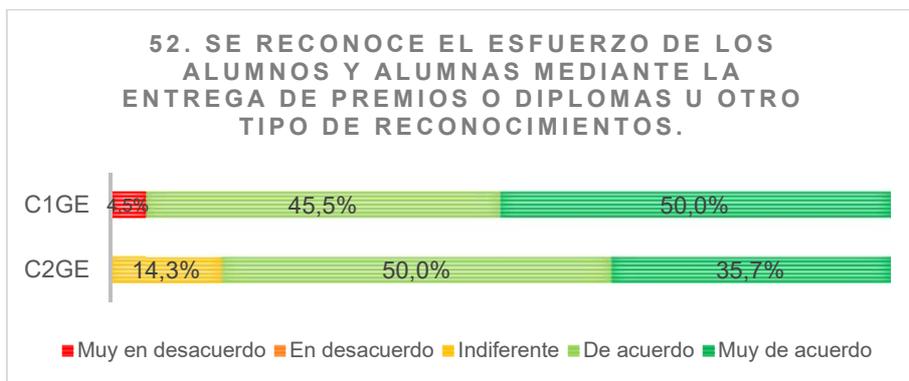


Gráfico 464. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 3. Familias C1GE y C2GE.

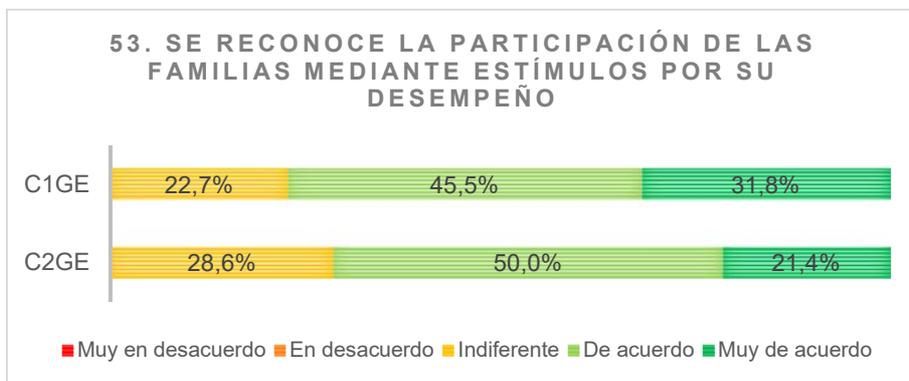


Gráfico 465. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 4. Familias C1GE y C2GE.

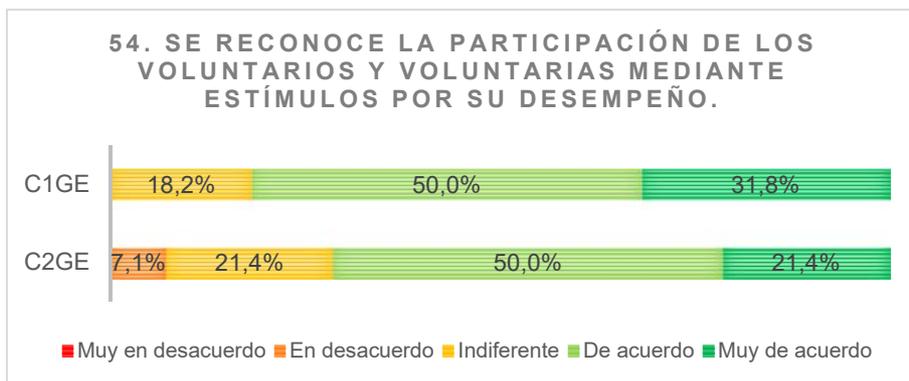


Gráfico 466. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 5. Familias C1GE y C2GE.

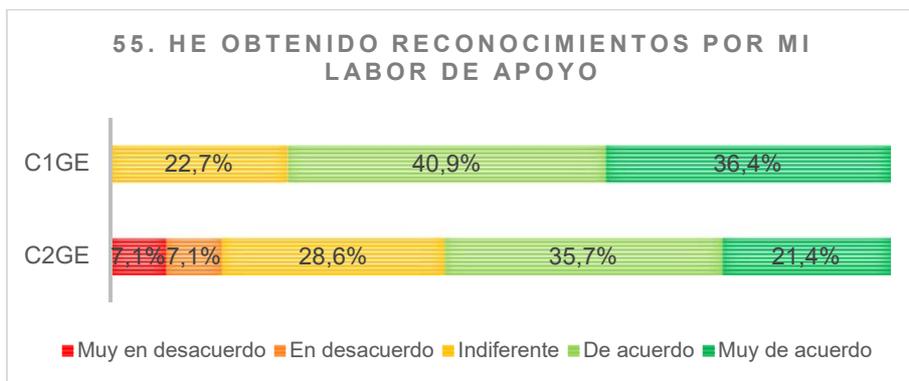


Gráfico 467. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 6. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 755.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 1. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 50. Se reconoce el trabajo del director/a*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
50. Se reconoce el trabajo del director/a	En desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de COLEGIO	0,0%	7,1%	2,8%
	Indiferente	Recuento	0	3	3
		% dentro de COLEGIO	0,0%	21,4%	8,3%
	De acuerdo	Recuento	6	6	12
		% dentro de COLEGIO	27,3%	42,9%	33,3%
	Muy de acuerdo	Recuento	16	4	20
		% dentro de COLEGIO	72,7%	28,6%	55,6%
	Total	Recuento	22	14	36

	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%
--	------------------------	--------	--------	--------

Tabla 756.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 2. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 51. Se reconoce la labor de los profesores y profesoras mediante estímulos por su desempeño.*COLEGIO

		COLEGIO		Total	
		Colegio 1	Colegio 2		
51. Se reconoce la labor de los profesores y profesoras mediante estímulos por su desempeño.	Indiferente	Recuento	4	1	5
		% dentro de COLEGIO	18,2%	7,1%	13,9%
	De acuerdo	Recuento	7	6	13
		% dentro de COLEGIO	31,8%	42,9%	36,1%
	Muy de acuerdo	Recuento	11	7	18
		% dentro de COLEGIO	50,0%	50,0%	50,0%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 757.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 3. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 52. Se reconoce el esfuerzo de los alumnos y alumnas mediante la entrega de premios o diplomas u otro tipo de reconocimientos. *COLEGIO

		COLEGIO		Total	
		Colegio 1	Colegio 2		
52. Se reconoce el esfuerzo de los alumnos y alumnas mediante la entrega de premios o diplomas u otro tipo de reconocimientos.	Muy en desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de COLEGIO	4,5%	0,0%	2,8%
	Indiferente	Recuento	0	2	2
		% dentro de COLEGIO	0,0%	14,3%	5,6%
	De acuerdo	Recuento	10	7	17
		% dentro de COLEGIO	45,5%	50,0%	47,2%
Muy de acuerdo	Recuento	11	5	16	
	% dentro de COLEGIO	50,0%	35,7%	44,4%	

Total	Recuento	22	14	36
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 758.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 4. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 53. Se reconoce la participación de las familias mediante estímulos por su desempeño*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
53. Se reconoce la participación de las familias mediante estímulos por su desempeño	Indiferente	Recuento	5	4	9
		% dentro de COLEGIO	22,7%	28,6%	25,0%
	De acuerdo	Recuento	10	7	17
		% dentro de COLEGIO	45,5%	50,0%	47,2%
	Muy de acuerdo	Recuento	7	3	10
		% dentro de COLEGIO	31,8%	21,4%	27,8%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 759.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 5. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 54. Se reconoce la participación de los voluntarios y voluntarias mediante estímulos por su desempeño. *COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
54. Se reconoce la participación de los voluntarios y voluntarias mediante estímulos por su desempeño.	En desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de COLEGIO	0,0%	7,1%	2,8%
	Indiferente	Recuento	4	3	7
		% dentro de COLEGIO	18,2%	21,4%	19,4%
	De acuerdo	Recuento	11	7	18
		% dentro de COLEGIO	50,0%	50,0%	50,0%
	Muy de acuerdo	Recuento	7	3	10

	% dentro de COLEGIO	31,8%	21,4%	27,8%
Total	Recuento	22	14	36
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 760.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 6. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 55. He obtenido reconocimientos por mi labor de apoyo*COLEGIO

		COLEGIO		Total	
		Colegio 1	Colegio 2		
55. He obtenido reconocimientos por mi labor de apoyo	Muy en desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de COLEGIO	0,0%	7,1%	2,8%
	En desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de COLEGIO	0,0%	7,1%	2,8%
	Indiferente	Recuento	5	4	9
		% dentro de COLEGIO	22,7%	28,6%	25,0%
	De acuerdo	Recuento	9	5	14
		% dentro de COLEGIO	40,9%	35,7%	38,9%
	Muy de acuerdo	Recuento	8	3	11
		% dentro de COLEGIO	36,4%	21,4%	30,6%
	Total	Recuento	22	14	36
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

La mayor concentración de valores altos, tal y como puede verse en el diagrama de cajas y bigotes (gráfico 468) se da en el C1GE, aunque las medianas son similares en ambos centros. El percentil 75 es mayor en el C1GE que en el 2. El valor mínimo del C1GE coincide con el percentil 25 del C2GE, lo que implica que todos los casos del C1GE superan el 3,5, mientras que en el C2GE el 25% no lo alcanza.

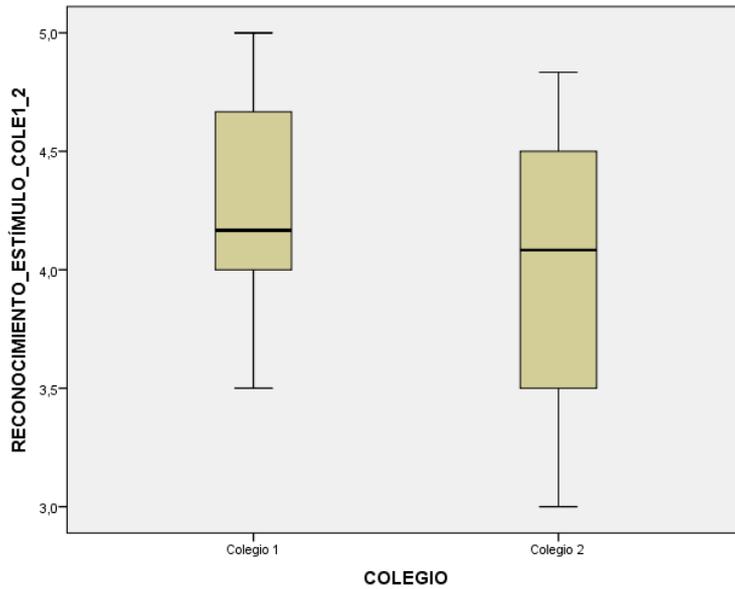


Gráfico 468. Diagrama de cajas y bigotes. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias C1GE y C2GE.

El gráfico 469 muestra las media, reflejando que es mayor en el C1GE que en el C2GE (tabla 761).

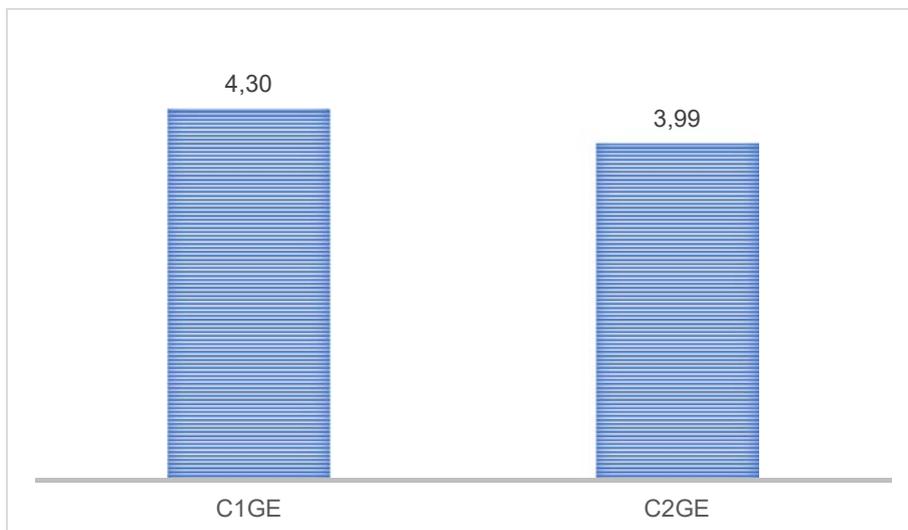


Gráfico 469. Media. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 761.

Media. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias C1GE y C2GE.

Informe

RECONOCIMIENTO_ESTÍMULO_COLE1_2

COLEGIO	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	4,295	22	,4878
Colegio 2	3,988	14	,6114
Total	4,176	36	,5520

Por primera vez hasta el momento hay normalidad y homocedasticidad (tablas 762 y 763) por lo que, a diferencia de los indicadores anteriores, se procede con la t de Student. Esta prueba estadística arroja un nivel de significación superior a 0,05, por lo que no hay diferencias significativas (tabla 764). El hecho de pertenecer a uno u otro centro sí tiene un efecto moderadamente alto, dado que el valor de la d de Cohen es -0,57. Es decir, ser CDA (C1GE) o aplicar solo AEE (C2GE) si es en cierta medida determinante en la valoración del “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño”.

Tabla 762.

Normalidad. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias C1GE y C2GE.

	COLEGIO	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
RECONOCIMIENTO_ESTÍMULO_COLE1_2	Colegio 1	,928	22	,111
	Colegio 2	,937	14	,386

Tabla 763.

Homocedasticidad. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias C1GE y C2GE.

Prueba de homogeneidad de varianza

RECONOCIMIENTO_ESTÍMULO_COLE1_2		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
		Se basa en la media	,622	1	34
	Se basa en la mediana	,629	1	34	,433
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,629	1	32,773	,433

	Se basa en la media recortada	,595	1	34	,446
--	-------------------------------	------	---	----	------

Tabla 764.

t de Student. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias C1GE y C2GE.

		prueba t para la igualdad de medias						95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior	
RECONOCIMIENTO ESTÍMULO	Se asumen varianzas iguales	1,670	34	,104	,3074	,1841	-,0667	,6814	
	No se asumen varianzas iguales	1,587	23,298	,126	,3074	,1937	-,0930	,7077	

Tanto las familias del 2º como las del 3º ciclo del C1GE puntúan más alto que los familiares del C2GE (gráfico 470 tabla 765). En este centro, las familias del 3º ciclo puntúan más alto.

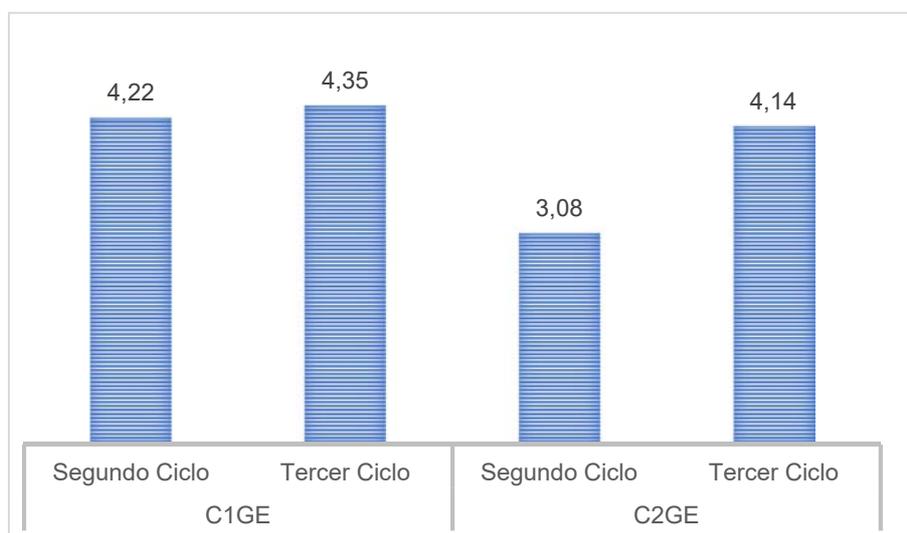


Gráfico 470. Media por ciclos. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 765.

Media por ciclos. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias C1GE y C2GE.

Informe

RECONOCIMIENTO_ESTÍMULO_COLE1_2

COLEGIO	Ciclo	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	Segundo Ciclo	4,222	9	,4249
	Tercer Ciclo	4,346	13	,5377
	Total	4,295	22	,4878
Colegio 2	Segundo Ciclo	3,083	2	,1179
	Tercer Ciclo	4,139	12	,5166
	Total	3,988	14	,6114
Total	Segundo Ciclo	4,015	11	,5984
	Tercer Ciclo	4,247	25	,5273
	Total	4,176	36	,5520

Los padres en ambos colegios coinciden en la puntuación media de 4,10. Las madres del C1GE superan esta puntuación en 0,30 puntos, mientras que las madres del C2GE están por debajo de esa valoración (gráfico 471 tabla 766). Así pues, las madres del C1GE serían las más positivas al respecto del reconocimiento y estímulo que se da a los miembros de la comunidad educativa en su colegio.

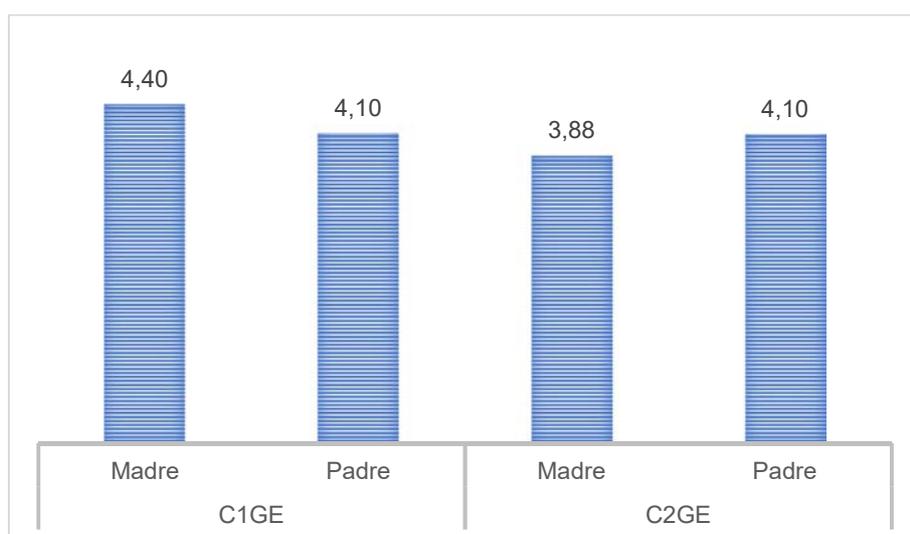


Gráfico 471. Media por parentesco. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 766.

Media por parentesco. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias C1GE y C2GE.

Informe

RECONOCIMIENTO_ESTÍMULO_COLE1_2

COLEGIO	Parentesco	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	Madre	4,397	13	,4490
	Padre	4,104	8	,5487
	Total	4,286	21	,4976
Colegio 2	Madre	3,881	7	,4484
	Padre	4,095	7	,7629
	Total	3,988	14	,6114
Total	Madre	4,217	20	,5047
	Padre	4,100	15	,6325
	Total	4,167	35	,5572

No obstante, el nivel de significación obtenido a través del MLM (tabla 767), cuyo valor es cercano a 1, indica que el parentesco no tiene efecto al valorar el presente indicador.

Tabla 767.

MLM parentesco. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Familias C1GE y C2GE.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	51	1299,519	,000
PARENTESCO	1	51	,051	,822

a. Variable dependiente: RECONOCIMIENTO_ESTÍMULO_COLE1_2.

4.7.10 Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar.

Este indicador solo consta de dos ítems (gráficos 472 y 473 tablas 768 y 769). Las valoraciones positivas de los mismos, sobre si se sienten motivados y comprometidos a seguir participando en las actividades del centro, son cercanas

en ambos centros, si bien el peso de la valoración “Muy de acuerdo” es mayor en el C1GE.

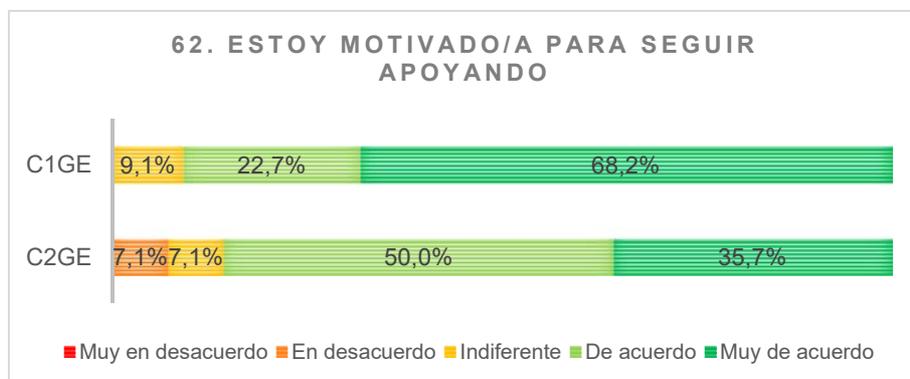


Gráfico 472. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 1. Familias C1GE y C2GE.

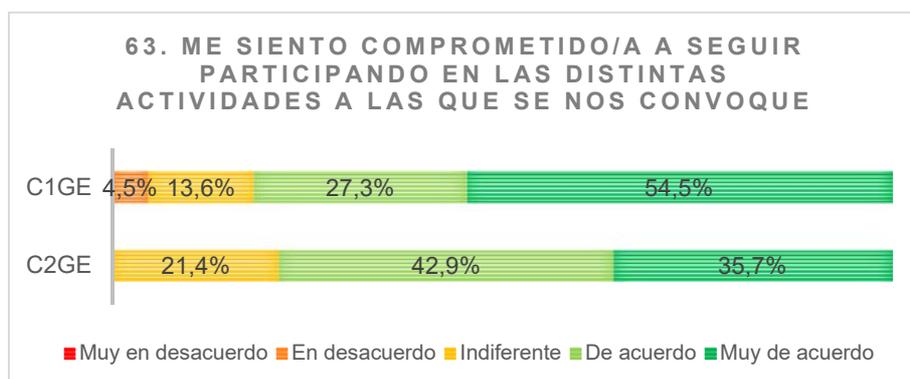


Gráfico 473. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 2. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 768.

Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 1. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 62. Estoy motivado/a para seguir apoyando*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
62. Estoy motivado/a para seguir apoyando	En desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de COLEGIO	0,0%	7,1%	2,8%
	Indiferente	Recuento	2	1	3
		% dentro de COLEGIO	9,1%	7,1%	8,3%
	De acuerdo	Recuento	5	7	12
		% dentro de COLEGIO	22,7%	50,0%	33,3%

	Muy de acuerdo	Recuento	15	5	20
		% dentro de COLEGIO	68,2%	35,7%	55,6%
Total		Recuento	22	14	36
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 769.

Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 2. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 63. Me siento comprometido/a a seguir participando en las distintas actividades a las que se nos convoque*COLEGIO

		COLEGIO			
			Colegio 1	Colegio 2	Total
63. Me siento comprometido/a a seguir participando en las distintas actividades a las que se nos convoque	En desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de COLEGIO	4,5%	0,0%	2,8%
	Indiferente	Recuento	3	3	6
		% dentro de COLEGIO	13,6%	21,4%	16,7%
	De acuerdo	Recuento	6	6	12
		% dentro de COLEGIO	27,3%	42,9%	33,3%
	Muy de acuerdo	Recuento	12	5	17
		% dentro de COLEGIO	54,5%	35,7%	47,2%
	Total	Recuento	22	14	36
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tal y como se muestra en el diagrama de cajas y bigotes (gráfico 474), el rango y recorrido intercuartílico son cercanos en ambos colegios, sin embargo, la mediana del C2GE coincide con el percentil 25 del C1GE en el valor 4, lo que implica que, aunque en ambos centros el 75% de las familias puntúan más de 4, las puntuaciones más altas se concentran más fuertemente en el C1GE.

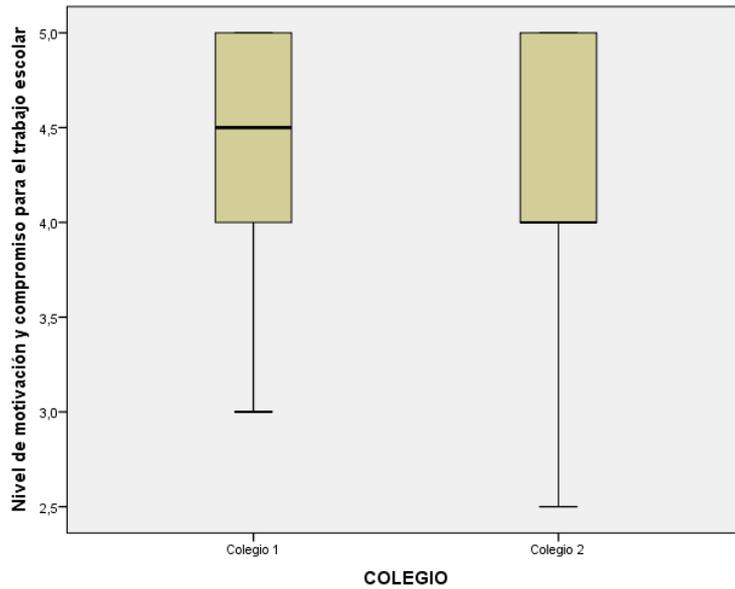


Gráfico 474. Diagrama de cajas y bigotes. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias C1GE y C2GE.

La media es 0,31 puntos mayor en el C1GE que en el C2GE, si bien ambas muestras están por encima de 4, es decir, las familias están en general satisfechas en este indicador (gráfico 475 tabla 770).

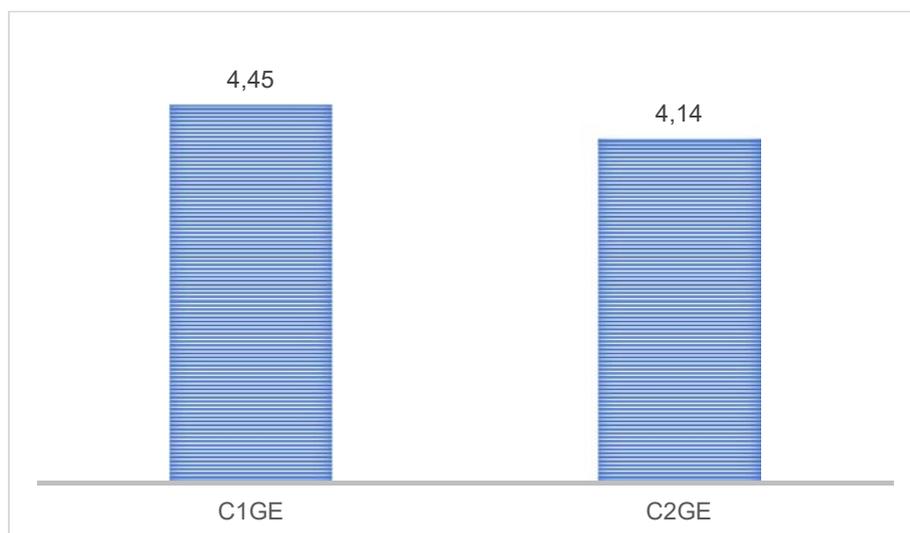


Gráfico 475. Media. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 770.

Media. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias C1GE y C2GE.

Informe

Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar

COLEGIO	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	4,455	22	,6345
Colegio 2	4,143	14	,7703
Total	4,333	36	,6969

Tras comprobar la normalidad y la homogeneidad de varianzas (tablas 771 y 772), y dado que no se cumplen, se procede con la prueba estadística U de Mann-Whitney (tabla 773) cuyo nivel de significación permite afirmar que no hay diferencias estadísticamente significativas en la puntuación media de ambos colegios. La d de Cohen, con un valor de -0,452, nos indica que el efecto de pertenecer a un centro CDA o a otro que solo aplica AEE es moderadamente bajo.

Tabla 771.

Normalidad. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias C1GE y C2GE.

Pruebas de normalidad

	COLEGIO	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar	Colegio 1	,260	22	,000	,795	22	,000
	Colegio 2	,212	14	,088	,892	14	,087

a. Corrección de significación de Lilliefors

Tabla 772.

Homocedasticidad. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias C1GE y C2GE.

Prueba de homogeneidad de varianza

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Se basa en la media	,334	1	34	,567
Se basa en la mediana	,231	1	34	,634

Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,231	1	31,007	,634
	Se basa en la media recortada	,483	1	34	,492

Tabla 773.

U de Mann-Whitney. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias C1GE y C2GE.

Estadísticos de prueba^a

	Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar
U de Mann-Whitney	70,500
W de Wilcoxon	175,500
Z	-1,329
Sig. asintótica (bilateral)	,184
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,210 ^b

a. Variable de agrupación: COLEGIO

b. No corregido para empates.

Como ha sucedido en otros indicadores, las puntuaciones medias de las familias del 2º y 3º ciclo del C1GE son superiores a las del C2GE (gráfico 476 tabla 774). Debe tenerse en cuenta la baja muestra del 2º ciclo del C2GE, que puntúan bajo este indicador. No se procede con el MLM.

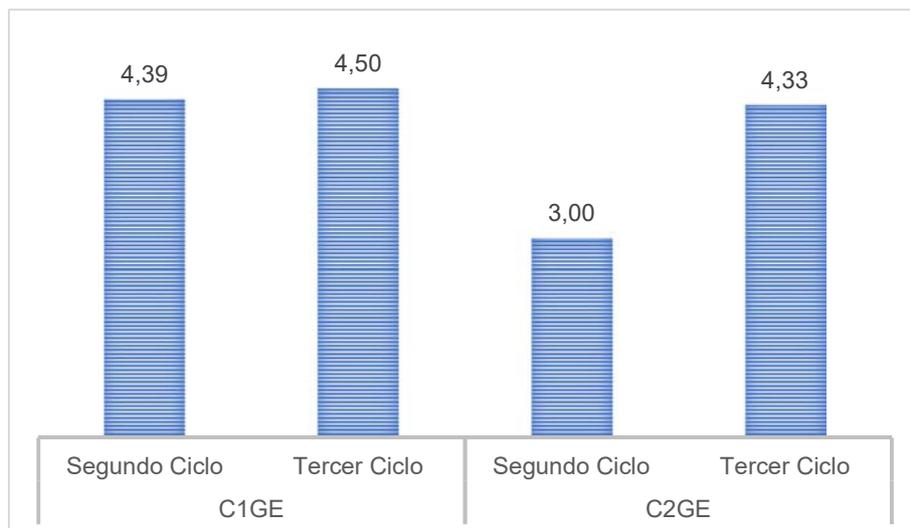


Gráfico 476. Media por ciclos. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 774.

Media por ciclos. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias C1GE y C2GE.

Informe

Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar

COLEGIO	Ciclo	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	Segundo Ciclo	4,389	9	,6972
	Tercer Ciclo	4,500	13	,6124
	Total	4,455	22	,6345
Colegio 2	Segundo Ciclo	3,000	2	,7071
	Tercer Ciclo	4,333	12	,6155
	Total	4,143	14	,7703
Total	Segundo Ciclo	4,136	11	,8686
	Tercer Ciclo	4,420	25	,6069
	Total	4,333	36	,6969

Las madres del C1GE puntúan más alto que los padres de su centro. En el C2GE se observan fuertes diferencias entre unos y otros, siendo las madres quienes puntúan más bajo, de tal manera que no se sienten tan motivadas y comprometidas a participar (gráfico 477 tabla 775).

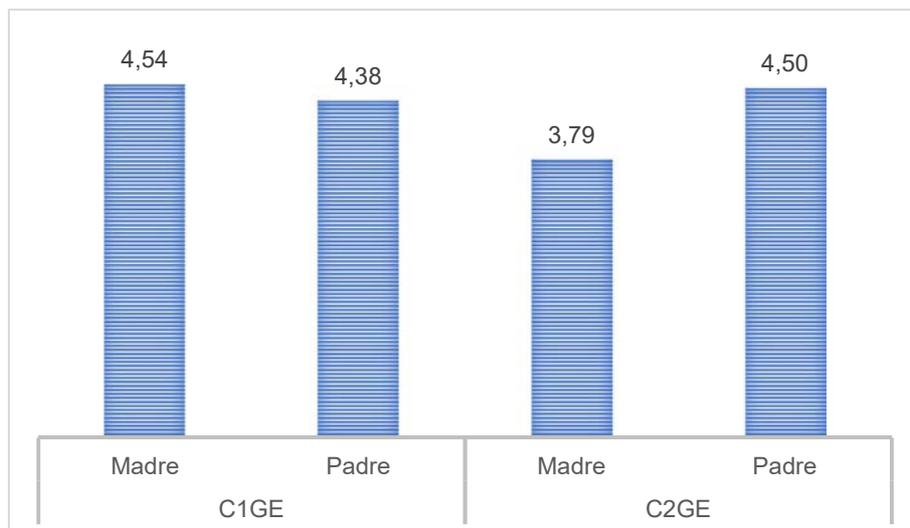


Gráfico 477. Media por parentesco. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 775.

Media por parentesco. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias C1GE y C2GE.

Informe

Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar

COLEGIO	Parentesco	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	Madre	4,538	13	,6279
	Padre	4,375	8	,6944
	Total	4,476	21	,6418
Colegio 2	Madre	3,786	7	,7559
	Padre	4,500	7	,6455
	Total	4,143	14	,7703
Total	Madre	4,275	20	,7518
	Padre	4,433	15	,6510
	Total	4,343	35	,7047

El parentesco no produce un efecto importante en la medición del indicador “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar” tal y como se desprende del elevado nivel de significación obtenido mediante el MLM (tabla 776).

Tabla 776.

MLM parentesco. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Familias C1GE y C2GE.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	51	1299,519	,000
PARENTESCO	1	51	,051	,822

a. Variable dependiente: RECONOCIMIENTO_ESTÍMULO_COLE1_2.

4.7.11 Resumen.

El gráfico 478 (tabla 777) muestra un resumen de la valoración media de los distintos indicadores, de acuerdo con el ciclo al que pertenecen los hijos/as de las familias encuestadas. En él se observa que las familias del 2º ciclo del C2GE puntúan más bajo en todos los indicadores salvo en el referido a la “Forma de resolución de conflictos”. Las puntuaciones más altas se dan en el C1GE, sobre todo entre los familiares del 3º ciclo, quienes puntúan más alto en todos los indicadores. Puede concluirse, por tanto, que la puntuación media más baja obtenida por el C2GE estaría motivada, sobre todo, por las familias del 2º ciclo.

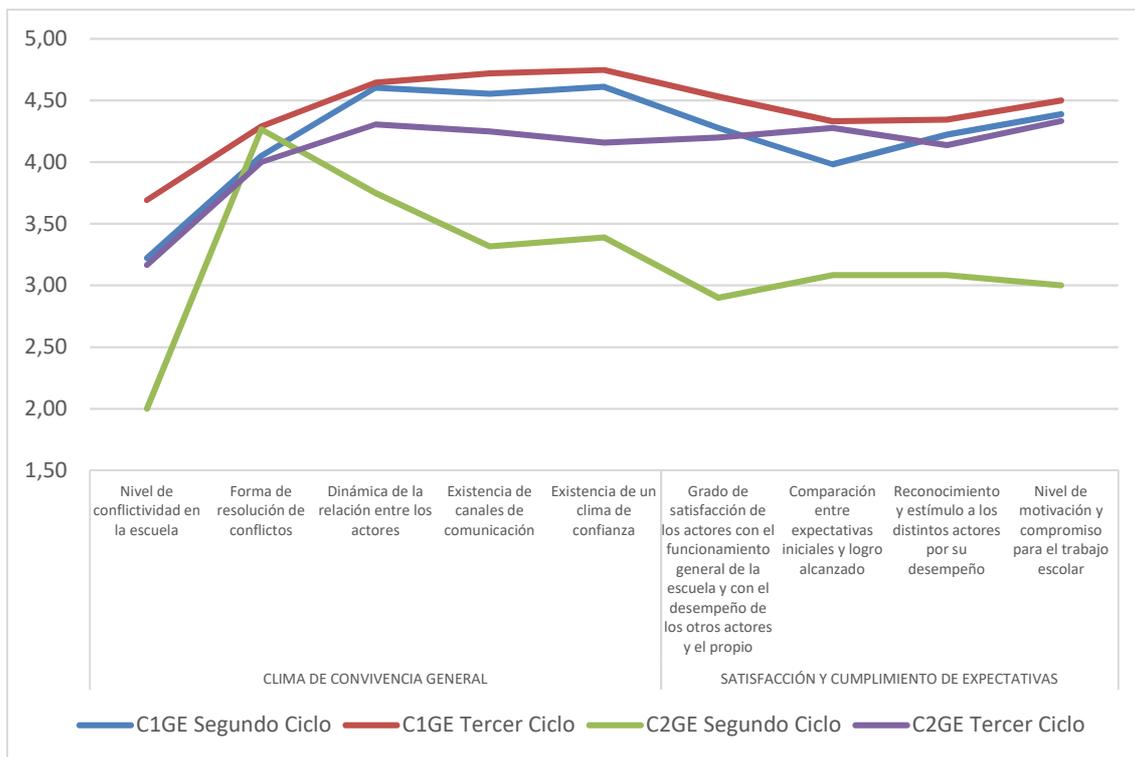


Gráfico 478. Gráfico de líneas por ciclos. Clima escolar. Familias C1GE y C2GE.

Tabla 777.

Resumen por ciclos. Clima escolar. Familias C1GE y C2GE.

		SATISFACCIÓN Y CUMPLIMIENTO DE EXPECTATIVAS				CLIMA DE CONVIVENCIA GENERAL				
		Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar	Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño	Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado	Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio	Existencia de un clima de confianza	Existencia de canales de comunicación	Dinámica de la relación entre los actores	Forma de resolución de conflictos	Nivel de conflictividad en la escuela
C1GE	Segundo Ciclo	4.39	4.22	3.98	4.28	4.61	4.56	4.60	4.05	3.22
	Tercer Ciclo	4.50	4.35	4.33	4.53	4.75	4.72	4.65	4.29	3.69
C2GE	Segundo Ciclo	3.00	3.08	3.08	2.90	3.39	3.32	3.75	4.27	2.00
	Tercer Ciclo	4.33	4.14	4.28	4.20	4.16	4.25	4.31	4.00	3.17

La puntuación media otorgada por las familias y ordenada por parentesco se muestra en el gráfico 479 (tabla 778), en el que puede comprobarse que las

madres del C2GE puntúan por debajo de los demás en todos los indicadores. Respecto a las familias del C1GE, las madres y los padres puntúan de forma similar en todo momento, a excepción del primer indicador, que es valorado más positivamente por parte de los padres. Se aprecian también diferencias en “Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio” y en “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño”.

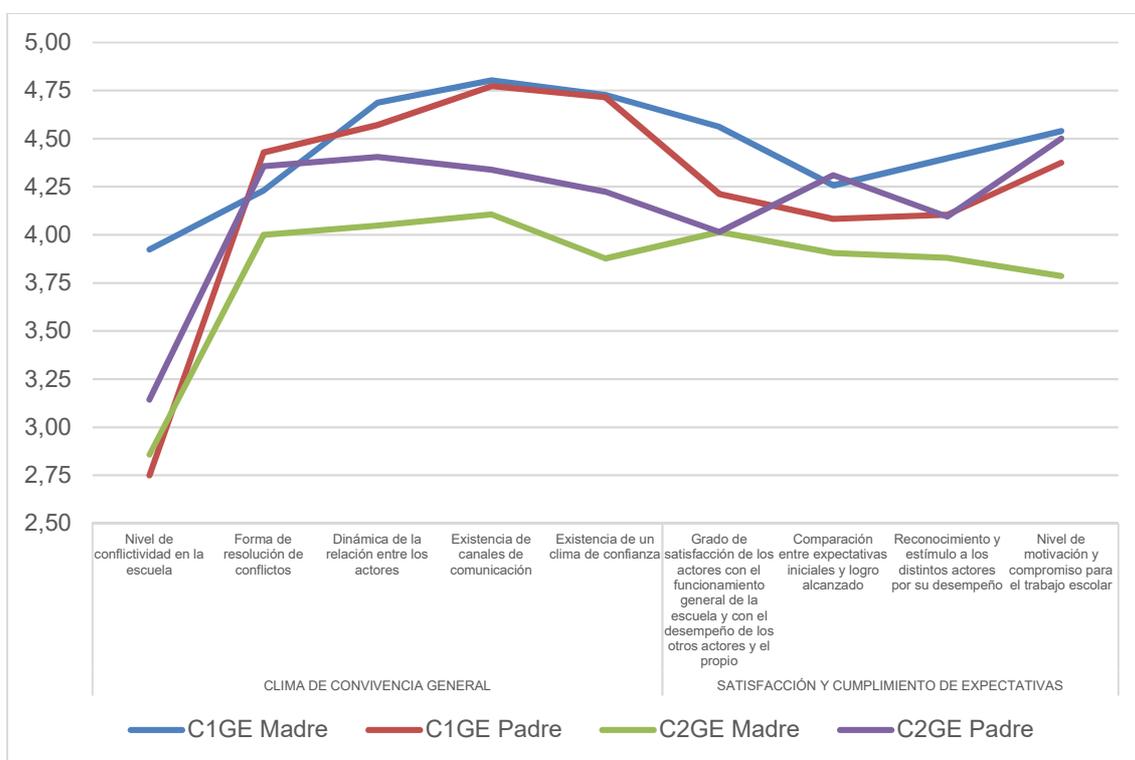


Gráfico 479. Gráfico de líneas por parentesco. Familias C1GE y C2GE

Tabla 778.

Resumen por parentesco. Clima escolar. Familias C1GE y C2GE.

SATISFACCIÓN Y CUMPLIMIENTO DE EXPECTATIVAS				CLIMA DE CONVIVENCIA GENERAL				
Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar	Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño	Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado	Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño	Existencia de un clima de confianza	Existencia de canales de comunicación	Dinámica de la relación entre los actores	Forma de resolución de conflictos	Nivel de conflictividad en la escuela

					de los otros actores y el propio					
C1GE	Madre	4.54	4.40	4.26	4.56	4.73	4.80	4.69	4.23	3.92
	Padre	4.38	4.10	4.08	4.21	4.71	4.77	4.57	4.43	2.75
C2GE	Madre	3.79	3.88	3.90	4.01	3.88	4.11	4.05	4.00	2.86
	Padre	4.50	4.10	4.31	4.01	4.22	4.34	4.40	4.36	3.14

4.7.12 Últimas cuestiones.

Tabla 779.

Mejora de la convivencia. Familias C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			Colegio 1	Colegio 2	
1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos	Indiferente	Recuento	3	2	5
		% dentro de COLEGIO	13,6%	14,3%	13,9%
	De acuerdo	Recuento	6	8	14
		% dentro de COLEGIO	27,3%	57,1%	38,9%
	Muy de acuerdo	Recuento	13	4	17
		% dentro de COLEGIO	59,1%	28,6%	47,2%
Total	Recuento	22	14	36	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 780.

U de Mann-Whitney. Mejora de la convivencia. Familias C1GE y C2GE.

Estadísticos de prueba^a

	VAR00010
U de Mann-Whitney	62,000
W de Wilcoxon	167,000
Z	-1,818
Sig. asintótica (bilateral)	,069

Significación exacta [2*(sig. unilateral)] ,104^b

a. Variable de agrupación: VAR00008

b. No corregido para empates.

Tabla 781.

Media por ciclos. Mejora de la convivencia. Familias C1GE y C2GE.

Informe

1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos

COLEGIO	Ciclo	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	Segundo Ciclo	4,556	9	,7265
	Tercer Ciclo	4,385	13	,7679
	Total	4,455	22	,7385
Colegio 2	Segundo Ciclo	4,000	2	1,4142
	Tercer Ciclo	4,167	12	,5774
	Total	4,143	14	,6630
Total	Segundo Ciclo	4,455	11	,8202
	Tercer Ciclo	4,280	25	,6782
	Total	4,333	36	,7171

Tabla 782.

Media por parentesco. Mejora de la convivencia. Familias C1GE y C2GE.

Informe

1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos

COLEGIO	Parentesco	Media	N	Desviación estándar
Colegio 1	Madre	4,462	13	,7763
	Padre	4,500	8	,7559
	Total	4,476	21	,7496
Colegio 2	Madre	4,143	7	,6901
	Padre	4,143	7	,6901
	Total	4,143	14	,6630
Total	Madre	4,350	20	,7452
	Padre	4,333	15	,7237
	Total	4,343	35	,7253

ANEXO 5: MEJORA DE LA CONVIVENCIA- DOCENTES

5	Mejora de la convivencia- Docentes.....	1102
5.1	Análisis descriptivo de frecuencias global.....	1102
5.2	Análisis descriptivo de frecuencias del Grupo Experimental	1139
5.3	Análisis descriptivo de frecuencias del Grupo Control	1147
5.4	Análisis comparativo de los indicadores del clima escolar entre Grupo Experimental y Grupo Control	1153
5.4.1	Clima escolar.....	1153
5.4.2	Nivel de conflictividad en la escuela	1155
5.4.3	Forma de resolución de conflictos.	1160
5.4.4	Dinámica de la relación entre los actores.	1167
5.4.5	Existencia de canales de comunicación.....	1178
5.4.6	Existencia de un clima de confianza.	1190
5.4.7	Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio.....	1199
5.4.8	Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado.	1212
5.4.9	Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. 1221	
5.4.10	Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar.....	1231
5.4.11	Modelo lineal mixto.....	1237
5.4.12	Resumen.....	1241
5.4.13	Últimas cuestiones.....	1244
5.5	Análisis descriptivo de frecuencias del Colegio 1 Grupo Experimental	1247
5.6	Análisis descriptivo de frecuencias del Colegio 2 Grupo Experimental	1254
5.7	Análisis comparativo de los indicadores del clima escolar entre C1GE y C2GE pertenecientes al GE	1260
5.7.1	Clima escolar.....	1260
5.7.2	Nivel de conflictividad en la escuela.	1261
5.7.3	Forma de resolución de conflictos.	1263
5.7.4	Dinámica de la relación entre los actores.	1266
5.7.5	Existencia de canales de comunicación.....	1275
5.7.6	Existencia de un clima de confianza.	1286
5.7.7	Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio.....	1294
5.7.8	Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado.	1304
5.7.9	Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. 1311	
5.7.10	Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar.....	1319
5.7.11	Resumen.....	1323

5.7.12 Últimas cuestiones.....	1325
--------------------------------	------

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 782</i>	1122
<i>Tabla 783</i>	1122
<i>Tabla 784</i>	1123
<i>Tabla 785</i>	1123
<i>Tabla 786</i>	1123
<i>Tabla 787</i>	1124
<i>Tabla 788</i>	1124
<i>Tabla 789</i>	1124
<i>Tabla 790</i>	1125
<i>Tabla 791</i>	1125
<i>Tabla 792</i>	1125
<i>Tabla 793</i>	1125
<i>Tabla 794</i>	1126
<i>Tabla 795</i>	1126
<i>Tabla 796</i>	1126
<i>Tabla 797</i>	1127
<i>Tabla 798</i>	1127
<i>Tabla 799</i>	1127
<i>Tabla 800</i>	1128
<i>Tabla 801</i>	1128
<i>Tabla 802</i>	1128
<i>Tabla 803</i>	1128
<i>Tabla 804</i>	1129
<i>Tabla 805</i>	1129
<i>Tabla 806</i>	1129
<i>Tabla 807</i>	1130
<i>Tabla 808</i>	1130
<i>Tabla 809</i>	1130
<i>Tabla 810</i>	1131
<i>Tabla 811</i>	1131
<i>Tabla 812</i>	1131
<i>Tabla 813</i>	1131
<i>Tabla 814</i>	1132
<i>Tabla 815</i>	1132
<i>Tabla 816</i>	1132
<i>Tabla 817</i>	1133
<i>Tabla 818</i>	1133
<i>Tabla 819</i>	1133
<i>Tabla 820</i>	1134
<i>Tabla 821</i>	1134
<i>Tabla 822</i>	1134
<i>Tabla 823</i>	1135
<i>Tabla 824</i>	1135
<i>Tabla 825</i>	1135
<i>Tabla 826</i>	1136
<i>Tabla 827</i>	1136
<i>Tabla 828</i>	1136
<i>Tabla 829</i>	1137
<i>Tabla 830</i>	1137

<i>Tabla 831</i>	1137
<i>Tabla 832</i>	1138
<i>Tabla 833</i>	1138
<i>Tabla 834</i>	1138
<i>Tabla 835</i>	1141
<i>Tabla 836</i>	1142
<i>Tabla 837</i>	1143
<i>Tabla 838</i>	1143
<i>Tabla 839</i>	1143
<i>Tabla 840</i>	1143
<i>Tabla 841</i>	1144
<i>Tabla 842</i>	1145
<i>Tabla 843</i>	1145
<i>Tabla 844</i>	1145
<i>Tabla 845</i>	1146
<i>Tabla 846</i>	1146
<i>Tabla 847</i>	1146
<i>Tabla 848</i>	1149
<i>Tabla 849</i>	1150
<i>Tabla 850</i>	1150
<i>Tabla 851</i>	1151
<i>Tabla 852</i>	1152
<i>Tabla 853</i>	1152
<i>Tabla 854</i>	1153
<i>Tabla 855</i>	1153
<i>Tabla 856</i>	1153
<i>Tabla 857</i>	1153
<i>Tabla 858</i>	1154
<i>Tabla 859</i>	1154
<i>Tabla 860</i>	1154
<i>Tabla 861</i>	1154
<i>Tabla 862</i>	1155
<i>Tabla 863</i>	1155
<i>Tabla 864</i>	1156
<i>Tabla 865</i>	1157
<i>Tabla 866</i>	1157
<i>Tabla 867</i>	1160
<i>Tabla 868</i>	1161
<i>Tabla 869</i>	1162
<i>Tabla 870</i>	1164
<i>Tabla 871</i>	1164
<i>Tabla 872</i>	1164
<i>Tabla 873</i>	1165
<i>Tabla 874</i>	1165
<i>Tabla 875</i>	1166
<i>Tabla 876</i>	1170
<i>Tabla 877</i>	1170
<i>Tabla 878</i>	1170
<i>Tabla 879</i>	1171
<i>Tabla 880</i>	1171
<i>Tabla 881</i>	1172
<i>Tabla 882</i>	1172
<i>Tabla 883</i>	1172
<i>Tabla 884</i>	1173
<i>Tabla 885</i>	1175

<i>Tabla 886</i>	1175
<i>Tabla 887</i>	1175
<i>Tabla 888</i>	1176
<i>Tabla 889</i>	1176
<i>Tabla 890</i>	1177
<i>Tabla 891</i>	1182
<i>Tabla 892</i>	1182
<i>Tabla 893</i>	1182
<i>Tabla 894</i>	1183
<i>Tabla 895</i>	1183
<i>Tabla 896</i>	1184
<i>Tabla 897</i>	1184
<i>Tabla 898</i>	1184
<i>Tabla 899</i>	1185
<i>Tabla 900</i>	1185
<i>Tabla 901</i>	1187
<i>Tabla 902</i>	1187
<i>Tabla 903</i>	1187
<i>Tabla 904</i>	1188
<i>Tabla 905</i>	1189
<i>Tabla 906</i>	1189
<i>Tabla 907</i>	1192
<i>Tabla 908</i>	1192
<i>Tabla 909</i>	1193
<i>Tabla 910</i>	1193
<i>Tabla 911</i>	1193
<i>Tabla 912</i>	1194
<i>Tabla 913</i>	1195
<i>Tabla 914</i>	1196
<i>Tabla 915</i>	1196
<i>Tabla 916</i>	1196
<i>Tabla 917</i>	1197
<i>Tabla 918</i>	1198
<i>Tabla 919</i>	1202
<i>Tabla 920</i>	1203
<i>Tabla 921</i>	1203
<i>Tabla 922</i>	1203
<i>Tabla 923</i>	1204
<i>Tabla 924</i>	1204
<i>Tabla 925</i>	1204
<i>Tabla 926</i>	1205
<i>Tabla 927</i>	1205
<i>Tabla 928</i>	1206
<i>Tabla 929</i>	1208
<i>Tabla 930</i>	1208
<i>Tabla 931</i>	1209
<i>Tabla 932</i>	1209
<i>Tabla 933</i>	1210
<i>Tabla 934</i>	1211
<i>Tabla 935</i>	1214
<i>Tabla 936</i>	1214
<i>Tabla 937</i>	1215
<i>Tabla 938</i>	1215
<i>Tabla 939</i>	1216
<i>Tabla 940</i>	1216

<i>Tabla 941</i>	1217
<i>Tabla 942</i>	1218
<i>Tabla 943</i>	1218
<i>Tabla 944</i>	1219
<i>Tabla 945</i>	1220
<i>Tabla 946</i>	1221
<i>Tabla 947</i>	1223
<i>Tabla 948</i>	1224
<i>Tabla 949</i>	1224
<i>Tabla 950</i>	1225
<i>Tabla 951</i>	1225
<i>Tabla 952</i>	1225
<i>Tabla 953</i>	1227
<i>Tabla 954</i>	1228
<i>Tabla 955</i>	1228
<i>Tabla 956</i>	1228
<i>Tabla 957</i>	1229
<i>Tabla 958</i>	1230
<i>Tabla 959</i>	1232
<i>Tabla 960</i>	1232
<i>Tabla 961</i>	1234
<i>Tabla 962</i>	1234
<i>Tabla 963</i>	1235
<i>Tabla 964</i>	1235
<i>Tabla 965</i>	1236
<i>Tabla 966</i>	1237
<i>Tabla 967</i>	1237
<i>Tabla 968</i>	1238
<i>Tabla 969</i>	1238
<i>Tabla 970</i>	1238
<i>Tabla 971</i>	1238
<i>Tabla 972</i>	1239
<i>Tabla 973</i>	1239
<i>Tabla 974</i>	1239
<i>Tabla 975</i>	1239
<i>Tabla 976</i>	1240
<i>Tabla 977</i>	1240
<i>Tabla 978</i>	1240
<i>Tabla 979</i>	1240
<i>Tabla 980</i>	1241
<i>Tabla 981</i>	1241
<i>Tabla 982</i>	1241
<i>Tabla 983</i>	1242
<i>Tabla 984</i>	1243
<i>Tabla 985</i>	1244
<i>Tabla 986</i>	1244
<i>Tabla 987</i>	1244
<i>Tabla 988</i>	1246
<i>Tabla 989</i>	1249
<i>Tabla 990</i>	1250
<i>Tabla 991</i>	1250
<i>Tabla 992</i>	1250
<i>Tabla 993</i>	1251
<i>Tabla 994</i>	1251
<i>Tabla 995</i>	1251

<i>Tabla 996</i>	1252
<i>Tabla 997</i>	1252
<i>Tabla 998</i>	1252
<i>Tabla 999</i>	1253
<i>Tabla 1000</i>	1253
<i>Tabla 1001</i>	1254
<i>Tabla 1002</i>	1256
<i>Tabla 1003</i>	1257
<i>Tabla 1004</i>	1257
<i>Tabla 1005</i>	1258
<i>Tabla 1006</i>	1258
<i>Tabla 1007</i>	1259
<i>Tabla 1008</i>	1259
<i>Tabla 1009</i>	1260
<i>Tabla 1010</i>	1260
<i>Tabla 1011</i>	1260
<i>Tabla 1012</i>	1260
<i>Tabla 1013</i>	1261
<i>Tabla 1014</i>	1262
<i>Tabla 1015</i>	1263
<i>Tabla 1016</i>	1264
<i>Tabla 1017</i>	1264
<i>Tabla 1018</i>	1265
<i>Tabla 1019</i>	1266
<i>Tabla 1020</i>	1270
<i>Tabla 1021</i>	1270
<i>Tabla 1022</i>	1271
<i>Tabla 1023</i>	1271
<i>Tabla 1024</i>	1271
<i>Tabla 1025</i>	1272
<i>Tabla 1026</i>	1272
<i>Tabla 1027</i>	1273
<i>Tabla 1028</i>	1273
<i>Tabla 1029</i>	1274
<i>Tabla 1030</i>	1275
<i>Tabla 1031</i>	1275
<i>Tabla 1032</i>	1275
<i>Tabla 1033</i>	1280
<i>Tabla 1034</i>	1280
<i>Tabla 1035</i>	1281
<i>Tabla 1036</i>	1281
<i>Tabla 1037</i>	1281
<i>Tabla 1038</i>	1282
<i>Tabla 1039</i>	1282
<i>Tabla 1040</i>	1283
<i>Tabla 1041</i>	1283
<i>Tabla 1042</i>	1284
<i>Tabla 1043</i>	1285
<i>Tabla 1044</i>	1285
<i>Tabla 1045</i>	1286
<i>Tabla 1046</i>	1286
<i>Tabla 1047</i>	1289
<i>Tabla 1048</i>	1289
<i>Tabla 1049</i>	1290
<i>Tabla 1050</i>	1290

<i>Tabla 1051</i>	1291
<i>Tabla 1052</i>	1291
<i>Tabla 1053</i>	1292
<i>Tabla 1054</i>	1293
<i>Tabla 1055</i>	1293
<i>Tabla 1056</i>	1293
<i>Tabla 1057</i>	1298
<i>Tabla 1058</i>	1298
<i>Tabla 1059</i>	1298
<i>Tabla 1060</i>	1299
<i>Tabla 1061</i>	1299
<i>Tabla 1062</i>	1300
<i>Tabla 1063</i>	1300
<i>Tabla 1064</i>	1300
<i>Tabla 1065</i>	1301
<i>Tabla 1066</i>	1301
<i>Tabla 1067</i>	1302
<i>Tabla 1068</i>	1303
<i>Tabla 1069</i>	1303
<i>Tabla 1070</i>	1304
<i>Tabla 1071</i>	1307
<i>Tabla 1072</i>	1307
<i>Tabla 1073</i>	1308
<i>Tabla 1074</i>	1308
<i>Tabla 1075</i>	1309
<i>Tabla 1076</i>	1309
<i>Tabla 1077</i>	1310
<i>Tabla 1078</i>	1311
<i>Tabla 1079</i>	1311
<i>Tabla 1080</i>	1311
<i>Tabla 1081</i>	1314
<i>Tabla 1082</i>	1315
<i>Tabla 1083</i>	1315
<i>Tabla 1084</i>	1316
<i>Tabla 1085</i>	1316
<i>Tabla 1086</i>	1317
<i>Tabla 1087</i>	1318
<i>Tabla 1088</i>	1318
<i>Tabla 1089</i>	1318
<i>Tabla 1090</i>	1319
<i>Tabla 1091</i>	1320
<i>Tabla 1092</i>	1320
<i>Tabla 1093</i>	1321
<i>Tabla 1094</i>	1322
<i>Tabla 1095</i>	1322
<i>Tabla 1096</i>	1322
<i>Tabla 1097</i>	1323
<i>Tabla 1098</i>	1324
<i>Tabla 1099</i>	1325
<i>Tabla 1100</i>	1326

Gráfico 533. Análisis descriptivo de frecuencias. Docentes GE.	1140
Gráfico 534. Mejora de la convivencia. Docentes GE.	1141
Gráfico 535. Procedimiento de resolución de conflictos. Docentes GE.	1142
Gráfico 536. Persona que resuelve los conflictos. Docentes GE.	1144
Gráfico 537. Lugar de generación de conflictos. Docentes GE.	1146
Gráfico 538. Análisis descriptivo de frecuencias. Docentes GC.	1148
Gráfico 539. Mejora de la convivencia. Docentes GC.	1149
Gráfico 540. Procedimiento de resolución de conflictos. Docentes GC.	1150
Gráfico 541. Persona que resuelve los conflictos. Docentes GC.	1151
Gráfico 542. Lugar de generación de conflictos. Docentes GC.	1152
Gráfico 543. Nivel de conflictividad en la escuela. Docentes GE y GC.	1156
Gráfico 544. Porcentaje tutor/especialista. Nivel de conflictividad en la escuela. Docentes GE y GC.	1157
Gráfico 545. Media por ciclo. Nivel de conflictividad en la escuela. Docentes GE y GC.	1160
Gráfico 546. Forma de resolución de conflictos 1. Docentes GE y GC.	1161
Gráfico 547. Forma de resolución de conflictos 2. Docentes GE y GC.	1161
Gráfico 548. Diagrama de cajas y bigotes. Forma de resolución de conflictos. Docentes GE y GC.	1163
Gráfico 549. Media. Forma de resolución de conflictos. Docentes GE y GC.	1163
Gráfico 550. Media tutor/especialista. Forma de resolución de conflictos. Docentes GE y GC.	1165
Gráfico 551. Media por ciclo. Forma de resolución de conflictos. Docentes GE y GC.	1166
Gráfico 552. Dinámica de la relación entre los actores 1. Docentes GE y GC.	1167
Gráfico 553. Dinámica de la relación entre los actores 2. Docentes GE y GC.	1167
Gráfico 554. Dinámica de la relación entre los actores 3. Docentes GE y GC.	1168
Gráfico 555. Dinámica de la relación entre los actores 4. Docentes GE y GC.	1168
Gráfico 556. Dinámica de la relación entre los actores 5. Docentes GE y GC.	1168
Gráfico 557. Dinámica de la relación entre los actores 6. Docentes GE y GC.	1169
Gráfico 558. Dinámica de la relación entre los actores 7. Docentes GE y GC.	1169
Gráfico 559. Dinámica de la relación entre los actores 8. Docentes GE y GC.	1169
Gráfico 560. Dinámica de la relación entre los actores 9. Docentes GE y GC.	1169
Gráfico 561. Diagrama de cajas y bigotes. Dinámica de la relación entre los actores. Docentes GE y GC.	1174
Gráfico 562. Media. Dinámica de la relación entre los actores. Docentes GE y GC.	1174
Gráfico 563. Media tutor/especialista. Dinámica de la relación entre los actores. Docentes GE y GC.	1176
Gráfico 564. Media por ciclo. Dinámica de la relación entre los actores. Docentes GE y GC.	1177
Gráfico 565. Existencia de canales de comunicación 1. Docentes GE y GC.	1178
Gráfico 566. Existencia de canales de comunicación 2. Docentes GE y GC.	1179
Gráfico 567. Existencia de canales de comunicación 3. Docentes GE y GC.	1179
Gráfico 568. Existencia de canales de comunicación 4. Docentes GE y GC.	1179
Gráfico 569. Existencia de canales de comunicación 5. Docentes GE y GC.	1180
Gráfico 570. Existencia de canales de comunicación 6. Docentes GE y GC.	1180
Gráfico 571. Existencia de canales de comunicación 7. Docentes GE y GC.	1180
Gráfico 572. Existencia de canales de comunicación 8. Docentes GE y GC.	1181
Gráfico 573. Existencia de canales de comunicación 9. Docentes GE y GC.	1181
Gráfico 574. Existencia de canales de comunicación 10. Docentes GE y GC.	1181
Gráfico 575. Diagrama de cajas y bigotes. Existencia de canales de comunicación. Docentes GE y GC.	1186
Gráfico 576. Media. Existencia de canales de comunicación. Docentes GE y GC.	1186
Gráfico 577. Media tutor/especialista. Existencia de canales de comunicación. Docentes GE y GC.	1188

Gráfico 578. <i>Media por ciclo. Existencia de canales de comunicación. Docentes GE y GC.</i>	1189
Gráfico 579. <i>Existencia de un clima de confianza 1. Docentes GE y GC.</i>	1190
Gráfico 580. <i>Existencia de un clima de confianza 2. Docentes GE y GC.</i>	1190
Gráfico 581. <i>Existencia de un clima de confianza 3. Docentes GE y GC.</i>	1191
Gráfico 582. <i>Existencia de un clima de confianza 4. Docentes GE y GC.</i>	1191
Gráfico 583. <i>Existencia de un clima de confianza 5. Docentes GE y GC.</i>	1191
Gráfico 584. <i>Existencia de un clima de confianza 6. Docentes GE y GC.</i>	1192
Gráfico 585. <i>Diagrama de cajas y bigotes. Existencia de un clima de confianza. Docentes GE y GC.</i>	1195
Gráfico 586. <i>Media. Existencia de un clima de confianza. Docentes GE y GC.</i>	1195
Gráfico 587. <i>Media tutor/especialista. Existencia de un clima de confianza. Docentes GE y GC.</i>	1197
Gráfico 588. <i>Media por ciclo. Existencia de un clima de confianza. Docentes GE y GC.</i>	1198
Gráfico 589. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 1. Docentes GE y GC.</i>	1199
Gráfico 590. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 2. Docentes GE y GC.</i>	1199
Gráfico 591. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 3. Docentes GE y GC.</i>	1200
Gráfico 592. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 4. Docentes GE y GC.</i>	1200
Gráfico 593. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 5. Docentes GE y GC.</i>	1200
Gráfico 594. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 6. Docentes GE y GC.</i>	1201
Gráfico 595. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 7. Docentes GE y GC.</i>	1201
Gráfico 596. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 8. Docentes GE y GC.</i>	1201
Gráfico 597. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 9. Docentes GE y GC.</i>	1202
Gráfico 598. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 10. Docentes GE y GC.</i>	1202
Gráfico 599. <i>Diagrama de cajas y bigotes. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Docentes GE y GC.</i>	1207
Gráfico 600. <i>Media. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Docentes GE y GC.</i>	1207
Gráfico 601. <i>Media tutor/especialista. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Docentes GE y GC.</i>	1210

Gráfico 602. <i>Media por ciclo. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Docentes GE y GC.</i>	1211
Gráfico 603. <i>Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 1. Docentes GE y GC.</i>	1212
Gráfico 604. <i>Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 2. Docentes GE y GC.</i>	1212
Gráfico 605. <i>Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 3. Docentes GE y GC.</i>	1213
Gráfico 606. <i>Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 4. Docentes GE y GC.</i>	1213
Gráfico 607. <i>Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 5. Docentes GE y GC.</i>	1213
Gráfico 608. <i>Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 6. Docentes GE y GC.</i>	1214
Gráfico 609. <i>Diagrama de cajas y bigotes. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Docentes GE y GC.</i>	1217
Gráfico 610. <i>Media. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Docentes GE y GC.</i>	1217
Gráfico 611. <i>Media tutor/especialista. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Docentes GE y GC.</i>	1219
Gráfico 612. <i>Media por ciclo. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Docentes GE y GC.</i>	1220
Gráfico 613. <i>Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 1. Docentes GE y GC.</i>	1221
Gráfico 614. <i>Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 2. Docentes GE y GC.</i>	1222
Gráfico 615. <i>Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 3. Docentes GE y GC.</i>	1222
Gráfico 616. <i>Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 4. Docentes GE y GC.</i>	1222
Gráfico 617. <i>Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 5. Docentes GE y GC.</i>	1223
Gráfico 618. <i>Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 6. Docentes GE y GC.</i>	1223
Gráfico 619. <i>Diagrama de cajas y bigotes. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Docentes GE y GC.</i>	1226
Gráfico 620. <i>Media. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Docentes GE y GC.</i>	1227
Gráfico 621. <i>Media tutor/especialista. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Docentes GE y GC.</i>	1229
Gráfico 622. <i>Media por ciclo. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Docentes GE y GC.</i>	1230
Gráfico 623. <i>Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 1. Docentes GE y GC.</i>	1231
Gráfico 624. <i>Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 2. Docentes GE y GC.</i>	1231
Gráfico 625. <i>Diagrama de cajas y bigotes. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Docentes GE y GC.</i>	1233
Gráfico 626. <i>Media. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Docentes GE y GC.</i>	1233
Gráfico 627. <i>Media tutor/especialista. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Docentes GE y GC.</i>	1235
Gráfico 628. <i>Media por ciclo. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Docentes GE y GC.</i>	1236

Gráfico 629. Gráfico de líneas tutor/especialista. Clima escolar. Docentes GE y GC.	1242
Gráfico 630. Gráfico de líneas por ciclos. Clima escolar. Docentes GE y GC.	1243
Gráfico 631. Análisis descriptivo de frecuencias. Docentes C1GE.	1248
Gráfico 632. Mejora de la convivencia. Docentes C1GE.	1249
Gráfico 633. Procedimiento de resolución de conflictos. Docentes C1GE.	1250
Gráfico 634. Persona que resuelve los conflictos. Docentes C1GE.	1252
Gráfico 635. Lugar de generación de conflictos. Docentes C1GE.	1253
Gráfico 636. Análisis descriptivo de frecuencias. Docentes C2GE.	1255
Gráfico 637. Mejora de la convivencia. Docentes C2GE.	1256
Gráfico 638. Procedimiento de resolución de conflictos. Docentes C2GE.	1257
Gráfico 639. Persona que resuelve los conflictos. Docentes C2GE.	1258
Gráfico 640. Lugar de generación de conflictos. Docentes C2GE.	1259
Gráfico 641. Nivel de conflictividad en la escuela. Docentes C1GE y C2GE.	1262
Gráfico 642. Forma de resolución de conflictos 1. Docentes C1GE y C2GE.	1263
Gráfico 643. Forma de resolución de conflictos 2. Docentes C1GE y C2GE.	1263
Gráfico 644. Media. Forma de resolución de conflictos. Docentes C1GE y C2GE.	1265
Gráfico 645. Dinámica de la relación entre los actores 1. Docentes C1GE y C2GE.	1267
Gráfico 646. Dinámica de la relación entre los actores 2. Docentes C1GE y C2GE.	1267
Gráfico 647. Dinámica de la relación entre los actores 3. Docentes C1GE y C2GE.	1268
Gráfico 648. Dinámica de la relación entre los actores 4. Docentes C1GE y C2GE.	1268
Gráfico 649. Dinámica de la relación entre los actores 5. Docentes C1GE y C2GE.	1268
Gráfico 650. Dinámica de la relación entre los actores 6. Docentes C1GE y C2GE.	1269
Gráfico 651. Dinámica de la relación entre los actores 7. Docentes C1GE y C2GE.	1269
Gráfico 652. Dinámica de la relación entre los actores 8. Docentes C1GE y C2GE.	1269
Gráfico 653. Dinámica de la relación entre los actores 9. Docentes C1GE y C2GE.	1270
Gráfico 654. Media. Dinámica de la relación entre los actores. Docentes C1GE y C2GE.	1274
Gráfico 655. Existencia de canales de comunicación 1. Docentes C1GE y C2GE.	1277
Gráfico 656. Existencia de canales de comunicación 2. Docentes C1GE y C2GE.	1277
Gráfico 657. Existencia de canales de comunicación 3. Docentes C1GE y C2GE.	1277
Gráfico 658. Existencia de canales de comunicación 4. Docentes C1GE y C2GE.	1278
Gráfico 659. Existencia de canales de comunicación 5. Docentes C1GE y C2GE.	1278
Gráfico 660. Existencia de canales de comunicación 6. Docentes C1GE y C2GE.	1278
Gráfico 661. Existencia de canales de comunicación 7. Docentes C1GE y C2GE.	1279
Gráfico 662. Existencia de canales de comunicación 8. Docentes C1GE y C2GE.	1279
Gráfico 663. Existencia de canales de comunicación 9. Docentes C1GE y C2GE.	1279
Gráfico 664. Existencia de canales de comunicación 10. Docentes C1GE y C2GE.	1280
Gráfico 665. Media. Existencia de canales de comunicación. Docentes C1GE y C2GE.	1284
Gráfico 666. Existencia de un clima de confianza 1. Docentes C1GE y C2GE.	1287
Gráfico 667. Existencia de un clima de confianza 2. Docentes C1GE y C2GE.	1287
Gráfico 668. Existencia de un clima de confianza 3. Docentes C1GE y C2GE.	1288
Gráfico 669. Existencia de un clima de confianza 4. Docentes C1GE y C2GE.	1288
Gráfico 670. Existencia de un clima de confianza 5. Docentes C1GE y C2GE.	1288
Gráfico 671. Existencia de un clima de confianza 6. Docentes C1GE y C2GE.	1289

Gráfico 672. <i>Media. Existencia de un clima de confianza. docentes C1GE y C2GE.</i>	1292
Gráfico 673. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 1. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1294
Gráfico 674. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 2. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1295
Gráfico 675. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 3. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1295
Gráfico 676. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 4. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1295
Gráfico 677. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 5. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1296
Gráfico 678. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 6. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1296
Gráfico 679. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 7. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1296
Gráfico 680. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 8. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1297
Gráfico 681. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 9. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1297
Gráfico 682. <i>Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 10. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1297
Gráfico 683. <i>Media. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1302
Gráfico 684. <i>Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 1. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1305
Gráfico 685. <i>Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 2. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1305
Gráfico 686. <i>Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 3. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1306
Gráfico 687. <i>Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 4. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1306
Gráfico 688. <i>Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 5. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1306
Gráfico 689. <i>Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 6. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1307
Gráfico 690. <i>Media. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1310
Gráfico 691. <i>Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 1. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1312
Gráfico 692. <i>Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 2. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1313
Gráfico 693. <i>Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 3. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1313

<i>Gráfico 694. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 4. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1313
<i>Gráfico 695. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 5. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1314
<i>Gráfico 696. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 6. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1314
<i>Gráfico 697. Media. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1317
<i>Gráfico 698. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 1. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1319
<i>Gráfico 699. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 2. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1320
<i>Gráfico 700. Media. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1321
<i>Gráfico 701. Gráfico de líneas tutor/especialista. Clima escolar. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1323
<i>Gráfico 702. Gráfico de líneas por ciclos. Clima escolar. Docentes C1GE y C2GE.</i>	1324

5 Mejora de la convivencia- Docentes

5.1 Análisis descriptivo de frecuencias global

El “Cuestionario de evaluación del clima escolar” ha sido cumplimentado por diversos maestros y maestras de dos centros educativos de GE y otros dos colegios de GC. De forma genérica puede decirse que la valoración de las dos dimensiones del clima escolar: “Clima de convivencia general” y “Satisfacción y cumplimiento de expectativas”, es positiva. No obstante, se expone brevemente el análisis descriptivo de frecuencias global a continuación (gráficos 480 a 532 tablas 783 a 835).

El profesorado valora positivamente la adecuación y la oportuna forma de resolución de los conflictos surgidos, a pesar de que, de acuerdo con el ítem 1, parecen ser abundantes. La relación entre docentes, o de éstos con los alumnos y alumnas y la propia relación de cada uno de los encuestados con el director/a, el alumnado y las familias es positiva también. No así la relación de los docentes en general con las familias, en las que prima la indiferencia o la relación con el voluntariado.

También han puntuado los canales de comunicación existentes en sus colegios y la comunicación entre los diversos miembros de la comunidad educativa de forma positiva. En este sentido, en la comunicación de los docentes con el voluntariado el peso de la opción “De acuerdo” se asemeja al de la opción “Indiferente”, como sucede en la valoración de la comunicación de cada docente con las familias (a sabiendas de que los colegios del GC no cuentan con esta figura).

La confianza de los profesores y profesoras con las familias es puntuada negativamente y la indiferencia es similar a la positividad en la valoración de la

confianza de los docentes en el voluntariado. Por lo demás, la confianza en los demás miembros de la comunidad educativa es buena.

Los docentes dicen sentirse orgullosos, identificados y satisfechos, así como motivados y comprometidos con su labor y la del director/a de su colegio. No tan satisfechos se muestran con la participación de las familias en los asuntos escolares de sus propis hijos/as, aspectos que valoran negativamente. Dicen que se reconoce su propia labor, la del director y la del alumnado, pero prima la indiferencia en la valoración del reconocimiento de la tarea desarrollada por las familias. Se han cumplido sus expectativas y se han dado los resultados esperados por los docentes.

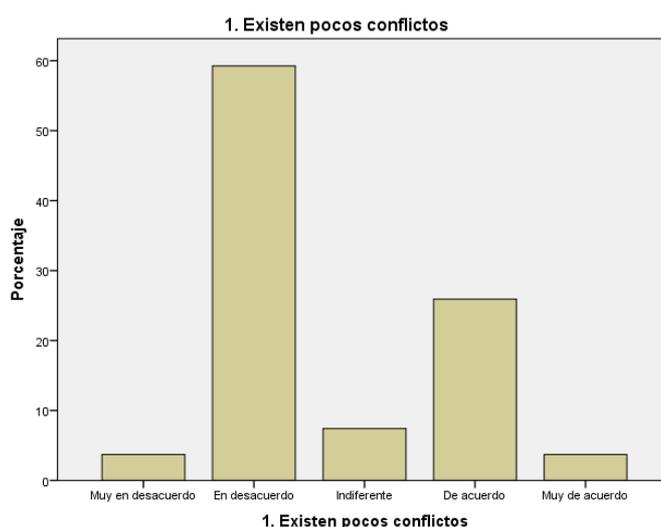


Gráfico 480. Análisis descriptivo de frecuencias global 1. Docentes.

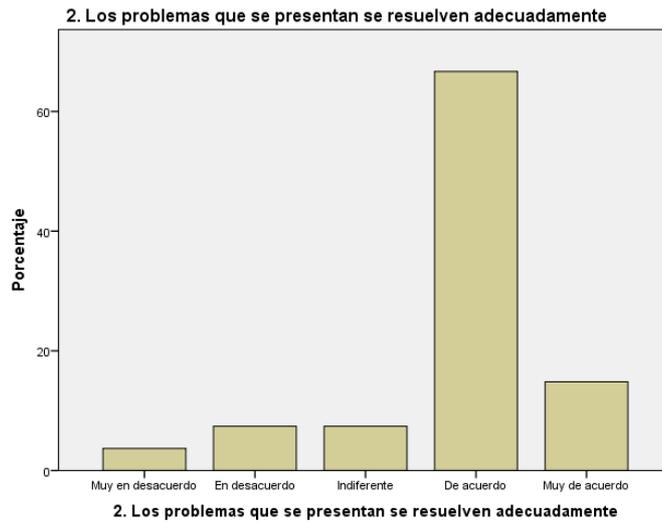


Gráfico 481. Análisis descriptivo de frecuencias global 2. Docentes.

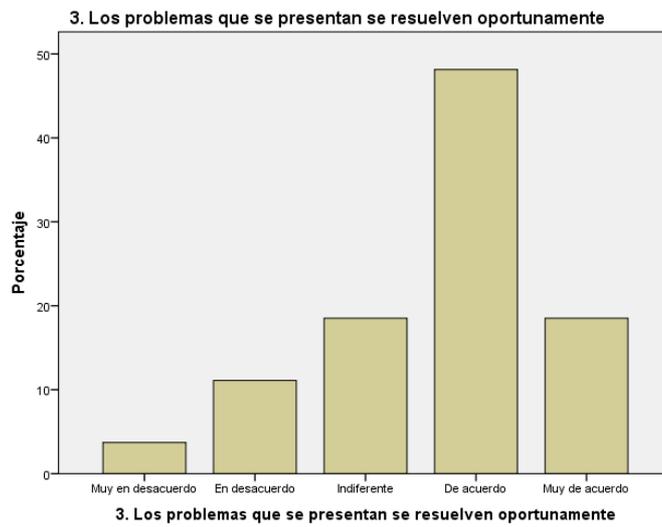


Gráfico 482. Análisis descriptivo de frecuencias global 3. Docentes.

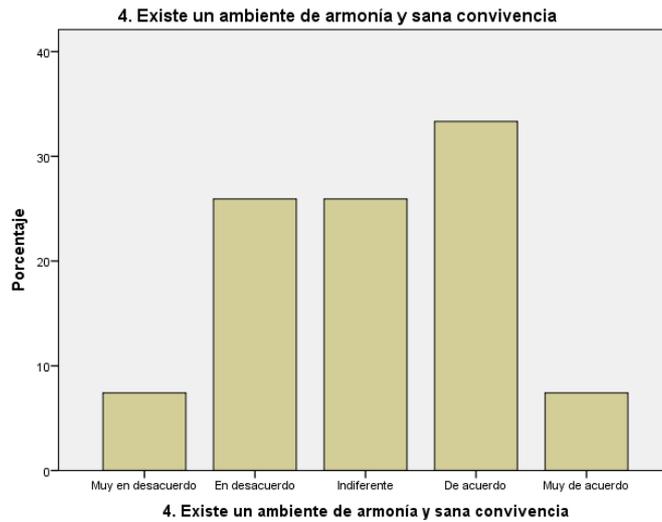


Gráfico 483. Análisis descriptivo de frecuencias global 4. Docentes.

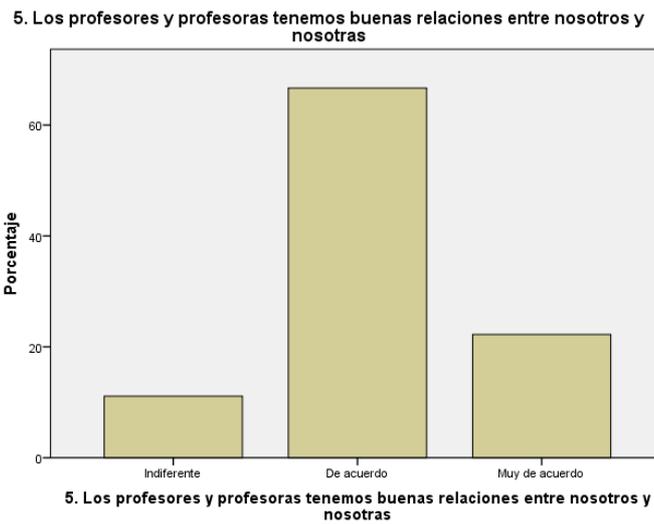
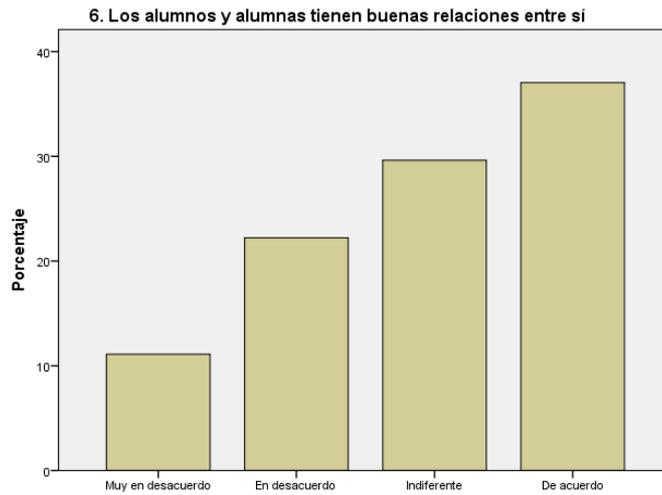
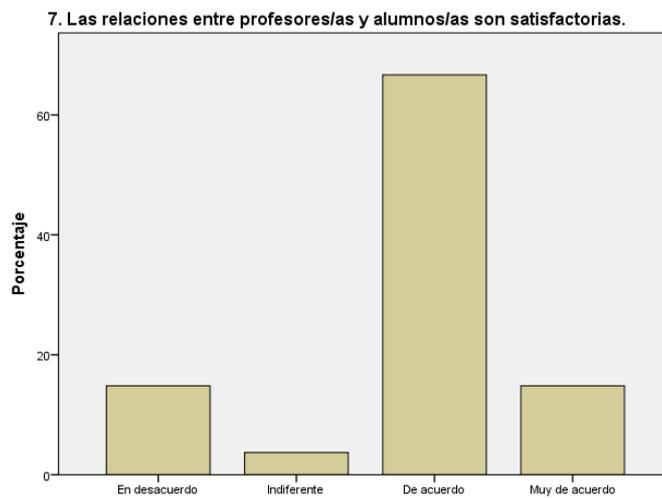


Gráfico 484. Análisis descriptivo de frecuencias global 5. Docentes.



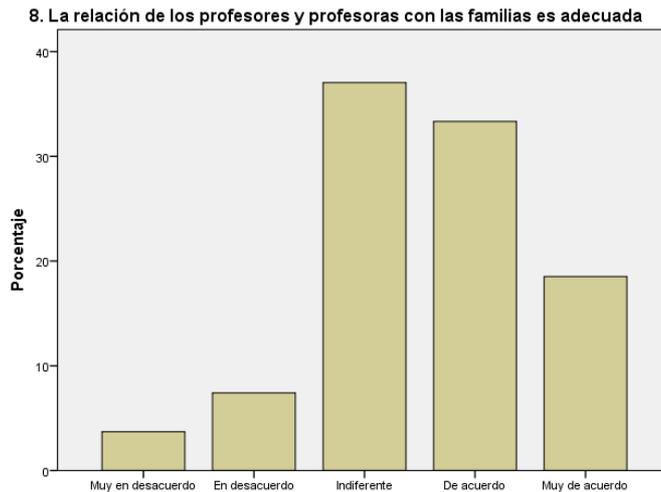
6. Los alumnos y alumnas tienen buenas relaciones entre sí

Gráfico 485. Análisis descriptivo de frecuencias global 6. Docentes.



7. Las relaciones entre profesores/as y alumnos/as son satisfactorias.

Gráfico 486. Análisis descriptivo de frecuencias global 7. Docentes.



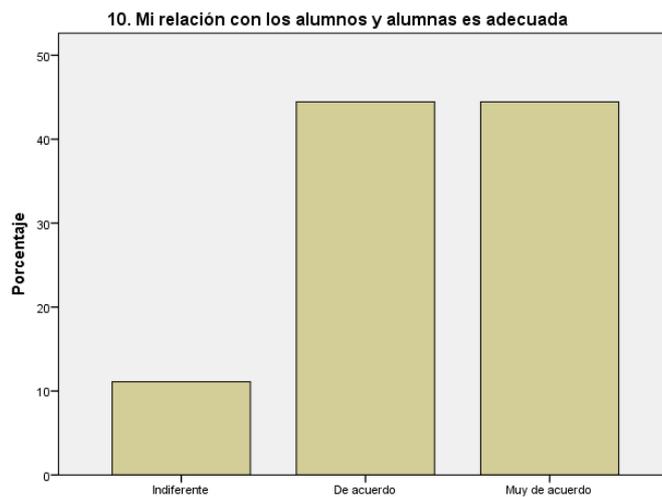
8. La relación de los profesores y profesoras con las familias es adecuada

Gráfico 487. Análisis descriptivo de frecuencias global 8. Docentes.



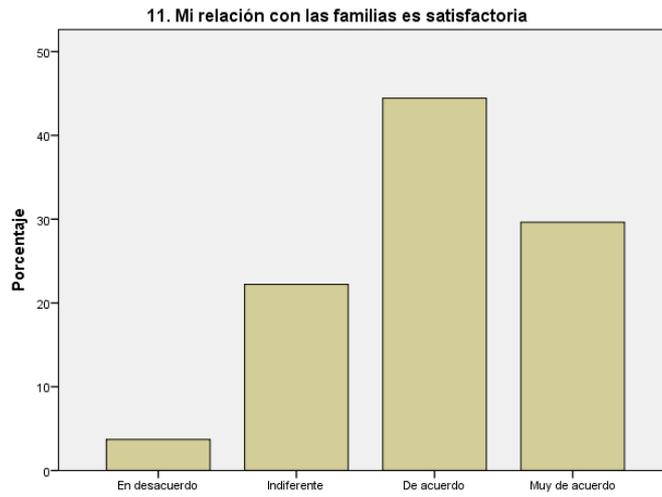
9. Mi relación con el director/a es satisfactoria

Gráfico 488. Análisis descriptivo de frecuencias global 9. Docentes.



10. Mi relación con los alumnos y alumnas es adecuada

Gráfico 489. Análisis descriptivo de frecuencias global 10. Docentes.



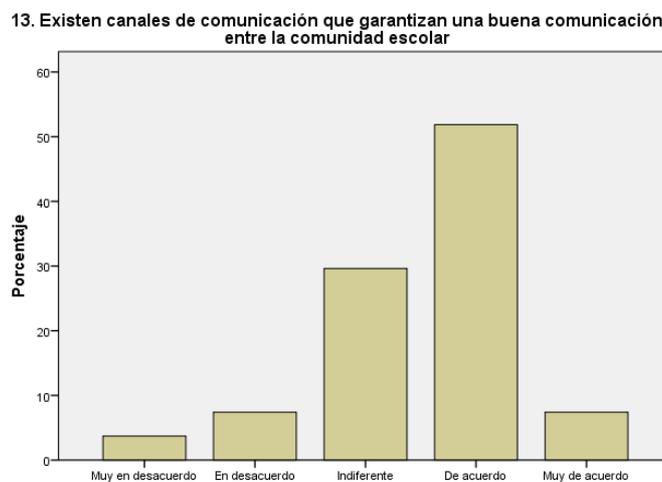
11. Mi relación con las familias es satisfactoria

Gráfico 490. Análisis descriptivo de frecuencias global 11. Docentes.



12. Mi relación con los voluntarios/as es satisfactoria

Gráfico 491. Análisis descriptivo de frecuencias global 12. Docentes.



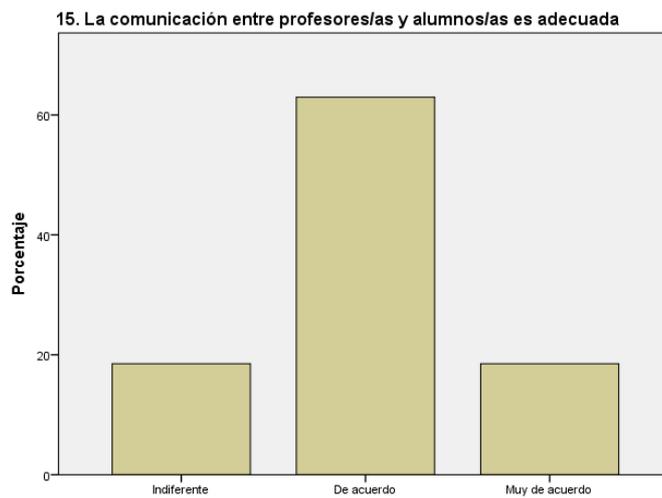
13. Existen canales de comunicación que garantizan una buena comunicación entre la comunidad escolar

Gráfico 492. Análisis descriptivo de frecuencias global 13. Docentes.



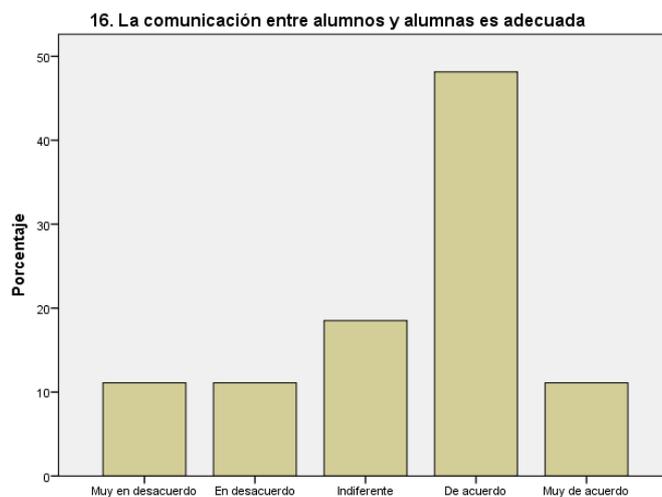
14. Hay una buena comunicación entre los profesores y profesoras

Gráfico 493. Análisis descriptivo de frecuencias global 14. Docentes.



15. La comunicación entre profesoras/las y alumnos/las es adecuada

Gráfico 494. Análisis descriptivo de frecuencias global 15. Docentes.



16. La comunicación entre alumnos y alumnas es adecuada

Gráfico 495. Análisis descriptivo de frecuencias global 16. Docentes.

17. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con las familias

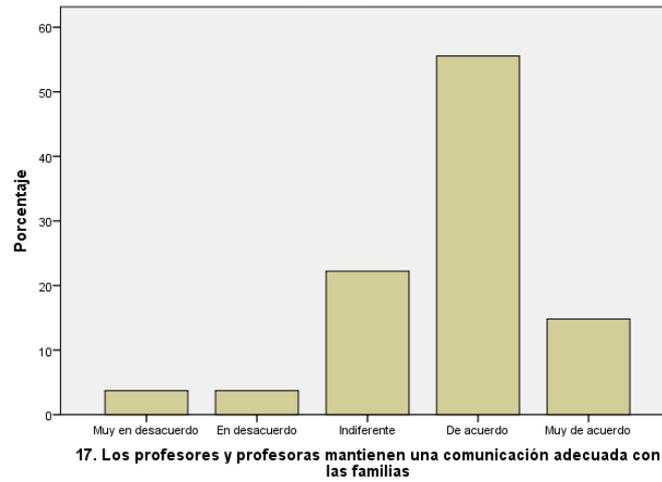


Gráfico 496. Análisis descriptivo de frecuencias global 17. Docentes.

18. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con los voluntarios y voluntarias

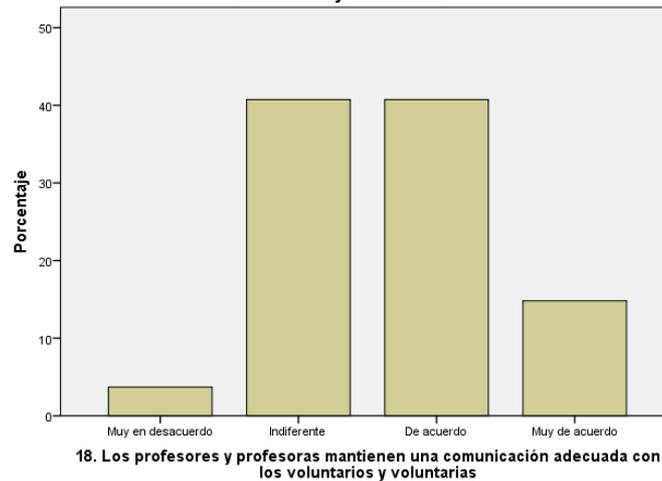


Gráfico 497. Análisis descriptivo de frecuencias global 18. Docentes.

19. El director/a y yo mantenemos una buena comunicación

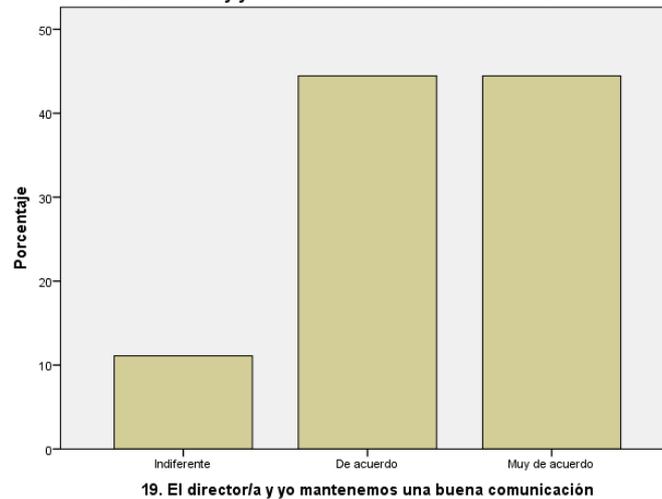
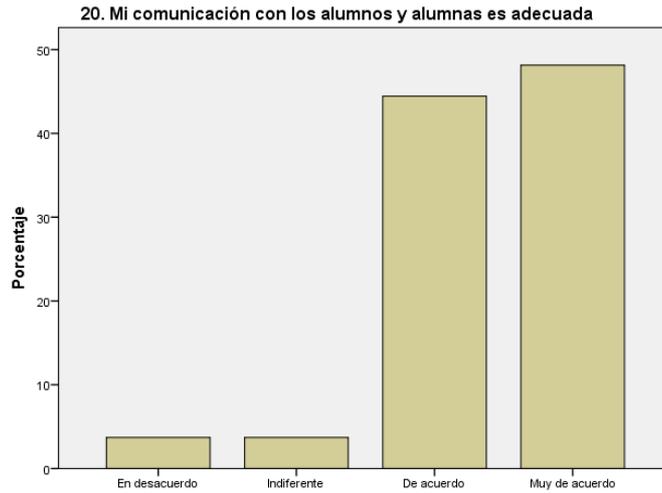
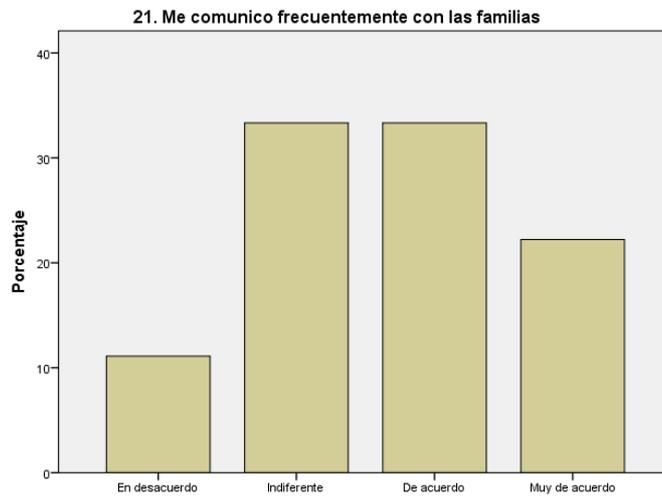


Gráfico 498. Análisis descriptivo de frecuencias global 19. Docentes.



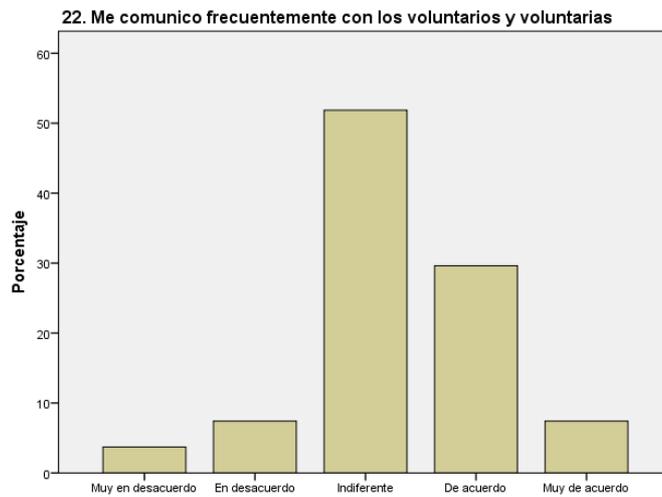
20. Mi comunicación con los alumnos y alumnas es adecuada

Gráfico 499. Análisis descriptivo de frecuencias global 20. Docentes.



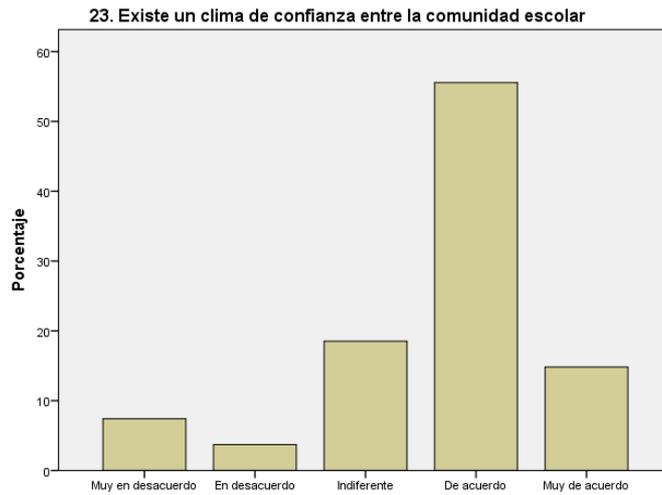
21. Me comunico frecuentemente con las familias

Gráfico 500. Análisis descriptivo de frecuencias global 21. Docentes.



22. Me comunico frecuentemente con los voluntarios y voluntarias

Gráfico 501. Análisis descriptivo de frecuencias global 22. Docentes.



23. Existe un clima de confianza entre la comunidad escolar

Gráfico 502. Análisis descriptivo de frecuencias global 23. Docentes.



24. Los profesores y profesoras confiamos en el director/a

Gráfico 503. Análisis descriptivo de frecuencias global 24. Docentes.



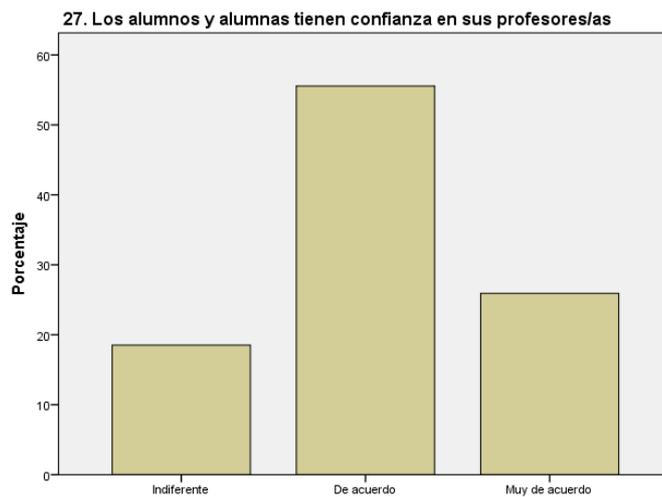
25. Los profesores y profesoras confiamos en las familias

Gráfico 504. Análisis descriptivo de frecuencias global 25. Docentes.



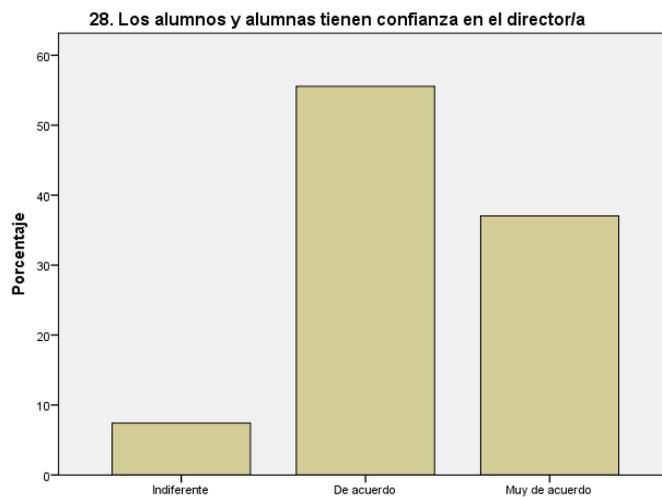
26. Los profesores y profesoras confiamos en los voluntarios/as

Gráfico 505. Análisis descriptivo de frecuencias global 26. Docentes.



27. Los alumnos y alumnas tienen confianza en sus profesores/as

Gráfico 506. Análisis descriptivo de frecuencias global 27. Docentes.



28. Los alumnos y alumnas tienen confianza en el director/a

Gráfico 507. Análisis descriptivo de frecuencias global 28. Docentes.



29. El director se siente orgullosa de su trabajo

Gráfico 508. Análisis descriptivo de frecuencias global 29. Docentes.



30. Los profesores y profesoras nos sentimos orgullosos/as de nuestro trabajo

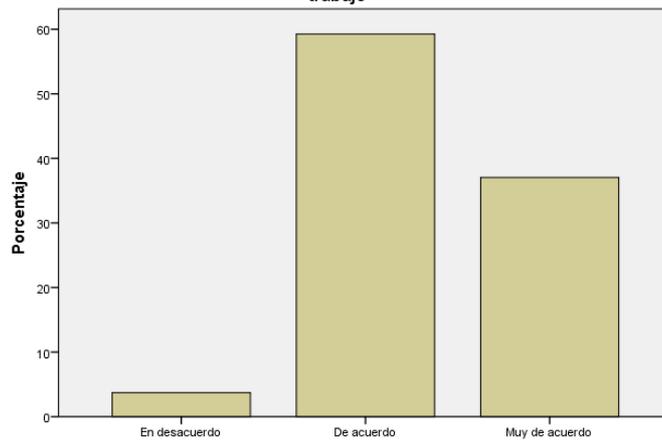
Gráfico 509. Análisis descriptivo de frecuencias global 30. Docentes.



31. Me siento orgullosa de mi trabajo

Gráfico 510. Análisis descriptivo de frecuencias global 31. Docentes.

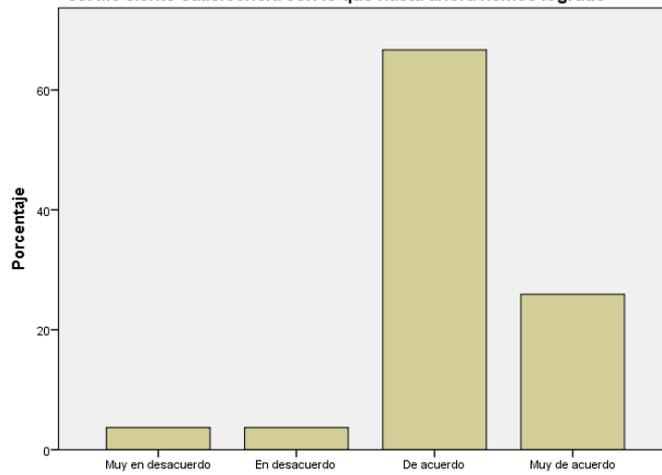
32. Los profesores y profesoras nos sentimos muy identificados/as con nuestro trabajo



33. Los profesores y profesoras nos sentimos muy identificados/as con nuestro trabajo

Gráfico 511. Análisis descriptivo de frecuencias global 32. Docentes.

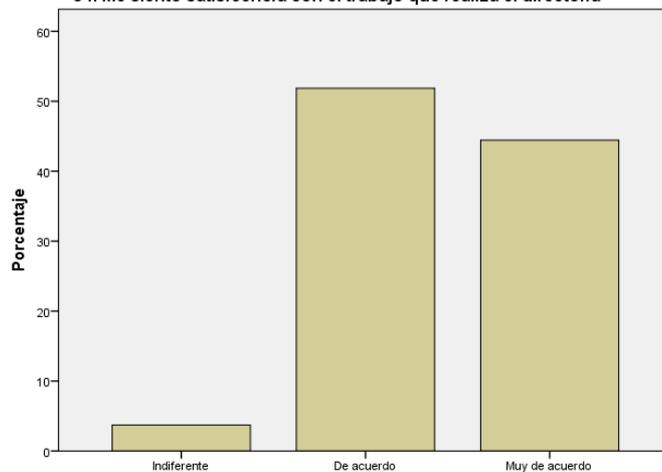
33. Me siento satisfecho/a con lo que hasta ahora hemos logrado



33. Me siento satisfecho/a con lo que hasta ahora hemos logrado

Gráfico 512. Análisis descriptivo de frecuencias global 33. Docentes.

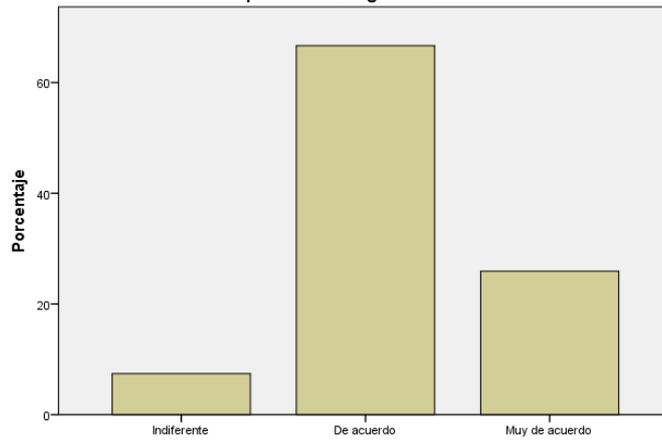
34. Me siento satisfecho/a con el trabajo que realiza el director/a



34. Me siento satisfecho/a con el trabajo que realiza el director/a

Gráfico 513. Análisis descriptivo de frecuencias global 34. Docentes.

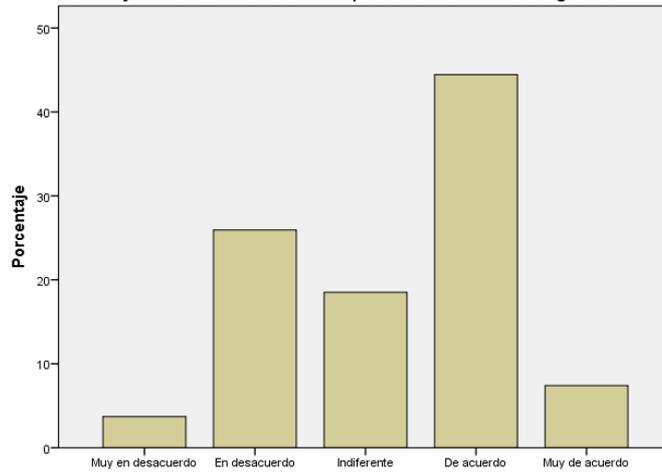
35. Me siento satisfecho/a con el trabajo que desarrollan los profesores y profesoras en general



35. Me siento satisfecho/a con el trabajo que desarrollan los profesores y profesoras en general

Gráfico 514. Análisis descriptivo de frecuencias global 35. Docentes.

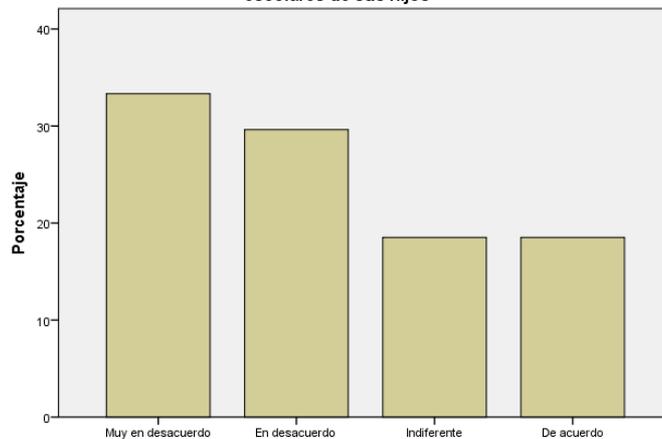
36. Estoy satisfecho/a con el desempeño de los alumnos en general



36. Estoy satisfecho/a con el desempeño de los alumnos en general

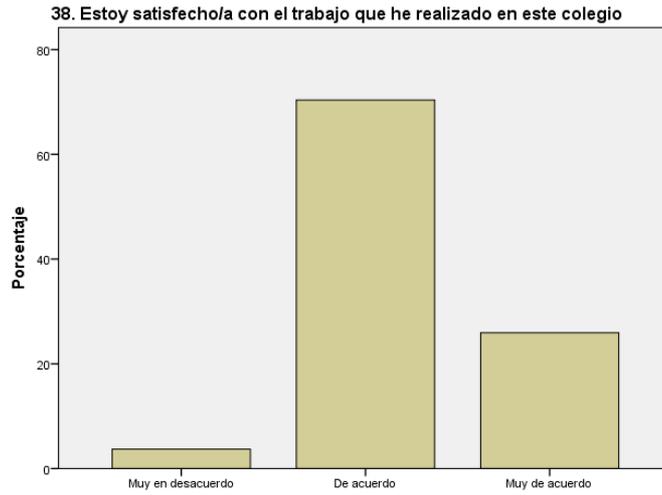
Gráfico 515. Análisis descriptivo de frecuencias global 36. Docentes.

37. Me siento satisfecho/a con la participación de las familias en los asuntos escolares de sus hijos



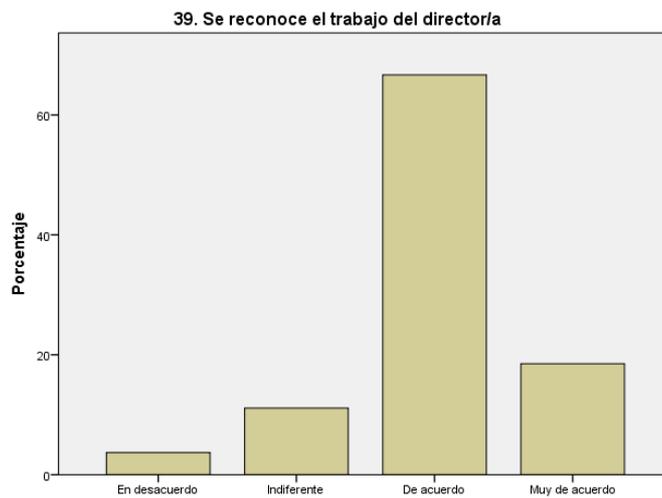
37. Me siento satisfecho/a con la participación de las familias en los asuntos escolares de sus hijos

Gráfico 516. Análisis descriptivo de frecuencias global 37. Docentes.



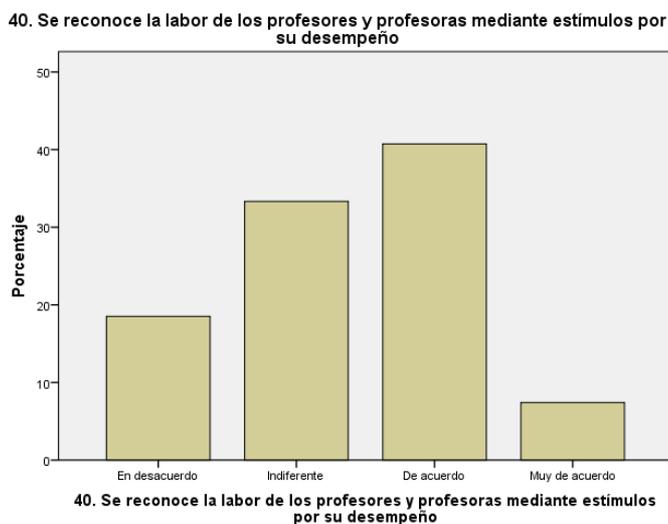
38. Estoy satisfecho/a con el trabajo que he realizado en este colegio

Gráfico 517. Análisis descriptivo de frecuencias global 38. Docentes.



39. Se reconoce el trabajo del director/a

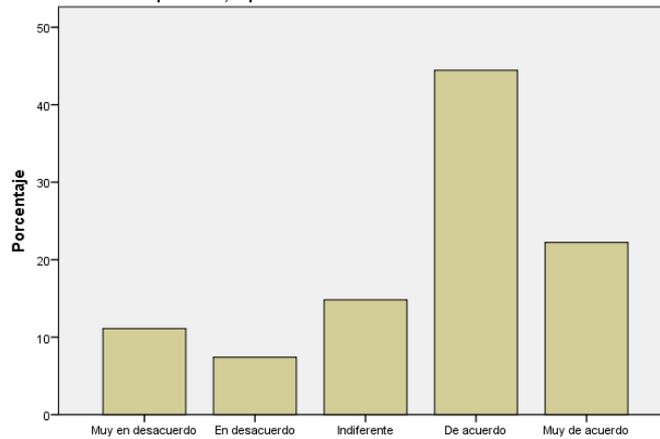
Gráfico 518. Análisis descriptivo de frecuencias global 39. Docentes.



40. Se reconoce la labor de los profesores y profesoras mediante estímulos por su desempeño

Gráfico 519. Análisis descriptivo de frecuencias global 40. Docentes.

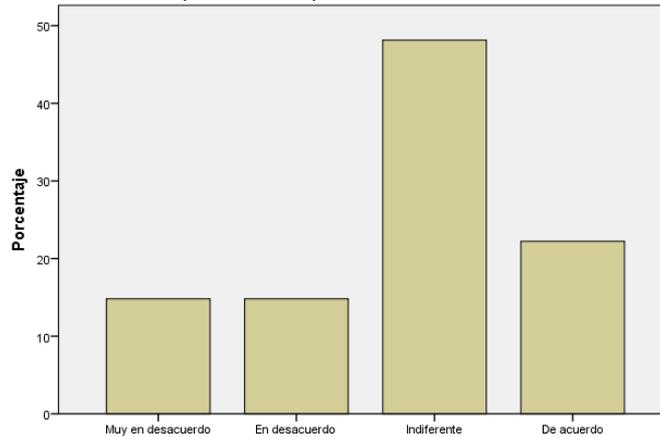
41. Se reconoce el esfuerzo de los alumnos y alumnas mediante la entrega de premios, diplomas u otros reconocimientos



41. Se reconoce el esfuerzo de los alumnos y alumnas mediante la entrega de premios, diplomas u otros reconocimientos

Gráfico 520. Análisis descriptivo de frecuencias global 41. Docentes.

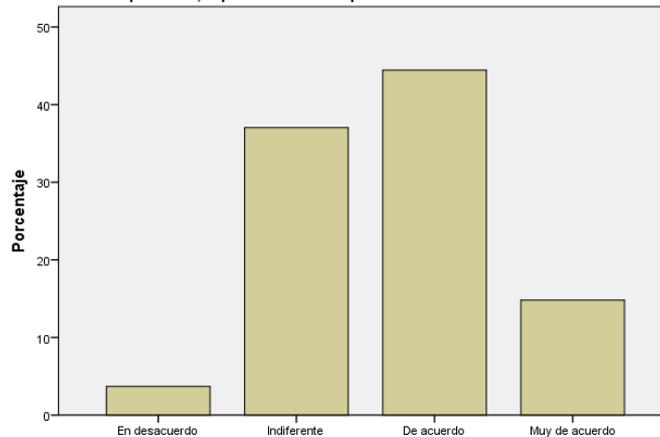
42. Se reconoce la participación de las familias mediante la entrega de premios, diplomas u otro tipo de reconocimientos.



42. Se reconoce la participación de las familias mediante la entrega de premios, diplomas u otro tipo de reconocimientos.

Gráfico 521. Análisis descriptivo de frecuencias global 42. Docentes.

43. Se reconoce la participación de los voluntarios/as mediante la entrega de premios, diplomas u otro tipo de reconocimientos.



43. Se reconoce la participación de los voluntarios/as mediante la entrega de premios, diplomas u otro tipo de reconocimientos.

Gráfico 522. Análisis descriptivo de frecuencias global 43. Docentes.



Gráfico 523. Análisis descriptivo de frecuencias global 44. Docentes.



Gráfico 524. Análisis descriptivo de frecuencias global 45. Docentes.

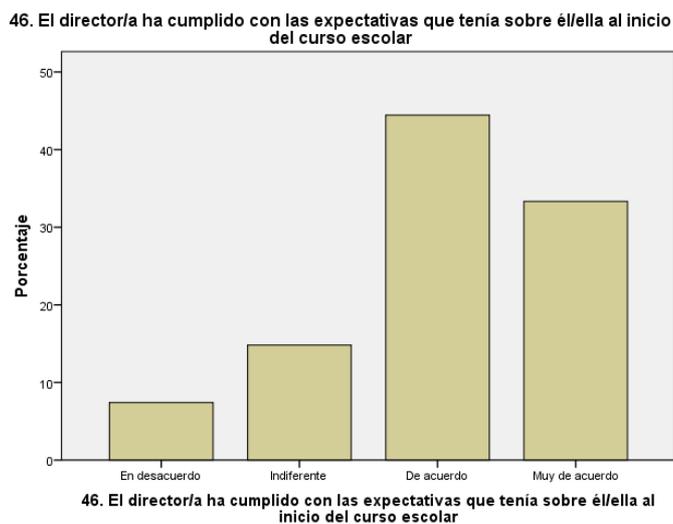
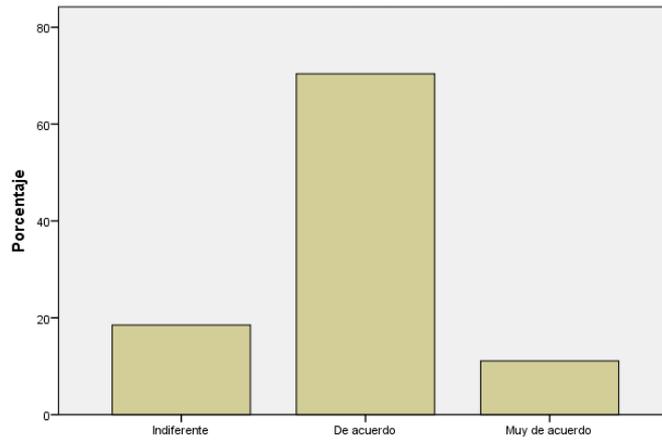


Gráfico 525. Análisis descriptivo de frecuencias global 46. Docentes.

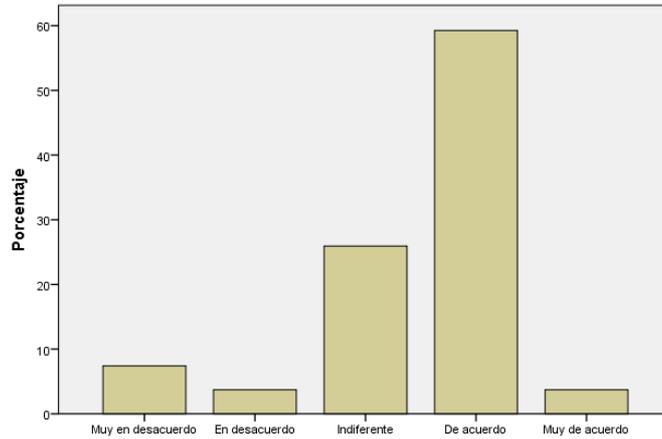
47. Los profesores y profesoras han cumplido con las expectativas que tenía sobre ellos/as al inicio del curso escolar



47. Los profesores y profesoras han cumplido con las expectativas que tenía sobre ellos/as al inicio del curso escolar

Gráfico 526. Análisis descriptivo de frecuencias global 47. Docentes.

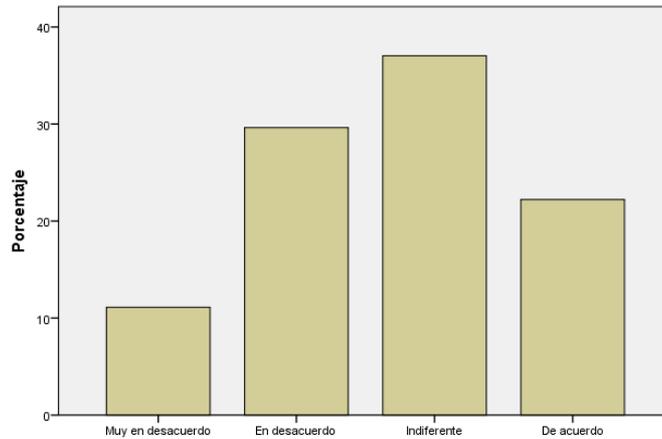
48. Los alumnos y alumnas en general han cumplido con las expectativas que tenía sobre ellos/ellas al inicio del curso escolar



48. Los alumnos y alumnas en general han cumplido con las expectativas que tenía sobre ellos/ellas al inicio del curso escolar

Gráfico 527. Análisis descriptivo de frecuencias global 48. Docentes.

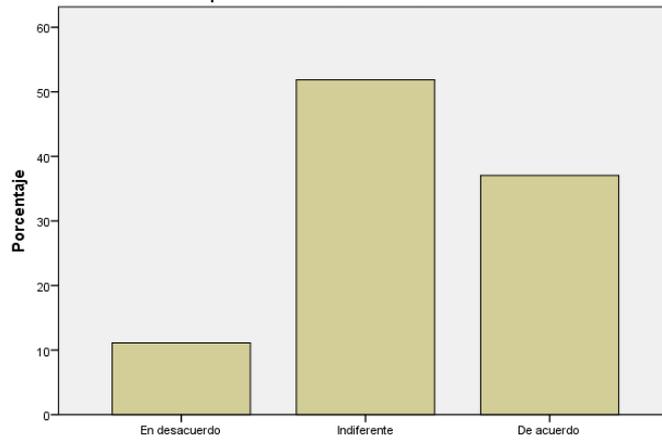
49. Las familias han participado en la escuela de acuerdo a lo que se esperaba al inicio del curso escolar



49. Las familias han participado en la escuela de acuerdo a lo que se esperaba al inicio del curso escolar

Gráfico 528. Análisis descriptivo de frecuencias global 49. Docentes.

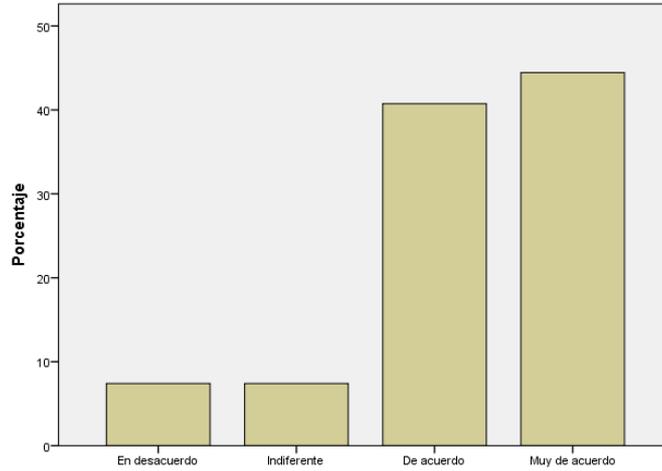
50. Los voluntarios/as han participado en la escuela de acuerdo a lo que se esperaba al inicio del curso escolar



50. Los voluntarios/as han participado en la escuela de acuerdo a lo que se esperaba al inicio del curso escolar

Gráfico 529. Análisis descriptivo de frecuencias global 50. Docentes.

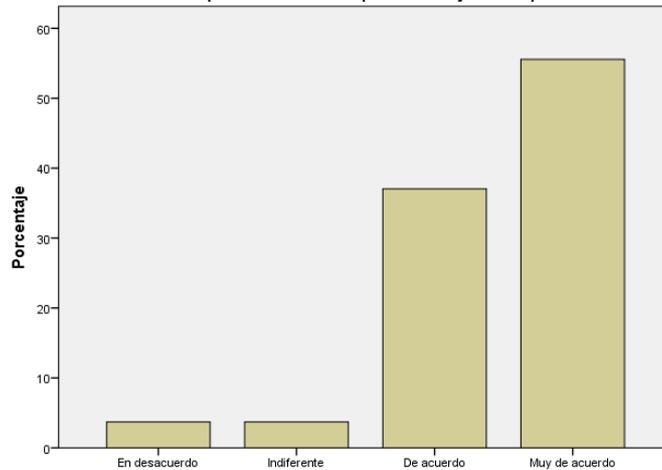
51. Estoy motivado/a para realizar mis funciones como profesora



51. Estoy motivado/a para realizar mis funciones como profesora

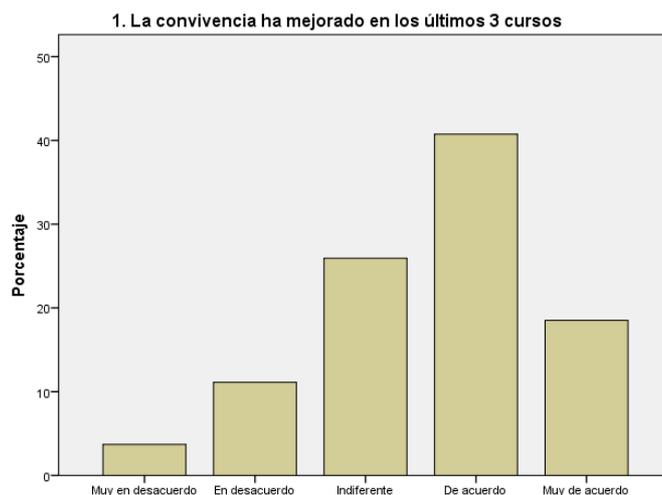
Gráfico 530. Análisis descriptivo de frecuencias global 51. Docentes.

52. Me siento comprometido/a a cumplir mi trabajo como profesora



52. Me siento comprometido/a a cumplir mi trabajo como profesora

Gráfico 531. Análisis descriptivo de frecuencias global 52. Docentes.



1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos

Gráfico 532. Mejora de la convivencia. Docentes.

Tabla 783.

Análisis descriptivo de frecuencias global 1. Docentes.

1. Existen pocos conflictos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	3,7	3,7	3,7
	En desacuerdo	16	59,3	59,3	63,0
	Indiferente	2	7,4	7,4	70,4
	De acuerdo	7	25,9	25,9	96,3
	Muy de acuerdo	1	3,7	3,7	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 784.

Análisis descriptivo de frecuencias global 2. Docentes.

2. Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	3,7	3,7	3,7
	En desacuerdo	2	7,4	7,4	11,1
	Indiferente	2	7,4	7,4	18,5
	De acuerdo	18	66,7	66,7	85,2
	Muy de acuerdo	4	14,8	14,8	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 785.

Análisis descriptivo de frecuencias global 3. Docentes.

3. Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	3,7	3,7	3,7
	En desacuerdo	3	11,1	11,1	14,8
	Indiferente	5	18,5	18,5	33,3
	De acuerdo	13	48,1	48,1	81,5
	Muy de acuerdo	5	18,5	18,5	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 786.

Análisis descriptivo de frecuencias global 4. Docentes.

4. Existe un ambiente de armonía y sana convivencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	2	7,4	7,4	7,4
	En desacuerdo	7	25,9	25,9	33,3
	Indiferente	7	25,9	25,9	59,3
	De acuerdo	9	33,3	33,3	92,6
	Muy de acuerdo	2	7,4	7,4	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 787.

Análisis descriptivo de frecuencias global 5. Docentes.

5. Los profesores y profesoras tenemos buenas relaciones entre nosotros y nosotras

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	3	11,1	11,1	11,1
	De acuerdo	18	66,7	66,7	77,8
	Muy de acuerdo	6	22,2	22,2	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 788.

Análisis descriptivo de frecuencias global 6. Docentes.

6. Los alumnos y alumnas tienen buenas relaciones entre sí

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	3	11,1	11,1	11,1
	En desacuerdo	6	22,2	22,2	33,3
	Indiferente	8	29,6	29,6	63,0
	De acuerdo	10	37,0	37,0	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 789.

Análisis descriptivo de frecuencias global 7. Docentes.

7. Las relaciones entre profesores/as y alumnos/as son satisfactorias.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	4	14,8	14,8	14,8
	Indiferente	1	3,7	3,7	18,5
	De acuerdo	18	66,7	66,7	85,2
	Muy de acuerdo	4	14,8	14,8	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 790.

Análisis descriptivo de frecuencias global 8. Docentes.

8. La relación de los profesores y profesoras con las familias es adecuada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	3,7	3,7	3,7
	En desacuerdo	2	7,4	7,4	11,1
	Indiferente	10	37,0	37,0	48,1
	De acuerdo	9	33,3	33,3	81,5
	Muy de acuerdo	5	18,5	18,5	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 791.

Análisis descriptivo de frecuencias global 9. Docentes.

9. Mi relación con el director/a es satisfactoria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	1	3,7	3,7	3,7
	De acuerdo	13	48,1	48,1	51,9
	Muy de acuerdo	13	48,1	48,1	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 792.

Análisis descriptivo de frecuencias global 10. Docentes.

10. Mi relación con los alumnos y alumnas es adecuada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	3	11,1	11,1	11,1
	De acuerdo	12	44,4	44,4	55,6
	Muy de acuerdo	12	44,4	44,4	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 793.

Análisis descriptivo de frecuencias global 11. Docentes.

11. Mi relación con las familias es satisfactoria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	3,7	3,7	3,7
	Indiferente	6	22,2	22,2	25,9
	De acuerdo	12	44,4	44,4	70,4
	Muy de acuerdo	8	29,6	29,6	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 794.

Análisis descriptivo de frecuencias global 12. Docentes.

12. Mi relación con los voluntarios/as es satisfactoria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	3,7	3,7	3,7
	Indiferente	11	40,7	40,7	44,4
	De acuerdo	6	22,2	22,2	66,7

	Muy de acuerdo	9	33,3	33,3	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 795.

Análisis descriptivo de frecuencias global 13. Docentes.

13. Existen canales de comunicación que garantizan una buena comunicación entre la comunidad escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	3,7	3,7	3,7
	En desacuerdo	2	7,4	7,4	11,1
	Indiferente	8	29,6	29,6	40,7
	De acuerdo	14	51,9	51,9	92,6
	Muy de acuerdo	2	7,4	7,4	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 796.

Análisis descriptivo de frecuencias global 14. Docentes.

14. Hay una buena comunicación entre los profesores y profesoras

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	3,7	3,7	3,7
	En desacuerdo	1	3,7	3,7	7,4
	Indiferente	4	14,8	14,8	22,2
	De acuerdo	15	55,6	55,6	77,8
	Muy de acuerdo	6	22,2	22,2	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 797.

Análisis descriptivo de frecuencias global 15. Docentes.

15. La comunicación entre profesores/as y alumnos/as es adecuada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	5	18,5	18,5	18,5
	De acuerdo	17	63,0	63,0	81,5
	Muy de acuerdo	5	18,5	18,5	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 798.

Análisis descriptivo de frecuencias global 16. Docentes.

16. La comunicación entre alumnos y alumnas es adecuada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	3	11,1	11,1	11,1
	En desacuerdo	3	11,1	11,1	22,2
	Indiferente	5	18,5	18,5	40,7
	De acuerdo	13	48,1	48,1	88,9
	Muy de acuerdo	3	11,1	11,1	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 799.

Análisis descriptivo de frecuencias global 17. Docentes.

17. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con las familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	3,7	3,7	3,7
	En desacuerdo	1	3,7	3,7	7,4
	Indiferente	6	22,2	22,2	29,6
	De acuerdo	15	55,6	55,6	85,2
	Muy de acuerdo	4	14,8	14,8	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 800.

Análisis descriptivo de frecuencias global 18. Docentes.

18. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con los voluntarios y voluntarias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	3,7	3,7	3,7
	Indiferente	11	40,7	40,7	44,4
	De acuerdo	11	40,7	40,7	85,2
	Muy de acuerdo	4	14,8	14,8	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 801.

Análisis descriptivo de frecuencias global 19. Docentes.

19. El director/a y yo mantenemos una buena comunicación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	3	11,1	11,1	11,1
	De acuerdo	12	44,4	44,4	55,6
	Muy de acuerdo	12	44,4	44,4	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 802.

Análisis descriptivo de frecuencias global 20. Docentes.

20. Mi comunicación con los alumnos y alumnas es adecuada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	3,7	3,7	3,7
	Indiferente	1	3,7	3,7	7,4
	De acuerdo	12	44,4	44,4	51,9
	Muy de acuerdo	13	48,1	48,1	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 803.

Análisis descriptivo de frecuencias global 21. Docentes.

21. Me comunico frecuentemente con las familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	3	11,1	11,1	11,1
	Indiferente	9	33,3	33,3	44,4
	De acuerdo	9	33,3	33,3	77,8
	Muy de acuerdo	6	22,2	22,2	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 804.

Análisis descriptivo de frecuencias global 22. Docentes.

22. Me comunico frecuentemente con los voluntarios y voluntarias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	3,7	3,7	3,7

En desacuerdo	2	7,4	7,4	11,1
Indiferente	14	51,9	51,9	63,0
De acuerdo	8	29,6	29,6	92,6
Muy de acuerdo	2	7,4	7,4	100,0
Total	27	100,0	100,0	

Tabla 805.

Análisis descriptivo de frecuencias global 23. Docentes.

23. Existe un clima de confianza entre la comunidad escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	2	7,4	7,4	7,4
	En desacuerdo	1	3,7	3,7	11,1
	Indiferente	5	18,5	18,5	29,6
	De acuerdo	15	55,6	55,6	85,2
	Muy de acuerdo	4	14,8	14,8	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 806.

Análisis descriptivo de frecuencias global 24. Docentes.

24. Los profesores y profesoras confiamos en el director/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	2	7,4	7,4	7,4
	Indiferente	1	3,7	3,7	11,1
	De acuerdo	14	51,9	51,9	63,0
	Muy de acuerdo	10	37,0	37,0	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 807.

Análisis descriptivo de frecuencias global 25. Docentes.

25. Los profesores y profesoras confiamos en las familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	5	18,5	18,5	18,5
	En desacuerdo	7	25,9	25,9	44,4
	Indiferente	8	29,6	29,6	74,1
	De acuerdo	6	22,2	22,2	96,3
	Muy de acuerdo	1	3,7	3,7	100,0

Total	27	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Tabla 808.

Análisis descriptivo de frecuencias global 26. Docentes.

26. Los profesores y profesoras confiamos en los voluntarios/as

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	2	7,4	7,4	7,4
	Indiferente	14	51,9	51,9	59,3
	De acuerdo	10	37,0	37,0	96,3
	Muy de acuerdo	1	3,7	3,7	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 809.

Análisis descriptivo de frecuencias global 27. Docentes.

27. Los alumnos y alumnas tienen confianza en sus profesores/as

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	5	18,5	18,5	18,5
	De acuerdo	15	55,6	55,6	74,1
	Muy de acuerdo	7	25,9	25,9	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 810.

Análisis descriptivo de frecuencias global 28. Docentes.

28. Los alumnos y alumnas tienen confianza en el director/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	2	7,4	7,4	7,4
	De acuerdo	15	55,6	55,6	63,0
	Muy de acuerdo	10	37,0	37,0	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 811.

Análisis descriptivo de frecuencias global 29. Docentes.

29. El director se siente orgulloso/a de su trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	3	11,1	11,1	11,1
	De acuerdo	15	55,6	55,6	66,7
	Muy de acuerdo	9	33,3	33,3	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 812.

Análisis descriptivo de frecuencias global 30. Docentes.

30. Los profesores y profesoras nos sentimos orgullosos/as de nuestro trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	3,7	3,7	3,7
	De acuerdo	19	70,4	70,4	74,1
	Muy de acuerdo	7	25,9	25,9	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 813.

Análisis descriptivo de frecuencias global 31. Docentes.

31. Me siento orgulloso/a de mi trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	3,7	3,7	3,7
	De acuerdo	16	59,3	59,3	63,0
	Muy de acuerdo	10	37,0	37,0	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 814.

Análisis descriptivo de frecuencias global 32. Docentes.

32. Los profesores y profesoras nos sentimos muy identificados/as con nuestro trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	3,7	3,7	3,7
	De acuerdo	16	59,3	59,3	63,0

Muy de acuerdo	10	37,0	37,0	100,0
Total	27	100,0	100,0	

Tabla 815.

Análisis descriptivo de frecuencias global 33. Docentes.

33. Me siento satisfecho/a con lo que hasta ahora hemos logrado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	3,7	3,7	3,7
	En desacuerdo	1	3,7	3,7	7,4
	De acuerdo	18	66,7	66,7	74,1
	Muy de acuerdo	7	25,9	25,9	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 816.

Análisis descriptivo de frecuencias global 34. Docentes.

34. Me siento satisfecho/a con el trabajo que realiza el director/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	1	3,7	3,7	3,7
	De acuerdo	14	51,9	51,9	55,6
	Muy de acuerdo	12	44,4	44,4	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 817.

Análisis descriptivo de frecuencias global 35. Docentes.

35. Me siento satisfecho/a con el trabajo que desarrollan los profesores y profesoras en general

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	2	7,4	7,4	7,4
	De acuerdo	18	66,7	66,7	74,1
	Muy de acuerdo	7	25,9	25,9	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 818.

Análisis descriptivo de frecuencias global 36. Docentes.

36. Estoy satisfecho/a con el desempeño de los alumnos en general

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	3,7	3,7	3,7
	En desacuerdo	7	25,9	25,9	29,6
	Indiferente	5	18,5	18,5	48,1
	De acuerdo	12	44,4	44,4	92,6
	Muy de acuerdo	2	7,4	7,4	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 819.

Análisis descriptivo de frecuencias global 37. Docentes.

37. Me siento satisfecho/a con la participación de las familias en los asuntos escolares de sus hijos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	9	33,3	33,3	33,3
	En desacuerdo	8	29,6	29,6	63,0
	Indiferente	5	18,5	18,5	81,5
	De acuerdo	5	18,5	18,5	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 820.

Análisis descriptivo de frecuencias global 38. Docentes.

38. Estoy satisfecho/a con el trabajo que he realizado en este colegio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	3,7	3,7	3,7
	De acuerdo	19	70,4	70,4	74,1
	Muy de acuerdo	7	25,9	25,9	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 821.

Análisis descriptivo de frecuencias global 39. Docentes.

39. Se reconoce el trabajo del director/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	3,7	3,7	3,7
	Indiferente	3	11,1	11,1	14,8
	De acuerdo	18	66,7	66,7	81,5
	Muy de acuerdo	5	18,5	18,5	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 822.

Análisis descriptivo de frecuencias global 40. Docentes.

40. Se reconoce la labor de los profesores y profesoras mediante estímulos por su desempeño

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	5	18,5	18,5	18,5
	Indiferente	9	33,3	33,3	51,9
	De acuerdo	11	40,7	40,7	92,6
	Muy de acuerdo	2	7,4	7,4	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 823.

Análisis descriptivo de frecuencias global 41. Docentes.

41. Se reconoce el esfuerzo de los alumnos y alumnas mediante la entrega de premios, diplomas u otros reconocimientos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	3	11,1	11,1	11,1
	En desacuerdo	2	7,4	7,4	18,5
	Indiferente	4	14,8	14,8	33,3
	De acuerdo	12	44,4	44,4	77,8
	Muy de acuerdo	6	22,2	22,2	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 824.

Análisis descriptivo de frecuencias global 42. Docentes.

42. Se reconoce la participación de las familias mediante la entrega de premios, diplomas u otro tipo de reconocimientos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	4	14,8	14,8	14,8
	En desacuerdo	4	14,8	14,8	29,6
	Indiferente	13	48,1	48,1	77,8
	De acuerdo	6	22,2	22,2	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 825.

Análisis descriptivo de frecuencias global 43. Docentes.

43. Se reconoce la participación de los voluntarios/as mediante la entrega de premios, diplomas u otro tipo de reconocimientos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	3,7	3,7	3,7
	Indiferente	10	37,0	37,0	40,7
	De acuerdo	12	44,4	44,4	85,2
	Muy de acuerdo	4	14,8	14,8	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 826.

Análisis descriptivo de frecuencias global 44. Docentes.

44. He obtenido reconocimientos por mi labor como profesora/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	2	7,4	7,4	7,4
	En desacuerdo	4	14,8	14,8	22,2
	Indiferente	8	29,6	29,6	51,9
	De acuerdo	11	40,7	40,7	92,6
	Muy de acuerdo	2	7,4	7,4	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 827.

Análisis descriptivo de frecuencias global 45. Docentes.

45. Se han dado los resultados que yo esperaba al inicio del curso escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	2	7,4	7,4	7,4
	Indiferente	8	29,6	29,6	37,0
	De acuerdo	16	59,3	59,3	96,3
	Muy de acuerdo	1	3,7	3,7	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 828.

Análisis descriptivo de frecuencias global 46. Docentes.

46. El director/a ha cumplido con las expectativas que tenía sobre él/ella al inicio del curso escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	2	7,4	7,4	7,4
	Indiferente	4	14,8	14,8	22,2
	De acuerdo	12	44,4	44,4	66,7
	Muy de acuerdo	9	33,3	33,3	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 829.

Análisis descriptivo de frecuencias global 47. Docentes.

47. Los profesores y profesoras han cumplido con las expectativas que tenía sobre ellos/as al inicio del curso escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	5	18,5	18,5	18,5
	De acuerdo	19	70,4	70,4	88,9
	Muy de acuerdo	3	11,1	11,1	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 830.

Análisis descriptivo de frecuencias global 48. Docentes.

48. Los alumnos y alumnas en general han cumplido con las expectativas que tenía sobre ellos/ellas al inicio del curso escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	2	7,4	7,4	7,4
	En desacuerdo	1	3,7	3,7	11,1
	Indiferente	7	25,9	25,9	37,0
	De acuerdo	16	59,3	59,3	96,3
	Muy de acuerdo	1	3,7	3,7	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 831.

Análisis descriptivo de frecuencias global 49. Docentes.

49. Las familias han participado en la escuela de acuerdo a lo que se esperaba al inicio del curso escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	3	11,1	11,1	11,1
	En desacuerdo	8	29,6	29,6	40,7
	Indiferente	10	37,0	37,0	77,8
	De acuerdo	6	22,2	22,2	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 832.

Análisis descriptivo de frecuencias global 50. Docentes.

50. Los voluntarios/as han participado en la escuela de acuerdo a lo que se esperaba al inicio del curso escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	3	11,1	11,1	11,1
	Indiferente	14	51,9	51,9	63,0
	De acuerdo	10	37,0	37,0	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 833.

Análisis descriptivo de frecuencias global 51. Docentes.

51. Estoy motivado/a para realizar mis funciones como profesor/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	2	7,4	7,4	7,4
	Indiferente	2	7,4	7,4	14,8
	De acuerdo	11	40,7	40,7	55,6
	Muy de acuerdo	12	44,4	44,4	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 834.

Análisis descriptivo de frecuencias global 52. Docentes.

52. Me siento comprometido/a a cumplir mi trabajo como profesor/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	3,7	3,7	3,7
	Indiferente	1	3,7	3,7	7,4
	De acuerdo	10	37,0	37,0	44,4
	Muy de acuerdo	15	55,6	55,6	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabla 835.

Mejora de la convivencia. Docentes.

1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	3,7	3,7	3,7
	En desacuerdo	3	11,1	11,1	14,8
	Indiferente	7	25,9	25,9	40,7
	De acuerdo	11	40,7	40,7	81,5
	Muy de acuerdo	5	18,5	18,5	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

5.2 Análisis descriptivo de frecuencias del Grupo Experimental

Los docentes del GE que han cumplimentado el “Cuestionario de evaluación del clima escolar” muestran diversidad en sus opiniones al respecto, tal y como se muestra en el gráfico 533. Así, los ítems que obtienen una mayor puntuación positiva se corresponden con aquellos que valoran la relación de cada docente con el director/a de su colegio, con el alumnado y con los voluntarios/as, así como la buena relación del docente con sus alumnos/as. También se sienten satisfechos y orgullosos tanto del trabajo del director, como con el suyo propio. Destacan, así mismo, los ítems referidos a su motivación y compromiso con su labor docente. Ambos tienen alguna valoración negativa, no obstante, sobresale la positiva, sobre todo en el ítem 52. Cabe la posibilidad de que el docente se haya visto influido por un sesgo de manipulación de la imagen, habiendo respondido lo que ha considerado más correcto.

Los dos ítems con mayor porcentaje de respuesta negativa, dado que ésta supera el 75%, son el 1 y el 37. El primero de ellos muestra que los docentes consideran que en sus colegios hay numerosos conflictos, lo que se relacionaría con la baja puntuación en el ítem sobre el clima de armonía y sana convivencia. El segundo de esos ítems hace referencia a la participación de las familias en los asuntos escolares de sus hijos e hijas, en clara relación con otros ítems sobre las familias, como el 49 (“Las familias han participado en la escuela de acuerdo a lo que se esperaba al inicio del curso escolar”) o el 25 (“Los profesores y profesoras confiamos en las familias”). Tampoco se muestran los docentes demasiado optimistas con respecto al desempeño del alumnado.



Gráfico 533. Análisis descriptivo de frecuencias. Docentes GE.

El cuestionario consta de un apartado final “Últimas cuestiones” cuyos resultados se muestran a continuación.

En referencia a la mejora de la convivencia en el centro en los últimos 3 cursos (gráfico 534 tabla 836), cabe destacar el mayoritario peso de las respuestas positivas, de tal manera que cerca del 60% de los docentes creen que sí ha mejorado (a pesar de la existencia de un elevado número de conflictos reseñado en la primera pregunta del cuestionario). No obstante, sigue habiendo un 23,5% de profesores/as que no han visto progresión positiva en la convivencia de su colegio.

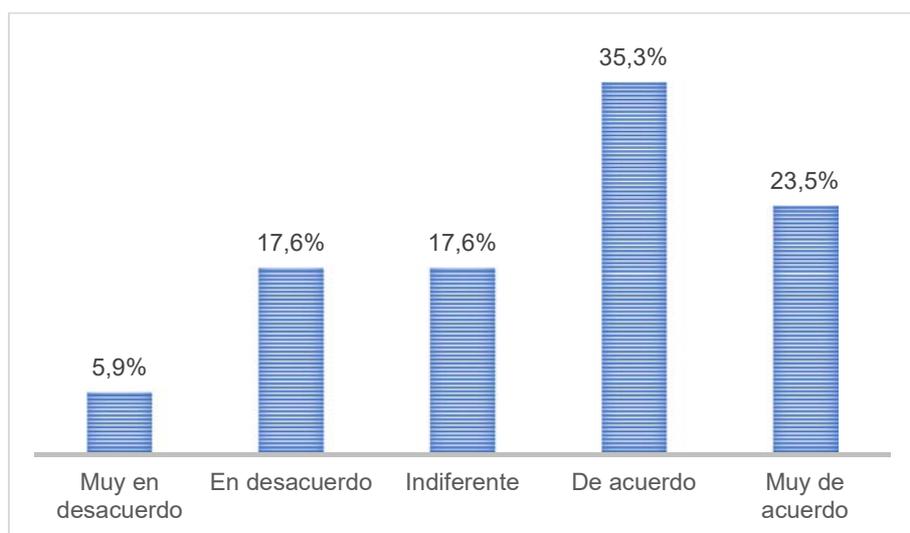


Gráfico 534. Mejora de la convivencia. Docentes GE.

Tabla 836.

Mejora de la convivencia. Docentes GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
	En desacuerdo	3	17,6	17,6	23,5
	Indiferente	3	17,6	17,6	41,2
	De acuerdo	6	35,3	35,3	76,5
	Muy de acuerdo	5	23,5	23,5	100,0

Muy de acuerdo	4	23,5	23,5	100,0
Total	17	100,0	100,0	

En cuanto al método a través del cual se solucionan los problemas (gráfico 535 tablas 837 a 842), se observa una clara prevalencia de la opción “Dialogando” frente a cualquier otra forma de resolución de conflictos, seguido de la “Comisión de convivencia” y “En la Asamblea de aula”, en las que, por otra parte, el diálogo es una herramienta fundamental. Cabe recordar que dicha comisión es propia de los centros que son o funcionan como CDA, dentro del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos.

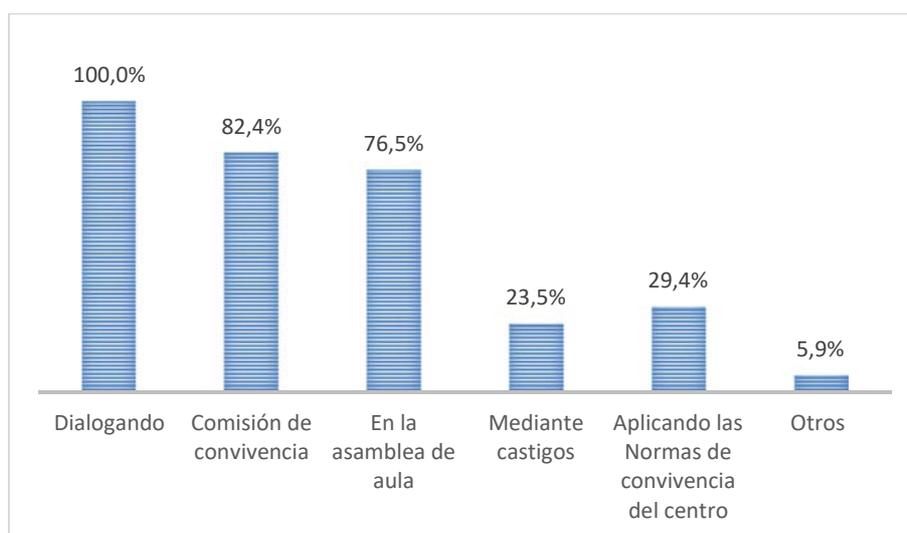


Gráfico 535. Procedimiento de resolución de conflictos. Docentes GE.

Tabla 837

Procedimiento de resolución de conflictos 1. Docentes GE.

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Dialogando	17	100,0	100,0	100,0

Tabla 838.

Procedimiento de resolución de conflictos 2. Docentes GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Comisión de convivencia	2	11,8	11,8	11,8
	En la asamblea de aula	11	64,7	64,7	76,5
	Mediante castigos	4	23,5	23,5	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabla 839.

Procedimiento de resolución de conflictos 3. Docentes GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Comisión de convivencia	11	64,7	64,7	64,7
	En la asamblea de aula	2	11,8	11,8	76,5
	Aplicando las Normas de convivencia del centro	4	23,5	23,5	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabla 840.

Procedimiento de resolución de conflictos 4. Docentes GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Comisión de convivencia	1	5,9	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	16	94,1		
	Total	17	100,0		

Tabla 841.

Procedimiento de resolución de conflictos 5. Docentes GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Aplicando las Normas de convivencia del centro	1	5,9	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	16	94,1		
	Total	17	100,0		

Tabla 842.

Procedimiento de resolución de conflictos 6. Docentes GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Otros	1	5,9	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	16	94,1		
Total		17	100,0		

En el gráfico 536 (tablas 843 a 845) se muestra quien es, en opinión de los docentes, la persona que contribuye a solucionar los problemas surgidos en el centro. Se observa una prevalencia absoluta de los adultos: “Profesores y profesoras” y “Equipo directivo”. Es decir, los maestros y maestras creen que son ellos mismos, junto con la dirección del centro quienes gestionan los conflictos, mostrando poca confianza en que sean los propios niños y niñas quienes lo hagan. De hecho, la opción “Hermanos/as y primos/as mayores” no ha sido siquiera seleccionada.

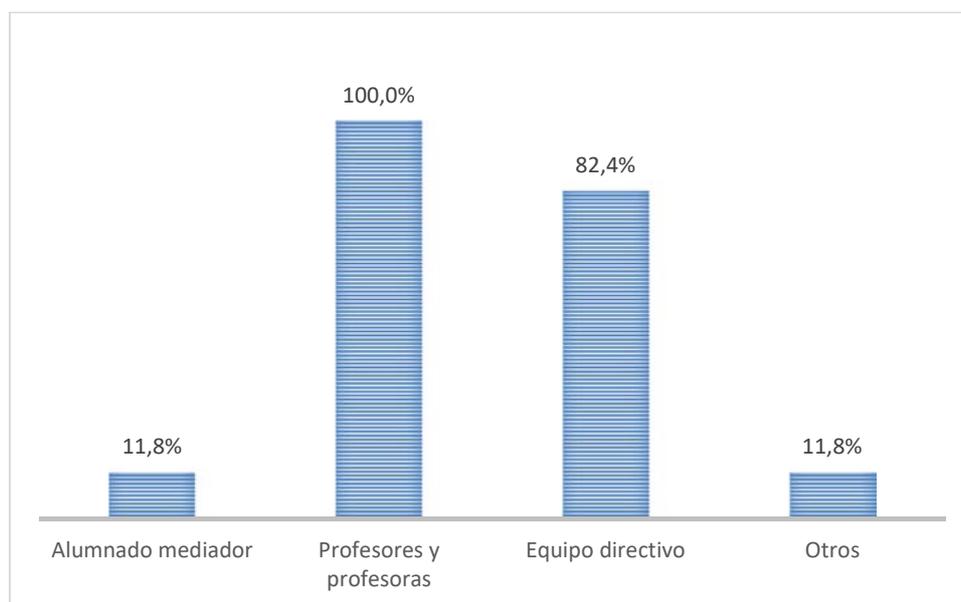


Gráfico 536. Persona que resuelve los conflictos. Docentes GE.

Tabla 843.

Persona que resuelve los conflictos 1. Docentes GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alumno mediador	2	11,8	11,8	11,8
	Profesores/as	15	88,2	88,2	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabla 844.

Persona que resuelve los conflictos 2. Docentes GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Profesores/as	2	11,8	11,8	11,8
	Equipo directivo	14	82,4	82,4	94,1
	Otros	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabla 845.

Persona que resuelve los conflictos 3. Docentes GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Otros	1	5,9	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	16	94,1		
Total		17	100,0		

El “Comedor” y el “Recreo” son los lugares en que, en opinión de los docentes, se producen mayor número de conflictos (gráfico 537 tablas 846 a 848). De acuerdo con ellos y ellas, la “Clase” y las “Filas” son sitios menos conflictivos (5,9% respectivamente) y la opción “Otros” no ha sido elegida en ningún momento. En este caso, las respuestas se asemejan bastante a las que han dado los niños y niñas, es decir, podría decirse que donde hay menos docentes responsables (recreo) o donde los profesores/as se sustituyen por monitores/as (comedor) los conflictos aumentan.

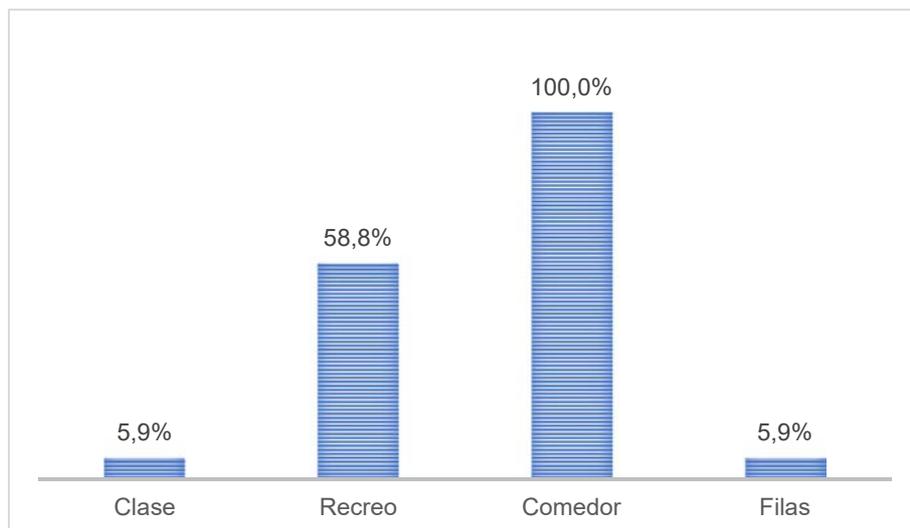


Gráfico 537. Lugar de generación de conflictos. Docentes GE.

Tabla 846.

Lugar de generación de conflictos 1. Docentes GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Clase	1	5,9	5,9	5,9
	Recreo	9	52,9	52,9	58,8
	Comedor	6	35,3	35,3	94,1
	Filas	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabla 847.

Lugar de generación de conflictos 2. Docentes GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Recreo	1	5,9	9,1	9,1
	Comedor	10	58,8	90,9	100,0
	Total	11	64,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	35,3		
Total		17	100,0		

Tabla 848.

Lugar de generación de conflictos 3. Docentes GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válido	Comedor	1	5,9	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	16	94,1		
Total		17	100,0		

5.3 Análisis descriptivo de frecuencias del Grupo Control

El profesorado del GC (cuyos centros no son CDA ni aplican AEE) participantes en el presente estudio son, a priori, más optimistas que los docentes del GE. Así, en el GC el 32,7% de las preguntas no obtienen ninguna valoración negativa y 14 de los 52 ítems que componen el cuestionario han obtenido la valoración “Indiferente” en un porcentaje menor al 25%.

En numerosos ítems, la valoración más positiva alcanza y/o supera el 50%. Así, muchas de las preguntas que más de la mitad de los encuestados valoran de la forma más positiva posible, se centran en la figura del director/a: buena comunicación y relación de cada docente con el director/a, confianza en dicha figura por parte de alumnado y profesorado, reconocimiento de su labor, satisfacción con el trabajo realizado por su parte y cumplimiento de las expectativas que se habían puesto en él/ella. Otras se centran en el propio docente que responde al cuestionario, que manifiesta sentirse orgulloso y satisfecho de su trabajo, comprometido y motivado para seguir realizándolo.

Hay una indiferencia muy elevada en todos los ítems relacionados con el voluntariado, lo cual es lógico en tanto en cuanto esta figura no está instaurada de forma regular en los centros del GC.

Hay un ítem cuya puntuación negativa alcanza el 50% y es el relacionado con el reconocimiento mediante diplomas, premios o similar de la participación de las familias en el centro (gráfico 538).

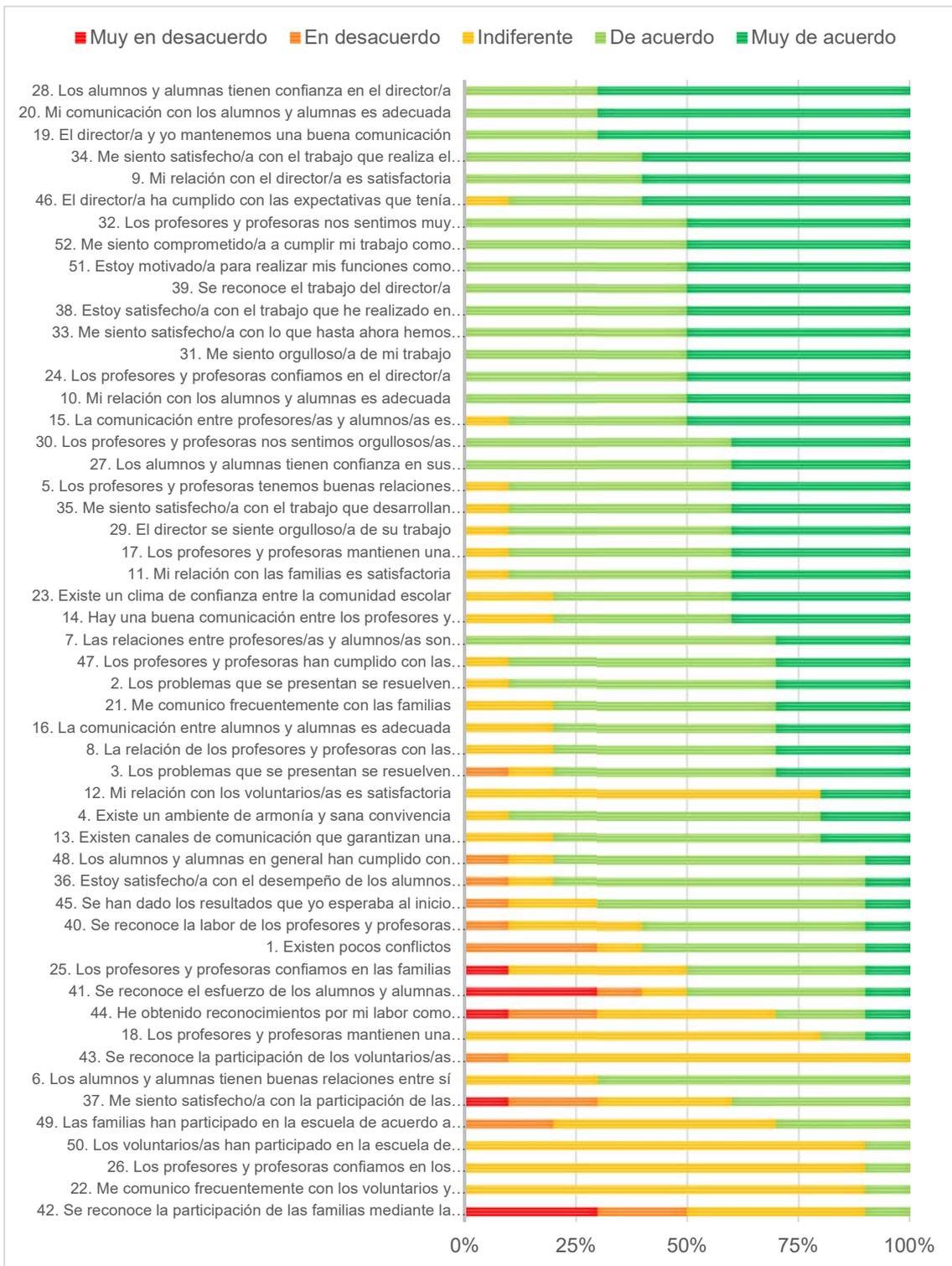


Gráfico 538. Análisis descriptivo de frecuencias. Docentes GC.

Se comentan seguidamente las respuestas dadas por parte del profesorado del GC a las 4 últimas cuestiones de estudio.

Todo el profesorado considera que la convivencia en su colegio ha mejorado en los últimos 3 cursos escolares, de hecho, la valoración positiva alcanza el 60% y el resto corresponde a docentes que han optado por la opción “Indiferente”, de tal manera que, como se observa En el gráfico 539 no hay valoraciones negativas en este sentido (tabla 849).

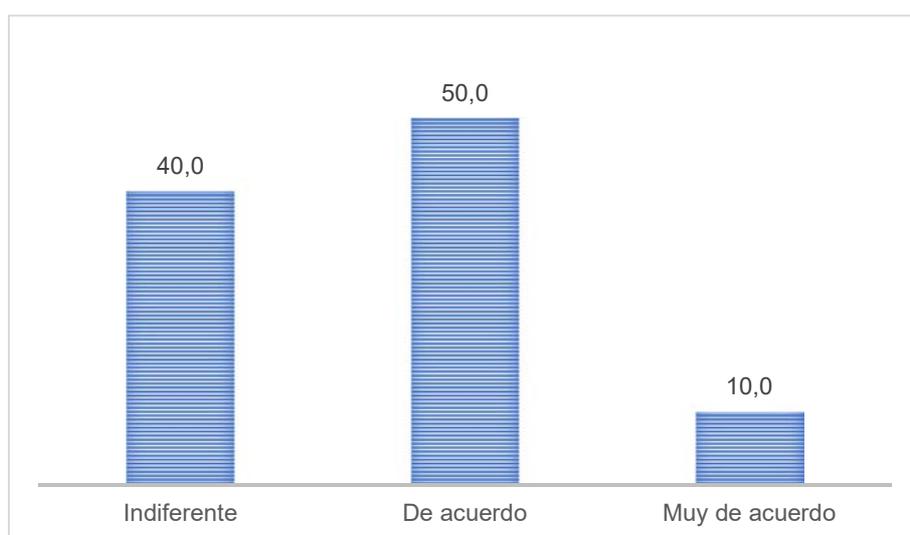


Gráfico 539. Mejora de la convivencia. Docentes GC.

Tabla 849.

Mejora de la convivencia. Docentes GC.

1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indiferente	4	40,0	40,0	40,0
	De acuerdo	5	50,0	50,0	90,0
	Muy de acuerdo	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Tal y como sucedía en el GE, la opción más seleccionada por los docentes para resolver los problemas es el “Dialogando”, de hecho, todos la señalan como opción. Las opciones “En la Asamblea de aula” y “Aplicando las normas de

convivencia del centro” son elegidas por el 70% y el 80% del profesorado respectivamente. No parecen considerar en estos centros la opción de la “Comisión de convivencia”, más propia, como se ha señalado de las CDA. (gráfico540 tabla 850 a 852).

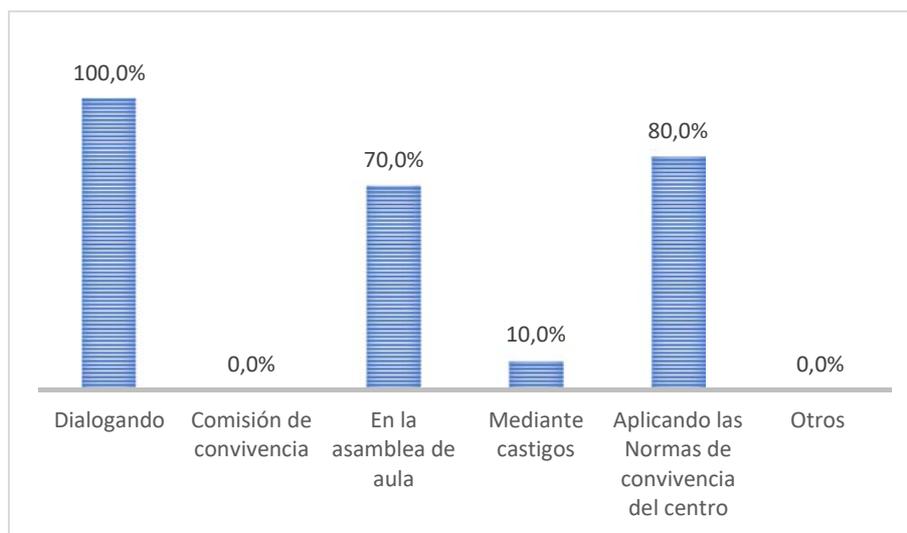


Gráfico 540. Procedimiento de resolución de conflictos. Docentes GC.

Tabla 850.

Procedimiento de resolución de conflictos 1. Docentes GC.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Dialogando	10	100.0	100.0	100.0

Tabla 851.

Procedimiento de resolución de conflictos 2. Docentes GC.

2º MÉTODO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido En la asamblea de aula	7	70.0	77.8	77.8
Mediante castigos	1	10.0	11.1	88.9
Aplicando las Normas de convivencia del centro	1	10.0	11.1	100.0
Total	9	90.0	100.0	

Perdidos	Sistema	1	10.0		
Total		10	100.0		

Tabla 852.

Procedimiento de resolución de conflictos 3. Docentes GC.

3º MÉTODO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Aplicando las Normas de convivencia del centro	7	70.0	100.0	100.0
Perdidos	Sistema	3	30.0		
Total		10	100.0		

Todos los profesores y profesoras del GC considera que son los adultos, en la figura de los “Profesores y profesoras” (100%) y del “Equipo directivo” (80%), quienes resuelven los problemas del centro. Nadie ha optado por alguna de las posibilidades que implicaban a los niños y niñas en la resolución de conflictos (gráfico 541 tabla 853 y 854).

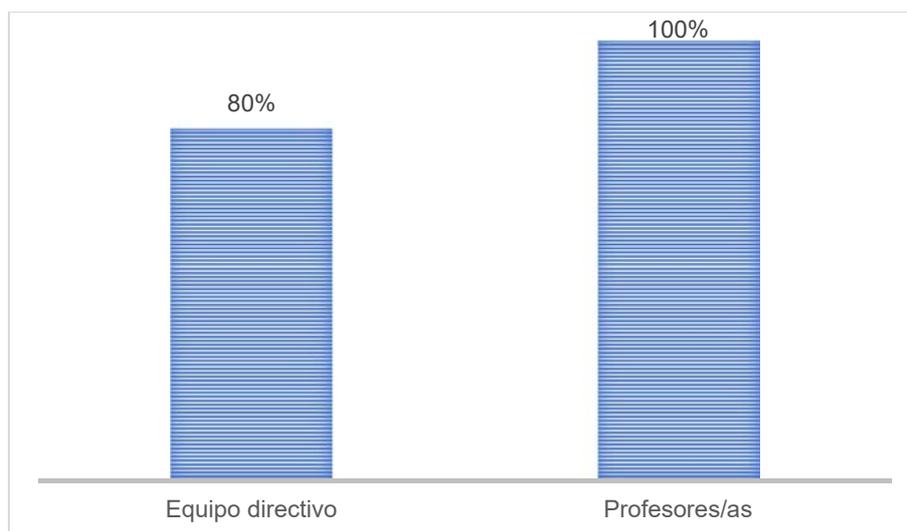


Gráfico 541. Persona que resuelve los conflictos. Docentes GC.

Tabla 853.

Persona que resuelve los conflictos 1. Docentes GC.

1º MÉTODO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Profesores/as	10	100,0	100,0	100,0

Tabla 854.

Persona que resuelve los conflictos 2. Docentes GC.

2º MÉTODO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Equipo directivo	8	80,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	2	20,0		
Total		10	100,0		

El “Comedor” y el “Recreo” son los lugares donde, de acuerdo con los docentes, se producen los conflictos. De hecho, ningún maestro/a del grupo de control ha seleccionado otras opciones (gráfico 542 tabla 855 y 856).

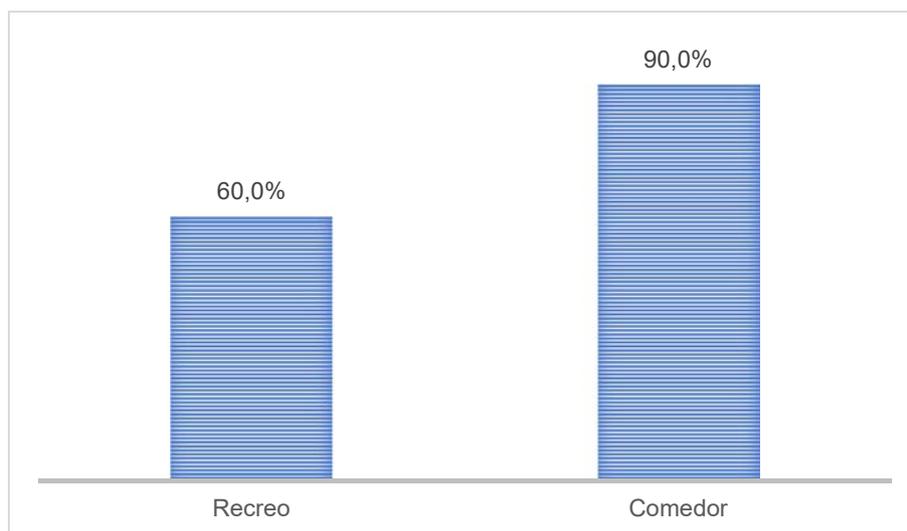


Gráfico 542. Lugar de generación de conflictos. Docentes GC.

Tabla 855.

Lugar de generación de conflictos 1. Docentes GC.

1º LUGAR CONFLICTOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Recreo	6	60,0	60,0	60,0
	Comedor	4	40,0	40,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Tabla 856.

Lugar de generación de conflictos 2. Docentes GC.

2º LUGAR CONFLICTOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Comedor	5	50,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	5	50,0		
Total		10	100,0		

5.4 Análisis comparativo de los indicadores del clima escolar entre Grupo Experimental y Grupo Control

5.4.1 Clima escolar.

Tabla 857.

Media. Clima escolar. Docentes GE y GC.

Informe

CLIMA_ESCOLAR_2

GE_GC	Media	N	Desviación estándar
GE	3,496	17	,4881
GC	3,904	10	,4090
Total	3,647	27	,4947

Tabla 858.

Normalidad. Clima escolar. Docentes GE y GC.

		GE_GC	Estadístico	Shapiro-Wilk gl	Sig.
CLIMA ESCOLAR	GE		,846	17	,009
	GC		,929	8	,503

Tabla 859.

Homocedasticidad. Clima escolar. Docentes GE y GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
CLIMA ESCOLAR	Se basa en la media	,162	1	25	691

Tabla 860.

t de Student. Clima escolar. Docentes GE y GC.

		prueba t para la igualdad de medias					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
CLIMA ESCOLAR	Se asumen varianzas iguales	-2,219	25	,036	-,4078	,1838	-,7863	-,0292

Tabla 861.

Medía tutor/especialista. Clima escolar. Docentes GE y GC.

Informe

CLIMA_ESCOLAR_2

GE_GC	ESPECIALISTA o TUTOR	Media	N	Desviación estándar
GE	Especialista	3,498	11	,3477
	Tutor	3,493	6	,7214
	Total	3,496	17	,4881
GC	Especialista	4,014	3	,5347
	Tutor	3,856	7	,3832
	Total	3,904	10	,4090
Total	Especialista	3,608	14	,4305
	Tutor	3,689	13	,5709
	Total	3,647	27	,4947

Tabla 862.

MLM tutor/especialista. Clima escolar. Docentes GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	25	1419,585	,000

ESPECIALISTA_TUTOR	1	25	,172	,682
--------------------	---	----	------	------

a. Variable dependiente: CLIMA_ESCOLAR_2.

Tabla 863.

Medía por ciclo. Clima escolar. Docentes GE y GC.

Informe

CLIMA_ESCOLAR_2

GE_GC	CICLO	Media	N	Desviación estándar
GE	Segundo ciclo	3,321	6	,6704
	Tercer ciclo	3,764	5	,2238
	Segundo y Tercer ciclo	3,447	6	,4020
	Total	3,496	17	,4881
GC	Segundo ciclo	3,958	4	,3871
	Tercer ciclo	3,720	3	,4090
	Segundo y Tercer ciclo	4,014	3	,5347
	Total	3,904	10	,4090
Total	Segundo ciclo	3,576	10	,6387
	Tercer ciclo	3,748	8	,2774
	Segundo y Tercer ciclo	3,636	9	,5027
	Total	3,647	27	,4947

Tabla 864.

MLM por ciclo. Clima escolar. Docentes GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	24	1376,363	,000
CICLO	2	24	,255	,777

a. Variable dependiente: CLIMA_ESCOLAR_2.

5.4.2 Nivel de conflictividad en la escuela

Las respuestas otorgadas al ítem que compone este indicador se muestran seguidamente (gráfico 543 tabla 865).

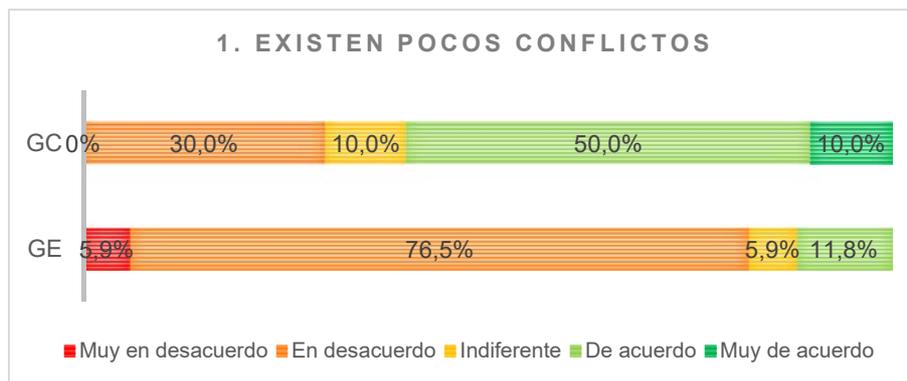


Gráfico 543. Nivel de conflictividad en la escuela. Docentes GE y GC.

Tabla 865.

Nivel de conflictividad en la escuela. Docentes GE y GC.

1. Existen pocos conflictos

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		En desacuerdo	13	76,5	76,5	82,4
		Indiferente	1	5,9	5,9	88,2
		De acuerdo	2	11,8	11,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	En desacuerdo	3	30,0	30,0	30,0
		Indiferente	1	10,0	10,0	40,0
		De acuerdo	5	50,0	50,0	90,0
		Muy de acuerdo	1	10,0	10,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

No se procede con un contraste de medias paramétrico, dado que la variable explicada está medida en escala ordinal; razón por la cual no es necesario comprobar la normalidad ni la homocedasticidad ni se calcula el efecto mediante la d de Cohen. Se procede con la prueba U de Mann-Whitney. El valor de significación que arroja $0,034 < 0,05$, indica que las diferencias en la valoración de este indicador “Nivel de conflictividad en la escuela” son estadísticamente significativas (tabla 866). El tamaño del efecto recogido mediante η^2 cuadrado es $0,179$, considerándose un efecto débil.

Tabla 866.

U de Mann-Whitney. Nivel de conflictividad en la escuela. Docentes GE y GC.

Estadísticos de prueba^a

	P1
U de Mann-Whitney	25,000
W de Wilcoxon	52,000
Z	-2,123
Sig. asintótica (bilateral)	,034
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,063 ^b

a. Variable de agrupación: GRUPO_INDIC2

b. No corregido para empates.

Se profundiza el estudio valorando la opinión de tutores y especialistas. Así, en este indicador destaca la valoración negativa, sobre todo de los especialistas del GE donde alcanza el 90% (gráfico 544 tabla 867).

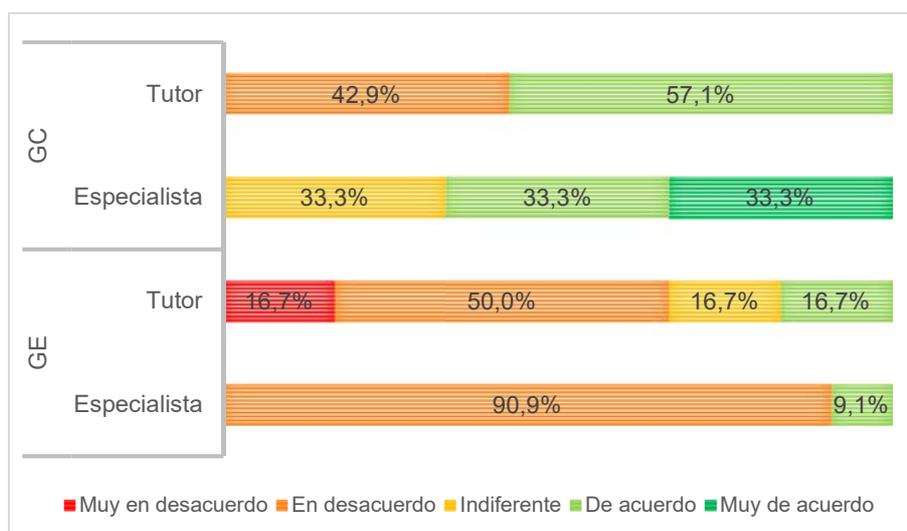


Gráfico 544. Porcentaje tutor/especialista. Nivel de conflictividad en la escuela. Docentes GE y GC.

Tabla 867.

Porcentaje tutor/especialista. Nivel de conflictividad en la escuela. Docentes GE y GC.

Tabla cruzada 1. Existen pocos conflictos*ESPECIALISTA o TUTOR*GE_GC

GE_GC	ESPECIALISTA o TUTOR		Total
	Especialista	Tutor	

GE	1. Existen pocos conflictos	Muy en desacuerdo	Recuento	0	1	1
			% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	0,0%	16,7%	5,9%
		En desacuerdo	Recuento	10	3	13
			% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	90,9%	50,0%	76,5%
		Indiferente	Recuento	0	1	1
			% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	0,0%	16,7%	5,9%
		De acuerdo	Recuento	1	1	2
			% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	9,1%	16,7%	11,8%
		Total	Recuento	11	6	17
			% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	100,0%	100,0%	100,0%
GC	1. Existen pocos conflictos	En desacuerdo	Recuento	0	3	3
			% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	0,0%	42,9%	30,0%
		Indiferente	Recuento	1	0	1
			% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	33,3%	0,0%	10,0%
		De acuerdo	Recuento	1	4	5
			% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	33,3%	57,1%	50,0%
		Muy de acuerdo	Recuento	1	0	1
			% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	33,3%	0,0%	10,0%
		Total	Recuento	3	7	10
			% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	100,0%	100,0%	100,0%
Total			Recuento	0	1	1

1. Existen pocos conflictos	Muy en desacuerdo	% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	0,0%	7,7%	3,7%
	En desacuerdo	Recuento	10	6	16
		% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	71,4%	46,2%	59,3%
	Indiferente	Recuento	1	1	2
		% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	7,1%	7,7%	7,4%
	De acuerdo	Recuento	2	5	7
		% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	14,3%	38,5%	25,9%
	Muy de acuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	7,1%	0,0%	3,7%
	Total	Recuento	14	13	27
		% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	100,0%	100,0%	100,0%

Al estudiar las medias otorgadas por los docentes de los distintos ciclos en este indicador (gráfico 545 tabla 868) se aprecia que los docentes del GE otorgan puntuaciones cercanas en las 3 categorías estudiadas. En el GC, los maestros/as que imparten docencia en ambos ciclos destacan sobre los docentes de 2º y 3º ciclo.

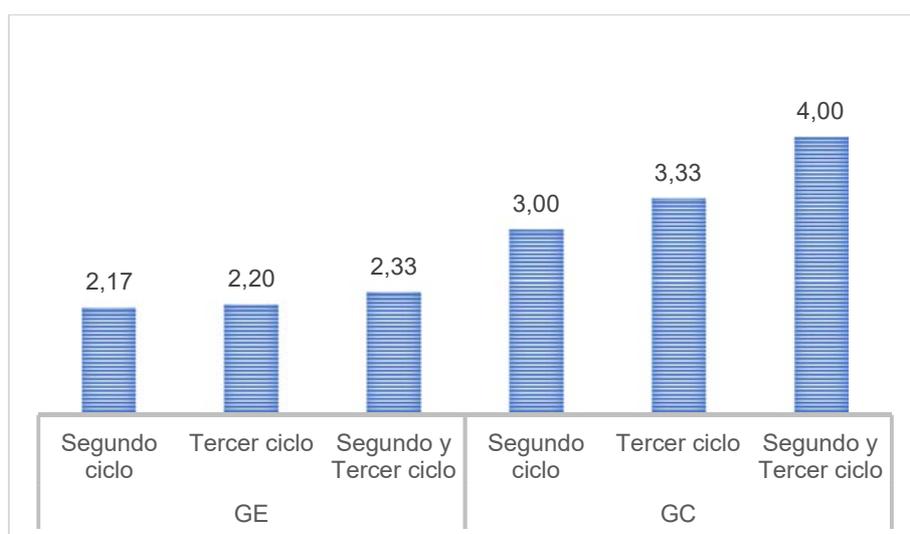


Gráfico 545. Media por ciclo. Nivel de conflictividad en la escuela. Docentes GE y GC.

Tabla 868.

Media por ciclo. Nivel de conflictividad en la escuela. Docentes GE y GC.

Informe

1. Existen pocos conflictos

GE GC	CICLO	Media	N	Desviación estándar
GE	Segundo ciclo	2,1667	6	,98319
	Tercer ciclo	2,2000	5	,44721
	Segundo y Tercer ciclo	2,3333	6	,81650
	Total	2,2353	17	,75245
GC	Segundo ciclo	3,0000	4	1,15470
	Tercer ciclo	3,3333	3	1,15470
	Segundo y Tercer ciclo	4,0000	3	1,00000
	Total	3,4000	10	1,07497
Total	Segundo ciclo	2,5000	10	1,08012
	Tercer ciclo	2,6250	8	,91613
	Segundo y Tercer ciclo	2,8889	9	1,16667
	Total	2,6667	27	1,03775

5.4.3 Forma de resolución de conflictos.

Este indicador está compuesto por dos ítems, cuyas respuestas se muestran seguidamente (gráficos 546 y 547 tabla 869 y 870).

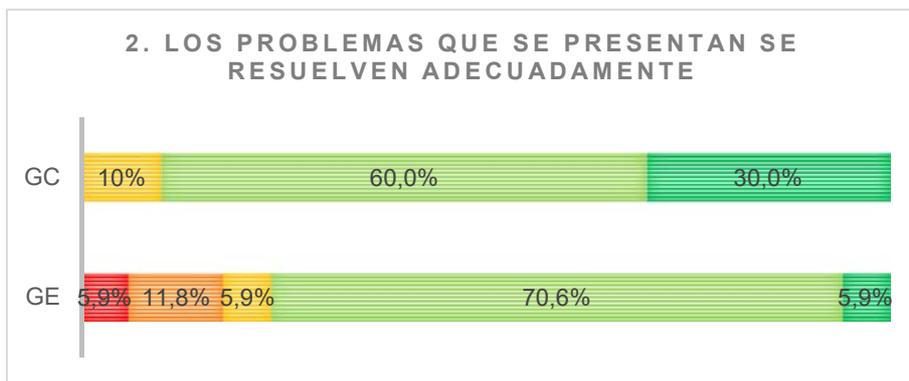


Gráfico 546. Forma de resolución de conflictos 1. Docentes GE y GC.

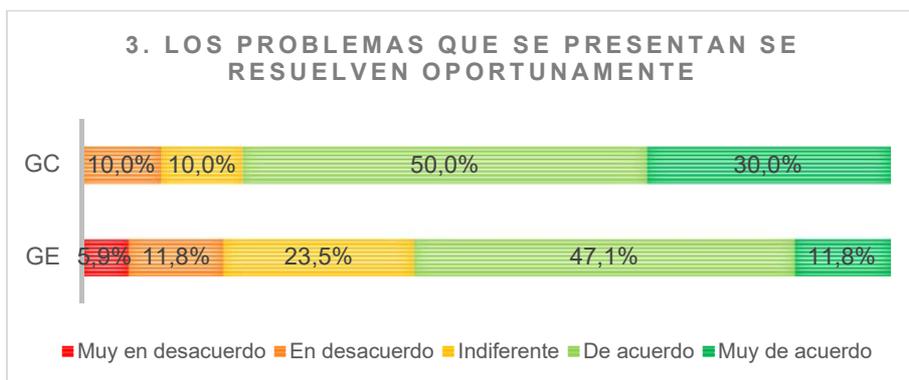


Gráfico 547. Forma de resolución de conflictos 2. Docentes GE y GC.

Tabla 869.

Forma de resolución de conflictos 1. Docentes GE y GC.

2. Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente

GE GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		En desacuerdo	2	11,8	11,8	17,6
		Indiferente	1	5,9	5,9	23,5
		De acuerdo	12	70,6	70,6	94,1
		Muy de acuerdo	1	5,9	5,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Indiferente	1	10,0	10,0	10,0
		De acuerdo	6	60,0	60,0	70,0
		Muy de acuerdo	3	30,0	30,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 870.

Forma de resolución de conflictos 2. Docentes GE y GC.

3. Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		En desacuerdo	2	11,8	11,8	17,6
		Indiferente	4	23,5	23,5	41,2
		De acuerdo	8	47,1	47,1	88,2
		Muy de acuerdo	2	11,8	11,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	En desacuerdo	1	10,0	10,0	10,0
		Indiferente	1	10,0	10,0	20,0
		De acuerdo	5	50,0	50,0	70,0
		Muy de acuerdo	3	30,0	30,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

El diagrama de cajas y bigotes (gráfico 548) muestra que el valor de ambas medianas coincide en 4 puntos, lo que significa que el 50% de los docentes ha otorgado más de esta puntuación. Sin embargo, en el GC las puntuaciones se concentran más fuertemente entre 4 y 5 puntos, dado que el percentil 75 coincide con el valor máximo, lo que implica que el 25% de los docentes valoró este indicador con 5 puntos. En el GE la cola derecha termina alrededor de 4,5 puntos, lo que implica que un 25% del profesorado puntuó entre 4 y 4,5 puntos.

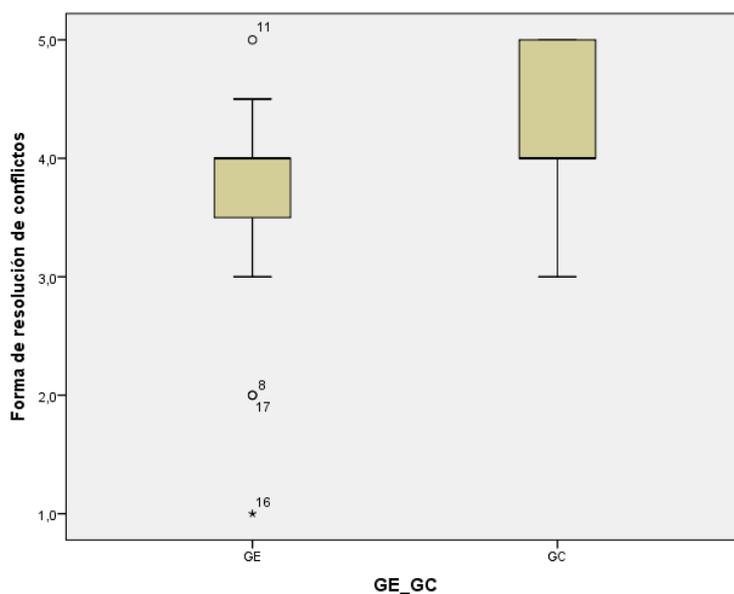


Gráfico 548. Diagrama de cajas y bigotes. Forma de resolución de conflictos. Docentes GE y GC.

La media, tal y como cabía esperar, es mayor en el GC que en el GE, y así se muestra en el gráfico 549, de tal forma que el profesorado del GC se muestra más satisfecho con la “Forma de resolución de conflictos “en sus centros (tabla 871).

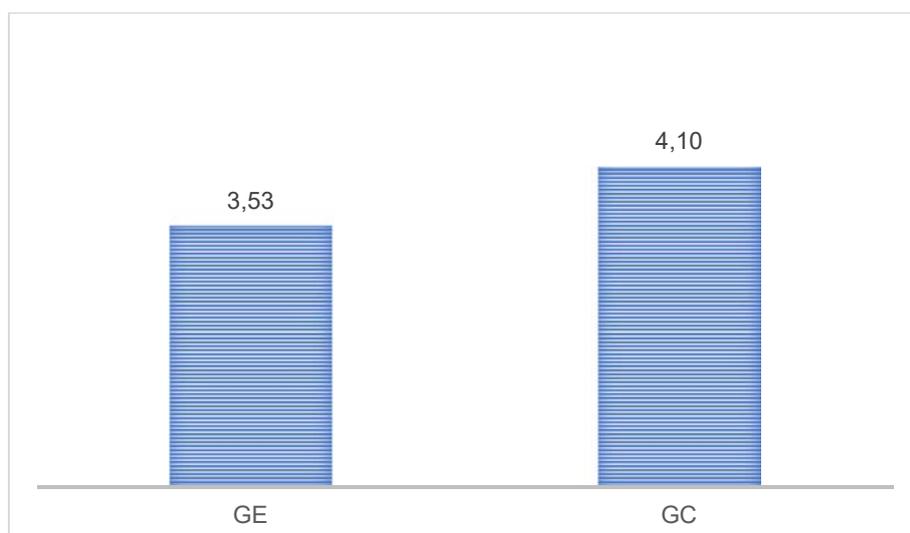


Gráfico 549. Media. Forma de resolución de conflictos. Docentes GE y GC.

Tabla 871.

Media. Forma de resolución de conflictos. Docentes GE y GC.

Informe

Forma de resolución de conflictos

GE_GC	Media	N	Desviación estándar
GE	3,529	17	1,0073
GC	4,100	10	,7379
Total	3,741	27	,9443

No hay normalidad pero sí hay homogeneidad de varianzas (tablas 872 y 873). Se procede con la prueba estadística t de Student para comprobar si la diferencia entre la media del GE y GC es significativa. El nivel de significación 0,132, implica que no lo es (tabla 874). La d de Cohen toma un valor de -0,621, lo que implica que el hecho de pertenecer al GE o control tiene un efecto medio en la valoración de la forma en que se resuelven los conflictos, adecuada y oportunamente.

Tabla 872.

Normalidad. Media. Forma de resolución de conflictos. Docentes GE y GC.

	GE_GC	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Forma de resolución de conflictos	GE	,834	17	,006
	GC	,641	8	,000

Tabla 873.

Homocedasticidad. Media. Forma de resolución de conflictos. Docentes GE y GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

	Se basa en la media	Estadístico de			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
Forma de resolución de conflictos		0,621	1	23	,438

Tabla 874.

t de Student. Media. Forma de resolución de conflictos. Docentes GE y GC.

	prueba t para la igualdad de medias						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
Forma de resolución de conflictos	-1,557	25	,132	-,5706	,3664	-1,3253	,1841

Al valorar la forma en que se resuelven los conflictos, los tutores y especialistas del GE puntúan de forma muy similar. Se encuentran más diferencias en el GC, donde los especialistas puntúan 0,33 puntos más alto que los tutores (gráfico 550 tabla 875).

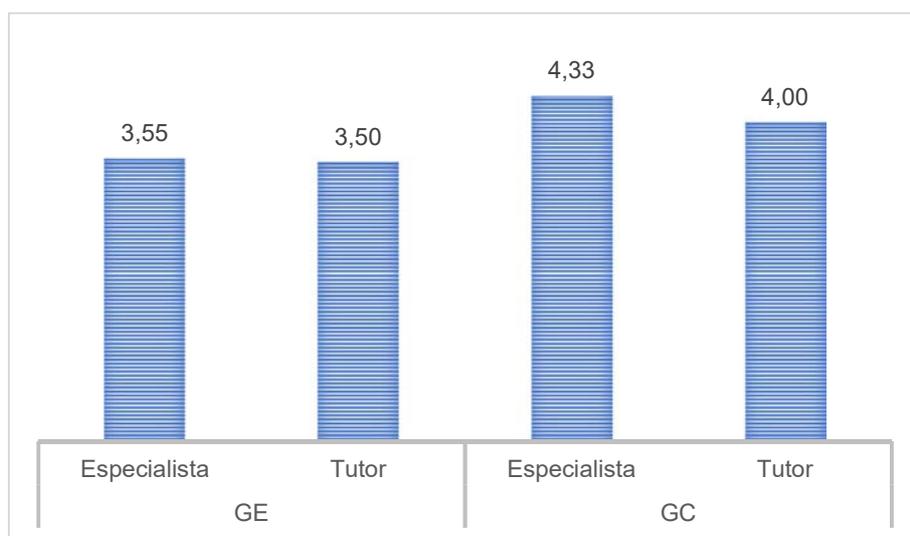


Gráfico 550. Media tutor/especialista. Forma de resolución de conflictos. Docentes GE y GC.

Tabla 875.

Media tutor/especialista. Forma de resolución de conflictos. Docentes GE y GC.

Informe

Forma de resolución de conflictos

GE_GC	ESPECIALISTA o TUTOR	Media	N	Desviación estándar
GE	Especialista	3,545	11	,8501
	Tutor	3,500	6	1,3416

	Total	3,529	17	1,0073
GC	Especialista	4,333	3	,5774
	Tutor	4,000	7	,8165
	Total	4,100	10	,7379
Total	Especialista	3,714	14	,8484
	Tutor	3,769	13	1,0727
	Total	3,741	27	,9443

Los docentes de 2º ciclo del GE puntúan sensiblemente por debajo respecto a los demás docentes de su grupo. En el GC se observa una puntuación homogénea entre 2º y 3º ciclo, destacando la puntuación más elevada de los maestros/as de ambos ciclos (gráfico 551 tabla 876).

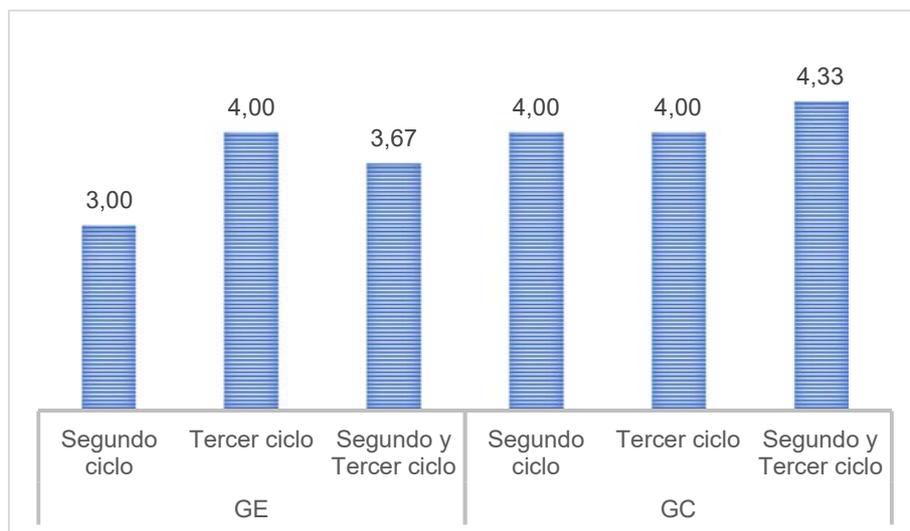


Gráfico 551. Media por ciclo. Forma de resolución de conflictos. Docentes GE y GC.

Tabla 876.

Media por ciclo. Forma de resolución de conflictos. Docentes GE y GC.

Informe

Forma de resolución de conflictos

GE_GC	CICLO	Media	N	Desviación estándar
GE	Segundo ciclo	3,000	6	1,2649
	Tercer ciclo	4,000	5	,6124
	Segundo y Tercer ciclo	3,667	6	,8756
	Total	3,529	17	1,0073
GC	Segundo ciclo	4,000	4	,8165

	Tercer ciclo	4,000	3	1,0000
	Segundo y Tercer ciclo	4,333	3	,5774
	Total	4,100	10	,7379
Total	Segundo ciclo	3,400	10	1,1738
	Tercer ciclo	4,000	8	,7071
	Segundo y Tercer ciclo	3,889	9	,8207
	Total	3,741	27	,9443

5.4.4 Dinámica de la relación entre los actores.

Se muestran seguidamente las respuestas otorgadas por los docentes a los distintos ítems de este indicador (gráficos 552 a 560 tablas 877 a 885).

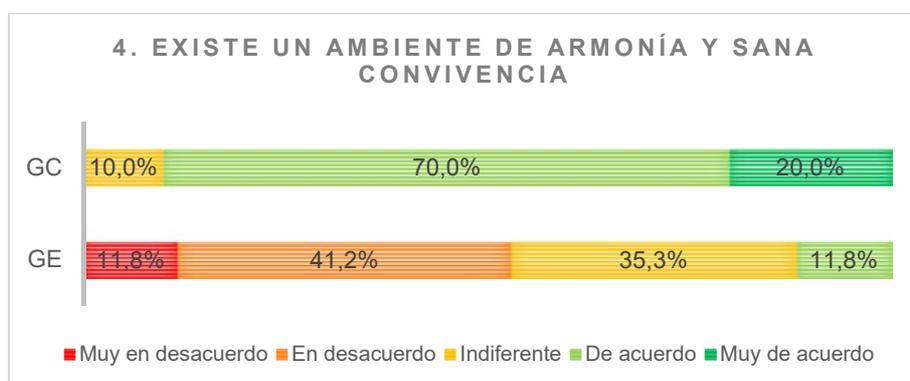


Gráfico 552. Dinámica de la relación entre los actores 1. Docentes GE y GC.



Gráfico 553. Dinámica de la relación entre los actores 2. Docentes GE y GC.

6. LOS ALUMNOS Y ALUMNAS TIENEN BUENAS RELACIONES ENTRE SÍ

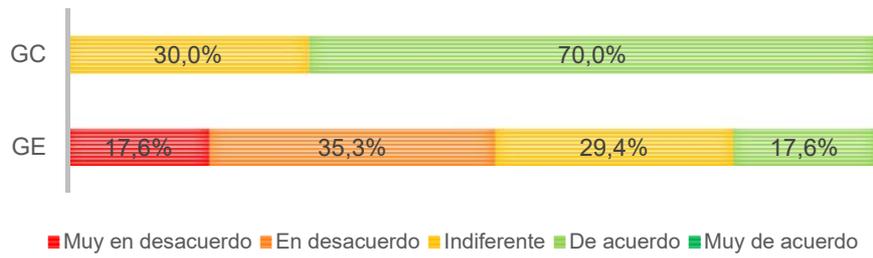


Gráfico 554. Dinámica de la relación entre los actores 3. Docentes GE y GC.

7. LAS RELACIONES ENTRE PROFESORES/AS Y ALUMNOS/AS SON SATISFACTORIAS.

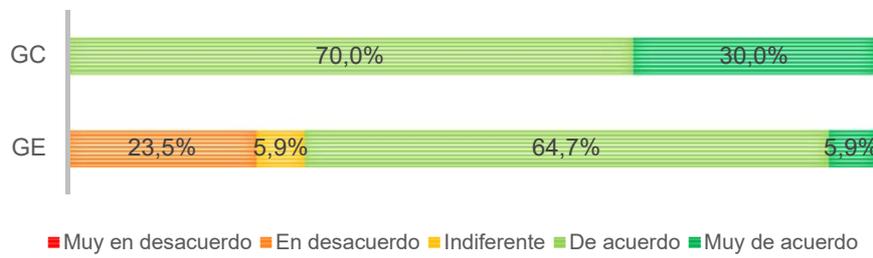


Gráfico 555. Dinámica de la relación entre los actores 4. Docentes GE y GC.

8. LA RELACIÓN DE LOS PROFESORES Y PROFESORAS CON LAS FAMILIAS ES ADECUADA

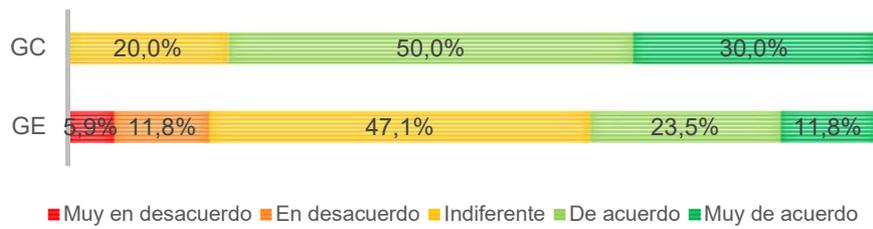


Gráfico 556. Dinámica de la relación entre los actores 5. Docentes GE y GC.



Gráfico 557. Dinámica de la relación entre los actores 6. Docentes GE y GC.

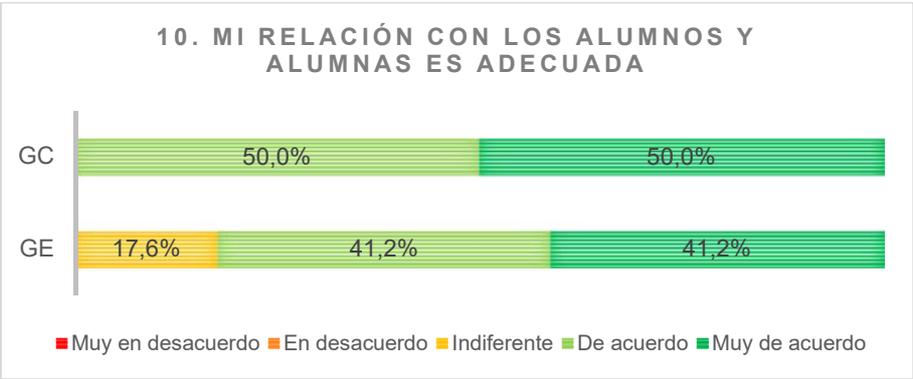


Gráfico 558. Dinámica de la relación entre los actores 7. Docentes GE y GC.

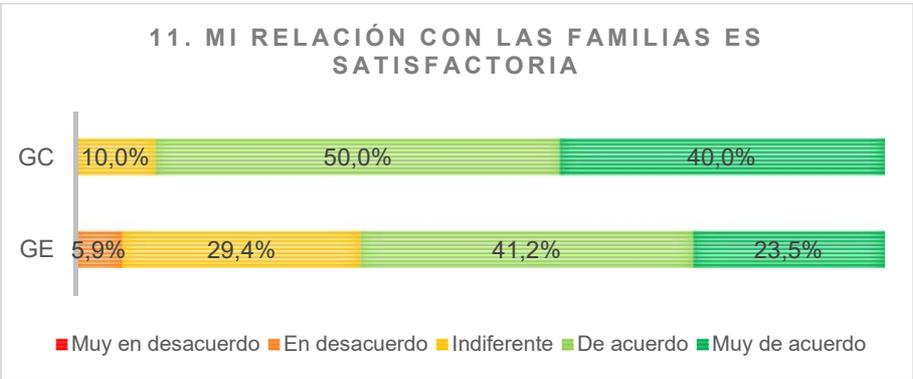


Gráfico 559. Dinámica de la relación entre los actores 8. Docentes GE y GC.



Gráfico 560. Dinámica de la relación entre los actores 9. Docentes GE y GC.

Tabla 877.

Dinámica de la relación entre los actores 1. Docentes GE y GC.

4. Existe un ambiente de armonía y sana convivencia

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	2	11,8	11,8	11,8
		En desacuerdo	7	41,2	41,2	52,9
		Indiferente	6	35,3	35,3	88,2
		De acuerdo	2	11,8	11,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Indiferente	1	10,0	10,0	10,0
		De acuerdo	7	70,0	70,0	80,0
		Muy de acuerdo	2	20,0	20,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 878.

Dinámica de la relación entre los actores 2. Docentes GE y GC.

5. Los profesores y profesoras tenemos buenas relaciones entre nosotros y nosotras

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Indiferente	2	11,8	11,8	11,8
		De acuerdo	13	76,5	76,5	88,2
		Muy de acuerdo	2	11,8	11,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Indiferente	1	10,0	10,0	10,0
		De acuerdo	5	50,0	50,0	60,0
		Muy de acuerdo	4	40,0	40,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 879.

Dinámica de la relación entre los actores 3. Docentes GE y GC.

6. Los alumnos y alumnas tienen buenas relaciones entre sí

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	3	17,6	17,6	17,6
		En desacuerdo	6	35,3	35,3	52,9
		Indiferente	5	29,4	29,4	82,4
		De acuerdo	3	17,6	17,6	100,0

		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Indiferente	3	30,0	30,0	30,0
		De acuerdo	7	70,0	70,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 880.

Dinámica de la relación entre los actores 4. Docentes GE y GC.

7. Las relaciones entre profesores/as y alumnos/as son satisfactorias.

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	En desacuerdo	4	23,5	23,5	23,5
		Indiferente	1	5,9	5,9	29,4
		De acuerdo	11	64,7	64,7	94,1
		Muy de acuerdo	1	5,9	5,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	De acuerdo	7	70,0	70,0	70,0
		Muy de acuerdo	3	30,0	30,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 881.

Dinámica de la relación entre los actores 5. Docentes GE y GC.

8. La relación de los profesores y profesoras con las familias es adecuada

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		En desacuerdo	2	11,8	11,8	17,6
		Indiferente	8	47,1	47,1	64,7
		De acuerdo	4	23,5	23,5	88,2
		Muy de acuerdo	2	11,8	11,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Indiferente	2	20,0	20,0	20,0
		De acuerdo	5	50,0	50,0	70,0
		Muy de acuerdo	3	30,0	30,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 882.

Dinámica de la relación entre los actores 6. Docentes GE y GC.

9. Mi relación con el director/a es satisfactoria

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Indiferente	1	5,9	5,9	5,9
		De acuerdo	9	52,9	52,9	58,8
		Muy de acuerdo	7	41,2	41,2	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	De acuerdo	4	40,0	40,0	40,0
		Muy de acuerdo	6	60,0	60,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 883.

Dinámica de la relación entre los actores 7. Docentes GE y GC.

10. Mi relación con los alumnos y alumnas es adecuada

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Indiferente	3	17,6	17,6	17,6
		De acuerdo	7	41,2	41,2	58,8
		Muy de acuerdo	7	41,2	41,2	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	De acuerdo	5	50,0	50,0	50,0
		Muy de acuerdo	5	50,0	50,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 884.

Dinámica de la relación entre los actores 8. Docentes GE y GC.

11. Mi relación con las familias es satisfactoria

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	En desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		Indiferente	5	29,4	29,4	35,3
		De acuerdo	7	41,2	41,2	76,5
		Muy de acuerdo	4	23,5	23,5	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Indiferente	1	10,0	10,0	10,0
		De acuerdo	5	50,0	50,0	60,0
		Muy de acuerdo	4	40,0	40,0	100,0

Total	10	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Tabla 885.

Dinámica de la relación entre los actores 9. Docentes GE y GC.

12. Mi relación con los voluntarios/as es satisfactoria

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	En desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		Indiferente	3	17,6	17,6	23,5
		De acuerdo	6	35,3	35,3	58,8
		Muy de acuerdo	7	41,2	41,2	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Indiferente	8	80,0	80,0	80,0
		Muy de acuerdo	2	20,0	20,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

El ítem 12, referido a la relación de cada docente con el voluntariado de su colegio se extrae del estudio posterior, dado que en los centros del GC no cuentan con esta figura.

El diagrama de cajas y bigotes (gráfico 561) muestra una mayor variabilidad en las respuestas del GE como ya se podía presumir a raíz de las respuestas de cada ítem. Los valores altos se concentran más fuertemente en el GC, en el que la mediana coincide con el valor 4 que, a su vez, es el percentil 75 del GE. Esto implica que el 50% de los casos del GC otorgan la puntuación de 4, mientras que solo el 25% del GE lo hace. El valor máximo del GE es 4,2.

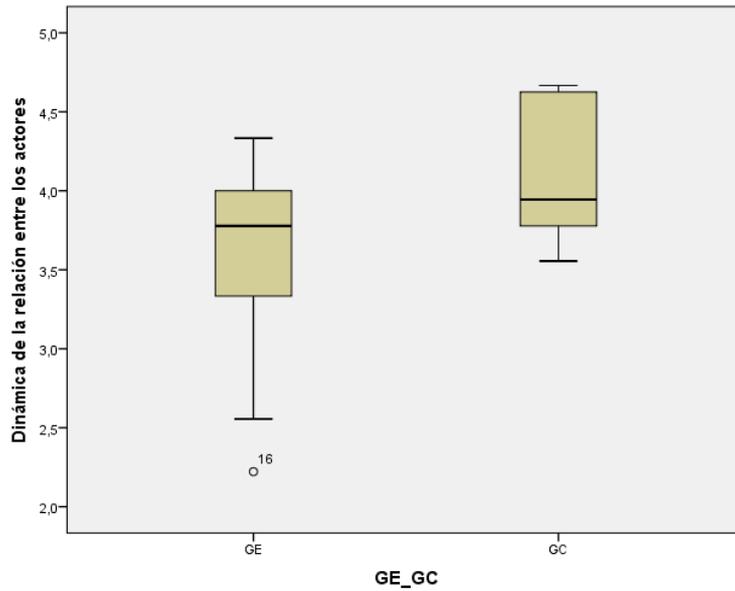


Gráfico 561. Diagrama de cajas y bigotes. Dinámica de la relación entre los actores. Docentes GE y GC.

Así pues, la media es destacadamente más alta en el GC, con una fuerte diferencia respecto a la del GE (gráfico 562 tabla 886).

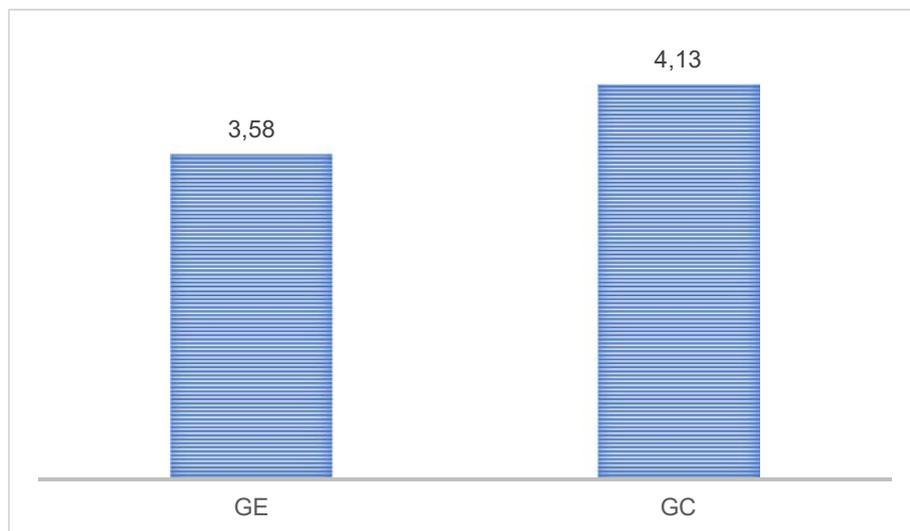


Gráfico 562. Media. Dinámica de la relación entre los actores. Docentes GE y GC.

Tabla 886.

Media. Dinámica de la relación entre los actores. Docentes GE y GC.

Informe

Dinámica de la relación entre los actores

GE_GC	Media	N	Desviación estándar
GE	3,582	17	,5847
GC	4,135	10	,4306
Total	3,787	27	,5905

Se procede a estudiar si esta diferencia en las medias, que alcanza los 0,55 puntos es estadísticamente significativa. Hay normalidad (en el GC faltarían 5 centésimas para alcanzarla) y también homocedasticidad (tablas 887 y 888) por lo que se procede con la t de Student. El nivel de significación, $0,16 < 0,05$ implica que las diferencias sí son significativas, es decir, pertenecer al GC marca en este caso la diferencia (tabla 889). La “Dinámica de la relación entre los actores” se ve influenciada por el hecho de pertenecer a uno u otro grupo, tal y como demuestra el elevado valor de la d de Cohen (-1,035).

Tabla 887.

Normalidad. Dinámica de la relación entre los actores. Docentes GE y GC.

	GE_GC	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Dinámica de la relación entre los actores	GE	,897	17	,061
	GC	,818	8	,045

Tabla 888.

Homocedasticidad. Dinámica de la relación entre los actores. Docentes GE y GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene			Sig.
		gl1	gl2		
Forma de resolución de conflictos	Se basa en la media	0,808	1	25	,377

Tabla 889.

t de Student. Dinámica de la relación entre los actores. Docentes GE y GC.

	prueba t para la igualdad de medias						95% de intervalo de confianza de la diferencia	
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior	
Dinámica de la relación entre los actores	-2,597	25	,016	-,5530	,2130	-,9916	-,1144	

Se observa homogeneidad en las medias obtenidas en este indicador por los tutores y especialistas de cada uno de los grupos estudiados (gráfico 563 tabla 890).

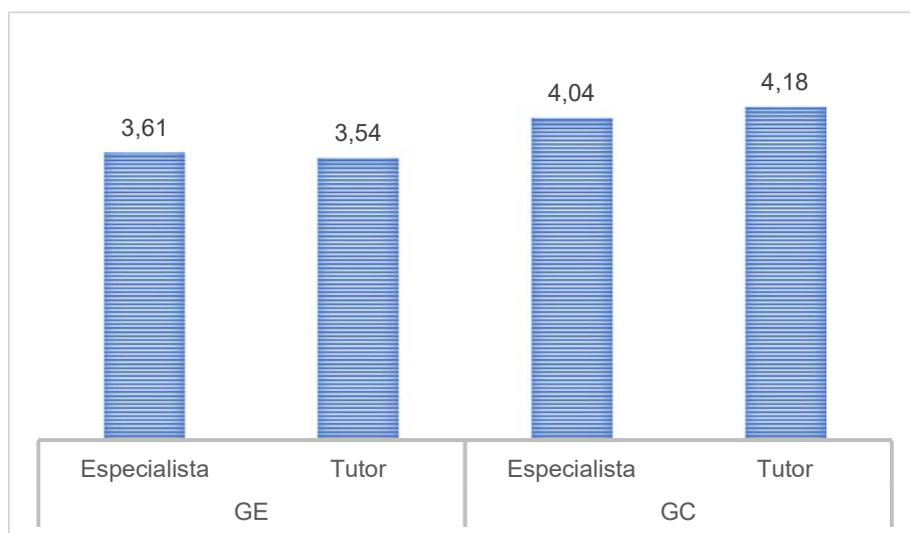


Gráfico 563. Media tutor/especialista. Dinámica de la relación entre los actores. Docentes GE y GC.

Tabla 890.

Media tutor/especialista. Dinámica de la relación entre los actores. Docentes GE y GC.

Informe

Dinámica de la relación entre los actores

GE_GC	ESPECIALISTA o TUTOR	Media	N	Desviación estándar
GE	Especialista	3,606	11	,5519
	Tutor	3,537	6	,6936

	Total	3,582	17	,5847
GC	Especialista	4,037	3	,5702
	Tutor	4,177	7	,4037
	Total	4,135	10	,4306
Total	Especialista	3,698	14	,5639
	Tutor	3,881	13	,6261
	Total	3,787	27	,5905

Se observa un comportamiento antagónico en los docentes del 2º ciclo, en tanto en cuanto los del GE son quienes más bajo puntúan mientras que los del GC son quienes más alto valoran la “Dinámica de la relación entre los actores” (gráfico 564 tabla 891).

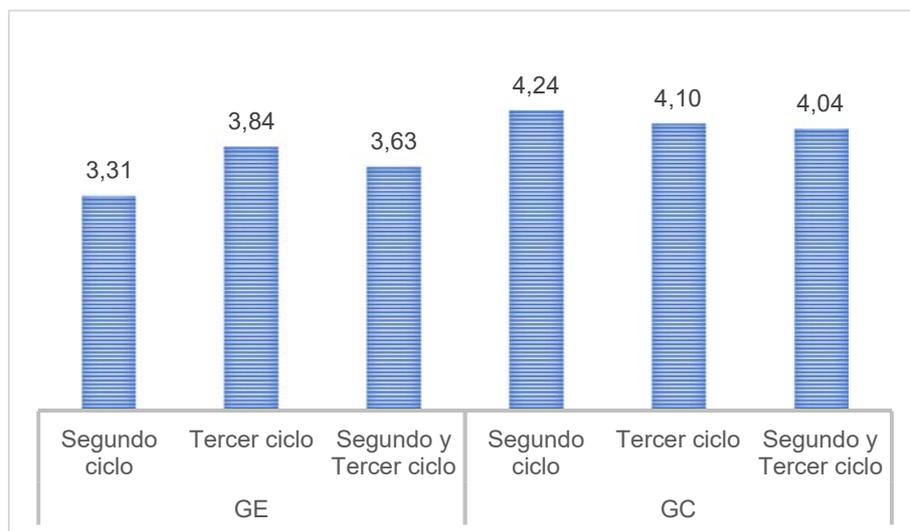


Gráfico 564. Media por ciclo. Dinámica de la relación entre los actores. Docentes GE y GC.

Tabla 891.

Media por ciclo. Dinámica de la relación entre los actores. Docentes GE y GC.

Informe

Dinámica de la relación entre los actores

GE_GC	CICLO	Media	N	Desviación estándar
GE	Segundo ciclo	3,315	6	,6380
	Tercer ciclo	3,844	5	,4621
	Segundo y Tercer ciclo	3,630	6	,5990
	Total	3,582	17	,5847
GC	Segundo ciclo	4,236	4	,4167

	Tercer ciclo	4,097	3	,4604
	Segundo y Tercer ciclo	4,037	3	,5702
	Total	4,135	10	,4306
Total	Segundo ciclo	3,683	10	,7144
	Tercer ciclo	3,939	8	,4469
	Segundo y Tercer ciclo	3,765	9	,5891
	Total	3,787	27	,5905

5.4.5 Existencia de canales de comunicación.

Los docentes del GC parecen estar satisfechos con los canales de comunicación existentes en sus escuelas y con la comunicación que se establece entre los distintos miembros de la comunidad educativa (gráficos 565 a 574 tablas 892 a 901). En el GE sí hay valoraciones negativas en ciertos ítems. Los ítems referidos a voluntariado se han obviado en la realización de los cálculos pertinentes de este indicador por no ser una figura frecuente en los colegios del GC.

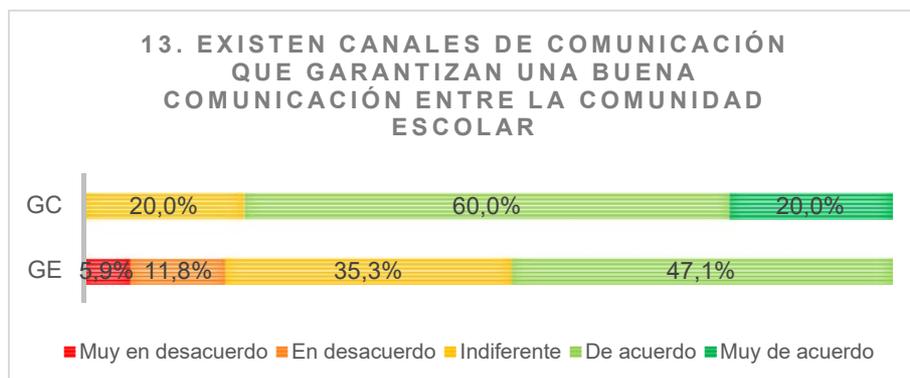


Gráfico 565. Existencia de canales de comunicación 1. Docentes GE y GC.



Gráfico 566. Existencia de canales de comunicación 2. Docentes GE y GC.



Gráfico 567. Existencia de canales de comunicación 3. Docentes GE y GC.

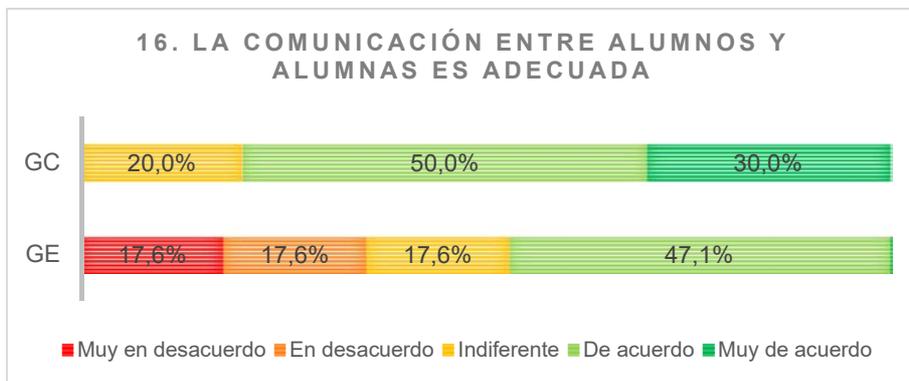


Gráfico 568. Existencia de canales de comunicación 4. Docentes GE y GC.

17. LOS PROFESORES Y PROFESORAS MANTIENEN UNA COMUNICACIÓN ADECUADA CON LAS FAMILIAS

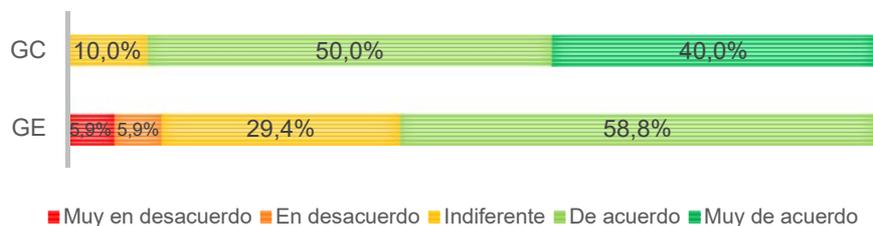


Gráfico 569. Existencia de canales de comunicación 5. Docentes GE y GC.

18. LOS PROFESORES Y PROFESORAS MANTIENEN UNA COMUNICACIÓN ADECUADA CON LOS VOLUNTARIOS Y VOLUNTARIAS

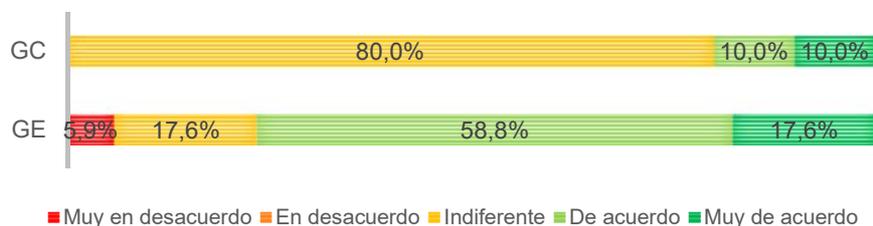


Gráfico 570. Existencia de canales de comunicación 6. Docentes GE y GC.

19. EL DIRECTOR/A Y YO MANTENEMOS UNA BUENA COMUNICACIÓN

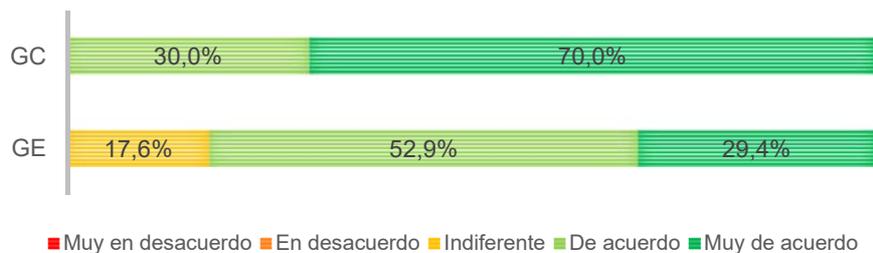


Gráfico 571. Existencia de canales de comunicación 7. Docentes GE y GC.



Gráfico 572. Existencia de canales de comunicación 8. Docentes GE y GC.

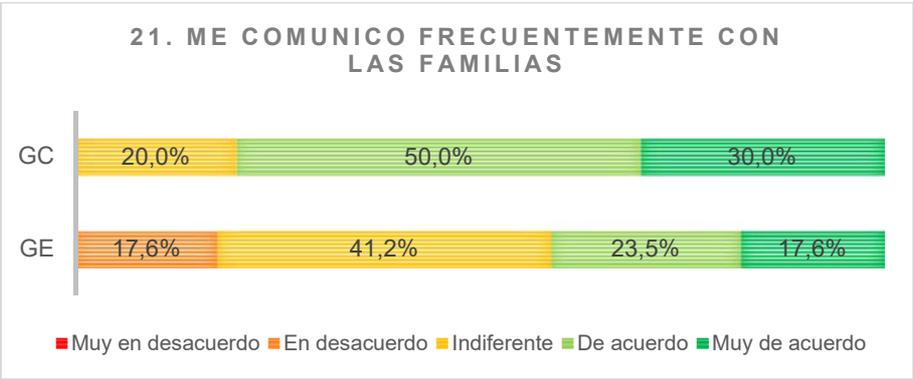


Gráfico 573. Existencia de canales de comunicación 9. Docentes GE y GC.

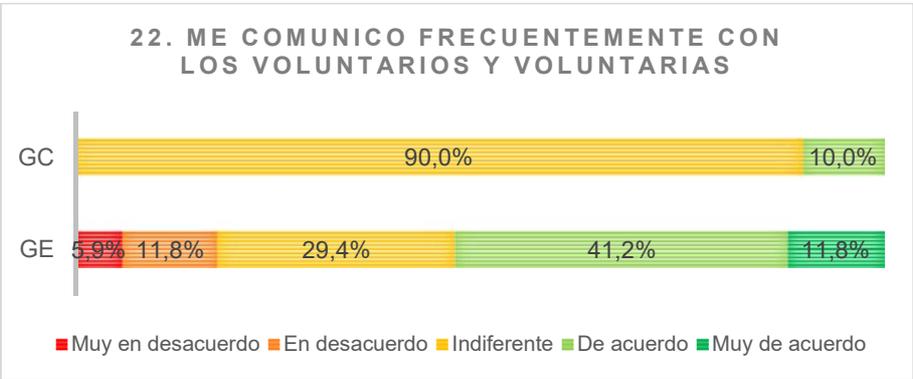


Gráfico 574. Existencia de canales de comunicación 10. Docentes GE y GC.

Tabla 892.

Existencia de canales de comunicación 1. Docentes GE y GC.

13. Existen canales de comunicación que garantizan una buena comunicación entre la comunidad escolar

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		En desacuerdo	2	11,8	11,8	17,6
		Indiferente	6	35,3	35,3	52,9
		De acuerdo	8	47,1	47,1	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Indiferente	2	20,0	20,0	20,0
		De acuerdo	6	60,0	60,0	80,0
		Muy de acuerdo	2	20,0	20,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 893.

Existencia de canales de comunicación 2. Docentes GE y GC.

14. Hay una buena comunicación entre los profesores y profesoras

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		En desacuerdo	1	5,9	5,9	11,8
		Indiferente	2	11,8	11,8	23,5
		De acuerdo	11	64,7	64,7	88,2
		Muy de acuerdo	2	11,8	11,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Indiferente	2	20,0	20,0	20,0
		De acuerdo	4	40,0	40,0	60,0
		Muy de acuerdo	4	40,0	40,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 894.

Existencia de canales de comunicación 3. Docentes GE y GC.

15. La comunicación entre profesores/as y alumnos/as es adecuada

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Indiferente	4	23,5	23,5	23,5

		De acuerdo	13	76,5	76,5	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Indiferente	1	10,0	10,0	10,0
		De acuerdo	4	40,0	40,0	50,0
		Muy de acuerdo	5	50,0	50,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 895.

Existencia de canales de comunicación 4. Docentes GE y GC.

16. La comunicación entre alumnos y alumnas es adecuada

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	3	17,6	17,6	17,6
		En desacuerdo	3	17,6	17,6	35,3
		Indiferente	3	17,6	17,6	52,9
		De acuerdo	8	47,1	47,1	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Indiferente	2	20,0	20,0	20,0
		De acuerdo	5	50,0	50,0	70,0
		Muy de acuerdo	3	30,0	30,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 896.

Existencia de canales de comunicación 5. Docentes GE y GC.

17. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con las familias

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		En desacuerdo	1	5,9	5,9	11,8
		Indiferente	5	29,4	29,4	41,2
		De acuerdo	10	58,8	58,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Indiferente	1	10,0	10,0	10,0
		De acuerdo	5	50,0	50,0	60,0
		Muy de acuerdo	4	40,0	40,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 897.

Existencia de canales de comunicación 6. Docentes GE y GC.

18. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con los voluntarios y voluntarias

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		Indiferente	3	17,6	17,6	23,5
		De acuerdo	10	58,8	58,8	82,4
		Muy de acuerdo	3	17,6	17,6	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Indiferente	8	80,0	80,0	80,0
		De acuerdo	1	10,0	10,0	90,0
		Muy de acuerdo	1	10,0	10,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 898.

Existencia de canales de comunicación 7. Docentes GE y GC.

19. El director/a y yo mantenemos una buena comunicación

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Indiferente	3	17,6	17,6	17,6
		De acuerdo	9	52,9	52,9	70,6
		Muy de acuerdo	5	29,4	29,4	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	De acuerdo	3	30,0	30,0	30,0
		Muy de acuerdo	7	70,0	70,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 899.

Existencia de canales de comunicación 8. Docentes GE y GC.

20. Mi comunicación con los alumnos y alumnas es adecuada

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	En desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		Indiferente	1	5,9	5,9	11,8
		De acuerdo	9	52,9	52,9	64,7
		Muy de acuerdo	6	35,3	35,3	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	De acuerdo	3	30,0	30,0	30,0

	Muy de acuerdo	7	70,0	70,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Tabla 900.

Existencia de canales de comunicación 9. Docentes GE y GC..

21. Me comunico frecuentemente con las familias

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	En desacuerdo	3	17,6	17,6	17,6
		Indiferente	7	41,2	41,2	58,8
		De acuerdo	4	23,5	23,5	82,4
		Muy de acuerdo	3	17,6	17,6	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Indiferente	2	20,0	20,0	20,0
		De acuerdo	5	50,0	50,0	70,0
		Muy de acuerdo	3	30,0	30,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 901.

Existencia de canales de comunicación 10. Docentes GE y GC.

22. Me comunico frecuentemente con los voluntarios y voluntarias

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		En desacuerdo	2	11,8	11,8	17,6
		Indiferente	5	29,4	29,4	47,1
		De acuerdo	7	41,2	41,2	88,2
		Muy de acuerdo	2	11,8	11,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Indiferente	9	90,0	90,0	90,0
		De acuerdo	1	10,0	10,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

En el diagrama de cajas y bigotes (gráfico 575) destaca que la caja que indica el recorrido intercuartílico en el GC se posiciona claramente más alta que la del GE; así, el percentil 25 del GC es similar al percentil 75 de GE en el valor

3,85, lo que implica que el 75% del profesorado del GC ha puntuado este indicador por encima de ese valor mientras que en el GE solo ha hecho el 25%.

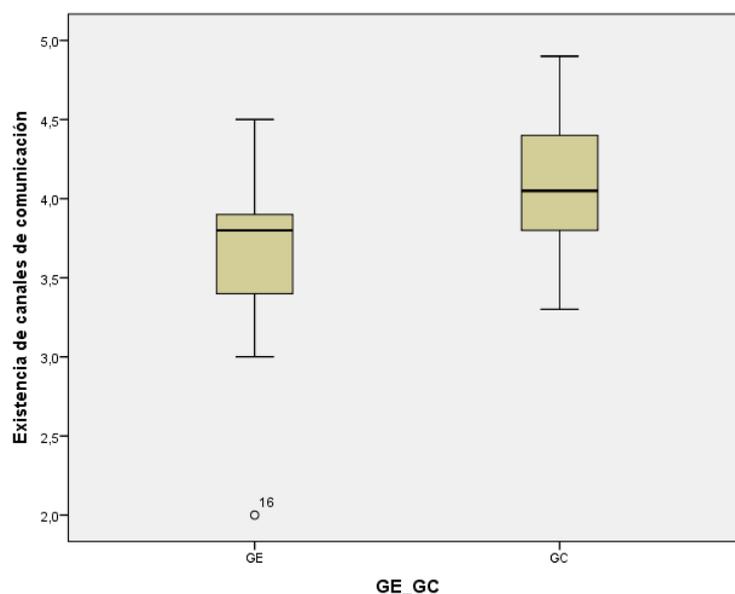


Gráfico 575. Diagrama de cajas y bigotes. Existencia de canales de comunicación. Docentes GE y GC.

No resulta sorprendente, por todo lo señalado hasta el momento, que la media en el presente indicador sea superior en el GC, tal y como se muestra en el gráfico 576, situándose casi 0,7 puntos por encima de la media del GE (tabla 902).

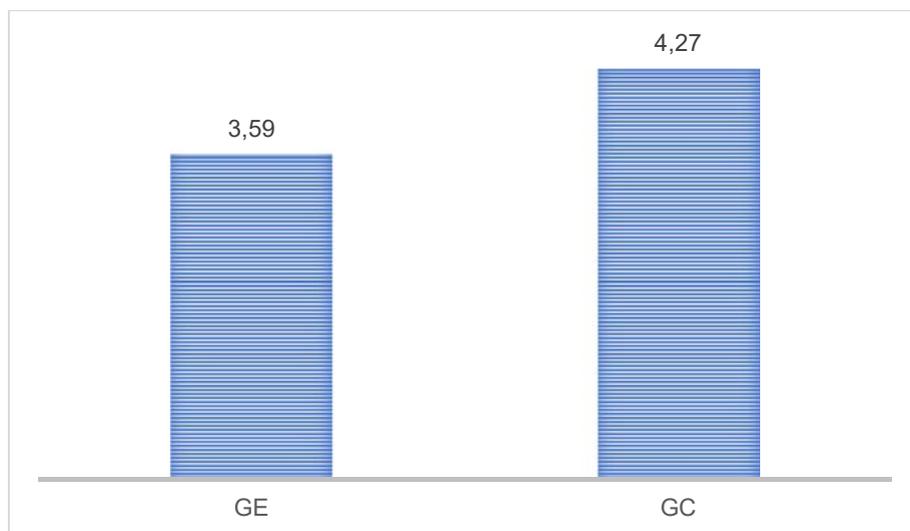


Gráfico 576. Media. Existencia de canales de comunicación. Docentes GE y GC.

Tabla 902.

Media. Existencia de canales de comunicación. Docentes GE y GC.

Informe

Existencia de canales de comunicación

GE_GC	Media	N	Desviación estándar
GE	3,590	17	,5590
GC	4,270	10	,4581
Total	3,789	27	,5727

Dado que hay homogeneidad de varianzas y normalidad en el GC (tabla 903 y 904), se opta por llevar a cabo la prueba t de Student (tabla 905), cuyo nivel de significación 0,022 implica que sí hay diferencias significativas, por lo que se puede concluir que el GC es estadísticamente superior en la valoración del indicador “Existencia de canales de comunicación”. La d de Cohen toma el valor de -0,972, lo que implica que en la valoración de este indicador tiene un efecto fuerte el hecho de pertenecer al GE y aplicar AEE o al GC, que no las aplica.

Tabla 903.

Normalidad. Existencia de canales de comunicación. Docentes GE y GC.

	GE_GC	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Existencia de canales de comunicación	GE	,869	16	,026
	GC	,932	8	,534

Tabla 904.

Homocedasticidad. Existencia de canales de comunicación. Docentes GE y GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de			Sig.
		Levene	gl1	gl2	
Existencia de canales de comunicación	Se basa en la media	,015	1	22	,904
	Se basa en la mediana	,002	1	22	,965

Se basa en la mediana y con gl ajustado	,002	1	20,207	,965
Se basa en la media recortada	,000	1	22	,997

Tabla 905.

t de Student. Existencia de canales de comunicación. Docentes GE y GC.

		prueba t para la igualdad de medias					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Existencia de canales de comunicación	Se asumen varianzas iguales	-2,438	25	,022	-,5100	,2092	-,9409	-,0791

Se encuentra homogeneidad en las respuestas vertidas por los tutores y especialistas del GE; los especialistas sólo puntúan 0,08 puntos por encima de los tutores. En el GC se aprecian mayores diferencias, siendo los tutores quienes otorgan una mayor puntuación en referencia a la “Existencia de canales de comunicación” (gráfico 577 tabla 906).

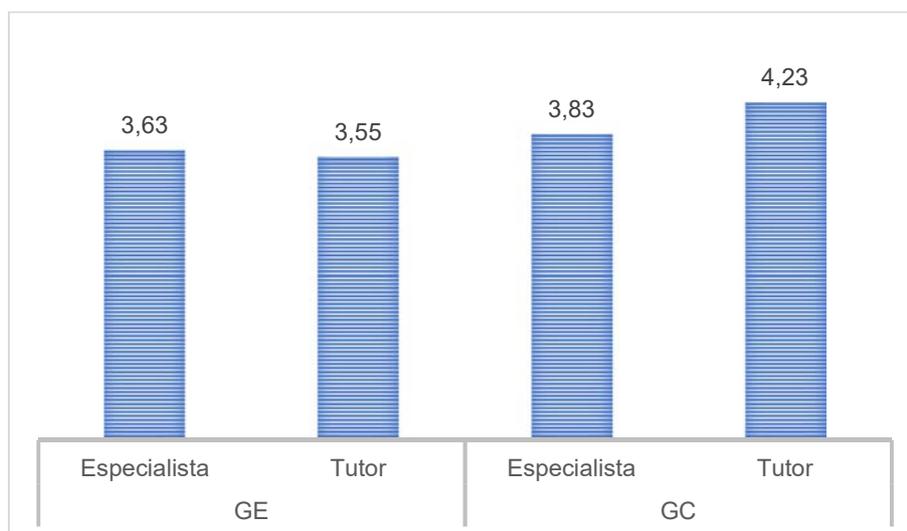


Gráfico 577. Media tutor/especialista. Existencia de canales de comunicación. Docentes GE y GC.

Tabla 906.

Media tutor/especialista. Existencia de canales de comunicación. Docentes GE y GC.

Informe

Existencia de canales de comunicación

GE_GC	ESPECIALISTA o TUTOR	Media	N	Desviación estándar
GE	Especialista	3,627	11	,4338
	Tutor	3,550	6	,7868
	Total	3,600	17	,5590
GC	Especialista	3,833	3	,5508
	Tutor	4,229	7	,3988
	Total	4,110	10	,4581
Total	Especialista	3,671	14	,4462
	Tutor	3,915	13	,6793
	Total	3,789	27	,5727

Se observa un comportamiento antagónico en el profesorado de 2º ciclo, dado que en el GE son quienes más bajo puntúan y en el GC son quienes lo hacen de forma más elevada (gráfico 578 tabla 907).

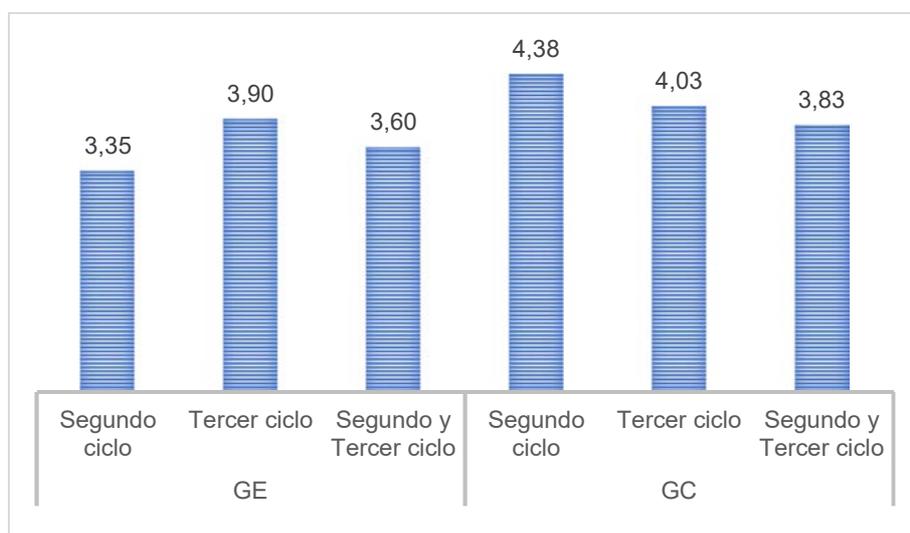


Gráfico 578. Media por ciclo. Existencia de canales de comunicación. Docentes GE y GC.

Tabla 907.

Media por ciclo. Existencia de canales de comunicación. Docentes GE y GC.

Informe

Existencia de canales de comunicación

GE_GC	CICLO	Media	N	Desviación estándar
GE	Segundo ciclo	3,350	6	,7503

	Tercer ciclo	3,900	5	,4743
	Segundo y Tercer ciclo	3,600	6	,3033
	Total	3,600	17	,5590
GC	Segundo ciclo	4,375	4	,4992
	Tercer ciclo	4,033	3	,0577
	Segundo y Tercer ciclo	3,833	3	,5508
	Total	4,110	10	,4581
Total	Segundo ciclo	3,760	10	,8222
	Tercer ciclo	3,950	8	,3665
	Segundo y Tercer ciclo	3,678	9	,3833
	Total	3,789	27	,5727

5.4.6 Existencia de un clima de confianza.

Acerca del clima de confianza vivido en los centros se pregunta en los ítems del presente indicador. Las respuestas a los mismos se muestran seguidamente (gráficos 579 a 584 tablas 908 a 913).

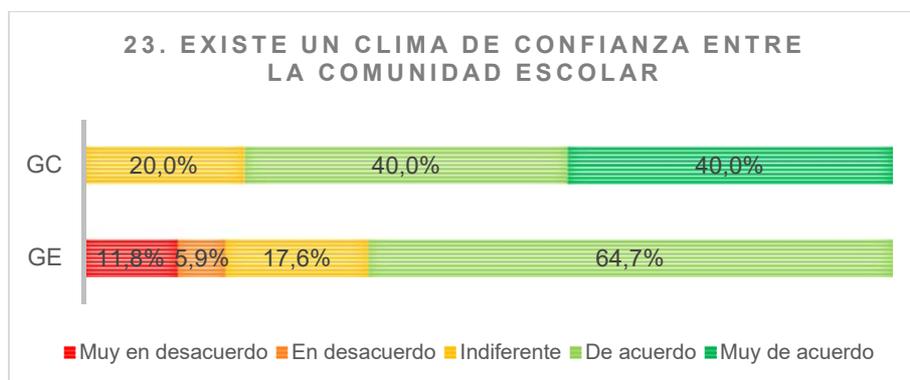


Gráfico 579. Existencia de un clima de confianza 1. Docentes GE y GC.



Gráfico 580. Existencia de un clima de confianza 2. Docentes GE y GC.

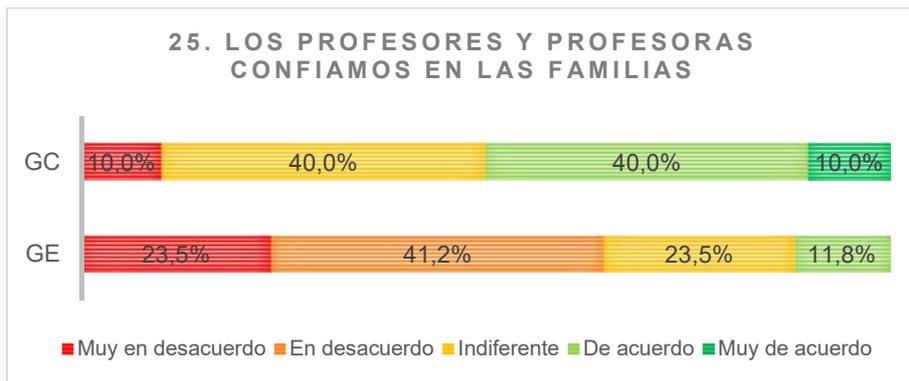


Gráfico 581. Existencia de un clima de confianza 3. Docentes GE y GC.



Gráfico 582. Existencia de un clima de confianza 4. Docentes GE y GC.

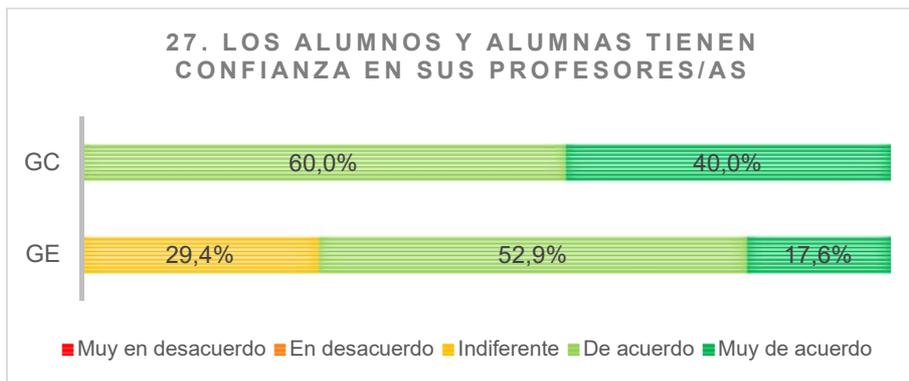


Gráfico 583. Existencia de un clima de confianza 5. Docentes GE y GC.



Gráfico 584. Existencia de un clima de confianza 6. Docentes GE y GC.

Tabla 908.

Existencia de un clima de confianza 1. Docentes GE y GC

23. Existe un clima de confianza entre la comunidad escolar

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	2	11,8	11,8	11,8
		En desacuerdo	1	5,9	5,9	17,6
		Indiferente	3	17,6	17,6	35,3
		De acuerdo	11	64,7	64,7	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Indiferente	2	20,0	20,0	20,0
		De acuerdo	4	40,0	40,0	60,0
		Muy de acuerdo	4	40,0	40,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 909.

Existencia de un clima de confianza 2. Docentes GE y GC.

24. Los profesores y profesoras confiamos en el director/a

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	En desacuerdo	2	11,8	11,8	11,8
		Indiferente	1	5,9	5,9	17,6
		De acuerdo	9	52,9	52,9	70,6
		Muy de acuerdo	5	29,4	29,4	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	De acuerdo	5	50,0	50,0	50,0
		Muy de acuerdo	5	50,0	50,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 910.

Existencia de un clima de confianza 3. Docentes GE y GC.

25. Los profesores y profesoras confiamos en las familias

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	4	23,5	23,5	23,5
		En desacuerdo	7	41,2	41,2	64,7
		Indiferente	4	23,5	23,5	88,2
		De acuerdo	2	11,8	11,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	1	10,0	10,0	10,0
		Indiferente	4	40,0	40,0	50,0
		De acuerdo	4	40,0	40,0	90,0
		Muy de acuerdo	1	10,0	10,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 911.

Existencia de un clima de confianza 4. Docentes GE y GC.

26. Los profesores y profesoras confiamos en los voluntarios/as

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	En desacuerdo	2	11,8	11,8	11,8
		Indiferente	5	29,4	29,4	41,2
		De acuerdo	9	52,9	52,9	94,1
		Muy de acuerdo	1	5,9	5,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Indiferente	9	90,0	90,0	90,0
		De acuerdo	1	10,0	10,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 912.

Existencia de un clima de confianza 5. Docentes GE y GC.

27. Los alumnos y alumnas tienen confianza en sus profesores/as

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Indiferente	5	29,4	29,4	29,4
		De acuerdo	9	52,9	52,9	82,4
		Muy de acuerdo	3	17,6	17,6	100,0

		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	De acuerdo	6	60,0	60,0	60,0
		Muy de acuerdo	4	40,0	40,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 913.

Existencia de un clima de confianza 6. Docentes GE y GC.

28. Los alumnos y alumnas tienen confianza en el director/a

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Indiferente	2	11,8	11,8	11,8
		De acuerdo	12	70,6	70,6	82,4
		Muy de acuerdo	3	17,6	17,6	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	De acuerdo	3	30,0	30,0	30,0
		Muy de acuerdo	7	70,0	70,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Las respuestas del GE, tal y como se muestra en el diagrama de cajas y bigotes (gráfico 585) se concentran entre 2,8-4,2 puntos mientras que en el GC se observan una mayor concentración de puntuaciones más altas. El percentil 25 del GC coincide con el percentil 75 del GE. En el GE se detecta un valor atípico extremo y bajo que se ha obviado para el cálculo de la puntuación del indicador, como también se ha eludido el ítem 26 que pregunta por el voluntariado, figura no existente en el GC.

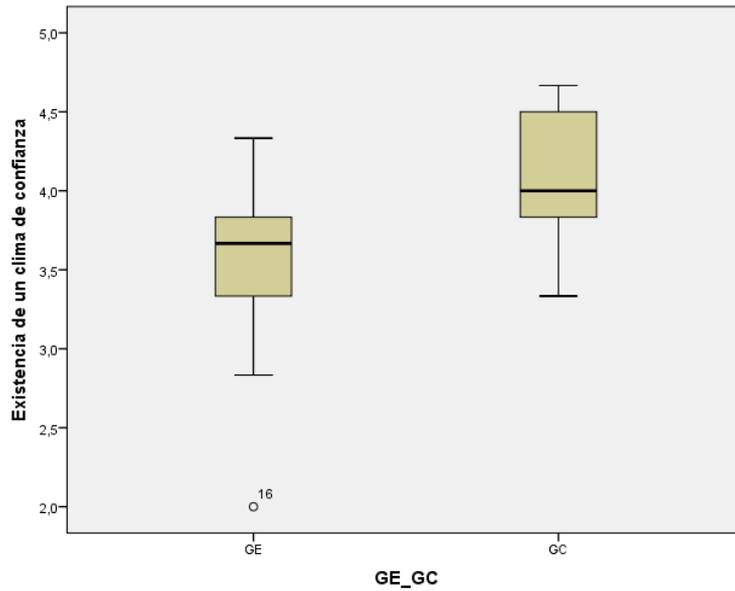


Gráfico 585. Diagrama de cajas y bigotes. Existencia de un clima de confianza. Docentes GE y GC.

La media del GC en este indicador sigue siendo superior a la del GE (gráfico 586 tabla 914), concretamente 0,57 puntos.

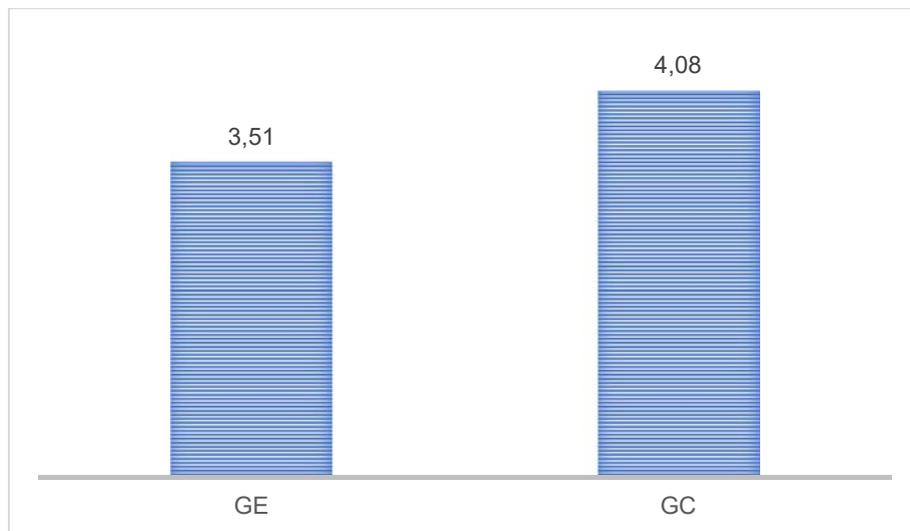


Gráfico 586. Media. Existencia de un clima de confianza. Docentes GE y GC.

Tabla 914.

Media. Existencia de un clima de confianza. Docentes GE y GC.

Informe

Existencia de un clima de confianza

GE_GC	Media	N	Desviación estándar
GE	3,510	17	,5511

GC	4,077	10	,4369
Total	3,720	27	,5751

En el GE no hay normalidad, si bien el error es ligeramente inferior a 0,05. Sí la hay en el GC y en ambos hay homocedasticidad (tablas 915 y 916), por lo que se opta por la t de Student (tabla 917). El nivel de significación arrojado en esta prueba, 0,010, implica que las diferencias son estadísticamente significativas. Así pues, los docentes del GC otorgan una puntuación significativamente mayor al clima de confianza vivido en sus colegios. Nuevamente, el valor de la d de Cohen es alto (-1,105), mostrando un efecto muy fuerte en la valoración de este indicador.

Tabla 915.

Normalidad. Existencia de un clima de confianza. Docentes GE y GC.

	GE_GC	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Existencia de un clima de confianza	GE	,888	17	,043
	GC	,964	8	,849

Tabla 916.

Homocedasticidad. Existencia de un clima de confianza. Docentes GE y GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Existencia de un clima de confianza	Se basa en la media	,181	1	23	,675

Tabla 917.

t de Student. Existencia de un clima de confianza. Docentes GE y GC.

prueba t para la igualdad de medias						
t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior

Existencia de un clima de confianza	Se asumen varianzas iguales	-2,773	25	,010	-,5669	,2044	-,9879	-,1459
-------------------------------------	-----------------------------	--------	----	------	--------	-------	--------	--------

Las diferencias en la valoración media acerca del clima de confianza vivido en los centros son de 11 centésimas en GE y de 14 centésimas en el GC. En el primero puntúan más alto los especialistas y en el segundo grupo los tutores (gráfico 587 tabla 918).

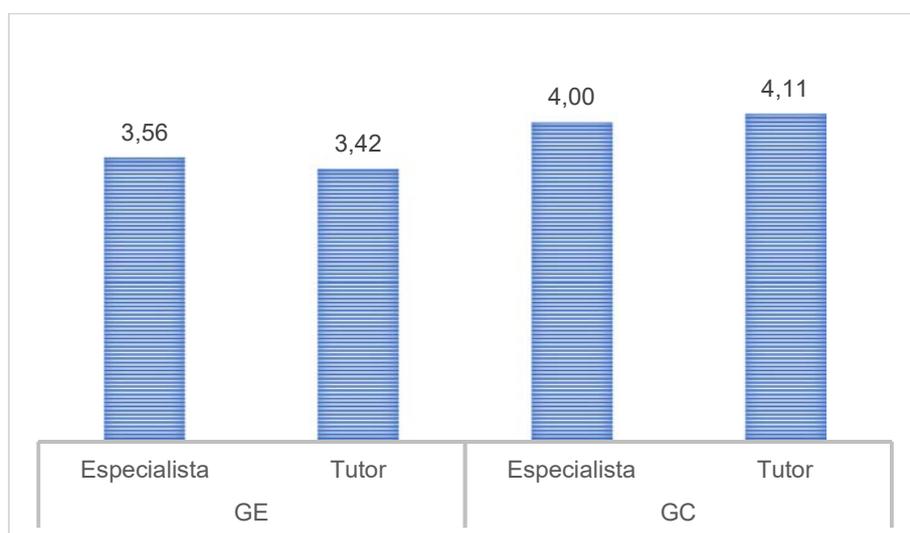


Gráfico 587. Media tutor/especialista. Existencia de un clima de confianza. Docentes GE y GC.

Tabla 918.

Media tutor/especialista. Existencia de un clima de confianza. Docentes GE y GC.

Informe

Existencia de un clima de confianza

GE_GC	ESPECIALISTA o TUTOR	Media	N	Desviación estándar
GE	Especialista	3,561	11	,4234
	Tutor	3,417	6	,7728
	Total	3,510	17	,5511
GC	Especialista	4,000	3	,4410
	Tutor	4,110	7	,4662
	Total	4,077	10	,4369
Total	Especialista	3,655	14	,4504
	Tutor	3,790	13	,6977
	Total	3,720	27	,5751

En el GE apenas hay diferencias entre los docentes del 2º ciclo y los de 2º y 3º ciclo, siendo los maestros de 3º ciclo quienes más alto puntúan el clima de confianza de sus centros educativos. En referencia al GC cabe destacar la elevada puntuación de los maestros/as del 2º ciclo quienes con 4,25 puntos son quienes otorgan una mayor puntuación a este indicador (gráfico 588 tabla 919).

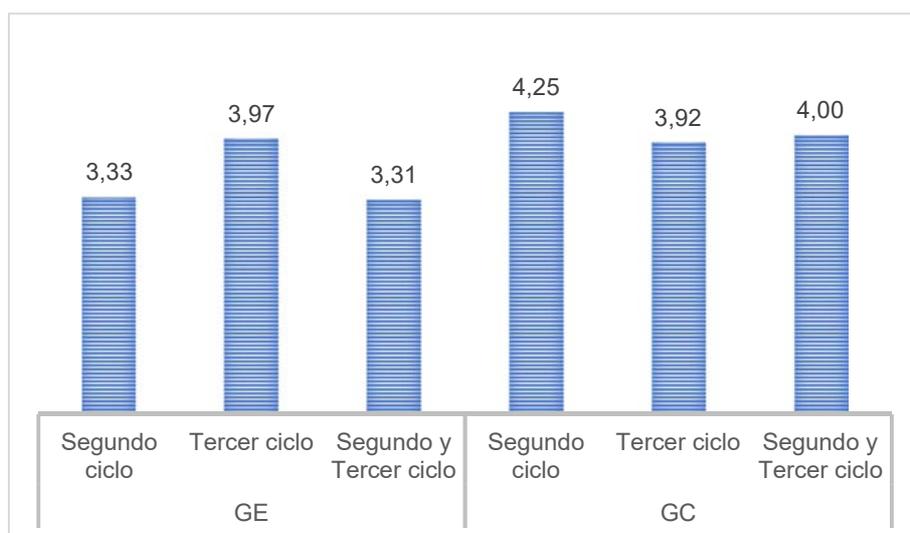


Gráfico 588. Media por ciclo. Existencia de un clima de confianza. Docentes GE y GC.

Tabla 919.

Media por ciclo. Existencia de un clima de confianza. Docentes GE y GC.

Informe

Existencia de un clima de confianza

GE_GC	CICLO	Media	N	Desviación estándar
GE	Segundo ciclo	3,333	6	,7071
	Tercer ciclo	3,967	5	,2739
	Segundo y Tercer ciclo	3,306	6	,3402
	Total	3,510	17	,5511
GC	Segundo ciclo	4,250	4	,3191
	Tercer ciclo	3,922	3	,6380
	Segundo y Tercer ciclo	4,000	3	,4410
	Total	4,077	10	,4369
Total	Segundo ciclo	3,700	10	,7320
	Tercer ciclo	3,950	8	,3996
	Segundo y Tercer ciclo	3,537	9	,4914
	Total	3,720	27	,5751

5.4.7 Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio.

Las respuestas a los ítems de este indicador se muestran seguidamente (gráficos 589 a 598 tablas 920 a 929).



Gráfico 589. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 1. Docentes GE y GC.

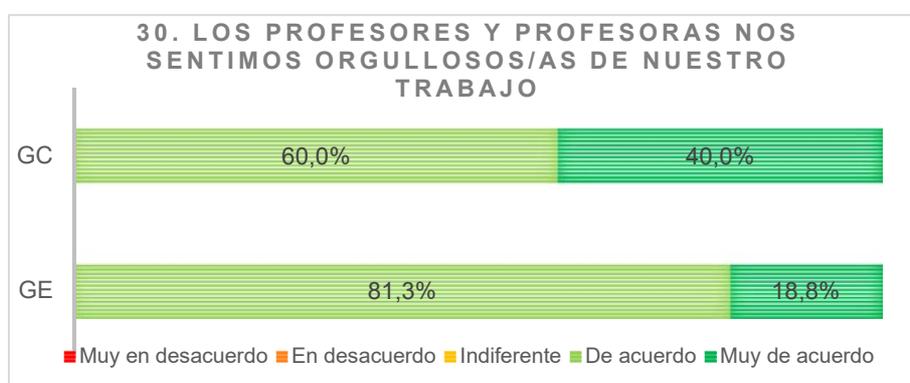


Gráfico 590. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 2. Docentes GE y GC.

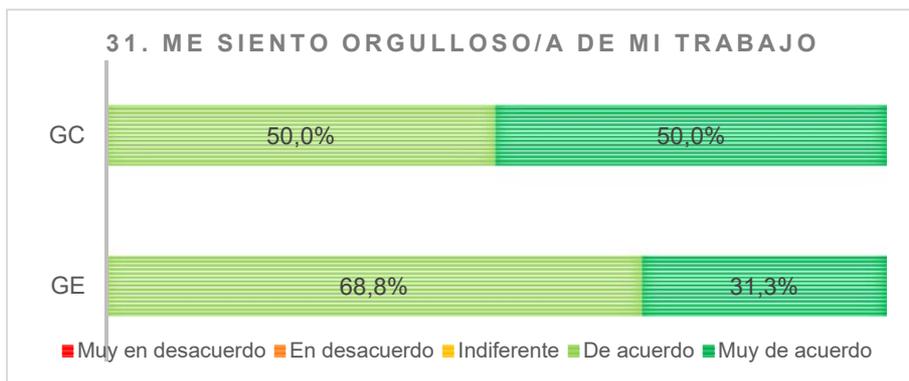


Gráfico 591. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 3. Docentes GE y GC.



Gráfico 592. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 4. Docentes GE y GC.

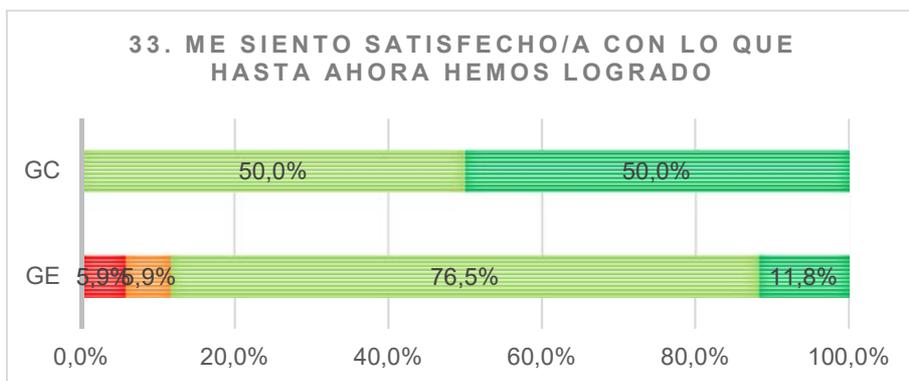


Gráfico 593. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 5. Docentes GE y GC.



Gráfico 594. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 6. Docentes GE y GC



Gráfico 595. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 7. Docentes GE y GC.

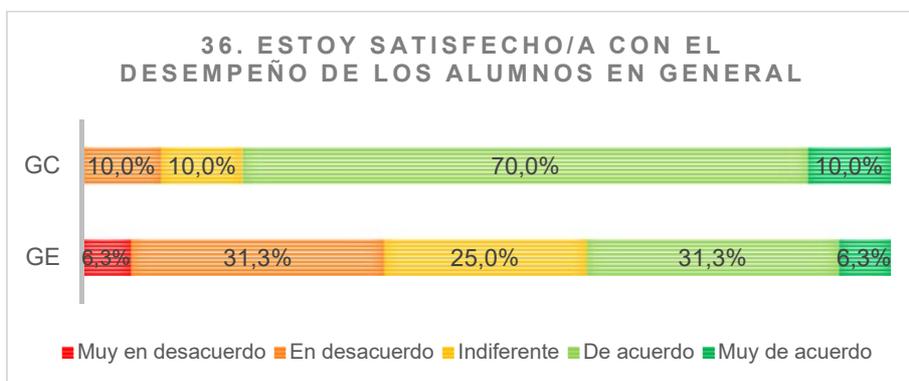


Gráfico 596. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 8. Docentes GE y GC.

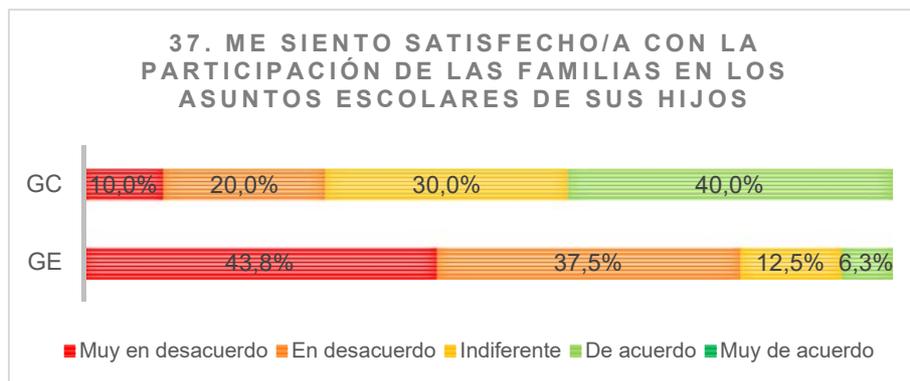


Gráfico 597. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 9. Docentes GE y GC.

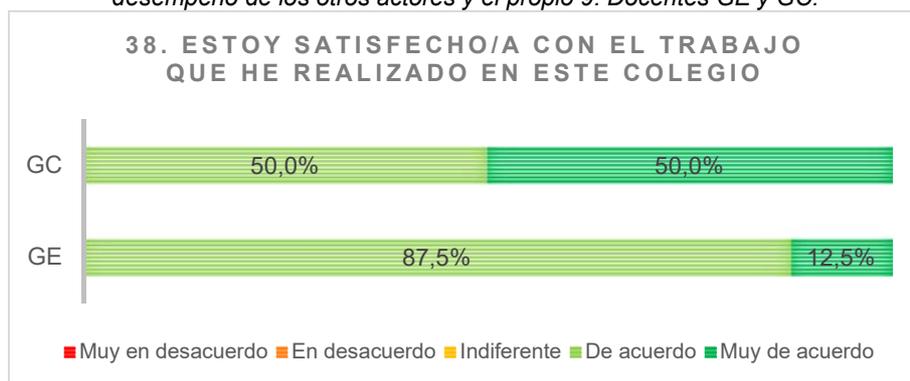


Gráfico 598. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 10. Docentes GE y GC.

Tabla 920.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 1. Docentes GE y GC.

29. El director se siente orgulloso/a de su trabajo

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Indiferente	2	11,8	11,8	11,8
		De acuerdo	10	58,8	58,8	70,6
		Muy de acuerdo	5	29,4	29,4	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Indiferente	1	10,0	10,0	10,0
		De acuerdo	5	50,0	50,0	60,0
		Muy de acuerdo	4	40,0	40,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 921.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 2. Docentes GE y GC.

30. Los profesores y profesoras nos sentimos orgullosos/as de nuestro trabajo

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	En desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		De acuerdo	13	76,5	76,5	82,4
		Muy de acuerdo	3	17,6	17,6	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	De acuerdo	6	60,0	60,0	60,0
		Muy de acuerdo	4	40,0	40,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 922.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 3. Docentes GE y GC.

31. Me siento orgulloso/a de mi trabajo

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	En desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		De acuerdo	11	64,7	64,7	70,6
		Muy de acuerdo	5	29,4	29,4	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	De acuerdo	5	50,0	50,0	50,0
		Muy de acuerdo	5	50,0	50,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 923.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 4. Docentes GE y GC.

32. Los profesores y profesoras nos sentimos muy identificados/as con nuestro trabajo

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	En desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		De acuerdo	11	64,7	64,7	70,6
		Muy de acuerdo	5	29,4	29,4	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	De acuerdo	5	50,0	50,0	50,0

Muy de acuerdo	5	50,0	50,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Tabla 924.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 5. Docentes GE y GC.

33. Me siento satisfecho/a con lo que hasta ahora hemos logrado

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		En desacuerdo	1	5,9	5,9	11,8
		De acuerdo	13	76,5	76,5	88,2
		Muy de acuerdo	2	11,8	11,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	De acuerdo	5	50,0	50,0	50,0
		Muy de acuerdo	5	50,0	50,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 925.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 6. Docentes GE y GC.

34. Me siento satisfecho/a con el trabajo que realiza el director/a

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Indiferente	1	5,9	5,9	5,9
		De acuerdo	10	58,8	58,8	64,7
		Muy de acuerdo	6	35,3	35,3	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	De acuerdo	4	40,0	40,0	40,0
		Muy de acuerdo	6	60,0	60,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 926.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 7. Docentes GE y GC.

35. Me siento satisfecho/a con el trabajo que desarrollan los profesores y profesoras en general

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
-------	--	--	------------	------------	-------------------	----------------------

GE	Válido	Indiferente	1	5,9	5,9	5,9
		De acuerdo	13	76,5	76,5	82,4
		Muy de acuerdo	3	17,6	17,6	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Indiferente	1	10,0	10,0	10,0
		De acuerdo	5	50,0	50,0	60,0
		Muy de acuerdo	4	40,0	40,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 927.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 8. Docentes GE y GC.

36. Estoy satisfecho/a con el desempeño de los alumnos en general

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		En desacuerdo	6	35,3	35,3	41,2
		Indiferente	4	23,5	23,5	64,7
		De acuerdo	5	29,4	29,4	94,1
		Muy de acuerdo	1	5,9	5,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	En desacuerdo	1	10,0	10,0	10,0
		Indiferente	1	10,0	10,0	20,0
		De acuerdo	7	70,0	70,0	90,0
		Muy de acuerdo	1	10,0	10,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 928.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 9. Docentes GE y GC.

37. Me siento satisfecho/a con la participación de las familias en los asuntos escolares de sus hijos

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	8	47,1	47,1	47,1
		En desacuerdo	6	35,3	35,3	82,4
		Indiferente	2	11,8	11,8	94,1
		De acuerdo	1	5,9	5,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	1	10,0	10,0	10,0

En desacuerdo	2	20,0	20,0	30,0
Indiferente	3	30,0	30,0	60,0
De acuerdo	4	40,0	40,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Tabla 929.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 10. Docentes GE y GC.

38. Estoy satisfecho/a con el trabajo que he realizado en este colegio

GE GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		De acuerdo	14	82,4	82,4	88,2
		Muy de acuerdo	2	11,8	11,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	De acuerdo	5	50,0	50,0	50,0
		Muy de acuerdo	5	50,0	50,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

El diagrama de cajas y bigotes (gráfico 599) muestra una variabilidad muy baja en el GE; de hecho, en apenas 0,8 puntos se concentran las puntuaciones de todos los docentes entre 3,4 y 4,2 si se exceptúan 3 valores atípicos: dos altos y uno extremo bajo. Por otro lado, destaca que en el GC la caja se sitúa mucho más alta, coincidiendo el percentil 25 con el límite superior de la distribución del GE en torno al 4,5.

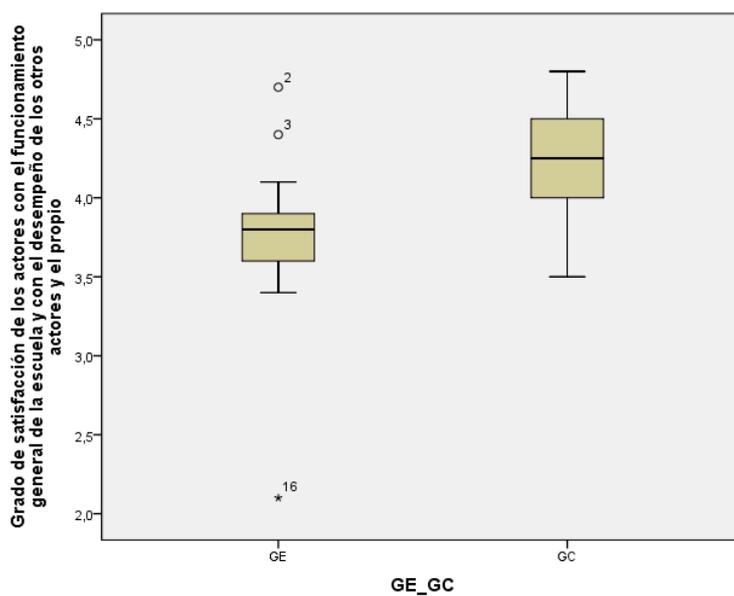


Gráfico 599. Diagrama de cajas y bigotes. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Docentes GE y GC.

En cuanto a las medias que se muestran en el gráfico 600, cabe señalar que, una vez más, es mayor el valor de la media del GC (tabla 930).

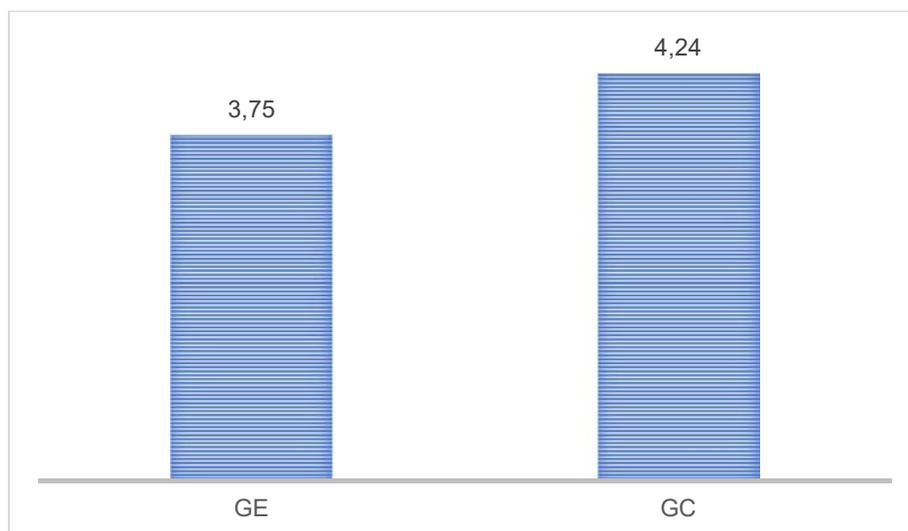


Gráfico 600. Media. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Docentes GE y GC.

Tabla 930.

Media. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Docentes GE y GC.

Informe

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio

GE_GC	Media	N	Desviación estándar
GE	3,747	17	,5387
GC	4,240	10	,4248
Total	3,930	27	,5541

Tras comprobar la normalidad y la homogeneidad de varianzas (tabla 931 y 932), se opta por llevar a cabo la prueba t de Student (tabla 933), que refleja que la diferencia de medias entre ambos grupos es estadísticamente significativa, es decir, aplicar AEE (GE) o no hacerlo (GC) es determinante en la medición del “Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio”. El valor de la d de Cohen es -0,985, lo que implica un efecto alto en la valoración del indicador.

Tabla 931.

Normalidad. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Docentes GE y GC.

	GE_GC	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio	GE	,840	17	,008
	GC	,941	8	,623

Tabla 932.

Homocedasticidad. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Docentes GE y GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

	Estadístico de			Sig.
	Levene	gl1	gl2	
Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio	0,001	1	25	,974

Tabla 933.

t de Student. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Docentes GE y GC.

	prueba t para la igualdad de medias						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio	-2,471	25	,021	-,4929	,1995	-,9039	-,0820

Los especialistas del GE puntúan más alto en este indicador, con una diferencia de 0,12 puntos respecto a los tutores. Las diferencias son de solo 0,06 puntos en el GC, siendo los tutores quienes puntúan de forma más elevada (gráfico 601 tabla 934).

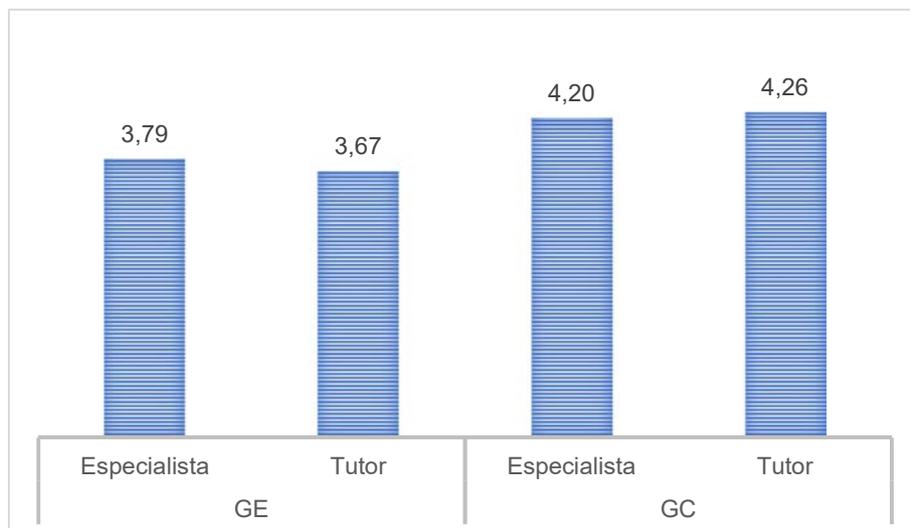


Gráfico 601. Media tutor/especialista. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Docentes GE y GC.

Tabla 934.

Media tutor/especialista. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Docentes GE y GC.

Informe

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio

GE_GC	ESPECIALISTA o TUTOR	Media	N	Desviación estándar
GE	Especialista	3,791	11	,3754
	Tutor	3,667	6	,7967
	Total	3,747	17	,5387
GC	Especialista	4,200	3	,5292
	Tutor	4,257	7	,4198
	Total	4,240	10	,4248
Total	Especialista	3,879	14	,4264
	Tutor	3,985	13	,6681
	Total	3,930	27	,5476

Al valorar este indicador, los docentes de 3º ciclo de ambos grupos puntúan de forma muy similar, si bien es cierto que en el GE son quienes otorgan la valoración más alta, mientras que en GC son los que valoran más bajo este indicador. Las mayores diferencias se encuentran en los docentes del 2º ciclo, dado que en el GE son quienes más bajo puntúan, con 3,60 puntos, mientras

que en el GC son quienes más alto lo hacen, con 4,38 puntos (gráfico 602 tabla 935).

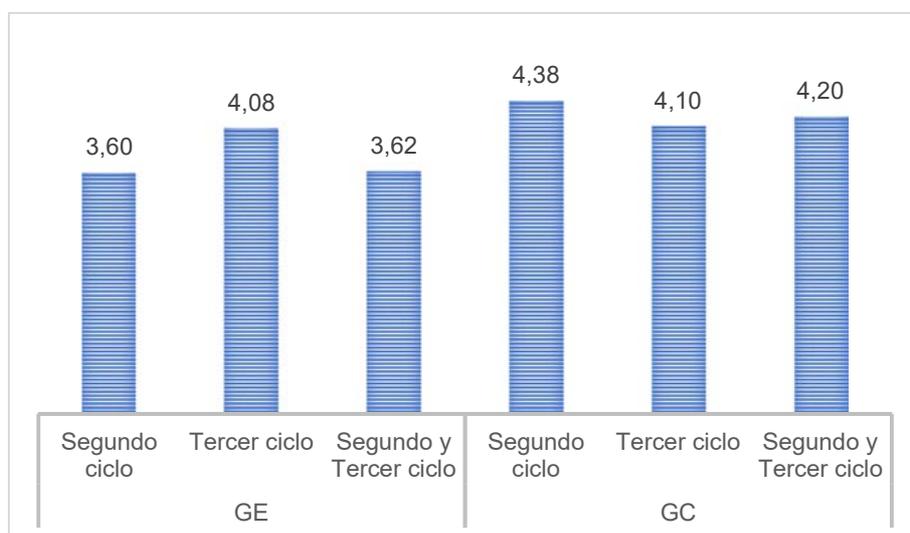


Gráfico 602. Media por ciclo. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Docentes GE y GC.

Tabla 935.

Media por ciclo. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Docentes GE y GC.

Informe

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio

GE_GC	CICLO	Media	N	Desviación estándar
GE	Segundo ciclo	3,600	6	,7925
	Tercer ciclo	4,080	5	,3633
	Segundo y Tercer ciclo	3,617	6	,1941
	Total	3,747	17	,5387
GC	Segundo ciclo	4,375	4	,3500
	Tercer ciclo	4,100	3	,5292
	Segundo y Tercer ciclo	4,200	3	,5292
	Total	4,240	10	,4248
Total	Segundo ciclo	3,910	10	,7415
	Tercer ciclo	4,088	8	,3944
	Segundo y Tercer ciclo	3,811	9	,4226
	Total	3,930	27	,5476

5.4.8 Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado.

Las valoraciones al respecto de las expectativas y los logros se muestran seguidamente (gráficos 603 a 608 tablas 936 a 941). No hay voluntariado en el GC, por lo que esta pregunta se obvia en el análisis posterior del indicador. En el GE, donde sí participan regularmente los voluntarios/as, la valoración negativa roza el 17,6% y la indiferencia roza el 30%.



Gráfico 603. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 1. Docentes GE y GC.



Gráfico 604. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 2. Docentes GE y GC.



Gráfico 605. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 3. Docentes GE y GC.

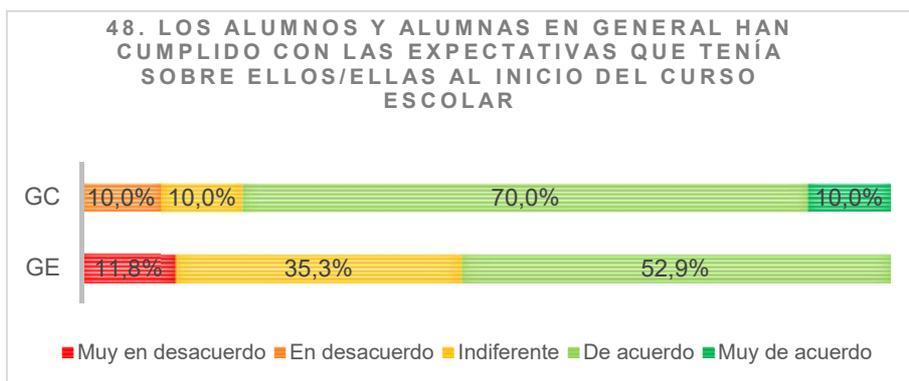


Gráfico 606. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 4. Docentes GE y GC.

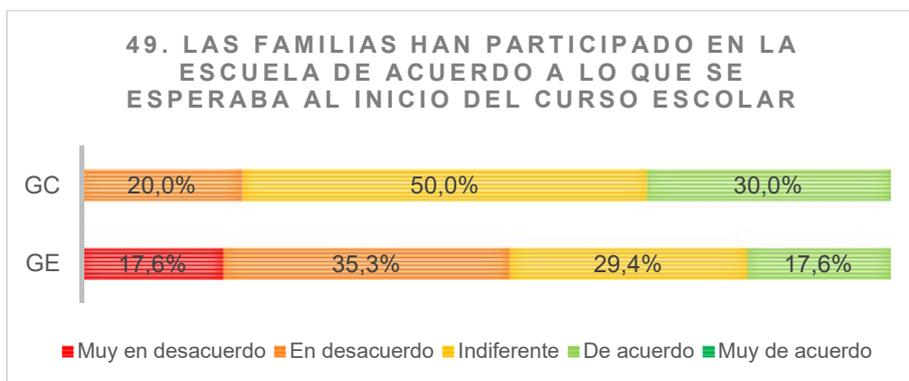


Gráfico 607. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 5. Docentes GE y GC.

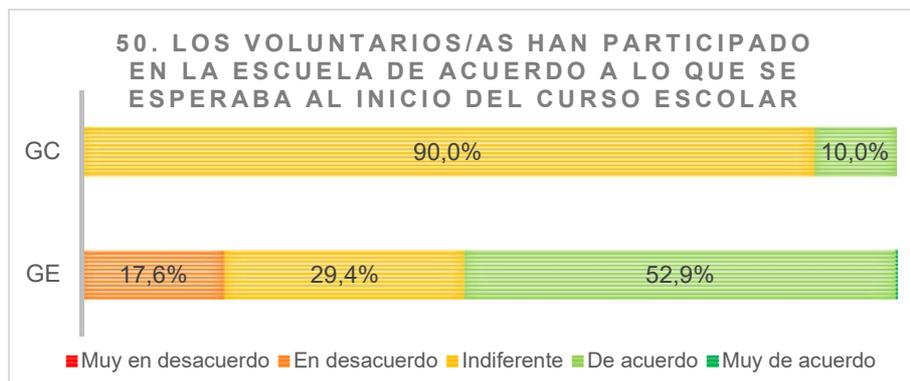


Gráfico 608. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 6. Docentes GE y GC.

Tabla 936.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 1. Docentes GE y GC.

45. Se han dado los resultados que yo esperaba al inicio del curso escolar

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	En desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		Indiferente	6	35,3	35,3	41,2
		De acuerdo	10	58,8	58,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	En desacuerdo	1	10,0	10,0	10,0
		Indiferente	2	20,0	20,0	30,0
		De acuerdo	6	60,0	60,0	90,0
		Muy de acuerdo	1	10,0	10,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 937.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 2. Docentes GE y GC.

46. El director/a ha cumplido con las expectativas que tenía sobre él/ella al inicio del curso escolar

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	En desacuerdo	2	11,8	11,8	11,8
		Indiferente	3	17,6	17,6	29,4
		De acuerdo	9	52,9	52,9	82,4
		Muy de acuerdo	3	17,6	17,6	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Indiferente	1	10,0	10,0	10,0

	De acuerdo	3	30,0	30,0	40,0
	Muy de acuerdo	6	60,0	60,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Tabla 938.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 3. Docentes GE y GC.

47. Los profesores y profesoras han cumplido con las expectativas que tenía sobre ellos/as al inicio del curso escolar

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Indiferente	4	23,5	23,5	23,5
		De acuerdo	13	76,5	76,5	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Indiferente	1	10,0	10,0	10,0
		De acuerdo	6	60,0	60,0	70,0
		Muy de acuerdo	3	30,0	30,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 939.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 4. Docentes GE y GC.

48. Los alumnos y alumnas en general han cumplido con las expectativas que tenía sobre ellos/ellas al inicio del curso escolar

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	2	11,8	11,8	11,8
		Indiferente	6	35,3	35,3	47,1
		De acuerdo	9	52,9	52,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	En desacuerdo	1	10,0	10,0	10,0
		Indiferente	1	10,0	10,0	20,0
		De acuerdo	7	70,0	70,0	90,0
		Muy de acuerdo	1	10,0	10,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 940.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 5. Docentes GE y GC.

49. Las familias han participado en la escuela de acuerdo a lo que se esperaba al inicio del curso escolar

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	3	17,6	17,6	17,6
		En desacuerdo	6	35,3	35,3	52,9
		Indiferente	5	29,4	29,4	82,4
		De acuerdo	3	17,6	17,6	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	En desacuerdo	2	20,0	20,0	20,0
		Indiferente	5	50,0	50,0	70,0
		De acuerdo	3	30,0	30,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 941.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 6. Docentes GE y GC.

50. Los voluntarios/as han participado en la escuela de acuerdo a lo que se esperaba al inicio del curso escolar

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	En desacuerdo	3	17,6	17,6	17,6
		Indiferente	5	29,4	29,4	47,1
		De acuerdo	9	52,9	52,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Indiferente	9	90,0	90,0	90,0
		De acuerdo	1	10,0	10,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Se observa en el diagrama de cajas y bigotes que se presenta seguidamente (gráfico 609) que la dispersión es mayor en el GC, dado que se aprecia un mayor rango. El rango es menor en el GE y, además, su valor máximo coincide con la mediana del GC, de tal manera que el 50% de los docentes del GC supera el 4, mientras que nadie del GE otorga dicha puntuación.

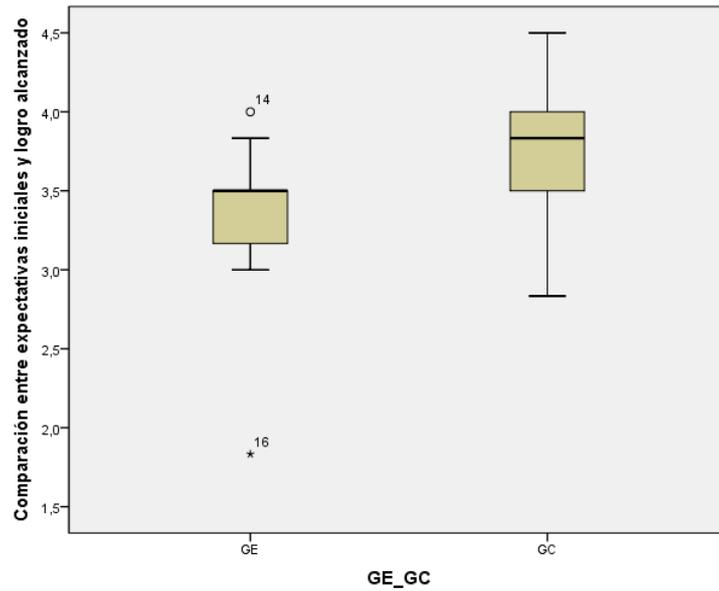


Gráfico 609. Diagrama de cajas y bigotes. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Docentes GE y GC.

Las medias no son especialmente altas en este indicador. El valor es mayor en el GC que en el GE (gráfico 610 tabla 942).

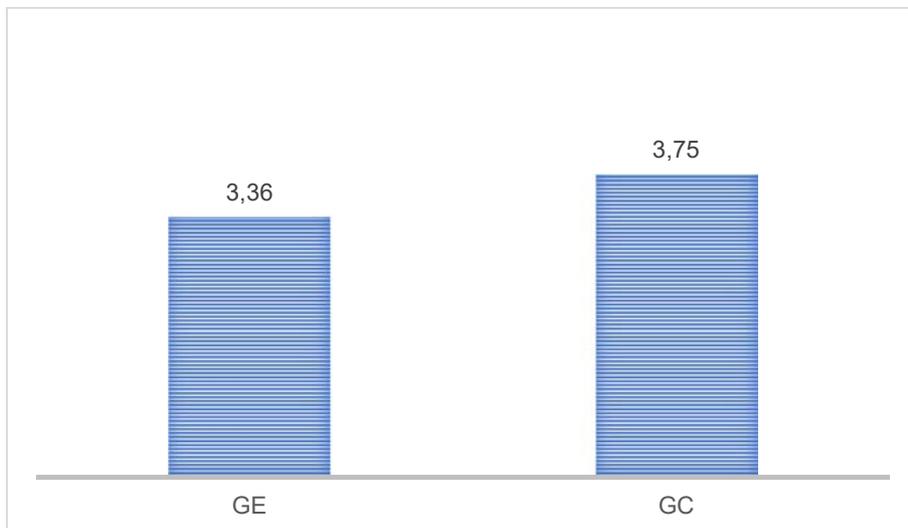


Gráfico 610. Media. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Docentes GE y GC.

Tabla 942.

Media. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Docentes GE y GC.

Informe

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado

GE_GC	Media	N	Desviación estándar
GE	3,363	17	,4686
GC	3,747	10	,4456
Total	3,505	27	,4894

Se procede a comprobar si esta diferencia de medias es estadísticamente significativa. Para ello, y dado que hay normalidad y homocedasticidad (tablas 943 y 944), se procede con la prueba t de Student (tabla 945), cuyo valor de significación $0,047 < 0,05$, determina que, efectivamente, sí lo es. Es decir, la valoración del GC sobre el cumplimiento de las expectativas iniciales es significativamente mayor en el GC que no aplica AEE que en el GE, que sí las pone en práctica. Por el elevado valor de la D de Cohen (-0,834) se concluye que el efecto de pertenecer a uno u otro grupo de estudio es fuerte en la valoración de este indicador.

Tabla 943.

Normalidad. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Docentes GE y GC.

	GE_GC	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado	GE	,192	17	,095
	GC	,956	8	,767

Tabla 944.

Homocedasticidad. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Docentes GE y GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

	Se basa en la media	Estadístico de			Sig.
		Levene	gl1	gl2	
Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado		,014	1	25	,906

Tabla 945.

t de Student. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Docentes GE y GC.

		prueba t para la igualdad de medias					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado	Se asumen varianzas iguales	-2,092	25	,047	-,3839	,1835	-,7618	-,0060

En relación con el cumplimiento de las expectativas (gráfico 611 tabla 946), los especialistas de ambos grupos son quienes más alto puntúan. No obstante, las valoraciones no son elevadas en ninguno de los grupos, dado que no alcanzan el valor 4 (correspondiente a la opción “De acuerdo”).

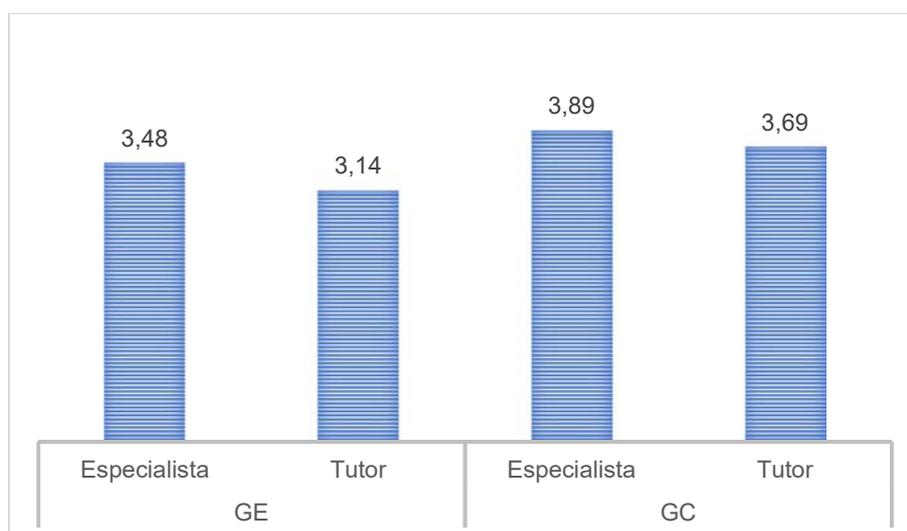


Gráfico 611. Media tutor/especialista. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Docentes GE y GC.

Tabla 946.

Media tutor/especialista. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Docentes GE y GC.

Informe

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado

GE_GC	ESPECIALISTA o TUTOR	Media	N	Desviación estándar
GE	Especialista	3,485	11	,2167
	Tutor	3,139	6	,7182
	Total	3,363	17	,4686
GC	Especialista	3,889	3	,5853
	Tutor	3,686	7	,4113
	Total	3,747	10	,4456
Total	Especialista	3,571	14	,3441
	Tutor	3,433	13	,6164
	Total	3,505	27	,4894

Sucede lo mismo en la valoración dada por los docentes de los distintos ciclos: en ningún caso se alcanza la puntuación 4. Los docentes de 2º ciclo del GE son quienes otorgan la más baja puntuación, mientras que en el GC son los docentes de 3º ciclo (gráfico 612 tabla 948).

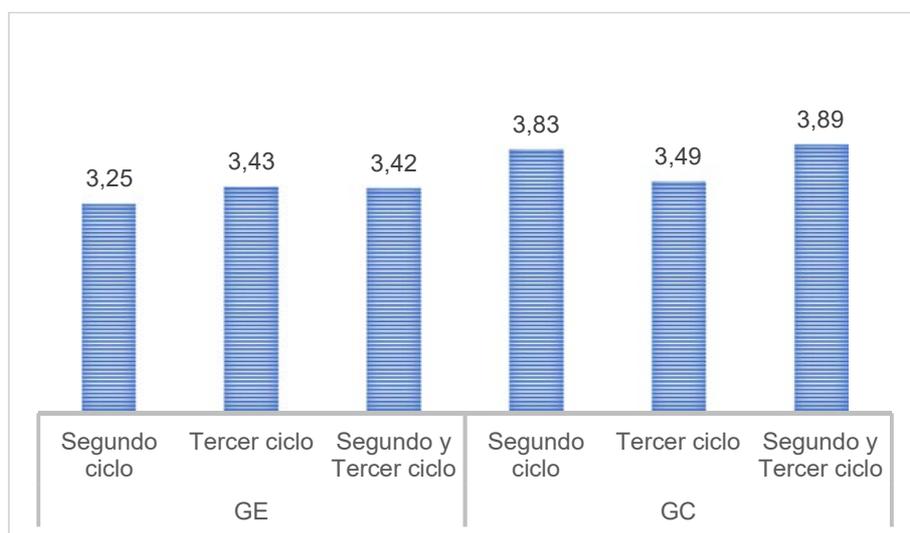


Gráfico 612. Media por ciclo. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Docentes GE y GC.

Tabla 947.

Media por ciclo. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Docentes GE y GC.

Informe

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado

GE_GC	CICLO	Media	N	Desviación estándar
GE	Segundo ciclo	3,250	6	,7435
	Tercer ciclo	3,433	5	,2789
	Segundo y Tercer ciclo	3,417	6	,2528
	Total	3,363	17	,4686
GC	Segundo ciclo	3,833	4	,2357
	Tercer ciclo	3,489	3	,5680
	Segundo y Tercer ciclo	3,889	3	,5853
	Total	3,747	10	,4456
Total	Segundo ciclo	3,483	10	,6453
	Tercer ciclo	3,454	8	,3707
	Segundo y Tercer ciclo	3,574	9	,4258
	Total	3,505	27	,4894

5.4.9 Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño.

Se muestran seguidamente las valoraciones otorgadas por los docentes en este indicador (gráficos 613 a 618 tablas 948 a 953).

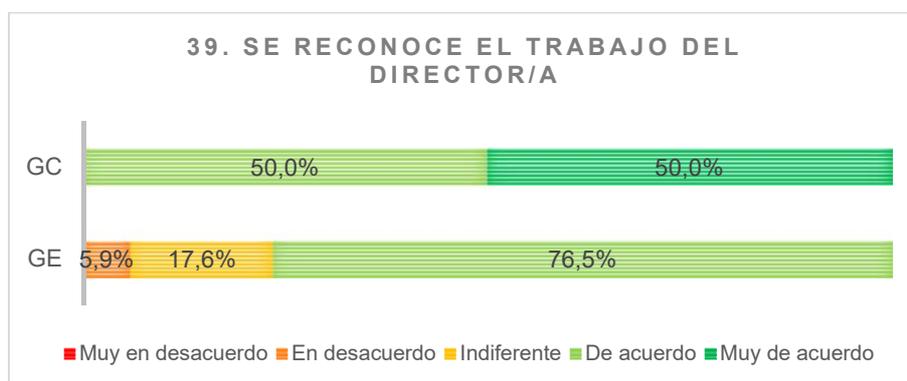


Gráfico 613. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 1. Docentes GE y GC.



Gráfico 614. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 2. Docentes GE y GC.

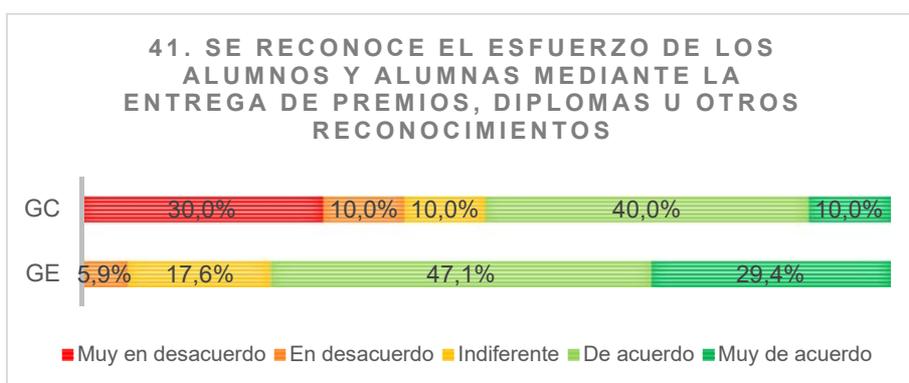


Gráfico 615. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 3. Docentes GE y GC.

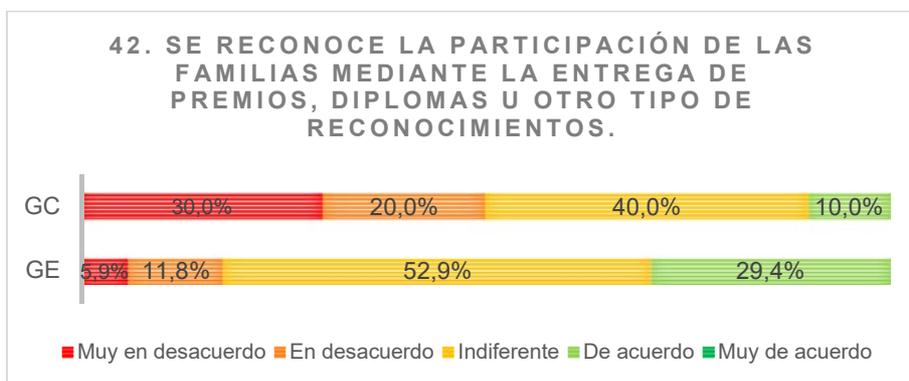


Gráfico 616. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 4. Docentes GE y GC.

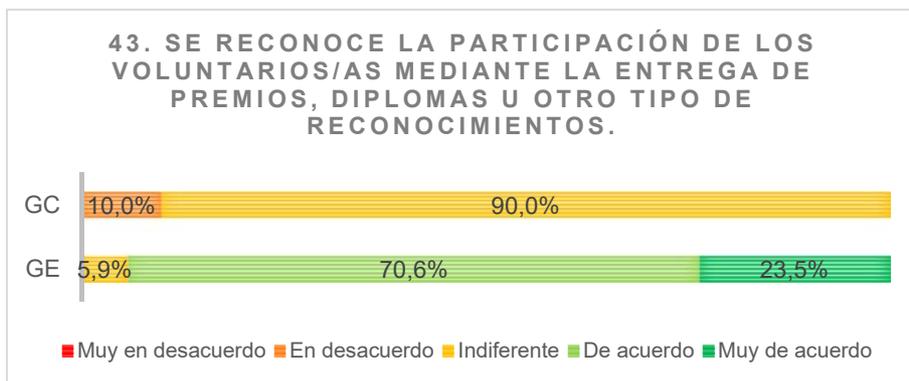


Gráfico 617. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 5. Docentes GE y GC.



Gráfico 618. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 6. Docentes GE y GC.

Tabla 948.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 1. Docentes GE y GC.

39. Se reconoce el trabajo del director/a

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	En desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		Indiferente	3	17,6	17,6	23,5
		De acuerdo	13	76,5	76,5	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	De acuerdo	5	50,0	50,0	50,0
		Muy de acuerdo	5	50,0	50,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 949.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 2. Docentes GE y GC.

40. Se reconoce la labor de los profesores y profesoras mediante estímulos por su desempeño

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	En desacuerdo	4	23,5	23,5	23,5
		Indiferente	6	35,3	35,3	58,8
		De acuerdo	6	35,3	35,3	94,1
		Muy de acuerdo	1	5,9	5,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	En desacuerdo	1	10,0	10,0	10,0
		Indiferente	3	30,0	30,0	40,0
		De acuerdo	5	50,0	50,0	90,0
		Muy de acuerdo	1	10,0	10,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 950.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 3. Docentes GE y GC.

41. Se reconoce el esfuerzo de los alumnos y alumnas mediante la entrega de premios, diplomas u otros reconocimientos

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	En desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		Indiferente	3	17,6	17,6	23,5
		De acuerdo	8	47,1	47,1	70,6
		Muy de acuerdo	5	29,4	29,4	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	3	30,0	30,0	30,0
		En desacuerdo	1	10,0	10,0	40,0
		Indiferente	1	10,0	10,0	50,0
		De acuerdo	4	40,0	40,0	90,0
		Muy de acuerdo	1	10,0	10,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 951.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 4. Docentes GE y GC.

42. Se reconoce la participación de las familias mediante la entrega de premios, diplomas u otro tipo de reconocimientos.

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		En desacuerdo	2	11,8	11,8	17,6
		Indiferente	9	52,9	52,9	70,6
		De acuerdo	5	29,4	29,4	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	3	30,0	30,0	30,0
		En desacuerdo	2	20,0	20,0	50,0
		Indiferente	4	40,0	40,0	90,0
		De acuerdo	1	10,0	10,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 952.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 5. Docentes GE y GC.

43. Se reconoce la participación de los voluntarios/as mediante la entrega de premios, diplomas u otro tipo de reconocimientos.

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Indiferente	1	5,9	5,9	5,9
		De acuerdo	12	70,6	70,6	76,5
		Muy de acuerdo	4	23,5	23,5	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	En desacuerdo	1	10,0	10,0	10,0
		Indiferente	9	90,0	90,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 953.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 6. Docentes GE y GC.

44. He obtenido reconocimientos por mi labor como profesor/a

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		En desacuerdo	2	11,8	11,8	17,6
		Indiferente	4	23,5	23,5	41,2

		De acuerdo	9	52,9	52,9	94,1
		Muy de acuerdo	1	5,9	5,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	Muy en desacuerdo	1	10,0	10,0	10,0
		En desacuerdo	2	20,0	20,0	30,0
		Indiferente	4	40,0	40,0	70,0
		De acuerdo	2	20,0	20,0	90,0
		Muy de acuerdo	1	10,0	10,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Se han excluido los ítems 39 y 40, debido a que presentan una baja correlación con el resto de ítems del presente indicador, que muestra un comportamiento diferente a lo que se había analizado en otros indicadores, tal y como se muestra en el diagrama de cajas y bigotes que se presenta seguidamente (gráfico 619). Normalmente la mayor concentración de valores altos se daba en el GC mientras que en este caso el valor de la mediana del GE supera a la del GC y además el tamaño de la caja es mayor en este grupo.

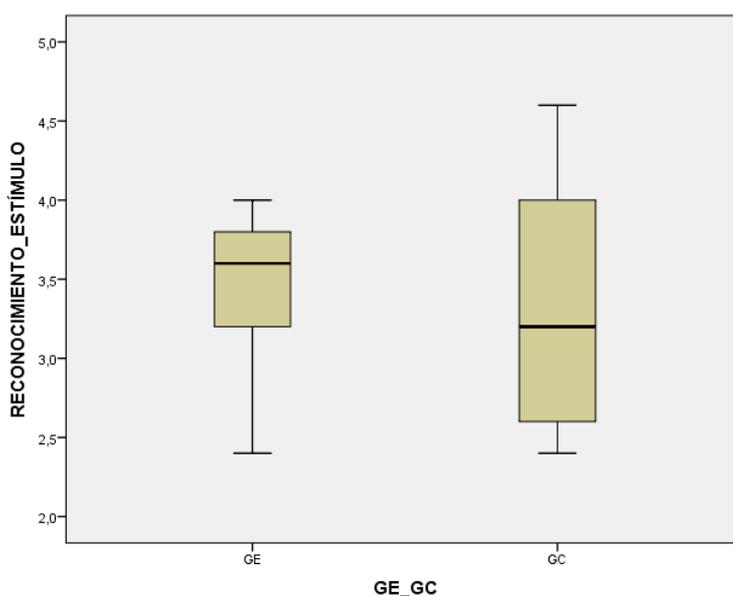


Gráfico 619. Diagrama de cajas y bigotes. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Docentes GE y GC.

Así pues, la media es superior en el GE, como se muestra en el gráfico 620 (tabla 954).



Gráfico 620. Media. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Docentes GE y GC.

Tabla 954.

Media. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Docentes GE y GC.

Informe

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño

GE_GC	Media	N	Desviación estándar
GE	3,662	17	,4755
GC	2,825	10	,8584
Total	3,352	27	,7508

Es necesario comprobar si esa diferencia en el valor de las medias es estadísticamente significativa. Hay normalidad en el GC pero no en el experimental y dado que tampoco hay homogeneidad de varianzas (tablas 955 y 956), se procede con el contraste de medias no paramétrico U de Mann-Whitney (tabla 957). El nivel de significación encontrado supera al error máximo permitido, de tal forma que las diferencias no son estadísticamente significativas.

Es decir, la mayor puntuación media del profesorado del GE no es significativa al medir el reconocimiento que en dichos centros se hace a la labor de los distintos actores. El efecto de pertenecer al GE, que aplica AEE, o al GC, que no lo hace es fuerte al valorar el “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño”, como se concluye al observar el elevado valor de la *d* de Cohen (1,307).

Tabla 955.

Normalidad. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Docentes GE y GC.

Pruebas de normalidad

	GE_GC	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
RECONOCIMIENTO	GE	,212	17	,041	,837	17	,007
	GC	,186	8	,200*	,916	8	,398

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Tabla 956.

Homocedasticidad. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Docentes GE y GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

RECONOCIMIENTO	Se basa en la media	Estadístico de			Sig.
		Levene	gl1	gl2	
		18,109	1	25	,000

Tabla 957.

U de Mann-Whitney. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Docentes GE y GC.

Estadísticos de prueba^a

	Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño
U de Mann-Whitney	35,000
W de Wilcoxon	90,000

Z	-1,148
Sig. asintótica (bilateral)	,251
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,280 ^b

a. Variable de agrupación: VAR00001

b. No corregido para empates.

Los especialistas de ambos grupos puntúan de forma muy similar, mientras destaca la baja puntuación otorgada por los tutores del GC, que no alcanzan el valor 3, mostrando así su disconformidad con el reconocimiento y estímulo que se da a los distintos miembros de la comunidad educativa de sus colegios por la labor realizada (gráfico 621 tabla 958).

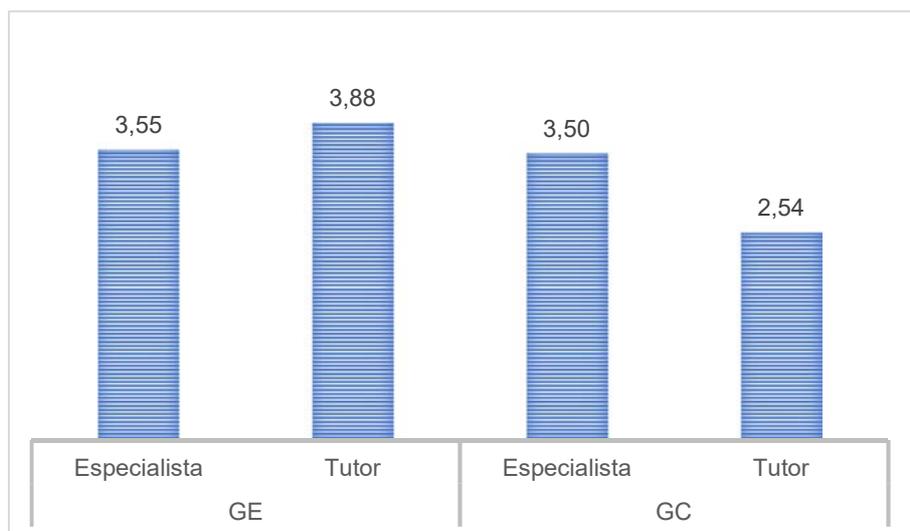


Gráfico 621. Media tutor/especialista. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Docentes GE y GC.

Tabla 958.

Media tutor/especialista. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Docentes GE y GC.

Informe

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño

GE	GC	ESPECIALISTA o TUTOR	Media	N	Desviación estándar
----	----	----------------------	-------	---	---------------------

GE	Especialista	3,545	11	,5456
	Tutor	3,875	6	,2092
	Total	3,662	17	,4755
GC	Especialista	3,500	3	,2500
	Tutor	2,536	7	,8712
	Total	2,825	10	,8584
Total	Especialista	3,536	14	,4889
	Tutor	3,154	13	,9384
	Total	3,352	27	,7508

En las valoraciones del GE acerca del “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño” apenas hay 8 centésimas de diferencia (gráfico 622 tabla 959). En el GC cabe señalar la baja puntuación otorgada al indicador por los docentes de todos los ciclos, de forma destaca por los docentes de 3º ciclo, que puntúan de forma cercana al 2.

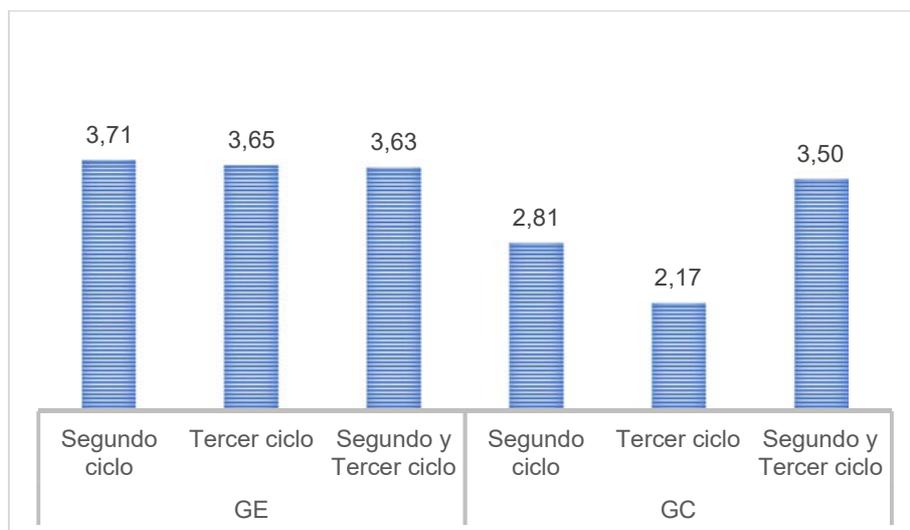


Gráfico 622. Media por ciclo. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Docentes GE y GC.

Tabla 959.

Media por ciclo. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Docentes GE y GC.

Informe

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño

GE_GC	CICLO	Media	N	Desviación estándar
GE	Segundo ciclo	3,708	6	,2458
	Tercer ciclo	3,650	5	,4183

	Segundo y Tercer ciclo	3,625	6	,7202
	Total	3,662	17	,4755
GC	Segundo ciclo	2,813	4	,9437
	Tercer ciclo	2,167	3	,7638
	Segundo y Tercer ciclo	3,500	3	,2500
	Total	2,825	10	,8584
Total	Segundo ciclo	3,350	10	,7379
	Tercer ciclo	3,094	8	,9252
	Segundo y Tercer ciclo	3,583	9	,5863
	Total	3,352	27	,7508

5.4.10 Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar.

Se muestran seguidamente las respuestas a los dos ítems que versan sobre motivación y compromiso (gráficos 623 y 624 tablas 960 y 961).



Gráfico 623. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 1. Docentes GE y GC.

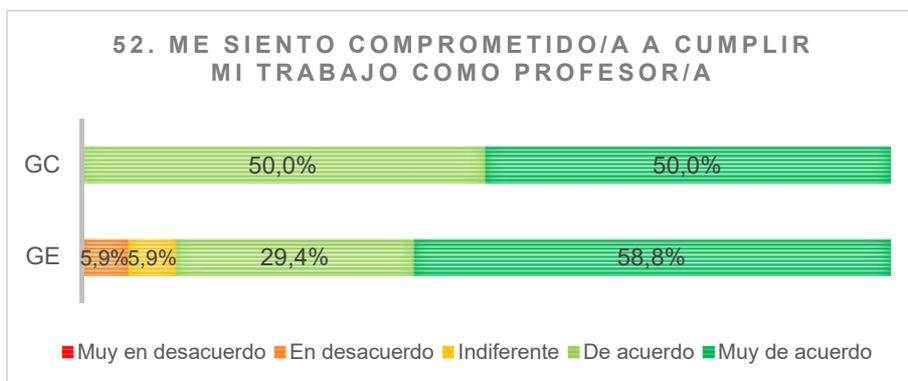


Gráfico 624. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 2. Docentes GE y GC.

Tabla 960.

Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 1. Docentes GE y GC.

51. Estoy motivado/a para realizar mis funciones como profesor/a

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	En desacuerdo	2	11,8	11,8	11,8
		Indiferente	2	11,8	11,8	23,5
		De acuerdo	6	35,3	35,3	58,8
		Muy de acuerdo	7	41,2	41,2	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	De acuerdo	5	50,0	50,0	50,0
		Muy de acuerdo	5	50,0	50,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Tabla 961.

Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 2. Docentes GE y GC.

52. Me siento comprometido/a a cumplir mi trabajo como profesor/a

GE_GC			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE	Válido	En desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		Indiferente	1	5,9	5,9	11,8
		De acuerdo	5	29,4	29,4	41,2
		Muy de acuerdo	10	58,8	58,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
GC	Válido	De acuerdo	5	50,0	50,0	50,0
		Muy de acuerdo	5	50,0	50,0	100,0
		Total	10	100,0	100,0	

Ambas distribuciones son similares, dado que en los dos grupos el tamaño de las cajas es igual. Así mismo, coincide el valor mediana del GE y GC en 4,5 puntos y también en ambos grupos coinciden el valor máximo y el percentil 75, de tal forma que un 25% de los docentes de cada grupo han puntuado con un 5 de media. Los parámetros valor mínimo y percentil 25 toman el mismo valor (4)

en el GC, tal y como muestra seguidamente el diagrama de cajas y bigotes (gráfico 625).

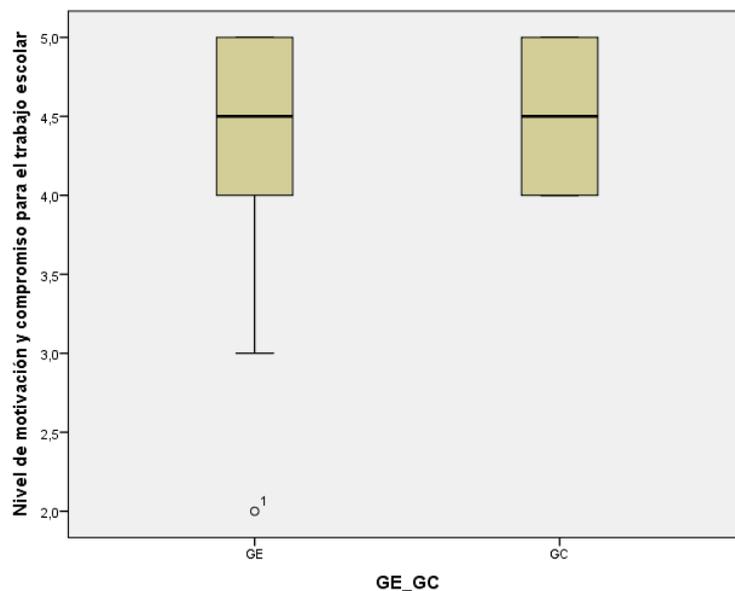


Gráfico 625. Diagrama de cajas y bigotes. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Docentes GE y GC.

La media es alta en ambos grupos, siendo mayor en el GC, de tal forma que los maestros/as se muestran positivos en su motivación y compromiso docente (gráfico 626 tabla 962).

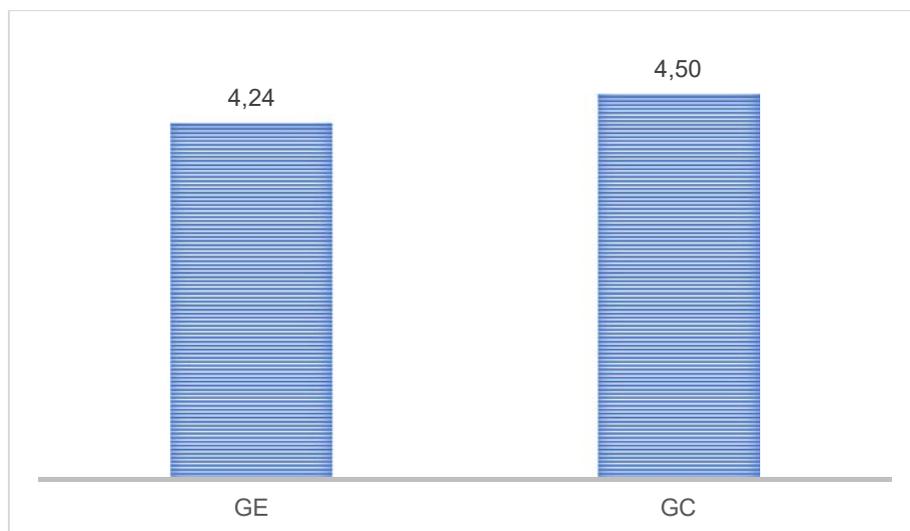


Gráfico 626. Media. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Docentes GE y GC.

Tabla 962.

Media. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Docentes GE y GC.

Informe

Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar

GE_GC	Media	N	Desviación estándar
GE	4,235	17	,8681
GC	4,500	10	,5270
Total	4,333	27	,7596

Tras comprobar la normalidad y la homocedasticidad (tablas 963 y 964), se procede con la t de Student (tabla 965). El nivel de significación 0,392, indica que la mayor puntuación del GC en este indicador no es estadísticamente significativas. El valor de la d de Cohen (-0,347) muestra que el hecho de pertenecer a uno u otro grupo e implementar o no las AEE tiene un efecto moderadamente bajo en la valoración de este indicador.

Tabla 963.

Normalidad. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Docentes GE y GC.

Pruebas de normalidad

	GE_GC	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar	GE	,223	17	,025	,838	17	,007
	GC	,391	8	,001	,641	8	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Tabla 964.

Homocedasticidad. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Docentes GE y GC.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar	Se basa en la media	1,482	1	25	,235

Tabla 965.

t de Student. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Docentes GE y GC.

prueba t para la igualdad de medias							
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar	-,870	25	,392	-,2647	,3041	-,8911	,3616

Contrariamente a lo que sucedía en el indicador anterior, en éste, referido al “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar”, los tutores puntúan de forma elevada. Los especialistas de ambos grupos lo hacen de forma más baja, si bien superan los 4,10 puntos (gráfico 627 tabla 966).

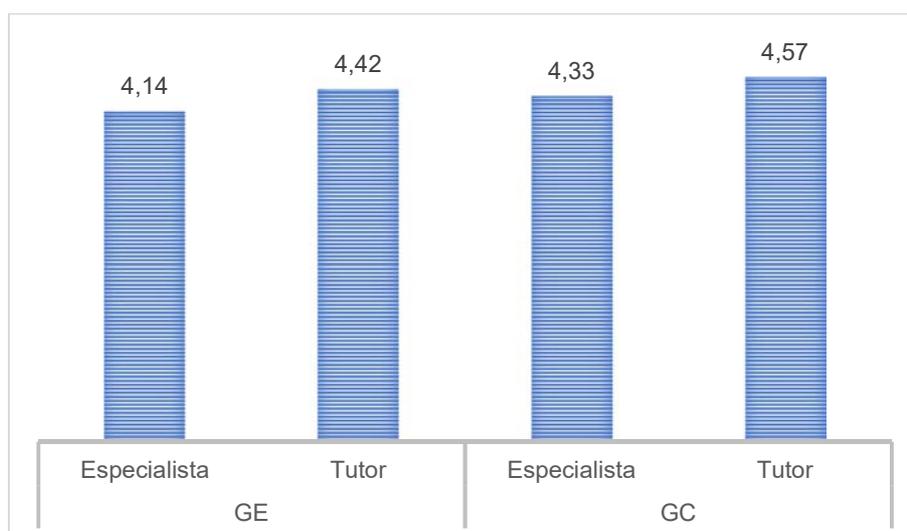


Gráfico 627. Media tutor/especialista. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Docentes GE y GC.

Tabla 966.

Media tutor/especialista. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Docentes GE y GC.

Informe

Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar

GE_GC	ESPECIALISTA o TUTOR	Media	N	Desviación estándar
GE	Especialista	4,136	11	,9244
	Tutor	4,417	6	,8010
	Total	4,235	17	,8681
GC	Especialista	4,333	3	,5774
	Tutor	4,571	7	,5345
	Total	4,500	10	,5270
Total	Especialista	4,179	14	,8460
	Tutor	4,500	13	,6455
	Total	4,333	27	,7596

En la subdivisión entre ciclos (gráfico 628 tabla 967), cabe destacar la elevada puntuación de los docentes de 3º ciclo de GE, y de los docentes de 2º ciclo de GC, con 4,80 y 4,75 puntos respectivamente. La valoración más baja al respecto de la motivación y compromiso para el trabajo escolar la otorgan los maestros del GE que imparten docencia en ambos ciclos.

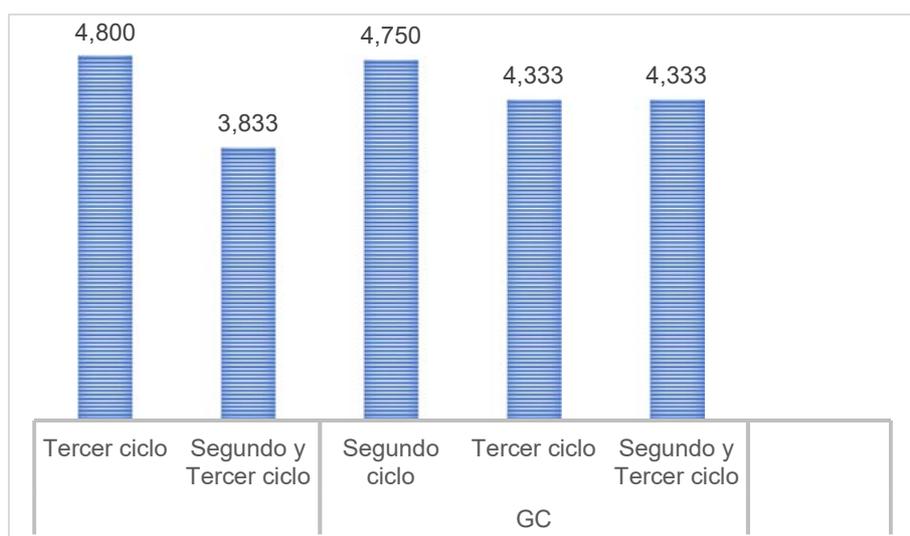


Gráfico 628. Media por ciclo. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Docentes GE y GC.

Tabla 967.

Media por ciclo. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Docentes GE y GC.

Informe

Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar

GE_GC	CICLO	Media	N	Desviación estándar
GE	Segundo ciclo	4,167	6	,6831
	Tercer ciclo	4,800	5	,4472
	Segundo y Tercer ciclo	3,833	6	1,1255
	Total	4,235	17	,8681
GC	Segundo ciclo	4,750	4	,5000
	Tercer ciclo	4,333	3	,5774
	Segundo y Tercer ciclo	4,333	3	,5774
	Total	4,500	10	,5270
Total	Segundo ciclo	4,400	10	,6583
	Tercer ciclo	4,625	8	,5175
	Segundo y Tercer ciclo	4,000	9	,9682
	Total	4,333	27	,7596

5.4.11 Modelo lineal mixto.

Antes de concluir el presente estudio cabe destacar que para responder si las diferencias observadas en las puntuaciones medias en referencia a especialista/tutor y a ciclo son significativas, se procede con el MLM en los distintos indicadores. El nivel de significación obtenido en todos ellos, superior a 0,05, permite concluir que la diferencia de medias encontrada en cada uno de ellos no es significativa, es decir, el hecho de ser tutor o especialista o el ciclo en el que los docentes imparten clase no tiene influencia en la valoración de los indicadores estudiados (tablas x a x).

Tabla 968.

MLM tutor/especialista. Forma de resolución de conflictos. Docentes GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	25	407,408	,000
ESPECIALISTA_TUTOR	1	25	,022	,883

a. Variable dependiente: Forma de resolución de conflictos.

Tabla 969.

MLM por ciclo. Forma de resolución de conflictos. Docentes GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	24	427,443	,000
CICLO	2	24	1,069	,359

a. Variable dependiente: Forma de resolución de conflictos.

Tabla 970.

MLM tutor/especialista. Dinámica de la relación entre los actores. Docentes GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	25	1095,405	,000
ESPECIALISTA_TUTOR	1	25	,638	,432

a. Variable dependiente: Dinámica de la relación entre los actores.

Tabla 971.

MLM por ciclo. Dinámica de la relación entre los actores. Docentes GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	24	1056,212	,000
CICLO	2	24	,407	,670

a. Variable dependiente: Dinámica de la relación entre los actores.

Tabla 972.

MLM tutor/especialista. Existencia de canales de comunicación. Docentes GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	25	1193,759	,000
ESPECIALISTA_TUTOR	1	25	1,234	,277

a. Variable dependiente: Existencia de canales de comunicación.

Tabla 973.

MLM por ciclo. Existencia de canales de comunicación. Docentes GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	24	1129,317	,000
CICLO	2	24	,479	,625

a. Variable dependiente: Existencia de canales de comunicación.

Tabla 974.

MLM tutor/especialista. Existencia de un clima de confianza. Docentes GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	25	1101,636	,000
ESPECIALISTA_TUTOR	1	25	,362	,553

a. Variable dependiente: Existencia de un clima de confianza.

Tabla 975.

MLM por ciclo. Existencia de un clima de confianza. Docentes GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	24	1135,189	,000
CICLO	2	24	1,110	,346

a. Variable dependiente: Existencia de un clima de confianza.

Tabla 976.

MLM tutor/especialista. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Docentes GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	25	1349,583	,000
ESPECIALISTA_TUTOR	1	25	,245	,625

a. Variable dependiente: Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio.

Tabla 977.

MLM por ciclo. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Docentes GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	24	1333,524	,000
CICLO	2	24	,530	,595

a. Variable dependiente: Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio.

Tabla 978.

MLM tutor/especialista. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Docentes GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	25	1355,586	,000
ESPECIALISTA_TUTOR	1	25	,527	,475

a. Variable dependiente: Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado.

Tabla 979.

MLM por ciclo. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Docentes GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	24	1280,822	,000
CICLO	2	24	,133	,876

a. Variable dependiente: Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado.

Tabla 980.

MLM tutor/especialista. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Docentes GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	25	551,484	,000
ESPECIALISTA_TUTOR	1	25	1,797	,192

a. Variable dependiente: Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño.

Tabla 981.

MLM por ciclo. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Docentes GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	24	526,252	,000
CICLO	2	24	,893	,423

a. Variable dependiente: Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño.

Tabla 982.

MLM tutor/especialista. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Docentes GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	25	887,360	,000
ESPECIALISTA_TUTOR	1	25	1,217	,280

a. Variable dependiente: Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar.

Tabla 983.

MLM por ciclo. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Docentes GE y GC.

Pruebas de efectos fijos de tipo III^a

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Intersección	1	24	912,535	,000
CICLO	2	24	1,559	,231

a. Variable dependiente: Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar.

5.4.12 Resumen.

Se muestran seguidamente los gráficos que resumen la opinión otorgada por tutores y especialistas de ambos grupos (gráfico 629 tabla 984) y por los docentes de los distintos ciclos (gráfico 630 tabla 985) a los distintos indicadores del clima escolar.

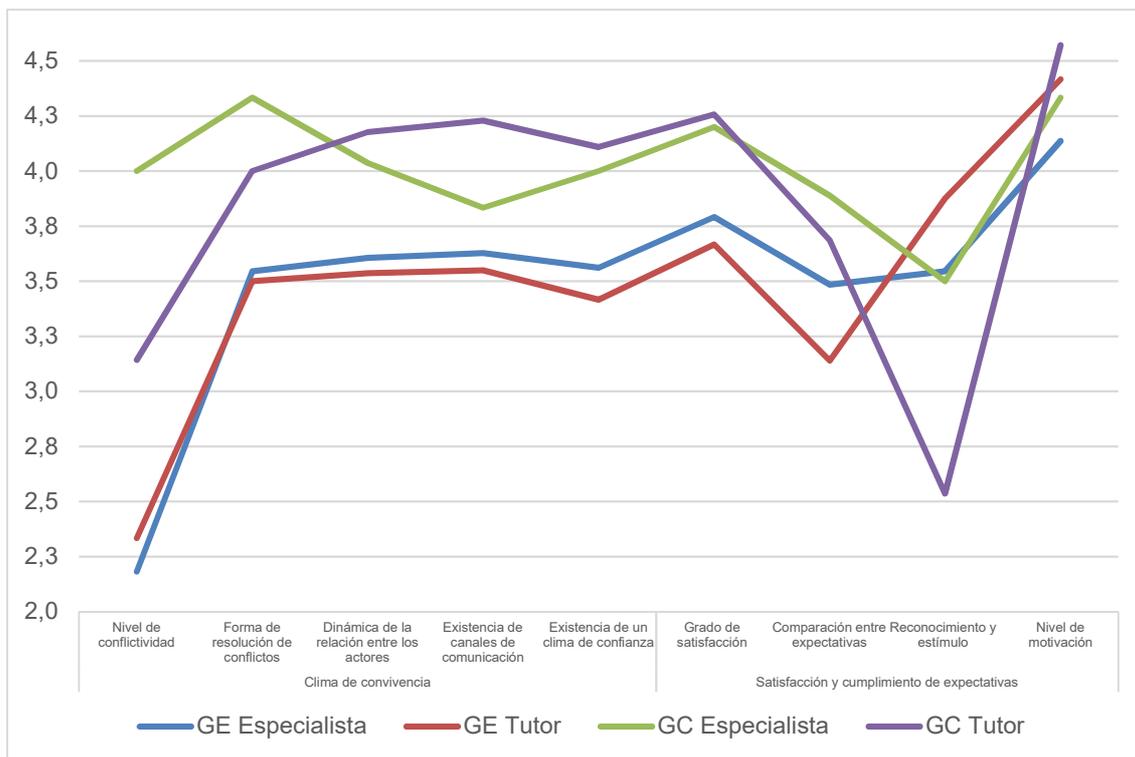


Gráfico 629. Gráfico de líneas tutor/especialista. Clima escolar. Docentes GE y GC.

Tabla 984.

Resumen. Tutor/especialista. Clima escolar. Docentes GE y GC.

GE_G C		Clima de convivencia					Satisfacción y cumplimiento de expectativas			
		Nivel conflictividad	Forma de resolución de conflictos	Dinámica de la relación entre los actores	Existencia de canales de comunicación	Existencia de un clima de confianza	Grado de satisfacción	Comparación entre expectativas	Reconocimiento y estímulo	Nivel de motivación
GE	Especialista	2,18	3,55	3,61	3,63	3,56	3,79	3,48	3,55	4,14
	Tutor	2,33	3,50	3,54	3,55	3,42	3,67	3,14	3,88	4,42
GC	Especialista	4,00	4,33	4,04	3,83	4,00	4,20	3,89	3,50	4,33
	Tutor	3,14	4,00	4,18	4,23	4,11	4,26	3,69	2,54	4,57

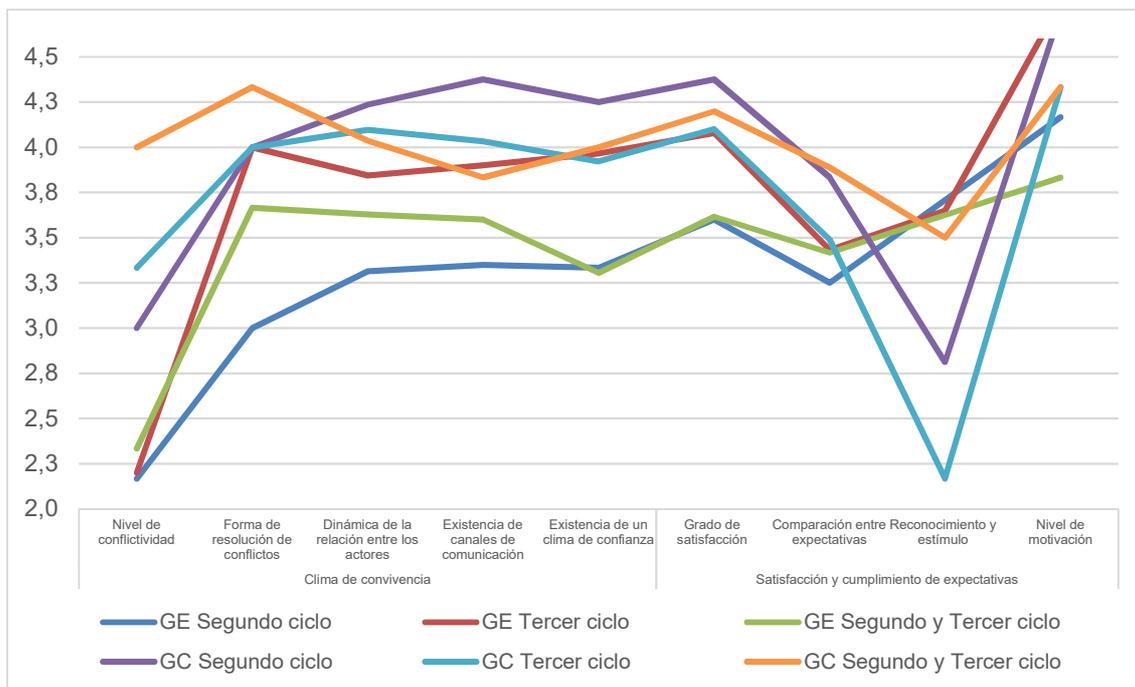


Gráfico 630. Gráfico de líneas por ciclos. Clima escolar. Docentes GE y GC.

Tabla 985.

Resumen por ciclos. Clima escolar. Docentes GE y GC.

		Clima de convivencia					Satisfacción y cumplimiento de expectativas			
		Nivel de conflictividad	Forma de resolución de conflictos	Dinámica de la relación entre los actores	Existencia de canales de comunicación	Existencia de un clima de confianza	Grado de satisfacción	Comparación entre expectativas	Reconocimiento y estímulo	Nivel de motivación
G E	Segundo ciclo	2,17	3,00	3,31	3,35	3,33	3,60	3,25	3,71	4,17
	Tercer ciclo	2,20	4,00	3,84	3,90	3,97	4,08	3,43	3,65	4,80
	Segundo y Tercer ciclo	2,33	3,67	3,63	3,60	3,31	3,62	3,42	3,63	3,83
G C	Segundo ciclo	3,00	4,00	4,24	4,38	4,25	4,38	3,83	2,81	4,75
	Tercer ciclo	3,33	4,00	4,10	4,03	3,92	4,10	3,49	2,17	4,33
	Segundo y Tercer ciclo	4,00	4,33	4,04	3,83	4,00	4,20	3,89	3,50	4,33

5.4.13 Últimas cuestiones.

Tabla 986.

Mejora de la convivencia. Docentes GE y GC.

		Frecuencia	GE	Grupo control
Válido	Muy en desacuerdo	1	5,9%	
	En desacuerdo	3	17,6%	
	Indiferente	3	17,6%	40,0%
	De acuerdo	6	35,3%	50,0%
	Muy de acuerdo	4	23,5%	10,0%
	Total	17	100,0%	100,0

Tabla 987.

U de Mann-Whitney. Mejora de la convivencia. Docentes GE y GC.

Estadísticos de prueba^a

1. La
convivencia ha
mejorado en los
últimos 3 cursos

U de Mann-Whitney	34,000
W de Wilcoxon	89,000
Z	-1,290
Sig. asintótica (bilateral)	,197
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,247 ^b

a. Variable de agrupación: VAR00002

b. No corregido para empates.

Tabla 988.

Porcentaje tutor/especialista. Mejora de la convivencia. Docentes GE y GC.

Tabla cruzada 1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos*ESPECIALISTA o TUTOR*GE_GC

GE_GC			ESPECIALISTA o TUTOR		Total
			Especialista	Tutor	
GE	1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos	Muy en desacuerdo	1	0	1
		Recuento	1	0	1
		% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	9,1%	0,0%	5,9%

		En desacuerdo	Recuento	2	1	3
			% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	18,2%	16,7%	17,6%
		Indiferente	Recuento	2	1	3
			% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	18,2%	16,7%	17,6%
		De acuerdo	Recuento	4	2	6
			% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	36,4%	33,3%	35,3%
		Muy de acuerdo	Recuento	2	2	4
			% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	18,2%	33,3%	23,5%
	Total		Recuento	11	6	17
			% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	100,0%	100,0%	100,0%
GC	1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos	Indiferente	Recuento	2	2	4
			% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	66,7%	28,6%	40,0%
		De acuerdo	Recuento	1	4	5
			% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	33,3%	57,1%	50,0%
		Muy de acuerdo	Recuento	0	1	1
			% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	0,0%	14,3%	10,0%
	Total		Recuento	3	7	10
			% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	100,0%	100,0%	100,0%
Total	1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos	Muy en desacuerdo	Recuento	1	0	1
			% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	7,1%	0,0%	3,7%
		En desacuerdo	Recuento	2	1	3

		% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	14,3%	7,7%	11,1%
	Indiferente	Recuento	4	3	7
		% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	28,6%	23,1%	25,9%
	De acuerdo	Recuento	5	6	11
		% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	35,7%	46,2%	40,7%
	Muy de acuerdo	Recuento	2	3	5
		% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	14,3%	23,1%	18,5%
Total		Recuento	14	13	27
		% dentro de ESPECIALISTA o TUTOR	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 989.

Media por ciclo. Mejora de la convivencia. Docentes GE y GC.

Informe

1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos

GE_GC	CICLO	Media	N	Desviación estándar
GE	Segundo ciclo	3,6667	6	1,21106
	Tercer ciclo	4,2000	5	,83666
	Segundo y Tercer ciclo	2,8333	6	1,32916
	Total	3,5294	17	1,23073
GC	Segundo ciclo	3,7500	4	,95743
	Tercer ciclo	4,0000	3	,00000
	Segundo y Tercer ciclo	3,3333	3	,57735
	Total	3,7000	10	,67495
Total	Segundo ciclo	3,7000	10	1,05935
	Tercer ciclo	4,1250	8	,64087
	Segundo y Tercer ciclo	3,0000	9	1,11803
	Total	3,5926	27	1,04731

5.5 Análisis descriptivo de frecuencias del Colegio 1 Grupo Experimental

Las valoraciones otorgadas por los docentes del C1GE del GE son, a nivel general, positivas (gráfico 631). De hecho, en el 58,85% de los ítems no se recoge ninguna opinión negativa. En 8 de los 52 ítems que componen el cuestionario de evaluación del clima escolar para docentes, la valoración más positiva supera el 50% y en la pregunta 2 “Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente” ésta alcanza el 100%. Resulta llamativo el hecho de que la pregunta 3 “Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente”, muy similar a la anterior, obtiene valoración positiva en el 100% de las respuestas, si bien esta valoración es “De acuerdo”, es decir, no tan elevada como en el ítem 2.

En el extremo opuesto se encuentran las preguntas con valoraciones negativas, entre las que destaca el ítem 25 en el que el 100% de los docentes responden “Muy en desacuerdo” o bien “En desacuerdo”. En los ítems 37 y 49 estas valoraciones negativas superan el 75%. El 50% de los docentes valora negativamente el ítem 1, sobre el número de conflictos en su centro, de lo que se deduce que consideran elevado el número de éstos. Hay 4 ítems en los que la valoración “En desacuerdo” alcanza el 40%.

Es destacable el hecho de que, la mayor parte de los ítems que reciben valoraciones negativas se centran en la familia: confianza de los docentes en las familias, participación de las mismas en la escuela o en las cuestiones propias de su hijo/a o relación entre docentes y familiares del alumnado. Dos de los ítems con valoraciones negativas se centran en la comunicación entre alumnos/as y las relaciones entre ellos.

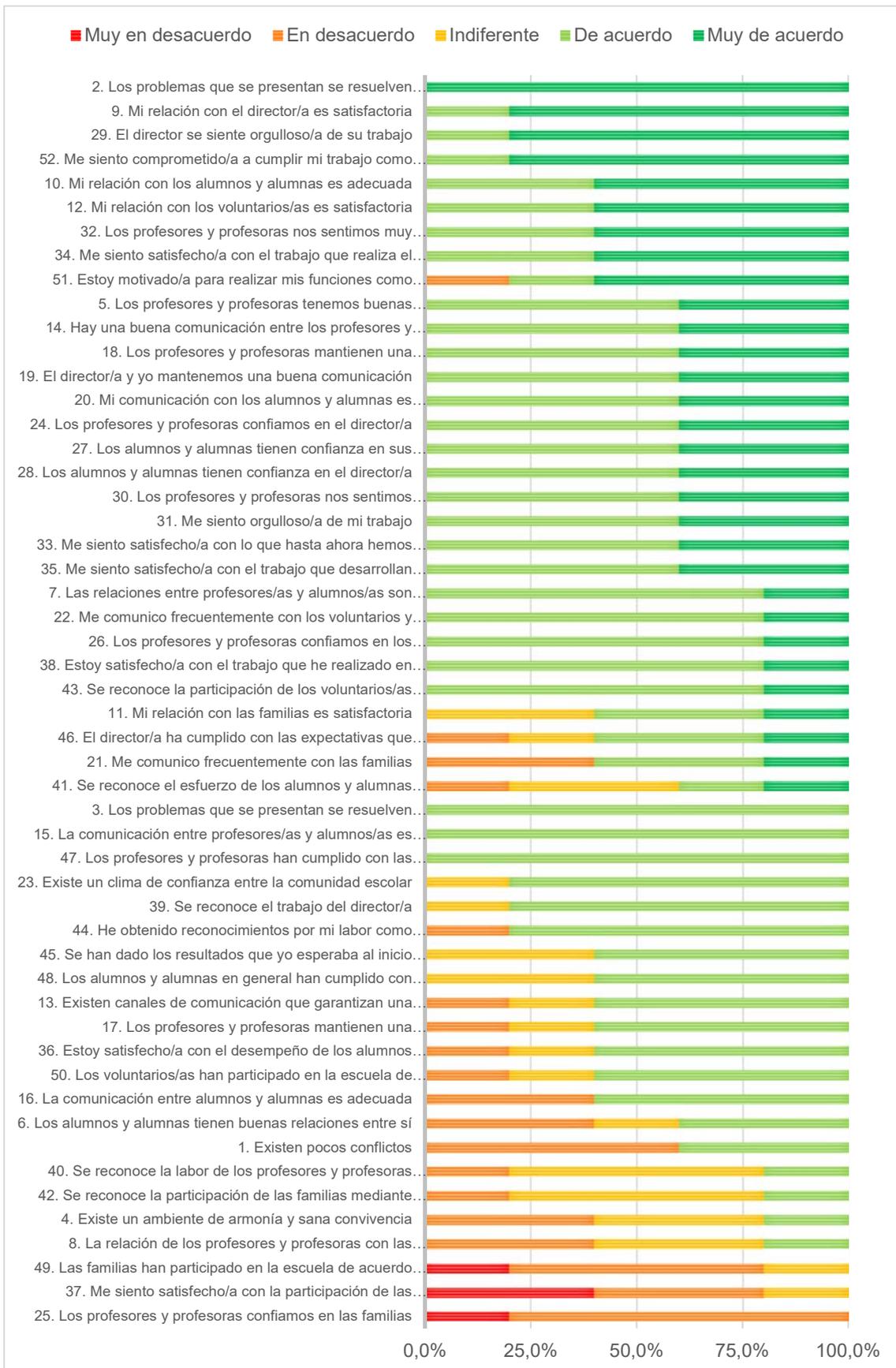


Gráfico 631. Análisis descriptivo de frecuencias. Docentes C1GE.

Los docentes del C1GE, al ser preguntados sobre si la convivencia ha mejorado en los 3 últimos cursos responden afirmativamente en todos los casos (gráfico 632 tabla 990).

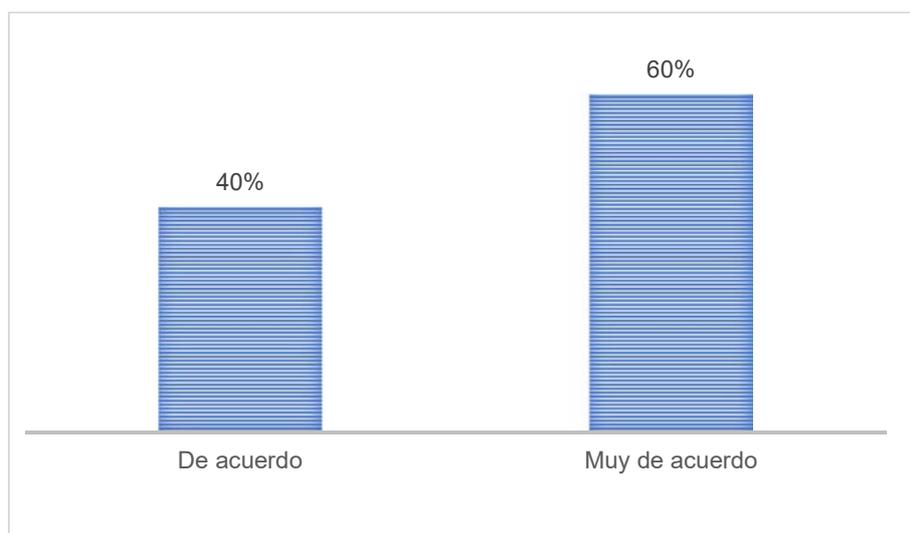


Gráfico 632. Mejora de la convivencia. Docentes C1GE.

Tabla 990.

Mejora de la convivencia. Docentes C1GE.

1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De acuerdo	2	40,0	40,0	40,0
	Muy de acuerdo	3	60,0	60,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

“Dialogando” y en la “Asamblea de aula” han sido seleccionados por todos los docentes del C1GE como método de resolución de conflictos, seguido de “Comisión de convivencia” y “Aplicando las normas el centro”, con un 60%. Los “Castigos” y la opción “Otros” solo han sido elegidas en un 20% de ocasiones (gráfico 633 tablas 991 a 996).

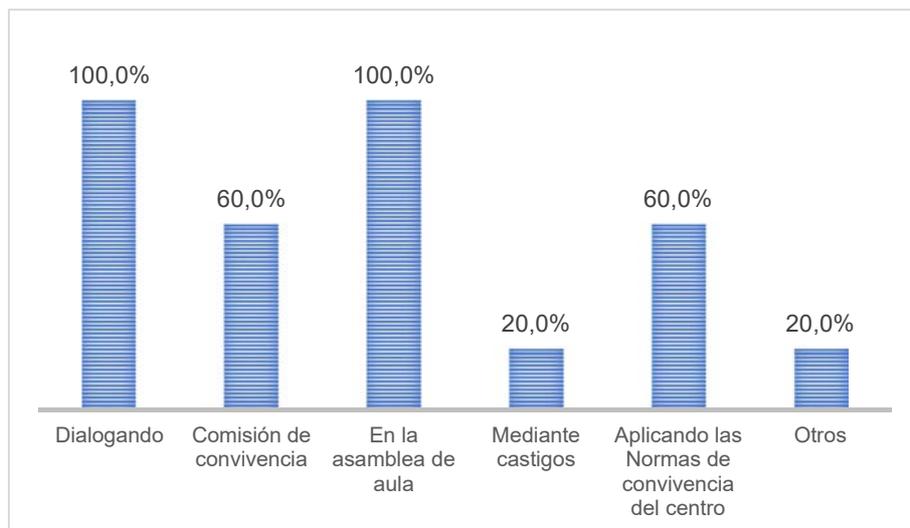


Gráfico 633. Procedimiento de resolución de conflictos. Docentes C1GE.

Tabla 991.

Procedimiento de resolución de conflictos 1. Docentes C1GE.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Dialogando	5	100,0	100,0	100,0

Tabla 992.

Procedimiento de resolución de conflictos 2. Docentes C1GE.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido En la asamblea de aula	4	80,0	80,0	80,0
Mediante castigos	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

Tabla 993.

Procedimiento de resolución de conflictos 3. Docentes C1GE.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Comisión de convivencia	2	40,0	40,0	40,0
En la asamblea de aula	1	20,0	20,0	60,0
Aplicando las Normas de convivencia del centro	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

Tabla 994.

Procedimiento de resolución de conflictos 4. Docentes C1GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Comisión de convivencia	1	20,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	4	80,0		
Total		5	100,0		

Tabla 995.

Procedimiento de resolución de conflictos 5. Docentes C1GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Aplicando las Normas de convivencia del centro	1	20,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	4	80,0		
Total		5	100,0		

Tabla 996.

Procedimiento de resolución de conflictos 6. Docentes C1GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Otros	1	20,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	4	80,0		
Total		5	100,0		

Los docentes de este centro consideran, en un 100% de los casos, que son ellos mismos quienes resuelven los problemas. El 60% considera que son resueltos por el “Equipo directivo”, es decir, también por los adultos del centro. Solo el 20% confían en el “Alumnado mediador” y la opción de que sean los “Hermanos/as y primos/as mayores” no es contemplada (gráfico 634 tablas 997 a 999).

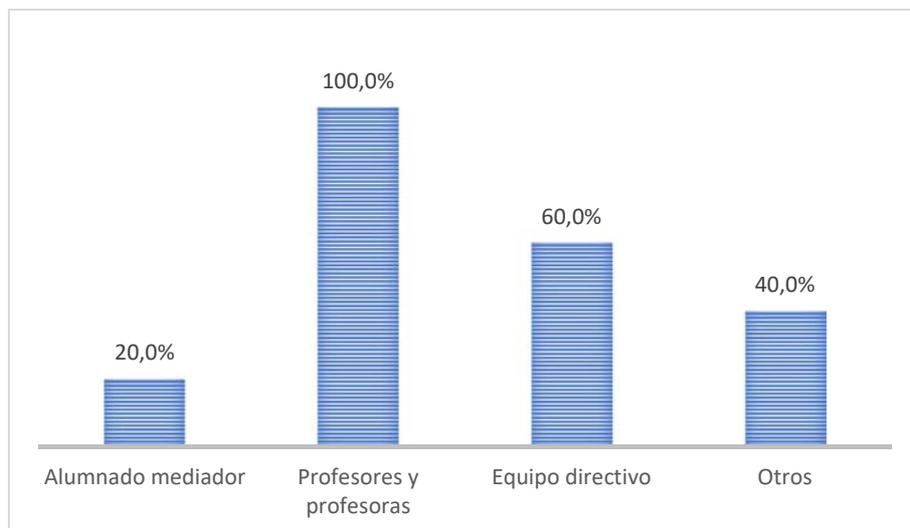


Gráfico 634. Persona que resuelve los conflictos. Docentes C1GE.

Tabla 997.

Persona que resuelve los conflictos 1. Docentes C1GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alumno mediador	1	20,0	20,0	20,0
	Profesores/as	4	80,0	80,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Tabla 998.

Persona que resuelve los conflictos 2. Docentes C1GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Profesores/as	1	20,0	20,0	20,0
	Equipo directivo	3	60,0	60,0	80,0
	Otros	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Tabla 999.

Persona que resuelve los conflictos 3. Docentes C1GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Otros	1	20,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	4	80,0		
Total		5	100,0		

Una vez más, el “Comedor” y el “Recreo” son los lugares donde se producen más conflictos. No obstante, los docentes del C1GE también seleccionan la “Clase” (20%) como lugar de generación de problemas (gráfico 635 tablas 1000 a 1002).

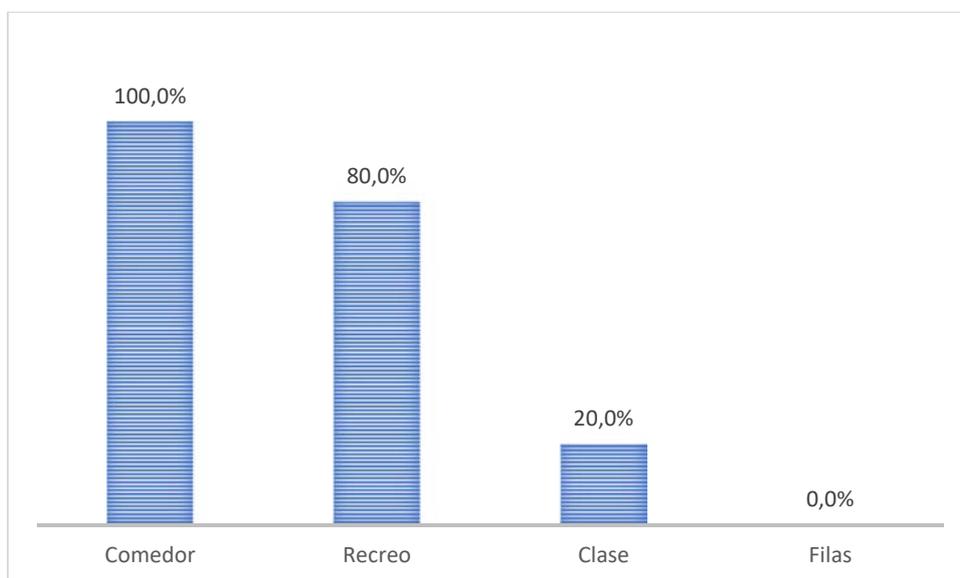


Gráfico 635. Lugar de generación de conflictos. Docentes C1GE.

Tabla 1000.

Lugar de generación de conflictos 1. Docentes C1GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Clase	1	20,0	20,0	20,0
	Recreo	3	60,0	60,0	80,0
	Comedor	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Tabla 1001.

Lugar de generación de conflictos 2. Docentes C1GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Recreo	1	20,0	25,0	25,0
	Comedor	3	60,0	75,0	100,0
	Total	4	80,0	100,0	

Perdidos	Sistema	1	20,0		
Total		5	100,0		

Tabla 1002.

Lugar de generación de conflictos 3. Docentes C1GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Comedor	1	20,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	4	80,0		
Total		5	100,0		

5.6 Análisis descriptivo de frecuencias del Colegio 2 Grupo Experimental

La variabilidad en las respuestas de los docentes del C2GE es mayor que en el C1GE (gráfico 636). Ninguno de los ítems obtiene valoraciones únicamente positivas, como sí sucedía en el anterior centro. No obstante, hay 10 ítems, lo que significa un 19,23% del total de preguntas del cuestionario, en que las valoraciones positivas “Muy de acuerdo” y “De acuerdo” alcanza y/o supera el 90%. Cabría destacar los ítems 10, 12, 20, 41, 51 y 52 puesto que son aquellos en los que la opción “Muy de acuerdo” tiene un mayor peso; se refieren a la relación de cada docente con el alumnado y las familias, así como a su comunicación con el alumnado, al reconocimiento del esfuerzo de los niños y niñas y al compromiso y motivación de cada docente hacia su labor.

Más del 90% de los docentes del C2GE otorga valoraciones negativas al ítem 1, referido a la existencia de conflictos en su centro. No obstante, es la pregunta 37, referida a la participación de las familias en los asuntos escolares de sus propios hijos/as aquella en la que la valoración “Muy en desacuerdo” tiene un mayor peso (50%). Otros ítems con valoraciones negativas son los referidos a la relación y comunicación del alumnado entre sí y a la relación de los docentes

con el alumnado, así como a la relación de los maestros/as con los familiares, a la confianza en ellos y a la participación de las familias en la escuela.



Gráfico 636. Análisis descriptivo de frecuencias. Docentes C2GE.

Los docentes del C2GE son más negativos que los del C1GE a la hora de valorar la mejora de la convivencia. Así, el peso de la opción más positiva es igual que el de la opción más negativa: 8,3% en cada caso. La opción “Indiferente” tiene un peso del 25%, el mismo que la opción “En desacuerdo”, mientras que la opción “De acuerdo” tiene un peso del 33% (gráfico 637 tabla 1003).

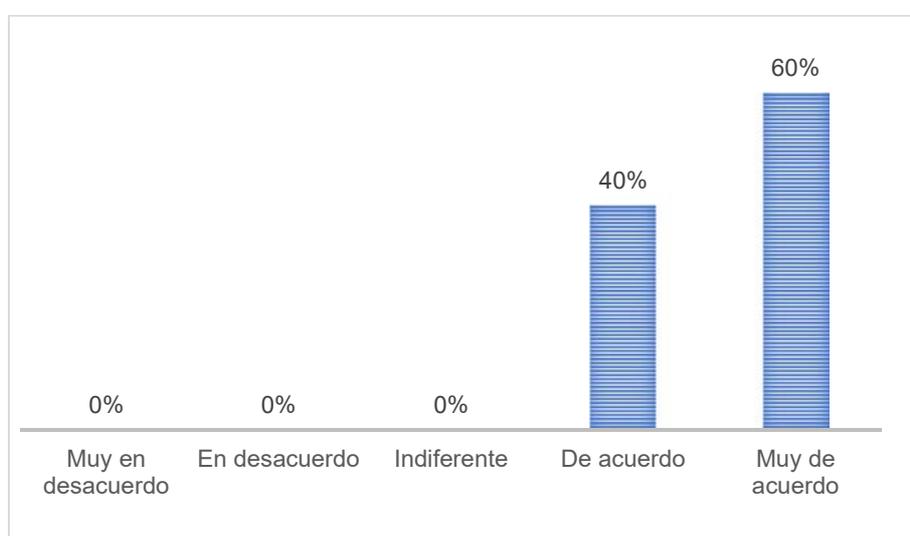


Gráfico 637. Mejora de la convivencia. Docentes C2GE.

Tabla 1003.

Mejora de la convivencia. Docentes C2GE.

1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
	En desacuerdo	3	25,0	25,0	33,3
	Indiferente	3	25,0	25,0	58,3
	De acuerdo	4	33,3	33,3	91,7
	Muy de acuerdo	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Todos los docentes consideran el “Dialogando” como procedimiento para la resolución de conflictos. La “Comisión de convivencia” (muy propia de los centros que aplican AEE) es elegida también por la gran mayoría. La opción En la Asamblea de aula” tiene un peso del 66,7% mientras que “Mediante castigos” y la “Aplicación de las normas de convivencia” se quedan en un 25% (gráfico 638 tablas 1004 a 1006).

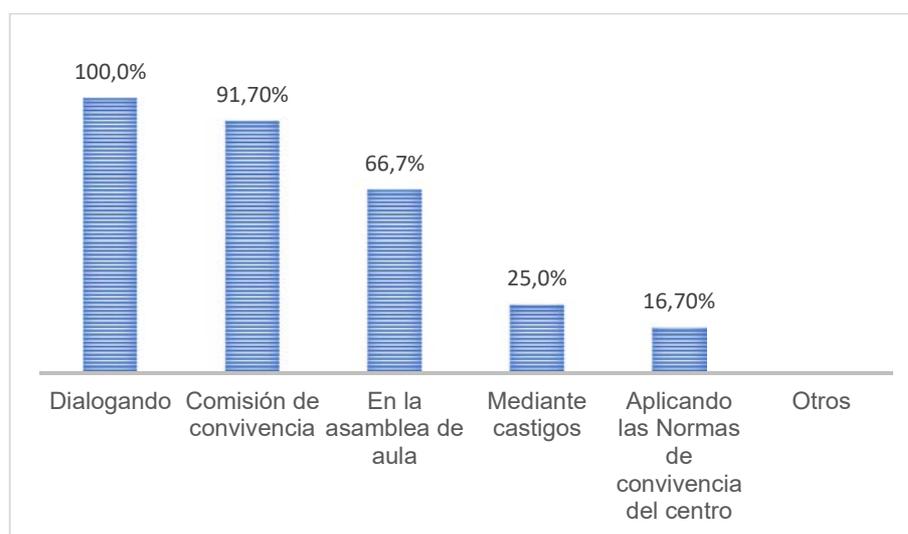


Gráfico 638. Procedimiento de resolución de conflictos. Docentes C2GE.

Tabla 1004.

Procedimiento de resolución de conflictos 1. Docentes C2GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Dialogando	12	100,0	100,0	100,0

Tabla 1005.

Procedimiento de resolución de conflictos 2. Docentes C2GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Comisión de convivencia	2	16,7	16,7	16,7
	En la asamblea de aula	7	58,3	58,3	75,0
	Mediante castigos	3	25,0	25,0	100,0

Total	12	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Tabla 1006.

Procedimiento de resolución de conflictos 3. Docentes C2GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Comisión de convivencia	9	75,0	75,0	75,0
	En la asamblea de aula	1	8,3	8,3	83,3
	Aplicando las Normas de convivencia del centro	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

En este centro son, en opinión de los docentes, los adultos quienes resuelven los problemas. El “Alumnado mediador” solo es seleccionada por un 8,3% (gráfico 639 tabla 1007 y 1008).

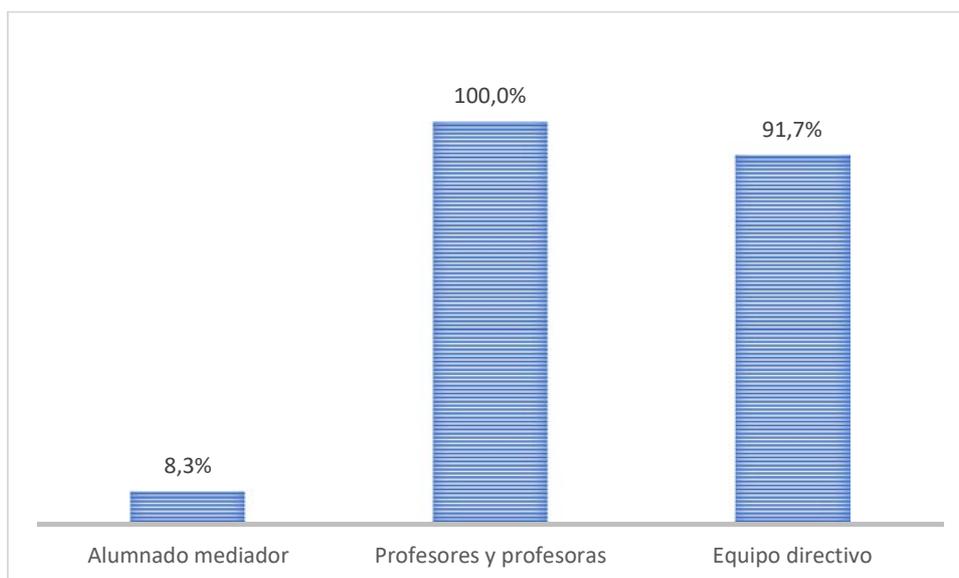


Gráfico 639. Persona que resuelve los conflictos. Docentes C2GE.

Tabla 1007.

Persona que resuelve los conflictos 1. Docentes C2GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alumno mediador	1	8,3	8,3	8,3

Profesores/as	11	91,7	91,7	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1008.

Persona que resuelve los conflictos 2. Docentes C2GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Profesores/as	1	8,3	8,3	8,3
	Equipo directivo	11	91,7	91,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Los problemas se generan mayormente en el “Comedor” y, en menor medida en el “Recreo”. Una vez más son los momentos de menor vigilancia de docentes (recreo) o de vigilancia por otros adultos (monitores de comedor) donde se producen los problemas (gráfico 640 tabla 1009 y 1010).

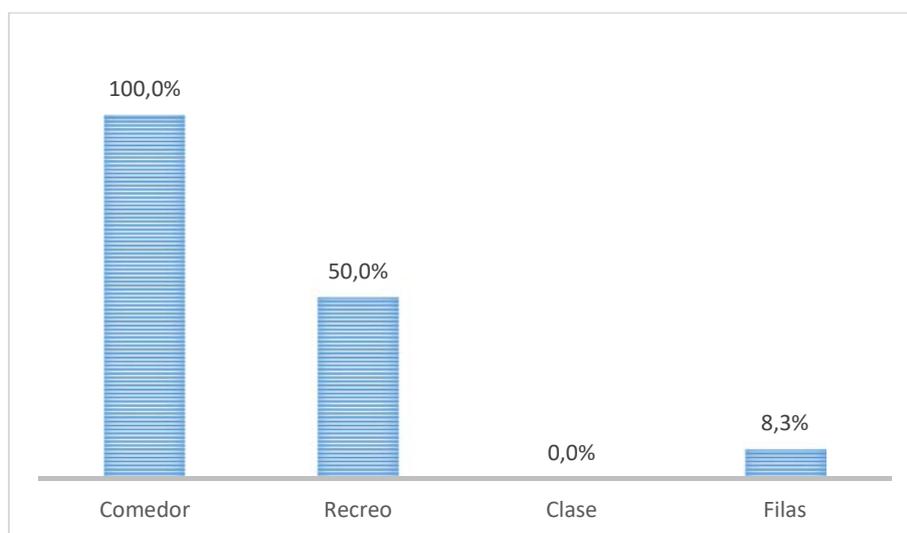


Gráfico 640. Lugar de generación de conflictos. Docentes C2GE.

Tabla 1009.

Lugar de generación de conflictos 1. Docentes C2GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Recreo	6	50,0	50,0	50,0
	Comedor	5	41,7	41,7	91,7

Filas	1	8,3	8,3	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1010.

Lugar de generación de conflictos 2. Docentes C2GE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Comedor	7	58,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	5	41,7		
Total		12	100,0		

5.7 Análisis comparativo de los indicadores del clima escolar entre C1GE y C2GE pertenecientes al GE

5.7.1 Clima escolar.

Tabla 1011.

Media. Clima escolar. Docentes C1GE y C2GE.

Informe

CLIMA_ESCOLAR_2

COLEGIO	Media	N	Desviación estándar
C1GE	3,751	5	,3866
C2GE	3,390	12	,5003
Total	3,496	17	,4881

Tabla 1012.

Normalidad. Clima escolar. Docentes C1GE y C2GE.

	COLEGIO	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
CLIMA_ESCOLAR_2	C1GE	,742	5	,025
	C2GE	,840	12	,028

Tabla 1013.

Homocedasticidad. Clima escolar. Docentes C1GE y C2GE.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
CLIMA_ESCOLAR_2	Se basa en la media	,118	1	15	,736
	Se basa en la mediana	,140	1	15	,714

Se basa en la mediana y con gl ajustado	,140	1	14,957	,714
Se basa en la media recortada	,079	1	15	,782

Tabla 1014.

t de Student. Clima escolar. Docentes C1GE y C2GE.

	t	gl	prueba t para la igualdad de medias		95% de intervalo de confianza de la diferencia		
			Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
CLIMA_ESCOLAR_2	1,436	15	,171	,3614	,2516	-,1749	,8976

5.7.2 Nivel de conflictividad en la escuela.

El gráfico 641 (tabla 1015) muestra la valoración de este indicador. El 60% de los docentes del C1GE considera que hay conflictos en su centro, mientras que el 40% se muestra de acuerdo en que hay pocos conflictos. En el C2GE, por el contrario, no hay opiniones positivas en esta pregunta y más del 90% se muestra "En desacuerdo" o "Muy en desacuerdo" de tal forma que cabe considerar que la mayoría de los maestros/as del C2GE consideran que en su centro hay un número considerable de conflictos.

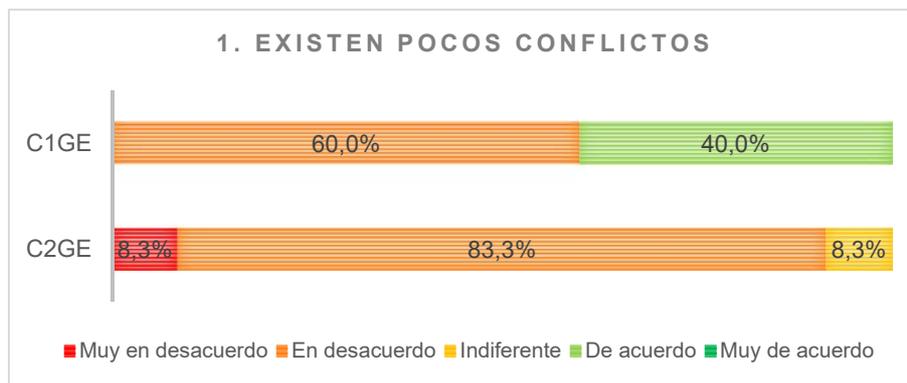


Gráfico 641. Nivel de conflictividad en la escuela. Docentes C1GE y C2GE.

Tabla 1015.

Nivel de conflictividad en la escuela. Docentes C1GE y C2GE.

1. Existen pocos conflictos

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	En desacuerdo	3	60,0	60,0	60,0
		De acuerdo	2	40,0	40,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
		En desacuerdo	10	83,3	83,3	91,7
		Indiferente	1	8,3	8,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Como ha venido sucediendo en este indicador, no se realiza un contraste paramétrico de medias ni la *d* de Cohen al ser una variable ordinal. Tampoco es preciso, por tanto, comprobar la normalidad ni la homogeneidad de varianzas. Así pues, se procede directamente con la prueba estadística *U* de Mann-Whitney para comprobar si la diferencia de medias es estadísticamente significativa. El elevado nivel de significación obtenido implica que no lo es (tabla 1016). Tras realizar la prueba *eta* cuadrado toma un valor de -0,109, lo que implica un efecto bajo de colegio sobre el nivel de conflictividad.

Tabla 1016.

U de Mann-Whitney. Nivel de conflictividad en la escuela. Docentes C1GE y C2GE.

Estadísticos de prueba^a

1. Existen pocos conflictos

U de Mann-Whitney	,000
W de Wilcoxon	1,000
Z	-1,000
Sig. asintótica (bilateral)	,317
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	1,000 ^b

a. Variable de agrupación: VAR00001

b. No corregido para empates.

5.7.3 Forma de resolución de conflictos.

Mientras que todos los docentes del C1GE consideran que los problemas que se presentan en su centro se resuelven bien, en el C2GE la negatividad alcanza el 25% en ambos ítems (gráficos 642 y 643, tablas 1017 y 1018).

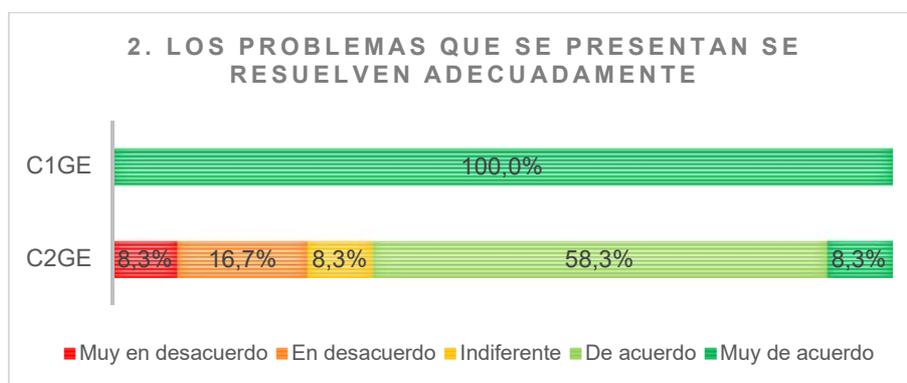


Gráfico 642. Forma de resolución de conflictos 1. Docentes C1GE y C2GE.



Gráfico 643. Forma de resolución de conflictos 2. Docentes C1GE y C2GE.

Tabla 1017.

Forma de resolución de conflictos 1. Docentes C1GE y C2GE.

2. Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	5	100,0	100,0	100,0
C2GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
		En desacuerdo	2	16,7	16,7	25,0
		Indiferente	1	8,3	8,3	33,3
		De acuerdo	7	58,3	58,3	91,7
		Muy de acuerdo	1	8,3	8,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1018.

Forma de resolución de conflictos 2. Docentes C1GE y C2GE.

3. Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	5	100,0	100,0	100,0
C2GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
		En desacuerdo	2	16,7	16,7	25,0
		Indiferente	4	33,3	33,3	58,3
		De acuerdo	3	25,0	25,0	83,3
		Muy de acuerdo	2	16,7	16,7	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

La media es 0,67 puntos más elevada en el C1GE, donde alcanza el valor 4, y así se muestra en el gráfico 644 (tabla 1019).

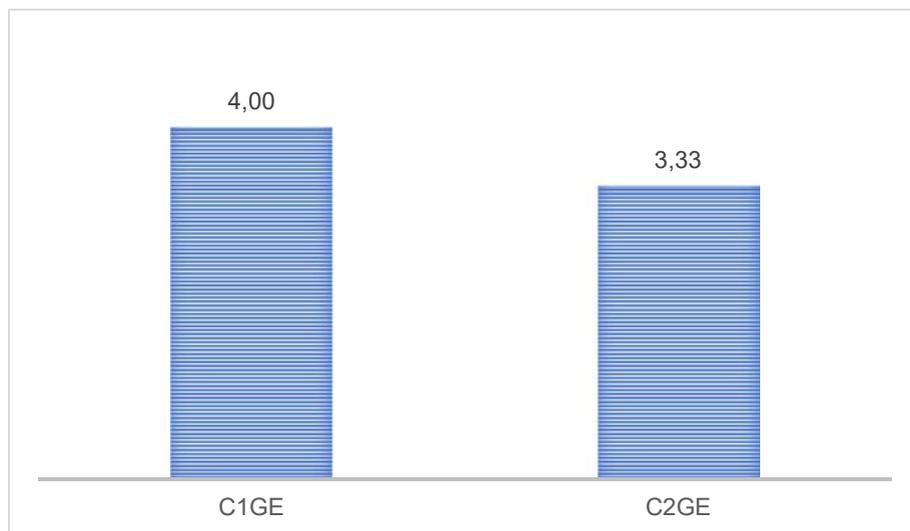


Gráfico 644. Media. Forma de resolución de conflictos. Docentes C1GE y C2GE.

Tabla 1019.

Media. Forma de resolución de conflictos. Docentes C1GE y C2GE.

Estadísticas de grupo

	COLEGIO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Forma de resolución de conflictos	C1GE	5	4,000	,0000	,0000
	C2GE	12	3,333	1,1547	,3333

Dado que todos los casos del C1GE obtienen una media de 4 puntos se asume que no hay normalidad y que la varianza es también diferente (tablas 1020 y 1021). Por ello, se procede con la prueba U de Mann-Whitney (tabla 1022) cuyo nivel de significación mayor que 0,05 indica que la diferencia entre las medias no es estadísticamente significativa. El valor de la d de Cohen= -0,675 implica que el efecto de pertenecer a uno u otro centro y, por tanto, de ser CDA (C1GE) o aplicar simplemente AEE (C2GE) es medio.

Tabla 1020.

U de Mann-Whitney. Forma de resolución de conflictos. Docentes C1GE y C2GE.

Estadísticos de prueba^a

	Forma de resolución de conflictos
U de Mann-Whitney	10,000
W de Wilcoxon	25,000
Z	-,643
Sig. asintótica (bilateral)	,521
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,690 ^b

a. Variable de agrupación: VAR00005

b. No corregido para empates.

5.7.4 Dinámica de la relación entre los actores.

Las respuestas otorgadas por los docentes de C1GE y C2GE se muestran seguidamente (gráficos 645 a 653 tablas 1021 a 1029). En general, los docentes del C1GE muestran una mejor opinión acerca de la “Dinámica de la relación entre los actores”. De hecho, en 6 de los 9 ítems que lo componen no hay valoraciones negativas. Así, son positivos en cuanto a las relaciones entre los docentes y entre éstos y el alumnado, también en su propia relación con los alumnos/as, el director/a, los voluntarios/as del centro y los familiares, si bien en esta última cuestión el peso de la opción “Indiferente” es igual al de la opción “De acuerdo”. En las demás preguntas, referidas a la existencia de un clima de armonía en el centro, la relación entre el alumnado y la relación entre los maestros/as y las familias, las opiniones negativas alcanzan el 40%.

La opinión de los docentes del C2GE es, como se ha señalado previamente, más negativa, de tal forma que en un tercio de los ítems la valoración negativa supera el 58%; es decir, consideran que en su centro no hay un ambiente de buena armonía y convivencia y que las relaciones del alumnado

entre sí no son positivas como tampoco lo serían las relaciones docentes/familiares. En otro ítem la negatividad ronda el 33% (en referencia a la relación docentes/alumnado) y en dos más el 8,3% (son menos negativos cuando hablan de su relación personal con las familias y el voluntariado del centro). Las otras 3 cuestiones que hacen referencia a las relaciones entre los docentes, la relación de cada profesor/a con el director y con el alumnado son valoradas de forma positiva.

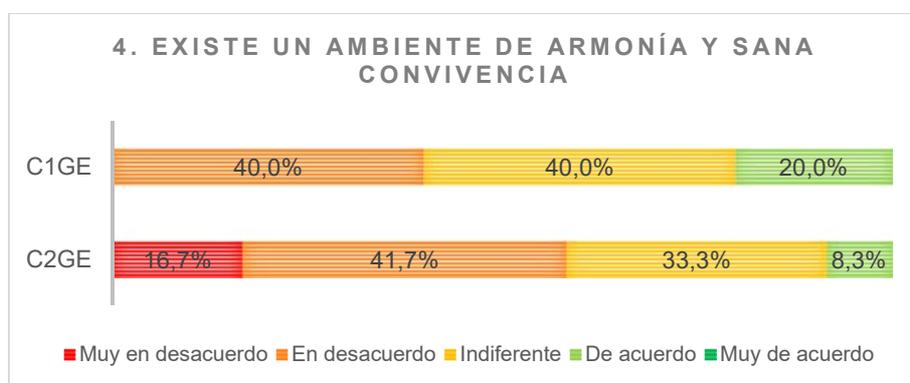


Gráfico 645. Dinámica de la relación entre los actores 1. Docentes C1GE y C2GE.



Gráfico 646. Dinámica de la relación entre los actores 2. Docentes C1GE y C2GE.

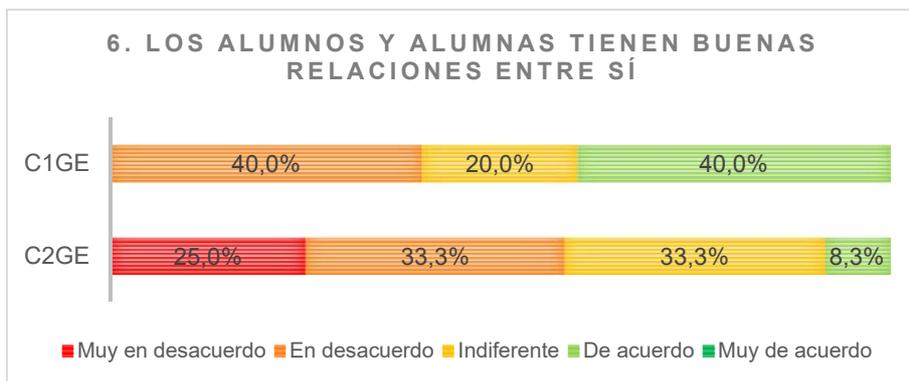


Gráfico 647. Dinámica de la relación entre los actores 3. Docentes C1GE y C2GE.



Gráfico 648. Dinámica de la relación entre los actores 4. Docentes C1GE y C2GE.

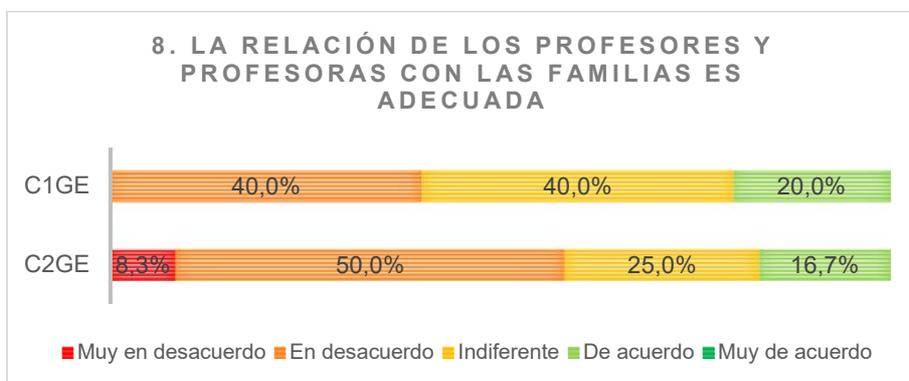


Gráfico 649. Dinámica de la relación entre los actores 5. Docentes C1GE y C2GE.



Gráfico 650. Dinámica de la relación entre los actores 6. Docentes C1GE y C2GE.



Gráfico 651. Dinámica de la relación entre los actores 7. Docentes C1GE y C2GE.

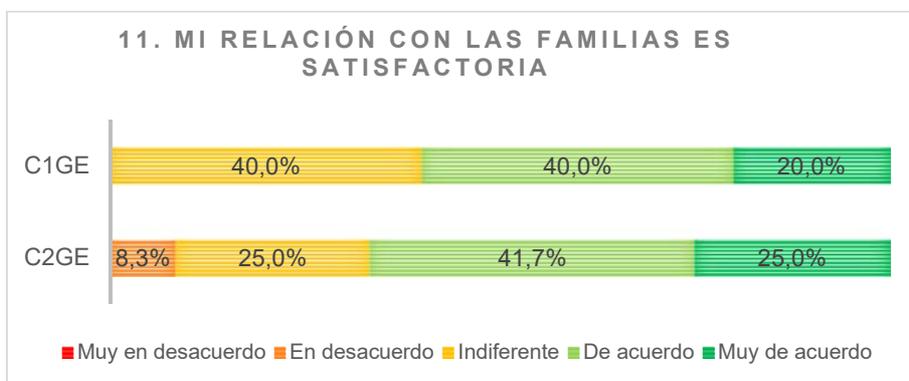


Gráfico 652. Dinámica de la relación entre los actores 8. Docentes C1GE y C2GE.



Gráfico 653. Dinámica de la relación entre los actores 9. Docentes C1GE y C2GE.

Tabla 1021.

Dinámica de la relación entre los actores 1. Docentes C1GE y C2GE.

4. Existe un ambiente de armonía y sana convivencia

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	En desacuerdo	2	40,0	40,0	40,0
		Indiferente	2	40,0	40,0	80,0
		De acuerdo	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Muy en desacuerdo	2	16,7	16,7	16,7
		En desacuerdo	5	41,7	41,7	58,3
		Indiferente	4	33,3	33,3	91,7
		De acuerdo	1	8,3	8,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1022.

Dinámica de la relación entre los actores 2. Docentes C1GE y C2GE.

5. Los profesores y profesoras tenemos buenas relaciones entre nosotros y nosotras

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	3	60,0	60,0	60,0
		Muy de acuerdo	2	40,0	40,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Indiferente	2	16,7	16,7	16,7
		De acuerdo	10	83,3	83,3	100,0

Total	12	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Tabla 1023.

Dinámica de la relación entre los actores 3. Docentes C1GE y C2GE.

6. Los alumnos y alumnas tienen buenas relaciones entre sí

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	En desacuerdo	2	40,0	40,0	40,0
		Indiferente	1	20,0	20,0	60,0
		De acuerdo	2	40,0	40,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Muy en desacuerdo	3	25,0	25,0	25,0
		En desacuerdo	4	33,3	33,3	58,3
		Indiferente	4	33,3	33,3	91,7
		De acuerdo	1	8,3	8,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1024.

Dinámica de la relación entre los actores 4. Docentes C1GE y C2GE.

7. Las relaciones entre profesores/as y alumnos/as son satisfactorias.

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	4	80,0	80,0	80,0
		Muy de acuerdo	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	En desacuerdo	4	33,3	33,3	33,3
		Indiferente	1	8,3	8,3	41,7
		De acuerdo	7	58,3	58,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1025.

Dinámica de la relación entre los actores 5. Docentes C1GE y C2GE.

8. La relación de los profesores y profesoras con las familias es adecuada

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
---------	--	--	------------	------------	-------------------	----------------------

C1GE	Válido	En desacuerdo	2	40,0	40,0	40,0
		Indiferente	2	40,0	40,0	80,0
		De acuerdo	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
		Indiferente	6	50,0	50,0	58,3
		De acuerdo	3	25,0	25,0	83,3
		Muy de acuerdo	2	16,7	16,7	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1026.

Dinámica de la relación entre los actores 6. Docentes C1GE y C2GE.

9. Mi relación con el director/a es satisfactoria

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	1	20,0	20,0	20,0
		Muy de acuerdo	4	80,0	80,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Indiferente	1	8,3	8,3	8,3
		De acuerdo	8	66,7	66,7	75,0
		Muy de acuerdo	3	25,0	25,0	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1027.

Dinámica de la relación entre los actores 7. Docentes C1GE y C2GE.

10. Mi relación con los alumnos y alumnas es adecuada

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	2	40,0	40,0	40,0
		Muy de acuerdo	3	60,0	60,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Indiferente	3	25,0	25,0	25,0
		De acuerdo	5	41,7	41,7	66,7
		Muy de acuerdo	4	33,3	33,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1028.

Dinámica de la relación entre los actores 8. Docentes C1GE y C2GE.

11. Mi relación con las familias es satisfactoria

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	Indiferente	2	40,0	40,0	40,0
		De acuerdo	2	40,0	40,0	80,0
		Muy de acuerdo	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	En desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
		Indiferente	3	25,0	25,0	33,3
		De acuerdo	5	41,7	41,7	75,0
		Muy de acuerdo	3	25,0	25,0	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1029.

Dinámica de la relación entre los actores 9. Docentes C1GE y C2GE.

12. Mi relación con los voluntarios/as es satisfactoria

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	2	40,0	40,0	40,0
		Muy de acuerdo	3	60,0	60,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	En desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
		Indiferente	3	25,0	25,0	33,3
		De acuerdo	4	33,3	33,3	66,7
		Muy de acuerdo	4	33,3	33,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

La media, tal y como cabía esperar dado que en los ítems que miden este indicador hay mayor peso de los valores positivos en el C1GE, es mayor en este colegio, exactamente 0'44 décimas más elevada (gráfico 654 tabla 1030).

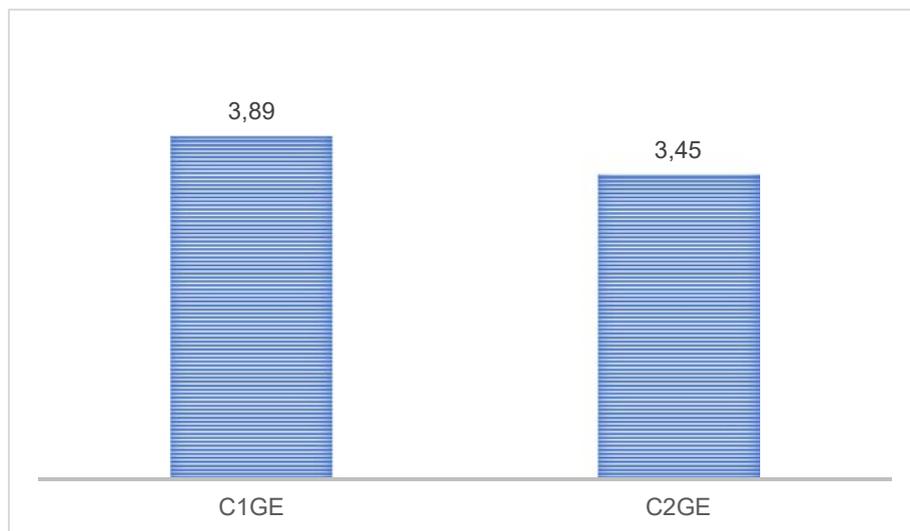


Gráfico 654. Media. Dinámica de la relación entre los actores. Docentes C1GE y C2GE.

Tabla 1030.

Media. Dinámica de la relación entre los actores. Docentes C1GE y C2GE.

Informe

DINÁMICA_ACTORES

COLEGIO	Media	N	Desviación estándar
C1GE	3,889	5	,3600
C2GE	3,454	12	,6240
Total	3,582	17	,5847

Se comprueba que hay normalidad y homogeneidad de varianzas (tablas 1031 y 1032) y, por tanto, se procede con la prueba estadística t de Student (tabla 1033) a fin de comprobar si la diferencia hallada en las puntuaciones medias es estadísticamente significativa. Dado el nivel de significación encontrado, puede concluirse que no hay diferencias entre el C1GE y el C2GE en cuanto a la “Dinámica de la relación entre los actores”. No obstante, la d de Cohen muestra un valor de -0,724, lo que implica que el hecho de pertenecer al C1GE o al C2GE tiene un efecto elevado en este indicador, siendo mejores las relaciones entre los actores del centro que es CDA.

Tabla 1031.

Normalidad. Dinámica de la relación entre los actores. Docentes C1GE y C2GE.

	COLEGIO	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Dinámica de la relación entre los actores	C1GE	,956	5	,777
	C2GE	,890	12	,118

Tabla 1032.

Homocedasticidad. Dinámica de la relación entre los actores. Docentes C1GE y C2GE.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene			Sig.
		gl1	gl2		
Dinámica de la relación entre los actores	Se basa en la media	2,290	1	15	,151

Tabla 1033.

t de Student. Dinámica de la relación entre los actores. Docentes C1GE y C2GE.

	prueba t para la igualdad de medias						95% de intervalo de confianza de la diferencia	
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior	
Dinámica de la relación entre los actores	1,361	15	,194	,4042	,2970	-,2289	1,0372	

5.7.5 Existencia de canales de comunicación.

El presente indicador se mide por distintos ítems cuyas valoraciones se muestran a continuación (gráficos 655 a 664 tablas 1034 a 1043). La primera pregunta se refiere a los canales de comunicación general entre los miembros de la comunidad educativa. A este respecto, ni los docentes del C1GE ni los del C2GE eligen la opción "Muy de acuerdo". La opción "En desacuerdo" es mayor en el C1GE mientras que en el C2GE es mayor el peso de la indiferencia.

En referencia a la adecuada comunicación entre los docentes, entre éstos y el alumnado y con el voluntariado, y de cada docente con el alumnado, así como a la comunicación frecuente entre docentes y voluntarios/as, los profesores/as del C1GE muestran opiniones positivas en todos los casos. Los docentes del C2GE muestran mayor variabilidad en las respuestas. En cuanto a la comunicación adecuada entre docentes muestran una negatividad que alcanza el 16,6%. En la comunicación entre docentes y alumnado la opción “Indiferente” obtiene un 33,3%. La valoración positiva es del 66,6% en referencia a la adecuada comunicación con el voluntariado y del 83,3% en cuanto a la comunicación de cada maestro/a con los alumnos y alumnas. En el caso de la comunicación frecuente entre docentes y voluntarios/as las respuestas tienden a la “Indiferencia”.

Los docentes de ambos colegios optan por no dar la valoración “Muy de acuerdo” en cuanto a la comunicación entre alumnos/as se refiere y, además, los del C1GE presentan bipolaridad en sus respuestas. La comunicación entre docentes y familias es considerada por los maestros/as de ambos colegios como positiva en torno al 60% y la comunicación entre cada docente y el director/a de su centro parece ser buena, dado que no hay valoraciones negativas en ningún caso. Los docentes del C1GE son más críticos al valorar la comunicación frecuente con las familias de su centro.

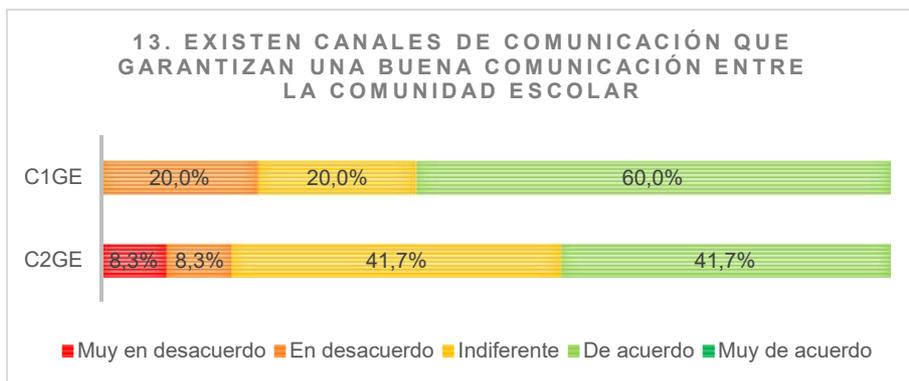


Gráfico 655. Existencia de canales de comunicación 1. Docentes C1GE y C2GE.



Gráfico 656. Existencia de canales de comunicación 2. Docentes C1GE y C2GE.

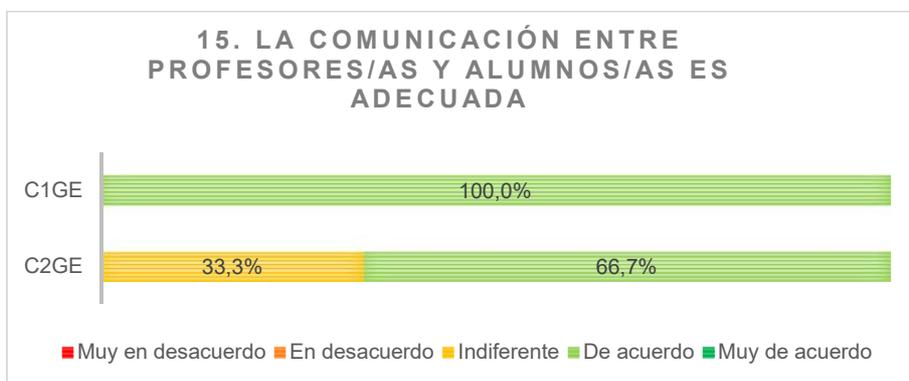


Gráfico 657. Existencia de canales de comunicación 3. Docentes C1GE y C2GE.

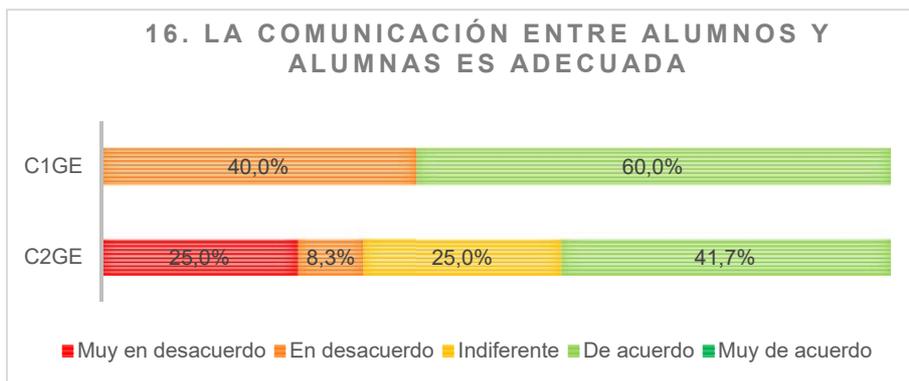


Gráfico 658. Existencia de canales de comunicación 4. Docentes C1GE y C2GE.

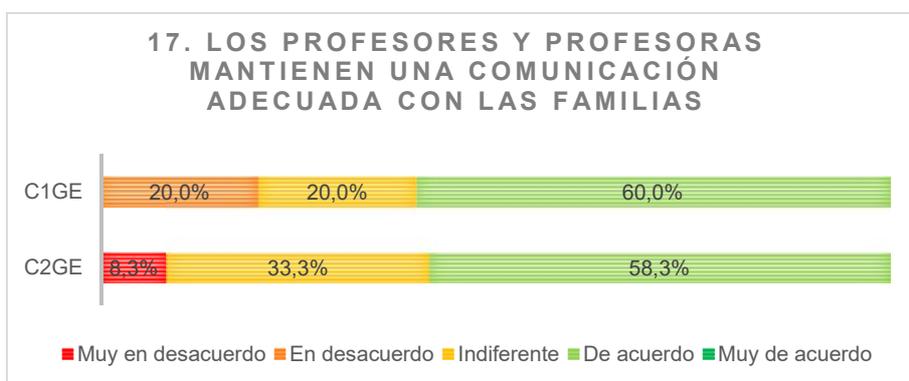


Gráfico 659. Existencia de canales de comunicación 5. Docentes C1GE y C2GE.



Gráfico 660. Existencia de canales de comunicación 6. Docentes C1GE y C2GE.



Gráfico 661. Existencia de canales de comunicación 7. Docentes C1GE y C2GE.



Gráfico 662. Existencia de canales de comunicación 8. Docentes C1GE y C2GE.

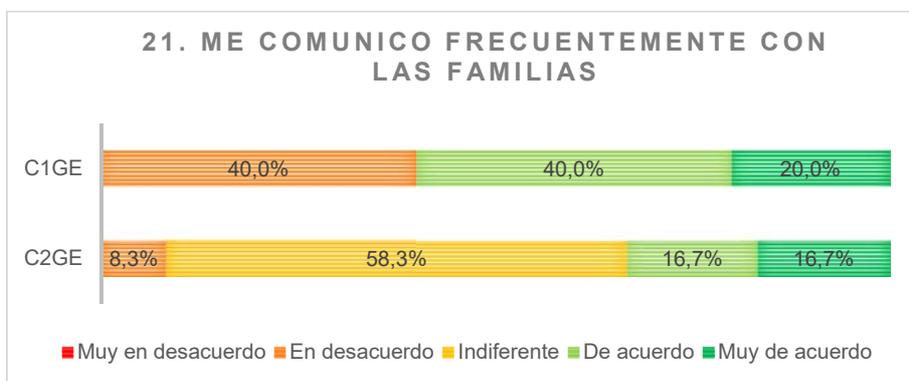


Gráfico 663. Existencia de canales de comunicación 9. Docentes C1GE y C2GE.



Gráfico 664. Existencia de canales de comunicación 10. Docentes C1GE y C2GE.

Tabla 1034.

Existencia de canales de comunicación 1. Docentes C1GE y C2GE.

13. Existen canales de comunicación que garantizan una buena comunicación entre la comunidad escolar

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	En desacuerdo	1	20,0	20,0	20,0
		Indiferente	1	20,0	20,0	40,0
		De acuerdo	3	60,0	60,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
		En desacuerdo	1	8,3	8,3	16,7
		Indiferente	5	41,7	41,7	58,3
		De acuerdo	5	41,7	41,7	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1035.

Existencia de canales de comunicación 2. Docentes C1GE y C2GE.

14. Hay una buena comunicación entre los profesores y profesoras

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	3	60,0	60,0	60,0
		Muy de acuerdo	2	40,0	40,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3

	En desacuerdo	1	8,3	8,3	16,7
	Indiferente	2	16,7	16,7	33,3
	De acuerdo	8	66,7	66,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1036.

Existencia de canales de comunicación 3. Docentes C1GE y C2GE.

15. La comunicación entre profesores/as y alumnos/as es adecuada

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	5	100,0	100,0	100,0
C2GE	Válido	Indiferente	4	33,3	33,3	33,3
		De acuerdo	8	66,7	66,7	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1037.

Existencia de canales de comunicación 4. Docentes C1GE y C2GE.

16. La comunicación entre alumnos y alumnas es adecuada

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	En desacuerdo	2	40,0	40,0	40,0
		De acuerdo	3	60,0	60,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Muy en desacuerdo	3	25,0	25,0	25,0
		En desacuerdo	1	8,3	8,3	33,3
		Indiferente	3	25,0	25,0	58,3
		De acuerdo	5	41,7	41,7	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1038.

Existencia de canales de comunicación 5. Docentes C1GE y C2GE.

17. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con las familias

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	En desacuerdo	1	20,0	20,0	20,0
		Indiferente	1	20,0	20,0	40,0

		De acuerdo	3	60,0	60,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
		Indiferente	4	33,3	33,3	41,7
		De acuerdo	7	58,3	58,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1039.

Existencia de canales de comunicación 6. Docentes C1GE y C2GE.

18. Los profesores y profesoras mantienen una comunicación adecuada con los voluntarios y voluntarias

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	3	60,0	60,0	60,0
		Muy de acuerdo	2	40,0	40,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
		Indiferente	3	25,0	25,0	33,3
		De acuerdo	7	58,3	58,3	91,7
		Muy de acuerdo	1	8,3	8,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1040.

Existencia de canales de comunicación 7. Docentes C1GE y C2GE.

19. El director/a y yo mantenemos una buena comunicación

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	3	60,0	60,0	60,0
		Muy de acuerdo	2	40,0	40,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Indiferente	3	25,0	25,0	25,0
		De acuerdo	6	50,0	50,0	75,0
		Muy de acuerdo	3	25,0	25,0	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1041.

Existencia de canales de comunicación 8. Docentes C1GE y C2GE.

20. Mi comunicación con los alumnos y alumnas es adecuada

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	3	60,0	60,0	60,0
		Muy de acuerdo	2	40,0	40,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	En desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
		Indiferente	1	8,3	8,3	16,7
		De acuerdo	6	50,0	50,0	66,7
		Muy de acuerdo	4	33,3	33,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1042.

Existencia de canales de comunicación 9. Docentes C1GE y C2GE.

21. Me comunico frecuentemente con las familias

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	En desacuerdo	2	40,0	40,0	40,0
		De acuerdo	2	40,0	40,0	80,0
		Muy de acuerdo	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	En desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
		Indiferente	7	58,3	58,3	66,7
		De acuerdo	2	16,7	16,7	83,3
		Muy de acuerdo	2	16,7	16,7	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1043.

Existencia de canales de comunicación 10. Docentes C1GE y C2GE.

22. Me comunico frecuentemente con los voluntarios y voluntarias

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	4	80,0	80,0	80,0
		Muy de acuerdo	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
		En desacuerdo	2	16,7	16,7	25,0
		Indiferente	5	41,7	41,7	66,7
		De acuerdo	3	25,0	25,0	91,7
		Muy de acuerdo	1	8,3	8,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

El gráfico 665 muestra las puntuaciones medias de ambos centros otorgadas por los docentes en este indicador, siendo 0,45 puntos más elevada en el C1GE (tabla 1044).

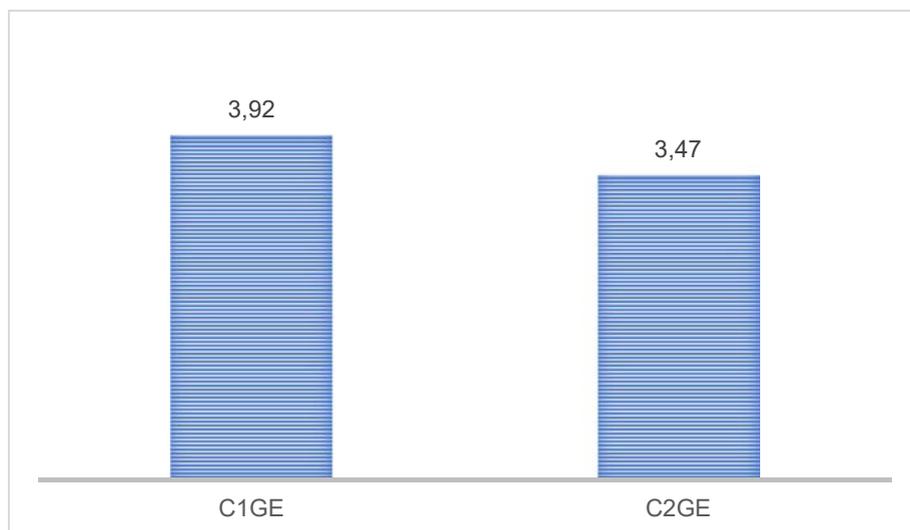


Gráfico 665. Media. Existencia de canales de comunicación. Docentes C1GE y C2GE.

Tabla 1044.

Media. Existencia de canales de comunicación. Docentes C1GE y C2GE.

Informe

CANALES_COMUNICACIÓN

COLEGIO	Media	N	Desviación estándar
C1GE	3,920	5	,3962
C2GE	3,467	12	,5758
Total	3,600	17	,5590

Resulta necesario comprobar la normalidad y la homocedasticidad (tablas 1045 y 1046). Aunque no hay normalidad en el C2GE, se cumple la homogeneidad de varianzas y, por ello, se procede con la t de Student (tabla 1047) cuyo nivel de significación 0,131 indica que la diferencia de medias no es significativa en cuanto a la “Existencia de canales de comunicación”. Sin embargo, el efecto que tiene pertenecer a uno u otro centro en este sentido es alto, dado que el valor de la d de Cohen es -0,849, por lo que ser CDA implica mejores resultados que aplicar únicamente AEE.

Tabla 1045.

Normalidad. Existencia de canales de comunicación. Docentes C1GE y C2GE.

Pruebas de normalidad

	COLEGIO	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
CANALES_COMUNICACIÓN	C1GE	,220	5	,200*	,967	5	,857
	C2GE	,190	12	,200*	,852	12	,039

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Tabla 1046.

Homocedasticidad. Existencia de canales de comunicación. Docentes C1GE y C2GE.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
CANALES_COMUNICACIÓN	Se basa en la media	,821	1	15	,379
	Se basa en la mediana	,428	1	15	,523
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,428	1	13,524	,524
	Se basa en la media recortada	,639	1	15	,436

Tabla 1047.

t de Student. Existencia de canales de comunicación. Docentes C1GE y C2GE.

		prueba t para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
CANALES_COMUNICACIÓN	Se asumen varianzas iguales	1,595	15	,131	,4533	,2842	-,1523	1,0590
	No se asumen varianzas iguales	1,866	11,030	,089	,4533	,2430	-,0812	,9879

5.7.6 Existencia de un clima de confianza.

El indicador referido al clima de confianza se mide a través de 6 indicadores y sus valoraciones se muestran en los gráficos 666 a 671 (tablas 1048 a 1053).

En 4 de los ítems, los docentes del C1GE muestran valoraciones positivas que alcanzan el 100%; son los referidos a la confianza de los profesores/as en el director/a y en el voluntariado, y a la confianza del alumnado en los docentes y en el director/a. En el otro ítem, que cuestiona si existe un clima de confianza en la comunidad escolar, la opción “De acuerdo” es elegida por el 80% y los

demás muestran indiferencia. Por todo ello, puede afirmarse que el clima de confianza entre los distintos miembros de la comunidad educativa es elevado. No obstante, todos los docentes de dicho centro se muestran rotundos al responder que no confían en las familias.

Los docentes del C2GE otorgan valoraciones negativas (25%) al ítem 23 “Existencia de un clima de confianza entre la comunidad escolar”. La confianza de los maestros/as en su director/a es valorada negativamente por un 16,7%, y la confianza en las familias por el 50%. No hay respuestas negativas, pero sí se elige la opción “Indiferente”, en el resto de ítems del indicador.

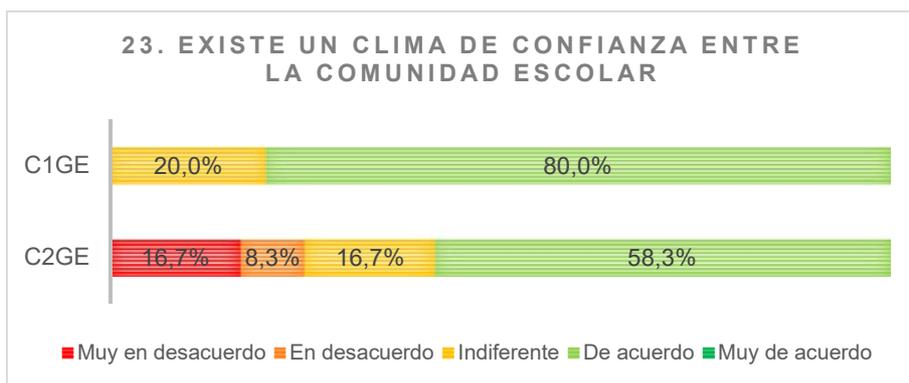


Gráfico 666. Existencia de un clima de confianza 1. Docentes C1GE y C2GE.

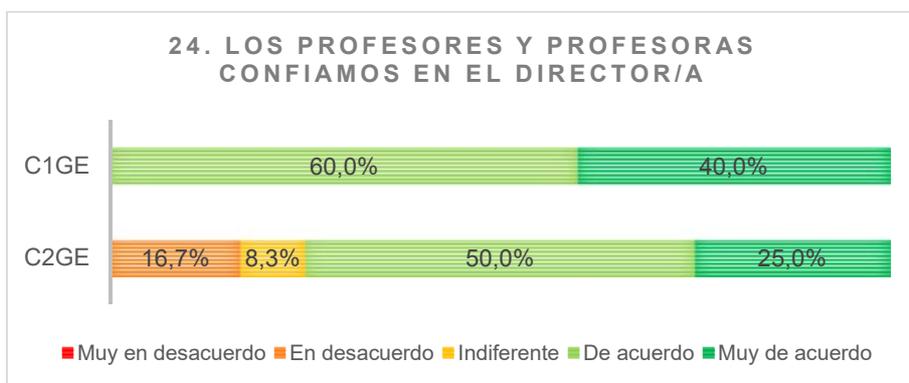


Gráfico 667. Existencia de un clima de confianza 2. Docentes C1GE y C2GE.

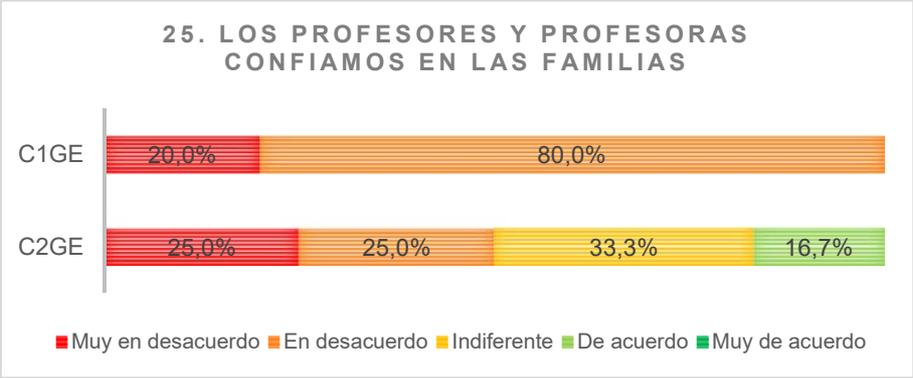


Gráfico 668. Existencia de un clima de confianza 3. Docentes C1GE y C2GE.



Gráfico 669. Existencia de un clima de confianza 4. Docentes C1GE y C2GE.

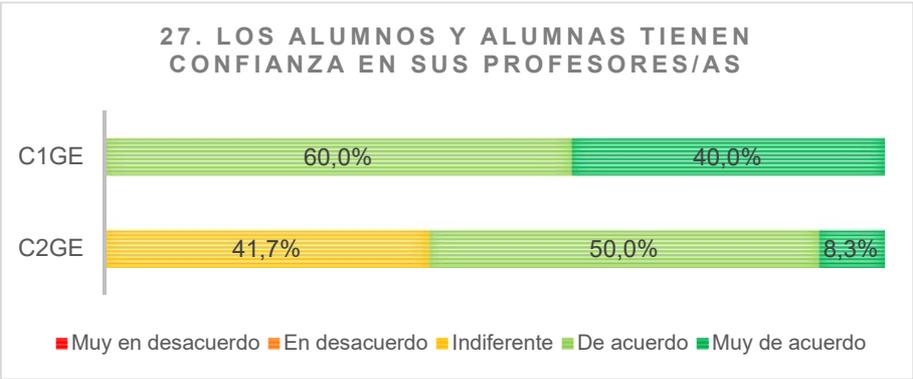


Gráfico 670. Existencia de un clima de confianza 5. Docentes C1GE y C2GE.



Gráfico 671. Existencia de un clima de confianza 6. Docentes C1GE y C2GE.

Tabla 1048.

Existencia de un clima de confianza 1. Docentes C1GE y C2GE.

23. Existe un clima de confianza entre la comunidad escolar

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	Indiferente	1	20,0	20,0	20,0
		De acuerdo	4	80,0	80,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Muy en desacuerdo	2	16,7	16,7	16,7
		En desacuerdo	1	8,3	8,3	25,0
		Indiferente	2	16,7	16,7	41,7
		De acuerdo	7	58,3	58,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1049.

Existencia de un clima de confianza 2. Docentes C1GE y C2GE.

24. Los profesores y profesoras confiamos en el director/a

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	3	60,0	60,0	60,0
		Muy de acuerdo	2	40,0	40,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	En desacuerdo	2	16,7	16,7	16,7
		Indiferente	1	8,3	8,3	25,0
		De acuerdo	6	50,0	50,0	75,0

	Muy de acuerdo	3	25,0	25,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1050.

Existencia de un clima de confianza 3. Docentes C1GE y C2GE.

25. Los profesores y profesoras confiamos en las familias

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	20,0	20,0	20,0
		En desacuerdo	4	80,0	80,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Muy en desacuerdo	3	25,0	25,0	25,0
		En desacuerdo	3	25,0	25,0	50,0
		Indiferente	4	33,3	33,3	83,3
		De acuerdo	2	16,7	16,7	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1051.

Existencia de un clima de confianza 4. Docentes C1GE y C2GE.

26. Los profesores y profesoras confiamos en los voluntarios/as

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	4	80,0	80,0	80,0
		Muy de acuerdo	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	En desacuerdo	2	16,7	16,7	16,7
		Indiferente	5	41,7	41,7	58,3
		De acuerdo	5	41,7	41,7	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1052.

Existencia de un clima de confianza 5. Docentes C1GE y C2GE.

27. Los alumnos y alumnas tienen confianza en sus profesores/as

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	3	60,0	60,0	60,0
		Muy de acuerdo	2	40,0	40,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Indiferente	5	41,7	41,7	41,7
		De acuerdo	6	50,0	50,0	91,7
		Muy de acuerdo	1	8,3	8,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1053.

Existencia de un clima de confianza 6. Docentes C1GE y C2GE.

28. Los alumnos y alumnas tienen confianza en el director/a

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	3	60,0	60,0	60,0
		Muy de acuerdo	2	40,0	40,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Indiferente	2	16,7	16,7	16,7
		De acuerdo	9	75,0	75,0	91,7
		Muy de acuerdo	1	8,3	8,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Por todo lo señalado hasta el momento cabe esperar que la media sea mayor en el C1GE y efectivamente lo es (gráfico 672 tabla 1054).

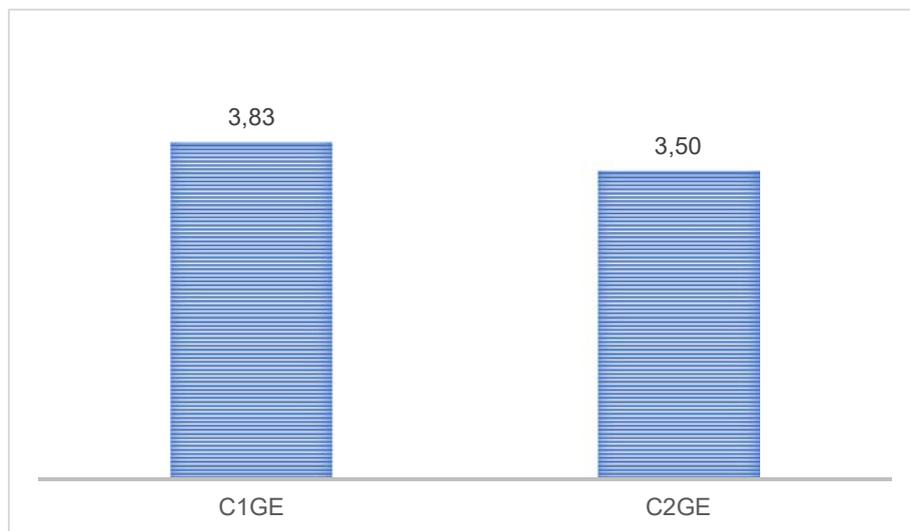


Gráfico 672. Media. Existencia de un clima de confianza. docentes C1GE y C2GE.

Tabla 1054.

Media. Existencia de un clima de confianza. Docentes C1GE y C2GE.

Informe

CLIMA_CONFIANZA

COLEGIO	Media	N	Desviación estándar
C1GE	3,833	5	,3333
C2GE	3,500	11	,4014
Total	3,604	16	,4031

Resulta necesario valorar si esta diferencia de 0,33 puntos es estadísticamente significativa. Para ello, y tras comprobar que hay normalidad y homogeneidad de varianzas (tablas 1055 y 1056), se procede con la t de Student (tabla 1057). El nivel de significación, 0,129, supera el nivel máximo de error aceptado, 0,05, por lo que la diferencia en la valoración del clima de confianza en uno y otro centro no es significativa. Sin embargo, la d de Cohen, cuyo valor es -0,861, determina un efecto alto en la medida del presente indicador por el hecho de pertenecer a uno u otro centro educativo.

Tabla 1055.

Normalidad. Existencia de un clima de confianza. Docentes C1GE y C2GE.

Pruebas de normalidad

	COLEGIO	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
CLIMA_CONFIANZA	C1GE	,291	5	,191	,905	5	,440
	C2GE	,206	11	,200*	,962	11	,791

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Tabla 1056.

Homocedasticidad. Existencia de un clima de confianza. Docentes C1GE y C2GE.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de			Sig.
		Levene	gl1	gl2	
CLIMA_CONFIANZA	Se basa en la media	,448	1	14	,514
	Se basa en la mediana	,311	1	14	,586
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,311	1	13,997	,586
	Se basa en la media recortada	,468	1	14	,505

Tabla 1057.

t de Student. Existencia de un clima de confianza. Docentes C1GE y C2GE.

		prueba t para la igualdad de medias					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
CLIMA_CONFIANZA	Se asumen varianzas iguales	1,613	14	,129	,3333	,2067	-,1099	,7766
	No se asumen varianzas iguales	1,736	9,380	,115	,3333	,1920	-,0984	,7650

5.7.7 Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio.

Los gráficos 673 a 682 (tablas 1058 a 1067), muestra los resultados de este indicador. Los docentes del C1GE valoran positivamente el 80% de los ítems que componen el indicador “Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio”, lo que muestra un importante grado de satisfacción con la escuela y su funcionamiento y con el desempeño de todos sus miembros. Esto es así a excepción de los ítems referidos al desempeño del alumnado en general y la participación de las familias en los asuntos escolares de sus propios hijos/as.

En el C2GE los docentes no dan valoraciones negativas a los ítems referidos a si el director/a se siente orgulloso de su trabajo y a la satisfacción de cada uno de ellos con el desempeño del director y de los demás docentes. El 50% de los docentes de este centro no se muestra satisfecho con el desempeño del alumnado en general.

No obstante, el ítem peor valorado por parte de los docentes de ambos centros es el 37, referido a la participación de las familias en los temas del colegio.

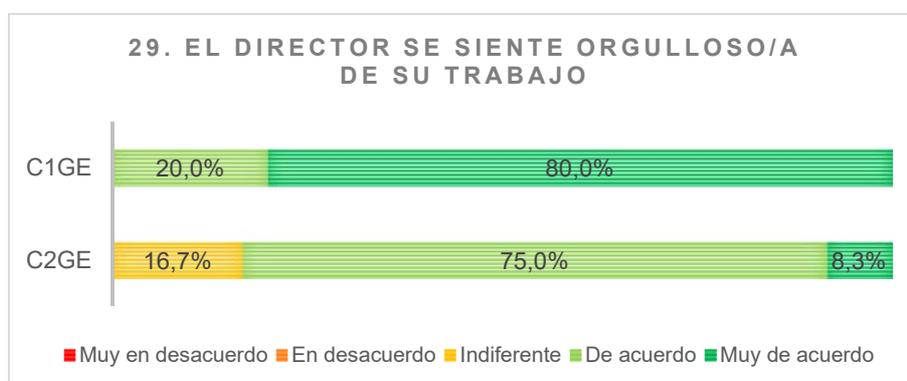


Gráfico 673. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 1. Docentes C1GE y C2GE.



Gráfico 674. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 2. Docentes C1GE y C2GE.

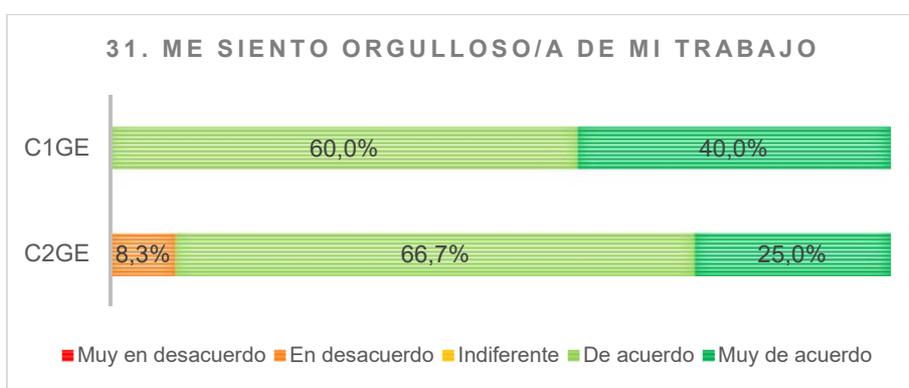


Gráfico 675. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 3. Docentes C1GE y C2GE.



Gráfico 676. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 4. Docentes C1GE y C2GE.

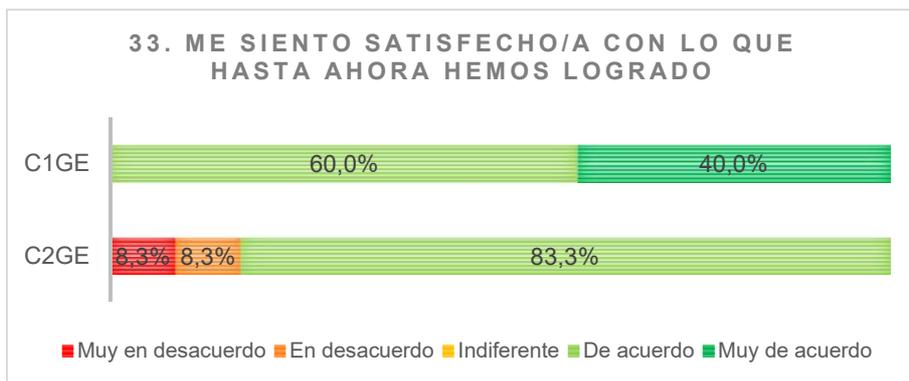


Gráfico 677. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 5. Docentes C1GE y C2GE.



Gráfico 678. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 6. Docentes C1GE y C2GE.



Gráfico 679. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 7. Docentes C1GE y C2GE.

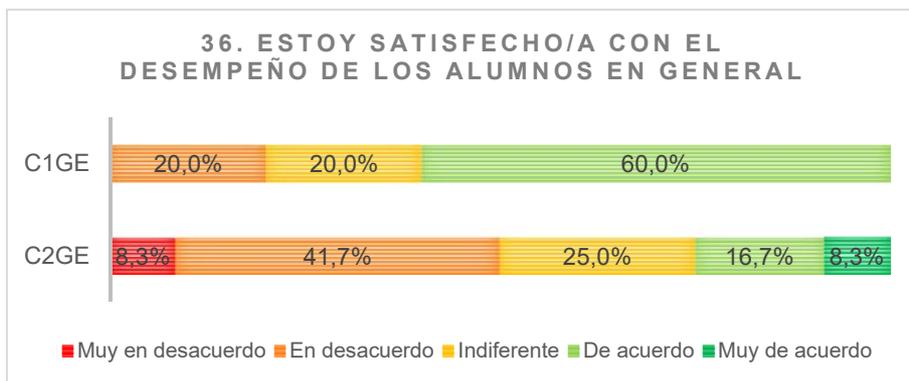


Gráfico 680. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 8. Docentes C1GE y C2GE.

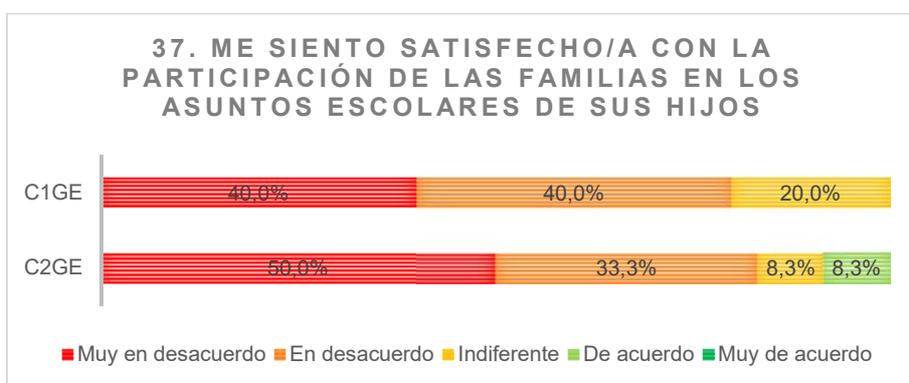


Gráfico 681. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 9. Docentes C1GE y C2GE.

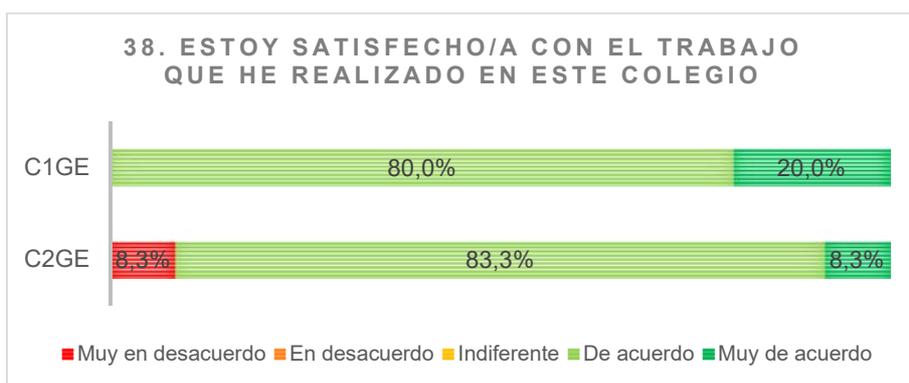


Gráfico 682. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 10. Docentes C1GE y C2GE.

Tabla 1058.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 1. Docentes C1GE y C2GE.

29. El director se siente orgulloso/a de su trabajo

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	1	20,0	20,0	20,0
		Muy de acuerdo	4	80,0	80,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Indiferente	2	16,7	16,7	16,7
		De acuerdo	9	75,0	75,0	91,7
		Muy de acuerdo	1	8,3	8,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1059.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 2. Docentes C1GE y C2GE.

30. Los profesores y profesoras nos sentimos orgullosos/as de nuestro trabajo

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	3	60,0	60,0	60,0
		Muy de acuerdo	2	40,0	40,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	En desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
		De acuerdo	10	83,3	83,3	91,7
		Muy de acuerdo	1	8,3	8,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1060.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 3. Docentes C1GE y C2GE.

31. Me siento orgulloso/a de mi trabajo

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	3	60,0	60,0	60,0

		Muy de acuerdo	2	40,0	40,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	En desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
		De acuerdo	8	66,7	66,7	75,0
		Muy de acuerdo	3	25,0	25,0	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1061.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 4. Docentes C1GE y C2GE.

32. Los profesores y profesoras nos sentimos muy identificados/as con nuestro trabajo

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	2	40,0	40,0	40,0
		Muy de acuerdo	3	60,0	60,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	En desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
		De acuerdo	9	75,0	75,0	83,3
		Muy de acuerdo	2	16,7	16,7	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1062.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 5. Docentes C1GE y C2GE.

33. Me siento satisfecho/a con lo que hasta ahora hemos logrado

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	3	60,0	60,0	60,0
		Muy de acuerdo	2	40,0	40,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
		En desacuerdo	1	8,3	8,3	16,7
		De acuerdo	10	83,3	83,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1063.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 6. Docentes C1GE y C2GE.

34. Me siento satisfecho/a con el trabajo que realiza el director/a

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	2	40,0	40,0	40,0
		Muy de acuerdo	3	60,0	60,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Indiferente	1	8,3	8,3	8,3
		De acuerdo	8	66,7	66,7	75,0
		Muy de acuerdo	3	25,0	25,0	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1064.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 7. Docentes C1GE y C2GE.

35. Me siento satisfecho/a con el trabajo que desarrollan los profesores y profesoras en general

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	3	60,0	60,0	60,0
		Muy de acuerdo	2	40,0	40,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Indiferente	1	8,3	8,3	8,3
		De acuerdo	10	83,3	83,3	91,7
		Muy de acuerdo	1	8,3	8,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1065.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 8. Docentes C1GE y C2GE.

36. Estoy satisfecho/a con el desempeño de los alumnos en general

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
---------	--	--	------------	------------	-------------------	----------------------

C1GE	Válido	En desacuerdo	1	20,0	20,0	20,0
		Indiferente	1	20,0	20,0	40,0
		De acuerdo	3	60,0	60,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
		En desacuerdo	5	41,7	41,7	50,0
		Indiferente	3	25,0	25,0	75,0
		De acuerdo	2	16,7	16,7	91,7
		Muy de acuerdo	1	8,3	8,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1066.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 9. Docentes C1GE y C2GE.

37. Me siento satisfecho/a con la participación de las familias en los asuntos escolares de sus hijos

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	Muy en desacuerdo	2	40,0	40,0	40,0
		En desacuerdo	2	40,0	40,0	80,0
		Indiferente	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Muy en desacuerdo	6	50,0	50,0	50,0
		En desacuerdo	4	33,3	33,3	83,3
		Indiferente	1	8,3	8,3	91,7
		De acuerdo	1	8,3	8,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1067.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio 10. Docentes C1GE y C2GE.

38. Estoy satisfecho/a con el trabajo que he realizado en este colegio

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	4	80,0	80,0	80,0
		Muy de acuerdo	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	

C2GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
		De acuerdo	10	83,3	83,3	91,7
		Muy de acuerdo	1	8,3	8,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

El gráfico 683 (tabla 1068) que se expone seguidamente muestra las puntuaciones medias otorgadas por los docentes al presente indicador, siendo mayor la del C1GE.

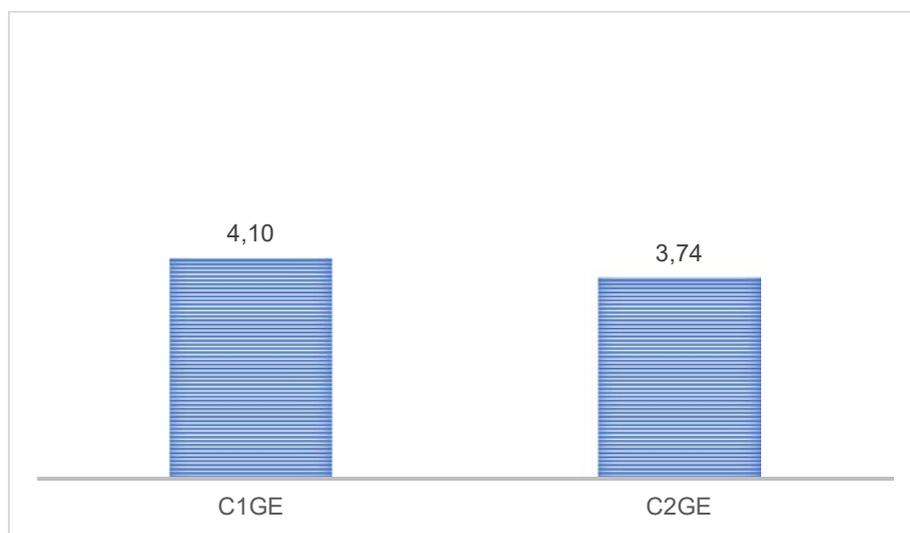


Gráfico 683. Media. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Docentes C1GE y C2GE.

Tabla 1068.

Media. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Docentes C1GE y C2GE.

Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio

COLEGIO	Media	N	Desviación estándar
C1GE	4,100	5	,4472
C2GE	3,736	11	,2248
Total	3,850	16	,3425

Se comprueba la normalidad y la homocedasticidad (tablas 1069 y 1070) y se procede con la prueba estadística t de Student (tabla 1071). Se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias, dado que el nivel de significación obtenido es de 0,80. Sin embargo, el hecho de pertenecer al C1GE, que es CDA, o al C2GE, que aplica AEE tiene un efecto importante en la medición del presente indicador, dado que el valor de la d de Cohen es -1,192. Así pues, los docentes del C1GE muestran mayor satisfacción con el funcionamiento general de la escuela y el desempeño de los distintos miembros de la comunidad educativa.

Tabla 1069.

Normalidad. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Docentes C1GE y C2GE.

	COLEGIO	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio	C1GE	,959	5	,801
	C2GE	,912	11	,257

Tabla 1070.

Homocedasticidad. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Docentes C1GE y C2GE.

Prueba de homogeneidad de varianza

	Se basa en la media	Estadístico de			Sig.
		Levene	gl1	gl2	
Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio		,052	1	15	,823

Tabla 1071.

t de Student. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Docentes C1GE y C2GE.

	prueba t para la igualdad de medias						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio	1,876	15	,080	,5000	,2665	-,0680	1,0680

5.7.8 Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado.

En el indicador “Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado” se observa un cambio de comportamiento, dado que los docentes del C2GE se muestran algo más positivos en sus valoraciones. Se desgranar seguidamente los resultados de los distintos ítems (gráficos 684 a 689 tablas 1072 a 1077).

Las valoraciones de los docentes de ambos centros en el ítem 45, referido a si se han dado los resultados que cada uno esperaba al inicio de curso, son similares en ambos centros. La opción “De acuerdo” es del 60% o muy cercana a dicho porcentaje, pero el peso de la opción “Indiferente” es elevado también en ambos centros. Los docentes del C2GE son más positivos al valorar el cumplimiento de las expectativas puestas en el director, mientras que en el C1GE la variabilidad de las respuestas es mayor.

En cuanto al ítem 47 “Los profesores/as han cumplido con las expectativas que tenía sobre ellos/as al inicio del curso escolar”, los docentes del C1GE se muestran “De acuerdo” al 100%. En el C2GE hay menor peso de la positividad a favor de la indiferencia. Ningún docente del C1GE ni del C2GE se muestra

“Muy de acuerdo” en cuanto al cumplimiento de expectativas por parte del alumnado. En el C2GE la opción “Muy en desacuerdo” supera el 16%.

La participación de las familias se valora negativamente por parte del C1GE. En el C2GE un 25% de los docentes se muestra “De acuerdo” en este ítem. El último ítem, referido a la participación del voluntariado, cuenta con valoraciones negativas por parte de los docentes de ambos centros, aunque el 60% de los maestros del C1GE y el 40% de los del C2GE valora positivamente este ítem.

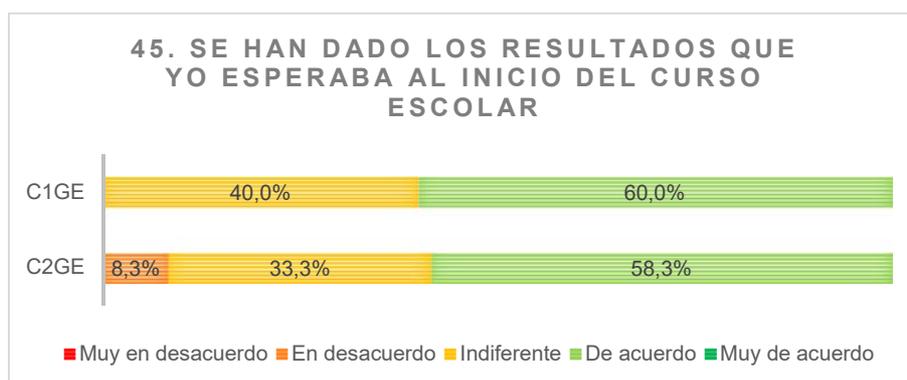


Gráfico 684. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 1. Docentes C1GE y C2GE.



Gráfico 685. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 2. Docentes C1GE y C2GE.



Gráfico 686. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 3. Docentes C1GE y C2GE.

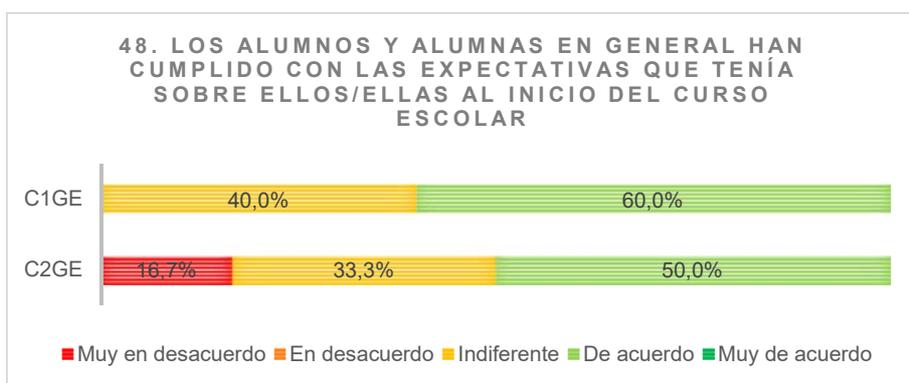


Gráfico 687. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 4. Docentes C1GE y C2GE.

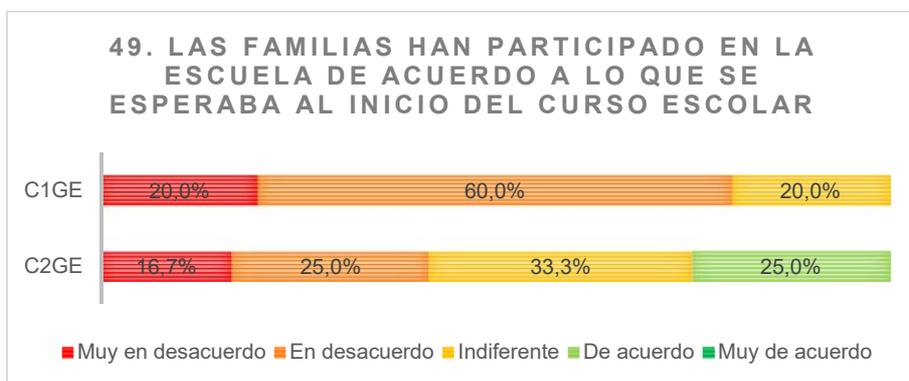


Gráfico 688. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 5. Docentes C1GE y C2GE.

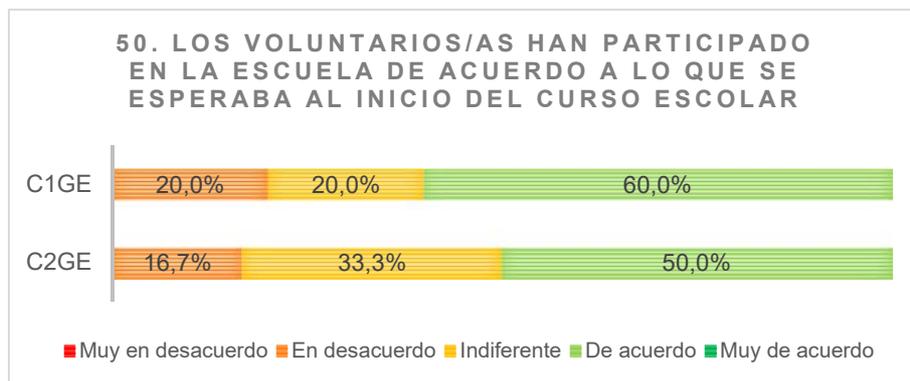


Gráfico 689. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 6. Docentes C1GE y C2GE.

Tabla 1072.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 1. Docentes C1GE y C2GE.

45. Se han dado los resultados que yo esperaba al inicio del curso escolar

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	Indiferente	2	40,0	40,0	40,0
		De acuerdo	3	60,0	60,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	En desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
		Indiferente	4	33,3	33,3	41,7
		De acuerdo	7	58,3	58,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1073.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 2. Docentes C1GE y C2GE.

46. El director/a ha cumplido con las expectativas que tenía sobre él/ella al inicio del curso escolar

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	En desacuerdo	1	20,0	20,0	20,0
		Indiferente	1	20,0	20,0	40,0
		De acuerdo	2	40,0	40,0	80,0
		Muy de acuerdo	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	En desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3

	Indiferente	2	16,7	16,7	25,0
	De acuerdo	7	58,3	58,3	83,3
	Muy de acuerdo	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1074.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 3. Docentes C1GE y C2GE.

47. Los profesores y profesoras han cumplido con las expectativas que tenía sobre ellos/as al inicio del curso escolar

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	5	100,0	100,0	100,0
C2GE	Válido	Indiferente	4	33,3	33,3	33,3
		De acuerdo	8	66,7	66,7	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1075.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 4. Docentes C1GE y C2GE.

48. Los alumnos y alumnas en general han cumplido con las expectativas que tenía sobre ellos/ellas al inicio del curso escolar

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	Indiferente	2	40,0	40,0	40,0
		De acuerdo	3	60,0	60,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Muy en desacuerdo	2	16,7	16,7	16,7
		Indiferente	4	33,3	33,3	50,0
		De acuerdo	6	50,0	50,0	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1076.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 5. Docentes C1GE y C2GE.

49. Las familias han participado en la escuela de acuerdo a lo que se esperaba al inicio del curso escolar

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	20,0	20,0	20,0
		En desacuerdo	3	60,0	60,0	80,0
		Indiferente	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Muy en desacuerdo	2	16,7	16,7	16,7
		En desacuerdo	3	25,0	25,0	41,7
		Indiferente	4	33,3	33,3	75,0
		De acuerdo	3	25,0	25,0	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1077.

Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado 6. Docentes C1GE y C2GE.

50. Los voluntarios/as han participado en la escuela de acuerdo a lo que se esperaba al inicio del curso escolar

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	En desacuerdo	1	20,0	20,0	20,0
		Indiferente	1	20,0	20,0	40,0
		De acuerdo	3	60,0	60,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	En desacuerdo	2	16,7	16,7	16,7
		Indiferente	4	33,3	33,3	50,0
		De acuerdo	6	50,0	50,0	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Por primera vez en este estudio comparativo entre los docentes del C1GE y C2GE del GE, la media es mayor en el C2GE (gráfico 690 tabla 1078).

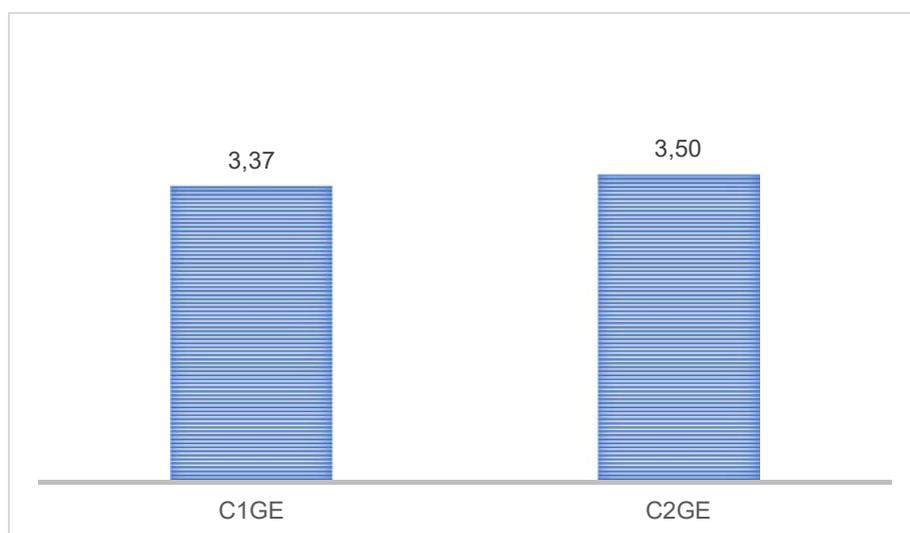


Gráfico 690. Media. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Docentes C1GE y C2GE.

Tabla 1078.

Media. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Docentes C1GE y C2GE.

Informe

EXPECTATIVAS

COLEGIO	Media	N	Desviación estándar
C1GE	3,367	5	,1394
C2GE	3,500	11	,2981
Total	3,458	16	,2618

No obstante, tras comprobar la normalidad y la homocedasticidad (tablas 1079 y 1080) y proceder con la t de Student (tabla 1081), se puede concluir que, dado que el nivel de significación es 0,363, dicha diferencia en las puntuaciones medias no es estadísticamente significativa. La d de Cohen toma un valor de 0,448 puntos, lo que implica un efecto mediano en la valoración del presente indicador “Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado”, por el hecho de pertenecer a uno u otro centro.

Tabla 1079.

Normalidad. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Docentes C1GE y C2GE.

	COLEGIO	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
EXPECTATIVAS_2	C1	,881	5	,314
	C2GE	,802	12	,010

Tabla 1080.

Homocedasticidad. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Docentes C1GE y C2GE.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene			Sig.
		gl1	gl2		
EXPECTATIVAS_2	Se basa en la media	2,285	1	15	,151
	Se basa en la mediana	1,218	1	15	,287
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,218	1	11,310	,293
	Se basa en la media recortada	1,821	1	15	,197

Tabla 1081.

t de Student. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Docentes C1GE y C2GE.

		prueba t para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
EXPECTATIVAS	Se asumen varianzas iguales	-,941	14	,363	-,1333	,1417	-,4373	,1706
	No se asumen varianzas iguales	-1,219	13,895	,243	-,1333	,1094	-,3682	,1015

5.7.9 Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño.

Los docentes de ambos centros han valorado los ítems de este indicador tal y como se muestra en los gráficos 691 a 696 (tablas 1082 a 1087). El reconocimiento al trabajo del director es valorado con la opción "De acuerdo" por

el 80% de los docentes en el C1GE y por el 75% en el C2GE. En el caso del reconocimiento al trabajo de los docentes, en el C1GE la opción “Indiferente” cobra mucho peso, mientras que el 50% de los profesores/as del C2GE se muestra “De acuerdo” con lo que sucede en su centro. Cuando se pregunta a los docentes si han recibido reconocimientos por su propia labor, el mayor peso de la valoración positiva se muestra en el C1GE.

En cuanto al reconocimiento del trabajo del alumnado, las diferencias entre ambos colegios son notables. En el C1GE las respuestas positivas alcanzan el 40% y la indiferencia toma el mismo peso mientras que en el C2GE más del 90% de los docentes se muestran positivos. En el ítem 41, referido al reconocimiento a la labor de las familias en el centro, hay mucha indiferencia en las respuestas de ambos colegios, si bien en la cuestión referida al voluntariado, el 100% de los docentes del C1GE y más del 90% de los del C2GE se muestran positivos.

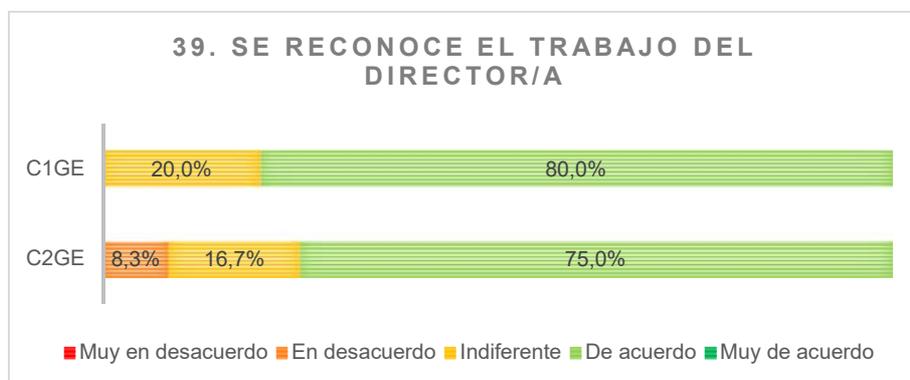


Gráfico 691. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 1. Docentes C1GE y C2GE.



Gráfico 692. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 2. Docentes C1GE y C2GE.

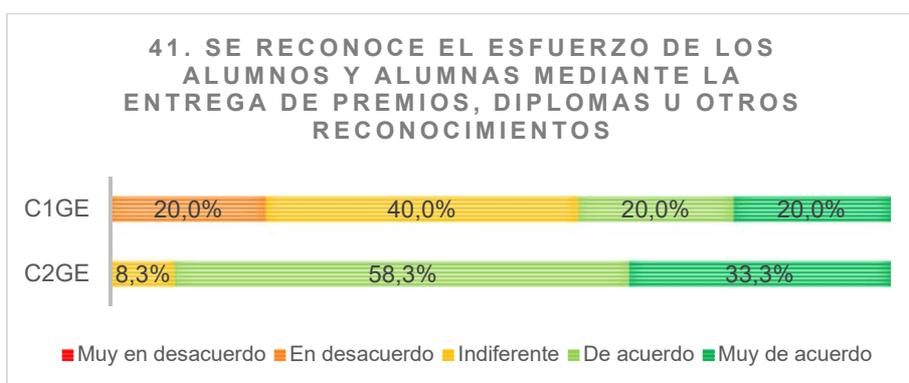


Gráfico 693. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 3. Docentes C1GE y C2GE.

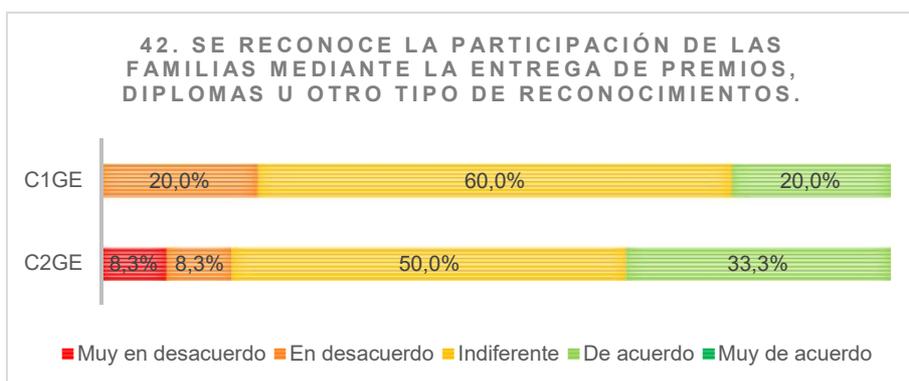


Gráfico 694. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 4. Docentes C1GE y C2GE.

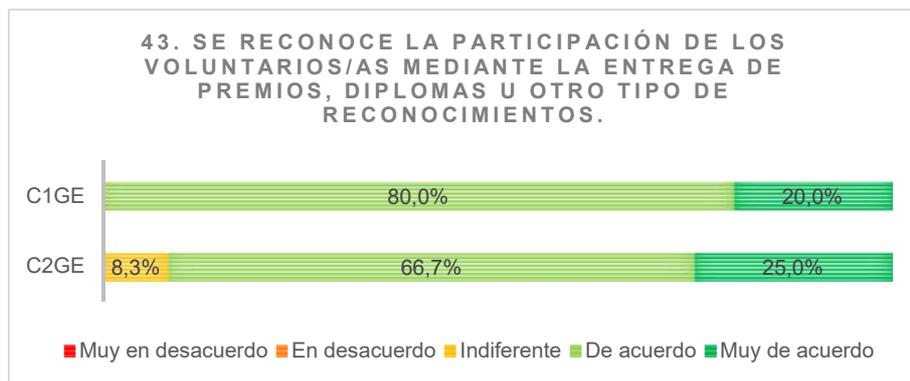


Gráfico 695. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 5. Docentes C1GE y C2GE.



Gráfico 696. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 6. Docentes C1GE y C2GE.

Tabla 1082.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 1. Docentes C1GE y C2GE.

39. Se reconoce el trabajo del director/a

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	Indiferente	1	20,0	20,0	20,0
		De acuerdo	4	80,0	80,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	En desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
		Indiferente	2	16,7	16,7	25,0
		De acuerdo	9	75,0	75,0	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1083.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 2. Docentes C1GE y C2GE.

40. Se reconoce la labor de los profesores y profesoras mediante estímulos por su desempeño

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	En desacuerdo	1	20,0	20,0	20,0
		Indiferente	3	60,0	60,0	80,0
		De acuerdo	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	En desacuerdo	3	25,0	25,0	25,0
		Indiferente	3	25,0	25,0	50,0
		De acuerdo	5	41,7	41,7	91,7
		Muy de acuerdo	1	8,3	8,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1084.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 3. Docentes C1GE y C2GE.

41. Se reconoce el esfuerzo de los alumnos y alumnas mediante la entrega de premios, diplomas u otros reconocimientos

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	En desacuerdo	1	20,0	20,0	20,0
		Indiferente	2	40,0	40,0	60,0
		De acuerdo	1	20,0	20,0	80,0
		Muy de acuerdo	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Indiferente	1	8,3	8,3	8,3
		De acuerdo	7	58,3	58,3	66,7
		Muy de acuerdo	4	33,3	33,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1085.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 4. Docentes C1GE y C2GE.

42. Se reconoce la participación de las familias mediante la entrega de premios, diplomas u otro tipo de reconocimientos.

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	En desacuerdo	1	20,0	20,0	20,0
		Indiferente	3	60,0	60,0	80,0
		De acuerdo	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
		En desacuerdo	1	8,3	8,3	16,7
		Indiferente	6	50,0	50,0	66,7
		De acuerdo	4	33,3	33,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1086.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 5. Docentes C1GE y C2GE.

43. Se reconoce la participación de los voluntarios/as mediante la entrega de premios, diplomas u otro tipo de reconocimientos.

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	De acuerdo	4	80,0	80,0	80,0
		Muy de acuerdo	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Indiferente	1	8,3	8,3	8,3
		De acuerdo	8	66,7	66,7	75,0
		Muy de acuerdo	3	25,0	25,0	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1087.

Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño 6. Docentes C1GE y C2GE.

44. He obtenido reconocimientos por mi labor como profesor/a

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	En desacuerdo	1	20,0	20,0	20,0
		De acuerdo	4	80,0	80,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	Muy en desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
		En desacuerdo	1	8,3	8,3	16,7
		Indiferente	4	33,3	33,3	50,0
		De acuerdo	5	41,7	41,7	91,7
		Muy de acuerdo	1	8,3	8,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Se han excluido los ítems 39 y 40 para realizar el estudio posterior, debido a que presentan una baja correlación con el resto de las preguntas en el indicador analizado.

La media, por segunda vez, es mayor en el C2GE si bien la diferencia es de solo 0,16 puntos; así se muestra en el gráfico 697 (tabla 1088).

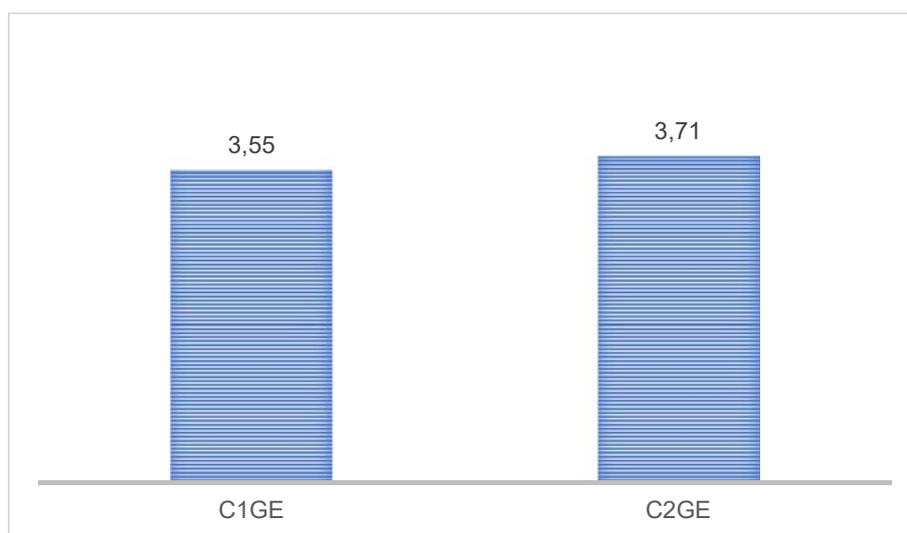


Gráfico 697. Media. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Docentes C1GE y C2GE.

Tabla 1088.

Media. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Docentes C1GE y C2GE.

Informe

RECONOCIMIENTO_ESTÍMULO

COLEGIO	Media	N	Desviación estándar
C1GE	3,550	5	,6708
C2GE	3,708	12	,3965
Total	3,662	17	,4755

Hay normalidad y homocedasticidad (tablas 1089 y 1090) por eso, para comprobar si la diferencia de medias es estadísticamente significativa, se procede con la t de Student (tabla 1091). El nivel de significación es 0,549, lo que indica que la diferencia no es significativa en cuanto a reconocimiento y estímulo por el desempeño se refiere. La d de Cohen toma un valor de 0,326, lo que implica un efecto bajo en la valoración de este indicador.

Tabla 1089.

Normalidad. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Docentes C1GE y C2GE.

		Estadístico	gl	Sig.
RECONOCIMIENTO_ESTÍMULO_2	C1GE	,916	5	,502
	C2GE	,884	12	,100

Tabla 1090.

Homocedasticidad. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Docentes C1GE y C2GE.

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
RECONOCIMIENTO_ESTÍMULO_2	Se basa en la media	,935	1	15	,349
	Se basa en la mediana	,868	1	15	,366
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,868	1	11,224	,371

Se basa en la media recortada	1,016	1	15	,330
-------------------------------	-------	---	----	------

Tabla 1091.

t de Student. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Docentes C1GE y C2GE.

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
RECONOCIMIENTO_ESTÍMULO_2	-,613	15	,549	-,1583	,2582	-,7087	,3920

5.7.10 Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar.

Los gráficos 698 y 699 muestra los resultados del presente indicador (tablas 1092 y 1093). La valoración positiva en el ítem 51, referido a la motivación de cada docente, es similar en ambos centros, si bien el peso de la opción “Muy de acuerdo” es mayor en el C1GE, aunque también es mayor el peso de la opinión negativa. En cuanto al compromiso hacia su tarea no hay negatividad en ninguno de los dos colegios, si bien la opinión más alta se da en el C1GE, donde alcanza el 80%.



Gráfico 698. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 1. Docentes C1GE y C2GE.

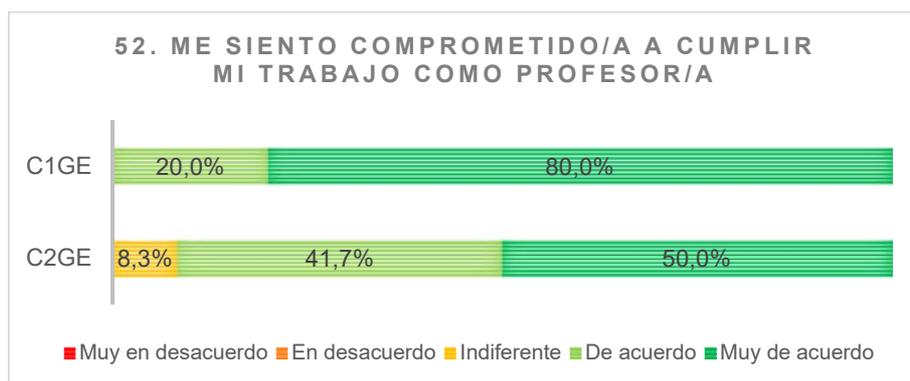


Gráfico 699. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 2. Docentes C1GE y C2GE.

Tabla 1092.

Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 1. Docentes C1GE y C2GE.

51. Estoy motivado/a para realizar mis funciones como profesor/a

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	En desacuerdo	1	20,0	20,0	20,0
		De acuerdo	1	20,0	20,0	40,0
		Muy de acuerdo	3	60,0	60,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
C2GE	Válido	En desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
		Indiferente	2	16,7	16,7	25,0
		De acuerdo	5	41,7	41,7	66,7
		Muy de acuerdo	4	33,3	33,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tabla 1093.

Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar 2. Docentes C1GE y C2GE.

52. Me siento comprometido/a a cumplir mi trabajo como profesor/a

COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C1GE	Válido	En desacuerdo	1	20,0	20,0	20,0
		Muy de acuerdo	4	80,0	80,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	

C2GE	Válido	Indiferente	1	8,3	8,3	8,3
		De acuerdo	5	41,7	41,7	50,0
		Muy de acuerdo	6	50,0	50,0	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Tal y como se muestra en el gráfico 700 las medias son muy similares en ambos colegios (tabla 1094).

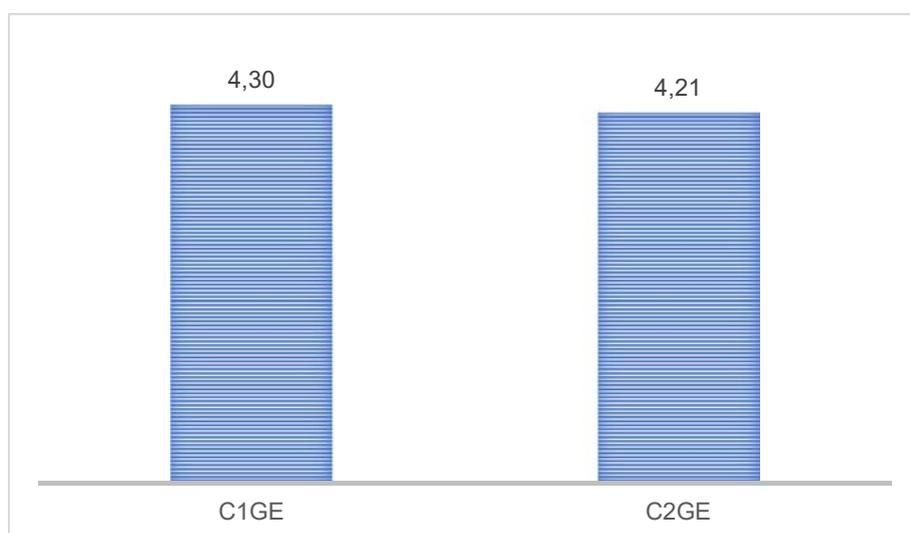


Gráfico 700. Media. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Docentes C1GE y C2GE.

Tabla 1094.

Media. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Docentes C1GE y C2GE.

Estadísticas de grupo

	COLEGIO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar	C1GE	5	4,300	1,3038	,5831
	C2GE	12	4,208	,6895	,1990

No hay normalidad en el C1GE, si bien sí la hay en el C2GE. Además, hay homogeneidad de varianzas (tablas 1095 y 1096), por lo que se procede con la

t de Student (tabla 1097). El nivel de significación es 0,850, lo que indica que no hay diferencias significativas en la valoración del presente indicador entre los docentes de ambos centros. Además, el efecto de pertenecer a uno u otro centro y, por tanto, ser CDA o aplicar AEE (colegios 1 y 2 respectivamente), es muy bajo en la valoración del “Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar”, dado que el valor de la d de Cohen es -0,103.

Tabla 1095.

Normalidad. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Docentes C1GE y C2GE.

	COLEGIO	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar	C1GE	,658	5	,003
	C2GE	,884	12	,100

Tabla 1096.

Homocedasticidad. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Docentes C1GE y C2GE.

Prueba de homogeneidad de varianza

	Se basa en la media	Estadístico de Levene			Sig.
		Levene	gl1	gl2	
Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar		1,640	1	15	,220

Tabla 1097.

t de Student. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Docentes C1GE y C2GE.

	prueba t para la igualdad de medias						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar	,192	15	,850	,0917	,4767	-,9243	1,1077

5.7.11 Resumen.

A modo de resumen, se muestran las valoraciones de los tutores y especialistas (gráfico 701 tabla 1098) y de los docentes de los distintos ciclos (gráfico 702 tabla 1099).

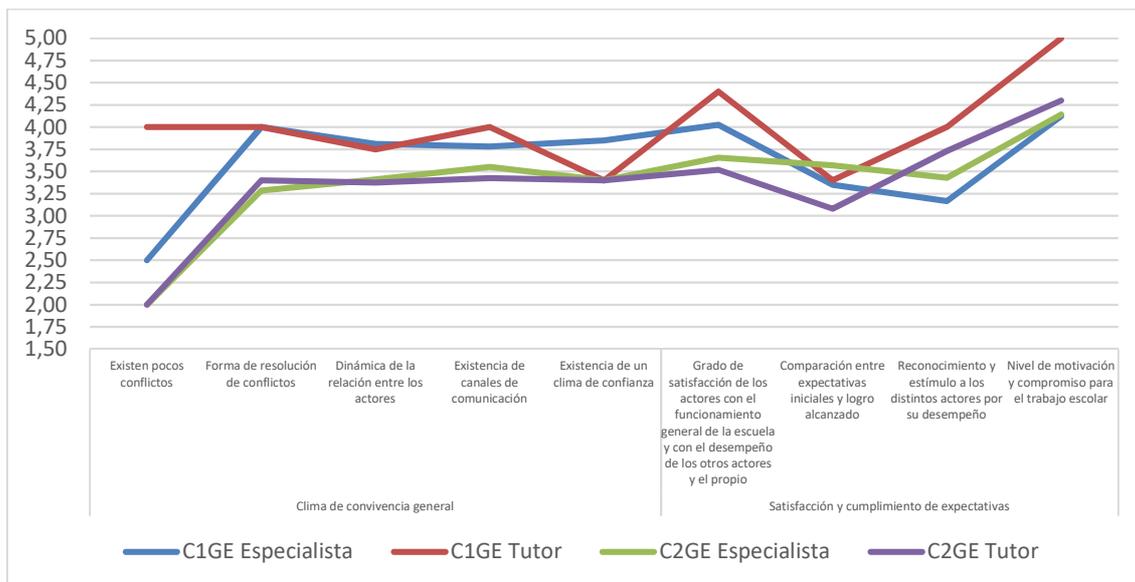


Gráfico 701. Gráfico de líneas tutor/especialista. Clima escolar. Docentes C1GE y C2GE

Tabla 1098.

Resumen. Tutor/especialista. Clima escolar. Docentes C1GE y C2GE.

	Existen pocos conflictos	Forma de resolución de conflictos	Dinámica de la relación entre los actores	Existencia de canales de comunicación	Existencia de un clima de confianza	Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio	Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado	Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño	Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar
C1 Especialista	2,50	4,00	3,81	3,78	3,85	4,03	3,35	3,17	4,13
C1 Tutor	4,00	4,00	3,75	4,00	3,40	4,40	3,40	4,00	5,00
C2 Especialista	2,00	3,29	3,41	3,55	3,40	3,66	3,57	3,43	4,14
C2 Tutor	2,00	3,40	3,38	3,43	3,40	3,52	3,08	3,73	4,30

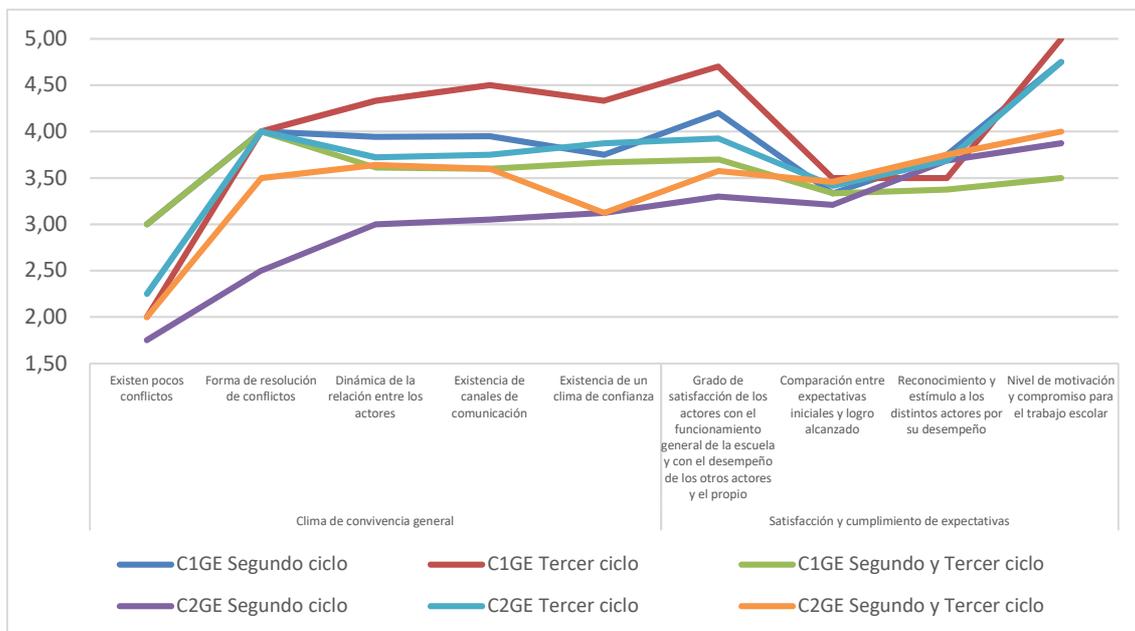


Gráfico 702. Gráfico de líneas por ciclos. Clima escolar. Docentes C1GE y C2GE.

Tabla 1099.

Resumen por ciclos. Clima escolar. Docentes C1GE y C2GE.

	Existen pocos conflictos	Forma de resolución de conflictos	Dinámica de la relación entre los actores	Existencia de canales de comunicación	Existencia de un clima de confianza	Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio	Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado	Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño	Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar
C1 Segundo ciclo	3,00	4,00	3,94	3,95	3,75	4,20	3,33	3,75	4,75
C1 Tercer ciclo	2,00	4,00	4,33	4,50	4,33	4,70	3,50	3,50	5,00
C1 Segundo y Tercer ciclo	3,00	4,00	3,61	3,60	3,67	3,70	3,33	3,38	3,50
C2 Segundo ciclo	1,75	2,50	3,00	3,05	3,13	3,30	3,21	3,69	3,88
C2 Tercer ciclo	2,25	4,00	3,72	3,75	3,88	3,93	3,42	3,69	4,75

C2 Segun do y Tercer ciclo	2,00	3,50	3,64	3,60	3,13	3,58	3,46	3,75	4,00
--	------	------	------	------	------	------	------	------	------

5.7.12 Últimas cuestiones.

Todos los docentes del C1GE opinan que la convivencia ha mejorado en los últimos tiempos en su centro. En el C2GE la valoración positiva alcanza el 41,6%, mientras que el 33,3% de estos docentes opinan negativamente al respecto.

Tabla 1100.

Mejora de la convivencia. Docentes C1GE y C2GE.

Tabla cruzada 1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos*COLEGIO

			COLEGIO		Total
			C1GE	C2GE	
1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos	Muy en desacuerdo	Recuento	0	1	1
		% dentro de COLEGIO	0,0%	8,3%	5,9%
	En desacuerdo	Recuento	0	3	3
		% dentro de COLEGIO	0,0%	25,0%	17,6%
	Indiferente	Recuento	0	3	3
		% dentro de COLEGIO	0,0%	25,0%	17,6%
	De acuerdo	Recuento	2	4	6
		% dentro de COLEGIO	40,0%	33,3%	35,3%
	Muy de acuerdo	Recuento	3	1	4
		% dentro de COLEGIO	60,0%	8,3%	23,5%
	Total	Recuento	5	12	17
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 1101.

U de Mann Whitney. Mejora de la convivencia. Docentes C1GE y C2GE.

Estadísticos de prueba^a

1. La
convivencia ha
mejorado en los
últimos 3 cursos

U de Mann-Whitney	7,500
W de Wilcoxon	85,500
Z	-2,453
Sig. asintótica (bilateral)	,014
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,014 ^b

ANEXO 6: MEJORA DE LA CONVIVENCIA- ALUMNADO, FAMILIAS Y DOCENTES

6	Análisis comparativo del clima escolar entre alumnado, familias y docentes del Grupo Experimental y Grupo Control	1329
6.1	Clima escolar	1329
6.2	Nivel de conflictividad en la escuela	1331
6.3	Forma de resolución de conflictos	1334
6.4	Dinámica de la relación entre los actores	1337
6.5	Existencia de canales de comunicación.....	1340
6.6	Existencia de un clima de confianza	1343
6.7	Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio.....	1345
6.8	Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado	1349
6.9	Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño.....	1352
6.10	Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar	1355
6.11	Resumen.....	1357
6.12	Últimas cuestiones	1359

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1101</i>	1329
<i>Tabla 1102</i>	1329
<i>Tabla 1103</i>	1330
<i>Tabla 1104</i>	1330
<i>Tabla 1105</i>	1331
<i>Tabla 1106</i>	1333
<i>Tabla 1107</i>	1333
<i>Tabla 1108</i>	1334
<i>Tabla 1109</i>	1335
<i>Tabla 1110</i>	1335
<i>Tabla 1111</i>	1335
<i>Tabla 1112</i>	1337
<i>Tabla 1113</i>	1337
<i>Tabla 1114</i>	1338
<i>Tabla 1115</i>	1339
<i>Tabla 1116</i>	1340
<i>Tabla 1117</i>	1340
<i>Tabla 1118</i>	1341
<i>Tabla 1119</i>	1341
<i>Tabla 1120</i>	1342
<i>Tabla 1121</i>	1343
<i>Tabla 1122</i>	1344
<i>Tabla 1123</i>	1344
<i>Tabla 1124</i>	1345

Tabla 1125.....	1345
Tabla 1126.....	1346
Tabla 1127.....	1347
Tabla 1128.....	1348
Tabla 1129.....	1349
Tabla 1130.....	1349
Tabla 1131.....	1350
Tabla 1132.....	1350
Tabla 1133.....	1351
Tabla 1134.....	1352
Tabla 1135.....	1353
Tabla 1136.....	1353
Tabla 1137.....	1354
Tabla 1138.....	1355
Tabla 1139.....	1355
Tabla 1140.....	1356
Tabla 1141.....	1356
Tabla 1142.....	1358
Tabla 1143.....	1359
Tabla 1144.....	1360
Tabla 1145.....	1360

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 703. Gráfico de líneas. Clima escolar. Alumnado, familias y docentes GE y GC.</i>	1358
---	------

6 Análisis comparativo del clima escolar entre alumnado, familias y docentes del Grupo Experimental y Grupo Control

6.1 Clima escolar

Tabla 1102.

Media. Clima escolar. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Informe				
CLIMA_ESCOLAR				
Grupo Experimental y Grupo Control	GRUPO	Media	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Alumnado	3,944	138	,6326
	Familias	4,162	36	,5538
	Docentes	3,496	17	,4881
	Total	3,945	191	,6262
Grupo Control	Alumnado	3,915	185	,5115
	Familias	4,015	20	,4778
	Docentes	3,904	10	,4090
	Total	3,924	215	,5032
Total	Alumnado	3,927	323	,5657
	Familias	4,110	56	,5283
	Docentes	3,647	27	,4947
	Total	3,934	406	,5638

Tabla 1103.

Homocedasticidad. Clima escolar. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

Variable dependiente: CLIMA_ESCOLAR

Grupo Experimental y Grupo Control	F	df1	df2	Sig.
Grupo Experimental	1,242	2	188	,291
Grupo Control	,330	2	212	,719

Prueba la hipótesis nula que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

a. Diseño : Intersección + ACTORES

Tabla 1104.

Anova y Eta. Clima escolar. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CLIMA_ESCOLAR

Grupo	Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Grupo Experimental	Modelo corregido	5,122 ^a	2	2,561	6,940	,001	,069
	Intersección	1434,282	1	1434,282	3886,852	,000	,954
	ACTORES	5,122	2	2,561	6,940	,001	,069
	Error	69,374	188	,369			
	Total	3047,458	191				
	Total corregido	74,495	190				
Grupo Control	Modelo corregido	,187 ^b	2	,094	,367	,693	,003
	Intersección	901,116	1	901,116	3538,416	,000	,943
	ACTORES	,187	2	,094	,367	,693	,003
	Error	53,989	212	,255			
	Total	3363,960	215				
	Total corregido	54,176	214				

a. R al cuadrado = ,069 (R al cuadrado ajustada = ,059)

b. R al cuadrado = ,003 (R al cuadrado ajustada = -,006)

Tabla 1105.

Scheffe. Clima escolar. Alumnado, familias y docentes del GE.

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: CLIMA_ESCOLAR

Scheffe

Grupo	(I)	(J)	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Grupo Experimental	Alumnado	Familias	-,218	,1137	,163	-,498	,063
		Docentes	,448*	,1561	,018	,063	,834
	Familias	Alumnado	,218	,1137	,163	-,063	,498
		Docentes	,666*	,1788	,001	,225	1,107
	Docentes	Alumnado	-,448*	,1561	,018	-,834	-,063
		Familias	-,666*	,1788	,001	-1,107	-,225

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = ,255.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

6.2 Nivel de conflictividad en la escuela

Tabla 1106.

Nivel de conflictividad en la escuela. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Tabla cruzada 1.Existen pocos conflictos*GRUPO*Grupo Experimental y Grupo Control

Grupo Experimental y Grupo Control				GRUPO			Total	
				Alumnado	Familias	Docentes		
Grupo Experimental	1.Existen pocos conflictos	Muy en desacuerdo	Recuento	16	2	1	19	
			% dentro de GRUPO	11,6%	5,6%	5,9%	9,9%	
	En desacuerdo	En desacuerdo	Recuento	31	6	13	50	
			% dentro de GRUPO	22,5%	16,7%	76,5%	26,2%	
	Indiferente	Indiferente	Recuento	43	7	1	51	
			% dentro de GRUPO	31,2%	19,4%	5,9%	26,7%	
	De acuerdo	De acuerdo	Recuento	37	14	2	53	
			% dentro de GRUPO	26,8%	38,9%	11,8%	27,7%	
	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Recuento	11	7	0	18	
			% dentro de GRUPO	8,0%	19,4%	0,0%	9,4%	
	Total			Recuento	138	36	17	191
				% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Grupo Control	1.Existen pocos conflictos	Muy en desacuerdo	Recuento	23	0	0	23
				% dentro de GRUPO	12,4%	0,0%	0,0%	10,7%
En desacuerdo		En desacuerdo	Recuento	48	1	3	52	
			% dentro de GRUPO	25,9%	5,0%	30,0%	24,2%	
Indiferente		Indiferente	Recuento	39	3	1	43	
			% dentro de GRUPO	21,1%	15,0%	10,0%	20,0%	
De acuerdo		De acuerdo	Recuento	56	13	5	74	

			% dentro de GRUPO	30,3%	65,0%	50,0%	34,4%
		Muy de acuerdo	Recuento	19	3	1	23
			% dentro de GRUPO	10,3%	15,0%	10,0%	10,7%
	Total		Recuento	185	20	10	215
			% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total	1.Existen pocos conflictos	Muy en desacuerdo	Recuento	39	2	1	42
			% dentro de GRUPO	12,1%	3,6%	3,7%	10,3%
		En desacuerdo	Recuento	79	7	16	102
			% dentro de GRUPO	24,5%	12,5%	59,3%	25,1%
		Indiferente	Recuento	82	10	2	94
			% dentro de GRUPO	25,4%	17,9%	7,4%	23,2%
		De acuerdo	Recuento	93	27	7	127
			% dentro de GRUPO	28,8%	48,2%	25,9%	31,3%
		Muy de acuerdo	Recuento	30	10	1	41
			% dentro de GRUPO	9,3%	17,9%	3,7%	10,1%
	Total		Recuento	323	56	27	406
			% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Para comprobar si hay homogeneidad de frecuencias se procede con la prueba Chi cuadrado (tabla 1107). En el GE puede decirse que no la hay, dado que el nivel de significación es de $0,0001 < 0,05$, lo que implica que el peso de los porcentajes es estadísticamente distinto entre los 3 actores, es decir, la opinión no tiene consistencia. El nivel de significación obtenido en el GC, $0,051 > 0,05$, implica que hay homogeneidad de frecuencias, es decir, el hecho de ser alumno/a, familiar o docente no influye en la valoración del indicador, de tal forma que puede decirse que hay mayor consistencia en la opinión de los distintos actores.

Tabla 1107.

Chi-cuadrado. Nivel de conflictividad en la escuela. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Pruebas de chi-cuadrado

Grupo Experimental y Grupo Control		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Grupo Experimental	Chi-cuadrado de Pearson	33,216 ^b	8	,000
	Razón de verosimilitud	30,231	8	,000
	Asociación lineal por lineal	,676	1	,411
	N de casos válidos	191		
Grupo Control	Chi-cuadrado de Pearson	15,455 ^c	8	,051
	Razón de verosimilitud	19,014	8	,015
	Asociación lineal por lineal	6,350	1	,012
	N de casos válidos	215		
Total	Chi-cuadrado de Pearson	35,628 ^a	8	,000
	Razón de verosimilitud	34,246	8	,000
	Asociación lineal por lineal	,747	1	,387
	N de casos válidos	406		

a. 2 casillas (13,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,73.

b. 7 casillas (46,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,60.

c. 9 casillas (60,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,07.

El tamaño del efecto se ve a través del coeficiente de contingencia (tabla 1108). En el GE es de 0,385 y para el GC es de 0,259, lo que implica que ser alumno/a, docente o familiar tiene un efecto entre bajo en la valoración del “Nivel de conflictividad en la escuela”.

Tabla 1108.

Coeficiente de contingencia. Nivel de conflictividad en la escuela. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Medidas simétricas

Grupo Experimental y Grupo Control			Valor	Significación aproximada
Grupo Experimental	Nominal por Nominal	Coeficiente de contingencia	,385	,000

	N de casos válidos		191	
Grupo Control	Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	,259	,051
	N de casos válidos		215	
Total	Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	,284	,000
	N de casos válidos		406	

6.3 Forma de resolución de conflictos

Tabla 1109.

Media. Forma de resolución de conflictos. Alumnado, familias y docentes GE y GC.

Informe

Forma de resolución de conflictos

Grupo Experimental y Grupo Control				Desviación estándar
GRUPO	Media	N		
Grupo Experimental	Alumnado	3,5543	138	1,18026
	Familias	4,0972	36	,81783
	Docentes	3,5294	17	1,00733
	Total	3,6545	191	1,12201
Grupo Control	Alumnado	3,6622	185	,90930
	Familias	4,2000	20	,63660
	Docentes	4,1000	10	,73786
	Total	3,7326	215	,89488
Total	Alumnado	3,6161	323	1,03344
	Familias	4,1339	56	,75372
	Docentes	3,7407	27	,94432
	Total	3,6958	406	1,00760

Dado que en el GE no hay homogeneidad de varianzas (tabla 1110) se procede con la prueba Brown-Forsythe para comprobar si la diferencia entre las medias es estadísticamente significativa (tabla 1111). Dado que el nivel de significación es de 0,013 puede decirse que la valoración media de los 3 actores es estadísticamente distinta.

En el GC sí hay homogeneidad de varianzas (tabla 1110), por lo que se procede con la prueba estadística Anova (tabla 1112), que arroja un nivel de significación de 0,015, lo que implica que entre las medias de los 3 actores del GC hay diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 1110.

Homocedasticidad. Forma de resolución de conflictos. Alumnado, familias y docentes GE y GC.

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

Variable dependiente: Forma de resolución de conflictos

Grupo Experimental y Grupo Control	F	df1	df2	Sig.
Grupo Experimental	6,820	2	188	,001
Grupo Control	1,961	2	212	,143

Prueba la hipótesis nula que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

a. Diseño : Intersección + ACTORES

Tabla 1111.

Brown-Forsythe. Forma de resolución de conflictos. Alumnado, familias y docentes GE.

Pruebas robustas de igualdad de medias

Forma de resolución de conflictos

Grupo Experimental y Grupo Control		Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
Grupo Experimental	Welch	5,403	2	40,809	,008
	Brown-Forsythe	4,697	2	54,618	,013

a. F distribuida de forma asintótica

Tabla 1112.

Anova y Eta. Forma de resolución de conflictos. Alumnado, familias y docentes GE y GC.

Pruebas de efectos inter-sujetos ANOVA Variable dependiente: Forma de resolución de conflictos

Grupo	Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Grupo Experimental y Grupo Control	Modelo	8,706 ^a	2	4,353	3,551	,031	,036
Grupo Experimental	Modelo corregido						

		1332,098	1	1332,098	1086,543	,000	,852
	ACTORES	8,706	2	4,353	3,551	,031	,036
	Error	230,487	188	1,226			
	Total	2790,000	191				
	Total corregido	239,194	190				
Grupo Control	Modelo corregido	6,637 ^b	2	3,318	4,271	,015	,039
	Intersección	920,774	1	920,774	1184,958	,000	,848
	ACTORES	6,637	2	3,318	4,271	,015	,039
	Error	164,735	212	,777			
	Total	3166,750	215				
	Total corregido	171,372	214				

a. R al cuadrado = ,036 (R al cuadrado ajustada = ,026)

b. R al cuadrado = ,039 (R al cuadrado ajustada = ,030)

Se pretende finalmente comprobar entre qué actores, a saber: alumnado, familias y docentes hay diferencias significativas. En el GE se procede con la prueba de Games-Howell (tabla 1113), encontrándose que las familias puntúan significativamente más alto que el alumnado y éste significativamente más alto que los docentes, de tal forma que puede decirse que hay diferencias significativas entre dichos actores. Así pues, los docentes puntúan de forma significativamente inferior al resto, mostrando así su desacuerdo con la “Forma de resolución de conflictos” de sus centros educativos.

En el GC, y tras proceder con la prueba Scheffe (tabla 1113) se concluye que la valoración de las familias es significativamente superior a la del alumnado, no encontrándose diferencias significativas en la valoración de los demás actores.

Tabla 1113.

Games-Howell y Scheffe. Forma de resolución de conflictos. Alumnado, familias y docentes GE y GC.

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Forma de resolución de conflictos

Games-Howell

Grupo Experimental y Grupo Control	(I) GRUPO	(J) GRUPO	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Grupo Experimental	Alumnado	Familias	-,251	,119	,037	-,486	-,015
		Docentes	,637	,164	,000	,315	,960
	Familias	Alumnado	,251	,119	,037	,015	,486
		Docentes	,888	,187	,000	,518	1,258
	Docentes	Alumnado	-,637	,164	,000	-,960	-,315
		Familias	-,888	,187	,000	-1,258	-,518
Scheffe							
Grupo Control	Alumnado	Familias	-,53784*	,15727	,005	-,9268	-,1488
		Docentes	-,43784	,24272	,215	-1,0977	,2220
	Familias	Alumnado	,53784*	,15727	,005	,1488	,9268
		Docentes	,10000	,27333	,929	-,6057	,8057
	Docentes	Alumnado	,43784	,24272	,215	-,2220	1,0977
		Familias	-,10000	,27333	,929	-,8057	,6057

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tras calcular el valor de Eta puede decirse que la variable actores explica un 3,6% en el GE y un 3,9% en el GC.

6.4 Dinámica de la relación entre los actores

Tabla 1114.

Media. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Informe

Dinámica de la relación entre los actores

Grupo Experimental y Grupo Control	GRUPO	Media	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Alumnado	4,1522	138	,65863
	Familias	4,3889	36	,52554
	Docentes	3,5817	17	,58469
	Total	4,1460	191	,65738
Grupo Control	Alumnado	4,2534	185	,55649
	Familias	4,2542	20	,50616
	Docentes	4,1347	10	,43063
	Total	4,2479	215	,54539
Total	Alumnado	4,2101	323	,60336
	Familias	4,3408	56	,51817
	Docentes	3,7865	27	,59045
	Total	4,2000	406	,60208

Tras comprobar que hay homocedasticidad tanto en GE como Control (tabla 1115) se procede con la prueba Anova (tabla 1116) para ver si dichas diferencias son significativas. En el GE el nivel de significación es $0,0001 < 0,05$, por lo que sí hay diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones medias de este indicador por parte de alumnado, docentes y familias. En cuanto al GC, la prueba Anova arroja un nivel de significación de 0,799 lo que implica que no hay diferencias significativas. En el GE la variable actores explicaría el 9,2% del comportamiento en este indicador y en el grupo de control solo explicaría el 0,2%.

Tabla 1115.

Homocedasticidad. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

Variable dependiente: Dinámica de la relación entre los actores

Grupo Experimental y Grupo Control	F	df1	df2	Sig.
Grupo Experimental	,230	2	188	,795
Grupo Control	,034	2	212	,967

Prueba la hipótesis nula que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

a. Diseño : Intersección + ACTORES

Tabla 1116.

Anova y Eta. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Dinámica de la relación entre los actores

Grupo	Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Grupo Experimental y	Modelo corregido	7,542 ^a	2	3,771	9,508	,000	,092
	Intersección	1565,956	1	1565,956	3948,184	,000	,955
	ACTORES	7,542	2	3,771	9,508	,000	,092
	Error	74,566	188	,397			
	Total	3365,292	191				
	Total corregido	82,108	190				
Grupo Control	Modelo corregido	,134 ^b	2	,067	,224	,799	,002
	Intersección	1028,451	1	1028,451	3432,545	,000	,942
	ACTORES	,134	2	,067	,224	,799	,002
	Error	63,519	212	,300			
	Total	3943,314	215				
	Total corregido	63,653	214				

a. R al cuadrado = ,092 (R al cuadrado ajustada = ,082)

b. R al cuadrado = ,002 (R al cuadrado ajustada = -,007)

Para ver entre qué actores hay diferencias significativas se procede con la prueba de Comparación por parejas en el GE (tabla 1117), que determina que las hay entre los 3 actores, de tal forma que la media de los profesores/as es significativamente más baja que la de alumnado y familias, y la de las familias significativamente más alta que la de alumnado y docentes. Así pues, son los

profesores/as quienes opinan de forma más negativa sobre la dinámica de la relación entre los distintos miembros de la comunidad educativa de sus centros.

Tabla 1117.

Comparaciones por parejas. Dinámica de la relación entre los actores. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Comparaciones por parejas

Variable dependiente: Dinámica de la relación entre los actores

Grupo Experimental y Grupo Control	(I)	(J)	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
						Límite inferior	Límite superior
Grupo Experimental	Alumnado	Familias	-,237*	,118	,046	-,469	-,004
		Docentes	,570*	,162	,001	,251	,890
	Familias	Alumnado	,237*	,118	,046	,004	,469
		Docentes	,807*	,185	,000	,442	1,173
	Docentes	Alumnado	-,570*	,162	,001	-,890	-,251
		Familias	-,807*	,185	,000	-1,173	-,442

Se basa en medias marginales estimadas

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

b. Ajuste para varias comparaciones: menor diferencia significativa (equivalente a sin ajustes).

6.5 Existencia de canales de comunicación

Tabla 1118.

Media. Existencia de canales de comunicación. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Informe

Existencia de canales de comunicación

Grupo Experimental y Grupo Control	GRUPO	Media	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Alumnado	4,168	138	,7314
	Familias	4,423	36	,6083
	Docentes	3,600	17	,5590
	Total	4,165	191	,7221
Grupo Control	Alumnado	4,255	185	,6144
	Familias	4,050	20	,4956
	Docentes	4,110	10	,4581

	Total	4,230	215	,5996
Total	Alumnado	4,218	323	,6673
	Familias	4,290	56	,5940
	Docentes	3,789	27	,5727
	Total	4,199	406	,6600

Como hay homogeneidad de varianzas en ambos grupos (tabla 1119) se procede con la prueba estadística Anova (tabla 1120). Tal y como sucedía en el indicador anterior, en el GE la diferencia de medias es estadísticamente significativa (nivel de significación 0,0001) mientras que en el GC no lo es (nivel de significación 0,283). En el GE la variable actores explicaría el 7,9% del comportamiento en este indicador y en el grupo de control solo explicaría el 1,2%.

Tabla 1119.

Homocedasticidad. Existencia de canales de comunicación. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

Variable dependiente: Existencia de canales de comunicación

Grupo Experimental y Grupo Control	F	df1	df2	Sig.
Grupo Experimental	1,258	2	188	,287
Grupo Control	,332	2	212	,718

Prueba la hipótesis nula que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

a. Diseño : Intersección + ACTORES

Tabla 1120.

Anova y Eta. Existencia de canales de comunicación. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Existencia de canales de comunicación

Grupo	Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Grupo Experimental y Grupo Control	Modelo corregido	7,825 ^a	2	3,913	8,061	,000	,079
	Intersección	1583,544	1	1583,544	3262,555	,000	,946

	ACTORES	7,825	2	3,913	8,061	,000	,079
	Error	91,249	188	,485			
	Total	3412,734	191				
	Total corregido	99,075	190				
Grupo Control	Modelo corregido	,911 ^b	2	,456	1,271	,283	,012
	Intersección	991,872	1	991,872	2766,134	,000	,929
	ACTORES	,911	2	,456	1,271	,283	,012
	Error	76,018	212	,359			
	Total	3923,057	215				
	Total corregido	76,930	214				

a. R al cuadrado = ,079 (R al cuadrado ajustada = ,069)

b. R al cuadrado = ,012 (R al cuadrado ajustada = ,003)

Se profundiza en estas diferencias del GE comprobando entre qué actores hay diferencias significativas, mediante la prueba Scheffe (tabla 1121). Hay diferencias entre alumnado y docentes y entre familias y docentes, lo que implica que la media de éstos es estadísticamente inferior a la de alumnado y familias, no encontrándose diferencias significativas entre alumnado y familias.

Tabla 1121.

Scheffe. Existencia de canales de comunicación. Alumnado, familias y docentes del GE.

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Existencia de canales de comunicación

Scheffe

Grupo	(I)	(J)	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Grupo Experimental	Alumnado	Familias	-,256	,1304	,149	-,577	,066
		Docentes	,568*	,1791	,007	,126	1,009
	Familias	Alumnado	,256	,1304	,149	-,066	,577
		Docentes	,823*	,2050	,000	,317	1,329

Docentes	Alumnado	-,568*	,1791	,007	-1,009	-,126
	Familias	-,823*	,2050	,000	-1,329	-,317

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = ,359.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

6.6 Existencia de un clima de confianza

Tabla 1122.

Medía. Existencia de un clima de confianza. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Informe

Existencia de clima de confianza

Grupo Experimental y Grupo Control		Media	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Alumnado	4,188	138	,7605
	Familias	4,309	36	,6667
	Docentes	3,510	17	,5511
	Total	4,151	191	,7530
Grupo Control	Alumnado	4,238	185	,6892
	Familias	4,061	20	,4843
	Docentes	4,077	10	,4369
	Total	4,214	215	,6640
Total	Alumnado	4,217	323	,7198
	Familias	4,220	56	,6150
	Docentes	3,720	27	,5751
	Total	4,184	406	,7071

Tras comprobar la existencia de homocedasticidad en ambos grupos (tabla 1123), se procede con la prueba Anova (tabla 1124) para estudiar si las medias son estadísticamente diferentes. Efectivamente, hay diferencias significativas en las valoraciones medias de este indicador en el GE, dado que el nivel de significación que arroja la prueba es 0,001. No hay diferencias significativas en el GC, puesto que el nivel de significación es 0,424, muy superior al error máximo permitido 0,05. El factor actores recoge un 7,5% de la variabilidad del presente indicador en el GE, mientras que en el GC recoge un 0,8%

Tabla 1123.

Homocedasticidad. Existencia de un clima de confianza. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

Variable dependiente: Existencia de clima de confianza

Grupo Experimental y Grupo Control	F	df1	df2	Sig.
Grupo Experimental	1,240	2	188	,292
Grupo Control	1,365	2	212	,258

Prueba la hipótesis nula que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

a. Diseño : Intersección + ACTORES

Tabla 1124.

Anova y Eta. Existencia de un clima de confianza. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Existencia de clima de confianza

Grupo	Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Grupo Experimental y Grupo Control	Modelo corregido	8,077 ^a	2	4,038	7,619	,001	,075
	Intersección	1536,154	1	1536,154	2898,281	,000	,939
	ACTORES	8,077	2	4,038	7,619	,001	,075
	Error	99,644	188	,530			
	Total	3398,279	191				
	Total corregido	107,721	190				
Grupo Control	Modelo corregido	,761 ^b	2	,381	,862	,424	,008
	Intersección	985,525	1	985,525	2232,548	,000	,913
	ACTORES	,761	2	,381	,862	,424	,008
	Error	93,584	212	,441			
	Total	3912,094	215				
	Total corregido	94,345	214				

a. R al cuadrado = ,075 (R al cuadrado ajustada = ,065)

b. R al cuadrado = ,008 (R al cuadrado ajustada = -,001)

Hay diferencias en el GE entre alumnos y docentes y entre familias y docentes, como muestra la prueba Comparaciones por parejas (tabla 1125), lo

que implica que los docentes valoran el clima de confianza de forma significativamente más baja al alumnado y las familias de su grupo, no habiendo diferencias estadísticas entre alumnado y familias.

Tabla 1125.

Comparaciones por parejas. Existencia de un clima de confianza. Alumnado, familias y docentes del GE.

Comparaciones por parejas

Variable dependiente: Existencia de clima de confianza

Grupo Experimental y Grupo Control	(I) GRUPO	(J) GRUPO	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^p	
						Límite inferior	Límite superior
Grupo Experimental	Alumnado	Familias	-,120	,136	,379	-,389	,149
		Docentes	,679*	,187	,000	,309	1,048
	Familias	Alumnado	,120	,136	,379	-,149	,389
		Docentes	,799*	,214	,000	,376	1,221
	Docentes	Alumnado	-,679*	,187	,000	-1,048	-,309
		Familias	-,799*	,214	,000	-1,221	-,376

Se basa en medias marginales estimadas

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

b. Ajuste para varias comparaciones: menor diferencia significativa (equivalente a sin ajustes).

6.7 Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio

Tabla 1126.

Medía. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Informe

Satisfacción con el funcionamiento de la escuela y el desempeño

Grupo Experimental y Grupo Control	GRUPO	Media	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Alumnado	4,406	138	,7336
	Familias	4,267	36	,6352
	Docentes	3,747	17	,5387

	Total	4,321	191	,7225
Grupo Control	Alumnado	4,436	185	,6358
	Familias	4,040	20	,4604
	Docentes	4,240	10	,4248
	Total	4,390	215	,6232
Total	Alumnado	4,423	323	,6784
	Familias	4,186	56	,5848
	Docentes	3,930	27	,5476
	Total	4,358	406	,6718

Hay homocedasticidad tanto en el GE como en el GC (tabla 1127), lo que permite proceder con la prueba Anova (tabla 1128) a fin de comprobar si las diferencias entre las puntuaciones medias son estadísticamente significativas. El nivel de significación para el GE es de 0'001 y en el GC es de 0,019, lo que implica que hay diferencias estadísticamente significativas en ambos grupos. Para el GE, el factor actores explica un 6,8% de la información del indicador, mientras que en el GC explica un 3'7%, de acuerdo con los resultados de la prueba Eta.

Tabla 1127.

Homocedasticidad. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

Variable dependiente: Satisfacción con el funcionamiento de la escuela y el desempeño

Grupo Experimental y Grupo Control	F	df1	df2	Sig.
Grupo Experimental	1,510	2	188	,223
Grupo Control	2,066	2	212	,129

Prueba la hipótesis nula que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

a. Diseño : Intersección + ACTORES

Tabla 1128.

Anova y Eta. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Satisfacción con el funcionamiento de la escuela y el desempeño

Grupo	Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Grupo Experimental y Grupo Control	Modelo corregido	6,699 ^a	2	3,349	6,808	,001	,068
	Intersección	1643,563	1	1643,563	3341,074	,000	,947
	ACTORES	6,699	2	3,349	6,808	,001	,068
	Error	92,482	188	,492			
	Total	3665,254	191				
	Total corregido	99,181	190				
Grupo Control	Modelo corregido	3,067 ^b	2	1,534	4,062	,019	,037
	Intersección	1040,489	1	1040,489	2756,124	,000	,929
	ACTORES	3,067	2	1,534	4,062	,019	,037
	Error	80,034	212	,378			
	Total	4226,749	215				
	Total corregido	83,101	214				

a. R al cuadrado = ,068 (R al cuadrado ajustada = ,058)

b. R al cuadrado = ,037 (R al cuadrado ajustada = ,028)

Para comprobar entre qué actores hay diferencias significativas, se procede con la prueba Scheffe en ambos grupos (tabla 1129). En el GE se encuentran diferencias significativas entre alumnado y docentes y entre familias y docentes, lo que implica que la media de los docentes es significativamente más baja que la de los demás actores de su grupo, no encontrándose diferencias significativas entre alumnado y familias. En el GC se dan diferencias entre alumnado y familias, lo que significa que la puntuación otorgada por los familiares es

significativamente menor que la del alumnado. No hay diferencias significativas entre los demás actores del GC.

Tabla 1129.

Scheffe. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Satisfacción con el funcionamiento de la escuela y el desempeño

Scheffe

Grupo Experimental y Grupo Control	(I) GRUPO	(J) GRUPO	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Grupo Experimental	Alumnado	Familias	,1391	,1313	,571	-,185	,463
		Docentes	,6587*	,1803	,002	,214	1,104
	Familias	Alumnado	-,1391	,1313	,571	-,463	,185
		Docentes	,5196*	,2064	,044	,010	1,029
	Docentes	Alumnado	-,6587*	,1803	,002	-1,104	-,214
		Familias	-,5196*	,2064	,044	-1,029	-,010
Grupo Control	Alumnado	Familias	,3960*	,1446	,025	,040	,753
		Docentes	,1960	,1995	,618	-,296	,688
	Familias	Alumnado	-,3960*	,1446	,025	-,753	-,040
		Docentes	-,2000	,2380	,703	-,787	,387
	Docentes	Alumnado	-,1960	,1995	,618	-,688	,296
		Familias	,2000	,2380	,703	-,387	,787

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

6.8 Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado

Tabla 1130.

Medía. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Informe				
Comparación entre expectativas y logro				
Grupo Experimental y Grupo				
Control	GRUPO	Media	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Alumnado	4,007	138	,9509
	Familias	4,157	36	,6702
	Docentes	3,363	17	,4686
	Total	3,978	191	,8910
Grupo Control	Alumnado	4,086	185	,7588
	Familias	3,883	20	,4686
	Docentes	3,747	10	,4456
	Total	4,052	215	,7287
Total	Alumnado	4,053	323	,8458
	Familias	4,060	56	,6158
	Docentes	3,505	27	,4894
	Total	4,017	406	,8089

Se comprueba la homogeneidad de varianzas (tabla 1131). No hay homocedasticidad en ninguno de los grupos, por lo que se procede con la prueba Brown-Forsythe (tabla 1132) para comprobar si la diferencia de medias otorgadas por los distintos Actores en este indicador es estadísticamente significativa. El nivel de significación obtenido es de 0,0001 en el GE y de 0,035 en el GC, menor a 0,05 en ambos casos, por lo que se concluye que sí hay diferencias significativas en ambos grupos.

Tabla 1131.

Homocedasticidad. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

Variable dependiente: Comparación entre expectativas y logro

Grupo Experimental y Grupo Control	F	df1	df2	Sig.
Grupo Experimental	6,966	2	188	,001
Grupo Control	4,148	2	212	,017

Prueba la hipótesis nula que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

a. Diseño : Intersección + ACTORES

Tabla 1132.

Brown-Forsythe. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Pruebas robustas de igualdad de medias

Comparación entre expectativas y logro

Grupo Experimental y Grupo Control		Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
Grupo Experimental	Welch	14,482	2	50,514	,000
	Brown-Forsythe	9,458	2	98,422	,000
Grupo Control	Welch	3,315	2	21,733	,055
	Brown-Forsythe	3,671	2	36,001	,035

a. F distribuida de forma asintótica

Al no haber homocedasticidad en ninguno de los dos grupos, el valor de eta: 0,051 en GE y 0,015 en GC es indicativo (tabla 1133).

Tabla 1133.

Eta. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Comparación entre expectativas y logro

Grupo	Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Grupo Experimental	Modelo corregido	7,712 ^a	2	3,856	5,065	,007	,051
	Intersección	1415,921	1	1415,921	1860,010	,000	,908
	ACTORES	7,712	2	3,856	5,065	,007	,051
	Error	143,114	188	,761			
	Total	3173,583	191				
	Total corregido	150,826	190				
Grupo Control	Modelo corregido	1,721 ^b	2	,861	1,630	,198	,015
	Intersección	883,342	1	883,342	1673,401	,000	,888

ACTORES	1,721	2	,861	1,630	,198	,015
Error	111,909	212	,528			
Total	3643,273	215				
Total corregido	113,630	214				

a. R al cuadrado = ,051 (R al cuadrado ajustada = ,041)

b. R al cuadrado = ,015 (R al cuadrado ajustada = ,006)

Para ver si hay diferencias significativas entre los distintos Actores de ambos grupos se lleva a cabo la prueba Games-Howell (tabla 1134). En el GE el nivel de significación obtenido indica que hay diferencias estadísticamente significativas entre alumnado y docentes y entre familias y docentes, es decir, la valoración de los docentes es significativamente inferior a la de los demás actores. En el GC, y aunque la prueba Brown-Forsythe muestra diferencias significativas, al proceder con la prueba par a par se observa que no hay diferencias entre los distintos actores.

Tabla 1134.

Games-Howell. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Comparación entre expectativas y logro

Games-Howell

Grupo Experimental y Grupo Control	(I) GRUPO	(J) GRUPO	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Grupo Experimental	Alumnado	Familias	-,1502	,1379	,524	-,480	,180
		Docentes	,6445*	,1395	,000	,303	,986
	Familias	Alumnado	,1502	,1379	,524	-,180	,480
		Docentes	,7947*	,1593	,000	,408	1,181
	Docentes	Alumnado	-,6445*	,1395	,000	-,986	-,303
		Familias	-,7947*	,1593	,000	-1,181	-,408

Grupo Control	Alumnado	Familias	,2032	,1187	,217	-,089	,495
		Docentes	,3398	,1516	,104	-,064	,744
	Familias	Alumnado	-,2032	,1187	,217	-,495	,089
		Docentes	,1367	,1756	,721	-,310	,583
	Docentes	Alumnado	-,3398	,1516	,104	-,744	,064
		Familias	-,1367	,1756	,721	-,583	,310

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

6.9 Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño

Tabla 1135.

Media. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Informe

Reconocimiento y estímulo por el desempeño

Grupo Experimental y Grupo Control	GRUPO	Media	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Alumnado	3,821	138	,9514
	Familias	4,176	36	,5520
	Docentes	3,662	17	,4755
	Total	3,873	191	,8667
Grupo Control	Alumnado	3,273	185	,8956
	Familias	3,450	20	,7838
	Docentes	2,825	10	,8584
	Total	3,269	215	,8874
Total	Alumnado	3,507	323	,9576
	Familias	3,917	56	,7275
	Docentes	3,352	27	,7508
	Total	3,553	406	,9273

Tras comprobar la homogeneidad de varianzas (tabla 1136), cabe decir que ésta no se cumple en el GE y sí lo hace en el GC. Es por ello que, para calcular si las medias son estadísticamente diferentes, se procede con la prueba Brown-Forsythe en el GE (tabla 1137). Se concluye que, dado que el nivel de significación es $0,003 < 0,05$, las diferencias en la valoración media son

estadísticamente significativas. Se calcula la prueba eta, cuyo valor 0,031, es indicativo dado que no hay homocedasticidad en este grupo.

En el GC se procede con la prueba Anova (tabla 1138) y se concluye que, dado que el nivel de significación es 0,189 no hay diferencias significativas entre las medias otorgadas por los distintos actores al indicador “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño”. Tras calcular eta (tabla 1138), que toma un valor de 0,016, se puede decir que la variable actores explica el 1,6% de la información de este indicador.

Tabla 1136.

Homocedasticidad. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

Variable dependiente: Reconocimiento y estímulo por el desempeño

Grupo Experimental y Grupo Control	F	df1	df2	Sig.
Grupo Experimental	7,965	2	188	,000
Grupo Control	,462	2	212	,631

Prueba la hipótesis nula que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

a. Diseño : Intersección + ACTORES

Tabla 1137.

Brown-Forsythe. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado, familias y docentes del GE.

Pruebas robustas de igualdad de medias Reconocimiento y estímulo por el desempeño

Grupo Experimental y Grupo Control		Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
Grupo Experimental	Welch	7,009	2	50,370	,002
	Brown-Forsythe	6,304	2	102,115	,003

Tabla 1138.

Anova y Eta. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Reconocimiento y estímulo por el desempeño

Grupo	Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Grupo Experimental	Modelo corregido	4,440 ^a	2	2,220	3,018	,051	,031
	Intersección	1448,272	1	1448,272	1969,015	,000	,913
	ACTORES	4,440	2	2,220	3,018	,051	,031
	Error	138,280	188	,736			
	Total	3008,444	191				
	Total corregido	142,720	190				
Grupo Control	Modelo corregido	2,629 ^b	2	1,315	1,680	,189	,016
	Intersección	586,619	1	586,619	749,658	,000	,780
	ACTORES	2,629	2	1,315	1,680	,189	,016
	Error	165,893	212	,783			
	Total	2465,535	215				
	Total corregido	168,523	214				

a. R al cuadrado = ,031 (R al cuadrado ajustada = ,021)

b. R al cuadrado = ,016 (R al cuadrado ajustada = ,006)

Se concluye el análisis de este indicador tratando de averiguar entre qué Actores hay diferencias significativas dentro del GE (tabla 1139). Las hay entre alumnado y familias y entre familias y docentes, lo que significa que las familias puntúan significativamente más alto que los alumnos/as o los profesores, es decir, que su opinión sobre el reconocimiento y estímulo por la labor desempeñada por los distintos actores es más positiva entre las familias, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre alumnado y docentes.

Tabla 1139.

Games-Howell. Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Alumnado, familias y docentes del GE.

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Reconocimiento y estímulo por el desempeño

Games-Howell

Grupo Experimental y Grupo Control	(I) GRUPO	(J) GRUPO	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Grupo Experimental	Alumnado	Familias	-,3553*	,1226	,013	-,647	-,063
		Docentes	,1589	,1409	,504	-,186	,504
	Familias	Alumnado	,3553*	,1226	,013	,063	,647
		Docentes	,5142*	,1475	,004	,154	,875
	Docentes	Alumnado	-,1589	,1409	,504	-,504	,186
		Familias	-,5142*	,1475	,004	-,875	-,154

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

6.10 Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar

Tabla 1140.

Media. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Informe

Motivación y compromiso para el trabajo escolar

Grupo Experimental y Grupo Control	GRUPO	Media	N	Desviación estándar
Grupo Experimental	Alumnado	4,159	138	,9261
	Familias	4,333	36	,6969
	Docentes	4,235	17	,8681
	Total	4,199	191	,8809
Grupo Control	Alumnado	4,035	185	,9208
	Familias	3,950	20	,8095
	Docentes	4,500	10	,5270
	Total	4,049	215	,8997
Total	Alumnado	4,088	323	,9237
	Familias	4,196	56	,7549
	Docentes	4,333	27	,7596
	Total	4,119	406	,8930

Tanto en el GE como en el GC hay homogeneidad de varianzas (tabla 1141) por lo que se procede con la prueba Anova para calcular si la diferencia de medias es significativa, concluyéndose que no lo es en ninguno de los dos grupos (tabla 1142). El factor actores explicaría el 0,6% del comportamiento del presente indicador en el GE y el 1,3% en el GC (tabla 1142).

Tabla 1141.

Homoceidad. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

Variable dependiente: Motivación y compromiso para el trabajo escolar

Grupo Experimental y Grupo Control	F	df1	df2	Sig.
Grupo Experimental	2,400	2	188	,094
Grupo Control	2,080	2	212	,127

Prueba la hipótesis nula que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

a. Diseño : Intersección + ACTORES

Tabla 1142.

Anova y Eta. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Motivación y compromiso para el trabajo escolar

Grupo Experimental y Grupo Control	Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Grupo Experimental	Modelo corregido	,888 ^a	2	,444	,570	,567	,006
	Intersección	1726,235	1	1726,235	2214,458	,000	,922
	ACTORES	,888	2	,444	,570	,567	,006
	Error	146,552	188	,780			
	Total	3515,000	191				
	Total corregido	147,440	190				
Grupo Control	Modelo corregido	2,266 ^b	2	1,133	1,405	,248	,013
	Intersección	1003,045	1	1003,045	1243,747	,000	,854
	ACTORES	2,266	2	1,133	1,405	,248	,013

Error	170,972	212	,806			
Total	3697,750	215				
Total corregido	173,237	214				

a. R al cuadrado = ,006 (R al cuadrado ajustada = -,005)

b. R al cuadrado = ,013 (R al cuadrado ajustada = ,004)

6.11 Resumen

En el gráfico siguiente (703) se muestran las puntuaciones de cada uno de los 3 Actores: alumnado, familias y docentes, tanto del GE como del GC, a modo de resumen (tabla 1143).

En cuanto al GC se observa que en 6 de los 9 indicadores (menos en “Nivel de conflictividad en la escuela”, “Forma de resolución de conflictos” y “Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño”), el comportamiento de los 3 actores es bastante cercano. En general puede decirse que apenas hay diferencias en las valoraciones, es decir, las respuestas muestran coherencia. La mayor similitud se da en 3 indicadores, a saber: “Dinámica de la relación entre los actores”, “Existencia de canales de comunicación” y “Existencia de un clima de confianza”, todos pertenecientes a la primera dimensión del cuestionario, denominada “Clima de convivencia general”.

Destaca la mayor variabilidad en las respuestas dadas a los distintos indicadores por parte del GE con respecto al GC, de lo que se concluye que hay menos coherencia en las respuestas de los distintos actores. Las familias, seguidas del alumnado, son quienes mejor puntúan los indicadores, a excepción de “Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio”, en que es el alumnado quien otorga una puntuación más elevada. Las diferencias entre alumnado y familias en el GE no son altas. Los docentes del GE son los actores

que más bajo puntúan de entre todos los encuestados de uno y otro grupo, menos en los dos últimos indicadores.

Las diferencias observadas en el GC son significativas en los indicadores 2, 6 y 7. En el GE dichas diferencias son significativas en todos los indicadores salvo en el último y, además, en el indicador 1 no hay homogeneidad de varianzas.

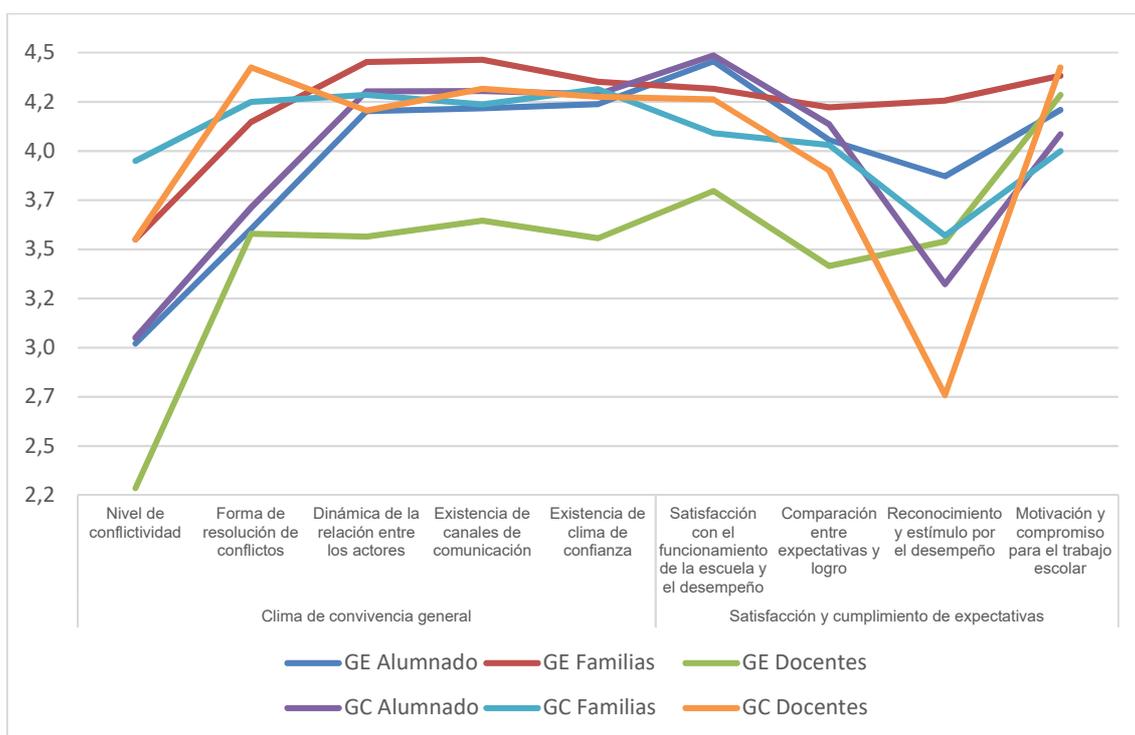


Gráfico 703. Gráfico de líneas. Clima escolar. Alumnado, familias y docentes GE y GC.

Tabla 1143.

Resumen. Clima escolar. Alumnado, familias y docentes GE y GC.

	Clima de convivencia general					Satisfacción y cumplimiento de expectativas			
	Nivel de conflictividad	Forma de resolución de conflictos	Dinámica de la relación entre los actores	Existencia de canales de comunicación	Existencia de clima de confianza	Satisfacción con el funcionamiento de la escuela y el desempeño	Comparación entre expectativas y logro	Reconocimiento y estímulo por el desempeño	Motivación y compromiso para el trabajo escolar
Alumnado	2.97	3.55	4.15	4.17	4.19	4.41	4.01	3.82	4.16

Grupo Experimental	Familias	3.50	4.10	4.40	4.41	4.30	4.27	4.17	4.21	4.33
	Docentes	2.24	3.53	3.51	3.60	3.51	3.75	3.36	3.49	4.24
Grupo Control	Alumnado	3.00	3.66	4.25	4.26	4.24	4.44	4.09	3.27	4.04
	Familias	3.90	4.20	4.24	4.19	4.26	4.04	3.98	3.52	3.95
	Docentes	3.50	4.38	4.16	4.27	4.23	4.21	3.85	2.71	4.38

6.12 Últimas cuestiones

Tabla 1144.

Mejora de la convivencia. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Tabla cruzada 1. La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos*GRUPO

Grupo Experimental y Grupo Control				GRUPO			Total
				Alumnado	Familias	Docentes	
Grupo Experimental	1.La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos	Muy en desacuerdo	Recuento	7	0	1	8
			% dentro de GRUPO	5,1%	0,0%	5,9%	4,2%
		En desacuerdo	Recuento	13	0	3	16
			% dentro de GRUPO	9,4%	0,0%	17,6%	8,4%
		Indiferente	Recuento	18	5	3	26
			% dentro de GRUPO	13,0%	13,9%	17,6%	13,6%
		De acuerdo	Recuento	48	14	6	68
			% dentro de GRUPO	34,8%	38,9%	35,3%	35,6%
		Muy de acuerdo	Recuento	52	17	4	73
			% dentro de GRUPO	37,7%	47,2%	23,5%	38,2%
Total			Recuento	138	36	17	191
			% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Grupo Control	1.La convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos	Muy en desacuerdo	Recuento	4	0	0	4
			% dentro de GRUPO	2,2%	0,0%	0,0%	1,9%
		En desacuerdo	Recuento	8	1	0	9
			% dentro de GRUPO	4,3%	5,0%	0,0%	4,2%
		Indiferente	Recuento	24	4	4	32

	% dentro de GRUPO	13,0%	20,0%	40,0%	14,9%
De acuerdo	Recuento	74	7	5	86
	% dentro de GRUPO	40,0%	35,0%	50,0%	40,0%
Muy de acuerdo	Recuento	75	8	1	84
	% dentro de GRUPO	40,5%	40,0%	10,0%	39,1%
Total	Recuento	185	20	10	215
	% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 1145.

Chi-cuadrado. Mejora de la convivencia. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Pruebas de chi-cuadrado

Grupo Experimental y Grupo Control		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Grupo Experimental	Chi-cuadrado de Pearson	8,928 ^a	8	,348
	Razón de verosimilitud	13,070	8	,109
	Asociación lineal por lineal	,005	1	,943
	N de casos válidos	191		
Grupo Control	Chi-cuadrado de Pearson	8,796 ^b	8	,360
	Razón de verosimilitud	9,311	8	,317
	Asociación lineal por lineal	1,436	1	,231
	N de casos válidos	215		

a. 6 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,71.

b. 9 casillas (60,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,19.

Tabla 1146.

Coefficiente de contingencia. Mejora de la convivencia. Alumnado, familias y docentes del GE y GC.

Medidas simétricas

Grupo Experimental y Grupo Control			Valor	Significación aproximada
Grupo Experimental	Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	,211	,348
	N de casos válidos		191	
Grupo Control	Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	,198	,360
	N de casos válidos		215	