

LOS DOCENTES COMO CLAVE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

TEACHERS AS KEY TO BUILDING HARMONY IN SCHOOL LIFE

Marcos García Vidal^a, José María Sola Reche^b y Salvador Peiró i Gregòri^c

Fechas de recepción y aceptación: 3 de septiembre de 2016, 9 de octubre de 2016

Resumen: En la actualidad, los problemas que se derivan de una deficiente gestión de la convivencia en las aulas preocupan mucho a las comunidades educativas. Partiendo de esta premisa, el objetivo de este trabajo es triple: *a)* describir e interpretar los problemas más frecuentes asociados a la indisciplina y a la convivencia escolar, *b)* analizar el uso y la percepción del profesorado respecto a las formas de disciplinar con relación a la educación en valores y *c)* analizar aquellos valores que, en aras de una mejor convivencia, se pretenden promover en las aulas. El procedimiento seguido ha sido el estudio de caso. El número de participantes es de 33, todos ellos profesores del ciclo de educación secundaria. Se ha utilizado un procedimiento descriptivo-interpretativo, cuyo diseño se ha estructurado desde dos perspectivas: *a)* cuantitativa, partiendo del estudio de medias de los datos obtenidos, y *b)* cualitativa, a través de conversaciones de carácter informal. Los resultados obtenidos indican que entre los problemas que más dificultan a los docentes su labor se hallan la falta de atención y el tiempo perdido en disciplinar, lo que conlleva retrasos en el coamienzo y problemas en la continuidad de las lecciones.

^a Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Alicante.

Correspondencia: Universidad de Alicante. Facultad de Ciencias de la Educación. Calle Aeroplano, s/n. 03690 San Vicente del Raspeig, (Alicante). España.

E-mail: mvidal@hotmail.com

^b Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Alicante.

^c Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Alicante.



En cuanto a las medidas más empleadas para atajar estos problemas, destacan: hablar a solas con el culpable, redistribuir a los alumnos en el aula, hablar con las familias y comunicar a una autoridad para que sancione. Los valores que más se intentan promover son generalmente aquellos que facilitan el normal discurrir de las lecciones. No obstante, se observa que, en general, los docentes son poco conscientes de su papel clave como constructores del buen clima escolar. Se hace necesario, por lo tanto, promover la reflexión del docente tanto sobre sus propios valores como sobre aquellos que transmite a sus alumnos, así como facilitar la formación del profesorado respecto a todas aquellas cuestiones que guardan relación con la enseñanza de valores y su incidencia en la resolución de conflictos.

Palabras clave: cultura escolar, indisciplina, profesores, valores en educación.

Abstract: Nowadays, the problems arising from poor management of coexistence in the classroom are of great concern to the educational communities. On this basis, the aim of this paper is threefold: *a)* describe and interpret the most common problems associated with indiscipline and school life, *b)* analyze the use and perception of teachers about their ways to discipline regarding values education and *c)* analyze the values that, for the sake of better relations, teachers intend to promote within the classroom. The procedure used was the case study. The number of participants is 33, all of them teachers of Secondary Education. A descriptive-interpretative procedure was used. Its design was structured from two perspectives: quantitative), from the study of them means obtained of data; *b)* qualitative, through informal conversations. The results indicate that among the problems that make teachers work difficult, those of inattention and indiscipline are the most focused in, for they cause annoying delays and interruptions. As for the most commonly measures used to address these problems, they are: talking alone with the offender, redistributing students in the classroom, talking with their families and inform the school authorities. The values that teachers are trying to promote are generally those that facilitate the normal course of lessons. However, it is observed that, in general, teachers have little awareness of their key role as builders of school climate. It is necessary; therefore, to promote teacher reflection both about their own values as well as about the values they aim to transmit to their students. In addition to this, to facilitate teacher training about teaching values and their impact on conflict resolution would be highly desirable, too.

Keywords: school culture, discipline problems, teachers, values education.



1. INTRODUCCIÓN

El informe TALIS (OCDE, 2009) ponía de manifiesto la frustración sentida por gran parte del colectivo docente por el hecho de ser incapaces de impartir con normalidad sus clases debido a la indisciplina. El mismo informe destacaba que el clima de convivencia del aula afecta tanto al aprendizaje como al rendimiento de los alumnos, hasta el punto de limitar las oportunidades de aprendizaje de muchos de ellos. En los países de nuestro entorno, uno de cada cuatro docentes manifestaba perder al menos un 30 % del tiempo lectivo (en algunos casos hasta el 50 %) entre interrupciones de los alumnos y tareas de tipo administrativo. En el caso de España, la proporción de tiempo dedicado a mantener el orden en el aula era incluso superior a la media europea, con un 16 % frente a un 13 %.

El siguiente informe TALIS (OCDE, 2013) no ha hecho sino confirmar la dirección de los resultados citados, pues un 43,6 % de los profesores encuestados afirma perder hasta un 40 % del tiempo lectivo manteniendo el orden en sus aulas. Frente a estos datos se comprende que las alteraciones en la comunicación, los sentimientos, las actitudes, los roles y el estatus en las relaciones interpersonales que se dan entre los miembros de una comunidad educativa sean factores que preocupan a todos los agentes que intervienen en ella (Ortega, 2010). Y que, por consiguiente, la dimensión social de los escolares no logre llegar a su plenitud (Pérez Serrano, 2004). Tales situaciones conducen a una “dese-ducación” de la persona, desvirtuándose así el sentido de la institución escolar, la cual, entendida en el sentido amplio, pretende llevar a esa plenitud al sujeto, contemplando en su formación la totalidad de los valores (Marín Ibáñez, 1993).

Ahora bien. ¿Cómo se define exactamente la indisciplina? ¿Qué formas adopta? ¿Entre qué miembros de la comunidad educativa se producen mayoritariamente los conflictos? ¿En qué momentos del ciclo educativo son estos particularmente importantes? ¿En qué lugares ocurren?

Comenzando por la cuestión de la definición, podemos decir que la indisciplina no es sino la expresión de un conflicto, entendido éste como el resultado de un choque de intereses (Calvo Hernández, García Correa y Marrero Rodríguez, 2005). Dicho esto, conviene hacer un par de matizaciones respecto al conflicto. La primera es que, entre las personas, el conflicto es algo inevitable, normal, natural y hasta necesario, contribuyendo a la madurez de la persona en sociedad (Burnside, 2008; Pérez Serrano, 2008). En segundo lugar, y ligado directamente a la anterior premisa, está el hecho de que no todo conflicto es necesariamente negativo. Si las personas implicadas logran resolver sus conflictos con eficacia, crecen en todas las dimensiones empleadas para superarlo. Del mismo modo, situándonos en el aula-comunidad, cada vez que un conflicto grupal es superado con satisfacción de las partes implicadas, las relaciones entre este grupo madu-



ran de un modo positivo para todos. Es importante aclarar, igualmente, que la indisciplina no es un concepto unitario e inamovible, sino variable. Y es que, como apuntan Pérez Serrano y Pérez Guzmán (2011), los conflictos y la violencia en las instituciones escolares no suelen responder a una causa única, sino que se trata de un problema proveniente de una etiología múltiple.

En cuanto a las formas que con más frecuencia suele adoptar la indisciplina en las aulas, cabe destacar las siguientes: provocaciones, amenazas, hostilidad, desafío, palabras obscenas, absentismo y desobediencia (Jurado de los Santos, 2013).

Respecto a los actores participantes en el conflicto, la mayoría de los estudios realizados (Del Rey y Marchesi, 2005; Merino, 2006; Defensor del pueblo, 2007; Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín, 2010; Evian, Pas, O'brennan, y Bradshaw, 2011) coinciden en que suelen incluirse dentro de alguna de las siguientes categorías: 1) entre estudiantes, 2) entre profesores, 3) entre profesores y estudiantes y 4) entre/con alumnos con dificultades de aprendizaje.

En el ámbito de la Comunidad Valenciana en concreto, los conflictos que alteran la convivencia en los centros educativos ascienden a un 56,8 % en el caso de aquellos que se dan entre estudiantes, y a un 30,5 % entre estudiantes y profesores (Martínez, 2011). Investigaciones llevadas a cabo en la provincia de Alicante (2012) aportan el dato de que el tipo de conflicto que se da mayoritariamente en nuestras escuelas no es tanto de violencia manifiesta o acoso –que, aunque muy alarmantes, se dan solo de modo puntual– sino de situaciones de indisciplina. No hay que olvidar que el binomio indisciplina-violencia es importante, pero también es cierto que, dentro de él, resulta mucho más significativa la primera.

También el momento de aparición de los conflictos ha sido objeto de abundantes investigaciones (Cerezo, 2001; Torrego y Moreno, 2003; Vaello Orts, 2003; Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega, 2006; Síndic de Greuges, 2007; Grupo Aprendizaje Emocional, 2007; Kapusuzoglu, 2010; Mooij, 2011; Comellas i Carbó, 2014). Casi todas ellas coinciden en señalar que su punto álgido se produce en el periodo que comprende el primer ciclo de educación secundaria, reduciéndose significativamente su presencia en otros momentos. En este tramo de edad, los problemas, cuando ocurren, se sitúan mayoritariamente en el interior de los centros, principalmente en aulas y pasillos. Estudios más recientes (Conroy, Sutherland, Vo, Carr y Ogston, 2014) indican, no obstante, la preocupante extensión de este fenómeno no solo hacia el ciclo de educación primaria, sino incluso la aparición de casos en el tramo de educación infantil.

Todo este rango de situaciones, que se magnifican en caso de no darles una correcta solución pedagógica, y que en ocasiones llegan a desembocar en la generación de violencia, suponen a menudo un indicador de la existencia de carencias entre los miembros de la comunidad educativa de competencias sociales, sentido de las normas e interiori-



zación de aquellos valores que posibilitan una convivencia democrática y pacífica. Sin embargo, la mayoría de los proyectos educativos pertenecientes a los centros escolares, junto con los planes de convivencia, suelen tener claramente definidos aquellos que consideran valores educativos: tolerancia, democracia, respeto e igualdad. Desarrollar las enseñanzas escolares promoviendo este tipo de valores puede facilitar la resolución de los conflictos existentes, al tiempo que previene situaciones de violencia y los problemas derivados de ella (Robb, 1994). Cabría preguntarse, pues, si aplican los maestros un estilo docente acorde a los valores que facilitan la convivencia.

Partimos de la premisa de que la convivencia en los centros educativos es compleja, puesto que son múltiples los factores, agentes y situaciones implicadas (Jimerson y Furlong, 2006). Siendo conscientes de ello, hemos optado por centrar el presente trabajo en los docentes, pues consideramos que, desde su privilegiada posición como “conductores” del aula, constituyen un factor clave en la enseñanza de valores y, consecuentemente, en la construcción de la buena convivencia escolar. Lamentablemente, todavía hay quien equipara el concepto “transmisión de valores” con “adocctrinamiento”, obviando el hecho de que no sólo por la palabra o la acción, sino también por el silencio o la omisión, se están transmitiendo valores. Aquellos que piensan que la trasmisión de los valores es un mero adocctrinamiento no llegan a entender el alcance de los conceptos “formación” y “educación en sentido estricto” (Esteve, 1983), y el trabajo de las conciencias de los alumnos cae así en el descuido o la negligencia.

Analizado el estado de la cuestión, se seleccionaron las siguientes cuestiones como objeto de investigación heurística: ¿Qué situaciones son las que rompen el clima de enseñanza-aprendizaje?, ¿qué herramientas utilizan los docentes para mantener la disciplina?, ¿se utiliza la enseñanza en valores como un medio para prevenir o atajar los conflictos?

Conforme a estos interrogantes, los objetivos propuestos fueron: por un lado, describir e interpretar la presencia de algunos de los principales problemas asociados a la indisciplina y a la convivencia escolar; por otro, analizar las técnicas que utilizan los docentes en sus aulas para mantener la disciplina y transmitir valores y habilidades que se pretenden promover en las aulas. Todo ello desde la perspectiva de un centro educativo como caso único, cuyo proyecto educativo institucional será el factor de requerimiento de coherencia.

2. MÉTODO

Perspectiva general de los procedimientos implicados

Mediante la reflexión fenomenológica se delineó la problemática de la dimensión social de la docencia (Fermoso, 1989; Pérez-Serrano, 2004). A partir de entonces se



procedió a la búsqueda y al análisis de documentos de investigación sobre tal tema. Posteriormente, se estudió de manera empírica la realidad escolar. A continuación, para resolver aspectos críticos, dudosos y relevantes, se optó por la vía etnográfica, mediante la interpretación de los resultados constatados a través de entrevistas (Álvarez, 2008). Para finalizar, una nueva reflexión sobre los datos obtenidos permitió elaborar la discusión, las conclusiones y las propuestas (Martínez Rodríguez, 2011).

Participantes

Participaron en el estudio un total de 33 profesores –el 66 % de un total de 50 sujetos– pertenecientes, todos ellos, al ciclo educativo de educación secundaria de un instituto de la Comunidad Valenciana. Esta participación fue totalmente voluntaria.

Instrumentos

A nivel cuantitativo, se aplicó el cuestionario *Estudio de la convivencia educacional*. Esta prueba contiene 82 ítems, valorados a través de una escala tipo Lickert, con las siguientes categorías de respuesta: 1 = Nunca; 2 = Rara vez; 3 = A veces; 4 = Casi siempre, y 5 = Siempre.

Las dimensiones contenidas en el cuestionario son las siguientes: *a*) variables que definen la convivencia (1-14 y 58-68); *b*) actitudes axiológicas (15-41); *c*) estilos docentes (42-46); *d*) modo de enseñar (47-52); *e*) evaluación (53-57), y *f*) maneras de disciplinar (69-82).

Por lo que respecta al estudio cualitativo, se llevaron a cabo conversaciones de tipo informal con los docentes. Las cuestiones de investigación planteadas en estas conversaciones se centraron principalmente en: *a*) identificar las principales actitudes, creencias y percepciones de los docentes respecto a los problemas asociados a indisciplina en el aula; *b*) identificar las técnicas que con más asiduidad utilizan los docentes para mantener la disciplina, y *c*) identificar aquellos valores que se intentan promover en las aulas.

Proceso de aplicación

A principios del curso 2012/2013, se solicitó al equipo directivo del centro educativo la posibilidad de colaborar en una investigación acerca de la perspectiva axiológica de los docentes respecto a la convivencia escolar. Después de varias reuniones y tras las consultas oportunas a la dirección del centro, este accedió a su participación en dicho estudio.

En una primera fase, la fuente principal de información fue el jefe de estudios, que asumió el papel de enlace. Así, él mismo fue el encargado de mantener una reunión con los profesores para informarlos sobre el propósito y las características del estudio.



En una segunda fase, se facilitaron los cuestionarios preparados a los 50 docentes participantes, fijando un plazo de dos semanas para su recogida. Cuando, llegada la fecha límite, se comprobó que el número de cuestionarios cumplimentados ascendía a 33, se decidió ampliar el periodo de recogida una semana más, sin obtener respuesta positiva.

En la tercera etapa del estudio, se realizaron reuniones informales, con aquellos docentes que voluntariamente quisieron participar, para dialogar acerca de la convivencia escolar y la educación en valores. Catorce docentes –de entre los que previamente habían contestado los cuestionarios– accedieron a participar en estas charlas. El procedimiento de recogida de información en estas charlas fue la toma de notas al tiempo que se producían.

Diseño y análisis

El objetivo se centra en comprender los fenómenos sociales en la escuela desde la perspectiva del docente, realizando tanto el análisis como la interpretación desde dentro de la misma institución escolar. El método elegido para la investigación fue el estudio de caso. Consideramos que este tipo de estudio resulta adecuado para nuestro propósito porque puede complementar de un modo satisfactorio la información aportada por la investigación estrictamente cuantitativa.

Las técnicas utilizadas fueron de corte tanto cuantitativo como cualitativo. Dado el carácter descriptivo-interpretativo de este trabajo, el diseño de investigación se centró, a nivel cuantitativo, en el estudio de las medias de los datos obtenidos. Los datos estadísticos fueron tratados mediante el paquete informático SPSS 15. A nivel cualitativo, los resultados se obtuvieron a partir de las opiniones de quienes voluntariamente participaron en las conversaciones y la observación. La parte interpretativa de estas conversaciones se realizó a partir de las inferencias hechas de los significados atribuidos a través de las cuestiones de investigación, entendidas estas como las facetas de un dominio empírico que el investigador desea investigar de forma más profunda (Miles y Huberman, 1994). Así, las observaciones anotadas fueron transcritas mediante un procesador de texto. A continuación se procedió al estudio de las narrativas, de las cuales emergieron diversos niveles de respuesta. Finalmente, los niveles hallados fueron agrupados mediante porcentajes.

3. RESULTADOS

El estado de la convivencia escolar la definen tanto las conductas que muestran los alumnos en clase como las actitudes de estos, las cuales se encuentran representadas en los ítems correspondientes al intervalo 1-14 del cuestionario. Entre ellas podemos



encontrar: abuso (actuaciones sexuales deshonestas, estupro); adicciones (consumo habitual de alcohol, estupefacientes, tabaco, videojuegos); agresión (actos realizados con la intención de injuriar, pegar, agraviar, afrentar, ultrajar, vulnerar); charlar (en clase, por el teléfono móvil...); abandono de los estudios (no acude más a su centro o aula); discriminación (racial, religiosa); falsificación de documentos (boletines de notas, notas sobre disciplina, etc.); insultos (denostar, ofender, vilipendiar); pandillismo (presiones compulsivas de grupos contra individuos u otros grupos); novillos o rabonas (no asistencia a las clases alguna vez, algún día o de vez en cuando); retraso (comienzo de las clases más tarde de lo debido, haciendo perder el tiempo a la mayoría de los alumnos o perdiendo parte de la explicación de las lecciones); robos (de dinero u objetos de otras personas); vandalismo (destrozos de materiales, dependencias, servicios del establecimiento escolar), y xenofobia (*antiextranjerismo*, discriminación étnica, ataque contra gente de otras razas).

Las variables más destacadas en las respuestas de los docentes son las representadas por los ítems 4 (charlando, hablando por teléfono móvil...), que indica el 3,47 de media; 8 (insultar, ofender), con un 2,89 de media, distribuyéndose entre los valores “casi nunca” y “casi siempre”, en un 36,84 %, 11 (retraso en el comienzo de las clases), que arroja un resultado del 3,11 de media, oscilando la distribución entre “a veces” (16,83 %) y “casi siempre” (15,79 %).

Por otro lado, se comprueba la ausencia de índices significativos de vandalismo, representados en el ítem 13 (1,95 de media); de xenofobia (ítem 14, con 1,58 de media); de abuso (ítem 1, con 1,32 de media), y de agresiones (ítem 3, con 1,63 de media).

En las conversaciones mantenidas con los docentes respecto a esta cuestión destacan los siguientes códigos: falta de motivación del alumnado (*no_motivación_alu*), con un 83 % de las respuestas, e interrupciones (*interrumpir*). Hasta un 50 % de los docentes manifiestan sufrir interrupciones en clase, y un 33 % reconoce padecer indisciplina. Respecto a la convivencia en el centro, el 75 % de los docentes asegura que es buena (buena) y un 16,6 % (primeros cursos) concreta que los problemas, cuando los hay, surgen principalmente en los primeros cursos de la ESO, y destaca que el problema se agrava conforme crece la masificación en las aulas.

- Las interrupciones... se producen al inicio siempre, aunque el tono baja a lo largo de las clases, produciéndose entonces solo interrupciones aisladas. P000
- No traen material a clase. P001
- Exceso de hablar, no prestan atención a compañeros. Chillar al inicio. P000
- En líneas generales, buena. P002
- Hay algunos casos de indisciplina pero no hay casos graves. P012



- Buena en general, salvo casos aislados de alumnos con conductas disruptivas. P006
- En general hay una convivencia buena menos algún alumno más disruptivo que se concentra en las clases de 1.º y 2.º de la ESO. P010

Respecto a los modos de disciplina, el cuestionario contempla las siguientes opciones: ignorar lo que sucede; echar de clase a quien se porta mal; hablar a solas con el culpable; cambiarlo de sitio en el aula; hablar con la familia; escribir un parte oficial; derivarlo a un especialista (orientador escolar, psicólogo, psicopedagogo); comunicarlo a una autoridad (director, jefe de estudios, etc.); elaborar un expediente de comisión de disciplina; castigarlo; tratar el asunto en una tutoría; recurrir a expertos sociales, y derivar el caso a los juzgados.

Entre ellos, figuran como destacados el ítem p71 (Hablar a solas con el culpable), con una media de 3,83, y el ítem p72 (Cambiarlo de sitio), con 3,72 de media. El ítem p74 (Hablar con la familia) obtiene el tercer lugar, con un 3,56 de media, seguido del ítem p77 (Comunicar a una autoridad para que sancione). Algo menos utilizados son los métodos representados por los ítems p80 (Tratarlo en una tutoría con el perpetrador), con una media de 2,67 (el 31,6 % de los encuestados reconoce utilizarlo A veces), p75 (Escribir un parte oficial) y p70 (Echarlo de clase), que alcanza una media del 2,44 y unos porcentajes de utilización del 36,8 % (Casi nunca) y 42,1 % (A veces). Las puntuaciones más bajas las alcanzan los ítems p82 (Derivar los casos a los juzgados), con una media de 1,17; p69 (Ignorar el problema), con una media de 1,39, y p81 (Recurrir a expertos sociales), con un resultado del 1,5.

Respecto a los datos cualitativos, reflejan que los procedimientos más llevados a cabo son, con un 75 % (Faltas_partes) la utilización de faltas y partes; con un 25 % (Charlas_tutorías) tratar el problema en tutorías, y, por último, con un 8,5 %, otros métodos de tipo preventivo y reflexivo.

- Formas: Faltas y partes a los alumnos disruptivos. P001
- Inicio a la mediación, charlas, tutorías, reglamento régimen interno. P002
- Partes, amonestaciones, aula de convivencia. P007
- En primer lugar aviso de mejora de la conducta por parte de los profesores. Si continúa la conducta irregular se amonesta con un parte y en los casos más graves con expedientes disciplinarios. También disponemos de un aula de convivencia, donde se los expulsa para que mediten su comportamiento. P010.

En cuanto a las competencias y habilidades sociales de cara a la convivencia que se desean promover, el formulario contempla las siguientes: autoconocimiento; auto-



mía y autorregulación; capacidad de diálogo; capacidad para transformar el entorno; comprensión crítica; empatía y perspectiva social; habilidades sociales y de convivencia; razonamiento moral; informarse; comunicar; anticipar; inventar; negociar; decidir; imaginar; cooperar; evaluar; asumir riesgos; afrontar la complejidad; analizar necesidades; llevar a cabo proyectos; urbanidad; simpatía; afabilidad; cordialidad; gratitud; indulgencia; benignidad; respeto; amistad; cariño, y caridad.

De entre ellos, los más destacados son los ítems: p53_i (Informarse), cuya media es 4,28; p53_j (Comunicar); p53_n (Decidir), con una media de 4,06; p53_ad (Respeto), con 4,11; p53_p (Cooperar) y p53_e (Amistad), ambos con una media de 4. Por el contrario, las puntuaciones más bajas a este respecto las obtienen los ítems: p53_aa (Indulgencia), con media de 3,29; p53_x (Afabilidad); p53_y (Cordialidad), con una media de 3,28; p53_v (Urbanidad), cuya media es de 3,06; p53_r (Asumir riesgos), y p53_d (Capacidad para transformar el entorno), con una media de 3,33. Por otro lado nos encontramos los ítems p53_g (Habilidades sociales y convivenciales); p53_h (Razonamiento moral); p53_l (Inventar), y p53_a (Autoconocimiento), que comparten un mismo resultado medio de 3,39.

De modo individual, los docentes reconocen que no se suelen trabajar valores de otro tipo, como aquellos que potencian las virtudes individuales y que tan importantes son también para una buena convivencia. Generalmente hablando, las competencias sociales que más se desea promover en los alumnos son, por un lado, aquellas que contribuyen a hacer que las clases discurran con normalidad y, por otro, aquellas que potencian una mejor comprensión de las materias a nivel instructivo.

4. DISCUSIÓN

En primer lugar, queremos señalar, como una limitación, que el presente estudio, al ceñir sus resultados a una única institución escolar, no permite una generalización de las conclusiones obtenidas. No obstante, confiamos en que puede constituir un buen punto de partida para, posteriormente, ampliarlo con nuevos estudios que venzan dicha limitación.

Dicho esto, observamos que los resultados obtenidos muestran, por un lado, que a los docentes les cuesta crear el clima propicio para dar inicio a las clases, y, por otro, que una de las principales fuentes de distracción es la conversación con los compañeros del aula (confirmando así lo expuesto por la OCDE en 2009 y 2013). Generalmente hablando, la mayoría de las conductas que crean problemas de convivencia escolar son aquellas que causan interrupciones en el normal discurrir del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las relacionadas con la falta de respeto. Los docentes se quejan,



además, de repentinas explosiones de alboroto que les impiden realizar su trabajo como desearían (y que se agravan cuando ellos no se encuentran presentes). Como puede apreciarse, se trata de conflictos mayoritariamente de tipo indisciplinado pero, retomando lo ya apuntado sobre el conflicto, no conviene olvidar que, aunque la indisciplinada no es determinante para que haya agresión, sí ocasiona problemas de convivencia escolar, y en muchas ocasiones es el mismo conflicto el que suele valorarse como violencia (Debarbieux, 1999; Debarbieux y Prairat, 2011).

Frente la indisciplinada, la respuesta más frecuente suele ser estrictamente punitiva o, como mucho, comprometedor. Actualmente, el manejo de los conflictos por parte de los docentes suele limitarse a actuaciones de castigo y sanción. Se trata de acciones limitadas que atajan los problemas más que los previenen y en las que, en lugar de una reflexión que conduzca a la asunción de responsabilidad por las propias acciones, queda un castigo vacío de todo contenido moral. Este modo de manejar las crisis no evita el conflicto, ni tampoco lo encara con firmeza. Es frecuente, por otro lado, que vaya acompañado de agravantes, consecuencia directa de cómo se aborda el conflicto por parte de los docentes. Actitudes de enfado explosivo, comentarios sarcásticos, gritos y acusaciones acompañan en gran medida las intervenciones, sin añadir nada positivo a la resolución del conflicto, antes al contrario. Convendría más, como apunta Vaello Orts (2003), desnudar el problema y despojarlo de todos los aditamentos emocionales que podamos para afrontarlo de la forma más relajada y despersonalizada posible, pues así se facilita una solución efectiva y satisfactoria para todos.

Respecto a los valores que está transmitiendo la escuela, los docentes manifiestan tener como principal objetivo no ya el moldear a buenas personas o ciudadanos, sino simplemente corregir las conductas más conflictivas de sus alumnos para lograr que las clases discurren con tranquilidad. Esto suele hacerse de modo transversal a las materias o por medio de tutorías. Es decir, en la mayor parte de los casos, la enseñanza de valores se presupone de un modo tácito, al no disponerse de espacio o tiempo específico para ello. Esto, que parece ser relativamente eficaz en lo que respecta a valores de tipo finalista, resulta claramente insuficiente en aquellos de carácter instrumental.

Por consiguiente, parece clave trabajar más en la plenitud de la persona (Marín Ibáñez, 1993). Es preciso prestar la suficiente atención a los valores individuales, ayudando a nuestros adolescentes a que sean ellos mismos quienes, a través de configurar su autorrealización, mejoren también sus relaciones de convivencia.

Es importante no perder de vista esta cuestión, pues al contrario de como se hace ahora sería prioritario para la formación de los alumnos que los valores se introdujesen de forma consciente y específica. Habría que desarrollar en ellos la capacidad de interiorizar y jerarquizar por sí mismos los valores, a la par que despliegan su estructura subjetiva personal. Y es que, con relación a la implicación social, vivir con ciertos valores es



fundamental para fomentar una convivencia pacífica (Pérez-Serrano, 2005). Igualmente importante sería que los valores que se transmitan fuesen aquellos que son coherentes con el PEC y los Planes de Convivencia (Grupo aprendizaje emocional, 2007), nunca una imposición de los valores propios e interesados de los profesores. Esto implica la necesidad de promover la reflexión del docente sobre sus propios valores, así como de su manera de disciplinar, como punto de partida para introducir mejoras. Es preciso hacer llegar al profesorado la importancia de transmitir valores que fomenten el autocontrol. E indispensable formarlos en todas aquellas cuestiones relacionadas con la enseñanza de valores y la resolución de conflictos.

5. CONCLUSIONES

A diferencia de lo que suele creerse, y aunque el análisis de este tipo de estudios exige siempre prudencia, no parece haber evidencias de que existan problemas graves de violencia en nuestras aulas. De hecho, que los conflictos no suelen sobrepasar ciertos límites lo demuestra que generalmente se resuelven dentro del ámbito del propio centro, sin necesidad de recurrir a otras instancias externas.

Las conductas disruptivas más frecuentes en nuestros centros educativos son las interrupciones y distracciones por parte del alumnado, que dificultan mucho la labor del profesorado. No en vano, estas conductas interrumpen el buen ritmo de enseñanza-aprendizaje y provocan a menudo el llamado síndrome del “docente quemado” (*burnout*).

Cuando se da, la indisciplina suele ser cosa de una minoría. Y las conductas de esta minoría suelen molestar a profesores y alumnos por igual, siendo muchas veces estos últimos quienes solicitan medidas para acabar con las interrupciones molestas.

La normativa existente en la institución docente de cara a garantizar la buena convivencia de la comunidad educativa no parece tampoco resultar efectiva. Esto es debido, en parte, a la incoherencia manifestada por el profesorado entre lo que dice perseguir –la convivencia pacífica– y lo que realmente hace para lograr este objetivo o lo que, para ser justos, realmente está en sus manos hacer. Por otro lado, son muchos los docentes que parecen proclives a la adopción de una posición de indefensión ante las situaciones de indisciplina. En este sentido, resultaría prioritario contrarrestar este sentimiento (basado en la actitud de que no hay nada que individualmente se pueda hacer) para restablecer un clima positivo. Pero es que, además, el interés de los docentes por la educación en valores parece circunscribirse únicamente al cultivo de aquellas actitudes que facilitan el tranquilo discurrir de las clases, en detrimento de aquellos valores que permiten el desarrollo personal. Sería interesante, a este respecto, programar las clases de modo más



participativo, dando lugar a vivir los valores, y crear un espacio para resolver problemas juntos, integrando las perspectivas tanto de alumnos como de profesores.

Es nuestro convencimiento que, si nos situamos en una perspectiva constructiva sobre la educación en valores y llevamos a cabo acciones pedagógicas orientadas al completo desarrollo moral de la persona, estaremos en mejores condiciones de atajar el problema de la indisciplina de raíz o, como mínimo, de controlarlo antes de que escale a niveles más difíciles de manejar. Se trataría, en definitiva, de volver la mirada hacia la persona, más que hacia la situación, y comprender que un adecuado desarrollo de esta pasa en gran medida por el autocontrol. No se puede pretender únicamente la obediencia ciega a la norma por la norma y esperar que de ello salgan alumnos que hayan interiorizado valores. Y desde luego, no se puede pretender que ningún valor sea aprehendido por el alumnado si los agentes que componen la comunidad educativa en su conjunto no tratan de enseñarlo, no únicamente con sus palabras, sino principalmente con sus actos.

Para finalizar, nuestro agradecimiento a todos los docentes de la institución estudiada que, desinteresadamente, han colaborado en el desarrollo de esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, C. Á. (2008) “La etnografía como modelo de investigación en educación” en *Gazeta de antropología* (24): 10.
- BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E.; DEL REY, R. y ORTEGA, R. (2006) “Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia” en *Revista de educación*, 339: 293-315.
- BURNISDE, C. L. (2008) *Coping with conflict in the work place*. <http://web.archive.org/web/20020202160034re_/www.tccta.org/Messengerbackissues/Dec95Messengerarticles/Conflict.html>.
- CALVO HERNÁNDEZ, P.; GARCÍA CORREA, A. y MARRERO RODRÍGUEZ, G. (2005) *La disciplina en el contexto escolar*. Universidad de Las Palmas.
- CEREZO, F. (2001) “Variables de la personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años” en *Anales de psicología*, 17: 37-43.
- COMELLAS I CARBÓ, M. J. (2014) “El clima cotidiano en el aula. Contexto relacional de socialización” en *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3 (3): 289-300.
- CONROY, M. A.; SUTHERLAND, K. S.; VO, A. K.; CARR, S. y OGSTON, P. L. (2014) “Early childhood teachers’ use of effective instructional practices and the collateral effects



- on young children's behavior" en *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16 (2), 81-92.
- DEBARBIEUX, E. (1999) *La violence en milieu scolaire: le désordre des choses*. París: ESF, 2000.
- DEBARBIEUX y PRAIRAT (2011) *Les violencias scolaires apports de Debarbieux et Prairat*. <<http://www.dissertationsgratuites.com/dissertations/Les-Violences-Scolaires-Apports-De-Debarbieux/178794.html>>.
- DEFENSOR DEL PUEBLO. (2007) *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. <http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Informe_violencia_escolar_ESO.pdf>.
- DEL REY, R. y MARCHESI, A. (2005) *La opinión de los profesores sobre la violencia en los centros*. Madrid: IEA - FIE-FUHEM.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ-ARIAS, R. y MARTÍN, J. (2010) *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación - Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- ESTEVE, J. M. (1983) "El concepto de educación y su red nomológica" en CASTILLEJO, J. L. y otros. *Teoría de la Educación I (El problema de la educación)*. Murcia, Ediciones Límites: 9-25.
- EVIAN, T.; PAS, E.; O'BRENNAN, L. y BRADSHAW, C. (2011) "A Multilevel Perspective on the Climate of Bullying: Discrepancies Among Students, School Staff, and Parents" en *J Sch Violence*, 10 (2): 115-132.
- FERMOSO, P. (1989) "El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social" en *Educar*, 14-15: 121-136.
- GRUPO APRENDIZAJE EMOCIONAL (2007) *Programa de educación emocional y prevención de la violencia. Primer ciclo de ESO*. Valencia, Conselleria de Cultura Educación i Esport.
- JIMERSON, S. R. y FURLONG, M. J. (eds.) (2006) *The handbook of school violence and school safety. From research to practice*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- JURADO DE LOS SANTOS, P. (2013) "Comportamientos disruptivos en el aula y fracaso escolar: análisis de las percepciones de los docentes de ESO" en *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*. Grupo Editorial Universitario (GEU Editorial): 559-568.
- KAPUSUZOGLU, S. (2010) "An investigation of conflict resolution in educational organisations" en *African Journal of Business Management*, 4 (1): 96-102.
- MARTÍNEZ, J. (2011) *La violencia toma las aulas*. <<http://www.lasprovincias.es/v/20110515/comunitat/violencia-toma-aulas-20110515.html>>.



- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. (2011) “Métodos de investigación cualitativa” en *Silogismo*, 8 (1).
- MARÍN IBAÑEZ, R. (1993) *Los valores, un desafío permanente*. Madrid, Cincel/Ediciones Pedagógicas.
- MERINO, V. (2006) *La violencia escolar. Análisis y propuestas de intervención socioeducativa*. Santiago de Chile, Arrayán Editores S.A.
- MILES, A. M. y HUBERMAN, M. B. (1994) *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Londres, Sage.
- MOOIJ, T. (2011) “Secondary school teachers’ personal and school characteristics, experience of violence and perceived violence motives” en *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17: 227-253.
- OCDE (2009) *Informe Talis. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. <<http://www.oecd.org/education/school/43057468.pdf>>.
- OCDE (2013) *Informe Talis. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje*. <<http://www.mecd.gov.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talis2013informeespanolweb.pdf?documentId=0901e72b819e1729>>.
- ORTEGA, R. (2010) “Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar” en ORTEGA, R. (ed.) *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar*. Madrid, Alianza Editorial: 15-30.
- PÉREZ SERRANO, G. (2004) *Pedagogía social, educación social*. Madrid, Narcea.
- PÉREZ SERRANO, G. (2005) “Educación Social” en *Revista de Educación*, 336: 7-18.
- PÉREZ SERRANO, G. (2008) “La educación como respuesta a los retos que plantea la escuela” en *Revista Bordón*, 60 (4): 15-29.
- PÉREZ SERRANO, G. y PÉREZ DE GUZMÁN PUYA, M. V. (2011) *Aprender a convivir: El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid, Narcea.
- ROBB, W. M. (1994) *Values education: can it alleviate social problems?* Aberdeen, Scotland (UK), CAVE.
- SÍNDIC DE GREUGES (2007) *La escuela, espacio de convivencia y conflictos: la violencia en los videojuegos: informe especial a las Cortes Valenciana*. Alicante, Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana.
- TORREGO, J. C. y MORENO, J. M. (2003) *Convivencia y disciplina en la escuela*. Madrid: Alianza.
- VAELLO ORTS, J. (2003) *Resolución de conflictos en el aula*. Editorial Santillana.



