

Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España)¹

Azucena OCHOA CERVANTES

Salvador PEIRÓ I GREGORI

Correspondencia:

Azucena Ochoa Cervantes

Correo electrónico:
azus@uaq.mx

Teléfono:
442 1901200 (6315)

Dirección postal:
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de
Querétaro
76010 (México)

Salvador Peiró i Gregori

Correo electrónico:
salvador.peiro@ua.es

Teléfono:
0034-610811724 (3664)

Dirección postal:
Facultad de Educación
Universidad de Alicante
San Vicente del Raspeig
03590 Alicante (España)

Recibido: 20 de abril de 2010
Aceptado: 18 de octubre de 2010

RESUMEN

En los últimos años se ha incrementado la preocupación por el clima de convivencia que se vive en los centros escolares. En este trabajo hemos realizado un estudio comparativo entre México y España para indagar acerca de las actuaciones de los profesores de Primaria, Secundaria y Preparatoria ante situaciones que alteran la convivencia escolar.

Con este objetivo, se aplicó un cuestionario de 27 ítems. Los datos fueron procesados en un software creado por Peiró (2000), de la Universidad de Alicante. Los resultados muestran que las actuaciones de los docentes, en ambos grupos, son limitadas para afrontar situaciones que puedan generar la disconvivencia.

PALABRAS CLAVE: *Convivencia escolar, Indisciplina en educación, Actuaciones docentes, Conflicto.*

A comparative study of teachers' performance in situations which alter school coexistence: The cases of Queretaro (Mexico) and Alicante (Spain)

ABSTRACT

In recent years there has been increased concern about the environment of peaceful coexistence at schools. In line with this concern we conducted a comparative study between Mexico and Spain. This study aims to explore the performance of teachers in primary, secondary and high school situations

which disrupt school coexistence. To achieve this objective we used a 27-item questionnaire. The data obtained were processed with software created by a member of the research team, Peiró (2000, *Universidad de Alicante*). The results show that teachers' performance in both groups are limited to be able handle situations that may cause incivility.

KEY WORDS: *School life, Discipline in education, Teaching performance, Conflict.*

1. Introducción

Uno de los objetivos prioritarios de la educación es formar en la convivencia pacífica y en aquellos valores que permitan a los jóvenes integrarse responsablemente en esta nueva sociedad, y responder a los retos que los profundos cambios sociales están planteando. La preocupación por atender desde la educación a los cambios sociales adopta formulaciones diferentes, pero muy coincidentes en lo sustancial. Educación Cívico-Social, Educación para la Paz, Educación Intercultural, Formación Ética, Educación en los Derechos Humanos y Educación Moral son caras de una misma sensibilidad educativa. Si la educación para la convivencia debe ser un objetivo básico en los centros escolares, la Escuela debe ser una comunidad y un espacio de convivencia diseñado y constituido para desarrollar valores, así como un clima motivante para dotar de sentido los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje.

El reciente reporte de la OCDE (Talis, 2009) sobre la situación del clima convivencial escolar no desdice los hallazgos de Peiró (2001, 2002, 2003, 2005 y 2007) ni los de otros investigadores (REY & MARCHESI, 2005). Si bien estos últimos refieren como problema principal la falta de respeto, nosotros señalamos la indisciplina como el fenómeno más extendido (PEIRÓ, 2005). Las investigaciones que se han llevado a cabo con el propósito de estudiar la percepción que tiene los profesores de la conducta rebelde de sus estudiantes durante el desarrollo de la clase, bien en la Educación Primaria (WHELDALL & MERRETT, 1988) o en Secundaria (HOUGHTON, WHELDALL & MERRETT, 1988), argumentan que la problemática más grande se da en el nivel básico secundario. Las investigaciones de Kaitiala-Heino, Rimpelä, Rantanen & Rimpelä (2000); y Sourander, Helstelä, Helenius & Piha 2000 han verificado que el incremento de las conductas contradictorias tiene lugar durante el primer ciclo de la Secundaria y su decremento sucede más tarde, al final de esta fase educativa. Como tales hechos suceden en todas las asignaturas de cada área curricular (ISHEE, 2004), los efectos son muy negativos para el logro de los fines del sistema educativo, pues los docentes no pueden explicar las lecciones y emplean gran parte de su tiempo en ser meros cuidadores. Según la OCDE Talis, 2009, un 16% de los docentes emplean la mayor parte de su tiempo en *cuidar* a los estudiantes. Tal pérdida de tiempo y energías se aprecia en que los directores de colegios de educación secundaria en el 2004 dedicaban el 50% de su tiempo a resolver casos de vandalismo y, en el 2006, el 66,66% de su horario a proporcionar ayuda en los problemas de convivencia. La comentada situación suele desestabilizar tanto a estudiantes como a maestros (FERNÁNDEZ-BALBOA, 1991; ESTEVE, 2006). Las conductas indisciplinadas de los estudiantes representan a menudo una fuente de tensión profesional, al ser cuestionado el trabajo realizado por el maestro (GRAHAM, 1992), así como promover una distracción de los estudiantes no directamente implicados en los hechos. También es inquietante el abandono de la profesión (ESTEVE, 2005; FERNÁNDEZ-BALBOA, 1991), situación que afecta especialmente a los docentes primerizos (BORKO, LALIK & TOMCHIN, 1987).

2. Antecedentes de la investigación

En los últimos años, se ha incrementado la preocupación por la dinámica que se produce dentro de las aulas de los centros educativos de los diferentes niveles. Más aún, muchos de los docentes expresan lo deteriorada que se encuentra la convivencia escolar. Esta inquietud ha generado un gran número de investigaciones y la mayoría de éstas se concentran en el aspecto del *bullying* o acoso escolar (OLWEUS, 1978; RUGBY & SLEE, 1991; DODGE ET AL., 1992; HIRANO, 1992; WHITNEY & SMITH, 1993; DEBARBIEUX, 1997; FUNK, 1997).

Por otra parte, Escámez (2001) analizó *Los conflictos en la escuela secundaria obligatoria*. Indagó, a través de entrevistas, si en los centros existían conflictos o violencia. En términos generales, el 56% de los profesores piensa que en la actualidad hay más conflictos que antes y el 44% que hay pocos o ninguno. Entre los factores asociados a los conflictos, los profesores destacan la falta de interés y motivación del alumnado, así como la existencia de lagunas en los conocimientos previos de los

estudiantes. El 57% no se siente preparado para afrontar los conflictos que surgen en el aula, un 40% se siente desmotivado ante este asunto, mientras que un 7% manifiesta su deseo de abandonar la docencia, si pudiera, y un 10% afirma que el tema de los conflictos en el aula no es su responsabilidad. Con los datos presentados en este estudio, podemos constatar la importancia de la formación que deberían de tener los docentes para lograr los propósitos educativos de su nivel.

Peiró (2001) plantea la importancia de un trabajo interdisciplinario para la investigación que sirva para la práctica pedagógica. Ante la interrogante que él mismo plantea respecto a qué ocasiona los problemas de violencia, el mencionado investigador concluye que algunas de las causas son: deficiencia en los valores de las sociedades donde el sujeto se socializa primariamente, falta de legitimación de los valores escolares, que están en disintonía con los de la sociedad donde se desenvuelve el educando, socializaciones primarias *defectuosas*, desempeño de la docencia con superespecialización, con excesiva división de funciones, contenidos, tareas, burocratización y rigidez organizativa de las escuelas, y fijación en el único rol de entendimiento, pero unido a la inalcanzabilidad de los objetivos del ciclo o nivel.

García (2001) realiza un recuento de las investigaciones y las políticas sobre la violencia escolar en varios países occidentales. Aunque no es un trabajo exhaustivo, presenta los resultados de lo que se ha realizado en: Estados Unidos, en los países del norte de Europa, en el Reino Unido e Irlanda, Italia, Grecia, Portugal, Alemania, Bélgica, Holanda y Francia. No obstante, no se menciona a ningún país de América Latina; de ahí la importancia de realizar investigaciones que nos permita acercarnos a la realidad de los docentes mexicanos.

Larrosa (2002) realizó un estudio denominado *Necesidades del profesorado y la responsabilidad de la administración educativa*. Las situaciones exploradas, relacionadas con las necesidades del profesorado, fueron agrupadas en los apartados: situaciones relacionadas con las exigencias del trabajo docente, situaciones relacionadas con el reconocimiento de la profesión, situaciones vinculadas con las relaciones interpersonales del centro y condiciones del aula o centro para propiciar el trabajo. Los resultados indican que el porcentaje de insatisfacción de los profesores que contestaron la encuesta es muy elevado y que afecta considerablemente el clima escolar. El trabajo que presenta Larrosa resulta relevante, pues este factor puede ser crucial para mantener un buen clima de convivencia en el aula.

En España se han puesto en marcha programas de intervención con la intención de promover la convivencia en los centros escolares (DÍAZ-AGUADO, 1996; ORTEGA, 1997; ORTEGA ET AL.; FERNÁNDEZ, 1998; CARBONELL, 1999; TRIANES & HERNÁNDEZ, 2001: citados en PEIRÓ, 2009). La mayoría de los estudios hacen referencia al hecho de que los actores que provocan las situaciones que generan violencia y de que no exista una buena convivencia son los alumnos. Sin embargo, poco se ha cuestionado la organización de la institución en sí, sus formas de gobierno, mecanismos de participación y la participación misma de los actores, es decir, docentes, alumnos, directivos, padres, otras instituciones, etc.

En México, el estudio de la convivencia escolar se ha realizado a partir de la indagación de la violencia escolar. Velásquez (2005) realizó una investigación con estudiantes de nueve centros de Bachillerato del Estado de México, a quienes se les pidió que narraran episodios violentos que habían vivido durante su vida preescolar. En los resultados, la autora destaca los episodios violentos por parte de los pares. Igualmente manifiesta que los maestros utilizaban regaños, insultos, intimidaciones, humillaciones, castigos e incluso golpes.

Asimismo, Chagas (2005) presenta los resultados de una investigación sobre violencia entre alumnos. El estudio se realizó en una escuela primaria mexicana. Se entrevistó al director, a los profesores y alumnos. Se utilizaron cuestionarios abiertos y cerrados. La investigadora presenta lo que denomina *representaciones sociales de los profesores* sobre la violencia que ejercen los niños y cómo éstas son contradictorias cuando resuelven los conflictos, tanto en el aula como entre ellos mismos. La investigadora concluye que se observa una falta de coherencia que afecta a la transmisión de valores hacia los alumnos, generando confusión respecto de la responsabilidad sobre sus actos e influyendo en el tipo de relaciones que establecen los niños con sus iguales.

El Instituto Nacional para la Evaluación en Educación (INNE) también realizó una investigación denominada *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas para la salud en escuelas primarias y secundarias de México* (AGUILERA, MUÑOZ & OROZCO, 2007). El estudio estuvo conformado por dos acercamientos, uno a través de los datos recabados por los exámenes de la calidad y logro educativo, que se aplicaron a alumnos y a docentes de Educación Primaria, y otro en el que se realizó un acercamiento cualitativo a través de entrevistas con alumnos y docentes de veinte centros secundarios para describir su funcionamiento, organización y problemáticas. Entre los hallazgos más importantes

hay que destacar que la magnitud de la violencia manifestada por los estudiantes es relativamente baja. Por último, hay una diferencia de opinión entre alumnos y profesores en cuanto a los problemas de convivencia entre estudiantes. Por un lado, los maestros tienden a minimizarlo, y por otro, los alumnos perciben que los maestros no los atienden, sobre todo cuando se trata de acciones que pudieran parecer leves, como las burlas.

Desde otra perspectiva, Zamora & Zerón (2010) realizaron un estudio para caracterizar el sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas. Si bien los autores no tienen el objetivo de estudiar los problemas de convivencia en las aulas, argumentan que uno de los factores para que se presenten tensiones entre profesores y alumnos tiene que ver con dimensiones socioculturales como el acceso y la cobertura de la educación básica en los países latinoamericanos; las formas de acercamiento y producción de la cultura por parte de los jóvenes, pues la Escuela ya no es la única institución que socializa a los jóvenes, y la tendencia al *empoderamiento* de los adolescentes. Así que, las relaciones entre los docentes y los alumnos se desestabilizan, pues el *sistema vertical con el que funciona la Escuela ha entrado en crisis*.

A partir de los estudios revisados podemos distinguir los siguientes aspectos estudiados: factores asociados a la violencia, desmotivación del profesorado, falta de preparación del profesorado, manifestaciones de violencia en la escuela, actuaciones del profesorado, incongruencia entre los valores educativos y los valores sociales y punto de vista de los docentes en relación al conflicto. Cabe señalar que los aspectos señalados no se han investigado en la misma dimensión y profundidad en México, comparativamente con lo realizado en España.

Podemos advertir que estudiar la violencia o el acoso entre iguales es insuficiente, pues existen otros factores que intervienen en la dinámica escolar, en particular el rol tan importante que juegan los docentes para mantener un clima adecuado en el aula, no sólo por su preparación sino también por la actitud hacia los conflictos.

Por lo cual, consideramos que la convivencia educativa debería estudiarse poniendo atención no sólo en los estudiantes: es necesario indagar acerca de lo que el profesorado hace –o no– para atender las situaciones que pueden generar conflictos. Con relación a esto, cabe aclarar que no se sugiere que los profesores sean los únicos responsables de mantener un clima de convivencia adecuado; sin embargo, como ya se ha señalado, es un factor condicionante.

Algunas investigaciones proponen las habilidades que habría que desarrollar, en los alumnos, para un adecuado desarrollo emocional, como la empatía, expresión de sentimientos, comprensión de normas y convenciones, educar en valores (DÍAZ-AGUADO, 1996; ORTEGA, 2000; ORTEGA & DEL REY, 2006). Todo ello exige un modelo de profesor diferente al que estableció la formación del sistema escolar modernista. Por consiguiente, es difícil proponer mejoras para la convivencia escolar sin dejar a un lado las prácticas docentes que, en muchos casos, son las que no propician la convivencia. Esto requiere que es necesario que se estudie el modo de proceder por parte de los equipos docentes actuales.

A partir de esta reflexión teórica, surgen las siguientes interrogantes, que guían el desarrollo de esta investigación: ¿Qué hacen los profesores de Querétaro y Alicante cuando se presenta una situación que altera la convivencia en el aula?, ¿cómo resuelven estos conflictos?, ¿existen diferencias entre las acciones que llevan a cabo los docentes de Primaria, Secundaria y Bachillerato?, ¿existen diferencias entre las acciones que realizan los profesores de Querétaro y los profesores de Alicante?

3. Actuaciones de los docentes ante situaciones que alteran la convivencia escolar

3.1. OBJETIVO

Conocer las maneras de proceder de los docentes de Primaria, Secundaria y bachillerato ante las conductas que alteran la convivencia educativa.

3.2. INSTRUMENTO

Para abordar esta problemática se utilizó el cuestionario elaborado por Peiró i Gregori (2000). Este instrumento consta de 27 ítems, donde se describen conductas que pueden alterar la convivencia en el aula o en el centro. Dichas conductas reflejan aspectos que se podrían considerar leves, como cuando los alumnos conversan en clase, y también actos que se podrían considerar graves, como abuso sexual o xenofobia, entre otros. Las opciones de respuestas (14) estaban establecidas previamente y

describían las actuaciones que los profesores tenían, generalmente, ante conductas que pudieran alterar la convivencia en el aula. Los docentes seleccionaban la respuesta que consideraban que se correspondían con sus actuaciones ante la conducta descrita. Este instrumento se puede consultar en la página web <http://violencia.dste.ua.es>

3.3. POBLACIÓN

Para esta investigación se utilizó un estudio de caso (VÁZQUEZ, 1981), ya que todos los procesos culturales (HAMEL ET AL., 1993) del grupo o la comunidad se producen dentro de las escuelas o las familias. Esta metodología proporciona una forma sistemática de observar acontecimientos, hacer la recolección de datos, su análisis y la comunicación de resultados (SWISHER ET AL., 1984), lo que nos permite tener una comprensión de lo que sucede y por qué sucede de esta forma, así como lo que se debería tener en cuenta para futuras investigaciones. Esta estrategia permite realizar la investigación en el contexto real en donde suceden los hechos (LIPKA, 1991). Los resultados del estudio de estos casos son válidos sólo para tales, pero significan una aproximación al fenómeno. En un trabajo anterior se consideró la comparación sólo de docentes de Secundaria. En esta investigación se presentan los niveles de Primaria, Secundaria y Preparatoria. Como se trata de un estudio comparativo, se trabajó con treinta y tres docentes de la ciudad de Querétaro (México) y treinta y tres de la ciudad de Alicante (España); once de cada nivel, sesenta y seis participantes en total.

3.4. PROCEDIMIENTO

El cuestionario fue entregado a los profesores para que lo cumplimentaran empleando el tiempo que consideraran conveniente. Los investigadores acudieron a los centros a entregar personalmente los cuestionarios. Una vez concluidos, se procedió a recogerlos y procesar la información. Los resultados se procesaron en el software elaborado *exprofeso* para ello. Una vez procesados los datos, y dada la cantidad de reactivos de que consta el cuestionario, se procedió a elegir la respuesta más representativa de cada pregunta. Para elegir esta respuesta, se siguieron básicamente dos criterios: el primero que se concentraran el mayor número de respuesta de los dos grupos y, el segundo, que se apreciaran diferencias entre los grupos. Dado el espacio para incluir el nombre de la respuesta, se procedió a establecer abreviaturas a cada opción. Cabe señalar que el cuestionario constaba de catorce opciones; sin embargo, sólo las que aparecen a continuación fueron elegidas por los docentes.

4. Resultados

La Tabla 1 representa la frecuencia de elección de actuaciones de los 27 ítems de los que constaba el cuestionario. Así, tenemos que la actuación que eligieron los docentes en primer término fue hablar a solas con los culpables, seguido de hablar con su familia y comunicarlo al director. A las que recurren en menor medida son derivar al psicopedagogo y dar un parte oficial. Llama la atención que en el nivel bachillerato eligieron la opción *echarlos de clase* en uno de los ítems.

| Opción/Nivel educativo | Primaria | Secundaria | Bachillerato | Total |
|--|----------|------------|--------------|-------|
| Hablar a solas con los culpables HS | 8 | 12 | 9 | 29 |
| Hablar con su familia HF | 7 | 3 | 3 | 13 |
| Comunicarlo al director CD | 2 | 4 | 5 | 11 |
| Aprovechar la situación para un tema especial TE | 3 | 5 | 2 | 10 |
| Recurrir a expertos sociales ES | 2 | 2 | 2 | 6 |
| Derivar al psicopedagogo D Psic | 2 | 0 | 2 | 4 |
| No contestó N/C | 3 | 0 | 1 | 4 |
| Doy un parte oficial PO | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Echarlos de clase Ech C | 0 | 0 | 1 | 1 |

TABLA 1. Frecuencias de las opciones elegidas por los docentes de las dos ciudades en los tres niveles educativos.

Una de las diferencias que se advierte entre niveles es el caso de *hablar con su familia* (HF), ya que esta opción fue elegida en mayor medida por los docentes de nivel Primaria. Podríamos inferir a

partir de este dato un distanciamiento entre las familias a medida que los adolescentes avanzan en la escolaridad. Otra de las diferencias entre niveles tiene que ver con las opciones *comunicarlo al director* (CD) y *dar un parte oficial* (PO), pues a medida que aumenta el nivel educativo que atienden los docentes hay una mayor tendencia a elegir estas opciones. A partir de estos resultados se puede afirmar que los docentes de ambas ciudades cuentan con una limitada gama de actuaciones cuando se presentan situaciones que pueden alterar la convivencia educativa.

A continuación, y debido a la extensión del cuestionario, sólo presentaremos los resultados de los ítems en donde hubo coincidencia en la opción de respuesta de los tres niveles educativos.

| Nivel educativo | Primaria | | Secundaria | | Bachillerato | |
|----------------------|-----------|-----------|------------|-----------|--------------|-----------|
| | Qro. Méx. | Alc. Esp. | Qro. Méx. | Alc. Esp. | Qro. Méx. | Alc. Esp. |
| Reactivo y respuesta | | | | | | |
| Deserción HF | 63 | 54 | 27 | 63 | 0 | 45 |
| Hostilidad HS | 18 | 72 | 36 | 55 | 36 | 27 |
| Insulto HS | 78 | 18 | 36 | 45 | 72 | 9 |
| Negación HS | 18 | 45 | 27 | 54 | 27 | 54 |
| Robo CD | 45 | 81 | 9 | 36 | 9 | 45 |
| Vandalismo CD | 9 | 54 | 27 | 54 | 18 | 27 |

TABLA 2. Porcentajes de respuesta de los ítems donde se observaron coincidencias en los tres niveles educativos estudiados.

En la parte superior de la Tabla 2 observamos los niveles educativos y los dos grupos respectivos. Del lado izquierdo tenemos el reactivo y la respuesta en donde tuvieron coincidencia los tres grupos.

Los reactivos en donde se presentaron las coincidencias fueron: deserción, hostilidad, insulto, negación, robo y vandalismo. En el caso del primer reactivo la respuesta elegida por los tres grupos fue la de *hablar con su familia* (HF); para los reactivos hostilidad, insulto y negación la respuesta elegida por los tres grupos fue la de *hablar a solas con los culpables* (HS); y para los reactivos robo y vandalismo la respuesta fue *comunicarlo al director* (CD).

En el caso del reactivo *deserción* los resultados muestran algunas diferencias entre los niveles. En el caso de la ciudad de Querétaro (México), a medida que avanza el nivel que atienden los docentes disminuye la respuesta HF. En el caso de Alicante (España), el porcentaje más elevado se presenta en el nivel secundario. Este resultado puede deberse a que los centros escolares de este nivel en la ciudad de Alicante cuentan con plan de convivencia que establezca esta acción al presentarse una situación como la que marcó en el ítem.

En los porcentajes del ítem *hostilidad* cuya respuesta fue *hablar a solas con los culpables* (HS) se observan los tres niveles ciertas diferencias, presentándose mayores porcentajes en los niveles de primaria y secundaria en comparación con el de bachillerato.

En el ítem que indaga las actuaciones de los docentes en el caso que se presentaran *insultos*, la opción de respuesta elegida fue *hablar a solas con los culpables* (HS). En el caso de los docentes de Primaria y Bachillerato, el grupo de Querétaro presenta mayores porcentajes en comparación con el grupo de Alicante.

Para el reactivo *negación de hechos* la respuesta elegida por los docentes de los tres niveles fue, al igual que los dos reactivos inmediatos anteriores, la de *hablar a solas con los culpables* (HS). Podemos

observar que en los tres niveles educativos el grupo de Alicante presenta mayores porcentajes en comparación con el grupo de Querétaro.

Otro reactivo en donde se encontraron coincidencias entre los tres grupos fue el de *robo*, en donde los tres niveles coincidieron en señalar la opción *comunicarlo al director* (CD). Nuevamente observamos que en los tres grupos los docentes de Alicante presentan un mayor porcentaje en comparación con los docentes de Querétaro.

En el reactivo *vandalismo* también se observaron coincidencias en las respuestas de los tres niveles, siendo la respuesta *comunicarlo al director* CD en la que coincidieron. Observamos también en este reactivo que los docentes de Alicante presentan un mayor porcentaje de respuesta en los tres niveles educativos.

A partir de lo anterior, podemos inferir que los docentes de Alicante están siguiendo un procedimiento de actuación en el caso de que se presente una situación de robo o vandalismo. Sin embargo, en los casos de los reactivos hostilidad, insulto y negación de hechos, dada la opción elegida (HS) habría que profundizar acerca de cómo se da ese hecho entre docentes y alumnos. ¿Este hecho podría deberse a que muchos de los docentes no cuentan con las herramientas para afrontar conflictos? Este dato ha sido hallado en otros estudios, según los cuales el 57% de los docentes de la ESO no se sienten preparados para afrontar los conflictos que surgen en el aula y un 40% se sienten desmotivados ante este asunto (ESTEVE, 2006).

Pareciera con estas respuestas que los docentes de estos grupos actúan en solitario, pues a pesar de que en el cuestionario se contemplaban otras opciones como recurrir a expertos sociales o derivar al psicopedagogo o, incluso, que escribieran libremente alguna otra opción, la mayoría opta por hablar a solas con los culpables o comunicarlo al director.

5. Discusión

Sin involucrar la consideración del cuestionario sobre *necesidades de competencias pedagógicas*, ubicado en el sitio web referido en apartados anteriores, consideramos que hay una mayor variedad de procedimientos aplicables para atajar, prevenir o aminorar las situaciones que atentan al clima convivencial. Dados los resultados podemos afirmar que los docentes de este estudio aplican una gama limitada de actuaciones ante situaciones que pueden generar disconvivencialidad. Esto nos hace pensar que los docentes pudieran estar poco capacitados al respecto de cómo promover la convivencia en el espacio escolar. En este sentido, otro autor ha confirmado que los propios docentes perciben que les falta preparación para afrontar conflictos y se sienten desmotivados ante este asunto (ESTEVE, 2006). Por otro lado, pareciera que los docentes minimizan ciertos actos como la hostilidad, el insulto o la discriminación, ya que la actuación que dicen realizar es *hablar a solas con los culpables*, pudiendo con esto generar una confusión en la responsabilidad de los actos que se comenten por parte de los estudiantes, ya que pareciera que para los docentes merece el mismo trato quien insulta que quien discrimina.

Los docentes suelen simplificar los procesos de actuación pedagógica debido, entre otras cosas, a: a) desconocimiento de las causas y la transformación de los problemas; b) actuación por intuición, prácticas acostumbradas... hasta que llega a pensar *no se puede hacer nada*, y c) defensa ante la agresión: controlarlos, aislarlos, expulsión al pasillo o a su casa.

6. Conclusiones

1. De acuerdo a los datos presentados, podemos decir que las actuaciones de los docentes se limitan a hablar a solas con el culpable, hablar con la familia, recurrir a expertos sociales, dar un parte oficial, comunicar al director, derivar al psicopedagogo, aprovechar la situación para un tema especial y echarlos de clase. Esto implica caer en la *trampa de la simplicidad educacional*.
2. Existen pocas diferencias entre los grupos estudiados. Si bien en el caso de Alicante hay un mayor número de respuestas, es interesante observar que, ante las situaciones planteadas, las actuaciones docentes son semejantes. Esto nos hace pensar, en el caso de Alicante, que es probable que los docentes no se sientan implicados o que, pese a su importancia, el tema de la convivencia no se haya incluido en el Proyecto del Centro, pues se supone que en este documento debe existir un procedimiento específico para afrontar situaciones de esta

naturaleza. Por su parte, en el caso de Querétaro, hasta la fecha la convivencia educativa no es un tema que preocupe a los docentes y a los centros. Pese a que es un fenómeno que existe, los proyectos escolares siguen girando en torno a la comprensión lectora y el razonamiento matemático.

3. Aunque el cuestionario contemplaba catorce opciones, las respuestas se concentran sólo en los aspectos antes mencionados, a pesar de que, además, había una opción para que si así se deseaba se incluyera otra actuación que no estuviera contemplada, lo cual no sucedió. Esto nos permite concluir que las herramientas teórico–metodológicas de los docentes para afrontar situaciones que pueden alterar la convivencia educativa son limitadas.
4. Se observa una cierta incongruencia entre la situación y la actuación, pues, dadas las respuestas, los docentes actúan de manera similar en el caso que se presente una discriminación que en el caso de hablar en clase. Por ello, creemos que es imprescindible que los centros y las universidades refuercen la formación de los docentes en relación con la convivencia educativa y el dominio de herramientas y técnicas para enfrentar adecuadamente las situaciones de conflicto. Los docentes deben comprender el sentido de la educación.

Referencias bibliográficas

- AGUILERA, A. MUÑOZ, G. & OROZCO A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias*. Publicación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Consultado el 12 de enero de 2010 en <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Recursosyprocesos/Disciplina/Partes/disciplina06.pdf>
- BORKO, H., LALIK, R. & TOMCHIN, E. (1987). “Students Teachers' Understandings of Successful and Unsuccessful Teaching”. *Teaching and Teacher Education* 3, 77–90.
- CHAGAS, R. (2005). “Los maestros frente a la violencia de sus alumnos”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10: 27, 1071–1082.
- DEBARBIEUX, E. (1997). “La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones”. *Revista de Educación*, 313, 79–93.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y la prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales.
- DODGE, K. COIE, J. PETTIT, G. & PRICE, J. (1990). “Peer status and aggression in boys groups: Development and contextual analyses”. *Child Development*, 61, 1289–1309.
- ESCAMEZ, J. (2001). “Los conflictos en la Educación Secundaria”. En PEIRÓ, S.(Coord.), *Primeras jornadas sobre violencia en educación*. España: Club Universitario.
- ESTEVE, J. M. (2005). “Bienestar y salud docente”. UNESCO: *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*.
- ESTEVE, J. M. (2006). “La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial”. *Revista de Educación*, 340, 19–40.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (1991). “Beliefs, Interactive Thoughts, and Actions of Physical Education Student Teachers Regarding Pupil Misbehaviours”. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 59–78.
- GARCÍA, C. (2001). “La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa. Medidas políticas tomadas para la convivencia escolar”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 167–177.
- GRAHAM, G. (1992). *Teaching Children Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- FUNK, W. (1997). “Violencia escolar en Alemania”. *Revista de Educación*, 313, 53–78.
- HAMEL, J., DUFOUR, S. & FORTIN, D. (1993). *Case study methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- HIRANO, K. (1992). “Bullying and victimization in Japanese classrooms”. Paper presented at the 5th. *European Conference on Developmental Psychology*. Sevilla, España.

- HOUGHTON, S., WHELDALL, K. & MERRETT, F. (1988). "Classroom Behaviour Problems Which Secondary School Teachers Say they Most Troublesome". *British Educational Research Journal*, 14, 297–312.
- KALTIALA–HEINO, R.; RIMPELÄ, R. & RIMPELÄ (2000). "Bullying at School: An Indicator of Adolescents at Risk for Mental Disorder". *Journal of Adolescence*, 23, 661–674.
- ISHEE, J. H. (2004). "Perceptions of Misbehaviour in Middle School Physical Education". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75, 9.
- LARROSA, F. (2002). "Las necesidades del profesorado y las responsabilidades de la administración educativa". En PEIRÓ, S. (Coord.), *Segundas jornadas sobre violencia en educación*. España: Club Universitario.
- LIPKA, J. (1991). *Toward a Culturally Based Pedagogy: A Case Study of One Yup'ik Eskimo Teacher*. American Anthropological Association.
- OCDE (2009). Informe Talis. *La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Consultado el 9 de febrero de 2010 en www.oecd.org/dataoecd/3/35/43057468.pdf
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- ORTEGA, R. (Coord.) (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. España: Antonio Machado Libros.
- ORTEGA, R. & DEL REY, R. (2006). *Construir la convivencia*. España: Edebé.
- PEIRÓ, S. (2001). "Por una educación promotora de la cohesión institucional. Consecuencias interdisciplinarias para la investigación". En Peiró, S. (Coord.). *Primeras jornadas sobre violencia en educación*. España: Club Universitario, 85–102.
- PEIRÓ, S. (Coord.) (2002). *Segundas jornadas sobre violencia en educación*. España: Club Universitario.
- PEIRÓ S. (2003). "La educación familiar como modelo para contrarrestar la violencia escolar". *Revista Panamericana de Pedagogía* 4, 232–253.
- PEIRÓ, S. (2005). *Indisciplina y violencia escolar*. Alicante. Instituto Alicantino de Cultura.
- PEIRÓ, S. (2007). "Factores disconvivenciales y calidad educativa". En ROIG, R. ET AL., *Investigar el cambio curricular en el espacio Europeo de Educación Superior*. Marfil: Alcoy. 309–324.
- PEIRÓ, S. (2009). *Valores educativos y convivencia*. España: Club Universitario.
- PRIETO, G. (2005). "Violencia escolar y vida cotidiana en una escuela secundaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10: 27, 1005–1026.
- REY, R. & MARCHESI, A. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Centro de Innovación Educativa CIE–FUHEM e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo IDEA.
- RIGBY, K. & SLEE, P. (1991). "Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes towards victims". *Journal of Social Psychology*, 131, 615–627.
- SOURANDER, A., HELSTELÄ, HELENIUS & PITIA (2000). "Persistence of Bullying from Childhood to Adolescence: A Longitudinal 8–Year Follow–Up Study, Child Abuse and Neglect". *The International Journal*, 24, 873–881.
- SWISHER, R. & MCCLURE, C. R. (1984). *Research for decision making, methods for librarians*. Chicago: American Library Association.
- VÁZQUEZ, G. (1981). *N=1. Un nuevo paradigma de investigación pedagógica*. Revista Española de Pedagogía, 39, 151.
- VELÁSQUEZ, L. (2005). "Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10: 26, 739–764.
- WHELDALL, K. & MERRETT, F. (1988). "Which Classroom Behaviours for Primary School Teachers Say they Find Most Troublesome?" *Education Review*, 40, 13–27.
- WHITNEY, I. & SMITH, P. (1993). "A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools". *Educational Research*, 35, 3–25.

ZAMORA, G. & ZERÓN, A. (2010). “Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza”. *Revista Española de Pedagogía*, 245, enero-abril, 96–116.

¹ Este trabajo fue elaborado durante la estancia posdoctoral de la Dra. Ochoa en la Universidad de Alicante, por esto se agradece al CONACYT (México) y al Dr. Peiró, la oportunidad de investigar en esta línea de trabajo.